

Az önéletrajz felhasználásának lehetőségei az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok személyiségfejlesztésében

Szabóné Pongrácz Petra – Varga Szabolcs
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Bevezetés

A serdülőkor az identitás-fejlődésének egy kiemelt életkori állomása, melyben az egyén – a testi-lelki változások megtapasztalásán keresztül – leginkább önmaga megismerésére fókuszál. A reális énkép, a pozitív önértékelés az én-hatékonyság érzés fontos építőelemei, melyek egyaránt befolyásolják az egyén motivációját, viselkedését, teljesítményét. Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok identitás-alakulása során megtapasztalt előítéletek könnyen önbeteljesítő jóslattá válhatnak, így a sikeres társadalmi beilleszkedés szempontjából az önérték érzés, az életérték érzés növelése kiemelt jelentőségű. Tanulmányunkban azt kívánjuk bemutatni, hogy a logoterápiás szemlélet miben képvisel újfajta irányt a pszichoterápiában, valamint azt, hogy a pedagógiai területen való alkalmazása hogyan kapcsolódhat az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok szociális képességfejlesztő munkájához, és hogyan használható fel a logoterápiai vezetett önéletrajz módszerének néhány eleme a fiatalok önreflexió képességének növelésében, mely énefejlődésük segítésén keresztül hozzájárulhat a problémamentesebb társadalmi beilleszkedésükhöz.

2. Az önéletrajz tartalma, az egyéni életút

Az egyéni életút a szocializációs folyamat tevékenységekben megnyilvánuló vetületeként is definiálható (Budaváry-Takács 2011), így lépéseinek, csomópontjainak megértése elengedhetetlen a folyamat általános jellemzőinek, főbb szereplőinek, színtereinek, tartalmának ismerete nélkül.

Egy jól működő társadalom ideáltipikus képe alapján a szocializáció folyamatának jellemzése értékelési szempontokkal is összekapcsolódik. Ennek értelmében beszélhetünk sikeres, illetve sikertelen szocializációról, vagy a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás alapján alulszocializált, illetve jól szocializált egyénekről. A szocializáció fogalmát használó elméletalkotók tehát gyakran a legitim társadalmi morállal, vagy a nevelési értékrendekkel összekötve elemzik a kapcsolódó jelenségeket, és nem csupán az egyén társadalmi beilleszkedésére fókuszálnak, hanem sokkal inkább arra, hogy mennyiben vált ő hasznos tagjává a társadalomnak (Berta-Török 2015). A szocializáció tehát emberek közötti kölcsönhatásban, csoportok és szervezetek közreműködésével megy végbe. Mindezek közül a legfontosabb csoportok a család, a kortárs csoport és a baráti társaság, míg a szervezetek közül az oktatási és a munkahelyi szervezetek a legmeghatározóbbak (Kozma 1984).

A szocializációval foglalkozó tudományterületek a közös alap mellett azonban eltérő nézőpontot képviselnek a fejlődés során „megoldandó feladatok” definiálásának tekintetében. Míg a szociológia ezeket szocializációs feladatokként definiálja, és ezáltal társadalmi kötöttségüket hangsúlyozza, addig a pszichológia sokkal inkább egyéni fejlődésbeli váltásként, ugrópontként tekint rájuk, és arra keresi a választ, hogy miért is van szükség a személyiség továbbfejlődése szempontjából e fejlődési feladatok megoldására. A feladatmegoldás biológiai és a társadalmi szükségességének elválasztása azonban bizonyos fordulópontok esetében rendkívül nehéz (Kozma 1984).

