

Tudomány
PANNON-PALATINUS

A szabad idő döntő szabályozója: az iskolai stressz

Vincze-Tiszay Gabriella, Vincze János



PR/B10/11VTJ1105PS00129P120

Oktatási folyamatunk eredményessége társadalmilag alapvető követelmény, mert státusszimbólumként a felhalmozott ismeret-, a bővülő információ- és az alkotó tudás-funkcióit testesíti meg. Jelen munka a szerzőknek egy gyerek-pszichológiai szakrendelőben végzett vizsgálatainak néhány eredményét összesíti, különös tekintettel a szabad idő, az iskolai beilleszkedés valamint előmenetel szemszögéből, ugyanakkor az azzal kapcsolatos feszültségekről is, amelyek a szülő-iskolai elvárás és a tanulók képességei, eredményei közötti különbségekből adódnak.

Az oktatás: céltudatosított visszatükrözés

Az ember biológiai meghatározottsága, valamint a céltudatos munka és az intellektualizálódó munka iránti igény következtében a legfejlettebb faja geocentrikus bioszféránknak. Ez az aligha cáfolható tézis arra épül, hogy az ember, mint egyedi entitás önmagában hordozza a genetikailag átöröklött sajátosságokat, ami a genotípusának felel meg, de ahhoz, hogy önállóan létezzen, a társadalmi átöröklést is el kell sajátítania, mely az alkalmazkodás révén gyorsan fenotípussá válik.

A filogenezis minden más fajnál rendkívül lassan alakul ki, de az embernél a tanulás és a második jelzőrendszer segítségével rendkívül gyorsan konkretizálódik és eredeti utat követ.

Az ember, a környező világot és önmagát az érzékelés folyamán ismeri meg, ezek az érzéki képek szolgáltatják a megismerés számára a legnagyobb mennyiségű és mélységű adatot. Az érzékelés, s ezzel együtt a megismerés sajátos visszatükrözés. A visszatükrözés legáltalánosabb formában azt jelenti, hogy a rendszerek rögzíteni képesek a rájuk ható más rendszerek jellemző vonásait oly módon, hogy elszenvedett változásaik egyben a változást előidéző rendszer specifikumait is kifejezik.

Az oktatás nem más, mint céltudatos visszatükrözés, amelynek keretében a társadalom átadja az egyénnek mindazon ismereteket, amelyeket addig felhalmozott. Az oktatás folyamata olyan, mint egy mérleg, amely nagy tudásszint különbséggel kezdődik, de a visszatükrözések transzformációs láncának hatására a serpenyők állása lassan felcserélődik. Az átbillenés a felhalmozott ismeretek elsajátítása után az alkotó alkalmazás fázisában történik. A kilengési fázisok nagyobbak és kisebbek is egyben, s a fejlődéssel párhuzamosan a tanulás folyamán kerülnek egyensúlyi helyzetbe, az egyéni-családi-szociális alkalmazkodási elvárások függvényében.

Iskolai ártalom vagy képesség

Az iskolába-lépés alkalmával a gyermekek igen különböző fizikai, intellektuális, szociális, fiziológiai adottságokkal rendelkeznek. Ezen adottságokra épülnek a fejlődés további lépcsőfokai, amelyek a szerzett készségekkel is kiegészülnek. Eltéréseket lehet tapasztalni a különböző életcsoportoknál: nem, lakóhely, szociális állapot, intellektuális javak birtoklása szerinti megoszlásban is. Ez az eszköztára oktatásunk infrastruktúrájának, s a kiegyensúlyozott társadalmi közvéleménynek az az elvárása, hogy azonos mennyiségű, és minőségű horizontális áramlás valósuljon meg az oktatásban résztvevők között az intellektuális hierarchizálódás veszélye nélkül. E tekintetben az első osztály a művelődés kibontakozásának alapja, s ez egyben kiegyenlítő szerepű is! Az első osztályban három készség kialakulása kezdődik: számolás, írás és olvasás. Ha e készségek kialakulását túl statikusan akarjuk szétválasztani, akkor a következő megkérdőjelezhető következtetésekre jutunk: az olvasás készsége az első osztály, az írás készsége a negyedik osztály elvégzésekor alakul ki, a számolás készsége – totális értelemben – egy életen keresztül sem, de gyakorlatilag úgy tekintjük, hogy tíz osztály elvégzése után ez is kialakult.

