

A kötődéselmélet alkalmazhatósága a nevelés-oktatási folyamatban

A kötődéselmélet John Bowlby által kidolgozott modellje a pedagógusok számára is jól ismert. Szinte elmaradhatatlan részét képezi a tanárképzés felsőoktatási tananyagainak, ugyanakkor az elmélet ismertetése sokszor a csecsemőkorra korlátozódik, ezzel is azt a látszatot keltve, hogy egy olyan fejlődési elmélettel van dolgunk, amelynek érvényességi körét a gyermekkor első éveire kell korlátoznunk. Ugyanakkor már Bowlby szándékai szerint is – és ez a későbbiekben követőinek és tanítványainak munkásságában virágzott ki – egy etológiai gyökerű személyiségelméletnek kell tekintenünk az általa kidolgozott teóriát.¹ Ez a szemléleti váltás amellelt, hogy Bowlby munkásságának megértéséhez is közelebb visz, azt a szabadságot is megadja nekünk, hogy életkortól függetlenül használhassuk ezt a vonatkoztatási keretet. Így a gyermek intézményes nevelésbe való belépésétől a tanulmányok akár felnőtt korban történő befejezéséig hasznos és újszerű betekintést enged az ember kognitív, társas és érzelmi működésébe, teljesítményeibe. A pedagógiai alkalmazhatóság bemutatása előtt célszerű röviden áttekinteni Bowlby elméletének néhány kulcsfontosságú mozzanatát.

A kötődéselmélet főbb jellemzői

John Bowlby az 1950-es évek végére publikálta elméletének első vázlatát,² a Világegészségügyi Szervezetnek (WHO) végzett munkája tapasztalataira, Konrad Lorenz etológiai munkásságára és a kibernetika újdonsült tudományára támaszkodva. A pszichoanalízis nemzetközi folyóiratában megjelenő cikk sok szempontból is átütő erőt képviselt, például megcáfolta Freud és a behavioristák azon nézetét, miszerint az újszülött anyja iránt mutatott vonzódása csupán másodlagos, az önfenntartó ösztönökre támaszkodik. A később megjelenő könyvében³ a kötődést Bowlby kezdetben viselkedési rendszerként értelmezi. Ez azt jelenti, hogy a kötődési viselkedést belső és külső visszacsatolások szabályozzák. A vi-

¹ Mary D. Slater Ainsworth és John Bowlby, „An Ethological Approach to Personality Development,” *American Psychologist* (1991): 4. szám. 333-341.

² John Bowlby, „The nature of the child's tie to his mother,” *International Journal of Psychoanalysis* (1958): 39, 350-373.

³ John Bowlby, *Attachment and Loss*. Vol. 1. Attachment (New York: Basic Books, 1969/1982)

selkedési rendszer legegyszerűbb – és talán elterjedtsége miatt legközismertebb – példája a termosztát, ami a fűtőberendezés „viselkedését” szabályozza. Ezen önszabályozó rendszer elemei a következők: (1) a receptor, amely a környezetből vesz fel adatokat, (2) a központ, amely valamilyen formában reagál a beérkező adatokra, és (3) az effektor, amely a központ által kiadott utasítás alapján a környezeti bemenetre adott választ hoz létre. A rendszer reakcióját egy visszacsatolási hurok által a receptor is érzékeli, ami tájékoztatást ad a központnak a válasz hatásáról. A környezet ilyen módon történő állandó monitorozása és egy beállított érték vagy cél lehetővé teszi az önszabályozást. Az ilyen viselkedési rendszerek fő előnye, hogy egyszerre ragadják meg a viselkedés stabilitását és érzékenységét a környezetre.⁴ Sokkal fontosabb azonban számunkra az, hogy a kötődési viselkedési rendszer nem az egyetlen ilyen, hanem versengő vagy egymást kiegészítő, komplementer kapcsolatban áll más viselkedési rendszerekkel. A későbbi érvelésben a kötődési viselkedési rendszernek elsősorban az explorációs viselkedési rendszerrel való kapcsolata lesz hangsúlyos. Az explorációs és kötődési viselkedési rendszerek versengő kapcsolatban állnak egymással, tehát aktiválódásuk kölcsönösen kizárja a másik működésének lehetőségét.

Ugyanakkor szintén fontos különbséget tenni kötődés és kötődési viselkedés között. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél biztonságosabb a kötődés, a manifeszt, ténylegesen megnyilvánuló kötődési viselkedés annál kevesebb. Tehát a biztonságos kötődés a kötődési viselkedési rendszer visszafogottabb működése révén lehetőséget nyújt egyéb, konkurens viselkedési rendszerek – pl. az exploráció – aktiválódásához.

A kötődés, mint viselkedési rendszer, intraperszonális jelenségnek tekinthető, azonban maga a kötődési viselkedés – vagy éppen annak elmaradása – kapcsolati kontextust előfeltételez. Ez a kapcsolat közvetlenül a születés után fizikai jelenlétén alapuló kapcsolat, majd a fejlődés során szerzett tapasztalatok hatására fokozatosan belső reprezentációvá válik, amely a későbbiekben a viselkedést és a világ értelmezését befolyásolja.⁵ A kötődéseméleten belül a gondozó, mint kötődési személy jelenik meg, akinek a jellemzőit és általánosságban a kötődésről való ismereteinket Rutter⁶ az alábbiakban foglalja össze (zárójelben a kötődési összetevők rövid megnevezésével):

⁴ Everett Waters, „Traits, behavioral systems, and relationships: three models of infant-adult attachment,” <http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/reprint/traits/trait1.htm> (letöltve az internetről 2001. november 30.)

