

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
ЧЕРЕЗ ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК УЧИТЕЛЕМ
МОЛНАР-ГРАБЧАК ЄВА ЙОСИПІВНА

Студент(ка) VI-го курсу
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Освітній рівень: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри
Протокол №1/2018

Науковий керівник:

Кучай Тетяна Петрівна
д-р. пед.н. доцент

Консультант:

Гаврилук Ілона Юліївна,
викладач

Завідувач кафедрою _____

Біда Олена Анатоліївна
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 2020 року

Протокол № _____ / 20__

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

**Магістерська робота
ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
ЧЕРЕЗ ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК УЧИТЕЛЕМ**

Освітній рівень: магістр

Виконала: студент(ка) VI-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Молнар-Грабчак Єва Йосипівна

Науковий керівник: Кучай Тетяна Петрівна
д-р. пед.н. доцент

Консультант: Гаврилюк Ілона Юліївна,
викладач

Рецензент: Балог Лівія Іванівна
ст. викладач

Берегове
2020

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**A KISISKOLÁSOK ÉNKÉPÉNEK ALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE
A PEDAGÓGUS VISSZAJELZÉSEK TÜKRÉBEN
Magiszteri dolgozat**

Készítette: Molnár-Hrábcsák Éva

VI. évfolyamos

Tanító szakos hallgató

Témavezető: Dr. Kucsaj Tetyjana,
a pedagógiai tudományok doktora, docens

Konzulens tanár: Gávriljuk Ilona
főiskolai tanár

Recenzens: Balogh Livia,
főiskolai adjunktus

ЗМІСТ

Вступ.....	6
I. Аналіз використаної літератури	7
1. Поняття та процес формування особистості	7
2. Я-образ, уява про себе	11
3. Поняття і механізми Я-концепції особистості.....	12
3.1. Поняття Я-концепції	14
3.2. Функція Я-концепції.....	17
3.3. Формування Я-концепції.....	23
4. Розвиток Я-образу.....	24
4.1. Психологічні теорії про самопізнання.....	25
4.1.1. Процес розвитку Я-образу у дошкільному віці.....	25
4.1.2. Процес розвитку Я-образу у молодшому шкільному віці.....	26
4.1.3. Процес розвитку Я-образу у підлітковому віці.....	28
4.2. Психоаналітичні теорії розвитку Я-образу.....	30
4.3. Конституційна теорія розвитку Я-образу.....	33
4.4. Формування Я-образу у теорії прив'язаності.....	34
4.5. Формування Я-образу в теоріях соціального навчання та наслідування	35
4.6. Гуманістичні теорії про розвиток Я-концепції особистості.....	36
4.6.1. Теорія К. Роджерса про розвиток Я-концепції.....	37
5. Зв'язок між розвитком Я-образу та шкільної успішності.....	40
6. Аспекти розвитку самоідентичності.....	41
7. Самооцінка, самосприйняття і самопізнання	42
8. Асертивність.....	44
8.1. Поняття асертивності	44
8.2. Стили комунікації і поведінка	45
9. Стили педагогічного керівництва.....	48
II. Аналіз дослідження.....	50
1. Мета, цілі та гіпотеза дослідження.....	50
2. Умови та об'єкт дослідження... ..	51
3. Методи і хід проведення дослідження.....	52
4. Результати дослідження.....	52
4.1. Опрацювання результатів дослідження.....	53
4.1.1. Аналіз результатів спостереження	53

4.1.2. Аналіз результатів опитувань.....	56
4.2. Перевірка гіпотезу на основі інтерпретацій результатів дослідження....	65
4.2.1. Перевірка першого гіпотеза	65
4.2.2. Перевірка другого гіпотеза.....	66
4.2.3. Перевірка третього і четвертого гіпотез	67
5. Висновки і рекомендації	68
Висновки	69
Резюме українською мовою.....	70
Список використаної літератури	71
Додатки	74

TARTALOM

Bevezetés.....	6
I. Szakirodalmi áttekintés	7
1. A személyiség fogalma, alakulásának folyamatai.....	7
2. Az én és az önmagunkról való tudás.....	11
3. Az én (szelf) fogalma és működése.....	12
3.1. Az én fogalma.....	14
3.2. Az én funkciója.....	17
3.3. Az éntudat kialakulása.....	23
4. Az énkép fejlődése.....	24
4.1. A kognitív fejlődés-lélektani irányzat.....	25
4.1.1. Az énkép fejlődése az óvodáskorban.....	25
4.1.2. Az énkép fejlődése kisiskolás korban.....	26
4.1.3. Az énkép fejlődése serdülőkorban.....	28
4.2. A pszichoanalitikus személyiségfelfogás.....	30
4.3. Típus- és vonásméleti személyiségfelfogás.....	33
4.4. Tárgykapcsolati elméletek.....	34
4.5. Tanulásközpontú megközelítések.....	35
4.6. Humanisztikus elméletek.....	36
4.6.1. Rogers szelfelmélete.....	37
5. Az énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata.....	40
6. Az identitás.....	41
7. Az önértékelés, önfogadás és az önismeret.....	42
8. Asszertivitás.....	44
8.1. Az asszertivitás fogalma.....	44
8.2. Kommunikációs stílusok és viselkedés.....	45
9. Pedagógiai vezetési stílusok.....	48
II. Saját vizsgálat	50
1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek.....	50
2. A vizsgálat körülményei és helyszíne.....	51
3. Kutatási módszerek és minta bemutatása.....	52
4. Eredmények.....	52
4.1. Adatok feldolgozása.....	53
4.1.1. A megfigyelés eredményeinek bemutatása.....	53

4.1.2. Az írásbeli kikérdezés eredményeinek bemutatása.....	56
4.2. Hipotézisek vizsgálata.....	65
4.2.1. Első hipotézis vizsgálata.....	65
4.2.2. Második hipotézis vizsgálata.....	66
4.2.3. Harmadik és negyedik hipotézis vizsgálata.....	67
5. Következtetések és javaslatok.....	68
Összefoglalás.....	69
Rezümé.....	70
Hivatkozott irodalom.....	71
Melléklet.....	74

BEVEZETÉS

Nagyon foglalkoztat a gyermekek önértékelése, énképe, önbizalma. Tanítónóként gyakran tapasztalom azt, hogy a kisiskolások vagy alul értékelik képességeiket, vagy pedig a másik végletbe esve, többen gondolnak képességeikről, mint amilyenek valójában. Mindkét eset kedvezőtlenül befolyásolhatja az optimális fejlődésüket, hiszen az első esetben nem mer a gyermek kockáztatni, így a benne rejlő értékek ki sem tudnak bontakozni, míg a második esetben a mérce túl magasra van helyezve, s a gyerek nagy lendülettel belevág, hogy megugorja, mert úgy gondolja, neki ez gyerekjáték lesz, de ha nem sikerül, csalódottá válik, énképe pedig csorbul.

Mivel a Kárpátalján élő magyar gyerekek énképének felméréséről, illetve az énkép alakulásáról a pedagógusok visszajelzései alapján még nem igazán olvastam tanulmányt, így fontosnak tartom, hogy az adott témában minél mélyebb szintű kutatásokat végezzünk.

Ami igazán kíváncsivá tesz, hogy milyen a gyerekek önmagukról alkotott képe? Mitől függ mindezek alakulása?

A kutatási problémám kiválasztásának fő forrása adott esetben a pedagógiai gyakorlat. Ha már hosszú ideje alkalmazunk bizonyos visszajelzési formákat a tanulók elvégzett munkájára, vagy viselkedésükre, mégis oktatási, nevelési céljaink elérésében rendszeresen nehézségeink támadhatnak, felvetődhet, vajon ez-e a legjobb kommunikációs forma? Hogyan tudnánk ezeken változtatni? Milyen eszközök alkalmazása segítené a pedagógusokat, hogy a gondoskodásukra bízott gyermekek énképének hiteles tükrözőivé váljanak.

Kutatásomban az összefüggéscsökkentő kutatási stratégiát alkalmaztam. Az adatok gyűjtéséhez a feltáró kutatási módszer írásbeli kikérdezés formáját választottam. Az adatgyűjtés eszköze kérdőívek és egy teszt volt.

A vizsgálandó minta a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola negyedik osztályos tanulói, illetve az őket oktató pedagógusok.

A legátfogóbb képet és legmélyebb ismereteket N. Kollár Katalin és Szabó Éva, Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes, valamint Oláh Attila könyveiből merítettem.

A következő kérdőíveket és tesztet alkalmaztam:

1. Kérdőív a tanulók önértékelésének felmérésére
2. Személyes hatékonyság kérdőív
3. Teszt a pedagógiai vezetési stílus meghatározására

I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

1. A személyiség fogalma, alakulásának folyamatai

Hogy az „én” fogalmát jobban megérthessük, a személyiség teljes rendszerében fontos értelmeznünk azt, hiszen a személyiségtől elválaszthatatlan, sőt annak igen fontos aspektusaként van jelen (N. Kollár – Szabó, 2004).

A bennünket körülvevő világgal mindig a személyiség egésze áll kapcsolatban. Az ember az egyetlen olyan élőlény, aki organizmusból személyiséggé szerveződött. Maga a szó a latin *persona* megnevezésből származik, ami álarcot vagy maszkot jelent (Geréb, 1994).

A személyiségkutatásban úttörőként említhető meg Wilhem Stern, aki a személyiség legelső pszichológiai kutatója volt. Stern kutatásainak köszönhetően a személyiség alapvető kritériumának az „én” felismerését tekintjük. Ez alatt egy olyan képesség meglétét kell értenünk, mely segítségével az egyén el tudja határolni magát a környezetétől. Véleménye szerint a személyiség sokoldalú dinamikus egység (Geréb, 1994).

A szakirodalom a személyiség meghatározásának széles skáláját tartalmazza. Allport munkájában több mint ötven meghatározást gyűjtött össze, mely mindegyike a személyiség kialakulásával, lényegével, struktúrájával foglalkozik (Geréb, 1994). Ebből kifolyólag nem meglepő, hogy az egyik leggyakrabban idézett definíció ugyancsak Allporttól származik.

„A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását” (Allport, 1980:39.)¹.

Allport a személyiséget két részre osztja: temperamentumra és karakterre. A temperamentumot öröklött potenciálnak tekinti, amely igencsak figyelemre méltóan határozza azt meg, hogy az egyén az élete folyamán kivé, mivé válhat. Azonban a karaktert egyfajta viselkedési kódként értelmezi, amit a társadalom határoz meg (Mirnics, 2006).

Atkinson szintén kiemeli, hogy minden újszülöttnak csakis őrá jellemző személyisége van. A születést követő hetekben egyéni különbségeket lehet felfedezni minden csecsemő aktivitási szintjében, illetve ingerlékenységükben és a környezeti hatásokra adott válaszkészségükben. Ezeket a hangulat által előidézett, annak függvényében megjelenő tulajdonságokat nevezi temperamentumnak (Atkinson R. L., Atkinson R: C., Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1999).

¹ Allport, Gordon W.: *A személyiség alakulása*. Gondolat Könyvkiadó Budapest. 1980. 39. (o)

A személyiség kifejezés a tudományos lélektanban az egyedi embert jelöli. De vajon az ember milyen mértékben nevezhető a biológiai adottságaitól, vagy a környezetétől függetlenül autonóm és szabad egyénnek (Oláh, 2006)?

Tisztán és összefüggéseiben csak akkor fogjuk tudni értelmezni a személyiség alakulását, ha az emberi fejlődésről is említést teszünk.

Az emberi fejlődés igen bonyolult folyamat. Ez alatt a gyermek társas-társadalmi környezetével életre szóló kölcsönhatásban formálódik, alakul. Az emberi fejlődés egy igen hosszú időszakot ölel fel: az önmagát ellátni nem képes újszülött fokozatosan önálló felnőtté fejlődik. A fejlődés mégis egy kicsit összetettebb folyamat, mivel fogantatásunk pillanatától a halálunkig tart. A magzati kor fejlődési szakaszainak változását genetikai program szabályozza, de az őt érő környezeti hatások szintén befolyásolják fejlődését. Ez alatt azt kell értenünk, hogy az anya szervezetébe bekerülő kémiai szerek, az anya érzelmi állapotai közben felszabaduló hormonok, az anya közérzete vagy akár a terhességhez való viszonya is hatással bír a magzati fejlődésre. Mindemellett a testi, az érzelmi, a lelki és a társas, azaz szociális változások fejlődésünk során kölcsönösen és szétválaszthatatlanul hatnak egymásra. Ezt a szorosan összefonódott folyamatot nevezzük a cirkularitás elvének (N. Kollár – Szabó, 2004).

Föltehetjük a kérdést, mely alaposan mozgatja meg úgy a pedagógusok, mint a szülők fantáziáját: mitől függ, hogy milyenné formálódik az ember? Az öröklött tényezők, esetleg a környezeti hatások fejtenek ki számottevőbb benyomást?

John Locke elképzelése alapján az emberi elme olyan a születésünk pillanatában, mint egy „tisztá lap” vagyis „tabula rasa”. Erre a lapra a tapasztalatok által úgynevezett „lenyomatok” kerülnek fel, s így válhatunk azzá az emberré, akik vagyunk. Hasonló gondolatok mellett kardoskodik John B. Watson, miszerint minden gyermek úgy formálható, hogy az őket érő ingereket kívülről szabályozzák (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az imént említett gondolatokkal teljes mértékben szemben áll Jean-Baptiste Lamarch véleménye, miszerint az emberi fejlődés teljes mértékben biológiailag meghatározott alapokon nyugszik. Ő és követői még a szerzett tulajdonságokat is örökölhetőnek tartották (N. Kollár – Szabó, 2004).

