

KÜLÖNLENYOMAT

Magyar Pszichológiai Szemle

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

SZITÓ IMRE

AZ ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS A PSZICHOLÓGIÁBAN

SZEMLE

AZ ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS A PSZICHOLÓGIÁBAN

SZITÓ IMRE

ELTE Társadalom- és Neveléstudományi Tanszék

"Nincs állandóbb és gyötrőbb gondja az embernek, mint az, hogy – ha szabad maradt – minél előbb keressen valakit, aki előtt meghajolhat. De az ember olyasvalami előtt igyekszik meghajolni, ami már vitathatatlan, annyira vitathatatlan, hogy mindenki egyszerre, egyetemesen hajlandó meghajolni előtte."

Dosztojevszkij

Az ökológiai megközelítés az egyén viselkedését mindig egy társas vagy fizikai környezet által meghatározott rendszer részeként vizsgálja. Az egyén viselkedése eszerint származhat a belső diszpozícióból, a tanulási tapasztalatok beépüléséből és a különböző módokon funkcionáló rendszerek hatásából. Alapvetően az egyén és a környezet interakciójára helyeződik a hangsúly. A különböző tanulmányokban ilyen megnevezésekkel szerepel, mint "ecological psychology", "ecological viewpoint" illetve "ecological model" (Barker, 1968; Gump, 1975; Brendtro és Ness, 1983; Gutkin és Curtis, 1982; Jacob, 1982). Az ökológiai megközelítés gyökerei a pszichológián belül Kürt Lewin-hez nyúlnak vissza, aki így vélekedik a viselkedés megértéséről: "...a viselkedés megértéséhez vagy megőléséhez az interdependens tényezők egyetlen konstellációjának kell felfogni az egyént és a környezetét." (Lewin, 1982. 415. o.) Az e nézőpontra épülő módszert ténylegesen Lewin munkatársai, Barker és Wright alkalmazták kutatásaik során (Jacob, 1987). Vizsgálati módszereik fókuszában a természetes terepmegfigyelések állnak. Céljuk az, hogy viszonylag objektív leírásokat készítsenek a természetesen előforduló emberi viselkedésekről, amelyek ily módon hozzáférhetőek lesznek a minőségi elemzés számára.

Az ökológiai megközelítés egy másik forrása a weberi megértő szociológia, valamint a holisztikus etnográfia (Wilson, 1977; Weber, 1986; Shulman, 1986; Jacob, 1987). E nézőpont képviselői megkérdőjelezik a természettudomá-

nyos modellre épülő, az empirikus adatok százait produkáló társadalomkutatások kizárólagos érvényességét. Véleményük szerint a kutatás célja nem az általános törvényszerűségek feltárása, hanem az, hogy értelmezze, milyen jelentést hordoz a vizsgált jelenség a konkrét környezet kontextusában. A megértő magyarázat azt mutatja be, hogy a különböző tevékenységek vagy tárgyak milyen jelentést nyerne a részt vevő személyek, egy külső megfigyelő vagy egy részt vevő megfigyelő révén. Az értelmezés kialakításában így az empátias megértés kiemelkedő szerepet kap. Az adatgyűjtés módszerei közül előtérbe kerülnek a megfigyelések, kérdőívek attitűdskálák, interjúk, eseménynaplók. Az oktatás terén az elmúlt 10 évben végzett ökológiai kutatásoknak Hamilton (1983) négy jellemzőjével foglalkozik:

1. Az egyén és a környezet közötti interakció elsősorban reciprok folyamatként jelenik meg. Nem egyirányú ok-okozati kapcsolatokat, hanem kölcsönhatásokat vizsgálnak, rámutatva arra, hogy ezek a reciprok interakciók egy eskalációs folyamatot eredményeznek, interakciós spirált képeznek.

2. A természetes környezetben lejátszódó folyamatokat nem lehet egyetlen oki tényező kiemelésével értelmezni. A kísérleti kutatás éppen azért hoz létre mesterséges környezetet, hogy egyszerre csak egyetlen tényező hatását vizsgálja, s a kísérleti eredményt ennek függvényében értelmezze. Az ökológiai értelmezés ezzel szemben polikauzális.

3. A közvetlenül meg nem figyelhető folyamatok is alapvető adatforrásként szolgálnak. Az ökológiai vizsgálódás a behaviorizmussal ellentétben nem tartja kielégítőnek, ha csak a megfigyelhető viselkedésre összpontosítunk. A részt vevő személyek gondolatai, attitűdjei, érzelmei, azok kifejezése is hozzájárul az értelmezéshez.

4. A vizsgált jelenségekre úgy tekintenek, hogy azok különböző kontextusokba vannak beágyazva. Pl. egy tanuló magába foglaló iskolai osztály (mik-rorendszer) beágyazódik az iskolába (mezorendszer), az iskola az őt körülvevő lakóhelyi szociokulturális környezetbe (exorendszer), e közösség pedig a kultúra és a társadalom egészének része (makrorendszer) (Bronfenbrenner, 1979). A család hasonlóképpen része a különböző, egyre kiterjedtebb rendszereknek: rokonság, szomszédság, a tágabb lakóhelyi közösség és környezet, a társadalom. Bármely rendszer felfogható úgy, mint egy nagyobb rendszer alrendszere, illetve ő maga kisebb alrendszerekből áll. Mindaddig, amíg minden rendszer ki van téve a nagyobb rendszerekből érkező hatásoknak és ugyanakkor saját alrendszereiből is befolyások érik, nehéz azonosítani egyetlen adott rendszeren belül az ok-okozati hatásokat. Az ökológiai magyarázatok az adott kontextus keretei közötti ok-okozati kapcsolatokra vonatkozó feltéte-

