

A tanári tevékenység pszichológiai alapjai

Estefánné Varga Magdolna – Hatvani Andrea – Taskó Tünde



MÉDLAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

A tanári tevékenység pszichológiai alapjai

Estefánné Varga Magdolna – Hatvani Andrea – Taskó Tünde



Líceum Kiadó
Eger, 2015



Hungarian Online University – Ágazati informatikai együttműködés létrehozása az új típusú e-learning alapú képzések hazai és nemzetközi elterjesztésére

TÁMOP-4.1.1.C-12/KONYV-2012-0003

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



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

Lektorálta:
Gáspár Mihály

Írta:
Estefánné Varga Magdolna
Hatvani Andrea
Taskó Tünde

ISBN 978-615-5509-70-4

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos
Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Vezető: Kérészy László
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1.	Bevezetés	11
1.1	Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei	11
1.1.1	Célkitűzés	12
1.1.2	Kompetenciák	12
1.1.3	A tantárgy teljesítésének feltételei	13
1.2	A kurzus tartalma	13
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	15
2.	Lecke: Bevezetés a pszichológia tudományába	18
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	18
2.2	Tananyag	19
2.2.1	A pszichológia fogalma	20
2.2.2	A pszichológia területei	20
2.2.3	A pszichológia helye a tudományok rendszerében	22
2.2.4	A pszichológia módszerei	22
2.2.5	Kísérlet	23
2.2.6	Megfigyelés	24
2.2.7	Interjú, kérdőív	25
2.2.8	Tesztek	26
2.2.9	A pszichológia filozófiai gyökerei	28
2.2.10	A pszichológia élettani gyökerei	29
2.2.11	A tudományos pszichológia kezdete	29
2.2.12	A pszichológia tudományos iskolái, a biológiai és a pszichoanalitikus iskola	30
2.2.13	A pszichológia tudományos iskolái, a behaviorizmus, a kognitív irányzat és a fenomenológiai irányzat	31
2.3	Összefoglalás, kérdések	33
2.3.1	Összefoglalás	33
2.3.2	Önellenőrző kérdések	33
2.3.3	Gyakorló tesztek	34
3.	Lecke: Az érzékelés és észlelés általános jellemzői. a figyelem	35
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	35
3.2	Tananyag	35
3.2.1	Az érzékelés és az észlelés	36
3.2.2	Az érzéketli modalitások	38
3.2.3	Az észlelés	44

3.2.4	A figyelem	49
3.3	Összefoglalás, kérdések	53
3.3.1	Összefoglalás	53
3.3.2	Önellenőrző kérdések	54
3.3.3	Gyakorló tesztek	54
4.	<i>Lecke: Az emlékezet és a képzelet</i>	56
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	56
4.2	Tananyag	56
4.2.1	Az emlékezet	57
4.2.2	Az emlékezet modelljei	58
4.2.3	A rövid távú memória és a munkamemória	62
4.2.4	Az emlékezeti konszolidáció	64
4.2.5	Explicit és implicit memória (a deklaratív és a procedurális emlékezet)	64
4.2.6	A képzelet	66
4.3	Összefoglalás, kérdések	69
4.3.1	Összefoglalás	69
4.3.2	Önellenőrző kérdések	70
4.3.3	Gyakorló tesztek	71
5.	<i>Lecke: A gondolkodás, tanulás, intelligencia és kreativitás alapvető jellemzői, törvényszerűségei</i>	72
5.1	Célkitűzések és kompetenciák	72
5.1	Tananyag	73
5.1.1	A gondolkodás fogalma	74
5.1.2	A fogalmi gondolkodás	75
5.1.3	A fogalmi kategorizáció	76
5.1.4	Logikai gondolkodás	79
5.1.5	A problémamegoldó gondolkodás	81
5.1.6	A tanulás fogalma	82
5.1.7	A kiváltott viselkedés: habituáció és szenzitizáció	83
5.1.8	Klasszikus kondicionálás	84
5.1.9	Operáns kondicionálás	85
5.1.10	A klasszikus és az operáns kondicionálás közös jelenségei	86
5.1.1	Komplex tanulás	87
5.1.11	Az intelligencia fogalma	88
5.1.12	Általános intelligencia versus különálló képességek	89
5.1.13	Öröklés és környezet	90
5.1.14	Az intelligencia mérése	90
5.1.15	Intelligencia és kreativitás	91
5.1.16	A kreativitás fogalma	92

5.1.17	A kreativitáshoz szükséges képességek	93
5.1.18	A kreatív gondolkodás lépései	94
5.1.19	A kreativitás szintjei	95
5.1.20	A kreativitás mérése	95
5.2	Összefoglalás, kérdések	96
5.2.1	Összefoglalás	96
5.2.2	Önellenőrző kérdések	96
5.1.2	Gyakorló tesztek	97
	1, Melyik nem tartozik a problémamegoldó gondolkodást gátló tényezői közé?	97
6.	<i>Lecke: A cselekvés energiáját adó folyamatok: a motiváció és az érzelmek</i>	98
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	98
6.2	Tananyag	99
6.2.1	A motiváció alapfogalmai	99
6.2.2	A motiváció biológiai alapjai	100
6.2.3	Motivációelméletek	102
6.2.4	A drive-ok és motívumok csoportosítása>	104
6.2.5	A humánspecifikus motiváció	105
6.2.6	Motívumok hierarchiája	106
6.2.7	Az érzelem fogalma	107
6.2.6	Az érzelem összetevői	108
6.2.8	Érzelemelméletek	111
6.3	Összefoglalás, kérdések	114
6.3.1	Összefoglalás	114
6.3.2	Önellenőrző kérdések	114
6.2.7	Gyakorló tesztek	115
7.	<i>Lecke: A személyiség és fontosabb elméletei</i>	116
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	116
7.2	Tananyag	117
7.2.1	A személyiség fogalma, főbb jellemzői	117
7.2.2	A személyiség tipizálása	118
7.2.3	Big Five – „Nagy Ötök”	119
7.2.4	Freudi pszichoanalízis – a személyiség szerkezete I.	120
7.2.5	Freudi pszichoanalízis – a személyiség szerkezete II.>	121
7.2.6	Freudi pszichoanalízis – a személyiség dinamikája	123
7.2.7	Freudi pszichoanalízis – a szorongás és az elhárító mechanizmusok	124
7.2.8	Freudi pszichoanalízis – néhány fontosabb elhárító mechanizmus	125
7.2.9	Behaviorizmus	127

7.2.10	A kognitív pszichológia	129
7.2.11	Mischel kognitív személyiségelmélete	130
7.2.12	Humanisztikus pszichológia	131
7.2.13	Rogers elmélete	132
7.3	ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK	134
7.3.1	Összefoglalás	134
7.3.2	Önellenőrző kérdések	134
7.3.3	Gyakorló tesztek	135
8.	<i>Lecke: A személyiségfejlődés, fejlődéselméletek</i>	136
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	136
8.2	Tananyag	137
8.2.1	A fejlődés fogalma	137
8.2.2	A pszichikus fejlődés alaptörvényei	138
8.2.3	Az öröklés, a szociális környezet és a személyiség	139
8.2.4	Szakaszos vagy folyamatos fejlődés	140
8.2.5	Freud pszichoszexuális fejlődéselmélete	141
8.2.6	Freud elméletének szakaszai	142
8.2.7	Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete	143
8.2.8	Erikson szakaszai	144
8.2.9	Piaget kognitív fejlődéselmélete	145
8.2.10	A szenzomotoros szakasz (0-2 év)	147
8.2.11	A műveletek előtti szakasz (2-7 év)	148
8.2.12	Konkrét műveletek szakasza (7-11 év)	150
8.2.13	Formális műveletek szakasza (12 év-)	151
8.3	Összefoglalás, kérdések	152
8.3.1	Összefoglalás	152
8.3.2	Önellenőrző kérdések	153
8.3.3	Gyakorló tesztek	154
9.	<i>Lecke: A személyiségfejlődés folyamata, pszichikus sajátosságok 0-6 éves korig</i>	155
9.1	Célkitűzések és kompetenciák	155
9.2	Tananyag	156
9.2.1	Az újszülöttkor	157
9.2.2	A csecsemőkor	157
9.2.3	A kisgyermekkor	160
9.2.4	Az óvodáskor	162
9.3	Összefoglalás, kérdések	170
9.3.1	Összefoglalás	170
9.3.2	Önellenőrző kérdések	170
9.3.3	Gyakorló tesztek	170

10. Lecke: A személyiségfejlődés folyamata, pszichikus sajátosságok kisiskoláskorban	172
10.1 Célkitűzések és kompetenciák	172
10.2 A tananyag	173
10.2.1 Az iskolaérettség	174
10.2.2 A kisiskoláskorban bekövetkező testi változások	176
10.2.3 A kisiskoláskorban bekövetkező pszichológiai változások	177
10.2.4 A kisiskoláskorban bekövetkező szociális változások	184
10.3 Összefoglalás, kérdések	186
10.3.1 Összefoglalás	186
10.3.2 Önellenőrző kérdések	186
10.3.3 Gyakorló tesztek	186
11. Lecke: A személyiségfejlődés folyamata, pszichikus sajátosságok a serdülőkorban	188
11.1 Célkitűzések és kompetenciák	188
11.1. TANANYAG	189
11.1.1 A serdülőkor időbeli behatárolása	190
11.1.2 A serdülőkor feladata, válságai	191
11.1.3 A prepubertás	193
11.1.4 A serdülőkort kísérő testi változások	194
11.1.5 A serdülőkor pszichológiai változásai	195
11.1.6 A serdülőkor és az identitás	196
11.1.7 A serdülőkor szociális változásai	199
11.2 Összefoglalás, kérdések	203
11.2.1 Összefoglalás	203
11.2.2 Önellenőrző kérdések	203
11.2.3 Gyakorló tesztek	203
12. Lecke: A személyiségfejlődés folyamata, pszichikus sajátosságok ifjú- és felnőttkorban	205
12.1 Célkitűzések és kompetenciák	205
12.2 Tananyag	206
12.2.1 Serdülőkor utáni fejlődés	207
12.2.2 Az ifjú és a felnőttkor definíciója	208
12.2.3 < A felnőttkor szakaszai >	209
12.2.4 A generációelmélet	210
12.2.5 Az ifjúkori biológiai, pszichológiai jellemzői	211
12.2.6 Az ifjúkor társas, társadalmi jellemzői	212
12.2.7 A felnőtté válás ellentmondásai	213

12.2.8	Ifjúkor a XXI. században	214
12.2.9	A felnőttkor biológiai, pszichológiai jellemzői	215
12.2.10	A felnőttkor társas, társadalmi jellemzői	218
12.2.11	Az időskor biológiai, pszichológiai jellemzői	219
12.2.12	Az időskor társas, társadalmi jellemzői	220
12.3	Összefoglalás, kérdések	221
12.3.1	Összefoglalás	221
12.3.2	Önellenző kérdések	221
12.3.3	Gyakorló tesztek	221
13.	Összefoglalás	223
13.1	Tartalmi összefoglalás	223
13.2	Zárás	225
14.	KIEGÉSZÍTÉSEK	226
14.1	IRODALOMJEGYZÉK	226
14.2	Hivatkozások	230
14.3	MÉDIAELEMEK ÖSSZESÍTÉSE	237
14.3.1	Táblázatjegyzék	237
14.3.2	Ábrajegyzék	237
14.3.6	Külső URL hivatkozások	239
14.4	GLOSSZÁRIUM, KULCSFOGALMAK ÉRTELMEZÉSE	241

1. BEVEZETÉS

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

A pszichológia tárgya az emberi viselkedés. Kutatásai, valamint vizsgálatai során arra törekszik, hogy megértse, milyen tényezők hogyan hatnak rá, milyen törvényszerűségeket ismerhetünk fel az emberi viselkedések hátterében. A tanári és tanulói viselkedés megértése során számos ilyen faktorról kell számolnunk. Pszichológiai ismeretek nélkül sok esemény és történés előtt értetlenül állhat a pedagógus az osztályteremben, ezért bizonyos pszichológiai ismeretek nélkülözhetetlenek a tanári pályához.

A tanári tevékenység pszichológiai alapjai című tantárgy elsődleges célja olyan alapvető pszichológiai ismeretek átadása, amelyek nélkülözhetetlenek a tanári pályához és amelyeknek ismerete segíti a tanári tevékenységek tervezését, megértését, növelheti a tanári munka hatékonyságát. Nem titkolt célja továbbá a tantárgynak, hogy betekintést adjon a pszichológia tudományába, megismertesse a hallgatót a pszichológiai alapfogalmakkal és felkeltse az érdeklődést a pszichológia más területei iránt is. Nem elegendő ismerni a különböző pszichés funkciók általános jellemzőit, az is nagyon fontos, hogy pedagógusként tisztában legyenek ezek fejlődésével, azzal, hogy bizonyos életkorokban hogyan működnek, milyen sajátosságai vannak, amelyek figyelmen kívül hagyása jelentősen befolyásolhatja a tanári munka hatékonyságát.

A megismerő folyamatok általános jellemzőinek ismerete nélkül ugyanis nem könnyű ismereteket közölni, vagy észrevenni, hogy nem megfelelően működik az adott folyamat. Ha tudja a pedagógus, hogy a figyelem milyen kevés ideig tartható fenn, akkor ezt az óra megtervezésénél már szem előtt tarthatja. Az adott életkor fejlődéslélektani jellemzőinek ismerete nélkül nagyon komoly veszélybe kerülhet a tanítás-tanulás folyamatának eredményessége. És természetesen mivel a pedagógiai folyamat során személyiség hat személyiségre így a személyiséglélektani ismeretek is nélkülözhetetlenek.

Az elektronikus tananyag kiváló lehetőséget ad az önálló tanulásra. A leckékhez kapcsolódó önellenőrző kérdések segítséget jelenthetnek a tanultak ellenőrzésénél, valamint arra is rámutatnak, hogy melyek azok a fontos tartalmak, amelyeket mindenképpen érdemes megtanulni.

1.1.1 Célkitűzés

A tantárgy célja, hogy bevezetést nyújtson a hallgatók számára a pszichológia tudományába. Ismerjék meg a pszichológia fogalmát, tárgyát, és módszereit. Kapjanak áttekintést a pszichológia fontosabb területeiről, ezeken belül azokról a kérdésekről, jelenségekről, amelyek a tanári pálya folyamán különösen fontosak lehetnek számukra: kognitív funkciók, tanulás, érzelem és motiváció. Fontosnak tartjuk továbbá, hogy a hallgató megfelelő ismereteket kapjon a személyiségről és annak a fejlődését meghatározó folyamatokról, tényezőkről. Célunk személyiség és a kognitív folyamatok fejlődéséről olyan elméleti és gyakorlati ismeretek kialakítása a hallgatókban, amelyek segítséget nyújtanak számukra a tanítási-tanulási folyamat hatékonyabbá tételében.

1.1.2 Kompetenciák

A tananyag fontos célja hogy fejlessze a tanári pályához szükséges kompetenciákat. Az elkészült tananyag a kompetencia egyes elemeit tekintve az alábbi területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt:

Tudás

- A személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetek ismerete. Ismeri a szaktárgy által közvetített fogalmak kialakulásának életkori sajátosságait, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét.
- A végzett tanár ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit.
- Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének mód-szereiről.
- Rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel.

Képességek

- A végzett tanár a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó elméleti tudása felhasználásával képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot, az iskola mindennapi valóságát elemezni

- Képes a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Döntéseiben szakmai önreflexióra és önkorrekcióna képes.
- A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a tanulók gondolkodási, probléma-megoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, kiválasztására, illetve megvalósítására.
- Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására.
- Képes az egész életen át tartó tanulás képesség-rendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására

Attitűdök

- Tiszteli a tanulók személyiségét, képes mindenkiben meglátni az értékeket és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyul minden tanítványához.
- A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra.

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

A tananyag elsajátítása után tisztában van a megismerő folyamatok (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, intelligencia, kreativitás) általános lélektani jellemzőivel és törvényszerűségeivel. Ismeri azok működését. Rálátása van a tanulás természetére, az érzelem és motiváció a tanulásban és az emberi viselkedésben játszott szerepével is tisztában van.

Ismeri a személyiség fogalmát, valamint a főbb személyiségelméleteket, világosan látja a személyiség fejlődését befolyásoló és meghatározó tényezőket.

A tananyag teljesítése után tudni fogja, hogy az adott életkori szakaszokban milyen sajátosságokat mutat az emberi fejlődés, a megismerő folyamatok hogyan fejlődnek, melyek azok a tényezők amelyeket pedagógusként szem előtt kell tartani tanítás-tanulás folyamatában.

1.2 A KURZUS TARTALMA

A kurzus törzsanyaga három nagy egységre tagolódik. Az első nagy egység az általános lélektani alapokat foglalja magába, a második nagy egység a személyiség és fejlődése téma köré épül és a harmadik modul pedig az életkorok pszichológiai sajátosságait mutatja be.

Az általános lélektani alapok része a tananyagnak 5 leckét foglal magába. Az ebben a részben bemutatott ismeretekkel az a célunk, hogy betekintést adjunk a modern pszichológia tudományába, megismerjék a tanítás-tanulás folyamatában fontos szerepet játszó megismerő folyamatok általános jellemzőit és törvényszerűségeit, képet kapjanak a tanulás és érzelem, valamint a nevelés szempontjából kulcsfontosságú motiváció kérdésköréről általános lélektani szempontból.

Az eddig felsorolt ismeretek fontos alapul szolgálhatnak a pedagógus pályán és nélkülözhetetlenek a tanítási és tanulási folyamatok tervezésénél, értelmezésénél és megvalósításánál.

A második nagy egysége a tananyagnak a személyiségre és a személyiség fejlődését meghatározó tényezőkre fókuszál, valamint a főbb személyiségelméletekbe is betekintést enged. A tanulók személyiségének fejlesztése a pedagógusok egyik legfontosabb feladata, amelyhez elengedhetetlen a főbb személyiségelméletek és azon tényezők ismerete, amelyek ezt bonyolult és összetett folyamatot befolyásolják.

A harmadik modulja a tananyagnak a pedagógus pálya szempontjából talán az egyik legfontosabb ismeretekkel szolgál, hiszen nem lehet tanítani anélkül, hogy ne lennénk tisztában az adott életkorra jellemző sajátosságokkal. Ezek ismerete sok mindent világossá és érthetővé tehet a tanulókkal való munka során. Annak érdekében, hogy folyamatában is lássuk a fejlődést a négy leckében, az emberi életet négy szakaszra osztjuk: születéstől az iskoláskorig tartó életkori szakasz, a kisiskoláskornak a szakaszát, a serdülőkor életkori jellemzőit és végül az ifjú- és felnőttkor bemutatására is kitérünk a lehetőségeinkhez mérten.

A törzsanyagon kívül, a tananyag összegzése, az önellenőrző kérdések, és a törzsanyag elsajátításának ellenőrzésére kidolgozott tesztek segítik a tananyag elsajátítását, valamint a kollokviumra való felkészülést.

A kurzus tartalmát a következő gondolattérkép mutatja be:



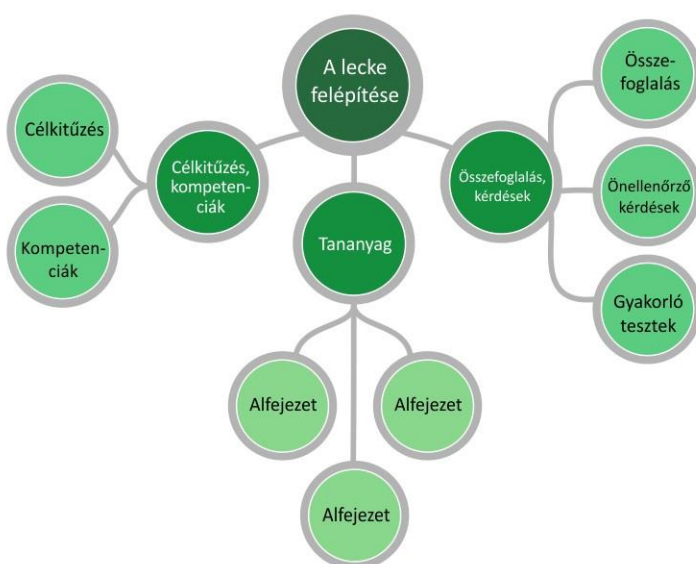
1. ábra: A tananyag felépítése

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

Az alábbiakban szeretnénk néhány tanulással kapcsolatos tanáccsal szolgálni, amely segítheti tananyag tartalmának feldolgozását és megértését.

Először tekintse át az egész tananyag tartalmát, amely foglalja magába az alfejezetek címét, a képeket és táblázatokat egyaránt. Erre azért van szükség, hogy globális képet alkothassanak az egész tananyagra vonatkozóan.

Az egyes leckék a következő felépítést követik:



2. ábra: A leckék felépítése

Egy adott lecke elsajátítása során a következő lépéseket érdemes követni:

- Először nézze át a lecke tananyagát, különösen a szakaszok, alfejezetek címeire helyezzen nagy hangsúlyt (Segíti a tananyag szervezését, mely az ismeretek előhívási hatékonyságát is növeli.) Az áttekintést segítheti a leckék elején található fogalomtérkép is, amely jól mutatja a lecke fő- és altémaköreit.
- Miután betekintést nyert a tananyagba próbáljon meg elgondolkodni a lecke témáján és tegyen fel kérdéseket a témával kapcsolatban, amelyekre szeretne választ kapni a lecke segítségével.
- A következő lépésként olvassa el figyelmesen a lecke anyagát. A tanulás során kis lépésekben, alfejezetekként haladjon.
- Az alfejezetek elolvasás után idézze fel a megtanultakat, próbálja felmondani, amit megtanult. A tananyagot nyugodtan használhatja segítségként. és az ellenőrző kérdések segítségével próbálja meg ellenőrizni a tudását.
- Használja a képzeletét, ahol lehetséges!
- Próbálja meg mindennapi életből vett tapasztalataihoz kötni a tananyagot, így könnyebb megjegyezni azt.

- Ne essen abba a hibába, hogy egyes részeket túl egyértelműnek találva azokat, átolvassa, de nem tanulja meg.
- Ha olyan fogalommal találkozik, amelynek a jelentésével nincs tisztában, a tananyag végén egy fogalomtár segíti a tájékozódást.
- Ne feledkezzen meg a „többször keveset elvéről” és a rendszeresség fontosságáról a tanulásban!

Reméljük tanácsaink segítségével a tananyag tartalmának elsajátítása és megtanulása nem kellemetlen kötelesség, hanem élvezetes szellemi kaland lesz! További a tanulással kapcsolatos hasznos információkat találhat az alábbi linken: www.tanulasfejlesztes.ektf.hu

2. LECKE: BEVEZETÉS A PSZICHOLÓGIA TUDOMÁNYÁBA

2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, a hallgatók bevezetése a pszichológia tudományába, kiemelten a tanári tevékenységhez kapcsolódó területekbe. A leckében az olvasó megismerheti a pszichológia fogalmát, területeit, helyét a tudományok rendszerében. Képet kaphat a pszichológia módszereiről, történetéről, tudományos iskoláiról, főbb irányzatairól.

A lecke elsajátítása után a hallgató képessé válik az újabb pszichológiai ismereteit egy elméleti keretben elhelyezni.

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

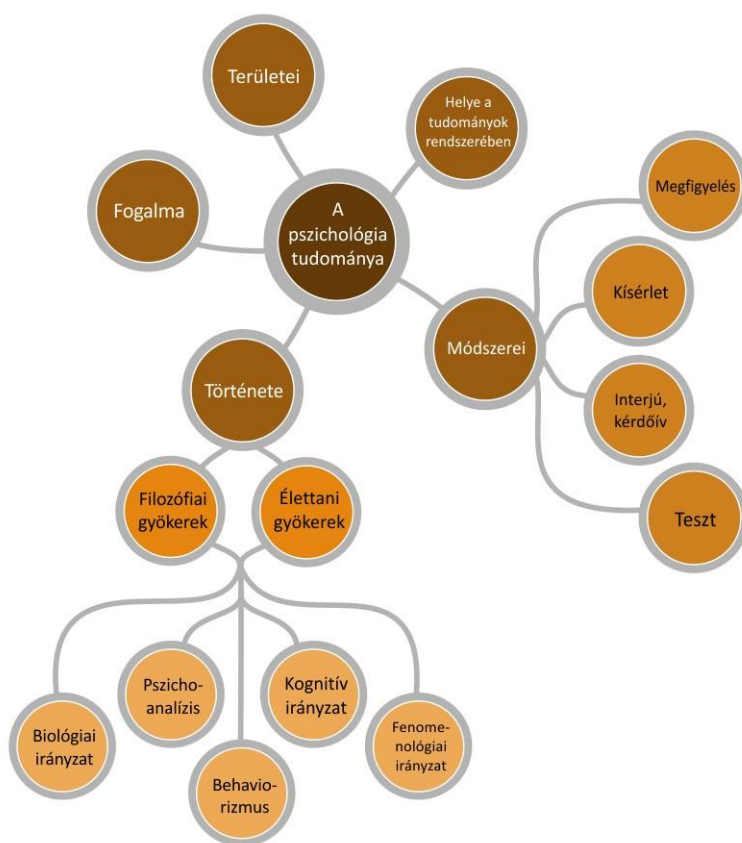
- Képesnek kell lennie önállóan meghatározni a pszichológia fogalmát.
- Értenie kell, hogy mi a különbség a pszichológia alap és alkalmazott területei között.
- Fel kell tudnia sorolnia a pszichológia alapterületeit, és hogy melyik mivel foglalkozik.
- El kell tudnia helyezni a pszichológiát a tudományok rendszerében.
- Értenie kell, hogy mi a különbség a kutatás és a vizsgálat között.
- Fel kell tudnia sorolni a pszichológiában használt módszereket, és önállóan jellemeznie kell azokat.
- Fel kell tudnia idézni Platón, Arisztotelész, Descartes és Locke tanításai közül azt, ami a pszichológia kialakulásához hozzájárult.
- Fel kell ismernie, milyen különbségek és hasonlóságok vannak Platón, Arisztotelész, Descartes és Locke elképzelései között.
- Értetnie kell, az élettani kutatások miben járultak hozzá a pszichológia kialakulásához.
- Önállóan fel kell tudnia idézni, hogy ki mikor és hol hozta létre az első pszichológiai laboratóriumot.
- Önállóan fel kell tudnia sorolni a pszichológia tudományos iskoláit, irányzatait: biológiai irányzat, pszichoanalízis, behaviorizmus, kognitív irányzat és fenomenológiai irányzat.
- Az előbb felsorolt iskoláknak és irányzatoknak önállóan fel kell idéznie a legfontosabb jellemzőit.

- Fel kell ismernie, milyen különbségek és hasonlóságok vannak az előbb felsorolt iskolák és irányzatok elképzelései között.
- Fel kell tudnia ismernie, hogy milyen összefüggésben tanult a következő személyekről: Platón, Arisztotelész, Descartes, Locke, Helmholtz, Fechner, Wundt, Freud, Watson, Rogers, Maslow!

A lecke feldolgozása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

2.2 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



3. ábra: a tananyag felépítése

2.2.1 A pszichológia fogalma

Ahhoz, hogy a tanári tevékenység pszichológiai alapjairól beszélhesünk, először magát a pszichológia fogalmát kell definiálnunk.

A szó görög eredetű, előtagja, a „psziché” lélek, utótagja a „logosz” tan, tudomány kifejezésből származik, így mondhatjuk, hogy a pszichológia nem más, mint lélektan. Valóban magyarra így szokták fordítani.

☞ **„A pszichológia a lelki élettél, a lelki jelenségekkel foglalkozó tudomány.”¹**

☞ **„A pszichológia az ember jellemzőivel és viselkedésének sajátosságaival foglalkozik.”²**

Ebből a két definícióból következik, hogy a pszichológia tárgya, az emberi viselkedés, és minden olyan lelki tényező, ami azt meghatározza, és befolyásolja.

A végső célja a pszichológiának az emberi viselkedés teljes körű megértése lenne, ami azt is jelenti természetesen, hogy bejósolható legyen bizonyos helyzetekben, milyen konkrét viselkedés várható az egyéntől.³

☞ *Például a tanár meg tudja mondani, hogy adott körülmények között mért viselkednek a tanítványai úgy, ahogy, illetve tudja úgy alakítani a körülményeket, hogy a diákok viselkedése, az elvárásainak megfeleljen.*

Természetesen ez csak utópia, a pszichológia tudománya erre nem képes, és véleményünk szerint nem is lesz soha, mégis tanulmányozása révén jobban megérthetjük az emberek cselekedeteit és azok mozgatórugóit.

2.2.2 A pszichológia területei

Az előzőekből is látható, hogy a pszichológia összetett tudomány, ezért a pszichológián belül különböző területeket szokás megkülönböztetni. Bár a pszichológiának sokféle felosztása létezik, a legegyszerűbb

¹ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 7.

² N. KOLLÁR Katalin: A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 15-28. p. 2004. 15

³ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

az, amikor két nagy csoportot az alap és az alkalmazott területeket különböztetjük meg.

- ☞ **Az alapterületek azok, amelyeken az emberi (és állati) viselkedésre, és az azt megalapozó lélektani funkciókra és jelenségekre, törvényszerűségekre vonatkozó legalapvetőbb kutatási eredmények halmozódtak fel.**
- ☞ **Az alkalmazott területek azok, amelyek az alaptudományok felhalmozott tudását különböző, a gyakorlati élet szempontjából fontos területeken használják fel.**

Az alapterületek közé hagyományosan a következőket sorolják:

- Általános lélektan: részint a különböző megismerő folyamatok, mint például az észlelés, a figyelem, a tanulás stb., részint a motiváció és az érzelem általános jellemzőivel és törvényszerűségeivel foglalkozik.
- Személyiséglélektan: a személyiség felépítésével és működésével foglalkozik.
- Fejlődéslélektan: az emberi személyiség fejlődését vizsgálja a fogantatástól az öregkor végéig.
- Szociálpszichológia: a társak által befolyásolt lélektani jelenségekkel foglalkozik az egyén, a pár, a csoport és a tömeg szintjén.⁴

Az alkalmazott pszichológiának sok területe van, hiszen gyakorlatilag az élet bármely területén, – ahol emberek tevékenykednek –, szükség lehet a pszichológia ismereteire.

☞ *Ide sorolják például a neveléslélektant, klinikai lélektant, a munkalélektant, a reklámpszichológiát, a művészetpszichológiát stb.*

Emeljük ki ezek közül a neveléslélektant, hiszen az összes alkalmazott terület közül ez a legfontosabb a tanárjelöltek számára!

Ez a terület az oktatási – nevelési helyzethez kapcsolódó lélektani törvényszerűségeket kutatja.⁵ Pszichológiai szempontból vizsgálja az

⁴ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
SZABÓ, István: (1994): Bevezetés a szociálpszichológiába. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

⁵ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

ebben szereplő személyeket (szülők, kortársak, pedagógusok, rokonok stb.) és intézményeket (család, iskola, óvoda stb.).⁶

2.2.3 A pszichológia helye a tudományok rendszerében

Hol is helyezhetnénk el a pszichológiát a többi tudományok között?

Hagyományosan a pszichológia szak az egyetemek bölcsészkarához fűződik, ott képezik a pszichológusokat. Így elmondhatjuk, hogy a pszichológia bölcsészettudomány. Ugyanakkor, mint az alapterületeiből is láthatjuk, kapcsolódik a társadalomtudományokhoz, például a szociológiához a szociálpszichológia révén, de a természettudományokhoz is, például a biológiához az általános lélektan révén.

Így interdiszciplináris területek jönnek létre.

 **Az interdiszciplináris területek, olyan tudományterületeket jelölnek, amelyek több tudomány határán jönnek létre, és amelyekhez mind hozzáad valamit a saját tudáskészletéből.**

A pszichológia esetében ilyen például a pszicholingvisztika, ami a nyelvészet és a pszichológia határán a nyelvelsajátítás és a nyelvhasználat jellemzőit kutatja, vagy a szociálbiológia, ami a pszichológia és a biológia határán az emberi viselkedés genetikai meghatározottságát, evolúciós alapjait kutatja.⁷

2.2.4 A pszichológia módszerei

A pszichológia, mint minden más tapasztalatokon alapuló tudomány számos módszert alkalmaz az ember megismeréséhez. Ezeknek a módszereknek a többsége nem ismeretlen más tudományokban sem.

Módszereit két nagy csoportba sorolhatjuk:

- A kutatási módszerek, amelyeket új tudományos eredmények eléréséhez, általános érvényességű következtetések levonásához használunk.
- A vizsgálati módszerek, amelyeket a már létező tudományos eredményekre alapozva az egyes esetek megismerését célozza.⁸

Keményné Pálffy Katalin (1989) az előző csoportba sorolja a megfigyelést és a kísérletet, a másodikba pedig a tesztek. Valóban legtöbb-

⁶ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005

⁷ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁸ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

ször ez így történik, de azért fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a gyakorlatban a pszichológiában használt összes módszert lehet kutatási és vizsgálati célra is használni.

 *Például az pszichológiában használatos tesztek egyik legismertebb formája az intelligencia teszt. Ezt általában vizsgálati célra használjuk, a pedagógiai pszichológiában például használhatjuk arra, hogy eldöntsük, egy adott gyereknek milyen az intelligenciája. De használhatjuk kutatási célra is, amikor egy nagyobb csoportot megvizsgálva próbálunk általános következtetéseket levonni az adott csoport intellektuális jellemzőiről.*

A következő néhány alponban bemutatjuk a pszichológia leggyakrabban használt módszereit.

2.2.5 Kísérlet

A kísérleteket általában kutatási célra, tudományos hipotézisek eldöntésére vagy elvetésére használjuk.

 **A hipotézis nem más, mint „csak részben igazolt tételeken alapuló a kutatást előrelendítő tudományos feltevés valamely jelenség megmagyarázására.”⁹**

Ehhez a kutató nem vár a vizsgálni kívánt jelenség spontán kialakulására, hanem ellenőrizhető körülmények között maga hozza létre azt. Ennek előnye, hogy a feltételeket ő maga variálhatja. A kísérletek során megkülönböztetünk független és függő változókat.

 **A független változó a kísérletnek azokat a tényezőit jelenti, amelyeket a kísérletvezető alakít, kontrollál a vizsgálati céltól függően.**

 **A függő változó pedig, az, ami a független változó hatására változik, és amit a kísérletvezető mér.¹⁰**

 *Például képzeljünk el egy olyan kísérletet, amelyben a kísérletvezető a memorizálásra szánt idő hatását vizsgálja a tanulási teljesítményre. Ebben az esetben a tanulásra szánt idő mennyisége lesz a független változó, hiszen ez az, amit a kísérletvezető variálni tud. A függő változó a tanulási teljesítmény lesz, ami aszerint*

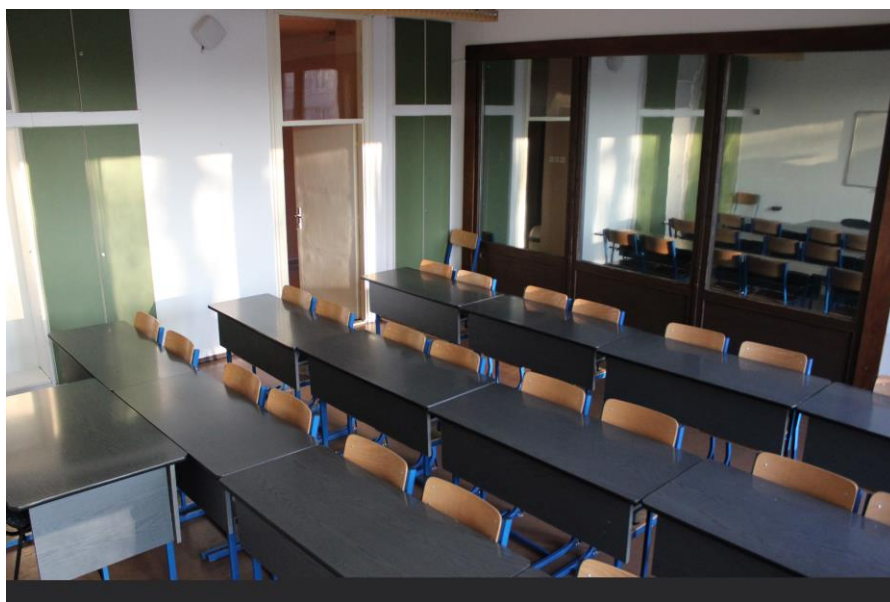
⁹ BAKOS F.: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai kiadó, Budapest, 1986. 338

¹⁰ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

változik, hogy mennyi ideig tanulta a kísérleti anyagot a vizsgált személy.

2.2.6 Megfigyelés

A megfigyelés módszerét használhatjuk kutatási és vizsgálati célra is. A tudományos megfigyelés céltudatos, hiszen tudnunk kell mit és miért akarunk megfigyelni. Ebből következik, hogy a megfigyelést előre meg kell tervezni, ki kell alakítani a megfigyelési szempontokat. Mivel egy megfigyelésből nem lehet általános következtetéseket levonni, így azt rendszeresen kell végeznünk. A megfigyeléseinket rögzítjük, amely történhet audiovizuális felvételek készítésével, illetve jegyzőkönyvvezetéssel is. Természetesen, ha felvételeket készítünk, utóbb azokat is elemeznünk kell a megfigyelési szempontok szerint. A megfigyelések során lényeges, hogy a kutató ne befolyásolja a megfigyelni kívánt jelenséget, így azokba ne avatkozzon bele, a lehető legsemlegesebben viselkedjen. Ezért a kutatók amennyiben lehetőség van rá, szívesen használják a detektívtükröt. Ez egy olyan ablak, ami csak az egyik irányból átlátható, így a megfigyelt személyek könnyebben el tudnak feledkezni a megfigyelőkről, mivel csak egy tükröt látnak, viselkedésük természetesebbé válik. Az következő képen egy ilyen detektívtükröt láthatunk.



4. ábra: Detektívtükör

-  **A megfigyelés vonatkozhat önmagunkra, ebben az esetben önmegfigyelésről, introspekcióról beszélünk. Vonatkozhat másokra is, ebben az esetben extrospekcióról beszélünk.**

Az introspekció hiányossága, hogy meglehetősen szubjektív módszer, hiszen az ember könnyen elfogulttá válik sajátmagával szemben, és így kevésbé megbízható, mint mások megfigyelése.¹¹

2.2.7 Interjú, kérdőív

Az interjút és a kérdőívet is használhatjuk kutatási és vizsgálati célra. Az interjú szóbeli kikérdezést jelent. Van strukturált, félig strukturált, strukturálatlan típusa.

- A strukturált interjú során előre meghatározott kérdéseket teszünk fel előre meghatározott sorrendben.
- A félig strukturált interjú során a beszélgetés témakörei előre megvannak, de ezek sorrendje, és a kérdések pontos megfogalmazása nincs meg előre.
- A strukturálatlan interjú esetében, azt tudjuk, hogy miről szeretnénk informálódni, de sem témakörök, sem a kérdések nincsenek konkrétan előre megadva.¹²

A kérdőív írásbeli forma. A kérdőívben használhatunk nyitott vagy zártvégű kérdéseket.

-  **A zárt kérdésnél előre megadott válaszlehetőségekből válogathat a vizsgált személy, a nyitott kérdéseknél, viszont szabad lehetősége van a véleménye kifejtésére.**

A kérdőív előnye az interjúval szemben, hogy sokkal gyorsabban, több embert lehet megvizsgálni, hátránya viszont, hogy kevésbé informatív, mint a személyes interjú. Részint mivel az interjú lehetőséget ad az esetleges félreértések tisztázására, részint mivel olyasmit is elmondhat az interjúalany, amire az interjú készítője előzetesen nem is gondolt.¹³

¹¹ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹² SZUMSKA Irena: Kutatási módszerek a magatartástudományban. in: BUDA Béla, KOPP Mária: Magatartástudományok. Budapest, Medicina, 2001.701-714

¹³ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

2.2.8 Tesztek

A pszichológiai tesztek leggyakrabban vizsgálati célra használják. Ezek olyan szabvány feladatsorokat tartalmaznak, amelyeket mindig mindenki ugyanúgy végeztetünk el. A kapott eredményeket standardokhoz viszonyítjuk.

 **A standard olyan értékelési mutató, amely nagyszámú vizsgált személy eredményeinek statisztikai elemzéséből származik.**

Két nagy csoportba soroljuk őket: a teljesítmény és a személyiségtesztek csoportjába.

- A teljesítmény tesztek valamilyen képességterületet vizsgálnak, mint például az intelligenciatesztek.
- A személyiségtesztek az emberi személyiséget, vagy annak egy részét próbálják feltérképezni.

A személyiségteszteket is két csoportba szokták sorolni. A „papírceruza tesztek”, ezek standardizált kérdőívek, és a projektív tesztek.

A projektív tesztek a projekción alapulnak.

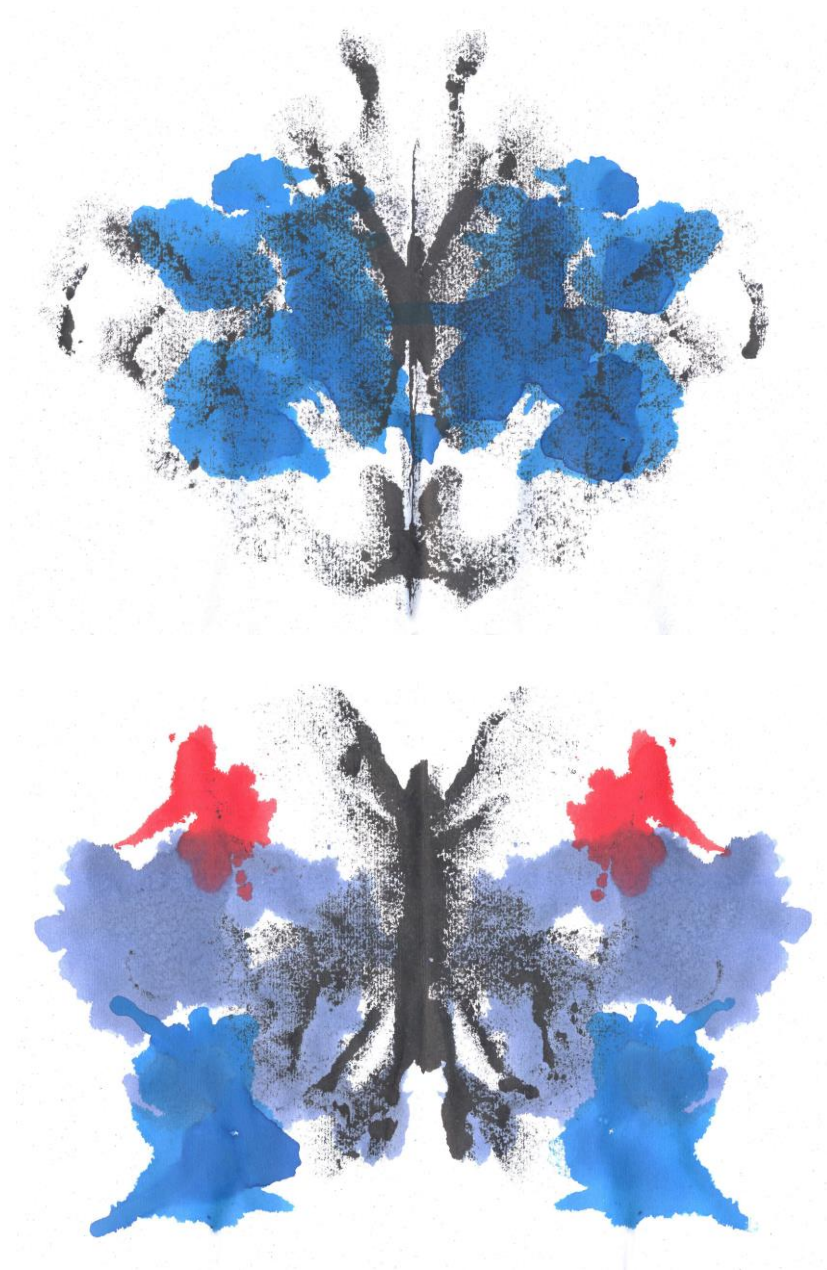
 **A projekció kivetítést jelent, ebben az esetben azt, hogy a vizsgált személy saját belső tartalmait vetíti ki egy, egyébként kevésbé strukturált ingeranyagra.**

-  Ez ahhoz hasonló, mint amikor egy nyári délután a felhőket nézve, ki sárkányt lát benne, ki hőembert, ki boszorkányt – ugyanabban a felhőben. Nyilván az amit lát sokkal inkább rá, a személyiségére, a lelkiállapotára lesz jellemző és nem a felhőre.

Egyik legismertebb projektív eljárás a Rorschach-teszt. Hermann Rorschach találta ki, és szimmetrikus, strukturálatlan foltokat tartalmaz. A következő képen, egy a Rorschach-teszt képeihez hasonló ábrát lát az olvasó.¹⁴

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.:
Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁴ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.



5. ábra: Rorschach-teszthez hasonló eljárással készült képek

A projektív tesztek értelmezése bonyolult, hosszú tanulást igényel, így minden esetben pszichológus feladata.

2.2.9 A pszichológia filozófiai gyökerei

A pszichológia filozófiai gyökerei egészen az ókorig nyúlnak vissza. Platón (i.e. 427–347) és Arisztotelész (i.e. 384–322) tanításaiban megjelentek olyan gondolatok, amelyek a pszichológia filozófiai gyökereinek tekinthetők.

Platón szerint az ember veleszületett ideákkal rendelkezik, amelyek a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteket tartalmazzák.

 **A veleszületett ideák, olyan eszmék, amik az ember születése pillanatában már eleve adóttak számára, bár elképzelhető, hogy csak később ismeri fel ezeket.**

„Az ember észlény, aki pusztán a gondolkodás és az értelem segítségével képes az önmagára és a világra vonatkozó igazságokat felismerni és így hatékonyan cselekedni.

Arisztotelész szerint ezzel szemben a tudás nem velünk született, hanem a környezeti tapasztalatok alakítják ki. Az ember biológiai lény, a lélek a test egyik működésrendszere így az ember csak a test és lélek kölcsönhatásában, de mindenesetre a testi folyamatokat is figyelembe véve ismerhető meg.¹⁵

Ezek a gondolatok később különböző filozófiai irányzatokban újra és újra megjelentek, de ezek közül most terjedelmi korlátok miatt csak az újkori filozófia két jelentős képviselőjét Descartes-t (1596–1650) és Locke-t (1632–1704) emelnénk ki.

A francia filozófus Descartes ötvözte Platón és Arisztotelész gondolatait. Egyrészt hitt a velünk született eszmék létezésében, másrészt a test és a lélek kettősségéről beszélt. Elképzeléseit az interakcionista dualizmus jellemzi.

 **Az interakcionista dualizmus azt jelenti, hogy a test és lélek elkülönül, ugyanakkor kölcsönhatásban van egymással.**

Ismert mondása: „gondolkodom, tehát vagyok”. Saját gondolatainkhoz, tudatállapotainkhoz az introspekció révén férhetünk hozzá.

Locke, angol filozófus szerint az ember születéskor üres lap, tabula rasa, a világról szerzett tudásunkat tapasztalataink adják, amely tapaszt-

¹⁵ SÉRA László: Általános pszichológia. Comenius Bt., Pécs, 1998.

talatokat később kapcsolunk össze a világról alkotott egységes tudással.¹⁶

- ☐ Akit bővebben érdekelnek a filozófia történeti alapok az kattintson a következő linkre 12_02_HH01:
http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=259&tip=0

2.2.10 A pszichológia élettani gyökerei

A filozófia mellett a pszichológia kialakulásában nagy szerepet játszott az élettudományok fejlődése, különösen az érzékszervekre és az idegrendszer működésére vonatkozó kutatásoké. Kiemelnénk a reflexekre, az agyi lokalizációra, vonatkozó kutatások szerepét.

A reflex a pszichológiának ma is fontos fogalma, így ennek a fogalomnak a fejlődése is hozzájárult a tudományos pszichológia kialakulásához. Maga a fogalom, már Descartes-nél is megjelent, de ő még mechanisztikusan képzelte el. A XVIII. század végére, XIX. század elejére egyértelművé vált, hogy a reflexek olyan biológiai törvényszerűségeknek engedelmeskednek, amelyekben a gerincvelőnek nagy szerepe van.

Fellendültek az agyi lokalizációra vonatkozó kutatások is. Gall (1758–1828) nevéhez fűződik a frenológia, ami a koponya különböző dudorai mögött különböző agyi szerveket feltételezett, amelyek különböző képességeinek felelnek meg – a dudorok méretéből lehet következtetni a képességek fejlettségére.¹⁷ Maga a frenológia ma már nem elfogadott, de az agyi lokalizációs kutatás azóta is fontos ismeretekkel gazdagította a pszichológiát, és már a XIX. században fontos felismerések születtek.

- ☐ *Például Broca a XIX. század közepén leírta azt az agyi területet, ami a beszéd motoros kivitelezéséért, Wernicke pedig azt a területet, ami a beszédértésért felelős.*

2.2.11 A tudományos pszichológia kezdete

A tudományos pszichológia közvetlen előzményét az érzékeléssel kapcsolatos XIX. századi Németországi kísérletek jelentették. Megemlítenénk Helmholtz-ot, aki elsőnek mérte meg az ingerület terjedési sebességét és Fechner-t, aki matematikai egyenlettel fejezte ki az érzet és a fizikai inger nagysága közötti viszonyt. Mindketten szerepet játszottak az első pszichológiai laboratórium létrejöttében. Ez a lipcsei egyetem filozófia tanszékén alakult Wilhem Wundt (1832–1920) vezetésével 1879-ben.

¹⁶ PLÉH Csaba: Pszichológiatörténet. Budapest, Gondolat, 1992.

¹⁷ PLÉH Csaba: Pszichológiatörténet. Budapest, Gondolat, 1992.

- ❑ Wundt eredetileg orvos volt, mégis 1875-ben a lipcsei egyetem filozófia professzora lett, így személyében is ötvöződik az, ami a pszichológiára jellemző: a filozófiai és az élettani gyökerek kettősége.

Wundt irányzata a német idealista filozófiai hagyományt és a természettudományos kísérletezést ötvözi. Laboratóriumában elsősorban az érzékelést, a figyelmet, a memóriát kutatták kísérleti módszerekkel. A wundti kísérleti lélektan egyik legfontosabb módszere az introspekció volt, amely szubjektívé teszi a kíséreltet, ezért később sokan támadták Wundtot.

Wundt irányzatát elementarista tudatlélektannak nevezik. Elementarista, mivel a lelki élet legkisebb összetevőit keresi, és tudatlélektan mivel a lelki életet tudatossal azonosítja.¹⁸

1879-től számítjuk a pszichológiát tudománynak, mivel Wundt és munkatársai bebizonyították, hogy a lelki jelenségek tudományos módszerekkel, kísérletesen megközelíthetőek.¹⁹

2.2.12 A pszichológia tudományos iskolái, a biológiai és a pszichoanalitikus iskola

A tudományos pszichológia története során számos iskola alakult ki, az emberi viselkedés magyarázatára. Ezek az iskolák különböző elméleti elképzeléseket alakítottak ki, amelyek sokszor egymásnak ellentmondóak. Napjainkra még nem sikerült olyan elméletet kialakítani amelyet, minden irányzat elfogadna, így a különböző iskolák egymás mellett élése figyelhető meg. Sok ilyen pszichológiai iskola/irányzat van, a teljesség igénye nélkül szeretnénk röviden ismertetni a legfontosabbakat.

Biológiai irányzat:

Azokat a biológiai, genetikai tényezőket vizsgálja, amelyek az emberi viselkedés mögött állnak. Manapság a legtöbb pszichológus egyetért abban, hogy a biológiai tényezők fontosak, de pusztán a biológiai magyarázatok, csak kivételes és szélsőséges esetekben elegendőek a viselkedés magyarázatára.²⁰

¹⁸ PLÉH Csaba: Pszichológiatörténet. Budapest, Gondolat, 1992.

N. KOLLÁR Katalin: A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 15-28. p. 2004.

¹⁹ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. é. n.

²⁰ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.

A pszichoanalitikus irányzat:

A pszichoanalízis kezdeteit 1901-re teszik, amikor Sigmund Freud, bécsi orvos megjelentette az Álomfejtés c. könyvét. Az irányzat az emberi lélek vizsgálatakor a tudattalan tényezők vizsgálatára helyezi a hangsúlyt.

- ☞ **A tudattalan tényezők olyan jelenségek, amiknek nem vagyunk tudatában, így szándékosan felidézni sem tudjuk őket, mégis cselekedeteinket jelentős mértékben befolyásolják.**

Freud nagy jelentőséget tulajdonít az ösztönöknek, különösen a szexuális és az agresszív ösztönöknek. Úgy gondolta, hogy az állatokhoz hasonlóan az embereket is az ösztönök vezérik, ezért az ember folyamatosan harcban áll a társadalom nyomásával, hogy fékezze, de legalábbis megfelelő mederben tartsa ezeket a késztetéseit.²¹

- ☐ Freud elméletéről a 2. modulban részletesebben is olvashat majd. Addig is, hogy kicsit jobban kapcsolatba kerüljünk a kor szellemével, ami ezt irányzatot létrehozta, érdemes megtekinteni a londoni vagy a bécsi Freud Múzeum honlapját.
- ☐ Freud Museum, London: 12_02_HH02
- ☐ <http://www.freud.org.uk/>
- ☐ Freud Museum, Bécs: 12_02_HH03
- ☐ <http://www.freud-museum.at/cms/>

2.2.13 A pszichológia tudományos iskolái, a behaviorizmus, a kognitív irányzat és a fenomenológiai irányzat

Behaviorizmus

A behaviorizmus kezdetét 1913-ra tesszük, amikor Watson megjelentette „A hogyan látja a behaviorista a pszichológiát?” c. tanulmányát. Az irányzat – mint azt a neve is tükrözi – a jól látható, megfigyelhető visel-

N. KOLLÁR Katalin: A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 15-28. p. 2004.

²¹ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.

CARVER Charles S. – SCHEIER Michael F.: Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris, 1998.

kedést kutatja. Véleményük szerint a viselkedést a szervezetet ért külső ingerek magyarázzák. Ezért nevezik ezt az irányzatot inger – válasz pszichológiának is. Egy az egybeni megfeleltetést és így bejósolhatóságot kerestek az ingerek és a válaszok között, így kezdetben a belső lelki folyamatokat nem is vizsgálták. Ez természetesen nem sikerült nekik, így az ötvenes évektől érdeklődésük egyre inkább az ember vagy állat fejében lejátszódó folyamatok, az általuk „közbülső változóknak” nevezett tényezők felé fordult.²²

Kognitív irányzat

A kognitív irányzat, a mentális folyamatokkal, elsősorban a megismerő folyamatokkal, mint például az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás stb. foglalkozik. Ezek jellemzőit kutatja és azt, hogy hogyan befolyásolják a gondolkodást. Fő kutatási területük, hogy az egyén hogyan strukturálja tapasztalatait; hogyan rendszerezi és integrálja a világról szerzett tudását.²³

Fenomenológiai irányzat

A fenomenológiai irányzat azzal foglalkozik, hogy az egyén hogyan éli meg, és hogyan értékeli az élete eseményeit. Szerintük csak úgy érthetünk meg valakit, ha személyes nézőpontját, is figyelembe vesszük.

A fenomenológiai irányzaton belül a humanisztikus irányzatot emeljük ki, hiszen ennek van a legnagyobb befolyásoló hatása. Fő képviselői Rogers és Maslow. Szerintük az egyén egyik legfontosabb motivációja az önmegvalósításra való törekvés.

Ez az irányzat abból a szempontból is különbözik a többi közül, hogy az emberi viselkedés megértésére törekszik, annak megismerése helyett.²⁴

²² ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.

CARVER Charles S. – SCHEIER Michael F.: Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris, 1998.

²³ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.

CARVER Charles S. – SCHEIER Michael F.: Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris, 1998.

PLÉH Csaba: Pszichológiatörténet. Budapest, Gondolat, 1992.

²⁴ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997.

CARVER Charles S. – SCHEIER Michael F.: Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris, 1998.

- ☐ Ezekről az irányzatokról, és a személyiséglélektanban betöltött szerepükről bővebben olvashat a 2. modulban.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben megismerhettük, hogy a pszichológia az a tudomány, ami az emberi viselkedéssel, és az azt befolyásoló lelki tényezőkkel foglalkozik: beleértve a megismerő funkciókat, – amelyek segítségével megismerhetjük és értelmezhetjük a világot –, a viselkedést energiával ellátó motivációs és érzelmi tényezőket, (általános pszichológia), a személyiség felépítését működését meghatározó tényezőket (személyiséglélektan); a személyiség fejlődését meghatározó tényezőket (fejlődéslélektan); és a lelki jelenségek társas-társadalmi meghatározóit (szociálpszichológia). Valamint megtudhattuk, hogy a pszichológusok milyen módszereket használnak mindezek megismeréséhez.

A fejezet foglalkozott a pszichológia kialakulásának történetével is. Láthattuk, hogy alapvetően kétféle előzménye volt a tudományos pszichológia kialakulásának: a filozófia – ami elméleti megközelítéseit adja az emberi természetnek –, és a biológia, ami ennek kézzelfogható, gyakorlati megalapozását jelentette. Megteremtődött 1879-re az az elképzelés, hogy az emberi természet, a lelki jelenségek kísérletesen kutathatóak. Mindezek vizsgálatára hozta létre Wundt az első pszichológiai laboratóriumot.

A pszichológiában napjainkban még nem alakult ki egy olyan egységes elmélet, ami magyarázni tudná az összes lelki jelenséget, és amit mindenki elfogadna. Különböző irányzatok, tudományos iskolák egymás mellett élése figyelhető meg. A biológiai megközelítés az élettani alapok szerepét, a pszichoanalízis a tudattalan tényezők szerepét, a behaviorizmus a látható viselkedés tanulmányozását, a kognitív irányzat a világ leképezését, a fenomenológia pedig az ember megértését és az önmegvalósítást helyezi a pszichológiai gondolkodás középpontjába.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

- Határozza meg a pszichológia fogalmát!
- Mi a különbség a pszichológia alap és alkalmazott területei között?

N. KOLLÁR Katalin: A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 15-28. p. 2004.

- Sorolja fel és jellemezze a pszichológia alapterületeit!
- Mit ért a pszichológia interdiszciplináris területei alatt!
- Mi a különbség a kutatás és a vizsgálat között a pszichológiában?
- Sorolja fel és jellemezze a pszichológiában használt módszereket!
- Mi a lényege Platón, Arisztotelész, Descartes és Locke pszichológiára vonatkozó tanításainak?
- Milyen különbségek és hasonlóságok vannak Platón, Arisztotelész, Descartes és Locke pszichológiára vonatkozó elképzelései között?
- Milyen élettani előzményei voltak a pszichológia kialakulásának?
- Ki mikor és hol hozta létre az első pszichológiai laboratóriumot?
- Mi jellemzi a pszichológia következő tudományos iskoláit: biológiai irányzat, pszichoanalízis, behaviorizmus, kognitív irányzat, fenomenológiai irányzat?
- Fel kell ismernie milyen különbségek és hasonlóságok vannak az előbb felsorolt iskolák elképzelései között?

2.3.3 Gyakorló tesztek

1 Az alábbiak közül melyik tartozik a pszichológia alapterületeihez?

- A. Művészetpszichológia
- B. Neveléslélektan
- C. Szociálpszichológia**
- D. Munkalélektan

2 Kinek a nevéhez fűződik az első pszichológiai laboratórium létrehozása?

- A. Sigmund Freud
- E. Wilhem Wundt**
- B. Gall
- C. Descartes

3 Melyik állítás nem igaz a kérdőív módszerére?

- A. Tartalmazhat nyílt kérdéseket.
- B. Tartalmazhat zárt kérdéseket.
- C. Viszonylag gyorsan sok embert lehet így megvizsgálni.
- F. Ide tartozik az introspekció módszere.**

3. LECKE: AZ ÉRZÉKELÉS ÉS ÉSZLELÉS ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI. A FIGYELEM

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke elsődleges célja, hogy megismerkedjenek az érzékelés és észlelés, valamint a figyelem általános lélektani jellemzőivel, összetevőivel és működésével.

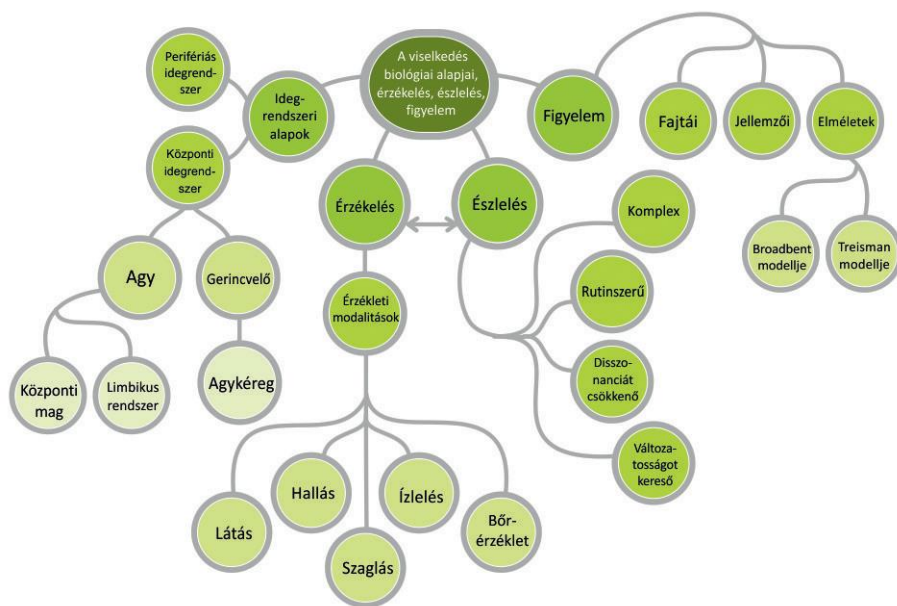
A lecke elsajátítása után az alábbi kompetenciákkal fog rendelkezni:

- Képes lesz meghatározni az érzékelés és észlelés, valamint a figyelem fogalmát.
- Megérti, hogy ezek a folyamatok milyen szerepet játszanak a megismerésben.
- Különbséget tud tenni az érzékelés és észlelés folyamata között.
- Megismeri és jellemezni tudja a főbb érzéketi modalitásokat: látás, hallás, szaglás és ízlelés, bőrérzéketek.
- Érti az észlelés funkciót.
- Képes különbséget tenni a spontán és a szándékos figyelem között.
- Megismerkedik a figyelem elméleteivel és képes összehasonlítani azokat.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

3.2 TANANYAG

A lecke a következő felépítést követi:



6. ábra: A tananyag felépítése

3.2.1 Az érzékelés és az észlelés

A megismerés az érzékeléssel kezdődik, azzal a folyamattal, amelynek során a minket érő ingereket átalakítjuk ingerületté. Az ingerület eljutva az agy megfelelő területére bonyolult idegrendszeri folyamatok során tudatosan és megtörténik az észlelés. Észlelésünket nagyon sok tényező befolyásolja, szubjektív és objektív faktorok egyaránt hatással vannak erre az összetett, több szinten zajló folyamatra. Tanárként fontos tudni, melyek is ezek a tényezők, hiszen ezek segíthetik, de bizonyos esetekben torzíthatják is észlelésünket. A tanuló észlelését befolyásolja az érdeklődése, az előzetes ismeretei, a szükségletei, az elvárásai és folytathatnánk tovább a felsorolást. Ugyanakkor nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy az érzékelés és az észlelés hatással van gondolkodásunkra és meghatározó tanulásunk és viselkedésünk, valamint a környezethez való alkalmazkodásunk szempontjából is. A tanítás-tanulás folyamatának megtervezése során fontos, hogy szem előtt tartsuk ezeket a tényezőket.

