

A pedagógus szerepe az agresszió szabályozásában és a motivációs tényezők serkentésében. A csoport hatása a gyermekekre az iskolai közösségben.

Kövesdi Andrea

1. Bevezető

A tanulmány áttekintést nyújt az agresszió fajtáiról, és összefoglalja hatását az emberi viselkedésre és az interperszonális kapcsolatok alakulására. Különböző nézőpontokat követve bemutatja az agressziót kiváltó tényezőket és azok hatását az egyénre. A kutatások jelen állása szerint az agresszió és az agresszív viselkedés szabályozása és korlátozása szükséges, melynek a nevelésben eredményes formáira kitér a tanulmány és javaslatot tesz megvalósítás lehetőségeire az iskolai környezetben.

Továbbá szót ejtek az emberi cselekvést motiváló tényezőkről, különös tekintettel a humánspecifikus motívumokra. Rámutatok, hogy az iskolai oktatás rendszere tág teret biztosít a gyermeknek a **gyakorlati tapasztalatok megszerzésére és ez által a reális önkép formálódásához vezet, ami hozzájárul az egészséges személyiségfejlődéshez, megfelelő gondos pedagógiai segítséggel.** A tanulmány rámutat, hogy a növekedésalapú szükségletek kielégítése a gyermek képességeinek kibontakozásához vezető út, melyhez a pedagógia eszközeivel segítséget nyújthat, így az iskolában a tudás elsajátítása mellett a gyermek személyiségének egészséges érése, fejlődése is megvalósulhat.

Továbbiakban az egyén csoportba illeszkedésének folyamatát tárgyalom a korosztályos sajátosságok figyelembe vétele mellett, illetve a nemek szerepét kisiskolás korban, melynek csoportszervező ereje van. A csoportnormák egyénre gyakorolt hatásáról is szót ejtek a fejezetben, illetve a teljesítmény szempontjából leginkább hatékonynak bizonyuló interakciós mintázat bemutatásra kerül. Végül kitérek a konfliktus helyzet megoldásának problémamegoldó gondolkodásra gyakorolt szerepére.

2. Agresszió - elméleti megközelítések

A társai között élő ember nem kerülheti el az agresszív megnyilvánulást. Szerepeink és az érzelmszabályozás érettsége (Csenki, 2012) döntik el annak milyenségét és mennyiségét. **Két alapvető szerep az elkövetőé (agresszor) és az áldozaté melyek jól elkülönülnek egymástól és bármikor szerepcseré is történhet egy konfliktus folyamatában.** Az agresszió számos formában nyilvánul az interperszonális kapcsolatokban. **Az okok között szerepel pszichiátriai probléma (ADHD, depresszió), frusztráció (családi háttér), bántalmazás, kötődési probléma és tanult magatartás. Befolyásolja az agresszió megnyilvánulását és mértékét a temperamentum, a frusztrációs tolerancia, a siker orientáció és kudarc-tűrő képesség, a nem, kor, családi minta és a kortárs csoportok. Az agresszivitás forrása a kínzó szorongás, a törekvések akadályoztatása, a környezet erőszakos magatartása, bántás és az erre adott dacos, gyűlölködő viselkedés. Az agresszió primer megnyilvánulási formája cselekvéses vagy verbális úton történhet. Cselekvéses, mozgásos agresszív megnyilvánulás hatására azonnali arousal szint csökkenés jön létre, ami személyes jutalom megélésével jár, a megkönnyebbülés érzés formájában, azonban nem vezet el a konfliktus- és probléma megoldásához. Az iskolai közösségekben a csoporthelyzet és a megnövekedett elvárások okán a feszültségek felhalmozódnak a gyermekekben. Ennek az állapotnak csábító megoldása a pillanatnyi megkönnyebbülés az agresszív magatartás hatására, pl. verekedésekben, és bántó non-verbális és verbális megnyilvánulásokban.**

2.1. Az agresszió fogalma és többszemponú elméleti megközelítése

Az agresszió fogalmának meghatározása látszólag egyszerűnek tűnik: a személy önmagának vagy másoknak szándékosan kárt okozó viselkedés (Németh, 2013). Közös jellemzője az agresszív magatartásnak, hogy az agresszor valamilyen kellemetlenséget okoz a másiknak vagy valamilyen averzív ingerrel hat rá (Buss, 1971). Azonban egy ellentmondás rejlik a definícióban, mivel a személy mások ellen irányuló agressziója felfogható versengésnek, ami a homeosztatikus egyensúly fenntartására irányuló zsákmányszerző viselkedés (Németh, 2013). Az ellentmondás feloldásához szükséges két agresszió típust megkülönböztetni. **Az indulati agresszió egy külső inger által kiváltott, személyes indulatból (düh) táplálkozó megnyilvánulás, melynek célja az agresszív aktus, a pusztítás destruktív cselekedet által. Az instrumentális agressziót valamilyen cél elérése determinálja és nem az érzelem.**

1. táblázat, A düh kiváltotta és az instrumentális agresszió összevetése (Buss, 1971)

	Inger	Érzelem	Válasz	Megerősítés
Düh kiváltotta agresszió	Dühöt kiváltó tényező: inzultus, támadás, zavar stb.	düh	agresszió	Az áldozatnak okozott kellemetlenség: fájdalom, szenvedés, kínos helyzet stb.
Instrumentális agresszió	versengés valami kívánatos jellemzőért, tárgyért stb.	nincs	agresszió	A kívánatos tárgy, jellemző stb. megszerzése: győzelem, étel, pénz, státusz stb.

Továbbiakban megkülönböztetésre kerül **indulati- és instrumentális, aktív- és passzív, támadó- és védekező, pro-és antiszociális, közvetlen- és közvetett agresszió** (Németh, 2013). Az aktív agresszív viselkedés reaktív jellegű, míg a passzív agresszív viselkedést a látszólagos együttműködés mellett szándékos károkozás jellemez. A támadó-és védekező agresszív magatartás a legegyszerűbben értelmezhető. Az antiszociális agresszió a közösség ellen irányul, míg a proszociális a közösség és az egyén érdekeit is szolgálja (Bányai, 2013).

Az agresszió örökzöld téma az ember érzelmei és viselkedése szempontjából. Többen, több nézőpontból vizsgálták az agresszió jelenségét, Fromm (1973, 2011) Freud (1920, 1923) Dollár és Miller (1939), megfigyelésekkel és kísérleti kutatásokkal alátámasztva alkották meg elméleteiket.

Fromm (1973) az állati és a humán agresszió közötti különbségre tette a kutatási hangsúlyt. Az állati agresszió célja pontosan körülhatárolható táplálékra, nőstények és az élelemforrás elosztására irányul. A cél elérésevel a harc véget is ér, ezt ritualizált harcnak hívjuk, amiben a sebesülések enyhék, igen ritka a halálos kimenetelű összecsapás. **Az emberi agressziót más faktorok is befolyásolják, ilyen például a képzelet. Olyan veszélyeket is képes vizualizálni a személy, amik nincsenek jelen, nem valóságok. A gondolkodás képzeleti tevékenysége amennyire előreviszi a fejlődést (pl. tudósok, feltalálók), legalább annyira hordozza a pusztítás veszélyét is. A gondolkodásnak a képzeleti lehetőségeit használják ki az ellenséget, békétlenséget szító, befolyásolás szándékával kommunikáló szónokok, vezetők (pl. hangulatkeltés, ellenségkép megformálása).**

Csányi (1999) illúzióknak tartja azt az állítást, hogy az ember sok agressziót követne el. Megfigyelése szerint sajátosan a csoporthoz viszonyított pozíciója szerint alakítja agresszióját a személy. **Saját csoportjával szemben alacsony mértékű az egyén agresszív megnyilvánulása, míg csoporton kívülre, más csoport felé fokozott méreteket ölthet.** A társadalmi visszaszabályozó mechanizmus alacsony működése következményének tartja a háborúkat (Csányi, 1999).

A pszichoanalízis atyja S. Freud (1920, 1923) személyiségről alkotott elképzelésének egyik központi eleme az agresszió és annak működése. Az ösztönvezérelt mechanizmusokat, az agresszió eszközével valósítja meg a személy, melynek segítségével a libidó az örömeinek megfelelően elérheti célját, másképpen az örömei frusztrációjára adott válasza. Önkontroll folyamat a felettes én – lelkiismereti és én-ideál része - szabhat gátat az agresszív tendenciáknak. A felettes én milyenségét pedig a nevelés és a társas hatások határozzák meg (Freud, 1920). A háborút követően újragondolta és értelmezte Freud (1923) saját agresszió koncepcióját. Az életösztön az ön- és fajfenntartásért felel, míg a halál ösztön a biológiai működés olyan tendenciáját szolgálja, hogy a szervezet visszatérjen egy korábbi, már meghaladott állapotba. Destruktív tendencia az életet a pusztulás felé hajtja. Freud korai nézetei szerint az agresszió kiélése azt meg is szünteti (katarzisélmélet). Ezt az állítást később megkérdőjelezte és a felettes én szerepét hangsúlyozta az agresszív viselkedés szabályozásában, ami a személyiségfejlődés eredménye (azonosulás). Carlson és mtsai (1992) szerint a katarzisznak speciális körülmények között és csekély mértékben van agresszió csökkentő hatása. Ilyen például, ha az agressziót kiváltó személy jelen van a düh és az izgalmi állapot pillanatában, vagy a megtorlás pont akkora, amekkorát az illető megérdemel, illetve nem kell attól tartani, hogy a másik megtorolja az agressziót (Carlson és Hatfield, 1992).

Későbbi kísérletek sem támasztották alá a katarzisélméletet. Arms és mtsai (1979) amerikai futball-, birkózás-és jégkorongszurkolók ellenséges indulatainak növekedését tapasztalták a mérkőzés után. Az eredmények szerint az agresszív modell minden esetben befolyásolja a gyermekek agresszív viselkedésének megjelenését (Feshbach, 1961). Az pszichoanalitikus nézőpont szerint az agresszió társadalmilag jobb, elfogadhatóbb kiélése lehet a megoldás a háborúk és durva agresszív megnyilvánulások kezelésére.