Napjainkban azonban már nagy az egyetértés abban, hogy mind a biológiai adottságok, mind a környezeti hatások születésünk pillanatától egybeolvadva és kölcsönösen egymásra hatva vannak jelen életünkben (N. Kollár – Szabó, 2004).

S bár az ember személyisége előre nem meghatározott, hanem egész életünk folyamán fejlődik és formálódik, azonban bizonyos részei, azaz a személyiség alapjai öröklöttek. Ide

tartozik a gyermek testalkata, neme, fizikai hajlékonysága, az egyes kognitív képességei, vagy a gyerek temperamentuma. Mindezekon kívül veleszületett vonása a személyiségnek a sebezhetősége, sérülékenysége is. Az a kezdeti személyiség, amellyel a gyermek rendelkezik, meghatározza a reagálásmódját a környezet ingereire, a környezet pedig a gyermeki visszajelzésnek megfelelő válasszal felelve hatást gyakorol a gyermek fejlődésére (N. Kollár – Szabó, 2004).

Eszerint egyetérthetünk V. Komlósi Annamária megállapításával, miszerint a személyiség az egyén és környezete közötti folytonos interakció nyomán alakul, ami alatt azt kell értenünk, hogy bizonyos esetekben az egyén kezdeményezései lesznek erőteljesebb megvilágításban, míg más esetekben csak a környezeti hatásokra reagál. Ennek megfelelően elmondhatjuk, hogy az ember proaktív is és reaktív is. A kiemelendő kérdések közé tartozik az is, hogy ebben az egyén részvétele mennyire tudatos, s vajon képesek vagyunk-e személyiségünket tudatosan formálni, vagy a Freud által nyomatékosan hangsúlyozott „tudattalan” az, mi igazából meghatároz bennünket? Napjainkban már teljesen elfogadottá vált, hogy az ember részben racionális, részben pedig irracionális. Inkább érdekesebb az a témakör, hogy a személyiség e kétfajta működés módja milyen viszonyban van egymással, s hogy a személyiség a változásai ellenére mutat-e bárminemű állandóságot (Oláh, 2006).

Geréb György (1994) szerint a személyiség fejlettsége az egész társadalom fejlettségi fokától függ, azaz az egyének a társadalomban elfoglalt helyétől, attól a létfeltételtől, melyen keresztül az egész társadalom hat rá. Ez által a személyiség struktúrájába a társadalmi hatásmechanizmus szintén beépül, majd dinamikus tényezővé válik.

Más olvasatban a közösségek, a társadalmak nagyon sokféle „én”-ek rendszerei. Ennek köszönhetően a csoportok, a társadalmak az őket alkotó egyének fejlettségétől függően rendkívül hatékonyak, adaptívak és fejlődőképeseek lehetnek (Nagy, 1994).

A személyiség különböző és igen színes skálát mutató tulajdonságok és képességek birtokában van, ezek pedig egy sajátos rendszerben szerveződnek. A személyiség szerkezetét a szociálpszichológiában két részre tagolják: interindividuális és intraindividuális struktúra (Geréb, 1994).

Az interindividuális struktúra a személyiségek közötti kapcsolatot jelenti, vagyis azon kapcsolatok és kapcsolatrendszerek összessége, melyek a társadalmi munkamegosztásból, illetve a személyiség és a társadalom kölcsönhatásából származnak. A személyiség társadalmi kapcsolatai interiorizálódnak és a személyiség belső vonásává válnak, átalakulnak intraindividuális struktúrává. A társadalmi kapcsolatokban bekövetkező változás esetén szétesés következik be, és ez maga után vonja az intraindividuális struktúra

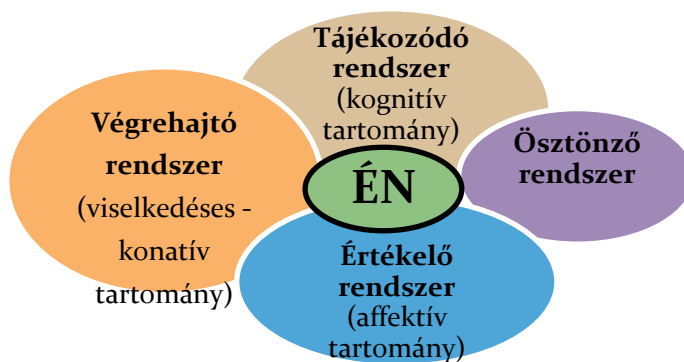
„eltorzulását” és belső krízisek kialakulását idézi elő, és ez fordítva is igaz. Ha a személyiségstruktúra belső egysége felbomlik, akár az antiszociális személyiségtorzulás veszélye is fennáll (Geréb, 1994).



1. ábra: *A személyiség interindividuuális struktúrája (Geréb, 1994)*

Az intraindividuális struktúra alatt a személyiségjegyek személyiségen belüli hierarchikus felépítését és dinamikus egységét kell értenünk. Négy alrendszerből épül fel, s ennek magját képezi az önmagát irányító, önszabályozó élőrendszer – ami az ÉN (Geréb, 1994).

Az ösztönző rendszerbe tartoznak a szükségletek, ösztönök, vágyak, törekvések, beállítódás. A tájékozódó rendszer a pszichikus alapfolyamatokat tartalmazza, mint az érzékelés, észlelés, emlékezés, képzelet, gondolkodás, figyelem, fogalomrendszer, képesség és az intelligencia. Az értékelő rendszer magába foglalja az érzelmet, mint sajátos belső értékelést, és a temperamentumot, ami az érzelem strukturáló alapját képezi. Végezetül a végrehajtó rendszerhez a tevékenység, cselekvés, akarat, jártasság és készség tartozik (Geréb, 1994).



2. ábra: *A személyiség szerkezeti képe – a személyiség alrendszerei az intraindividuális struktúra megközelítésében (Geréb, 1994)*

Bagdy Emőke azt írja a személyiség fejlődéséről, hogy a méhen belüli szakasz és az első életév az alapja az „épülő háznak”. Fontos, hogy az alap szilárd legyen, így lehetünk életünkben strapabíró, a nehézségekkel szemben ellenálló, s elegendő megküzdési stratégiákkal rendelkező személyek. Majd az első tíz életévben fejlődésünk során személyiségünkbe beépítjük mindazt, ami végül kiadja az egész „építményt”. De a végső formáját a „háznak” a felnövekedés második tíz évének identitásépítő folyamatai határozzák meg (Bagdy, F. Várkonyi, Ranschburg, Vekerdy, 2012)..

Kiemeli továbbá az önkép fejlődésének fontos momentumait, melyben az önismeretnek igen jelentőségteljes szerepe van. Felhívja a figyelmünket arra a tényre, melyet Mérei Ferenctől eredeztet, miszerint a gyerekek a prepubertás kor kezdetéig önismereti zárlatban élnek. Az önreflexió tíz éves korig számukra elhanyagolható, mivel eleve hiányzik belőlük az önreflektív képesség. Az önismereti zárlatnak viszont előnye is van, mivel a gyermek a szituatív ideálképzés feszültségében azoktól az emberektől tanul, akiket nagyon szeret. A felnőttől átvett értékeket fokozatosan beépíti alakuló személyiségébe (Bagdy és mtsai, 2012).

S mivel a hattól tízéves korig tartó időszak a teljesítés ideje, ezért a gyermek minden erejével azon van, hogy a felnőtteknek megfeleljen. Hiszen azt szeretné bebizonyítani az egész világnak, hogy ő milyen ügyes, okos és sikeres. Ez a legmegfelelőbb időszak a bátorító pedagógia alkalmazására, ami alatt a nevelés azon fajtáját értjük, mely megerősíti a gyermeket, ez által pedig szárnyakat is adhat. A pozitív megerősítések a siker feltételei, s csakis ily módon zajlik eredményesen ez a fejlődési szakasz. Szintén fontos megemlítenünk azt, hogy ez az egyik legmeghatározóbb időszak az önbizalom kialakulásának szempontjából (Bagdy és mtsai, 2012).

2. Az én és az önmagunkról való tudás

Vekerdy Tamás a *Visszatalálunk egymáshoz* című könyvben a tudománynak azt a problémáját ecsetelgeti, amellyel régen igen sokáig küzdött: vajon van-e az embernek énje, vagyis egy olyan individualitása, amely csakis őrá jellemző, vagy esetleg nincs ilyen velünk született sajátosságunk, hanem csak az életünk folyamán alakul ki énünk (Bagdy és mtsai, 2012).

Az 1960-as években végeztek egy nagyobb klinikai kutatást annak bizonyítására, hogy az embernek valójában nincs énje. A kutatás visszájára sült el, mivel ennek pont az ellentétét sikerült bizonyítaniuk, vagyis azt, hogy az embernek a születés pillanatától egy csakis

egyedül rá jellemző, sajátos énstruktúrája van. S hogy mi is az, ami ekkora alkotóerővel bír, arra a választ a genetikából kaphatjuk meg. A szülők genetikai állománya lehetőséget biztosít arra, hogy egy egészen egyedi, tőlük különböző énstruktúra jöjjön létre. Ez az énstruktúra pedig megszabja a külvilágból érkező ingerek feldolgozását (Bagdy és mtsai, 2012).

Vajda Zsuzsanna könyvében erről azt írja, hogy az egyénre jellemző tulajdonságok és az egyéni eltérések egészen kicsi kortól kezdve megfigyelhetőek kognitív és érzelmi reakciók formájában. Az emberi fejlődés során az énünkről és önmagunkról való tudásunk állandóan változik, mivel mi magunk is folytonosan formálódunk, azonban ennek kontinuitása 3-4 éves kortól aktív. Továbbá Vajda azt is megemlíti, hogy a személyiség kialakulásának kezdete a kisiskolás kor, hiszen ekkortól kezdik önmagukat tudatosan megítélni a gyerekek. Azonban a személyiség tényleges kibontakozása a serdülőkorban van (Vajda, 2014).

Az énefejlődési vizsgálatok négy lényegi probléma fejtegetésével foglalkoznak:

- az éntudat kialakulását segítő belső és külső tényezők feltárása, a fejlődési fázisok tanulmányozása, valamint az én elkülönülése az énképtől;
- a formálódó én vizsgálata, az önreflexió jellege, kognitív vagy affektív elemek funkciója, illetve az énkép és önértékelés között lévő kapcsolat megismerése, kutatása;
- az én folytonosságának és fejlődésének keletkezése, mértéke;
- az én kontinuitásban megjelenő változás mozgatórugója (Vajda, 2014);

3. Az én (szelf) fogalma és működése

Allport számtalan kutatást végzett a személyiség fejlődéséről és működéséről, melyben kiemelten vizsgálta az én működését. Az én-definíciók tömkelegét tekintette át, de egyiket sem tudta teljességgel elfogadni. Az ő elképzelései szerint az én az emberi természet pozitív, találekony, növekedésre és fejlődésre törekvő, s leginkább a jövő felé irányuló része. Kidolgozott egy lényegi én-struktúrát, a propriumot, ami egy rendező elv, ami egységbe hangolja az attitűdöket, vonásokat, értékeket, motívumokat és diszpozíciókat. Allport meggyőződéssel állítja, hogy minden, ami történik velünk, lényegében attól függ, hogy önmagunkat hogyan látjuk. A propriális működés történetesen azt jelenti, hogy a cselekedet és tett összhangban áll a valódi énünkkel (Mirnics, 2006).

Már a kezdetektől fogva egyedi kognitív és érzelmi reakciók egységével bírunk, mely csakis miránk jellemző. Ezt a szerveződést szokták ének nevezni. Ezek a sajátosságok az egyéni különbségek lényegét tartalmazzák (Vajda, 2014).

Az én úgy mutatkozik meg, ahogyan az egyén megragadja saját személyiségét. A megélt tapasztalatokat az egyén rendszerezi és szabályozza, majd valamilyen formában értelmezi azt. Ha mindezt megfelelően tudatosítja önmagában az ember, akkor fokozatosan kialakul az én élménye (N. Kollár – Szabó, 2004).

Ehhez a gondolatmenethez szorosan köthető Mérei és Binét (1972) definíciója az énről, ahol ének nevezik az önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszerét, amit a testünkről, képességeinkről és élményeinkről felhalmozott, illetve megőrzött tudás összegez.

Azonban az én élménye nemcsak az énről begyűjtött ismereteket tartalmazza, hanem mindazon folyamatokat is, amelyek a tapasztalatokat létrehozzák, fenntartják és megvédik. Így elmondhatjuk, hogy az ének lehetnek más oldalai is – a létező, cselekvő, önmagát észlelő én (N. Kollár – Szabó, 2004).

Smith és Mackie (2004) megfogalmazásában az én fogalom nem más, mint a személyes jellemzőkről alkotott egyéni meggyőződések összessége. Ez alatt azt a tudást és ismerethalmazt értjük, amelyet a hosszú évek folyamán önmagunkról bekebeleztünk, különösen kiemelt figyelmet fordítva a képességeinkre. De honnan csipegetjük ezeket az információkat? Talán erre a kérdésre számunkra legkielégítőbb választ a szociálpszichológiából meríthetjük.

Az együttesség önmagunk megteremtésének és fenntartásának közege. Ennek mélyebb megértésében fontosnak tartom kiemelni Csepeli György szociológus véleményét, miszerint az én bizonytalanságtól gyötörve meghatározatlan marad a partnerek visszajelzésének hiányában. Ez pedig azt jelenti, hogy az én által megtestesített aktív mozzanat értelmetlen marad a másik cselekvő által képviselt reaktivitás mozzanata nélkül. Az énfogalom egy szelf létezését feltételezi. G. H. Mead különbséget tesz az aktív én, valamint a felépített én között (angolul ez az „I” és a „me”). A felépített én az énről adott társas visszajelzések summázata. Az én és a felépített én egysége nem más az interakcióban, mint maga a szelf. A szelf egyszerre tartalmazza az egyén önmagára vonatkozó visszatükröződését, reagálását és annak tudatát, hogy a másik mint társat tartja számon. A cselekvőként fellépő én mindig függ a másiktól, s a közöttük zajló interakció során mintegy kölcsönösen teremtik újjá egymás énjét (Csepeli, 2001).