Az élettörténeti elbeszélések termékeny talajt biztosítanak az egyes életszakaszok szocializációs feladatai kapcsán jelentkező nehézségek, az én-reprezentáció, valamint az identitásfejlődés tanulmányozására is (Szokolszky 2004). A pszichológiában a huszadik század elején a szimbolikus interakcionizmus és George Herbert Mead munkássága köthető szorosán az élettörténet módszerének alkalmazásához (Lányi 1985). A tudományos életben már évszázadok óta érdeklődési terület a nyelv és a beszéd összefüggése a lelki élet folyamataival, melynek vizsgálata a narratív pszichológia kialakulásával új erőre kapott (László 2005). Mc Adams (2001) gondolatai szerint az identitás nem más, mint az élettörténet, melyet az egyén a serdülőkor táján kezd tudatosan vagy tudattalanul kialakítani, ennek értelmében tehát az identitásalakulás folyamata az életesemények integrációja, a részek egésszé való formálása.

3. A logoterápiás személyiségfejlesztés alapvető szemlélete

Bár az életesemények értelmezésének folyamatában a pszichológia tudományterülete felől közelítve a pszichoterápia, Freud pszichoanalitikus és Adler individuálpaszichológiai munkássága, annak alaptételei jelenthetik az egyik legfontosabb elméleti kiindulási alapot, a megértésre törekvés nem csak patológiás helyzetekben nyer értelmet, válhat segítő tényezővé az életút során. Az a különleges kommunikációs helyzet, amikor az embert mélyrehatóan megértik, – akár „csak” egy baráti beszélgetés során – olyan tükröt tart, mely támogatást jelent a saját megértés, valamint az önmegismerés útján is (Buda 2012).

A logoterápiás szemlélet - melyet gyakran a harmadik bécsi iskolaként is definiálnak – nem csak a korábbi pszichoterápiás elméletekben tetten érhető pszichologizmust kritizálja, hanem az ember értelem-irányultságának hangsúlyozásával, a létezésben meghatározónak tartott szomatikus és pszichikus dimenziók mellé, a szellemi is beemeli. A szellemi síkban gyökereznek az önálló akarati döntések, az alkotás, a vallásosság, a lelkiismeret, az értékfelfogás és a szeretet. Itt található az előző két dimenzióval szemben való, szabad állásfoglalás lehetősége. A szellemi sík adja az ember sajátosan humán működését, mely azonban nem azonos az intelligenciával (Lukas 2011).

Filozófiai indíttatású terápiként hangsúlyozza, hogy az ember döntésképes, szabad és felelős lény. Az értelem és a felelősség kérdése a logoterápia tágabb értelemben vett jelentőségére is rámutat, így megalkotójának, Franklnak munkássága a pszichoterápián kívül, a lelki gondozás, a tanácsadás, a szociális munka és a pedagógia területére is hatást gyakorolt (Sárkány-Vik 2015).

A logoterápiát tehát alappillérei – az akarat szabadsága, az élet értelmének keresése, valamint a szabad választás lehetősége – teszik teljes személyiségfejlesztő/pszichoterápiás rendszerre. A pillérek egymással összefüggésben állnak, következnek egymásból, s így egymást erősítik.

Az akarat szabadságára alapozható az, hogy az elmélet értelmében bárki képes lehet a változásra. Bár az élettörténetünk során felszínre kerülő múlt megváltozhatatlan, hiba lenne a jövő kizárólagos meghatározójaként tekinteni rá. A múlt tananyagként szolgálhat, és a sorssá lett múlt felelősségteljes cselekvésre ösztönözheti az egyént (Frankl 1997).

A frankli elmélet szerint az ember életének alapmotivációja az értelemre való törekvés, s amennyiben ebben elakad, vagy akadályozva érzi magát, frusztrációt él meg. Az egzisztenciális frusztráció önmagában nem patológiás vagy megbetegítő, az életút során jelentkező természetes folyamat. Azonban az értelemmegélés válságában a segítő támogatás különösen is fontossá válhat, hiszen a hosszú távú keresés folyamata növelheti a testi-lelki jóllétet veszélyeztető, önkárosító magatartások megjelenésének kockázatát (Konkoly-Thege-Martos 2012, Id: Hornyák-Urbán 2018).