lezések. A kutatást nem vezetheti az általános törvényszerűségek felfedezésének igénye. Az ökológiai leírások és magyarázatok azonban sugallják, hogy a bemutatott folyamatok más környezetben is hasonlóak lehetnek, ezért egy újabb vizsgálat előfeltevéseiként szerepelhetnek. A rendszerszemléletű fel-fogás révén az ökológiai megközelítés kapcsolatot teremt az egyén mikrokörnyezetének és a makrotársadalmi folyamatoknak a világával, érzékelteti azt az összefüggést és távolságot, ami a pszichológiai és a szociológiai jelenségvilág között fennáll. Azoktól a pszichológiai irányzatoktól, amelyek az egyén viselkedésének okát pszichodinamikus, intrapszichikus tényezőkkel (pl. fixáció, elfojtás, énkép, önértékelés) magyarázzák, annyiban tér el, hogy a viselkedés értelmezésébe a környezeti kontextust is bevonja. Az ökológiai pszichológia nem tudományág, hanem az emberi interakciók megismerésének és befolyásolásának sajátos megközelítésmódja, amelyet a tudományágak különbözőképpen fogadnak be. E megközelítés a vizsgált terület tartalma alapján egy olyan alkalmazott szociálpszichológiához áll közel, amelyben a kutató a terepen gyűjti össze az adatokat; a megfigyelt tevékenységek értelmezésekor a részt vevő személyek véleményére is támaszkodik; a gyakorlati munkájukat végző szakemberekkel partneri viszonyban van, és céljaihoz akciókutatás keretében kapcsolódik; a megismerési folyamathoz beavatkozást is társít, amelyben konzultánsként szerepel (Lippitt és Lippitt, 1979; Gutkin és Curtis, 1982).

Az ökológiai kutatások tartalmilag azt mutatják be, hogyan érinti az egyént a társadalmi kontroll közvetett vagy közvetlen formája. Nem hipotetikus kérdésekre válaszolnak, hanem megszokott válaszokat kérdőjeleznek meg (Bronfenbrenner, 1979). Ennélfogva az ökológiai pszichológiai munkák csak elvétve jelennek meg akadémiai folyóiratokban, amelyekben a társadalmi presztízst élvező szakmák publikációi foglalnak helyet. Az ökológiai kutatások azonban konstruktívak, amint megfogalmazhatók azok az értékek, amelyek megközelítése érdekében a problémák azonosítása és/vagy a beavatkozás folyik. Öntudatos művelői úgy tekintenek rá, hogy ez a "negyedik erő" a behaviorizmus, a pszichoanalízis és a humanisztikus pszichológia mellett (Gar-barino, 1982).

Pragmatikus okok felől közelítve, véleményem az, hogy az ökológiai szemléletet nem kerülhetik meg és nem nélkülözhetik az alkalmazott pszichológiák. Különösen azok nem, amelyek probléma azonosítási és beavatkozási módszereikben a környezeti erők kontextusát és befolyásoló hatását is figyelembe kívánják venni.

Az ökológiai modell sajátossága, hogy segítségével olyan szakmai ismeretek kapcsolhatók egybe, amelyek nem tartják tiszteletben a szaktudományok erős határvonalait. Az általa sugallt nézőpont és módszer néhány aspektusát azonban tartalmazhatja több olyan kutatás vagy elméleti munka, amely végül is gondolkodásmódjában az adott szaktudományos keretek között marad. Felsorolok néhány hazai szerzőt, akiknek munkája véleményem szerint tartalmaz ilyen szempontokat és a továbbiakban bemutatott területek valamelyikéhez kapcsolódik: B. Aczél A. (1988), Bognár G.—Telkes 3. (1986), Buda B.—Hajnal A. (1973), Cseh-Szombathy L. (1979), Csöregyhéi É. (1978), Férge Zs. (1980), Gádorné Donáth B.—Harsányi I. (1978), Gáti F. (1980), Gubi M. (1980), György 3. (1978), Hunyady Györgyné (1977), Kósáné Ormai V. (1988), M. Nádasi M. (1986), Popper P. (1988), Révész M.—Vaskuti P. (1984), Szabó L. T. (1985). Az eltérésekkel terjedelmi okok miatt nem áll módomban foglalkozni. Egy ilyen modell létezésének elsődleges célja nem az, hogy segítségével a már megalkotott műveket kategorizáljuk, hanem az, hogy a gyakorlat számára heurisztikus értékű legyen. Most olyan kutatások és programok ismertetése következik, amelyek szerzői explicit módon az ökológiai elmélet felhasználásával végezték munkájukat vagy elfogadják azt. Az érintett területek: az oktatás, a bentlakásos intézmények, a lakóhelyi környezet és a problematikus gyerekek gondozása.

I. Az osztályterem környezete és az osztály mint környezet

1. Az oktatott csoport nagysága

Glass és mtsai (1982) különböző létszámú osztályokra vonatkozó vizsgálatok méta-elemzését végezték el, és azt nézték, hogyan alakul az osztálylétszám függvényében az osztályok tantárgyesszettel mért teljesítménye. Átlagos teljesítményszintet a 25 fő körüli osztályok értek el. A teljesítmény a 40-es létszámig nem jelentősen, de fokozatosan csökkent. A 35 fős létszám körül egyre sűrűbbé váltak a fegyelmezési problémák, 40-es létszám fölött pedig ugrásszerűen megnövekedtek. A teljesítmény jelentősen növekedett 20 fő alatt, ha az osztálylétszám 1-1 tanulóval csökkent.

Egy kollaboratív kutatásban Filby azt nézte, hogy az osztály irányításában milyen változás áll be a létszám csökkentése esetén (Tikunoff és Ward, 1983). Két különböző városban működő két-két második osztály létszámát változtatták meg és hoztak létre egy-egy harmadik másodikos osztályt. Az eredetileg 20 fős létszámú osztályokat 13 főre, a 35 főseket 22 főre csökkentették. Az etnográfiai módszert alkalmazó megfigyelők folyamatosan bevonták

a tanárokat a kutatásba: a tanárok részt vettek az adatgyűjtésben azáltal, hogy naplót vezettek, gyakran voltak informális megbeszélések a kutatók és tanárok között, interjúkat vettek fel a tanárokkal. Minden osztályról egyedi esettanulmány készült, s az esettanulmányok összehasonlító elemzése három lényegesebb eredményt hozott: 1. Az osztály irányítása könnyebb és hatékonyabb lett. Nőtt a tanulók odafigyelésének időtartama, csökkent a fegyelmezetlenségek és a hiányzások száma. 2. Egyre több időt fordítottak a tanárok arra, hogy kiscsoportos oktatást alkalmazzanak az órán, és hagyták, hogy a tanulók szabadon beszélgessenek egymással. 3. Nőtt a tanulásra fordított egyéni oktatás ideje és az előkészített anyagok változatossága. A tanárok nyugodtabbak voltak, pozitív érzésekkel számoltak be munkájukról, mert több időt tudtak szánni az egyes gyerekekre.