Az a tény, hogy az osztályközösségekben különböző felkészültségű gyermekek vannak, a tanulási siker egyénekenként váltakozik. A szerző a tanulónak iskolához való viszonyában három fő kategóriát különített el:

- 1) pozitív viszony – iskola-diák-szülő kapcsolat harmonikus egyensúlyban van;
- 2) negatív viszony – a tanuló átélésében konfliktus van, a személyiség fejlődése perturbált, egyensúlya megbomlott, minden iskolára vonatkozó kérdésben ellenérzést fejez ki;
- 3) kéttényezős viszony – a kedvező és kedvezőtlen élmények időleges váltakozása, a konfliktusok csak egy-egy területre terjednek ki.

A szerző kutatási eredményei alapján a tanulók iskolához való hozzáállásában a kéttényezős viszony dominál 70–80%-os átlagértékkel és e kategóriájukat, a kevés szabad idő jellemzi. A statisztikai adatokból kitűnik, hogy a pozitív viszonyú tanulók kategóriája (10–20%) csökkenő, míg a negatív viszonyú tanulók kategóriája (3–20%) növekedő tendenciát mutat az életkor függvényében. Míg az előbbieket megfelelő időtartamú, addig az utóbbiak nagyon kevés szabad idővel rendelkeznek. A beiskolázást követő, minőségileg újszerű viszony ellenére is, kialakul az osztályközösségben egy olyan csoport, kb. 15–20%, akik már 6–10 évesen a tanulmányi eredmény és tanulási motiváció alapján az osztály periferiájára kerülnek.

Meg kell említenünk, hogy az iskolaérettség-vizsgálatoknál több tényezőt vesznek figyelembe: intellektuális felkészültség (az életkornak megfelelő pszichés folyamatok és képességek) valamint a nonverbális tényezőket: munka és szociális érettséget. Az első osztályban, a helyes pedagógiai módszerek, a játékos tevékenységek és ismeretelsajátítás egyensúlya miatt, kevés a problémás gyermek. A le-maradottság a beiskolázott gyermeknél csak a III.–IV. osztály felé derül ki, és ekkor jelentkeznek orvos-pszichológiai szakrendelésre általában a tanítók javaslatára.

A szabad idő kategóriái

Az idő a térrel együtt – az anyag létezési formája, a jelenségek, a folyamatok egymásutánja. Az idő múlásának megállapítására pontosan ismétlődő folyamatokkal való összehasonlítás útján történik. minden ember számára egy év 52 hétből, minden hét 7 napból, minden nap 24 órából, minden óra 60 percből és minden perc 60 másodpercből áll.

Az élő ember társadalmi lényként térben és időben él, dolgozik, tanul, szórakozik, tevékenykedik. Mint élő szervezet állandó homeosztázisának fenntartása érdekében

mindennapi fiziológiás életszükséglete: a táplálkozás, a kiválasztás, a tisztálkodás, a 7–8 órás alvás stb. Mint társadalmi lény, 6–7 éves kortól kezdve napi kötelező programként létezik az oktatás-, majd azt követően a munka-folyamatában való részvétel. Ez általában naponta 8–10 órát vesz igénybe. Az ember társadalmi szerepével együtt jár számos egyéb tevékenységi forma is: öltözködés, testápolás, beszerzés-vásárlás, rokoni kapcsolatok fenntartása és adminisztratív jellegű feladatokban való részvétel.

Összeadván mindazon időtartamokat, amelyek szükségesek az ember életszükségleteinek fenntartásához és egy adott kor társadalom-, szokás- és jog-formáiból származó tevékenységek elvégzéséhez, megkapjuk a napi elfoglaltság minimális időtartamát. Ha ezt kivonjuk a 24 órából, akkor megkapjuk a napi nominál szabad idő tartamát, mely egyéntől, életkortól, társadalmi pozíciótól és nemtől függ. Iskolás kor előtt és nyugdíjas korban a napi nominál szabad idő aránya nagyobb, a többgyermekes szülőké kisebb és nagyon változó az adminisztratív tevékenységi formákban vállalt aktív szerepek időigényességének következtében.