Az ember képes a világgal – félelmeivel, neveltetésével (szociokulturális környezetével), ösztöneivel – szemben állást foglalni, képes a világhoz valamilyen módon „beállítódni”.

Bizonyos élethelyzetekben vannak, máskor nincsenek választási lehetőségek. Ahol választhatunk, ott döntéseink lehetnek többé vagy kevésbé értelmesek (nem jók vagy rosszak), melyek az adott élethelyzethez mérhetők (Lukas 2011).

Az ember – Viktor E. Frankl szerint – szomatikus és pszichikai síkon megbetegedhet, szellemi síkon azonban nem. Ez utóbbi rendelkezésre állását a pszichofizikai betegségek blokkolhatják ugyan, de szellemi betegségekről nem beszélhetünk. A szellemi dimenzió bizonyos estekben azonban alvó állapotban lehet, és a „teljesen nyitott” és a „teljesen blokkolt” állapot között helyezkedhet el. Az utóbbi esetben alkalmatlan lehet a rendelkezésre állásra. Ilyen esetekben „nem érjük el” a személyt e síkon, hiszen „a logoterápia módszereinek sikeres alkalmazásakor mindig a pszichofizikum és a szellemi közti kölcsönhatásról van szó” (Lukas 2011: 36).

Bár a logoterápia feladata a konkrét segítség felkínálása, fontos kiemelni, hogy nem mentesítheti az egyént a felelősségtől (Lukas 2011). Azért is használható jól egy-egy sajátos élethelyzetből adódó viselkedésbeli, egészségügyi vagy szociális probléma megoldására, feldolgozására, mert támogatja és elősegíti a nehézségek elviselését, a stresszes vagy traumás helyzetekből való felállást, felépülést. Kevésbé a kiváltó okokra, sokkal inkább annak legyőzésére, az egyén erejére koncentrálnak (Szilika-Iván 2017).

4. A logoterápiás szemlélet beágyazása a gyógypedagógiai munkába

Az egyik legátfogóbb, eriksoni pszichoszociális fejlődésemélet az egyén egész életén át tartó fejlődőképességét hangsúlyozza. Központi fogalma az én-identitás, mely a társas világgal való kölcsönhatás útján alakul, ezáltal állandóan változik. A serdülőkor az identitás alakulásának egy kiemelt életszakasza, mely a korábbi életkori periódusokhoz képest jóval nagyobb szakadékot teremt a jelen és a múlt között. Erikson e szakasz kezdetét a pubertás testi változásaival azonosítja, lezárulását pedig körülbelül a huszadik életévre teszi. Az egyén keresi helyét a világban, önmaga megismerése kerül előtérbe (Carver–Scheier 1998).

Az ifjúkor időszaka egyfajta átmenetet képez a serdülőkor és a fiatal felnőttkor között. Arnett (2000a, 2001) a korábbi generációk és napjaink felnőttjei közti különbségek elemzése kapcsán – ezen átmeneti időszak jelölésére – a kibontakozó felnőttkor megnevezést javasolta. Az időszak a késői kamaszkorban kezdődik és átível a húszas éveken. Szocializációs feladatai a családdal, iskolával, munkahellyel, szabadidő-felhasználással, valamint a társadalmi-politikai élettel kapcsolatosak. Összefoglalva elmondható, hogy a fiatal kilép a gyermekkorból, de még nem lép át egyből a felnőttkorba, hanem egy intézményesített átmeneti életszakaszban, főleg együtt és intézményes keretek között készül fel rá (Zimbardo–Johnson–Mc Cann 2017).