2. Osztályon belüli interakció

Bossert (1979) eltérő tevékenység típusú osztályokat hasonlított össze, megfigyelései során, és azt regisztrálta, miként alakul az osztályon belüli interakció. Azt találta, hogy a hagyományos osztályteremben az ismétléses tevékenységstruktúra az uralkodó. A tanár kiállt az osztály elé, kérdéseket tett fel az egész osztálynak, amelyre a tanulók egyénileg válaszoltak. A többszörös feladatokat tartalmazó tevékenységstruktúrával rendelkező osztályokban a tanulók ugyanazon időpontban egyénileg vagy kiscsoportban dolgoztak különböző feladatokon, miközben a tanár konzultált velük a megoldási módokról. Az ismétléses struktúra nyilvános teljesítményt követel a tanulótól, a tanulók erős összehasonlításokat kapnak teljesítményükre vonatkozóan, magas a tanári kontroll szintje, a tanár formális szankciókat alkalmaz. Megvalósíthatatlan, hogy a tanár félrehívjon egy tanulót, miközben a többi dolgozik, és elmagyarázza, milyen következményekkel jár a gyerek esetleges rendbontó viselkedése. A több feladatot tartalmazó struktúránál több a magánjellegű viselkedés, kevésbé törekszenek a teljesítmények összehasonlítására, a tanárnak lehetősége van arra, hogy személyes befolyásolást alkalmazzon a szankcionáláshoz. Amikor megkérdezték a tanároktól, hogy mely tanulóknak adnak több segítséget, akkor mindegyik azt mondta, hogy a leggyengébb tanulóknak. Az órákon végzett megfigyelések azonban azt bizonyították, hogy csak a többszörös feladatot adó tanárok oktattak így. Az ismétléses módszert alkalmazó tanárok a legtöbb segítséget a legjobb tanulóknak adták, mert céljuk az

*A pszicháterek és a pszichológusok az iskolai osztályokat gyakran terápiás műhelyé vagy kísérleti laboratóriumná szeretnék tenni, a feladat azonban az, hogy megismerjük a laboratóriumok, a terápiás kapcsolatok és az osztálytermek ökológiáját.

volt, hogy fenntartsák az ismétléses folyamatot. A jobb és a gyengébb tanulókkal fenntartott kapcsolatban az interakciós spirálak ezért erőteljesebbek voltak. A tanulási tevékenység nyilvános természete, továbbá az állandó összehasonlító értékelés miatt versengő kapcsolat alakult ki a tanulók között, és a barátságokat is a tanulmányi teljesítmények határozták meg. A többfeladatú osztályokban a barátságok alakulása nem egy dimenzió mentén történt, s inkább a közös érdeklődésre épült, mintsem a tanulmányi teljesítményre.

A megfigyelések azt sugallják, hogy a különböző oktatási tevékenység-struktúrák különböző interakciókat bátorítanak a tanulók között, valamint a tanulók és a tanárok között. Ennek során a tanulók alkalmazkodnak az osztályon belüli viselkedés implicit normáihoz, amit a rejtett tanterv "ír elő".

Rist (1970) az önbeteljesítő jóslat hatását vizsgálta természetes körülmények között. Olyan nagycsoportos néger óvodásokat követett három éven át, akiknek óvónője ugyancsak néger volt. Az óvónő, jóllehet nem rendelkezett felmérések útján szerzett bizonyítékokkal a gyerekek tanulmányi képességére vonatkozóan, már a harmadik foglalkozási napon három csoportba osztotta a gyerekeket. Akiket az első asztalhoz ültetett, azok tiszták voltak, jól öltözöttek, könnyedén folytattak interakciót az óvónővel, és könnyedén vettek fel vezető szerepet. Nem ejtettek nyelvi hibákat, családjuk jövedelme magas volt. Az interjú során az óvónő ezeket a gyerekeket gyorsan tanulónak jellemezte. A második asztalnál ülőkről úgy vélekedett, hogy nincs elképzelésük arról, mi folyik a foglalkozások alatt. A harmadik asztalnál lévőket kifejezetten lassú tanulónak minősítette. A különböző privilégiumokat az 1. csoport számára tartotta fenn: csak ők mondhatták meg a többieknek a feladat megoldását, ők segítettek az anyagok szétosztásában, őket küldte az irodába különféle üzenetekkel, komolyabban tanította őket, és ezt annak kárára tette, hogy a másik két csoporttal kevesebbet foglalkozott. Az idő legnagyobb részében az 1. csoport előtt lévő táblát használta, így előfordult, hogy a többi gyerek nem látta a táblán bemutatott dolgokat. Amikor a gyerekek első osztályosok lettek, a 30 óvodás gyerekből 18 ment ugyanabba az iskolába, ahol az óvoda is volt. A többiek elköltöztek vagy más iskolába kerültek. Az első osztályos tanárnő szintén három csoportba osztotta a gyerekeket. Az "A" csoportba azok a gyerekek kerültek, akik az óvodában is az 1. csoportban voltak. A "B" csoportba azok, akik az óvodában a 2. és 3. csoportban voltak, és a "C" csoportba az osztályt ismétlő gyerekek kerültek. A második osztályban újból megismétlődött a csoportba sorolás, de most már tanulmányi tesztek is igazolták a feltételezett teljesítménykülönbségeket. Az óvodai csoportosítás, amely nem a tanulmányi képesség alapján történt, önbeteljesítő jós-

lattá vált. Nem fordult elő a három év alatt, hogy a gyengébb csoportból a haladó csoportba került volna egy tanuló azért, mert javult a teljesítménye. Ugyan nem egyedül az iskola volt a felelős az esélyegyenlőtlenség létrejöttéért, de hozzájárult ahhoz azáltal, hogy fenntartotta a kezdeti egyenlőtlenségeket.