Frusztráció – agresszió hipotézis megalkotása Dollard és Miller (1939) nevéhez fűződik, mely szerint a szükséglet kielégítésének és a célok elérésének akadályoztatása agresszióhoz vezet. Az agressziót ők egy külső tényezőre adott reakcióként értelmezik és a frusztrációs helyzet által előhívott belső késztetésről beszélnek. Ebből következik, ha a személy nem találkozik frusztráló helyzettel, akkor nem mutat agresszív viselkedést. Barker és mtsai (1975) a frusztráló helyzet az agresszív reakciók felfokozódásához vezet (Barker, 1975). **Adott helyzetben a frusztrációra adott válaszreakcióit a korábbi tapasztalatok és a hasonló helyzetben megerősített viselkedés fogja meghatározni. Ha előzőekben az agresszív viselkedés negatív következmények nélkül ért célba, akkor ezt a megoldást fogja alkalmazni a személy az elkövetkezőekben is (Németh, 2013). Azonban ha nem bizonyul hatékony stratégiának az agresszív megnyilvánulás, akkor konstruktívabb megoldást keres, vagy elhalasztja vágyai teljesülését, esetleg megváltoztatja célját. A környezet válaszreakciójának, a nevelésnek kiemelkedő jelentősége van az agresszió szabályozásában. Az agresszió kezelésében a frusztrációs toleranciát is figyelembe kell venni, vagyis milyen mértékű akadályoztatást képes konstruktív módon elviselni a személy. Amikor a frusztrációs tolerancia csökken (pl. fájdalom, fáradtság stb.) az agresszív megnyilvánulások növekedése tapasztalható (Berkowitz 1988, Rotton és Frey 1985).**

A *szociális tanuláselmélet* hangsúlyozza a megjelenő viselkedésmintákban a rugalmas alkalmazkodás szerepét a környezethez. Bandura (1986) szerint környezeti támpontok motiválják a harcot és nem a belső késztetések. **Az agresszív viselkedés környezeti és társas tényezők által erősen meghatározott. A**

tanulás szerepe kiemelkedő fontosságú mechanizmus, melyben a modellhatás jelentőségét bizonyította Bandura (1991) vizsgálatában. Elég volt látni bármilyen formában (pl. mesefilm) az agresszív cselekményt, később az megjelent a gyermekek viselkedésében is. Az agresszió látványa is agressziót szül. Az eredmények szerint szignifikánsan kevesebb agressziót mutattak azok a gyerekek, akik az agresszív viselkedés büntetését látták, mint akik az agresszív cselekvés jutalmazását. Azonban arra is rámutat a vizsgálat, hogy az agresszív viselkedés tanulása megtörténik a látvány hatására, csupán a viselkedés megnyilvánulása tér el. Egy másik vizsgálatban az agresszív gyermekcsoport viselkedése „átragad” az addig passzivitást mutató társaikra (Wander és Zanden, 1985) és előhívja a már megtanult viselkedésmintát. Vagyis az agressziót „segítő” környezetben, alkalmazza az agresszív viselkedést a gyermek (N. Kollár és Szabó 2004).

A média hatásait vizsgálva Comstock és Strasburger (1990) meghatározták azokat a tényezőket, melyek fokozzák az agresszív modellkövető viselkedést (2. táblázat).

1. táblázat (Comstock és Strasburger, 1990, idézi Strasburger, 1995, 25.o.)

- ✓ az agresszor jutalmazása és a büntetés elmaradása
- ✓ az erőszak indokoltságának ábrázolása
- ✓ a képzelet szülte történet bizonyos elemei egyeznek az élettel
- ✓ az agresszor ábrázolása hasonlít a nézőre
- ✓ az agresszió bemutatása annak következményei nélkül
- ✓ a való életbe rögzített erőszak
- ✓ agresszió, amit nem ért bírálat vagy kritika
- ✓ erőszak, amit a történetben nem kapcsolnak össze humorral
- ✓ férfiak által nők ellen elkövetett agresszió szexualitás kontextusában
- ✓ az agresszió olyan ábrázolása, amit akár erőszakos, akár nem, de a nézőt izgalmi állapotban tartja
- ✓ ha a néző már izgatott vagy dühös, az agresszió vagy erőszak bemutatása előtt

Robinson és munkatársai médiumokban bemutatott agresszióknak három következményét figyelték meg: 1, közvetlenül növeli az agresszió mértékét és pozitív attitűdöt alakít ki az agresszív konfliktusmegoldás irányába, 2, érzéketlenné tesz az erőszakkal, annak következményeivel és áldozataival szemben, 3, megerősíti azokat a gondolatokat, hogy a bennünket körülvevő világ veszélyes és gonosz (Robinson és mtsai, 2001).

A szociális tanuláselmélet követői a társas interakciók szabályozásában látják az agresszió kezelés lehetőségét. Az agresszió csökkenését a környezet, viselkedés és a személy megváltoztatásával érhetjük el. Például a nevelésbe olyan modellek bevezetésével, ahol az agresszióval szemben alternatív konfliktus-és probléma megoldásokat javasolnak, melynek hatására növekszik a személyes válasz készség egy konfliktusos helyzetben (Robinson és mtsai, 2001). Javasolják még a szakemberek a mérsékelt büntetést, az alternatív megoldási módok megerősítése mellett, az empátia felkeltését és annak fejlesztését a másik ember iránt (Bandura, 1991) valamint az agresszív modellek kiiktatását (Robinson és mtsai, 2001).

Az interakcionista nézőpont képviselői (Buss és Shackelford, 1997) eltúlozzák az érzék a különböző elméletek közötti éles különbséget: az agresszió oki hátterére kihegyezett elméleteket, a külső vagy belső folyamatok közötti választást. Az ösztönt illetve a tanulást hangsúlyozó elméletek összebékítéseként az evolúciós pszichológia nézőpontja szerint az emberi viselkedés belső mechanizmusok következménye, azonban külső ingerek szükségesek az előhívásához. A fennmaradt pszichológiai jelenségeket egy szelekciós mechanizmus eredményének tartják. Azok a

mechanizmusok maradtak fenn a viselkedésben, melyek adaptívak voltak a fajfenntartás szempontjából. Az agresszió a faj- és önfenntartás szempontjából több területen is elengedhetetlen, a fennmaradást szolgáló mechanizmus. Az agressziót kontextus specifikusnak tartják, csak olyan helyzetben jelentkezik, ahol ön- és fajfenntartást érintő konfliktusok jelennek meg és az agresszív válasz előnnyel járhat.

2.2 Az agresszió kezelése az iskolában

Kisiskolás korban csökken az agresszió mértéke mindkét nemnél az óvodáskorhoz képest, ritkábbá válnak a diffúz agresszív megnyilvánulások és egyértelműbb az agresszió irányultsága (Németh, 2013). Freud (1920) latencia időszaknak nevezi a kisiskoláskort, ahol a gyermek ösztöntörekvései nyugalomba vonulnak. A fejlődéslélektani megközelítés (Erikson, 1956) szerint kisiskolás korban a szabályok elsajátításának és a teljesítmény illetve kisebbség érzés kialakulásának van a kritikus időszaka. A gyermek az egészséges személyiségfejlődés folyamatában belső késztetéseiben megtanul uralkodni, és megfelelni a felnőttek elvárásainak és mindemellett az iskolai szabályokat teljesíteni. Az instrumentális agresszió kezelésében célszerű a cselekvést leválasztani a megerősítésről.

Amennyiben a tanuló eléri a célját, pl. annak árán, hogy társának fájdalmat okoz, célszerű a pedagógusnak erre felhívni a figyelmét. Megfogalmazva, hogy a célját ugyan elérte azonban azon az áron, hogy a társának az érzelmi állapotát nem vette figyelembe, sőt fájdalmat okozott, nem volt elég körültekintő. Így nem éri el a remélt jutalmat akár még mérsékelt büntetést is kaphat.

Az agresszió megerősítésének számít az a helyzet is, amikor az iskolában kiemelt figyelmet kap az agresszív magatartású gyermek. Inverz módon éri el a számára fontos jutalmat a figyelemben. Célszerű egy agresszív helyzetben a pedagógus részéről a figyelem nagyobb részét az áldozatra helyezni (N. Kollár és Szabó 2004).

A düh által motivált agresszió kezelése nehezebb feladat. Kezelését érdemes komplex módon megközelíteni, melynek része az empátia fejlesztése, a másik szenvedésének hangsúlyozása és a modellálás. A pedagógus modell szerepe meghatározó, ahogy adott agresszív helyzetben reagál és a válaszreakcióiban hatékony konfliktus megoldási lehetőséget mutat (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az emberi agressziót más faktorok is befolyásolják, ilyen a képzelet. Olyan veszélyeket is képes vizualizálni az ember, amik nincsenek jelent vagy nem valósak. Saját csoportjával szemben alacsony mértékű az egyén agresszív megnyilvánulása, míg csoporton kívülre, más csoport felé fokozott méreteket ölthet. Freud korai elméletében az agresszió kiélésében látta az agresszív viselkedés megoldását, azonban később ezt tapasztalatai alapján elvetette. Későbbi kísérletek sem támasztották alá a katarzisélméletét. Az eredmények az ellenkezőjét bizonyították, az agresszív modell minden esetben befolyásolja a gyermekek agresszív viselkedésének megjelenését. Az pszichoanalitikus nézőpont szerint az agresszió társadalmilag jobb, elfogadhatóbb kiélése lehet a megoldás a háborúk és durva agresszív megnyilvánulások kezelésére. Mások az agressziót egy külső tényezőre adott reakcióként értelmezik. Adott helyzetben a frusztrációra adott válaszreakciót a korábbi tapasztalatok és a hasonló helyzetben megerősített viselkedés fogja meghatározni. A környezet válaszreakciójának, a nevelésnek kiemelkedő jelentősége van az agresszió szabályozásában. Az agresszív viselkedés modellhatása is bizonyítást nyert. A szociális tanulásmélet követői a társas interakciók szabályozásában látják az agressziókezelés lehetőségét.

3. A motivációs rendszer hatása a személyiség működésére

A tudományos eredmények áttekintése előtt a hétköznapiakból vett személyes történettel indítom a gondolatmenetet.

Helyszín a dunaparti edzőtábor ahol különböző sportágban kiválóan teljesítő csapatok alapozó edzőtábort tartanak, nemzetközi és hazai bajnokságokra készülnek a sportolók. Különböznek az eszközök a helyszínek (terem, víz, pálya) és a mozgásformák azonban a jókedv, elszántság a pontosság és a kitartás mindegyik csapat tagjaira jellemző. Egy nyár végi augusztusi reggelen azon töprengtem a rekkenő melegben az ébresztőre várva, hogy vajon mi készítet minket arra, hogy a strand és lazítás helyett itt müllassuk az időt, időnként a kimerülés határán a szigorú edzésprogramot napirendként betartva, minden kényszerítő hatás nélkül?