A nominál szabad idő tartam ideális eset, a valóságban ennél kevesebb a reál szabad idő, amely az ember rendelkezésére áll, mert a közlekedés időigényes, a beszerzés nehézkes, a táplálékot el kell készíteni stb. Mindezek olyan zavaró, perturbáló tényezők, amelyek lényegesen megrövidítik az egyén nominál szabad idejét. A reál szabad idővel sem számolhatunk ténylegesen, s különösen nem gyermekkorban. A reál szabad idő nagyságát lényegesen csökkenti, az iskolai program szervezetlensége, a szülők parancsláncolata (látogatóba jön egy rokon és a gyermeknek végig kell szenvednie ezt a látogatást), a gyermek barátainak perturbációi (csak beugrottam hozzád; azért telefonáltam, hogy diktáld le a matematika házi-feladatot stb.). A reál szabad idő helyett – az egyéntől független perturbációk miatt, a rövidebb időtartamú objektív szabad idővel kell operálnunk.

A mindennapok konkrét valóságában az egyéneknek a szubjektív szabad idő áll a rendelkezésükre, mert számos olyan tevékenységet folytatnak, amelyeknek nincs közvetlen célja és haszna: ábrándozás, pepecselés, semmittevés, saját hobby, rakosgatás, csevegés, nézelődés stb. A jó tanuló gyermekek esetén a szubjektív szabad idő alig marad el az objektív szabad idő-tartamtól. Az iskolai programba nehezen beilleszkedő gyermekek esetén a szubjektív szabad idő naponta néhány tíz perc és sokkal rövidebb mind az objektív szabad idő. Ezen gyermekeknél gyakorlatilag lehetetlenné válik a szabad idő alapfunkcióinak gyakorlása: a kikapcsolódás, felfrissülés, lazítás.

Okvetlenül ki kell hangsúlyozni, hogy a beteg gyermek vagy a beteg felnőtt esetén szabad időről nem beszélhetünk, mert a betegség – egy folyamatosan tartó állapot – 24 órából 24 órát együtt van a beteggel. Az eddig elmondottakból következik, hogy csak jó társadalmi szervezéssel csökkenthetjük a nominál és reál szabad idő közötti különbséget. A jó családi együttélési normák kialakításával és a megfelelő iskolai program előállításával csökkenteni lehet a reál és objektív szabad idő közötti különbséget. A gyermek saját adottságainak jobb kihasználásával lényegesen csökkenteni tudja az objektív és szubjektív szabad idő közötti differenciát.

Pszichológiai stresszorok

Nagy feszültségek esetén a homeosztatisz musok nem tudnak egybehangoltan működni. A traumát okozó ingerekre (stresszorokra) a szervezet, sajátos adaptációs-védekező reakció segítségével válaszol. Először a riadóállapot jön létre (alarm), amikor a veszélyeztető ingerekhez az adaptáció még nem alakul ki. Aztán végbemegy az erők mozgósítása és bekövetkezik az ellenállás stádiuma, ezt a kimerülés váltja fel, amikor az elért adaptáció elvész. Az ember természete olyan, hogy nemcsak reális fizikai veszélyekre reagál, hanem

annak fenyegetésére és a múltban átélt veszélyek bizonyos szimbólumaira is. Ez viszont arra szolgál, hogy létrejöjjön az ember bizonyos felkészültsége.

A fent elmondottak alapján érthető, hogy minden objektív sikertelenség (éremjegy, házi feladat nehézsége, felelési bizonytalanság) tükröződik az egyén szubjektív átélésében, vagyis a személyiségstruktúra egyensúlya fokozatosan megbomlik. Mindezen pszichológiai stresszorok elsődlegesen pszichés átélések. A negatív stressz nem mindig okoz betegséget vagy sérülést, legyőzése, sikeres átvészélése gyakran erősíti a személyiséget, fokozza annak alkalmazkodóképességét (hasonló a helyzet ahhoz, amikor a baktériumok immunitást hoznak létre). A tökéletlenül feldolgozott stressz viszont egy későbbi hasonló helyzet esetén aktiválódhat, és az előző negatív tapasztalat okozta reakció, szinte összegeződik az újabb válaszban. A külső környezet és az individuum adottságai, prediszpozíciója együtt adják meg a személyes jellemző stresszorok hierarchiáját és egy szituációban több különböző hatás, szerepelhet kiváltó tényezőként.