Az érzékelés és az észlelés fogalma

- ☞ **Az érzékelés olyan biológiai folyamat, amelynek során az ingereket a receptorok átalakítják az agy számára feldolgozható jellé, azaz elektromos impulzussá.**²⁵
- ☞ **Az észlelés olyan pszichológiai feldolgozási folyamat, amely az érzékelésre épül és az ingerület feldolgozását, tudatosítását foglalja magába.**²⁶
- ☞ **A két megismerő folyamat egymásra épül és befolyásolják egymást.**

A küszöbök fogalma

Érzékszerveink nem minden ingert érzékelni. Fontos kitérnünk ezért a küszöbök fogalmára. A küszöbök azok, amelyek meghatározzák, hogy mely az a legkisebb ingererősség, amelyet már képesek vagyunk érzékelni és mely az a legnagyobb ingererősség, amelyet még képesek vagyunk érzékelni.

- ☞ **Abszolút alsó küszöb, az a legkisebb ingererősség, amelyet már képesek vagyunk érzékelni.**
- ☞ **Abszolút felső küszöb az a legnagyobb ingererősség, amelyet még képesek vagyunk érzékelni.**²⁷

Fontos megemlíteni a különbségi küszöb fogalmát is:

- ☞ **Különbségi küszöb, az a legkisebb változás adott inger intenzitásában, amelyet már képesek vagyunk érzékelni.**²⁸

²⁵ CSÉPE, Valéria: *Érzékelés, észlelés, környezet*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 27-60.

²⁶ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum] [2014. február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

²⁷ CSÉPE, V.: *Érzékelés, észlelés, környezet*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 27-60.

²⁸ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

3.2.2 Az érzéketi modalitások

Az érzékelésnek több fajtáját különböztetjük meg. A vezető érzéketi modalitás a látás, hiszen a minket érő ingerek nagyobb részét vizuális úton érzékeljük. A hallás, a szaglás és az ízlelés, valamint a bőrérzékeltek szintén fontos szerepet játszanak a minket érő ingerek érzékelésében. A tanulás-tanulás szempontjából fontos megismerni, hogy milyen sajátossággal bírnak az érzékelésnek ezek a fajtái. A tanulás hatékonyságát növelhetjük, ha több érzéketi modalitást is bevonunk a tanulási folyamatba (pl.: audiovizuális tanulás). A tanulási stílus oldaláról pedig elmondhatjuk, hogy vannak tanulók, akik a vizuális ingereket preferálják a tanulás során, míg mások az auditív ingerekre támaszkodnak elsősorban.

A modalitások háttérében meghúzódó élettani folyamatok megértéséhez elengedhetetlen, az érzékszervek felépítésével és működésével kapcsolatos biológiai ismeretek felelevenítése, mivel ezeket csak vázlatosan van lehetőségünk bemutatni.

A látás

A látás az egyik legfontosabb érzéketi modalitásunk. A minket körülvevő világ ingereinek nagy részét a szemünk segítségével érzékeljük.

- ☼ Kérem, hogy az alábbi linken nézze meg a szem felépítését az ott található ábrán és kövesse a fény útját!

12_03_HH01:

https://www.mozaweb.hu/Lecke-Biologia-Biologia_11-A_szem_felepitesi-102530

A szem adekvát ingere a fény, amely elektromágneses sugárzás egyik formája és hullám formájában terjed. Az emberi szem, a fénynek csak igen szűk tartományát, a 400 és 700 nm (nanométer) képes érzékelni. Az ezen a tartományon kívül eső rövidebb hullámhosszúságú fénysugarak el sem érik a tárgyat, így nem verődnek vissza, a hosszabb hullámhosszúságú fénysugarak pedig áthatolnak a tárgyakon és így szintén nem verődnek vissza. A nem látható fénysugarak nem teszik láthatóvá a környezetünket és így nem segítik a környezethez való alkalmazkodást sem, tehát a fizikai mellett evolúciós okai is vannak annak, hogy milyen hullámhosszúságú fénysugarakat vagyunk képesek érzékelni.²⁹

²⁹ CSÉPE, Valéria., KOVÁCS, Ildikó: *A látás alapvető folyamatai*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 93-123.

A színlátás

A színek nagyon fontos szerepet játszanak az életünkben. Képzeliük el, ha pár percre kifakulna a világ és mindent, ami körülvesz minket feketében és fehérben látnánk, vagy minden szürkévé változna. Ez a változás jelentős hatással lenne érzelmeinkre, a hangulatunkra, sőt még a vérnyomásunkra is, azaz élettani folyamatainkat is befolyásolná és egy fekete-fehér világban a tanulás is sokkal nehezebben menne.

A színlátás Newton nevezetes kísérletével kezdődött, amikor prizma segítségével a fényt alapvető komponenseire (vörös, narancs, sárga, zöld, kék, indigó és ibolya) bontotta (Jakab, 2007).³⁰

Arról, hogy hogyan is látjuk a különböző színeket különböző elméletek születtek, amelyek közül az egyik legismertebb **Young és Helmholtz** (50 évvel később kiegészítette Young eredeti elméletét) **háromszín** (trikromatikus) **elmélete**.³¹ Az elmélet szerint a csapok háromféle típusa található a retinán, amelyek a hullámhosszak széles tartományára érzékenyek, de csak egy szűk sávban a legérzékenyebbek:

- Rövid csapok: a rövid hullámhosszú fénysugarakra (a kékre) a leginkább érzékenyek.
- Közepes csapok: a közepes hullámhosszú fénysugarakra (zöldekre, sárgákra) a legérzékenyebbek.
- Hosszú csapok: a hosszú hullámhosszúságú (vörösekre) reagálnak a legintenzívebben.

A háromféle csap együttes aktivitása határozza meg a színérzékelést, vagyis egy adott hullámhosszúságú fénysugár mind a három receptort különböző mértékben ingerli, és a háromféle csap aktivitásának sajátos aránya vezet egy adott szín érzékeléséhez. Tehát az elmélet szerint a szín minőségét a három receptor aktivitásának mintázata kódolja, nem pedig minden színt különböző receptor.

A fény hullámhosszúságának érzékleti megfelelője a szín. Ennek következtében tehát az, hogy egy adott tárgyat, milyen színűnek érzékelünk, attól függ, milyen hullámhosszúságú fénysugarak verődnek vissza róla. A színeknek is megvannak a sajátosságai, amelyek a fény hullámtermészetéből adódnak. A színeket jellemezhetjük a **színezettel**, a **világosság**szal, ami a fény intenzitása határoz meg és a **telítettség**szal,

³⁰ JAKAB, Zoltán: Színlátás. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYÖRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 124-160.

³¹ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

amely az adott szín tisztaságára vonatkozik és azt mutatja meg, hogy mennyi szürkét tartalmaz az adott szín.³²

A hallás

A hallás egyik fontos funkciója, hogy lehetővé teszi az emberek közötti kommunikációt, fontos jelző funkciója is, valamint a tárgyak felismerésében és lokalizációjában is fontos szerepet játszik.

A hallás adekvát ingere a levegő molekuláinak rezgése, amely a levegőben hullám formájában terjed. A hanghullám eljut a külső és középfül határán elhelyezkedő dobhártyához, amely átveszi a rezgést és amelyről a rezgés tovább terjed a középfülben található hallócsontocskákra (kalapács, kengyel, üllő), azok pedig továbbítják a belfülbe, ahol hallószervünk, az ún. Corti-szerv található. A Corti-szerv alapmembránján található szőrsejtek (receptorok), az őket körülvevő folyadék hatására egy adott, a levegő rezgési frekvenciájának megfelelő helyen átveszi a rezgést és ingerületté alakítja azt és a hallóidegen keresztül eljut az agy megfelelő területére, ahol további feldolgozásra kerül.

- ✿ Kérem, hogy az alábbi linken nézze meg a fül felépítését az ott található ábrán és kövesse a hanghullám útját!

12_03_HH02:

http://www.mozaweb.hu/Lecke-Biologia-Biologia_11-A_halloszerv_felepitesi_es_mukodese_az_egyensuly_erzekelese-102531

Az emberi fül a 20 és 20 ezer hertz közötti frekvenciatartományba eső hangok érzékelésére képes. A 20 Hz alatti infrahangokat és a 20000 Hz feletti ultrahangokat már az ember nem képes érzékelni. Egyes állatok hallószerve azonban képes érzékelni ezeket. Az elefánt például érzékeli az infrahangokat, a kutyák, macskák és denevérek például jól boldogulnak az ultrahangokkal is.

A hang, hullám formájában terjed, amelynek pszichológiai észlelését annak három fizikai tulajdonsága befolyásolja:

³² ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum] [2014. február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

- Az amplitúdó (a hanghullám kilengése) adja a hangerősséget, amit decibelben mérünk. Az ember számára halláskárosodás nélkül elviselhető hangerősség 60 és 100 decibel között van.
- A frekvencia (a hullámok rezgése) a hangmagasság alapja. Mértékegysége a hertz.
- A hangszín: az alaphangokhoz társulhatnak az adott frekvencia többszörösei, a felhangok, melyek lehetővé teszik, hogy képesek vagyunk a hangszín érzékelésére.³³

A szaglás

A szaglás tulajdonságait tekintve különleges érzékleti modalitás. A szagnyom arra utal, hogy a szaglási érzéklet tartósan fennmarad, akkor is amikor az ingerforrás már nincs jelen. Az ember esetében a szaglás már nem játszik olyan jelentős szerepet, mint az állatvilágban, de ha nem is tudatosul fontos jelentőséggel bír a szexuális viselkedésben és az utódgondozásban stb..³⁴ A szaglás adekvát ingere a levegőben oldott gáznemű molekulák. A szaglás receptorai az orr szaglóhámján elhelyezkedő szőrsejtek.

- ✿ Kérem, hogy az alábbi linken nézze meg az orr felépítését az ott található ábrán, figyelje meg a szaglóhám elhelyezkedését!

12_03_HH03

http://www.termeszetvilaga.hu/orvosi_nobeldijak/2004.html

A szagérzékelés egyénenként jelentős eltérést mutat. A szagok érzékelésében a nemek között is különbségek találhatók, a nők jobbak a szagok megkülönböztetésében, mint a férfiak.

Az evolúció során szaglószervünk elcsökevényesedett és ezért a kellemetlen szagokhoz is könnyen hozzászokunk, azaz adaptálódunk.³⁵

³³ DÜLL Andrea: *Az érzékelés és az észlelés pszichológiája*. In: OLÁH Attila, BUGÁN Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös, 2000. 36-37-

³⁴ BÁRDOS, György: *Kémiai érzékelés*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 448-465.

³⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

Ízezés

Az ízezés a nyelven található ízelebmbók segítségével történik, bár ízelebmbók nemcsak nyelven, hanem légyszájpad, a torok és garat nyálkahártyájában is megtalálható. Az ember kb. 10.000 ízelebmbóval rendelkezik, melyek száma és érzékenysége idősebb korra csökken. Egy ízelebmbóban kb. 25-50 receptor található, amelyek féléletidejük kb. 10-14 nap. Az ízezés adekvát ingere a nyálban oldott kémiai anyagok hatása, amely a különböző oldószerekkel és a nyállal jut el az ízelebmbókban található kemoreceptorokhoz.

- ✿ Kérem, hogy az alábbi linken nézze meg, hogy az ízelebmbók a nyelvfelületén hogyan helyezkednek el!

12_03_HH04

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesztudomanyok/biologia/biologia-11-evfolyam/a-szaglas-es-az-izerzekeles/az-izerzekeles>

Hagyományosan négy alapízt különböztethető meg: édes, sós, keserű, savanyú. Újabban azonban megkülönböztetnek egy ötödik alapízt is az unamit (magyarul húsznek, vagy fehérjeíznek mondják).³⁶ Ezeket az ízekeket a nyelv más és más területein ézekeljük a legintenzívebben. Az édeset a nyelvünk hegyén, a savanyút az oldalán, a sószt a nyelv egész felületén és a keserűt pedig a nyelv gyökén ézekeljük.³⁷ Újabban ezt a feltevést cáfolják, mivel minden receptor reagál minden ízanyagra, így alapvetően a mintázatérzekeles lehet a fő mechanizmus.³⁸

Az ízezésben a szaglásnak is jelentős szerepe van, hiszen az ételek kevésbé lennének ízeletesek, ha nem ézekehetnénk azok illatát. Az ízeke és illatok együttesen adják a zamatot.

Bőrézekeletek

A bőrézekeles három formáját különböztetjük meg:

- Tapintás
- Hőmérséklet ézekelese

³⁶ BÁRDOS, György: *Kémiai ézekeles*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 448-465.

³⁷ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

³⁸ BÁRDOS, György: *Kémiai ézekeles*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 448-465

- Fájdalom érzékelése

Tapintás

A tapintás adekvát ingere a bőrre gyakorolt mechanikai nyomás, amelynek leginkább a változásait érzékeljük. Az ajkakon, az arcon és az ujjak hegyén található a legtöbb receptor, ezért ezek a testrészek a legérzékenyebbek a nyomásra.

Hőmérséklet érzékelése

A hőmérséklet érzékelése a bőrben jól elkülönítve található hideg- és melegreceptorok segítségével történik. Ezek a receptorok nem egyenletesen oszlanak el a bőr felszínén és a hőmérséklet lehűlésére vagy felmelegedésére (hőmérséklet-változás) reagálnak. Sternberg kimutatta, hogy a melegreceptorok 0,4 Celsius felmelegedést képes érzékelni, a hidegreceptorok pedig 0.15 lehűlést.³⁹

Fájdalomérzékelés

Sanders a következőképpen határozza meg a fájdalmat: a **fájdalom** intenzív szenzoros diszkomfort és érzelmi szenvedés, amely aktuális, képzelt vagy fenyegető testi szövetek károsodásához vagy irritációjához kapcsolódva jelentkezik.⁴⁰ A fájdalom érzékelése szubjektív és pszichológiai tényezők által meghatározott. Az érzékelés e fajtájának nagyon fontos szerepe van az életbemaradás szempontjából, a fájdalmat kiváltó tényező elkerülésére, vagy gyors gyógyulás keresésére motivál. A fájdalom jelentősen befolyásolja közérzetünket és emocionális állapotunkat is.

A fájdalomnak két típusát különböztetik meg:

- Fázisos fájdalom: erős fájdalom, amely gyorsan nő és ugyanilyen gyorsan csökken.
- Tónusos fájdalom: tompább fájdalom, mint a fázisos fájdalom, de állandójellegű és tartós.

A fájdalom kontrolljában az én-hatékonyság az egyik legfontosabb tényező. Erre a kölcsönhatásra épül a fájdalom egyik legalapvetőbb magyarázóelmélete, a kapu-elmélet, amely Melzack és Wall (1965) nevéhez

³⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁴⁰ DÜLL Andrea: *Az érzékelés és az észlelés pszichológiája*. In: OLÁH Attila, BUGÁN Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest: ELTE Eötvös, 2000. 36-37.

fűződik. Az elmélet szerint a központi idegrendszerben található egy „idegi kapu”, amely zárt állapotában nem engedi tovább a fájdalom keltette idegimpulzusokat a magasabb agyi központok felé. A kaput az agyból lefelé küldött jelek zárják, ami arra enged következtetni, hogy fájdalom észlelt erősségét a mentális állapot is befolyásolja.⁴¹

A fájdalomérzékelést jelentősen befolyásolja az adott kultúra hatása, amelyben az ember él. Például számunkra gyakran elviselhetetlennek tűnő fájdalmakat kell rezenéstelen arccal elviselniük a különböző természeti népcsoportok férfitagjainak, férfivá avatásuk részeként.

3.2.3 Az észlelés

Lokalizáció

Az észlelésnek a tárgyak felismerése mellett, fontos feladata a tárgyak helyzetének meghatározása. A **lokalizáció** tehát a tárgyak helyzetének észlelését foglalja magába. Ez több tényezőtől tevődik össze: a figura háttértől való elválasztása, a tárgyak csoportosítása, a távolság és mélység észlelése, és a mozgásészlelés.

A figura-háttér

Ha egy inger két vagy több elkülöníthető területet tartalmaz, az egyik részét általában figurának (előtérnek), a többi részét pedig háttérnek látjuk. A figurának látott terület tartalmazza a tárgyat, tömörebbnek látszik, mint a háttér és úgy, mintha az előtt lenne. A figura nem mindig egyértelmű. A Rubin-serleg példája azt illusztrálja, hogy bizonyos esetekben a háttér és a figura felcserélődhet. A figura-háttér jelensége nemcsak a vizuális ingerek esetén figyelhető meg, hanem a hang), az ízlelés és más érzékek során is.⁴²

 *Például a pedagógus cipőjének kopogása kiemelkedik az iskola zajából.*

Az alábbi linken megtekinthető Rubin-serleg jó példa a figura-háttér felcserélődésére.

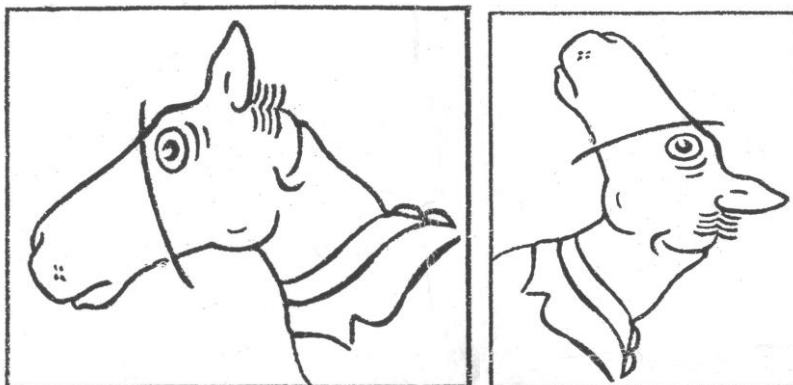
12_03_HH05

http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/az_szeles_fogalma_s_funkcii.html

⁴¹ SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa, 1999.

⁴² ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

Ez másik ábra, ami jól mutatja, hogy ugyanazt az ábrát két eltérő dologként is észlelhetünk:



7. ábra: A ló és gazdája⁴³

A háttérből kiemelkedő figurákat észlelésünk során különböző elvek szerint csoportosítjuk. A perceptuális organizáció elveit az alaklélektan képviselői írták le. Ezek a következők:

- Hasonlóság elve: az egymáshoz hasonló dolgokat egy csoportba észleljük.
- Közelség elve: az egymáshoz közelebb lévő tárgyakat észleljük egy csoportba
- Jó folytatás elve: azt a hajlamunkat fejezi ki, hogy az egy adott forma körvonalába eső elemeket együvé csoportosítjuk
- Zártság elve: egy adott alakzat hiányzó részeit (réseit) hajlamosak vagyunk kitölteni és egységes zárt formaként észlelni azokat.⁴⁴

☐ A perceptuális szerveződés elveire példát az alábbi linken találunk:

12_03_HH06

<http://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Gestaltalapelvek.JPG>

⁴³ GRÄTZER József: *Sicc*. Budapest, Móra. 1977. 102.

⁴⁴ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

Távolság és mélységészlelés

A távolság és mélységészlelést segítik, az ún. monokuláris és binokuláris jelzőmozzanatok.

A monokuláris jelzőmozzanatok, amint azt az elnevezés is mutatja, egy szemmel is képesek vagyunk észlelni. A kétdimenziós képeken gyakran ezek alkalmazásával érzékelteti a készítő a távolságot és a mélységet. Ezek az észlelési jelenségek:

- Relatív nagyság: a közelebbi tárgyakat közelebbinek észleljük.
- Takarás: a takarásban lévő tárgy távolabbinak tűnik.
- Relatív magasság: a magasabban elhelyezkedő tárgyat távolabbinak látjuk.
- Lineáris perspektíva: a párhuzamos vonalakat a távolban összetartónak észleljük. (pl.: vonatsíneket, annak ellenére, hogy párhuzamosak a távolban mégis összetartónak észleljük.)
- Levegőperspektíva: a tárgy távolságáról az alapján hozunk döntést, hogy az észlelt tárgyat mennyi levegőrészecske fedi el. Minél vastagabb a levegőréteg annál távolabbinak és szürkés kék színűnek látjuk az adott tárgyat.
- Fény-árnyék viszonyok: a távolság változásával változnak, így alkalmasak arra, hogy a tárgyak távolságára következtessünk belőlük.
- Mozgásparallaxis: a közelebbi tárgyakat nagyobb sebességgel látjuk mozogni, mint a távolabbi tárgyakat.⁴⁵

A monokuláris jelzőmozzanatok ismerete elengedhetetlen a művészetben, hiszen a festőművészek például ezek alkalmazásával érzékeltetik számunkra a háromdimenziót kétdimenziós képeiken.

A távolság és mélységészlelésben nagyon fontos szerepe van annak, hogy két szemmel tekintünk a világba. A két szemmel észlelhető jelzőmozzanatok, melyek fontos szerepet játszanak a távolság és mélységészlelésben, a binokuláris jelzőmozzanatok. Ezek következők:

- Akkomodáció: a szemlencsék domborúsága a fixált tárgy távolságától függően változik.
- Binokuláris parallaxis: a két látótengely közötti szög eltéréséből fakadóan a szem minden látható pontot eltérő szögből tekint.

⁴⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielma/>

- Binokuláris diszparitás: a két szem kissé eltérő nézőpontjából adódóan ugyanannak a tárgynak a retinaképe a két szemben enyhén eltér – ebből az eltérésből számítja ki az agy a tárgytávolságot. Minél közelebb van a tárgy annál nagyobb a diszparitás.⁴⁶

Mozgásészlelés

A mozgásészlelés szempontjából megkülönböztetünk **látszólagos és valódi mozgást**. A látszólagos mozgás esetén, a retinán állókép keletkezik, amit mégis mozgóképként érzékelünk. A látszólagos mozgás kitűnő példája a film, ahol egy másodperc alatt 24 filmkockát vetítenek le, amit mi mégis mozgóképként érzékelünk.

Az indukált mozgás esetében sem mozdul el a kép a retinán. Az indukált mozgás során a kisebb tárgy háttérében lévő nagyobb háttér mozdul el azt a látszatot keltve, hogy a kisebb tárgy mozog. A régi filmekben még találkozhatunk ezzel a jelenséggel, ugyanis a robogó autó látszatát gyakran mozgó háttérrel próbálták keltetni, miközben az autó egy helyben állt.

Valódi mozgás esetén elmozdul a kép a retinán, és ez mozgásélményhez vezet.

A valódi mozgásnak két formáját különítjük el:

- Abszolút mozgás: a tárgy sima háttér előtt mozdul el.
- Relatív mozgás: a tárgy mintázott háttér előtt mozdul el.⁴⁷

„Külön érdekesség, hogy a szemmozgató izmok proprioceptív receptorai tájékoztatják a szemmozgásokról a látórendszert, ezért pusztán a szemmozgások miatt bekövetkező retinális képelmozdulás, nem vezet el a mozgásélmény kialakulásához. Ugyanakkor a szemmozgásokból és a valódi képmozgásokból származó információk egybevetésével a perceptuális rendszer olyankor is képes észlelni a mozgást, ha szemünkkel folyamatosan követjük a mozgó tárgyat.”⁴⁸

Észlelési konstanciák

 **A perceptuális konstanciákat a következőképpen határozzuk meg: az észlelt tárgy észlelése állandó annak ellené-**

⁴⁶ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

⁴⁷ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

⁴⁸ SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa. 1999. 68.

re, hogy az észlelés során keletkezett retinális kép a tárgyról megváltozik.⁴⁹

A konstanciáknak több fajtáját különböztetjük meg:

- Nagyság konstancia: a tárgy méretét annak ellenére változatlanul észleljük, hogy a retinán keletkezett képe változik. (pl: az olvasóterem első asztalánál ülő ismerős látogatót ugyanolyan nagynak észleljük akkor is, ha átül az utolsó asztalhoz. Valójában azonban ez utóbbi esetben a retinánkon kisebb kép fog keletkezni róla).
- Alak (forma) konstancia: az adott tárgy alakját észleljük állandónak a megváltozott retinális kép ellenére is. (pl: egy könyvet elől és oldalnézetből is könyvnek fogunk észlelni, pedig a retinán mindkét esetben más és más kép fog keletkezni róla).
- Világosság konstancia: annak ellenére, hogy szemünkbe érkező fény mennyisége változik, azonosan megvilágítottak észleljük a tárgyat.⁵⁰

A konstanciák tanulás révén alakulnak ki. Képzeljük el, hogy az adott tárgyról mindig ugyanazt a képet látnánk, ami a retinán keletkezik! Ebben az esetben, a világban folyton minden változna, vagyis lehetetlen lenne viszonyítási pontokat találni, és felismerni a tárgyakat.

Az eddig tanultak alapján egyértelművé válik, hogy az észlelést a beérkező ingerek és a már meglévő tapasztalataink, elvárásaink egyaránt befolyásolják. Azokat az észlelési folyamatokat, amelyeket a beérkező ingerek vezérelnak **alulról felfelé irányuló folyamatoknak** nevezzük. Az elvárások, előzetes ismeretek által vezérelt mechanizmusok, pedig a **felülről lefelé irányuló folyamatok** az észlelés során.⁵¹ Az alulról felfelé és a felülről lefelé építkező észlelési folyamatok együttműködése bonyolult pszichológiai folyamatokon alapszik.

⁴⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁵⁰ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁵¹ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

Végül, tehát a világ megismerésének első lépései, az érzékelés és az észlelés, még sok felfedezendő jelenséget, váratlan meglepetést, izgalmas fordulatot kínál.

3.2.4 A figyelem

A figyelem az a megismerő folyamat, amelyet nagyon gyakran emlegetnek a pedagógusok a tanulókkal kapcsolatban. „Könnyen elkalandozik a figyelme...”; „Nem tud koncentrálni...”; „Figyelmetlenek...” stb. A pedagógusok sokszor a tanulási kudarcok hátterében is a figyelem nem megfelelő működését látják. A jó figyelmi működés elengedhetetlen a sikeres tanuláshoz, ezért pedagógusként fontos, hogy lássuk milyen jellemzőkkel bír, hogyan működik és milyen általános törvényszerűségekkel írható le.

A figyelem fogalma

Nagyon nehéz a dolgunk, ha arra vállalkozunk, hogy egy olyan összetett és sokrétű pszichés funkciót akarunk leírni egy definícióval, mint a figyelem.

- ☞ **A figyelmi működés olyan folyamat, amely lehetővé teszi a egyént érő ingerek közötti szelektálást, valamint biztosít egy bizonyos orientációt is az ingerek sokaságában.**⁵²

A figyelem fajtái

A figyelemnek több fajtáját különböztetjük meg, tudatos ráirányultság és az erőfeszítés függvényében.

- **Szándékos (akaratlagos) figyelem:** akkor beszélünk szándékos figyelemről, amikor a figyelmi tevékenység tudatos mentális erőfeszítést igényel. Például a szándékos figyelem segítségével tudunk figyelmünkkel követni egy unalmas előadást, amelynek anyagából később vizsgán kell beszámolnunk. Ebben az esetben akaratlagos figyelmünk, a feladattudatból táplálkozik. Figyelmünk kontrollálását segíti a tervszerűség, az önkontroll és az érdeklődés is
- **Spontán (akaratlan) figyelem:** akkor beszélünk, amikor figyelmünk hirtelen, önkéntelenül egy ingerre irányul. Önkéntelen fi-

⁵² CZIGLER, I.: *Figyelem, szelekció, téri figyelem*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 483-510.

gyelmet váltanak ki a szokatlanul erős ingerek (erős fény, zaj), a szokatlan ingerek (maskarába öltözött diákok), mozgó tárgyak (gondoljunk a mozgó óriásplakátokra). A reklám szakembereknek nagyon fontos tudniuk mivel vonhatják a potenciális fogyasztók figyelmét az általuk készített plakátra. Pavlov „mi az ?” reflexnek is nevezi az önkéntelen figyelmet és az új ingerekre automatikusan megjelenő feltétlen reflexfolyamatnak tartja.⁵³

- **Automatikus figyelem:** Az automatikus figyelem nem igényel tudatos odafordulást és erőfeszítést sem. Gyakorlás révén alakul ki. Az automatikus figyelem lehetővé teszi, hogy figyelmünket megosszuk és egyidejűleg más párhuzamosan folyó tevékenységet is nyomunkövezzünk.
- **Kitartó figyelem** (éberség): a figyelemnek az a formája, amely hosszú ideig fennálló nagy mértékű mentális erőfeszítést igényel. Ilyen figyelemre van szükségünk, például egy adott problémakör feltárásához, megértéséhez. A kitartó figyelem legnagyobb ellensége az idő, hiszen annak múlásával jelentősen csökken. A kitartó figyelmet befolyásolják motivációink, elvárásaink, érdeklődésünk, előzetes ismereteink és tapasztalataink egyaránt.⁵⁴

A figyelem jellemzői

A figyelem terjedelme: arra ad választ, hogy hány tárgyat tudunk egy adott pillanatban figyelmünkkel megragadni. A figyelem terjedelmét már 1871-ben vizsgálta Jevons egy egyszerű kísérlettel. Egy marék babot dobott tálcára, és megpróbálta egyetlen pillantással megállapítani a babszemek számát. Ezt a tettet többször is megismételte és minden alkalommal gondos feljegyzést készített arról, hány szemet vélt megpillantani a tálcán és hány szem volt ott valójában. Ha a babszemek száma 8-9-nél több volt, akkor hibázni kezdett. Ebből a kísérletből arra lehet következtetni, hogy a figyelmünkkel egy adott pillanatba kb. 7+-2 tárgyat tudunk befogni. Ez a szám megegyezik a rövid idejű memória kapacitásával. Az ikonikus (szenzoros) emlékezet (lásd. Emlékezet) alapján azonban azt feltételezhetjük, hogy figyelmünk terjedelme nagyobb, csupán az elemek felismeréséhez és a róluk való beszámolóhoz nem áll rendelkezésünkre

⁵³ SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa.1999.

⁵⁴ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

elegendő idő, mert az ikonikus tár az információt kb. 1 másodpercig őrzi.⁵⁵

A figyelem tartóssága: azt mutatja meg, hogy mennyi ideig vagyunk képesek figyelmünket ráirányítani egy tárgyra. A figyelem e jellemzőjét számos tényező befolyásolja: mennyire monoton ingerre kell figyelünk, érdeklődésünk, arousal szintünk (a szervezet általános izgalmi és éberségi állapota), feladattudatunk stb. Ez egyértelműen mutatja, hogy nagyon nagy egyéni eltérésekkel találkozhatunk, a figyelem tartósságát illetően.

A figyelem megosztottsága: azt jelzi, hogy egyszerre hány dologra tudunk párhuzamosan figyelni. A figyelem megosztottságát jól illusztrálja Stroop kísérlete, amit mi magunk is könnyedén elvégezhetünk.⁵⁶ Próbáljuk meg hangosan kimondani az alábbi ábrán olvasott szavak színét.



8. ábra: Stroop kísérlete

Láthatjuk, hogy ez mennyire nehéz feladat, mivel az ember figyelmét könnyen elviszi, hogy milyen színnel van az adott színnév írva.

Figyelemelméletek

A figyelemmel kapcsolatos különböző elméletek a figyelem működését próbálják modellezni. Valójában egyik sem ad választ a figyelemmel kapcsolatos kérdések teljes körére. A figyelmet leggyakrabban az ún. „kocktélparti helyzetekben” vizsgálják. A kocktélparti vendége ugyanis többnyire egy társalgást követ, és minden mást figyelmen kívül hagy, függet-

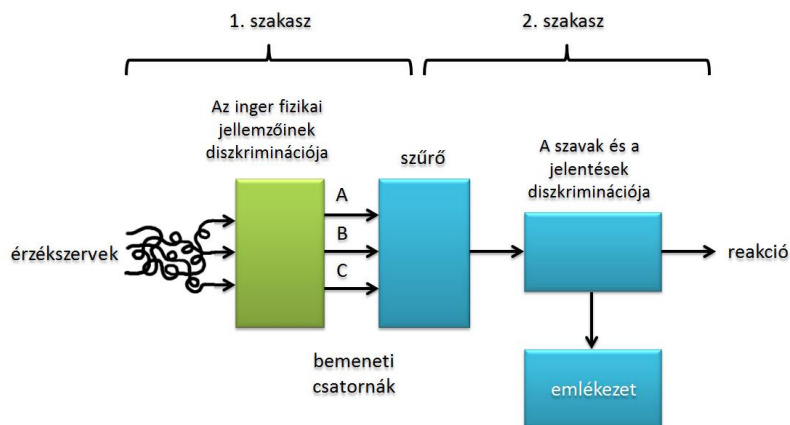
⁵⁵ SÉRA László: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998.

⁵⁶ CZIGLER, István: *Figyelem: információfeldolgozás, teljesítmény*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYÓRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 511-552.

lenül attól, hogy milyen lármás a társaság. Ezt a helyzetet az ún. dichotikus hallgatási helyzetekkel modellezzük, amikor egy fejhallgatón a két fülbe egyidejűleg különböző szövegeket játszunk. A kísérleti személyeket arra kérik kövessék figyelmükkel az egyik fülbe érkező szöveget, majd megkérdezzük mire emlékszenek a nem figyelt szövegből. A kísérletben résztvevők rendszerint nem emlékeznek a nem figyelt szöveg tartalmára. Emlékeznek viszont a nem figyelt szöveg fizikai jellemzőire: női vagy férfi, magas vagy mély hangot hallottak-e. Emlékeznek a zörejekre és a nem beszédből származó hangingerekre.

E vizsgálatokra alapozva dolgozta ki **Broadbent** a figyelem **szűrőmodelljét**.⁵⁷ Az elmélet alapján a figyelem működése egy szűrővel jellemezhető, vagyis az érzékszervek felől érkező információkat megsűrjük és csak a figyelt csatorna információi jutnak tovább és kerülnek feldolgozásra. A szűrő minden vagy semmi törvénye szerint működik. Az elképzelés azonban nem ad választ arra, hogy a kísérleti személyek miért voltak képesek emlékezni a nem figyelt szöveg bizonyos jellegzetességeire. Arra sem kapunk választ az elmélet alapján, hogy kísérleti személyek, a legtöbb esetben a saját nevüket is képesek voltak meghallani, ha az elhangzott a nem figyelt csatornán (saját-név hatás).

A következő ábra Broadbent modelljét szemlélteti:



9. ábra: Broadbent szűrőmodelljének sematikus ábrája⁵⁸

⁵⁷ BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.

⁵⁸ PLÉH Csaba: *A tudomány jövője: A kognitív tudomány példája a tudományok tagoldásáról és diverzifikálódásáról*. Magyar Tudomány, 2007/09 1118. o. A jövőről a jelenben. <http://www.matud.iif.hu/07sze/02.html> letöltés dátuma: 2014. augusztus 18.

Treisman elméletében egy **csillapító rendszerről beszél**, mely a nem figyelt csatorna jeleinek aktivitását csillapítja, így az nem éri el a feldolgozáshoz szükséges szintet. Treisman elméletével már magyarázható, hogy miért vagyunk a nem figyelt csatornán elhangzó nevünket, illetve a szöveg bizonyos jellegzetességeit felidézni.⁵⁹ Vannak kísérleti adatok, azonban arra vonatkozóan is, hogy a nem figyelt csatornán beérkező szavak is feldolgozásra kerülnek és ha ennek nem is vagyunk tudatában, befolyásolják teljesítményünket. „Egy kísérletben a figyelt csatornán beérkező mondatok többértelmű szavakat tartalmaztak (pl. Üres volt a tank, ahol a tank szó egyaránt jelent harci eszközt és üzemanyagtartályt), miközben a nem figyelt csatornán olyan szavakat adtak, melyek összefüggésben álltak a figyelt csatorna többértelmű szavainak jelentésével (pl. üzemanyag). A feladat az volt, hogy értelmezzék a halott mondatokat. Annak ellenére, hogy a kísérletben részt vevők nem tudták felidézni a nem figyelt fülbe érkező szavakat, a mondatok értelmezésekor a többértelmű szónak azt a jelentését vették figyelembe, amely a nem figyelt fülön halott szóhoz kapcsolódott (pl. Az autó leállt, mert elfogyott a benzin) Ez azt igazolja, hogy már a figyelmi szelekció előtt is van ingerfeldolgozás és a nem figyelt ingerek jelentése is keresztüljuthat a szelekción.”⁶⁰

A figyelemelméletek közül a legfrissebbek a kapacitásmodellek. Ezek az elméletek azon alapulnak, hogy a figyelem korlátozott kapacitással rendelkezik, és ez oszlik meg a különböző csatornák között. A kapacitás megoszlását több tényező is befolyásolja, hajlamaink, szükségleteink, érdeklődésünk, arousal szintünk, a bennünket érő ingerek jellege, jelentősége, ismertsége.⁶¹

3.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben megismerkedhetett a megismerésben nagyon fontos szerepet játszó érzékelés és észlelés fogalmával. Átlátja a két folyamat közötti különbséget és képes azokat jellemezni. Megismerkedett a küszöbök fogalmával és a fő érzéketi modalitások (látás, hallás, szaglás, ízlelés és bőrérzékeltek) általános lélektani jellemzőivel. Az ész-

⁵⁹ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

⁶⁰ SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa. 1999. 98.

⁶¹ SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa, 1999.

lelés funkcióin belül a lokalizációval kapcsolatban szerezhett fontosabb ismereteket. A perceptuális organizáció fejezete bepillantást enged abba, hogy milyen elvek mentén szervezzük az észlelt információkat. A távolság- és mélységészlelésről, valamint a mozgásészlelésről is fontos ismereteket szerezhett. Az észlelési konstanciák fajtáival és kialakulásukkal is megismerkedhetett. A figyelemmel kapcsolatos fejezetek pedig a figyelem megismerésben játszott szerepére mutatnak rá, valamint az általános lélektani jellemzőkbe engedtek bepillantást.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen alapvető különbségek vannak az érzékelés és az észlelés között?
- Milyen biológiai folyamatok húzódnak meg az érzékelés hátterében?
- Mit jelent a különbségi küszöb fogalma?
- Hogyan jellemezné a különböző érzéketi modalitásokat?
- Kiknek a nevéhez kötődik és mi a háromszín elmélet lényege?
- Milyen tényezők befolyásolják az észlelést?
- Melyek a perceptuális organizáció elve?
- Milyen mozzanatok segítik a mélységészlelést?
- Milyen példákat tud említeni a látszólagos mozgásészlelésre?
- Hogyan definiálná az észlelési konstancia fogalmát?
- Milyen formáit ismeri az észlelési konstanciának?
- Mi a szerepe a figyelemnek a megismerésben?
- Mit magyaráz a figyelem szűrőmodellje?
- Hogyan módosítja Treisman Broadbent szűrőmodelljét?
- Mi a lényege a figyelem kapacitásmodelljeinek?
- Milyen jellemzői vannak a figyelemnek?
- Van-e a figyelemnek megosztottsága?
- Hogyan jellemezné a figyelem különböző fajtáit?

3.3.3 Gyakorló tesztek

1 Mi az abszolút felső küszöb definíciója?

- A. Az a legkisebb erősségű inger, ami már érzékelhető
- B. Az a legnagyobb erősségű inger, ami még érzékelhető
- C. Az a legkisebb ingerváltozás, ami az érzékletben is változást okoz

D. Az a legnagyobb erősségű inger, ami az ember számára már nem érzékelhető

2 Mi gátolhatja a szándékos figyelmet?

- A. Feladattudat
- B. Az önkontroll hiánya**
- C. Érdeklődés
- D. Tervszerűség

3 Melyik nem a figyelem sajátossága?

- A. Terjedelem
- B. Tartósság
- C. Megosztottság
- D. Produktivitás**

(Helyes megoldások: 1-A; 2-B; 3-D)

4. LECKE: AZ EMLÉKEZET ÉS A KÉPZELET

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

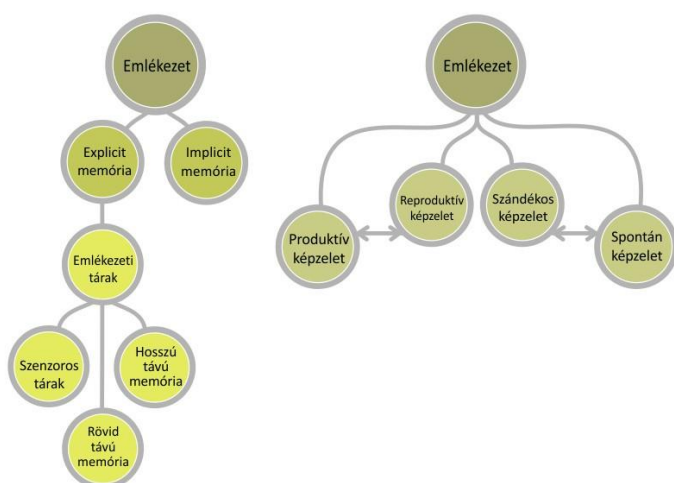
A lecke elsődleges célja az emlékezet és a képzelet általános lélektani jellemzőinek bemutatása. A lecke megtanulása után, az alábbi kompetenciákkal kell rendelkeznie:

- - Ismeri az emlékezet fő folyamatait és azok jellemzőit.
- - Tudja, hogyan magyarázza az emlékezet többszörös táras modellje az emlékezeti működést és milyen korlátai vannak.
- - Ismernie kell a munkamemória modell lényegét és azt, hogy hogyan magyarázza a rövid távú emlékezet információfeldolgozásban játszott szerepét.
- - ismeri a deklaratív emlékezetet és annak alrendszeit a szemantikus és epizodikus emlékezetet, valamint a procedurális emlékezetet.
- - Átlátja az emlékezet és a képzelet a megismerésben betöltött szerepét és azt, hogy a két folyamat hogyan segíti egymást
- - Képes lesz felsorolni a reprodukív és produktív képzeleti működés jellemzőit

A lecke feldolgozása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

4.2 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



10. ábra: A tananyag felépítése

4.2.1 Az emlékezet

Az emlékezet nagyon fontos szerepet játszik a tanulásban és az életünkben egyaránt. Amikor fontos, hogy valamit megjegyezzünk gyakran álmodozunk arról, hogy mi lenne, ha képesek lennénk csupán egyszeri elolvasás után emlékezetünkbe bevésni és bármikor könnyedén felidézni az olvasottakat. Vannak akik, eidetikus emlékezetre vágnak, amely egy fényképszerű emlékezet, ami olyan élénk képet őriz a látottakról, hogy a felidézés nagyon könnyűvé válik, mintha egy fényképet néznénk, amikor válaszolunk a kérdésekre. Az emlékezeti működés általános törvényszerűségei mellett tudjuk, hogy nagyon különböző emlékezeti teljesítménnyel találkozhatunk. A pedagógusok sokat segíthetnek tanulóiknak hatékonyabbá tenni az emlékezetüket, azáltal, hogy emlékezeti stratégiákat tanítanak vagy különböző mnemotechnikai eljárások alkalmazására hívják fel tanulóik figyelmét.

A hatékony emlékezéshez elengedhetetlen a tapasztalatok és az átélt események emlékezeti reprezentációjának kialakítása. Az emléknymok kialakításában, vagyis az emlékezeti kódolás során különböző mélységben és különböző szinteken dolgozhatjuk fel az információkat.⁶²

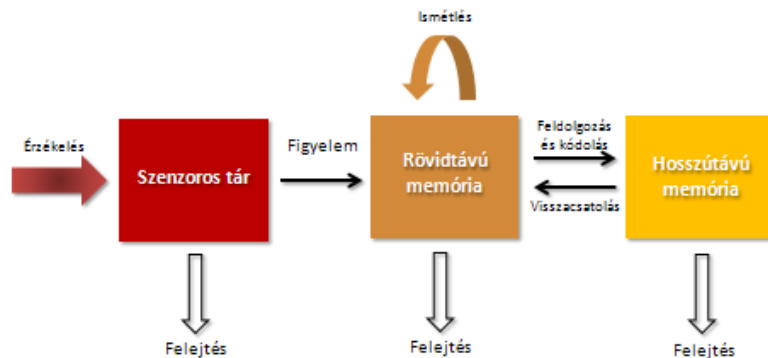
 **Az emlékezet egy összetett folyamat, amely több alafolyamatot is magába foglal. A kódolás, a tárolás és az előhí-**

⁶² RACSMÁNY, Mihály: *Kódolás és előhívás az emberi emlékezetben* In: CSÉPE V., GYÓRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás –emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 159-176.

vás az emlékezet alapfolyamatai. Az emlékezet egy olyan rendszer, amely több alrendszerből épül fel és fontos feladata az információ tárolása és előhívása.⁶³

4.2.2 Az emlékezet modelljei

Az emlékezet nagyon sokáig fennálló modellje a többszörös táras modell volt, amely egységes emlékezeti tárról beszélt. A modell szerint a rövidtávú emlékezet a hosszú távú emlékezet előszobája, ahonnan ismét-léssel az információ átkerülhet a hosszú távú emlékezetbe.



11. ábra: Atkinson és Shiffrin táras modellje⁶⁴

Az emlékezeti táruk

Az emlékezet szerkezetére vonatkozóan született meg a többszörös-tár-modell elmélete. Az elmélet szerint különböző emlékezeti táruk léteznek, ahol a kódolt információkat tároljuk. Az emlékezeti táruk egymásra épülnek, egymással kapcsolatban állnak. A táruk közötti információáramlást a figyelem és a gyakorlás határozza meg.⁶⁵

Szenzoros táruk

Életünk szinte minden pillanatában információk óriási hada bombázza érzékszerveinket, amelyek közül figyelmünk segítségével szelektálunk. A figyelmi működésünket megelőzi a szenzoros tár aktivitása, amely előse-

⁶³ BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris, 2003.

⁶⁴ <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/careerprep/teaching/learning.html>
letöltés dátuma: 2014. augusztus 21.

⁶⁵ EYSENCK Michael W. – KEANE Mark T., *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.1997.

gíti a lényeges vonások kiválasztását és azok elemzését. Ezt szemlélteti Sperling klasszikus kísérlete, amely szerint a kísérleti személyeknek 3 sorban 4-4 betűt mutatott 50 ms ideig és arra kérte őket, hogy idézzenek fel annyi betűt, amennyit csak tudnak. Azt találta, hogy a kísérletben résztvevők csak 4-5 betűről tudtak beszámolni, de többen azt állították, hogy sokkal több betűt láttak, mint amennyit fel tudtak idézni. Ezt az állítást igazolja, hogy amikor a kísérlet szereplőinek egy ingerrel véletlenszerűen megjelölt sort kellett felidézni röviddel a betűk felvillanása után, bármely sort fel tudták eleveníteni. A szenzoros tárak elnevezés arra utal, hogy ezekben a tárakban az érzéketi ingerek (pl. kép, hang stb.) tárolódnak. Az szenzoros tárak modalitás-specifikusak, azaz az információk az érzékszerv saját szenzoros bemenetével azonos módon tárolódnak. Ennek megfelelően minden érzékszervnek saját szenzoros tárrészlete van. Megkülönböztetünk ikonikus (képi információk), echoikus (hallási információk) és haptikus (tapintási információk), stb. tárat. A szenzoros tárak kapacitása nagy. A bevésett információk emléknymait, azonban nagyon rövid ideig, pár másodpercig képes csak megőrizni. Az információk megőrzésének ideje a szenzoros táraknak megfelelően változik: az ikonikus tár 1 másodpercig, az echoikus 2-4 másodpercig őrzi az információt.⁶⁶ A felejtés formája az elhalványulás ebben a memóriatárban. Amennyiben a figyelmi működés a szenzoros tárban tárolt anyagra irányul, az előhívható és a felismerési folyamatok hatására átkerül a rövid távú memóriába.

Rövid távú memória (RTM)

A rövid távú memória nagy mértékben megfelel a William James által leírt elsődleges memóriának, amely arra az információra vonatkozik, ami az észlelés után a tudatban megmarad, és annak részét képezi.⁶⁷

A RTM működését feltételezi például, egy telefonszám megjegyzése, amíg beütöm azt a telefonkészülék billentyűzetén.

Az RTM-ban az információk kódolása akusztikusan és vizuálisan történik. Az emléknymokat az RTM, amint azt a tár neve is mutatja, rövid ideig őrzi meg maximum 30 másodpercig. Egyik fontos jellemzője, hogy kapacitása korlátozott. Miller igazolta, hogy az RTM terjedelme „7 plusz/mínusz egység”, s ez a világon minden egyes emberre jellemző. (Az emlékezetet illetően az egyéni különbségek elsősorban a hosszú távú memória működéséből fakadnak.). Az egység helyett a „tömb” elne-

⁶⁶ SUHAI-HODÁSZ Gábor: *Pszichológia*. Budapest: SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa.1999.

⁶⁷ EYSENCK Michael W. – KEANE Mark T., *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.1997.

vezés bizonyos esetekben kifejezőbb lehet. Az RTM kapacitását ugyanis képesek vagyunk növelni, ha az információkat tömbökbe szervezzük, előzetes tapasztalataink és ismereteink segítségével. Sokkal több számot vagyunk képesek tárolni a rövid távú memóriánkban, ha azokat számunkra jelentéssel bíró tömbökké szervezzük (pl. történelmi évszámok, családtagjaink születési dátumai stb.) A szervezéshez szükséges ismereteket a hosszú távú memória tárolja és bocsátja rendelkezésünkre.

A rövid távú memória terjedelmét az olvasó is kipróbálhatja a következő egyszerű játékkal:

12_04_HH01 <http://egyszervolt.hu/jatek/jatek-majomparade.html>

Az RTM fontos jellemzője még a tárolás sérülékenysége. Az RTM-ben a felejtésnek két okát emelhetjük ki: az elhalványulást és a kirekesztést. Ha nincs szükségünk az RTM-ben tárolt információkra többé, akkor az információk elhalványulnak. A felejtésnek a kirekesztéses formája akkor jön létre, ha az új információk kiszorítják a régit, hiszen az RTM kapacitása, mint azt már említettük korlátozott.

Baddeley és Hitch a RTM-t **munkamemóriának** nevezi, amiről a lecke későbbi részében részletesebben olvashatnak.⁶⁸

Az RTM-ből az információ ismétlés és gyakorlás révén kerül tovább a hosszú távú memóriába.⁶⁹

A hosszú távú memória (HTM)

Amíg James szerint az elsődleges memória a pszichológiai jelennek, addig a HTM-val analóg másodlagos memória a pszichológiai múltnak felel meg, mert olyan információkat tartalmaz, ami már elhagyta a tudatot.

A HTM kapacitását tekintve, korlátlan mennyiségű információ tárolására és azok korlátlan ideig történő megőrzésére képes. A HTM-ben az információk legnagyobb mértékben szemantikusan, azaz jelentés alapján, értelem szerint kódolódnak. Természetesen akusztikus (pl. valakinek vagy valaminek a hangja) és vizuális kódolás (pl. egy könyv borítója) is előfordulhat a HTM-ben.

Nagyon fontos, hogy az információk a HTM-ben megszilárduljanak, konszolidálódnak. A konszolidációhoz időre van szükség, amely pár perctől akár egy évig is eltarthat. Ha bármi megzavarja az agyban az

⁶⁸ RACSMÁNY, Mihály: Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 177-208.

⁶⁹ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

emléknyomok megszilárdulását (pl. agyrázkódás, elektrosokk), azaz a konszolidációs folyamatot, akkor az információ elvész. Az emléknyomok megszilárdulásáért felelős agyi képletek, a hippocampus és az amygdala. Ez a borsó nagyságú képlet és a mandula formájú amygdala sérülése esetén zavart szenved az új információk HTM-ben való megszilárdulása, ekkor csak rövid ideig vagyunk képesek azokra emlékezni. A régi információk továbbra is felidézhetőek, de az új információk hosszú távú tárolása azonban a hippocampus működése nélkül lehetetlenné válik. A krónikus alkoholizmus következtében kialakuló Korszakov szindrómában szenvedők egyik jellemző tünete, a hosszú távú memória sérülése, amelynek következtében hosszabb ideig nem képesek az új információk tárolására. Ez többnyire a két agyi struktúra sérüléséből fakad.⁷⁰

Az emlékezeti tárak nemcsak a kódolás, a megőrzés idejét és kapacitását tekintve különböznek egymástól, hanem a felejtés is másképpen megy végbe az egyes tárakban. A HTM-ből történő felejtés legtöbb esetben nem az emléknyomok elvesztéséből, hanem az azokhoz való hozzáférhetetlenségből fakad, ezt nevezzük állandó memória elméletnek. Ez azt mutatja, hogy a HTM esetén a felejtés nem tárolási – mint az RTM – ből való felejtésnél – hanem elsősorban előhívási probléma. Ezt igazolja a „nyelvem hegyén van” jelenség, valamint az is, hogy hipnózisban olyan gyerekkori emlékek is felidéződhetnek, amelyek már rég a felejtés homályába veszttek. Tulving kétféle felejtést különböztet meg:

- **Nyomfüggő felejtés:** amikor ellentétben az állandó memória elmélettel az emléknyom vész el.
- **Jelzőinger függő felejtés:** amikor az emléknyom megvan, csak az előhíváshoz szükséges támpontok felejtődnek el.⁷¹

Ez utóbbi típus is arra enged következtetni, hogy az előhívás hatékonyságának növelésében nagyon fontos szerepet kapnak a megadott támpontok. Ezt igazolja az a kísérlet is, amikor kísérleti személyek egy csoportjának egy lista szavait kell felidézni támpontok nélkül és egy másik csoportnak pedig támpontok megadásával (pl. növény, állat, tárgy stb.). Az előhívás ez utóbbi csoport esetén sokkal eredményesebb volt. Ha az előhíváshoz megkapták a megfelelő támpontokat az első csoport tagjai is az ő előhívási teljesítményük is elérte a másik csoport szintjét.

⁷⁰ KÓNYA, Anikó: *A tapasztalat tartós fennmaradása – emlékezeti konszolidáció.* In.: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás.* Budapest, Osiris, 2007. 209-235.

⁷¹ EYSENCK Michael W. – KEANE Mark T., *Kognitív pszichológia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.1997.

A HTM-ban történő felejtésben jelentős szerepet játszik az interferencia. Az interferenciaelmélet alapján a felejtés azért következik be, mert az emléknyomot megzavarják más nyomok és az interferencia mértéke attól függ, hogy a két interferáló emléknyom mennyire hasonló. Az interferencia tehát az ingerek közötti zavaró kölcsönhatás. Megkülönböztünk proaktív (előreható) és retroaktív (visszaható) interferenciát.

 **Proaktív interferencia(gátlás) lép fel, ha a már megtanult információ gátolja az új információ elsajátítását, megőrzését. Retroaktív interferencia (gátlás) esete akkor áll fenn, ha az új információ megtanulása gátolja a régi megtartását.⁷²**

A felejtésben nagyon fontos szerep jut az érzelmeknek is. Általában elmondhatjuk, hogy azokra az élményekre, eseményekre vagy tárgyakra jobban emlékszünk, amelyhez pozitív érzések kapcsolódnak, mint azokra, amelyekhez valamilyen kellemetlen érzés köthető. Ezt magyarázza Freud elfojtási hipotézise, amely szerint azokat a tartalmakat, emlékeket, amelyek olyan mértékű feszültséget, traumát jelent a tudat számára, amit az nem tud elviselni, elfojtódnak és a tudattalan részévé válnak. Freud azzal magyarázza a gyerekkori amnéziát (életünk első három évére nem emlékszünk), hogy olyan traumatikus volt számunkra, hogy azt teljes egészében elfojtottuk. Freud elképzelése szerint tehát a felejtés nem előhívási hiba, hanem az emlékekhez való aktív hozzáférés gátlása.⁷³

Az erős érzelmek mindenképpen befolyásolják az emlékezeti előhívást. A freudi elfojtási hipotézis ellenére találunk arra is példát, amikor épp a kellemetlen érzés gátolja a felejtést.

 *Például a közelgő vizsgához kapcsolódó szorongásról nehezen tudunk megfeledkezni.*

4.2.3 A rövid távú memória és a munkamemória

Alan Baddeley és Graham Hitch (1974) egy kísérletsorozattal ellenőrizték, hogy a rövid távú memória valóban egységes és korlátozott kapacitású, mint azt Atkinson és Shiffrin állította. Sikerült igazolniuk, hogy a feldolgozás és a tárolás két elkülönülő komponens a rövid távú emlékezetben. „Baddeley és Hitch szerint a rövid távú emlékezetet munkame-

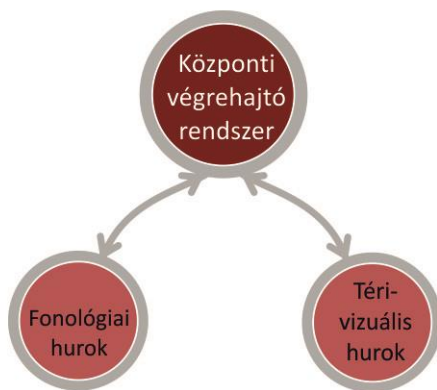
⁷² HEBB, Donald O., *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat.1978.

⁷³ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

móriaként kell felfogni, amely fenntartja és manipulálja az információt a következtetést, megértést, tanulást igénylő feladatok kivitelezése alatt.”⁷⁴

A munkamemória három fő jellemzőjét emelik ki:

- időleges tárolást végez számos problémamegoldást végző feladatban
- független információforrásokat hoz interakcióba
- korlátozott kapacitású.⁷⁵



12. ábra: *Baddeley és Hitch (1974) háromkomponensű munkamemória-modellje*

A munkamemória-modell ábrája egyértelműen mutatja, hogy a három alrendszert, amelyből felépül: a két modalitás specifikus fonológiai hurok és a téri-vizuális hurok és a modalitás független központi végrehajtó rendszer. A központi végrehajtó rendszer felelős a korlátozott kapacitás elosztásáért és a két alrendszer összehangolásáért. A fonológiai hurok jellemzőinek a feltárása területén már jelentős eredményeket értek el, de a téri-vizuális hurok működése még korán sem annyira kidolgozott.

Az utóbbi évtizedekben számos alternatív munkamemória-modell is napvilágot látott a kísérleti pszichológiában, de az idegtudományi kutatások

⁷⁴ RACSMÁNY, Mihály: Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 177-208.

⁷⁵ BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris, 2003.

még mindig Baddeley és Hitch standard munkamemória modelljére építenek.⁷⁶

4.2.4 Az emlékezeti konszolidáció

A tapasztalat tartós fennmaradása az emlékezeti konszolidáció. Az emlékezeti nyom megszilárdulása és fennmaradása. A konszolidáció nem egységes folyamat lefolyása több időskálán történik.⁷⁷

4.2.5 Explicit és implicit memória (a deklaratív és a procedurális emlékezet)

A legfontosabb kutatási eredmények az emberi emlékezet terén, az amnéziában szenvedők és a nem amnéziás személyekkel végzett kísérletek eredményeinek összehasonlításából származnak. Megfigyelték ugyanis, hogy vannak olyan tanulási feladatok, amelyekben az amnéziások ugyanolyan jó teljesítményt nyújtottak, mint a nem amnéziások. Ez arra enged következtetni, hogy bizonyos emlékezeti rendszerek épek maradnak az amnézia esetén is.

Az amnéziásokkal és nem amnéziásokkal végzett előhívási kísérletek rámutattak, hogy az emberi emlékezet nem egységes, hanem különböző feladatokat ellátó és más-más módon működő alrendszerekből épül fel amelynek egyik pólusa a nyílt, explicit emlékezet, amely szándékos és a nem tudatos közvetlenül nem hozzáférhető implicit (burkolt) memória elkülönítéséhez. Az explicit memóriánk a múltban elsajátított tudást őrzi, tehát adatokat, tényeket, valamint életszerű eseményeket. Ez a tudás vonatkozhat saját személyünkre valamint a tágabb világról szóló ismeretekre. Tulving (1987) az explicit vagy deklaratív emlékezetet, amely a „tudni mit” jellegű kérdésekre ad választ, két részre különíti el:

- az ún. epizódikus emlékezetre: itt tároljuk személyes élményeinket, tapasztalatainkat, adatainkat és jelentős segítséget jelent a tudás körülményeinek ismeretében, ami segíti az emlékek szervezését (pl. a tanárokkal kapcsolatos élményeink.)
- és a szemantikus emlékezetre: a világról való általános tudásunk tárháza (pl. az iskolában elsajátított sok-sok tény és adat is itt tárolódik stb.)

⁷⁶ RACSMÁNY, Mihály: Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 177-208.

⁷⁷ KÓNYA, Anikó: *A tapasztalat tartós fennmaradása – emlékezeti konszolidáció*. In.: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 209-235.

Tulving (1985) a két emlékezeti rendszer elkülönítésére a következő módszert alkalmazta: a kísérleti személyeknek szavakat kellett megtanulni, amit szabadon (nem sorrendben, ahogyan eszükbe jutott) kellett felidézniük vagy jelentésteli kulcsszavak segítségével. A felidézés során azonban azt is el kellett dönteniük, hogy az előhívott „szavakra emlékeznek” vagy valahonnan „tudják” azokat. A kísérleti személyek könnyen el tudták ezt dönteni. A szabadon felidézett szavak többségére „emlékeztek”, míg a kulcsszavak segítségével felidézett szavak többségét „tudták”. Amikor emlékszünk, akkor a felidézett tartalom mellett képesek vagyunk arra is emlékezni, hogy milyen kontextusban történt az elsajátítás, honnan származik az emlék. Ennek alapján az epizódikus emlékezet az emlékszem típusú emlékezet, a szemantikus emlékezet pedig a tudom típusú emlékezet. Mindkét emlékezeti rendszer hozzáférhető a tudat számára. Megkülönböztetnek noetikus tudást, amely a tudás tárgyára vonatkozik és autonoetikus tudást, amely az emlékezőre, önmagára irányul és alapvető jellemzője az éntudatosság.⁷⁸

Eddig az emlékezetnek azzal a formájával ismerkedtünk meg, amely a múlt tudatos előhívásán alapszik. Az emlékezésnek egy másik formája, amikor az a készségeinkben mutatkozik meg. Az amnéziásokkal és a nem amnéziásokkal végzett kísérletek is igazolják, hogy az amnéziások explicit memóriája jelentősen sérült, míg készségeik tekintetében nem különböznek a nem amnéziás kísérleti személyektől. Például nem felejtene el kerékpározni, de a kerékpározásról való ismeretek jelentős részét elfelejtik. A kísérletek eredményei arra engednek következtetni, hogy létezik egy olyan memória is amely a készségeket tárolja.⁷⁹ Készségeink tárolásáért az implicit vagy más néven procedurális emlékezet a felelős. Milyen készségek tárolódnak az implicit memóriában? Például motoros készségek: lépcsőmászás, teniszezés stb. perceptuális készségeink: távolság észlelése stb. kognitív készségeink: írás, számolás stb.) Vigyázat a készségekről való tudás már az explicit memóriában tárolódik.⁸⁰

⁷⁸ KIRÁLY ILDIKÓ: *A deklaratív emlékezet – epizódikus és önéletrajzi emlékezet*. In.: CSÉPE V., GYÓRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 236-267.