3. Az iskola és az iskolán kívüli környezet

Az iskola nagysága és a tanulók közötti baráti kapcsolatok alakulása közötti összefüggést vizsgálva többen kimutatták, hogy a nagy létszámú iskolákban gyakoribb az iskolakerülés és a vandalizmus (Karweit és Hansell, 1983). Úgy vélik, ez összefügg azzal, hogy a nagy iskolában növekszik a személytelenség és az anonimitás érzése, ezzel párhuzamosan csökken az önértékelés. A kis iskolákban ezzel szemben a gyerekek egyedi arculata jól észlelhető. Ennek következtében az iskolához és a többi tanulóhoz fűződő kapcsolataik erősebbek és pozitívabbak. A kis iskolákban a tanuláson kívüli tevékenységek alkalmával nagyobb lehetőségük van a tanulóknak arra, hogy kortársaikat és heterogén életkorú társaikat különböző tevékenységek közepette megismerjék. A nagy iskolákban a speciális tehetséggel rendelkező gyerekeket egyetlen érdeklődési körrel azonosítják, míg a kisebb iskolák lehetővé teszik, hogy minden tanuló szélesebb körben bizonyosságot adjon tehetségéről és érdeklődési köréről, amelynek alapján a barátságok kialakulhatnak.

Ogbu (1974) mexikói amerikai etnikai csoport beilleszkedését kutatta. Megkérdőjelezte azt a hiedelmet, miszerint a kisebbségi csoportokból származó gyerekek alacsony iskolai teljesítménye genetikai sajátságokkal, a szülők alacsony szociokulturális hátterével, illetve az iskolák rossz anyagi helyzetével lenne magyarázható. A szülőkkel és a gyerekekkel készített interjúk azt jelezték, a mexikói gyerekek nem hittek abban, hogy a jó iskolai teljesítmények segítenék őket a majdani, felfelé irányuló társadalmi mobilitásban, ezért nem vették komolyan a különböző tesztek és feladatteljesítéseket. A gyenge iskolai teljesítmény társadalmi helyzetükre adott alkalmazkodó viselkedés volt. Az iskola vezetői és az iskolai tanácsadók is megerősítették ezt a reagálási módot, mert ők maguk sem hittek a társadalmi felemelkedés esélyeiben. A szülőket nem partnerként, hanem betegként kezelték, és a gyerekek családjáról sztereotípiákban gondolkodtak. A tanácsadók a tanulók iskolai problémáit klinikai problémaként definiálták, és a tanulókat terápiás kezelésben részesítették még akkor is, ha csupán pályaterv kialakításával kapcsolatos tanácsra lett volna szükségük.

Hallinger és Murphy (1986) különböző szociokulturális háttérű iskolákat vizsgált a hatékonyság szempontjából. A vizsgálat figyelemre méltó eredményi az, hogy ezek az iskolák más-más módszerek alkalmazásával váltak hatékonyvá. A magas szociokulturális környezetben lévő iskolákban a tanárok azért támasztottak magas elvárásokat a gyerekek teljesítményét illetően, mert a szülők az elméleti tárgyakban nyújtott teljesítményt magasra értékelték, és a továbbtanulás lehetősége fontos volt számukra. Ezekben az iskolákban árnyaltabban követelték meg a tanárok a tantervi célokat, gyakran adtak házi feladatot is a gyerekeknek. Az alacsony szociokulturális környezetben, ahol a szülők iskolázottsága is alacsony volt, a család inkább a szakmai képzettség megszerzését hangsúlyozta. Az iskolák úgy látták, akkor lehetnek eredményesek, ha a tanárok önmagukra támaszkodva alakítanak ki magas elvárást a gyerekekkel szemben. A tantervi célokat a törzsanyagra és az alapkészségek gyakoroltatására korlátozták, s az iskolán belül igyekeztek mindent megtanítani és ellenőrizni.

II. Bentlakásos intézmények

Goffman (1959) az ilyen intézményeket a következőképp jellemzi: ezek az intézmények egy helyre koncentrálik az ember különféle tevékenységeit. Az alvás, a szórakozás és a munkavégzés ugyanazon a területen belül zajlik le. A bentlakó ezeket a tevékenységeket mindig ugyanazon embertömeggel együtt végzi, és a személyt sohasem kezelik differenciáltan. A napi tevékenységek előre meghatározottan szoros időrendben követik egymást és ennek végrehajtását formális szabályok biztosítják. Hivatalos személyek gondoskodnak a szabályok betartásáról. Minél nagyobb számú embert foglalkoztatnak egyszerre, annál nagyobb szakadék, szociális távolság keletkezik a személyzet és a bentlakók között. A fenti jellemzők miatt a családi életformával az ilyen intézmény a legkevésbé veheti fel a versenyt. Az intézménykritika hatására foglalkozni kezdtek azoknak a jellemzőknek a feltárásával, amelyek meghatározzák az intézmény belső környezetét.