⁵ Nancy L. Collins és Stephen J. Read, „Cognitive representations of attachment,” in *Attachment processes in adulthood*, Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 53-90.

⁶ Michael Rutter, „Attachment és társas kapcsolatok fejlődése,” *Pszichológia* (1989): 3.szám. 407-435.

1. a szorongás felerősíti a kötődést (biztos kikötő),
2. biztonsági alap jelleget mutat, lehetővé teszi, hogy a személy a kötődéstől eltérő területekkel foglalkozzon (biztonsági alap),
3. a kötődési személy pusztán jelenléte szorongáscsökkentő hatású (közel-ségkeresés),
4. az elválasztási kísérlet heves tiltakozást vált ki (szeparációs tiltakozás).

Kötődési mintázatok az életút során

Természetesen a kötődéstudomány, mint személyiségfejlődési elméletnek, az egyéni különbségekről is számot kell tudni adnia. Ezekre a kérdésekre a kezdeti válaszokat Mary Ainsworth és munkatársai⁷ adták meg az Idegen Helyzet néven ismertté vált, egy-másfél éves csecsemőkkel végzett, úttörő vizsgálat-sorozatukban. A vizsgálat ismétlődő szeparációs és újratalálkozási helyzetekben a csecsemő által adott reakciók megfigyelésén alapult, és az alábbi három kötődési mintázat meglétét derítette ki:

1. Biztonságosan kötődő (B típusú) csecsemők – anyjuk jelenlétében nyugodtan játszanak, az idegenre sem adnak félelmi reakciót. Az elválasztáskor heves tiltakozásba kezdenek, csak az anya visszatérése képes megnyugtatni őket, az azonban gyorsan és hatásosan.
2. Bizonytalan elkerülő (A típusú) csecsemők – kerülnek az anya közelségétől mind a játék, mind az újraegyesülés helyzeteiben. A szeparációra nem adnak heves reakciót, az idegenekkel szemben nagy bizalmat mutatnak.
3. Bizonytalan ambivalens (C típusú) csecsemők – felváltva mutatnak a kapcsolat fenntartására irányuló törekvést és elutasító viselkedést. Az elválasztás idején az idegen láthatóan feldúlttá teszi őket, de a visszatérő anya csak lassan tudja megnyugtatni gyermekét, a csecsemők viselkedése az anyával szemben jól láthatóan ambivalens (pl. a visszatérő anya megpróbálja felvenni csecsemőjét, a gyermek ellöki magától, letéve azonban újra felkérérdzkedik).
4. A későbbi kutatások az előző három kategóriába nem sorolható gyerekek közös vonásaként egy negyedik kötődési „mintázatot” ismertek fel. Ezek a dezorganizált / dezorientált (D típusú) csecsemők nem rendelkeznek szervezett kötődési stratégiával, viselkedésükre a szétesettség illetve az anya jelenlétében a lefagyás jellemző.

A fentiekben említett kötődési mintázatok időben viszonylag nagy stabilitást mutatnak, és így a felnőttkorban is kifejtik hatásukat. A fejlődés során azonban

⁷ Mary D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters és S. Wall, *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (New York: Basic Books, 1978)

a különbségek már nem csupán a mozgásos viselkedésben jelennek meg, hanem hatásukat a szimbolikus érintkezés és a mentális reprezentációk – a külvilág belső, szubjektív leképezése – területén is kifejtik. Ezt a reprezentációkra gyakorolt hatást használja fel a későbbiekben hivatkozott Felnőtt Kötődési Interjú (AAI – Adult Attachment Interview).