⁷⁹ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

⁸⁰ SCHACHTER Daniel L.: *Emlékeink nyomában. Az agy, az elme és a múlt*. Budapest, Háttér Kiadó, 1998.

4.2.6 A képzelet

A mnemotechnikai eljárások ismertetésénél már bemutattuk, hogy a képzelet segítségével növelhető az emlékezeti teljesítmény. A képzelet nem csak az emlékezeti működést segíti, hanem szükséges a téri tájékozódáshoz, a kreativitáshoz és a gondolkodáshoz stb. is. Már az ókori filozófus, Arisztotelész is a képzeletet, a gondolkodás fő közegének tekintette. A képzelet összetett folyamat, amely nem csak „belső képeket” foglal magába, hanem a külvilág tárgyaival, eseményeivel kapcsolatos érzéseket és személyes jegyeket is. A képzelet működésének megnyilvánulásaira példák az alábbi jelenségek:

- Képzeleti kép: tudatos, nem külső inger hatására kialakuló belső kép.
- Gondolati kép: érzékleti inger nélküli, belső, a gondolkodás részeként megjelenő vizuális, akusztikus, verbális „kép”.
- Káprázás: retinális eredetű, pont vagy hálószerű, színes és többnyire mozgó élményeket jelent.
- Álomképek: az alvás alatt megjelenő képek.
- Testkép: testünk belső, mentális megjelenése, amely az én kialakulásának egyik alapfeltétele.
- Fantomvégtag: valamilyen végtag vagy testrész meglétének test-érzékeléses hallucinációja amputáció után, ami többnyire erős fájdalomérzéssel jár együtt.
- Eidetikus kép: rövid ideig tartó, kivételesen élénk, fényképszerű emlékkép, amely ritkán, de elsősorban gyermekeknél fordul elő, mint felnőtteknél.
- Kognitív térkép: tulajdonképpen egy belső, mentális térkép, amelyet a téri tájékozódás során alakítunk ki és a térben való tájékozódást segíti.⁸¹

A képzelet fogalma

Mindezek után hogyan tudnánk definiálni a képzeletet?

Kardos Lajos a következőképpen fogalmaz:

☞ **„Az egy időben, vagy közvetlenül egymás után felmerülő emlékképeket és emlékképtörödékeket – önkéntelenül vagy szándékosan – különleges egészekké illesztjük össze,**

⁸¹ BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.

kombináljuk, átalakítjuk, valósággal manipulálunk velük. Ez a tevékenység a képzelet. Eredménye a képzeleti kép.”⁸²

A képzelet tehát már ismert meglévő elemeket rak össze újszerűen, hoz létre belőle korábban sosem látott új dolgokat.

 *Ilyenek például számos mitológiai lény, mint a kentaurok vagy a szirének.*



13. ábra: I. Repin: *Sadko a vízalatti királyságban*⁸³

⁸² KARDOS Lajos: *Általános pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. 165.

⁸³ http://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Ilya_Repin_-_Sadko_-_Google_Art_Project_levels_adjustment_2.jpg letöltés dátuma: 2014. szeptember 28.



14. ábra: S. Botticelli: Pallasz Athéné és a kentaur⁸⁴

A produktív és a reprodukív képzelet

Reproduktív képzelet: a reprodukív képzeleti működés során képzeletünk újra megalkotja, reprodukálja azt, amit már mások elképzelték. Például a szépirodalmi művek élvezete lehetetlen lenne a reprodukív képzelet működése nélkül. Az írók képzelete által megteremtett világot annak szereplőivel, eseményeivel, tájaival újra teremtik, azaz reprodukáljuk az író leírása alapján. Minél több ismerettel rendelkezünk a bemutatott világról annál eredményesebb lesz a képzeleti működés. Valójában tehát a reprodukív képzeleti működés segítségével vagyunk képesek mások elképzeléseit, magyarázatait megjeleníteni, ami természetesen az eredeti elképzeléstől bizonyos mértékig eltér. Mindenki ismeri azt a csalódást, amikor egy általunk olvasott regényt megfilmesítenek és a film közel sem tudja azt az élményt nyújtani, mint maga a regény. Az olvasott regény alapján reprodukált képzeleti képek és a film rendezője által újra teremtett képi világ jelentősen eltér egymástól.

⁸⁴ http://www.kulturpont.hu/content.php?hle_id=17149
letöltés dátuma: 2014. szeptember 28.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni a képzeletnek ezt a formáját az oktatás folyamatában, ahol a tanár magyarázatai is a képzelet segítségével válnak a diákok számára érthetővé. A szemléltetés segítheti a tanulót abban, hogy minél pontosabb legyen a reprodukált képzeleti kép.⁸⁵

Produktív képzelet: az alkotó képzeleti működés során egy új, teljesen önálló képzeleti képet hozunk létre, amely a valóság keretein belül marad. A művészek, feltalálók, alkotók, tudósok stb. tevékenysége elképzelhetetlen lenne a produktív képzelet nélkül. A produktív képzelet segítségével olyan képeket hozhatunk létre, amely a valóság eddig ismeretlen részleteire világít rá. A jelenségek között új összefüggéseket fedez fel, történeteket, új szereplőket, amelyek vagy akik soha nem léteztek vagy soha meg nem történtek.⁸⁶

Arra, ahogy a művész a meglévő elemekből a képzelete érvén, hogy hoz létre teljesen új dolgokat, jó példát mutat a következő animációs film Jan Svankmajertől:

12_04_HH02: <http://www.youtube.com/watch?v=MxaNkkIWBVk>

Szándékos és önkéntelen (spontán) képzelet: amikor a képzeleti működés tudatos, vagyis akaratunk által irányított, szándékos képzeletről beszélünk. A produktív képzeleti működés többnyire szándékos, bár tudattalan motívumok is szerepet játszhatnak benne. A spontán képzelet során a képzeleti képek akaratlanul törnek ránk. A konszolidáció nem egységes folyamat, lefolyása több időskálán történik.⁸⁷

4.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben megismerkedhetett az emlékezet fogalmával, alapfolyamataival és azok jellemzőivel. Az emlékezet többszörös táras modellje nagyon sokáig leegyszerűsítette az emlékezetéről való gondolkodást. Ma már kijelenthetjük, hogy az emlékezet több alrendszerből épül fel. A lecke segítségével abba is betekintést nyerhetett, hogy a különböző emlékezeti rendszerek milyen szerepet töltenek be a megismer-

⁸⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁸⁶ SÉRA László, *Általános pszichológia*. Pécs: Comenius Bt.1998.

⁸⁷ ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]<
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

résben, az információ feldolgozásában (lásd munkamemória modell). A deklaratív emlékezet és a procedurális emlékezet természetébe is betekintést nyerhetett. Megtudhatta, hogy milyen kapcsolat van az emlékezet és a képzelet között, valamint milyen fontos szerepet tölt be a képzelet működése a tanítási-tanulási folyamatban. A produktív és reprodukzív képzelet általános lélektani jellemzőibe is betekintést nyerhetett.

4.3.2 Önellenző kérdések

- Milyen alapfolyamatai vannak az emlékezeti működésnek?
- Milyen formáit ismeri az előhívásnak?
- Milyen tényezők segítik az előhívást?
- Milyen emlékezeti táratat ismer? Jellemezze azokat a kódolás formája, a megőrzés ideje, a tárolási kapacitás és a felejtés szempontjából!
- Mit nevezünk deklaratív és procedurális emlékezetnek?
- Milyen alrendszerei vannak a deklaratív emlékezetnek?
- Milyen jellemzői vannak a konszolidációs folyamatnak?
- Mit nevezünk retroaktív és proaktív interferenciának?

4.3.3 Gyakorló tesztek

- 1 Az alábbi állítások közül melyik jellemző a deklaratív emlékezetre?
 - A. Itt tároljuk a készségeinket.
 - B. Az itt tárolt tartalmak közvetlenül nem férhetők hozzá az emlékezet számára.
 - C. **Két alrendszere az epizódikus és a szemantikus emlékezet.**
 - D. A „tudni hogyan” emlékeket itt tároljuk
- 2 Az alábbi fogalmak közül melyik a kakukktojás?
 - A. Téri-vizuális hurok.
 - B. Fonológiai hurok.
 - C. **Szemantikus hurok.**
 - D. Központi végrehajtó rendszer.
- 3 Melyik példa igaz a reproductív képzeleti működésre?
 - A. **Elképzelni egy lakást egy tervrajz alapján.**
 - B. Egy novella megírása.
 - C. Egy dalszöveg kitalálása.
 - D. Kitalálni egy új eszközt.

(Helyes megoldás: 1-C, 2-C; 3-A)

5. LECKE: A GONDOLKODÁS, TANULÁS, INTELLIGENCIA ÉS KREATIVITÁS ALAPVETŐ JELLEMZŐI, TÖRVÉNYSZERŰSÉGEI

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a gondolkodás, a tanulás, a kreativitás és az intelligencia témakörének alapfogalmaival, általános lélektani alapjaival. Így a későbbi tantárgyak során képesek lesznek ezeket a fogalmakat, alaptörvényszerűségeket a neveléslélektan területén is kamatoztatni. A lecke elsajátítása során a hallgatók megismerkedhetnek a gondolkodás fogalmával, a fogalmi gondolkodás és a kategorizáció sajátosságaival. Megértheti a deduktív és az induktív gondolkodás hasonlóságait és különbségeit, átláthatja a problémamegoldó gondolkodás jellemzőit. Elsajátíthatja a tanulás legfontosabb formáit, annak hasonlóságait, különbözőségeit. Megismerkedhet az intelligencia és a kreativitás fogalmával, jellemzőikkel, mérésük lehetőségeivel, kapcsolatukkal.

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

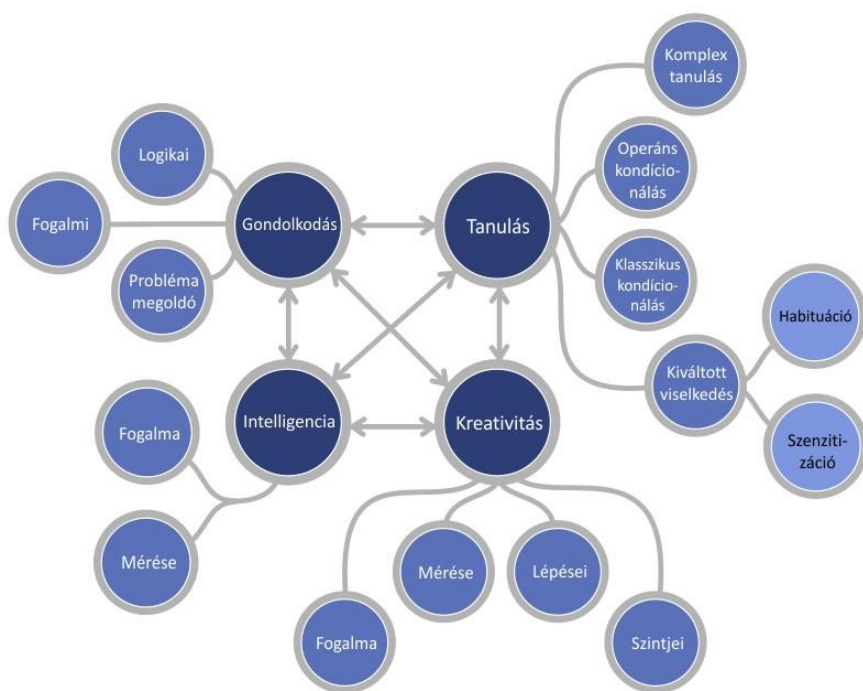
- A hallgatónak képesnek kell lennie önállóan definiálnia a gondolkodás fogalmát.
- A hallgatónak önállóan definiálnia kell a fogalom fogalmát, felsorolnia a fajtáit.
- A hallgatónak meg kell tudnia határozni a prototipikus tulajdonságokat és a fogalom magját, és elmagyarázni a kettő különbségét.
- El kell tudnia magyaráznia kategorizáció lényegét, jelentőségét.
- Ismernie kell a deduktív és az induktív gondolkodás fogalmát, a pontosságukat meghatározó tényezőket.
- Ismernie kell a problémamegoldó gondolkodás lépéseit, a problémamegoldás folyamatát gátló tényezőket.
- A hallgatónak képesnek kell lennie önállóan definiálnia a tanulás fogalmát.
- Ismernie kell a habituáció és a szenzitizáció jelenségét, a kettő különbségét.
- Ismernie kell a klasszikus és az operáns kondicionálás jellegzetességeit, a generalizáció, diszkrimináció, kioltás és spontán felújulás fogalmát.

- Tudnia kell, mi jellemzi a komplex tanulás két formáját, jellegzetességeit.
- Ismernie kell az intelligencia definícióját.
- Ismernie kell az intelligenciával kapcsolatos elgondolásokat
- Értelmeznie kell tudni az IQ fogalmát
- Ismernie kell az öröklés és a környezet szerepére az intelligencia alakulásában vonatkozó elképzeléseket.
- Tudnia kell milyen kapcsolatban áll egymással az intelligencia és a kreativitás.
- Tudnia kell definiálni a kreativitást
- Fel kell tudnia sorolni a kreatív gondolkodás szakaszait.
- Fel kell tudnia sorolni a kreativitás szintjeit.
- Fel kell tudnia sorolni és értelmezni a kreatív képességeket.
- Ismernie kell a kreativitás mérésének lehetőségeit.
- Tudnia kell mi a különbség divergens és konvergens gondolkodás között.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

5.1 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



15. ábra: A tananyag felépítése

5.1.1 A gondolkodás fogalma

- ☐ A gondolkodás a legmagasabb szintű megismerő tevékenységnek tekinthető. El se tudjuk képzelni az életünket gondolkodás nélkül. Nélküle olyan egyszerű dolgokat sem tudnánk megtervezni és kivitelezni, mint egy születésnap torta elkészítése. Gondolkodás nélkül az emberi élet elképzelhetetlen.

A gondolkodást a kognitív pszichológia a következőképpen definiálja:

- ☞ „Az emberi gondolkodás az információt kialakító folyamat az ítélet, az elvonatkoztatás, a következtetés és a problémamegoldás mentális jellemzőihez kapcsolódik. Ez az információ feldolgozásával, megértésével és kommunikációjával kapcsolatos mentális tevékenység a képzetre és a fogalomra támaszkodik. A képzetek és fogalmak tárgyak és események reprezentációi, helyettesítő jelölői.”⁸⁸

⁸⁸ SÉRA, LÁSZLÓ: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998. 136.

A definícióból is következik, hogy a gondolkodás mindig szimbolikus tevékenység, hiszen jelekben, jelképekben zajlik.

Az emberi gondolkodás során használt legfontosabb szimbolikus rendszer a nyelv. El sem tudjuk képzelni az emberi gondolkodást nyelvhasználat nélkül. A nyelv alapegysége a szó, a gondolkodás alapegysége a fogalom.⁸⁹ Éppen ezért a következő fejezetben a fogalmi gondolkodást fogjuk bemutatni.

5.1.2 A fogalmi gondolkodás

☐ A fogalom szót nagyon sokszor használjuk a köznyelvben is. De mit is jelent valójában?

📖 **„A fogalom a dolgok egy teljes osztályát képviseli, azon tulajdonságok halmazát, amelyeket ehhez az osztályhoz kapcsolunk.”⁹⁰ A fogalom a dolgokra vonatkozó tudásunkat tartalmazza.⁹¹**

A fogalmak vonatkozhatnak élőlényekre (például kutya, ember stb.), tárgyakra (például asztal, toll stb.), cselekvésekre (például evés, ugrálás stb.), állapotokra (például fáradtság, öregség stb.), és elvont dolgokra (például szabadság, erény stb.) is.⁹²

📖 *Például a kutya fogalmát a következőkkel jellemezhetjük: négy lába van, szőrös, ugat stb.*

Egy fogalmat számtalan tulajdonsággal írhatunk le. Ezeket a tulajdonságokat két csoportba oszthatjuk:

- *Prototipikus tulajdonságok:* ez a fogalom legjobb, legtipikusabb példányának leírását jelenti, de nem feltétlenül igaz a fogalomhoz tartozó összes egyedre.

⁸⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁹⁰ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997. 249.

⁹¹ RAGÓ ANETT: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció*. In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 273-315.

⁹² ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

- *A fogalom magja:* ez a fogalomhoz tartozás szempontjából elengedhetetlen tulajdonságokat jelenti.⁹³

 *Például a kutya fogalom prototípusához tartozik, hogy szőrös, ami a legtöbb kutyára igaz is, de nem az összesre, hiszen van meztelen kutya is. A kutya fogalom magjába tartozó tulajdonságok viszont minden kutyára igazak, mint például bizonyos genetikai jellemzők.*

Amikor az ember különböző dolgokkal szembesül, azokat igyekszik fogalomhoz rendelni.

 *Például nem azt mondjuk, hogy szőrös, négylábú, ugató, hanem, hogy kutya az, amit láttunk.*

Minél prototipikusabb valami, annál könnyebb eldönteni, hogy az adott fogalomhoz tartozik-e.⁹⁴

5.1.3 A fogalmi kategorizáció

 **„A tárgyak fogalomhoz rendelését kategorizációnak nevezzük.”⁹⁵ A kategorizáció nem más, mint a dolgok felismerése és megkülönböztetése. A kategóriák mentális reprezentációk, amelyek a tapasztalatokkal változhatnak, bővíülhetnek, szűkülhetnek.⁹⁶**

A kategorizáció két szempontból fontos:

- Egyrészt gazdaságos, mivel a világot kezelhető számú egységre osztja.
-  Gondoljunk arra, hogyha nem lennének fogalmak, a világ összes dolgára külön szót kellene használnunk, ami ellehetetlenítené a gondolkodást is, a nyelvhasználatot is.

⁹³ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

⁹⁴ RAGÓ ANETT: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció*. In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 273-315.

⁹⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

⁹⁶ RAGÓ ANETT: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció*. In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 273-315.

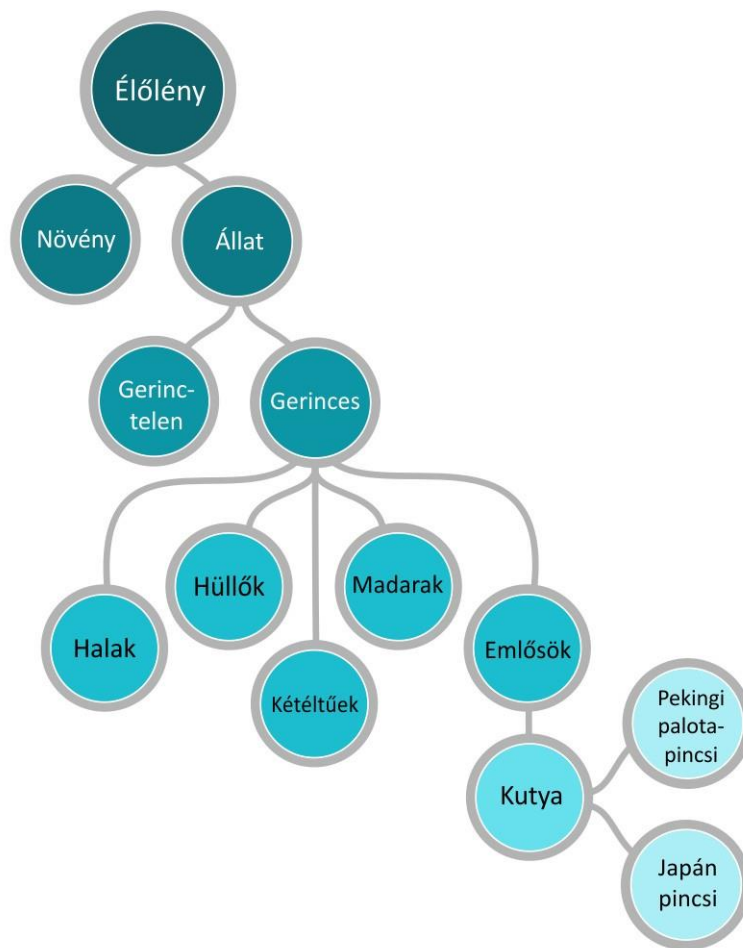
- Másrészt a kategorizáció segíti a közvetlenül nem észlelt tulajdonságok előrejelzését is.

 *Például függetlenül attól, hogy éppen csendben van, feltételezem egy kutyáról, hogy tud ugatni.*

A fogalmi kategóriák hierarchiába rendezhetők.⁹⁷

A következő ábra –példaként – egy ilyen fogalmi hierarchiát mutat.

⁹⁷ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.



16. ábra: Példa fogalmi hierarchiára.

Rosch (1978) hívta fel rá a figyelmet, hogy a kategóriák hierarchiáinak létezik alapszintje, felső szintje, alsó szintje. Az alapszint a leggazdaságosabb, ezért általában ezt használjuk: mivel már elég tulajdonságot tartalmaz, hogy informatív legyen. Az alsó szint olyan finom megkülönböztetéseket tartalmazhat, ami a gyakorlatban már lényegtelen lehet, a felső szint viszont fontos különbségeket „moshat el”.

Fogalomrendszerünk jól szervezett, rugalmas. Bizonyos tárgyak több kategóriába is beletartozhatnak, az, hogy aktuálisan miként gondolunk rá, a céltól függ.⁹⁸

 *Például az újság a média vagy a rovarirtó kategóriába is tartozhat, attól függően, hogy olvasni akarunk, vagy légycsapóra van szükségünk.*

5.1.4 Logikai gondolkodás

A gondolkodás során következtetéseket hozunk létre, így jutunk logikus eredményre.

A következtetésnek két formája a deduktív és az induktív következtetés. Lássuk, mi jellemzi ezeket!

A deduktív gondolkodás

 **„A deduktív következtetés során az általános tételből az következtetünk az egyedire.”⁹⁹**

A deduktív következtetés klasszikus esete a szillogizmus.

 **„A szillogizmus a klasszikus arisztotelészi logika alapformája, amely két olyan állítást (premisszát, előzményt) tartalmaz, amelyekből egyértelmű következtetést (konklúziót) lehet levonni, tehát a megoldása deduktív következtetésen alapszik.”¹⁰⁰**

Nézzünk egy konkrét példát a szillogizmusra!

 *Minden veréb tollas*

Minden tollas állat madár

Tehát: minden veréb madár

A szillogizmusban a következtetés nem mindig helyes:

 *Minden madár repül*

⁹⁸ RAGÓ ANETT: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció*. In: CSÉPE V., GYÓRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 273-315

⁹⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁰⁰ BARKÓCZI I: *A problémamegoldó gondolkodás*. In: Oláh, Bugán (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös, 2000. 118.

Minden denevér repül

Tehát: minden denevér madár

Vajon mi az oka a téves következtetéseknek?

Woodworth és Sells az atmoszférhatást teszik felelőssé a hamis következtetésekért. Ennek lényege, hogy a premisszák formája olyan hangulatot, atmoszférát kelt, melynek hatására hajlamosak vagyunk elfogadni a hibás konklúziót.

„Az atmoszférhatásnak két fő törvényszerűsége van:

- Ha legalább az egyik premissza részleges, akkor a lehetséges konklúziók közül inkább a részlegeset fogadjuk el.
- Ha legalább az egyik premissza tagadó, akkor hajlamosabbak vagyunk a tagadó konklúzió elfogadására.”¹⁰¹

Az induktív gondolkodás

 **Induktív következtetés esetén az egyedi esetből következtünk az általános törvényszerűségekre.**

 *Tipikus példa rá az a matematika órakon gyakori feladat, amikor számsorozatoknál kell kikövetkeztetni az általános szabályt, amire épül.*

Ez természetesen azt is jelenti, hogy az induktív gondolkodás a valószínűségen alapul, a valószínűségelmélet szabályaira támaszkodik.

Két szabályt emelnénk ki:

- *Gyakoriság szabálya*: minél gyakoribb valami, annál valószínűbb.
- *Konjunkciós szabály*: egy kijelentés valószínűsége nem lehet kisebb, mint egy másik kijelentéssel vett együttes valószínűsége.

A gyakorlatban azonban az emberek gyakran megszegik ezeket a szabályokat.¹⁰²

¹⁰¹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

BERNÁTH, LÁSZLÓ – RÉVÉSZ, GYÖRGY: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.

¹⁰² ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

5.1.5 A problémamegoldó gondolkodás

A mindennapi életben a gondolkodást leggyakrabban problémahelyzetek megoldására használjuk.

 **A probléma nem más, mint a célhoz vezető ismeretlen út, a problémamegoldás pedig ennek az útnak a megtalálása.**

Időnként persze az is előfordulhat, hogy az út ismert, és a célban nem vagyunk biztosak.

A problémák lehetnek:

- *Jól definiáltak*: ebben az esetben a megoldáshoz szükséges minden adat, tényező pontosan meghatározott.
- *Rosszul definiáltak*: ebben az esetben sok a bizonytalan tényező, amit csak becsülni tudunk.

A problémamegoldó gondolkodási folyamatát az alábbi szakaszokra bonthatjuk:

- *A feladat megértése*. Ez sokszor a probléma úrafogalmazásával jár.
- *Tervkészítés, megoldási javaslat kidolgozása*. Itt szűkítjük a megoldási lehetőségeket, mérlegeljük alkalmasságukat, dolgozzuk ki a lépéseit.
- Kivitelezés, tulajdonképpeni megoldás.
- *Az eredmény felülvizsgálása, ellenőrzése*. Sikertelen próbálkozás esetén az első lépéstől kezdjük előlről.

A problémamegoldást számos az egyént jellemző tényező befolyásolja pozitív vagy negatív irányba. Nézzünk néhány ilyen tényezőt!

- *Megoldási sémák*: a megoldási sémák segíthetik, az ismerős jellegű problémák megoldását, segítségükkel gyorsabban eljuthatunk a megoldáshoz, ugyanakkor merőben újproblémák esetén gátolhatnak is mivel merevvé, rugalmatlanná teszik a gondolkodást
- *Beállítódás*: készenléti állapot egy meghatározott reagálási formára, rutinszerű cselekvésre, amely szintén gátolhatja gondolkodásunkat.

- *Funkcionális rögződés:* a tárgyak szokásos felhasználási lehetőségéhez való kötődés megnehezíti az új felhasználási lehetőség észrevezését.¹⁰³

5.1.6 A tanulás fogalma

- ☐ A tanulás régóta kutatott területe a pszichológiának, és talán az egyik legfontosabb a tanárok számára. De mit is nevezhetünk tanulásnak? Nagyon sok egymástól látszólag eltérő dolgot szoktunk ide sorolni, kezdve onnan, hogy a kisgyerek megtanul járni, odáig, hogy a fizika szakos egyetemista elsajátítja a relativitás törvényét. Hogyan tudnánk akkor a tanulást definiálni?

A tanulás alapvető fontosságú a környezethez való alkalmazkodásban és így a túlélésben. Hiszen a környezet állandóan változik és ehhez a változó környezethez a tanulás révén alkalmazkodhatunk.

Ebből következik, hogy a tanulás tapasztalaton alapuló relatíve tartós viselkedésváltozást jelent. Ez lehet egy új viselkedés elsajátítása, de lehet valamilyen korábbi viselkedés gyengülése vagy elmaradása is.¹⁰⁴

- ☐ *Utóbbira példa, amikor megtanuljuk, hogy valamit ne tegyünk, például a gyerek megtanulja, hogy nem kiabáljon be a tanórába, csak ha felszólítják.*

Csépe 2007-ben a következőképpen definiálta a tanulást:

- ☐ **„A tanulás a viselkedés mechanizmusainak olyan az ingereket és/vagy a válaszokat is magában foglaló változása, amely az ezekkel az ingerekkel és válaszokkal kapcsolatosan szerzett tapasztalatok eredménye.”**¹⁰⁵

A tanulás természetesen nemcsak az emberre, hanem az állatokra is jellemző: a pszichológusok gyakran állatkísérletek eredményeit vonatkoztatják az emberre is.

¹⁰³ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁰⁴ BERNÁTH, LÁSZLÓ – RÉVÉSZ, GYÖRGY: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994
CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYÖRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.

¹⁰⁵ CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYÖRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 26.

A tanulás lehet szándékos vagy szándéktalan. Előbbi akaratlagos erőfeszítést igényel, utóbbi önkéntelenül megy végbe.¹⁰⁶

- ☐ Fejezetünkben a következő négy alapvető tanulási jelenséget szeretnénk bemutatni:
- A kiváltott viselkedés, habituáció és szenzitizáció
- Klasszikus kondicionálás
- Operáns kondicionálás
- Komplex tanulás

5.1.7 A kiváltott viselkedés: habituáció és szenzitizáció

A habituáció a tanulás egyik legegyszerűbb formája. Ha egy élőlény valamilyen új, vagy szokatlan ingerrel találkozik, akkor az valamilyen választ vált ki belőle. Ha azonban az inger többször megismétlődik, ez a válasz idővel gyengülni fog, vagy akár meg is szűnik. Természetesen ez csak olyan ingerekre vonatkozik, aminek nincs különösebb következménye az egyén számára.¹⁰⁷

☐ *A habituáció jelenségének klasszikus példája az óraketyegés. Ha például egy ismerős nappalijában alszunk első éjszaka lehet, hogy zavarni fog a pihenésben a házigazda ingaórája, aminek ketyegését a második éjjel már meg sem halljuk.*

A szenzitizáció ezzel ellentétes folyamatot jelent, ebben az esetben az ingerre adott válasz erősödik. Ennek „során az élőlény egy olyan gyenge ingerre adott válaszát erősíti fel, amelyet egy fenyegető vagy egy fájdalmas inger követ. Például megtanuljuk, hogy hevesebben reagálunk egy készülék által adott zajra, ha azt gyakran annak elromlása követi.”¹⁰⁸

¹⁰⁶ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁰⁷ CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYÖRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.
ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁰⁸ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997. 207-208.

5.1.8 Klasszikus kondicionálás

A klasszikus kondicionálás első leírását I. Pavlov orosz fiziológusnak köszönhetjük. A közismert kísérlet során a kutyák nyáleválasztási reflexét használták fel. Ez egy feltétlen, veleszületett reflex, amely során az élelem látványa nyáleválasztást vált ki. Az élelem látványához fény vagy hangingereket társítottak. Többszöri társítás után, pusztán a hang vagy fényinger is kiváltotta a nyáleválasztást.

A kísérletet a következő –angol nyelvű – felvételen nézhetik meg:

12_05_HH01: <http://www.youtube.com/watch?v=hhqumfpxuzI>

Általánosságban a klasszikus kondicionálás a következőképpen néz ki:

Alapja egy feltétlen reflex, ahol a feltétlen inger veleszületetten egy feltétlen választ vált ki. A feltétlen ingert társítjuk egy korábban semleges ingerrel, ezt nevezzük feltételes ingernek. A társítás révén asszociáció jön létre a feltétlen és a feltételes inger között: a feltételes inger, mintegy előrejelzi a feltétlen inger bekövetkezését, így önmagában is kiváltja a választ, amit ebben az esetben feltételes válasznak nevezzünk.

A következő ábra ezt illusztrálja Pavlov kísérleti feltételein keresztül.



17. ábra: A klasszikus kondicionálás

Pavlov úgy gondolta, hogy a tanulás feltétele, a két inger időbeli érintkezése, így a hatás akkor a legerősebb, ha a két inger között kevesebb, mint 0.5 perc telik el. Későbbi kutatások kimutatták, hogy nem feltétlenül az ingerek időbeli érintkezése a lényeg, hanem az, hogy a feltételes inger mennyiben teszi bejósolhatóvá a feltétlen ingermegjelenését.¹⁰⁹

¹⁰⁹ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

5.1.9 Operáns kondicionálás

Instrumentális, eszközjellegű kondicionálásnak is nevezik. A tanulás eddig említett három formája (a habituáció, a szenzitizáció és a klasszikus kondicionálás) a környezet ingerekhez való alkalmazkodást jelent, úgy hogy magára az ingerre nincs hatása az élőlénynek. Az operáns kondicionálás során ezzel szemben a viselkedés az eszköze (instrumentuma) a következménynek, így, mint Skinner (1933, 1938) leszögezi akaratlagos, nem pedig kiváltott.¹¹⁰

Az operáns kondicionálás legismertebb kísérleteit Thorndike és Skinner végezte. A Skinneri kísérlet lényege, hogy egy úgynevezett Skinner-boxban helyezetek el patkányt, vagy galambot. A dobozban csupán egy pedál és egy etetőtál van. Ha az állat megnyomja a pedált, egy kis étel hullik a tálba. Az állat egy idő után „megtanulja”, hogy a pedál nyomása után élelmet így a nyomkodás gyakorisága nő.¹¹¹

Thorndike kísérletét megnézheti – angol nyelven – a következő felvételen:

12_05_HH02: <http://www.youtube.com/watch?v=BDUjDOLre-8>

Skinner kísérletét megnézheti – angol nyelven – a következő felvételen:

12_05_HH03: <http://www.youtube.com/watch?v=X6zS7v9nSpo>

Általánosságban elmondhatjuk, hogy az operáns kondicionálás során az élőlény megtanulja, hogy egy adott viselkedés egyedi következményekkel jár. Lényeg a megerősítés: „Thorndike effektus-törvénye alapján azok a viselkedések, amelyeket pozitív megerősítés (jutalom) követ, később sokkal nagyobb valószínűséggel jelennek meg, mint azok amelyeket negatív megerősítés (büntetés) követ.”¹¹² (Taskó)

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYŐRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.

¹¹⁰ CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYŐRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.

¹¹¹ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

¹¹² ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

5.1.10 A klasszikus és az operáns kondicionálás közös jelenségei

A generalizáció, diszkrimináció, kioltás és spontán felújulás jelensége mind a klasszikus, mind az operáns kondicionálás esetén is jellemzi a tanulás folyamatát.

- *Generalizáció (általánosítás)*: Ez azt jelenti, hogy a választ nem csak az eredeti, hanem más, ahhoz hasonló ingerek is kiváltják. Például a klasszikus kondicionálás során a Pavlovi kísérletben az eredeti feltételes ingerként használt hanghoz hasonló frekvenciájú inger is kiváltja a feltételes választ, vagy ha a Skinner dobozban két pedál van, a patkány mind a kettőt lenyomja.
- *Diszkrimináció*: a generalizációval ellentétes folyamat. Az élőlény megtanul különbséget tenni két egymáshoz hasonló inger között, amennyiben csak az egyiket követi megerősítés. Például a klasszikus kondicionálás során, ha csak az egyik hangot követi étel, akkor csak arra indul el a nyáleválasztás, vagy az operáns kondicionálásnál csak az egyik pedál lenyomását követi táplálék akkor csak azt fogja használni.
- *Kioltás*: ha a klasszikus kondicionálás során a feltételes reflex megjelenését ismételten nem követi a feltétlen inger, akkor feltételes válasz megszűnik. Az operáns kondicionálás során a viselkedést nem követi megerősítés a viselkedés megszűnik.
- *A spontán felújulás*: A kioltás csak gátlást jelent, mivel a kioltott válasz új helyzetekben ismét megjelenhet, spontán módon kiújulhat.

A kondicionálás erőssége az operáns kondicionálás éppúgy, mint a klasszikus kondicionálás során az időbeli érintkezéstől függ, vagyis annál erősebb minél rövidebb idő telik el a válasz és a megerősítés között. Míg ebben a klasszikus kondicionálásnál a bejósolhatóságnak, addig az operáns kondicionálásnál a befolyásolhatóságnak van szerepe.¹¹³

¹¹³ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.
ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
CSÉPE, V.: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYŐRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.

5.1.1 Komplex tanulás

A tanulást a kognitív tényezők, jelentős mértékben befolyásolják. A már meglevő tudás sem elhanyagolható, hiszen ezek alapján alakít ki az élőlény olyan stratégiákat elvárásokat, amelyek az új ismeret elsajátítását befolyásolják. „A tanulás kognitív magyarázatai szerint az állat mentálisan leképezi környezetét, azaz a környezet elemeinek a belső reprezentációit alakítja ki, ezeken pedig később elméleti műveleteket (szimbólummanipuláció) képes végrehajtani. Így bizonyos akcióit még „fejben” lejátszhatja, nem kell tehát a sokszor ellenséges környezet esetlegességeinek kitennie magát.”¹¹⁴

A komplex tanulóshoz általában a mentális térképeket és a belátásos tanulást szokták sorolni, hiszen mindkettő a belső mentális reprezentációk kialakulásán alapul.

Mentális térképek

A mentális térkép az élőlény fejében kialakult kép a térről. Általában a tanulás pillanatában nem nyilvánvaló ezek létrejötte és az, hogy tanulás történik, ezért ez a fajta tanulás a látens (lappangó) tanulás egyik példája lehet.

 *Gondoljunk például arra, hogy ha egy új városba költözünk, egy idő után kialakul a fejünkben egy térkép az adott helyről. Tudhatjuk például, hogy hol van a városban a könyvtár, de ez a tudás egészen addig nem tükröződik a viselkedésünkben, amíg valamilyen könyvre szükségünk nem lesz.*

A mentális térképekkel kapcsolatos klasszikus kísérlet Tolman patkányokkal végzett kísérlete volt, amelynek lényege, hogy azok a patkányok, akiknek lehetősége volt korábban szabadon mozogni egy útvesztőben hamarabb megtanulták az ételhez vezető utat, mint azok az állatok, akiknek korábban nem volt erre lehetőségük.¹¹⁵

¹¹⁴ JUHÁSZ, LEVENTE ZSOLT: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYÓRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86.

¹¹⁵ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

JUHÁSZ, LEVENTE ZSOLT: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYÓRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86-110.

A belátásos tanulás

A belátásos tanulással kapcsolatos első kísérletek Wolfgang Köhler nevéhez fűződnek.

Több kísérleti feltétel volt, de mindegyiknek az volt a lényege, hogy a kísérleti állatok olyan helyzetbe kerülnek, ami egyszerű módon nem megoldható. A megoldás a belátáson alapul. A belátás azt jelenti, hogy az élőlény elméjében a cél és az eszköz összekapcsolódik. A belátás mindig hirtelen jön létre, „aha”-élmény kíséri, és nincs közvetlen viselkedéses előzménye. Általában a fizikai próbálkozások után következik be. Vagyis egy mentális próba-szerencse tanulásról beszélhetünk, mivel a megoldás először mentálisan jön létre, és csak utána viteleződik ki a valóságban. Ez természetesen azt is jelenti, hogy mentális reprezentáció alakul ki az élőlény elméjében a problémáról.¹¹⁶

 Például a csimpánz nem érte el a ketrecéből a banánt, de rájött, hogy egy ott heverő bottal magához húzhatja azt.

Köhler kísérleteit az alábbi felvételen láthatja:

12-05_HH04 <http://www.youtube.com/watch?v=FwDhYUlbxiQ>

Mind a mentális térképek, mind a belátásos tanulás eredményei tartósak, nem oltódnak ki, és később hasonló körülmények közé kerülve is alkalmazhatóak.¹¹⁷

5.1.11 Az intelligencia fogalma

A pszichológia talán legnagyobb kíváncsiságot kiváltó témája az intelligencia. Az intelligenciával kapcsolatos szakirodalmak, tanulmányok, cikkek és online megtalálható írások sok-sok könyvtár megtöltésére lennének elegendőek. A pedagógusok a diákok jellemzésénél gyakran használják azt a jelzőt, hogy intelligens, mint az okos és értelmes jelzők szinonimáját.

¹¹⁶ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

JUHÁSZ, LEVENTE ZSOLT: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYŐRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86-110.

¹¹⁷ JUHÁSZ, LEVENTE ZSOLT: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYŐRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86-110.

? Mi is az intelligencia? Ön mit ért alatta? Néhány mondatban próbálja megfogalmazni!

Az intelligenciát sokan sokféleképpen próbálták meghatározni. Az egyik legismertebb meghatározás Boring nevéhez fűződik:

☞ **„Az intelligencia az, amit az intelligencia tesztek mérnek.”**

Boring meghatározása látszatra nagyon keveset mond el az intelligenciáról, de miután megismerjük az intelligencia természetét, rájövünk, hogy nem is annyira áll messze a valóságtól.

Sokkal részletesebb leírását adja az intelligenciának Neisser (1996), – akinek leírását Vajda Zsuzsanna idézi – a következőket emeli ki:

☞ **„Az egyének különböznek egymástól ama képességükben, hogy megértsenek összetett gondolatokat, hogy tanuljanak a tapasztalatból, hogy alkalmazzák az érvelés különböző formáit, hogy gondolkodásuk segítségével legyőzzék az akadályokat. Bár ezek az egyéni különbségek alapvetőek lehetnek, sohasem konzisztensek: egy adott személy intellektuális teljesítménye alkalmanként és területenként változni fog, a kritériumnak megfelelően, amelynek alapján megítélik. Az intelligencia fogalma kísérlet arra, hogy tisztázza és megvilágítsa a jelenségeknek ezt a bonyolult körét.”¹¹⁸**

Neisser meghatározásából is kitűnik, hogy az intelligencia egy komplex, több tényezőt magába foglaló jelenség.

5.1.12 Általános intelligencia versus különálló képességek

Az intelligenciával kapcsolatos felfogások fontos kérdése volt, hogy egy egységes általános képességnek vagy különálló képességek együttesének tekintsék az intelligenciát. Galton az intelligenciát általános képességnek tartotta, amely szinte minden kognitív viselkedésben megjelenik és egyénenként különböző szinten határozza meg a teljesítmény színvonalát. Galtonnal szemben Binét az intelligenciát különböző képességek (nyelvi, számolási, emlékezeti stb.) együttesének tekintette.¹¹⁹

Ma már széles körben elfogadottá vált, hogy létezik egy általános intelligencia (g-faktor), amely minden kognitív feladat elvégzésében szerepet játszik, de azt is tényként fogadhatjuk el, hogy emellett számos spe-

¹¹⁸ VAJDA, ZSUZSANNA: *Az intelligencia természete*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 85-109.

¹¹⁹ GYARMATHY, ÉVA: *IQ és tehetség*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154.

ciális képesség is létezik. A különálló képességek meglétének igazolása-ként Gardner többszörös intelligenciaelméletét emelhetjük ki. Gardner összesen 7 féle értelmet különített el:

- szóbeli
- logikai-matematikai
- testi-kinetikus
- zenei
- téri
- interperszonális
- intraperszonális

A többszörös intelligenciák hangsúlyozása szorosan kapcsolódik az tanulók sokszínűségének a kiemeléséhez, különösen az alternatív pedagógiai irányzatokat tekintve.¹²⁰

5.1.13 Öröklés és környezet

Öröklés vagy környezet? Nature or Nurture? Szintén fontos kérdés az intelligenciával kapcsolatban, amely hosszú múltra tekint vissza. Először Galton volt aki a kérdéssel foglalkozott, aki az öröklődést tartotta meghatározónak az intellektuális képességek kialakulásában, Binet a környezeti tényezők szerepét hangsúlyozta.¹²¹

Ma már nyilvánvaló az öröklés és a környezeti tényezők elválaszthatatlan és folyamatos interakciója és ezek együttes szerepe az intelligenciát tekintve. A magasabb IQ-val rendelkezők a környezeti adottságokat jobban tudják hasznosítani, így magasabb fejlődéshez is vezet. Vizsgálatok viszont azt is igazolták, hogy a magas intellektusúak esetében az ingerszegény környezet fokozottabb romláshoz vezet.¹²²

5.1.14 Az intelligencia mérése

Az intelligencia mérésére eltérő módszereket dolgoztak ki. Az első intelligencia tesztet gyerekek számára dolgozta ki Alfred Binet és Theodor Simon, a francia közoktatásügyi minisztérium kérésére. Binet 1905-ben mutatta be a teszt első változatát.

¹²⁰ KOVÁCS, KRISTÓF: *Arthur Jensen és az IQ-vita 1969-től 2000-ig*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 5-38.

¹²¹ SZOKOLSZKY, ÁGNES: *Öröklés-környezet: mit is jelent az „is”?* Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 51-84.

¹²² GYARMATHY, ÉVA: *IQ és tehetség*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154.

Céljuk egy olyan, objektív mérőeszköz kidolgozása volt, amelynek segítségével el tudják különíteni az ép értelmű és az értelmi fogyatékos gyermekeket.

Binet tesztje kifejezetten az iskolai beváláshoz kapcsolódott, az eljárás főleg a reproductív képességeket méri, erősen kultúrafüggő és az iskolázottság jelentősen befolyásolja a teljesítményt. A teszt magyarországi változatát Éltés Mátyás dolgozta ki.¹²³

Stern 1911-ben vezette be az IQ fogalmát. Intelligenciakor osztva életkorral és szorozva 100-zal. A normál intelligencia övezetnek a 90-110 közötti IQ.

Az újabb, a mentális feldolgozás sebességét mérő eljárásokkal végzett kísérletekkel azonban kimutatták, hogy a látszólag igen alacsony feldolgozási szintet jelentő feladatokkal valamelyest bejósolhatóak a magasabb kognitív működések egyének közötti különbségei.¹²⁴

5.1.15 Intelligencia és kreativitás

- ☞ **Az intelligencia a már megtanult ismeretek felidézését és alkalmazását igényli, az ehhez szükséges problémamegoldó eljárást nevezzük konvergens gondolkodásnak.**
- ☞ **A kreativitás azt jelenti, hogy a divergens, a „bejárt utaktól” eltérő gondolkodás segítségével különböző területekről való ismereteket mozgósítunk és többféle lehetséges válasz, megoldás születik.**

Az intelligencia lehetővé teszi, a már elsajátított ismeretek különböző szituációban történő alkalmazását, ezzel szemben a kreativitás lehetővé teszi a helyzetben lévő lehetőségek felkutatását és minél teljesebb megoldását.

Az intelligencia és a kreativitás összefüggésének problematikája szempontjából az ún. „küszöb koncepció” tűnik. MacKinnon (1978) szerint az intelligencia és kreativitás között mérsékelt pozitív kapcsolat van kb. 120-as IQ-ig, de ezen túl sem az intelligenciahányados és sem az iskolai teljesítmények nem tudják bejósolni a kreativitás mértékét. A magas IQ tehát nem feltétlenül garancia, az alacsony IQ pedig nem ad esélyt a kreativitás megjelenésére.

¹²³ VAJDA, ZSUZSANNA: *Az intelligencia természete*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 85-109.

¹²⁴ ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet*. Budapest, Kulturtrade Kiadó, 1998.

Problémamegoldó és problémataláló!¹²⁵

A különbség a kreatív-intelligens és a csak intelligens diákok között nagyon fontos személyiség-, motivációs és habituális jellemzőkben rejlik.

Az oktatásban az intelligencia egyértelműen előnyt jelent, míg a kreativitás sokszor problémaként jelenik meg.

„Ha a mindennapi oktatásban az alkotó, kreatív viselkedés több teret kap, akkor a legtöbbet tettük a jövő tehetségeiért, mert az alkotó munka a bensőből fakadó érdeklődést és alkotási vágyat erősítheti, illetve segítheti megjelenni.”¹²⁶

5.1.16 A kreativitás fogalma

- ☐ A kreativitás azon képességek közé tartozik, amelyek az oktatás mostohagyermekének is tekinthető. A kreativitásfejlesztésre nem fordítanak megfelelő figyelmet a tanítás-tanulás folyamatában, pedig egy olyan képességről van szó, amely többek között lehetővé teszi a változó körülményekhez való rugalmas alkalmazkodást, elképzelhetetlen nélküle az innováció és a tehetség egyik fontos komponense.

A kreativitás szó a latin *creare* szóból ered, amelynek jelentése nemzeni, szülni, alkotni, megteremteni.¹²⁷

A kreativitásnak számtalan meghatározása létezik, nincs könnyű dolga a kreativitással foglalkozó szakembereknek, ha egy olyan nehezen megfogható és komplex jelenséget próbálnak a definíció természetéből fakadó szűk keretek között megragadni. Gyarmathy Éva (2011) az alábbi meghatározását adja a kreativitásnak:

- ☞ **„Azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki.”**¹²⁸

¹²⁵ GYARMATHY, ÉVA: *IQ ÉS tehetség*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154.

¹²⁶ GYARMATHY, ÉVA: *IQ ÉS tehetség*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154.

¹²⁷ LANDAU, ERICA: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.

¹²⁸ GYARMATHY, ÉVA: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: Münich, Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. 9-47.

Guilford (1957) szerint a kreativitás a divergens (széttartó) gondolkodásban nyilvánul meg. A divergens gondolkodás teszi lehetővé egy probléma több oldalról való megközelítését annak megoldása során, illetve olyan elemek összekapcsolását, amelyeket rendszerint egymástól függetlennek, vagy össze nem illőnek tartunk. A divergens gondolkodást segítő feladatoknak egyszerre több helyes megoldása is létezik.

Összefoglalva a divergens gondolkodás megmutatkozik:

- A problémák iránti érzékenységben
- A gondolkodás könnyedségében (fluencia), amely a szavak, gondolatok közötti kapcsolatok gyors képzésében nyilvánul meg.
- A gondolkodás rugalmasságában (flexibilitás), ez teszi lehetővé a megoldások célszerű variálását.
- A gondolkodás eredetisége (originalitás), a szokatlan megoldások képességében rejlik.¹²⁹

5.1.17 A kreativitáshoz szükséges képességek

Guilford és később Torrance legalább tíz **kreatív képességet** gyűjtöttek össze, melyek feltételezésük szerint a kreativitás struktúráját alkotják.

- **Szenzitivitás:** Problémára való érzékenység. A kreatív egyének meglátnak olyan problémákat, amelyeket a nem kreatívak nem látnak.
- **Fluencia:** Asszociációs „gazdagság”, azaz a kreatív emberek nagyszámú ötletet találnak ki.
- **Eredetiség:** A kreatív gondolkodás fontos sajátossága, hogy új, szokatlan, innovatív ötletek révén eredeti, mások megoldásaitól különböző válaszokat tud adni a problémákra. (Ezt a képességet méri a távoli asszociációk, találó és „nem találó” cím feladat)
- **Rugalmasság:** A kreatív emberek változatos megközelítésmódokat alkalmaznak és különböző ötleteket tudnak létrehozni.
- **Szintetizálás:** A kreatív emberek nagyobb és teljesebb gondolati körökbe rendezik gondolataikat.
- **Elaboráció:** A kreatív emberek képesek a részletek kitöltésére. Adott információk alapján struktúrát építenek fel (amikor az ötlet tervvé alakul, akkor van szükség kreatív gondolkodásra).

¹²⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

- **Analízis:** A kreatív emberek lebontják a „szimbolikus struktúrákat”, hogy újakat alkossanak.
- **Újradefiniálás:** A kreatív emberek a szokásos módtól eltérően interpretálják vagy észlelik a tárgyakat és egészen új célokra használják fel.
- **Komplexitás:** A kreatív emberek sok, egymással összefüggő gondolattal tudnak dolgozni.
- **Értékelés:** A kreatív emberek könnyen meghatározzák az új ötletek értékét.¹³⁰

5.1.18 A kreatív gondolkodás lépései

Graham Wallas a kreatív folyamat négy szakaszát különíti el. A négy szakasz a következő:

- Információ-előkészítési szakasz: ebben a szakaszban ráeszmélünk a probléma létezésére és összegyűjtjük az ezzel kapcsolatos információkat és adatokat, az adatokat átgondoljuk, osztályozzuk, következtetéseket vonunk le.
- Lappangási (inkubációs) szakasz: a várakozás feszültsége jellemzi, amikor hagyjuk a problémát „parlagon heverni”. Az alkotó az előkészületi szakaszban eljutott egy olyan szintre, amikor már nem tud tovább lépni, ekkor következik az inkubáció, a lappangás. Időtartama változó, függ a probléma jellegétől.
- Megvilágosodási (illuminációs) szakasz: a megoldás váratlan megtalálása jellemzi. Gyakran kíséri ezt a szakaszt az ún. „aha-élmény”.
- Igazolási (verifikációs) szakasz: a kreatív ötlet vizsgálata igazolása vagy cáfolása ennek a szakasznak a legfontosabb feladata.¹³¹

Az alkotó folyamat lépéseit nyomon követhetjük a közismert történetben, amely Arkhimédész törvényével kapcsolatos:

 „Arkhimédésznek sok fejtörést okozott II. Hieron király kérése, hogy bizonyítsa be, valódi aranyból készült-e egy csodálatosan megmunkált korona. A koronát Zeusz szobrára óhajtotta elhelyezni, s arra csak hamisítatlan szintisza aranyból készült korona kerülhetett. Arkhimédész összehasonlította a korona színét valódi arany pénzérmével, próbálkozott összehasonlítani a korona resze-

¹³⁰ MEZŐ, Ferenc, MEZŐ, Katalin: *Kreatív és iskolába jár.* Debrecen, Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, 2003.

¹³¹ TÓTH, LÁSZLÓ: *Pszichológia a tanításban.* Debrecen, Pedellus Kiadó, é. n.

*lékének súlyát a pénz reszelékével, de a koronát nem volt szabad megsérteni, így csak keveset tudott a korona aljáról lereszelni, és nem jutott eredményre. A korona problémája egyre jobban foglalkoztatta, de nem tudott rájönni a megoldás nyitjára. Lefeküdt, nyugtalanul töltötte az éjszakát, s hirtelen elhatározással elment a fürdőbe. A fürdő üres volt, s ahogy belemerült a kis medence vizébe, a víz felemelkedett a lépcsőfok éléig. Amikor ezt észrevette, többször egymás után kipróbálta, felderült, kiugrott a vízből és felkiáltott: Heuréka! Megtaláltam!*¹³²

Ennek a törvényszerűségnek a felismerésével nem volt nehéz bizonyítani azt, hogy a korona valódi aranyból készült-e vagy sem, hiszen most már megállapíthatta a szabálytalan test térfogatát.

5.1.19 A kreativitás szintjei

Taylor (1960) a produktum szempontjából a kreativitásnak 5 szintjét különbözteti meg:

- Kifejező (expresszív) kreativitás: jellegzetessége a kifejezés függetlensége, tekintet nélkül a produktum minőségére (pl. gyermekrajzok)
- Produktív kreativitás: lényege a befejezettségre, teljességre törekvés, melynek érdekében az alkotó akár saját szabadságát is korlátozza.
- Inventív feltaláló kreativitás: az ismeretlen összefüggések észlelése, a régi felhasználása új módon.
- Innovatív (újító) kreativitás: lényegi vonása a módosítás és tökéletesítés folyamata.(pl. Jung)
- Teremtő (emergentív) kreativitás: gyökeresen új produktum teremtése, a kreativitás legmagasabb szintje. (pl. Freud, Einstein, Picasso stb. voltak a kreativitásnak ennek a szintjén)¹³³

5.1.20 A kreativitás mérése

A kreativitás mérése nem tartozik a könnyű feladatok közé, ami a kreativitás sajátosságaiból fakad. Nehéz előre meghatározni mit várunk, illetve sok esetben azt sem könnyű eldönteni, hogy a kapott válaszokat, produktumokat kreatívnak tekintsük-e. Míg az objektivitásra való törekvés mindenképpen hangsúlyosan kell megjelenjen, addig a kreativitás méré-

¹³² KÜRTI, JÁRMILLA: *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

¹³³ TÓTH, LÁSZLÓ: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, Pedellus Kiadó, é. n.

sében a szubjektivitás is jelentős szerepet kap. A kreativitás mérése többféle módszerrel történhet, ezek közül a legismertebbek a Torrance-féle Szokatlan használat teszt és a Körök tesztje, de ezeken kívül más módszereket is alkalmaznak:

- Önjellemzés
- Mások által történő jellemzés
- Divergens gondolkodás mérése
- Életút vizsgálat
- Személyiségbeli összefüggések vizsgálata

5.2 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.2.1 Összefoglalás

A lecke során a hallgatók a gondolkodás, a tanulás, a kreativitás és az intelligencia témakörének alapfogalmaival, általános lélektani alapjaival ismerkedhettek meg.

5.2.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan definiálná a gondolkodást?
- Mit jelentenek a fogalom prototipikus tulajdonságai és a fogalom magja?
- Mit jelent a kategorizáció fogalma és milyen szintjei vannak?
- Mi jellemzi a deduktív gondolkodást?
- Mi jellemzi az induktív gondolkodást?
- Sorolja fel a problémamegoldó gondolkodás lépéseit!
- Milyen tényezők gátolhatják a problémamegoldó folyamatot?
- Hogyan definiálna a tanulást?
- Mit jelent a habituáció és a szenzitizáció és miben különbözik egymástól?
- Mi jellemzi a klasszikus kondicionálást?
- Mi jellemzi az operáns kondicionálást?
- Mi jellemzi a mentális térképeket és a belátásos tanulást?
- Hogyan definiálna az intelligenciát?
- Ismertesse az intelligenciával kapcsolatos elgondolásokat!
- Mit jelent az IQ?

- Milyen szerepet játszik az öröklés és a környezet az intelligencia alakulásában?
- Kinek a nevéhez fűződik az első intelligencia teszt kidolgozása, amelynek van magyar változata is?
- Milyen kapcsolatban áll egymással az intelligencia és a kreativitás?
- Mit nevezünk kreativitásnak?
- Melyek a kreatív gondolkodás szakaszai?
- Milyen eszközökkel mérhető a kreativitás?
- Milyen képességek szükségesek a kreativitáshoz?

5.1.2 Gyakorló tesztek

1, Melyik nem tartozik a problémamegoldó gondolkodást gátló tényezői közé?

- A. Megoldási sémák
- B. Funkcionális rögzülés
- C. Generalizáció**
- D. Beállítódás

2, Kinek a nevéhez fűződik a klasszikus kondicionálás?

- A. Skinner
- B. Pavlov**
- C. Thorndike
- D. Köhler

4, Az alábbi állítások közül melyik igaz az intelligenciára?

- A. Az intelligencia csak a veleszületett tényezők által meghatározott.
- B. Az intelligencia csak a környezet által meghatározott.
- C. Az intelligencia az öröklés és érés interakciója által meghatározott.
- D. Az intelligencia az öröklés és környezet interakciója által meghatározott.**

(Helyes megoldások: 1-C; 2- B; 3 –D)

6. LECKE: A CSELEKVÉS ENERGIÁJÁT ADÓ FOLYAMATOK: A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ÉRZELMEK

6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célkitűzése, hogy az olvasó képet alkothasson azokról a folyamatokról, amely a viselkedést energetizálja. Így a lecke első fele a motivációról, második fele pedig az érzelmekről (emóciókról) szól.

Mind a motiváció, mind az emóció kifejezés a latin 'movere' mozgatni igéből származik. És valóban mind a kettőben közös, hogy a személyt cselekvésre mozgósítják. Közös az is, hogy motiváció, mind az érzelmek háttérében komoly fiziológia háttér van.

A lecke első részében a motivációról lesz szó. Miután tisztázzuk a motiváció alapfogalmait és biológiai háttérét, ismertetjük a különböző motivációelméleteket, és azt, hogy hogyan lehet a motívumokat csoportosítani. Ezt követi a humánspecifikus motívumok bemutatása követi, majd, a motívumok Maslow-féle hierarchiája következik.

A lecke második részében az érzelem fogalma után az érzelmek összetevői következnek. Végül a különböző érzelemelméletek bemutatása fejezi be a leckét.

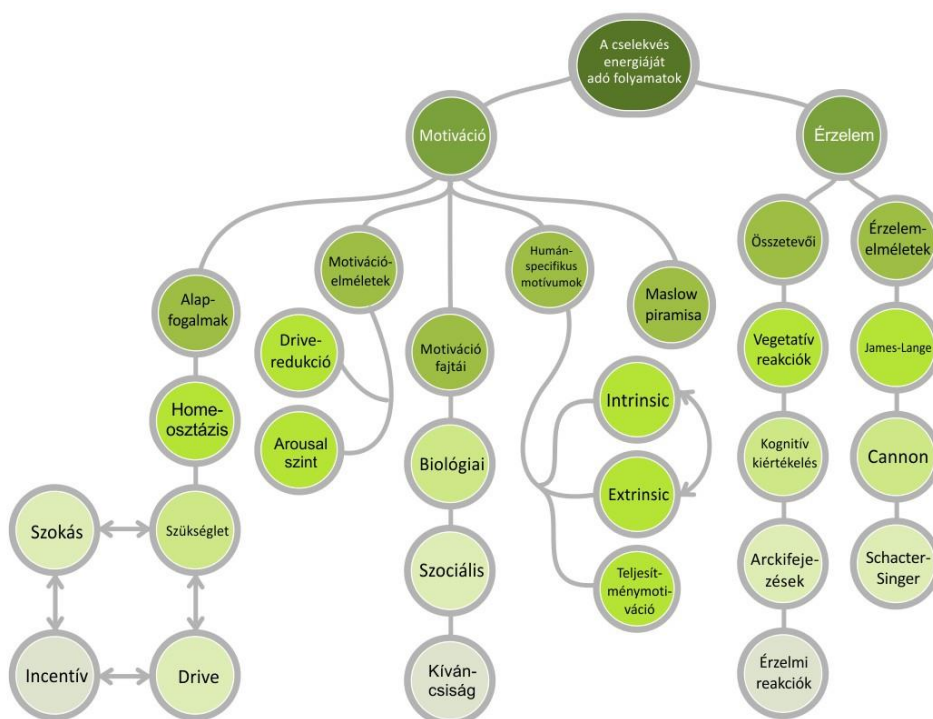
A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- Tudnia kell önállóan definiálni a motivációfogalmát.
- Ismernie kell a motiváció biológiai háttérét.
- Önállóan meg kell tudnia határozni a szükséglet, drive, szokás, incentív és homeosztázis fogalmát.
- Röviden be kell tudnia mutatni a motiváció elméleteket és el kell tudnia magyarázni a drive redukciós elmélet és az arousal szint-elmélet különbségét.
- Meg kell tudnia magyaráznia Yerkes-Dodson törvényt.
- Tudnia kell a motívumokat csoportosítani.
- Értennie kell az extrinisc és intrinsic motiváció különbségét.
- Értennie kell a teljesítménymotiváció és az igényszint összefüggését.
- Be kell tudnia mutatni a Maslow-féle motivációs piramist.
- Tudnia kell definiálni az érzelmet.
- Értennie kell a hangulat és az érzelem különbségét.
- Röviden ismertetnie kell tudni az érzelmek összetevőit.

- Tudnia kell, kinek a nevéhez fűződik és röviden be kell tudnia mutatni az érzelmek perifériás, centrális és kéttényezős elméletét is. A tananyag elsajátítása körülbelül kétszer másfélórát vesz igénybe.