Ha az intelligenciát a teljesítmények mögött álló erőforrásként értelmezzük, akkor egyértelművé válik, hogy az intelligenciadeficit a személyiségfejlődésre is hatással lesz. Az intelligenciadeficit következményei ezért megnyilvánulnak a szorosan vett mentális működéseken kívül a környezethez történő alkalmazkodás zavarában, a személyes függetlenség, az autonómia kialakulásának nehezítettségében, valamint az életvezetés akadályozottságában is (Lányiné 2017). Az önismereti problémák hátterében gyakran tapasztalható a hospitalizáció, a szülő-gyermek kapcsolat problémás volta, a szülői minta hiánya, ezáltal az azonosulás akadályozottsága, a belső kontroll kialakulásának nehezítettsége, valamint az értékek és normák elsajátításának problémája is (Engelbrecht–Weigert 1996, Id: Gaál 2000; Lányiné 2017; Czibere–Kisvári 2006).

A felsorolt nehezítő körülményekből következik, hogy a szociális probléma megoldó képesség fejlesztése az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok személyiségfejlesztésében hangsúlyos szerepet kell, hogy kapjon. Az integratív szociális kompetencia modell értelmében ez további négy pszichikus területtel egészül ki, melyek a szociális érdekérvényesítő képesség, az érzelmi képességek, a megküzdési stratégiák, valamint

a szociális kommunikáció. Mindezekhez kapcsolódhat egy további, az önismerettel összefüggő kompetenciákhoz tartozó mentalizációs képesség is (Zsolnai 2015; Szabóné 2019).

A kibontakozó felnőttkor a legtöbb fiatal életében egy hosszan elnyúló, rendkívül érzékeny életszakasz. Az identitás- és egzisztenciális kérdésekkel való szembenézés időszakában, nagy hangsúly helyeződik azon társadalmi intézményekre, melyek az oktatással, pályaorientációval, családalapítással kapcsolatos tervek, lehetőségek, esetleges kételyekre hatással lehetnek, valamint azokra a szakemberekre, akik a személyes életvezetés kérdéseiben a „kibontakozó felnőtteknek” segítségül szolgálhatnak (Hornyak–Urbán 2018).

A felmerülő kérdések végiggondolása, a válaszkeresés, az ebben kapott segítség különösen fontos lehet az intellektuális képességzavart mutató fiatalok számára, hiszen a gyakran előforduló családi háttérbeli támogatás hiányában, az iskolára, mint másodlagos szocializációs színtérre még nagyobb hangsúly helyeződik.

A társadalmi integráció szempontjából kiemelten fontos munkaerő-piaci jelenlétet meghatározó pályaválasztási döntések elemzése során Mesterházi (1998) például rámutat arra, hogy a fiatalok pályaválasztással kapcsolatos problémáinak jelentős részét az irreális vágyak, tervek, célkitűzések alkotják. Ennek alapját pedig gyakran a reális önértékelés hiánya, a foglalkozások és azok végzéséhez elsajátítandó tudás mennyiségének és minőségének nem megfelelő megítélése, valamint a szakmában való elhelyezkedéshez szükséges kompetenciákról való elképzelések hiányos volta adja (Mesterházi 1998). Mindezek olyan kudarcélményeket vetítenek előre a későbbi életút során, melyek az én-hatékonyság érzés csökkenéséhez, ezáltal pedig egzisztenciális problémákhoz vezethetnek. Tehát az önértékelés hangsúlyozása különösen nagy jelentőséget kell, hogy kapjon az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalokkal való foglalkozás során, hiszen a velük szembeni előítéletek – melyek akár egy „kisegítő múlt” vagy egy tanulmányi lemaradás talaján jönnek létre – az önértékelésre is rendkívül negatív hatással lehetnek.

