

# Pedagógusok pszichológiai kézikönyve

I. kötet

Szerkesztette

N. KOLLÁR KATALIN ■ SZABÓ ÉVA

Osiris Kiadó ■ Budapest ■ 2017



A kötet megjelenését támogatta a Nemzeti Kulturális Alap

## A KÖTETEK SZERZŐI

Balogh László (DE BTK) • Benkovics-Parádi Krisztina (Pest Megyei Szakszolgálat Dunakeszi Tagintézménye) • Bernáth László (ELTE PPK) • Demetrovics Zsolt (ELTE PPK) • Dúll Andrea (ELTE PPK) • F. Lassú Zsuzsa (ELTE TOK) • Felleginé Takács Anna (SOTE AOK) • Forrás-Biró Aletta (ELTE PPK) • Gordon Győri János (ELTE PPK) • Győri Miklós (ELTE BGGYK) • Herczeghné Vágó Emese (ELTE PPK) • Jármí Éva (ELTE PPK) • Kiss István (ELTE PPK) • Kiss Paszkál (KRE BTK) • Kósa Éva (PPKE BTK) • Kő Natasa (ELTE PPK) • Kőrössy Judit (SZTE BTK) • Kun Bernadette (ELTE PPK) • N. Kollár Katalin (ELTE PPK) • Nagy János (ELTE PPK) • Pajor Gabriella (ELTE PPK) • Piros Vera (ELTE PPK) • Schildné Pulay Klára (ELTE PPK) • Séra László (ELTE PPK) • Serfőző Mónika (ELTE TOK) • Solymosi Katalin (ELTE PPK) • Somogyi Mónika (ELTE PPK) • Soós István (L&D SOLUTIONS KFT.) • Szabó Éva (SZTE BTK) • Szabó Mónika (ELTE PPK) • Urbán Róbert (ELTE PPK) • Vörös Anna (ELTE TOK)

## FOTÓK

Bágyoni József • Demetrovics Zsolt • Dúll Andrea • Farkas István • Gyöngy Kinga • Kissné Nyitrai Emese • L. Ritók Nóra • Lőrinczi János • Németh Márton • Németh Zoltán • Pongrácz Andrea • Solymosi Katalin • Somi Éva • Vásárhelyi Nóra • Wágner Margit • Zimonyi István

© Osiris Kiadó, 2017

© Szerzők, 2017

Szerkesztés © N. Kollár Katalin, Szabó Éva, 2017

Minden jog fenntartva. Bármilyen másoláshoz, sokszorosításhoz, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tároláshoz a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulása szükséges.

Osiris Kiadó, Budapest

[www.osiriskiado.hu](http://www.osiriskiado.hu)

Felelős kiadó Gyurgyák János

Az első kiadás lektora P. Balogh Katalin +

A második kiadás lektora N. Kollár Katalin és Szabó Éva

Szöveggondozó Macskássy Zsuzsa

Műszaki szerkesztő, tördelő Lipót Éva

Nyomta és kötötte a Dürer Nyomda Kft., Gyula

Felelős vezető Fekete Viktor ügyvezető igazgató

ISBN 978 963 276 279 1 Összkiadás

ISBN 978 963 276 280 7 Első kötet



# TARTALOM

## I. KÖTET

Előszó

**ELSŐ RÉSZ ■ A pszichológia megközelítési irányai**

1. A pszichológia nézőpontjai, irányzatai és módszerei

**MÁSODIK RÉSZ ■ A személyiség alakulásának folyamatai:  
szocializáció, énefejlődés, identitás**

2. Fejlődés, szocializáció és környezet

3. Az anya-gyerek kapcsolat és a kötődés

4. Az „én” fogalma, az énefejlődés elméletei

5. Családi szocializáció

6. Gyermekbántalmazás, erőszak a családban

7. Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban?

**HARMADIK RÉSZ ■ Megismerő folyamatok szerepe  
a környezettel való kapcsolatban**

8. Érzelmek

9. Aktivációs szint, tudatállapotok, stressz

10. Motiváció

11. Percepció és figyelem

12. Tanulás és emlékezés

13. A tanulás tanulása és tanítása

14. Az értelmi és a nyelvi-kommunikációs fejlődés,  
a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia

15. Az iskolai tanulásra való készenlét és a tanulási zavarok

16. Korrekciós lehetőségek a tanulási zavarok esetén

## II. KÖTET

### NEGYEDIK RÉSZ ■ A személyiségelméletek üzenetei a pedagógusok számára

17. Személyiségvonási-elméletek
18. Mélylélektani és humanisztikus személyiségelméletek
19. Önszabályozás, temperamentum és egorugalmasság

### Ötödik rész ■ Társas kapcsolatok és a személyközi viszonyok

20. Barátság, személyközi vonzalom, csoportfolyamatok és az iskolai társas kapcsolatok fejlesztése
21. Normaalakulás, engedelmeség és csoporthoz igazodás
22. Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés
23. Bullying
24. Személypercepció, attribúció, egyének és csoportok megítélése

### Hatodik rész ■ Az iskola szociálpszichológiai vonatkozásai

25. Az iskola és a család kapcsolata
26. Vélemények alakulása: attitűdök és az előítélet szerepe az emberek közti érintkezésben és a nevelésben
27. Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakció
28. A tanár szerep, a vezetés és tekintély problémái
29. Az iskola mint szervezet
30. Iskolapszichológia

## III. KÖTET

### Hetedik rész ■ Az egészségpszichológia iskolai vonatkozásai

31. Az egészségpszichológia alapjai
32. Egészségfejlesztés az iskolában
33. Az életmód, a tanulásszervezés és a fáradás
34. A környezetpszichológia az iskolában
35. A kiegészítés jelensége a pedagógus pályán

**Nyolcadik rész ■ Egyéni bánásmód: kellemes problémák és nehéz helyzetek**

36. A tanuló megismerése, pályaválasztási érettség kialakítása, pályairányítás
37. Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok
38. Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok
39. Pszichés zavarok gyermek- és ifjúkorban
40. Szenvedélybetegségek

**Kilencedik rész ■ A pszichés jellemzők tágabb összefüggései**

41. Evolúciós pszichológia
42. A média szocializációs hatásai
43. Fiúk és lányok az iskolában
44. Amikor nem a gyerekekkel van a baj... megváltoztathatatlan adottságok és az iskola elvárásainak hatása
45. A multikulturális pedagógia pszichológiai alapjai

Fogalomtár  
Bibliográfia  
Névmutató  
Tárgymutató



## 4. FEJEZET

# AZ „ÉN” FOGALMA, AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI

A személyiség fogalma	98
Az én (szelf) fogalma és működése	98
Az én (szelf) fogalma	99
Az én funkciója	100
Az éntudat kialakulása	104
Az énkép fejlődése	105
A kognitív fejlődés-lélektani irányzat énképfelfogása	106
A humanisztikus pszichológia énképfelfogása:	
Rogers szelfelmélete	115
Az énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata	118
Az iskolai értékelés hatása az énképre	118
A globális énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata	119
A specifikus énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata	119
Az énkép és az alutjelzés problémája	120
Az énkép mint a teljesítmény előjelezője	120
Nemi különbségek az énképben	121
Záró gondolatok	121

### ■ BEVEZETÉS

Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal rendelkezik, akinek céljai, törekvései vannak. Ezt az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszótt ismeretet nevezzük énképnek. Az énképnek, önismeretünknek döntő szerepe van abban, hogy miképpen cselekszünk egy helyzetben, milyen eredményeket érünk el teljesítményhelyzetben. Az önmagunkról megfogalmazott gondolatokban természetesen mindig ott van a jövő elképzelése, az, hogy milyen tulajdonság és készségek kialakítása felé törekszünk. Ezek a vágyak, elképzelések is egy sajátos szerve-

zódést alkotnak, amelyet énídeálnak nevezünk. Az éníünknek ez a része szintén hatással van önmagunk elfogadására, az önértékelésünkre és arra is, ahogyan egy társas vagy feladathelyzetben gondolkodunk és cselekszünk. A pszichológia több területe és irányzata is azt a célt tűzte ki, hogy feltárja az énífejlődés, az éníkép alakulás törvényszerűségeit, összefüggéseit a személyiség egészének működésével. A különböző pszichológiai megközelítések közül a Rogers nevéhez fűződő humanisztikus irányzat éníképpel kapcsolatos nézeteit ismertetjük. A fejezet ugyanakkor kitér arra is, hogy milyen törvényszerűségek láthatók az éníkép fejlődésében, milyen módon befolyásolja az önértékelés a tanulók iskolai munkáját, és milyen következtetések vonhatók le mindezekből a pedagógusi munkára, értékelésre nézve.

## ■ A SZEMÉLYISÉG FOGALMA

„Érett, harmonikus személyiség” – szoktuk mondani egy-egy emberre. Máskor úgy jellemzünk valakit, hogy megnyerő vagy éppen elviselhetetlen személyiségű. A személyiség szó használatával a másik ember belső, lényeges vonásait próbáljuk megragadni, ami ugyanakkor az állandóságot, a változatlanságot is kifejezi.

A személyiségpszichológia e fogalmat olyan módon kívánja meghatározni, hogy egyrészt az általános jegyeket emelje ki, másrészt minden emberre alkalmazható legyen. Az egyik leggyakrabban idézett definíció Allporttól származik. Allport (1980, 39.) szerint: „A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.” A meghatározás szerint az ember személyisége nem pusztán néhány tulajdonság halmaza, hanem szerveződés, integráció eredménye, tehát valamiféle egészlegességet tükröz. A pszichofizikai kifejezés azt hangsúlyozza, hogy a személyiség nem pusztán lelki, mentális folyamatok együttese, hanem a „test” és a „lélek vagy szellem” elválaszthatatlan egysége. A személyiség rendszer, amelynek működése motiválja vagy irányítja a specifikus cselekvést és gondolkodást.

## ■ AZ ÉN (SZELF) FOGALMA ÉS MŰKÖDÉSE

Az *én* a személyiség egy fontos aspektusa, annak kifejeződése, ahogyan az egyén megragadja saját személyiségét. Az egyén a különböző tapasztalatait szervezi, és értelmet ad nekik. Ezáltal lassan kialakul az *én* élménye, ami egyrészt ismereteket tartalmaz az énről (éníkép, William Jamesnél a „Me”), másrészt olyan folyamatokat is magában foglal, amelyek megalkotják, fenntartják és megvédik ezeket a formálódó ismereteket. Az énínek te-



4.1. KÉP ■ A nemi identitás kialakulásának egyik eszköze a modellkövetés

hát létezik egy másik oldala is: az, aki létezik, aki cselekszik, aki észleli önmagát (James-nél az „I” énrész) (James 1890, idézi Burns 1982).

Az én kutatása sokféle szakkifejezést hozott létre a pszichológiában: én (szelf), én-fogalom, énkép, önbecsülés, önértékelés, énpercepció, énreprezentáció, énséma. E kifejezések meghatározása, értelmezése még ma sem tekinthető egységesnek, ezért a továbbiakban az énről kialakult tudásunkra az én (szelf), énkép, énreprezentáció kifejezéseket fogjuk alkalmazni.

### Az én (szelf) fogalma

Az én a személy mentális reprezentációja a saját tulajdonságairól, társas szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól, jövőbeli céljairól. Az énfogalmat alkotó sokféle ismeret, tapasztalat, érzés egyetlen egésszé integrálódik az egyén számára, amelyet az önazonosság és a folyamatosság érzése jellemez. Jóllehet az én-fogalom vagy énkép kifejezés azt sugallja, hogy az én egyetlen entitás, mára mégis az a kép alakult ki a különböző szociálpszichológiai és fejlődés-lélektani vizsgálatok során, hogy az „én” különböző részekből formálódó, sokrétű, dinamikus szerveződő mentális struktúra.