6.2 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



18. ábra: A tananyag felépítése

6.2.1 A motiváció alapfogalmai

A motiváció az egyik legfontosabb mozgatórugója az emberek cselekedeteinek, a különböző motívumok a legkülönbözőbb cselekedetek okai lehetnek. Bár az is igaz, hogy ugyanaz a cselekedet létre jöhet különböző motivációs háttérrel is, és fordítva, egyazon motívum számtalanféle cselekedet háttérében állhat.

 A motiváció gyűjtőfogalom, a viselkedésre készítő belső tényezőket értjük alatta.¹³⁴

Fenntartja a viselkedést, amíg a motiváció ki nem elégül, meghatározza a szervezet aktivitásának mértékét, a viselkedés szervezettségét és hatékonyságát.¹³⁵

A motiváció nemcsak emberre jellemző, vannak az állatvilágban is megfigyelhető biológiai motívumok, amelyek általában az ön- és fajfenntartásra vonatkoznak. Emellett beszélhetünk humánspecifikus motívumokról is, amelyek kifejezetten csak az emberre jellemzőek, mint például az esztétikai szükségletek.

Éppen ezért először a motiváció biológiai alapjait kell tisztázunk ebben a fejezetben, és utána térhetünk át a humánspecifikus motívumokra.

6.2.2 A motiváció biológiai alapjai

Az élő szervezet a saját élete fenntartása érdekében a belső környezet állandóságára törekszik, a folyamatosan változó külső körülmények között.

 Cannon nyomán homeosztázisnak nevezzük azt a bonyolult mechanizmust, ami a belső egyensúlyi állapotot fenntartja.

Ez azonban nem mindig sikerül, ha a belső egyensúlyi állapot meg bomlik, és a szervezet tartalékai révén nem lehet helyreállítani, akkor lép fel a szükséglet.

 A szükséglet: az ideális értéktől való fizioiógiás eltérés, olyan hiány a szervezetben, amely tartós fennállás esetén az egészséget vagy akár az életet fenyegeti. pl oxigénhiány, tápanyaghiány stb.

A szükséglet pszichológiai megfelelője a drive.¹³⁶

 A drive: Az a belső készítés, ami a szükséglet nyomán alakul ki és viselkedésre készíti.

¹³⁴ SÉRA, LÁSZLÓ: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998.

¹³⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191

¹³⁶ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

A drive feladata nem a szervezet irányítása, hanem általános energetizálása. Ez azt jelenti, hogy drive csak hajtóerőt ad ahhoz, hogy az élő szervezet kielégíthesse az adott szükségletet, de nem mutatja meg, hogy hogyan tegye ezt.¹³⁷

Nem minden szükséglethez tartozik drive, például a D vitaminhiány nem készíti a szervezetet annak pótlására.

☞ **A szokás: a korábbi tanulási tapasztalatok összegződése, arra vonatkozóan, hogy mi alkalmas a szükséglet kielégítésére.**

☞ **Az incentiv: ösztönző, egy adott inger vonzó, ösztönző ereje.**

☞ *Például az éhség motívumánál különböző ételeknek más és más lehet a vonzó ereje –korábbi tapasztalataink alapján.*

A tapasztalatok révén lesz ösztönző ereje az ingernek, aszerint mennyire alkalmas egy bizonyos szükséglet kielégítésére. Az incentiv helyettesítheti a drive-t – nem kell éhesnek lenni ahhoz, hogy édességet megszadjunk.

Természetesen egyszerre több motívum is szerepet játszhat a viselkedés meghatározásában, hiszen egyszerre több szükségletünk is lehet. Azt, hogy melyik, határozza meg éppen a viselkedést függ a sürgetettségtől, de az ember képes tudatosan késleltetni is egy szükséglet kielégítését.¹³⁸

☞ *Például egy órán a diákok – jó esetben – képesek késleltetni éhségük és szomjúságuk kielégítését.*

A motivált viselkedés alapsémáját a következő ábra mutatja:

¹³⁷ URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

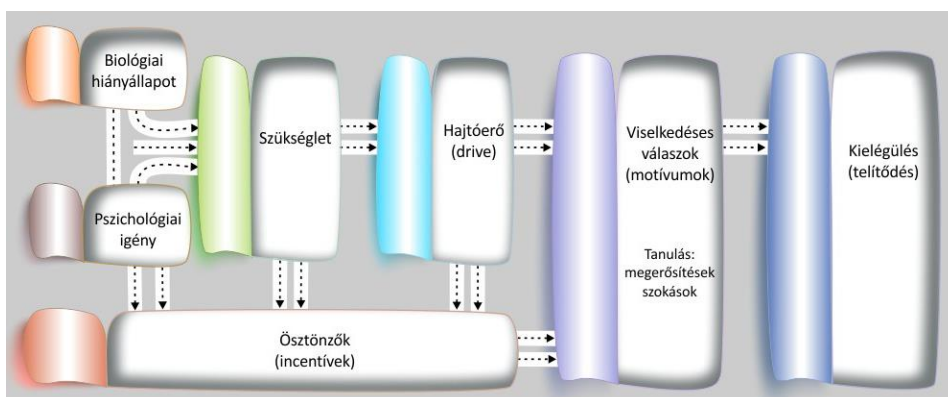
¹³⁸ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191



19. ábra: A motivált viselkedés alapsémája¹³⁹

6.2.3 Motivációelméletek

Drive-redukciós elmélet

Ez az elképzelés a 40-50 években volt népszerű. Lényege a szükséglet és a nyomán fellépő drive feszültséget okoz az élő szervezetben. A drive csökkentése a feszültség csökkenésével jár együtt, és örömet okoz.

Az elmélet jól magyaráz olyan motívumokat, mint például az éhség és a szomjúság. Mindnyájan ismerjük, például az éhség milyen kínzó feszültséget okoz, és milyen örömet a kielégítése.

Vannak azonban olyan motívumok, mint például a kíváncsiság, ami nem magyarázható a drive redukcióval. Hiszen sokan kifejezetten keresik a szélsőségesen izgalmas helyzeteket, amelyeket például az extrém sportok nyújtanak.¹⁴⁰

Arousal szint elmélet

Napjainkban ez elfogadottabb. Megértéséhez szükséges, hogy először az arousal szint fogalmát tisztázzuk.

 **Az arousal, nem más, mint vegetatív fiziológiai aktivitás.**

¹³⁹ SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191 171.

¹⁴⁰ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

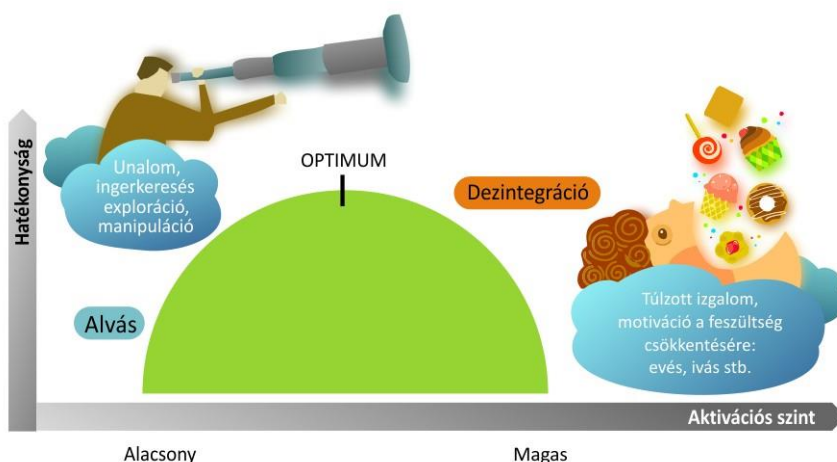
ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

Az arousal nem egységes, három típusát szokták elkülöníteni:

- Vegetatív arousal, például szívritmus változása, légzésszám módosulása stb.
- A központi idegrendszer, az agykéreg aktivációja
- Viselkedéses arousal, ez a szervezet viselkedéses aktivációját jelenti.

A három – ha csak mérsékelt mértékben is- de általában együttjár egymással.¹⁴¹

A kérgi arousal optimális szintjén tud a szervezet a leghatékonyabban tevékenykedni. Ha az arousal csökken, elálmosodunk, ha nő túl izgatottak leszünk, de mind két esetben a viselkedés egyre szervezetlenebbé válik. Ezt az összefüggést fejezi ki a Yerkes-Dodson törvény, amit a következő ábra szemléltet:



20. ábra: A motiváció és a hatékonyság: a „fordított U” összefüggés (Yerkes–Dodson-törvény)¹⁴²

Az élő szervezet igyekszik az optimális arousal szintet tartani. Az alapvető biológiai motívumok, mint az éhség és a szomjúság az optimum felé emeli az arousal szintet, így olyan viselkedést hoznak létre, ami ennek csökkentésére törekszik.

¹⁴¹ URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

¹⁴² SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191 173.

Ha viszont túl kevés inger éri, az arousal szint az optimális alá csökken, ami az arousal szint növelésére, és így ingerkereső viselkedésre fog motiválni, természetesen csak addig, amíg az optimális szintet el nem éri.¹⁴³

6.2.4 A drive-ok és motívumok csoportosítása>

Megkülönböztetünk elsődleges és másodlagos drive-okat.

Elsődleges drive-ok ön- és fajfenntartással kapcsolatosak:

- Hőszabályozás
- Éhség
- Szomjúság
- Szexuális
- Alvási
- Salakanyagok ürítése
- Védekezésre irányuló
- Általános aktivitási szükséglet (akkor lép fel, ha a szervezettől egy időre megvonják a mozgás lehetőségét)
- Kutató vagy explorációs drive (kíváncsiság)

A másodlagos drive-ok is a tanulás révén épülnek rá az elsődleges drive-okra.

 Például a pénz ilyen, hiszen megtanuljuk, hogy segítségével hozzájuthatunk az elsődleges drive-ok kielégítésére alkalmas dolgokhoz.¹⁴⁴

A másodlagos drive-ok állatoknál is kialakíthatóak.

 Egy kísérletben a „majmok megtanulták egy érmével működő automata kezelését: érme bedobásával kedvenc táplálékukhoz jut-

¹⁴³ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191

¹⁴⁴ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

hattak. Miután ezt elsajátították, maguk az érmék is jutalomértéket nyertek. Ha ugyanis az automata nem volt az állatok közelébe, az érmék megszerzése érdekében akkor is hajlandók voltak „dolgozni”: különböző feladatokat végrehajtani, tanulni, és szenvedélyesen gyűjtötték az érméket”¹⁴⁵

A motívumok természete szerint vannak:

- Biológiai motívumok: ezek az önfenntartáshoz kapcsolódnak, a fiziológiai szükséglet nyomán lépnek fel.
- Szociális (szexuális és fajfenntartási) motívumok: ide a szexuális és utódgondozási motívumok tartoznak.
- Kíváncsiságmotívumok: ezek is jellemzőek az állatokra is nem csak az emberekre.¹⁴⁶

6.2.5 A humánspecifikus motiváció

Az extrinsic és intrinsic motiváció

Az emberi motiváció esetében beszélhetünk:

- Extrinsic (eszköz jellegű) motivációról: ez esetben a viselkedés motivációjában valamilyen cél elérése vagy külső tényező szerepel.
- Intrinsic (önjutalmazó) motiváció: ebben az esetben a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga.

Az extrinsic és intrinsic motiváció viszonyát vizsgálva megállapították, hogy ha egy cselekvést külsőleg motiválunk, például jutalmazunk, akkor a belső, intrinsic motiváció csökken.

Vallerand az intrinsic motiváció három típusát különíti el:

- A tudásra irányuló intrinsic motiváció esetében maga a cselekvés, a megértés motivál.

¹⁴⁵ BARKÓCZI, Ilona, PUTNOKI, Jenő: *Tanulás és motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1984. 223.

¹⁴⁶ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008

<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191

- A fejlődésre és alkotásra irányuló intrinszc motiváció esetében önmagunk meghaladása és a kreatív tevékenység az örömforrás.
- Az ingerlés és élmények átélésére vonatkozó intrinszc motiváció esetében kellemes élményeket, érzéseket keresünk, általában érzékszervi vagy esztétikai élményeket.¹⁴⁷

Teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció az embernek a minél nagyobb teljesítményelérésére való késztetését jelenti. Szorosan összefügg az igényszinttel, vagyis az az önmagukkal szemben táplált elvárásokkal.

„Az igényszint és a teljesítményszint viszonyára vonatkozólag azt tapasztalták, hogy az igényszint teljesítése, ill. túlteljesítése sikerélményhez vezet. Ha a teljesítményszint alatta marad az igényszintnek, kudarcot él át az egyén. Sorozatos sikerélmény hatására az igényszint emelkedik, kudarcszéria esetén pedig csökken.”¹⁴⁸

Az igényszint meghatározásában, két – egymással ellentétes – motívum hat: a siker elérésére és a kudarc elkerülésére vonatkozó késztetés. Az, hogy melyik mennyire erős, és hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz határozza meg a teljesítménykésztetés erejét. „A sikermotívum alapja a hatékonyságra, az önmegvalósításra való késztetés, a kudarcckerülés hátterében a büntetéstől való félelem, az eredménytelenség következményeinek az előrevetítése húzódik meg.”¹⁴⁹

6.2.6 Motívumok hierarchiája

Az ember esetében a különböző motívumok egymásra épülnek. Ezzel kapcsolatos Abraham Maslow közismert motivációs rendszere, amely szerint a szükségleteknek létezik egy hierarchiája, amelyet egy motivációs piramisban ábrázolhatunk:

¹⁴⁷ URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁴⁸ SÉRA, LÁSZLÓ: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998. 195

¹⁴⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>



21. ábra: A Maslow-féle motivációs piramis

A piramis legalsó szintjén az alapvető biológiai szükségletek, vannak, míg csúcán az önmegvalósítás. Maslow szerint a piramis magasabb szintjein található szükségletek csak akkor lépnek fel, ha az alattuk lévő szükségletek legalább részben kielégítettek.

Ebből következik, hogy a megértés és tudás iránti szükséglet csak akkor lép fel, ha az alatta levő szükségletek legalább nagyjából kielégítettek. Bizonyos –kivételes – a piramis felborulhat, és magasabb rendű szükséglet úgys fellephet, hogy az alacsonyabb nincs kielégítve.¹⁵⁰

☞ Gondoljunk például éhező tudósokra és művészekre, vagy például az éhségstrájkolókra.

6.2.7 Az érzelem fogalma

Az érzelmek legalább annyira fontos mozgatóerői az emberi viselkedésnek, mint a motiváció. Gondoljunk arra, hogy mennyi mindent tesznek az emberek érzéseik által vezérelve.

Az érzelem meghatározása éppen ezért nagyon nehéz, a szakirodalom több mint 100 definíciót ismer.

¹⁵⁰ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

☞ **Kleinginna és Kleingina 1981-ben a következőképpen határozta meg az érzelmeket. „Az érzelme a szubjektív és objektív tényezők összjátékának bonyolult halmazai, amelyeket idegi és hormonális rendszerek közvetítenek”¹⁵¹**

Ez az összjáték növelheti: az érzelmi élményt (pl. az izgatottság mértékét), különböző kognitív folyamatokat indíthat el (hiszen módosíthatja az észlelést, az emlékezetet, az eredmények kiértékelését), aktiválja az érzelmet kiváltó környezethez a fiziológiai alkalmazkodást, és olyan viselkedésekhez vezet, amelyek kifejezőek, céltudatosak, és segítik a környezethez való alkalmazkodást.

A szakirodalom megkülönbézteti a hangulatot és az érzelmet. Gendolla 1990-ben a hangulatot elmosódottabb és hosszabban tartó érzelmi állapotként definiálta. A hangulat nem feltétlenül kapcsolódik közvetlenül valamilyen személyhez vagy eseményhez, az okai nem mindig tudatosulnak, tudatosodnak, néha például egy illat is befolyásolhatja. Gendolla a lényeges különbséget a hangulat és az érzelem között abban látja, hogy a hangulatnak az érzelemhez képest nincs motiváló ereje.¹⁵²

☞ *Gondoljunk például arra, hogy az utcán sétálunk, és egy nyitott ablakon keresztül megérezzük a házi sütemény illatát, amelyet a nagymamánk süített gyerekkorunkba. Ettől nosztalgikus hangulatba kerülhetünk, ami akár sokáig is elkísérhet, de sem intenzív nem lesz az érzés, sem cselekedetekre nem nagyon fog készíteni.*

6.2.6 Az érzelem összetevői

Az érzelmelek összetettségét mutatja, hogy mindig több tényező együttes kölcsönhatását jelentik. Ezek a következők:

- Belső testi válaszok, elsősorban a vegetatív idegrendszer reakciói, mint például a vérnyomás emelkedése.
- Kognitív kiértékelés által létrejövő vélekedés, amelynek tartalma, hogy egy negatív vagy pozitív esemény megy végbe.
- Arkifejezések.

¹⁵¹ URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157.

¹⁵² URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

URBÁN, Róbert: *Érzelmelek*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 95-118

– Érzelmi reakciók.¹⁵³

Az érzelem összetevői: belső testi válaszok

- Bizonyára az olvasó is megtapasztalta már magán, hogy az erős érzelmek testi változásokkal járnak együtt.
- ☞ *Például megy az utcán, és hirtelen elé ugrik egy nagy kutya. Az ember megijed, és közben a-valószínűleg – a következő testi változásokat figyelheti meg magán: gyorsabb a szívritmus, fokozódik a légzésszám, izzad a tenyere, remeg a keze stb.*

Az érzelmeket mind a vegetatív, mind a kéri, mind a viselkedéses arousal emelkedése kíséri.

- Azt, hogy a vegetatív arousal mennyire fontos szerepet játszik az érzelmek intenzitásában, jól mutatják gerincsérült betegek beszámolóí. (Akiknél a sérülés megakadályozza, hogy az agykéreg visszajelzést kapjon a vegetatív izgalom fiziológiai jeleiről.)
- „Ez egyfajta hideg harag. Időnként mérgesen cselekszem, ha valami igazságtalanságot látok. Üvöltök, káromkodom, felfordulást csinállok, mert arra jöttem rá, ha időnként nem teszem ezt, akkor az emberek kihasználnak; de nem kell annyira felhevülnöm ehhez, mint korábban. Ez egyféle mentális harag.”¹⁵⁴

Az érzelem összetevői: kognitív kiértékelés

Természetesen azt, hogy milyen intenzív egy érzelem átélése függ, az adott helyzet kognitív kiértékelésétől is.

- ☞ *Gondoljunk például a szerelmes ifjúra, aki randevúra várja kedvesét, aki nem jön. Más-más érzelmet fog átélni aszerint, hogy mi nek tulajdonítja a távolmaradást: ha azt gondolja baleset érte a lányt, aggódni fog, ha azt gondolja, egy másik ifjúval találkozik dühös lesz stb.*

A kognitív kiértékelés különböző dimenziók mentén történik. „Smith és Ellsworth 6 dimenziót javasol, amellyel az érzelmek leírhatók:

- A helyzet kívánatossága (kellemes vagy kellemetlen)
- A helyzethez elővételezett erőfeszítés mennyisége

¹⁵³ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

¹⁵⁴ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997. 311

- A helyzet bizonyossága
- A figyelem, amit a személy a helyzetnek akar szentelni
- A helyzet felett érzett kontroll erőssége
- A helyzetben jelen lévő nem emberi erőknek tulajdonított befolyás.”¹⁵⁵

Az érzelem összetevői: arckifejezések és érzelmi reakciók

Az érzelmek kifejezése igen összetett, hiszen számtalan testrészünk vesz benne részt, gondoljunk az arckifejezésekre, a gesztusokra, a testtartásunkra stb.

- Azt, hogy ezek milyen kifejezőek jól mutatják a korai némafilmek, amelyek szereplőinek még a beszéd nélkül kellett érzelmi állapotaikat kifejezni:

Jó példa lehet erre az „Utolsó éjszaka” c. 1917-ben készült némafilm: 12_06_HH01: <http://www.youtube.com/watch?v=vaNGDjm3Vxw>

A hanglejtés, a beszédtempó és a hangszín szintén jó érzelemkifejező.

Darwin az érzelemkifejezést öröklött tényezők által meghatározottnak tartja. Egyes érzelmeket már újszülöttek arcán is felismerhetünk, még mielőtt tanulás történhetne.

Léteznek olyan egyetemes vagy alap érzelmek, mint a harag, félelem, undor, meglepődés, szomorúság, öröm. Ezek megvannak minden kultúrában és a kifejezésük is hasonló a különböző kultúrákban.¹⁵⁶

Természetesen az érzelmek kifejezését személyes, helyzeti és kulturális tényezők is befolyásolják.

Az érzelmek kifejezése nyilvánvaló kommunikációs szerepe mellett az érzelem intenzitásában is szerepe van: az érzelem kifejezése erősíti az adott érzelem élményét, az érzelem kifejezés elnyomása pedig csökkenti azt.¹⁵⁷

¹⁵⁵ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁵⁶ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

¹⁵⁷ URBÁN, Róbert: *Érzelmek*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 95-118

Ezzel kapcsolatos a faciális feedback hipotézis, amelynek lényege: a központi idegrendszer visszajelzést kap az arckifejezésünkről, amely kombinálódva az érzelem egyéb összetevőivel fokozza az érzelmi élmény intenzitását.¹⁵⁸

- ✿ Próbáljuk ki! Ha erőltetetten mosolygunk, egy idő után valóban jobban érezzük magunkat, míg ha mogorván nézünk, egy idő után a kedvünk is rosszabb lesz.

6.2.8 Érzelemelméletek

- Hogyan is jönnek létre az érzelmek? Milyen tényezők játszanak szerepet az érzelmi élményben?

Ezzel kapcsolatosan három érzelemelméletet, James-Lange Cannon és Schachter-Singer elméletét szeretnénk bemutatni.

Az érzelmek perifériális elmélete

Az elmélet a XIX. század végéről származik W. James és C. Lange egymástól függetlenül, közel egy időben dolgozta ki – ezért szokták ketőjük nevével emlegetni.

Lényege: a környezet ingerei a központi idegrendszer közvetítésével viselkedéses és/vagy vegetatív választ váltanak ki. Ezt a – saját – választ észlelve alakul ki az érzelmi élmény.¹⁵⁹

- ☞ *A klasszikus és kicsit talán tréfás példa szerint, ha egy medvével találkozunk az erdőben, akkor „Nem azért futunk el, mert félünk, hanem azért félünk, mert futunk”. Vagyis a medve látványa kivált egy viselkedéses és vegetatív választ, futunk, felmegy a vérnyomásunk, szaporábban ver a szívünk stb. Ezt észleljük, és ezt éljük át félelemként.*

Mivel az érzelmi élmény a külső eseményre adott válasz észleléséből származik, ezért hívják ezt az elméletet az érzelmek perifériális elméletének.

¹⁵⁸ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

¹⁵⁹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

Az elméletből következik, hogy James és Lange szerint a különböző érzelmek más és más vegetatív mintázattal járnak együtt. Ez manapság erősen vitatott, de az elmélet kétségtelen érdeme, hogy számtalan az érzelmekkel kapcsolatos kutatás ihletője lett.¹⁶⁰

Az érzelem centrális elmélete

Az elmélet Cannon nevéhez fűződik, aki James-Lange elméletet próbálta cáfolni a következő érvekkel:

- A zsigeri változások idői lefutása hosszú, ezzel szemben az érzelmek azonnal fellépnek.
- A művi úton előidézett zsigeri változások, például a gyomor ingerlése nem okoznak változást az érzelmekben.
- A zsigerekben amúgy is kevés az érzőideg.
- A különböző érzelmek például öröm és harag azonos zsigeri változásokat hoz létre.
- A zsigerek és a központi idegrendszer kapcsolatának megszüntetése nem okoz változást az érzelmi viselkedésben és szubjektív élményében.

Mindezek alapján Cannon szerint az érzelmi élményt nem az agykéreg, hanem a kéreg alatti területek, elsősorban a thalamus aktivitása jellemzi. (Mivel a thalamus is a központi idegrendszer része ezért nevezik centrális elméletnek.)

Szerinte az érzelmi élmény nem követi a testi változást, mint James-Lange elméletben, hanem azzal egyidejű, és pusztán csak velejárója a testi változásoknak.¹⁶¹

 *Az előző medvés példa szerint a testi válasz (a futás) a lényeg, ez segíthet a túlélésben, míg az érzelmi reakció (a félelem) ebből a szempontból lényegtelen.*

Az érzelem kéttényezős elmélete

Ez az elképzelés Schacter és Singer nevéhez fűződik.

¹⁶⁰ URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

¹⁶¹ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

Kéttényezős elméletnek nevezik, mivel a vegetatív válasz és a kognitív kiértékelés egyaránt szerepet játszik benne. Szerintük is az érzelmek a vegetatív arousal változásával járnak. Ez nem specifikus az egyes érzelmekre, az érzelmek megkülönböztetése a kognitív kiértékelés következménye, hogy hogyan értelmezzük a vegetatív változást. Ebből az is következik, hogy ha a vegetatív változást nem tudjuk kielégítően megmagyarázni más tényezőkkel, akkor fogunk érzelmeket feltételezni. Az, hogy milyen érzelmet feltételezünk, gyakran a külső tényezőtől, a helyzetre vonatkozó ismeretinktől, hiedelmeinktől függ.¹⁶²

Ezzel kapcsolatos híres kísérletük lényege:

„A kísérleti személyeknek adrenalin injekciót adtak, amely általában vegetatív arousalt okoz: erős szívrítmus és légzésszám növekedés, izomremegés és fokozott izgalmi állapot keletkezik. A kísérletvezetők a kísérleti személyeknek beadott adrenalin hatására vonatkozó információt változtatták. Néhány kísérleti személyt pontosan felvilágosítottak a szer következményeiről, másokat félrevezettek, azt állítva, hogy a szer, zsibbadást okoz. Ezután a kísérleti személyeket egy szobában hagyták egy másik személlyel, aki látszólag másik kísérleti személy, valójában a kísérletvezető beépített embere volt. A beépített ember vagy örömhelyzetet teremtett, úgy hogy feldobottan viselkedett, vagy dühhelyzetet azzal, hogy mérgesen viselkedett. A kísérlet végén megkérték a kísérleti személyeket, hogy számoljanak be érzelmeikről.

Az informált személyeknek volt magyarázatuk az izgalmukra, ennek következtében a kísérlet végén nem számoltak be különösebb érzelmekről. A félreinformált személyek viszont, mivel nem volt magyarázatuk a bennük keletkező izgalmi állapotra, dühről számoltak be, amikor a beépített ember dühhelyzetet teremtett és örömről, amikor örömhelyzetet. Tehát ez utóbbi esetben az érzelmet a kísérleti személy helyzetről kialakított kiértékelése határozta meg.”¹⁶³

¹⁶² URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.

URBÁN, Róbert: *Érzelmek*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 95-118

¹⁶³ ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

A leckében megismerkedhettünk a cselekedetek mozgatóerőivel, a motivációval és az érzelmekkel. Áttekintésük azért is volt fontos, mivel, az oktatás és a nevelés pszichológiája is jelentős mértékben alapoz ezekre az ismeretekre.

A lecke elsajátítása során láthattuk, hogy mindkettő közös vonása a biológiai megalapozottság. Megismerkedhettünk mind a motiváció, mind az érzelmek alapfogalmaival, összetevőivel, elméleteivel.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan definiálná a motivációt?
- Milyen biológiai háttere van a motivációnak?
- Mit jelent a homeosztázis és kinek a nevéhez fűződik?
- Hogyan definiálná a szükséglet és a drive fogalmát, és milyen összefüggés van a kettő között?
- Hogyan definiálná a szokás és az incentív fogalmát, és milyen összefüggés van a kettő között?
- Magyarázza el röviden a drive redukciós elmélet lényegét!
- Magyarázza el röviden az arousal szint elmélet lényegét!
- Mit jelent a Yerkes-Dodson törvény?
- Hogyan csoportosítaná a motívumokat?
- Mi az extrinisc és intrinsic motiváció közötti különbség?
- Hogyan függ össze a teljesítménymotiváció és az igény szint? összefüggését.
- Mutassa be a Maslow-féle motivációs piramist!
- Hogyan definiálná az érzelmet?
- Mi a különbség a hangulat és az érzelem között?
- Mi jellemzi az érzelmek vegetatív összetevőit?
- Mit jelent a kognitív kiértékelés?
- Mit tud az arckifejezések és érzelmi reakciók szerepéről?
- Mutassa be röviden az érzelmek perifériális elméletét! kinek a nevéhez fűződik?
- Mutassa be röviden az érzelmek centrális elméletét! kinek a nevéhez fűződik?

- Mutassa be röviden az érzelmek kéttényezős elméletét! kinek a nevéhez fűződik?

6.2.7 Gyakorló tesztek

1 Kinek a nevéhez fűződik az érzelmek centrális elmélete?

A. Lange

B. Cannon

C. James

D. Schacter

2 Melyik nem része a Maslow-féle piramisnak?

A. Fiziológiai szükségletek

B. Biztonságigény

E. Manipuláció

C. Önmegvalósítás

3 Az alábbiak közül melyik humánspecifikus motiváció?

F. Teljesítménymotiváció

A. Kíváncsiság

B. Utódgondozás

C. Exploráció

(Helyes megoldások: 1 – B, 2 – C, 3 – A)

7. LECKE: A SZEMÉLYISÉG ÉS FONTOSABB ELMÉLETEI

7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a személyiségfogalmával és a legnagyobb hatású személyiségelméletekkel. Így az olvasó megismerkedhet a személyiség vonáselméleti megközelítésével, és a legnagyobb hatású személyiségelméletek alapfogalmaival, a pszichoanalízissel, a behaviorizmussal, a kognitív pszichológiával és a humanisztikus pszichológiával.

A lecke elsajátítása után a hallgató képessé válik tájékozódni a személyiséglélektan fontosabb elméleteinek fogalomrendszerében, felismerni ezek alapvető különbségeit.

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

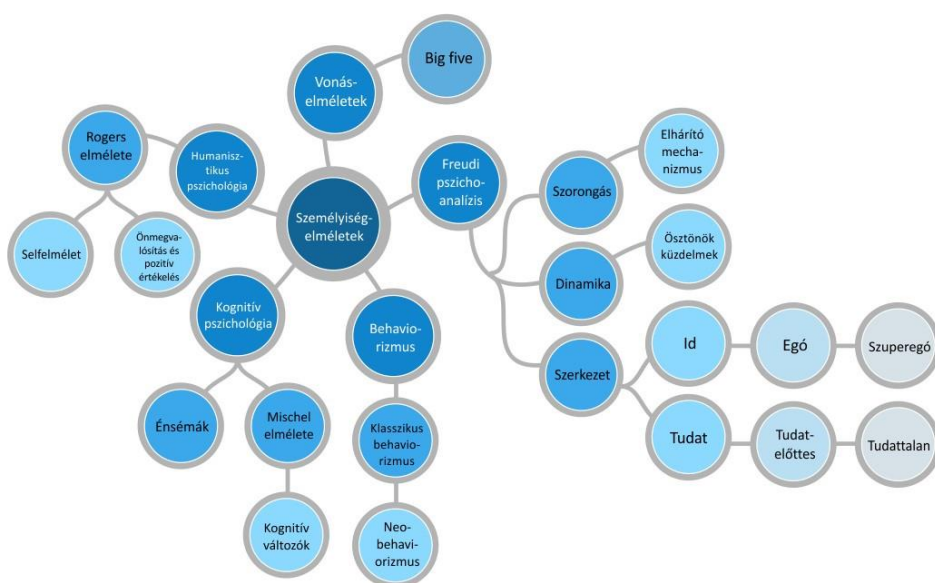
- Önállóan képesnek kell lennie definiálni a személyiség fogalmát.
- Értenie kell, hogy miben különböznek a személyiség tipizálására vonatkozó elméletek a személyiség vonáselméleteitől
- Fel kell tudnia sorolni a Big five összetevőit.
- Ismernie kell a Freud elképzeléseit a személyiség szerkezetéről.
- Tudnia kell különbséget tenni a tudatos a tudatelőtt és a tudatalan jellemzői között.
- Tudnia kell különbséget tenni az ösztön-én, az én és a felettes én jellemzői között.
- Fel kell tudnia sorolni a szorongás fajtáit Freud elmélete szerint.
- Fel kell tudnia sorolni néhány elhárító mechanizmust és önállóan példát hozni rájuk.
- Jellemeznie kell tudni a klasszikus behaviorizmust
- Jellemeznie kell tudni a neobehaviorizmust.
- Értenie kell a klasszikus és a neobehaviorizmus különbségét.
- Röviden össze kell tudnia foglalni a kognitív pszichológia fogalmát.
- Ismernie kell az énséma fogalmát, és röviden jellemeznie kell tudnia azt.
- Fel kell tudnia sorolni Mischel kognitív változóit.
- Fel kell tudnia sorolni a Humanisztikus Pszichológiai Társaság-alapelveit.
- Ismernie kell Rogers selfelméletének alapfogalmait, mit jelent a self, az énídeál, az organizmus, a kongruencia és az inkongruencia.

- Mi Rogers elméletében a feltételhez kötött és feltételhez nem kötött elfogadás különbsége, és hogy hatnak ezek a személyiségfejlődésére.
- milyen három tulajdonsággal kell rendelkeznie Rogers szerint a jó tanárnak.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

7.2 TANANYAG

A lecke a következő felépítést követi:



22. ábra: A tananyag felépítése

7.2.1 A személyiség fogalma, főbb jellemzői

Hogyan lehetne a személyiség fogalmát definiálni? A pszichológia története során erre számos kísérlet történt. Mégis a legtöbb definíció egyetért az alábbiakban:

- ☞ **A személyiség olyan testi és lelki tulajdonságok dinamikus és egységes egésze, amely az egyes embert megismétel-**

hetetlenné teszi, megkülönbözteti másoktól, meghatározza a viselkedését és gondolkodását.¹⁶⁴

- ☐ A személyiség szó számos nyelvben a latin *persona* kifejezésből származik, például angolul *personality*, németül *Personalität*. A szó eredeti jelentése az a színpadi álarc, amit az ókori színházban a színészek viseltek, hogy a különböző jellemeket a távol ülő nézők számára is jól láthatóan megjelenítsék. Mai jelentését a felvilágosodás korában kapta.

A személyiség részben veleszületett, öröklött tényezőkön alapul, részben a társadalmi fejlődés eredménye. Azt, hogy milyenné alakul, befolyásolja a szűkebb környezet, a család, a mikrotársadalom, de befolyásolja az adott kor filozófiája, társadalmi- történelmi berendezkedése is.¹⁶⁵

- ☐ Az öröklés és/vagy a szociális környezet személyiségformáló hatásairól a következő 8. leckében olvashat bővebben.

7.2.2 A személyiség tipizálása

A személyiséggel foglalkozó pszichológusok már régen felvetették azt a kérdést, hogy hogyan lehetne az embereket csoportosítani, tipizálni. Az első máig nagy hatású tipológia az ókori görög orvostól, Hippokratésztől származik. Ennek is, mint minden tipológiának a hibája, hogy kisszámú egymást kizáró típust különböztet meg, így képtelen az emberek sokféleségét megragadni.

Igy manapság a vonáselméletek az elfogadottabbak, amelyek szerint minden ember ugyanazok a vonások mentén jellemezhető, de mivel a különböző vonások különböző mértékben jellemzik az egyes embereket, így az egyedi változatok száma végtelen.¹⁶⁶

De mi is az a vonás?

¹⁶⁴ KOMLÓSI Annamária: *A személyiség értelmezései*. In: / BUGÁN Antal, OLÁH Attila (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiről*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 2000. 189.

¹⁶⁵ KOMLÓSI Annamária: *A személyiség értelmezései*. In: / BUGÁN Antal, OLÁH Attila (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiről*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 2000. 189.

¹⁶⁶ TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.

Allport szerint a vonás egy olyan „belső struktúra, olyan meghatározó tendencia vagy hajlam, amely a válaszreakcióink következetességét biztosítja minden időben és minden szituációban.”¹⁶⁷

☞ *Például a rendszeretet, mint vonás teszi lehetővé, hogy minden helyzetben, következetesen rendet és tisztaságot tartsunk magunk körül.*

Arra vonatkozóan, hogy milyen vonásokkal jellemezhetőek az emberek és ezek közül melyek alapvetőek a személyiségben, számos kutatás zajlott a XX. század második felétől kezdve. Cattell például 16 ilyen alapvető dimenziót különböztetett meg, Eysenck hármat. A nyolcvanas évek-re kezdett egyetértés kialakulni abban, hogy öt magasabbrendű faktor adja a személyiség alapszerkezetét. Ezt nevezik Big Five-nek.¹⁶⁸

7.2.3 Big Five – „Nagy Ötök”

A Big Five a következő öt faktorból áll.

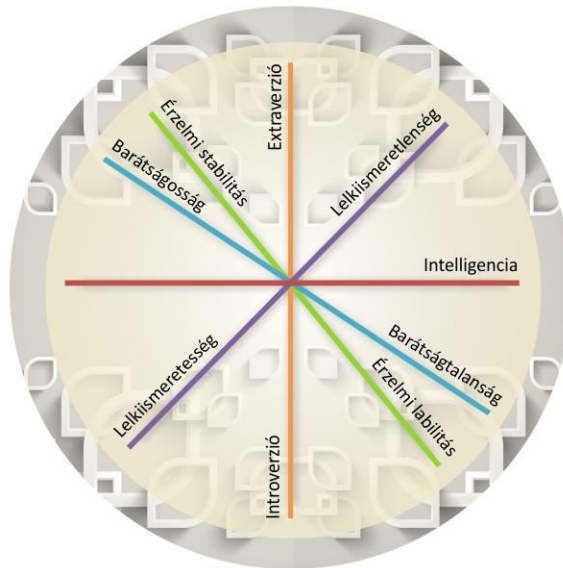
- *Extraverzió – introverzió.* Ide olyan tulajdonságokat sorolnak, mint a magabiztosság, az impulzusok szabad kifejezése, önbizalom, társaságkedvelés és ezek ellentétei.
- *Barátságosság – barátságtalanság.* Kellemesség faktornak is nevezik. Ide olyan tulajdonságokat sorolnak, mint a melegség, szeretetreméltóság, gondoskodás, érzelmi támogatás, engedelmeség a szociális nyomásnak, és ezek ellentétei.
- *Lelkiismeretesség – lelkiismeretlenség.* Felelősség faktornak is nevezik. Ide olyan tulajdonságokat sorolnak, mint a kitartás, célokért való küzdelem, óvatosság, komolyság, felelősségteljeség, szorgalom és ezek ellentétei.
- *Emocionalitás.* Érzelmi labilitás – érzelmi stabilitás faktornak is nevezik. Ide olyan tulajdonságokat sorolnak, mint az idegesség, szorongás, izgulékonyosság, aggodalmasság, feszültség és ezek ellentétei.
- *Intellektus.* Ide olyan tulajdonságokat sorolnak, mint a fantázia-gazdagság, kifinomultság, gyors felfogás, értelmesség, kíváncsiság, kreativitás és ezek ellentétei.

Természetesen mindegyik faktor két végpont közötti dimenzióként képzelhető el, ahol mindenki bárhol elhelyezkedhet, így az öt faktort egy

¹⁶⁷ TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n. 74

¹⁶⁸ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris, 1998.

öttengelyes koordináta-rendszerként képzelhetjük el – ami számtalan lehetőségét adja az egyéni változatoknak.¹⁶⁹



23. ábra: A big five

7.2.4 Freudi pszichoanalízis – a személyiség szerkezete I.

- A következőkben azokról a fontosabb személyiségelméletekről lesz szó, amelyek meghatározták az emberről való gondolkodásunkat. Kezdjük a pszichoanalízissel! A pszichoanalízis, mint ahogy azt a második fejezetben olvashattuk Sigmund Freud nevéhez fűződik. Nézzük mit gondolt Freud a személyiség felépítéséről! Ha kíváncsi rá, maga Freud mit gondolt saját elméletéről, hallgassa meg a következő –angol nyelvű – felvételt, amely az egyetlen fennmaradt hangfelvétel Freudtól:

12_07_HH01

<http://hu.livroseafins.com/o-unico-registro-de-audio-de-sigmund-freud-1938/>

¹⁶⁹ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris, 1998.

A személyiség szerkezetét Freud két szempontból közelíti meg. Egyrészt beszél tudatos és tudatalatti részekről (ez utóbbi áll a tudatelőttesből és a valódi tudattalanból), másrészt három lelki tartományról.

A tudattalan fogalma nem Freudtól származik, például Wundt is használta, de nagy jelentőséget Freud tulajdonított neki.

☞ **A tudatos Freud értelmezésében is azt jelenti, mint a köznyelvben, az a tudatos, amiről pillanatnyilag tudomásunk van.**

☞ **A tudatelőttes tartalmait Freud értelmezésében per pillanat nem tudatosak, de könnyen tudatosíthatóak a szokásos emlékezeti tevékenység útján.**

☞ **A valódi tudattalan tartalmait Freud értelmezésében különböző pszichodinamikai folyamatok védik, ezért közvetlenül nem ismerhetők meg, nem hozzáférhetőek. Közvetve, szimbolikus formában például az álmokban megmutatkozhatnak, vagy esetleg a pszichoanalízis révén tudatosíthatók.¹⁷⁰**

☞ *Például most, biztosan tudatában van annak a ténynek, hogy valamilyen IKT eszköz előtt ülve Freud elképzeléseit tanulmányozza. Nem valószínű, hogy eközben tudatában lenne annak, hogy hogyan kell megköszönni valamit, azon az idegen nyelven, amit először tanult, de könnyen előhívhatja a tudatelőttesből. Arra viszont, hogy mi történt Önnel egyéves kora előtt, nem tudna válaszolni maximum a szülei elbeszélései alapján, mivel általában az ennyire korai emlékek a tudattalanban vannak.*

7.2.5 Freudi pszichoanalízis – a személyiség szerkezete II.>

Freud szerint a személyiség három lelki tartományból épül fel, az ösztön-énből, az énből és a felettes-énből.

Az ösztön-én (id)

Az ösztön-én alakul ki legkorábban. Mint a neve is mutatja, az ösztönöket tartalmazza.

¹⁷⁰ FREUD, Sigmund, *Az ősválami és az én*. In. BUDA Béla szerk. *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Budapest: Gondolat, 1971. 139-164.
CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998.

Az örömelv alapján működik, így azonnali szükséglet kielégítésre törekszik. Ehhez két eszköze van:

- ☞ **A reflextevékenység velünk született automatikus reakciókat jelent.**
- ☞ **Az elsődleges megmunkálás „bizonyos szükséglet kielégülését szolgáló tárgy, vagy esemény mentális képzetének a kialakítását és e képzet mentális megszállását jelenti.”¹⁷¹**
- ☐ Az elsődleges megmunkálás tulajdonképpen a vágyott tárgyról való álmodozást jelenti.

Ebből következik, hogy az ösztön-én csak nagyon korlátozottan képes a külvilághoz alkalmazkodni, önmagában életképtelen. Ezért van szükség az énré.¹⁷²

Az én (ego)

Az ösztön-énből fejlődik ki. Feladata az önfenntartás. A valóságelv alapján működik, így a viselkedés tervezésénél nemcsak a szükségleteket, hanem a külső körülményeket is figyelembe veszi. Ehhez eszköze a másodlagos megmunkálás, ami a kettő (az ösztönkésztetés enyhítésére alkalmas tárgy képze, és a valóság) egyeztetését végi. Érthető, hogy állandó küzdelemben van az ösztön-énnel, mivel a realitás talján, annak igényeit késleltetheti vagy visszautasíthatja.¹⁷³

A felettes-én (Superego)

A szülő hatásokra, utolsónak fejlődik ki. Két alrendszere van:

- *Az énídeál*, ami a helyes viselkedésszabályait tartalmazza.
- *A lelkiismeret*, ami a tilalmakat tartalmazza.

A felettes-én célja:

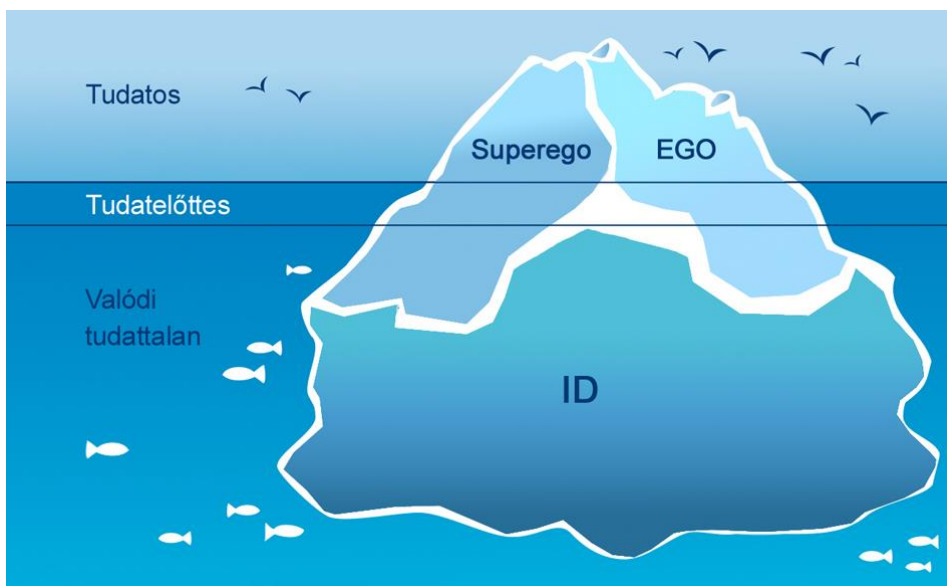
- Az ösztön-én társadalom által rosszalt ösztöntörekvéseinek a gátlása.
- A én befolyásolása abba az irányba, hogy az a valósághoz való alkalmazkodást lelkiismereti céloknak vesse alá.
- Tökéletességre törekvés.¹⁷⁴

¹⁷¹ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998.

¹⁷² HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001.

¹⁷³ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001.

Felmerülhet, hogy ez a kétféle szerkezet hogyan viszonyul egymáshoz. Freud szerint az ösztön-én leginkább tudattalanul működik. Az én és a felettes-én esetében a tudatosnak nagyobb a szerepe, mint az ösztön-énél, mindkettőnek vannak tudatos és tudattalan részei is. Modelljét egy jéghegyhez hasonlította, amit a következő ábra szemléltet:



24. ábra: A személyiség szerkezete

7.2.6 Freudi pszichoanalízis – a személyiség dinamikája

- ☐ Az előzőekből látszik, hogy hogyan épül fel a személyiség. De mi mozgatja? Mi adja az energiáját?

A személyiség energiáját az ösztönök adják.

- ☞ **„Az ösztön nem más, mint valami belső szomatikus (testi) ingerforrás velünk született pszichológiai megjelenési for-**

¹⁷⁴ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiség-
lélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001.

mája. Alapját egy testi inger, a szükséglet képezi. Megjelenési formája a vágy.¹⁷⁵

☞ „Például az éhség esetén a test szöveteiben táplálékhiány jön létre, ez a szükséglet, ami étel utáni vágyként jelentkezik, és ez fogja az egyént valamiféle viselkedésre készíteni.”¹⁷⁶

Az összes ösztön az ösztön-éből származik, így a másik két lelki tartomány az energiáját az ösztön-éntől kapja. Tekintettel arra, hogy egy adott időpontban az energia mennyisége korlátozott, így a három lelki tartomány állandó küzdelemben van egymással, hogy saját tevékenységébe minél több energiát fektethessen.¹⁷⁷

Az ösztön-én ösztönkésztetései kielégítésére törekszik, a felettes-én – gyakran túl szigorú – erkölcsi normák felállításával akadályozza ezt, az én pedig a körülmények függvényében hol az egyik hol a másik mellé áll inkább.¹⁷⁸

Amelyik lelki tartomány éppen a legsikeresebb ebben a küzdelemben az tud a legtöbb energiát fektetni az adott pillanatban saját céljai elérésébe.

7.2.7 Freudi pszichoanalízis – a szorongás és az elhárító mechanizmusok

Az előzőekből is látható, hogy Freud elképzelései szerint az ember lelkiéletét állandó küzdelem, feszültségek jellemzik, így lelki életünknek állandó kísérője a szorongás is.

Freud a szorongás három formáját írja le:

- *A reális szorongás.* Ide a hétköznapi élet valós veszélyei által kiváltott félelmek tartoznak.
- *A neurotikus szorongás.* Ide az énnel az a félelme tartozik, hogy nem fogja tudni megfelelően szabályozni az ösztön-én törekvéseit.

¹⁷⁵ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 25

¹⁷⁶ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 25

¹⁷⁷ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001.

¹⁷⁸ PECK, David, WHITLOW, David, *Személyiség elméletek*. Budapest: Gondolat, 1983

- A morális szorongás. Ide azok a félelmek tartoznak, hogy megszegjük, vagy meg fogjuk szegni a felettes-én utasításait.¹⁷⁹

 *A reális szorongásra jó példa lehet, az a félelem, hogy nem fogunk tudni megfelelően készülni a következő vizsgára. A neurotikus szorongás példája lehet, hogy valamelyik ösztönkésztetésünknek nem fogunk ellenállni, például meggondolatlanul szexuális kapcsolatot létesítünk az ellenkező nem egy vonzó képviselőjével. A morális szorongás például azt a félelmet jelentheti, hogy valamilyen bűncselekményt fogunk elkövetni.*

A szorongással szemben kétféle védekezési lehetőségünk van:

- Racionális erőfeszítések a szorongást okozó veszéllyel való megküzdésre, ez inkább csak a reális szorongások esetén segít.
- Az elhárító mechanizmusok.

 **Az elhárító mechanizmusok olyan „eljárások, vagy taktikák, amelyeket az én fejleszt ki, hogy könnyebben megküzdhessen a szorongással. Ha az elhárítás jól működik akár a szorongás fellépését is megakadályozhatja. Az elhárító mechanizmusoknak két közös tulajdonságuk van (1) tudattalanul működnek, (2) valamilyen módon eltorzítják, átalakítják vagy meghamisítják a valóságot.”¹⁸⁰**

Az elhárító mechanizmusok minden olyan szorongással szemben védenek, amit racionális erőfeszítések révén nem sikerült leküzdeni, tehát főleg a neurotikus és a morális szorongással szemben.

Számos elhárító mechanizmus létezik, ezekből néhányat a következő alfejezetben ismerhet meg

7.2.8 Freudi pszichoanalízis – néhány fontosabb elhárító mechanizmus

Az elfojtás

Az elfojtás az elfogadhatatlan tartalmakat a valódi tudattalanba száműzi, és megakadályozza azok tudatosulását. Ez elfelejtést jelent, de úgy, hogy nem is tudjuk az elfelejtett tartalmakat a tudatba emelni.

¹⁷⁹ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998.

¹⁸⁰ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 224

A tagadás

A tagadás, a fenyegető valóság elutasítását, a tudomásul vétel megtagadását jelenti.

- ☞ *Például, amikor valaki nem veszi tudomásul az orvosi diagnózist és úgy viselkedik, mintha egészséges lenne.*

A kivetítés (projekció)

A kivetítés (projekció) azt jelenti, hogy saját elfogadhatatlan vágyainkat, kívánságainkat, másoknak tulajdonítjuk.

- ☞ *Például, a gyerek, aki nem szereti a tanárát, ha ez elfogadhatatlan számára, úgy élheti meg, hogy a tanár az, aki „pikkol rá”.*

A racionalizáció

A racionalizáció során a személy valami ésszerű magyarázatot keres a viselkedésére, aminek egyébként számára elfogadhatatlan oka van.

- ☞ *Például, bár azért jár át gyakran a szomszédban, mert szexuálisan vonzza a szomszéd személy, de átmenetere mindig talál más, elfogadható indokot, például, hogy kölcsön akar valamit kérni stb.*

A regresszió

A regresszió visszaesést jelent a fejlődés egy korábbi szintjére, hiszen az alacsonyabb szinten nem kell olyan érett magatartást tanúsítani, így a feszültség szintje is csökken.

- ☞ *Például a gyerek, amikor kistestvére születik, újra kisebb gyerekekre jellemző viselkedést mutat, így jelzi nagyobb törődés igényét.*

A reakcióképzés

A reakcióképzés esetében az elfogadhatatlan impulzussal ellentétes szokást alakít ki a személy, ami a személyiségébe beépülve, tartós vonássá válhat.

- ☞ *Például a kisgyermek, akit megszegyenítnek, mert a szemétkben játszott, később túlságosan is törekedhet a tisztaságra*

A szublimáció

A szublimáció azt jelenti, hogy egy elfogadhatatlan impulzust átalakítunk egy társadalmilag elfogadható késztetéssé¹⁸¹

Például a támadó sportokban való részvétel az agresszív impulzusok szublimált levezetését teszik lehetővé.

7.2.9 Behaviorizmus

- A pszichoanalízis mellett a behaviorizmus is egyike a meghatározó jelentőségű személyiségelméleteknek. Röviden erről is volt szó a 2. leckében.

Klasszikus behaviorizmus

Egyik első teoretikusuk Watson a korábbi pszichológiai irányzatokat azok szubjektivitása miatt kritizálta. Szándéka egy olyan pszichológia megteremtése volt, ami objektivitásra törekszik. Mivel objektíven csak a nyílt viselkedés a megfigyelhető, így az irányzat az első, klasszikus behaviorizmusnak is nevezett szakaszában az élő szervezetet a külvilág felől ért ingerek és az arra adott válaszok tanulmányozásával foglalkozott. Az inger – organizmus – válasz formulában gondolkodtak, ahol az organizmust fekete doboznak tekintették, amely tudományosan nem vizsgálható. Fő kutatási területük a tanulás volt, mint például a klasszikus és az operáns kondicionálás, amiről az 5. leckében olvashatott bővebben. Állatokon végzett kísérleteik eredményeit egy az egyben átvihetőnek tekintették az emberre. Optimistán abban reménykedtek, hogy sikerül eljutniuk oda, hogy egy a szervezetet érő ingerből 100 százalékos biztonsággal tudjanak a válaszra következtetni és fordítva.

Ez természetesen nem sikerült nekik, és idővel kezdték belátni, hogy tudományos zsákutca az organizmust fekete doboznak tekinteni.¹⁸²

¹⁸¹ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris, 1998.

MÉREI Ferenc, *A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülő utak a lelki életben*. Budapest, Pszichoteam, 1989.

¹⁸² HJELLE, L. A. ZIEGLER, D. J., A személyiség behaviorista tanulásmélete: B. F. Skinner. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985. Pp 451-493.

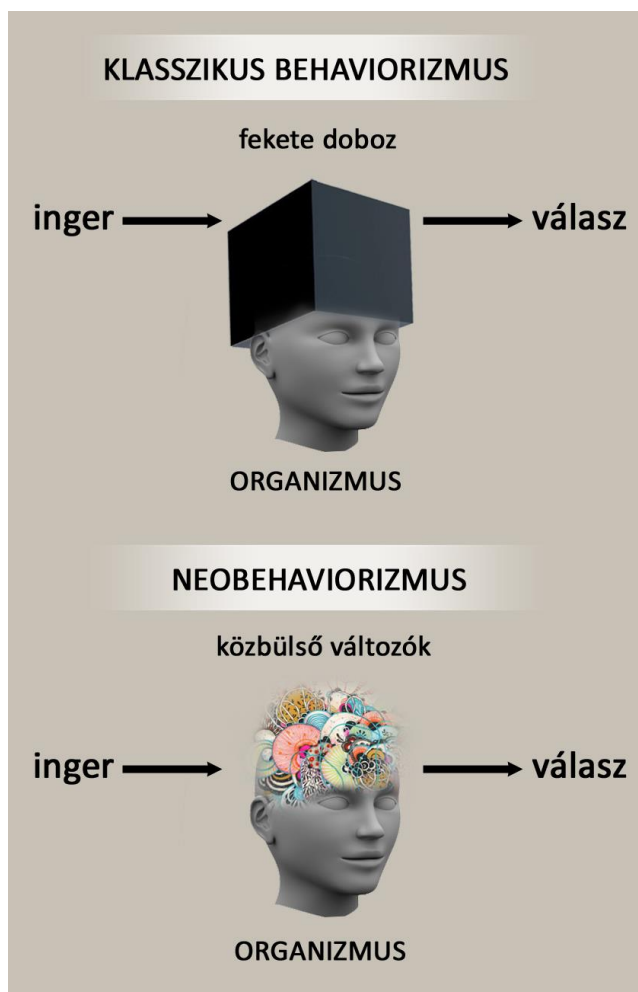
PLÉH Csaba, *Pszichológiatörténet*. Budapest: Gondolat, 1992. Pp 145-157.

Neobehaviorizmus

A klasszikus behaviorizmus kudarca vezetett az 1950-es években a neobehaviorizmus kialakulásához. A neobehavioristák az általuk közbülső változóknak nevezett tényezőkkel kezdtek foglalkozni.

 **A közbülső változó olyan tényező az agyban, ami az ingerek és a válaszok között közvetít.**

A klasszikus és a neobehaviorizmus különbségét a következő ábra szemlélteti:



25. ábra: A klasszikus és a neobehaviorizmus összehasonlítása

- ☐ Ezt a korszakot – kicsit tréfásan mindenevő behaviorizmusnak is nevezték, mivel, igyekezett a korábbi pszichológiai irányzatok, például a pszichoanalízis eredményeit a saját fogalmaikkal megmagyarázni. Így például az elfojtást a gondolkodást és okfejtést közvetítő ingereket létrehozó válaszok gátlásával magyarázták.¹⁸³

A meglévő különbségek ellenére mid a klasszikus, mind a neobehaviorizmus alapvetően a tanulási tapasztalatokkal magyarázta a személyiség alakulását.¹⁸⁴

7.2.10 A kognitív pszichológia

A kognitív pszichológia a megismerő folyamatok segítségével próbálja magyarázni a személyiséget.

„Főkérdésük az, hogy az egyén hogyan strukturálja, hogyan képezi le tapasztalatait, hogyan integrálja, rendszerezi a világról, a valóságról szerzett tudását, hogyan gondolkodik, milyen sémákat használ.”¹⁸⁵

- ☐ A sémákról az 5. leckében már olvashattak.

A személyiséglélektan szempontjából az énsémáknak van kitüntetett jelentősége.

📖 **Markus (1977) szerint az énséma nem más, mint az önmagunkról kialakított szervezett tudáskészlet.**¹⁸⁶

Az énsémáinkra igaz mindaz, ami általában a sémákra igaz, bár valószínűleg összetettebbek, komplexebbek, mint a többi séma, és több emocionális elemet tartalmaznak. Az énsémák komplexitása egyénenként változhat.

A kutatók feltételezik, hogy egy személyt nem pusztán egy énséma, hanem énsémák rendszere, hierarchiája jellemez, különböző élethelyzetekben más-más énsémáink aktivizálódnak.

¹⁸³ DOLLARD, J., MILLER, N. E.: A személyiség „inger-válasz” elmélete. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985. 425-450.

¹⁸⁴ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest: Osiris, 1997. 399.

CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 341-372.

¹⁸⁵ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 31.

¹⁸⁶ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 442.

 *Gondoljunk arra, hogy más-más helyzetekben egy személy más-más oldalát mutatja meg a személyiségének, teljesen más hogy viselkedhet, mondjuk a barátaival egy buliban, mint másnap a munkahelyén.*

Az énsémáink bizonyos részei Markus és munkatársai (1986) szerint, nemcsak arra vonatkozhatnak, amilyenek vagyunk, hanem arra, amilyenek lenni szeretnénk, vagy éppen amitől félünk, hogy olyanná válunk. Ezek nagy motiváló erővel bírnak: elérésük vagy elkerülésük érdekében az ember nagy erőket mozgósíthat.¹⁸⁷

A következőkben Mischel személyiségelméletét szeretnénk bemutatni, amely a kognitív személyváltozók révén ad átfogó képet a személyiség kognitív perspektívájáról.

7.2.11 Mischel kognitív személyiségelmélete

Mischel elmélete a kognitív változók öt osztályát veszi figyelembe. „Ezek a személyiség részét képezik és a külvilági tapasztalatokból (tanulás) származnak. Mischel szerint ezek a változók átveszik a vonások szerepét a személyiség meghatározásában. A kognitív változók a viselkedés alakítása során kölcsönhatásba lépnek meghatározott helyzetekkel, így határozzák meg a konkrét viselkedést.”¹⁸⁸

Melyek ezek a változók:

- *A személyiség kompetenciái:* a világot értelmezésére és befolyásolására használt készségeink és problémamegoldó stratégiáink.
- *A kódolási stratégiák és személyes konstrukciók:* ezek a világ az ember által létrehozott egyedi értelmezései.
- *A személy elvárásai:* annak az elővételezése, hogy egy eseményt milyen másik esemény fog követni.
- *Szubjektív érték:* ez az a cél, amit az egyén az adott viselkedéssel el akar érni.
- *Önszabályozó rendszerek és tervek.*¹⁸⁹

¹⁸⁷ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 441-444.

¹⁸⁸ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 31.

¹⁸⁹ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 31.

7.2.12 Humanisztikus pszichológia

A humanisztikus pszichológia az 1960-as években alakult ki. Neve is mutatja, hogy az embert, mint autonóm, szabad döntésre, önmegvalósításra, önfejlődésre képes személyiséget képzelel el.

Így mondhatjuk, hogy a humanisztikus pszichológia mind a behaviorizmus, mind a pszichoanalízis emberképét kritizálja, túl egyoldalúnak tartja. Hiszen a behavioristák az embert pusztán a környezet ingerei játékszereként, a pszichoanalitikusok pedig saját ösztönkésztetései rabjaként írták le.¹⁹⁰

1962-ben alakult a Humanisztikus Pszichológiai Társaság a következő alapelvekkel:

- „Az érdeklődés középpontjába az élményeket átélő embert kell állítani, annak szubjektív világképével együtt.
- Az ember kreatív és önmegvalósításra képes lény.
- Amikor a tudományos kutatás számára problémát keresünk, annak jelentésselisége, az ember szempontjából való fontossága lényegesebb, mint az, hogy mennyire könnyű az adott problémát objektíven kutatni.
- A személyiség méltósága a legfőbb érték, amit a pszichológusoknak mindig figyelembe kell venniük.”¹⁹¹

A humanisztikus pszichológia két legismertebb elmélet alkotója Carl Rogers és Abraham Maslow volt.

- ☐ Tekintettel arra, hogy a 6. leckében a Maslow elméletében központi jelentőségű motivációs piramist már bemutattuk, így itt csak Rogers elméletéről lesz szó.

CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 452-454.

¹⁹⁰ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 54.

ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest: Osiris, 1997. 400-406.

¹⁹¹ HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távoktatási jegyzet. Eger, EKF, 2001. 54

7.2.13 Rogers elmélete

Rogers selfelmélete

A selfelmélet három alapfogalomra épül:

- Az „énkép” vagy self, ami nem más, mint egy önmagunkról alkotott szervezett kép.
- Az énídeál, amilyenek lenni szeretnénk.
- Az organizmus, ami a teljes egyént jelenti.

A viselkedést ez a három tényező közösen határozza meg.