Gergely Jenő szintén kiemeli egy, a személyiség fejlődésében megjelenő problematikát, nehézséget, melyet az én kommunikációjának érvényesülésében vél felfedezni. Szerinte úgy a környezettel, mint önmagával, illetve másokkal fontos az információcsere akadálymentes megvalósulása. A személyiség önmagát a külvilág állandó jellegű tanulmányozásán keresztül tudja formálni. Ehhez azonban szükségünk van önmagunk mélyebb megismerésére, belső világunk feltárására (Gergely, 1991).

3.1. Az én fogalma

Az én egy belső kép, melyet önmagunkról alkotunk. Tartalmazza a tulajdonságainkat, társas szerepeinket, a múltunk megélése által szerzett tapasztalatainkat és az elképzeléseinket, terveinket, amelyek elérését célul tűztük ki. Ez az ismerethalmaz bennünk feldolgozásra kerülve az önazonosság és a folytonosság érzését kelti. Énünk rendkívül összetett, sokrétű, nem tekinthető egyetlen entitásként, hanem egy különböző részekből formálódó, erőteljes lendülettel szerveződő mentális struktúra (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az énképpel kapcsolatos elméletek, kutatások és felmérések szakirodalmi rendkívül választékos, gazdag. A pszichológia több ága központi témájának tartja az én fogalmát: a pszichoanalízis tárgykapcsolat elméleteitől kezdve a korai kötődés elméletein keresztülhaladva egészen a humanisztikus személyiség-lélektan irányzatáig (Szabó – Fügedi, 2015).

Kutatók elképzelései szerint az énfogalom számos, egymással laza kötelékben álló területre tagolható. Egyes tartomány a fizikai megjelenésünkkel kapcsolatos tudásunkat tartalmazza, míg más tartomány az értelmi képességgel, a társas viselkedésünkkel vagy akár az érzelmeinkkel összefüggő tapasztalatainkat, azokban való jártasságunkat öleli fel. Minden egyes terület igen tág lehet az őt meghatározó tulajdonságokban. Az egyéni tulajdonságokon kívül az énfogalom az identitás formáit is magába foglalja, ily formán az éppen aktívan működő énünk részleteivel határozzuk meg önmagunkat. Az adott időpontban felbukkanó énfogalmat nevezi Fiske és Taylor munka-énfogalomnak. Ez az éppen funkcionáló énfogalom a társas helyzetekben aktiválódik. Tehát a kutatások folyamán mért énképpel és önértékeléssel kapcsolatos információk csak az éppen aktívvá vált részt tudják felmérni. Ez pedig minden mérés alkalmával változó eredményeket mutathat az ugyanazon személyek esetében is. Míg a gyerekek iskolában mért énképét leginkább az iskolai teljesítményük fogja meghatározni, addig az iskolán kívül végzett felmérésekben esetleg a szociális énfogalom lép működésbe ugyanannál a gyermeknél. Az eltérő munka-énfogalmak

attitűd formáló hatással bírnak, és a folyamatos visszajelentéseknek köszönhetően szüntelen változik is (N. Kollár – Szabó, 2004).

Minden ember énképében a jellemvonások és tulajdonságok eltérő súllyal szerepelnek. Míg egyes tulajdonságaink számára nagyobb hangsúlyt fektetünk, hisz fontosnak tartjuk annak meglétét, addig más tulajdonságaink teljesen a háttérbe szorulnak, jelenlétükről alig veszünk tudomást, így ha arra kérdeznék rá, hogy az adott tulajdonság mennyire jellemző ránk, csak bizonytalan választ tudunk adni. A számunkra fontos tulajdonságaink jól kidolgozott összefüggést biztosítanak az eltérő tapasztalatok esetében. Ezt a kognitív affektív struktúrát, vagyis a személyre jellemzőnek és fontosnak tartott tulajdonságokat nevezik énsémának. Az énséma az egyes emberek esetében nagy eltéréseket mutat, mivel minden ember számára más tulajdonságok lesznek jelentőségteljesebbek. Az énsémának köszönhetően arra is rálátásunk lehet, hogy az egyén mire fordít nagyobb figyelmet, időt és energiát önmaga és mások megfigyelésekor. Az énséma szervezi és szabályozza az információfeldolgozást, tehát mindazon cselekvéseket, melyek a jelenben folynak, illetve a jövőre vonatkoznak. Az énfogalom magját az énséma alkotja (N. Kollár – Szabó, 2004).

Erről Fügedi Petra Anna a következőket írja: viselkedésünket meghatározhatja, hogy miként látjuk önmagunkat. Az önmagunkról alkotott elképzelésnek köszönhetően vagyunk hajlandóak több erőfeszítést tenni bizonyos dolgokért, s ugyanebből kifolyólag egy lépést sem teszünk azért, amiről úgy gondoljuk, hogy képtelenek lennénk rá. Ennek megfelelően az énkép nemcsak azt jelenti, ami aktuálisan vagyok, hanem azt is, hogy mit tehetek meg mindazért, ami a távlatokban lehetnék. Ebben az értelemben pedig az énkép a motiváció és a viselkedés motorjává válik (Szabó – Fügedi, 2015).

Kőrössy Judit szerint az énkép elméleteket három csoportba lehet rendszerezni, annak megfelelően, hogy az én milyen funkciót lát el. Így értelmezhetjük az énképet attitűd szerepében, kognitív értékelésként, valamint szemlélhetjük motivációs mivoltában (Kőrössy, 1997).

Ha az énképet, mint attitűdöt vizsgáljuk, elmondhatjuk róla, hogy ebben a formában egy értékelő viszonyulásként van jelen. Három nélkülözhetetlen alkotóelemmel rendelkezik: kognitív, értékelő és viselkedéses. A kognitív komponens a személy önjellemzését jelenti, melyben lényegtelenné válik a realitás. Az értékelő elem az énkép érzelmi töltése, mely folyamatosan módosulhat a beérkező visszajelzések és élmények hatására. Érdeemes megemlíteni, hogy ez a funkció egyfajta tanulási eljárás következtében fejlődik ki. A viselkedéses összetevő pedig az énkép érzelmi töltésének a cselekvésben való megnyilvánulása (Kőrössy, 1997).

Az énkép kognitív értékelése alatt az énkép szerteágazó tartalmának a feltárását és rendszerezését érthetjük (Kőrössy, 1997).

John Hattie az énképet hierarchikusan szerveződő rendszerként írja le.

Általános énkép						
Teljesítménnyel kapcsolatos énkép			Szociális énkép		Énbemutató	
képesség- énkép	teljesítmény- énkép	osztály- beli énkép	kortárs csoporttal kapcsolatos énkép	családdal kapcsolatos énkép	magabiztosság	fizikai énkép

1. sz. táblázat: *Az énkép hierarchikus rendszere (Kőrössy, 1997)*

Az énkép motiváló hatását fentebb említettük. Kőrössy (1997) erről azt írja, hogy minden ember pszichológiai szükséglete, valamint az érzelmi folyamatok a születésünk pillanatától fogva meghatározóak és kiemelkedően fontos szerepet játszanak, hiszen az énkép fejlődését a társas kontextusba helyezik bele. Míg bizonyos esetekben a környezet hozzájárul és elősegíti a személy szükségleteinek kielégítését, más esetekben akadályokat gördítve elé hátráltatja annak elérésében. Szerencsés esetben a szükségletek találkoznak a nekik megfelelő intézményekkel – ilyen lehet a támogató család, óvoda vagy az iskola – ami a személy elköteleződését segíti elő. Azonban ha a társas feltételek és szükségletek nem találkoznak egymással, mélyen nyugvó negatív érzelmek táptalaját képezhetik, és az elégedetlenség érzése is létrejöhet. Az énkép motivációs megközelítésének elméletei mind azt hangoztatják, hogy az ily formán kialakul énkép viselkedésünk motiválója, mozgatórugója lesz.

Szintén olvashatunk Fügedi Anna Petra írásában arról, hogy az énkép alakulása erőteljesen függ a társas és fizikai környezettől. S hogy a személynek pozitív énképe legyen, annak az egyetlen feltétele az egyén szükségleteit támogató, arra érzékenyen reagáló környezet. A negatív énkép kialakulását az elhanyagoló, a szükségleteket figyelmen kívül hagyó környezet eredményezi (Szabó – Fügedi, 2015).

3.2. Az én funkciója

Allport véleménye szerint az emberi fejlődés szakaszokra tagolódik, ennek megfelelően nem létezik folytonosság a gyermek és felnőtt énk között, hiszen a személyiségfejlődés során időről időre a teljes személyiségrendszer megújul és átalakul, mivel az eltérő életszakaszokban eddig még nem létező, új funkciók bontakoznak ki, melyek igen fontos szerephez jutnak. Ennek megfelelően Allport az én hét funkcióját különbözteti meg (Mirnics, 2006):

❖ Testi én-érzés – A csecsemők az első életévben saját testükkel ismerkednek meg. Megtanulják megkülönböztetni önmagukat a külvilágtól a testi érintésen, mozgáson és a fájdalomérzet megtapasztalásán keresztül. A testi én egész életen át az én-tudat tudattalan magját képezi. A saját test és a külvilág elhatárolásának lényege abban áll, hogy ha valami elhagyja a testet, az attól a pillanattól fogva én-idegenné válik, ami egyfajta védekező reakció megjelenését eredményezi (pohárba köpött nyál példája) (Mirnics, 2006).

❖ Én-identitásérzés – Mielőtt betöltenénk első életévünket, saját nevünk hangzását már akkor felismerjük. Kétéves korunkban pedig az „én” névmást is használjuk. Hogy a gyermek önmagát független, állandó, másoktól különböző egyénnek élhesse meg, ahhoz a szavak megtanulásán át vezet az út. A nyelv mindemellett a személyiség idő-dimenzióját is alakítja, mivel jelen nem lévő dolgokról is beszélgethetünk. Arra is ráeszmélünk kétéves korunk körül, hogy létezésünk nem korlátozódik a jelenre, mivel az önmagunknak érzett személy várhatóan holnap is létezni fog, de tegnap is létezett, tehát egyfajta folytonossággal rendelkeznek. Az én-identitás egyre gazdagabbá válik és összetettebb lesz a személyiségfejlődés további időszakában (Mirnics, 2006).

❖ Önértékelés – Ennek kezdetleges megnyilvánulásai 2-4 éves kor között jelennek meg. A gyermekek büszkék arra, amit már egyedül meg tudnak tenni. Készségeiket és kompetenciáikat pedig folyamatosan fejlesztik a gyakorló és szimbolikus játékok segítségével. A külvilágból érkező kedvező véleményeket internalizálják. Viszont az is előfordulhat, hogy a gyermek vágya korlátokba ütközik. Ez lehet akár a szülői tiltás, akár a balsiker hatása, mindkét esetben erős szégyenérzet és büntudat jelenik meg. Ekkor rögzülhet a negatív önértékelés (Mirnics, 2006).

❖ Én-kiterjesztés – Az én-kiterjesztés kezdete 4-6 éves korra tehető, amikor az énhez közel álló személyek, tárgyak és események meghatározóvá válnak a gyermek életében. Ez a saját tárgyakhoz való ragaszkodással és az érdeklődési területek megszilárdulásával jár. Mindemellett érettebbé válik a családtagokhoz való viszony. Az én-

kiterjesztés egy olyan működésmód, mely életünk végéig jellemzője marad lényünknek. Erre nagyon szemléletes példa, hogy önmeghatározásunkba belefoglaljuk szeretteinket, identitásunkat pedig örömmel kötjük foglalkozásunkhoz, vagy meghatározott földrajzi helyekhez (pl. születésünk helye) (Mirnics, 2006).

❖ **Én-kép** – Az én-kép első formája 5-6 éves korban nyilvánul meg. A gyermek ekkor már érzékeli mások elvárásait, és meg tudja különböztetni a jót a rossztól. A propriális fejlődés külön szemléletmódként jelenik meg Allportnál, melynek lényege az a hatás, melyet az egyén a referenciacsoport tagjaira és más fontos személyekre gyakorol (Mirnics, 2006).

❖ **Az én, mint racionális megküzdő** – A racionális problémamegoldási módok megjelenése a gyermek 6-12 éves kora környékén történik. Ekkorra a gyermek viselkedését képes a környezethez igazítani, saját cselekedeteit pedig tudatosan alakíthatja. S bár már működik a reflektív gondolkodás, mégis a döntési helyzetekben a családtagok véleményére támaszkodik (Mirnics, 2006).

❖ **Az én, mint törekvő** – Ez az énfunkció a 12. életév után jelenik meg, kialakulása sokkal későbbre tehető. Az egyéni életcélok, értékek és a tartalmas élet felé mutató hajlandóságot a propriális küzdelem jelöli. Ezt a funkciót csakis abban az esetben tudjuk megfelelően használni, amikor már tudásunk van arról, hogy életünk aktív irányításáért mi magunk vagyunk a felelősek és nagy magabiztossággal meg is tesszük azt (Mirnics, 2006).

Továbbá elkülönít Allport egy olyan én-aspektust is, amely a propriális funkciókat egységben tartja és összegzi: az én, mint tudó (Mirnics, 2006).

