

Az iskolapszichológus konzultációs tevékenysége

PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN—SZITÓ IMRE

Az iskolapszichológus szakmai működésének egyik legfontosabb összetevője a konzultációs tevékenység végzése. A pszichológiai konzultáció során a pszichológus egy vagy több személy részére tanácsadást nyújt. *Iskolai környezetben a tanácsadó szerepét vállaló iskolapszichológus és a tanácsot igénylő pedagógusok együttes problémamegoldást folytatnak annak érdekében, hogy egy harmadik személy — a kliens, a tanuló, a gyerek — számára a pszichológiai segítségnyújtás formáját biztosítsák.* Ebben a folyamatban a tanácsadó és a tanácskérő egyaránt közös felelősséget vállal a segítségnyújtás megtervezéséért és megvalósításáért (Bardon—Bennett, 1974; Gutkin—Curtis, 1982). Minthogy a konzultáció együttes problémamegoldást jelent, ezért ajánlatos nagy vonalakban felvázolni azokat a célokat, amelyeknek elérése érdekében a megoldások keresése folyik.

Szervezeti és szocializációs célok az iskolákban

Az iskolák szervezeti és szocializációs céljai többféle nézőpontból és többféle módon fogalmazhatók meg. Mi most olyan hosszú távú célok felvázolására vállalkozunk, amelyek az eltérő szakmai megközelítések számára is közös szempontrendszerként képezhetnek az együttes munkához. A fontosabbnak tekintett célok közül álljon itt néhány:

1. A tanulók autonóm egyénné válásának és képességeik maximális kibontakoztatásának elősegítése

Ha egyetlen fogalomba próbálnánk sűríteni ezt a célt, akkor a tanulók önaktualizációjának elősegítéséről beszélhetnénk. Az önaktualizáció fontosságát a humanisztikus pszichológia egyik képviselője, Maslow hangsúlyozza (Hamachek, 1977). Maslow nézeteit Shostrom egy szociálpszichológiai megközelítéssel, Rokeach nézeteivel ötvözte. (Johnson, 1979; Rokeach, 1984) Shostrom szerint az önaktualizáció azonos az autonóm egyénné válással. Autonóm emberről akkor beszélhetünk, ha az egyén múltbeli tapasztalatait, jelenlegi élményeit és a jövőre vonatkozó terveit aktuálisan összhangba tudja hozni. Ezek az élmények, tervek és tapasztalatok az autonóm embernél nem szakadnak el egymástól. A személy képes függetlenedni azoktól a normáktól, amelyeket a korai gyermekkorban az őt körülvevő, különböző tekintélyszemélyektől szerzett, de ez a függetlenedés nem jelent drasztikus szakítást a múlttal. Az autonóm egyén képes arra, hogy jelenlegi élethelyzetét és jövőbeli terveit realisztikus szálakkal fűzze össze, szemben a menekülést jelentő irreális ábrándozással. Az önaktualizáció, az autonómmá válás továbbá azt is feltételezi, hogy az egyén elkötelezetté válik saját erőforrásainak, képességeinek maximális kibontakoztatása iránt. Ezzel együttjár, hogy a személy olyan célokat keres, olyan pálya felé orientálódik, amelyen képességeit legjobban kamatoztathatja.

Ha az ilyen célok elérése érdekében az iskola erőfeszítést tesz, akkor egyúttal arra is törekszik, hogy tagjainak pszichológiai egészségességét megőrizze vagy helyreállítsa, illetve abban is segítséget nyújt, hogy a szervezet tagjai kellő időben felismerjék a lelki egészséget károsító stresszhelyzeteket, s megfelelően védekezzenek velük szemben. A pszichésen sérült emberek a jelen, múlt, jövő szétszakítottságával küzdenek. Személyé válásuk elé akadály gördül, mert drasztikusan elszakadtak a múltban átadott normáktól, vagy éppen arról van szó, hogy mereven tapadnak hozzá. Lehet azonban, hogy pszichológiai egészségüket a jelenben történő kritikátlan feloldódás, egy csoport normáihoz történő túlzott konformizálódás veszélyezteti.

A szocializációs feladatok természetesen nem egyedül az iskolát terhelik, csupán arról van szó, hogy az iskolának részt kell vállalnia a tanulók szocializációjában, miközben megvalósítja saját szervezeti céljait.

2. A változáshoz való alkalmazkodás képességének kialakítása

A változáshoz való alkalmazkodás elősegítésének *egyik területe*, hogy az iskola olyan kognitív stratégiákra tanítja meg a tanulókat, amelyek segítségével elsajátíthatják, hogyan kell a számukra fontos információt felkutatni, elemezni, kiválasztani, tárolni, újrastrukturálni és felhasználni. Az iskola tehát a tények megtanítása mellett azzal is foglalkozik, hogy milyen módon lehet sikeresen tanulni, milyen problémamegoldó stratégiákat ajánlatos alkalmazni a hatékony információkezeléshez. A változáshoz való alkalmazkodás *egy másik területe*, hogy olyan készségek legyenek a tanulók birtokában, amelyekkel az emberi kapcsolatokban jelentkező változó helyzetekhez megfelelően tudnak alkalmazkodni, tehát fel tudják dolgozni azt a feszültséget, amely egy régebbi státus elvesztéséből származó bizonytalanság következtében lép fel (Johnson, 1979; Secord—Backman, 1973; Hjelle—Ziegler, 1980).