A motiváció minden pillanatban befolyásolja viselkedésünket. A fenti kérdés pszichológiai vonatkozásait járom körül a következő fő fogalmak mentén: *humánspecifikus motiváció - motiváció-affektív tényezők – énhatékonyság – remény - szelf szerepe - identitás*

Descartes (1596-1650) az akarat mechanizmusának megértésétől remélte a cselekvéseink, késztetéseink megértését. A motivált viselkedés magyarázatát még évszázadokon keresztül - Descarteshez hasonlóan - az akarat filozófiai okfejtéseitől remélték, azonban jelentős magyarázó elvre nem találtak. Kétszáz évvel később a kísérleti pszichológia önálló tudománnyá válásakor is (W.Wundt és W. James) az akarat még kutatandó tényezőként jelent meg, azonban hamarosan az ösztön fogalmában kezdték keresni a viselkedés motiváló eredőit. Mára már sokkal inkább konkrét pszichológiai folyamatokra fókuszálnak a kutatók (pl.: cél, terv, stratégia), amikor az emberi viselkedést motiváló tényezőket vizsgálják (Gollwitzer és Bargh, 1996). Miller és Mtsai (1960) szerint az embereknek mentális reprezentációjuk (belső leképezésük) van saját viselkedésükről, a környezeti tárgyak és események valós és ideális állapotairól. E kettő között eltérés (inkongruitás) áll fenn, melynek megszüntetésére törekszik az ember, a két tendencia feszültségéből adódik a motiváló hatás. Az illeszkedési különbségre tervet dolgoz ki a személy, mely megvalósításával a két kép közötti távolságot csökkenti. Az inkongruitás adja a cselekvés energiáját, a kidolgozott terv pedig az irányát (Bányai, 2013). A mai álláspont szerint inkább az ideális elvárt cél és a jelen helyzet különbsége (diszkrepancia) hat motiváló erővel a viselkedésre, semmint az ideális állapot (Bányai, 2013)

Lock és Latham (1990) vizsgálatukban bizonyították, hogy a saját cél elérésében az emberek jobban teljesítenek, mint mások által kijelölt cél esetén, illetve a cél elérésének nehézsége energetizáló hatással van a végrehajtás folyamatában. Az eredmény elérésének szempontjából a visszacsatolás lényeges, mivel így kapcsolódik be az érzelem a cél elérésbe. Amikor eredményesnek éljük meg magunkat egy cél elérésében, akkor pozitív érzelmek váltódnak ki saját magunkra nézve, míg ha nem elég gyorsan vagy nem a megfelelő eredménnyel érjük el a kitűzött célt, akkor negatív érzelmeket élünk át és kapcsolunk a teljesítményünkhöz.

3.1. Humánspecifikus motívumok

Viselkedésünk megértéséhez számos tényezőt érdemes figyelembe vennünk. Az emberi viselkedés egy belső komplex rendszer összehangolt működésének az eredménye. A megnyilvánuló viselkedés a belső motivációk és a környezethez való alkalmazkodás illesztése elvezet bennünket a humánspecifikus motiváció fogalmához. Ezek a motivációk kizárólag az emberre jellemzők, az embert képes cselekvésre bírni. Az állatvilágban nem tapasztalható ilyen irányú cselekvés (Bányai, 2013). A humánspecifikus cselekvésekhez szükséges, hogy az embernek legyen önmagáról alkotott énfogalma, egy általános képe és szelfje. A szelf egy dinamikus rendszer, amelyben az egyéni, személyközi és kollektív elemek kölcsönhatásban vannak (Forgas és Williams 2001, 2006). Az említett pszichológiai konstrukciók determinálják az önmagunkon keresztül észlelt humánspecifikus motívumokat és

energetizálni képesek a szervezetet. Humánspecifikus motívumok az affiliáció és intimitás, kompetencia motívum, autonómia motívum, teljesítménymotiváció, önmegvalósítás szükséglete és transzendencia motívum (Bányai, 2013). A témánk szempontjából a kompetencia, az autonómia, teljesítmény motiváció- és önmegvalósítás motívumokra térek ki részletesebben.

3.1.1 Kompetencia motívum

A kompetencia a szervezet azon képességét jelenti, mely a személy környezetével hatékony interakciót képes lebonyolítani. A belső szükségletet az a motiváció hajtja, hogy úrrá legyen a helyzeten, megformáljon valamit és közben hatékonyságot éljen át. A kompetencia motivációs háttérében az alkalmazkodási igényt feltételezi Hartmann (1950), aki az ego funkciójának tartja a fogást, mászást, járást, észlelést, emlékezést és gondolkodást és a szándékot, melyek autonóm módon fejlődnek és készségek tárárt biztosítják a személynek a környezettel való együttműködéshez, alkalmazkodáshoz. Withe (1959) a kompetencia háttérében az effektancia motívumát feltételezi, mely a hatásgyakorlást jelenti a környezetre, ez a hatékonyság érzésével jár, amit affektív tartalmak kísérnek. A megelégedés élménye magából a tevékenységből származik. Gyermekkorban az effektancia motívumok (hatásgyakorlás a környezetre) az én energiájának legkézenfekvőbb levezetési lehetőségei, a gyermek ebben éli ki hatékonyságát a környezetében. Az első életév második felében a legintenzívebben megfigyelhető megnyilvánulása a gyermeknek a környezetében lévő tárgyak felfedezése, annak a tulajdonságainak feltérképezése és végül saját tapasztalat szerzése a tárggyal vagyis hatékonyvá válni a tárgy felett, hatást gyakorolni ezzel a környezetre.

A csecsemő és kisgyermekkorban differenciálatlanul megjelenő effektancia motívum az idegrendszer éréseivel és a mozgás fejlődésével kompetencia motívummá alakul. A hatás gyakorlásból, hatékony cselekvés környezettel bánás fejlődik ki. A kompetencia motiváció mozgatórugója a hatékonyság átélése, maga a tevékenység adja a jutalom érzését a cselekvés közben a gyermek számára. A kompetencia képezi az alkalmazkodó én működésének alapját, megteremtve a lehetőséget az újabb és újabb készségek elsajátításához (Bányai, 2013).

3.1.2. Autonómiomotívum

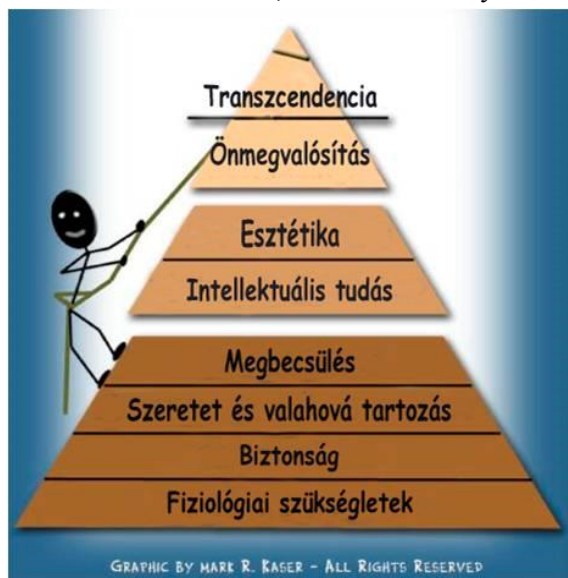
A autonómia görög eredetű szó, mely jelentése: önkormányzás. Az autonóm személyek önmaguk döntenek választásairól, azt külső erő nem befolyásolja azt. Az autonómiára törekvés bár különböző mértékben valósul meg az egyénekben, mégis általános emberi sajátosság és ez jellemzi az embert a kapcsolat igény és kompetencia szükséglete mellett (Deci és Ryan, 2000). Deci és Ryan (2000) önmeghatározási (öndeterminációs) elmélete szerint ezek pszichológiai szükségletek erőteljesebb belső folyamatokat indítanak el a kibontakozás felé, mint a tapasztalatok által megszerezhető motívumok a belső növekedéshez. Az önmeghatározási folyamat szabad áramlása az egészséges személyiség kialakulásának feltétele. Igényünk van arra, hogy ne csak alkalmazkodjunk a környezetünkhöz, ellenálljunk a külső erőknek, hanem azt saját befolyásunk alá hajtjuk. Az autonómiát támogató környezetnek jelentős szerepe van az egyén belső potenciáljának kibontakoztatásában, így a szülők, nevelők, tanárok, vezetők szerepe kiemelkedő a pozitív hatás elérésében, de a negatív irányú befolyásnak is meg van az esélye. Az önmeghatározási folyamat befolyással van a célok megfogalmazásában, a motivációs stílus kialakulásában, a tettekben, megerősítés észlelésében, a cselekedeteket követő érzelmi állapotokban illetve az önszabályozási mechanizmusban (Deci, Ryan 2000).

3.1.3. Teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció vágya arra irányul, hogy jobban érezzük magunkat, örömmel leljük abban, hogy legyőzzünk egy akadályt. A teljesítményszükséglet együtt jár a kudarckerülés szükségletével minden esetben és a két ellentétes irányú szükséglet határozza meg a motiváció eredőjét. A sikerorientáció és a kudarckerülés tartós személyiségvonások, melyek a feladat elvégzésének kimenetelét meghatározzák. A sikerorientált emberek kitartóak és biztosak a saját képességeikben, ehhez viszonyítva közepes nehézségű feladatokat vállalnak, amit teljesíteni is tudnak. Így saját hatékonyságuk és önértékelésük növekszik. A kudarckerülő személyek irreális feladatokat választanak, vagy túl könnyű – biztosra mennek - vagy túl nehéz feladatot képességükhöz viszonyítva (Atkinson, 1957). Önmagukra nézve vagy nem szereznek új tapasztalatot vagy negatív tapasztalattal gyarapodnak, ami a kudarckerülés útján tartja őket, önértékelésük stabilan negatív. A pszichés egészség alapja a reális önkép (Bányai 2013).

Maslow (1943,1988) a teljesítménymotivációt két részre osztja fel, az egyik az önbizalom, ami a saját erőt, képességet, megbízhatóságot foglalja magában, míg a másik törekvésünk rész a társadalom hasznos tagjává válni. Ezeket befolyásolják a teljesítmény alakulását, ami alapvetően hozzájárul az önértékelés meghatározásához.