A szabad időnek és az iskolai stressznek a személyiségre való hatásában a szerző saját vizsgálatok alapján, 23 stresszhatást figyelt meg, amelyeket 5 páros csoportba összesített:

1. objektív – szubjektív okok;
2. született – viselkedési formák;
3. szomatikus – pszichés szimptómák;
4. egyéni – környezeti miliók;
5. elvárás – teljesítmény hierarchiák;

A következőkben felbontjuk a csoport-párokat, ezek jellemzésére zárójelben a tünetképző, kísérő szimptómák felsorolása található.

Objektív okok: elégtelen tudásszint (tanulási nehézség, iskolakerülés, diszgrafia és diszlexia).

Szubjektív okok: motiváció hiány (infantilizmus, ingerlékenység).

Született formák: organikus sérülések (agykárosodás, szülési traumák, örökletes betegségek).

Viselkedési formák: hátrányos családi körülmények (diszharmonikus, felbomlott család).

Szomatikus szimptómák: temporális betegségek, organikus panaszok (neuro-vegetatív diszharmonia, szív-gyomor-fejfájás, allergia).

Pszichés szimptómák: tűrőképesség egyéni toleranciája (érzékenység, negatívizmus, inhibíció).

Egyéni miliók: értékrendskála hierarchiája (érzelmi labilitás, tik).

Környezeti miliók: az elbírálás ütközése felnőtt közegben (fejfájás, ágybavizelés-székelés, hiányzás).

Elvárás hierarchiája: egyéni hibás sztereotípiák kialakulása (dadogás, alvászavar).

Teljesítmény hierarchiája: az elért eredmény hibás értékelése (öngyilkosság, rémálom, felriadás).

Megfigyelésünk alapján különösen egyes osztályokban (első, ötödik, I. és V. gimnáziumi osztályok) tevődik nagyobb hangsúly a stresszes állapotokra, általában a nominál és reál szabad idő radikális csökkenése miatt. Az első elemi osztály nehézsége érthető, hiszen a gyermek a családból vagy óvodából, játékos elvárású környezetből kerül meghatározott igényű nevelési intézménybe. Az V. osztályban, értelmi és érzelmi törés fedezhető fel, mert a tanuló az egyszemélyi vezető teljes domináciájából átkerül a több személyi, megosztott vezetői elvárás és követelmény szintjére. Az első gimnáziumi osztály problémáit a serdülőkori válság, az önkitágítás, az én fejlődése, a tananyagban való elmélyülés képezik. A IV. gimnáziumi osztályban az érettségivel járó megterhelés, a pályaválasztás, felvételi és posztpubertás, interperszonális párválasztási útkeresés adja a stresszes állapot lehetőségeit.

Értékrendbe állítva a stresszhatásokat a következő arányok mutatkoznak: egyéni – környezeti miliók 47%, szomatikus -pszichés szimptómák 20%, született – viselkedési formák 17%, elvárás – teljesítmény hierarchiák 12% és objektív – szubjektív okok 4%. A statisztikai adatokból következtetve az a tény állapítható meg, hogy a nevelés intézményesített formája,

objektív és szubjektív téren kielégítő. Javításra szorul az elvárás és teljesítmény hierarchiák, de a legnagyobb probléma, amelyet meg kell változtatni vagy át kell rendezni, az az egyéni környezeti miliók hatásütkezései, hogy növelni lehessen az objektív szabad idő tartamát.