Mazis és Canter (1979) 20 olyan intézményt vizsgált meg, amelyek értelmi fogyatékos gyerekek gondozását végezték. A társas környezet feltérképezéséhez felhasználták a King, Raynes és Tizard által 1971-ben kidolgozott szempontrendszert, amely a gyermekgondozási gyakorlatot méri. Ezen gyermekgondozási skálának a főbb tételei a következők voltak: a) A napirend merevsége: pl. az udvart, a kertet csak meghatározott időpontokban lehet használni vagy bármikor, b) Tömbösített kezelés szemben a csoportkénti kezeléssel: pl.

miután a gyerekek felöltöztek, semmittevéssel, ácsorogva töltik-e idejüket vagy elfoglalják és foglalkoztatják őket. c) Személytelenség: pl. a gyerekek használhatják-e saját ruhájukat vagy sem? Hogyan ünneplik meg a születésnapját – több gyereket összehívva közösen vagy egyéni ajándékokkal alkalmanként? d) Szociális távolság: pl. a szolgálatban lévő személyzet a gyerekekkel étkezik-e vagy csak felügyelnek az étkezéskor?

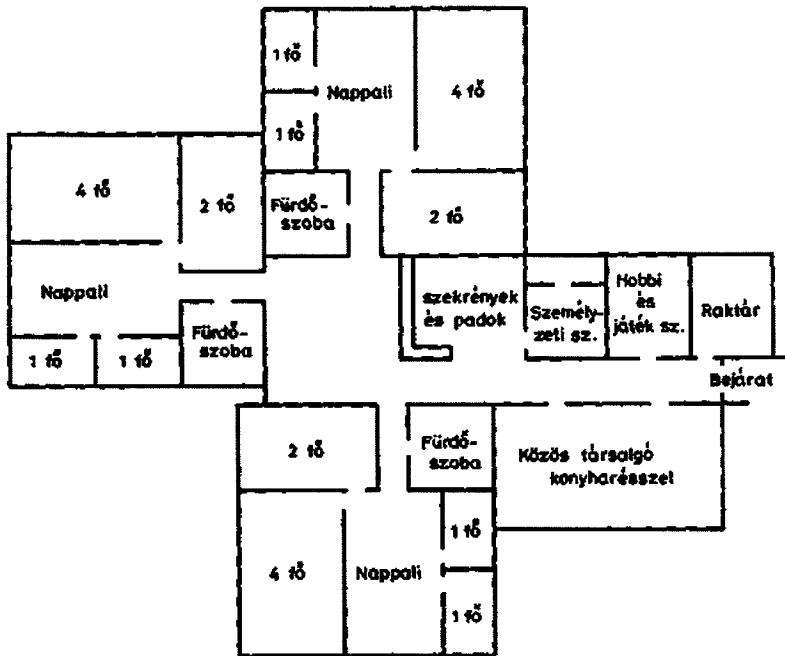
A fizikai környezet felmérése során a következő szempontokat vették figyelembe, amelyeket az otthonosság mutatóinak tartottak: a) Elkülönül-e az intézmény olyan önálló egységekre, amelyek egyszerre 24 gyereknél többel nem foglalkoznak, s ez a csoport kisebb alcsoportra oszlik-e? b) Kis alvóhelyiségekből épülnek fel a hálótermek, 4 fő vagy ennél kevesebb? c) Van-e minden önálló egységnek külön konyhája, amely a gyerekek számára bármikor hozzáférhető vagy csak közös étkezőhelyiségek vannak intézményi szinten? d) Tetszőleges időpontokban és könnyen megközelíthető-e a fürdőszoba–WC-együttes? e) A környezeti elemek tekintetében mennyiben veszik figyelembe a magánszféra fontosságát? Például az ágyak között elválasztó rekeszek, függönyök az ablakon, f) Mennyire díszített vagy monoton a belső környezet? g) A gyerekek által szabályozhatók-e a környezeti elemek? Például a fűtést, a villanykapcsolókat, az ablakok nyitását maguk szabályozhatják-e?

A szerzők a vizsgálat során azt találták, hogy rendkívül szorosan összefüggenek az intézmény otthonosságának mutatói a gyermekgondozási skála értékeivel. Bár mechanikus kapcsolatot nem feltételezhetünk, úgy tűnik, hogy mindkét irányú összefüggés igaz: minél gyermekcentrikusabb gondozást alkalmaz az intézmény személyzete, annál inkább törekszenek arra, hogy befolyásolják az épület belső struktúrájának alakítását, az épület tervezését is beleértve; másrészt azonban a tér strukturálása meghatározza azt, hogy milyen típusú interakciók szerveződhetnek az intézményen belül. A gyermekgondozási skála értékei a tereprendezés következő mutatóival függték össze: a) a konyha közelsége, b) a környezeti elemek könnyű kontrollja, c) kis alvóhelyiségek.

Az 1. ábrán látható épületalprajz példa egy 24 fős bentlakásos intézeti részleg egyfajta kialakítására. Az alaprajzot Mazis és Canter (1979) nyomán vettük át.

III. A lakóhely

Gump (1975) több amerikai kutató kisvárosokban végzett vizsgálatairól számol be. A tanulmányok a lakóhelyi környezetnek az emberek viselkedésére gyakorolt hatásával foglalkoznak, valamint azzal, hogyan minősítik viselke-



1. ábra. Egy tipikus lakóegység

désükkel az adott építészeti teret a gyerekek. Az eredmények röviden a következők:

1. Nagyforgalmú utaknál elsősorban az út azonos oldalán lakó emberek barátkoznak egymással. Alacsony forgalmú utaknál az egymással szemben lakók is jól ismerik egymást, a gyerekek az utcán játszanak. Ha az utca biztonságot nyújt, nemcsak forgalmat bonyolít le, hanem csoportos együttlétek színterévé is válik.

2. A toronyházakban háromszor annyi a bűnözés, mint az egy-két emeletes vagy földszintes házakban. A toronyházat körülvevő tér és útszakasz megfigyelhetetlen, sok ember tulajdona, ezért a senki földje. Az alacsony építésű házaknál kisebb ez a tér, jól megfigyelhető, kevés ember tulajdona, felelősséget vállalnak érte.

3. Nem mindegy, hogyan helyezkednek el a lakások egy épülettömbön belül. Ha a lakások között egyáltalán nincs folyosó vagy egy hosszanti irányba futó folyosóba nyílnak, ez csökkenti az emberek közötti érintkezést, míg ha a lakások körfolyosóra nyílnak, akkor növekszik a találkozások lehetősége.