N. Kollár és Szabó (2004) a következőképpen írja le az én funkcióját: az én igen változatos arcú és dinamikus entitás. Nagy ereje van, melyet aktivitásban fejez ki, mindemellett képes a folyamatos változásra. Sokféle társas és személyen belüli funkcióval rendelkezik, melyek között a következőket említhetjük: jelentést és értelmet ad az egyén tapasztalatainak, szervezi a gondolatokat és érzelmeket, a viselkedést, cselekvésre motivál és mércét állít az egyén számára.

Nagy József (1994) az énfunkciókról úgy vélekedik, hogy az én-kutatás kezdetétől egyértelmű azon állítás, hogy az én a viselkedés szabályozását szolgálja. Tehát lényegi és alapvető funkciója abban áll, hogy elősegítse a viselkedés szabályozását. Az éntudat a szabályozás viszonyítási alapja, míg az önreflexió a (vissza) csatolás.

Ezen értelmezések csak arra világítanak rá, hogy az én egy szabályozási rendszer. Azonban arra a választ, hogy az én-nek lehetnek-e specifikus funkciói, a szociális tanuláselmélet jeles képviselője, Bandura adta. Szerinte az én alapfunkciója az elsődleges

viselkedésszabályozásra ráépülő másodlagos viselkedésszabályozás. Az egyén másoktól nagymértékben eltérő én-né fejlődhet, ez pedig a másodlagos viselkedésszabályozásnak köszönhető (Nagy, 1994).

„Az én specifikus életfunkciója, hogy a másodlagos viselkedésszabályozás által lehetővé tegye az egyén és a csoport közvetett, helyzetfüggetlen döntéseit, viselkedését, ami a direkt, helyzetfüggő viselkedésszabályozáshoz képest lényegesen hatékonyabb magatartást, tevékenységet, adaptivitást, gyorsuló fejlődést eredményez, ugyankor a realitásoktól való elszakadás, az önpusztítás veszélyét hordozza” (Nagy, 1994:8.).²

Az önreflektív képességek teszik lehetővé az énfunkciók megvalósulását. A másodlagos viselkedésszabályozást pedig az önértékelés, az énérvényesítés, az énvédelem és az énkorrekciónak képessége biztosítja. Az önértékelés képességével az éntudathoz viszonyítjuk a viselkedésszabályozás információit. A döntés és a cselekedet ennek eredményében alakul. Az énérvényesítés az éntudat viszonylagos tartós meglétét feltételezi. Az énvédelmi képesség az én egységének megőrzését szolgálja. Az énkorrekciónak pedig azért valósítható meg, mert az éntudat tanult rendszer, így tapasztalatok alapján az egyes elemek anélkül alakulhatnak át az újabb ismeretek beépülésével az éntudatba, hogy az énegységet veszélyeztetnék. Az énkorrekciónak csoportosulása az éntudat egységének a folyamatos változását, fejlődését eredményezheti (Nagy, 1994).

Steve Andreas a következőket írja énképünkről: az énkép az eddigi életünk folyamán átélt ingerek és impulzusok sokaságából kiválogatott és egyedi formában összegyűjtött élményekből áll. Ennek megfelelően énképünk alakítható, formálható. Ha az énkép és az értékrend között harmonikus kapcsolat áll fenn, akkor pozitív önértékeléssel rendelkezünk (Andreas, 2008).

Az énkép megteremti létünk folytonosságát. Míg a külvilág változik, énképünk stabil, változatlan belső viszonyítási rendszert biztosít számunkra, így képessé tesz bennünket annak megértésére, hogy mi történik velünk (Andreas, 2008).

Az önmagunkról alkotott kép egy formálódó és dinamikusan változó reprezentáció. Ezt folytonosan alakítja az ember, mivel az újabb információkat énképébe beágyazza, így önjellemzése is változik. Bizonyos esetekben az önmagunkról szerzett új információ nem érinti meg az önismeretet. Ekkor az énkép változatlan formában és tartalommal hat az egyén

² Nagy József: *Én(tudat) és pedagógia*. Magyar Pedagógia 94. évf. 1-2 szám. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. Budapest. 1994. 8. (o)

cselekedeteire. Az énkép törekvése szerint kétféle cselekvésre motiváló működés létezik: az énerősítés és az énkonzisztencia (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az énerősítés egy olyan emberi motiváció, mely az önmagunkkal való elégedettség fenntartására és fokozására irányul. Ez az önbecsülés alapja, melyet a másoktól kapott pozitív értékelés, elfogadás, elismerés és a sikeres cselekvés eredménye táplál (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az énkonzisztencia által az ember a korábban már kialakított önértékelést tartja fenn, ami lehet pozitív, vagy akár negatív is. Ennek megfelelően a negatív vagy pozitív önbecsülésű ember úgy viselkedik és csakis azokat az információkat gyűjti be a külvilágból, melyek alátámasztják önmagáról alkotott elképzeléseit és összhangban vannak önértékelésével (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az önbecsülés és énkonzisztencia szükséglete egymás mellett működik, s nem zárják ki egymást (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az önmegismerő képesség az éntudat mint önismeret gazdagodásának, fejlődésének viselkedési tapasztalattól független eszköze. Önmagunkat minősítjük, aminek következtében különböző mértékben elégedettek vagy elégedetlenek lehetünk önmagunkkal. Ez az önminősítés motívumként – attitűd vagy meggyőződés – épül be az önmagunkra vonatkozó ismeretekbe. Az önminősítő képesség által másokhoz és saját értékrendünkhöz viszonyítva valósul meg az éntudat mint motívumrendszer, tehát az önminősítés, az önbecsülés alakulása, fejlődése. Az önmegismerés és önminősítés lehet spontán és szándékos. A céltudatos önmegismerés énfeljesztő képességünk része (Nagy, 1994).

N. Kollár és Szabó (2004) szerint az önértékelés vagy önbecsülés egy olyan értékítélet, amelyet az egyén önmagáról fogalmaz meg és hosszabb ideig fenntart. Az önértékelés magába foglalja, hogy az egyén milyen mértékben tartja magát értékesnek, esetleg értéktelennek. Ha önmagunkról kell beszélnünk, nagyon gyakran értékeljük is önmagunkat, ami azt a minősítést jelenti, ami az adott kultúrában jó vagy rossz.

Csikszentmihályi kiemeli az én fejlődésével kapcsolatosan, hogy az áramlat-élmény egyik pozitív következménye az önbecsülésre gyakorolt jótékony hatás (Hámori, 2006).

Az áramlat-élmény (flow) nem más, mint a cselekvésben feloldódó, abba belemerülő ember élménye. A jutalom belülről fakad és sikerélményt ad, ezért nem megterhelő. A flow érzése azt az érzést adja, hogy az ember szabad (Csikszentmihályi, 2018).

Bagdy Emőke az énképről a következőket írja: „Az énkép, másként önkép a saját belső vélekedésből, a mások által visszajelzett tényezőkből (ez a visszatükrözött én), valamint

azokból az elképzelésekből áll össze, hogyan képelem vagy hiszem, hogy mások milyenek láthatnak, ismerhetnek engem” (Bagdy, 2012:129.).³



3. ábra: Az énkép alkotóelemeinek piramisa (Bagdy, 2012)

Az én a viselkedésen keresztül tud visszajelzést adni a világból érkező ingerekre (F. Várkonyi, 2008). Burns erről úgy vélekedik, hogy az egyén viselkedését meglehetősen befolyásolja az általa ideálisnak vélt énkép. Az ideális énkép azon tulajdonságok összessége, melyeket birtokolni szeretnénk. Számunkra az ideális énkép egy elérendő vágy, melyhez állandó jelleggel hozzámérjük cselekedeteinket és tulajdonságainkat. Amennyiben az ideális énkép csak kissé tér el énünktől, tehát reálisan megvalósíthatónak értékeljük annak elérését, akkor ez a személyiség fejlődését, pozitívabb irányú változását segítheti elő. Negatív önértékelés és az ebből fakadó szorongás akkor lép fel, ha az ideális én túlságosan eltér az aktuális önjellemzéstől. Szintén nő az ideális és valós énkép közötti különbség a serdülőkorban. Valamint az énídeálról azt is elmondhatjuk, hogy az életkor előrehaladtával óriási változáson megy át (Burns, 1982).

Azonban a legújabb kutatások arról számolnak be, hogy az ideális ének több összetevője van. A három alkotórészből álló énrepresentáció az aktuális énkép, az ideális énkép és a kell(ene) énkép (N. Kollár – Szabó, 2004). Az aktuális énkép azon tulajdonságok összessége, melyekkel magunkat jellemezzük. Az ideális énkép a birtokolni vágyott tulajdonságok halmaza, míg a kell(ene) énkép olyan tulajdonságok együttese, melyekről azt gondoljuk, hogy kell, esetleg kellene birtokolnunk. Az utóbbi kettő együtt alkotja a lehetséges énképet (Szász, 2013).

³ Bagdy Emőke: *Utak önmagunkhoz*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest. 2012. 129. (o)

Az észlelt információ feldolgozása egyéenként eltérő lehet. Ez úgy történik, hogy a valóság egységeiről fogalmakat alkotunk, amiket „sémáknak” neveznek. Ez a tudás az emlékezetben egy sajátos viszonyrendszert alkot. Az önmagunkhoz köthető információkat énsémák képezik le. Ezek a viselkedés szabályozását befolyásoló jelleggel bírnak, s különböző csoportokat alkotnak, amit énrendszernek is szokás nevezni. Az énrendszerek úgy tartalmukban, mint idegrendszeri leképeződési formájukban eltérőek lehetnek (Oláh, 2006).

Az énsémák az alábbiak alapján differenciálhatók:

A. Az énsémák legismertebb elnevezései:

- szubjektív én – önmagamat ilyennek gondolom;
- objektív én – az engem elég jól ismerők látnak ilyennek;
- ideális én – ilyen szeretnék lenni ideális esetben;
- nem kívánt én – ilyen nem szeretnék lenni ideális esetben;
- lehetséges én – ilyennek tudom elképzelni magam a jelenben vagy a múltban;
- elvárt én – ilyennek szeretnék látni a környezetemben élő személyek;

B. Az énsémák megjelenítés alapján lehetnek:

- privát én – olyan tulajdonságok, képességek, érzések, motívumok és célok, melyek érvényesítése és a környezettel való összhangba hozása nem garantált;
- nyilvános én – környezetünk viselkedésünkre való reagálásából fakadó leképezése önmagunknak (Oláh, 2006);

Az énsémák lehetnek tudatosak és nem tudatosak. Ez utóbbiak szintén hatást gyakorolnak viselkedésünkre, ezért olyan fontos behozásuk a tudatba, mivel csak így tudjuk kontrollálni őket. Az érzelmek létrejöttére is hatással vannak az énsémák, hiszen nem mindegy, hogy milyen kapcsolatban állnak egymással az énrendszeren belül. Depresszív érzelmeket idéznek elő, ha túl nagy az ellentmondás az ideális és a szubjektív én között. Rogers azt is kimutatta, hogy ha túl kicsi, vagy túl nagy a távolság a két én között, akkor az egyén motiválatlan (Oláh, 2006).

A kognitív személyiség-kutatók felfedezték a „totális-én” jelenséget. Ez három jellegzetességben nyilvánul meg: egocentrikus megismerés és viselkedés, saját tetteink előtérbe helyezése (jobb és hatékonyabb, mint másé), az önmagunkkal kapcsolatos ismereteink állandóságának fenntartása. Taylor ezt „énszolgáló illúzióknak” vagyis

„torzításoknak” nevezi, és a következőként írja le: az erős énnel bíró emberek illuzórikus kontrollhitet hoznak létre arról, hogy ők mindent képesek az ellenőrzésük alatt tartani és irányítani, illuzórikusan pozitív énképük van, s illuzórikus jövőképpel rendelkeznek. Taylor szerint az illúziók fenntartása az egészséges személyiségműködés nélkülözhetetlen része. Azonban ezek a torzítások csak rövid távon lehetnek hasznosak (Oláh, 2006).

Végezetül említést kell tennünk még a szociális kép hatásáról is, hiszen általa megerősödhet énképünk, de gyengítheti is azt. Ez azzal magyarázható, hogy a szociális kép egy olyan reprezentáció, amely a másik embernek tulajdonított énről vonatkozó értékelését tartalmazza, mégsem tekinthető egyszerű tükörképnek, mivel hiába igyekszünk a másik ember szemével nézni önmagunkra, minden információt sajátosan megsűrűnk és torzítunk. Ha a szociális és énkép között harmónia van, akkor az segíti az alkalmazkodást, míg a diszharmónia gyengíti önértékelésünket (Pataki, 1976).

3.3. Az éntudat kialakulása

A csecsemő nincs tudatában annak, hogy amit lát, az hová is tartozik. Számára nincs olyan, hogy én és nem-én (Mérei – Binét, 1972). Csecsemőkorban egy olyan folyamat veszi kezdetét, amely az énézés tudatosulásával jár, amit az öntudat kialakulásaként szoktak értelmezni. Mit is jelent ez? A csecsemő önmagát megkülönbözteti azoktól a személyektől és tárgyaktól, melyek körülötte vannak, tehát testképének formálódása kezdetét veszi. Ez a testséma létrejöttét biztosítja. A testséma az éntudat alapját alkotja, ami pedig az önmagunkról kialakult ismeret és értékelés kiindulópontját képezi, tehát az énkép bázisának tekinthető (N. Kollár – Szabó, 2004).