Az ilyen változások gyakran a gyerek fejlődéséből következnek. A kisgyermeknek lassanként fel kell adnia, hogy státusát kizárólag a szülőkkel fenntartott kapcsolata határozza meg. Meg kell küzdenie azzal a nehézséggel, hogyan szerezhet státust a hasonló korú társak körében, barátságokat kell tudnia kialakítani. Egy prepubertás-, illetve serdülőkorú fiatalnak szembe kell néznie azokkal a bizonytalanságokkal és kockázatokkal, amelyeket egy partnerkapcsolat kialakítása jelenthet. A fejlődésből fakadó változások gyakran nem mennek könnyedén, kükönösen akkor nem, ha a gyerekek eközben olyan kényszerű körülményekhez kell alkalmazkodnia, mint például egy szeretett személy elvesztése vagy az első pályaválasztási próbálkozás kudarca (Shontz, 1980).

3. Együttműködő és humanizált kapcsolatok kialakításának képessége

Az együttműködő kapcsolatok kialakítására vonatkozó képesség birtoklása segíti az egyént abban, hogy stabil baráti és partnerkapcsolatot tartson fenn. Ez a képesség fontos a család együttmaradása szempontjából, egy munkahely megtartása szempontjából, és ahhoz is szükséges, hogy az egyén egy közösség tagjaként jól tudjon funkcionálni. Végső soron az együttműködő kapcsolatok fontosak az egész emberi faj léte szempontjából (Johnson, 1979). A humanizált kapcsolatok teszik lehetővé, hogy az emberek közti interakcióban az együttérzés, a gondoskodás, mások tekintetbe vétele, a másik ember személyként való tisztelete domináljon, az emberi kapcsolatokban ne a személytelenség, az eszközjelleg uralkodjon el (Schmuck, 1982). *Az iskolai szocializáció során fontos lehet egy olyan képesség kibontakoztatása, amelynek segítségével humanizált kapcsolatok kialakítását, fenntartását, stabilizálását lehet elérni.*

A fentiekben vázolt fontosabb célok néhány konkrétan körülírható attitűdben és készségben realizálódnak (Johnson, 1979; Schmuck, 1982). Az iskola által elősegített szocializációs folyamatban a tanulók a következő attitűdökre és készségekre tehetnek szert:

a) Alapvető bizalom az emberekkel kialakított kapcsolatban

A generalizált bizalom az emberek közötti kapcsolatok alapvető jellemzője. Jóllehet a bizalom kialakulásának gyökerei a csecsemőkorig nyúlnak vissza (Erikson, 1980), az élet elkövetkező szakaszaiban ez a bizalmi szint megerősíthető vagy csökkenthető a felhalmozódó tapasztalatok révén.

b) Más személy nézőpontjának megértése és átvétele

A mások nézőpontjának átvétele a kognitív és az erkölcsi fejlődés egyik lényeges eleme (Piaget, 1977; Arbutnot—Faust, 1981). E készség nélkül megfelelő vita, információcseré vagy interperszonális egyezkedés nem jöhetne létre.

c) Az egyén célirányulása, életcél kialakítása

Életkortól függetlenül kell, hogy legyen az embernek olyan célja, ami felé tart (Johnson, 1979; Lewin, 1975). Azok a személyek, akiknek nincs ilyen céljuk, véletlenszerűen csapnak át egyik tevékenységből a másikba, nem vállalnak felelősséget választásaikért, nem alakítanak ki jövőjükre vonatkozó terveket, nem kitartóak, nem használják ki megfelelően saját képességeiket és erőforrásaikat.

d) Másokkal fenntartott kooperatív kölcsönös függőség

Az egyénnek tudatában kell lennie, hogy saját céljai jelentős részét a másokkal való együttműködésben érheti el. Ennek híján lassanként magányosnak kezdi érezni magát, kialakulhat benne az a meggyőződés, hogy róla senki sem gondoskodik, az ő képességeit senki sem veszi figyelembe (Johnson, 1978; Schmuck, 1982).

e) Egy integrált identitás kialakítása

Az identitás az attitűdök olyan konzisztens egysége, amely meghatározza, hogy „ki vagyok én” (Johnson, 1979). A különböző életszakaszokban az interperszonális kapcsolatok és a fizikai környezet is nagymértékben megváltozhat, de a személyes identitás az, ami az egyén számára az állandóságot és egységességet biztosítja. Azok az emberek, akiknek nincs megfelelő identitásuk, krónikus szorongást, depressziót, cinizmust és önelutasítást élnek át, nem képesek fenntartani kapcsolataikat (Erikson, 1974).

f) Pozitív önértékelés kialakítása

A pozitív önértékelés a megfelelő pszichikus fejlődés egyik alapvető összetevője (Johnson, 1979). Az önértékelés kialakításának több komponense van, több folyamat játszik közre létrejöttében. Ilyenek például: az alapvető önfogadás: ez arra a tapasztalatra vonatkozik, hogy nem verbális szinten, emocionálisan milyen mértékben fogadják el mások a személyt. Egy újabb összetevő a feltételes önfogadás, melynek során az egyén azt tapasztalja, hogy akkor fogadják el, ha valamilyen követelményt teljesít. Egy harmadik összetevő, hogy az egyén különböző referenciaszemélyekhez viszonyítva az összehasonlítások során hol foglal helyet a rangsorban. Ismét egy másik komponens, hogy milyen nagy az eltérés az egyén reális és ideális énképe között.