 **Ha az organizmus tapasztalatai alátámasztják az énképet, akkor kongruenciáról, ha a tapasztalat és az észlelt énkép eltér egymástól, akkor „össze nem illés”-ről, inkongruenciáról beszélhetünk.**

 *Például, ha valakinek az énképében az van, hogy ő egy udvarias ember, és átadja a helyét a vonaton egy idős asszonynak, akkor a tapasztalat és az énkép kongruens egymással. Ha viszont nem teszi ezt, és békésen üldögél, miközben idős emberek állnak, „össze nem illés”, inkongruencia alakul ki. Képzeld el, az olvasó, hogy érezné magát az utóbbi helyzetben? Ha valóban udvarias, biztos belső feszültséget élne át.*

Valóban az inkongruencia a személy feszültségét növeli, alkalmazkodási zökkenőkhöz vezet, és arra készteti az organizmust, hogy próbálja ezt csökkenteni:

- Erre az egyik lehetőség, ha a tapasztalatainkat, viselkedésünket változtatjuk meg.

 *Az előző példánál maradva mégiscsak átadjuk a helyünket.*

- Másik út, az énkép megváltoztatása az új tapasztalatok fényében.

 *Előző példánál maradva, továbbüldögélünk, de az énképünket módosítva azt gondoljuk magunkról, hogy udvariatlan emberek vagyunk.*

- Ha azonban a tapasztalatok túlságosan veszélyeztetik az énkép egészét, a tapasztalatokat kizárhatjuk a tudatunkból, amit Rogers freudi elfojtáshoz hasonlóan képzel el. Ez esetben az egyén szorongani fog, ami az énkép sértetlenségét elősegítő elhárító mechanizmusokat léptet működésbe.

- ☐ Ezek az elhárító mechanizmusok többé-kevésbé megfeleltethetők a freudi modell elhárító mechanizmusainak.¹⁹²

☒ *Előző példánál maradva esetleg racionalizálhatjuk a viselkedésünket, mondjuk meggyőzhetjük magunkat, hogy a mozgásszegény életmódot folytató idősnek egyenesen jót tesz, ha állodgálnak kicsit.*

Az önmegvalósítás és a pozitív értékelés szerepe Rogers elméletében

Az organizmus alapvető célja az önmegvalósítás, ami értelmet az emberi tevékenységnek, és ami arra készíti az embereket, hogy a benne levő képességeket megvalósítsa.

Ehhez azonban olyan társas környezeti hatásokra van szükség Rogers szerint, ami lehetővé teszi ezt.

Elengedhetetlen, hogy a személy számára jelentős másik pozitívan értékelje őt, és viselkedését.

A pozitív értékelés kétféle lehet:

- Feltételhez kötött. Az értékfeltétel az a feltételek amely, alapján a személyt pozitívan ítélik meg.

☒ *Például amikor a szülő, mint jelentős másik ilyesmit sugall a gyermekének: „Szeretlek, ha jól tanulsz, kitakarítás a szobádban stb.”*

- Feltétel nélküli.

☒ *Például amikor a szülő, mint jelentős másik ilyesmit sugall a gyermekének: „Szeretlek, olyanak amilyen vagy.”*

Mivel az egyénnek szüksége van arra, hogy a számára jelentős más emberek (legyen az a szülő, vagy bárki más) pozitívan értékeljék, szeressék őt, így elfogadhatja az értékfeltételhez kötött szeretetet, a viselkedését megváltoztatja az értékfeltételek mentén, így viszont nem lesz képes önmagát megvalósítani.

Ezért van az, hogy Rogers szerint az önmegvalósításhoz olyan légkör szükséges, ahol a jelentős másik elfogad, olyanak amilyen vagyunk, empatikusan viszonyul hozzánk ,és kongruens, abban az értelemben,

¹⁹² ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest: Osiris, 1997. 400-406.

PECK, David, WHITLOW, David, *Személyiség elméletek*. Budapest: Gondolat, 1983 43-67.

ROGERS, Carl. A személyiség és a viselkedés elmélete. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985. 369-404.

hogy amit mond, és amit gondol vagy érez az összhangban van egymással.¹⁹³

- ☐ Ezért van az, hogy Rogers elképzelései szerint a jó tanárt is az előző hármas jellemzi: hiszen így tudja tanítványa önmegvalósítását segíteni.

Az alábbi felvételen –angolul – Rogers beszél az elméletéről:
12_07_HH02

<http://www.youtube.com/watch?v=DjTpEL8acfo>

7.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

7.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben megismerkedhettünk a személyiség fogalmával és azokkal a személyiségelméletekkel, amelyek a legjelentősebb hatással voltak az emberi személyiségről való gondolkodásunkra. Megismerhettük ezeknek az elméleteknek a fontosabb alapfogalmait. Azt is észrevehettük, hogy ezekben az elméletekben nem sok közös elem van. Sokkal inkább mondhatjuk, hogy a különböző irányzatok képviselői vitatkoznak egymással, kritizálják egymás elméleteit, semmint egyetértének. Így láthatjuk, hogy a személyiséglélektanban nincs egységes mindenki által elfogadott elmélet a személyiség szerkezetéről és működéséről, sokkal inkább egymás mellett élő elméletekről beszélhetünk, a mindent magyarázó, mindenki által elfogadott metaelmélet még nem született meg. De talán éppen ez is adja ennek a tudományterületnek az érdekességét.

7.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan definiálná a személyiség fogalmát?
- Mi jellemzi a Big five összetevőit?
- Milyen részekből áll Freud szerint a személyiség és ezek hogyan viszonyulnak egymáshoz?
- Milyen típusai vannak Freud elméletében a szorongásnak és hogyan tudunk küzdeni ellene?
- Mi jellemzi a behaviorizmust, és mi a különbség a két korszaka között?

¹⁹³ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris, 1998. 378-379.

- Mi jellemzi az énsémát?
- Mi jellemzi Mischel kognitív személyiségelméletét?
- Miben új a humanisztikus pszichológia a behaviorizmussal és a pszichoanalízissel szemben?
- Melyek Rogers elméletének alapfogalmai?

7.3.3 Gyakorló tesztek

1, Mi nem jellemzi Rogers szerint a jó tanárt?

- A. Kongruencia
- B. Empátia
- C. Feltétel nélküli elfogadás
- D. **Integritás**

2, Melyik irányzat fogalma a közbülső változó?

- A. **Neobehaviorizmus**
- B. Klasszikus behaviorizmus
- C. Kognitív pszichológia
- D. Pszichoanalízis

3, Az alábbiak közül melyik jellemzi az ösztön-ént?

- A. Tökéletességre törekszik
- B. A valóságelv alapján működik
- C. **Egyik eszköze az elsődleges megmunkálás**
- D. Csak tudatos tartalmak vannak

(Helyes megoldások: 1-D, 2-A, 3-C)

8. LECKE: A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS, FEJLŐDÉSELMÉLETEK

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy mielőtt a hallgató – a 3. modulban – elmélyedne az egyes életkorok fejlődéslélektani jellegzetességeiben, áttekintést kapjon a fejlődés fogalmáról, meghatározóiról, törvényszerűségeiről. Ismerje azokat a fejlődéslélektani elméleteket, amelyek legnagyobb hatással voltak a XX. században a fejlődésről való gondolkodásra.

A lecke elsajátítása után képessé válik a később megszerzett fejlődéslélektani ismereteit elméleti keretben elhelyezni.

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

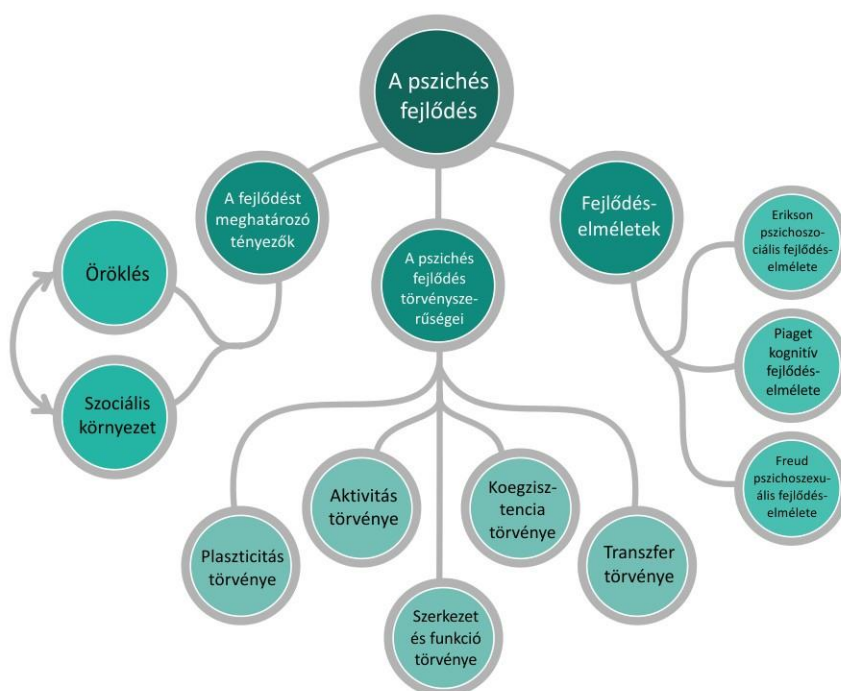
- Képesnek kell lennie önállóan meghatározni a fejlődés fogalmát.
- Fel kell tudnia sorolni, hogy milyen jellemzői vannak Mönks és Knoers szerint a fejlődésnek.
- Önállóan fel kell tudnia sorolni a fejlődés alaptörvényeit.
- Fel kell tudnia idézni, mi jellemzi a fejlődés egyes alaptörvényeit.
- Fel kell tudnia idézni, hogy milyen elméletek léteznek az öröklés és a szociális tanulás fejlődést befolyásoló hatásáról.
- Értenie kell, hogy hogyan segíti az öröklött tényezők és a szociális környezet hatásának elkülönítését az ikerkutatás és az adaptációkutatás.
- Önállóan fel kell tudnia sorolni, hogy melyek a nagy valószínűséggel öröklődő tulajdonságok.
- Fel kell ismernie, hogy Flavell szerint mi jellemzi a szakaszelméleteket.
- Értenie kell, hogy mi jellemzi Freud és Erikson személyiségfejlődésre vonatkozó elképzeléseit.
- Értenie kell miben fejlesztette tovább és így miben tér el Erikson elképzelése Freudétól.
- Önállóan fel kell tudnia sorolni Freud szakaszait és röviden jellemezni kell azokat.
- Önállóan fel kell tudnia sorolni Erikson szakaszait és röviden jellemezni kell azokat.
- Ismernie kell Piaget elméletének alapfogalmait. Meg kell tudnia határozni az organizáció, az adaptáció, az asszimiláció, az akkomodáció, a séma és a művelet fogalmát.

- Önállóan fel kell tudnia sorolni Piaget szakaszait és röviden jellemezni kell azokat.
- Ismernie kell Freud, Erikson és Piaget elméletével kapcsolatos kritikai megfontolásokat.

A lecke feldolgozása körülbelül négyszer másfél órát vesz igénybe.

8.2 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



26. ábra: Fogalomtérkép leckére vonatkozóan

8.2.1 A fejlődés fogalma

Az előző lecke során megismerkedhettünk a személyiség fogalmával, ebben a leckében pedig azzal, hogy hogyan fejlődik a személyiség. Ehhez először a fejlődés fogalmát kell tisztáznunk.

 A fejlődés „testi és pszichológiai változások azon sorozata, amelyen az emberek életkoruk előrehaladtával keresztülmennek – fogantatásuktól életük végéig.”¹⁹⁴

A fejlődés során a változás nemcsak mennyiségi, hanem egyben minőségi is, ebből következik, hogy minden esetben a már meglevő struktúrák változásával jár, és mindig az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé halad. A fejlődés során bekövetkező változások visszafordíthatatlanok, irreverzibilisek.¹⁹⁵

A fejlődéssel kapcsolatosan a következő kérdéseket kell megválaszolnunk:

- Milyen törvényszerűségei vannak a fejlődésnek.
 - A fejlődést vajon az öröklés, vagy külső környezeti tényezők határozzák-e meg. Amennyiben mind a kettőnek szerepe van a fejlődésben, melyik milyen mértékben járul hozzá.
 - Mik az okai az egyéni különbségeknek.
 - A fejlődés folyamatos átmenetek sora, vagy jól elkülöníthető szakaszokban történik.
-  Ezeknek a kérdéseknek a részleteire későbbi alfejezetekben térünk vissza.

8.2.2 A pszichikus fejlődés alaptörvényei

Salamon öt alaptörvényét írja le a személyiség fejlődésének:

A plaszticitás törvénye

Ez azt jelenti, hogy minél fiatalabb valaki, annál képlékenyebb és alakíthatóbb az idegrendszere. Ebből következik, hogy amennyiben nem éri elegendő inger az idegrendszert, annál kevésbé lehet később pótolni a hiányokat.

Az aktivitás törvénye

A személyiségnek magának aktívan tevékenykednie kell ahhoz, hogy bizonyos készségek kialakulhassanak és fejlődhessenek.

¹⁹⁴ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001. 29.

¹⁹⁵ BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin: A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997.7-24
MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004.

 *Például gondoljunk arra, hogy annak a gyerekeknek, akinek nincs elegendő lehetősége különböző mozgásformákat kipróbálni, nem lesz ügyes a mozgása.*

A szerkezet és funkció egysége

A szerkezet ez esetben a szervezet felépítését és különböző szervrendszereit jelenti. A törvény arra utal, hogy nemcsak a szervezet felépítése határozza meg, hogy az milyen funkciókra képes, hanem a funkciók gyakorlása is visszahat a szervezetre.

 *Gondoljunk például arra, hogy vázizomzatunk meghatározza, milyen mozgásokra vagyunk képesek. Ugyanakkor bizonyos mozgások gyakorlása a vázizomzat változásával, erősödésével jár együtt.*

Koegzisztencia törvénye

Ez a törvény azt jelenti, hogy egy személy egy adott időpontban különböző területeken különböző fejlettségi szinten lehet.

 *Például elképzelhető, hogy egy nyolc éves gyerek beszédfejlődése megfelel az életkorának, ugyanakkor a gondolkodásának a fejlődése meghaladja azt, a mozgásfejlődése pedig alatta marad.*

Transzfer törvénye

Azt jelenti, hogy bizonyos ismeretek, már kialakult készségek hatnak más hasonló jellegű készségek elsajátítására. Ez a hatás lehet segítő, ebben az esetben beszélünk pozitív transzferről, vagy gátló, ebben az esetben beszélünk negatív transzferről.¹⁹⁶

8.2.3 Az öröklés, a szociális környezet és a személyiség

Arra vonatkozóan, hogy a személyiség fejlődésében a tanulás és/vagy az öröklés milyen szerepet játszik, három elméletípus létezik:

- A biogenetikus elmélet, amely szerint az ember összes alapvető vonása genetikusan meghatározott.
- A szociáldeterminizmus, amely szerint az ember összes alapvető vonása az őt ért környezeti hatások, a tanulás következménye.
- A kettőt ötvöző elméletek, mint például a kéttényezős konvergencia elmélet, amely W. Stern nevéhez fűződik. Stern az öröklés és

¹⁹⁶ SALAMON Jenő: A megismerőtevékenység fejlődéslélektana. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

a környezet együttes szerepét hangsúlyozza, mégpedig 60% – 40% arányban.¹⁹⁷

Napjainkban teljes az egyetértés abban, hogy mind az öröklés, mind tanulás hozzájárul a fejlődéshez, maximum abban térnek el az elképzelések, hogy melyik milyen arányban.

Felmerül, a kérdés hogyan lehet eldönteni, a személyiség mely tulajdonságai öröklődnek és melyek tekinthetők tanultnak?

A leggyakrabban a két következő módszert használják:

- Ikerkutatások, ahol együtt illetve különnevelt, egy illetve kétpetjű ikrek közötti különbségeket, és hasonlóságokat vizsgálják.
- Az adaptációkutatások, ahol örökbefogadott gyerekek különbözőségét és hasonlóságát vizsgálják az örökbefogadó és a biológiai szülőkkel.

Ezek alapján Buss és Plomin a következő tulajdonságokat tartja öröklöttnek:

- Aktivitási szint, ami a személyiség „általános energiáját” biztosítja. Olyan tulajdonságok tartoznak ide, mint a viselkedés erőteljessége, intenzitása, tempója stb.
- Szociabilitás ami azt mutatja, hogy az egyént mennyire jellemzi a mások társaságára való törekvés.
- Emocionalitás, ami azt mutatja, hogy az egyént mennyire jellemzi, az élettani izgalom, pl.: a vérnyomás emelkedése, pulzusszám, légzés növekedése érzelmileg felkavaró szituációkban.

Mások ezeket a tulajdonságokat kiegészítik az impulzivitással és az intelligenciával.¹⁹⁸

Nyilvánvaló, hogy ezek az öröklött tulajdonságok, a környezeti hatásokkal kiegészülve a személyiség egyéni változatainak végtelen számú sokaságát hozhatják létre.

8.2.4 Szakaszos vagy folyamatos fejlődés

A kutatókat régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy a fejlődés folyamatosan zajlik, vagy olyan hirtelen ugrásokkal jellemezhető, amely mentén a fejlődés szakaszokra osztható. A különböző elméletalkotók véleménye ebben a kérdésben különbözik. Cole idézi Flavell-t (1971), aki szerint a fejlődés szakaszos, és a következők jellemezik:

¹⁹⁷ KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 7.

¹⁹⁸ CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: Személyiségpszichológia. Osiris, Budapest, 1998.

- A fejlődési szakaszokat nemcsak mennyiségi, hanem minőségi különbségek is jelzik.
- Az egyik szakaszból a másik szakaszba az átmenet egyszerre jelentkezik a gyerek viselkedésének sok vagy akár minden területén.
- Amikor gyerek az egyik szakaszból átlép, a másikba az gyorsan lezajlik.
- Az egyes szakaszokra jellemző viselkedéses és testi változások összefüggő mintázatot alkotnak.

Cole szerint a „fejlődés fokozatos és hirtelen változások bonyolult szövedékéből áll össze.”¹⁹⁹

A következőben három olyan szakaszelméletet mutatunk be, amelyek a személyiség fejlődésére vonatkozó gondolkodásunkat leginkább befolyásolták: Freud pszichoszexuális fejlődéselméletét, Erikson pszichoszociális fejlődéselméletét, Piaget gondolkodás fejlődésére vonatkozó elméletét.

8.2.5 Freud pszichoszexuális fejlődéselmélete

- ☐ Sigmund Freud elméletének alapkérdéseivel már az előző leckében megismerkedtünk. Most lássuk mit gondolt a személyiség fejlődéséről!

Freud elméletének központi fontosságú részét képezik a szexualitásra vonatkozó gondolatai, ami tükröződik a személyiség fejlődésére vonatkozó nézeteiben is. Ezért mondhatjuk, hogy fejlődéselmélete pszichoszexuális fejlődéselmélet.

Gyerekkorban „a szexuális ösztönnek az a funkciója, hogy az ember bizonyos testrészekben örömet éljen át, és csak a fejlődés későbbi fázisában szolgálja a szaporodást. Ebben a fejlődésben a testnek három erogén zónáját nevezi meg: a száját, a végbelet és a nemi szerveket.”²⁰⁰

Ezeknek az erogén zónáknak a latin neve adja az egyes fejlődési szakaszok elnevezését.

Fejlődésre vonatkozó következtetéseit, csakúgy, mint az egész elméletét, pszichésen beteg páciensekkel végzett pszichoterápiás tapasztalataira alapozta.

Kritikusai ezt a tényt fel is hozzák S. Freud fejlődéselmélete ellen, miszerint, hogy pszichésen beteg emberek vizsgálatára alapozza az egészséges fejlődésre vonatkozó elképzeléseit. Másrészt elképzeléseit empi-

¹⁹⁹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001. 33.

²⁰⁰ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P.: Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004. 22

rikusan nagyon nehéz igazolni, mégis napjainkig az egyik legnagyobb hatású elmélet.²⁰¹

8.2.6 Freud elméletének szakaszai

Az orális szakasz (0-1.5 év)

A legfontosabb örömforrása a száj, részint, mert a szoptatás révén éri a gyermek az anyamell melegét, részint, mert a ritmikus szopómozgás önmagában is örömszerző. Ebben a szakaszban problémát jelenthet – és később pszichés betegséghez vezethet, ha a gyermeket túl korán, vagy túl hirtelen választják el.

Anális szakasz (1.5-3 év)

Az anális szakasz a végbélzáró izmokról kapta a nevét. Itt az elengedés és a visszatartás kettőssége jelenti az örömet. Ebben a korszakban a problémát az jelentheti, ha a gyermeket túl hamar, vagy túl drasztikus módszerekkel próbálják szobatisztaságra nevelni.

Fallikus szakasz (3-5 év)

A legfőbb örömforrást a saját nemi szerv jelenti, megjelenik a maszturbáció. A korszak folyamán a másik nem iránti érdeklődés, az ellenkező nemű szülőhöz való erős vonzódáshoz és az azonos nemű szülővel való rivalizáláshoz vezet.

Fiúknál Oedipus komplexus, lányoknál Elektra komplexus a jelenség neve.

- Oedipus görög mitológiai király, aki a sors kegyetlen játéka miatt miután megölte édesapját, édesanyját vette feleségül. Elektra görög mitológiai királylány, rábeszélte bátyját, hogy öljék meg anyjukat, akit felelősnek tartott édesapjuk haláláért.

Latencia vagy lappangás (6 éves kortól a pubertásig)

Ebben a korszakban a szexuális ösztönök fejlődés háttérbe szorul, az érdeklődés és a figyelem az élet más területeire tevődik át.

²⁰¹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.
ÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P.: Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004.
ARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: Személyiségpszichológia. Osiris, Budapest, 1998.

Genitális szakasz (Pubertáskor)

A serdülőkor során a nemi szervek válnak a legfontosabb örömforrássá, személy a korszak végére képessé válik kielégítő felnőtt szexuális kapcsolatra.²⁰²

8.2.7 Erikson pszichoszociális fejlődésmélete

Erik Erikson is pszichoanalitikus volt, így nem tagadja Freud fejlődésméletét, hanem továbbgondolja azt. Egyetért Freuddal az ösztönfejlődés fontosságában, elfogadja a tudattalan létezését, de a tudatos folyamatok szerepét fontosabbnak tartja.

Erikson szerint a fejlődés nyolc szakaszból álló, egész életen át tartó folyamat. Mindegyik szakasz egy-egy pszichoszociális krízispotenciállal jellemezhető.

 **A pszichoszociális krízispotenciál olyan fejlődési feladatot, problémát jelent, ami pozitív megoldása esetén a személy alkalmazkodása sikeres lesz. Ha ezt a krízist nem sikerül megoldani az az alkalmazkodás kudarcához vezet.**²⁰³

A pszichoszociális krízispotenciálokat Erikson olyan ellentétpárokkal jellemzi, amelyek elnevezése az adott szakaszban lehetséges pozitív és negatív kimenetekre utal.

Erikson elméletét a szubjektivitása miatt szokták kritizálni. „Nem tudunk olyan ellenőrzött kutatásokról, amelyek elméletének a helyességét alátámasztanák, így a személyes tapasztalatok általánosításának jogosága megkérdőjelezhető.”²⁰⁴

²⁰² CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael, Személyiségpszichológia. Budapest: Osiris, 1998.

FREUD Sigmund, A pszichoanalízis rövid foglalata. In: FREUD Sigmund. Esszék. Budapest: Gondolat, 1982

MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P. : Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004.

PECK, David, WHITLOW, David, Személyiség elméletek. Budapest: Gondolat, 1983

²⁰³ ERIKSON, Erik: Pszichoszociális személyiségelmélet. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985.

ERIKSON, Erik, Az emberi életciklus. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin szerk. Fejlődés lélektani olvasókönyv. Budapest: Tertia, 1997.

²⁰⁴ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n. 21

8.2.8 Erikson szakaszai

Csecsemőkor (ősbizalom kialakítása az ősbizalmatlansággal szemben)

Az első korszaknak az a feladata, hogy a gyermek megtanuljon bízni az őt körülvevő világban, elsősorban az anyában. Ha ez nem sikerül az anya magatartása miatt, akkor az elhanyagoltság és a harag érzése uralkodik el a csecsemőn. Ezért később is bizalmatlan lehet az őt körülvevő szeretett személyekkel szemben.

Kisgyermekkor (autonómia kialakítása a szégyen és a kétely érzésével szemben)

A második korszaknak a feladata a szobatisztaság és az önálló járás kialakítása. Mindkettő segíti a gyermek autonómiáját. Ha a szülők túl szigorú korlátokat állítanak fel, akkor, a kisgyermek úgy érzi, hogy nincs vagy csak korlátozott kontrollja van önmaga felett. Következmény: szégyen és kétely önmagában.

Óvodáskor (kezdeményezés képességének a kialakítása a bűntudattal szemben)

A harmadik korszaknak a feladata az aktív, céltudatos, szándékos viselkedés kialakítása. Ha a gyermeki kezdeményezéseket a szülők „letörik”, akkor a gyerekek bűntudata lesz függetlenedési törekvései miatt.

Kisiskoláskor (teljesítmény elérése a csökkentértékűség érzésével szemben)

A negyedik korszaknak a feladata az iskolai követelményeknek való megfelelés. Ha nem sikerül teljesítenie, elégedetlenné válik önmagával szemben és csökkentértékűnek érzi magát.

A serdülőkor (identitás kialakítása az identitás konfúzióval (zavarral) szemben)

Az ötödik korszaknak a feladata a saját identitás megtalálása.

 **„Az identitás az a mind teljesebb meggyőződés, hogy az egyén önazonosságának és önmaga folyamatosságának a fejlődés elmúlt évei során elért bizonyossága egybecseng**

azzal az azonossággal és folyamatossággal, amit ő mások számára jelent.²⁰⁵

Ha ez sikerül, akkor az ember képessé válik hűségre, elkötelezettségre, más emberekhez, embercsoportokhoz, vagy eszmékhez.

Ifjúkor vagy fiatal felnőttkor (az intimitás képességének a kialakítása az izolációval (elmagányosodással) szemben)

A hatodik korszaknak a feladata, hogy az ember képessé váljon szolidaritásra, képessé váljon párkapcsolatban elkötelezni magát. Ennek hiányában magányossá válik.

Az érett felnőttkor (alkotóképesség kialakítása a stagnálással szemben)

A hetedik, az alkotóképesség, amely sokféleképpen megnyilvánulhat például a munkában, a gyereknevelésben, vagy hobbyban. Ha ezekben az ember nem sikeres, akkor unatkozik, úgy érzi, az élete stagnál.

Időskor (az énidentitás megőrzése a kétségbeeséssel szemben)

A nyolcadik korszaknak a feladata a korábbi tapasztalatok megőrzése és továbbadása a következő nemzedéknek. Ha ez nem sikerül, az halál-félelemhez vezethet, aminek oka a kétségbeesés, hogy az életünket elveszítettük, és már nincs időnk az újrakezdéshez.²⁰⁶

8.2.9 Piaget kognitív fejlődésmélete

- Addig, míg Freud és Erikson fejlődésméletben az egyes szakaszok változásai a személyiség fejlődésének széles területeit érintik, Piaget elmélete szűkebb területre korlátozódik. Piaget a megismerő funkciók és azon belül is a gondolkodás fejlődésével foglalkozik.

Jean Piaget elmélete arra vonatkozik, hogy hogyan szerzi a gyerek az ismereteit a világról, hogyan alakítja át ezeket és illeszti a világról már

²⁰⁵ ERIKSON, Erik, Az emberi életciklus. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin szerk. Fejlődés lélektani olvasókönyv. Budapest: Tertia, 1997. 109-120 37

²⁰⁶ ERIKSON, Erik: Pszichoszociális személyiségelmélet. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Budapest: Tankönyvkiadó, 1985.

ERIKSON, Erik, Az emberi életciklus. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin szerk. Fejlődés lélektani olvasókönyv. Budapest: Tertia, 1997.

meglevő tudásába, és hogyan módosítja ez által a világról korábban kialakított képét.

Cole idézi Piaget-et (1954), aki így fogalmaz: „A tudás nem a valóság másolata. A tudás inkább a világ módosításából és átalakításából származik. Aktívan törekedvén a környezet feletti uralomra, gyermekek magasabb szintű tudást konstruálnak az érés és a környezeti körülmények által szolgáltatott elemekből.”²⁰⁷

Az embert két öröklött hajlam jellemzi az organizáció és az adaptáció.

-  **Az organizáció a folyamatok kombinálására és koherens rendszerbe szerveződésére való törekvést jelent.**
-  **Az adaptáció a környezethez való igazodásra törekvést jelent.**²⁰⁸

Az adaptáció két folyamatból épül fel: asszimilációból és az akkomodációból.

-  **Az asszimiláció során a személy úgy alakítja át a befogadott tapasztalatait hogy azok illeszkedjenek a már meglevő sémákhoz.**
-  **Az akkomodáció során a személy a sémákat változtatja meg a tapasztalatok fényében.**²⁰⁹

Ennek megértéséhez tisztáznunk kell, mit ért Piaget séma alatt:

-  **A séma a pszichológiai működés alapegysége. Cole idézi Piagetet és Inheldert (1969), miszerint: „a séma mentális struktúra, amely az élőlényt a hasonló vagy analóg körülmények közötti cselekvés modelljével látja el.”**²¹⁰

A sémák lehetnek viselkedésesek vagy kognitív jellegűek.

-  *Például egy viselkedéses séma vonatkozhat arra, hogy hogyan kell elgurítani egy kisautót, míg egy kognitív jellegű séma arra, hogy milyen tulajdonságokkal jellemezhető az.*

Amikor egy gyerek olyan tapasztalatokat szerez, amelyek nem illeszkednek bele korábbi sémáiba, alkalmazkodnia, adaptálódnia kell: Vagy az új tapasztalatot értelmezi úgy, hogy valahogy mégis be tudja illeszteni

²⁰⁷ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001. 38

²⁰⁸ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n. 22

²⁰⁹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

²¹⁰ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001. 179

a korábbi sémákba, ebben az esetben beszélünk asszimilációról, vagy a sémákat módosítja, ebben az esetben beszélünk akkomodációról.²¹¹

 *Például képzeljük el, hogy a gyermek, akinek a szülei német juhászt tartanak, életében először lát csivavát. Első pillantásra lehet, hogy nem ismeri fel, hogy a csivava ugyanúgy, mint a német juhász a kutya sémájába tartozik. De ha értelmezi a csivava jellemzőit (ugat, pacsit ad stb.), akkor mégis beillesztheti a kutyasémába (asszimiláció), ugyanakkor a sémát is módosíthatja úgy, hogy a csivava jellemzői is beleférjenek (akkomodáció).*

Az asszimiláció és az akkomodáció egymást kiegészítő komplementer fogalmak, a már létező sémák és az új környezet tapasztalatai közötti illeszkedés keresése egy oda vissza folyamat. Időnként megteremtődik az egyensúly, ami a gyereket a fejlődés egy magasabb szintjére emeli, de mindig újra és újra felborul az újabb fejlődési szintek felé indulva.²¹²

Piaget a gondolkodás fejlődését négy szakaszra osztotta:

- Szenzomotoros szakasz
- Műveletek előtti szakasz
- Konkrét műveletek szakasza
- Formális műveletek szakasza

Nézzük, mi jellemzi ezeket!

8.2.10 A szenzomotoros szakasz (0-2 év)

A korszak kezdetén a csecsemőt veleszületett feltétlen reflexek jellemzik, amelyeket Piaget egy primitív sémaként ír le. Ezek a reflexek egyfajta cselekvésvázak, amelyekben a csecsemő érzékelei és az erre adott mozgásos válaszok kapcsolódnak össze. Később a tapasztalatok által módosulnak, differenciálódnak, kombinálódnak a kezdeti primitív sémák.

A korszak utolsó negyedében, másfél – két éves kor között a gyermek sémái eléri azt a fejlettségi szintet, hogy a szimbolikus reprezentációk kezdetéről beszélhessünk. Ez azt jelenti, hogy a gyermek a képeket és szavakat elkezdi ismerős tárgyakra vonatkoztatni, ezzel megteremtve a problémamegoldás új eszközeit. Ez teszi lehetővé, a tárgyak közötti viszonyok elgondolását, akkor is, amikor éppen nem használja ezeket, a

²¹¹ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.

²¹² COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004.

jelen nem levő tárgyak elképzelését, az éppen nem folyó események utánzását, a mintha játékban való részvételt és a beszédet.²¹³

- ☐ A mintha játék az a típusú játék, amikor a gyerek egy tárgyat egy másik tárgy helyet használ. Például úgy tesz mintha a mosdószivacs egy telefon lenne, és felhívja a nagymamát.

8.2.11 A műveletek előtti szakasz (2-7 év)

Erre a szakaszra jellemző, hogy a gyerek már képes az előző korszak végén kialakult szimbolikus mentális reprezentációkat használni, viszont azokkal még nem képes műveleteket végezni. Így ezt a szakaszt átmenetnek tekintik a szenzomotoros és a műveleti gondolkodás között.

- ☐ **A művelet, egy „fejben végrehajtott mentális cselekvés, amely egy logikai rendszerbe illeszkedik.”²¹⁴**

A fejben lejátszódó mentális cselekvések már megvannak, viszont még nem illeszkednek logikai rendszerben, ebből következnek a korszak gondolkodási jellegzetességei:

- Prelogikus gondolkodás: az indukció és a dedukció helyett a gondolkodást a transzdukció jellemzi: a transzdukció közvetlen analógián alapul, az egyedi esetből következtet az egyedi esetre.

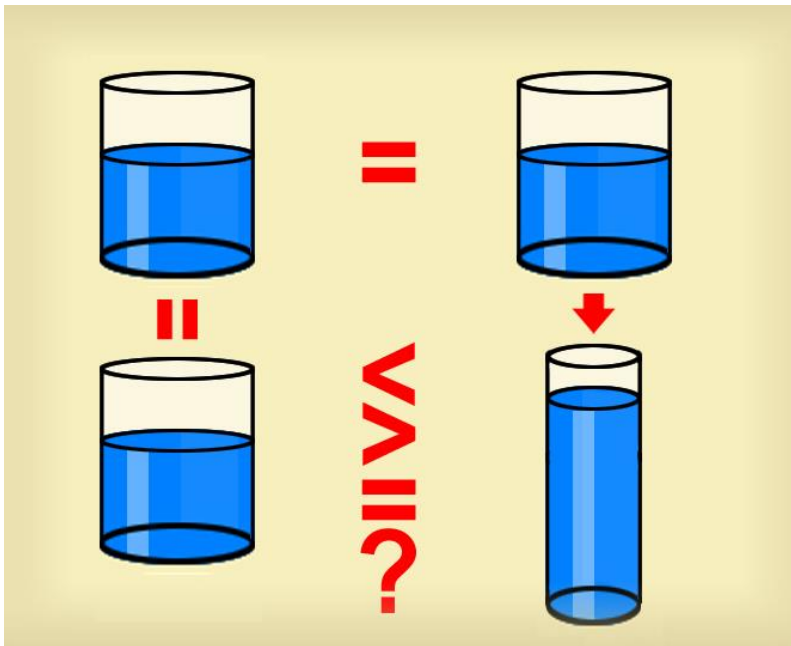
- ☐ *Például, ha Bodri kutya örül a csontnak, akkor Cirmos cica is örülni fog.*

- Egyszerre csak egy szempontot tud figyelembe venni, általában a legfeltűnőbbet. Ebből következik, hogy nem képes több szempontot figyelembe véve osztályozni a tárgyakat, vagy nem képes a mennyiség állandóságát felfogni.

- ☐ *Ezzel kapcsolatos Piaget egyik híres kísérlete, amit a következő ábra szemléltet: Két egyforma edénybe ugyanannyi folyadékot töltenek. A gyerek meg tudja mondani, hogy mind a két edényben ugyanannyi a folyadék. Majd az egyik edényből a gyerek szeme láttára átöntik a folyadékot egy másik keskenyebb edényben, és megkérdezik, melyik edényben van több víz. A hat év alatti gyerekek általában azt mondják, a magasabbik edényben, hiába látták, hogy ugyanannyi volt a víz kezdetben, mivel egyszerre két szempontot nem tudnak figyelembe venni. (Azt hogy a két edény szélessége és magassága kiegyenlíti egymást, és a magasabb, de keskenyebb edényben ugyanannyi víz magasabbnak tűnik.)*

²¹³ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

²¹⁴ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001. 465



27. ábra: Piaget kísérlete

- ☐ Piaget híres kísérletei közül számos megtalálható a YouTube oldalon. A következő videó több kísérleti feltételt is bemutat, köztük a fent említett kísérletet is. 12_08_HH01

<http://www.youtube.com/watch?v=gnArvcWaH6I>

- Az előzőből következik az egocentrikus gondolkodás: ha a gyermek egyszerre csak egy nézőpontot tud figyelembe venni, nyilván azt fogja, amelyik a legkézenfekvőbb számára és ez a sajátja.
- 📖 *Ez nem önzést jelent. Az egocentrikus gondolkodás szintjén álló gyerek megkínálhat a csokoládéjával, de ha ő szereti a csokoládét nem tudja elképzelni, hogy más esetleg nem szereti.*
- Mivel egyszerre csak egy szempontot vesz figyelembe és a tárgyak legfelszínebb, legkézenfekvőbb tulajdonságaira koncentrálnak, a látszat gyakran megtéveszti.²¹⁵
- 📖 *Például a vizes pohárban megtörni látszó szívószálról tényleg azt hiszi, hogy eltörök.*

²¹⁵ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.
VAJDA Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001



28. ábra: Szívószál egy pohár vízben

8.2.12 Konkrét műveletek szakasza (7-11 év)

Ebben a szakaszban már képes mentális műveletekre, logikus gondolkodásra. Ugyanakkor gondolkodása még konkrét: konkrét tárgyakkal kapcsolatosan tud gondolkodni, olyanokkal, amelyek vagy jelen vannak, vagy nagyon jól ismeri őket.

- Egyszerre több nézőpontot is képes figyelembe venni.

☞ *Így az előző alfejezetben említett, folyadékos kísérletben minden nehézség nélkül képes a helyes válaszra.*

- Képes decentrálni: már mások szempontjait is figyelembe veszi.
- Képes logikus szempontok (egyszerre akár több szempont alapján) tárgyakat sorba rendezni, osztályozni, gondolatban összekapcsolni, elválasztani.
- Megérti, hogy bizonyos tulajdonságok, jellemzők megmaradása logikai szükségszerűség, még akkor is, ha a látszatnak ellentmondnak.

☞ *Például ebben a szakaszban tudja, hiába látszik úgy, mintha eltört volna a szívószál, valójában egész és egyenes maradt.*

- Rájön arra, hogy bizonyos egymás ellentétes folyamatok egymás hatását kiegyenlíthetik.

☞ *Például, ha valamiből valamennyit elveszünk, majd ugyanannyit hozzáteszünk, akkor az ugyanannyi marad, mint kezdetben volt.*

*Ha hat almából hármat elveszünk, majd hármat hozzáadunk,
ugyanúgy három almánk marad.*

Ugyanakkor bár képes elvont racionális gondolkodásra, de ez még korlátozott körű, nehezen tud olyan összefüggést végiggondolni, ami számára elképzelhetetlen tényekhez kapcsolódik.²¹⁶

 *Például egy olyan problémánál, ha azt mondják neki, hogy két ember lakik minden piros házban, majd megkérdezik minden két ember piros házban lakik-e a 7-8 év gyerekek zavarba jön, mivel gondolkodását összezavarja, az a tény, hogy nincsenek két emberek.*²¹⁷

8.2.13 Formális műveletek szakasza (12 év-)

Ebben a szakaszban a serdülő képes műveletekre elvont, absztrakt fogalmak esetén is. Így képes elvont problémamegoldó gondolkodásra, egy adott problémán belül minden logikai kapcsolatot módszeres végiggondolására. Képes hipotéziseket felállítani és azokat tervszerűen tesztelni. Képes metagondolkodásra, vagyis a saját gondolkodási folyamatairól való gondolkodásra, saját értelmére vonatkozó reflexióra. Ebben a korban nemcsak hogy képes az absztrakt, elvonatkoztatott gondolkodásra az egyén, de kifejezetten megnő az érdeklődése az elvont eszmék irányába.²¹⁸

Természetesen Piaget elképzelései szintén több kritikát is kiváltottak:

- Kritikusai szerint alábecsüli gyerekek képességeit, részint mert túl szigorú kritériumok szerint ítéli meg egy képesség meglétét vagy hiányát, részint mert a kísérleteiben alkalmazott feladatok életidegenek, túl bonyolultak voltak.
- Az elmúlt évtizedekben kiderült a műveletek előtti szakaszban több területen is fejlettebbek a gyerekek képességei, mint azt Piaget állította.
- Túlbecsülte a serdülőkori formális gondolkodás színvonalát. A hipotetikus gondolkodás még főiskolai-egyetemi hallgatóknál sem mindig jellemző.
- Az újabb kutatások szerint a négy szakasz nem válik el olyan élesen, mint Piaget gondolta.

²¹⁶ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

VAJDA Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001

²¹⁷ VAJDA Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001

²¹⁸ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

- Felmerül az a kérdés is, hogy vajon minden felnőtt eljut-e formális gondolkodás szintjére vagy van, aki leragad a konkrét gondolkodás szintjén.
- És ha el is jut valaki a formális gondolkodás szintjére, biztos, hogy az élet minden területén azt használja, vagy vannak olyan helyzetek, amikor visszacsúszik a konkrét gondolkodás szintjére.²¹⁹

 *Például gondoljunk arra, hogy egy magasan képzett orvosprofesszor nyilván képes formális gondolkodásra különféle betegségekről, de lehetséges, hogy visszacsúszik a konkrét gondolkodás szintjére, ha mondjuk a konyhában csöpögő csappal kell megbirkóznia.*

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

Ebből a fejezetből megtudhattuk, hogy a személyiség fejlődése állandó minőségi pszichés és fizikai változások sora, amelyek visszafordíthatatlanul megváltoztatják a már meglevő struktúrákat. Kiderült, hogy milyen törvényszerűségei vannak a fejlődésnek, és hogy az öröklés és a tanulás hogyan befolyásolja azt. Megismerkedtünk azokkal a módszerekkel, amelyekkel az öröklés és a szociális környezet hatását lehet kutatni.

Részletesen ismertettük azt a három, a személyiség fejlődésére vonatkozó elméletet, amelyek talán a legnagyobb hatást tették a XX. századi fejlődéslélektanra.

Hogy könnyebb legyen megjegyezni és az időben egymáshoz viszonyítani a három elméletet, a következő táblázatban foglaltuk össze.

Életkor	Freud pszichoszexuális fejlődésmélete	Erikson pszichoszociális fejlődésmélete	Piaget kognitív fejlődés elmélete
0-1 év	Orális szakasz	Önbizalom vagy önbizalmatlanság	Szenzomotoros szakasz
1-2 év	Anális szakasz	Autonómia vagy szégyen és kétely	
2-3 év			
3-4 év	Fallikus szakasz	Kezdeményezés képessége vagy	Műveletek előtti szakasz
4-5 év			
5-6 év	Látencia		

²¹⁹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P. : Fejlődéslélektan. Budapest, Urbis, 2004.

TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.

VAJDA Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001

Életkor	Freud pszichoszexuális fejlődéselmélete	Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete	Piaget kognitív fejlődés elmélete
		bűntudat	
6-7 év		Teljesítmény elérése vagy csökkentértékűség	Konkrét műveletek szakasza
7-8 év			
8-9 év			
9-10 év			
10-11 év			
11-12 év			
12-13 év	Genitális szakasz	Identitás vagy identitás konfúzió (zavar)	Formális műveletek szakasza
14-15 év			
16-17 év			
17-18 év			
Ifjúkor	-	Intimitás vagy izoláció	
Felnőttkor	-	Alkotóképesség vagy stagnálás	
Időskor	-	Énidentitás megőrzése vagy kétségbeesés	

1. Freud, Erikson és Piaget szakaszai

8.3.2 Önellenőrző kérdések

- Határozza meg a fejlődés fogalmát és jellemzőit!
- Sorolja fel a fejlődés alaptörvényeit és jellemezze azokat!
- Milyen elméletek léteznek az öröklés és a környezeti hatások szerepére vonatkozóan a személyiségfejlődésében?
- Mi jellemzi az iker- és az adaptációkutatást?
- Mely személyiségjellemzők öröklődnek Buss és Plomin szerint?
- Mi jellemzi Flavell szerint a szakaszelméleteket?
- Hogyan hozta létre Freud a pszichoszexuális fejlődéselméletét?
- Sorolja fel Freud szakaszait és röviden jellemezze azokat!
- Mi jellemzi Erikson pszichoszociális fejlődéselméletét? Miben tér el Freud elméletétől?
- Sorolja fel Erikson szakaszait és röviden jellemezze azokat!
- Ismertesse Piaget elméletének alapfogalmait!
- Sorolja fel Piaget szakaszait és röviden jellemezze azokat!
- Ismertesse Freud, Erikson és Piaget elméletével kapcsolatos kritikai megfontolásokat!

8.3.3 Gyakorló tesztek

1, Kinek a nevéhez fűződik a pszichoszexuális fejlődésemélet?

A, Sigmund Freud

B, Erik Erikson

C, Jean Piaget

2, Melyik tulajdonság kialakulásban jelentős az öröklés szerepe Buss és Plomin szerint?

A, Simulékonyosság

B, Szociabilitás

C, Emocionális intelligencia

D, Lelkiismeretesség

3, Melyik fejlődési szakaszra jellemző a decentráálás Piaget elméletében?

A, Szenzomotoros szakasz

B, Műveletek előtti szakasz

C, Konkrét műveletek szakasza

D, Formális műveletek szakasza

(Helyes megoldások: 1-A, 2-B, 3-C)

9. LECKE: A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA, PSZICHIKUS SAJÁTOSSÁGOK 0-6 ÉVES KORIG

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Életünk első hat éve nagyon fontos változásokat hordoz magában. Sok-sok mindent megtanulunk a mozgás, a beszéd, a környezethez való alkalmazkodás, a szülőhöz való kötődés, a társakkal való játék során stb. amelyek a későbbi életkori szakaszok fejlődését is jelentősen meghatározzák. A fejlődésben fontos változások zajlanak és ritkán gondolunk arra, hogy ami itt történik életünk első hat évében, az arra is hatással lesz, hogy hogyan fogunk helytállni az iskolában, mennyire leszünk felkészültek a tanulásra, a társas kapcsolatokra. Ez az első hat év tulajdonképpen négy jelentős életkori szakaszt foglal magába: az újszülöttkort, a csecsemőkort, a kisgyermekkort és végül az óvodáskort.

A fejezet célja, ennek a négy korszaknak a bemutatása, az adott korszakok testi és pszichés fejlődésének az ismertetése.

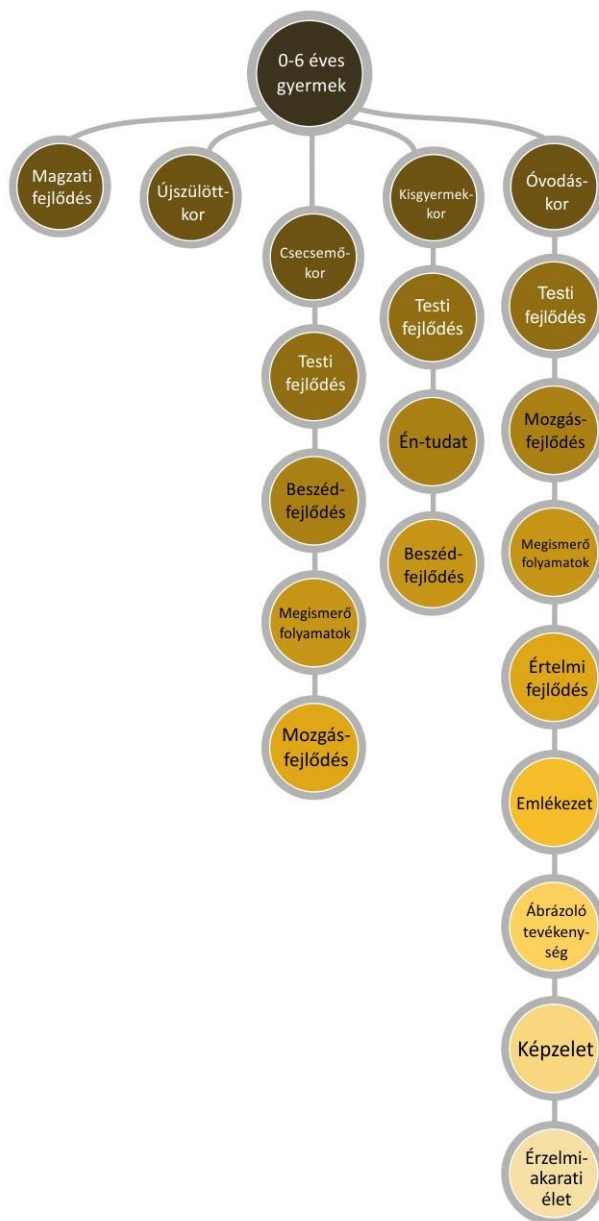
A lecke elsajátítása után az alábbi kompetenciákkal fog rendelkezni:

- Ismernie kell az újszülöttkor legfontosabb jellemzőit.
- Tudnia kell, mik a csecsemőkori testi fejlődés legfontosabb jellemzői
- Ismeri a megismerő folyamatok csecsemőkori fejlődését.
- Tisztában van a csecsemőkori mozgásfejlődés jellegzetességeivel.
- Ismernie kell a csecsemőkori beszédfejlődés jellegzetességeit.
- Tudnia kell, mik a kisgyerekkori testi fejlődés legfontosabb jellemzői
- Ismeri az én-tudat alakulását kisgyerekkorban.
- Tisztában van a kisgyerekkori beszédfejlődés jellegzetességeivel.
- Röviden be tudja mutatni az óvodáskori testi fejlődést.
- Tisztában van az óvodáskori mozgásfejlődés főbb jellegzetességeivel.
- Tudja, mi jellemzi az óvodások értelmi fejlődését és megismerő folyamatait.
- Ismeri az óvodáskori rajzfejlődés főbb állomásait.
- Fel tudja sorolni az óvodáskorúak képzeletének főbb jellemzőit.
- Tudja, mi jellemzi az óvodások érzelmi-akaratit életét.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfélórát vesz igénybe.

9.2 TANANYAG

A lecke a következő felépítést követi.



29. ábra: A tananyag felépítése

9.2.1 Az újszülöttkor

Az újszülöttkor a legrövidebb fejlődési korszak, amely a születéssel kezdődik és az első 6-8 hetet foglalja magában. Az újszülött teste aránytalan, az $\frac{1}{4}$ -ét a fej teszi ki, végtagjai vékonyak, izomzatai tónustalanok. Súlyuk átlagosan 3-3,5 kg-ra tehető, átlagos testhosszuk 50 cm körül van. A hőszabályozás mechanizmusai még nem megfelelően működnek, a hidegre különösen érzékenyek.²²⁰ Az újszülött elsődleges feladata a megváltozott körülményekhez történő alkalmazkodás, amely a környezettől is jelentős támogatást és segítséget igényel. Virginia Apgar amerikai orvosnő által kidolgozott Apgar-skála segítségével könnyen megfigyelhetők az újszülöttek életképességei. Az Apgar-skála 5 fontos életfunkciót figyel, amelyet 0-2 pontoz, így az elérhető pontszám összesen 10 pont lehet. Az ellenőrzött 5 fontos életjel: szívverés, légzés, izomtónus, reflexek és a bőrszín. Azok a babák, akik alacsony pontszámot érnek el ezen a skálán orvosi segítségre szorulnak.²²¹

Az újszülöttek alkalmazkodását az új környezethez reflexek segítik, a túléléshez szükséges vegetatív reflexek (pl.: nyelés, csuklás stb.) és a mozgásos reflexek (pl.: fogó-reflex, Moro-féle átkarolási reflex stb.).

A reflexek egy része életünk végéig megmarad míg bizonyos reflexek idővel eltűnnek, különösen akkor, amikor a baba már képes tudatosan kontrollálni azt. A reflexek segítségével tájékozódnak az idegrendszer épségéről is.

9.2.2 A csecsemőkor

A csecsemőkor az újszülöttkort váltja fel és az első életévet foglalja magába. A leglátványosabb fejlődést a mozgás területén figyelhetjük meg, de a korszak végére megjelennek az első értelmes szavak is, így a beszédfejlődés terén is jelentős változások történnek. A sok-sok inger, amivel találkozik a csecsemőt jelentős hatással van a kognitív fejlődésre is. A megismerő funkciók is tökéletesednek és egyre inkább alkalmassá válnak a külvilágból érkező információk érzékelésére és feldolgozására. A kiegyensúlyozott, harmonikus anya-gyerek kapcsolat és az anyához való biztonságos kötődés a személyiségfejlődés fontos alapját képezi.

esti fejlődés a csecsemőkorban

A testi növekedés az élet első hat hónapjában a leggyorsabb, majd a serdülőkorig fokozatosan csökken. A csecsemők a születési súlyukat mire elérik az egy éves kora megháromszorozzák. A csecsemőkor végére

²²⁰ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²²¹ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

testhosszuk eléri 70-80 cm, testsúlyuk pedig a 8-10 kg-ot. A fej a test 1/5-ét teszi ki, körfogata nagyobb, mint a mellkasé. 6-7 hónapos korban megjelennek az első fogak, de ritkán az is előfordul, hogy a gyermek foggal születik, aminek régen mágikus erőt tulajdonítottak. Az első életévben az idegrendszer érésében és fejlődésében is jelentős változások figyelhetők meg, különösen ami az idegpályák myelinizációját illeti, amelynek elsődlegesen az ingerületvezetésre lesz jelentős hatása.²²²

A megismerő folyamatok fejlődése a csecsemőkorban

A születéskor a látás a legfejletlenebb, a szemek konvergenciája még nem alakult ki, amelynek következtében távolra nem látnak jól. A 6 hét körül, már megfigyelhető a szemek konvergenciája és képes a csecsemő követni a szemével a mozgó tárgyakat. 4-5 hónapos korban már képesek a színeket megkülönböztetni és a látás már majdnem olyan jó, mint a felnőtteké. Ekkor már a szemlencsáját képes a távolságokhoz adaptálni. 6-7 hónapos korban nagymértékben javul a szem-kéz koordináció, azaz a szem és a kéz mozgásának összehangolása.²²³

A hallás a születéskor elég fejlett, hiszen az már a méhen belüli fejlődés során kialakul és működik. A születés után felismerik azt a mesét, versikét, zenét, amit az anya gyakran hallgatott vagy mondogatott miközben gyermekét várta. Képes megkülönböztetni saját édesanyja hangját más női hangoktól.²²⁴ 3-4 hónapos korban a csecsemő már a szemével is keresi a hang forrását. 6 hónapos korára erőteljesebb választ ad a hangra, ha az érdekes látvánnyal társul.

A szaglás is a fejlett érzékleti modalitások közé tartozik. Szúrós, kellemetlen szagra fintorral reagálnak. Már 10 napos újszülött képes megkülönböztetni az édesanyja tejével átitatott párnácskát egy másik anya tejével átitatott párnácskától.²²⁵

Az ízeket is képesek elkülöníteni egymástól, röviddel a születés után. Az édes ízt preferálják, amelynek evolúciós előnye is van. A keserű ízre undorral reagálnak, de fintorognak a savanyú ízek esetén is.

Mozgásfejlődés a csecsemőkorban

A csecsemő mozgása nagyon dinamikusan fejlődik és szorosan összefügg az idegrendszer érésével. 2 hónaposan, ha hasra fektetjük őket,

²²² VAJDA, Zsuzsanna.: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²²³ VAJDA, Zsuzsanna.: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²²⁴ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997

²²⁵ ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997

elkezdik emelni a fejüket és már ekkor megjelennek a szándékos fogás, nyúlás kezdetei, ha valami a kezébe akad megragadja, de a fejét még nem fordítja abba az irányba. 3-4 hónaposan egyre biztosabban képesek megtartani a fejüket és jelentősen javul a tárgyak akaratlagos megragadásának és elengedésének a képessége. Képes a mozgó tárgyakat kb. 10 másodpercig követni a szemével.

Az 5 hónaposan már képesek a fejüket forgatni és úgy szemlélődni, valamint ekkora tanulnak meg hasról hátra fordulni is és odafordulással, csúszással igyekszik megszerezni a tárgyakat. Ekkor már a csecsemő egyre összetettebb mozgásformára képes.

6-7 hónapos korban már egyre többször fordulnak hátról hasra, oldalt fekve kezével támasztja magát és a felüléshez szükséges mozgásokat is lelkesen gyakorolja. Megjelennek a kúszás és mászás kezdetleges formái is, a mászás sokszor itt még csak hátrafelé történik, a következő hónapban már rájön arra, hogy a mászás segítségével hogyan juthat közelebb a kiszemelt tárgyakhoz.

A 8-9 hónapos korra már megtanulnak önállóan felülni, amelynek óriási jelentősége van, hiszen bővül a látótér, tehát több inger képesek befogni a környezetből, valamint a kezek szabaddá válnak, így a manipuláció, a kézzel való tevékenység is rohamosan fejlődik. A mászásban is egyre ügyesebbé válnak és már az állással is próbálkoznak.

A 10-12 hónapos korban már képesek felállni és megteszik a bútorokba kapaszkodva az első bizonytalan lépéseket, majd önállóan is elkezdenek járni. A járás ekkor még széles alapú, bizonytalan, de a lelkes gyakorlás következtében nagyon gyorsan tökéletesedik és biztonságosság válik.²²⁶

Beszédfejlődés a csecsemőkorban

Az első életévben a beszédfejlődés szempontjából is jelentős változások történnek. Az újszülöttek is adnak ki hangokat a síráson kívül, amelyeket panaszhangoknak is nevezünk. 3-4 hónapos kor körül megjelenik a gagyogás korszaka, amelynek fontos jellemzője, hogy a csecsemő felfedezi a saját hangját és játszik vele, amelynek következtében egyre változatosabb és differenciáltabb hangokat is képes kiadni. A környezet segítségével valójában a csecsemő ekkor tanulja meg a saját anyanyelvére jellemző hangokat.²²⁷ Az első életév fontos fejlődési történése az is, hogy a csecsemő kialakítja a szerepcserék rutinját, az oda-vissza hangicsálást, amelyet az érzelmi tükrözés és a váltakozó hangadás jellemez. A gyermek az evolúcióból fakadóan tudja, hogy hangadás során szere-

²²⁶ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²²⁷ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997.

peket kell váltani, azaz a társas keret kiindulópontként adott a számára, csak az eszközöket kell megtanulnia.²²⁸ A gagyogás 8-9 hónapos korra egyre változatosabbá válik és megjelennek a hangkettőzések, amelyekből a korszak végére, azaz egy éves korra az első szavak is, amelyekkel lezárul ez a korszak, amit Kaplan a beszédfejlődés preverbális szakaszának nevezett. A szavak megjelenése, amelyek már embereket, eseményeket és tárgyakat képviselnek (azaz reprezentálnak), a reprezentációs gondolkodás egyik megnyilvánulása.²²⁹

9.2.3 A kisgyermekkor

Az 1-3 éves korig tartó életkori szakaszt a fejlődéslélektanban kisgyermekkorának nevezzük. A legfontosabb változások között a beszédfejlődést, a mozgás tökéletesedését, az én-tudat kialakulását és természetesen jelentős kognitív fejlődést említhetjük meg.

A kisgyermekkorban bekövetkező testi változások

A korszak kezdetén, 1 éves kor táján a kisgyermekek 80-90 cm magasak, a korszak végére elérik a 100 cm magasságot.²³⁰ A súlygyarapodás mértéke évente kb. 2 kg, 3 éves korukra átlagos testsúlyuk 13-15 kg. A testarányok is változnak. A kisgyermeki testforma jellemzői az aránylag nagy fej, a rövid végtagok, a törzs henger alakú és kevésbé tagolt, a has előredomborodó, a hát egyenes, a gerinc háti és ágyéki görbületei még nem alakultak ki.²³¹

Az én-tudat kialakulása

Az én-tudat kialakulása csecsemőkorban kezdődik, megjelenik az „én, aki cselekszem” érzésének és tudásának kezdetleges formája. Ez a tudás elengedhetetlen ahhoz, hogy csecsemő lassan megkülönböztesse magát az őt körülvevő tárgytól és személyektől. Ennek az alapját az érzékelésen és az önindította mozgáson, valamint a társas környezet visszajelzésein kialakuló testséma adja. Az én-tudat lesz majd az alapja az énképnek, a magunkról való tudás kognitív rendszerének. Az én-tudat kialakulása tehát folyamatosan zajlik, amelynek még nem ismerjük minden mozzanatát. Az én-tudat kialakulásának 3 szakasza különíthető el:

- Az „én, aki cselekszem, én, aki hatással vagyok a külvilágra” kezdetleges tudása (kb. 9-12 hónapos kor.)

²²⁸ PLÉH, Csaba: *A lélek és a nyelv*. Budapest, Akadémia Kiadó, 2013.

²²⁹ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001..

²³⁰ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²³¹ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997. 140.

- A kisgyermek megkülönbözteti önmagát a másik személytől, a másik embert mint független, aktív cselekvőt ismeri fel (12-15 hónapos kor).
- A kisgyermek ezután felismeri saját arcvonásait a tükörben, azaz a tükörből látható képet összehasonlítja a saját arcáról kialakított belső sémával, testképpel (15-18 hónapos kor).²³²

A saját arcvonások felismerésére az un. rúzsfoltozás kísérletet dolgozták, amelynek az a lényege, hogy a gyerek arcára véletlenül egy rúzsfoltot kennek, és ha a gyermek letörli azt az arcáról, amikor meglátja a tükörképet, akkor az arra utal, hogy felismeri magát, hiszen tudja, hogy az nem szokott ott lenni.

18-24 hónapos korban a formálódó éntudat szimbolikus reprezentáció formájában, fogalomként is megjelenik. A kisgyermek elkezdje nevezni magát, majd a korszak végére a személyes névmás, azaz az én használata.

A kisgyermekkor beszéd jellegzetességei

A kisgyermekkorban leglátványosabban az anyanyelv elsajátítása történik, amely nagyon komplex folyamat. A beszédértés és a beszédprodukció képességének elsajátítása különválik. Az kisgyermekkor elején megjelennek a beszédben az első szavak. A kisgyermek első szavai vágyat, óhajt jelző üzenetet hordoznak. Itt egyszerűen nem szavak kimondásáról van szó, hanem „egyszavas mondatokról”, amelyek valamilyen szándékot fejeznek ki.²³³

1-2 éves korban a beszéd összehangolódik a tekintettel, a kisgyermek akkor néz az anyára, amikor mintegy átadja a szót. A második életév második felében következik be a szókincsrobbanás. A főnevek száma van többségben, szemben az igével és a melléknévvel.

Az egyszavas mondatok után megjelennek a kétszavas mondatok, a gyermek távirati stílusban beszél. A nyelvtani viszonyító elemek ekkor még hiányoznak. A fejlődés során később bontakozik ki a szintaxis, a nyelvtan használata.²³⁴

A kisgyermekkor beszéd jellegzetességei közé tartozik még az, hogy szituatív, indulati, kitalál szavakat és mindennek értelemet ad.

²³² KÖRÖSSY, JUDIT: *Az „én” fogalma, az éntelődés elméletei*. In.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 51-73.