A kötődés fejlődési aspektusai

A kötődés kialakulásának pontos időpontjáról nincsenek adataink. A fejlődési szakaszokat tekintve az első hat hónap során még biztosan nem alakul ki diszkriminatív, az elsődleges gondozó személyének szóló kötődés, míg a második életév kezdetére már bizonyosan megjelenik. Ahogy a gyermek fejlődik és újabbnál újabb motoros, kognitív és társas készségek bontakoznak ki nála, természetesen a kötődés minőségét alakító folyamatok is változékonyságot mutatnak. A későbbi gondolatmenet szempontjából két időszakot emelnék ki. Míg az élet első évének fontos fordulópontja a helyváltoztató mozgás megjelenése, amely lehetővé teszi a csecsemő, majd a gyermek számára, hogy eltávolodjon a kötődési személytől, és ezáltal a kötődési viselkedési rendszer fokozottabb működését eredményezi, addig a másodiktól hatodik életévig terjedő időszak talán legfontosabb fejlődési állomása a beszéd megjelenése,⁸ ami a kommunikáció korábbiaknál sokkal hatásosabb eszközt biztosítja már a gyermek számára. Ez újabb lehetőségeket biztosít, hogy megértse a szülő szándékait, és hogy közös megegyezéssel új célokat alakítsanak ki a kötődés tekintetében. Ezen felül a nyelv azzal a tulajdonságával, hogy jelen nem lévő (mind időben mind térben távol eső) dolgokra utal, lehetővé teszi, hogy a szülőtől távol töltött szorongásmentes időszak is megnövekedjék, hiszen a gyermeknek a saját maga számára is elmesélhető és felidézhető közös történet szimbolikus megjeleníti a kötődési személyt, annak fizikai távollétében. Az újratalálkozás után pedig a gyermek beszámolhat a kötődési személynek a vele történekről. A nyelv azonban nemcsak pozitív aspektusokkal rendelkezik, hanem új konfliktuslehetőségeket is kínál. A szülő a szó hatalmával élve megpróbálhatja megváltoztatni a gyermek céljait, ezzel újabb összeütközésre teremtve alkalmat. Emellett ugyanúgy, ahogy a gyenge vagy rossz kommunikáció megkérdőjelezheti a csecsemő számára a szülő elérhetőségét, ugyanilyen hatással lehet a már beszélő gyermekre a félreértés vagy a megmagyarázatlan harag. A nyelv azonban új megoldási formákat is kínál, hiszen a gyermek képessé válik arra, hogy a céllal kapcsolatos konfliktusokat beszéddel oldja meg, és vitapartnerével közös célt alakítson ki. Természetesen eltérő kötődési mintázattal rendelkező egyének

⁸ Roger Kobak és Sandra Duemmler, „Attachment and Conversation: Toward a Discourse Analysis of Adolescent and Adult Security,” in *Attachment processes in adulthood*, Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 121-149.

eltérő képességgel rendelkeznek a párbeszédre való képesség tekintetében. Ennek bővebb kifejtésére a pedagógiai viszony dialogikus természete és a kötődés kapcsolatának ismertetésekor kerül sor.

A másik fontos változás a kötődési személy kilétéhez köthető. Bowlby eredeti megfogalmazásában a kötődés elsősorban az anya (vagy az elsődleges gondozó) és csecsemője közti kapcsolat megértésére irányult. Azonban hamar felismerésre került, hogy a kötődés az anya-gyermek kapcsolattól eltérő társas viszonyok leírására is alkalmas.⁹ A legfontosabb változás természetesen kamaszkorban tapasztalható, azonban már az iskoláskor kezdetétől – 6-7 éves kortól – is jelentős változások mutathatók ki, amennyiben a kötődést nem egységes konstrukciónak, hanem a fentebb ismertetett négy összetevőjének – biztos kikötő, biztonsági alap, közelségkeresés, szeparációs tiltakozás – viszonylatában vizsgáljuk.¹⁰ Ebben az esetben kiderül számunkra, hogy bár a közelségkeresés tekintetében már a 6-7 évesek esetében is felveszik a versenyt a kortársak a szülőkkel, addig a szorongások enyhítésére még a 16-17 éves kamaszok is nagyobb valószínűséggel fordulnak szüleikhez, mint barátaikhoz, ismerőseikhez. A későbbiekben a tendencia átfordul, és a fiatal felnőttkortól kezdve általában a legfontosabb kötődési személlyé az ellenkező nemű, kortárs partner válik. Sőt, az időskorban a kezdeti szülő-gyermek kötődés iránya meg is fordulhat, és a kapcsolatban a felnőtt gyermek töltheti be a kötődési személy szerepét, akire idős szülei támaszkodni tudnak.

A kötődéelmélet fenti bemutatása után szeretnék áttérni dolgozatom szűkebben vett témájára, a kötődéelmélet pedagógiai alkalmazhatóságára. Elsőként a kötődés és iskolai teljesítmény kapcsolatát tekintem át, majd a magaviselet és kötődés összefüggéseit ismertetem. Természetesen a különbségtétel – ahogyan nevelés és oktatás különválasztása is – mesterséges, az alábbiakban látni fogjuk, hogy a viselkedés önszabályozásának képessége és a kognitív képességek milyen szorosan függenek össze egymással.

Kötődés, iskolai teljesítmény, kognitív képességek

A kötődéelmélet ismertetése során bemutatásra került a kötődés viselkedési rendszer természete. Ennek fontossága jelen rész szempontjából akkor válik érthetővé, ha az iskola egyik fő feladatául a tudásátadást nevezzük meg, és a tudás megszerzését, mint explorációs tevékenységet értelmezzük. Ennek gyökerei már egészen fiatal csecsemőkorban megtalálhatóak, ahol az explorációs tevékenység

⁹ Mary D.S. Ainsworth, „Attachments Beyond Infancy,” *American Psychologist* (1989): 4. szám. 709-716.

¹⁰ Cindy Hazan és Debra Zeifman „Sex and the Psychological Tether,” in *Attachment processes in adulthood*, Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 151-178.

a tudás megszerzésén kívül az énhatékonyság-érzés kialakulásában és általánoságban az én szerveződésében is kulcsfontosságú szerepet játszik.¹¹ Ez a felfedezőkedv és cselekvőképesség egész életünk során elkísér minket, természetesen nagy egyéni különbségekkel. Amennyiben tudjuk azt, hogy az exploráció csak a kötődési viselkedési rendszer kikapcsolt állapotában – amikor a kötődési igény ki van elégítve – aktiválódhat, a kötődésben mutatkozó különbségek magyarázó erőnt nyernek az explorációban mutatkozó individuális differenciák felett is – egészen az óvodás kortól kezdve.