A negatív önértékelés magasfokú szorongást, önbüntetést, képességek elsorvadását, súlyos esetekben deviáns viselkedést eredményezhet (Samuels, 1981).

g) A konfliktusok konstruktív megoldásának készsége

A felnövekvő egyén fejlődési konfliktusokat él át, miközben egyik életszakaszból a másikba lép; kognitív konfliktusokkal találkozik, valahányszor saját nézőpontjával ellentétes álláspontot fejtenek ki számára, s az egyénnek az a célja, hogy az ellentétes álláspont befogadása érdekében saját nézeteit átértékelje. Ugyancsak konfliktushelyzettel találkozik, amikor érdekkonfliktusokat tapasztal az ellentétes érdekeiket érvényesíteni törekvő egyének cselekvései során. Amikor az egyén ilyen konfliktusokkal találkozik, megoldhatja ezeket destruktívan és megoldhatja konstruktívan. A destruktív megoldások nyomán azonban sérülést szenved az emberekbe vetett bizalom, az önértékelés, a személyes identitás, valamint a többi fontos készség és attitűd. Ez esetben az a lényeges, hogy az egyén megtanuljon olyan stratégiákat, amelyekkel a különböző konfliktusok megoldását konstruktív módon valósíthatja meg (Johnson, 1978; 1979).

Ezeknek a hosszú távú céloknak a bemutatása közös alapot kíván nyújtani a pedagógusok és az iskolapszichológusok közös munkájához, számolva azzal, hogy az ilyen célmegjelölések nem lehetnek teljesek. *Azt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy ezen általános célok megfogalmazása azért szükséges, hogy ennek fényében történjék meg az a nézőpont-egyeztetés, amely szükségessé válik az iskolapszichológusok és pedagógusok között, amikor az iskolai osztály irányításával vagy az egyes gyerek irányításával kapcsolatos stratégiákról folytatnak kommunikációt.*

E célok megfogalmazása továbbá azért is szükséges, mert az iskolapszichológus tevékenysége eltér attól a hagyományos klinikai gyakorlattól, amely a gyerek tüneteit, viselkedési problémáit elsősorban intrapszichikus tényezőkre vezeti vissza. Az eltérés abból adódik, hogy az iskolapszichológus a tanulási és a magatartásbeli problémák jelentkezésének már abban a szakaszában próbál beavatkozást végezni, amikor még nem vált intrapszichikussá a zavar, továbbá a helyzeténél és helyismereténél fogva (azáltal, hogy az iskolában tartózkodik) több olyan viselkedési problémával találkozik, amelynek eredete a gyerek családján belüli, a tanár és diák közötti, valamint diák és diák közötti interperszonális konfliktusra vezethető vissza. A magatartási problémákra, tünetekre úgy is tekinthetünk, hogy azok valamilyen taktikai célt szolgálnak egy interperszonális konfliktus megoldásában. Ha tehát egy iskolában tanuló gyerekek nehézségei támadnak a csoportjában történő funkcionálás terén (család, iskolai osztály), akkor egy ideig valamilyen teljesítménybeli vagy magatartási problémát, akár deviáns viselkedést is produkálhat, amíg csak nem talál megfelelő alternatívát az interperszonális konfliktus megoldására. A problémás viselkedés ilyenfajta szemléletét támogatja Haley (1973), amikor a családi életciklus fejlődési szakaszaival együttjáró viselkedési tünetek keletkezésével foglalkozik.

A tanár—diák interakcióból származó teljesítményproblémára klasszikus példát szolgáltatnak a tanári elvárásokkal foglalkozó neveléslélektani kutatások eredményei (Cooper, 1979; Brophy—Everston, 1981). A kutatások azt igazolják, hogy a tanári

elvárások „önmagát beteljesítő jóslat”-ként funkcionálnak, ún. Pügmalión-hatást eredményeznek. Bemutatunk egy magyarázóelvet arra, miként hozzák létre a tanári elvárások a tanulóknál az alacsony vagy magas teljesítményszükségletet.

A tanárok az előzetes tapasztalatok hatására a tanulók egy részével kapcsolatban különböző elvárásokat támasztanak. A különböző elvárások olyan tanulói jellemzőkhöz társulnak, mint a tanuló neme, az előző osztályzatok, a tanulók iskolai előtörténete, a szülők iskolai végzettsége és társadalmi státusa stb. Az elvárások következményeként a tanárok azokkal a tanulókkal kevesebbet kommunikálnak, akikkel szemben alacsony elvárásokkal élnek, kevesebbet dicsérik őket, kevesebb olyan feladatot adnak számukra, amely képességeiket optimális mértékben tenné próbára. Ennek következtében a tanulóknak a tanulással kapcsolatos kezdeményezései csökkennek, a teljesítmény elérésére tett erőfeszítésük mérséklődik, és teljesítményük színvonala is alacsony szinten stagnál. Mivel ezen tanulók teljesítménye alacsony szinten marad, a tanár igazolva látja az adott tanulóról kialakított véleményének valódiságát. Természetesen pozitív irányú elvárás hatásai is léteznek, amelyek viszont serkentik a magas teljesítményt. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy az említett tanári elvárások különböző tudatossági szinten keletkeznek. Jórészt rejtett mechanizmusokról van szó, melyeknek keletkezéséért és megvalósulásáért a tanár felelősségre nem vonható. Az ilyen interakciókról történő beszélgetés egy kölcsönös bizalomra épülő konzultációs folyamatban válik lehetővé.

A fenti gondolatmenet azt példázza, hogy az *iskolapszichológus elsősorban akkor kíván segítséget nyújtani, amikor valamilyen interperszonális helyzet megoldásához alternatívákat kell keresni*. Fontos tehát tisztázni azokat a főbb célokat, amelyek szándékolt vagy nem szándékolt módon meghatározzák, hogy milyen alternatívák merülhetnek fel a megoldások kivitelezése során.