Iskolafóbia

A neveléstudomány általában a sikereket teszi tanulmányai tárgyává, az iskolai kudarcról ritkábban esik szó, pedig ez az iskolások 15–20%-át érintő probléma. A sikertelenség egy sajátos helyzet, egy viszony (gyermek-iskola, család-gyermek, iskola-család), nem az egyén viselkedészavara, hanem a tanuló és környezete közti feszültség, elégtelenség következtében létrejövő magatartási forma. A köznapi tudat a sikertelen, rosszul tanuló, nehezen nevelhető, iskolakerülő fogalmát egy-kalap alá veszi az iskolafóbiával.

Az iskolától való félelem, természetes, a nem megfelelően felkészített beiskolázandó gyermek esetében. Ha a szeparációs félelem az első hónapok múltán sem csökken, sőt pánikszerű rettegéssé fokozódik, minden valószínűség szerint kóros szimbolikus félelemről van szó, melyet iskolafóbiának nevezünk. Hátterében a túl erős szülő-gyermek kapcsolat áll, amelyhez valójában a szülő ragaszkodik jobban. A gyermeket „védő” felnőtt félti minden szörnyűségtől, ezért meg akarja óvni a neveletlen gyermekektől, az ellenszenves tanítónénitől, vagyis az iskola „káros” hatásaitól, ami tudatalatt azt a félelmet tükrözi, hogy fél a függőségi kapcsolat megbomlásától. A tanítónéni az egyén, az iskola pedig a család rivalisává válik. A gyermek érzi, hogy óvják függőségi kapcsolatát, így az iskolától való kezdeti természetes félelme pánikszerű fóbiává duzzad. Különbséget kell tenni a sikertelen tanuló és az iskolakerülő között. Míg az előbbi konfliktust jelez a környezetével, az utóbbi feszültséget, ami további feszültségfokozó is egyben. Az egyszerű iskolakerülő (kisiskolás-szinten) lehet gyermeket, játékos (a munka és a szociális értetlenség hordozója is), aki ellenállhatatlanul csábosnak véli a játékos tevékenységformákat. A bonyolultabb iskolakerülő nem akar iskolába menni, ill. úgy véli nem mehet, részben tőle független okokból (csúfolódás, büntetés).

Az otthoni foglalkozás még az iskolás időszak előtt megteremtheti azt a pozitív együttműködési állapot, amire „építeni” lehet, mert identikusan egyenlő az objektív szabad idő oly mérvű megszervezésével, hogy mennél jobban megközelítse a reál szabad idő tartamát. Érdekes viszonyt lehet így felállítani a különböző szülői-nevelés foglalkozás típusok és a gyermekek egyéni képességei között létrejövő kapcsolatrendszerben:

átlag alatti szülői foglalkozás + átlag alatti képesség
= biztos sikertelenség

átlagos szülői foglalkozás + átlag alatti képesség
= sikertelenség

átlag feletti szülői foglalkozás+ átlag alatti képesség
= sikertelenség elkerülhető

átlag alatti szülői foglalkozás + átlagos képesség
= sikertelenség

átlagos szülői foglalkozás + átlagos képesség
= sikertelenség elkerülhető

átlag feletti szülői foglalkozás+ átlagos képesség
= közepes sikeresség

átlag alatti szülői foglalkozás + átlag feletti képesség
= közepes sikeresség

átlagos szülői foglalkozás + átlag feletti képesség
= sikeresség

átlag feletti szülői foglalkozás+ átlag feletti képesség
= biztos siker

Egyéni szinten az előzetes traumák, az objektív szabad idő csökkenése, a vágyak és a valóság ütközései tovább növelik a frusztrációt. Az érzelmileg magáramaradt gyermek képtelen egyedül megküzdeni önmagával és környezetével, a feladatokkal és elvárásokkal. Családi konfliktus helyzetén nem tudván változtatni, érzelmi logikája alapján, a gyermek egy neki megfelelőbb magatartásformát választ, az iskolából való részleges (tantárgy szerinti) majd napos ill. hetes hiányzást. Az iskolakerülés döntő oka a szülő-iskola közötti kapcsolat teljes hiánya. Az okot több síkból szemlélve rájövünk, hogy a probléma egyéni-pszichológiai és szociológiai vagy objektív-szubjektív makromilió téren egybekapcsolódva tartalmazza a beilleszkedés zavarait.