²³³ PLÉH, Csaba: *A lélek és a nyelv*. Budapest, Akadémia Kiadó, 2013.

²³⁴ PLÉH, Csaba: *A lélek és a nyelv*. Budapest, Akadémia Kiadó, 2013.

 *Például így lesz a matricából macicica vagy a betétszámlakönyvből katicámnak könyv.*

Ebben az életkorban találkozunk a „mi ez?” korszakkal illetve a korszak végére megjelenik az első „miért?” korszak is.

9.2.4 Az óvodáskor

A gyerekek három éves korban kezdik óvodát és 6-7 éves korban fejezik be, az óvodáskor ezt az időtartamot foglalja magába. Nagyon mozgalmas, izgalmas és érdekes életkori szakasz az óvodás.

A testi fejlődésben bekövetkező változások az óvodáskorban

A fejlődés az előző korszakokhoz képest folyamatosan lassul és már hosszabb időt kell várni a látványos változásokra. Az óvodás testfelépítése még magán hordozza a gyermeki jellegzetességet. A fej a törzsnek az 1/6-a, a végtagok rövidek a törzs arányaihoz képest. A testmagasság a korszak elején 100 cm körül van, de a korszak végére eléri a 120-130 cm-t is.²³⁵

Évente átlagosan 4-5 cm-t nő, a súlya pedig ugyanennyi idő alatt kb. 1,5-2 kg-ot gyarapodik. Az óvodás izomzata még könnyen elfárad, de a gazdag vérellátásnak köszönhetően nagyon gyorsan regenerálódik. A fáradékonyság miatt megterhelő tevékenység esetén gyakran kell kisebb szüneteket tartani.²³⁶

Az óvodás mozgásának jellemzői

Az óvodáskorú gyermek mozgása is egyre ügyesebbé válik. Sajátos „mozgás-éhség” jellemzi őket. A nagymozgások és a finommozgások is jelentős fejlődésen mennek keresztül és gazdagabbá válnak. Már képesek futni és váltott lábbal menni a lépcsőn. Meg tudnak egy lábon állni, majd a korszak vége felé, 5 éves kor körül ugrálni is tudnak egy lábon. Fantasztikus bravúrokra képesek a futóbiciklivel, és háromkerekű biciklivel, az ügyesebb gyerekek 5 éves kor körül már kétkerekű biciklin is képesek önállóan közlekedni.²³⁷ A nagycsoportosok már képesek 3-4 km-t gyalogolni és már úszni is megtanulnak, bár ez utóbbi mozgásformának még sokat kell tökéletesednie.

A finommotorika területén is jelentős fejlődésnek lehetünk tanúi ebben a korszakban. Az óvodások nagyon sokat rajzolnak, gyurmáznak, homo-

²³⁵ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²³⁶ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997.

²³⁷ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

koznak, játszanak stb. és ezek a tevékenységek segítik a manipuláció, a finommozgások fejlődését, amelyek majd elengedhetetlenek lesznek az íráshoz. Az eleinte még ügyetlen mozgás, a sok gyakorlás következtében egyre finomabbá és összerendezettebbé válik, és az óvodás gyermek a korszak végére képes lesz vágni, varrni, tépni, cipőt megkötni, kabátot begombolni stb.²³⁸

Az értelmi fejlődés óvodáskorban

Az óvodások gondolkodására Piaget szerint az egocentrikus gondolkodás jellemző, vagyis a világ megismerésében és megértésében önmagukból indulnak ki, azaz a saját nézőpontjukból értelmezik azt és még nem képesek figyelembe venni mások szempontjait és nézőpontjait, csakis egy szempontot tudnak szem előtt tartani.²³⁹ A óvodáskorra a műveletek előtti szakasz jellemző Piaget alapján, amelynek fő jellegzetessége, hogy ekkor a gyermek még nem képes műveleti szintű reprezentációkra. Egyedi vonások alapján osztályozza a tárgyakat: például egy csoportba sorolja a piros gyöngyöket, függetlenül attól, hogy fából vagy műanyagból készültek.²⁴⁰ A gondolkodás ekkor még képi gondolkodás és szemléltetvérevelt.

Piaget vizsgálta a klinikai módszer segítségével, hogy milyen magyarázatot adnak az óvodások az ultrajelenségekre.

-  **A klinikai módszer olyan eljárás, amely során a kérdező követi a gyermek képzetáramlását és egyben tereli is, de nem a megoldás, hanem a kritikus kérdés felé.**
-  **Ultrajelenségeknek nevezik, azokat a jelenségeket amelyek kívül esnek a tapasztaláson és tanuláson, a gyermeknek ezzel kapcsolatban nincsenek közvetlen tapasztalatai.**²⁴¹

A gyermeki gondolkodást jellemzi az animizmus, a megelevenítő gondolkodás. Ennek során az óvoda a tárgyakat és természeti jelenségeket emberi tulajdonsággal ruházza fel és ennek megfelelően válaszol a feltett kérdésre.

-  **Például arra a kérdésre, hogy miért van éjszaka? Azt válaszolják, azért, mert a napocska elfáradt és elment lefeküdni.**

²³⁸ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997.

²³⁹ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

²⁴⁰ ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.

²⁴¹ MÉREI, Ferenc, BINÉT, Ágnes: *Gyermekelektan*. Budapest, Gondolat kiadó, 1981.

Gyakran előfordult a válaszokban a finalizmus is, azaz a cél-okság elve, amikor a céllal magyarázták a gyerekek az okot.

☞ *Apukám azért kap fizetést, hogy tudjon nekem lego-t venni, vagy azért süt a nap, hogy kirándulni mehessünk.*

Gyakori magyarázó elvként jelent meg a gondolkodásban az artificializmus, azaz a művi előállítás, amikor azt gondolják a gyerekek, hogy valaki mesterségesen hozta létre a dolgokat, jelenségeket.²⁴²

☞ *Például azért van a Hold az égen, mert valaki felmászott egy magas létrára és odarakta vagy a Balaton úgy keletkezett, hogy valaki ásott egy nagy gödröt és teleengedte vízzel.*

Az megismerő folyamatok fejlődése az óvodáskorban

Az óvodáskorban a látás átveszi az elsőbbséget a manipulációval szemben a tárgyak megismerésében. Az óvodások észlelésére a szinkretizmus jellemző, amelyre az alábbiak jellemzők:

- nem képes az egészet felbontani, összefüggő rendben látni.
- össze nem tartozó részeket kapcsol össze.
- olykor lényegtelen elemeket egészként ragad meg.
- egyes részletek önállósodnak vagy éppen elhanyagolódnak.²⁴³

Az óvodások abszolút hallási küszöbe körülbelül 14-16 decibellel magasabb, mint a felnőtteké, ezért az óvodáskorú gyermekhez valamivel emeltebb hangon kell beszélni.

Az óvodás a *saját testén* ismeri meg először a térbeli viszonyokat, ezért a kialakult testséma jelentősen segíti azt. Megtanulja megkülönböztetni melyik a jobb és a bal keze, lába, amelyek jelentősen segítik a téri tájékozódást. Az óvodások térben való tájékozódás során vizuális támpontokat használnak, elsősorban olyanokat, amelyekhez valamilyen élmény emléke kapcsolódik.²⁴⁴

☞ *„Annál a boltnál kell elfordulni, ahol apukám túró rudít szokott venni.”*

Az óvodások időészlelése még fejletlen. Nehezen fogják fel a „ma”, „holnap”, „tegnap”, jelentését. A „most”-ot még megérti, de a „később”-et

²⁴² VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

²⁴³ MÉREI, Ferenc, BINÉT, Ágnes: *Gyermeleléktan*. Budapest, Gondolat kiadó, 1981.

²⁴⁴ MÉREI, Ferenc, BINÉT, Ágnes: *Gyermeleléktan*. Budapest, Gondolat kiadó, 1981

nehezen. Az időpontok megállapításában is nagy szerepük van a személyes élményeknek, amelyek az adott időpontban történtek.

 „Akkor kaptam a labdámat, amikor anya csokitortát süített apának.”

Az óvodáskori emlékezet

Az óvodáskor elején az emlékezetet a mozgás, a cselekvés határozza meg: elsősorban cselekvésekre és az ezek során bekövetkezett élményeire emlékszik a 3-4 éves gyermek. Az óvodáskor kezdetén az önkéntelen, spontán emlékezet az uralkodó. Jobban emlékeznek arra, amit játék közben tanultak meg, mintha csak megadott szavakra kell emlékezniük.

A 3-4 éves gyermek arra emlékszik, ami gyakran ismétlődik, térben, időben együtt, egyszerre hat rá. Inkább felismerés jellemzi, szemben a felidézéssel.²⁴⁵

Az ábrázoló tevékenység fejlődése az óvodáskorban

A világ valamennyi kultúrájában a gyermek rajzai ugyanazon a fejlődési szakaszokon mennek keresztül. Először elkezdnek firkálni, majd a firkák fokozatosan differenciálódnak, míg megjelennek a formák, és az ábrázolás szándéka, amely technikailag még nem kivitelezhető tökéletesen, de sajátos jegyeket mutat.²⁴⁶

Az óvodások rajzai sok mindenről árulkodnak, elárulják nekünk, hogy hogyan látják a gyerekek a világot, mi az, ami érdekli őket és hol tartanak a rajzfejlődésben stb. A 3-4 éves gyerekek rajzai még alig felismerhetőek, jellemző rájuk a juxtapozíció.

 **A juxtapozíció szétdobáltságot jelent, a gyermekek rajzain még nincs jelen az a szemléletes rend, ahogyan a felnőtt látja a világot.**

A rajzokon lévő dolgok szétdobáltak, nem adják vissza azt a szemléletes rendet, ahogyan valójában vannak a dolgok. Nem képesek még a bennfoglalás és érintkezés ábrázolására.

 *Például gyakran lerajzolnak egy házat és mellé rajzolják a tetejét, vagy az ablakát.*

A rajzok nehezen felismerhetőek. Arra a kérdésre, hogy mit rajzoltál, gyakran asszociatív választ kapunk, illetve a válaszok gyakran változhatnak is. A következő rajz jól példázza mindezt:

²⁴⁵ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997.

²⁴⁶ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.



30. ábra: Gyerekrajz 1.

A rajzolás a legtöbb óvodás kedvenc tevékenységei közé tartozik. A sok-sok gyakorlás következtében egyre ügyesebbek lesznek és a rajzok is egyre felismerhetőbbé válnak, sőt sajátos gyermeki bájjal rendelkeznek. Az intellektuális realizmus korszaka 5 éves korban kezdődik. A gyermek azt akarja rajzolni, amit lát, de a tudása felülkerekedik ezen és azt is lerajzolja, amit tud a dolgokról. Az ebben a korszakban készült rajzokra jellemző a transzparencia jelensége.

 **A transzparencia átlátszóságot jelent, a gyermek azt is lerajzolja ami nem látszik, mintha minden átlátszó lenne a rajzokon.**

 *Például lerajzolja az ajtó mögött, ami természetesen be van zárva az apukát, aki ott áll és meg akarja lepni az érkezőket.*

Az aránytalanság is megfigyelhető a rajzokon, azaz lehet, hogy a pillangó sokkal nagyobb, mint a virág, vagy a kislány feje.



31. ábra: Gyerekrájz II.

Érzelmi felnagyítással is találkozunk a rajzokon, azaz az érzelmeket úgy fejezi ki, hogy felnagyít bizonyos részeket a rajzon. Az érzelmi telítettség és az ábrázolás gyermeki sajátossága, a színek használata nagyon vidámmá és esztétikussá teszi az ebben a korszakban készült gyermekrajzokat. Az eseményeket szalagszerűen ábrázolja.

 *Először voltunk a várban, majd ettünk egy fagyit és utána pihentünk a téren. Így a rajzon először láthatunk egy várat, majd a gyerekeket, ahogy fagyit esznek és végül a téren pihenő gyerekekkel zárul a sor.*

Találkozhatunk a rajzokon a túldíszítettséggel és a zsúfoltsággal is. A túldíszítettség kifejezhet ünnepélyességet, de érzelmi megtapadásra is utalhat. A túlszúfoltság háttérben állhat a hitelességre való törekvés, de az ürességtől való félelem.

A mese és a képzelet szerepe az óvodáskorban

Az óvodás képzelete nagyon élénk, csapongó és a képek áradása jellemzi, valamin nagyon erős érzelmi töltettel rendelkeznek.

Az óvodás gyermek a képzelet világát választja érzelmei, vágyai, kívánságai teljesülésének színhelyéül, mivel ezek sokszor a valóságban nem teljesülhetnek.

A képzeletnek nagyon fontos szerepe van a játékban. A fantáziahazugság kialakulásában is nagy szerepe van a gazdag képzeleti működésnek.

 **A fantáziahazugság lényege, hogy a gyermek érzelmeitől, vágyaitól, indulataitól hajtva, helytelenül, tévesen egészíti ki a valóságról szerzett képeit, ismereteit.**

A fantáziahazugságnak nincs felvezető célja, nem szándékosan másítja meg a valóságot, hanem a szubjektív átéléseinek az ereje kényszeríti erre.

A képzeleti működés nagyon fontos szerepet játszik a mesehallgatásban is, illetve a mese segítségével fejleszthető a belső képalkotási mechanizmus. A hallott szavakat megtanulja a belső képekkel követni és előrevetíti azt, ami a mesében majd bekövetkezik és újraéli, amit már hallott.

A gyermeknek nagy szüksége van a mesére, a mesék nyújtotta világra:

- ez örömet szerez neki, boldogságot teremt benne;
- a mesében legtöbbször vágyai megvalósulását, érzelmi igazolását éli át;
- a mese erkölcsi tartalma képül a gyermek személyiségébe, segít az erkölcsi rendszer kialakításában, az óvodás szocializálásában;
- előkészíti a gondolatot, a fogalomalkotást.

A mese nagyon fontos szerepet játszik a beszédfejlesztésben, valamint a szülő és gyermek közötti kapcsolat meghittségét is növeli. Különböző életkorokban más-más mesét szeretnek az óvodások, nem mindegy, milyen mesével és mikor akarjuk felkelteni az érdeklődésüket a mesék világa iránt. 3 éves korban: a gyermek első meséinek hőse ő maga, vagy vele egykorú kisfiú, kislány. 4 éves korban: az állatmesék szereplőivel azonosítják könnyen magát; 5 éves korban, olyan mesét szeretnek hallgatni, amelyekben királyfik, pásztorfiúk, csodaerejű vitézek szerepelnek, amelyek tele vannak csodaszerű elemekkel, varázslatokkal. 6 éves korban a kedvenc meséiknek a tárgya a távoli, messzi ismeretlen, a vonzó, fantasztikus kaland.²⁴⁷

²⁴⁷ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

Az érzelmi akarati élet jellemzői az óvodáskorban

Az óvodáskorban az érzelmek nagyon gyorsan változnak és nagy intenzitásúak. Az óvodás nagyon könnyen elsírja magát, de a következő pillanatban már együtt nevet a többi gyerekkel. Az érzelmek átszínezik a megismerést, a gondolkodás, játékot és a mesehallgatást is. Az óvodáskori érzelmek jellemzői:

- 3-5 éves kor között az óvodás gyermek érzelmei gyors lefolyásuk, változékonyak, affektusszerűek, gyorsan átcsapnak ellentétes végletekbe: sírásból nevetésbe és nevetésből sírásba.
- sem leplezni, sem fékezni nem tudja érzelmeit, heves érzelem kitörései vannak.
- 5-6 éves korban az érzelmek differenciáltabbakká válnak, tartósabbak és mélyebbek lesznek.
- a 6 éves gyermek érzelmei egy részét már el tudja leplezni. Az érzelmek feletti kontroll kialakulása az iskolaérettség fontos kritériuma lesz és az idegrendszer érésével is kapcsolatban áll

Az érzelmek különböző formái vannak jelen az óvodáskorban. Az alapérzelmek közül megfigyelhetjük a düh, a félelem, az öröm és a szeretet meglétét, míg a magasabb érzelmek közül megjelennek az esztétikai, intellektuális és erkölcsi fejlődés is.

 *Például a gyerek haragszik a gonosz emberekre, gyönyörködik a szép meséskönyvekben, mondókákban, élvezzi a mesét.*

Általában 3 éves kor körül jellemző az első dackorszaknak a megjelenése, amelynek hátterében az önállósulási törekvések fokozódása áll. A szülő, az óvónő vagy a felnőtt utasításait, tiltásait megtagadja, szembe-szegül velük. A dackorszakban fontos, hogy a szülő türelemmel és megértéssel fogadja az önállósodási törekvéseket és lehetőséget adjon a gyermeknek arra, hogy kipróbálja magát, még akkor is, ha ez sok időt vesz igénybe, illetve a gyermek képességei és önállósulási törekvései között nagy eltéréssel találkozunk, amelyek idővel majd összhangba kerülnek.²⁴⁸

²⁴⁸ VAJDA, Zsuzsanna.: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999. 115

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

Ebben a leckében megismerkedhettünk mindazokkal a testi és pszichés jellegzetességekkel, változásokkal, ami a 0-6 éves korosztályt jellemzi. Megtudhattuk, milyen négy szakaszra lehet osztani ezt az időszakot, mint újszülöttkor (0-tól – 6-8 hetesig), csecsemőkor (1 éves korig), kisgyerekkor (1-3 éves kor), és óvodáskor (3-6 éves kor), és azt is, hogy melyik korszakot mi jellemez. Hangsúlyosan tértünk ki a megismerő folyamatokra és az értelmi fejlődésre.

Mindezek az ismeretek alapozhatják meg, a későbbi iskolás korosztályra vonatkozó ismereteket, amelyek a tanári pálya szempontjából kiemelt jelentőségűek.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

- Melyek az újszülöttkor legfontosabb jellemzőit?
- Mi jellemzi a csecsemőkori testi fejlődést?
- Hogyan alakul a megismerő folyamatok fejlődése csecsemőkorban?
- Melyek a csecsemőkori mozgásfejlődés jellegzetességei?
- Melyek a csecsemőkori beszédfejlődés jellegzetességei?
- Mi jellemzi a kisgyerekkori testi fejlődést?
- Hogyan alakul az én-tudat kisgyerekkorban?
- Melyek a kisgyerekkori beszédfejlődés jellegzetességei?
- Mi jellemzi az óvodáskori testi fejlődést?
- Mi jellemzi az óvodáskori mozgásfejlődést?
- Mi jellemzi az óvodások értelmi fejlődését és megismerő folyamatait?
- Melyek az óvodáskori rajzfejlődés főbb állomásait?
- Mi jellemzi az óvodáskorúak képzeletét?
- Mi jellemzi az óvodások érzelmi-akaratit életét?

9.3.3 Gyakorló tesztek

1 Ki dolgozott ki az újszülöttek életképességét mérő skálát?

- A. Virginia Apgar
- B. J. Piaget
- C. S. Freud
- D. Rogers

2 Mi jellemzi a jutapozíciót?

- A. Valóságghú ábrázolás
- B. Az érintkezés pontos ábrázolása
- C. Szétdobáltság**
- D. A bennfoglalás pontos ábrázolása

3 Melyik nem jellemző a szinkretizmusra?

- A. Nem képes az egészet felbontani, összefüggő rendben látni.
- B. Összetartozó részeket kapcsol csak össze.**
- C. Olykor lényegtelen elemeket egészként ragad meg.
- D. Egyes részletek önállósodnak vagy éppen elhanyagolódnak

(Helyes megoldás: 1-A; 2-C; 3-B)

10. LECKE: A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA, PSZICHIKUS SAJÁTOSSÁGOK KISISKOLÁSKORBAN

10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Ennek a leckének a célja a kisiskoláskor jellegzetességeivel megismertetni a hallgatót. A kisiskoláskor az előző életkori szakaszokat tekintve sokkal nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb korszak. A kisiskolás komoly, képes kontrollálni az érzelmeit. A korszak az általános iskola első négy osztályát foglalja magába, azaz az alsó tagozatot, így 6-7 éves kortól a 10 éves korig tartó időszakot öleli fel.²⁴⁹ Ebben az életkori szakaszban is jelentős biológiai, pszichológiai és szociális változások figyelhetők meg.

A lecke az iskolaérettség bemutatásával kezdődik, hiszen megfelelő testi – lelki – szociális érettség hiányában nem várható, hogy a gyerek meg tudja felelni az iskola követelményeinek. Ezt követően olvashatnak az kisiskoláskorra jellemző testi és pszichés változásokról, a kisiskolások szociális kapcsolatairól.

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- Ismernie kell az iskolaérettség fogalmát, jelentőségét.
- Tudnia kell, milyen testi és pszichés tulajdonságok szükségesek az iskolaérettséghez.
- Tudnia kell, mi jellemzi az iskolaérett gyerek gondolkodását, emlékezetét, figyelmét, milyen az általános tájékozottsága.
- Fel kell tudnia sorolni, milyen testi változások jellemzik a kisiskoláskort.
- Tudnia kell, mit takar az első alakváltozás.
- Önállóan ismertetnie kell tudnia a kisiskoláskori gondolkodás jellegzetességeit.
- Jellemeznie kell önállóan a kisiskolások figyelmét.
- Tudnia kell milyen tartós és mennyi a terjedelme a kisiskolás figyelmének.
- Jellemeznie kell önállóan a kisiskolások emlékezeti működését.
- Ismernie kell a kisiskolások képzeletének jellemzőit

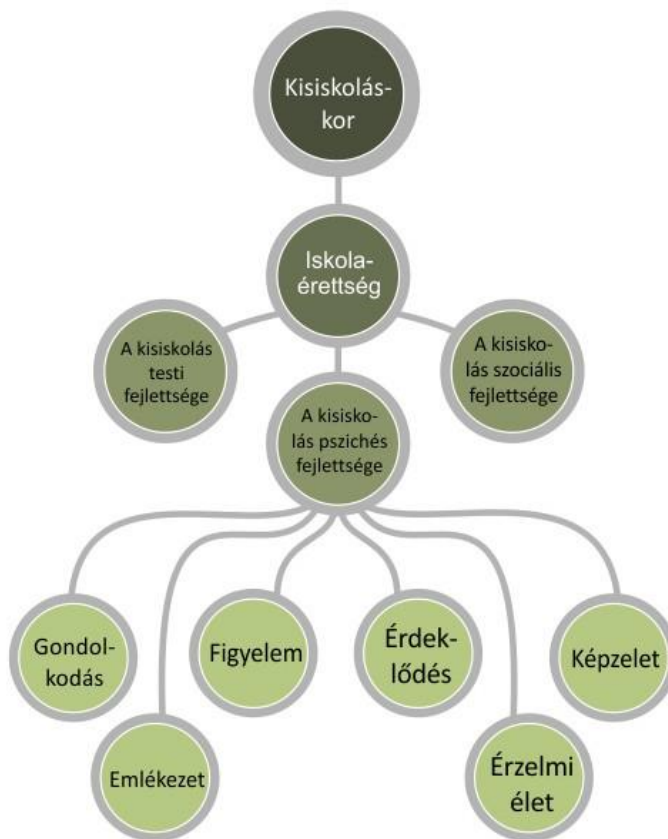
²⁴⁹ TÓTH, Ibolya.: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

- Tudnia kell, mi jellemzi a kisiskolások érdeklődését, mi a gyűjtögetés szerepe a kisiskolások körében.
- Tudnia kell, mi jellemzi a kisiskolások érzelmi életét és társas kapcsolatait.
- Fel kell tudnia sorolni, hogy Goodnow és Burns (1987) szerint mik a társas kompetencia legfontosabb összetevői ebben a korban.
- Fel kell tudnia sorolni Hartup szerint a barátságok fejlődési funkcióit.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

10.2 A TANANYAG

A lecke a következő felépítést követi:



32. ábra: A tananyag felépítése

10.2.1 Az iskolaérettség

Az iskolába kerülés feltétele a testi, a pszichológiai és szociális értelemben vett iskolaérettség, amely sokkal inkább egy alkalmazkodóképességet jelent az iskola által támasztott elvárásoknak.²⁵⁰ Az iskolaérettséget nem mindig könnyű megállapítani, különösen akkor, ha a gyerek egyes területeken elmaradást mutat, illetve a teljesítménye egyenetlen. Ebben az esetben érdemes szakember segítségét kérni, akik elvégzik az iskolaérettségi vizsgálatot, amely egyéni és csoportos feladathelyzetből tevődik össze és amely alapján szakvélemény adnak arra vonatkozóan, hogy javasolják-e, hogy a gyermek elkezdje iskolai tanulmányait illetve ha nem, akkor milyen további teendők vannak (pl.: fejlesztéseken kellene részt vennie stb.). Az iskolára való megfelelő felkészülés érdekében az iskolaérettségi vizsgálatokat az óvodáskorban, még az iskola megkezdése előtt végzik. Természetesen bármilyen pszichológiai vizsgálat és így az iskolaérettségi vizsgálat is a szülő beleegyezésével történhet.

Az alábbi internetes hivatkozáson részletesen olvashatnak az iskolaérettségi vizsgálatról:

12_10_HH01:

http://gyermekpszichologus.blog.hu/2014/01/06/pszichologiai_erettseg_vizsgalat

Az iskola jelentette fizikai és pszichológiai terhelés megfelelő testi és idegrendszeri érettséget követel. Az iskola megkezdésével a gyermek életében megkezdődik a kötelesség, bizonyos szabályok betartásának elvárása, a társakhoz való alkalmazkodás, a közösségbe való beilleszkedésre való képességnek is meg kell jelennie, a játék helyett a fő tevékenysége a tanulás lesz, amely megköveteli a feladattudatot, a szándékos figyelem és emlékezet meglétét, a megfelelő nyelvi fejlettséget, a problémamegoldó gondolkodás, a kauzális gondolkodás és az analógias gondolkodás bizonyos szintű fejlettségét.²⁵¹

Az iskolaérett gyermeknél már megtörtént az első alakváltozás, amit a fülpróba segítségével könnyen ellenőrizhetünk. Megkérjük a gyereket, hogy az egyik kezével a feje fölött átnyúlva fogja meg az ellenkező oldalon lévő fülét. Amennyiben megtörtént az első alakváltozás, könnyedén végre tudja hajtani a feladatot, ellenkező esetben azonban még nem éri el a fülét.

²⁵⁰ GALAMBOS, Katalin: *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2008.

²⁵¹ TÓTH, Ibolya.: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997. p.195.

A mozgása is egyre ügyesebbé válik, a finommotorika is fejlődik, de még kissé ügyetlenek, különösen igaz ez a fiúk esetében. A iskolaérett gyerek már meg tudja különböztetni a jobb és a bal kezét, kialakul az egyik vagy a másik dominanciája, stabil testsémával rendelkezik. A ceruzafogás is megfelelő, ami nagyon fontos, hogy kialakuljon, hiszen így a kéz az írás során kevésbé terhelődik és kevésbé fárad.

A kognitív funkciókat tekintve az iskolaérett gyermek figyelmére jellemző:

- képes a tartós figyelemre
- figyelve 6-7 tárgyra irányul
- képes 5-6 különbség észlelésére
- a felkínált minta alapján önállóan hajtja végre a feladatot
- dolgokat párosít, egyszerre 5-6 párt hozhat össze.

Az iskolaérett gyermek emlékezetére jellemző:

- 1-2 perc leforgása alatt 6-8 ábrát/rajzot memorizál
- néhány verset tud kívülről
- a felolvasott szöveg tartalmát nagyrészt visszamondja
- memorizálás után két ábrát összehasonlít.

A gondolkodásra jellemző:

- Nyomon követi az események menetét, minimum 9 képből álló eseménysort képes összerakni.
- Felismeri, majd magyarázza a különbségeket a tárgyak és jelenségek között.
- 4 felmutatott tárgy közül kiválasztja a nem odaillőt, majd megindokolja választását.

A mennyiség fogalmára jellemző:

- 10-ig képes elszámolni pálcikák segítségével.
- Meg tudja különböztetni a kisebb és nagyobb mennyiséget.

Verbális készségére jellemző, hogy helyesen ejti a hangokat, érthetően beszél. Egy képről képes mondatokban beszélni.²⁵²

Az iskolaérettség feltétele az is, hogy megfelelő általános tájékozottságról adjon számot bizonyos kérdéseket illetően:

²⁵² BERGHAUER-OLASZ, Emőke: *Fejlődéslélektan I. (jegyzet)* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2013.

- Megmondja vezetéknévét, keresztnévét
- Megnevezi családtagjait, települését
- Ismeri az alapvető szakmák elnevezéseit
- Megnevezi, ki mit csinál a szakmán belül
- Csoportosítja a fákat, gyümölcsöket, zöldségeket, házi- és vadállatokat
- Ismeri az évszakokat, napszakokat
- Megnevezi a hét napjait, a hónapokat.²⁵³

Az iskolaérettséghez egy bizonyos szintű szociális érettség is hozzátartozik. A kisiskolásnak tudnia kell alkalmazkodnia a társaihoz, kapcsolatokat kialakítani velük, képesnek kell lennie késleltetni és megvárni amíg, sorra kerül. Az osztályközösségbe való beilleszkedéshez meg kell értenie bizonyos szabályokat és be kell tudnia tartaniuk azt. A pedagógus szerepe nagyon jelentős ebben a korszakban, fontos hogy sikerélményhez tudja juttatni a diákokat és az iskolai kudarcokkal is meg tudja birkózni.²⁵⁴

10.2.2 A kisiskoláskorban bekövetkező testi változások

A korszak elejére megtörténik az első alakváltozás, amelynek következtében a fiúk és a lányok testalkata arányosabb lesz és elveszti jellegzetes gyermekded alakját, kezd hasonlítani a felnőtt testalkathoz. A test körvonala differenciálódik, karakteresebbé válik az arc. Évente átlagosan 6-8 cm-t nőnek és 2-5 kg-ot híznak, amely lassabb testi fejlődést jelent, mint az előző életkori szakaszokban, de természetesen nagy egyéni eltérésekkel találkozhatunk.²⁵⁵ Nő a szervezet teherbírása és a folyamatos mozgás következtében a tüdő kapacitása is és megnő a keringés is. A kisiskolás már kevesebbet betegszik meg, immunrendszere ellenállóbb a gyakori gyermekbetegségekkel szemben.

A kisiskolás csontrendszerének a fejlődése sem fejeződött még be. Ebben az időszakban a gyerekek lételeme a mozgás, amely jelentősen hozzájárul a csontrendszer fejlődéséhez. Nagyon fontos, hogy az iskolában és természetesen otthon is biztosítva legyen számukra a mozgás lehetősége a szünetekben és néha a tanórákat is érdekes mozgásos feladatokkal színesíteni. Az ujjpercek csontosodása sem fejeződött még

²⁵³ BERGHAUER-OLASZ, Emőke: *Fejlesztéslélektan I.(jegyzet)* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2013.

²⁵⁴ MÖNKES, Franz J., KNOERS Alphons M. P. : *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

²⁵⁵ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

MÖNKES, Franz J., KNOERS Alphons M. P. : *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

be, ez majd 11-12 éves korra várható.²⁵⁶ A fogváltás már elkezdődik az óvodáskor végén, de ebben a korszakban zajlik le és a 10-es évek elejére zárul le.

A tanulás, az iskolai körülményekhez való alkalmazkodás és az iskolai tapasztalatok jelentős stimulációt jelentenek az idegrendszer fejlődésére. Az 5-7 éves kor között az agykéregben fontos érési folyamatok zajlanak, amelynek következtében jelentősen javul a különböző kérgi területek közötti kooperáció. Ebben az életkori szakaszban erőteljesen fejlődik a frontális lebeny, amely gondolkodás, tervezés központja.²⁵⁷

10.2.3 A kisiskoláskorban bekövetkező pszichológiai változások

A kisiskolás gondolkodása

Kisiskoláskorban, a gondolkodás is jelentős változásokon megy át. Csökken a fantázia szerepe, a logikai szabályokat már sokkal adekvátábban képesek alkalmazni és a valóság sokkal nagyobb szerepet játszik a gondolkodásban. A gondolkodási műveletek belsővé válnak és műveleti rendszerekké fejlődnek. Az egocentrikus gondolkodást felváltja a több-központú gondolkodás.²⁵⁸

Piaget kognitív fejlődési szakaszai közül a kisiskoláskorra tevődik a Konkrét műveletek szakasza, amely 7 és 12 éves kor között jelenik meg, azaz a prepubertáskor első éveit is magába foglalja. Konkrét, mert nem szakad el teljesen a közvetlen, szemléletes anyagtól, mert a műveletek tartalma konkrét és főleg tárgyakra és a közöttük fennálló viszonyokra vonatkozik. Műveleti, mert a gyakorlati megoldást kereső tevékenységekkel, az általánosított cselekvésmodellekkel operál.²⁵⁹

A gondolkodási műveletek közül a következők alakulnak ki kisiskoláskorban:

- **Az osztályozás** – 6 éves kor körül, a konkrét tárgyakra vagy ezek képzeletre vonatkoztatva
- **A megmaradás** – csak fokozatosan valósul meg 7 és 12 év között, két – három éves időközökben a következőképpen:

²⁵⁶ TÓTH, László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, Pedellus Kiadó, én.

²⁵⁷ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999

²⁵⁸ VAJDA, Zsuzsanna.: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999

²⁵⁹ COLE, Michael, COLE, Sheila. R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001. p. 446.

- 7/8 év körül az anyag megmaradását ismerik fel, két/három év múlva
- 9/10 év körül a súlyok megmaradásának felismerése valósul meg
- 11/12 éves korban a térfogat megmaradását ismerik fel.
- **A változatlanság** – annak a felismerése, ami a dolgokban állandó, azonos.
- **A megfordíthatóság** – az a képesség, hogy a gyerek visszafelé is megtegye az utat az egyik művelettől a másikig, ennek két formája jelenik meg kisiskoláskorban:
 - az inverzió alapuló megfordíthatóság (pl. összeadás / kivonás, szorzás, osztás, társítás /szétválasztás). Ezek után egy későbbi időpontban jelenik meg:
 - a kölcsönösségen alapuló megfordíthatóság (pl. ha A testvére B-nek , B is testvére A-nak).

A konkrét műveleti szakasz végén a műveleti struktúrák átszerveződnek és bizonyos rangsorba, alá / és fölérendeltségi viszonyba rendeződnek. Így e szakasz végén létrejönnek:

- **A logikai és matematikai koordináló műveletek** – ezek csak 12 éves kor körül alakulnak ki és a konkrét műveletekre irányulnak, ezek helyességét ellenőrzik.²⁶⁰

A kisiskolás figyelme

A kisiskoláskorban még mindkét figyelmi forma az önkéntelen és a szándékos figyelem is működik. A pedagógus fontos szerepet játszik a két figyelmi működés összehangolásában, valamint megfelelő feladatokkal sokat tehet a figyelmi működés fejlesztéséért és fenntartásáért. A változatos, érdekes és mozgalma tanórák segítik a megfelelő figyelem fenntartását. Az iskolaérettség feltétele a szándékos figyelem kialakulása, hiszen e nélkül a tanulás nagyon nehéz, szinte lehetetlen feladattá válik.

A figyelem tartósságát, a figyelmi koncentrációt tekintve a kisiskolás még rövid ideig tud koncentrálni és nagyon könnyen megzavarható. Az 5-7 éves gyerek kb. 15 percig, a 7-10 éves tanuló kb. 20 percig képes egyfolytában figyelni, de természetesen nagy egyéni különbségekkel is találkozhatunk.²⁶¹ A pedagógus akkor jár el helyesen, ha az ilyen szakaszok végén tudatosan is kikapcsolja a gyerek figyelmét, hogy megpihen-

²⁶⁰ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

MÖNKS, Franz J., KNOERS Alphons M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

²⁶¹ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

tesse. A figyelem összpontosító ereje és tartóssága szempontjából a tanítás legkedvezőbb időszaka a második és a harmadik óra, utána a fáradtság következtében csökken a teljesítmény. De minél inkább érdekli a tanulókat a tevékenység, és minél jobb a tanító módszere, annál később jelentkezik a fáradtság.

A tartalmilag összefüggő, egységet képező anyagra mindenki jobban tud figyelni, a gyerek pedig különösen. A mozgás, a változás, az óra dinamikája, szintén kedvez a figyelem koncentrálhatóságának. A gyermeki aktivitás biztosítása a figyelem fenntartásának a legjobb módja.

A figyelemkoncentrációs képesség az akarat és a gondolkodás fejlődésével szorosan változik.

A kisiskolások úgy el tudnak merülni valamely tevékenységben, beszélgetésben, hogy még a számukra fontos, ismert személy érkezését sem veszik észre és nem köszönnek. Ezért a figyelem átvitele nehezen valósul meg a kisiskolásoknál.

Kisiskoláskorban a figyelem terjedelme is fejlődik, de igen lassan. A felnőtt körülbelül 5-6 dolgot tud megragadni a figyelmével, ezzel szemben a kisiskolás csak 2-3 dolgot. Tervszerű, tudatos pedagógiai munkával azonban a figyelem terjedelme is fejleszthető.

A figyelem megosztása kezdetben szintén nehézségekbe ütközik.²⁶² Ez szembeötlő lehet akkor, amikor még az olvasás technikáját a kisiskolás még nem sajátította el kellőképpen, hiszen nehezen érti meg az olvasott szöveg tartalmát ekkor, hiszen csak az olvasásra figyel és annak tartalmára kevésbé. Ugyanezt mondhatjuk el az írás esetében is, amikor még annyira figyel az írás technikájára, hogy arra már nem tud koncentrálni mit is ír valójában.

A kisiskolás emlékezete

A kisiskoláskorban az emlékezet is jelentős változásokon megy keresztül. Elsősorban a gyermek szükségletei, érdekei határozzák meg. Azokra a tárgyakra, jelenségekre, benyomásokra emlékszik elsősorban, amelyek érdeklődésével, szükségleteivel kapcsolatosak, valamint az érzelmek is jelentős hangsúlyt kapnak az emlékezeti folyamatok során. A gyerek érzelmei, vágyai és élénk képzelete, gyakran torzíthatják is az emlékezetet. Nagyon fontos azonban hogy már tudatosan képes megjegyezni dolgokat, azaz a szándékos emlékezet jelentős szerephez jut a tanulás során, illetve az emlékezet tudatos irányítása nélkül nem ez a tevékenység elképzelhetetlen.

Siegler (1991) jelentős fejlődést tapasztalhatunk az emlékezet terjedelmének növekedése, az emlékezési stratégiák fejlődése, a megjegy-

²⁶² TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

zendő dolgok bővülése és a saját emlékezeti folyamatokra vonatkozó tudás fejlődése terén.²⁶³

A 9-10 évesek már képesek hat egymás utáni számjegyet vagy betűt felidézni, szemben a 4-5 évesekkel, akiknél ez a szám még csak négy. A szóemlékezet jelentős fejlődést mutat ebben az életkori szakaszban. A kisiskolás könnyen és gyorsan vés emlékezetébe szavakat (pl. a 12 éves gyerek háromszor annyi szót tud megőrizni emlékezetében, mint a 8 éves).²⁶⁴

A 7 éves gyermek már elég hosszú ideig képes az információt tárolni a munkamemóriában, ahhoz hogy több lépésből álló feladatokat is el tudjanak végezni. Ez a képesség mindenképpen fontos a tanulás szempontjából. Vannak olyan kutatók, akik nem a emlékezeti terjedelem növekedését emelik ki, hanem a mentális kapacitás hatékonyabb kihasználása mellett teszik le a voksot.²⁶⁵

A kisiskolások emlékezete egyre logikusabbá válik, 8 éves kortól a logikus emlékezés túlhaladja a mechanikus emlékezést.

A kisiskoláskorban lassan fokozatosan elkezdnek kialakulni az emlékezeti stratégiák, azaz a gyermekek képesek tudatosan cselekedni és tenni annak érdekében, hogy elérjék azt a célt, hogy emlékezzenek valamire.

 A stratégia egy tudatosan választott cselekedet, amelyet egy konkrét cél elérésének a szándékával hajtanak végre.²⁶⁶

A pedagógusok segíthetik tanulóik emlékezeti stratégiáinak a kialakulását, fontos tanácsokkal láthatják el őket, hogy bizonyos tartalmakra való emlékezésnél milyen emlékezeti stratégiákat érdemes használni. Egyszerűbb emlékezeti stratégiákat már nagyon korai életkorban használnak, de ebben a szakaszban az összetettebb stratégiákra is érdemes rávezetni a gyerekeket. Ebben a korszakban a leggyakrabban alkalmazott emlékezeti stratégia az ismétlés és a szervezés.²⁶⁷

- ✿ Olvasson el egy 20 szóból álló listát, majd próbálja felidézni szabadon a lista szavait! Figyelje meg, hogy milyen stratégiát alkalmazott a szavak felidézésénél! Próbálja ki, hogy fő kategóriák

²⁶³ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztésléktan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

²⁶⁴ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

²⁶⁵ VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

²⁶⁶ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztésléktan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

²⁶⁷ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztésléktan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

mentén (pl: tárgyak, növények stb.) felidézni a lista szavait! Több szót tudott felidézni?

 **A tanulás szempontjából nagyon fontos, hogy kisiskoláskorban már képesek megfigyelni saját kognitív folyamataikat, így az emlékezetükről is rendelkeznek bizonyos tudással illetve a tudás birtokában képesek azt szabályozni. Ezt nevezzük metakogníciónak, az emlékezet esetében metaemlékezetnek.**²⁶⁸

A kisiskoláskorban még gyakran találkozunk a tanulás során a mechanikus bevéssel, hiszen sokszor találkoznak a gyerekek olyan tartalmakkal, amit nem értenek. Lassan fokozatosan alakul ki kb. 8 éve kortól a megértésen alapuló tanulás, a logikus gondolkodás használata.²⁶⁹ A pedagógus szerepe nagyon jelentős a megértésen alapuló tanulás kialakításában illetve a megfelelő tanulási technikák, stratégiák és módszerek kialakításában.

A kisiskolás emlékezetét, akárcsak észlelését és érzékelését, a szemléletes konkrétság jellemzi: tárgyakra, szemléletes jelenségekre, konkrét tartalmú szavakra emlékszik elsősorban. Emlékezetét szemléletes képek uralják.

A kisiskolás emlékezetét remiszencia jellemzi, ha a tanult anyagból később kérdezzük ki a tanulót, jobb teljesítményt mutat fel, mint ha másnap kérnénk számon.²⁷⁰ Ezt különösen fontos szem előtt tartani a pedagógusoknak memoriterek feladásánál.

A kisiskolás képzeleti működése

Ebben az életkori szakaszban a gyermek képzeletét a feltűnő élnétség, merész csapongás és a képek áradása, gyakran jellemzi. A kisiskolás gyakran a képzelet világát választja érzelmei, vágyai, kívánságai teljesülésének színhelyéül, mivel ezek a valóságban nem teljesülhetnek. A kisiskolás képzeletének általános fejlődési törekvése a realizmus fokozatos kibontakozása.

A kisiskoláskor elején a gyerek képzelet nagyon változatos, gazdag, ugyanakkor sokszor szokatlan, újszerű kombinációk megjelenése jellemzi. Ezek még gyakran nem valós kombinációk, egyrészt azért, mert a gyerek kritika nélkül kapcsol egymáshoz gondolatokat, másrészt pedig

²⁶⁸ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999

²⁶⁹ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

²⁷⁰ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997..

azért, mert a gyerek valóságismerete is hiányos még, így alig korlátozza képzeletének csapongását.²⁷¹

A valóságűsége törekvő iskolai oktatás fokozatosan kiszorítja a kisiskolás kép kombinációból az ötletszerű, fantasztikus elemeket. Ennek következtében a kisiskolás képzeletműködése mind jobban igazodik a valóság törvényeihez,

A kisiskolás képzeleti működése közvetlen, erős kapcsolatban van érzelmeivel, szükségleteivel, érdeklődésével, ennek következtében eredeti és gazdag. Az oktatás továbbfejleszti, magasabb szintre emeli a gyerek fantáziáját. De az iskola elsősorban a reprodukív képzelet fejlesztését szolgálja: a mások által megalkotott képzeleti alkotások megismertetésén, aktív átélésén, elsajátításán keresztül.

Tehát a kisiskoláskor elsősorban a reprodukív fantázia kifejlődésének ideje, bár sokszor jelentkezik az eredeti, alkotó képzelet is a tanuló fogalmazásaiban, rajzaiban vagy egyéb alkotásaiban. Az alkotó képzelet a reprodukív képzeleten keresztül is fejlődik helyes nevelői irányítás mellett, hiszen a művészi alkotásokkal való megismerkedés fejleszti ki a tanulóban azt a képességet, hogy a felgyűlt tapasztalati anyagot képszerűen meg tudja jeleníteni és azt kombinálni tudja.

A kisiskolás számára a valóságot igen gyakran a szavak segítségével, a fantázia által alkotott képek helyettesítik. A képzelet ontogenetikai fejlődésének sajátos foka ez, amikor a képzeleti működés már nem konkrét tárgyhöz kötődik, mint az óvodáskorban, hanem a szavak segítségével, belső síkon történik.

A kisiskolás érdeklődése

Nagy László szerint a kisiskoláskorra a objektív érdeklődés jellemző. A gyermeket a valóság vágyának a megismerése jellemzi. A 7-10 éves kor között megjelennek a gyakorlati célok. Nagy tudásvágy jellemzi a gyermeket, mindent szeretne megismerni. Bizonyos területeken akár szakértői szintet is eléri az érdeklődésből fakadó tudás megszerzése.²⁷² A rendszerezőképeség és az akarati tevékenység fejlődésével a gyermekek érdeklődése a különféle gyűjthető dolgok felé irányul. A kisiskolás bármit szívesen gyűjt (pl.: különböző kártyák, lego-figurák, szalvéták, bélyeg stb.).

²⁷¹ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997..

²⁷² GALAMBOS, Katalin: *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2008.

- ✿ Kérdezzen meg a 7-10 éves kor között lévő gyerekeket, hogy mit gyűjtenek és mit szeretnek az adott tárgyak gyűjtésében, valamint hogyan kezelik a gyűjteményüket?
- ✿ Idézz fel, hogy ön mit gyűjtött szenvedélyesen az általános iskola alsó tagozatában!

A kisiskolások már képesek tudatosan irányítani az érdeklődésüket. Pedagógusként érdemes megismernedni a gyerekek érdeklődésével és felhasználni a tanórai motiválás során, amennyiben lehetséges.

A kisiskoláskori olvasási érdeklődés a korszak elején még a mesék uralják, majd lassan fokozatosan a tárgyilagos, a valós dolgok felé fordul. Egyre inkább előnyben részesíti a „valódi”, az „igazi” történeteket. Ebben a korban lényegessé válik a gyerek számára, hogy vajon az olvasmány megfelel-e a valóságnak. Ezzel kéz a kézben jár az olvasási érdeklődésnek egy másik vonása, a történet hőséne sorsával és lényével való azonosulás. Ez a kisiskolásoknál igazi beleélés, sőt, részben azonosulás. Kedvelik a nyílt és könnyen átlátható hőseket, szereplőket, akik olyan kiváló tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a bátorság, erő, ügyesség, igazságérzet. A fiúk a kalandregényeket kedvelik inkább, míg a lányok szívesen olvasnak romantikus történeteket.²⁷³

A kisiskolás érzelmi fejlődése

A kisiskoláskorban lévő gyermek fontos sajátossága, hogy képes leplezni és kontrollálni indulatait, érzelmeit. Az érzelmi folyamatok kevésbé látványosan és sokkal visszafogottabban zajlanak le, mint azt az óvodáskorban tapasztalhatjuk.

A kisiskolást az öröm, vidámság, nevetés, mozgás, tevékenykedés jellemzi elsősorban, amely ennek az életkori szakasznak az alaphangulatát is meghatározza.

Az iskola azonban számos negatív érzelm kiváltója is lehet, mint a félelem, szorongás, kudarcélmény, igazságtalanságérzet, unalom. Fontos, hogy a pedagógus felismerje ezeket az érzelmeket és megpróbálja oldani, illetve súlyosabb eseteknél szakember segítségét kérni. Különösen igaz ez a nagyon erős teszt szorongásnál, amely elsősorban felelésnél és dolgozatírásnál jelentkezik.²⁷⁴

Megjelennek a magasabb rendű érzelmek is: az erkölcsi és közösségi érzelmek, az intellektuális érzelmek és az esztétikai érzelmek.

²⁷³ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

²⁷⁴ URBÁN, Róbert: *Félelem és szorongás az iskolában*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris kiadó, 2004. p. 111-114.

Ezeknek az érzelmeknek a tere elsősorban az osztályközösség, az iskola világa.²⁷⁵

A kisiskoláskorban jelen van az empátia is, amely a szolidaritás alapját jelenti. A kisiskolás képes beleélni magát a másik helyzetébe és ennek alapján segítséget is nyújtani, amennyiben erre szükség van. A kisiskoláskorban megjelenik az altruista magatartás is, azaz az önzetlen segítségnyújtás.²⁷⁶

10.2.4 A kisiskoláskorban bekövetkező szociális változások

Az értelmi, az érzelmi és az énfajlásban bekövetkező változások hatással vannak a kisiskolások társas viselkedésére, szociális kompetenciáinak a fejlődésére. Goodnow és Burns (1987) szerint a társas kompetencia legfontosabb összetevői a következők:

- Jó kezdeményezőkészség.
- A barátság különböző szakaszaihoz kapcsolódó elvárások megtanulása.
- kitalálni, hogy kikkel esélytelen a barátság kialakítása.
- A barátnak ígérkező személyekkel a kapcsolat elmélyítése.
- A dolgok olyan módon történő elrendezése, hogy azok mindkét fél számára kedvezőek legyenek.
- Annak biztosítása, hogy mindkét fél hasonló mértékű erőfeszítést tesz a kapcsolatért, de anélkül, hogy túlságosan méricskéljenek.
- Nem kockáztatni, hogy túl sok bizalmat helyezünk olyan emberekbe, akik nagy valószínűséggel hűtlennek bizonyulnak.
- Szembeszállás azokkal, akik megpróbálják „elcsalni” barátaikat.
- Nem leragadni a kiürült barátságoknál.
- Elkerülni, hogy mások előtt hűtlen vagy önző hírünk alakuljon ki.
- Elkerülni, hogy barátok nélkül maradjunk.
- Rugalmasan alkalmazkodni, ha elhagyják az embert.²⁷⁷

A 6-7. életév környékén a társas kapcsolatok fejlődésében fordulat következik be. Ebben a korszakban jelentős fejlődés figyelhető meg a kommunikációs készségek, a mimika terén, valamint a hanghordozás is egyre differenciáltabbá válik. Képesek a dialógusok során figyelni egy-

²⁷⁵ TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

²⁷⁶ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

²⁷⁷ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

másra, mivel fejlődnek a kontrollfunkciók, így már meg tudnak hallgatni másokat, képesek figyelni beszélgető partnerükre.²⁷⁸

Változnak a gyerekek másokra vonatkozó ítéletei, értékelései és véleményei is illetve az ezzel kapcsolatos szókincs is bővül, ami lehetővé teszi ezek megfogalmazását.

7-8 éves kor között jelentős változás figyelhető meg a személypercepcióban is. A gyerekek egyre több pszichológiai sajátosságokat említenek társaik leírásánál, a jellemzéseik differenciáltabbá válnak. Ezek a jellemzések azonban, még sokszor inkoherensek, ellentmondóak és egymáshoz nehezen kapcsolható sajátosságok felsorolásából áll, többnyire kategorikusak és nélkülözik az árnyalt megfogalmazásokat. Ekkor válnak képessé arra is, hogy észrevegyék társaik rejtett tulajdonságait és magyarázatot adjanak mások viselkedésére.²⁷⁹

A kisiskoláskori barátság is más színezetet kap, egyre fontosabbá válik a gyerekek számára, de még nélkülözi azt a mély megértésen alapuló intimitást, ami a serdülőkor sajátja. Hartup (1992): szerint a barátságok 4 fejlődési funkciót látnak el:

- a gyermek elsajátítja és tökéletesíti a kommunikáció, az együttműködés és a már korábban létező csoportokba történő belépés alapvető társas készségeit.
- Az egyénre, másokra és a világra vonatkozó információk forrása.
- Érzelmi és kognitív erőforrásként szolgálnak a mindennapi élet gondjaival való megküzdéshez.
- A később fontossá váló intim kapcsolatok modelljeül szolgálnak.²⁸⁰

A felsorolt funkciók is mutatják, hogy mennyire fontos, hogy a gyerek képes legyen barátságokat kialakítani, képes legyen beilleszkedni egy csoportba és arra, hogy megtalálja abban a helyét. A társas izolálódás, nagyon fontos társas készségek fejlődését teszi nehezéssé.

A 6-7 évesek a játszótársaikat tekintik barátaiknak, akikkel megosztják tevékenységeiket és dolgaikat. Az életkori szakasz végére 9-10 éves korra már azt mondják, hogy azok a barátok, akikkel elég időt töltenek együtt ahhoz, hogy jól ismerjék őket, akiknek azonos az érdeklődésük, hasonlóak a képességeik és személyiségük összeillő.²⁸¹

²⁷⁸ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

²⁷⁹ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

²⁸⁰ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztésléktan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

²⁸¹ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlesztésléktan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

Ebben a leckében a kisiskoláskor jellegzetességeivel ismerkedhettek meg a hallgatók. Láthattuk, hogy az előző óvodás, és majd látni fogjuk, hogy az ezt követő serdülőkorhoz viszonyítva is egy, kiegyensúlyozott korszakról van szó. A lecke részletesen bemutatta mindazokat a testi pszichés és társas kapcsolatokban bekövetkező változásokat, amelyek erre az életkorra jellemzőek.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan definiálná az iskolaérettséget?
- Milyen testi fejlettség jellemzi az iskolaérett gyermeket?
- Milyen figyelmi, emlékezeti és gondolkodásbeli jellemzői vannak az iskolaérett gyermeknek?
- Mit jelent az első alakváltozás?
- Mi jellemzi a kisiskolás testi fejlettségét?
- Mi jellemzi a kisiskolás gondolkodását?
- Mi jellemzi a kisiskolások figyelmét?
- Mennyire tartós a kisiskolás figyelme?
- Mennyi a terjedelme a kisiskolás figyelmének?
- Mi jellemzi a kisiskolások emlékezeti működését?
- Mi jellemzi a kisiskolások képzeletének működését?
- Mi a gyűjtögetés szerepe a kisiskolások életében?
- Mi jellemzi a kisiskolások érdeklődésének működését?
- Mi jellemzi a kisiskolások érzelmi életét?
- Mi jellemzi a kisiskolások társas kapcsolatait?
- Milyen társas kompetenciák jellemzik ezt a korosztályt?
- Mi jellemzi a kisiskoláskori barátságokat?

10.3.3 Gyakorló tesztek

- 1 Mi jellemzi a kisiskolások olvasási érdeklődését?
 - A. Legszívesebben meséket olvasnak.
 - B. Nem tudnak még azonosulni az irodalmi művek hőseivel.
 - C. Szeretik az összetett bonyolult jellemű hősöket.
 - D. Szeretik a kiváló tulajdonságokkal jellemezhető hősöket.

2 Mennyi ideig képes körülbelül figyelni egy 7-10 éves tanuló?

- A. Kb.5 perc
- B. Kb. 10 perc
- C. Kb. 20 perc**
- D. Kb. 45 perc

3 Az alábbiak közül melyik nem fejlődési funkciója Hartup (1992) szerint a kisiskoláskori barátságoknak?

- A. A kommunikáció leegyszerűsítése.**
- B. Az egyénre, másokra és a világra vonatkozó információk szerzése
- C. Érzelmi és kognitív erőforrások
- D. A később fontossá váló intim kapcsolatok modelljéül szolgálnak.

(Helyes megoldások: 1-D; 2-C; 3-A)

11. LECKE: A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA, PSZICHIKUS SAJÁTOSSÁGOK A SERDÜLŐKORBAN

11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy a hallgatók megismerjék a serdülőkor legfontosabb testi, pszichés és szociális téren bekövetkező változásait és legjellemzőbb fejlődéslélektani sajátosságait. A lecke segítséget nyújt, hogy a hallgatók megértsék a serdülőkor legfőbb történéseit, ami mindenképpen segítséget jelenthet majd későbbi munkájuk során

A serdülőkor egy nagyon izgalmas, változásokkal teli, dinamikus korszak. Anna Freudot idézi Kulcsár Éva, aki szerint, amíg a kamasz változik, még akkor is, ha szélsőségekkel találkozunk a változások során, az azt jelenti, hogy a tanuló korának megfelelően viselkedik. Probléma csak akkor van, ha valamelyik szélsőségbe belemerevedik.²⁸² Természetesen ezek a változások egyénenként különbözőek lehetnek. Vannak akik, viharos, lázadásokkal teli serdülőkorról, míg mások viszonylag zökkenőmentes kamaszkoráról számolnak be. Sok függ attól, hogy a szülők és a pedagógusok mennyire ismerik fel a korszak jellemzőit, jellegzetességeit, mennyire értik meg, hogy mi zajlik a gyermekükben vagy a tanulóban és nagyon fontos, hogy megfelelő attitűddel viszonyuljanak hozzájuk. Ez az életkori szakasz a maga bio-pszichoszociális változásaival nem csak azok számára nehéz, akik megélik a serdülés „viszontagságait”, hanem közvetlen környezetük számára, szüleik, tanáraik és társaik számára is. Mindez azt is magába foglalja, hogy a környezetnek is változnia kell, változnia kell a nevelési eszköztárnak, a pedagógus szerepének. A lecke célja ennek a sok nehézséggel járó korszaknak a bemutatása.

- ✿ Kérem, gondoljon vissza a saját serdülőkorára! Idézzé fel milyen változások történtek ekkor az életében és hogyan fogadta Ön és a közvetlen környezete ezeket a változásokat!
- ✿ Válaszoljon az alábbi kérdésre legjobb tudása szerint: milyen is a serdülő?
- ✿ Keressen egy olyan irodalmi művet (novella, elbeszélés, regény stb.), amely a serdülőkorhoz kapcsolódik!

A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

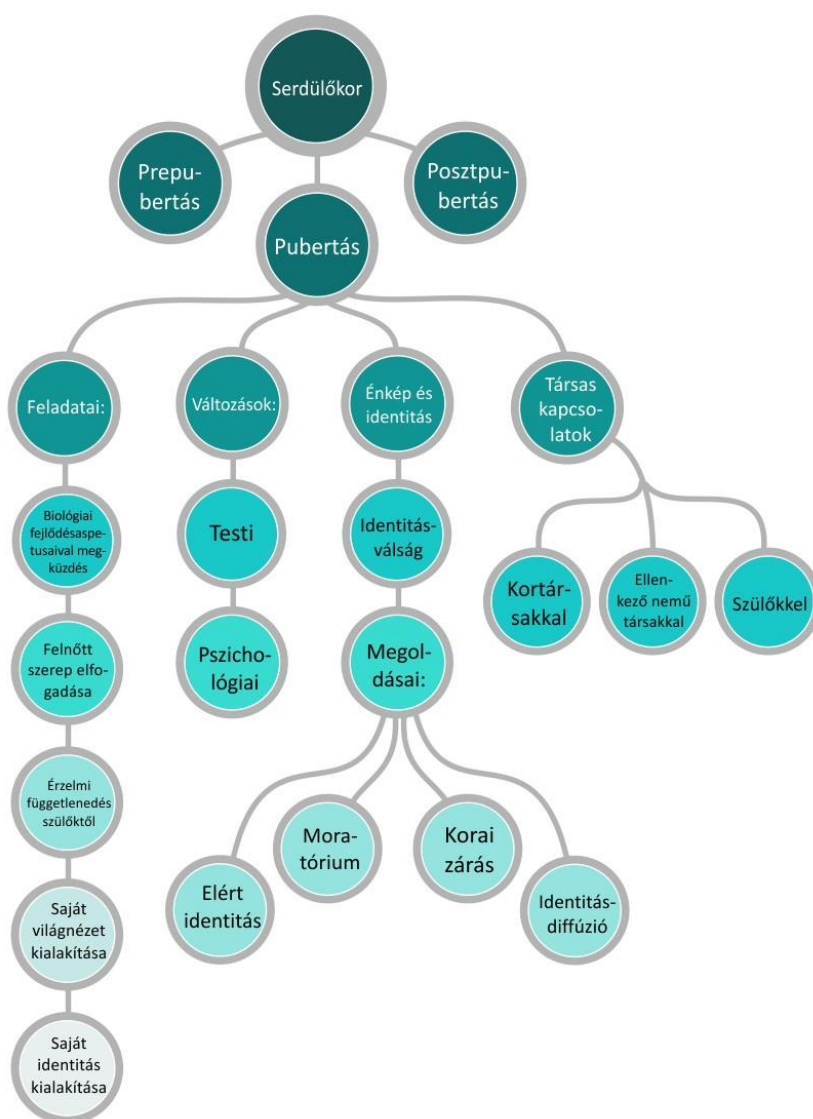
²⁸² KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

- Tudnia kell, hogy mettől meddig tart a serdülőkor.
- Fel kell tudnia sorolni a serdülőkor szakaszait.
- Ismernie kell a serdülőkor feladatait.
- Tudnia kell, mi okozza, hogy a serdülőkort válságos időszaknak tartjuk.
- Ismernie kell, hogy milyen tünetekben mutatkozhat meg a serdülőkor válsága.
- Röviden ismertetnie kell a prepubertás jellemzőit.
- Tudnia kell, milyen biológiai változásokkal jár a serdülés.
- Tudnia kell, milyen pszichológiai változásokkal jár a serdülés.
- Ismernie kell az énkép, az identitás változásait serdülőkorban.
- Ismernie kell Erikson és Marcia gondolatait a serdülőkori identitással kapcsolatosan.
- Ismernie kell a szociális kapcsolatok változásait a serdülőkorban.
- Tudnia kell, mi jellemzi a serdülők kortársakkal való kapcsolatát.
- Tudnia kell, mi jellemzi a serdülők kortársakkal való kapcsolatát.
- Tudnia kell, mi jellemzi a serdülők ellenkező nemű társaikkal való kapcsolatát az első szerelmeket.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát igényel.

11.1. TANANYAG

A lecke a következő felépítést követi:



33. ábra: A tananyag felépítése

11.1.1 A serdülőkor időbeli behatárolása

A serdülőkor 8-10 évet ölel föl. A kezdete, de az időtartama is egyé-
nenként változó lehet, sőt a nemek tekintetében is eltérő. Általában a
serdülőkor esetében megkülönböztetünk prepubertáskor vagy ismertebb
neven kiskamaszkort, amely kb. 10 éves kortól 12 éves korig tartó idő-

szakot öleli fel, valamint magát pubertást, vagy serdülőkort, amely a 12 éves kortól 16/17/18 éves korig tartó éveket foglalja magába és a poszt-pubertást 16/17 éves kortól 18 éves korig. Mások az adolescenciát, az ifjúkort is idesorolják, 18-24 éves kor között.²⁸³

A serdülőkor egy átmeneti időszaknak felel meg: még nem felnőtt, de már nem gyermek az egyén. Az adott társadalom szerkezete, szokásrendje nagyban meghatározza a serdülő státuszát, szerepét, a serdülés az adott kultúra által erősen meghatározott. Premodern társadalmakban és természeti népeknél gyakran valamilyen formális, beavatási szertartással fogadják felnőttnek a bizonyos életkortól vagy testi fejlettségtől a gyerekeket. A mai fejlett társadalmakban a serdülőkor egyre hamarabb kezdődik és tovább tart.