Az iskolapszichológus tevékenységének lényegi jellemzői közé tartozik még az a szempont is, hogy nemcsak a problémás viselkedésű gyerekekkel kíván foglalkozni, hanem olyan gyerekekkel is, akiknél klinikai értelemben vett probléma nem merül fel. E gyerekeknél nem a gyógyítás, hanem a képességek hatékonyabb kibontakoztatása, a tehetséges gyerekeknél például a kivételes képesség kibontakoztatásának elősegítése lehet a cél.

A konzultációs tevékenység elméleti háttere

A konzultációs tevékenység elsősorban az ökológiai elméletre támaszkodik (Lewin, 1972; Apter, 1982; Gutkin—Curtis, 1982; Keat, 1974). Ennek az elméletnek a téziseit már egy korábbi fejezetben ismertettük, de a legfőbb gondolatmenetet ismét felvázoljuk.

Az ökológiai megközelítés az egyén viselkedését mindig egy társas vagy fizikai kör-

nyezet által meghatározott rendszer részeként vizsgálja. Az egyén viselkedése akkor illeszkedik megfelelően a rendszerhez, ha az egyéni célok és a rendszer céljai egybeesnek. Ha ezek eltérnek, akkor ütközés áll fenn, és a társas rendszer tagjai deviánsnak tekinthetik az egyént sajátos céljai miatt. Mivel az egyén egyszerre több humán ökológiai rendszer tagja (pl. egy iskolásgyerek tagja a családnak, az osztálynak, tagja lehet egy iskolán kívüli klubnak stb.), s ezen csoportoknak az egyénnel szembeni elvárásai eltérőek lehetnek, az ellentét nemcsak az egyén és a rendszer között állhat fenn, hanem a különböző rendszerek között is. A különböző rendszerekben létező elvárások relativitásának problémája veti fel azt a kérdést is, hogy amikor „baj van” a gyerek viselkedésével, akkor melyik rendszer elvárásának tulajdonítsunk elsőbbséget. Arra is gondolnunk kell, hogy a „problémás” jelzővel ugyan a gyerek magatartását illetjük, azonban lehet, hogy a rendszer működésével van probléma, tehát a beavatkozás tárgya maga a rendszer lesz. Ezen elmélet szerint az egyén problematikus viselkedése származhat a belső diszpozíciókból, a helytelen tanulási tapasztalatok beépüléséből és az elégtelenül funkcionáló rendszerek hatásából, azonban a diagnózis és a beavatkozás során sem az egyént, sem a rendszert nem illeti negatív minősítés. *Az ökológiai szemléletben benne rejlik az a lehetőség, hogy az ilyen szemléletmód szerint dolgozó szakember felkutassa a rendszernek azokat az erőit, amelyek életképesek és mozgósíthatóak a működés fokozására.*

Az ökológiai szemléletbe illeszkedik a megelőzésre tett erőfeszítés is. Caplan és Grünebaum három típusú prevenciót különböztet meg (l. Keat, 1974). *Az elsődleges prevenció célja*, hogy csökkenjen a teljesítménybeli és a magatartási zavarok előfordulásának gyakorisága. Ezt úgy lehet elérni az iskolákban, hogy egyrészt a gyerekeket olyan önálló tanulási, önismereti és társas készségekre tanítjuk, amelyek felkészítik őket arra, hogy a különböző stresszhelyzetekkel szemben hatékonyabban védekezzenek, másrészt a pedagógusok számára szervezünk megfelelő képzést és konzultációt, amelyek azt a célt szolgálják, hogy a pedagógusok a gyerekekkel való foglalkozás terén új és hatékonyabb készségekre tegyenek szert. *A másodlagos prevenció* a teljesítménybeli és magatartási problémák korai azonosítására helyezi a hangsúlyt, valamint a hatékony korrektív beavatkozásra. Ennek célja tehát az, hogy a problémás viselkedés fennállásának időtartama minél rövidebb legyen. Ehhez a gondolatkörhöz tartozik az a hazai vizsgálat is, amely a tanulási nehézségek területével foglalkozik (Porkolábné, 1984a, b; 1985). *A harmadlagos prevenció* célja a tartósan fennálló teljesítmény- és magatartásbeli problémák után visszamaradó károsodások csökkentése, ide tartozik például a különböző klubok szervezése, és olyan iskolán kívüli közösségek segítségének igénybevétele, melyek fel tudják vállalni az illető gyerek részleges foglalkoztatását, támogatását.

A prevenció elvének meghirdetése a mentálhigiénés szemléletmódban gyökerezik, amely a csupán természettudományos orientációjú orvosi-biológiai gyógyítási modell meghaladását jelenti (Gutkin—Curtis, 1982; Reinert, 1976). Ugyanakkor ez a szemlélet a rendszerek vonatkozásában azt sugallja, hogy az olyan pedagógiai intézmény fogadja legnagyobb várakozással az iskolapszichológust, amelyben a rendszer műkö-

dési hibái a leginkább szembetűnőek. Az ilyen következtetés azonban kétes értékű, mert nem számol azzal, hogy az intézmények tagjai valamilyen fejlődési perspektíva felvázolása nélkül nem szívesen fogadják, ha rosszul funkcionálnak tekintik őket, s a kívülről jött szakemberrel szemben igen nagy ellenállást tanúsítanak (Brendtro—Mitchell, 1983).