Mérei és Binét (1972) az én és a külvilág elhatárolódásának műveletét két dimenzióban értelmezi. Az egyik, hogy a csecsemő a saját testéről és annak mozgásáról egy belső vázlatot formál, amit test-sémának nevezünk. A másik, hogy a csecsemő önmagát csakis a másik ember által, annak közvetítésével képes felfedezni, vagyis a saját cselekvése külső cselekvésként kell, hogy megjelenjen előtte. Így válik e minta követhetővé, s megjelenik annak tudása, hogy én csinálom, amit én-élménynek nevezünk. Az én-élmény viszonyítási alapja mindig a másik ember. A társ megjelenése a csecsemőben feszültséget idéz elő, ami azt jelzi, hogy „én én vagyok” – tehát a másikhoz viszonyítva tudom magamat. Az arról való tudás, hogy én vagyok, csak akkor jön létre, ha tudom, hogy van a másik is. Ez alapján elmondható, hogy e kettő többé-kevésbé egyszerre alakul ki. Tehát az én-élmény társas eredetű.

N. Kollár és Szabó (2004) gondolatmenetét követve azt láthatjuk, hogy ők az éntudat kialakulását egy állandó jelleggel egyenletesen zajló folyamatként értelmezik, melyben említésre méltó és igen fontos állomások emelhetők ki.

→ 9-12 hónap körül megjelenik az „én, aki cselekszem és hatással vagyok a világra” primitív gondolata.

→ 12-15 hónapos korban különbséget tesz önmaga és a másik között.

→ 15-18 hónap körül már a tükörképét is felismeri.

Másfél éves kor körül az éntudat alakulása és fejlődése az „én, aki ilyen vagyok” belső képre épül. Ez magába foglalja a kisgyermek testképét is.

→ 18-24 hónapos korban megjelenik egy jelképes fogalom – a kisgyerek el kezdi használni saját nevét és a személyes névmásokat.

→ 36 hónapra, vagyis a harmadik életévre a nemi identitás kialakulása és az énhez társuló vonások megnevezése a jellemző (N. Kollár – Szabó, 2004).

Míndezek alapján elmondható, hogy az énkép egyik nélkülözhetetlen komponense maga a testkép, amely nemcsak az éntudat alakulásában játszik fontos szerepet, hanem egyben önértékelésünket is erőteljesen befolyásoló tényező, hisz kinézetünket állandó jelleggel értékeli a külvilág, ami pozitív vagy negatív visszajelzések formájában történik. (N. Kollár – Szabó, 2004).

4. Az énkép fejlődése

Orosz Judit és Szitó Imre tanulmányában arról olvashatunk, hogy az én két részből áll: a reaktív és a felépített énből. A felépített én információkat gyűjt be a cselekvések eredményességéről, hatásairól, és a társas környezet impulzusairól, melyben mások – szülők, tanárok, iskolai kortársak és barátok – véleménye jelentős horderővel rendelkezik (Bollókné, 1999).

Továbbá énképről csak akkor beszélhetünk az egyén esetében, ha önmagát más személy nézőpontja alapján tudja elképzelni. Ez az időpont 8-9 éves kor körül van. Elmondhatjuk, hogy a kisiskoláskor igen lényeges szakasznak tekinthető a személy énképének formálódása, alakulása szempontjából (Bollókné, 1999).

4.1. A kognitív fejlődés-lélektani irányzat

A kognitív fejlődés-lélektan meghatározásában az énreprezentáció úgy jön létre, hogy az egyén a tapasztalat által alkotja meg a világról szóló teóriáját. Az önmagáról szerkesztett elképzelései az adott életkor kognitív képességeinek és korlátainak a függvényében áll. A szociális háttér viszont kiemelkedő fontossággal bír az énkép kialakulásában, hiszen e környezetből meríti tapasztalatait az egyén. Így a család, az iskola és a kortársi kapcsolatok énképformáló hatással rendelkeznek (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az énkép alakulásának szakaszait a kognitív fejlődés-lélektan a következő felsorolás alapján határozza meg:

- énképfejlődés óvodás korban;
- énképfejlődés kisiskolás korban;
- énképfejlődés serdülőkorban (N. Kollár – Szabó, 2004);

Az önjellemző folyamat fejlődését nagymértékben befolyásolja a kognitív fejlődés, mégsem lehet ezen szakaszok határait egybeolvasztani a gondolkodásfejlődés Piaget által leírt szakaszaival, mivel az énkép alakulása másként tagolódik (N. Kollár – Szabó, 2004).

4.1.1. Az énkép fejlődése az óvodás korban

Az óvodás kor a kezdetleges élettörténeti reflexiókat vonja magával. Ekkorra az én objektív nézőpontja már érettebb lesz. Erkölcsös tartalommal énképük még nem rendelkezik, de összességében önmagukra úgy tekintenek, mint „jó gyerekek”-re. A gyermekek személyisége egészen serdülőkorig formálódik és alakul, mivel még két igen lényeges kritériummal a személyiségük nem rendelkezik: a tudatos önreflexióval és a tartóssággal (Vajda, 2014). Ezért is könnyebb a változás fiatal korban, mint idősebbeknél.

A gyerekkorban meglévő tulajdonságok ez idő folyamán még sokat változhatnak. A környezet reagálása a gyermek viselkedésére meghatározó, hiszen azt vagy jóvá hagyja, vagy elutasítja (Vajda, 2014).

S még jó, ha csak a viselkedésére reagál a környezet, és nem a gyermek képességeire vagy esetleg identitására.

N. Kollár és Szabó (2004) feldolgozásában az óvodás korúak énképfejlődéséről a következőket olvashatjuk. Az óvodás korú gyermekek énreprezentációs szakasza két részre tagolható: a korai óvodás évekre és a nagyóvodáskorra.

Korai óvodásévek (3-4 éves kor)

Ekkor a gyermekek önmagukat bizonyos kategóriák alapján határozzák meg, mint a külalakjuk, cselekvéseik, szociális és pszichológiai tulajdonságaik, vagy akár a preferenciájuk és birtokolt tárgyuk. a tulajdonságok integrálása még teljesíthetetlen feladat a számukra, hisz még nincs kialakulva náluk az egyesről az általánosra való logikus következtetés. Ebben az életszakaszban jellemzően pozitív tulajdonságokat neveznek meg önmagukkal kapcsolatban. A szülők hatása az énreprezentáció fejlődésére ekkor a legmeghatározóbb. A szülővel való azonosulás korai alapja szintén 3-4 éves korban történik, illetve a viselkedés – reagálás összefüggéseinek kezdetleges észlelése (N. Kollár – Szabó, 2004).

Nagyóvodáskor (5-7 éves kor)

Még ekkor is pozitív a gyerekek önjellemezése, pozitív énképpel rendelkeznek, de képességeiket még mindig túlértékelik. Ekkor már az addig különálló tulajdonságokban felfedezi a hasonlóságot és kezdi összekapcsolni őket. A kisgyermek 5-7 éves korukban felismerik, hogy milyen elvárásokat támaszt irányukba a szülő vagy óvónő, bár még ezzel a szemlélettel nem tudnak azonosulni. Nincs még önkritikájuk. és önértékelésük. A szülők értékelését csak részben veszik át. Az elfogadó, szeretetet és biztonságot adó szülői gondviselés a pozitív énkép alakulását segíti, míg az elhanyagoló, bántalmazó vagy irreálisan szigorúan büntető szülői magatartás a negatív énkép kialakulásának táptalaja lehet (N. Kollár – Szabó, 2004).

4.1.2. Az énkép fejlődése kisiskolás korban

A kisiskolás korban már megjelennek a személyiség kontúrjai. Az óvodás korhoz képest megmutatkozni látszik a tudatos önreflexió, de ez még nagyon fejletlen (Vajda, 2014). N. Kollár és Szabó (2004) ezt az időszakot önreflexió nélküli önelfogadás idejének nevezi, ahol a gyerek bátran jelenti ki önmagáról, hogy „Én ilyen vagyok”. De honnan származik ez a rendíthetetlen meggyőződése? Hogy erre a kérdésre megkapjuk a választ, nézzük át részleteiben a korszakot!

A kisiskolás tudja, hogy ő másabb, mint a többiek. Képesé válik az önkritikus gondolkodásra, illetve arra törekszik, hogy önmagán változtasson, ha szükségét érzi. Ami ebben a változásban érdekes, hogy véleményük szerint énjük változása akaratuktól függetlenül történik, a környezet, esetleg a körülmények hatására. Kamaszkorig a személyiség még nagymértékben alakítható, formálható. Énjük ismerete önminősítő

folyamatuknak megfelelően tud változni. A kompetenciák megnevezése ebben a korban igen gyakori, s ha önmagát jellemzi a gyermek, akkor azt a kedvelt tevékenysége kiemelésével teszi (Vajda, 2014). Egy globális önértékelés kezd kialakulni – olvashatjuk N. Kollár és Szabó könyvében – melynek alapja a gyermek számára nagy jelentőséggel bíró területen szerzett sikeresség. Ennek megfelelően énképüket erőteljesen alakíthatja tanulási teljesítményük. Énreprezentációjuk egy lehetnnyivel összetettebbé válik, hiszen önértékelésükben megjelenik egyidejűleg a pozitív és negatív jelző is (N. Kollár – Szabó, 2004).

A gyerekek 6-10 éves korukban többféle dologban szeretik kipróbálni magukat, szeretnének kiemelkedni és ügyesnek lenni valamilyen területen. Ugyanakkor szenzitíven reagálnak a képességeik értékelésére. Erősen motiváltak, hogy a tekintélyszemélyeknek megfeleljenek. Így bátran segíthet pedagógus éppúgy, mint szülő a gyermek számára megfelelő képességterület megtalálásában, melyben kiemelkedő eredményeket érhet el. S ha kellő energiát fektet az adott tevékenységbe az iskolás, akkor jól fejlődik és sikerélményekkel gazdagodik. De az erőfeszítések önmagukban mit sem érnek, mivel a hangsúly az árnyalt szóbeli értékelésen van. Ez alatt a következőket kell értenünk – úgy jelezhetünk vissza a gyermeknek, hogy azzal rámutatunk a sikereire, mint pozitív jegyekre és a kudarcaira, mint negatív jegyekre egyaránt. Mindemellet azt is fontos megmagyarázni a tanulónak, hogy mit kell tennie az elért eredmények megváltoztatása érdekében. Sajnos a csakis egyoldalú, főleg negatív értékelés a kisiskolás negatív énképének kialakulásához vezet. Ezen változtatni a későbbiekben elhangzó megfelelő mennyiségű pozitív visszajelzéssel is csak alig-alig lehetséges, mivel egy magasabb rendű személyiségvonássá rendeződik a gyermek negatív önértékelése (N. Kollár – Szabó, 2004).

A kisiskolás években a gyermeket a szülő és pedagógus részéről érkező szociális hatás mellett szociális összehasonlítás is éri. Erről Vajda Zsuzsanna a következőket írja.

A 9-10 éves gyerekek összehasonlítják önmagukat a társaikkal. Első osztályban eszmélnek rá arra, hogy a gyengébb teljesítmény rosszabb színben tünteti fel őket, valamint az osztálytárs munkáját figyelve végezni el saját feladatukat szintén bűn, mert csalásnak számít. Ez a gondolkodás még az óvodás években nem volt jelen, teljesen lényegtelen volt a gyerekek számára, hogy most úgy oldják meg a feladatot, hogy közben figyelik a csoporttársukat, vagy sem. Így az iskolások a társas összehasonlítás rejtettebb formáját választva figyelik meg egymást (Vajda, 2014).

Az összehasonlítás a pozitív és negatív jellemvonások integrálását támogatja. Viszont ha a szülők vagy pedagógusok hasonlítják össze a gyerekeket egymással, akkor fokozott

figyelmet kell fordítaniuk a példaértéküként beállított tanuló tulajdonságaira. Mivel a reális énkép kialakulását csak a gyermek számára is elérhető tulajdonságok segítik elő. Ellenkező esetben szorongást, veszélyérzetet, indulatot vált ki belőle, és együtt jár az önleértékeléssel, ami hatással van az iskolás teljesítményére, önértékelésére és a felnőttekkel való azonosulására (N. Kollár – Szabó, 2004).

Kisiskolás korban már nem közömbös a gyermekek számára az az attitűd, amellyel őket mások fogadják, mivel megtörténik e magatartásformák belsővé tétele. Kétféle módon valósul mindez meg: területspecifikus és globális önértékelés formájában. A területspecifikus önértékelés úgy zajlik, hogy a gyerekek azonosulnak mások értékelésével, majd globális önértékelés által internalizálják, vagyis belsővé teszik ezen értékeléseket. Az így létrejött normák segítik a gyermeket abban, hogy maga értékelje önmagát (N. Kollár – Szabó, 2004).

4.1.3. Az énkép fejlődése serdülőkorban

A serdülő kor több területen is bekövetkező változások – azaz a testi, kognitív, társas és érzelmi fejlődések összességét rejti. Az énreprezentáció alakulásában tudatosan megélt minőségi változások mennek végbe, amelyek az identitáskrizisben megjelenő kérdések és megfogalmazódó válaszok formájában jelennek meg. Ekkor nő a fiatalok önismereti igénye (N. Kollár – Szabó, 2004). Ezt az időszakot Mérei önismereti érzékenységgként emlegeti, találóan, hiszen a serdülők saját énjük iránt igencsak erőteljesen kezdenek érdeklődni (Vajda, 2014). A környezetből származó visszajelzésekből és a már meglévő tapasztalatokból létrejön az önazonosság érzése. Ezzel az énképpel a serdülő végül eggyé válik, azonosul (N. Kollár – Szabó, 2004).

A serdülőkor három szakaszra tagolható: korai-, középső- és késői serdülőkorra, ami időtartamában felöleli a 13 és 19 éves kor közötti időszakot. Viszont a kisiskolás kor (6-10 évesek) és a serdülő kor között egy hézag keletkezik. Ennek betöltésére Mérei és Binét könyvéből kaphatjuk az információkat.