Maslow (1988) szemléletében az szükségletek egymásra épülve segítik és juttatják el a személyt az önmegvalósításhoz meghatározott szükséglet kielégítésén keresztül (Izd.: szükséglet piramis). Alapvetően hiány (alsó három) és növekedési szükségleteket különböztet meg egymástól. A hiányszükséglet egy hiány pótlására szolgál, míg a növekedésalapú szükségletek az meglévő potenciálok kibontakoztatását segítik. Korai állítása szerint lépcsőzetes működési rendszert fogalmazott meg Maslow (1943), ahol az alsóbb szinten működő szükségletnek ki kell elégülni, hogy egy következő szinten jelölt szükséglet teret kapjon és kielégülést nyerjen. Utóbbi állítását kései munkáiban felülbírálta: a magasabb szintű motivumok kielégülhetnek az alacsonyabb szintű motivumok kielégítetlensége mellett is (Maslow, 1968, 2003). Illetve kiegészítette a transzcendencia motivummal szükségleti piramisát. Kutatások bizonyították a kétféle teljesítménymotívum létét és a növekedési motívumot, azonban a hiánymotívumok rendszerét nem támasztották alá (Reeve 2005).



1. ábra, Maslow szükségletpiramisa¹

¹ a kép forrása: (http://www.integralintezet.hu/wp-content/uploads/2011/02/maslow_piramis_bovitett.jpg)

Maslow az önmegvalósítást a piramis csúcsára helyezte (7. ábra), mint a legnehezebben megvalósítható késztetést.

A másik meghatározó humanisztikus pszichológus Rogers (1951) az önmegvalósítást Maslow-val ellentétben minden emberben jelenlévő, alapvető humán szükségletnek gondolta. Elmélete szerint az emberre egyetlen motivációs erő hat, az hogy megvalósítsa, fenntartsa és fejlessze önmagát. Az önmegvalósítás az egészséges fejlődés feltétele nézete szerint, mely mozgósítja az egyént a kiterjedtebb autonómia irányába, növeli a kreativitást és csökkenti a belső rendezetlenséget, szervező elvként működik a személyiségben (Rogers, 1961).

3.2. Énhatékonyság – személyes kontroll/tanult tehetetlenség – helyzet uralása

Az énhatékonyság a személy megítélése egy helyzetről, hogy abban mennyire jól vagy rosszul fog megküzdeni a feladattal figyelembe véve saját készségeit és tapasztalatait (Bandura, 1991). Amikor valaki adott helyzetben a tapasztalatait vagy a képességeit szerint úgy ítéli meg, hogy a feladatot nem tudja ellátni, akkor kétely lép fel az illetőben. A kétely és az énhatékonyság motivációs változók (Bányai, 2013), melyek meghatározzák, hogy stresszel teli helyzetben az illető jól vagy rosszul küzd meg a helyzettel. Az énhatékonyságot befolyásoló tényezőnek számít a személyes előtörténet. Minél több kompetens élményben részesül a személy, annál inkább érzi énhatékonyságát, míg ha kudarcokat gyűjt, ez csökkenti a hatékonyság érzését. A mások megfigyelése és a verbális meggyőzés (pl. tanár, edző, szülő) is befolyásolja az énhatékonyság alakulását (Schunk, 1991). Végül az élettani állapotot (fáradtság, fájdalom, izomfeszülés, kézremegés) is meg kell említeni, melyek pontos visszajelzést adnak a test pillanatnyi terhelhetőségéről.

Az énhatékonyság közvetlenül befolyásolja a magatartás szabályozását. Amennyiben valaki hatékonyan tartja magát egy eredmény elérésében, akkor az erőfeszítéseket is képes megtenni a cél érdekében, tervszerűen végrehajtani a szükséges lépéseket és megküzdeni a nehézségekkel kitartóan. A feladat elvégzése közben az erőfeszítés, fáradtság stressz hatására érzelmi reakciók jelennek meg, melyek átforgathatók (pl. félelem, kezdeményezés).

Amennyiben egy személynek van motivációja, hogy tegyen valamit és ehhez még az eszköze és elképzelése is rendelkezésre áll *reményt* él át, hogy elérje a célját. Az egyetemi tanulmányok teljesítésben (Snyder és Shorey, 2002) a stresszes élethelyzetben (Curry és Snyder 1997) illetve az egészség helyreállításában is a reményt protektív faktornak találták.

A humanisztikus szemléletben gondolkodó Rogers szerint a csecsemő születésétől kezdve egy életen át tartó folyamatként képzelel el a képességeink, lehetőségeink felfedezését, kifejlesztését, és annak betöltését, melynek következtébe válik a minden területen funkcionáló autonóm személlyé (Rogers 1961, 2003).

3.3. Szelf meghatározása – belső motiváció

A belső motiváció (intrinzik) és a szelf aktív részek szorosan összekapcsolódnak (Deci, Ryan 1991). A motiváció spontán módon energetizálja a viselkedést egyaránt gyermek és felnőtt korban, hogy így elégítsék ki kíváncsiságukat, kihívásokat oldjanak meg, fejlesszék tehetségüket.

A szelffejlődés motivációs elmélete szerint a szelf nem elszenvedője a társas világ jelzéseinek (énkép) és az identitásnak (társas elfoglalt hely), hanem az önindította viselkedés (ágencia) révén aktívan fejlődni képes (Bányai, 2013).

Sheldon (2002) szelf konkordancia modellje értelmében a személyes célok birtokba vétele (tulajdon érzése) az énéjlődés döntő feladata (Bányai, 2013). Amikor is a magyszelfhez tartozó azzal kongruens szükségleteket és az azokból megfogalmazott célokat felismerni és azokat önmagáénak tekinti. Ebben az esetben a viselkedést a proaktív, kezdeményező attitűd jellemzi, önkiterjesztésért tevékenykedik. Szemben az intójektált célokkal, melyek esetében gyakran csak reagálás orientált a viselkedés. Minél inkább tisztában van valaki a személyes szükségletei által befolyásolt céljaival, annál inkább növekszik a jó-lét és a harmónia érzése és egyre pontosabban képes újabb kongruens célokat magfogalmazni saját maga számára (pozitív pszichológia).

Amikor az emberek autonómiára, kompetenciára, kapcsolatokra törekvő célokat fogalmazznak meg, képesek olyan jelentést adni a történéseknek, mely lehetővé teszi a pozitív affektus és a szubjektív jólét kifejlődését (Bányai, 2013). Lefordítva ezt a gyermeki mozgás fejlődés lehetőségeire: az a gyermek, aki saját célként megfogalmazza az ügyességet, sport teljesítményt, sportos életvitelt, hajlamos lesz ennek értelmében, pozitívan értelmezni és megélni pl. a fáradtságos edzéseket. A Kasser és Ryan (2001) eredményei szerint a szubjektív jólét sokkal inkább kapcsolatba hozható az emberi törekvéssel, mint az elért céllal.

3.4. Önszabályozás

A célok eléréséhez saját cselekvésünk folyamatos monitorozására, értékelésére, kijavítására, önszabályozásra van szükség. Zimmerman (2002) kiemeli, hogy az önszabályozás folyamatában nem csak a nyílt viselkedésnek, hanem a rejtett önmagunkkal kapcsolatos hiedelmeknek és érzelmeknek is fontos szerepük van. A szabályozás folyamatában az érzelmszabályozás is fontos tényezőként jelenik meg, melyet befolyásolnak a testhez kapcsolódó tapasztalatok (pl. mozgáson keresztül) és a mozgásszabályozása is részét képezi.

3.5. A motiváció lehetősége az iskolában

Az iskolai teljesítmény hosszú távon, elsősorban a humánspecifikus motívumok tartósabb struktúráival függ össze, mely struktúrák a személyiségfejlődés során alakulnak ki. A jutalom, mint megerősítés eszköze az iskolában elterjedt módszer, mely jól növeli a teljesítményt. Érdemes alkalmazni monoton és hosszan tartó feladatok végzésénél, azonban az örömmel végzett intrinzik motivációt csökkenti a jutalom. Fontos figyelembe venni a jutalmazásnál a jutalom és a teljesítmény helyes arányát (Kim, 1998). Condry (1993) vizsgálatai alapján megállapítható, hogy a szimbolikus jutalom (dicséret, biztatás, elismerés) nem okoz jelentős motiváció csökkenést, viszont a teljesítménnyel arányosan növekvő jutalom jelentősen csökkenti az érdeklődést (Németh, 1997). A büntetéssel való fenyegetés növeli a teljesítményt az elkerülés készítése miatt, viszont a szigorú kontroláló attitűd hatására a belső motiváció elvész (Kim, 1998). Másik fontos motiváló tényező a pontos részletes értékelés, ami információt ad a munkavégzés milyenségéről a haladásról és a személyes tulajdonságok viszonyáról az eredménnyel összefüggésben (Pintrich és Schunk, 1996). Így az önértékelés és a hatékonyságérzés növekszik. Harmadsorban a tanár által kialakított elvárás pontos

meghatározása és következetes végrehajtása beépül a gyermek énképébe, ami szintén a teljesítménymotivációra hat ösztönzően (N.Kollár, 2002).

A vágy és a reális képességek között húzódó különbség adja a cselekvés energiáját, a kidolgozott terv pedig az irányát. A mai álláspont szerint inkább az ideális elvárt cél és a jelen helyzet különbség hat motiváló erővel a viselkedésre, semmint az ideális állapot. Gyermekkorban az effektancia motívumok (hatásgyakorlás a környezetre) az én energiájának legkézenfekvőbb levezetési lehetőségei, a gyermek ebben éli ki hatékonyságát. A hatásgyakorlásból, hatékony cselekvés környezettel bánás fejlődik ki. A humánspecifikus cselekvésekhez szükséges, hogy az embernek legyen önmagáról alkotott énfogalma, egy általános képe és szelfje. Az *önmeghatározási* folyamat szabad áramlása az egészséges személyiség kialakulásának feltétele. Az autonómiát támogató környezetnek jelentős szerepe van az egyén belső potenciáljának kibontakoztatásában, így a szülők, nevelők, tanárok, vezetők szerepe kiemelkedő a pozitív hatás elérésében. A sikerorientációt és a kudarckerülés tartós személyiségvonások, melyek a feladat elvégzésének kimenetelét meghatározzák. Kutatások a kétféle motívum létét vizsgálták és bizonyították a növekedési motívumot, azonban a hiánymotívumok rendszerét nem támasztották alá. Mások szerint az emberre egyetlen motivációs erő hat, az hogy megvalósítsa, fenntartsa és fejlessze önmagát. Az önmegvalósítás az egészséges fejlődés feltétele. A *kétely* és az *énhatékonyság* motivációs változók, melyek meghatározzák, hogy stresszel teli helyzetben az illető jól vagy rosszul küzd meg a helyzettel, befolyásolj a magatartás szabályozását. Amennyiben valaki hatékonyan tartja magát egy eredmény elérésében, akkor az erőfeszítéseket is képes megtenni a cél érdekében, megküzdeni a nehézségekkel kitartóan és tervszerűen végrehajtani azokat. A stresszes élethelyzetben, az egészség helyreállításában a *reményt* protektív faktornak találták a kutatók. A kutatási eredmények szerint a szubjektív jólét sokkal inkább kapcsolatba hozható az emberi törekvéssel, mint az elért céllal.

