

Körmendi Attila – Pataky Nóra

Agresszió és szociális információfeldolgozás az iskolában

Az iskolai agresszió gyakoriságának növekedésével egyre több figyelem irányul az agressziót magyarázó modellekre, melyek különböző folyamatokon keresztül magyarázzák az agresszió okait, formáit és a kezelési lehetőségeit. Az agresszió magyarázó modelljei közül az utóbbi években egyre népszerűbb szociális információfeldolgozási modell az egyik, mely az iskolai kontextusra fókuszálva próbálja értelmezni az agresszív magatartást.

BEVEZETÉS

Munkánkban bemutatjuk az agresszió szociális információfeldolgozási modelljét, mely az agresszió legfontosabb okaként a gyermek maladaptív kognitív sémáit jelöli meg, és amely megkísérel magyarázatot adni a proaktív és reaktív agresszió kialakulására.

AZ AGRESSZIÓ TÍPUSAI

Az agresszív viselkedés más emberek, tárgyak felé irányuló szándékos, ártó viselkedés (KEMPES és MTSAI 1991). Az ártó viselkedés nemcsak fizikai bántás lehet, hanem pszichológiai is (rosszindulatú pletykák, csúfolódás, megalázás, kihasználás). Az agresszióra az 1960-as évekig homogén jelenségként gondoltak. Dollard és munkatársai (1939) kidolgozták a frusztráció-agresszió hipotézist, mely szerint az emberek a frusztrációra agresszióval válaszolnak. Berkowitz (1978) kiemelte, hogy az emberek az észlelt frusztrációra válaszolnak agresszióval. Bandura (1973) szociális tanuláselmélete alapján az agresszió tanult alapvető viselkedésforma, amelynél az egyén az anticipált jutalmat akarja elérni.

A korai agresszióelméletekből formálódott az agresszió két alapvető típusának azonosítása, mely hasznosnak bizonyul a pedagógiai gyakorlatban. Az agresszió két alaptípusa a reaktív és a proaktív agresszió (DODGE és PETIT 2003). Reaktív agresszió esetén az agresszív viselkedés reakció az észlelt vagy valós provokációra. A proaktív agresszió célja valamilyen előnyhöz jutás (hatalom, tárgyak megszerzése, saját felsőbbrendűség bizonyítása). A proaktív agresszió kívülálló számára gyakran érthetetlen, indokolatlan, az agresszíven viselkedő azonban mindig valamilyen célt akar elérni vele. Frick és munkatársai (2003) szerint a gyerekek két csoportra oszthatóak atekintetben, hogy az agresszió melyik formáját használják. Az egyik csoport szinte kizárólagosan reaktív agressziót, míg a másik csoport inkább proaktív (és ritkábban reaktív) agressziót alkalmaz.

A SZOCIÁLIS INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁSI MODELL

Crick és Dodge (1994) a szociális információfeldolgozási modell megalkotói az agresszív viselkedés megjelenését az interperszonális szituáció keretében értelmezik. A modell szerint a tanulók az iskolai szociális szituációkat saját interperszonális valóságukon belül értelmezik. A szociális szituációk legtöbbje többértelmű helyzet; például a tanulót meglölik a folyosón vagy játék közben megrúgják labdával, valamilyen játékot próbál megszerezni a másiktól és verekedés lesz belőle. Az említett helyzeteket minden gyerek a saját interperszonális kontextusán belül fogja észlelni, értelmezni és a folyamat végeztével választ generál. Ha a folyamat hibák nélkül lezajlik, akkor a generált viselkedés nem agresszív, a helyzetnek megfelelő lesz. A folyamat során a gyerek azonban több hibát is véthet, amelyek következtében az eseményre adott viselkedéses válasz agresszív lehet. Rubin, Bream és Rose-Krasnor (1991), valamint Zentall, Cassady és Javorsky (2001) eredményei szerint az agresszív és hiperaktív gyerekek megoldásai nem illeszkednek a szociális helyzetekhez, és kevésbé rugalmasak.

A modell (CRICK és DODGE 1994) öt lépésben vázolja a tanuló szociális információfeldolgozási folyamatát. Az első lépésben az esemény kódolása történik, mely az esemény észlelését és azonosítását, valamint a figyelem eseményre fókuszálását jelenti. A második lépésben az eseményt értelmezi a gyermek, az értelmezés azonban nem független a korábban kialakult kognitív struktúráktól (kognitív sémáktól). A harmadik lépésben a lehetséges válaszok keresése történik (válaszkonstruálás), végül a negyedik lépésben a lehetséges válaszok közül választ a gyermek (döntés és viselkedés generálása). A választás szintén nem független a múltbeli tapasztalatoktól.

A modell empirikus ellenőrzésénél a kutatások igazolták, hogy az agresszív gyerekek gyakrabban hibáznak az információfeldolgozás folyamán. Az alábbiakban az egyes szakaszokra jellemző információfeldolgozási hibákat elemezzük.