5. A logoterápiai vezetett önéletrajz módszere, lehetséges felhasználása a gyógypedagógiai munkában

A módszer adaptálásának gondolata egy 2019-ben végzett pilot-kutatás eredményeinek elemzése kapcsán merült fel, mely fiatal felnőtt, enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató személyek életút-elemzésének feltárására irányult. Legfőbb motivációul azon megjelenő gondolatok szolgáltak, melyek alátámasztották, hogy az enyhe fokú intellektuális képességzavar nem zárja ki a saját életútban való értelmező visszatekintést, az étellel kapcsolatos érzések megfogalmazását, az önreflexiót: „Az jó döntés volt, hogy onnan én ide elhúztam akkor, igen.” „Szerintem mindenki szokta így csinálni. Gondolkodom így rajta. Mit kellett volna helyesebben tennem, a hibákat leginkább.” Az átlagosan egy óra időtartamú, a múlt, a jelen és a jövő jelentős életeseményeit feltáró félig strukturált interjúk végén pedig a beszélgetés segítő jellegét alátámasztó gondolatok is megfogalmazódtak: „Azt mondom, ha az ember kibeszéli magát, utána jobban érzi magát.”

Véleményünk szerint, az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe kerülő kvalitatív metodológiára alapozott önismereti kutatások eredményei az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató serdülőkkel végzett fejlesztő munkában is jól hasznosíthatók, hiszen az önismereti jellemzők átteteles önbemutatáson keresztüli megismerése (narratívák-élettörténeti elbeszélések, önéletrajzok) olyan rejtett tulajdonságok előtérbe kerülését eredményezhetik, amelyekre közvetett módon talán nem kerülhetett volna sor. Fontos hangsúlyozni, hogy e tervezett munka, bár a logoterápia és egzisztenciaanalízis szemléletére alapoz, annak megvalósulása nem terápiás közegben, hanem a pedagógia és a logoterápia metszéspontján, az ún. logopedagógiában, az iskolai életben, leginkább a szociális képességfejlesztés, ezen keresztül pedig a mentálhigiéné területén kíván eredményeket elérni.

A logopedagógia alkalmazásának tudományos módszerekkel alátámasztott eredményeiről mindeddig csekély számú publikált szakirodalommal találkozhatunk, ezek fókuszban elsősorban az érzelmi intelligencia fejlesztése vagy a pályorientációs döntések születésének segítése áll.

Az általunk tervezett munka megkezdésére – a korábban említett, személyiségfejlődésről alkotott elméletek figyelembevételével – az ifjúkor, a közoktatási keretek elhagyása előtti időszak bizonyulhat az egyik leghatékonyabb időszaknak, azaz a szakiskola, integráló középiskola utolsó éve. Míg a korábbi kutatás vázát McAdams (1993) életútinterjú kérdései, témakörei adták, addig e mélyebb szintű életrajzi feldolgozást az életútinterjú kérdéseinek kiegészítését, keretbe ágyazását a logoterápiái vezetett curriculum módszere segítheti.

Az egy egész tanévet felölelő munkát jelen esetben egyéni- vagy kiscsoportos foglalkozások keretében tartjuk megvalósíthatónak, hiszen az önfeltárás csak olyan bizalmi légkörben tud létrejönni, melyben a közlésre vonatkozó kényszermentesség alapvető. Csoportos foglalkozások esetében a csoportkohézió, a csoport- és egyéni biztonság érzésének tükrében, mindig a résztvevő(k) kezében van a döntés, mennyit osztanak meg leírt önéletrajzuktól a többiek és a csoportvezető előtt. A személyiségfejlesztő felelőssége és egyben lehetősége is, hogy az önéletrajzok ismertetése során mely részekre való koncentrációra hívja fel a csoport tagjainak figyelmét. Fontos az is, hogy a csoportos foglalkozáson a csoportban résztvevők azonos mértékű figyelmet és odafigyelést kapjanak, egyenlő mértékben legyen lehetőségük mondandójuk ismertetésére, érzéseik, gondolataik megélésre, felfedezésére, s ezáltal megértésére.