3.6. Összefoglalás

Minél fiatalabb egy gyermek, annál inkább képtelen a késleltetésre, vagyis szüksége van a cselekvését követő visszajelzésre. Ennek a megvalósulásának egyik legkomplexebb lehetősége a mozgásos feladatokon keresztül valósulhat meg. Sok esetben a cselekmény közben, vagy rögtön a mozgássor után lehetősége van korrigálásra és az esetleges siker megélésére, előre nem látható akadályok leküzdésére. A hibás megoldás – mozdulatsor – rögzülésére csökken az esély.

Az identitás kialakulása hosszú időn át formálódó folyamat, melyet többek között meghatároz a társadalomban (iskolában) elfoglalt helye és feladata az személynek. Az identitást formálásában jelentős szerepet kapnak az érzelmek, melyek meghatározzák a milyenségét a kívánt szerepnek. Ha például a gyermek képességei mellett az edző, pedagógus az érzelmi kapacitásra is figyelmet fordít, akkor ennek megfelelő szerepekkel bízza meg a gyermeket. Például az edző akitől agresszív viselkedést vár a csapatában, annak csapatkapitányi szerepet ad, míg akit a kedvességre, együttműködésre kívánja készíteni azt a csapattagként fogja megjelölni és definiálni a csapatmunka számára (Bányai, 2013).

4. Csoportthatás – Csoporttá alakulás folyamata - SES - Interperszonális konfliktusok

4.1.A csoport viszonyrendszere

A szociálpszichológiai kutatások egyik legfigyelemreméltóbb eredménye, hogy a situációs tényezők erősen befolyásolják az emberi viselkedést (Atkinson és Hilgard, 2005). **A csoport olyan több**

személyből álló társas alakulat, melynek tagjai között viszonylag stabil kapcsolat van és vannak közös céljaik, értékeik, normáik, tevékenységeik. A csoporttagok között rendszeres az interakció, kommunikáció, csoporton belül szerepekkel azonosulnak, kölcsönösen függenek egymástól és befolyásolják egymást. Megkülönböztetünk *formális* és *informális* csoportszerveződést (Vajda, 1999). A *formális csoport* bizonyos feladat, tevékenység mentén szerveződik (pl. iskolai osztály kezdetben), funkció ellátására, felépítése hierarchikus. Az *informális csoport* önkéntes csatlakozással, személyes kapcsolatokkal szerveződik, a csoporttagok között jellemző vonzalommal (összeszokott osztályközösség, sportcsapat, sakk kör). Az 3-15 fős csoportokat kiscsoportnak, a 16-25 fős csoportokat nagycsoportnak nevezzük. Iskolai keretek között a kiscsoportos foglalkozás az együttműködést, kooperatív készségeket és az önállóság fejlesztését teszi lehetővé.

A csoportban a viszonyrendszer hierarchikus, legtöbbször alá-fölé rendelődő. Vannak olyan csoporttagok, akik nagyobb befolyással bírnak és vannak olyanok, akik a hierarchia alján helyezkednek el. A csoportszerkezet egyik központi jelensége a csoport kohézió, az az erő, amely a csoportot egyben tartja és stabilizálja azt.

4.2. Egyén fejlődése a csoportban

Az első életévekben az anya-gyermek kapcsolat határozza meg a gyermek emocionális és kognitív fejlődését. A kapcsolat, bár nem lineárisan, de folyamatosan lazul a gyermek önállósodási igénye szerint adott életkornak megfelelően, ami az egészséges fejlődés útja. A harmadik életév betöltésével az én fejlettsége eléri azt a szervezetséget, mely lehetővé teszi biztonságosan – optimális frusztrációval – az anyától való távollétet akár több órán keresztül is. Ebben a korban a közösségbe kerülés serkentően hat a személyiség fejlődésére az új ingerek megtapasztalása által. Az én szerveződés stabilizálódásával a saját és a másik nem azonosítása is lehetővé válik három éves korra. (Vajda, 1999). Ebben a korban figyelhető meg a fiúk és lányok csoportjának elkülönülése egymástól (Benenson és mtsai, 1997). A lányok kedveltebb kapcsolódási formája már ekkor is a diád, de a fiúknál is megfigyelhető ez a jelenség a csoportba szerveződés mellett. A fiúk 5 éves koruk körül már 5-6 fős csoportokat alkotnak, ettől kezdve a közösen végzett tevékenységeik koordináltabbak, közös akciók inkább 6 éves kor után jelenik meg. A lányok csoportképződése lassabban zajlik. A nemek elkülönülése nem kapcsolható a gyermekek játéktevékenységéhez, a létszámhoz vagy a nemek arányához (Benenson, 1997).

A szociális kompetencia fejlődéséhez szükséges, hogy az érzelmi, értelmi és énefejlődés területein is hasonló fejlődés menjen végbe. A hatodik-hetedik életév fordulatot jelent a társas kapcsolatok fejlődésében. Hat-tíz év között a kommunikációs képességek jelentősen javulnak, a mimika érzelmkifejezőbbé válik és a hanghordozás is változik. Ebben az korban már képessé válnak a „beszélő-hallgató” dialógusban való részvételre a gyermekek, önkontrolljuknak köszönhetően másokat is képesek meghallgatni. A közös játéktevékenység lehetővé teszi a több szempont egyidejű figyelembevételét, és a társak véleménye erősíti az önkontroll funkciót (Vajda, 1999).

Nyolcéves korban valódi fordulat áll be a személyészlelésben. Egyre több pszichológiai sajátosságot említenek a gyermekek, amikor a társukat jellemzik, differenciáltabb leírásokra képesek. Hat-nyolc évesen válnak képessé mások rejtett tulajdonságainak észrevételére, a másik viselkedésének magyarázatára. A prepubertás korú gyermek már képes a társára vonatkozó értékelést ismeretként kezelni, holott az értékelt viselkedés korábban is jellemző volt (Mérei, 1989).

Jellemzően serdülőkor előtt az egymásról adott jellemzések inkoherensek, gyakran ellentmondóak, egymáshoz nehezen kapcsolható tulajdonságokat fogalmazznak meg. Véleményüket kategorikusan fejezik ki, még nélkülözik az árnyaltságot. Véleményformálásukat meghatározza a korosztályra (8-10

év) jellemző konformista erkölcsi gondolkodás. Elítélik azokat, akik vétnek a szabályok ellen. Kamaszkorban képesek figyelembe venni az emberi érzések komplexitását és elfogadni, hogy a viselkedés helyzetenként is változhat.

Fokozatosan alakul ki mások szempontjainak tudatos mérlegelése és figyelembevétele. Óvodás korban a saját szempontjaikat hangsúlyozzák, szempontváltásra nem képesek. Hat évesen az egyenlőséget tekintik a legfontosabbnak és helyes viselkedésnek majd nem sokkal később a viszonyosság elvét kezdik követni. Az érdekek megjutalmazása és a sérelmek kárpótlása szerint. Tíz-tizenkét éves korra a két elv integrációját képesek alkalmazni (Vajda, 1999).

4.3. Csoportfejlődés az óvodáskorban

Az óvodáskorú gyerekek szokásaikat, cselekvési módjukat, szójárásukat a felnőttektől veszik át utánzással vagy azonosítással. Azonban nem kizárólag a felnőttek jelentenek mintát a számukra, társaikat is utánozzák kölcsönösen, ami szintén kiemelkedő jelentőségű viselkedésük alakulásában.

3 és 6,5 éves óvodások spontán csoportosulását vizsgálták. A legalacsonyabb szintű formációban a csoportosulás meghatározó tényezője az *együttlét*. Az egy helyen lét játékérvényű értelmet kap (pl. ülnek egy sarokban többen, az egyik megszólal: Mit csináltak? - Jön a Mikulás. Ha nem hangzik el kérdés a Mikulás nem fogalmazódik meg. Mindeközben nem csinálnak semmit látványosan). Az együttlét adja a csoportosulás szervező erejét más cél nem jelenik meg.

Ennél fejlettebb forma az *együtt mozgás* (pl.: egy csoportos játékhelyzetben valaki elkezd ugatni, utánozzák a társai közül páran. Négykézláb kezdenek mászni, térben eltávolodnak egymástól, de a közös cselekvés – ugatás, mászás – mentén mégis csoportot alkotnak (Mérei, 1998).

Következő fejlettebb csoportosulási mód a *tárgy körüli összeverődés*. Így új csoport szerkezet jön létre, hiszen a tárgy centrumot képez, aktivitás szempontjából alig nyújt lehetőséget, inkább passzív szemlélődő helyzet. Ha a tárgyval nem alakul ki akció, akkor felbomlik a csoportosulás.

Negyedik szinten a *csoportosulás elve megváltozik*. Az első három szinten a gyermeke viselkedését a passzivitás jellemezte társas kapcsolódás szempontjából. Az aktív társas viselkedés első formája kortársak között az *összedolgozás*, mely elsősorban építőjátékokban figyelhető meg. Ekkor könnyen alakulnak ki szerepek, munkamegosztás egy vezető kiemelkedése folytán. A vezető megjelenésével a *szerepszerűség* megfigyelhető, amikor az ötödik fejlettség fokra ér a csoport, ami a legfejlettebb forma óvodáskorú gyermekek között (Mérei, 1998).

4.4. A társas kapcsolatok fejlődése a kisiskolás korban

A kortársakkal való együttlét és a közös tevékenység elengedhetetlen feltétele az egészséges fejlődésnek kisiskolás kortól kezdve. A társakkal való együttlét szerepe a fejlődésben szerteágazó:

- a társakkal való együttműködés elősegíti a szociális kompetencia fejlődését
- lehetőséget ad az én érvényesítésre, miközben támaszt nyújt
- emocionális támaszt nyújt fenyegető környezetben
- irányító szerep vállalását és gyakorlását teszi lehetővé
- valakihez, a közösséghez tartozás érzését erősíti
- társas stimulációt jelent (Asher és Parker, 1989).

A gyermekek fokozatosan válnak képessé nagyobb létszámú számú csoportba való integrálódásra, tíz év körüli gyerekek vitacsoportjaiban az ötfős hatékonyabbnak bizonyul, mint a tizenkét fős (Vajda, 1999) csoport.