Az akcelerációval, a fejlődés felgyorsulásával, a biológiai változások előbb indulnak meg, mint korábban, viszont a serdülőkor hosszabb időre való kitolódása is megfigyelhető: hiszen az iskolázás kitolódásával, a felnőtté válás, az önálló egzisztencia kialakulása is későbbre tevődik.²⁸⁴

11.1.2 A serdülőkor feladata, válságai

Mönks és Knoers idézi Havighurst (1976) véleményét, aki a következőkben határozza meg a serdülőkor fejlődési feladatait:

- a biológiai fejlődés aspektusaival való megküzdés
- a felnőtt szerep elfogadása
- érzelmi függetlenedés a szülőktől és/vagy más felnőttektől
- saját világnézet kialakítása
- a saját identitás tudatosítása és részvétel a saját ifjúsági kultúrában.²⁸⁵

Ez azonban nem is olyan egyszerű. Kulcsár Éva egyenesen a serdülőkor kríziséről, válságáról beszél: mivel a gyermekkori egyensúly felborul, és az új felnőttkori egyensúly még nincs meg. A válság megmutatkozhat a serdülőket jellemző kettősségekben: tüskés bezárkózó ugyanakkor szeretetre és biztonságra vágyik. Önmagát szélsőségesen ítéli meg, hol szépnek, hol csúnyának, hol okosnak, hol butának. Erősen kritikus a környezetével, ugyanakkor elnéző saját magával szemben.

²⁸³ JÓZSEF István: *Fejlődéspanpszichológia*. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11

²⁸⁴ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

²⁸⁵ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

Titkai vannak a szülei előtt, ez a függetlenedés, illetve a saját határok megvonása szempontjából fontos.²⁸⁶

A serdülő és a modern társadalom

Mint azt korábban is írtuk, a mai társadalomban a serdülőkor időtartama mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály esetében kitolódik. A fiatalabb korosztálynál nemcsak a korábbi biológiai érés, hanem a „felnöttes” öltözködési, viselkedési, szórakozási szokások is jellemzőek.

 *Gondoljunk csak például egy olyan egyszerű dologra, mint a különböző dekorkozmetikumok alkalmazásának egyre korábbi megjelenése, vagy az egyre később kezdődő és továbbtartó tini bulik a fiatalabbak, esetleg még prepubertáskorúak esetében is.*

A jelenséget szépen illusztrálja az LGT közismert, „Ő még csak most tizennégy” című száma.

12_11_HH01: <http://www.youtube.com/watch?v=YG5w9U-rzp0>

Elgondolkodtató az is, hogy a dal 1973-as keletkezésű...

Ugyanakkor a serdülőkor egyre tovább is tart jelen gazdasági társadalmi feltételek között.

Megfigyelhető az is, hogy míg korábban, 50-100 éve a gyerekek felnőttek szerettek volna lenni, és a serdülőkor egy rövid és inkább kellemetlen közjátéknak tűnt, addig ma a serdülőkor vonzó lett a kisebbek számára: serdülő nem pedig felnőtt szeretne lenni. De a serdülő sem akar felnőni. Ebbe nyilván belejátszik az is, hogy manapság a serdülők viszonylag nagy szabadságot élvezhetnek, viszonylag kevés kötöttség és felelősségvállalás mellett Ugyanakkor a felnőttek társadalma egyébként sem vonzó: hazug értékeken alapulónak, a jövő perspektívátlan tűnik az egyébként is kritikus serdülő számára.²⁸⁷

A serdülők válságát mélyítő tényezők, a krízis tünetei

Az egyébként is minden serdülőre életkori sajátosságként jellemző krízist bizonyos tényezők fokozhatják: Ilyen hatása lehet a gyerekkori traumatikus történéseknek, például a szülők válásának, ami megnehezítheti a serdülő számára, hogy meg tudjon bízni másokban. A családi egyensúly zavarai is nehezíthetik a függetlenedést.

²⁸⁶ KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

²⁸⁷ KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

 *Gondoljunk például arra, ha egy anya egyedül neveli a gyermekét, akkor előfordulhat, hogy túlságosan is kötni próbálja magához, nehezíti annak leválását.*²⁸⁸

Vikár György szerint a serdülőkori krízisek a következő tünetekben, panaszokban tükröződhetnek:

- Teljesítménygátlás, a serdülő képességei alatt teljesít, aminek a hátterében gyakran a túlzószülői elvárásokkal szembeni rejtett dac húzódik meg.
- Beilleszkedési, szocializációs zavarok, például kapcsolatteremtés zavarai, magányosság.
- Pszichoneurotikus, szorongásos tünetek.
- Autoritáskrízis lázadás a felnőttek ellen ez megmutatkozhat például az öltözködésben, esetleg antiszociális viselkedésben.²⁸⁹

11.1.3 A prepubertás

-  Mivel a prepubertás jelenti a gyerekkor és a serdülőkor közötti átmenetet, így röviden foglaljuk össze annak jellemzőit.

A perpubertás Mönks és Knoers szerint körülbelül két év, ami a nemi érés manifesztációját előzi meg, elindulnak a másodlagos nemi jelleget előidéző fiziológiai folyamatok, de még nem teljeseznek ki.²⁹⁰

A testi változások még nem olyan jelentősek, mint később, testük arányos, mozgásuk koordinált. A lányok gyorsabban nőnek, mint a fiúk.

A korszakra tehető, hogy szívesen festenek, rajzolnak, zenélnek, vagy éppen írnak naplót, olvasnak, vagy néznek filmeket. Ebben a korban a mesékből már „kinőnek”, előnybe részesítik a „valódi” történeteket. Szívesen gyűjtenek valamit, és a gyűjteményüket nagy gonddal rendezgethetik.

A kiskamaszokra jellemző az átpártolás, a felnőttek, szülők és tanárok véleménye helyett egyre inkább a kortársaik véleménye lesz fontos számukra. A kortárscsoportban a nemek elkülönülnek egymástól.²⁹¹

²⁸⁸ KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

²⁸⁹ VIKÁR György: *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Animula, 1999.

²⁹⁰ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

²⁹¹ JÓZSEF István: *Fejlesztépszichológia*. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11

11.1.4 A serdülőkort kísérő testi változások

A serdülőkortban bekövetkező testi változások közül leginkább a másodlagos nemi jellegek megjelenését és a nemi érést szokták első helyen említeni. Ez utóbbi a lányok esetében az első menstruáció megjelenését, míg a fiúk esetében az első éjszakai magömlést jelenti. A biológiai serdülés lányok esetében 11-16 éves kor, fiúk esetében 13-18 éves kor között szokott bekövetkezni. A nyugati társadalmakban megfigyelhető a biológiaiérés egyre fiatalabb korra tolódása. Ez az 1840-es évekhez viszonyítva 2-3 évet jelent. Ennek okát egyrészt a táplálkozási szokások megváltozásában látják: a jól tápláltság esetén, hamarabb lesz olyan a zsírszövet aránya a szervezetben a mi, a zsírban oldódó nemi hormonok szempontjából szükséges, amelyek elindítják a serdülést. Másrészt, sokkal több szexuális jellegű inger éri a serdülőket, a különböző médiumokon keresztül. Az első menstruáció megjelenését befolyásolja a depresszív lelkiállapot, a stressz a családi konfliktusok: ezek hatására korábban kezdődik a menstruáció. Valószínűleg a stressz a hormonális rendszer működését befolyásolja, bár pontosan még nem ismerjük ennek mechanizmusát.

A serdülő testalkata jelentős változáson megy keresztül és fokozatosan elveszítve a gyermeki jellegét, kialakul a felnőttekre jellemző testalkat, a nőies és a férfias külső, a másodlagos nemi jelleg. Ezt a korszakot a „második alakváltozás” korszakának is nevezik.

A biológiai változások először a testi növekedés felgyorsulásában tükröződnek, a fiúk 23 cm-el, a lányok 15-17 cm-el lesznek magasabbak 2-3 év alatt. A különböző testrészek eltérő ütemben nőnek, ezért a serdülő mozgása esetlenné válhat.

Ezeket a testi változásokat jelentős hormonális változásokat (nemi hormonok, növekedési hormon, pajzsmirigy hormon, mellékvese hormon stb.) is magukba foglalnak, amelyek a viselkedésre is jelentős hatást gyakorolnak. A megemelkedett tesztoszteron a fiúkat vakmerőbbé, kockázattól valóbbá teszi, de a másik nem iránti érdeklődésért is felel. Sokszor a hormonális változások állnak, a dühkitörések és agresszív megnyilvánulások, valamint az érzelmi kontrollproblémák hátterében is.

A gyors testi növekedéskövetkezménye az úgy nevezett élettani lustaság, a serdülőkre jellemző nagyobb alvás és pihenésigény.²⁹²

²⁹² COLE M.; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

11.1.5 A serdülőkor pszichológiai változásai

A kognitív fejlődésben is jelentős változásokat figyelhetünk meg. Keating (1990), Moshman (1999) a serdülőkori gondolkodás változásai közül a következőket emeli ki:

- lehetőségekről, alternatívákról való gondolkodás
- tervezés, előre gondolkodás
- hipotézisek használata a gondolkodásban
- a megszokás korlátait meghaladó gondolkodás
- metakogníció, a kognitív folyamatok monitorozása és szabályozása
- új témák, mint a politika, erkölcs, az élet nagy kérdései stb. megjelenése a gondolkodásban²⁹³

Piaget erre az időszakra teszi a kognitív fejlődés legmagasabb szintjének a megjelenését, azaz a formális gondolkodás kialakulását, amiről a 8. fejezetben már részletesebben olvashattak. A formális gondolkodásra jellemző a hipotetikus-deduktív gondolkodás, a szisztematikusság, az absztrakció, kombinatív gondolkodás.²⁹⁴

Az erkölcsi fejlődéshez jelentősen hozzájárulnak a gondolkodásban megjelenő változások. Az serdülő az erkölcsi szabályokat megérti és elfogadja és azok betartására is képes. Tisztában van azzal, hogy a szabályokat nem kell szó szerint venni, megváltoztathatóak és közös meg egyezés alapján jönnek létre. Az erkölcsi vétkeknél a szándékot is képes figyelembe venni. Piaget szerint a serdülőkor már az autonóm erkölcsi felfogás korszaka. Kohlberg az erkölcsi fejlődést három fő szakaszra osztja, a prekonvencionális, a konvencionális és a posztkonvencionális szakaszra. A serdülőkori erkölcsi felfogásra a konvencionális szakasz jellemzői az érvényesek. Kölcsönös interperszonális elvárások felé orientálódik, azaz azt tartja jónak vagy rossznak, amit mások annak tartanak, azaz elfogadnak vagy elutasítanak. Később megjelenik a törvény és a rend orientációja. A társadalmi rendszer fenntartásának szem előtt tartása miatt a szabályokat rögzíteni kell és betartani, valamint kialakul a kötelességtudat, de személyes felelősséget még nem tudnak vállalni.²⁹⁵

²⁹³ COLE M.,; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

²⁹⁴ COLE M.,; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.
HATVANI Andrea, TASKÓ Tünde: *Személyiség fejlődés és pályafejlődés*. In: VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Eger, EKF, 2003. 5-16

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

²⁹⁵ COLE M.,; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

Ebben az életkori szakaszban előtérbe kerül a képzeleti működés, nő a kreativitás szerepe. Nagyon sokan vannak, akik ekkor kezdenek alkotói tevékenységbe, verset, regényt írnak, kitalálnak dolgokat, modelleznek, zenét szereznek stb. A képzeleti működéseket tekintve a serdülő jelentős időt tölt álmodozással, ábrándozással, amely nagyon fontos pszichológiai munkának biztosít terepet, lehetőséget adva arra, hogy a serdülő felkészüljön mindarra, ami előtte van még személyiségfejlődése szempontjából fontos történésekre, eseményekre (pl.: intimitás).

Nő az intellektuális érdeklődésük, tudásvágyuk, a környezetük megértésére való törekvés, amelyet az interneten való kutatással is igyekeznek kielégíteni, de ilyenkor nagyon fontos, hogy a tanáraiktól is megfelelő segítséget kapjanak. Egyes területeken akár szakértői szintű tudásra is képesek szert tenni.

A kamaszban hatalmas energiák élednek. Nagyon fontos, hogy a pedagógusok segítsenek abban, hogy ezek az energiák megfelelő területekre irányuljanak és jó dolgokra legyenek felhasználva.²⁹⁶

11.1.6 A serdülőkor és az identitás

Ha elfogadjuk Erikson pszichoszociális fejlődésmélettét, amit a 8. leckében ismertettünk, akkor a serdülőkor pszichoszociális krízisét, legfontosabb feladatát az identitás megtalálása jelenti. Mielőtt azonban az identitás problémakörébe belemennénk, ismernünk kell az énkép serdülőkori változásait.

A serdülő énképe

A serdülőkorra, pontosabban a tízes évek közepére jellemző, hogy a személy képessé válik kívülről, mintegy mások szemével szemlélni saját magát. Az énkép alakulása hosszú folyamat: először a saját testről alakul ki kép. A testséma megismerését a motoros rendszer feletti kontroll megszerzése követi. Utána lesz viszonylag pontos képe a serdülőnek saját mentális képességeiről (Hiszen korábban láthattuk, hogy a formális gondolkodás lehetővé teszi a metagondolkodást, a saját gondolkodásunkról való gondolkodást. Végül az egyén egész pszichés világa az énkép szerves része lesz.).

Mérei Ferenc (1976) szerint, a serdülőket fokozott önismereti érzékenység jellemzi. 11-13 éves kor között az ábrándozásban, a saját jövőről fantáziálásban mutatkozik meg.

²⁹⁶ COLE M.; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

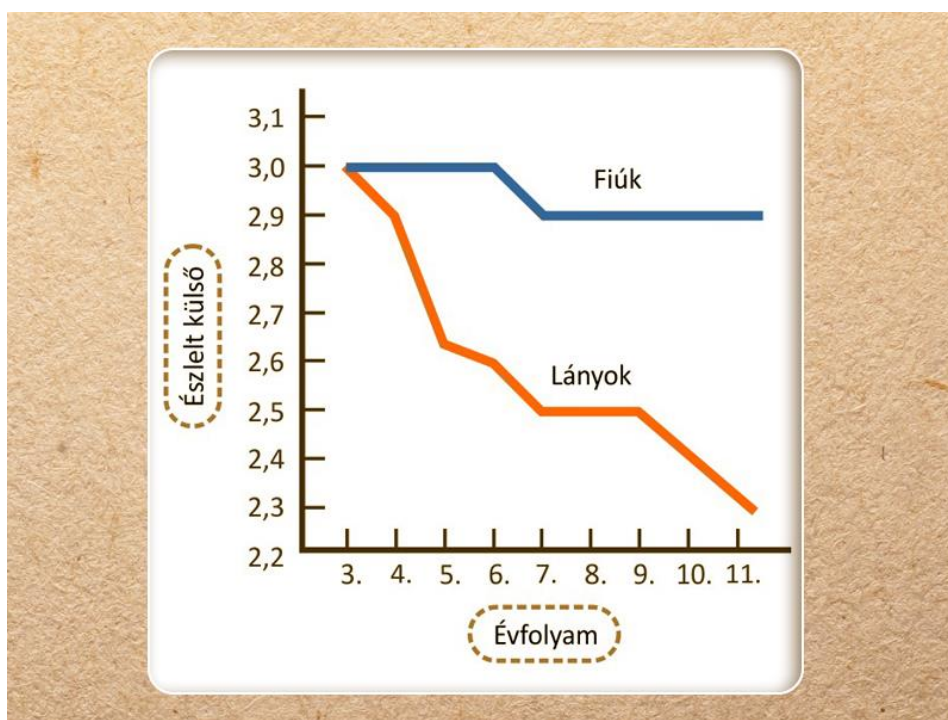
Ezt az érzést fejezi ki szépen Karinthy Frigyes közismert novellája, a „Lógok a szeren”.

A korszak jobb megértése érdekében érdemes elolvasni:

12_11_HH02: <http://mek.niif.hu/00700/00719/00719.htm#16>

A serdülők ön- és emberismerete naiv, hiányzik belőle a történetiség. Utóbbi alatt azt kell érteni, hogy a serdülő változatlanul észleli az én-képét, nem veszi figyelembe a változás, a fejlődés hatását. Énképe, ön-bizalma labilis, hol nagyon pozitív, hol nagyon negatív.

Serdülőkortól az önértékelés meghatározásában leginkább másik nem körében való népszerűségnek, a saját nemre jellemző tulajdonságoknak (mennyire érzi magát férfiasnak vagy nőiesnek), az észlelt külső megjelenésnek van szerepe (különösen lányoknál), ami felnőttkorig így marad.²⁹⁷ Ez utóbbit szemlélteti a következő ábra:



34. ábra: *A pubertáskori változások és a testről alkotott kép* (Brooks-Gunn és Petersen 1983 nyomán)²⁹⁸

²⁹⁷ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

²⁹⁸ COLE M., COLE R. S.: *Fejlesztélektan*. Budapest, Osiris. 2003. 613.

A serdülőkori identitás

Az identitás, az önazonosság kialakulása azt jelenti, hogy az egyén egy egységes integrált képpel rendelkezik önmagáról, azaz tudja ki ő és mit akar az életben, mi az ami fontos és mi az ami nem a számára. A serdülőkorban lévők gyakran tesznek fel maguknak az előzőekre vonatkozó kérdéseket. Az identitás kialakulásában fontos szerepet játszik a társas környezet, a szocializáció folyamatában egy lényeges állomás a személyiség fejlődésében, amikor kialakul az egyén identitása, önmaga megtalálása. Erről a folyamatról így ír Erikson (1968): „Pszichológiai szempontból az identitásképzés folyamata egy időben alkalmaz megfigyelést és önfigyelést, amelyek a mentális működés minden szintjén zajlanak, és amelyek segítségével az egyén annak fényében ítéli meg magát, ahogyan mások ítélik meg őt saját magukhoz és az általuk használt mércékhez képest, miközben mások róla szóló ítéleteit aszerint ítéli meg, hogy hozzájuk képest és a számára fontos mércékkel mérve milyennek látja önmagát.”²⁹⁹

Erikson krízismodelljét Marcia fejlesztette tovább, aki az identitásválság, identitásdiffúzió megoldásának négy formáját különböztette meg, amelyek ún. identitás-állapotokat jelölnek:

- Az identitás elérése: Ez azt jelenti, hogy a személy, túl van az identitás krízisen, képes elköteleződést vállalni, saját életének fontos döntéseit meghozni.
- Korai zárás: Ezek a személyek is elkötelezettek pályaválasztásukban vagy ideológiai álláspontjukban, de nem mutatják a jelét annak, hogy identitáskrízisen mentek volna át. Valójában nem szervezték át személyiségüket, hanem – elsősorban a szüleiktől – átvett identitásmintákat használnak.
- Moratórium: Ezek a személyek éppen átélik az identitásválságot, még nem köteleződtek el, próbálkozás, keresés fázisában vannak.
- Identitásdiffúzió: Ezek a személyek próbáltak már ki különböző identitásokat, nem voltak képesek elköteleződni, integrált énképet kialakítani, tulajdonképpen sodródniak.³⁰⁰

²⁹⁹ COLE M.; COLE R. S.: *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003. 671-672.

³⁰⁰ HATVANI Andrea, TASKÓ Tünde: *Személyiség fejlődés és pályafejlődés*. In: VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Eger, EKF, 2003. 5-16

11.1.7 A serdülőkor szociális változásai

A társas kapcsolatok terén is számos változással találkozunk ebben az életkori szakaszban. Három fontos területét szeretnénk bemutatni ennek: a kortársakkal való kapcsolatot, a másik nemmel való kapcsolatot, és a szülőkkel való kapcsolatot.

A kortárskapcsolatok

Az egyik jelentős változás a kortársak szerepének előtérbe kerülése. Ez a korszak tekinthető az első igazi barátságok kialakulásának szakaszának. Prepubertás előtt a barátság inkább a kellemes együttes időtöltésen vagy külső tényezőkön például szomszédságon alapul. Serdülőkorban a vonzó személyes tulajdonságok fontosabbá válnak, a barátokkal szembeni elvárásként megjelenik a szolidaritás, elköteleződés, érzelmi támasz. A barátság serdülőkorban szinte kizárólag az azonos neműekkel képzelhető el, mivel az azonos neműek véleménye fontos viszonyítási alap számukra.³⁰¹ A kortárs csoportok a következőkben biztosítanak fontos teret a serdülőnek:

- A kölcsönös együttműködés és versengés szabályainak elsajátítása.
- A gyermeki és ifjúsági kultúrával megismerkedés.
- A szociális kompetencia fejlődésének elősegítése:
- Támasz az én számára.
- Érzelmi biztonság, közösséghez tartozás érzését biztosítása.
- Teret ad az önálló intimitásnak és annak kipróbálásának.
- Társaságot és társas stimulációt biztosít.
- Lehetővé teszi a társas szerepek (pl.: irányító) kipróbálását.
- Elősegíti a szülőkről való leválást és függetlenedést.³⁰²

A serdülőkorra jellemző, hogy a serdülők gyakran közösen demonstrálják az eredetiségüket: megkülönböztetik magukat a külső megjelenésük, ízlésük, stb. mentén az idősebbektől, de egymáshoz hasonlítani próbálnak, saját stílust, szubkultúrát teremtve.

Az, hogy a kortárs csoportok befolyása igen erős a serdülőkre teljesen természetes, bár nem teljesen veszélytelen jelenség. A serdülő számára különösen fontos, hogy a kortárs csoport normáinak megfeleljen, de el-

³⁰¹ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

³⁰² COLE M., COLE R. S.: *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

képzeltet, hogy ezek a normák eltérnek a szülői ház, az iskola normáitól, és esetleg deviáns fejlődés irányába viszik el a serdülőt.³⁰³

Serdülőkori devianciák

A serdülők hajlamosak a kockázatvállaló viselkedésre, így különböző deviáns magatartásformák kipróbálására is. A serdülőkori deviáns viselkedés bizonyos mértékig a normál fejlődés része, ilyenkor gyakoribbak a kisebb normaszegések, mint közlekedési kihágások, alkohol, drog fogyasztás, meggondolatlan szexuális élet, esetleg kisebb bűncselekmények, például bolti lopások. Legtöbbször átmeneti jellegűek a lázadó kamaszok többsége Rácz József szerint a huszad éveire konszolidálódik. A serdülő szociális helyzete meghatározhatja milyen fajta, súlyú devianciára lesz hajlamos, és annak mi lesz a következménye.

A serdülőkori devianciák általában az önkipróbálással, a határok fészegetésével kapcsolatosak, sokszor egyfajta bátorságpróbák, amiben nagy szerepe van a kortársaknak való megfelelés vágyának is. Lightfoot(1997) szerint a kockázatvállalás egyfajta játékforma, ami erősíti a barátok közötti kapcsolatot, próbára teszi a serdülőt, teszteli a felnőttek hatalmának korlátait.³⁰⁴

A másik nemmel való kapcsolat

Cottrell 1996-os modellje szerint a korszak elején a nemek elkülönülnek azonos nemű csoportokba, klikkekbe. A második szakaszra már jellemző, hogy a különböző nemű csoportok már megpróbálják a másik nem figyelmét felkelteni, de lehetőleg úgy, hogy ne vegyék észre, hogy ez nekik fontos, hogy közben nem törődömnek látszódnak. A harmadik szakaszban kezdenek kapcsolatot keresni a másik csoporttal, így kisebb kevert nemű alcsoportok jönnek létre. Ebben a szakaszban fontos, hogy az azonos nemű társak is elérhető közelségben legyenek, ez védi meg a serdülőket, attól, hogy számukra még félelmetes szintű intimitásba keveredjenek a másik nem tagjaival. Ezt követi negyedikként a kevert nemű csoportokban a párkapcsolatok kialakulása, eleinte még az azonos nemű társak támogató közelségében.

 Gondoljunk például arra, hogy ebben az életkorban a lányok hajlamosak fiúkapcsolataik minden részletét a barátnőikkel megbeszélni, vagy sokszor a fiúk ott vannak, esetleg tanácsokat is adnak társuknak, miközben az telefonon próbál randevút kérni.

³⁰³ MÖNKS, F. J., KNOERS A. M. P.: *Fejldéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

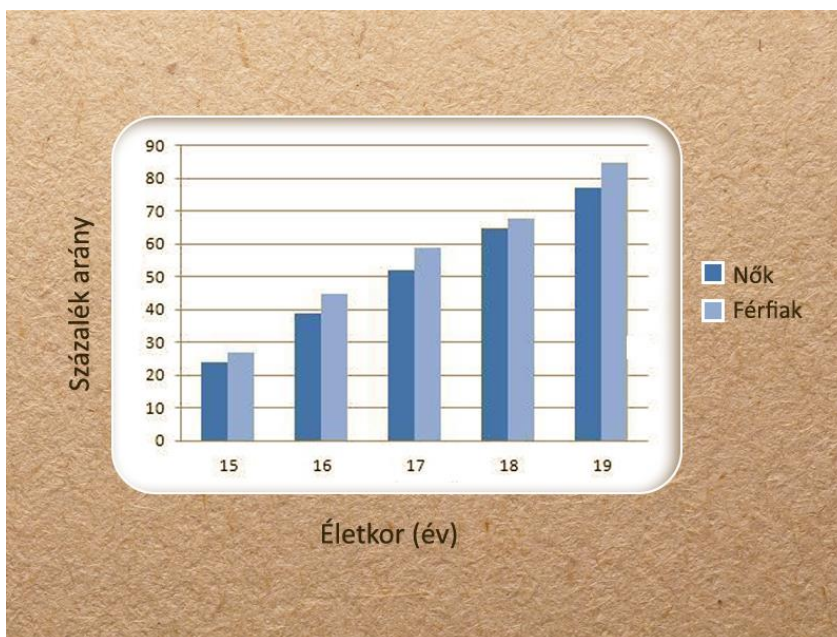
³⁰⁴ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001
COLE M., COLE R. S.: *Fejldéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

Végül az ötödik szakaszban a csoport széthullik, felnőtt szerepeket kezdenek követni.³⁰⁵

Az első partnerkapcsolatok általában viszonylag rövid idejűek, igazából komolyabb dolog nem történik, inkább a saját nemre vonatkozó viselkedési minták gyakorlásáról van szó. Eleinte a szerelemben nem is annyira a konkrét másik személy tényleges tulajdonságai a lényegesek, hanem az, amit a serdülő belelát vagy beleképzelt a másikba, tulajdonképpen saját éniideáljának megfelelően választ társat.³⁰⁶

Gyakran felmerül az a kérdés is, hogy vajon a serdülők mikor kezdik a szexuális életet? Ez nyilván kultúrafüggő is, fejlett gazdaságú országokban a tízes években a szexuális élet gyakori.

Ezzel kapcsolatos a következő grafikon is:



35. ábra: Azoknak a tizenéveseknek az aránya különféle életkorokban, akiknek volt már szexuális kapcsolatuk (1995; forrás Alan Guttmacher Institute, 1999)³⁰⁷

³⁰⁵ COLE M., COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

³⁰⁶ KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

³⁰⁷ COLE M., COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003. 628.

Egyszülős családokban általában korábban kezdődik a szexuális élet, ez valószínűleg a nagyobb szülői engedékenység következménye.

A fiúk és a lányok különböző okokból kezdeményezhetik a szexuális viselkedést, a fiúk elsősorban a kíváncsisággal, másodsorban a partner iránti szeretettel magyarázzák, a lányok fordítva.

Az első szexuális tapasztalatokkal kapcsolatosan a lányoknál gyakoribbak a negatív élmények, mint a fiúknál, ez valószínűleg azzal is magyarázható, hogy sokszor úgy élik meg, nem saját vágyaikat követve, hanem a másik kedvéért, esetleg kimondott-kimondatlan kényszernek érezve, mennek bele szexuális kapcsolatba.³⁰⁸

A szülőkkel való kapcsolat

A társas kapcsolatokat érintő harmadik jelentős változás a szülőkkel való kapcsolatnak a megváltozása. A serdülőkor fontos feladatai között szerepel a szülőkről való érzelmi leválás és függetlenedés, amelyet sok szülő nehezen él meg illetve próbálják hátráltatni és megakadályozni azt, sokszor anélkül, hogy ennek tudatában lennének. Nagyon sok serdülőkori szülő-gyermek konfliktus hátterében is ezt találhatjuk.

Mönks szerint a szülők és gyerekek közötti nézeteltérések általában a külső megjelenést, a barátok, barátnők, a zsebpénz, és az, hogy meddig lehet kimaradni, és hasonló témakörökre vonatkoznak. Viszont a jövőbeli terveiket, a pályaválasztást inkább megbeszélik a szüleikkel. A konfliktus általában konkrétumok miatt tör ki, lehet-e bulizni, tetoválni stb. és nem politikai, erkölcsi, vallási kérdéseken.³⁰⁹

Mindenesetre a korszak végére a serdülők és szülők konfliktusai elvezethetnek egy baráti viszony kialakításához, de egy kikényszerített önállósodáshoz is. A túl korai és a túlkésői leválás szintén előfordulhat.

Vajda idézi Steinberget, aki arra hívja fel a figyelmet, hogy a szoros, harmonikus családokban könnyebben megy az önállóvá válás folyamata, mint a feszültségekkel teli családokban. Amennyiben szülők merev rugalmatlan szabályokat állítanak fel, amelyek nem követik a növekedéssel járó megnövekedett autonómia igényeket, úgy gyakoribb lesz a lázadás, a nyílt konfliktus. Ugyanakkor a túl engedékeny szülők gyerekei számára viszont a felnőttiséggel járó felelősség vállalása jelenthet nehézséget, hiszen a szülők az összes felmerülő problémát megoldják.³¹⁰

³⁰⁸ COLE M.; COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

³⁰⁹ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

³¹⁰ VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

11.2 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.2.1 Összefoglalás

Ebben a leckében a serdülőkort, a fejlődésnek egy viszonylag hosszú, 8-10 évet átívelő időszakát tekintettük át. Mint láthattuk a serdülőkor jellemzőit jelentősen befolyásolja az adott társadalom és kultúra. Ez az időszak nem mentes a feszültségektől a konfliktusoktól, hiszen a serdülőnek érzelmileg többé-kevésbé le kell válnia a szüleitől, ki kell alakítania a saját identitását. Ebben a szakaszban jelentős testi-lelki változások zajlanak, amire szintén kitérünk a fejezetben. Végül áttekintettük a serdülő szociális kapcsolatainak változásait.

11.2.2 Önellenőrző kérdések

- Mettől meddig tart a serdülőkor?
- Melyek a serdülőkor szakaszait és mettől meddig tartanak?
- Melyek a serdülőkor feladatai Havighurst szerint?
- Milyen tényezők okozhatják a serdülőkori válságot?
- Milyen tünetei lehetnek a serdülőkor válságnak?
- Mik a prepubertás jellemzői?
- Milyen biológiai változásokkal jár a serdülés?
- Mi jellemzi Piaget szerint a serdülő gondolkodását?
- Mi jellemző serdülőkorban az erkölcsi fejlődésre Kohlberg szerint?
- Milyen pszichológiai változásokkal jár a serdülés?
- Mi jellemzi az énképet serdülőkorban?
- Marcia szerint milyen kimenetei lehetnek a serdülőkori identitás keresésnek?
- Mi jellemzi a serdülők és kortársaik kapcsolatát?
- Mi jellemzi a serdülők viszonyát az ellenkező nemhez?
- Mi jellemzi a serdülők és szülei kapcsolatát?

11.2.3 Gyakorló tesztek

1, Melyik **nem** tartozik Marcia szerint a serdülőkori identitásválság megoldásai közé?

- A. Az identitás elérése
- B. Késői zárás**
- C. Moratórium

D. Identitásdiffúzió

2, Mi jellemzi a serdülőkori gondolkodást az alábbiak közül?

A. Metagondolkodás

B. Egocentrikus gondolkodás

C. Transzdukció

D. Szenzomotoros sémák túlsúlya

3, Hányadik alakváltozás következik be serdülőkorban?

A. Első

B. Második

C. Harmadik

D. Negyedik

(Helyes megoldások: 1-B; 2-A; 3-B)

12. LECKE: A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA, PSZICHIKUS SAJÁTOSSÁGOK IFJÚ- ÉS FELNŐTTKORBAN

12.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Tankönyvünk utolsó új ismereteket nyújtó fejezetéhez érkeztünk. Ebben a fejezetben a fejlődés azon korszakairól szeretnénk írni, amelyek a legtöbb fejlődéslélektani könyvben elhanyagoltak, a felnőttkorról. A felnőttkor jóval hosszabb, mint az egész addigi fejlődés, hiszen az ifjúkortól egészen az aggkorig tart, így fontos lenne ezzel is többet foglalkozni. Annál is inkább, mivel az élethosszig tartó tanulás növeli annak a valószínűségét, hogy a leendő tanároknak felnőttkorú tanítványai is lehetnek, így nem árt megismerkedni röviden az ő jellemzőikkel is.

Napjainkra, az orvostudomány fejlődésével a várható élettartam kitolódott, ami együttjár azzal is, hogy olyan korú személyek, akik ötven évvel ezelőtt idősnek vélték magukat, most még életük teljében érzik magukat: gondoljunk arra, hogy mennyire kitolódott például az iskolázás befejezése, a családalapítás,gyerekszülés időpontja bizonyos társadalmi rétegeknél. Elgondolkodtató, az az Amerikai Egyesült Államokbeli reprezentatív felmérés, amely Harwood-Giles 1993-ban végzett, és amelyből többek között az derült ki, hogy a 18-35 éveseknek 11% tekinti magát középkorúnak, ezzel szemben a 75 éven felüliek 30%-a is.³¹¹ A másik nagy változás a generációk közötti különbségekből adódik. Még ezelőtt csupán száz, kétszáz évvel sem volt jelentős a különbség az egymást követő generációk életmódjában, a változások lassúak, és folyamatosak voltak, addig a technika és különösen az infokommunikációs technológiák robbanásszerű fejlődésével – ami jóval jelentősebben befolyásolja az emberek mindennapi életét, társas kapcsolatait, pszichés jellemzőit, mint első pillantásra gondolnánk – az egymást követő generációk életmódja, gondolkodása is jól felismerhetően különbözik a korábbiaktól.

Éppen ezért ebben a fejezetben a következő kérdésekre keressük a választ:

- Először is létezik-e fejlődés a serdülőkor befejeződése után?
- Másodszor, hogyan definiálhatjuk az ifjú- és a felnőttkort?
- Hogyan oszthatjuk alszakaszokra?
- Mi jellemzi a generációs különbségeket?

³¹¹ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

- Milyen biológiai, pszichológiai, szociális jellemzői vannak az egyes alszakaszoknak?

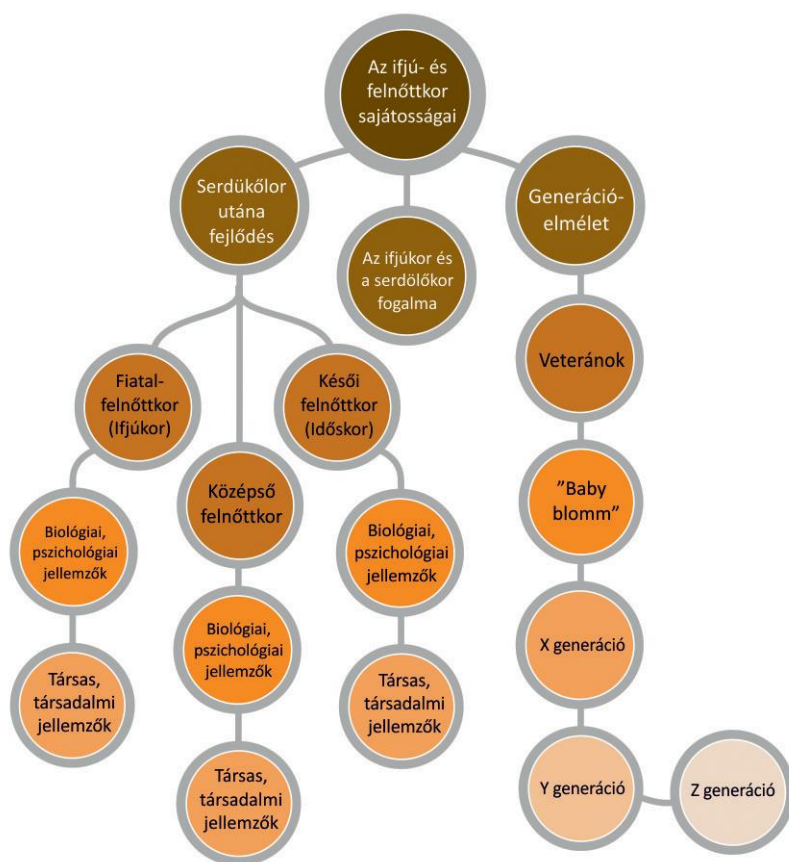
A lecke elsajátítása során a hallgatónak a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- Ismernie kell, hogy milyen tényezők határozzák meg leginkább a fejlődést gyerek-, felnőtt-, vagy időskorban.
- Tudja önállóan definiálni a felnőttkort.
- Fel tudja sorolni a felnőttkor alszakaszait, és annak életkori határait.
- Fel tudja sorolni az egyes generációkat, és röviden jellemezni azokat.
- Ismeri az ifjúkor legfontosabb biológiai és pszichológiai jellemzőit.
- Tudja, hogy milyen társas-társadalmi feladatai vannak a fiataloknak.
- Tudja, hogy Gould szerint milyen szakaszai vannak az emancipációnak.
- Fel tudja sorolni, hogy Mollenhauer szerint milyen ellentmondásokkal kell megküzdenie a fiataloknak.
- Fel tudja sorolni a felnőttkor fontosabb biológiai és pszichológiai jellemzőit.
- Tisztában van a felnőttkor társas, társadalmi jellemzőivel, feladataival.
- Önállóan definiálni tudja az életközépi krízis fogalmát.
- Fel tudja sorolni az időskor fontosabb biológiai és pszichológiai jellemzőit.
- Tisztában van az időskor társas, társadalmi jellemzőivel, feladataival.

A lecke elsajátítása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

12.2 TANANYAG

A tananyag a következő felépítést követi:



36. ábra: A tananyag felépítése

12.2.1 Serdülőkör utáni fejlődés

- ☐ A serdülőkör utáni fejlődés régi, vitatott kérdése a fejlődéslélektan.

A régebben írt fejlődéslélektan tankönyvek általában a serdülőkörrel véget is értek, és sok ismert fejlődéselmélet, mint például az általunk is tárgyalt freudi vagy piaget-i modell is itt ér véget.

De egyetérthetünk-e ezzel? Hiszen ha nincsenek is olyan látványos test – lelki változások, azért változások igenis vannak ifjú és felnőttkorban, és különösen idős korban is.

Ez utóbbi nézőponttal ért egyet Baltes is, aki az egész életen át tartó fejlődés mellett érvel. Szerinte a fejlődés nem más, mint folyamatos adaptáció, alkalmazkodás, ami viszont életünk végéig fennmarad.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a fejlődést a különböző életkorban más-más tényezők határozzák meg inkább. Azokban az életkorokban, amikor az ember függőségben él, és mások segítségére szorul – ami mind a gyerek, mind az időskorra jellemző – inkább a biológiai tényezők a meghatározóak. Felnőttkorban viszont a szocio-kulturális tényezők a szerepe jelentősebb.³¹²

- ☐ Gondoljunk arra, hogy a biológiai változások ilyen látványosak egy csecsemő és egy kisgyerek esetén, vagy milyen egyértelmű a hanyatlás egy öregember esetén. Ugyanakkor a felnőtt esetében a társas-társadalmi változások a legjelentősebbek: tanulóból, dolgozóból, gyerekből szülővé válik, stb.

12.2.2 Az ifjú és a felnőttkor definíciója

- ☐ Tankönyvünk korábbi fejezeteiben láthattuk, hogy minél fiatalabb valaki annál könnyebb, és egyértelműbb az életkori határok meghúzása. Abban, hogy a csecsemőkor egy éves korig tart, minden szerző egyetért. De mikortól felnőtt az ember? Onnantól, amikortól nagykorú (hiszen onnantól dönthet szabadon egy sor őt és a társadalmat is jelentős mértékben érintő kérdésben)? De a nagykorúság jogrendszerenként változik, Magyarországon 18, angol-szász területen 21 évhez kötött.

Felfogatjuk természetesen úgyis, hogy a felnőttkor definíciójából indulunk ki:

A legtöbb szerző egyetért abban, hogy a felnőttkor a felelősségvállalással jár együtt. Popper Péter (2006) ezt a következőképpen részletezi:

- ☐ **A felnőtttség 3 pillérből tevődik össze: egy szociális pillérből, miszerint az adott személy el tudja magát és a családját tartani, egy intellektuális pillérből, miszerint képes megérteni a világot, amiben él és egy emocionális pillérből, ami a stresszel és a terheléssel való megbirkózást jelenti.**³¹³

A mai társadalomban felnőtt szereppel való azonosulás nehezített, a popperi értelemben vett felnőtttség egyre jobban kitolódik az időben. Ezért

³¹² VAJDA Zs.: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001.

³¹³ POPPER P.: Nemzedékek sorsa és felelőssége. In: CSEPELI GY., KÍGYÓS É., POPPER P.: Magukra hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században. Saxum, Budapest, 2006. 95-139.

fontos, hogy a felnőttkor elejét, az ifjúkort egy átmeneti időszaknak tekintsük a serdülés és a középső felnőttkor között.

József István (2011) így ír erről:

„Az ifjúkor akkor kezdődik, amikor a serdülőkor biológiai fejlődése befejeződik, és az egyén túljut a serdülőkor pszichés nehézségein, megoldódik az identitáskriszís, kialakul a saját, stabil én. A szakasz vége viszont nem határozható meg egységesen, felső határa az iskolázottságtól, és a társadalmi környezettől függően meglehetősen változó.”³¹⁴

12.2.3 < A felnőttkor szakaszai>

- Az előzőekből is látszik, hogy milyen nehéz eldönteni mikor kezdődik a felnőttkor és azt is, hogy mikor kezdődnek az egyes alszakaszai.

Mönks és Knoers idézi Levinson (1978) felosztását, amely a következő életkori szakaszokat tartalmazza:

- Gyermek és ifjúkor (0-22 év)
- Korai felnőttkor (17-45 év)
- Középső felnőttkor (40-65 év)
- Késői felnőttkor (60 év-)

Látszik, hogy az egyes korszakhatárok elmosódottak, időbeni átfedések vannak. Így az ifjúkor egyaránt tartozhat, a gyerekkor végéhez és a felnőttkor elejéhez.³¹⁵

Bernáth (1997) a felnőttkort három nagy szakaszra bontja:

- Fiatal felnőttkor (20-40 év)
- Középső felnőttkor (40-60 év)
- Öregkor (60 felett)³¹⁶

Erikson (1991) hasonló elnevezéssel, de más életkori határokkal számol:

- Fiatal felnőttkor (20-35 év)
- Középső felnőttkor (35-65 év)

³¹⁴ JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11.

³¹⁵ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

³¹⁶ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

- Időskor, vagy újabban késői felnőttkor (65 év felett)³¹⁷

Az, hogy az öregkort kezdik késői felnőttkornak nevezni egyértelműen magyarázható a várható élettartam kitolódásával. Mivel a 60-65 éves kor után is – jó esetben – még viszonylag hosszú évekre – évtizedekre számíthat a személy, ráadásul a korszak eleje és vége között jelentős különbségek vannak így indokolt ennek további alszakaszokra bontása.

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) a következő felosztást ajánlja:

- Idősödők, öregedők (75 éves korig)
- Időskor, vagy öregkor (75 év felett)
- Aggkor (90 év felett)³¹⁸

12.2.4 A generációelmélet

Mielőtt az egyes alszakaszok jellemzőit megvizsgálnánk, röviden ismertetni szeretnénk az egyes generációk jellemzőit, Mivel korábban a különböző generációk között nem voltak ekkora különbségek, épp ezért érdemes röviden összefoglalni az egyes generációk jellemzőit, mielőtt a felnőttkor egyes alszakaszait ismertetnénk.

- Veteránok. Az 1920-30-as években születettek tartoznak ide, ők általában idegenkednek a modern információs társadalomtól, sok tekintetben nem is értik azt.
- Az Amerikai Egyesült Államokban „Baby boom”-nak nevezett generáció, ők az 1946-64 között születettek. Erre a generációra Magyarországon jellemző, hogy végigélték a szocialista korszakot, egy merev poroszos munkahelyi hierarchiában szocializálódtak, egy stabilitással, változatlansággal jellemezhető világban. A rendszerváltáskor 30-as, 40-es éveikben voltak, ekkor kellett a fogyasztói társadalomhoz, egy alapjaiban megváltozott, bizonytalan világhoz alkalmazkodniuk.
- X generáció. Az 1965-75 között születettek tartoznak ide. Kamaszok, fiatal felnőttek voltak a rendszerváltás idején. Átélték a biztonság elvesztését, vagy legalábbis a szüleiknél látták. Részesei voltak az információs társadalom robbanásszerű fejlődésének, érzékelik a naprakész információ fontosságát. Észlelték a régi közösségi formák letűnését, ugyanakkor még fontosak számára az

³¹⁷ VAJDA Zs.: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001.

³¹⁸ JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html
letöltés dátuma: 2014. április 11.

ismerősökkel, barátokkal való személyes találkozások, beszélgetések.

- Y generáció. Az 1976-95 között születetteket jelenti, bár van olyan szerző, aki az 1982 után születetteket sorolja csak ide. A számítógép, és az internet használata természetes számukra. Sokat tudnak a digitális világról, jóval többet, mint az X generáció tagjai. Ők már a fogyasztói társadalom gyermekei, akik számára a karrier és a pénz fontos érték, ugyanakkor a munkahely iránti lojalitás már nem, ha teheti, könnyebben vált munkahelyet, mint a szülei. A feszültség és a szorongás azonnali levezetésére törek-szenek. „Sokan vágnának biztonságot adó érzelmekre, egy olyan életben ahol keménynek és határozottnak kell lenni. Kény-telenek tehát megteremteni azt az illúziót, ami a csoporthoz tarto-zást és a közösségi élményt adja. Ezt az interneten találják meg: a közösségi portálokon, a blogokon, vagy a stratégiai és az egyéb hálózatszervezésen alapuló játékokban.”³¹⁹
- Z generáció. Az 1995-2001 között születetteket jelenti. Tari An-namária (2011) a Z generáción belül megkülönböztet első és má-sodik hullámot. Az első hullám (1995-2005 között születettek) a fokozott internet és közösségi oldal használat kezdetekor már fel-használók voltak, rugalmasak, jól ért az IKT eszközök technikájá-hoz legalábbis felhasználói szinten. A második hullám (a 2005-2010 között születettek), viszont már beleszülettek ebbe a kor-ba.³²⁰

12.2.5 Az ifjúkori biológiai, pszichológiai jellemzői

- ☐ Mindezek után nézzük meg a felnőttkor három nagy szakaszának, az ifjúkornak (vagy fiatal felnőttkornak), a középső felnőttkornak, és az időskornak, (vagy késői felnőttkornak) a biológiai, pszicholó-giai, és társas-társadalmi jellemzőit! Kezdjük az ifjúkorrall!

Biológiai szempontból ennek az időszaknak a kezdetére jellemző a felnőtt méretek elérése és a harmadik alakváltozás, vagyis helyreállítód-nak a helyes testarányok.

³¹⁹ TARI A.: Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani össze-függések az információs korban. Budapest, Jaffa kiadó, 2010. 24.

³²⁰ TARI A.: Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani össze-függések az információs korban. Budapest, Jaffa kiadó, 2010.

TARI A.: Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szem-pontok az Információs Korban. Budapest, Tercium, 2011.

Ennek következtében, a mozgás újra harmonikussá válik. A testi erő és reagáló-képesség növekedik, a fizikai teljesítőképesség eléri a maximumot. Fizikailag gyorsan regenerálódik.³²¹

Pszichológiai szempontból, a megismerő funkciók magas szinten működnek, a formális gondolkodás már kialakult. Viszonylag széleskörű érdeklődés, gyors reagálás a külső ingerekre, a valóság reális értékelése jellemző. Viselkedése ugyanakkor sokszor meggondolatlan, vakmerő. Érzelmileg kiegyensúlyozottabb, mint serdülőkorban, de azért heves indulatok, időnként túlzott lelkesedés előfordulhat. Társas kapcsolataiban tartó, egyenletes barátságok jellemzik. Emellett nagyon fontos a szerelem, és a partnerkapcsolatokban való elköteleződés is. A szabadidő eltöltése, a szórakozás általában a kortárs csoportokhoz, ifjúsági szubkulturákhoz kötött.³²²

12.2.6 Az ifjúkor társas, társadalmi jellemzői

Mint láttuk a fejlődés látványos fejlődéslélektani feladatai ifjúkorra befejeződnek, így az ifjúkor feladatai inkább társadalmi, mint fejlődéslélektani jelentőségűek, és döntően az emancipáció, a szülőktől való függetlenedés és a felelősségvállalás köré szerveződnek, mint például:

- Elköteleződni valaki mellett és azzal házasságban, vagy azon kívül együtt élni.
- Családot alapítani, gyereket vállalni, nevelni.
- Társadalmi feladatokat vállalni.
- Kiállni, elköteleződni valamilyen csoport mellett
- Pályát választani stb.³²³

³²¹ JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11.

COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

³²² JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11.

COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

ERIKSON E. H.: A jelenkor kérdései: Az ifjúság. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997 109-119.

³²³ MÖNKS, F. J., KNOERS A, M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

TARI A.: Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban. Budapest, Jaffa kiadó, 2010.

Az emancipáció, a függetlenedés a szülői háztól Gould szerint többlépcsős folyamat:

- Első alszakasz (16-22 év): elindul az elszakadás, de azért az ifjú még a szüleihez tartozónak definiálja magát akkor is, ha esetleg már nem él velük.
- Második alszakasz (22-28 év): A fiatal felnőtt úgy érzi, már nem a szülei kisgyereke, ugyanakkor biztos benne, hogy ha súlyos nehézségei támadnának, a szüleire számíthat.
- Harmadik szakasz (28-34 év): A pályakezdő fiatal függetlennek érzi magát, hisz a szép jövőben, és bízik abban, hogy jobban fogja csinálni, mint az idősebbek.³²⁴

12.2.7 A felnőtté válás ellentmondásai

Természetesen az előző alfejezetben leírt folyamatok sok bizonytalansággal, szorongással járnak együtt, mivel a serdülőnek a felnőtté válás során több ellentmondással kell megbirkóznia.

Mönks és Knoers idézi Mollenhauert (1973), aki szerint ezek az ellentmondások a következők:

- Integráció és kritikus magatartás közötti ellentmondás: Ez a felnőtt társadalomban való beilleszkedést jelenti, úgyhogy az ifjú látja a felnőtt társadalom hiányosságait, jogosan kritizálható pontjait, de nem lehet túlságosan kritikus sem, mivel általában az idősebbek nem veszik jó néven a fiatalok kritikáit: így a túlzottan kritikus magatartás rontja a beilleszkedés esélyeit.

 *Gondoljunk például arra, hogy a fiatal, pályakezdő kollégák kritikáit milyen nehezen viselik el a rutinos, idősebb dolgozók.*

- Szép élet ígérete és a valóságos függés: Gyerekkorunkban mindnyájan irigyeljük a felnőttektől, a látszólagos függetlenségüket, felnőve viszont szembesülhetünk vele, hogy ez mennyire csak látszólagos.

 *Gyerekként bizonyára mindnyájan irigyeltük, hogy a szüleink akkor fekszenek le, amikor akarnak, úgy öltöznak, ahogy akarnak, télen is ehetnek fagyaltot, stb. Ifjúkorban viszont már látjuk mennyire látszólagos ez a függetlenség, hogy függnek a felnőttek, a munkájuktól, anyagi lehetőségeiktől, az őket körülvevő társadalomtól, stb.*

³²⁴ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

- Felemelkedési esélyek és törekvések: mindenkiben élhet a vágy, hogy felnőve mi mindent fog megvalósítani, gazdag lesz stb., ifjúkorban viszont már látnunk kell, hogy a felemelkedési esélyek korántsem egyformán adóttak mindenki számára.
- ☞ *Gondoljunk arra, hogy a különböző társadalmi rétegekből származó fiatalok eleve mennyire különböző esélyekkel kezdhetik felnőtt életüket.*
- Gazdasági érdekek és a képzés iránti személyes érdeklődés: Ifjúkorra azzal is tisztába kell jönnünk, hogy bármennyire is szeretnénk bizonyos pályákat, elképzelhető, hogy az adott pálya nem nyújt olyan anyagi lehetőségeket, ami a biztos megélhetést jelentené.³²⁵
- ☞ *Gondoljunk arra, hogy bizonyos foglalkozásokra milyen kicsi a társadalmi kereslet, és így milyen nehéz például lírai költőként stabil egzisztenciát teremteni.*

12.2.8 Ifjúkor a XXI. században

A mai a fiatal felnőttekre „meghosszabbodott kamaszkor” (posztadoleszcens) jellemző, ami a felnőtté válás folyamatának késleltetését jelenti, egyéntől függően hosszabb vagy rövidebb ideig.

Erre József István szerint a következők a jellemzők:

- Elmosódik a tanulás és a munkavállalás határa: sok fiatal még 25 éves kora felett is nappali tagozaton tanul, ugyanakkor sokan emellett dolgoznak is.
- A párválasztási szokások megváltoztak, a házasságok száma csökkent, kezdetük későbbre tolódik.
- Ezzel összefüggésben a gyerekvállalás is kitolódik, ma már nem ritka a harmincas éveinek közepén, második felében első gyermekét vállaló nő sem.
- A szülői támogatás ideje kitolódik, hiszen a fiatalok többsége még vagy tanul, vagy korán abba hagyta az iskoláit, de nincs vagy csak minimálbéres munkája van, így az önálló életvitel anyagi alapjait nem képes megteremteni. Sokszor ez azzal jár, hogy a fiatal otthon is lakik.³²⁶

³²⁵ MÖNKES, F. J., KNOERS A. M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

³²⁶ JÓZSEF I.: *Fejlődésszichológia*. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11.

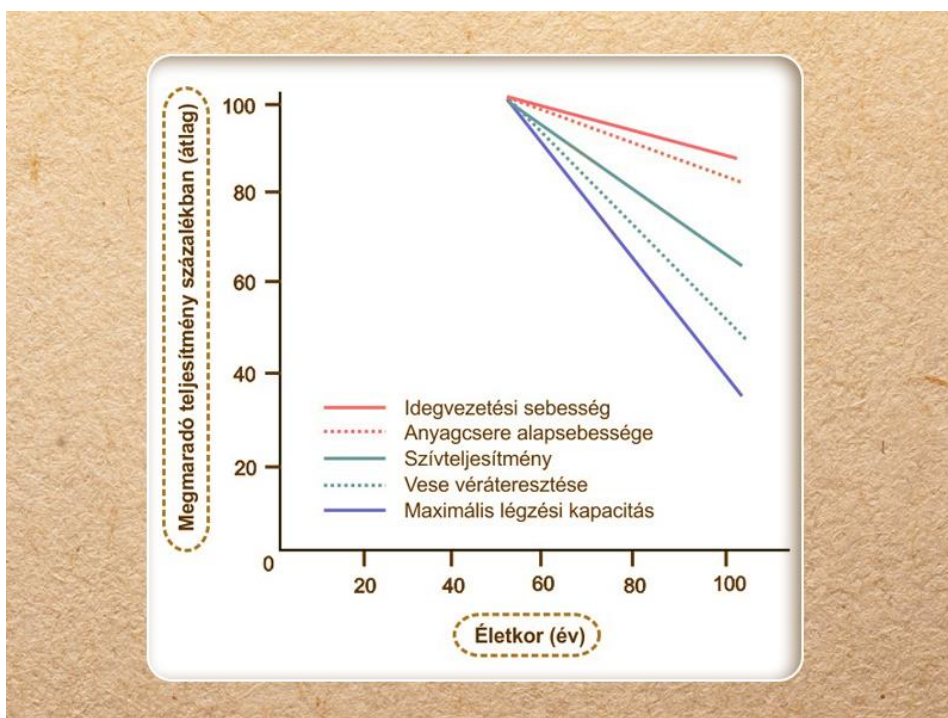
Természetesen mindez nehezíti az emancipációt, a felnőtt szereppel való azonosulást.

A „meghosszabbodott kamaszkor” az Y generáció általános jellemzője. Ha azt mondjuk, hogy felnőtt az, akit a külvilág és önmaga is annak tart, nyilvánvaló, hogy a fent említett jellemzők ez ellen hatnak. A serdülő számára nem feltétlenül tűnik vonzónak az, hogy felnőtté váljon: hiszen az számos bizonytalanságot és szorongást eredményez. A pályával kapcsolatos bizonytalanságok elől a diplomahalmozásba, a kapcsolati bizonytalanságok elől a sokkal kevesebb felelősséget és kockázatot jelentő virtuális kapcsolatokba menekülhet a fiatal.³²⁷

12.2.9 A felnőttkor biológiai, pszichológiai jellemzői

A középső felnőttkor során a biológiai készségek terén hanyatlás figyelhető meg. Ez a folyamat már a 20-as években elkezdődik, de csak jóval később realizálódik az egyén számára, mivel a szervek kapacitása nagyobb, mint amire valójában szükségünk van. Természetesen nagy egyéni különbségek vannak abban, hogy ki mikor érzi ezt a változást: a nagyobb fizikai igénybevételnek kitett személyek, mint például az élsportolók, vagy a kemény fizikai munkát végzők már a harmincas éveikben érezhetik, a kímélőbb életmódot élők később, de ötven év körül, már mindenki. A biológiai változásokat jól szemlélteti a következő ábra.

³²⁷ TARI A.: Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban. Budapest, Jaffa kiadó, 2010.



37. ábra: A testi szervek kapacitása 35 év felett Shock (1960) nyomán³²⁸

A nőknél 45-55 éves kor között bekövetkezik a menopause, leáll a peteérés, a menstruáció, megszűnik az utódvállalás biológiai képessége. A férfiak szervezete életük végéig termel tesztoszteront és spermiumot, noha csökkenő mértékben.

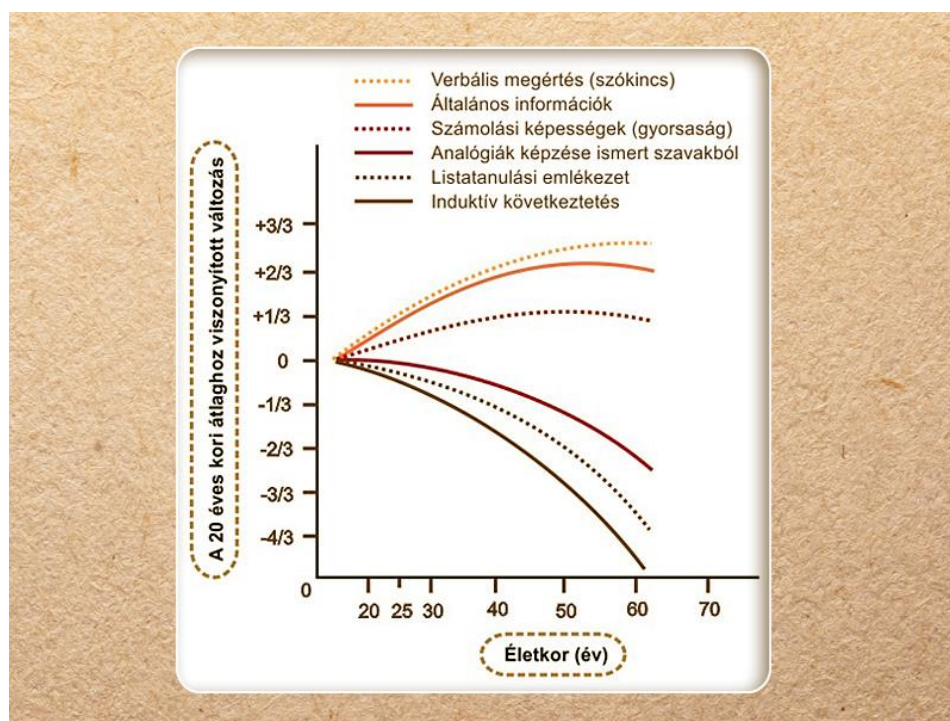
A menopause nemcsak biológiai szempontból fontos, pszichés hatása is van: hiszen a női szerepet erősen érinti. Bár Neugarten és mtsai 1963-ban azt találták, hogy a menopause fenyegetése jobban foglalkoztatja azokat a nőket, akik még előtte állnak, mint azokat, akik már túl vannak rajta. Hatása nemcsak élettani tényezőktől, hanem kulturális társas környezeti hatásoktól is függ. Severne 1982-es belga vizsgálatában azt találta, hogy a magasabb társadalmi osztályba tartozó, dolgozó nők kevesebbet panaszkodtak, mint alacsonyabb szocioökonómiai státuszú társaik. A nyugati kultúrákban általában többet aggódnak nők emiatt, míg

³²⁸ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.676.

a nem nyugati kultúrákban pozitívabban állnak hozzá és kevesebb fizikai tünetre panaszkodnak.³²⁹

☒ *Beyence (1991) például azt tapasztalta, hogy a maja nők, a menopauzát lehetőségként fogták fel, hogy más tevékenységekbe kezdjenek, amit korábban a terhesség, és a kisgyerekeknevelés akadályozott*³³⁰.

A kognitív, megismerő folyamatokban is változások állnak be, egyes intellektuális feladatokban teljesítmény romlik, másokban marad, vagy javul. Ezt a változást jól szemlélteti a 3. ábra:



38. ábra: *A kognitív készségek változása 20 éves kor után*
Horn és Donaldson (1980) nyomán³³¹

A folyékony intelligencia a 30-40-es években van a csúcson, utána romlik, a kikristályosodott intelligencia késő öregkorig megmarad, sőt

³²⁹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

³³⁰ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

³³¹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001 678.

javulhat, hiszen az alapját képező kulturális tapasztalatokat egész életünk során halmozzuk fel.