4. Az emeletes házakban a postaládák és a lépcsők közelében, ahol a tér több emberi érintkezést tett lehetővé, a lakók baráti kapcsolatai szélesebb körűek voltak.

5. Emeletes házak környékén a parkokban épített játszótereket a földszinten lakó gyerekek használták elsősorban. Jobban szerettek mégis a házak által körülvevett belső udvaron játszani, ha ide a konyhából nyílt az ajtó – annak ellenére, hogy ezt az udvart nem játszótérnek, hanem a szemeteskukák tárolására építették.

6. A rossz lakáskörülmények közül elköltöztetett emberek korábban kialakult közösségi kapcsolatait az új környezetbe kerülve szétesnek. Humánökológiai szempontból ezért kedvezőbb, ha a lakókörnyezet közművesítését javítják és az épületek megfelelő időben történő felújításával emelik a komfort szintjét.

IV. A családi környezet és a veszélyeztetett gyerekek

Az ökológiai pszichológia úgy tekint a gyerek problematikus viselkedésére, hogy az az intrapszichikus tényezőkön túl valamilyen humán-ökológiai rendszer, adott esetben a család funkciózavarának a terméke. Ezen felfogás szerint a gyerek problematikus viselkedése mögött a szülő gyermekbántalmazó viselkedése – a) brutális fizikai bántalmazás, b) a testi gondozás, táplálás elhanyagolása, c) szexuális csábítás, d) érzelmi elhanyagolás, e) szóbeli és érzelmi sérelmek, melyek az önbecsülést sértik – mint legfőbb stressztényező húzódik meg. A stressz krízishelyzetet teremt. Az a mód, ahogyan a krízisek megoldódnak vagy megoldatlanul maradnak, nagymértékben befolyásolja egy személy karakterfejlődését. A stressz és a krízis önmagában véve nem abnormalis. A fejlődési krízisek például a személyiség érette válásának elengedhetetlen feltételei.

A szülők gyermekbántalmazó viselkedésének több oka lehet (Parké és Lewis, 1981):

a) A legismertebb felfogás a pszichiátriai gondolatkörből származik. Ennek alapfeltevése az, hogy a szülő abnormalis személyiségjellemzőinek tulajdonítja a bántalmazó magatartást. A bántalmazó szülő tehát beteg, pszichiátriai kezelésre van szüksége.

b) Az ökológiai interakciós modell az egyén és a környezet kölcsönhatásában próbálja keresni az okot. E modell azt feltételezi, hogy a társadalmi-kulturális és a családi hatások interakciója során a szülők gyermekbántalmazó viselkedésre szocializálódnak.

A gyermekbántalmazás néhány előidézője (Fried és Holt, 1980): 1. A gyermekbántalmazás viselkedésmintáit az egyik generáció átadhatja a következőnek. 2. A szülőnek gondja lehet a szülő-szerephez tartozó felelősség elvál-

lálásával. 3. Gyakran a gyerek fejlődésére vonatkozó ismeretek hiánya s a: ezzel együtt járó irreális elvárások vezetnek bántalmazáshoz. 4. A bántalmazó családokban célponttá válhat valamelyik gyerek. Ez a gyerek valamelyei testi vagy szellemi fogyatékoságot hordoz, esetleg az egyik szülőt emlékezteti a gyűlölt elhagyó szülőfőltre. Az agresszió céltáblája lehet a koraszülött gyerek is. Fogyatékoság vagy koraszülöttség esetén a szülő a gyérei viselkedésének a "normálistól" való eltérését saját büntetéseként éli meg melynek következtében bántalmazáshoz folyamodik. 5. Gyakran krízis vagy krízisek sorozata vezet a bántalmazáshoz. Leggyakoribb ilyen krízisek: munkahelyi státus elvesztése, szeretett személy elvesztése (válás, halál), nem kívánt terhesség, kontrollért folyó harcok a családi kapcsolatokon belül

Ha a bántalmazás okai nem pszichopatológiai természetűek, akkor mérséklésük nem pszichopatológiai eszközökkel, hanem preventív beavatkozással is eredményes lehet. Egy ökológiai megközelítésű prevencióhoz figyelembe kell venni, milyen támaszrendszerek állnak a családok rendelkezésére. E tekintetben megkülönböztetnek ún. informális és formális támaszrendszereket,

Informális támaszrendszer korábban a nagycsalád volt. Ma azonban a nukleáris családok számának növekedésével más informális támaszrendszerek veszik át a támogatást: szomszédok, etnikai csoportok, vallási csoportok, szabadidős csoportok, klubok. A gyermekbántalmazó családok jelentős része azonban ezekkel az informális támaszrendszerekkel sem áll kapcsolatban. Teljesei elszigeteltek, a formális támaszrendszerek — munkaközvetítők, családgondozó szolgáltatások, krízisintervenció központok, szülőotthonokban működő szülőképzést végző tanácsadók — segítségnyújtó tevékenységére szorulnak. A szülőképzés megvalósításának legfontosabb időszaka a szülői szerep felvétele előtti időszak, amikor attitűdök és elvárások alakulnak ki, illetve a gyérei megszületését követő időszak, amikor a specifikus gyermekgondozási módszerei elsajátítása történik. A segítségnyújtó programok további feladata a stressz; lehetséges csökkentése vagy feloldása. A helyzet súlyosságától függően egy ökológiai program általában a beavatkozási módszerek kombinációját alkalmazza: krízisintervenció segítségnyújtás a családnak és a problematikus viselkedésű gyerekeknek, a gyerek átmeneti elhelyezése egy bentlakásos programmá] dolgozó intézményben, családsegítő szolgálat bevonása, a család anyagi segítése (Samuels, 1981).

V. Egy ökológiai bentlakásos program

A program célja az, hogy az intézetbe felvett gyerek minél előbb visszakerüljön a családba, amint a gyerek és a család egyaránt túljutott a krízisen.