Lukas (2011) elgondolása alapján a vezetett önéletrajzi munka egy 9 hónapot felölelő folyamat, mely ezáltal 9 fő témakör köré rendeződik: szüleim, gyerekkorom, iskolás éveim, közelmúlt, jelen, közeli jövő, távoli jövő, halálom, nyomaim. Az intellektuális képességzavart mutató fiatalok absztrakt gondolkodásának alacsonyabb szintje miatt, a jövő ilyen szempontú részekre bontása, előrevételezése nehezen elképzelhető, így jelen esetben ezt egy összevont témakörként értelmezve tartjuk megvalósíthatónak. Ezáltal a 9 témakör 5 témakörre redukálódik, ez azonban nem érinti az idődimenziók mentén haladás folyamatát, útját. Egy-egy fejezet feldolgozására így akár több alkalom is kínálkozhat attól függően, hogy milyen gyakori találkozásra nyílik lehetőség.

Az élettörténet feltárásának fókusza mindig a jelenen van, hiszen az egyén a jelen helyzet szemüvegén keresztül tekint vissza, majd előre, tehát mind a múlt és mind a jövő e köré épül (Lukas 2011). Így a korábbi életesemények jelentősége is mindig a jelenből visszatekintve alakul ki (Dilthey 1974; Pataki 2001), a megértés pedig abból áll, hogy az eseményeket a megelőző és az elkövetkező események láncolatába helyezzük (Gergen–Gergen 2001). Tervezett munkánk fő vezérlő elve is ez.

A témakörök feldolgozásának tematikája hasonló. Minden alkalmat egy önálló felkészülési időszak előz meg, melynek középpontjában az adott életszakasz történéseinek felelevenítése (ill. az elkövetkezendő életszakasz történéseinek elképzelése) áll. Az irányított önéletrajz megalkotása közben a lap bal oldalán a kronológiai adatok jelennek meg (jelen esetben nem probléma, ha ezek csak körülbelüli évszámok, vagy akár csak életkorhoz kötöttek), míg a jobb oldalon az ehhez kapcsolható szubjektív tartalmak, gondolatok, érzelmek. Már maga a rögzítés folyamata, a rögzítettek újbóli megélése is jelentős változásokat generálhat az egyénben (Lukas 2011). Egy megélt esemény fontossága, élettörténetre gyakorolt hatása gyakran csak ilyenkor, a visszatekintés által nyeri el funkcióját, válik valami miatt fontossá, sorseseménnyé (Pataki 2001).

Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalokkal folytatott személyiségfejlesztő munka során fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kognitív képességek területén tapasztalható elmaradások (emlékezeti teljesítmény gyengesége, gondolkodás

rugalmatlansága) figyelembevételével néhány irányított kérdés, támpont megfogalmazása a módszer alkalmazása során elengedhetetlennek tűnik. Az intellektuális képességzavar hatása jól kirajzolódott a korábbi interjúk során megtapasztalt teljesen önálló életrajzi narratíva megalkotásának nehezítettségében, vagy a túlzottan egysíkú, kizárólag a kronologikus eseményekre koncentrááló elbeszélésekben is. Fontos azonban, hogy a pedagógusi segítségnyújtást lehetőség szerint, minél inkább a non-direktív attitűd jellemezze, tehát maradjon háttérben, igyekezze minél kevésbé befolyásolni, terelni az egyén gondolatait. Egy-egy életrajzi időszak eseményeinek időrendi felidézésében tehát olyan kérdések segíthetnek, melyek az adott eseményhez kapcsolódóan átélt öröme, bánatra, érzelmekre irányulnak, a legboldogabb, a legszomorúbb, a legmeghatározóbb esemény megjelölésére, egy-egy jó vagy rossz döntés felelevenítésére motiválnak. Ahogy tehát az egyén átgondolja, papírra veti korábbi megéléseit, ismét felidézi azokat. Másodszor erre akkor kap lehetőséget, mikor mások tudomására hozza a korábban leírtakat. Harmadsorban pedig a csoporttagok, és a csoportot vezető pedagógus észrevételezései, meglátásai vihetik előre kérdései megoldásának megtalálása felé. A feldolgozás mindig az adott életszakasz/életesemény értelemmel való felruházásának irányába fókuszál. Mit tanultam belőle? Mit tudok hasznosítani a jövőre nézve? Mivel az ember önérték érzése a különböző kapcsolódások által is változik, ezért az intellektuális képességek működésének alacsonyabb szintjén a külső (csoporttagok, pedagógus általi) megerősítések különösen nagy hangsúlyt kaphatnak, motiváló erővel bírnak.