A 9-12 éves kor elaborációs korszaknak nevezhető. Jellegzetessége a nyitottság, valamint a várakozásból, zaklatottságból, megvalósításokból és lemondásokból származó feszültség átélése. Jó asszociatív érzéküknek köszönhetően e feszültségek hatására beinduló láncok átveszik, majd újabb elemekhez kötik hozzá és átalakítják a feszültséget. Az önmotogató szintén sajátossága e kornak, hisz az azonnali sikerre való vágyódást tartalmazza, melynek feszültsége áttevéődik a szerepléssel kapcsolatos fantáziákba. Az önismeret iránti igény

növekedése, mely a „metafizikai feszültség” továbbvitele, szintén elaborációs termékként jelenik meg. Egy kérdés foglalkoztatja erőteljesen: „Milyen vagyok én?”, amelyre a válaszokat a folyamatos összevetéssel, hasonlításával keresi. Énes érzelmek jelennek meg, miközben mindent önmagára vonatkoztat, s elképzeli, hogy számtalan kimagasló sajátosság jellemzi őt. Az énes feszültségek feldolgozása igen lényeges, és az önismeret igényében mutatkozik meg (Mérei – Binét, 1972).

Vajda Zsuzsanna pedig a következőket írja erről az időszakról, szintén Mérei és Binét könyvéből eredeztetve.

Valódi személyiségről a serdülőkortól beszélhetünk. Az önismereti érzékenység által kezdetét veszi a saját én iránti nagyfokú érdeklődés. 11 – 13 éves korban a gyermek mély képzeleti munkához lát. Viselkedése ekkor még bizonytalan és instabil, valamint komoly önbizalomhiány is megfigyelhető nála. Szükségszerűvé válik az énkép megerősítése, véglegessé formálása (Vajda, 2014).

Korai serdülőkori (13-15 éves kor)

A korai serdülőkori jellemzője az egyre differenciáltabb énkép, mivel a serdülőkön jellemzésében a társas és értelmi képességek, valamint meglévő tulajdonságok halmozottan jelennek meg. Más-más tulajdonságokkal bírnak eltérő társas kapcsolataikban, ami a többszörös énreprezentáció létrejöttéért felel. Ez a kognitív fejlődés sajátosságaival, valamint a környezetből eredő szociális hatásokkal magyarázható. A megismerőfunkciók erőteljes fejlődésen mennek keresztül, így választékosabb értelmezés formájában épül és alakul az énreprezentáció is. Ezzel egyidejűleg a szociális közeg elvárásainak megfelelően igyekszik a serdülő többféle viselkedést kipróbálni, melyek más és más énkép formálódást idéznek elő. A serdülő énképét ekkor még összefüggéstelen absztrakciók teszik ki. S mivel az énreprezentáció nagy számban van jelen, így fokozottan érzékenyen reagálnak a környezet véleménynyilvánításaira. Akárcsak a kisiskolás évek végén, serdülőkori esetében is jelen van a szociális összehasonlítás rejtett formája (N. Kollár – Szabó, 2004).

Középső serdülőkori (15-17 éves kor)

Ebben a korban a serdülőkön jellemzése határtalan. Mivel önmaguk megfigyelése intenzíven zajlik – és igencsak szükséges is – ezért egyre több rájuk jellemző tulajdonság, jellemvonás fölfedezésére eszmélnek rá. Mások véleményének begyűjtése e folyamatra szintén ösztönzően hat. Megjelenik a problematikus énkép, hiszen az eddigi tudása önmagáról most megkérdőjeleződni látszik. De a választ az énreprezentációk halmazában még nem találja. E korban is jellemző az ellentétes tulajdonságok kiemelése, ami viszont a tulajdonságok integrálását meggátolja, mivel egyidejűleg csak két tulajdonság mérlegelésére

képes. Énreprezentációjuk bizonytalan és változékony az ellentétek által keletkező feszültség hatására. Sajnos az énképük az előző korszakhoz képest negatívabbá válik, de idővel javulást mutat. Ha az önértékelést nemek arányában figyeljük meg, akkor még azt az általánosítást is kijelenthetjük, hogy a lányok esetében negatívabb, mint a fiúkban. Ezt a nemek eltérő szocializációjával lehet indokolni. A serdülő rengeteg szerepben próbálja ki önmagát. Sokat ad mások véleményére, de a különböző viselkedési formákra eltérő véleményeket kap, ami teljesen összezavarhatja a serdülőt, így sodródik az értékelések áradatában, és nem tudja, melyik a reális. Azonban kialakul e folyamat hatására egy belső önirányító normarendszer, amely a habitusát koordinálja (N. Kollár – Szabó, 2004).

Késői serdülőkor (17-19 éves kor)

Az énreprezentáció ekkor már magába foglalja a személyes értékeket és nézeteket, valamint a tapasztalati úton szerzett és belsővé tett értékeket. Kialakul egy elérni kívánt énkép, amit célul tűznek ki a serdülők, s erről azt hiszik, az ő választásuk volt, de sok eset azt igazolja, hogy szülői mintakövetés eredményeként jön létre. Az is elmondható erről a korról, hogy az eddig ellentétesnek titulált tulajdonságok egy magasabb rendű fogalom alá történő besorolása által lehetővé válik azok integrálása. Az önjellemzés a késői serdülőkorban összevont kategóriával történik. Szociális környezetük szemlélése szintén másabb kereteket ölt, mivel számukra az eltérő helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodás megvalósítása lesz a kívánatos. A társas környezetre nagy szükségük van a serdülőknek, mivel az ellentétek csak így tudnak megfelelő módon egybeolvadni. Segíthet elfogadni és megérteni, hogy a ránézésre ambivalens viselkedés ebben a korban teljesen normálisnak mondható, valamint kialakíthat olyan szituációkat, amelyben elengedhetetlen a kognitív erőfeszítés által létrejövő összekapcsolás, mivel az integráció nem ösztönszerűen bekövetkező folyamat. A serdülőkor e szakaszában az önértékelés pozitívabb lesz. Több elmélet is létezik, melyek egymást kibővítve magyarázzák ennek okát: a reális és ideális én egymáshoz való közeledése, a növekvő autonómia, amely több területre is kiterjed, a pozitív visszajelzésekre való nyitottság, az elfogadás megélése stb. (N. Kollár – Szabó, 2004).

4.2. A pszichoanalitikus személyiségfelfogás

A pszichoanalízis Sigmund Freud nevével szinte egyé kovácsolódott, hiszen őt e módszer szülőatyjaként emlegetik. Freud definiálása alapján különbséget kell tennünk: a személyiségelmélet, a tudattalan feltárására alkalmazott módszer, illetve a terápiás módszer között (Oláh, 2006).

A személyiség szerkezetének megismerésére, Freud elképzelése alapján, két modell is alkalmas: a topografikus és a strukturális személyiségmodell (Oláh, 2006).

A személyiség topografikus modellje	A személyiség strukturális modellje
<p>Ebben az esetben a lelki folyamatok a tudatossági szintek alapján oszthatók fel. Három szintet lehet elkülöníteni egymástól:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="229 633 794 947">1. Tudatos szint – ez alkotja a tudatos személyiségrészt. Az itt lévő gondolatoknak, érzéseknek, vágyaknak és emlékeknek a tudatában vagyunk. Ez a teljes személyiségnek csak egy igen csekély hányada. <li data-bbox="229 1021 794 1440">2. Tudatelőttés – az itt található lelki folyamatok bár nincsenek benne a tudatban, de egyszerűen behozhatók oda a figyelmi folyamatok által emlékezéssel és koncentrációval. A tudatos és a tudatelőttés között nincsenek éles kontúrok, könnyen közlekedhetünk a két határ között. <li data-bbox="229 1496 794 2038">3. Tudattalan – az elfojtásra került gondolatok, érzések, vágyak és emlékek tartoznak ide, melyeket akaratlagosan felidézni lehetetlen. A tudatból ily formán kiszorított élmények blokkolva vannak, de a pszichoanalízis feltáró eljárásának köszönhetően tudatossá tehetők. Oláh Attila könyvében még azt is olvashatjuk, hogy a lelki folyamatok megismeréséhez vezető út e rejtett tartomány feltárásán 	<p>A személyiségnek három lényeges összetevője van, melyeknek egymásra gyakorolt hatása a személyiség pillanatnyi viselkedését és érzéseit szabja meg.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="801 633 1402 1223">1. Az ösztönén (id) – ez személyiségünk legősibb eleme. Az ösztönöket, reflexeket, biológiai alpműködéseket tartalmaz, illetve a lelki energia gyűjtőterületeként is funkcionál, tehát a lelki folyamatokat ez az energiaforrás látja el. Örömev alapú működés jellemzi. Ha feszültséggel jár az energianövekedés, akkor azt mihamarabb igyekszik levezetni reflextevékenység vagy vágyteljesítés útján (hallucinatív élmény, fantázia). Ezt primer eljárásnak nevezik. <li data-bbox="801 1238 1402 1603">2. Az én (ego) – ez a lelki működés már közvetlen kapcsolat kialakítására képes a tárgyi valósággal. Az én értelmezi az ösztönén szükségletét és a külső feltételekhez igazítja. Ez a szekunder eljárás. Realisztikus gondolkodás, de nem tartalmaz morális elemeket. <li data-bbox="801 1619 1402 2038">3. A felettes én (szuperego) – az énből kibontakozó, szülői erkölcsi értékeket és normákat tartalmazó lelki struktúra. Érdekessége, hogy a szülői jutalmazó-büntető magatartás hatására két részre osztozik: a lelkiismeretre (büntetés eredménye) és az énídeálra (jutalmazás idézi

keresztül vezet, mivel itt olyan erők és tartalmak vannak jelen, melyek állandó jelleggel befolyásolják élményeink értelmezését és a tudatos viselkedésünket.	elő). A felettes én feladatai, hogy legátolja az ösztönén impulzusait, az ének erkölcsi alapú célmegvalósítást ajánl és a tökéletességre való törekvést.
---	--

2. sz. táblázat: *Topografikus és a strukturális személyiségmodell (Oláh, 2006)*

Freud különbséget tesz az ösztönök között. Megnevezi az életösztönt (Erósz) és a halálösztönt (Thanatosz). Erről Oláh Attila könyvében azt olvashatjuk, hogy Freud szerint az emberi személyiség bázisa az ösztönén, mivel felöleli mind az öröklött faktorokat, mind a biológiai álláspontokat. Az ösztönén egy lelki energiát produkál, amit libidónak nevez és a szexuális ösztönökből származtat (Oláh, 2006).

A freudi személyiségfejlődést pszichoszexuális fejlődési szakaszok segítségével tanulmányozhatjuk. Kifejezetten szenzitív időszakként az első öt évet emlegette, hiszen amit ebben az időszakban él át és tapasztal meg a gyermek, az hatással van a felnőttkori személyiség fejlődésére, alakulására. Ezt az időszakot pregenitális szakaszként nevezi meg, ami magába foglalja a pszichoszexuális fejlődés első három szakaszát: az orális, az anális és a fallikus szakaszt. Mindezekon kívül még kiemeli a latenciaperiódust és a genitális periódust (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az orális szakasz az első életév környékét öleli fel. A csecsemő örömforrása a száj és az azzal kapcsolatos tevékenységek. A későbbiekben személyiséget alakító hatása ekkor az anyuka tápláló magatartásának van. Az anális szakasz egytől három éves korig tart. Örömforrása a széklet ürítésében és visszatartásában áll. A szobatisztaságra nevelésnek van kiemelkedő szerepe és személyiségformáló élménye. A fallikus szakasz háromtól hat évig húzódik el. Örömforrása a kisgyerek nemi szervének simogatása. Jellemzője e kornak az ödipális konfliktus, amely az azonosulással oldódik meg. E folyamat pedig a felettes én kiépítésének legfőbb mechanizmusa. A latenciaperiódus a kisiskolás kor egészét tartalmazza. A szexuális és agresszív késztetések lappangási ideje. Kiemelkedő fontossággal bír ekkor az intellektuális és szociális célok elérése és megvalósítása. A genitális periódusra, amely a serdülő korról veszi kezdetét, jellemző a szexuális és agresszív késztetések felerősödése. Kialakul az érett szexuális attitűd (Oláh, 2006).

4.3. Típus- és vonásméleti személyiségfelfogás

Amikor az egyéneket egymástól el szeretnénk különíteni, akkor azt a tipikusan rá jellemző tulajdonságaik alapján tesszük, viszont éppen emiatt egyfajta csoportosulása jön létre az embereknek. A tipológiák sajátossága, hogy a típusok elhatárolt kategóriákban jeleníthetők meg, illetve vizsgálhatók. Így az egyén, amelyik típusba tartozik, viselkedése csakis az adott típusnak megfelelően alakulhat (Oláh, 2006).

Egyik legismertebb a Hippokratész-Galénosz-féle típusok, mely szerint az emberiség négy klasszisba sorolható: kolerikus (ingerlékeny), flegmatikus (nyugodt), szangvinikus (derűlátó), melankolikus (lehangolt). A Kretschmer és Sheldon nevéhez kapcsolható alkati tipológia a testi felépítés alapján állítja össze a személyiségjellemzőket. Eszerint a háromféle testalkat – vékony, izmos és kövérkés – tanulmányozása által személyiségtulajdonságok kapcsolhatók az emberekhez (Oláh, 2006).