Az énről szóló tudás komplexebb és változatosabb, mint más fogalmunk vagy reprezentációnk. Több kutató szerint az én-fogalom többféle, lazán kapcsolódó területre osztható (területspecifikus szerveződésű), például fizikai megjelenéssel, értelmi képességgel, társas viselkedéssel vagy érzelmekkel kapcsolatos területek. Ezen területek mind-



egyikében több tulajdonság is szerepel: például a szociális területtel kapcsolatban olyan tulajdonságokat sorolhat fel valaki, mint nyitott, barátságos, figyelmes. Az énfogalom az egyéni tulajdonságokon kívül a személy társas identitását is tartalmazza (pl. önmagát magyarnak vagy angolnak jellemzi valaki), de a szerepidentitás (diák, tanár, orvos, szülő stb.), sőt a nemi identitás kategóriáit is magában foglalja. Az énfogalom egy olyan gazdag repertoárnak tartható, amelynek egy adott időpontban csak néhány részlete idézhető fel. Ezt az adott időpontban megjelenő énfogalmat nevezzük *munka-énfogalomnak* (Fiske–Taylor 1991). Az éppen elérhető, „működésben lévő” énfogalom aktiválódik a társas szituációkban, és ezt méri az énkép- vagy önértékelés-vizsgáló eljárások is. Az iskolában például a tudással, tantárgyi teljesítménnyel kapcsolatos énkép lesz domináns a tanulóknál, míg az iskola utáni, osztálytársakkal történő beszélgetésben a szociális énfogalom lép működésbe ugyanannál a diáknál. A különböző munka-énfogalmak a viselkedést irányítják, és a folyamatos visszajelentések során állandóan módosulnak is.

Az emberek énképében a sokféle tulajdonság eltérő súllyal szerepel. Néhány tulajdonság az egyén számára nem lényeges, kevésbé körvonalazott, ha megkérdezik az illetőt, hogy mennyire jellemző rá ez a tulajdonság, akkor csak bizonytalan választ tud adni. Más tulajdonság azonban fontos az egyén számára, jól kidolgozott, tartós, koherenciát biztosít a különböző tapasztalatok esetén. Ezt a kognitív affektív (érzelmi) struktúrát, vagyis a jellemzőnek és fontosnak tartott tulajdonságokat nevezik *énsémának*. Az énséma tehát egyénenként meglehetősen változó. Az egyik ember például azt mondja önmagáról, hogy „jól tudok másokkal együttműködni, hangulatember vagyok, gondos szülő vagyok, jól táncolok, kitartó vagyok”, míg egy másik inkább a kognitív teljesítményre, a műveltségre, az intro-extra verzióra utal. Az énséma, tehát a fontosnak tekintett tulajdonságok készlete azt is megmutatja, hogy az egyén mit gondol, mire figyel, mire fordít időt és energiát önmaga és mások megfigyelésekor, értékelésekor. Az énséma, ami tulajdonképpen az énfogalom magját jelenti, szervezi és irányítja az információfeldolgozást, a jelenben folyó és a jövőbeli cselekvést (Fiske–Taylor 1991; Oyserman–Markus 1993).

### Az én funkciója

Az én egy sokarcú és dinamikus entitás: aktív, erővel rendelkező, képes a változásra, valamint sokféle társas és személyen belüli funkcióval rendelkezik (Markus–Wurf 1987).

Az én funkciói (Oyserman–Markus 1993; Higgins 1991; Carver–Scheier 1998):

- jelentést, értelmet ad az egyén tapasztalatainak;
- szervezi a gondolatokat, érzelmeket, a viselkedést;
- motivál a cselekvésre: tervet készít, ösztönzőket biztosít;
- mércét állít az egyén számára.

**Az énkép dinamikája: az énkép stabilitása, erősítése** ■ Az önmagunkról alkotott kép nem merev, statikus rendszer, hanem élő, dinamikusan változó reprezentáció, amit folya-

matosan megalkot és változtat az ember: az újabb információkat beilleszti az énképébe, ezáltal az önjellemzés megváltozik. Egy felső tagozatos tanulónál például kiderülhet, hogy nagyon ügyesen bánik a vízfestékkel és az ecsettel, és ez az éppen most felfedezett képessége beépül az énképébe, és erősíti annak pozitív jellegét. Az is lehetséges azonban, hogy az újabb ismeretek nem érintik meg az önismeretet, és az énkép változatlan formában és tartalommal befolyásolja az egyént a további cselekvésekben. Egy szorongó, félnék gyerek például megtudhatja magáról, hogy okos kérdéseket tud feltenni az új tananyaggal kapcsolatban, mégsem változik meg az önértékelése.

Az énkép cselekvésre motiváló működését az énkép kétféle törekvése határozza meg.

- *Az énerősítés.* Eszerint az ember alapvető motivációja, hogy az önmagával való elégedettséget fenntartsa, sőt fokozza (Burns 1982). Az önbecsülés fokozása a másoktól kapott pozitív értékelésből, elfogadásból, elismerésből, illetve a sikeres cselekvés eredményéből származhat.
- *Az énkonzisztencia.* Ez egy olyan tendenciája az embernek, amellyel fenntartja a korábban már kialakított önértékelését, függetlenül annak pozitív vagy negatív jellegétől. Az énkonzisztencia elmélete értelmében a negatív és a pozitív önbecsülésű ember úgy viselkedik és olyan információkat vesz fel a környezetében élő emberektől, hogy az összhangban legyen az önértékelésével. Például egy magát butának tartó lány, aki megtudta, hogy egy intelligenciatesztben jól teljesített, a következő intelligenciafelmérésben alacsony pontszámot ért el, így tartotta fenn az eredeti, negatív önértékelését. Az énkép olyan módon is fenntartható, hogy azokkal az emberekkel tartjuk a kapcsolatot, akik a mi önértékelésünkkel azonos minősítést adnak rólunk. Ha egy gyerek az iskolai tanulás elhanyagolását vagányságnak tartja, akkor olyan osztálytársakkal fog barátkozni, akik szintén a bátorság és a keménység jeleként értelmezik a tanulás elmaradását.

Az önbecsülés és az énkonzisztencia szükséglete nem zárja ki egymást, ezek a motívumok inkább egymás mellett működnek. A negatív énképű emberek például a feladat elvégzésekor kapott visszajelentésből a pozitív jelzőkre emlékeztek jobban (önbecsülés szükséglete), a későbbi visszaemlékezéskor azonban a negatív minősítéseket tudják pontosabban felidézni (énkonzisztencia szükséglete).

**Az énídeál működése** ■ Nemcsak az önértékelés készítheti cselekvésre, információfelvételre vagy -elutasításra az egyént. Viselkedésünket erősen befolyásolja az *ideális énképünk*, vagyis az a kép, amit arról készítünk, hogy milyenek szeretnénk lenni. Cselekvéseinket, tulajdonságainkat gyakran mérjük az ideális énünkhöz, és ha ez reális lehetőséget tartalmaz, tehát kissé pozitívabb, mint az énképünk, akkor segítheti a személyiség fejlődését, kibontakozását, pozitívabb irányú változását. Ha az ideális én nagyon messze van az aktuális önjellemzéstől, akkor ez általában együtt jár a negatív önértékeléssel és az ebből fakadó szorongás érzésével, illetve a rossz alkalmazkodással. Iskolában végzett vizsgálatok szerint az agresszív, verekedő, figyelmetlen gyerekeknél jóval nagyobb volt az ideális

és valós énkép közötti különbség, mint az átlagos viselkedésűeknél. Az énídeál és az énkép közötti különbség enyhén növekszik a serdülőkor felé haladva, ami a kognitív fejlődés jeleként értelmezhető: a serdülők egyre pontosabban észlelik a saját tulajdonságaikat, egyre jobban el tudják fogadni a kevésbé előnyös tulajdonságaikat a pozitív jellemzők mellett. Az énídeál jellemzőit többnyire az azonosítások során, a vágyott és értékesnek tartott tulajdonságok összegyűjtésével alkotják meg az egyének. Az ideális én az életkor előrehaladtával általában (az azonosítási figurák változása miatt) komoly változáson megy keresztül (Burns 1982).

**Az énídeál és a szelfdiszkrepancia** ■ Újabb elméleti munkák és vizsgálatok azt igazolták, hogy az ideális énnek is több összetevője van. Ezek nemcsak különálló részek, hanem eltérő arányban és erősségekben jelen az énreprezentációban, sőt különböző módon szerzik, motiválják az egyént (Higgins 1987). Az énreprezentációnak három eleme van:

- *Az aktuális énkép*: azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat.
- *Az ideális énkép*: azok a tulajdonságok, amelyeket birtokolni szeretnénk (pl. remények arról, hogy milyenek szeretnénk lenni). Ezen belül kétféle perspektíva létezik: a saját és a jelentős másik személyek (szülők, testvérek, barátok, tanárok) álláspontjának, értékeinek észlelése. Például azt gondolja valaki, hogy számára ideális vonás a határozottság, önállóság, a szülők viszont inkább a jobb alkalmazkodást vélik az ő számára ideális tulajdonságnak.
- *A kell(ene) énkép*: azok a tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy kell vagy kellene birtokolnunk (elsősorban kötelességgel, felelősséggel kapcsolatos tartalmak). Itt is létezik a saját és a jelentős mások szemszögéből való önmegítélés. Gondolhatja például egy serdülő úgy, hogy neki saját megítélése szerint önérvényesítőbbnek kellene lennie, míg a mások szemszögéből úgy láthatja, hogy együttműködőbbé kellene válnia.

Az aktuális énreprezentáció tulajdonképpen azonos az énfogalommal, az ideális és a kell(ene) énreprezentáció pedig énírányítóként működik. Az éndiszkrepancia-elmélet szerint az egyén motivált arra, hogy olyan helyzetet teremtsen, amelyben harmónia van az énkép és a fontosnak tartott énírányító között (Higgins 1987). Amennyiben mégis tartós diszkrepancia áll fenn az énkép és az énírányító valamelyike között, akkor sajátos motivációs állapot jön létre. Kétféle diszkrepanciatípust és az ezekből származó diszkomfort-állapotot sikerült igazolni a vizsgálatoknak.

- Az aktuális és az ideális énkép harmóniájának hiánya miatt levertség, csüggedés érzése alakul ki az érzelmi-motivációs rendszerben. Ezen általánosabb érzelmi kategórián belül is kétféle szituáció adódhat.
  - a) Az aktuális én és a saját magam alkotta ideális én diszharmóniája: ha egy tanuló például azt tapasztalja, hogy tartósan elérhetetlen magasságban vannak az általa ideálisnak tartott tulajdonságok, akkor csalódást, elégedetlenséget, szomorúságot, frusztrációt fog érezni a beteljesületlen vágyak miatt.