A kódolás szakaszában gyakran előfordul, hogy a gyerek szelektíven csak a támadó, agresszív mozzanatot észleli a másik fél viselkedéséből. Ahogy fentebb említettük, a szociális helyzetek komplex jelenségek. Vegyük példaként, hogy egy másodikos gyerek megpróbál egy játékot megszerezni osztálytársától. A viselkedésében valószínűleg többféle elem (kérés, hízelgés, parancsolás, agresszív megnyilvánulások) is megjelenik. A sokszínűség természetes, mivel a szociális helyzetek kezelésének megtanulása egész életen át tartó folyamat. Előfordulhat azonban, hogy az észlelő fél a másik viselkedéséből szelektíven csak az agresszív megnyilvánulásokat észleli és ezért agresszív választ ad.

Az értelmezés szakaszának leggyakoribb hibája, hogy a gyerekek kevésbé (vagy egyáltalán nem) veszik figyelembe az észlelt információkat (tehát az első szakasz eredményét), és a korábbi tapasztalatokból kialakított maladaptív kognitív sémák alapján döntenek (DODGE 1980). A gyermekkori agresszió vonatkozásában ebben az értelmezési szakaszban dől el, hogy a gyermek szándékosnak, ellenségesnek ítéli-e meg a többértelmű szociális szituációt. Egy folyosón történő fellökésnél az esemény kódolása alatt a gyermek a következőket észleli: fellökik, a folyosó tele van, nagy a zaj, aki fellökte nem ismeri, senki

nem nevet rajta. A második (értelmezési) szakaszban dönti el, hogyan értelmezze az eseményt. Ha a lökést szándékosnak ítéli (annak ellenére, hogy az észlelt információk ezt nem támasztják alá), nagy valószínűséggel agresszív választ fog adni. A kutatások szerint az agresszív gyerekek valószínűbben értelmezik szándékosnak a többértelmű szociális helyzeteket, mint nem agresszív társaik (BICKETT, MILICH és BROWN 1996).

A harmadik szakasz (válaszkonstruálás) leggyakoribb problémája, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő számú válasz a szociális szituációk megoldására. A lehetséges válaszok alacsony száma agresszív válasz megjelenését valószínűsíti. Az alacsony válaszok számának oka lehet a hasonló kimenetelű családi interakciók dominanciája (például a családban általában agresszív úton oldják meg a konfliktusokat), vagy az interperszonális tapasztalatlanság.

A negyedik szakasznál (döntés és viselkedés generálása) felmerülő probléma, hogy az agresszív gyerekeknek pozitív elvárásai lehetnek az agresszív megoldásmódok használatához, a proszociális megoldások használatától pedig nem várnak eredményeket (CRICK és DODGE 1994).

A modell erőssége, hogy rámutat arra, hogy az egyszerűbb szociális információfeldolgozás folyamán is többször hibázhatnak a gyerekek, és a hibák általában agresszív viselkedéshez vezetnek.

A MALADAPTÍV SÉMÁK

A korábban már tárgyalt maladaptív sémák torzítják a szociális információfeldolgozását. A sémák (szociális ismeretstruktúrák, szkriptek) tulajdonképpen gondolkodási mintáink a szociális helyzetekről, melyek irányítják az észlelési és feldolgozási folyamatainkat. Múltbéli élettapasztalatokból származnak, gyakran ismétlődő hasonló kimenetelű események átélése állandó gondolkodási mintához vezethet az adott eseménytípussal kapcsolatban (DODGE és PETIT 2003). Például a gyakori gyermekkori családi erőszak átélésének hatására megjelenhet „az agresszív viselkedés legitim” séma, és irányíthatja a szociális információfeldolgozást, valamint a viselkedést is.

Ebben a fejezetben két sémával foglalkozunk részletesebben, melyek az agresszió proaktív és reaktív típusának megjelenéséért lehetnek felelősek. Az „abúzus” séma azoknál alakulhat ki, akik hosszabb időn keresztül testi vagy lelki fenyegetettséget éltek át. A séma tartalma, hogy mások bántani, megalázni vagy kihasználni akarnak minket (YOUNG 1999). Az „abúzus” séma jelenléte esetén a gyerekek reaktív agresszió jellemző, ellenséges szándék feltételezése a másik személy viselkedésében. A „nárcizmus” séma jelenléte esetén a gyerek túlzott önértékeléssel bír, és Baumeister, Smart és Boden (1996) eredményei szerint bármilyen, az önértékelését fenyegető jelenségre agresszióval válaszol.[inkább proaktív agresszió jellemző, ahol a nárcisztikus egyén maga indítja az agresszív viselkedést, mellyel célja saját grandiózus énképének fenntartása és további előnyök (játék megszerzése, szociometriai helyzet javítása) megszerzése (SALMIVALLI 2001).] Gyakori, hogy az agressziónak semmilyen észlelhető oka nincs. A nárcisztikus agresszió oka a nárcisztikus

gondolkodás két fontos jellemzőjében keresendő: „meg kell kapnom, amit szeretnék”, és „a dolgoknak úgy kell menniük, ahogy én elképzeltem”. A nárcisztikus beállítottságú fiatalok ezért olyan hétköznapi helyzetekben (sorban állás a menzán, veszítenek a számítógépes játékban, jogosan megszidják őket) is dühöt élnek át és agresszíven viselkedhetnek, melyek nincsenek hatással a nem nárcisztikusokra.