Az óvodás gyerekek esetében a teljesítmény intézményes mérése, értékelése nem bevett jelenség, ugyanakkor feladathoz való hozzáállásuk fontos jelzés lehet a nevelő számára, akár az iskolaérettség megállapítása tekintetében is. Különböző vizsgálatok¹² egybehangzóan azt mutatják, hogy a biztonságosan kötődő gyerekeket óvodáskorukra nevelőik nagy tanulási kedvvel rendelkező, kitartó, kooperatív feladatmegoldóknak jellemzik. Nagy önállósággal bírnak, ugyanakkor akadály esetén bátran fordulnak felnőttekhez segítségért. A bizonytalan-elkerülők társaiknál gyengébb nyelvi és kommunikációs készséggel rendelkeznek, feladataikat gyakran félbehagyják, nem kérnek segítséget. Ez a mintázat könnyen az önállóság látszatát keltheti, illetve a kudarcélmények hatására ellenségessé, nyíltan agresszívvá válhatnak az ilyen kötődési mintázatot mutató gyerekek, így a nevelők még intenzívebb odafigyelését igényli ez a csoport. A bizonytalan ambivalens kötődési mintát mutatók könnyen frusztrálódnak, hamar dühössé válnak, és kudarcaikat elkerülhetetlennek látják. Kudarcaikkal és látszólagos tehetetlenségükkel a nevelő gondoskodását próbálják provokálni; ezt felnőttekhez való erős ragaszkodásuk is alátámasztja.

Az iskoláskorúakkal és frissen a felsőoktatásba került diákokkal végzett vizsgálatok mind azt támasztják alá, hogy a biztonságosan kötődő gyermek vagy fiatal jobban teljesít az iskolában és nagyobb a figyelmi kapacitása,¹³ kedvezőbbek a tanulással kapcsolatos kognitív, viselkedéses és érzelmi beállítódásai,¹⁴ még akkor is, ha intellektuális képességeiben nem különbözik szignifikánsan a nem biztonságosan kötődő társaitól. A jelenségre magyarázatul leggyakrabban a kötődési és az explorációs viselkedési rendszer versengő mivolta szolgál. A biztonságot nyújtani képes kötődési személlyel nem rendelkező gyermekek energiájuk és figyelmük jelentős hányadát a kötődésre, a kapcsolat valamilyen formában

¹¹ Daniel Stern, *A csecsemő személyközi világa* (Budapest: Animula, é.n. eredeti megj.:1985)

¹² N. Kollár Katalin és Szabó Éva szerk., *Pszichológia pedagógusoknak* (Budapest: Osiris, 2004), 79.

¹³ Teresa Jacobsen és Volker Hoffman, „Children’s Attachment Representations: Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competency in Middle Childhood and Adolescence,” *Developmental Psychology* (1997): 4. szám. 703-710.

¹⁴ Simon Larose, Annie Bernier és George M. Tarabulsy, „Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition,” *Developmental Psychology* (2005): 1. szám. 280-289.

történi megóvására fordítják, így az explorációra – amely a környezettel kapcsolatos tudás megszerzésére irányuló érdeklődés, így az iskolai teljesítmény és a tudásszerzés alapja – kevesebb lehetőségük marad. A kontrolláló gyermekek esetén – a „D” típusú csecsemők válnak ilyenné –, a helyzet még súlyosabb, mint nem biztonságosan kötődő, de szervezett kötődési stratégiával rendelkező társaik esetében. Náluk ugyanis feltételezhetően a szerepvisszafordítás (ők válnak szüleik gondozóivá, legalábbis pszichológiai értelemben) vagy a bántalmazás azt okozza, hogy bizonyos kognitív képességek (pl. szándéktulajdonítás) ki sem alakulnak vagy minőségileg gyengébben működnek.¹⁵ A fent bemutatott összefüggések az iskoláskor és a felsőfokú tanulmányok elvégzésének időszakában is lényegében változatlanok maradnak.

Felnőttkorban a tanulás intézményes formái háttérbe szorúlnak, ugyanakkor a tudás elsajátítása helyett annak alkalmazása kerül a középpontba, és a munka válik az explorációs tevékenység fő formájává. Emellett Tolsztojjal és Freuddal egyetértésben a munkaképességet a szeretet képessége mellett az egészséges felnőtt személyiség jellemzőjének, tehát a mentális egészség indikátorának tekinthetjük. Egy 670 fős mintán végzett vizsgálat¹⁶ eredményei azt mutatják, hogy a biztonságosan kötődő felnőttek voltak leginkább elégedettek állásuk biztosságával, a munkatársakkal, a jövedelemmel, a munka kihívásaival és az előrejutási lehetőségekkel kapcsolatban is. A bizonytalan ambivalens kötődési mintázatú személyek elégedetlensége leginkább a munka bizonytalanságából, a társas és anyagi elismerés és előrejutás hiányából fakadt, míg a bizonytalan elkerülőök a munkatársi kapcsolataikat nem találták kielégítőnek, ugyanakkor a karrier-lehetőségekkel meg voltak elégedve. Leginkább náluk volt kimutatható, hogy a munkahelyi problémák kihatással voltak egészségükre és munkahelyen kívüli kapcsolataikra. Természetesen a vizsgálat korrelációs elrendezéséből adódóan az is előfordulhat, hogy a biztonságosan kötődők a fentebb említett kognitív és a későbbiekben ismertető társas előnyeiket a munkaerőpiacon objektív szempontokból is kedvezőbb munkahelyekre képesek beváltani.