A jelenbeli viselkedést nem csak a múltban megtörtént események, hanem egy jól körülhatárolt jövőkép is meghatározza. A teljesítményorientáció létrejöttét olyan jövőkép teszi lehetővé, mely a távolabbi történésekre, boldogulásokra, esélyekre koncentrálnak (Meleg 2009). Nurmi (1998) a jövőorientációt egy olyan pszichológiai folyamatként értelmezi, melyben három egymástól elkülöníthető tényező játszik fontos szerepet: a motiváció, a tervezés és az értékelés. A motiváció tulajdonképpen a motor, mely aktivizál, előrevisz. A tervezés és az értékelés során pedig felállítódik az esetleges kivitelezés lehetőségességének, valóságosságának rangsora. Milyen feltételek adóttak, melyek azok, amik hiányoznak, mi az, ami elérhető, mi az, ami megoldható, mi az, amin változtatnom kell (Mester 2013; Sallay 2003). A logoterápiai személyiségfejlesztő munkára fókuszálva mindez úgy fogalmazható meg, ha a fiatal nem érzi azt, hogy amit tesz – kapcsolódjék az az élete bármely színteréhez – annak értéke van, akkor életét tulajdonképpen értelmetlennek tapasztalja, ezáltal pedig motivációs bázisa emésztődik fel. Az életet értelmessé tevő tényezők között pedig nem csak az aktív cselekvés, tehát a célok kitűzése és megvalósítása bír kizárólagos erővel, hanem az átélt jó vagy rossz dolgokhoz való viszonyulás is (Konkoly–Martos 2006).

Így a múlt és a jelen eseményeit felidőző életszakaszok „feldolgozása után” a fejlesztő munka a jövő felé is nyit. A fiatalok vágyainak, terveinek megfogalmaztatása pedig a gyakran tapasztalt szűk időhorizont tágításához, ezáltal pedig a realitás talaján mozgó célok kialakulásához vezethet.

Az értelmesség dimenziójának mérésére a máig legelterjedtebben használt vizsgáló eljárás a Crumbaugh és Maholick-féle (1964) életcél kérdőív, melynek magyarországi adaptálása is megtörtént. Mivel a kérdőív deklarált célja a frankli értelmesség konstruktum egészének a lefedése, így annak használata – egy év eleji bementi és egy év végi kimeneti mérés összehasonlításával, az értelmi képességhez igazodó megfogalmazásbeli átalakítással – munkánk eredményességének mérésében is hatékonyan bizonyulhat (Konkoly–Martos 2006).