A beilleszkedés fogalomköre

A tanuló-iskola kapcsolat egyik legkényesebb kérdése a beilleszkedés. A látszólagosan szélsőséges vélemények nem mondanak ellen annak az állításnak, hogy bármilyen értelmi képességgel megáldott iskolásnál mutatkoznak a beilleszkedés ellentmondásai. A negatív magatartási formákat leggyakrabban erre a kérdéskörre vezetik vissza.

Kísérletünk során 88 személyt vizsgáltunk (8–18 életév között), akiknél a pszichológiai kórelőzmény teljes volt, vázlatos egyéni beszélgetést tartalmazott, valamint az alkalmazott teszt anyagában szerepelt a 3 kívánság (Thomas-mesék). Globálisan összefoglalva és csoportosítva a felsorolt tüneteket (életkorra és nemre való tekintet nélkül) az alábbi következtetésekre jutottunk

- egyéni tulajdonságok: visszahúzóds, félelem, érzelmi labilitás, nyugtalanság, agresszivitás, inhbálság, csökönýösség (82 eset),

- neuro-vegetatív diszharmónia: rémálom, ágybavizelés-székelés, alvászavar, étvágytalanság, fejfájás, gyomor-szívbántalmak (67 eset),

- iskolai tanulmányi perturbáció: teljesítmény ingadozás, összpontosítás hiánya, tanulás visszautasítás (59 eset)

- interperszonális probléma: nehéz alkalmazkodás, közönýosság, kriticizmus, banda elv (29 eset),

- nevelési hatáskör: szófogadatlnaság, feleselés, hiányzás, öngyilkossági kísérlet, napi program hiánya (20 eset),

- szociális zavar: lopás, hazugság, hamisítás (13 eset).

A felsoroltak egymással társulva kerültek az oklistára, ezért haladja meg az össz-számuk a kivizsgált egyének számát. A rossz tanulmányi eredmény, az alkalmazkodási nehézség megmarad látványos fő panaszként, bár számszerűen az egyéni tulajdonságok vezetnek, mert ezekkel igyekeznek elfedni a sikertelenségeket.

Félelem

A félelem egy regressziós magatartási forma, mert létrejöttékor az önuralom meggyengül, a környezetből érkező információk (objektív körülmény) valamint ezek feldolgozása (szubjektív körülmény) téves, irreális színezetet kapnak. A félelem adódhat feltétlen inger hatására, s annak ismétlődésekor vagy valamilyen indokolt helyzetből, mint előzetes tapasztalatból szerzett információ. A feltétlen inger által kiváltott félelem főképpen a gyermekkorra jellemző. Minél értelmesebb lesz az egyén (éveinek és tapasztalatainak gyarapodásával) annál jobban tud különbséget tenni a reális félelmet kiváltó ok és okozati ismeretlen közt. Az egészséges ember és a kóros beteg félelmei közt nehéz különbséget tenni, mert nehezen lehet ezek szubjektív feldolgozását, hatásának körülményeit, előzetes sérüléseinek felhalmozását, testi-lelki állapotát felmérni. Megjelenéstől függően csoportosítani lehet a félelmet az exteriorizált magatartás (indulati megnyilvánulás, lehangoltság, feszültség) és az organikus tünetek (száraz torok, lassú légzés, nyugtalanság, gyengeség, bénulási érzetek, hányinger, izzadás, szédülés stb.) alapján.

Gegesi-Kiss Pál szerint a személyiség struktúrájára ható ingerek az ingerület izgalomoldás folyamatának mozgási mechanizmus iránya kettős lehet. Lehet pszicho-szomatikus (kifelé tendáló) mozgásirány és lehet szomato-pszichés megnyilvánulás (befelé tendáló). E mozgásirány jellege ezután hat a személyiség megnyilvánulásának milyenségére és egyben visszahatásként az össz-személyiségre is. E mozgásirányok megjelenése nem tipikus, függ az egyéni toleranciaképességtől, az életkortól, szociális körülményektől, idegrendszeri típusoktól.