Természetesen ugyanúgy, ahogy iskoláskorban sem szűkíthető a tanulásra az exploráció fogalma, a felnőttek tudás- és élményszerzése sem korlátozódik a munkára. Sokkal általánosabb fogalmakat használva azonban elmondhatjuk, hogy a kötődés minőségének jelentős hatása van a felnőttek információfeldolgozására is. Egy kérdőíveket és kísérleti elrendezést kombináló vizsgálatból¹⁷ ki-

¹⁵ Ellen Moss és Diane St-Laurent, „Attachment at School Age and Academic Performance,” *Developmental Psychology* (2001): 6. szám. 863-874.

¹⁶ Cindy Hazan és Phillip R. Shaver, „Love and Work: An Attachment-Theoretical Perspective,” *Journal of Personality and Social Psychology* (1990): 2. szám. 270-280.

¹⁷ Mario Mikulincer, „Adult Attachment Style and Information Processing: Individual Differences in Curiosity and Cognitive Closure,” *Journal of Personality and Social Psychology* (1997): 5. szám. 1217-1230.

derült, hogy a biztonságosan kötődő felnőttek mind a társas ingerek, mind pedig az új információ tekintetében sokkal nyitottabbak voltak bizonytalanul kötődő társaiknál, és a felmerülő problémákat is sokkal nagyobb önbizalommal oldották meg. Ezzel szemben a bizonytalan elkerülő kötődésű vizsgálati személyek jól láthatóan menekülnek az új helyzetek és információk elől, amelyek megingathatják addigi világméjüket, míg a bizonytalan ambivalens felnőttek szerettek volna bensőséges kapcsolatokat kialakítani és új információkat szerezni, azonban élénk belső konfliktusaik megakadályozták őket ebben.

Kötődés, iskolai magaviselet és beilleszkedés

Az iskolai magatartásbeli problémák és a kötődés kapcsolatát tekintve több tanulmány is született, amelyek eredményeit az alábbiakban ismertetném.^{18, 19} Alsó tagozatos (6–11 éves) diákokat vizsgálva a tanulmányok egyetértenek abban, hogy az iskolai viselkedési zavarok megjelenése szempontjából a legveszélyeztetettebb csoport a dezorganizált kötődésű gyermekek csoportja, míg legkedvezőbb helyzetben a biztonságosan kötődők vannak. A szervezett kötődési stratégiával rendelkező, nem biztonságosan kötődő gyermekek esetében az eredmények már kevésbé egyértelműek. Az elkerülő gyermekek – akik a stressz hatására keletkező negatív érzéseket elnyomják magukban – az újabb visszautasítástól való félelmükben ellenséges interakciós mintázatokat mutathatnak, ugyanakkor az is könnyen elképzelhető, hogy emocionális gátoltságuk hatására interiorizáló problémákra legyenek hajlamosabbak, mint amilyen a depresszió, a szorongás és a társas visszahúzódás. A szorongó-ambivalens gyermekek társas mintázatait ezzel szemben a függés és éretlenség jellemzi. Náluk egyértelműen a viselkedéses rendellenességek jelentkeznek gyakrabban, hiszen önállótlanáguk és éretlenségük gyakran frusztrálttá teszi őket az ezeket megkívánó iskolai környezetben.

Az iskolai alkalmazkodás és kötődés kapcsolatát kutató vizsgálatok életkorilag a tízes éveik végén, húszas éveik elején járó fiatalok körében tetőznek.^{20, 21} Az ő életükben a családból való kikerülésnek óriási jelentősége van, és főiskolára kerülve nemcsak az új környezettel, hanem az önállóság támasztotta kihívásokkal

¹⁸ Ellen Moss et. al., „L’attachement à l’âge scolaire et le développement des troubles de comportement,” *Revue canadienne des sciences du comportement* (1999): 2. szám. 107-118.

¹⁹ Ellen Moss et. al., „Attachement et problèmes de comportements intérieurs et extérieurs auto-rapportés à la période scolaire,” *Revue canadienne des sciences du comportement* (2006): 2. szám. 142-157.

²⁰ Jonathan F. Mattanah, Gregory R. Hancock és Bethany L. Brand, „Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediation Effects,” *Journal of Counseling Psychology* (2004): 2. szám. 213-225.