- b)* Az aktuális én és a mások szemszögéből ideálisnak tartott én diszkrepanciája: ha egy személy úgy látja, hogy saját énje meg sem közelíti a fontos társak perspektívájából származó ideális személyiségjegyeket, akkor szégyent, zavart érez majd, mintha le kellene sütnie a szemét mások előtt, mert úgy érzi, elvesztette a többiek szeretetét, becsülését.
- Az aktuális én és a kell(ene) én közötti nagy és tartós különbség izgalmat, nyugtalanságérzést idéz elő, de ezen belül is kétféle érzelmi sebezhetőség alakul ki.
    - a)* Az aktuális én és a saját perspektívából megfogalmazott kell(ene) én közötti diszkrepancia: ha valaki úgy látja, hogy nem felel meg annak, ami a kötelessége, feladata lenne, akkor bűnösség, vétkesség, büntudat érzése és nyugtalanság alakul ki benne. Gyakran a morális gyengeség vagy értéktelenség érzetével párosul ez az értékelés.
    - b)* Az aktuális én és a mások szemszögéből látott kell(ene) én össze nem illése: amikor egy személy úgy látja, hogy ő nem felel meg annak, ami szerinte a fontos társak elvárása az ő kötelességével, felelősségével kapcsolatban, akkor a félelem- és a fenyegetettségérzés dominálja az érzelmeket, mert veszélyt anticipál, illetve a küszöbönálló büntetéstől retteg. Ez a diszkrepancia gyakran együtt jár a harag, a neheztelés érzésével is, mégpedig azzal szemben, aki a büntetést kiszabja. Iskoláskorban ez a leggyakoribb diszkrepanciafajta, amit egy tanuló megélhet, amikor viszont a jelentős mások értékei, sztenderdjei saját belső értékékké és irányítóvá válnak, akkor nagyobb arányban jelenik meg a büntudat, a csalódás, a frusztráció érzése.

A szelfdiszkrepancia elmélete szerint minél nagyobb a különbség az aktuális én és az énirányítók között, annál erősebb lesz a specifikus érzelem. Egyszerre különböző típusú diszkrepancia is kialakulhat, így többféle érzelem is megélhető, az az érzelemfajta lesz a legerősebb, amelyik diszkrepanciatípus a legnagyobb, és így a legkönnyebben észlelhető.

**A szociális kép hatása** ■ Az énkép mellett fontos reprezentáció a másik embernek (embereknek) tulajdonított éltre vonatkozó értékelés, amit szociális képnek nevezünk (Gilly–Lacour–Meyer 1976). A szociális kép fontos vonatkoztatási kerete lehet az énképnek: ez alapján megerősödhet az énképünk, illetve elhatározhatjuk, hogy változtattunk a viselkedésünkön, és ennek következtében az énképünkön is. A szociális kép mégsem tekinthető egyszerű tükörképnek. Annak ellenére, hogy úgy alkotjuk meg, mintha a másik ember szemével néznénk önmagunkat, ezeket az információkat sajátosan szűrjük, torzítjuk. A szociális képek nem egyszerű másolatai a másik értékelésének, hanem az énkép szolgálatában álló értékelési minták, illetve az én motívumait, igényeit, szükségleteit kielégítő jellemzések. Ilyen módon az énképet erősítheti, támogathatja a szociális kép, de gyengítheti, bizonytalanná is teheti azt. Egy konkrét vizsgálat következtései szerint a szociális és az énkép közötti harmónia segítheti az iskolás gyerekek alkalmazkodását, elsősorban a jó tanuló gyerekeknél. A rossz tanulók énképe és szociális képe közötti különbség (diszharmónia) azonban gyengíti az önértékelést (Gilly–Lacour–Meyer 1976).

**Az önértékelés** ■ Az énkép egyik leggyakrabban vizsgált része az önértékelés vagy önbecsülés. Az önértékelés az az értékítélet, amit az egyén megfogalmaz magáról, és amit ugyanakkor hosszabb ideig is fenntart. Az önértékelés helyeslési vagy helytelenítési attitűdöt fejez ki, és azt jelzi, hogy az egyén mennyire értékesnek vagy értéktelennek tartja magát. Annak ellenére, hogy a legtöbb énképre vonatkozó kutatás az önértékelés sajátosságait tárja fel, néhány vizsgálat eredményei szerint a spontán énképnek csak kb. 7 százaléka áll önértékelésből (McGuire–McGuire 1984). A spontán énkép a személynek a tudatában meglévő vonásait tartalmazza, és azzal a módszerrel tárható fel, ha megkérjük a személyeket, hogy beszéljenek önmagukról. Az önértékelés a spontán énképtől abban tér el, hogy a személynek a kutató választotta dimenziók mentén kell magát jellemeznie, illetve értékelnie kell magát a megadott dimenziókban (pl. el kell helyeznie önmagát két ellentétes tulajdonság között). Harter (1999) szerint viszont nehéz különbséget tenni a spontán énkép és az önértékelés között. A legtöbb gyermek és felnőtt ugyanis, amikor önjellemzést kérünk tőlük, azonnal értékeli is magát. Az óvodás például azt mondja, hogy „Nagyon erős vagyok, és tudok számolni”, és ez az önjellemzés nyilvánvalóan kedvező, értékes tulajdonságok kiemelését tartalmazza. A felnőttek önleírásaiban szereplő jelzők pedig sokszor önmagukban hordozzák az értékelést, azt a minősítést, hogy valami az adott kultúrában jó vagy rossz (pl. a visszahúzó jelző többnyire nemkívánatosnak, problémásnak minősül Magyarországon).

## ■ AZ ÉNTUDAT KIALAKULÁSA

A tudatos énézés, vagyis az öntudat kialakulása *csecsemőkorban* kezdődik: megjelenik az „én, aki cselekszem” tudásának és érzésének a kezdetleges formája. Ez a tudás azt is jelenti, hogy a csecsemő lassan kezdi magát megkülönböztetni a környezete tárgyaitól és személyeitől. Az vitatott kérdés a fejlődéslelektanban, hogy milyen korán és milyen mértékben van jelen újszülöttkorban az én és a nem-én különbözőségének érzése, de abban egyetértés van, hogy ennek a tudásnak az alapját a lassan formálódó testkép adja. A testkép a kisbaba mozgásaiból, kezének, fejének mozgásából a környezet explorálása során alakul ki: a csecsemő érzékeli saját izomzatának működését, testrészeinek helyzetét, a tárgyakról érkező érzéketi tapasztalatokat, környezete vizuális információit. Ezekből a saját testről, valamint a környezet személyeiről, tárgyairól érkező szenzoros és motoros jelzésekből formálódik az a tudás, hogy a baba kezdi ismerni testének, testrészeinek elhelyezkedését, kiterjedését, határait. Az ismétlődő tapasztalatok során a testmozgás és a testhelyzet mint egységes egész jelenik meg a tudatban. Ezt a „tudást”, illetve érzéketi tapasztalatokat nevezzük testsémának vagy más néven vizuális-poszturális testmodellnek (Marton 1970). A *testséma*, vagyis a fizikai létezés érzése és tudása *képezi az éntudat alapját*, annak az érzését, hogy „én létezem, más vagyok, mint a külvilág tárgyai és emberei”. Tulajdonképpen ez az éntudat lesz a bázisa az énképnek, a magunkról formált ismeretnek és értékelésnek. Az éntudat kialakulása is folyamatosan zajlik a csecsemőkorban, és csak néhány kitüntetett pontját ismerjük ennek a folyamatnak (Bertenthal–Fischer 1978). Az éntudat kialakulásának szakaszai:

- Az „én, aki cselekszem, én, aki hatással vagyok a kívüllagra” kezdetleges tudása (kb. a 9–12. hónap).
- Ezt követi az a szakasz, amikor a baba megkülönbözteti önmagát a másik személytől, a másik embert mint független, aktív cselekvőt ismeri fel (12–15. hónap).
- Majd ezután a kisgyermek felismeri saját arcvonásait a tükörben, azaz a tükörből látható képet összehasonlítja a saját arcáról kialakított belső sémával, testképpel (15–18. hónap). A saját arcvonások felismerését az jelzi, hogy az észrevétlenül arcra festett rúzsoltot a gyermek megérinti vagy letörli az arcról, amikor meglátja önmagát a tükörben, hiszen a kialakult testkép alapján tudja, hogy az nem szokott ott lenni.

Ettől a szakasztól kezdve az éntudat fejlődésére ráépül az „én, aki ilyen vagyok” reprezentációja, ami egyrészt a testképet tartalmazza, másrészt lassan, a 3. életévtől kibővül az énkép kezdetleges jellemzőivel. A formálódó éntudat szimbolikus reprezentációként, fogalomként jelenik meg a 2. életév végén (18–24. hónap), amit az bizonyít, hogy a kisgyermek önmagát saját nevével említi, illetve lassan használni kezdi a személyes névmást. Az énfogalom változásai ezután is kapcsolatban állnak a kognitív fejlődéssel: kialakul a nemi identitás, a 3. életévtől tudja, hogy ő fiú vagy lány, és megjelenik az első énre vonatkozó jellemzők felsorolása, az énkép korai megnyilvánulása.

A *testkép* fontos összetevője az énképnek, a fizikai megjelenés ugyanis értékelő megnyilvánulásokat vált ki másokból, ami pozitív vagy negatív visszajelentésként befolyásolja az önértékelést. (A gúnynevek, becenevek például sokszor a sajátos fizikai megjelenés alapján keletkeznek, és ezek ritkán erősítik az énképet.) A testkép nem más, mint a *fizikai megjelenésnek, a külső jegyeknek az értékelése*, amikor a személy azt fogalmazza meg, hogy mennyire tetszik, mennyire elégedett saját testével, arcvonásaival. A testkép énképet befolyásoló ereje eltérően alakul fiúknál és lányoknál. A serdülő fiúk esetében a hang, az arcvonások és a mellkas értékelése járult hozzá leginkább az önbecsüléshez, a lányoknál a fizikai megjelenés egésze befolyásolta az önértékelést (Mahoney–Finch 1976, idézi Burns 1982).

## ■ AZ ÉNKÉP FEJLŐDÉSE

A tudatosan vállalt, megfogalmazott énterprezentáció vagy önjellemzés az élet során nagyon sok szempont mentén megváltozik. Míg az óvodás gyermek úgy jellemzi önmagát, hogy ő nagyon gyorsan fut, nagyon erős, szépen rajzol házat, kék szeme van, egy nagy házban lakik, és van egy fehér cicája; a serdülőkor végén azt mondja el magáról egy 17 éves fiatal, hogy ő barátságos, szereti a társaságot, az ismerősökkel nagyon oldottan tud viselkedni, de az ismeretlenekkel kissé tartózkodó, előbb szereti megismerni az új embereket a társaságban, szóval rugalmasan alkalmazkodik a helyzethez.

A fejlődéslelektan egyik szűkebb területe arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen jellegzetes fejlődési szakaszok ragadhatók meg az énterprezentációk változásában a gyermekkortól a felnőttkor küszöbéig.

## A kognitív fejlődés-lélektani irányzat énképfelfogása

Az énreprezentáció kognitív és szociális konstrukció eredményeképpen jön létre (Harter 1999). A konstrukciós folyamat azt jelenti, hogy az egyén aktívan alkotja meg a tapasztalatok sokaságából a világról szóló elméleteit, tehát nem passzívan veszi át, nem másolja vagy tükrözi a környezet tagjainak gondolkodását. Az énreprezentáció megalkotása részben az egyén megismerőfolyamatának eredménye, éppen ezért normatív fejlődési folyamaton megy keresztül az önjellemzés változása. Egy-egy életkorban az adott kognitív képességek és korlátok határozzák meg azt, hogy hogyan látja a személy önmagát, milyen jellemzőket sorol fel, hogyan szervezi az önjellemzést. Az énkép kialakulásának ugyanakkor szociális háttere is van, ugyanis azok a tapasztalatok, amelyekből a személy megalkotja az énreprezentációját, jórészt társas környezetből származnak. A jelentős szocializációs szereppel rendelkező család, iskola, kortársi kapcsolatok is formálják az énképet: nemcsak az általuk közvetített tapasztalatok és a tőlük származó visszajelentések, minősítések befolyásolják a gyerek vagy a serdülő önészlelését, hanem az a mód is, ahogyan a felnőttek segítik a gyermek tapasztalatainak szervezését, értelmezését.