Szorongás

A negatív előzetes tapasztalatok felhalmozódásaként létrejöhet a szorongás állapota, amelynek etiológiáját bármennyire könnyűnek is vélnénk tekinteni, egyértelműen meghatározni nem tudjuk. Freud szerint az embernek egy belső jelzése az ami felkészíti a személyiséget egy jövőbeli helyzetére. Bármely embernél az elkövetkező tevékenységi forma feszültséget-szorongást idézhet elő. A nevelés és előzetes ismeretei döntenek el, hogy pozitív vagy negatív szorongás fogja kísérni a jövőben bekövetkezendő tevékenységét. A kiegyensúlyozott egyénnél a szorongás pozitív túlsúlya dominál. Abban az esetben is, ha egy olyan tevékenységi formát kell a jövőben végrehajtania, amely esetében az előzetes tapasztalatai minimálisak vagy nem megfelelőek. A szorongás nagyon gyakran gátlásként lép fel, ami normál állapot, minden egyénre jellegzetes. A szorongás akkor válik kórossá, ha eltolódik a jövőbeli tevékenység és csak a feszültség marad, mely így nem kötődik a konkrét cselekvéshez és mind hosszabb periódust, dominál, pszichés állapotává válik az egyénnek. Alapjában véve egy félelmi indulat, mely ily módon válik lényegében ok és tartalom nélküli, tehát tárgyaltalan félelemmé. Nagyon hűen tükrözi ezt az állapotot a lebegő elnevezés, ti. az egyén bizonytalanságban él. A szorongás radikálisan csökkenti az egyén szubjektív szabad idő tartamát, mely gyerekkorban hatványozottan érezteti hatását.

A következőkben saját kísérleteink alapján a szimptomákat közöljük csoportosítva (melyeket a hozzátartozók soroltak fel a szorongásos gyermekek megnyilvánulásaiaként).

A tünetek:

- magatartási: negatívizmus, nyugtalanság, agresszió, alkalmazkodási nehézség,
- érzelmi: labilitás, érzékenység, rémálom, félelem, riadtság,
- szomatikus: fejfájás, tük, szédülés, hányás, étvágytalanság.

A kísérő tünetként jellemzett magatartási formák megegyeznek a félelem külső és belső (organikus) megnyilvánulásaival. Ezen regresszív védekezési mechanizmusok akkor bővítik a klinikai képet, amikor megjelenik az érzelmi háttérű együttevő is, azaz asszociálódik az érzelmi alapozottság a magatartási komponenssel. A szorongás érzés projektálódik és viselkedési zavart eredményez, amely a kudarckerülés elsődleges okául szolgál, így minden negatív élmény traumás jelleget kap.

Az iskolai követelmények életkornak megfelelő adottságokat kívánnak. Amennyiben a kettő közt interferencia adódik (alacsonyabb teljesítmény – magasabb követelmény) akkor jelennek meg a túlterhelés szimptomái, a szomatikus jellegű problémák. Vizsgálataink azt mutatták, hogy a szorongó gyermek teljesítménye feladathelyzetben csökken, döntéskor pánikszerűen inhibálódik. A szabadon lebegő szorongás társul az elhárító mechanizmusokkal (félelem, kényszer), más esetekben organikus panaszokkal.

A kisiskolás gyermek szorongását projekció segítségével leplezi, magatartását a környezet által elfogadott indokokra vetíti ki (megjelenik a magatartási-érzelmi társ). Néha a szülők hirtelenjében a „rossz” jelzővel bélyegzik meg az ilyen gyermeket. A rossz fogalmának teljes ismerethiányában, a gyermek egy globális rossztól tart, amiért a szeparációs félelem fenyegeti (elveszti a szeretetet és a védelmet). Félelmében a tényleges rossz cselekedetek is előtérbe kerülhetnek, így pl. apró otthoni lopások: ceruza, toll, pénz stb. Erre a családi diszharmonikus háttérre épül az iskolai alkalmazkodás nehézsége, ami nemcsak tantárgy, hanem közösségi szinten is igénybe veszi. Félelmének oka közvetett, a belső személyiséget terhelő konfliktuális állapot. Sajátosan viszonyul környezetéhez, önmagához és ez az objektív körülményektől függetlenül szabadon lebegő állapotot hoz létre, mely a szubjektív szabad idő eltűnését eredményezi. Az életkornak megfelelő objektív és szubjektív szabad idő maximális kiaknázása lényegesen hozzájárul – fiatal korban – a személyiség fejlődéséhez, éppen ezért szükséges, hogy a minimálisra csökkentsük az iskolai stresszből fakadó frusztrációkat (iskolafóbia, szorongás, kényszer, félelem).