Irodalom

- Andorka R. 2002. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berta J.–Török B. 2015. A szocializáció változó koncepciói. In: Nikitscher P. (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 9–19. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf (Letöltve: 2019.12.10.)
- Bögre Zs. 2003. Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle* 1: 155–168.
- Buda B. 2012. *Empátia – A beleélés lélektana*. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_541_buda_bela_empatia/ch04s03.html (Letöltve: 2020.03.05.)
- Budaváry-Takács I. 2011. *A tanácsadás szociálpszichológiája*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20100019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/ch04.html (Letöltve: 2019.12.10.)
- Carver, Ch. S.–Scheier, M. F. 1998. *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Czibere Cs.–Kisvári A. (szerk.) 2006. *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek tanuló kompetencia alapú fejlesztéséhez. Életpálya építés*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/Czibere_es_Kisvari.pdf (Letöltve: 2019.12.10.)
- Dilthey, W. 1974. *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest: Gondolat.
- Frankl V. E. 1997. *Orvosi lélekgondozás*. Budapest: UR Kiadó.
- Gaál É. 2000. A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: BGGYFK, 429–459.
- Gergen K.J.–Gergen M.M. 2001. A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László J.–Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Budapest: Kijárat Kiadó, 77–119.
- Hornyák Á.–Urbán Sz. Értelmerkésés a készülődő felnőttkorban. In: Torgyik J. (szerk.): *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció*. Komárno: International Research Institute sro, 181–190. <http://www.irisro.org/tarstud2018junius/51HornyakAgnes-UrbanSzabolcs.pdf> (Letöltve: 2020.03.06.)
- Kozma T. 1984. *Nevelésszociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Konkoly Thege B.–Martos T. 2006. Az életcél kérdőív magyar változatának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7(3):153–169. <http://real.mtak.hu/58530/1/mental.7.2006.3.1.pdf> (Letöltve: 2020.03.09.)
- Lányi G. 1985. Élettörténet és történelmi szociálpszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle* 42(1):90–70.
- Lányiné Engelmayer Á. 2017. *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Lukas, E. 2011. *A logoterápia tankönyve*. Szeged: Agapé Kiadó.
- Meleg Cs. 2009. Időorientációk és esélykülönbségek. In: Pusztai G.–Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Kiadó: Debrecen, 32–46.
- Mester D. 2013. *A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169963/Mester_Dolli_Ertekezes-t.pdf?sequence=5v (Letöltve: 2020.03.08)
- Mesterházi Zs. 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF: Budapest.
- Mc Adams D. P. 2001. A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: László J.–Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Budapest: Kijárat Kiadó, 157–175.

- Mc Adams, D. P. 1993. *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.
- Pataki F. 2001. *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pólya T. 2003. A narratív szelf pszichológiai értelmezése. In: Rákai O.–Z. Kovács Z. (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Budapest: Gondolat Kiadó, 55–68.
- Sallay H. 2003. A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia* 103(3): 389–404.
- Sárány P.–Vik J. 2005. Előszó az új magyar kiadáshoz. In: Frankl. V. E.: *Orvosi lelkipozás*. Budapest: Jel Kiadó, 7–10.
- Szabó Á.né. 2019. A szociális képességek nevelése. In: Mesterházi Zs.–Szekeres Á. (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE-BGGYK.
- Szabó I. 1998. *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szilika-Iván E. 2017. Reziliencia – a rugalmas ellenálló képesség érték- és értelemcentrikus megközelítése. In: Egyed P. (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis*. Librofil: Kolozsvár, 9–24. <http://www.logoterapia.hu/files/Tobblet2017.pdf>
(Letöltve: 2020.03.06.)
- Szokolszky Á. 2004. *Kutatás a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Teleki Sz.–Tiringer I. 2017. Az egészségmagatartás változásának szociális-kognitív folyamatmodellje (Hapa-modell). *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* (1):1–29. https://www.researchgate.net/publication/314718796_Az_egeszsegmagatartas_valtozas_anak_szocialis-kognitiv_folyamatmodellje_HAPA-modell (Letöltve: 2019.12.10.)
- Tengelyi L. 1998. *Élettörténet és sorseseemény*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Török I. A. 2010. Az identitásépülés folyamata. *Iskolakultúra*. (11):30–39. http://real.mtak.hu/57829/1/9_EPA00011_iskolakultura_2010-11.pdf
(Letöltve: 2019.12.10.)
- Zimbardo, Ph.–Johnson, R.–Mc Cann, V. 2018. *Pszichológia mindenkinek 3. Motiváció – Érzelmek – Személyiség – Közösség*. Budapest: Libri Kiadó.
- Zsolnai A. 1995. A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle* 45(1):68–74.