Az ökológiai program számára létrehozott környezeti feltételrendszer olyan bentlakásos egység, amely 24 órás gondozást biztosít, s amelynek középpontjában az oktatási-nevelési folyamat áll. Annak érdekében, hogy a gyerekek ne *szakadjanak* el a realitástól, minden hét végén hazalátogathatnak a szülőkhöz. A beavatkozási rendszer középpontjában a pszichopedagógus áll, aki speciális képzettséggel rendelkezik érzelmileg sérült gyerekek gondozásában. Az egyes gyerekekkel *kapcsolatos* programot a pszichopedagógus *dolgozza* ki. Ebben segítségére vannak a szociális gondozók, valamint a pszichiáter és a pszichológus konzultánsok. A bentlakásos program Hobbs által összefoglalt alapelveiből néhányat ismertetünk (Reinert, 1976; Apter, 1982):

a) Maga az oktatási-nevelési folyamat a változást *előidéző* ágens. A hagyományos pszichodinamikus megközelítésben csak a terápiás óra alatt keresnek megoldást a problémára. Itt most minden óra fontos a gyerekeknek a helyzet *elfogadása* szempontjából.

b) Minimálisan 6 hónapot tartanak elfogadható hosszúságú benttartózkodási időnek. Amikor a gyereket kiemeljük otthonából, akkor a család a gyerekekkel kapcsolatos hatékonyságának mélypontján van. Ezután javulás következhet be.

c) Kompetenciák kialakítására törekszenek a tantárgyi és *szabadidős* programokban egyaránt.

d) A tüneteket szabályozni lehet és *szükséges*. A pszichoterápiában a tüneteket egyáltalán nem kezelik, a hangsúly inkább a tünetek mögött meghúzódó konfliktusok kezelésén van. Az edukatív program a tünetek tanulmányozását és szabályozását támogatja, amikor csak lehetőség van rá. A problematikus viselkedés tüneteit mutató gyerek kiállhatatlanná válhat társai számára. Amennyiben etikailag nem kifogásolható, fontos, hogy ezeket a tüneteket másokkal helyettesítsük, amelyek elfogadhatóbbak a kortársak számára.

e) A kognitív szabályozás tanítása a naponként megtartott csoportülések segítségével történik, amikor a *tanácsadó* irányításával napi események alkalmával előforduló problémák verbalizálása történik. Kis létszámú, maximum 8 fős csoportokhoz tartoznak a gyerekek.

További fontos szempontok még: az érzelemkifejezés elősegítése kreatív szabadidős tevékenységek révén, a csoporthagyományok ápolása, a társadalom-

ban tevékenykedő szervezetek tagjaival és munkájával történő rendszeres ismerkedés, olyan értékek és szociális készségek tanítása, melyek az intézményen kívüli környezetben hatékonyabb alkalmazkodást tesznek lehetővé.

Lényeges, hogy az ökológiai program hogyan tekint a szülőkre (Brendt és Ness, 1983). A hagyományos bentlakásos programok elsősorban a család helyettesítőjeként funkcionálnak ahelyett, hogy a család támogatását szolgálnák. A szakember hajlamos felvenni a "jó szülő" szerepét és ily módon helyettesíteni a gyerek feltehetően nem megfelelő szüleit. Ha a szakember belesodródik a gyerek megmentőjének a szerepébe, a szülő szükségképpen ellenséggé válik számára. Azok a programok, amelyek elvárják, hogy a gyerek intézeti felvételével egyidejűleg a szülő járjon pszichoterápiába, azt kommunikálják a szülőknak, hogy ők kifogásolható magatartásúak, zavartak, elmebetegek és nyilvánvalóan ők hibáztathatóak a gyerek problémáiért.

A szülők bevonása a bentlakásos programokba rendkívül nehéz feladat, mégis több kísérlet történik arra, hogy a szakemberek új módon létesítsenek velük kapcsolatot. Igyekeznek őket teljes jogú partnerként kezelni ahelyett, hogy ellenségként vagy betegként kommunikálnának velük. A szülők bevonására irányuló stratégiák a következők: szülők oktatása, szülőket támogató csoportok, szülők tanácsadó csoportja, családterápia, a szülők önkéntes munkavégzése a bentlakásos intézményekben.

Összegzés

Az ökológiai elméleten nyugvó pszichológiai kutatás és beavatkozás az egyén és a környezet interakciójára épülő, rendszerszemléletű megközelítés. E szemlélet segítséget nyújt a terepen kutatók és az alkalmazott pszichológusok számára, akik a nem pszichológus szakemberekkel kialakított konzultációs kapcsolatban végzik tevékenységüket. Támponthoz kínál azoknak is, akik klienseik problémáinak megoldódását nem pusztán az intrapszichikus folyamatok megváltozásának tulajdonítják, hanem annak is, hogy a kliens társas környezetéből érkező hatások változnak-e. E modell megkérdőjelezi más megközelítések kizárólagosságát, de a sajátját sem tekinti általános érvényességűnek.

Az ökológiai pszichológia azoknak az alkalmazott pszichológusoknak a problémáit fejezi ki, amelyek elhagyták a laboratóriumok és a kétszemélyes terápiás kapcsolatok biztonságos nyújtó világát, ahol a kísérleti személyek kiválasztásával vagy a terápiás indikáció révén megvalósított szelekcióval fenntartható a pszichológia értékmentességének látszata. Az alkalmazott

pszichológus különböző értékeket hordozó szerepeket tölt be a társadalmi kontroll folyamataiban, miközben arra tesz erőfeszítést, hogy a mindennapok pszichológiáját a józan ész logikáját meghaladó önreflexióval elemezze.

Az ökológiai modell fenntartásokat ébreszthet azokban, akik elutasítják az ilyen középszintű elméleteket, mert az empirikus adatokhoz társított atomisztikus elméletek közvetlen szintézisétől várják az egységes pszichológiai emberkép létrehozását, ígéretet jelent viszont azoknak, akik átfogó, magas szintű elmélet hiányában a gyakorlati munka során toleránsak az eklektikus megközelítésekkel, a monizmus erőltetése helyett holisztikus nézőpontra törekszenek, az emberre mint egészre figyelnek.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1988. I. 8.