Szociális, pszichológiai szempontból ez az időszakban a felelősségvállalás, az alkalmazkodás, a kötelességtudat és az önállóság fogalmával írható le. A felnőttkort a realitásérzék, a tervezés készsége és a pszichológiai érettség jellemzi.³³²

A pszichológiai érettséget József István a következőképpen definiálja:

☞ **„A pszichológiai érettség felismerhető a felnőtt önállóságról, felelősségtudatáról és arról, hogy képes alkotómunkát végezni, valamint kialakult világnézettel és erkölcsi tudattal rendelkezik.”**³³³

Erre szakaszra jellemző Erikson szerint az alkotóképesség, amelyet az egyén életében, és munkájában is kibontakoztathat.³³⁴

12.2.10 A felnőttkor társas, társadalmi jellemzői

A korszak elején fiatal felnőttkorban hozza meg az egyén azokat a döntéseit, amelyek egész későbbi életét meghatározzák társas-társadalmi szempontból. Ezek a döntések részint a karrierrel, a munkával kapcsolatosak, részint a családdal, gyerekneveléssel. De ebben a korszakban telepszik le valahol az egyén, hoz fontos gazdasági döntéseket (például házvásárlás, hitelfelvétel stb.), köteleződik el végleg különböző társadalmi csoportok mellett.³³⁵

A középső felnőttkor az esetek többségében újabb társadalmi változásokat hoz. Ebben a korszakban az egyén már (egzisztenciálisan is) megállapodott, valószínűleg karrierje csúcsán áll, ugyanakkor a korszakban a családi élet jelentős változása is megfigyelhető: ez a gyerekek kirepülésének ideje, ami akár azzal is együttjárhat, hogy a házaspár észleli kapcsolatuk kiüresedését (amit eddig a gyerekekkel való elfog-

³³² COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html

letöltés dátuma: 2014. április 11.

³³³ JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html

letöltés dátuma: 2014. április 11.

³³⁴ ERIKSON E. H.: A jelenkor kérdései: Az ifjúság. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertio, 1997 109-119.

³³⁵ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

JÓZSEF I.: Fejlődépszichológia. 2011. in:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html

letöltés dátuma: 2014. április 11.

altság kitöltött) és elválnak. A korszak végén a nyugdíjazással, így az anyagi veszteségekkel és az idő múlásával kell szembenéznie az egyénnek.

Az idői nyomást jóval korábban is érezheti az ember. Gould szerint már 35-45 év között megjelenik a sürgetettség, ha az egyén változtatni akar az életén, azt akkor kell megtennie, mert később már nem lesz elég ideje ehhez. Szembe kell néznie saját és szerettei halandóságával. Szembe kell néznie saját negatív tulajdonságaival, cselekedeteivel is. Mindez érzelmi zavarokkal instabilitással járhat.

Ezt a válságot nevezhetjük életközépi krízisnek: amikor az egyén újra fel teheti magának azokat a kérdéseket, mint serdülő korában: „Ki vagyok én, merre tartok?” Itt azonban már nem új identitást keres a személy, hanem a meglevő önazonosság kérdőjeleződik meg. Nehezíti a helyzetet, hogy eddigre a választási lehetőségek már az idő pedig kevesebb.³³⁶

Ezt az élethelyzetet jól érzékelteti Karinthy Frigyes „Találkozás egy fiatal emberrel” c. novellája, amit az alábbi linken lehet elolvasni.

1. 12_12_HH1 <http://mek.niif.hu/06900/06980/06980.htm#22>

A középső felnőttkor második szakasza kiegyensúlyozottabb, akár a munkát, akár az emberi kapcsolatokat tekintjük. Mivel azonban az egyén ebben a szakaszban már mindenképpen kell, hogy észlelje fizikai teljesítő képessége csökkenését, biológiai hanyatlását, így az egészségéért való aggodás és az idő kevésségének az érzése jellemzi.³³⁷

12.2.11 Az időskor biológiai, pszichológiai jellemzői

A felnőttkor utolsó szakasza az időskor, vagy késői felnőttkor.

- ☐ Mint a bevezetőben említettük ebben az időszakban ismét a biológiai változások válnak a legszembeötlőbbé.

³³⁶ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

JÓZSEF I.: Fejlődéssz pszichológia. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html
letöltés dátuma: 2014. április 11.

³³⁷ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

Ezek részint az elsődleges előregedési folyamatoknak köszönhetőek, részint a korral megnő a patológiás folyamatok, betegségek valószínűsége is.

Mint láttuk a biológiai előregedési folyamatok már jóval korábban elindulnak, de itt válnak szembeötlővé. Az érzékszervek működése romlik, rosszabb a látás, hallás, szaglás.

A mozgás nehezkesebbé válik. Kronoesztétikai változások jellemzőek, megváltozik a testalkat, a bőr, a haj stb.

A szándékos figyelmi teljesítmény romlik, jelentős figyelmi kapacitást igénylő emlékezeti feladatokban rosszabbak az idősebb emberek. Korral romlik a szelektív figyelem, a reakcióidő, lassul az ingerfeldolgozás, nehezebb a figyelemmegosztása. Az érdeklődés gyakran a múlt felé fordul.³³⁸

A leggyakrabban az intellektuális képességek hanyatlásával foglalkoznak. Mint láthattuk a folyékony intelligencia, már a középső felnőttkorban is romlik, a kristályos időskorig ép maradhat. Schaie 1980-ban azt találta, hogy a 60 éves kor előtti intellektuális hanyatlás mindig valamilyen patológiás folyamat következménye, 60-70 év között van, akinél normál módon is hanyatlanak egyes készségek, 80 fölött pedig általában jellemző a romlás.³³⁹

12.2.12 Az időskor társas, társadalmi jellemzői

Az időskort visszavonulás jellemzi társas-társadalmi szinten. Az öregedés együtt jár a társadalmi státusz, kompetencia és presztízs csökkenésével. Az emberi kapcsolatok beszűkülnek, részint mivel a nyugdíjazással a munkahelyi – üzleti kapcsolatok megszűnhetnek, részint mivel a korábbi barátok egy része már nem él. De az idős emberek testi állapotuk miatt is korlátozottak lehetnek abban, hogy távolabb élő barátaikkal, ismerőseikkel személyes kapcsolatot ápoljanak. A személyiség rugalmatlanabbá válik, kevésbé tud alkalmazkodni a változásokhoz, így újkapcsolatokat is nehezebben alakít ki. Mindez elmagányosodáshoz vezethet.³⁴⁰

Természetesen a romlás mértéke sok tényezőtől függ: a biológiai alkattól, a betegségektől, a fizikai és társas környezettől, az életmódtól. A szakirodalomban sok adat, van arra, hogy a nyugdíjba vonulás, a tétlen-

³³⁸ BERNÁTH L.: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest, Tertia, 1997. 120-135.

COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

VAJDA Zs.: A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon, 2001.

³³⁹ MÖNKS, F. J., KNOERS A. M. P.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004

³⁴⁰ JÓZSEF I.: Fejlődéssz pszichológia. 2011. in:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html

letöltés dátuma: 2014. április 11.

sége, a házastárs elvesztése, az öregek otthonába költözés egyaránt növeli a biológiai és kognitív hanyatlás valószínűségét.³⁴¹

12.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

12.3.1 Összefoglalás

Ebben a fejezetben a felnőttkornak, és alszakaszainak a jellemzőit ismerhette meg az olvasó. Miután tisztáztuk a felnőttkor fogalmát, szakasz határait, röviden bemutattuk az egyes alszakaszok biológiai, pszichológiai és társas, társadalmi jellemzőit. Mivel napjainkban a generációk közötti különbség növekedése figyelhető meg, így röviden kitértünk az egyes generációk jellegzetességeire is.

12.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen tényezők határozzák meg leginkább a fejlődést gyermek-, felnőtt-, és időskorban?
- Hogyan definiálná a felnőttkort?
- Milyen alszakaszokra lehet bontani a felnőttkort?
- Mi a generációelmélet lényege, és mi jellemzi az egyes generációkat?
- Melyek az ifjúkor legfontosabb biológiai és pszichológiai jellemzőit?
- Milyen társas-társadalmi feladatok vannak ifjúkorban?
- Melyek a felnőttkor fontosabb biológiai és pszichológiai jellemzői?
- Melyek a felnőttkor társas, társadalmi jellemzői?
- Melyek az időskor legfontosabb jellemzői?

12.3.3 Gyakorló tesztek

1, Az alábbiak közül melyik jellemző az Y generációra?

- A. Két hulláma van
- B. Tagjai 1965-75 között születtek
- C. A feszültség és a szorongás azonnali levezetésére törekszenek**
- D. Az USA-ban ezt a generációt nevezik „Baby bomm”-nak

2, Melyik életkorra jellemző a harmadik alakváltozás?

- A. Középső felnőttkor

³⁴¹ COLE, M., COLE S. R.: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2001.

- B. Időskor
- C. Serdülőkor

E. Ifjúkor

3, Az alábbiak közül melyik **nem** tartozik Popper szerint a felnőtt-ség pillérei közé?

F. Politikai elköteleződés

- A. Önmaga és családja eltartása
- B. Megérteni a világot, amelyben él
- C. Stresszel való megbirkózás

(Helyes megoldások: 1 – C, 2 – D, 3 – A)

13. ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzésként a Tanári tevékenység pszichológiája c. kurzussal az volt a célunk, hogy olyan alapvető pszichológiai ismereteket nyújtsunk át a hallgatóknak, amely bevezeti őket a pszichológia tudományába, valamint ismereteket kapnak a pszichológia szemszögéből azokról a fontosabb jelenségekről, amelyek a tanári munkához elengedhetetlenek. A tananyag tartalmi egységei betekintést adnak a pszichológia főbb területeibe (általános lélektan, személyiség-lélektan, fejlődéslélektan), a tanulás szempontjából különösen fontos megismerő folyamatok általános jellemzőibe és fejlődésük sajátosságaiba az életkori szakaszokon keresztül, valamint az emberi személyiség fontosabb elméleteibe, jellemzőibe. A tananyag tartalmának terjedelme nem teszi lehetővé az egyes témákban való elmélyülést, elsősorban olyan általános és alapismeretek átadására törekedtünk, amelyek megfelelő alapot szolgálnak arra, hogy azok, akik elsajátították a tananyag tartalmát további pszichológiai ismeretekkel bővítsék tudásukat és a pszichológia alkalmazott területein (pl.: pedagógiai pszichológia) is bátran kalandozhassanak. A tananyag fő tartalmi egységeit 3 modul 11 leckéje foglalja magába.

13.1 TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

Az első modul az általános lélektani ismeretekből foglalja magába. A modulhoz összesen 5 lecke tartozik. A leckék tartalmukat tekintve a megismerésben nagyon fontos szerepet játszó kognitív funkciók általános jellemzőit, törvényszerűségeit mutatják be. A modulhoz tartozó ismeretek nagyon fontosak ahhoz, hogy megértsék a hallgatók, hogy valójában mi is történik a megismerés során illetve hogyan befolyásolják a különböző kognitív funkciók sajátosságai a tanulás során történő megismerési folyamatot. Fontos ez azért is, mert így pedagógusként talán a tanulási kudarcokat is differenciáltabban tudják átgondolni.

 *Például a figyelemről tanultak után nem csak egy egységes képességeként gondolhatnak rá, hanem sorra vehetik a terjedelmét, a tartalmát, átvitelét és megosztottságát is, amikor egy tanuló figyelmét jellemzik.*

A tanulási problémák hátterében gyakran húzódnak meg az érzékelés és észlelés, a figyelem, az emlékezet stb. nem megfelelő működése vagy nem a megfelelő szintű fejlettsége.

A modulhoz tartozó első lecke egy bevezető, amely megismerteti a hallgatókat a pszichológia tudományának alapismeretivel, mint a pszic-

hológia fogalmával, tárgyával, módszereivel és rálátást ad a főbb területeire is. A lecke tartalma megfelelő alapismeretekkel szolgál ahhoz, hogy a hallgató el tudja helyezni a pszichológiát a tudományok rendszerében, megértse azt, hogy miért fontos a tanári tevékenység szempontjából ez a tudomány és ismereteivel, eredményeivel hogyan segítheti a pedagógust a tanítási-tanulási folyamat szervezésében, tervezésében, elemzésében, megértésében.

Az modul második leckéje az érzékelés és észlelés, valamint a figyelem az emberekre általában jellemző törvényszerűségeit mutatja be. A lecke tartalmának elsajátítása során, megismerkedhet a hallgató az érzékelés és észlelés, valamint a figyelem fogalmával, jellemzőivel, fajtáival, elméleteivel és a megismerésben, tanulásban játszott szerepükkel.

A harmadik lecke, amely ehhez a modulhoz tartozik az emlékezet és a képzelet általános lélektani sajátosságaira és törvényszerűségeire mutat rá, valamint arra, hogy milyen fontos szerepet töltenek be ezek a kognitív funkciók a tanulás folyamatában.

A negyedik leckében folytatódik a megismerő folyamatokról adott általános lélektani ismeretek bemutatása. A tananyagban ez a fejezet a magasabb szintű megismerő folyamatok bemutatására vállalkozik: a gondolkodás főbb sajátosságait, a tanulás alapmechanizmusait, az intelligencia és a kreativitás jellemzőit, ill. ezek kapcsolatát mutatja be.

A modul utolsó leckéje az érzelmi és akaratú élet jellemzőit és a motiváció sajátosságaira tér ki. A megismerésben szerepet játszó affektív folyamatoknak kevés figyelmet szentelnek a pedagógiai munka, annak ellenére, hogy ezek jelentik a megismerés motorját, energetizálják a tanulási folyamatokat. Sok esetben különválasztják a kognitív és affektív folyamatokat és a hangsúly a kognitív oldalra helyeződik, pedig az affektív oldal mozgósítása nélkül kevésbé lehet sikeres a tanítási-tanulási folyamat.

A második modul a személyiség és a személyiség fejlődésébe ad betekintést 2 leckén keresztül. A pedagógiai tevékenységek között fontos helyet foglal el a tanulók személyiségének fejlesztése, amelyhez elengedhetetlen megismerni milyen tényezők befolyásolják a személyiség fejlődését és hogyan építhet a pedagógus ezekre a tényezőkre a tanítási-tanulási folyamatban. A modul leckéi ehhez próbálnak segítséget adni.

A modulhoz tartozó első lecke a személyiség fogalmát mutatja be, valamint a személyiség fejlődését meghatározó tényezőket és kitér a fontosabb személyiség elméletekre (pszichoanalitikus elmélet, behaviorista elmélet stb.)

A második leckében a hallgató megismerkedhet a személyiség fejlődésére vonatkozó elméletekkel és a személyiségfejlődés főbb aspektusaival.

A harmadik modul az életkorok pszichológiájának a tanári tevékenység szempontjából nélkülözhetetlen ismereteinek átadására törekszik, mindezt 4 leckén keresztül teszi megismertetve a hallgatót a főbb életkori szakaszok fejlődéslélektani ismereteivel. Ennek a modulnak az ismeretei nélkül szinte lehetetlen megérteni, hogy mi történik az osztályteremben, miért adnak bizonyos válaszokat a tanulók adott kérdésekre, vagy miért nem tudják azokat megválaszolni, vagy hogyan magyarázzunk el valamit a különböző életkorú tanulóknak. Az általános lélektani ismeretek után ez a modul tartalmát tekintve arra is rávilágít, hogy az egyes életkorokban milyen sajátosságokkal írhatók le a már korábban megismert megismerő folyamatok illetve milyen fejlődésen mennek keresztül. Mi az, amire egy kisiskolás képes és mi az amire csak a serdülőkorban válnak alkalmassá kérdése nehezen lenne megválaszolható ezek nélkül az ismeretek nélkül.

A modulhoz tartozó első lecke az első hat életév fejlődéslélektani jellemzőit mutatja be, különös tekintettel a pszichikus sajátosságok életkori jellemzőire és fejlődésére.

A második lecke a kisiskoláskorra ad rálátást, annak testi, kognitív, affektív és szociális jellemzőire.

A harmadik lecke a serdülőkort járja körül, szintén rávilágítva ennek az életkori szakasznak a legfontosabb változásaira, történéseire, jellemzőire.

A negyedik és egyben a modul utolsó leckéje az ifjú és felnőttkor fejlődéslélektani jellemzőit járja körbe.

Az adott életkori szakaszokhoz kapcsolódó biológiai, kognitív, affektív és szociális jellemzők megismerése fontos alapjául szolgál a tanári tevékenységeknek és hozzájárulhatnak egy hatékony tanítási-tanulási folyamat létrejöttéhez.

13.2 ZÁRÁS

Összességében arra vállalkoztunk a tananyag tartalmi kidolgozásánál, hogy a tananyag megtanulása során a hallgatók olyan alapvető pszichológiai ismeretekhez jussanak elsősorban az általános lélektan, a személyiséglélektan és a fejlődéslélektan területéről, amelyek kiváló táptalajt jelentenek a tanári tevékenységek tervezésénél, szervezésénél, végzésénél, elemzésénél és értékelésénél. A tananyag terjedelme, ami korlátozott lehetőségekkel szolgál pusztán csak az egyes területekbe történő betekintést tette lehetővé, az elmélyülést semmiképpen sem. Reméljük sikerült felkeltenünk az egyes témák iránt a leendő pedagógusok érdeklődését és további pszichológiai ismereteikhez megfelelő alappal szolgálni, amire tudnak majd építeni.

14. KIEGÉSZÍTÉSEK

14.1 IRODALOMJEGYZÉK

- ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet.* Budapest, Kulturtrade Kiadó, 1998.
- ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, Pszichológia. Budapest, Osiris, 1997.
- BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet.* Budapest, Osiris, 2003
- BAKOS Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Budapest, Akadémiai kiadó, 1986.
- BÁRDOS, György: Kémiai érzékelés. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem.* Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 448-465
- BARKÓCZI Ilona: *A problémamegoldó gondolkodás.* In: OLÁH A., BUGÁN A: (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* Budapest, ELTE Eötvös, 2000.
- BARKÓCZI, Ilona, PUTNOKI, Jenő: *Tanulás és motiváció.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1984. 223.
- BERGHAUER-OLASZ, Emőke: *Fejlődéslélektan I.(jegyzet)* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2013.
- BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin: *A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei.* In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv.* Budapest, Tertia, 1997.7-24
- BERNÁTH László: *A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése.* in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv.* Budapest, Tertia, 1997. 120-135
- BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai.* Budapest, Tertia, 1994.
- CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: *Személyiségpszichológia.* Budapest, Osiris, 1998.
- COLE Michael; COLE Sheila R.: *Fejlődéslélektan.* Budapest, Osiris. 2003.
- COLE, Michael, COLE Sheila R.: *Fejlődéslélektan.* Budapest, Osiris, 2001.
- CZIGLER, István: *Figyelem, szelekció, téri figyelem.* In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem.* Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 483-510.
- CZIGLER, István: *Figyelem: információfeldolgozás, teljesítmény.* In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem.* Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 511-552

- CSÉPE, Valéria., KOVÁCS, Ildikó: *A látás alapvető folyamatai*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYÖRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 93-123.
- CSÉPE, Valéria: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYÖRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.
- CSÉPE, Valéria: *Érzékelés, észlelés, környezet*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYÖRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 27-60.
- DOLLARD, J., MILLER, N. E.: *A személyiség „inger-válasz” elmélete*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 425-450.
- DÜLL Andrea: *Az érzékelés és az észlelés pszichológiája*. In: OLÁH Attila, BUGÁN Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös, 2000. 36-37-
- ERIKSON E. H.: *A jelenkor kérdései: Az ifjúság*. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997 109-119.
- ERIKSON, Erik, *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődés lélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997.
- ERIKSON, Erik: *Pszichoszociális személyiségelmélet*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985.
- ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]< <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
- EYSENCK Michael W. – KEANE Mark T., *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.1997.
- FREUD Sigmund: *A pszichoanalízis rövid foglalatja*. In: FREUD Sigmund. *Esszék*. Budapest, Gondolat, 1982
- FREUD, Sigmund, *Az ősvilági és az én*. In. BUDA Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Budapest, Gondolat, 1971. 139-164.
- GALAMBOS, Katalin: *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2008.
- GYARMATHY, Éva: *A tehetség – Háttér és gondozásának gyakorlata*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2007.
- GYARMATHY, Éva: *IQ és tehetség*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154
- GYARMATHY, ÉVA: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: München, Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. 9-47.

- HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek*. Távköztársasági jegyzet. Eger, EKF, 2001.
- HATVANI Andrea, TASKÓ Tünde: *Személyiség fejlődés és pályafejlődés*. In: VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Eger, EKF, 2003. 5-16
- HEBB, Donald O., *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat.1978.
- HJELLE, L. A. ZIEGLER, D. J., *A személyiség behaviorista tanuláselmélete: B. F. Skinner*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 451-493.
- JAKAB, Zoltán: *Színlátás*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 124-160.
- JÓZSEF István: *Fejlődésszichológia*. 2011. in: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html letöltés dátuma: 2014. április 11
- JUHÁSZ, Levente Zsolt: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYŐRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86 –110.
- KARDOS Lajos: *Általános pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
- KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- KIRÁLY ILDIKÓ: *A deklaratív emlékezet – epizódikus és önéletrajzi emlékezet*. In.: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 236-267.
- KOMLÓSI Annamária: *A személyiség értelmezései*. In: BUGÁN Antal, OLÁH Attila (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiről*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 189.
- KÓNYA, Anikó: *A tapasztalat tartós fennmaradása – emlékezeti konszolidáció*. In.: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 209-235.
- KOVÁCS, KRISTÓF: *Arthur Jensen és az IQ-vita 1969-től 2000-ig*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 5-38.
- KÖRÖSSY, JUDIT: *Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei*. In.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 51-73.
- KULCSÁR Éva: *A serdülőkorú fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.
- KÜRTI, JÁRMILLA: *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

- LANDAU, ERICA: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.
- MÉREI Ferenc: *A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülő utak a lelki életben*. Budapest, Pszichoteam, 1989
- MÉREI, Ferenc, BINÉT, Ágnes: *Gyermeklelektan*. Budapest, Gondolat kiadó, 1981.
- MEZŐ, Ferenc, MEZŐ, Katalin: *Kreatív és iskolába jár*. Debrecen, Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, 2003.
- MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.
- N. KOLLÁR Katalin: *A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei*. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris. 2004.
- PECK, David, WHITLOW, David, *Személyiség elméletek*. Budapest: Gondolat, 1983
- PLÉH Csaba: *A tudomány jövője: A kognitív tudomány példája a tudományok tagoldásáról és diverzifikálódásáról*. Magyar Tudomány, 2007/09 1118. o. A jövőről a jelenben. <http://www.matud.iif.hu/07sze/02.html> letöl-tés dátuma: 2014. augusztus 18.
- PLÉH Csaba: *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat, 1992.
- PLÉH, Csaba: *A lélek és a nyelv*. Budapest, Akadémia Kiadó, 2013.
- POPPER P.: *Nemzedékek sorsa és felelőssége*. In: CSEPELI GY., KÍGYÓS É., POPPER P.: *Magukra hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, Saxum, 2006. 95-139.
- RACSMÁNY, Mihály: *Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei*. In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 177-208.
- RACSMÁNY, Mihály: *Kódolás és előhívás az emberi emlékezetben* In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 159-176.
- RAGÓ Anett: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció*. In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 273-315.
- ROGERS, Carl.: *A személyiség és a viselkedés elmélete*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 369-404.
- SALAMON Jenő: *A megismerőtevékenység fejlődéslélektana*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
- SCHACHTER Daniel L.: *Emlékeink nyomában. Az agy, az elme és a múlt*. Budapest, Háttér Kiadó, 1998.
- SÉRA László: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998.

- SUHAI-HODÁSZ Gábor: *Pszichológia*. Budapest: SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa. 1999.
- SZABÓ, István: *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó, 1994.
- SZABÓ, Mónika: *Motiváció*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 169-191
- SZOKOLSZKY, Ágnes: *Öröklés-környezet: mit is jelent az „is”?* Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 51-84.
- SZUMSKA Irena: *Kutatási módszerek a magatartástudományban*. in: BUDA Béla, KOPP Mária: *Magatartástudományok*. Budapest, Medicina, 2001. 701-714
- TARI A.: *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest, Jaffa kiadó, 2010.
- TARI A.: *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest, Tercium, 2011.
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.
- TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.
- URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája*. In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.
- URBÁN, Róbert: *Érzelmek*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 2004. 95-118
- URBÁN, Róbert: *Félelem és szorongás az iskolában*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris kiadó, 2004. p. 111-114.
- VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest, 2005
- VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001
- VAJDA, ZSUZSANNA: *Az intelligencia természete*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 85-109.
- VIKÁR György: *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Animula, 1999.

14.2 HIVATKOZÁSOK

2 lecke

- ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.
- BAKOS Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai kiadó, 1986.
- CARVER Charles S. – SCHEIER Michael F.: *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris, 1998.

- ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]< <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
- KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- N. KOLLÁR Katalin: *A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei*. In: N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris. 2004.
- PLÉH Csaba: *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat, 1992.
- SÉRA László: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998.
- SZABÓ, István: *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó, 1994.
- SZUMSKA Irena: *Kutatási módszerek a magatartástudományban*. in: BUDA Béla, KOPP Mária: *Magatartástudományok*. Budapest, Medicina, 2001.701-714
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen Pedellus tankönyvkiadó, é. n.
- VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest, 2005

3. lecke

- ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997.
- BÁRDOS, György: *Kémiai érzékelés*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 448-465
- BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.
- CZIGLER, István: *Figyelem, szelekció, téri figyelem*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 483-510.
- CZIGLER, István: *Figyelem: információfeldolgozás, teljesítmény*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 511-552
- CSÉPE, Valéria., KOVÁCS, Ildikó: *A látás alapvető folyamatai*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 93-123.
- CSÉPE, Valéria: *Érzékelés, észlelés, környezet*. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYŐRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 27-60.

- DÜLL Andrea: *Az érzékelés és az észlelés pszichológiája*. In: OLÁH Attila, BUGÁN Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös, 2000. 36-37-
- ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]< <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
- JAKAB, Zoltán: Színlátás. In.: CSÉPE VALÉRIA, GYÖRI MIKLÓS, RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Budapest, Osiris Kiadó, 2007. 124-160.
- PLÉH Csaba: *A tudomány jövője: A kognitív tudomány példája a tudományok tagoldásáról és diverzifikálódásáról*. Magyar Tudomány, 2007/09 1118. o. A jövőről a jelenben. <http://www.matud.iif.hu/07sze/02.html> letöltés dátuma: 2014. augusztus 18.
- SÉRA László: *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius Bt., 1998.
- SUHAI-HODÁSZ Gábor, *Pszichológia*. Budapest, SOTE Képzéskutató, Oktatótechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa, 1999.

4. lecke

- ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997
- BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris, 2003
- BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.
- ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, DÁVID Mária, HATVANI, Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin, TASKÓ Tünde: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008. [elektronikus dokumentum][2014.február 1.]< <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
- EYSENCK Michael W. – KEANE Mark T., *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 1997.
- HEBB, Donald O., *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat. 1978.
- KARDOS Lajos: *Általános pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. 165.
- KIRÁLY ILDIKÓ: *A deklaratív emlékezet – epizódikus és önéletrajzi emlékezet*. In.: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 236-267.
- KÓNYA, Anikó: *A tapasztalat tartós fennmaradása – emlékezeti konszolidáció*. In.: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 209-235.
- RACSMÁNY, Mihály: *Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei*. In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 177-208.

- RACSMÁNY, Mihály: *Kódolás és előhívás az emberi emlékezetben* In: CSÉPE V., GYÖRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 159-176.
- SCHACHTER Daniel L.: *Emlékeink nyomában. Az agy, az elme és a múlt*. Budapest, Háttér Kiadó, 1998.
- SÉRA László, *Általános pszichológia*. Pécs: Comenius Bt. 1998.
- SUHAI-HODÁSZ Gábor: *Pszichológia*. Budapest: SOTE Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ kiadványa. 1999.

5. lecke

- ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet*. Budapest, Kulturtrade Kiadó, 1998.
- ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997
- BARKÓCZI Ilona: *A problémamegoldó gondolkodás*. In: OLÁH A., BUGÁN A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös, 2000.
- BERNÁTH, László, RÉVÉSZ György: *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia, 1994.
- CSÉPE, Valéria: *Alapvető tanulási formák*. In: CSÉPE, V. – GYÖRI, M. – RAGÓ, A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 24-85.
- ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008 <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszialmal/>
- GYARMATHY, Éva: *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2007.
- GYARMATHY, Éva: *IQ és tehetség*. Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 127-154
- GYARMATHY, ÉVA: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: München, Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. 9-47.
- JUHÁSZ, Levente Zsolt: *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. In: CSÉPE V. – GYÖRI M. – RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest, Osiris, 2007. 86 –110.
- KOVÁCS, KRISTÓF: *Arthur Jensen és az IQ-vita 1969-től 2000-ig*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 5-38.
- KÜRTI, JÁRMILLA: *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
- LANDAU, ERICA: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.

- MEZŐ, Ferenc, MEZŐ, Katalin: *Kreatív és iskolába jár.* Debrecen, Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehettséggondozó Kulturális Egyesület, 2003.
- RAGÓ Anett: *Kategorizáció és fogalmi reprezentáció.* In: CSÉPE V., GYŐRI M., RAGÓ A. (szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás.* Budapest, Osiris, 2007. 273-315.
- SÉRA László: *Általános pszichológia.* Pécs, Comenius Bt., 1998.
- SZOKOLSZKY, Ágnes: *Öröklés-környezet: mit is jelent az „is”?* Magyar Pszichológiai Szemle, 2002. LVII. 1. 51-84.
- TÓTH, LÁSZLÓ: *Pszichológia a tanításban.* Debrecen, Pedellus Kiadó, é. n.
- VAJDA, ZSUSZANNA: *Az intelligencia természete.* Magyar Pszichológia Szemle, 2002. LVII. 1. 85-109.

6. lecke

- ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., BEM, D. J.: *Pszichológia.* Budapest, Osiris, 1997.
- BARKÓCZI, Ilona, PUTNOKI, Jenő: *Tanulás és motiváció.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1984. 223.
- ESTEFÁNNÉ VARGA M., DÁVID M., HATVANI, A., HÉJJA-NAGY K., TASKÓ T.: *Pszichológia elméleti alapok.* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2008 <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/>
- SÉRA, László: *Általános pszichológia.* Pécs, Comenius Bt., 1998
- SZABÓ, Mónika: *Motiváció.* In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest, Osiris, 2004. 169-191
- URBÁN, Róbert: *Az érzelem és motiváció pszichológiája.* In: OLÁH, Attila, BUGÁN, Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 157-185.
- URBÁN, Róbert: *Érzelmek.* In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest, Osiris, 2004. 95-118

7. lecke

- ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia.* Budapest, Osiris, 1997.
- CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: *Személyiségpszichológia.* Budapest, Osiris, 1998.
- CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: *Személyiségpszichológia.* Budapest, Osiris, 1998. 341-372.
- DOLLARD, J., MILLER, N. E.: *A személyiség „inger-válasz” elmélete.* In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 425-450.
- FREUD, Sigmund, *Az ősválami és az én.* In: BUDA Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai.* Budapest, Gondolat, 1971. 139-164.

- HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, TASKÓ Tünde: Személyiséglélektani és szociálpszichológiai alapismeretek. Távköztársasági jegyzet. Eger, EKF, 2001.
- HJELLE, L. A. ZIEGLER, D. J., *A személyiség behaviorista tanuláselmélete: B. F. Skinner*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 451-493.
- KOMLÓSI Annamária: *A személyiség értelmezései*. In: BUGÁN Antal, OLÁH Attila (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiről*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 2000. 189.
- MÉREI Ferenc: *A pszichológiai labirintus. Fondorlatok és kerülő utak a lelki életben*. Budapest, Pszichoteam, 1989
- PECK, David, WHITLOW, David: *Személyiség elméletek*. Budapest, Gondolat, 1983
- PLÉH Csaba: *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat, 1992.
- ROGERS, Carl.: *A személyiség és a viselkedés elmélete*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. 369-404.
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.

8. lecke

- BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin: *A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei*. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997.7-24
- CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael: *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest, 1998.
- COLE, M., COLE S. R.: *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Osiris, 2001.
- ERIKSON, Erik, *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László, SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997.
- ERIKSON, Erik: *Pszichoszociális személyiségelmélet*. In: SZAKÁCS Ferenc, KULCSÁR Zsuzsanna szerk. *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985.
- FREUD Sigmund: *A pszichoanalízis rövid foglalatja*. In: FREUD Sigmund. *Esszék*. Budapest, Gondolat, 1982
- KEMÉNYNÉ PÁLFFY Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P. : *Fejlesztéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.
- PECK, David, WHITLOW, David, *Személyiség elméletek*. Budapest: Gondolat, 1983
- SALAMON Jenő: *A megismerőtevékenység fejlődéslélektana*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen Pedellus Tankönyvkiadó, é.n.

VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001.

COLE, Michael, COLE, Sheila. R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

9. lecke

ATKINSON, Rita, ATKINSON, Richard, SMITH Edward, BEM, Daryl, *Pszichológia*. Budapest, Osiris, 1997

COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

KÖRÖSSY, JUDIT: Az „én” fogalma, az éntfejlődés elméletei. In.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 51-73.

MÉREI, Ferenc, BINÉT, Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat kiadó, 1981.

PLÉH, Csaba: *A lélek és a nyelv*. Budapest, Akadémia Kiadó, 2013.

TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 1997.

VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs, Helikon Kiadó, 1999.

10. lecke

BERGHAUER-OLASZ, Emőke: *Fejlődéslélektan I.(jegyzet)* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2013.

GALAMBOS, Katalin: *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2008.

MÖNKS, Franz J., KNOERS Alphons M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.

TÓTH, Ibolya: *A pszichológia alapjai*. Pécs, Comenius Bt. 1997.

TÓTH, László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, Pedellus Kiadó, é.n.

URBÁN, Róbert: *Félelem és szorongás az iskolában*. In: N. KOLLÁR, Katalin, SZABÓ, Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris kiadó, 2004. p. 111-114.

VAJDA, Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon Kiadó, 1999.

11 lecke

COLE M., COLE R. S.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris. 2003.

HATVANI Andrea, TASKÓ Tünde: *Személyiség fejlődés és pályafejlődés*. In: VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. Eger, EKF, 2003. 5-16

- JÓZSEF István: *Fejlődépszichológia*. 2011. in:
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html le-
 töltés dátuma: 2014. április 11
- KULCSÁR Éva: *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia 29. Budapest, Argumentum, 2005.
- MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.
- VAJDA Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001
- VIKÁR György: *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Animula, 1999.

12 lecke

- BERNÁTH L.: *A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése*. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997. 120-135
- COLE, M., COLE S. R.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris, 2001.
- ERIKSON E. H.: *A jelenkor kérdései: Az ifjúság*. in: BERNÁTH L., SOLYMOSI K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 1997 109-119.
- JÓZSEF István: *Fejlődépszichológia*. 2011. in:
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html le-
 töltés dátuma: 2014. április 11
- MÖNKS, F. j., KNOERS A, M. P.: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis, 2004.
- POPPER P.: *Nemzedékek sorsa és felelőssége*. In: CSEPELI GY., KÍGYÓS É., POPPER P.: *Magukra hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, Saxum, 2006. 95-139.
- TARI A.: *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest, Jaffa kiadó, 2010.
- TARI A.: *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest, Tercium, 2011.
- VAJDA Zs.: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon, 2001

14.3 MÉDIAELEMÉK ÖSSZESÍTÉSE

14.3.1 Táblázatjegyzék

14.3.2. Ábrajegyzék

1. ábra: A tananyag felépítése	15
2. ábra: A leckék felépítése	16
3. ábra: a tananyag felépítése	19
4. ábra: Detektívtükör	24
5. ábra: Rorschach-teszthez hasonló eljárással készült képek	27

6. ábra: A tananyag felépítése.....	36
7. ábra: A ló és gazdája.....	45
8. ábra: Stroop kísérlete	51
9. ábra: Broadbent szűrőmodelljének sematikus ábrája	52
10. ábra: A tananyag felépítése	57
11. ábra: Atkinson és Shiffrin táras modellje	58
12. ábra: Baddeley és Hitch (1974) háromkomponensű munkamemória- modellje.....	63
13. ábra: I. Repin: Sadko a vízalatti királyságban	67
14. ábra: S. Botticelli: Pallasz Athéné és a kentaur	68
15. ábra: A tananyag felépítése	74
16. ábra: Példa fogalmi hierarchiára.....	78
17. ábra: A klasszikus kondicionálás	84
18. ábra: A tananyag felépítése	99
19. ábra: A motivált viselkedés alapsémája.....	102
20. ábra: A motiváció és a hatékonyság: a „fordított U” összefüggés (Yerkes–Dodson-törvény).....	103
21. ábra: A Maslow-féle motivációs piramis	107
22. ábra: A tananyag felépítése	117
23. ábra: A big five	120
24. ábra: A személyiség szerkezete.....	123
25. ábra: A klasszikus és a neobehaviorizmus összehasonlítása.....	128
26. ábra: Fogalomtérkép leckére vonatkozóan.....	137
27. ábra: Piaget kísérlete	149
28. ábra: Szívószál egy pohár vízben	150
29. ábra: A tananyag felépítése	156
30. ábra: Gyerekrajz 1.....	166
31. ábra: Gyerekrajz II.....	167
32. ábra: A tananyag felépítése	173
33. ábra: A tananyag felépítése	190
34. ábra: A pubertáskori változások és a testről alkotott kép (Brooks-Gunn és Petersen 1983 nyomán)	197
35. ábra: Azoknak a tizenéveseknek az aránya különféle életkorokban, akiknek volt már szexuális kapcsolatuk (1995; forrás Alan Guttmacher Institute, 1999)	201
36. ábra: A tananyag felépítése	207
37. ábra: A testi szervek kapacitása 35 év felett Shock (1960) nyomán.....	216
38. ábra: A kognitív készségek változása 20 éves kor után Horn és Donaldson (1980) nyomán	217

14.3.6 Külső URL hivatkozások

1 lecke

12_01_HH01: Tanulási tanácsok

www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu

2 lecke

12_02_HH01: Filozófiatörténeti alapok

http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=259&tip=0

12_02_HH02: Freud Museum, London: <http://www.freud.org.uk/>

12_02_HH03: Freud Museum, Bécs: <http://www.freud-museum.at/cms/>

3 lecke

12_03_HH01: A szem felépítése

https://www.mozaweb.hu/Lecke-Biologia-Biologia_11-A_szem_felepitese-102530

12_03_HH02: A hallószerv felépítése

http://www.mozaweb.hu/Lecke-Biologia-Biologia_11-A_halloszerv_felepitese_es_mukodese_az_egyensuly_erzekerese-102531

12_03_HH03 A szaglórendszer felépítése

http://www.termeszetvilaga.hu/orvosi_nobeldijak/2004.html

12_03_HH04 Az ízérezékelés

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termeszetudomanyok/biologia/biologia-11-evfolyam/a-szaglas-es-az-izerzekeles/az-izerzekeles>

12_03_HH05 A Rubin serleg

http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/az_szlels_fogalma_s_funkci_i.html

12_03_HH06 Gestalt alapelvek

<http://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Gestaltalapelvek.JPG>

4. lecke

12_04_HH01 A rövid távú memória működését bemutató játék

<http://egyszervolt.hu/jatek/jatek-majomparade.html>

12_04_HH02 animációs film Jan Svankmajertől:

<http://www.youtube.com/watch?v=MxANkkIWBVk>

5 lecke

12_05_HH01: klasszikus kondicionálós kísérlet

<http://www.youtube.com/watch?v=hhqumfpxuzl>

- 12_05_HH02Thorndike kísérletét megnézheti – angol nyelven – a következő felvéten: <http://www.youtube.com/watch?v=BDujDOLre-8>
- 12_05_HH03: Skinner kísérletét megnézheti – angol nyelven – a következő felvéten: <http://www.youtube.com/watch?v=X6zS7v9nSpo>
- 12-05_HH04 Köhler kísérleteit az alábbi felvételen láthatja: <http://www.youtube.com/watch?v=FwDhYUlbxiQ>
6. lecke
- 12_06_HH01: Némafilm <http://www.youtube.com/watch?v=vaNGDjm3Vxw>
7. lecke
- 12_07_HH01 Freud beszél <http://hu.livroseafins.com/o-unico-registro-de-audio-de-sigmund-freud-1938/>
- 12_07_HH02 Rogers beszél az elméletéről <http://www.youtube.com/watch?v=DjTpEL8acfo>
- 8 lecke
- 12_08_HH01 Piaget kísérlete <http://www.youtube.com/watch?v=gnArvcWaH6I>
- 10 lecke
- 12_10_HH01: Az iskolaérettségi vizsgálat: http://gyermekpszichologus.blog.hu/2014/01/06/pszichologiai_erettség_vizsgalat
- 11 lecke
- 12_11_HH01: LGT: Ő még csak most tizennégyszáz éves <http://www.youtube.com/watch?v=YG5w9U-rzp0>
- 12_11_HH02: Karinthy Frigyes: Lógok a széken <http://mek.niif.hu/00700/00719/00719.htm#16>
- 12 lecke
- 12_12_HH1 Karinthy: Találkozás egy fiatalemberrel <http://mek.niif.hu/06900/06980/06980.htm#22>

14.4 GLOSSZÁRIUM, KULCSFOGALMAK ÉRTELMEZÉSE

ABSZOLÚT ALSÓ KÜSZÖB: Az a legkisebb ingererősség, amelyet már képesek vagyunk érzékelni.

ABSZOLÚT FELSŐ KÜSZÖB: Az a legnagyobb ingererősség, amelyet még képesek vagyunk érzékelni.

ADAPTÁCIÓ: Alkalmazkodás általános értelemben. A környezethez való igazodásra törekvés Piaget fejlődésméleteiben.

ADOLESCENCIA: Ifjúkor, amely 18-24 éves kor között tart

AKCELERÁCIÓ: A fejlődésfelgyorsulása.

AKKOMODÁCIÓ: Alkalmazkodás általános értelemben. Olyan folyamat Piaget rendszerében, amely során a személy a sémákat változtatja meg a tapasztalatok fényében.

ÁLOMKÉPEK: Az alvás alatt megjelenő képek.

ANÁLIS SZAKASZ: Freud pszichoszexuális fejlődés elméletének második szakasza, a végbélzáró izmokról kapta a nevét. Itt az elengedés és a visszatartás kettőssége jelenti az örömet.

ANIMIZMUS: Megelevenítő gondolkodás, élettelen tárgyaknak is életjelenségeket tulajdonít. Az óvodáskori gondolkodásra jellemző.

APGÁR-SKÁLA: Virginia Apgar amerikai orvosnő által kidolgozott skála, amelynek segítségével megfigyelhetők az újszülöttek életképességei.

AROUSAL: Vegetatív fiziológiai aktivitás.

ARTIFICIALIZMUS: A művi előállítás elve, amikor azt gondoljuk, hogy valaki mesterségesen hozta létre a természeti jelenségeket. Az óvodáskori gondolkodásra jellemző

ASSZIMILÁCIÓ: Hasonítás hasonlóvá tevés általános értelemben. Olyan folyamat Piaget rendszerében, amely során a személy úgy alakítja át a befogadott tapasztalatait, hogy azok illeszkedjenek a már meglévő sémákhoz.

BABY BOOM: Az Amerikai Egyesült Államokban az 1946-64 között születettek generációja.

BEHAVIORIZMUS: Olyan pszichológiai irányzat, amely az objektivitásra helyezi a hangsúlyt így kutatása középpontjában a látható, megfigyelhető viselkedést helyezi.

BELÁTÁSOS TANULÁS: Az élőlény elméjében a cél és az eszköz összekapcsolódik. A belátás hirtelen jön létre, nincs közvetlen viselkedéses előzménye. Tulajdonképpen egy mentális próba – szerencse tanulás.

BINOKULÁRIS JELZŐMOZZANAT: Olyan mélységészlelést segítő mozzanat, amit egy szemmel is észlelünk.

CSAP: Fényreceptor. A színlátásban van jelentős szerepe.

DEDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS: Az általános tételből következtet az egyedire.

DEKLARATÍV MEMÓRIA: Lásd explicit memória.

DISZKRIMINÁCIÓ: A generalizációval ellentétes folyamat. Az élőlény megtanul különbséget tenni két egymáshoz hasonló inger között, amennyiben csak az egyiket követi megerősítés.

DIVERGENS GONDOLKODÁS: Széttartó gondolkodás, a „bejárt utaktól” eltérő gondolkodás, amelynek segítségével különböző területekről való ismereteket mozgósítunk és többféle lehetséges válasz, megoldás születik.

DRIVE: Az a belső készlet, ami a szükséglet nyomán alakul ki és viselkedésre készíti az élő szervezetet.

ECHOIKUS TÁR: Olyan szenzoros tár, amelyben az érzéketi hallási információk tárolódnak.

EGO: Lásd én.

EGOCENTRIKUS GONDOLKODÁS: Önmagából kiinduló gondolkodás, amely mások szempontjait nem vagy csak nagyon korlátozottan tudja figyelembe venni.

EIDETIKUS EMLÉKEZET: A látottakról élénk képet őriz, tulajdonképpen fényképszerű emlékezet.

EIDETIKUS KÉP: Rövid ideig tartó, kivételesen élénk, fényképszerű emlékkép, amely ritkán, de elsősorban gyermekeknél fordul elő, mint felnőtteknél.

ELFOJTÁS: Olyan elhárító mechanizmus, amely az elfogadhatatlan tartalmakat a valódi tudattalanba száműzi, és megakadályozza azok tudatosulását.

ELHÁRÍTÓ MECHANIZMUS: Az én által kifejlesztett taktikák a szorongás leküzdésére. Minden elhárító mechanizmus tudattalanul működik, és eltorzítja a valóságot.

ELSŐ ALAKVÁLTOZÁS: 6 éves kor körül a testarányok megváltoznak, a végtagok megnyúlnak, a kisgyereki forma helyett egyre inkább a felnőttkorra kezdenek hasonlítani.

ELSŐDLEGES MEGMUNKÁLÁS: Egy szükséglet kielégülését szolgáló tárgy, vagy esemény mentális képének a megteremtése.

EMANCIPÁCIÓ: Egyenjogúvá válás, függetlenné válás alárendelt helyzetből.

EMLÉKEZETI KONSZOLIDÁCIÓ: Az emlékezeti nyom megszilárdulása és fennmaradása.

EMOCIÓN: Érzelem.

EMOCIONALITÁS: Azt fejezi ki, hogy az egyént mennyire jellemzi, az élettani izgalom növekedése érzelmileg felkavaró szituációkban.

ÉN: A freudi pszichoanalízisben az ösztön-énből fejlődik ki, feladata az önfenntartás.

ÉNIDEÁL: Azoknak a tulajdonságoknak az összessége, amilyen az egyén lenni szeretne.

ÉNKÉP: Önmagunkról alkotott szervezett kép.

ÉNSÉMA: Önmagunkról kialakított szervezett tudáskészlet, séma.

EPIZODIKUS EMLÉKEZET: Itt tároljuk személyes élményeinket, tapasztalatainkat.

ÉRZÉKELÉS: Olyan biológiai folyamat, amelynek során az ingereket a receptorok átalakítják az agy számára feldolgozható jellé, azaz elektromos impulzussá.

ÉSZLELÉS: Olyan pszichológiai feldolgozási folyamat, amely az érzékelésre épül és az ingerület feldolgozását, tudatosítását foglalja magába.

ÉSZLELÉSI KONSTANCIA: Az észlelt tárgy észlelése állandó marad akkor is, ha az észlelés során keletkezett retinális kép a tárgyról megváltozik.

EXPLICIT MEMÓRIA: A múltban elsajátított tudást őrzi, tehát adatokat, tényeket, valamint életszerű eseményeket.

EXTRINSIC MOTIVÁCIÓ: A viselkedés motivációját valamilyen cél elérése vagy külső tényező adja.

EXTROSPEKCIÓ: Mások megfigyelése.

EXTROVERZIÓ: Kifelé fordulás.

FACIÁLIS FEEDBACK HIPOTÉZIS: A központi idegrendszer visszajelzést kap az arckifejezésünkről, amely kombinálódva az érzelem egyéb összetevőivel fokozza az érzelmi élmény intenzitását.

FALLIKUS SZAKASZ: Freud pszichoszexuális fejlődés elméletének harmadik szakasza, a legfőbb örömforrást a saját nemi szerv jelenti.

FANTOMVÉGTAJ: Valamilyen végtag vagy testrész meglétének testérzékelési hallucinációja amputáció után, ami többnyire erős fájdalomérzéssel jár együtt.

FEJLŐDÉS: Olyan testi és pszichológiai változások sorozata, amelyen az emberek életkoruk előrehaladtával mennek keresztül, és ami minőségi változásokat hoz.

FELETTES-ÉN: A freudi pszichoanalízisben a legutoljára kifejlődő lelki tartomány, a helyes viselkedési szabályokat és a tilalmakat tartalmazza.

FELTÉTLEN REFLEX: Olyan veleszületett reflexet jelent, ahol egy adott inger, mindig ugyanaz a válasz kísér.

FINALIZMUS: Cél-okság elve, amikor a céllal magyarázzuk az okot. Az óvodáskori gondolkodásra jellemző.

FLEXIBILITÁS: A gondolkodás rugalmassága.

FLUENCIA: A gondolkodás könnyedsége.

FOGALOM MAGJA: A fogalomhoz tartozás szempontjából elengedhetetlen tulajdonságok.

FOGALOM: A dolgok egy teljes osztálya, azon tulajdonságok halmaza, amelyeket ehhez az osztályhoz kapcsolunk.

FÜGGETLEN VÁLTOZÓ: A kísérletnek azok a tényezői, amelyeket a kísérletvezető alakít a vizsgálati célnak megfelelően.

FÜGGŐ VÁLTOZÓ: A kísérletnek azok a tényezői, amelyek a független változó hatására változnak, és amelyeket a kísérletvezető mér.

GENERÁCIÓ: Nemzedék.

GENERALIZÁCIÓ: Általánosítás. Ez azt jelenti, hogy a választ nem csak az eredeti, hanem más, ahhoz hasonló ingerek is kiváltják.

GENITÁLIS SZAKASZ: Freud pszichoszexuális fejlődés elméletének ötödik szakasza a személy a korszak végére képessé válik kielégítő felnőtt szexuális kapcsolatra.

GONDOLATI KÉP: Érzéketlen inger nélküli, belső, a gondolkodás részeként megjelenő vizuális, akusztikus, verbális „kép”.

HABITUÁCIÓ: Veszélytelen, többször megismétlődő ingerekhez hozzászokás.

HAPTIKUS TÁR: Olyan szenzoros tár, amelyben az érzéketlen tapintási információk tárolódnak.

HAMADIK ALAKVÁLTÁS: Az ifjúkor során a harmonikus testarányok helyreállítódása, a kamaszkori változások után.

HIPOTÉZIS: Részben igazolt tételeken alapuló, a kutatást előrelendítő tudományos feltevés valamely jelenség megmagyarázására.

HOMEOSZTÁZIS: Az a bonyolult mechanizmus, ami a belső egyensúlyi állapotot fenntartja.

HUMANISZTIKUS PSZICHOLÓGIA: Az az irányzata a pszichológiának, ami az ember önmegvalósító, önkifejező képességére helyezi a hangsúlyt.

ID: Lásd ösztön-én.

IDENTITÁS: Önazonosság, az egyéni lét folytonosságának és azonosságának szubjektív élménye.

IDENTITÁS: Önazonosságtudat.

IKONIKUS TÁR: Olyan szenzoros tár, amelyben az érzéketlen képi információk tárolódnak.

IMPLICIT MEMÓRIA: Készségeink tárolásáért felelős.

IMPULZIVITÁS: Indulatosság.

INCENTÍV: Ösztönző, egy adott inger vonzó, ösztönző ereje.

INDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS: Az egyedi esetből következtet az általános törvényszerűségekre.

INTELLEKTUÁLIS RELATIVIZMUS: A gyermek rajz fejlődésének szakasza. 5 éves korban kezdődik. A gyermek azt akarja rajzolni, amit lát,

de a tudása felülkerekedik ezen és azt is lerajzolja, amit tud a dolgokról.

INTELLIGENCIA: Wechsler meghatározása szerint az intelligencia az egyénnek az az összesített, vagy globális képessége, amely lehetővé teszi a célszerű cselekvést, a racionális gondolkodást és a környezettel való eredményes bánást.

INTERAKCIONALISTA DUALIZMUS: A test és lélek elkülönülését, jelenti, úgy, hogy ugyanakkor a kettő kölcsönhatásban van egymással.

INTERFERENCIA: Az ingerek közötti zavaró kölcsönhatás.

INTRINSIC MOTIVÁCIÓ: A cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga.

INTROSPEKCIÓ: Önmegfigyelés.

INTROVERZIÓ: Befelé fordulás.

IQ: Intelligenciakor osztva életkorral és szorozva 100-al.

JELZŐÖINGER FÜGGŐ FELEJTÉS: Az emlékenyom megvan, csak az előhíváshoz szükséges támpontok felejtődnek el.

JUXTAPOZÍCIÓ: Szétdobáltságot jelent, a gyermekek rajzain még nincs jelen az a szemléletes rend, ahogyan a felnőtt látja a világot.

KÁPRÁZÁS: Retinális eredetű, pont vagy hálószerű, színes és többnyire mozgó élményeket jelent.

KATEGORIZÁCIÓ: A tárgyak fogalomhoz rendelése.

KÉPZELETI KÉP: tudatos, nem külső inger hatására kialakuló belső kép.

KIOLTÁS: Ha a klasszikus kondicionálás során a feltételes reflex megjelenését ismételten nem követi a feltétlen inger, akkor feltételes válasz megszűnik

KIVETÍTÉS: Olyan elhárító mechanizmus, amely azt jelenti, hogy a személy saját elfogadhatatlan vágyait, kívánságait, másoknak tulajdonítja.

KLASSZIKUS KONDÍCIONÁLÁS: A tanulás egyik formája. Egy feltétlen reflexre épül rá egy feltételes reflex.

KOEGZISZTENCIA: Közös előfordulás, együttjárás.

KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA: Ez az irányzat a megismerő folyamatok, a megismerő tevékenység vizsgálatát helyezi a kutatása középpontjába.

KOGNITÍV TÉRKÉP: Belső, mentális térkép, a térben való tájékozódást segíti.

KONVERGENS GONDOLKODÁS: Összetartó gondolkodás, a már megtanult ismeretek felidézése és alkalmazása.

KORSZAKOV SZINDRÓMA: Olyan organikus eredetű szindróma, amely jellemző tünete, a hosszú távú memória sérülése, amelynek következtében a betegek nem képesek az új információk tárolására huzamosabb ideig.

KÖZBÜLSŐ VÁLTOZÓ: A neobehaviorizmus fogalma. Olyan tényező az agyban, ami az ingerek és a válaszok között közvetít.

KREATIVITÁS: Az, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek és valami új, eredeti jön létre.

KÜLÖNBSEGI KÜSZÖB: Az a legkisebb változás adott inger intenzitásában, amelyet már képesek vagyunk érzékelni

LÁTENCIA: Lappangás. Freud pszichoszexuális fejlődés elméletének negyedik szakasza, amikor a szexuális ösztönök fejlődés hátterbe szorul.

LOKALIZÁCIÓ: A tárgyak helyzetének észlelése.

MÁSODIK ALAKVÁLTÁS: A serdülőkori testi változások.

MENTÁLIS TÉRKÉP: Az élőlény fejében kialakult kép a térről.

METAEMLÉKEZET: Saját emlékezeti képességeinkről való tudás.

METAGONDOLKODÁS: A saját gondolkodásunkról való gondolkodás.

MIELINHÜVELY: Az idegsejt hosszú nyúlványát körülvevő velőhüvely

MONOKULÁRIS JELZŐMOZZANAT: Olyan mélységészlelést segítő-mozzanat, amit egy szemmel is észlelünk.

MORÁLIS SZORONGÁS: A freudi pszichoanalízisben azok a félelmek tartoznak ide, hogy meg fogjuk szegni a felettes-én utasításait.

MOTIVÁCIÓ: gyűjtőfogalom, a viselkedésre késztető belső tényezőket értjük alatta.

MŰVELET: Egy logikai rendszerbe illeszkedő mentális cselekvés Piaget rendszerében.

MYELINHÜVELY: Id. mielinhüvely.

MYELINIZÁCIÓ: Az idegsejt hosszú nyúlványát körülvevő velőhüvely képződése.

NEUROTİKUS SZORONGÁS: A freudi pszichoanalízisben az énnak az a féelme tartozik ide, hogy nem fogja tudni megfelelıen szabályozni az ösztön-én törekvéseit.

NYOMFÜGGŐ FELEJTÉS: Az emléknym vész el a felejtés során.

OPERÁNS KONDÍCIONÁLÁS: Az élőlény megtanulja, hogy egy adott viselkedés egyedi következményekkel jár. Lényege a megerősítés: ami növeli az adott viselkedéscövöbeli megjelenésének valószínűségét.

ORÁLIS SZAKASZ: Freud pszichoszexuális fejlődés elméletének első szakasza, amikor a száj a legfontosabb örömforrás.

ORGANIZÁCIÓ: A folyamatok kombinálására és koherens rendszerbe szerveződésére való törekvés Piaget fejlődéscelméletében.

ORGANIZMUS: A teljes egyént jelenti Rogers elméletében.

ORIGINALITÁS: A gondolkodás eredetisége.

ÖSZTÖN-ÉN: A freudi pszichoanalízisben a legősibb, az ösztönöket tartalmazó lelki tartomány.

PÁLCIKA: Fényreceptor. A szürkületi látásban van szerepe.

PERCEPCIÓ: észlelés

PLASZTICITÁS: Képlékenység, alakíthatóság, formálhatóság.

PREPUBERTÁS: Kiskamaszkor, amely kb. 10 éves kortól 12 éves korig tart.

PROAKTÍV INTERFERENCIA: A már megtanult információ gátolja az új információ elsajátítását, megőrzését.

PROCEDURÁLIS MEMÓRIA: Lásd implicit memória

PRODUKTÍV KÉPZELET: Ennek a működése során egy új, teljesen önálló képzeleti képet hozunk létre, amely a valóság keretein belül marad.

PROJEKCIÓ: Lásd kivetítés.

PROTOTÍPUS: A fogalom legjobb, legtipikusabb példánya.

PSZICHOANALÍZIS: Olyan személyiségelmélet, ami a személyiség működésében a tudattalan folyamatok jelentőségét hangsúlyozza.

PSZICHOLÓGIA: Görög eredetű, összetett szó, a psziché lelket, a logosz tant jelent. A lelki élettal, a lelki jelenségekkel foglalkozó tudomány.

PUBERTÁS: Serdülőkor, amely a 12 éves kortól 16/17/18 éves korig tart.

RACIONALIZÁCIÓ: Olyan elhárító mechanizmus, amely révén a személy valami ésszerű magyarázatot keres a viselkedésére, aminek egyébként számára elfogadhatatlan oka van.

REAKCIÓKÉPZÉS: Olyan elhárító mechanizmus, amely során az elfogadhatatlan impulzussal ellentétes szokást alakít ki a személy.

REÁLIS SZORONGÁS: A freudi pszichoanalízisben a hétköznapi élet valós veszélyei által ki-váltott félelmek tartoznak ide.

RECEPTOR: A külvilág vagy belső világ ingereit felfogó módosult idegsejt.

REGRESSZIÓ: Olyan elhárító mechanizmus, amely visszaesést jelent a fejlődés egy korábbi szintjére.

REPRODUKTÍV KÉPZELET: Ennek a működése során képzeletünk újra megalkotja, reprodukálja azt, amit már mások elképzelték.

RETROAKTÍV INTERFERENCIA: Az új információ megtanulása gátolja a régi megtartását.

SELF: Lásd énkép.

SPONTÁN FELÚJULÁS: A kioltott feltételes reflex új helyzetekben ismét megjelenhet, spontán módon kiújulhat.

STANDARD: Pszichológiai teszteknel használt értékelési mutató, amely nagyszámú vizsgált személy eredményeinek statisztikai elemzéséből származik.

STRATÉGIA: Tudatosan választott cselekedet, amelyet egy konkrét cél elérésének a szándékával hajtanak végre

SUPEREGO: Lásd felettes-én.

SZEMANTIKUS EMLÉKEZET:Itt tároljuk a világról való általános tudásunkat.

SZEMÉLYISÉG: Olyan testi és lelki tulajdonságok dinamikus és egységes egésze, amely az egyes embert megismételhetetlenné te-

szi, megkülönbözteti másoktól, meghatározza a viselkedését és gondolkodását.

SZEMÉLYPERCEPCIÓ: Személyészlelés. Az a folyamat, amely során az ember összefüggő képet alkot a másik belső tulajdonságairól.

SZENZITIZÁCIÓ: Egy olyan gyenge ingerre adott válasz felerősítése, amelyet egy fenyegető vagy egy fájdalmas inger követ.

SZENZOMOTOROS: Érzékszervi-mozgásos.

SZENZOROS TÁR: Olyan emlékezeti tár, amelyben az érzéketli ingerek (pl. kép, hang stb.) tárolódnak.

SZOCIABILITÁS: Társaság kedvelés, társas igény, mások társaságára törekvés.

SZOKÁS: A korábbi tanulási tapasztalatok összegződése, arra vonatkozóan, hogy mi alkalmas a szükséglet kielégítésére.

SZUBLIMÁCIÓ: Olyan elhárító mechanizmus, amely, során a személy egy elfogadhatatlan impulzust átalakít egy társadalmilag elfogadható késztetéssé.

SZÜKSÉGLET: Olyan hiány a szervezetben, amely tartós fennállás esetén az egészséget vagy akár az életet fenyegeti.

TABULA RASA: Latin kifejezés, szó szerint üres lapot jelent. Az ember születéskor üres lap, tabula rasa, a világról szerzett tudását majd később a tapasztalatai révén szerzi.

TAGADÁS: Olyan elhárító mechanizmus, amely megakadályozza a fenyegető tudomásul vételét.

TANULÁS: Tapasztalaton alapuló relatíve tartós viselkedésváltozás.

TESTKÉP: testünk belső, mentális megjelenése, amely az én kialakulásának egyik alapfeltétele.

TRANSZDUKTÍV KÖVETKEZTETÉS: Az egyedi esetből következtetés az egyedi esetre.

TRANSZFER: Átvitel.

TRANSPARENCIA: Átlátszóság.

TUDATELŐTTES: A freudi pszichoanalízisben azt nevezzük tudatelőttesnek, aminek per pillanat nem vagyunk tudatában, de

könnyen tudatosíthatóak a szokásos emlékezeti tevékenység útján.

TUDATOS: A freudi pszichoanalízisben azt nevezzük tudatosnak, amiről pillanatnyilag tudomásunk van.

ULTRAJELENSÉGEK: Azok a jelenségeket, amelyek kívül esnek a tapasztaláson és tanuláson, a gyermeknek ezzel kapcsolatban nincsenek közvetlen tapasztalatai.

VALÓDI TUDATTALAN: A freudi pszichoanalízisben azt nevezzük valódi tudattalannak, aminek tartalmai közvetlenül nem hozzáférhetőek.

VELESZÜLETETT IDEÁK: Olyan eszmék, amik a születése pillanatában már eleve adóttak az ember számára.

VETERÁNOK: A generációelméletek szerint az 1920-30-as években születtek tartoznak ide

VONÁS: Olyan hajlam, tendencia, ami biztosítja az egyén válaszreakciónak következetességét a különböző helyzetekben.

X GENERÁCIÓ: Az 1965-75 között születettek.

Y GENERÁCIÓ: Az 1976-95 között születettek.

Z GENERÁCIÓ: Az 1995-2001 között születettek.