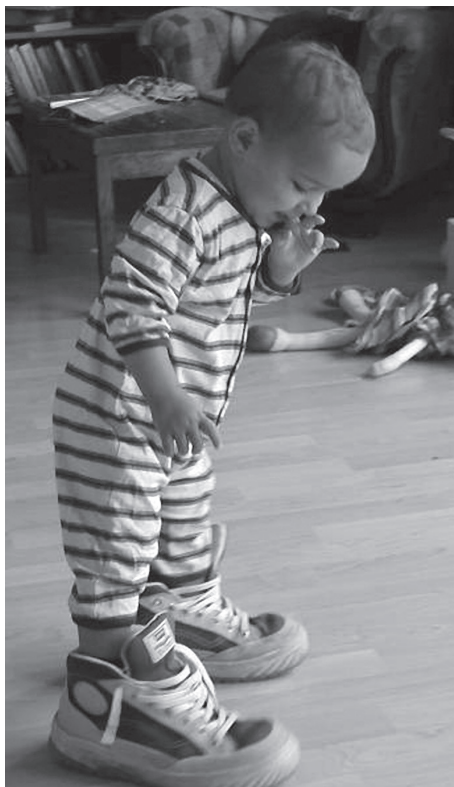
Az énreprezentáció fejlődésének újabb eredményei azt mutatják, hogy a kognitív fejlődés meghatározza az önjellemzés fejlődését, de a feltárt kognitív fejlődési szakaszok eltérnek a gondolkodás fejlődésének piaget-i szakaszaitól. Az újfajta és itt bemutatásra kerülő szakaszok száma több, mint az a Piaget által leírt értelmi fejlődés szakaszaiban látható. Másféle szakaszhatárok jelentkeznek tehát az énkép alakulásában. Ezenkívül a kognitív fejlődés jellemzői is eltérnek a Piaget-féle és az énreprezentációs leírásban: míg Piaget szerint a 12–13. életévtől már jellemző az elméletalkotás, az általánosítások logikus rendszerbe való szervezése, a logikus hierarchia létrehozása egy területen, addig az önjellemzés vizsgálati azt bizonyítják, hogy az énészlelés területén ez csak 17–18 éves korban jelenik meg.

**Az énkép fejlődése az óvodáskor kezdetén** ■ Az iskoláskor előtt kétféle énreprezentációs szakaszt lehet megkülönböztetni. Az egyik a korai óvodásévekre tehető, a másik 5–7 éves kor között jelenik meg.

3–4 éves kor táján a gyerekek olyan dolgokat sorolnak fel önmagukról, amelyek *konkrét és megfigyelhető kategóriák*, például „Barna szemem van, barna hajam, gyorsan szaladok, nagyon erős vagyok stb.” Ezek a kategorikus azonosítások azt tükrözik, hogy a gyermek hogyan érti meg önmagát (Damon–Hart 1988). A fizikai jellemzők, cselekvések, szociális és pszichológiai tulajdonságok különálló kategóriák, az önleírásban nincs általánosítás, tehát például szerepel az ugrás és futás, de az általánosabb kifejezése egy képességnek, például „Jól sportolok”, nem jelenik meg. Gyakran egy viselkedés leírása egy képesség aktuális demonstrálásában fejeződik ki, például „Nagyon erős vagyok, és nagyot tudok ugrani, nézd csak...” A konkrét kategóriákban megfigyelhető még a preferenciák és a birtokolt tárgy említése is (mit szeret, és mije van). Ilyenkor még csak különálló, izolált tulajdonságokat tud felsorolni a gyermek, de nem tudja ezeket integrálni. A koherens kép hiányát azzal magyarázzák, hogy hiányzik az egysérről az általánosra való logikus

következtetés, ehelyett az egyesről csak az egyesre tud következtetni a gyermek (Harter 1999). A gyerekek ebben az életkorban gyakorlatilag csak pozitív tulajdonságokkal jellemzik magukat. Ez az irreális pozitív énreprezentáció általános jelenségnek tartható ebben az életkorban, mert a minden vagy semmi gondolkodás kizárja a negatív jellemzőket, és csak a pozitív minősítések kinyilvánítását teszi lehetővé.

*A szocializációs környezet szerepe.* Ebben az életkorban elsősorban a szülők hatnak a gyermek énreprezentációjának fejlődésére, a hatás azonban több területen is jelentkezik. Az egyik *szocializációs* folyamat az *identifikáció*. Higgins (1991) szerint a gyermek ugyanabba a kategóriába teszi magát, mint a saját nemű szülő, ez tehát a szülővel való azonosulás korai alapja. A gyermek a saját viselkedését aszerint értékeli, hogy „Azt teszem, amit az anya/apa?” A másik szocializációs csatorna a gyermeknek az a képessége, hogy felfedezi, az ő viselkedése reakciót vált ki a szülőkből, ami viszont további reakciót vált ki a gyermekből (Higgins 1991). Ez a képesség és a sorozatos tapasztalatok azt eredményezik, hogy a gyermek olyan viselkedést választ, amely a szülőkből helyeslést vált ki, és aminek következtében neki is kellemes érzései támadnak



4.2. KÉP ■ Az azonosulás első „lépése”

**A nagyóvodások (5–7 éves gyerekek) énreprezentációja** ■ Ebben az életkorban is pozitív az énkép, a gyermek túlértékeli a képességeit. Általános leíró kategóriákat találhatunk a szociális ügyességgel, kognitív képességekkel, sportbeli ügyességgel kapcsolatban. A korábban teljesen különálló tulajdonságokat kezdi koordinálni, azaz egy képességterülethez több tulajdonságot is felsorol, például „Sok barátom van az óvodában, a játszótéren, a szomszédok között.” Az önleírásokban szereplő tulajdonságok még mindig nem igazi fogalmak. Ebben az életkorban is megtalálható a minden vagy semmi gondolkodás: egyszerre csak egy tulajdonság jellemzi az embert, de kezd kialakulni az, amit egydimenziós gondolkodásnak neveznek: a gyermek képes összekapcsolni a korábban teljesen különálló reprezentációkat egymással. A leggyakoribb összekapcsolási mód az ellentét, a fekete-fehér szembeállítás. Az ön- és mások jellemzésében is megtalálhatók az ellentétek: valaki jó vagy rossz, szép vagy csúnya. Az összekapcsolt, illetve szembeállított tulajdonsá-



gok azonban túlzottan elkülönülnek egymástól, emiatt az emberek csak az egyik vagy másik végponttal jellemezhetők. Azt mondja magáról egy hatéves, hogy „Ha valamiben jó vagy, akkor már nem lehetsz rossz, legalábbis nem egyszerre.” Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy mások lehetnek „rosszak” a kérdéses képességet illetően. Ebben az életkorban már azt is tudják, hogy korábban, kiskorukban lehettek „rosszabbak” valamiben, illetve majd később is lehetnek.

*A szocializációs környezet szerepe.* Higgins (1991) szerint ebben az életkorban a gyerekek már nemcsak azt tudják, hogy a szülők az ő viselkedésüktől függően cselekszenek, hanem azt is, hogy a szülőknek, óvónőknek van egy saját nézőpontja, értékelése, elvárása velük szemben. Ekkor azonban még nem tudnak ezzel a nézőponttal azonosulni. Az észlelt viselkedési normák abban segítik a gyereket, hogy ez alapján szabályozza a saját viselkedését. A szülők által képviselt szabályrendszer tehát mint önirányító készlet működik, de ez még nem a gyerek saját, önmagáról alkotott értékelése. Nem rendelkeznek még az önkritika, az önértékelés képességével sem.

A szociális összehasonlítás már ebben az életkorban is funkcionál, de igen korlátozott mértékben. Ekkor még csak időbeli összehasonlítást tudnak végezni („Most gyorsan tudok futni, amikor kisebb voltam, akkor nem tudtam még ilyen gyorsan szaladni”), illetve életkori normákra figyelnek: mit tudnak a kicsik és a nagyok. Hiányzik viszont az egyéni különbségek észlelése, összehasonlítása. Az életkori és az időbeli összehasonlítás képessége nagyban hozzájárul a túlzott pozitív önjellemzés fenntartásához.

A szülői értékelést a gyerekek nem veszik át teljes mértékben az iskoláskor előtt, nem interiorizálják annak minden részletét, árnyalatát, de az elfogadó, szeretetet, biztonságot és ésszerű önállóságot nyújtó szülői gondoskodás hatására pozitív, sőt irreálisan pozitív önjellemzés jön létre a normális, egészséges fejlődés eredményeképpen. Az elhanyagoló, bántalmazó, nagyon szigorú büntetést adó szülői bánásmód következtében, a fekete-fehér, illetve egydimenziós gondolkodás miatt a gyerekek úgy látják magukat, hogy ők „teljesen és mindenben rosszak”.

**Az iskoláskor kezdetétől a gyermekkor végéig: a 8–11 évesek énképe** ■ „Negyedik osztályba járok, és sokan szeretnek az osztályban, főleg a lányok. Ez azért van, mert kedves vagyok az emberekkel, segítőkész, és tudok titkot tartani. Általában kedves vagyok a barátaimmal, de ha rossz kedvem van, akkor olyat is mondok nekik, amit később megbánok. Az iskolában okos vagyok sok tantárgyból, ötösöket és piros pontot kapok, és jól felelek. Csak környezetből nem, de az nem is nagyon fontos. Szeretem önmagam, mert tudom, hogy a szüleim is szeretnek engem, meg a barátaim is.”

Az önjellemzésekben fontos helyet kap a kompetenciák felsorolása, és egyre inkább megjelennek azok a tulajdonságok, amelyek a személyközi kapcsolatokban jelentősek. A jellemzésben használt tulajdonságok már személyiségvonásnak tekinthetők abban az értelemben, hogy általánosítás során jöttek létre. Az ekkor használt vonások azonban mégsem magasabb rendű fogalmak, mert időben és helyzettől függően változnak. A gyerekek ebben az életkori periódusban úgy látják magukat, hogy a vonások bizonyos szí-

tuációban jellemzik őket, más helyzetben azonban nem, vagyis okos sok tantárgyból, de nem okos környezetből. A magasabb rendű fogalmak létrehozásának képessége lehetővé teszi, hogy ebben az életkorban kialakuljon egy globálisabb önértékelés vagy önértékfogalom. A gyerekek azt is kezdik megérteni, hogy a globálisabb önérték előzménye, illetve alapja az a sikeresség, amely egy fontosnak tartott területen észlelhető.

A korszak fejlődési eredményének tekinthető az a kognitív működés, hogy képes koordinálni a korábban teljesen külön kezelt vagy ellentétesnek tartott tulajdonságokat. Így olyan reprezentációs rendszer jön létre, amelyben a korábbi izolált tulajdonságok integrálódnak. Evvel magyarázható, hogy a korábban vagy csak pozitív, vagy csak negatív énreprezentáció most egy árnyaltabb, pozitív és negatív jelzőket egyszerre tartalmazó önértékeléssé alakul. Míg az egyik területen, például a sportban ügyesnek látja magát egy gyerek, addig ügyetlennek egy másik területen, például a barátkozásban. 10 éves kor körül a gyerekek ellentétes tulajdonságaikat egy területen belül észlelik, például okos egy-egy tantárgyból, de nem okos más tantárgyakból, és kb. 11–12 évesen képesek belátni, hogy egészen szűk területen belül is lehetnek ellentétes tulajdonságaik vagy képességeik. Ekkor jellemző tehát az a differenciáltság, hogy „Bizonyos részét a fizikának jól tudom, de más részeket egyáltalán nem.” A minden vagy semmi gondolkodás elmúlik, helyét átveszi az ellentétes tulajdonságok egyszerre történő kezelése, melynek nyomán egy realisabb kép jön létre. Így alakul ki az önkritika.