²¹ Donna E. Palladino Schultheiss és David L. Blustein, „Role of Adolescent-Parent Relationships in College Student Development and Adjustment,” *Journal of Counseling Psychology* (1994): 2. szám. 248-255.

is meg kell küzdeniük. A vizsgálatok itt is egyértelműen a biztonságosan kötődő egyének kedvező helyzetét mutatják. A beilleszkedés és társas alkalmazkodás számos mutatóját tekintve fölényük egyértelmű. Ez is azt a tényt támasztja alá, hogy a leválás nem azok számára lesz könnyebb, akiket korábban lazább érzelmi szálak kötöttek otthonra, hanem a szoros – ám nem túl szoros – érzelmi közelség biztosítja a fiatal felnőttek számára azt az energiát és a biztos hátteret, ahonnan leválhatnak a kapcsolat végeleges elvesztésének félelme nélkül.

Az iskolában megfigyelhető beilleszkedési és magaviseleti nehézségeket párhuzamba állíthatjuk a gyermekkorban jelentkező pszichológiai rendellenességekkel.²² Itt is erős és jól dokumentálható kapcsolat mutatkozik meg a kötődési stílus és a pszichopatológia között. A nem biztonságosan kötődő, elkerülő vagy ambivalens kötődési mintázatot mutató gyermekek a magatartászavarokkal, a deviáns viselkedésekkel (alkohol, drogfogyasztás, korábban kezdődő, felszínebb szexuális kapcsolatok), a szomatizációval (lelki feszültség, zavarok testi tünetekbe fordítása) és a szorongásos kórképekkel kapcsolatban nagyobb esékenységet mutatnak, mint biztonságosan kötődő társaik. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy minden patológia esetén a legnagyobb előrejelző értéke a negyedik típusnak, az úgynevezett dezorientált / dezorganizált kötődésnek van.

A gyermekkori patológiákkal kapcsolatos, fentebb ismertetett adatok ismételtén visszacsatolhatóak az iskolai életre. Ezt erősíti meg az a kutatás is, amely iskoláskorú gyermekek egészségét mérte fel. Vekerdy²³ elmondása szerint az amúgy mindig egészségesebb lányok iskoláskorban sokkal több testi tünetet (fejfájás, migrén, hasfájás stb.) mutatnak, mint a fiúk. Ugyanakkor ők azok, akiket minden beszámoló – származzon szülőktől, tanároktól vagy objektív megfigyelőktől – az iskolai követelményekhez jobban alkalmazkodónak tekint. Míg a fiúk kiviselkedik magukból a feszültségeket, és ezzel sok tanár számára a munka kerékkötőjévé válnak, addig a lányok egészségükkel fizetnek alkalmazkodóképességükért.

Következtetések

A fentebb ismertetett kutatási eredmények a pedagógiai gyakorlatra is hatással lehetnek, bár ennek kifejtése kevés tanulmányban lelhető fel, még abban az esetben is, ha az éppen szóban forgó vizsgálat az iskoláskorú gyerekeket vagy éppen az iskolai viselkedést, teljesítményt célozza meg. Az alábbiakban pontokba sorolva ismertetném azokat a lehetséges alkalmazási területeket, ahol a kötődélmélet hasznos és érdekes információból a hivatásos nevelő kezében gyakorlatban is alkalmazható tudássá válik.

²² Mark T. Greenberg, „Attachment and Psychopathology in Childhood,” in *Handbook of Attachment*, Szerk. Jude Cassidy és Phillip R. Shaver, (New York, London: The Guilford Press, 1999), 469-496.

²³ Vekerdy Tamás, *Az iskola betegít?* (Budapest: Saxum, 2004)

1. *A tanár személye, mint az optimális tanulási környezet legfontosabb összetevője.* A behaviorista tanulásméleteken alapuló oktatás a tanulási környezet tárgyi (pl. terem kialakítása, tankönyv) és interakciós (pl. büntetés, jutalmazás) összetevőit hangsúlyozza. Ezzel a felfogással elsősorban Carl Rogers pszichológiája helyezkedik szembe, amely a tanulásban is a humanisztikus értékeket helyezi előtérbe. Rogers felfogása szerint ugyanis az ember rendelkezik egy önálló fejlődési potenciállal, amely megfelelő környezetben megvalósítja önmagát, kibontakozik. A kliensközpontú terápiás eljárásból átemelve a tanári személyiség legfontosabb építőelemeivé is az alábbi rogersi triád vált:

(1) empátia – a kapcsolat kialakulásának alapja, amely által a diák úgy érzi, hogy megértették, meghallgatták;

(2) feltétel nélküli tisztelet – az elfogadás feltételek nélküli nyújtása, a diák, mint emberi lény elfogadása;

(3) kongruencia – őszinteség vagy hitelesség, amely a tanárt mint valós személyt és nem mint egy szerep mögé bújót embert hangsúlyozza, akiből a diák valós reakciókat vált ki.²⁴

Rogers szemléletét a kritikusok túlonkéntül individuálisnak írják le, ahol a másik személy csupán az egyén fejlődése szempontjából van jelen²⁵. Így a kötődésmélet jó kiegészítője lehet a humanisztikus megközelítésnek, hiszen Bowlby a kezdetektől fogva az ember kapcsolatban megvalósuló létét hangsúlyozta. A kötődésmélet megfogalmazásából kiindulva a tanárnak olyan személynek kell lennie, akinek jelenlétében egy biztonságos kötődés alakítható ki, így is biztosítván diákjai számára annak lehetőséget, hogy figyelmüket tanulmányaikra, a világ felfedezésére fordítsák. Hogyan váljon azonban a tanár egy biztonságot nyújtó kötődési személlyé? A válasz az érzékenységben rejlik, ami Bowlby megfogalmazásában elérhetőséget és válasz-készséget jelent. Tehát a tanárnak azon felül, hogy passzív, ugyanakkor empatikus és megértő befogadója a diák élményeinek, egyben a diák elé is kell mennie (ti. válasz-késznek kell lennie), aktívan felkínálva a kötődés lehetőségét.