ÖSSZEFOGLALÁS

Könnyen belátható, hogy iskolai közegben korlátozott lehetőségeink vannak a szociális információfeldolgozás javítására. A kognitív sémák szerkezetének átalakítása pszichológus vagy pszichiáter szakembert kíván és általában hosszadalmas folyamat. A gyerekek (és a felnőttek is) ragaszkodnak előzetesen kialakult sémáikhoz, a sémák tudatosítása általában nem elegendő a változáshoz. A mindennapi pedagógiai munkába azonban beépíthető a szociális információfeldolgozási folyamat hibáinak javítása. A folyamatban vétett hibák tudatosítására az iskolai konfliktusokat követő megbeszélés vagy mediáció megfelelő alkalmat nyújt.

Az észlelés fázisánál érdemes felhívni az agresszív gyerekek figyelmét észlelési torzításaikra. A konfliktust követő higgadási fázist követően érdemes újra felidézteni az eseményt az észlelés fázisára összpontosítva. Érdemes megkérdezni, hogy pontosan milyen jelekből ítélte támadónak a másik fél viselkedését. Ezután felidézteni, hogy milyen további jeleket észlelt az agresszíveken kívül. Milyen értelmet tulajdonít ezeknek a jeleknek?

Az értelmezési szakaszt célozva megkérdezhetjük, mi alapján döntötte el, hogy mit tegyen? Figyelembe vett-e minden rendelkezésére álló információt, vagy csak egy-két jelzés alapján döntött az adott viselkedésről? Mit szűr le azokból a jelzésekből, amiket nem vett figyelembe?

A válaszkonstruálási szakaszban azt érdemes kideríteni, hogy milyen válaszlehetőségei vannak a diáknak az adott konfliktusra. Milyen alternatív viselkedéseket tudott volna még kivitelezni? Azok milyen eredményekre vezettek volna? Ezen a ponton a pedagógus is segíthet alternatív viselkedési stratégiák kidolgozásában. A válaszkonstruálás elősegítése csoportmódszerekkel is történhet, ahol különböző típusú konfliktusokat játszunk le szerepjáték keretében, a cél minél több lehetséges kimenetel generálása.

A döntés szakaszára fókuszálva érdemes a gyerek agresszióval kapcsolatos elvárásait felderíteni és megbeszélni.

A szociális információfeldolgozási folyamat korrekciója tehát iskolai közegben a pedagógus rendelkezésére álló eszközökkel is megkísérelhető. Általános irányelvként megemlíthető, hogy a korrekciót lehetőleg minél több alkalommal el kell végezni konfliktushelyzetek után. Fontos továbbá, hogy mivel a szociális információfeldolgozási problémák évek alatt alakultak ki, és a hibás információfeldolgozási folyamatokat évek óta használja a gyerek, ezért nem várható azonnali eredmény a korrekciós próbálkozásoktól.

IRODALOM

- BANDURA, A. (1973): *Aggression: a social learning theory analysis*. Prentice-Hall, New York.
- BAUMEISTER, R.F., SMART, L., BODEN, J.M. (1996): Relation of threatened egoism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103,5–33.
- BERKOWITZ, L. (1979): Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis? *American Behavior Scientist*, 32. 691–708.
- BICKETT, L.R., MILICH, R., BROWN, R.T. (1996): Attributional styles of aggressive boys and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24. 457–472.
- DODGE, K.A. (1980): Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51. 162–170.
- DODGE, K.A., PETTIT, G.S. (2003): A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39. 349–371.
- DOLLARD, J., DOOB, C.W., MILLER, N.E., MOWRER, O.H., SEARS, R.R. (1939): *Frustration and aggression*. Yale University Press, New Haven.
- FRICK, P.J., CORNELL, A.H., BARRY, C.T., BODIN, S.D., DANE, H.A. (2003): Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31. 457–470.
- KEMPES, M., MATTHYS, W., VRIES, H., ENGELAND, H. (2005): Reactive and proactive aggression in children. A review of theory, findings and the relevance for child and adolescents psychiatry. *European Child and Adolescents Psychiatry*, 14. 11–19.
- RUBIN, K. H., BREAM, L. A., ROSE-KRASNOR, L. (1991): Social problem-solving and aggression in childhood. In Pepler, D.J., Rubin, K.H. (eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219–248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- SALMIVALLI, C. (2001): Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6. 375–393.
- YOUNG, J.E. (1999): *Cognitive therapy for personality disorder: A schema-focused approach*. FL: Professional Resources Press. Sarasota.
- ZENTALL, S.S., CASSADY, J.C., JAVORSKY, J. (2001): Social comprehension of children with hyperactivity. *Journal of Attention Disorders*, 5. 11–24.