4.3. KÉP ■ A kisiskolások énképében a tanulási teljesítményre vonatkozó rész meghatározó szerepet játszik

*A szocializációs környezet szerepe.* A szociális hatás ebben az életkorban is két területen jelentkezik: az egyik a *szülők, tanárok értékelése*, a másik a szociális összehasonlítás. A szülők és a pedagógusok szerepe elsősorban abban áll, hogy segíthetik az ellentétes előjelű érzelmek és tulajdonságok észlelését és integrációját. Kisiskoláskorban a gyerekek különösen érzékenyek a saját képességeik értékelésére, kipróbálására, nagyon erős bennük a felnőtteknek való megfelelni vágyás, a valamiben jónak, ügyesnek lenni motivációja. Ezért különösen fontos, hogy minden gyermek megtalálja azt a képességterületet, amelyben ő jól teljesít, tehetséges, sikeres, legyen ez az értelmi fejlődés területe, mozgásos ügyesség vagy akár jellembeli erősség, társas kapcsolatokban megjelenő képesség. Ebben az életkorban tehát a szülők és a tanárok abban segíthetnek, hogy többféle tevékenységet is kipróbálhasson a gyermek, megkereshesse azt a területet, amelyen jól teljesít, illetve

megfelelő erőfeszítés mellett jól fejlődik. Nemcsak a tevékenységkör felkutatása a fontos, hanem olyan árnyaltabb szóbeli értékelés is, amely tartalmazza a pozitív és a negatív jegek, a sikerek és a kudarcok megnevezését, sőt a változtatás módját is, tehát azt, hogy mit kell a gyerekeknek máshogyan tennie, hogy változtatni tudjon addigi eredményén.

A csak elmarasztalást hangsúlyozó nevelés szélsőséges példáját láthatjuk a gyermeket súlyosan bántalmazó, elutasító vagy következtelenül nevelő szülők esetében, akik a negatív értékeléssel megerősítik a gyermek negatív énképét, és mivel a pozitív oldal nem kap megfelelő támaszt, ezért a gyerekek nem képesek sem kialakítani, sem integrálni a pozitív és negatív vonások értékelését. Az automatikus negatív önértékelés pedig ellenállóvá teszi az énképet a változtatással szemben, tehát a későbbi pozitív értékelés alig tudja megváltoztatni az eredeti beállítódást, mert a negatív önértékelés magasabb rendű személyiségvonássá szerveződik, és nem pusztán egy-egy rossz cselekedetté.

Néhány vizsgálat szerint az eltérő jellegű szocializáció felelős a fiúk és a lányok énszerkezeti különbségeiért. Laboratóriumi vizsgálatok azt bizonyították, hogy a szülők több negatív visszajelzést adtak a lányoknak, mint a fiúknak, jóllehet az aktuális teljesítményekben nem volt különbség (Lewis–Alessandri–Sullivan 1992). Az iskolában is hasonló megfigyelésekről számoltak be a kutatók: a lányok több negatív és kevesebb pozitív értékelést kaptak a tanároktól (Dweck–Leggett 1988; Eccles–Blumenfeld 1985). Az ilyen jellegű szülői és tanári minősítés jelentősen hozzájárul a lányok alacsonyabb önértékeléséhez, valamint a kevésbé kiegyensúlyozott, kevésbé integrált énkép kialakításához.

A *szociális összehasonlítás* szintén erősíti a pozitív és negatív tulajdonságok összekapcsolását. Nemcsak a megismerőfunkciók fejlődése, hanem az osztály társas szerveződésének lehetősége is kedvez az összehasonlítás kialakulásának és használatának. Az ekkor meglévő motivációk közül nagyon erős a személyes kompetencia feltérképezésének, „bemérésének” igénye, amelyben a társas összehasonlításból származó információ jól felhasználható. Az összehasonlítás képességét a tanárok is serkentik azáltal, hogy maguk is egyre többet használják a felsőbb osztályokban a társakhoz való hasonlítást. A szülők is hozzájárulnak a kompetencia fejlesztéséhez: gyakran mérik saját gyermeküket a testvérekhez, osztálytársaikhoz, szomszéd gyerekekhez. A szülők és a pedagógusok által alkalmazott összehasonlítás csak abban az esetben segíti a reális énkép kialakulását, ha a mintaként állított tanuló vagy testvér tulajdonságai nem elérhetetlenek. A tökéletes és irreális minta gyakori emlegetése, mint láttuk a szelfdiszkrepancia-elméletben, félelmet, szorongást, fenyegetettségérzést kelt, nyomában a harag és neheztelés érzésével, illetve az önleértékeléssel. Ilyen helyzetben pedig egyrészt nem tud jól teljesíteni a tanuló a szorongás miatt, másrészt negatív önértékelése alakul ki, harmadrészt nem azonosul a felnőtt értékeivel, jó tulajdonságaival. A szociális összehasonlítás folyamata jelenik meg abban a teljesítményben is, hogy a gyerekek ettől az életkortól felismerik, hogy mások milyen attitűddel fogadják őket. Ezeket az attitűdöket belsővé is teszik, mégpedig egyrészt területspecifikus önértékelés formájában azonosulnak mások értékelésével, másrészt globális önértékelés formájában internalizálják azokat. Ilyen módon a gyerekek az a képessége, hogy mások perspektíváját pontosan észleli, serkenteni fogja a másik sztemderdjének és véleményének átvételét, és így azt is, hogy a gyerekek maga értékelje önmagát a belsővé vált normák birtokában.

**A serdülőkor énreprezentációjának fejlődése** ■ A serdülőkorban drámai változás történik a fizikai-testi, kognitív, szociális és emocionális funkciókat tekintve. Az énreprezentáció fejlődésében is minőségi változást láthatunk, és ez a változás, vagy legalábbis ennek néhány aspektusa, tudatosan is megélhető ekkor. A serdülő úgy szembesül az énkép fejlődésével, hogy 15–16 éves kor környékén megjelenik az identitáskrizis, vagy más szóval kifejezve: az énazonosság válsága, melynek tudatos kifejeződése olyan kérdésekben jelenik meg, mint „Ki vagyok én, milyen vagyok, milyen képességeim, adottságaim vannak?” A kérdésben megfogalmazott bizonytalanság megválaszolására megjelenik az önismereti igény, az a motiváció, hogy a serdülő megismerje személyiségét, vágyait, érzéseit, ízlését, érdeklődési területét, képességeit, tehetségét, kapcsolatait a barátaival, kortársaival és a felnőttekkel. A környezetből származó sokféle és folyamatos visszajelentésből és a serdülő önmagáról szerzett tapasztalataiból a serdülőkor végére kialakul az énazonosság érzése, egy olyan érzéssel átszőtt énkép, amellyel a serdülő teljesen azonosul. Az önazonosság érzésének a megfogalmazása sajátos önismeretet jelent, amelyben a fiatal meg tudja fogalmazni a saját legjellemzőbb tulajdonságait, képességeit és gyengeségeit, motivációit.

**Korai serdülőkor (13–15 éves kor)** ■ Az énkép az előző korszakhoz képest egyre differenciáltabb. Ez többnyire abból fakad, hogy egyre több tulajdonsággal, szociális és kognitív képességgel jellemzi magát a serdülő. A fiatalok többszörös énreprezentációt hoznak létre: külön-külön említik meg, hogy milyen tulajdonságok jellemzik őket a különböző társas kapcsolatokban. Az énkonstruciók tartalma pedig a szociális kapcsolatoktól és a szerepektől függően jön létre. A serdülő ebben a korszakban azt mondja magáról például: „A barátaimmal mindig nagyon nyitott vagyok, én beszélek a legtöbbet ilyenkor, és én kérdezem a többieket is. Ha otthon vagyok a szüleimmel, elég rossz a kedvem, ők mindig azt mondják, hogy nem tanulok eleget, túl sokat vagyok a barátaimmal. Idegenekkel néha félnék vagyok, nem ismerem őket, és nem is bízom bennük igazán, inkább hallgatok ilyenkor. Sokszor teljesen hülye vagyok, és ilyenkor úgy is viselkedem, mintha tényleg sík hülye lennék. Az iskolában szerintem okos vagyok, új feladatokat is meg tudok oldani a tanárok szerint, nekem van szinte a legtöbb ötösöm az osztályban, de evvel nem dicsekszem.” A serdülőkori énképnek ezt a sokféleségét, burjánzását két tényezővel magyarázhatjuk:

- a kognitív fejlődés sajátosságaival,
- a környezetből származó szociális hatásokkal.

A megismerőfunkciók fejlődése lehetővé teszi, hogy több viselkedéses jegyet, tulajdonságot, érzelmet ismerjenek fel önmagukban és másokban, így differenciáltabb, gazdagabb lesz az a fogalomkészlet, amiből az énreprezentáció felépülhet. A társas környezet pedig a különböző elvárások megfogalmazása következtében arra készíti a serdülőt, hogy különbözőképpen viselkedjen, és így különböző énképet alakítson ki magáról.

Ebben az életkorban az egyes személyiségjellemzők magasabb rendű fogalmak alá sorolódnak be. Ezek a fogalmak ugyanakkor nem kapcsolódnak össze egy összefogott,

koherens énreprezentációvá, hanem különálló, kapcsolat nélküli absztrakciók alkotják az énképet.

Az önértékelés szintén a szerepekhez, a társas szituációkhoz kapcsolódva jelenik meg. A serdülő ilyenkor például így fogalmaz: „Szeretem magam, ha a barátaimmal vagyok” és „Amikor a szüleimmel otthon töltöm a napot, akkor nem szeretem magam mint ember.”

*A szocializációs környezet szerepe.* A serdülők ebben az életkorban, a nagy mennyiségű énreprezentáció miatt, nagyon érzékenyek a kortársak és a felnőttek véleményének, mércéinek különbségére. A társas összehasonlítás finomabb, rejtettebb formáját is használják az önértékelés során, de tartózkodnak az összemérés eredményének nyílt megfogalmazásától, mert ismerik annak negatív következményeit. A pozitív tulajdonságok, képességek említése, megnevezése ebben az életkorban dicsekvésnek, „beképzeltségnek” minősül.

**Középső serdülőkor (15–17 éves kor)** ■ Az önjellemzés általában igen terjedelmes ebben az életkorban, mert nagyon erős introspektív (önmegfigyelő) gondolkodás jellemzi a fiatalt, és így egyre több tulajdonságát ismeri meg. Az önvizsgálatot és önelemzést még inkább serkenti az a tény, hogy a serdülőt nagyon erősen foglalkoztatja, mások mit gondolnak róla. Az előző korszakra jellemző, önreflexió nélküli önelfogadás teljesen eltűnik ekkorra, és a korábbi rendíthetetlen „Én ilyen vagyok” tudása és érzése problematikus énképpé válik. A problémává válás úgy jelenik meg, hogy a serdülő keresni kezdi, „Ki vagyok, mi vagyok valójában”, a válasz megtalálását azonban megnehezíti az énreprezentációk még ekkor is fennálló sokfélesége.