Jelentős különbség figyelhető meg a fiúk és lányok társas viselkedése között. Serdülőkor előtt szinte kizárólag azonos neműek a szimpátia választásai. Ez a tendencia fiúknál erősebb. A fiúk, lányok csoportjának szerkezete is eltér, 2-3 fős csoportok jellemzik a lányokat, ahol a csoport tagjai barátokból áll, míg a fiúk a barátok egy csoportjával való együttléteket részesítik előnyben. A fiúk nyitottabbak új tagok befogadására, a lányok zártabbak, nehezebben fogadnak be új embert. A lányok csoportja serdülőkorban is lazább szervezettségű mint a fiúké, mivel a diádikus kapcsolataik dominálnak továbbra is. A lányok kapcsolataiban a kölcsönösség jellemző elem. A fiú csoportban több viszonzatlan választás irányul az alacsonyabb státuszú csoporttag felől a magasabb státuszúak felé, náluk inkább a dominancia-alárendelés tendenciája figyelhető meg.

A gyerekek szociális pozícióját a szociometria módszerével mérjük. Szerkezeti eltérés, hogy a fiúknál jellemző a vezető, központi személy, aki irányít, parancsokat oszt, míg a lányok inkább javasolnak, szerveznek, kezdeményeznek a csoporttagok inkább részt vesznek a csoportdöntésben, kevésbé jellemző a hierarchia. Azt találták a kutatók, hogy a tizenöt-tizenkilenc év közötti csoportok stabilitása jóval nagyobb, mint a tizenegy-tizenöt éves csoporté. A megszilárdult csoportban ritkábban volt változás, mint amelyik újonnan jött létre (Vajda, 1999).

4.5. A kortárs csoportok alakulása serdülőkorban

Serdülőkorban a szülőktől való függetlenedés és a kortárs kapcsolatok jelentőségének növekedése az átpártolás folyamatát erősíti, mely önállósodáshoz vezet. A kortársak befolyása növekszik, a barátság fontossá és a szabadidőt szervező elvé válik. A csoport és a barátok referencia szerepe kiemelkedő az énkép és az önértékelés alakulásában. Jelentős a kortársak szerepe a szülőkről való leválásban, a függetlenedésben, kölcsönösség, versengés, együttműködés gyakorlásában. A felnőttek társaságában a fiatalok pozíciója marginális, a kortárs csoport sokkal inkább a gyermeki-ifjúsági kultúra hordozója. A kortársak meghatározó szerepét az öltözködésben, a társas életben, a pénzköltés sajátosságaiban is kimutatták (Wander és Zanden, 1985).

Serdülőkorban kétféle csoportosulás különíthető el: barátság és csoportos együttléte. Tizenkét-tizenhárom évesen a gyerekek barátsága a kellemes együttléten alapul, nem ritkán még a szülők barátságán. Serdülőkortól fontossá válik a kapcsolat választott jellege, szolidaritást, érzelmi támaszt és elköteleződést várnak el barátaiktól. A barátság ebben a korban szinte kizárólag azonos neműekre korlátozódik, mivel véleményük, mintaadó és referencia értékű.

Az intimitás igény csak serdülőkorban jelenik meg, tizenkettő-tizenhárom éves kortól a kortársak és nem a szülők a legbizalmasabb partnerek, egyre szorosabb a kapcsolata kortársaikkal ami együtt fejlődik a gyermek önállósodási folyamatával (Youniss és Smollar 1985).

Csoportképződés kitüntetett időszaka a serdülőkor. Napjainkban az iskola vált a serdülő csoportok szervezőjévé (idejük nagyobb részét itt töltik a gyermekek), ezért fontos, hogy tanításon kívül is teremtsenek lehetőséget az iskolák a csoportosulásra. Erre remek lehetőség a tömegsport, edzések, csapatsportok. Tizenhárom-tizennégy éves fiatalok körében azt találták a kutatók, hogy akiknek volt barátja, annak magasabb volt az önértékelése és elősegített az iskolai beilleszkedést, ritkábban voltak emocionális problémái. Ha eltérés volt a barátok beilleszkedésének minősége között (egyik

rendbontó), akkor a kedvezőtlen viselkedés maradt fenn és vált jellemzővé mindkét félnél (Brendt és mtsai, 1995).

A serdülőkori bizalmas barátságok nem egyértelműen a családi kapcsolatok megromlásához vezetnek, amennyiben a szülők tiszteletben tartják a serdülő megváltozott intimitás igényét és magánügyeit, a szülővel való kapcsolat minősége is megváltozik fokozatosan (Asher és Parker, 1989).

4.6. A szociálökonomiai státusz hatása az egyénre és a csoportválasztásra

A környezeti hatások megragadására a korábbi vizsgálatok (1965 előtt) leginkább a szocioökonomiai státuszt (továbbiakban SES.: iskolai végzettség, foglalkoztatottság, jövedelem) vonták be változóként a különböző kutatásokba, mint a fejlődést befolyásoló tényező. A SES és a kognitív fejlettség között a korrelációs együtthatók értéke 0,3-0,4 (Seifer, 2001). **A SES önmagában nem határozza meg, hogy milyen minőségű szülői attitűd mutatkozik a családban, azonban bizonyos interakciós viselkedéseket valószínűsít, melyek hatással vannak a gyermek érzelmi és kognitív fejlődésére.** Korai szemtől-szembe interakciókat vizsgálták a kutatók és az alacsonyabb SES-ű édesanyákat kevesebb utánozó viselkedés és kevesebb játéktevékenység jellemezte (Ribiczey N., 2010). Magasabb iskolázottság szenzitívebb és válaszékészebb gondozói magatartással járt együtt (Feeley és mtsai, 2000). Az alacsonyabban iskolázott anyák és csecsemők interakcióik során kevésbé aktívak verbális szempontból, mint a középosztálybeli anya-gyerek párosok (Field, 1980). A SES és a kognitív fejlettség közötti összefüggés a 18-24.hónaptól szignifikáns a változók között, mely időszak az intenzív nyelvi fejlődés kezdete (Seifer, 2001). A SES a fejlődés kimenetelének disztális protektora (Sameroff és mtsai, 1993), azonban nem tekinthető direkt hatásokkal rendelkező komponensnek. Inkább globális mutatóként fogható fel (Aylward, 1990), különböző bánásmód, gondozói stílus, és interakció jellemezheti a hasonló SES-ű családokat (Sameroff, 2005).

A serdülők csoportválasztására irányuló vizsgálatok egyértelműen bizonyították, hogy serdülőkörben növekedhet a származás szerinti csoportválasztás. A serdülő fiatalok 60%-ban saját társadalmi rétegükből szerveződött csoportba tartozott, 35%-uk egy fokozatban különböző státuszú csoporthoz tartozott, míg két fokozat különbségre nem találtak példát a kutatók (Hollingshead, 1975).

A származás meghatározta az iskolai státuszt is. Az iskolán kívüli tevékenységbe vezető szerepet betöltők 40%-a a felső közép osztályokból kikerült kamaszok voltak, miközben ezek a tanulók az iskola tanulóinak csak 9%-át tették ki. Coleman (1961) hasonló vizsgálatában azt találta, hogy csak azokban az iskolákban jutnak jelentős vezető szerephez a középosztályból kikerült gyerekek, ahol az iskola környezetében is jelentős a középosztályba és felsőosztályba tartozók száma. A munkások által lakott körzetben a középosztálybeli serdülők kevésbé tudtak vezető szerephez jutni (Coleman, 1961). A kutatások szerint az etnikai eredet jelentősége a csoport választásban nő a serdülőkör felé közeledve (Vajda, 1999).

4.7. A csoportos működés hatásai a tanulásra - szociálpszichológia megközelítése

A csoporthelyzetben az interakciók jelentőségét a '70-es évek után kezdték vizsgálni, így az iskolai életben is ekkor jelentek meg a személyközi interakciós vizsgálatok. Korábban a pszichoanalitikus szemlélet a kortárskapcsolatoknak elhanyagolható szerepet tulajdonítottak a személyiségfejlődés szempontjából. Az ortodox analitikus nézet szerint a későbbi társas fejlődést a korai diádikus viszony, az anya-gyerek kapcsolat határozza meg. Később az analitikus irányzat vesztett erejéből és a társas hatást előtérbe helyező irányzatok jelentek meg, melyek a gyermeket körülvevő szociális kapcsolatokat helyezik a fókuszba, ezek közé soroljuk a szociális interakciót vizsgáló irányzat is. Azt találták, hogy a kortárs kapcsolatoknak jelentős szerepe van a gyermek szocializációjában, a szociális

kompetencia kialakulásában, az agresszív impulzusok kezelésében, a nemi szerepek szocializálásában, az értékorientációban és a kitűzött teljesítmények elérésében is. Azonban nem egyértelmű, hogy a kortárs csoportok hatása mindig pozitív hatású lenne a gyermekekre. Előfordul, hogy az egyének közötti különbségek negatív hatást fejtenek ki a csoportban, ilyen az elfogadás, hovatartozás, a támogatás nélkülözése.

A tanulás szociálpszichológiai megközelítése szerint a tanulást elsősorban az információk határozzák meg, amit a diákok az egymással való érintkezés közben szereznek (Johnson,1980). A helyes viselkedés kialakításához két úton szerzik az információt, az egyik közvetlenül az elvárásokon keresztül, a másik közvetetten a tanulási szituációkban alakul ki. A gyerekek viselkedést meghatározzák a szülő-gyerek, tanár-diák viszonyrendszerek, az idő előre haladtával egyre inkább a kortárs kapcsolatoké lesz a főszerep (lsd. feljebb) és a kortárs csoportokban megkívánt norma fog érvényesülni a serdülő viselkedésében. Az osztálybeli folyamatok nagymértékben befolyásolják a kívánt viselkedést. A csoportnormák elvárásokon keresztül közvetítődnek és ezek meghatározzák a szerepeket, melyeket betöltenek a csoporttagok. Zimbardo (1972) börtönkísérlete maradéktalanul bizonyította a csoportnormák és az intézményes normák befolyásoló hatását a személyes viselkedésre.

Az iskolai keretben is egy-egy szituáció eltérő viselkedési mintát hív elő, ez meghatározza, hogy adott szituációban a diák, milyen szereprepertoár szerint viselkednek és oldják meg a helyzetet. Az együttműködő szituációban egymás tanulásának megsegítése, míg a versengő szituációban egymás eredményességének az akadályozása, individualisztikus szituációban egymás tanulása felé mutatott közömbösség jellemző. Iskolai keretben a pedagógus lehetősége és dolga szabályozni a tananyag elsajátítása céljából a három lehetőség megfelelő egyensúlyát ezzel segítve a diákok szereprepertoárjának bővülését, biztonságos keretek között előremutató konfliktushelyzet kialakításával.