A vonásmélet csak annyiban különbözik a típuselmélettől, hogy az egyének egyes tulajdonságcsoportjai folytonos dimenziókat alkotnak. Ennek megfelelően az azonos személyiségjellemzők csak kis mértékben térnek el, s inkább mennyiségi jellegükben. A vonásmélet a személyiséget alkotó vonásokat vizsgálja (Oláh, 2006).

Hans Eysenck már azt hangsúlyozta, hogy az emberek idegrendszere és az endokrin rendszer egyes egységei eltérő szenzitással felelnek bizonyos ingerekre, s ebből fakad különbözőségük. Tehát az oki tényezők feltárását kiemelten fontosnak tartotta. Két fő vonást, majd egy harmadikat nevezett meg: extravertió-introvertió, érzelmi stabilitás-labilitás, és a pszichoticizmus (Oláh, 2006).

Napjainkban ez a három faktor ötre bővült – extravertió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, kultúra vagy intellektus – Carver és Scheier elnevezései alapján a következőképpen:

Szociális alkalmazkodókészség	Konformitás	Teljesítményigény	Érzelmi kontroll	Kultúra
Magabiztosság	Szeretetre-méltóság	Lelkiismeretesség	Emocionalitás	Intelligencia
Extravertió	Együttműködés	Felelősségérzet	Neuroticizmus	Nyitottság a tapasztalatokra
Hatalom	Szeretet	Munka	Érzelem	Intellektus

3. sz. táblázat: A Big Five személyiségmodell (Carver – Scheier, 2006)

Az alapvető vonásaink eszerint állandóak, de a „szituacionizmus” képviselői szerint a vonások rendszerint az adott helyzetek függvényében értelmezhetőek, vagyis a viselkedés nem a vonásoknak felel meg, hanem az adott szituációnak. Több vizsgálat viszont azt bizonyította, hogy e kettő egymással kölcsönhatásban alakítja viselkedésünket, amit interakcionizmusnak neveztek el. Ennek megfelelően megkülönböztetjük a reaktív, evokatív és a proaktív interakciót (Oláh, 2006).

4.4. Tárgykapcsolati elméletek

A tárgykapcsolati elméletek megismerése szintén hozzájárul a személyiség formálódásának megértéséhez, mivel a megfelelően kialakított tárgykép és énkép képezi az egészséges felnőtt magatartás alapjait (Oláh, 2006). De mit értünk a „tárgy” és „tárgykapcsolat” alatt? Erre a kérdésre a válaszhoz Oláh Attila könyvéből a következő formában juthatunk hozzá.

A „másik ember”, akin keresztül a csecsemő önmagáról alkotott belső képzete is kialakul, lesz a „tárgy”. Elsősorban ez nem más, mint az édesanya. Rajta keresztül alakul ki az énkép, mivel az anya minden mozdulata, cselekedete egyfajta jelzést ad a gyermek számára, hogy tettei, érzései milyen mondanivalóval bírnak, illetve odaillők-e. Tehát, hogy ő maga mit is jelent, az „anyai tükör” által képes megtapasztalni. A későbbiekben ugyanezt a funkciót majd mások nyújtják a gyermek számára. Sokkal izgalmasabb annak megítélése, hogy milyen a jó anyai visszajelzés. Donald Winnicott azt hangsúlyozza, hogy nem kell tökéletes anyának lennünk, csak „elég jó anyának”, hiszen így tudjuk leginkább segíteni gyermekeinket a megfelelő fejlődésükben. A tárgykapcsolati pszichológusok az első három évet tartják különösen fontosnak a gyermek én-folyamatai és énkép alakulása szempontjából. Mivel az édesanya gondozó hatása, valamint a gyermek és anyuka között zajló interakció tudja leginkább befolyásolni a személyiségfejlődés e kritikus intervallumát, ami pedig azt eredményezi, hogy a legalapvetőbb énfunkciók és énképzetek fejlődése, alakulása nem megfelelő kereteket ölt és akár pszichés zavarok létrejöttét válthatja ki (Oláh, 2006).

A korai anya-gyerek kapcsolat tanulmányozásában John Bowlby neve vált ismertté. Az 1950-1960-as években kidolgozta kötődéselméletét, amivel mielőtt megismerkednénk, tisztáznunk kell, hogy mit értünk a kötődés fogalma alatt.

Atkinson és munkatársai (1999) a kötődésről azt írják, hogy a csecsemőnek egy olyan jellegű hajlandósága, amellyel egyes emberek közelségét keresi, aki az esetek számottevő részében nem más, mint az anya. Mellette biztonságban érezheti magát.

A kötődéelméletben Bowlby először két mintázatot tételezett fel: a biztonságos kötődést és a bizonytalan kötődést. Azonban a vizsgálatok azt bizonyították, hogy több is létezik. Mary Ainsworth kidolgozta az Idegen Helyzet Teszt nevezetű mérési eljárást, amelyben három kötődési típust tártak fel (Oláh, 2006):

Biztonságos kötődés – a gyermek a szeretetkapcsolat védelmében áll, így bátor, tudja, hogy védelmező tekintetek követik, de ha az anya elmegey mellőle, nyugtalaná válik. Viszont visszatérte újra nyugalommal tölti el a gyermeket. Ez a Bowlby-féle biztonságos kötődés (Oláh, 2006).

Bizonytalan-ambivalens kötődés – erről Bowlby szintén írt bizonytalan kötődés címen. A gyermek állandóan az anyját fürkészi, keresi közelségét, de az nem nyugtatja meg őt, inkább egyfajta dühös reakciókat mutat anyja iránt (Oláh, 2006).

Bizonytalan-elkerülő – ebben az esetben a gyermek nem igazán törődik anyjával szinte nem is vesz tudomást róla, a környezete jobban leköti. Az anyával történő interakciót kerüli (Oláh, 2006).

Idővel e három kötődési minta kibővült egy negyedik típussal Main és Solomon által. Ez lett a bizonytalan-dezorganizált kötődés. E kategória azokat a gyerekeket tartalmazza, melyek viselkedésében ellentmondásosság volt megfigyelhető, vagy szokatlan viselkedés és félelem az anya visszatértekor (Oláh, 2006).

4.5. Tanulásközpontú megközelítések

Képviselői szerint a személyiség az élet folyamán tanult minták rögzüléséből tevődik össze, vagyis a társas viselkedésünk, értékrendszerünk, énképünk mind-mind tanulás által jön létre. Bizonyos tanulási alapelvek követése, alkalmazása pedig magyarázatot ad az emberi viselkedésre, sőt előre kiszámíthatóvá és befolyásolhatóvá is teheti azt (Oláh, 2006).

Megerősítések – megvalósulhat pozitív formában, tehát jutalmazunk és negatív formában, ekkor büntetünk. A megerősítések lehetnek elsődlegesek, amikor a viselkedést közvetlen megerősítés kíséri, és másodlagosak, amikor a megerősítéshez csak később tudunk hozzájutni, de asszociatív módon ez megtörténik. Viszont a legnehezebb lépés az „önkontroll” kialakítása, vagyis az optimális viselkedésformák belülről fakadjanak, nem pedig a jutalmazás érdekében, vagy épp a büntetéstől való félelem miatt (Oláh, 2006).

Az önszabályozás kialakulása három lépésben megy végbe:

- társas normák betartása – közvetlen jutalmazás/büntetés által;
- társas normák betartása – a jutalom reményében valósul meg, de nincs közvetlen megerősítés;
- társas normák betartása – ez már maga a jutalom, tehát már nincs szükség külső kontrollra (Sears, Maccoby, Levin, 1957);

A tanuláselmélet erőteljesen érezteti velünk, hogy az ember befolyásolható a külvilág által, ami erkölcsi kérdések megfogalmazására buzdít:

Kényünkre, kedvünkre alakítható-e az ember? Ki az, aki az egyén valós érdekeit képviseli? Hol van a szabad akarat és az emberi méltóság? Talán a humanisztikus elméletek erről többet árulnak el (Oláh, 2006).

4.6. Humanisztikus elméletek

A humanisztikus pszichológia teljes mértékben elhatárolja önmagát a pszichoanalízistól és behaviorizmustól. Szerintük az ember több, mint egy ösztönlény, illetve magasabb rendű, mint egy ingerekre reagáló szervezet. Az ember alapvetően jó és egészséges, azonban a hátrányos helyzetéből fakadóan nem biztos, hogy ki tud bontakozni kreativitásában. Ennek megfelelően nemcsak az egyénnel, hanem az egész közösséggel kell törődni és gondot fordítani rá. Jeles képviselői Carl Rogers és Abraham Maslow (Oláh, 2006).

Hogy pontosabb képet kapjunk a humanisztikus pszichológiáról, ismerkedjünk meg néhány alapelvvel:

- Holizmus – az embert csakis teljes egészében lehet megismerni, s nem részeire bontva. Ez pedig egy nyílt rendszert alkot, amibe az egyén és a környezete között fennálló kapcsolat értelmezése és megértése is beletartozik. Tehát elmondható, hogy az egyén egyidejűleg individuális és szociális lény. Egészlegessége pedig a kettősségek feloldása által válik teljessé, vagyis foglalkoznia kell úgy a jó, mint a rossz tulajdonságokkal, tudatossal és tudattalannal, testtel és lélekkel, élettel és halállal (Oláh, 2006).
- Fenomenológia – a világ mindenkinek az egyéni tapasztalataira épül, mivel eltérő információt érzékelünk, azt is kissé megszemélyesítve. Ezért van az, hogy mindannyian mást értünk a világ valóságának, vagyis szubjektív valóságképpel rendelkezünk. S hogy az emberi viselkedés értelmezhetővé váljék, fontos a kognitív

folyamatok ismerete, illetve a megismerési tartalmak rendszerének feltárása. Továbbá az ember szabad akaratából válhat azzá, amivé szeretne, s ez csakis az ő felelőssége. Az ember természete pedig alapjaiban jó, ha mást tapasztalunk, az abból adódik, hogy a környezeti tényezők így hatnak rá (Oláh, 2006).

- Önmegvalósítás – ez egy belülről fakadó, inspiráló erő, amely a lehetőségeink megvalósításáról szól, s egyfajta folytonos növekedést, fejlődést jelent. Így elmondható, hogy az embert nem a tudattalan és nem is a külső hatások irányítják igazán, hanem minden ember a saját sorsának kovácsa (Oláh, 2006).

A humanisztikus felfogás elismeri a tudattalan folyamatok tényét és az ember biológiai természetét, csak annyival ítéli meg többként az embert, hogy az ember egy felelősségteljes lény, aki elsősorban önmagáért felel, de ugyanolyan fontos számára a társadalom és kultúra iránti felelősség vállalása. Fontos kiemelni a lelki jelenségek soraiból a transzcendens élményeket, melyek a humanisztikus felfogás szerint az emberi lét szoros kísérői, hisz ezek hozzájárulnak a jól-lét érzés átéléséhez (Oláh, 2006).

4.6.1. Rogers szelfelmélete

Rogers az ember lelki szerepét, környezetéhez fűződő viszonyát holisztikusan értelmezi. Nézőpontja szerint az egyén az önmegvalósításra, valamint az önkiteljesítésre törekszik. Minden ember eredendően jó, belső személyiségmagja pedig pozitív. Élettapasztalata, melyet a kliensekkel való személyközpontú terápiájának köszönhet, egy igen fontos megállapításhoz vezette őt: az ember leglényegesebb élménye az énkép, ami egyfajta viszonyítási pontként van jelen minden megnyilvánulásában (N. Kollár – Szabó, 2004).

Rogers szerint a gyermekkor erőteljesen meghatározó szereppel bír az énkép alakulásában, mivel a gyermek ellenőrzése és irányítása alatt tartott élmények és észlelések apránként körvonalazódnak, s az énhez szorosan kapcsolódnak, annak elválaszthatatlan részeit képezik. Tehát kialakul az egyén „én”-élménye (N. Kollár – Szabó, 2004). Ez az éntudat – olvashatjuk Oláh Attila könyvében – igencsak jelentőségteljes készlettel ruházza fel a gyermeket, méghozzá azzal, hogy mások őt elfogadják és szeressék. Így a figyelmé középpontjába már a mások visszajelzése és értékelése kerül, nem pedig az az „organizmusos értékelő folyamat”, mely által érzékelhetővé válik kora gyermekkortól kezdve, hogy a cselekedete, illetve a vele történetek az önmegvalósítást szolgálják-e. Ez azt eredményezi, hogy a gyermek a valódi énjét elutasítja, csak hogy megfeleljen mások elvárásainak. Ez pedig az önbecsapás lavináját indítja be. S ha idővel fény derül az igazságra, hogy nem is a saját

életét éli az illető, az lelki betegségeket idézhet elő, vagy akár kritikusan össze is omolhat a személyiség (Oláh, 2006).

Erről részletesebben N. Kollár és Szabó (2004) a következőket írja: az ember rendelkezésére áll még egy – az élet tapasztalataiból eredő, a tudatos és nem tudatos impulzusokból származó – élményvilág, ami a teljes organizmus élménymezőjét képezi. Az itt tapasztalt élmények centrális eleme az énkép, s ezzel egyidejűleg igencsak fontos szerepe van az énídeálnak is, hiszen ennek elérése lebeg az egyén megvalósítani kívánt céljai között. Általában az énídeál egy hajszállal pozitívabb az énképtől, hogy az önfogadás kellőképp biztosítva legyen, valamint hajtóerőként viszi az egyént az önmegvalósítás irányába, ami a pozitív jellemvonások kialakulását segítheti elő. A holisztikus egyén önmaga fenntartására, fejlesztésére és megvalósítására törekszik. Az önfenntartás igen primitív, de az élethez szükséges tevékenységeket takar, mint az evés és önvédelem. Az önmegvalósítás azonban egy csakis az emberre jellemző fejlődési, érési folyamatot takar, mely az önszabályozás és autonómia elérésére törekszik. Ez a fejlődés küzdelmek és kínok útján vezet keresztül, de általa változik az ember független, felelős, szocializált egyénné.