A közlemény átdolgozott formában a szerkesztőségbe érkezett: 1989. V. 29.

IRODALOM

- Apter, S. J.** (1982): *Troubled children/troubled systems*. Pergamon Press, Inc., New York.
- B. Aczél Anna** (1988): Speciális nevelőotthonok és zárt intézetek növendékeinek életútja és az intézményrendszer hatékonysága, in: Illyés Sándor– Ritoók Pálné (szerk.): *Nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája*. ELTE, Budapest 189–229.
- Barker, R.** (1968): *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford University Press, Stanford.
- Bognár Gábor–Telkes József** (1986): *A válás lélektana*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bossert, S.** (1979): *Tasks and social relationships in the classroom: a study of instructional organization and its consequences*. Cambridge University Press, New York.
- Brendtro, L. K.–Ness, A. E.** (1983): *Re-educating troubled youth*. Aldine Publishing Company, New York.
- Bronfenbrenner, L.** (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Buda Béla–Hajnal Albert** (1973): *A család természetéről. Egy rendszerszemléletű modell körvonalai*. MRT Tömegkommunikációs Központ. Módszertan Sorozat.

- Cseh-Szombathy László** (1979): Családszociológiai problémák és módszerek Gondolat, Budapest.
- Csőregi Éva** (1978): Lakótelepi gyerekek. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest.
- Férge Zsuzsa** (1980): Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat, Budapest
- Fried, S.—Holt, P.** (1980): Parent education: One strategy for the prevention of child abuse. in: Fine, M. J. (ed.): Handbook on parent education. Academic Press, New York, 245–271.
- Gádorné Donáth Blanka—Harsányi István** (1978): A pedagógus értékelő megnyilvánulásai a tanítási óra keretében, in: Kósáné Ormai Vera (szerk.): Neveléslelektani Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest, 716–733.
- Garbarino, J.** (1982): Children and families in the social environment. Aldine Publishing Company, New York.
- Gáti Ferenc** (1980): Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glass, G. V.—Cahen, L. S.—Lee Smith, M.—Filby, N. N.** (1982): School class size: research and policy. Sage Publications, Beverly Hills, Calif.
- Goffman, E.** (1959): On the characteristics of total institutions. in: Goffman, E.: Asylums. Peunguin Books Ltd., Harmondsworth, 13–117.
- Gubi Mihály** (1980): A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1. sz.
- Gump, P. V.** (1975): Ecological psychology and children. in: Hetherington, E. M. (ed.): Review of Child Development Research. University of Chicago Press, Chicago, 75–126.
- Gutkin, T. B.—Curtis, M. J.** (1982): School-based consultation: theory and techniques. in: Reynolds-Gutkin (eds): The handbook of school psychology. John Wiley and Sons, New York, 796–828.
- György Júlia** (1978): A "nehezen nevelhető" gyermek. Medicina, Budapest.
- Hamilton, S. P.** (1983): The social side of schooling: ecological studies of classrooms and schools. The Elementary School Journal. Vol. 83, No. "4. 313-334.
- Hallinger, P.—Murphy, J. F.** (1986): The social context of effective schools. American Journal of Education, 328–355.
- Hunyady Györgyné** (1977): Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jacob, E.** (1987): Qualitative research traditions: a review. Review of Educational Research, 57: 1, 1–50.
- Karweit, N.—Hansell, S.** (1983): School organization and friendship selection. in: Leny Epstein, J.—Karweit, N. (eds): Friends in school. Academic Press, Inc., New York 29–39.

- Kósáné Ormai Vera** (1988): A pedagógus minősítő tevékenységének vizsgálata veszélyeztettség és iskolai beilleszkedési nehézség esetén, in: Illyés Sándor–Ritoók Pálné (szerk.): Nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. ELTE, Budapest, 149–189.
- Lewin, K.** (1972): A mezőelmélet a társadalomtudományban. Gondolat, Budapest.
- Lippitt, G.—Lippitt, R.** (1978): The consulting process in action. University Associates Inc, California.
- Mazis, S.—Canter, G.** (1979): Physical conditions and management practices for mentally retarded children. In: Canter, D.—Canter, S. T. (eds): Designing for therapeutic environments. John Wiley and Sons Inc, Chicester 111–158.
- M. Nádasi Mária** (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ogbu, J.** (1974): The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood. Academic Press, New York
- Parké, R. D.—Lewis, N. G.** (1981): Family context: an interactional analysis of child abuse. In: Henderson, R. W. (ed.): Parent-child interaction. Academic press, New York, 169–207.
- Popper Péter** (1988): Gyermek- és serdülőkorú devianciák háttere és prognózisa, in: Illyés Sándor–Ritoók Pálné (szerk.): Nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. ELTE, Budapest, 115–149.
- Reinert, H. R.** (1976): Children in conflict. The C. V. Moshby Company, Saint Louis
- Révész -Magda—Vaskuti Pál** (1984): Javaslat egy új intézmény létrehozására a gyermek- és ifjúságvédelem területén. Magyar Pszichológiai Szemle, 5. sz., 419–426.
- Rist, R.** (1970): Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review 40, 411-451.
- Samuels, S. C.** (1981): Disturbed exceptional children. Humán Sciences Press, Inc, New York
- Shulman, L. S.** (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: Wittrock, M. C. (ed.): Handbook of research on teaching. MacMillan Publishing Company, New York, 3-37.
- Szabó László Tamás** (1985): Hogyan működik a "rejtett tanterv"? Pedagógiai Szemle, 2. sz., 117–126
- Tikunoff, W. J.—Ward, B. A.** (1983): Collaborative research on teaching The Elementary School Journal. Vol. 83, No. 4 454–468.
- Weber, M.** (1987): Gazdaság és társadalom 1. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest, 37–51.
- Wilson, S.** (1977): The use of ethnographic techniques in educational research. Review of Educational Research. Vol. 47, No. 1 245–265.