Deutsch (1973) háromféle szituációt különböztet meg egymástól, az együttműködőt, a versengőt és az individualisztikus szituációt. Az együttműködő szituációban a gyermekek azt gondolják úgy érik el céljukat, ha a többiek is eléri a sajátjukat. A versengő szituáció jellemzője, hogy a gyermek úgy vélekedik, saját célját csak úgy érheti el, ha többieket megakadályozza céljaik elérésében. Az individualisztikus szituációban a gyermek azt feltételezi a gyermek, hogy célja elérését nem befolyásolja, hogy a többiek eléri e céljukat vagy sem (Johnson és Johnson, 1975). Az táblázatban részletesen olvasható a három eltérő szituáció főbb jellemezője.

2. táblázat. (Johnson és Johnson, 1975)

EGYÜTTMŰKÖDŐ	VERSENGŐ	INDIVIDUALISZTIKUS
gyakori interakció	ritka interakció	nincs interakció
hatékony kommunikáció	a kommunikáció hiánya, félrevezető vagy fenyegető kommunikáció	nincs interakció
mások teljesítményre való ösztönzése	mások teljesítményének az akadályozása	nincs interakció
problémamegoldó konfliktuskezelés	győztes-vesztes típusú konfliktuskezelés	nincs interakció
divergens és kockázatvállaló gondolkodás támogatása	a divergens és kockázatvállaló gondolkodás elnyomása	nincs interakció
bizalom	bizalmatlanság	nincs interakció
egymás elfogadása és támogatása	egymás elutasítása és a támogatás megtagadása	nincs interakció
szinte minden tanuló érzelmi	azon kevesek erős érzelmi	nincs interakció

elköteleződése a feladat mellett (tanulás, sport)	elköteleződése a teljesítés mellett, akiknek esélyük van a győzelemre	
másoknak mint erőforrásoknak a hasznosítása	másoknak, mint erőforrásoknak a kihasználatlansága	nincs interakció
munkamegosztás	a munkamegosztás hiánya	nincs interakció
a kudarcból való félelem csökkentése	a kudarcból való félelem növekedése	nincs interakció

A bemutatott szituációk és szerepek viszonylag egyértelműen megszabják a diákok egymáshoz kapcsolódását az interakciós mintázatot, mely meghatározza milyen mennyiségű és minőségű információt kap az illető a csoportban. Az interakciós mintázat a gyermek tanulmányi és sport teljesítményére van hatással. A társaktól érkező megerősítésről nem beszélhetünk a versengő és individualisztikus szituációkban vagyis az együttműködő tanulási szituációból kamatoztathat a legtöbbet a diák, ahol az interakció jellege pozitív a csoport résztvevői között. A versengő szituáció többnyire védekezésre készíti a csoporttagokat, míg az individualisztikus helyzetben magukban dolgoznak a diákok a céljuk megvalósításán.

Amikor egy pedagógus (szülő) gyermekek közötti interakciót befolyásolja, tulajdonképpen a csoportszerűségből adódó hatások irányításával próbálkozik, melyet összefoglalóan *csoportdinamikai folyamatnak* nevezünk (Cartwright, 1976). Ezeket a folyamatokat több tényező határozza meg az iskolai keretben, úgymint a szituáció, a konfliktusok kezelése, csoport (osztály) összetétele és mérete illetve a csoportnormák.

A szituációban ahol a csoport jelen van (tanulási, sport), egy pontosan megfogalmazott cél (tanulás, edzés) a csoport hatékonyságának egyik legfőbb összetevője. Melynek megvalósításában motiváltak a csoporttagok és erőfeszítést tesznek a cél elérésére, melynek köze van valamilyen módon személyes céljaikhoz is.

A csoportdinamika sajátossága, hogy a csoporttagok között konfliktus alakul ki. Ezek a konfliktusok bármely helyzetben előfordulhatnak, a legritkább helyzetnek mondható csoporton belül, amikor mindenki mindenkivel egyetért. **A konfliktus a vélemények ütközését jelenti, a jelenség önmagában nem negatív vagy pozitív hatású. A konfliktus lefolyása kezelése és annak megoldása, mely a csoport szempontjából pozitív vagy negatív értékelést kap.**

4.8. Konfliktusmegoldás szerepe a kognitív és morális fejlődésben

A viták (konfliktusok) serkentően is hathatnak a diákok motivációjára, kognitív vagy szociális fejlődésére megfelelő támogató vezető (pedagógus) jelenléte mellett. A szokásostól és elvárttól különböző ingeranyag éri a gyermeket, mely disszonáns érzést kelt benne, hiszen olyan információval találkozik, ami saját ismereteitől, szokásaitól eltér. A hatékony konfliktuskezeléshez szükséges, hogy a konfliktusban résztvevő „másik” nézőpontjának befogadására képes legyen, érzelmileg befogadóan és az új ismeretek megszerzésének vágyával, kíváncsisággal legyen jelen. A véleménykülönbség tisztázásához szükséges, hogy a nézőpontjukat a felek ismertetni tudják és tisztázzák az eltérő pontokat. Egészséges esetben ebben a fázisban konfliktus növekedés történik a felek között, ami arra készíti a diákot, hogy ismereteket szerezzen még a vitás témában, amivel meggyőzni képes magát vagy vitapartnerét és a kétségeket eloszlassa. Azok a gyermekek, akik átlátják a másik fél

gondolatmenetét (előfeltétele a szempontváltás képessége. lsd. fent) hamarabb bocsátkoznak vitába, mint azok a társaik, akik erre nem képesek. A kognitív fejlődés elméletalkotói szerint - Piager, Kholberg - a viták folyamatosan rákényszerítik a diákokat arra, hogy egymás nézőpontját mérlegeljék, mely tevékenység elősegíti a kognitív és morális fejlődést, a logikus gondolkodás képességét és az egocentrizmus csökkenését (Atkinson, 2005). Az interperszonális konfliktusok a kognitív struktúra kiegyensúlyozatlanságához vezetnek, ami az egyensúlykeresés közben elvezeti a gondolkodó felet egy érettebb megoldásmódhoz. Kutatók bizonyították, hogy viták serkentik az kognitív és morális fejlődést (Cole és Cole, 1998).

A vita során új elképzelés, szempont, ötlet kerül megfogalmazásra. Amikor a pedagógus támogatóan van jelen egy vitás helyzetben és annak teret enged, akkor lehetőséget ad egy kreatív problémamegoldásra. Mindeközben modellt nyújthat a konfliktushelyzet megoldási módjára, bíztathatja a résztvevőket újabb ismeretek megszerzésére, és az érvelésre. A vitát ilyenkor nem minősíti szóval, vagy tettel (pl.: lezárja megoldás nélkül), hanem képviseli, hogy a probléma megoldásra vár. Ebben az esetben a problémamegoldó gondolkodás fejlődését serkenti.

A vitás szituáció befolyásolja, hogy a konfliktus konstruktív vagy destruktív kimenetelű lesz (Deutsch, 1973). A vita együttműködő vagy versengő szituációban folyhat. A kimenetel szempontjából a konstruktív vita esetében az információátadásnak pontosnak kell lenni, így kooperatív szituáció alakul ki. A konstruktív vitához a támogató légkör szükséges a biztonság átéléséhez, hogy a vitás felek az ellentmondásokat ki merjék fejezni. Ez együttműködő szituációban elképzelhető. Konstruktív vita lehetőségéhez az érzésekkel és gondolatokkal tudni kell bánni, szükséges a másik érzelmi állapotának megértése is. Ez pozitívan függ össze az együttműködő helyzettel és negatívan a versengővel. Az együttműködő vitában a megoldás öröme a cél, míg a versengőben a győztes-vesztes kilétének eldöntése.

A csoporttagok között rendszeres az interakció és kommunikáció, csoporton belül szerepekkel azonosulnak, kölcsönösen függenek egymástól és befolyásolják egymást. A kortársakkal való együttlét és a közös tevékenység elengedhetetlen feltétele az egészséges fejlődésnek kisiskolás kortól kezdve. A gyermekek fokozatosan válnak képessé nagyobb létszámú számú csoportba való integrálódásra. Iskolai keretek között a kiscsoportos foglalkozás az együttműködést, kooperatív készségeket és az önállóság fejlesztését teszi lehetővé. A közös játéktevékenység lehetővé teszi a több szempont egyidejű figyelembevételét, és a társak véleménye erősíti az önkontroll funkciót. A fiú csoport működésében jellemző a vezető, központi személy, aki irányít, parancsokat oszt, míg a lányok inkább javasolnak, szerveznek, csoportdöntést hoznak. A csoport és a barátok referencia szerepe kiemelkedő az énkép és az önértékelés alakulásában és a szülőkről való leválásban. A serdülők csoportválasztására irányuló vizsgálatok egyértelműen bizonyították, hogy serdülőkorban növekedhet a származás szerinti csoportválasztás az etnikai eredet jelentősége. A kortárs kapcsolatoknak jelentős szerepe a szociális kompetencia kialakulásában, az agresszív impulzusok kezelésében, a nemi szerepek szocializálásában. A csoporton belüli interakciós mintázat a gyermek tanulmányi és sport teljesítményére van hatással. Az együttműködő tanulási szituációból kamatoztathat a legtöbbet a diák, ahol az interakció jellege pozitív a csoport résztvevői között. Ebben a légkörben van a legnagyobb esélye megtanulni a hatékony konfliktuskezelést. A viták folyamatosan rákényszerítik a diákokat arra, hogy egymás nézőpontját mérlegeljék, mely tevékenység elősegíti a kognitív és morális fejlődést, a logikus gondolkodás képességét és az egocentrizmus csökkenését.

4.9. Összegző gondolatok

A 2012. évi Nemzeti Alaptanterv irányelvei szerint mennyiségi és minőségi hangsúlyeltolódás jelenik meg a korábbi időszakhoz képest testnevelés oktatására vonatkozó. A tanulmányban összefoglalva olvashatók az emberi szabályozást és viselkedést befolyásoló nézőpontok és kutatási eredmények a pszichológia területéről, melyek rávilágítanak a gyermeki mozgásos tapasztalatszerzés jelentőségére, illetve ösztönös és társas viselkedés sajátosságaira.

Bizonyítást nyert, hogy az idegrendszeri érzéshöz ingerekre, élményekre van szükség, melyeket a gyermek a külvilággal kapcsolatba lépve a mozgás által képes legintenzívebben megszerezni és arra reagálni. A tapasztalatok komplex hatásaként fejlődik az idegrendszer és ezzel párhuzamosan az emocionális, kognitív, morális képességek.