A szervezetpszichológia ugyanezt a problémát fejlődésorientáltan közelíti meg. E gondolatmenet szerint léteznek olyan szervezeti struktúrák és folyamatok, amelyek megfelelnek, s léteznek olyanok, amelyek nem felelnek meg az intézményes feladatoknak. Markánsan két szervezettípus különíthető el: a hierarchikus és a participatív szervezet. A *hierarchikus szervezet* olyan feladatok ellátására alkalmas, amelyekre az ismétlődő műveletek a jellemzők, és a feladatokkal kapcsolatos ismeretek, technológiák teljeskörűek. Az ilyen szervezetekben a döntéshozatal centralizált, a csúcson történnek a döntések, különálló részlegek specializált funkciókat látnak el, s a hatékonyság annál inkább nő, minél nagyobbra nő a szervezet. A *participatív szervezet* olyan feladatok ellátására alkalmas, amelyek ötleteket, kreatív problémamegoldást igényelnek; a feladatok megoldásával kapcsolatos ismeretek sosem teljesek, így állandó visszajelzésre van szükség. A döntéshozatal decentralizált, kis létszámú teamek közös célért munkálkodnak. A szervezet méretének növekedésével a hatékonyság csökken, mert a kölcsönös függőségre épülő kapcsolatok szétesnek (Brendtro—Mitchell, 1983; Tjosvold, 1978; Schmuck, 1982).

Ha megvizsgáljuk a pedagógiai munkát, az oktatás folyamatát, az iskolai osztály irányítását, akkor láthatjuk, hogy ez a tevékenység alkotó problémamegoldást igényel, az ismeretek köre sosem teljes, és csak korlátozott mértékben állnak rendelkezésre „kézenfekvő” megoldások. Ennek alapján úgy tűnik, hogy az együttes problémamegoldásra épülő konzultatív tevékenység azoknak az intézményeknek a funkcionálásához illeszkedik a legjobban, melyekben megjelenik az az igény, hogy a személyzet tagjai minél több kérdésben önálló döntést hozhassanak, s ahol folyamatos megújulást feltételező, problémamegoldó aktivitásnak tekintik az oktatómunkát. Az is elképzelhető azonban, hogy a pszichológus szakember működésének ideje alatt alakul át az intézmény működési módja a participatív modell irányába.

Összefoglalva tehát, az ökológiai elmélet legalább három szempontból támogatja a konzultációs tevékenység szükségességét:

1. *Felhívja a figyelmet az interperszonális konfliktusok fontosságára az intrapszichikus konfliktusokkal szemben.*
2. *A fejlődési akadályok megelőzését hangsúlyozza, vagyis a prevenciót helyezi előtérbe a gyógyítással szemben.*
3. *Azt a nézetet hirdeti, hogy az egyén funkcionálási szintjét meghatározza annak a társas rendszernek a működési szintje, melyhez az egyén tartozik, ezért nemcsak az egyénnel, hanem a társas környezettel is szükséges foglalkozni.*

Az iskolában végzett pszichológiai konzultáció alapelvei

A konzultáció jellemzőivel több tanulmány is foglalkozik (Johnson, 1979; Keat, 1974; Apter, 1982; Schmuck, 1982; Gutkin és Curtis, 1982), de az iskolára alapozott konzultáció alapelveit Gutkin és Curtis (1982) munkája ismerteti a legrendszeretebben. Gondolatmenetük lényeges pontjait megtartva ismertetjük ezzel kapcsolatos saját nézeteinket.

a) A konzultáció indirekt szolgáltatást jelent

A konzultáció legjellegzetesebb vonása, hogy indirekt beavatkozást feltételez. A tradicionális, direkt szolgáltatási formában a tanár beszámol a pszichológusnak a gyermek teljesítmény- vagy viselkedési problémájáról, s ezután a pszichológus valamilyen közvetlen beavatkozást alkalmaz — pszichoterápiát, tanácsadást, korrekciót —, annak érdekében, hogy a gyermek ilyen jellegű gondjai kiküszöbölődjenek. *Az indirekt szolgáltatást feltételező konzultáció során* azonban másképp alakul a tevékenységi sorrend. *A tanár jelzi a pszichológusnak az egyes gyerekekkel vagy az osztály irányításával kapcsolatos problémát, ezt követi a konzultációs folyamat, amelyben felmérik és újraértelmezik az eseményeket. Majd a konzultációt követően, vagy a konzultációs folyamat részeként megtörténik a korrektív beavatkozás, melyet azonban nem a pszichológus végez, hanem a tanár.*

Az iskolában dolgozó pszichológusnak át kell értékelnie a hagyományos szolgáltatási forma rendszerét. Figyelembe kell vennie, hogy bizonyos esetekben elengedhetlenné válik a gyermek egyéni terápiás kezelése, azonban időhiány és a nagy gyereklétszám miatt az adott gyerekekkel való foglalkozást az iskolán kívül működő, más szakmai profillal rendelkező szakemberre kell bízni. Figyelembe kell vennie még a következőket: a hagyományos szolgáltatási formában pszichológushoz járó gyereket a társak és a személyzet részéről negatív minősítések érhetik. A környezet rendszeresen érzékelteti a gyerekekkel, hogy „baj van vele”, aminek következtében a gyermek szégyellni kezdi ezt a státusát. Másrészt az ökológiai modell nézőpontjából felvetődik az a kérdés, hogy a teljesítmény- és a magatartási probléma esetén csakugyan a gyermekkel van-e baj, vagy pedig arról van szó, hogy társas környezetében keletkeztek működési zavarok. Az is előfordulhat, hogy a gyermek nem olyan oktatási feladatot kap, amely képességeinek megfelelne.