Az énreprezentációk tovább burjánzanak, mivel a serdülő még finomabb különbségeket tud tenni a különböző kapcsolatok és szerepek függvényében. Az összehasonlítás többnyire most is az ellentétes tulajdonságok kiemelését jelenti, csakúgy, mint az 5–7 éves korú gyerekeknél. A serdülőkori ellentétkiemelés azonban korlátozza a tulajdonságok integrálását, nem tudja ugyanis a fiatal feloldani a tulajdonságok közötti látszólagos ellentmondást, mert csak két tulajdonságot mér össze egyszerre, a teljes integráció tehát lehetetlen. Mivel a serdülő által észlelt ellentétek általában hangsúlyosak, ezért erőteljes belső pszichés konfliktust okoznak. Az ellentétek keltette feszültség instabillá teszi az énreprezentációkat, és ez még inkább magára vonzza a serdülő figyelmét: „Nem értem, hogy tudok olyan gyorsan másképpen viselkedni. A barátaimmal a suliban nagyon kedves vagyok, és amikor hazaérek, a szüleimmel már csak rosszkedvűen tudok bánni, gúnyos vagyok velük. De akkor milyen vagyok én igazán?” Ebben az életkorban ezt a dilemmát még nem tudják megoldani a serdülők, és a megélt feszültség miatt alacsonyabb lesz az önértékelésük. Mindkét nemnél negatívabb lesz az előző és a következő korszakhoz képest is az énkép, a lányok önértékelése azonban negatívabb, mint a fiúké. Ezt a több kultúrában is megjelenő különbséget a nemek eltérő szocializációjával magyarázhatjuk. A lányok számára fontosabbak az emberi kapcsolatok, a másikkal kialakított érzelmi kötelék, éppen ezért jobban figyelnek a kapcsolatokra, és így kiugróbb lesz számukra a különböző szerepekben megnyilvánuló énképek ellentmondásossága. Az érzé-

kelt ellentmondás feszültséghez és alacsonyabb önértékeléshez vezet. A fiúk nevelésében hangsúlyosabb a függetlenség, az önállóság, az emberi kapcsolatokban pedig a logikus mérlegelés, ennek következtében a logikailag külön kezelt szerepek közötti diszharmonia nem okoz olyan nagy feszültséget és önleértékelést.

*A szocializációs környezet szerepe.* A kortársi és a felnőtt környezet különösen fontos a serdülő számára ebben az időszakban: szándékosan néz a „szociális tükörbe”, hogy megismerje mások véleményét, elvárásait, rá vonatkozó értékelését. A sokféle szerep miatt azonban igen eltérő értékelést kaphat a fiatal, ami csak még jobban összezavarja abban, hogy melyik véleménynek higgyen. A különböző szerepekben megtapasztalt elvárásokat, véleményeket Higgins (1991) szerint inkorporálja a serdülő, így sokféle belső iránytű, önirányító norma működik a viselkedés szabályozójaként. Az önértékelés középső serdülőkori csökkenéséhez több, részben a társas környezetből származó, részben a belső kognitív fejlődésből következő tényező is hozzájárul. Az ellentmondásos viselkedéssz tenderdek és visszajelentések, valamint az énídeál és a valóságos én gyakori összehasonlítása mind közreműködik abban, hogy csökken a serdülőnek az önmaga értékességébe vetett hite.

**Késői serdülőkor (17–19 éves kor)** ■ A késői serdülőkor és a fiatal felnőttkor énéprezentációinak tartalma többnyire személyes nézeteket, értékeket tartalmaz, és olyan morális sz tenderdek, amelyek átvett értékek, de belsővé váltak, vagy amelyeket saját tapasztalatai alapján hozott létre. Megjelenik a jövőbeli énkép is mint személyes cél, ami általában saját választás, saját elköteleződés eredménye, például jó orvos, népszerű tanár, sikeres vállalkozó szeretne lenni. Jóllehet a serdülők ekkor úgy látják, hogy céljaik saját választásuk eredménye, mégis néhány vizsgálat azt igazolja, hogy a fiatalok és a szülők attitűdjei nagyon hasonlóak egymáshoz, elsősorban politikai, vallási és pályaválasztási kérdésekben (Steinberg 1990, idézi Harter 1999). A saját, önálló értékválasztás háttérében Higgins (1991) azt emeli ki, hogy a serdülő végre választott a sokféle énírányítók közül, és többé nem kell folyamatosan megküzdenie mások elvárásaival. A jövőbeli vagy „lehetséges” énkép (Markus–Nurius 1986) határozottabb körvonalai alapján egyre erősebb a serdülő „belső iránytűje”, és ez ideálként, elérendő célként jelenik meg a fiatal számára.

A korszak másik jellemzője az, hogy a potenciálisan ellentétes tulajdonságok már nem mint egymás igazi ellentéte jelennek meg. Aki például etikusnak tartja magát, annak nem okoz különösebb feszültséget az, hogy éppen nem etikusan nyilatkozott vagy viselkedett, mondván, hogy „Senki sem tökéletes, mindenki hibázhat.” A korábban ellentétnek látott tulajdonságokat úgy integrálja a fiatal, hogy besorolja őket egy magasabb rendű fogalom alá (Fischer 1980). Így lesz például az extraverzió–introverzió ellentétből „megfelelő alkalmazkodás a helyzethez”. A késői serdülőkorban a fiatalok nemcsak összevont kategóriával jellemzik magukat, hanem a társas környezetet is másképpen látják. A fiatalok ilyenkor arra a következtetésre jutnak, hogy a különböző szituációkban eltérő módon kell viselkedni, tehát az a kívánatos, az a helyes, ha valaki jól tud alkalmazkodni és különbséget tud tenni az eltérő helyzetek között.

A *szocializációs környezet szerepe*. Ehhez a kognitív fejlődési lépéshez, tehát az ellentétek integrálásához feltétlen szükség van a társas környezetből érkező támaszra, a tapasztalatok megerősítésére, sőt direkt magyarázatra is. Ha a környezet erősíti, serkenti a serdülő új képességeit, akkor a fiatal úgy tudja majd ötvözni az ellentéteket, hogy nem okoz konfliktust vagy levertséget, kellemetlen hangulatot. A környezet abban segíthet, hogy:

- Megérteti a serdülővel, hogy normális jelenség a látszólag ellentmondásos viselkedés, illetve jellemvonás.
- Olyan magasabb rendű fogalmak használatában és megalkotásában nyújt segítséget, amelyekkel sikeresen lehet az ellentéteket integrálni. Ha például a serdülő azt mondja el magáról, hogy ő néha félénk, néha vakmerően bátor, akkor a felnőtt felhívhatja a figyelmét arra, hogy milyen helyzetekben tapasztalható egyik vagy másik viselkedése, és megfogalmazhatja azt, hogy a fiatal a szituációnak megfelelően viselkedik, tehát jól tud alkalmazkodni a társas helyzetekben.
- Olyan helyzetet teremt a pedagógus, amelyben szükség van az összekapcsolásra mint kognitív erőfeszítésre. Mindez különösen azért érdemel figyelmet, mert a megfigyelések szerint az integráció nem automatikus kognitív folyamat, nem az éréssel együtt járó, spontán megjelenő megoldási lehetőség (Fischer 1980). Az integráció, tehát a magasabb kognitív szint elérése nem feltétlen a serdülőkor végén, a felnőttkor elején jelenik meg, késhet is, sőt el is maradhat, ha nincs meg a környezetből származó optimális facilitáció.

A lányoknál ebben a korszakban is megfigyelhető, hogy több az ellentétes tulajdonság leírása a különböző szerepek között, mint a fiúknál, sőt a lányoknál nagyobb a különbség az anyával kapcsolatos és az apával kapcsolatos énkép között, mint a fiúknál. Ennek nem kognitív fejlődési magyarázata van, hanem feltehetően a családi dinamika eredményezi azt, hogy a különböző szülői elvárásokra különböző énképpel válaszolnak a fiatalok, illetve a családi milióban nagyon szembeötlővé válnak az apával és az anyával kapcsolatos szerepek különbségei. Erre a szerepkülönbségre a lányok érzékenyebbek, mivel az ő szocializációjuk hangsúlyozza jobban a kapcsolatok harmóniájára irányuló figyelmet, így élesebbnek látják a szerepek közötti eltéréseket.

A longitudinális vizsgálatok mérései szerint a serdülőkor legutolsó fázisában pozitívabb lesz az önértékelés, a globális önértékelés (Rosenberg 1986). Ennek többféle, egymást kiegészítő magyarázata alakult ki. Az egyik szerint az ideális és a reális én közötti különbség csökken, kisebb lesz az aspirációk és a sikerek közötti szakadék. Más nézetek azt hangsúlyozzák, hogy a serdülőkor végére nagyobb autonómiával rendelkezik a fiatal, több lehetősége van az önálló választásra, ezért olyan feladatot, pályát, érdeklődési területet preferál, amiben sikert tud elérni. A választási lehetőség a kortárs csoportokban is adott, ezért olyan csoportot, baráti kört választ a serdülő, akiktől pozitív visszajelzést, elismerést kap. A társaktól kapott és a teljesítmények alapján megszerzett pozitív értékelés növeli az önértékelést. Az önbecsülés szintjének emeléséhez az is hozzájárul, hogy a fiatalok egyre ügyesebben kommunikálnak a különböző szerepeikben, egyre jobban össze

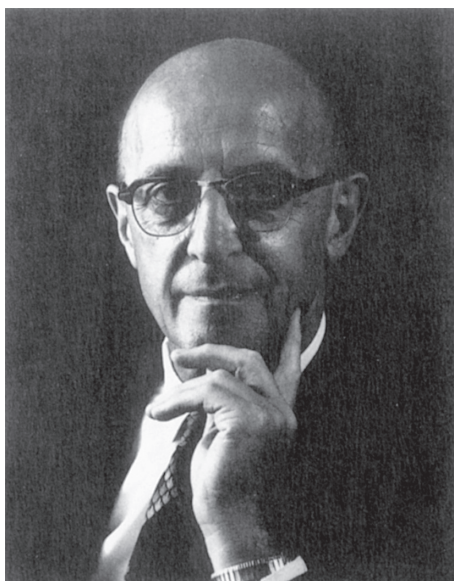
tudják hangolni a saját és a másik viselkedését, elvárásait, így egyre több és erősebb elfogadást kapnak másoktól. A társas környezetből származó kedvező attitűd (a tükörkép-én) pedig internalizálódik, pozitív önértékeléssé válik. A társas környezetbe természetesen beletartoznak a szülők is. Újabb vizsgálati eredmények azt igazolják, hogy a szülői értékelés jelentősége nem csökken a serdülőkorban.

### A humanisztikus pszichológia énképfelfogása: Rogers szelfelmélete

Rogers (1980) elméletében a humanisztikus pszichológia szemlélete érvényesül: egészen (holisztikusan) kezeli az egyén pszichológiai funkcióit, valamint az egyén és környezete kapcsolatát; az egyén céljának az önmegvalósítást, önkiteljesítést tartja; és alapfeltevése, hogy az ember alaptermészete, legbelső személyiségmagja pozitív. Rogers a klienseivel folytatott terápiákból azt a következtetést vonta le, hogy az egyén legfontosabb élménye, viszonyítási pontja az énkép.

Az én vagy az erről kialakult attitűd, észlelés és érzés, tehát röviden: az énkép a gyermekkorban alakul ki. A gyermekek alatt fokozatosan körvonalazódik az élmények, észlelések egy része, mégpedig az a része, amivel kapcsolatban azt tapasztalja a gyermek, hogy ellenőrizni tudja. A saját ellenőrzés, irányítás alá eső dolgok az én részeivé válnak, ezeket sajátjaként éli meg az egyén, ez az, ami „én”, „engem” elnevezést kap.