Az agresszív tendenciák vizsgálata nem hozta a várt eredményt az emberi viselkedés megértése szempontjából, azonban lényeges sajátossága megfogalmazhatóvá vált, miszerint az agresszív viselkedés látványa is modell értékű gyermekeknél, hogy az agresszív tendencia megnyilvánuljon a viselkedésben. A kognitív és morális érzés és a környezet válaszreakciói együttesen képesek az agresszív viselkedés szabályozására. A testnevelés órán ezt a tényt különösen fontos szem előtt tartani és az agresszív viselkedést korlátozni, megfelelő mederbe terelni a mozgás és a pedagógia eszközeivel.

Az emberi ösztönvilágának kutatása hozzájárult az emberi viselkedést hajtó erő pontos megértéséhez. A figyelem a vágyott cél és a reális képességek húzóó különbségre terelődött, mely alapvetően meghatározza a viselkedést gyermek és felnőtt korban egyaránt.

A testnevelésórán e jelenség közvetlenül megfigyelhető és korrigálható: amikor egy gyermek pl. magasugrásban 5 cm-el marad el a kitűzött magasságtól, akkor ott megtörténik azonnal a szembesülés és kialakul a motiváló erőhöz szükséges hiányérzés. Ez összekapcsolódik a testnevelő tanár visszajelzésével (vagyis meg van erősítve a frusztráló érzés) és javaslatával a változtatásra. A hajtóerő és a terv birtokában végrehajthatja a korrekciót. Az eredménytől függően pozitív vagy negatív emócióval társul az eseménye. Pozitív érzések esetén megkezdődik a gyakorlás fázisa majd a mozgássor raktározása a kisagyban és a törzsdúcokban.

Az egyéni fejlődés teljesítése szempontjából az óvodáskortól a csoporthelyzet egyre meghatározóbb tényezővé válik az énkép, önértékelés és a teljesítmény szempontjából. A pedagógus széleskörű ismerete a gyermek fejlődési mechanizmusairól biztosítja a megfelelő óratervezés és vezetés lehetőségét, melyen keresztül formálja és kíséri a fiatal generációt a felnőtté válás mozgalmas útján.

Bibliográfia

Arms, R.L., Russell, G.W., Sandelands, M.L.(1979): Effects on the hostility of spectators of viewing aggressive sports. *Social Psychology Quarterly*, 42, 275-279. In: N.Kollár K., Szabó É.(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Atkinson, Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris, Budapest

Asher, S.R., Parker, J.G. (1989): Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In: B.H. Schneider- G. Attili-J.Nadel-R.P.Weissberg (eds): *Social Competence in Developmental Perspective*. 5-23., Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.

Aylward, G.P.(1990): Environmental influences on the developmental outcome of children at risk. *Infants and young children*, 2, 1-9.

Barker, R., Dembo, T., Lewin K. (1941): Frustration and regression: An experiment with young children. *University of Iowa Student in Child Welfare*, 18, 1.134. Magyarul: Frusztráció és regresszió. In: *Csoportdinamika*. Válogatás Kurt Lewin műveiből, 109-140. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall. In: N.Kollár K., Szabó É.(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bandura, A. (1991): Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In: Dienstbier, R.A.(eds.):*Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*,**38**. 68-164. University of Nebraska Press, Lincoln.

Bányai, Éva, Varga, Katalin.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

Berkowitz, L.(1988): Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, **14**. 3-11.

Benenson H. és mtsai (1997): Age and sex Difference in Dyadic and Group Interaction. *Developmental Psychology*, **3**. 558-543.

Brendt T. és mtsai (1995): Friends Influence on Adolescent Adjustment to School. *Child Development*, **5**. pp 1312-1329.

Buss, A.H. (1971): Aggression pays. In: Singer, J.L.: *The control of aggression and violence*. New York, Academic Press, 9-18.

Buss, D.M., Shackelford, T.K.(1997): Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical psychology Review*. **17**(6), 605-619.

Carlson, J.G., Hatfield, E.(1992): *Psychology of emotion*. New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. In: N.Kollár K., Szabó É.(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Cartwright, D. (1976): A csoportdinamikai elmélet néhány alkalmazási módja. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Cole M., Cole S.R.(1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest

Coleman, J. (1961): *The Adolescent Society*. Illionnis, Glenoce

Condry, J.(1993): Az exploráció ellenségei: a saját kezdeményezésű tanulással szemben a más által kezdeményezett tanulással. In: Barkóczi I., Séra L.(szerk): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 361-393.

Curry, L.A., Snyder, C.R., Cook, D.L., Ruby, B.C., Rehm, M. (1977): The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**, 1257-1267. In: Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

Csányi V.(1999): Biológiai determináció és az agresszió. *Educatio*, **4**, 677-693.

Csenki L. (2012): *Érzelemszabályozás a serdülőkorú anorexia nervosában*. Doktori értekezés.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dienstbier, R.(eds): *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, vol.**38**. 237-288. University of Nebraska Press, Lincoln.

Deci E.L., Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.

- Deutsch, M. (1973): *The resolution of conflict*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Dollar, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., Sears, R. (1939): *Frustration and aggression*. New Haven.
- Erikson, Erik (1956). "The problem of ego identity". *Journal of the American Psychoanalytic Association* 4: 56–121. In: Cole M., Cole S.R.(1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest
- Feeley, N., Gottlieb, L.N. és Zelkowitz, P.(2000): Infant, mother and kontextual predictors of the quality of mother – VLBW infant interaction, *Poster presented at: International Conferences on Infant Studies, Brighton*.
- Feshbach, S., Singer, R.D.(1971) Television and aggression: An Experimental Field Study. San Francisco, Jossey-Bass.
- Field, T.M.(1980): Interactions of preterm and term infants with their lower – and middle – class teenage and adult mothers. In. T.M.Field, S. Goldberg, D. Stern és A.M. Sostek (Eds.): *High risk infants and children: Adult and peer interactions*. NY: Academic Press. 113-132.
- Forgas, J.P., Williams, K.D.(szerk.)(2001, 2006): A társas én. Az önmegismerés szociálpszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Freud, S.(1920/1923): *A halálöszön és az életöszön*. Világirodalom, Budapest.
- Fromm, E.(1973/2001): *A romlás anatómiája*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Gollwitzer, P.M., Bargh, J.A. (1996): *the psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Guilford Press, New York. In: Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.
- Hollingshead, A. (1975): *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. New York, Wiley. In: Vajda, Zs.(1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*, Helikon kiadó, Budapest.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1975): *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. (1980): Group Processes: Influences of Student-Student Interaction on School Outcomes. In McMillan, J. H. (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Kasser, T., Ryan, R.M. (2001). Be careful what you wish for: optimal functioning and relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In: Schmuck, P., Sheldon, K.M.(eds):*Life goals and well-being: Toward a positive psychology of human striving*. Hogrefe és Huber, Seattle, WA.
- Kim, R.(1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 44-54.
- Király T., Szakály Zs. (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó
- Lock, E.A., Latham, G.P.(1990): *A theory of goal setting and task performance*. Prentice hall, Englewood Cliffs, NJ.

Maslow (1962, 1968/1991): Egy létpsziológia felé. In: Kulcsár Zs., Lukács D., V. Komlósi A.(szerk.): *Függés, függetlenség*. Tankönyv Kiadó, Budapest, 1949.1974.

Miller, G.A., Galanter, E.H., Pribram, L.H. (1960): *Plans and the structure of behavior*. Holt Rinehart & Winston, New York. In: Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

Mérei, F., V.Binét, Á.(1998): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.

Németh E.(1997): Hogyan jutalmazunk? *Új Pedagógiai Szemle*, 89-96.

Németh G. (2013): A menekülő és a támadó viselkedés motivációja. In.: Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

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

Piaget, J. (1952): *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. New York.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H.(1996): *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey, Prentice Hall. In: N.Kollár K., Szabó É.(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Reeve, J. (2009): *Understanding motivation and emotion*. Fifth edition John & Sons, Hoboken, NJ. Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

Ribiczey N.(2010): *Az anya-gyerek interakció szerepe a koraszülött gyermek kognitív fejlődésében: követés az iskoláskorig*. Doktori értekezés.

Rogers, C.R. (1961/2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kft, Budapest.

Rotton, J., Frey, J. (1985): Air pollution, weather, and violent crimes: Concomitant time-series analysis of archival date. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1207-1220.

Sameroff, A.J. (2005): The Science of Infancy: Academic, Social, and Political Agendas, *Infancy*, 7(3), 219-242.

Sameroff, A.J., Seifer, R., Baldwin, A., Baldwin, C.(1993): Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factor. *Child Development*, 64, 80-97.

Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (1997): Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Seifer, R. (2001): Socioeconomic status, multiple risks, and development of intelligence. In: Stenberg, R.J., Grigorenko, E.L.: *Environmental effects on cognitive abilities*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.58-81.

Sheldon, K.M. (2002): The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In. Deci, E.I., ryan, R.M.(eds) *Handbook of self-determination*. 65-86. University of Rochester Press, Rochester, NY. In: Bányai, É., Varga, K.(eds.) (2013): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest.

Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., III, Wiklund, C.(2002): hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.

Strasburger, V.C.(1995): *Adolescents and the media. Medical and psychological impact.* London, Sage. In: N.Kollár K., Szabó É.(2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Tarsoly E. (2003): *Funkcionális anatómia.* Edge 2000Kft, Budapest.

Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László, Bugán Antal, Kovács János és Tóth László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből.* A KLTE Pszichológiai Intézetének a kiadványa, Debrecen.

Vajda, Zs.(1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése,* Helikon kiadó, Budapest.

Wander-Zanden, J.W.(1985): *Human Development.* New York, Alfred A. Knopf. In: Vajda, Zs.(1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése,* Helikon kiadó, Budapest.

Youniss, J., Smollar, J. (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers and friends.* Chicago, Chicago University Press.

Zimbardo, P.G. (1972): Pathology of imprisonment. *Society*, 9, 4-8. In: Atkinson, Hilgard (2005): *Pszichológia.* Osiris, Budapest

Zimmerman, B.J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, p.R., Ziedners, m. (eds): *Handbook of self-regulation.* 13-39. academic Press, San Diego, CA.

http://www.integralintezet.hu/wp-content/uploads/2011/02/maslow_piramis_bovitett.jpg

<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/fogalomtar.pdf>

<http://www.kislexikon.hu/csoportszerkezet.html>