A hagyományos szolgáltatási modell szerint dolgozó szakember segít ugyan az egyes gyereken, azonban a pedagógust teljesen magára hagyja. Nincs lehetősége a pedagógusnak arra, hogy hasonló jelenség felléptekor új készségeket alkalmazzon a megoldás érdekében (Reinert, 1976). Ha az iskolákban a direkt szolgáltatási formák

elterjedését több év távlatában szemléljük, azt tapasztaljuk, hogy egyre inkább nő azon gyerekek száma, akiket az iskola pszichológiai kezelésre javasol. Ennek azonban többféle következménye van, melynek egy része már a jelenben is tapasztalható.

Az egyik az, hogy minél inkább nő a hagyományos módon pszichológiai kezelésben részesülő gyerekek száma, annál inkább csökken a pedagógus részvétele és kompetenciája a gyerekek befolyásolásának folyamatában. Ez a tendencia a pedagógusok részéről a felelősségvállalás csökkenését eredményezi a gyerekek problémái iránt. A másik tényező: ennek visszahatása a pedagógus önértékelésére. Minél több gyerek kerül az iskolán kívüli szakemberek gondozásába, annál inkább nő a pedagógusok inkompetencia-érzése, és ez az állapot a pedagógusi és a pszichológusi szakma állandó szembenállását eredményezi.

A hagyományos formában működő szolgáltatási modell lebeg azon szakemberek és nem szakemberek szeme előtt is, akik féltik az iskolát az iskolapszichológustól, azt hangoztatva, hogy az iskolapszichológia nem létezhet önálló szakmaként, a pszichológiának a tanárok „fejében” kell lennie, és nem külön személynek kell azt képviselnie; vagy esetleg attól tartanak, hogy a pszichológus megjelenése az iskolában a tanárok pszichológiai ismeretének csökkenését eredményezi. E nézetek képviselői vagy nem ismerik, vagy nem veszik figyelembe, hogy a nemzetközi méretekben elterjedt iskolapszichológia több fejlődési fokozaton haladt át, és a pszichometrikus modellt, valamint a direkt szolgáltatási formákat előtérbe helyező gyakorlatot meghaladva eljutott a konzultációs modellt érvényesítő pszichológiai munkáig. A konzultációs tevékenység során képzés is történik, de sokkal inkább egyénre szabott és gyakorlatra orientált formában, mint ahogyan az egy elméleti képzéstől elvárható lenne (Bardon, 1982; Johnson, 1979; Catterall, 1982).

Fontos megjegyeznünk, hogy a konzultációt előtérbe helyező iskolapszichológiai munkából nem hiányzik az a tevékenység sem, amely a korábbi funkcionálási szintekre jellemző volt, de most máshová helyeződik a hangsúly. Szeretnénk kiemelni azt is, hogy az iskolapszichológus megfelelő szakmai működéséhez a tanácsadó pszichológust megillető előjogok és készségek szükségesek, akár egy gyerekkel, akár gyerekcsoportokkal foglalkozik, illetve amikor az iskola személyzetével vagy a gyerekek szüleivel folytat konzultációt.

b) A tanácsadó és a tanácskérő viszonya

A tanácsadó pszichológus és a konzultációt igénylő pedagógus kapcsolatát alapvetően a nyitottságnak és a kölcsönös bizalomnak kell jellemeznie. Ennek hiányában a tanácskérő nem vállal kockázatot az új beavatkozási eljárások alkalmazásában, nem bontja ki kellő nyíltsággal a probléma hátterét. Bizalom nélkül nem válhat modellé a tanácsadó magatartása a tanácskérő számára.

c) Egyenrangú státusok

A tanácskérő nem lehet a tanácsadó alárendeltje. A hierarchikus hatalmi viszonyok olyan korlátokat szabnak a kommunikációnak, amelyek ellentmondanak a konzultáció szellemének (Tjosvold, 1978). Az egyenrangúság jegyében a pszichológust elsősorban úgy kell tekinteni, mint az emberi viselkedés és az emberi kapcsolatok szakértőjét, a tanárt pedig úgy, mint a nevelés-oktatás és az osztály irányításának szakértőjét. E két szakterületről szerzett információk összehangolása révén várható, hogy megfelelő beavatkozási terv szülessen a megbeszélés eredményeként.

d) A tanácskérő bevonása a konzultációs folyamatba

A sikeres konzultáció egyik összetevője, hogy a pedagógus érdekeltté váljék a konzultációs folyamatban. A pedagógusok többsége olyan pszichológiai gyakorlat alapján közelíti a konzultációt folytató pszichológushoz, amely inkább a hagyományos beavatkozási formának felel meg. Nem könnyű ezt a helyzetet megfordítani, s itt megfelelő tapasztalatra és kommunikációs leleményre van szüksége a tanácsadónak ahhoz, hogy végül is elősegítse a tanácskérő involválódását. A tanácsadónak tudnia kell, hogy a program eredményes kivitelezése jórészt attól függ, milyen mértékben sikerült motiválnia a tanácskérőt annak érdekében, hogy egy kölcsönös felelősségre épülő, hosszabb ideig tartó, de nagyobb perspektívát nyújtó beavatkozást alkalmazzon, mintsem azonnali, gyors, rutinszerű megoldásokhoz folyamodjon.