Az „én”-élményen kívül rendelkezünk egy élményvilággal, amely az észlelt és folyamatosan változó tapasztalatokból, tudatos és nem tudatos élményekből épül fel. Ezek alkotják a teljes egyén, vagyis Rogers elnevezésével élve: az *organizmus* élményvilágát, élménymezőjét. Az élmények központi része tehát az *énkép*, amely mellett nagyon lényeges személyiségelem az *énideál*, az a kép, amilyen az illető szeretne lenni. Az egészséges emberre az a jellemző, hogy az *énideál*ja kissé pozitívabb, mint az *énképe*. Ez biztosítja egyrészt a megfelelő önfogadást, másrészt azt a motiváló erőt, ami az önmegvalósítás felé, az én pozitívabb tulajdonságainak kibontakoztatása felé hajtja a személyt. A teljes egyén, a szervezet vagy más néven, *organizmus* legalapvetőbb célja az, hogy *fenntartsa*, továbbfejlessze és *megvalósítsa önmagát*. Az önfenntartás az élelem felvételét, az önvédelem gyakorlását jelenti, az önmegvalósítás pedig az a tendencia, hogy a szervezet az érettség, a folytonos növekedés, a fokozódó



4.4. KÉP ■ Carl Rogers (1902–1987)



önszabályozás és autonómia felé halad. Ez a fejlődési irány az organizmus legáltalánosabb alaptendenciája. A folytonos továbbfejlődés „harcok és fájdalom” útján valósul meg, mégis az emberi szervezet változása a független, felelős, szocializált egyénné formálódás irányába mutat.

**Az „én” fejlődése** ■ A humanisztikus elméletalkotók előfeltevése szerint a csecsemő realitásként észleli tapasztalatait, és értékeli is azokat. A szervezetet fenntartó vagy fejlesztő tapasztalatokat pozitívként értékeli, a fennmaradást, illetve a fejlődést gátló tapasztalatokat pedig negatívként. A fejlődés során az élmények egy része elkülönül, és a létezés tudatában, illetve a működés tudatában fejeződik ki. Ez a tudat az élmény.

Az *élmény* és ennek a reprezentációja, tehát az énfogalom is a szülőkkel, elsősorban az anyával való kölcsönhatásban alakul ki. Az éntudat kialakulásával a pozitív értékelés szükséglete is kifejlődik, vagyis annak az igénye, hogy mások elfogadjanak, pozitívan minősítsenek. Ez a minden embernél általános érvényű szükséglet különböző formákban jelenhet meg, például a másoktól kapott szeretetben, elismerésben, tiszteletben. Annyira fontos a másiktól kapott elfogadás, hogy az egyén érzékenyebbé válik a pozitív elfogadásra, mint azokra a tapasztalatokra, amelyek az önmegvalósításban értékesek, vagyis erősebb bennünk a másoktól kapott pozitív értékelés igénye, mint az önmegvalósítás, a fejlődés igénye.

Az organizmus önmaga is képes az élményeket pozitívan értékelni, ezt nevezük *önelfogadásnak*. Ez a tevékenység szelektív jellegű, és azért alakul ki, mert mások is megszűrve fogadják el az egyén megnyilvánulásait. A mások által elfogadott tapasztalatok értékévé válnak az egyén számára, ezek alapján keres vagy kerül el bizonyos élményeket, és ezek alapján értékeli önmagát. Elméletileg elképzelhető, hogy a környezet feltétel nélkül, csak pozitívan értékeli az egyént, ezáltal az önelfogadás is feltétel nélküli lenne. Rogers szerint az egyén ekkor is alkalmazkodó, teljességgel funkcionáló, fejlődő organizmussá válhatna, de a valóságban ez a lehetőség gyakorlatilag sohasem következik be.

Az önelfogadás szükséglete miatt az egyén tehát a beépült értékek alapján értékeli saját tapasztalatait. Az értékeknek megfelelő – *kongruens* – tapasztalatok és viselkedések tudatos feldolgozásra kerülnek, és szimbolikus formában beépülnek az énstruktúrába. Az értékeknek meg nem felelő, azaz *inkongruens* tapasztalatokat és magatartásformákat az egyén vagy torzított formában észleli, mintha azok valójában megfelelnek az értékeknek, vagy kizárja a tudatból. A torzítás és kizárás azért jöhet létre, mert a személy észlelési küszöb alatt fenyegetőnek érzi az énképre nézve az éppen észlelhető élményt vagy viselkedést. Amennyiben a tapasztalat tudatossá, pontosan érzékelhetővé válna, akkor az énfogalom nem maradhatna konzisztens egész az elsajátított értékek alapján, vagyis az önelfogadás sérülne. A fenyegetettség küszöb alatti észlelése viszont szorongáshoz vezet, amely elhárítást vált ki, vagyis olyan reakciót, amely biztosítja az élmény és a tapasztalatok összeillését. Az elhárítás, vagyis az elhárítómechanizmusok (lásd 18. fejezet) úgy tartják fenn az összeillést, hogy torzítják az észlelést. Rogers azokat az elhárításokat említi meg, amelyeket Freud határozott meg, például racionalizáció, kompenzáció, fantázia,

projekció. A szervezet az elhárításokkal végül is megvalósítja a tagadni vagy kizárni kívánt élmény szükségletét, de torzított formában: a projiciált vagy racionalizációval kimagyarázott élmény, illetve viselkedés már megfelel az énképnek. Az énkép azonban evvel a torzítással, tehát bizonyos élmények és viselkedések kizárásával tévéssé válik, aminek fenntartásához csak az énélmények további kizárása segíthet, ez viszont az énstruktúra merevségét, inadekvát fejlődését, pontatlanságát idézi elő, és így alakulhat ki a neurotikus, a rosszul alkalmazkodó személyiség.

**A rogers-i személyiségelmélet pedagógiai következményei** ■ Pedagógiai szempontból úgy vehető fel a kérdés, hogy milyen feltételek biztosíthatják a gyermek egészséges fejlődését, a „teljességgel működő személyiség” alapjainak iskolai formálását.

Az egészséges gyermek, ugyanúgy, mint az egészséges felnőtt is, képes a személyiség energiáit, képességeit aktualizálni, kiteljesíteni. Rogers szerint ez a folyamat mindenképpen pozitív irányú lesz, hiszen az ember fejlődése az érettség, a belső pozitív erő kifejezése és a nagyobb felelősség irányába halad. Az önmegvalósítás akkor lehetséges, ha képes a gyermek a tapasztalatait tudatosítani, és képes a formálódó énfogalmat e tapasztalati anyaggal összevetni. Az egészséges személyiségfejlődés akkor valósul meg, ha összeillik az énkép és a tapasztalatok széles köre, vagy tudatosodik az össze nem illés, vállalható az énkép és az élmények különbségének felismerése. Vajon mi teszi lehetővé az énkép és a tapasztalatok kongruenciáját vagy ezek különbségének tudatosítását? Rogers szerint a legfontosabb feltétel a pozitív, a *feltétel nélküli pozitív önfogadás*. Ez pedig csak akkor alakulhat ki, ha a pedagógus (és a családban a szülő) feltétel nélküli pozitív elfogadásban részesíti a gyermeket. A feltétel nélküli pozitív elfogadás alapja az *empátia*. Az empatikus pedagógus megérti és elfogadja a gyerekektől a negatív viselkedést, a negatív érzelmeket is. El tudja fogadni, hogy normális, átlagos gyermeki tendencia a hiányos felkészülés, a puskázás, a hazudozás, a feleselés, a verekedés, egymás kicsúfolása stb. Az elfogadás természetesen nem azt jelenti, hogy mindezeket megengedi a tanár, hanem azt, hogy tudja, ez nem az „erkölcstelenség”, a „rossz karakter” jele. A negatív viselkedés mögötti szándékot és a benne megnyilvánuló érzelmet a tanárnak meg kell látnia, és ki kell mondania, hogy tudatosítsa a gyermekben a saját törekvéseit, érzéseit. A gyermek ilyenkor azt élheti meg, hogy nem kell szégyellni magát a negatív érzésekért, cselekedetekért, és önmaga is szembenézhet ezekkel: „Tudom, hogy bennem is van irigység, rosszindulat, harag.” Így alakulhat ki a helyes, reális énkép és a pozitív önfogadás. Ha a gyerek ismeri magában a negatív tendenciákat, akkor képes azt önmagában felismerni, és így korrigálni is. Az önfogadásnak és a korrekciónak viszont az a feltétele, hogy érezze a diák: elfogadják, megértik őt. A tanári elfogadás, megértés olyan környezetet, olyan érzelmi klímát eredményez az osztályban, amelyben a tanulók képesek és akarnak fejlődni, amelyben belső pozitív erőiket tudják majd kifejezni.

A humanisztikus pszichológia elméleti alapjait helyezte gyakorlati, kommunikációs kontextusba és tette tanulhatóvá az ún. Gordon-módszer, amelyet ma már hazánkban is akkreditált képzés keretében sajátíthatnak el az érdeklődő tanárok (bővebben lásd a 27. fejezetben).

## ■ AZ ÉNKÉP ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KAPCSOLATA

Az énkép és a tanítás-tanulás kapcsolata nagyon nagy jelentőségű a tanulók és a pedagógusok szempontjából is. Ennek egyik oka az, hogy az énreprezentáció fejlődése jórészt az iskolai tapasztalatok alapján történik, tehát az iskolás évekre tehető. Ennek univerzális változásait az előző fejezetekben már áttekintettük. A másik ok abban rejlik, hogy a formálódó önértékelés jelentős meghatározója lesz az iskolai teljesítménynek, és így a tanulók jövőbeli sikerességének is. Ebben a fejezetben azokat a többnyire vizsgálati eredményeket foglaljuk össze, amelyek megmutatják, hogy milyen kapcsolat van a tanulók énképe és tanulmányi eredményei között.

### Az iskolai értékelés hatása az énképre

Miben más az iskolai értékelés, mint az otthoni, családi környezetben kapott minősítés?

- Az iskolai visszajelentés *állandóan jelen van* a napi munkában: mindennap, minden tanórán értékelhetik a gyereket, közvetlen (dicséret, szidás, jó vagy rossz jegy) módon, de közvetett eszközökkel is (pl. önellenőrzés vagy a másik gyerek teljesítményéhez mért saját eredmény megismerése).
- A „témája” *kötött* és kötelező. Abban is más az iskolai minősítés, hogy olyan területeken, olyan képességek mentén értékeli a tanulókat, amelyeket nem a tanulók választanak, és amelyekkel kapcsolatban a kudarcok esetén sem lehet kilépni a versenyből.
- *Nyilvános*. Az osztályteremben minden gyermek értesül a többiek gyengéiről, sikeréről.

A tradicionális iskolákban a verbális intelligencia a leglényegesebb meghatározója a tantárgyi sikerességnek, más képességek (pl. társas ügyesség, érzelmek gazdagsága, empátia, bizonyos jellemvonások, közösségi munka) csak nagyon kevésbé jelennek meg a gyerekek értékelése kapcsán. Az iskolákban megszerezhető siker és kudarc, illetve ennek a tanári értékelése erősen meghatározza a diákok önértékelésének alakulását. A pillanatnyilag észlelt siker vagy kudarc ugyan nem hat – vagy nem hat jelentősen – az énképre, de a hosszú iskolai évek alatt a következetes és gyakori értékelés befolyásolja alakulását. A pozitív iskolai tapasztalat ugyan nem garancia a pozitív énkép kialakulására, de segíti annak kibontakozását. A sikertelenségérzés ugyanakkor garantálja a negatív iskolai énképet. A negatív önértékelés a gyerekek iskolai pályafutása alatt olyan belső tényezőként működik, mely az énkép fenntartásának igénye miatt (énkonzisztencia) a későbbi kudarcok és a rosszabb teljesítmény forrása lesz. Egy longitudinális vizsgálat azt jelezte, hogy a tanulók önbecsülése folyamatosan csökkent a 2. és a 7. osztály között (Burns 1982), és ez befolyásolta a gyerekek teljesítményét.