2. *A tanár-diák kapcsolat dialógus természete.* Szőke-Milinte írását²⁶ alapul véve, a párbeszéd alapuló pedagógiai viszony témája is sok átfedést mutat a kötődésmélettel. Bár a pedagógiai viszonyt a hivatkozott szerző a konkrét oktatási és nevelési problémák megoldására irányuló interakciós erőfeszítésként fogalmazza meg, a cikk mégis keveset foglalkozik a nevelési kérdésekkel, amelyek a kötődésmélet keretén belül sem választhatóak el az oktatással, tudásszerzéssel

²⁴ Timothy J. Trull és E. Jerry Phares, *Klinikai pszichológia* (Budapest: Osiris, 2004)

²⁵ Tringer László, „A személyközpontú irányzat emberképe mint a terápia végső célkitűzése,” in *Pszichoterápiai vademecum* I. kötet, Szerk. Szakács Ferenc, (Budapest: Animula, é.n.)

²⁶ Szőke-Milinte Enikő, „A pedagógiai viszony dialógus természete,” *Képzés és Gyakorlat* (2007): 1. szám.

kapcsolatos mozzanatoktól. Az együttműködő kommunikáció, így a pedagógiai viszony kommunikációs szabályszerűségeit Grice írta le,²⁷ akinek munkássága a kötődéssel foglalkozók számára is hivatkozási alap. Ugyanis a kötődés egyik osztályozási rendszerében a diskurzus koherenciája képezi az értékelés alapját. A diskurzus koherenciáját a Grice által felállított szabályok betartása illetve áthágásának mértéke alapján állapítják meg. A jelenlegi értékelési rendszer szerint az interjúalanyokat négy csoportba sorolhatjuk.²⁸

A beszélő a „biztonságos / autonóm” csoportba kerül, amennyiben elfogadhatóan koherens és együttműködő szöveget produkál, függetlenül attól, hogy emlékei kellemesek vagy kellemetlenek. Röviden, ezek a személyek elégséges (de nem túlzott) kimunkáltsággal válaszolják meg a kérdéseket, majd visszaadják a társalgás fonalát a kérdezőnek. Tehát a tartalomtól függetlenül az ilyen személyeket biztonságos-autonómnak ítélik, még akkor is, ha esetlegesen fizikai vagy lelki bántalmazás érte is őket.

A második lehetséges kategória az „elutasító”. Ezek a személyek arra törekednek, hogy a kötődéssel kapcsolatos társalgás hosszát minimálisra redukálják. Az ő szövegeik inkonzisztensek, gyakran tartalmazznak önellentmondásokat, miközben válaszaik általában rövidek, kitérők (pl. „Nem emlékszem.”). A szülők jellemzése a biztonságos-autonóm kategóriába tartozókhoz hasonlóan pozitív, ám az előző csoportba tartozókkal ellentétben az elutasító személyek nem tudnak megfelelő példákkal, konkrét esetekkel szolgálni.

A harmadik kategóriába az „elárasztott” személyek tartoznak. Ők bár konzisztens szövegeket mondanak, az együttműködés és a relevancia elvét megsértik. A felidézett emlékek magukkal ragadják őket, és képtelenek a kérdésre koncentrálni, ezzel a relevancia maximáját is megsértve. Ez gyakran túlságosan hosszú, érzelmekkel – általában haraggal – túlfűtött beszámolókat eredményez, amelyek gyakran az emlékezésből a jelen kapcsolatok megvitatásába csúszik át. Előfordul, hogy távoli témákra váltanak, és a szülőkről alkotott véleményük ingadozik – akár egy mondaton belül.

A fentiekkel szemben a negyedik kategória – „megoldatlan / dezorganizált” – nem takar szervezett stratégiát, hanem a potenciálisan traumatikus élmények tárgyalásakor az érvelés és a diskurzus monitorozása összeomlik. Végezetül a „nem osztályozható” kategóriába kerülnek azok, akik a klasszifikációs szempontok alapján egymásnak ellentmondó vagy összeegyeztethetetlen stratégiákat tükröző szöveget produkálnak.

²⁷ Herbert Paul Grice „A társalgás logikája,” in *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*, Szerk. Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni Tamás, (Budapest: Osiris, 1997), 188-197.

²⁸ Erik Hesse „The Adult Attachment Interview: Historical and Current Perspectives,” in *Handbook of Attachment*, Szerk. Jude Cassidy and Phillip R. Shaver, (New York, London: The Guilford Press, 1999), 395-433.