e) A tanácskérők joga a javaslatok elvetésére

Az indirekt szolgáltatási folyamatban a tanácskérő valósítja meg a beavatkozási programot. A tanácskérő csak olyan programot valósíthat meg eredményesen, amely kezdetől fogva növeli a saját kompetenciáját. A kompetenciakészítést gátolja, ha a tanácsadó kényszeríti a tanácskérőt egy terv megvalósítása során. Ha a konzultációs folyamat a résztvevők hatalmi harcává válik, szinte biztosra vehető a beavatkozás kudarca. Kialakulhat egy olyan játszma, amit Berne (1984) „Én csak segíteni próbálok rajtad” játszmának nevez. Ennek logikája a következő: a tanácskérő javaslatokat kap a tanácsadótól, majd „jégre viszi” a tervet. A pszichológus neheztelését fejezi ki, mire a tanácskérő bizonyítékokat hoz fel arra, hogy a javasolt eljárások hibásak. A tanácsadó nem tehet egyebet, mint burkolt mentegetődéssel reagál és arra gondol, hogy az emberek „hálátlanok és kiábrándítóak”, pedig ő csak segíteni próbált rajtuk. Ugyanilyen játszma kínálkozik lehetőség a következő helyzetben is.

f) Önkéntes részvétel a konzultációban

Leggyakrabban akkor fordulhat elő a konzultáció kudarca, ha az iskola vezetője felkéri a pedagógust, hogy vegyen részt a konzultációban. Minél inkább rejtve marad az ilyen felkérés a pszichológus számára, annál nehezebb hatékonyan lennie, mert nem tudja felmérni a tanácskérő valódi szándékát. Ilyen helyzetekben a tanácsadónak nyitottnak kell lennie arra, hogy az első találkozás után a tanácskérő saját elhatározásából folytatni kívánja-e a kapcsolatot. Amennyiben csak egy játszma erejéig fogadja el a tanácskérő a konzultációt, akkor az akció javaslatkéréssel kezdődik. Ezután a fentiekben leírt módon folytatódhat, s minden lépés annak érdekében történik, hogy bizonyosságot nyerjen a konzultációs javaslat hiábavalósága. Amennyiben a konzultációt önként kezdeményezi a tanácskérő, ez olyan előnnyel jár, mint például a probléma észlelése, a megfelelő involválódás, a bizalom fenntartása.

g) Az információk titkossága

Az információk titkossága sajátos problémát jelent a területünkön. Az iskolapszichológus az iskolában dolgozik, melynek egyszemélyi felelős vezetője az igazgató. A vezetők többsége ennek alapján úgy véli, hogy mindenről tudnia kell, ami az intézményben történik, tehát a konzultáció tartalmáról is. A tanácsadónak azonban szakmai etikai kötelessége, hogy a tanácskérő és a gyerek magánszférájának védelme érdekében a rábízott információkat mindenki előtt titokban tartsa. Amikor a pszichológus az információk megőrzésére vállalkozik, nem a vezetővel szembeni ellenséges szándék vezérli. A pszichológus és a nem pszichológus szakembereknek egyaránt tisztában kell lenniük azzal, hogy a gyerekekkel vagy a tanácskérő felnőtt személlyel csak akkor tartható fenn bizalomteljes kapcsolat, ha a titkosságot a tanácsadó biztosítja. Ez a pszichológus szakmai munkájának egyik alapvető feltétele. Amennyiben a konzultáció végeredménye egy jól körülírható beavatkozási program lesz, úgy erről a végeredményről a tanácsadó tájékoztatja a vezetőt, ha előzetesen megállapodott a tanácskérővel az eredmény nyilvánossá tételéről. A konzultációban elhangzott információk tartalmából például az olyan részletek mindenképp titoktartást követelnek, amelyek arról szólnak, milyen hiányosságokat észlelt a tanácskérő a saját munkájában, amikor az oktatási programot megvalósította.

h) A konzultáció iránya

A konzultáció nem összpontosít a személyes problémákra, hanem a szakmai problémákra irányul. Ebben alapvetően különbözik a pszichoterápiától. A személyes problémákat csak annyiban érinti, amennyiben azok szakmai nehézségeket okoznak, s a tanácskérő ezekről önként kíván kommunikálni.

i) A konzultáció célja

A konzultáció célja kettős: egyrészt korrekciós program létrehozásával foglalkozik, másrészt arra irányul, hogy a tanácskérő olyan problémafelismerő és -megoldó készségeket sajátítson el, amelyeket a jövőben a hasonló helyzetekben alkalmazni lehet. A konzultáció ezáltal összekapcsolódik a képzéssel.

j) Honnan származnak a konzultációhoz szükséges információk?

A konzultációhoz szükséges információkat a pszichológus a tanárokkal folytatott interjúkból nyeri. A tanárokkal folytatott interjú nemcsak tartalmi szempontból fontos, hanem azért is, mert ennek segítségével tájékozódni lehet: milyen véleményt formált a tanácskérő az adott helyzetről. Az interjút osztálytermi megfigyeléssel lehet kibővíteni. Ezeket az információkat ki lehet egészíteni a gyerekek iskolai feladatainak elemzésével, szociometriai felvételekkel, attitűdskálák kitöltésével. Az információgyűjtés célja a gyerek ökológiai rendszerének és a benne jelentkező elvárásoknak a feltérképezése. Ennek értelmében nem elvetendő, de csak alárendelt szerepet játszanak a normatív tesztek.

k) Milyen területeken történnek a beavatkozások?

A konzultáció eredményeként létrejövő beavatkozások a következő területeket érintetik: büntetési és jutalmazási lehetőségek, az oktatási program tartalma, a tanítási módszerek alkalmazása, a tanári interakció, az osztály klímája és a társak viselkedése, a szülő és a testvér viselkedése, az osztály tárgyi elrendezése, a vezetési stílus.

l) A beavatkozás nyomon követése

A korrekciós program nyomon követése a tanácsadó és a tanácskérő szempontjából egyaránt fontos tevékenység. Ma még nem létezik olyan módszer, amely egyértelműen biztosítaná valamilyen beavatkozási terv sikerességét. A beavatkozási tervek tudományos ismeretekre épülő, nagy valószínűséggel érvényes hipotézisek, amelyek azonban a megvalósítás során módosításra szorulhatnak. A nyomon követés visszajelző mechanizmust teremt a terv megvalósításának ellenőrzésére. A továbbiakban még néhány szempontot sorolunk fel, amelyek a nyomon követés szükségességét indokolják.