A *tanár feladata* az állandó megmértetés folyamatában az lehet, hogy mindent megtegyen azért, hogy ne sérüljön a gyerek önértékelése, ha az eredendően pozitív volt. Ha

negatív a gyerek énképe, akkor – felhasználván a szociális és a tanulmányi tapasztalatokat – újra kell „tanítani” az énképet. Az énkép erősítésénél, illetve fejlesztésénél ilyenkor fontos szempont az, hogy a tantárgyi munka értékelésén kívül sokféle más képességről, ügyességről, tulajdonságról is adjon visszajelzést a pedagógus.

### A globális énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata

A gyermek az iskolába lépéskor már egy jól körvonalazható, több tulajdonságot is magában foglaló (globális) énképpel rendelkezik, mely a szülői értékelésekből és a modellhelyzet nyújtotta önértékelési mintákból alakul ki. Ez az énkép már tartalmaz bizonyos elemeket a teljesítményre, sikerre és kudarcra vonatkozóan, és így befolyásolja az iskolai munkával kapcsolatos elvárásokat. Egy vizsgálat például azt igazolta, hogy az óvodáskori alacsonyabb önértékelés bejósolja a későbbi, az első osztályban mért olvasási teljesítményt, sőt a kedvezőtlen énkép előrejelző ereje erősebb volt, mint az intelligencia hatása (Burns 1982).

Több mérés igazolta, hogy az iskolai teljesítményeknek egyik fontos meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege. Marsh (1990) egy ugyancsak hosszmetzeti vizsgálatban azt találta, hogy a 11. és 12. osztályban mért tanulmányi átlageredményre jelentős hatással volt az előző évben mért teljesítménnyel kapcsolatos énkép, míg a tanulmányi átlagok nem befolyásolták lényegesen az énképet (az énkép tehát nem vezethető le mechanikusan a tanulmányi átlagból, hanem sokféle összetevője van). A negatív énkép azonban különösen fontos lesz a tanulók iskolai munkája szempontjából, hiszen úgy tűnik, jórészt ez határozza meg a tanulmányi eredményeket. A negatív énképpel rendelkező tanulók saját képességeiket alacsonyra értékelik, és a jó adottságaikat, képességeiket sem értékelik pozitívan; a hibáikat nagynak látják, de mások előtt nem ismerik el. Általában kudarckerülő módon viselkednek: elkerülik a versenyhelyzetet, visszahúzódnak minden megméretés elől (Dévai–Sipos 1986). A negatív énkép gyakran, de nem kizárólag a rossz tanulóknál alakul ki, és náluk mutatható ki a negatívabb szociális kép is, tehát ők másoktól is azt feltételezik, hogy negatívan értékelik őket (Gilly–Lacour–Meyer 1976).

### A specifikus énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata

A globális énkép és az iskolai teljesítmény között van kapcsolat, de az nem túl erős. Az iskolai teljesítményre, illetve képességekre vonatkozó énkép és a tanulmányi eredmény között azonban sokkal szorosabb együttjárást sikerült igazolni. Egy többváltozós vizsgálat eredményei szerint (Brookover–Thomas–Patterson 1964, idézi Burns 1982) a képességénkép és az iskolai teljesítmény között pozitív kapcsolat volt. Létezik tehát specifikus *képességre vonatkozó énkép* a tanulóknál, mely nem azonos az általános énképpel, és amely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek. A vizsgálat másik következtetése azt emelte ki, hogy a tanulók által észlelt tanári értékelés szükséges és elegendő feltétele a

pozitív képességéenkép kialakulásának, a pozitív énkép azonban szükséges, de nem elegendő alapja a jó teljesítménynek. Egy szintén hosszmetzeti vizsgálat tanúsága szerint a tanári megítélésnek kumulatív hatása van a képességéenképre. Kifer (1973, idézi Burns 1982) az 1. és 8. osztály között folyamatosan nyomon követte a teljesítményéenkép és a tanári osztályzat kapcsolatát. Azt találta, hogy a felsőbb években fokozatosan egyre nagyobb volt a jó és rossz osztályzatot elért diákok teljesítményéenkép közötti különbség. Ez az eredmény azt bizonyítja, hogy az iskolában eltöltött évek száma az összeadóó értékelések miatt hatással van arra, ahogyan a tanulók értékelik a képességeiket. Az is látható volt az adatokból, hogy a tanári osztályzatok és a gyerekek teljesítményéenképe egyre jobban hasonlított egymásra 5. és 8. osztály között, tehát a tanári megítélés egyre jobban beépült a gyerekek önjellemzésébe. Ez a pozitív korreláció ugyanakkor a legjobb és a legrosszabb tanulókra volt igaz, vagyis a jó osztályzatot elért tanulók énképe pozitív volt, a rossz jegyet szerzett tanulók teljesítményéenképe pedig negatív értékelést tükrözött. A tanári megítélés tehát a legrosszabb és a legjobb tanulók önjellemzését befolyásolja legjobban, legkevésbé pedig a közepes teljesítményt produkáló gyerekek énképeére hat az iskolai teljesítmény visszajelzése. Valószínű, hogy az ő esetükben a pozitív értékelések éppen kiegyensúlyozzák a negatívakat, és megtapasztalhatják azt, hogy ők a többiekhez képest átlagosak. A kutatás egyik eredménye azt is bizonyította, hogy a jó tanulók globális énképe magas maradt az iskolai évek alatt, a sikertelen gyerekek általános önértékelése viszont jelentősen csökkent.

### Az énkép és az alulteljesítés problémája

A diákok egy csoportjának jók az intellektuális képességei, mégis rosszul teljesítenek az iskolában: ők az alulteljesítők. (Gyakran mentegetőzéssel kezdik a felelést vagy hozzászólást: „Nem vagyok biztos benne, de...” vagy „Lehet, hogy ez buta kérdés, de...”.) Az alulteljesítők énképe negatívabb, mint a jól teljesítőké, és számos szempontból máshogyan is viselkednek. Kritika esetén visszavonulnak, vagy visszautasítják, képtelenek magukat cselekvésben és érzelmek terén megfelelően kifejezni, defenzíven cselekednek: engedékenyek, kikerülnek a konfliktusos és a teljesítményhelyzeteket. Az alulteljesítők negatív énképe önmagát beteljesítő jóslatként működik: az alacsony önértékelés következtében rosszul teljesít a tanuló az iskolában. Az ilyen jellegű probléma mögött általában az áll, hogy egy sajátos személyiségstruktúrába illeszkedik bele a tanuló teljesítménye, és ebben az esetben az egész személyiséget kell korrigálni ahhoz, hogy az önértékelés pozitív irányba változzon.

### Az énkép mint a teljesítmény előrejelzője

Számos vizsgálat igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát akinek pozitív az önmagáról alkotott értékelése, jobban teljesít majd feladathelyzetben. Az óvodai évek végén mért alacsony önértékelés például összefüggött az iskolai évek elején re-

gisztrált olvasási és magatartási problémával (McMichael 1977, idézi Burns 1982). Az énkép az egész személyiség része, így kapcsolatban áll más személyiségjellemzőkkel is, például a motivációval. Néhány kutatás azt igazolta, hogy azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nemcsak pozitív énképpel rendelkeznek, hanem a sikereik eredményeképpen jó a kapcsolatuk a szülőkkel és a kortársakkal is. Ez viszont növeli a tanulók iskolai feladatok iránti motivációját. Így az énkép, a motiváción keresztül, végül is az iskolai teljesítmény előrejelzőjévé válik. Egy ausztráliai vizsgálat szerint a magasabb matematikával kapcsolatos énkép bejósolta a matematikával kapcsolatos motivációt, valamint a későbbi tantárgyi teljesítményt (Martin–Debus 1998).

### Nemi különbségek az énképben

Már az iskolába lépéskor nagy különbség mutatkozik abban, hogy a fiúk és a lányok hogy alkalmazkodnak az iskolai követelményekhez. A fiúk – agresszív viselkedésük miatt – sokkal több konfliktust idéznek elő, amelyet a szinte kizárólag női tanárok csak nehezen (gyakran büntetéssel) tudnak megoldani. A fiúk a serdülőkor közepéig általában éretlenebbek, mint a lányok, s ez megint csak nem kedvez iskolai helyzetüknek, sikerességüknek. A lányok önértékelésében nagy jelentősége van az iskolának, míg a fiúknál az iskola csak az egyik visszajelentési forrás az önismeret formálódásában a sport vagy a szakkörök mellett (Burns 1982). Dweck vizsgálatai azt bizonyították, hogy a lányok és a fiúk ugyanolyan mennyiségű pozitív és negatív visszajelentést kapnak az iskolában, de eltérő dolgokért. A lányokat elsősorban a nem intellektuális teljesítményekért jutalmazzák, és a munka intellektuális minőségéért kapnak elmarasztalást. A fiúkat viszont intellektusuk alapján értékeli pozitívan, és az osztályban tanúsított viselkedésükért értékeli kedvezőtlenebbül. A fiúk és lányok sikerattribúciója is különböző: elért eredményeiket a fiúk a képességeiknek, a lányok a szerencsének tulajdonítják (Dweck–Leggett 1988, idézi Harter 1999).

### ■ ZÁRÓ GONDOLATOK

Minden ember énképe és önértékelése részben az iskolában megszerzett értékelések, minősítések, valamint a sikerek és kudarcok függvényében formálódik. Két területen segítheti a pedagógus a tanulók énképének alakulását. Az egyik az énreprezentáció kognitív fejlődésével kapcsolatos, amelynek során a pedagógus abban segíthet, hogy a tanulók könnyebben megtegyék a fejlődés következő „emelkedőjéhez” vezető utat, tehát például pontosabban észleljék a saját és a másik tulajdonságait, integrálják a hasonló területre vonatkozó tapasztalataikat. A másik a tanári értékelés tartalma. Ebből a szempontból az a legfontosabb, hogy a kognitív képességekhez mérten árnyalt és több tulajdonságra, képességre vonatkozó visszajelentéseket tartalmazzon a tanári értékelés. Figyelnie kell a pe-

dagógusnak arra is, hogy az értékelés a lehetőségekhez képest elfogulatlan legyen, és tartalmazza azokat a lehetőségeket és módszereket, amelyekkel egy diák változtathat az eredményein, képességein. Ez a tanári feladat igazi kreativitást, sok-sok tapasztalatot és helyes önismeretet igényel a pedagógus részéről.

## ■ KULCSFOGALMAK

én (szelf) ■ én funkciója ■ az énkép dinamikája ■ ideális én ■ önértékelés ■ énképek diszkrétenciája ■ énkép és iskolai teljesítmény kapcsolata

## ■ KÉRDÉSEK

1. Miért fontos az énkép és az önértékelés a tanulók iskolai életében?
2. Mi az énídeál szerepe az iskolai alkalmazkodásban? Tudja-e az énídeált befolyásolni a pedagógus? Hogyan, milyen eszközökkel?
3. Milyen pedagógiai eszközökkel módosítható és fejleszthető a tanulók önértékelése?

## ■ AJÁNLOTT IRODALOM

Nyitrai F. 2014. Testkép, önértékelés és a kettő közötti kapcsolat kutatása általános iskolás gyerekek körében. *Iskolakultúra*, 24. 7., 80–90. Ebből a tanulmányból megismerhető, hogy mennyire fontos kultúránkban a külső, és a testkép megítélése már iskoláskorban is, de az is bemutatásra kerül, hogy milyenek látják magukat, és mit tekintenek ideális testalkatnak az általános iskolás fiúk és lányok, illetve van-e összefüggés a testkép és az önértékelés között.