A fenti klasszifikáció ismeretében a tanártól megfelelő alkalmazkodást és kommunikációs rugalmasságot várhatunk, hiszen ezekhez a kommunikációs sajátosságokhoz nemcsak akkor kell alkalmazkodnia, amikor konkrét kötődési témák kerülnek elő – tehát a diák iskolán kívüli életéről van szó. A tapasztalatszerzés során ugyanis optimális esetben önismeretünk is gyarapodik, önvizsgálat és önreflexió segítik a tudás lehorgonyzását. Amennyiben a tudásátadást dialógus természetűnek fogadjuk el, akkor arra is figyelmet kell fordítanunk, hogy a diákok kötődési stílusa – a fentiekben ismertetett módokon – a párbeszédben való részvételük sajátos módozatait és a tudásra való nyitottságot is befolyásolni fogja.

3. A tanár-diák kapcsolat, mint az érzelmi korrekció színtere. Örök probléma a képződő és kezdő tanárok illetve tanárjelöltek életében a kompetenciahatárok meghúzása, felismerése. Annak megtapasztalása azonban, hogy tanárként nem vagyok képes, alkalmas a segítségnyújtásra, könnyen magával hozhatja annak a csapdáját, hogy ilyen irányban a tanár a felelősséget teljes mértékben átruházza az adott szakemberre, és önmaga mintegy tudomást sem vesz a továbbiakban a problémáról. Az eltérő, elsősorban nem biztonságos kötődési stílusú diákok ilyen értelemben is nagy kihívást jelentenek a tanárnak, hiszen a belső munkamodellük által irányított észlelésükkel és viselkedésükkel azokat a helyzeteket próbálják újratertelni, amelyekből jöttek. Akármennyire is kellemetlen és fájdalmas a gyermek számára szülei dühe vagy éppen közönye, mégiscsak ebben a térben mozog otthonosan. Így az iskolában bármilyen lelkes és emberséges, érzékeny tanárral is találkozjon, a régi tapasztalatok tükrében fog viszonyulni a tanárhoz, sőt viselkedésével gyakran abba az irányba provokálja a tanárt, hogy az ideálistól eltérő nevelési helyzet – kiszámíthatatlanság vagy ignorancia – az iskolában is előálljon. Ennek tudatában a tanár segíthet a diáknak pusztán azzal is, ha viselkedése elérhetőségét és válaszképességét tükrözi. Ebben az esetben a gyermek eddig ismeretlen kapcsolati mintázatot, viszonyulást tapasztal meg. Lehetséges, hogy ez az új viszonyulás nem tudja a teljes reprezentációs rendszert átalakítani, azonban olyan érzelmi erőforrásként működhet a diák további életében, amelyhez a fájdalmas, kellemetlen helyzetekben fordulhat. Sokban a tanárokon múlik tehát, hogy a diák a „már megint ez történt velem” élményével vagy valamiféle katartikus aha-élménnyel lépi át a fiatalkor küszöbét.

4. A kollégiumi nevelő, mint biztonsági alap és biztos kikötő. A magyar diákok életében a szülőktől való elszakadás, a kollégiumi életforma igen eltérő életkorban következhet be iskolatípustól függően (akár 10 éves kortól nyolcosztályos gimnázium kollégiuma esetében). Mindenesetre a diákok otthonról történő kiszakadása az esetek legnagyobb számában egy időre esik a kamaszkorral, a felnőtté válás nehézségeivel. Fentebb már láthattuk, hogy bár a kapcsolatok átrendeződése már 6-8 éves korban megindul, mégis a szülők maradnak – sokszor csupán rej-

tetten, a felszínen a kamasz tagadja függőségét – a legfontosabb kötődési funkciók betöltői. Az amúgy is érzelmi hullámzásaitól bizonytalaná váló világban élő kamasz otthonról elkerülve elszakad szüleitől, egyik legfontosabb kötelékétől. Mary Ainsworth a család szerepét, mint biztonsági alapot írta le már az 1930-as évek végén, W. E. Blatz biztonsági elméletére alapozva. A család az a biztonsági alap, amelyről kiindulva az egyén felfedezheti a világot.²⁹ Biztonsági alap híján a diák életterét beszűkítheti a szorongás. A kollégiumi nevelőtanároknak, mint viszonylag állandó és a diákokkal kötetlenebb kapcsolatban (is) álló személyeknek lehetőségük van, hogy diákjaik számára kötődési személlyé váljanak, és ezzel támogassák őket mind iskolai előmenetelükben, mind pedig személyiségük fejlődésében.

ANDRÁS LÁNG

THE RELEVANCE OF ATTACHMENT THEORY TO THE PEDAGOGICAL PROCESS

This study is a theoretical summary of attachment theory with some possible applications in teaching and rearing children. Bowlby formulated his ideas as a theory of personality development, so it can be applied beyond infancy as well. Developmental aspects are highlighted and some former empirical evidence is presented about the connection between attachment theory and academic achievement and its relevance with school behavior and adjustment. Four different practical applications are concluded: (1) personality of the teacher as part of optimal learning environment; (2) attachment's effect on teacher-student dialogue; (3) teacher-student relation as emotionally corrective experience; (4) education of boarding house students.

²⁹ Inge Bretherton és Mary Main, „Obituaries. Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913-1999),” *American Psychologist* (2000): 10. szám. 1148-1149.