Az embert általánosan jellemző értelmi-érzelmi megnyilvánulások az életkor előrehaladtával arányosan alakulnak át egyéni eltérésekké. A belső egyensúly a saját kialakított (én ideál) értéksskálájától függően változó tartalmú és intenzitású együttható. A sikerélmény csúcsa, ha teljesíteni tudja a valenciális skálán lévő elvárásokat. Az erős egyén személyisége, lelki állapota, objektív szabad idejének helyes megszervezése kiegyensúlyozhatja a mikro- és makrokörnyezetének labilitását, inkonzekvenciáját, és a dinamikus kölcsönhatás dacára is képes rugalmasan alkalmazkodni, egyensúlyban maradni. Ez a személyiség viszont a felnőttkorra jellemző. Az egyén számára egyaránt kellemetlen a stressz hiánya és a túl sok stressz. Ezért mindenkinek, bármilyen foglalkozást választott is, gondos önvizsgálatot kell végeznie, hogy megtalálja azt a stressz-szintet, amelynél a legjobban érzi magát.

A Nobel-díjas Szent-Györgyi Albert plasztikusan fogalmazta meg ezt a gondolatot: „Az ember tevékenységét a boldogságkeresés uralja. A boldogság viszont lényegében beteljesülés, olyan állapot, amelyben minden igény, akár anyagi, akár szellemi, kielégülést nyert. Az öröm nem más, mint egy igény kielégítése, és nagy igények nélkül nagy örömök sem létezhetnek.”

Irodalom

1. Berne E.: Emberi játszmák. Gond. K. Bp., 1984.
2. Czeizel E. és tsai: Az értelmi fogyatékoság megelőzése. Orvosi Hetilap, 118, 311-314., 1977.
3. Csiky K., Csiky Cs.: A lelki jelenségek kórfolyamatai. Dac. K. Kvár, 1982.
4. Gegesi Kiss P., Liebermann L.: Személyiségzavarok a gyermekkorban. Akad. K. Bp., 1965.
5. Göllesz V.: A gyógypedagógia alapproblémái. Med. K. Bp., 1976.
6. Illyés Gy. és tsai: Gyógypedagógiai pszichológia. Akad. K. Bp., 1978.
7. Juhász P., Pethő B.: Általános pszichiátria. Med. K. Bp., 1983.
8. Kecskeméty P., Faludi G.: Pánik betegség: adatok a szorongásos állapotok egyik körülírt formájáról. Ideggyógy. Szemle, 38, 15-23., 1985.
9. Kretschmer E.: Medizinische Psychologie. Thieme, Stuttgart, 1962.
10. Kun M., Szegedi M.: Az intelligencia mérése. Akad. K. Bp., 1972.
11. Lénárd F.: Alkalmazott pszichológia. Gond. K. Bp., 1984.
12. Mérei F., V.Binét Á.: Gyermeklélektan. Gond. K. Bp., 1985.
13. Münnich I.: Tanulmányok a társadalmi beilleszkedési zavarokról. Kossuth K. Bp., 1988.
14. Pethő B.: Emberkép és pszichiátria. Gond. K. Bp., 1986.
15. Piaget J.: Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gond. K. Bp., 1978.
16. Selye J.: Stressz distressz nélkül. Akad. K. Bp., 1976.
17. Szent-Györgyi A.: Válogatott tanulmányok. Gond. K. Bp., 1983.
18. Vincze,J.: Biofizika 15. NDP. K., Bp., 2000.
19. Vincze, J.: Biofizika 31. NDP K., 2008.
20. Vincze,J.: Biofizika 35. NDP K., Bp. 2010.
21. Vincze-Tiszay,G., Vincze,J.: A stressz az iskolai nevelésben. (In: Vincze, J.: Biof.17,Bp. 1998.)