Előfordulhat, hogy a tanácskérőben a beavatkozás közben születik meg annak felismerése, hogy nem rendelkezik a program végrehajtásához szükséges feltételekkel és

készségekkel. Ilyenkor a program módosításával vagy a készségek elsajátításával kell foglalkozni. Más esetben arról van szó, hogy a megvalósításnál derül ki a program lényegének a félreértése; az is lehet, hogy a szükséges segédeszközök hiányoznak. Bizonyítékok vannak arra is, miszerint a tanárok naponta olyan nagy mennyiségű interakciót bonyolítanak le, hogy saját osztálytermi viselkedésükből csak igen kevés elem tudatosul számukra. A tanácsadó nyomon követő jelenléte segítséget nyújthat az akciók tudatosításában. A nyomon követés lehetővé teszi a tanácskérő és a tanácsadó számára, hogy együttesen vállalják fel a beavatkozás sikereit és kudarcait. Erre a támogatásra igen nagy szükség van, mert a tanári foglalkozásra az egyedül a jellemző abban az értelemben, hogy a pedagógusnak többnyire egyedül kell feldolgoznia az osztályban megélt sikereit és kudarcait (Johnson, 1979). Végül, de nem utolsósorban, a nyomon követés még azért is hasznos lehet, mert mindkét fél számára tapasztalatot kínál a megvalósított beavatkozások értékelése. Az értékelés során szűrődnek le azok a tapasztalatok, amelyek felhasználhatóak lesznek a jövőben.

m) A folyamatra vagy a tartalomra helyezük-e a hangsúlyt?

A tanácsadó fő feladata a konzultáció során, hogy fenntartsa és irányítsa a problémamegoldó folyamatot. Ehhez nem szükséges, hogy egy tantárgy módszertanát olyan szakszerűséggel ismerje, ahogyan az egy szaktanártól elvárható lenne. A lényeges az, hogy annyi ismerettel rendelkezzen a tartalom szempontjából, amennyi a konzultációs problémamegoldás irányításához szükséges. A tanácsadó szavahihetőségét azonban növeli, ha tájékozott a specifikus oktatási metodikák területén is.

n) A konzultáció főbb formái

A konzultáció legáltalánosabb formája a problémamegoldó konzultáció, amely a tanácsadási folyamatot alternatívakeresési és döntéshozatali tevékenységnek tekinti. A viselkedéskonzultáció ezzel szemben behaviorista elvekre épül, és a megerősítési feltételrendszerek kombinálását tűzi ki célul a beavatkozás során. A lelkiegészség-konzultáció arra tesz kísérletet, hogy téves hiedelmeket szüntessen meg. Az ilyen konzultációt alkalmazó tanácsadó arra próbálja felhívni a figyelmet, miért vannak nehézségei a tanácskérőnek rendszeresen egy tipikus problémával kapcsolatban.

Az iskolapszichológus nemcsak tanárokkal folytat konzultációt, hanem a gyerekek szüleivel is. Iskolai környezetben a tanárral folytatott konzultációra helyeződik a hangsúly, ezért ezzel foglalkoztunk a legtöbbet.

A konzultáció lebonyolítható egyénileg és csoportos formában. A megfelelő forma

kiválasztását meghatározzák a tanácsadó személyes tapasztalatai és a tanácskérők igényei.

A konzultáció egy sajátos változatában az iskolapszichológus az iskola vezetőivel irányítási kérdésekről folytathat konzultációt, amennyiben ezt a vezetők igénylik. A szervezeti tanácsadás egy másik, haladóbb változatát jelenti a személyzet tagjai részére történő csoportos tanácsadás, amikor is a személyzet tagjai körében a szervezeti normákról, struktúrákról, döntéshozatali formákról, illetőleg a szervezeti változtatás lehetőségeiről esik szó (Schmuck, 1982). E témakör részletesebb elemzésére csak akkor vállalkozunk, ha gazdagabb tapasztalattal rendelkezünk a hazai iskolapszichológia művelésében.

A konzultáció jövője

A konzultáció új fejleményt jelent az iskolapszichológus feladatainak sorában. *A fenti elvekre épülő konzultáció olyan pszichológiai szolgáltatás, amely tiszteletben tartja a hozzá kapcsolódó szakmai tevékenységet, vagyis elismeri és feltételezi az iskolában folyó pedagógiai munka értékeit, autonómiáját és fejlődését.* Számot kell vetni azonban azzal, hogy jelenleg az iskoláknak sokkal nagyobb kihívással kell szembenéznük, mint az elmúlt évtizedben. A társadalmi igényekhez való hatékony alkalmazkodás, valamint az esélyegyenlőség biztosítására tett erőfeszítések szorításában az iskola csak akkor tud megfelelni ennek a kihívásnak, ha igényli azoknak a szolgáltatásoknak a megjelenését is, amelyek saját erőinek még nagyobb kibontakozását kívánják elősegíteni. A konzultációra építő iskolapszichológia művelői ennek a feladatnak kívánnak eleget tenni, jól tudva azt, hogy pszichológiai eszközökkel csak pszichológiai problémákat lehet megoldani. A szakmai korlátok felismerése azonban nemcsak megkötéseket és elhatárolódást jelent, hanem a társszakmákkal történő együttműködés alapfeltételeit teremti meg.