A humanisztikus elméletalkotók az én fejlődéséről úgy gondolkodtak, hogy a csecsemő tapasztalatait teljes mértékben valóságosnak észleli, s ily módon értékeli is azokat. Ez azt jelenti, hogy amely tapasztalatok az organizmust fenntartják, vagy fejlesztik, azokat a csecsemő pozitív élményként értékeli, míg ennek ellenkezőjét negatív ingerként minősíti. Az élményeink bizonyos hányada fejlődésünk folyamán elhatárolódnak, s az énlélmény formájában csak úgy tudnak felszínre törni, hogy a létezés tudata és a működés tudata jeleníti meg őket (N. Kollár – Szabó, 2004).

Az énlélmény és énfogalom kialakulása leginkább az anyával való interakció folyamán történik. A pozitív értékelés igényének keletkezése szintén az éntudat alakulásával egyszerre kell, hogy történjen, de nemcsak az igény megjelenése, hanem annak beteljesülése a fontos, hiszen ez által tudja a gyermek átélni az elfogadást, szeretetet és az elismerést. Önfogadás által azonban a szervezet egymaga is tudja énlélményeit pozitívan értékelni. S mivel környezetünk csak egyes megnyilvánulásainkat tudja tolerálni, ezért az általuk jóváhagyott tapasztalatok válnak értékévé számunkra, az élménykeresésünk is ennek medrében halad, illetve ennek megfelelően fogjuk magunkat és jártasságunkat, hozzáértésünket is értékelni. Az ily formán belsővé vált értékekkel kongruens kompetenciánk és viselkedési formánk tudatosan feldolgozódnak, s bár jelképes formában, de az énstruktúra részét fogják képezni. Érdekes, hogy a tudatból kiszoruló, esetleg torzított formában számunkra elfogadhatóvá tett magatartásformák nem felelnek meg ezeknek az értékeinknek. A magyarázat egyszerű, hogy

miért következik ez be az egyén életében: az énképre nézve habitusunk kissé ijesztő, a már kialakított elképzelést önmagunkról mintegy megcáfolja, ennek tudatosítása azt eredményezné, hogy az énfogalom nem maradhatna változatlan egész, így önelfogadásunk sérülne. Ez a folyamat pedig egy erőteljes szorongást eredményez, amit az elhárító mechanizmusok korrigálnak torzított észlelés formájában. Az így észlelt viselkedésünk már megfelel énképünknek, de akkor reálisnak mondható-e énképünk? Semmiképp, hiszen észlelésünk torz, énképünk pedig tévessé válik. A téves képet pedig továbbra is fenn akarjuk tartani, hiszen csak így tudjuk önmagunkat elfogadni, tehát egy ördögi körbe keveredünk, amiből nagyon nehéz kilépni. Ráadásul ez a folyamat az énstruktúra merevségét is előidézi, ami tökéletes táptalaja a neurotikus és nehezen alkalmazkodó személyiség kialakulásának (N. Kollár – Szabó, 2004).

Ahhoz, hogy a gyermekből egészséges, önmegvalósító, azaz „teljességgel működő” felnőtt legyen, szüksége van az egészséges környezetben való nevelkedésre. Itt megtapasztalhatja a bizalmat és az elfogadást, így személyisége is ki tud bontakozni. Felnőttként pedig maga is képessé válik embertársait elfogadni (Oláh, 2006).

Elmondhatjuk, mint nagyon sok esetben, hogy a prevenció lenne a szülők és pedagógusok elsődleges és legfontosabb feladata. Az egészséges gyermek teljes mértékben alkalmas képességeinek kibontakoztatására a személyiség energiáinak feldolgozása és megújítása által. Az emberi fejlődés menete az önmegvalósítás beteljesítése, amely az érettség elérésével történik a felelősség vállalása által, illetve a belső pozitív erők kifejezésével. Ez akkor valósulhat meg, ha a gyermek a tapasztaltakat és átélt eseményeket képes tudatosítani, és alakuló énfogalmával mindezt egyeztetni. A személyiségfejlődésről akkor mondhatjuk el, hogy egészségesen történik, ha az énkép és tapasztalat összeilleszthető, vagy ha ezek vállalható mértékű inkongruenciája tudatosul. Mindezt a feltétel nélküli pozitív önelfogadás teszi lehetővé. A pozitív önelfogadás kialakulásának legfontosabb tényezője a szülők és pedagógusok részéről érkező szintén feltétel nélküli pozitív elfogadás, melynek alapja az empátia. Egy empátikus pedagógus megértő és elfogadó a gyerekek negatív viselkedései és érzéseire. Fontos felismernie a tanárnak a viselkedések kiváltó okát és a benne rejlő érzelmeket, mivel így, általa kimondva tudja csak a gyermekben tudatosítani ezeket. Az elfogadó légkör pedig azt eredményezi, hogy a gyermeknek nem kell szégyellnie magát a negatív cselekedetekért, sőt önmaga is szembenézhet velük. Ez fogja a reális énkép alakulását eredményezni, valamint a pozitív önelfogadás fejlődését előidézni az által, hogy felismeri önmagában a negatív tendenciákat, majd korrigálni is tudja. Ennek hangsúlyozott kritériuma az elfogadás és a megértés (N. Kollár – Szabó, 2004).

5. Az énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata

Az énreprezentáció erőteljes alakulása, fejlődése az iskolás éveket öleli fel, így fontos kitérni a tanítás-tanulás és az énkép kapcsolatára is. A pedagógusok napi rendszerességgel, minden egyes órán visszajeleznek a gyerekeknek úgy a tanulmányi eredményeikre, mint a magatartásukra. Ez a minősítés közvetlenül (a tanár szájából hangzó szavak), de akár közvetett (önreflexió formájában) módon is megtörténik. Ráadásul minden oldalukról minősítik a gyerekeket, nemcsak az erősségeiket emelve ki, hiszen a tantárgyak között olyanok is akadnak, amelyből kicsit gyengébben áll a gyerek. Az értékelésről még az is elmondható, hogy nyilvánosan történik, azaz az egész osztály füle hallatára (N. Kollár – Szabó, 2004). Azonban az Új Ukrán Iskola már arra törekszik, hogy a gyerekek értékelésében csak a pozitív dolgok legyenek kiemelve, illetve csakis négy szemközt értékelheti a gyermeket a pedagógus az adott teljesítményével kapcsolatban (Hrinevics, 2016).

A gyerekek önértékelésére hatást gyakorol a tanári értékelés, minősítés, amely a teljesítményük szerint történik. Ha mindez hosszú távon, állandó jelleggel, következetesen történik, befolyásolhatja az énkép alakulását. Amit úgy kell elképzelnünk, hogy a pozitív iskolai tapasztalat segítheti az énkép pozitív formálódását, míg a kudarcok sorozata a negatív iskolai énkép alakulását idézi elő. Ez pedig azért veszélyes, mert az énkonzisztencia értelmében az élet más területein is a rosszabb teljesítmény eredetivé válhat. Nagyon fontos, hogy miközben a pedagógus értékeli, folyamatosan értelmezze szavait, hogy ne sértse a gyermek önértékelését. Míg a negatív énképpel rendelkező gyerekekkel énkép korrekciót is lehet alkalmazni, vagyis azokat a területeket kell kiemelni, illetve pozitív visszajelzéseket adni, amiben jól tud teljesíteni a gyerek (N. Kollár – Szabó, 2004).

Amikor a gyermek iskoláskorúvá válik, már rendelkezik a szülői értékeléseknek köszönhetően, illetve a szülői önértékelési minták alapján egy globális énképpel. Tartalma szerint fog hatni az iskolai teljesítményre, hiszen bizonyos elképzéseket rejt magában a sikerre és kudarcra nézve egyaránt. Az alacsonyabb önértékelésű óvodás az iskolában gyengébb olvasási teljesítményt nyújt, az énkép alakulásának negatív irányú bejósolását ebben az esetben nem az intelligenciaszint határozza meg, hanem az önértékelés. Bár az énkép jellege hat az iskolai teljesítményre, ezt fordítva nem lehet kijelenteni, mivel az énkép több összetevővel is rendelkezik (N. Kollár – Szabó, 2004).

Dévai és Sipos (1986) így vélekedik a témában: a negatív énkép hatása igencsak kedvezőtlen a tanulmányi továbbmenetel szempontjából, mivel ennek befolyására

alábecsülik képességeiket, adottságaikat a gyerekek. Ha hibát követnek el, irreálisan nagyoknak látják, és el akarják titkolni mások elől, hogy hibáztak. Kerülik a kudarcot, ezért a megmérettetéseken sem akarnak részt venni. Inkább a háttérben maradnak, így abban sem tudnak sikert elérni, amihez értenének.

Sokkal szorosabb kapcsolatot lehet felfedezni a specifikus énkép és az iskolai teljesítmény között, mint ezt a globálisnál megfigyeltük. Kifer által végzett hosszmetzeti vizsgálat folyamán kiderült, hogy a teljesítmény énkép és az osztályzat között közeli kapcsolat van. A diákok saját képességeikkel kapcsolatos értékelése az iskolában eltöltött évek számától függ, mivel a jegyek és a gyerekek képesség énképe mindinkább egybevetődik. A tanári minősítés és megítélés idővel a gyerekek szájából hangzik el önjellemzés formájában, de csakis a két szélső esetben. A közepesen teljesítő gyerekek teljesítmény énképét kevésbé befolyásolja mindez (N. Kollár – Szabó, 2004).

6. Az identitás

Az identitás – én-azonosság tudatot jelent. Ebben az önmagunkról alkotott elképzelésben benne van a folyamatosság érzése (Oláh, 2006).

Ha az identitás formálódásáról beszélünk, akkor azt Erikson pszichoszociális fejlődéseméletének ismertetésén keresztül érdemes tennünk (N. Kollár – Szabó, 2004).

Erikson a személyiség fejlődését egy életen át tartó folyamatként értelmezte, amely egymást követő krízisek sorozatából áll. A fejlődési folyamatok egyes állomásainak megvan a maga identitásépítő hatású krízise. Ez egy olyan kihívás, amelynek jó, ha meg tudunk felelni, mert ellenkező esetben személyiségproblémák alakulhatnak ki. Nyolc szakaszban valósul meg (N. Kollár – Szabó, 2004).

- Az ősbizalom – bizalmatlanság kialakulásának krízise az első életév. Ekkor tapasztalja meg a csecsemő, hogy bízhat-e környezetében. Jutalma az optimizmus.
- Autonómia – szégyen és kétség: ez a kisgyermekkor 1-3 évét öleli fel. Fontos feladata az én elkülönítése a külvilágtól. A szobatisztaság megtanulása ekkor nagyon fontossá válik (elengedés-ragaszkodás szimbóluma).
- Kezdeményezés – büntudat: a játszókorra (3-6 év) tehető. Ennek lényege abban áll, hogy az óvoda a játékon keresztül megéli a gyermeki szexualitás szimbolikus formáit.

- Teljesítmény – kisebbrendűség: ez a korszak maga a kisiskoláskor (6 év – pubertásig). A gyermek ekkor élvezettel és érdeklődéssel fordul a tudományok felé. Az ekkor szerzett pozitív tapasztalatok pozitív önértékelést biztosítanak, míg a kudarcok a kisebbrendűség érzetét teremtik meg.
- Identitás – szerepzavar: a serdülőkor legfontosabb feladata az identitás kialakulása. A belső életterv ekkor kap megerősítést. Ha szerepzavar lép fel, akkor a személy nem tud saját énképével azonosulni.
- Bensőségesség – elszigetelődés: a fiatal felnőttkor az intimitás megéléséről szól a megfelelő párkapcsolatban. Ha ez nem valósul meg azért, mert nem talál partnert, vagy azért, mert nem vállalja fel a bensőséges kapcsolatot, akkor annak a szociális elszigetelődés lesz a következménye.
- Alkotóképesség – stagnálás: ez a felnőttkorra tehető, amely lényege a következő generáció felnevelése és az alkotóképesség fenntartása.
- Énteljesség – kétségbeesés: az érett (idős) felnőttkorban egy újabb feladattal állunk szemben, ami az eddigi életünk értékeléséből áll. Ha elégedettséggel tesszük ezt, akkor elértük az énteljesség állapotát. Az életünkkel való elégedetlenség viszont kétségbeesést, halálfélelmet eredményez (N. Kollár – Szabó, 2004).

Lelkileg egészségesebb és védettebb az az ember, aki rugalmas, érett identitással, összetett lehetséges szelfekkel és szilárd énképpel rendelkezik. Az identitás alakulása a testi változásokban és a társas kapcsolatok alakulásában érhető tetten. A testi változás jól értelmezhetően hat az énképre. A társas világ viszonyulásaiban végbemenő változások szintén hatnak az identitásra. Ezek a mechanizmusok beépíthetővé teszik az énképbe, illetve identitásba az egyén testi és szociális szerepében végbemenő változásokat, ami az önértékelésünkre is hatást gyakorol (Török, 2010).

7. Az önértékelés, önelfogadás és az önismeret

Az önértékelés egy belülről fakadó igényünk arra vonatkozóan, hogy a másik ember elfogadjon, bízjon bennem, életének meghatározó része legyek, szerethető legyek számára, miközben teljesítményemet megfelelő módon tudja elismerni, valamint át tudjam élni azt az érzést, hogy OK vagyok. Önértékelésünket erőteljesen befolyásolja, hogy milyen mértékben érezzük és tudjuk létünk fontosságát, nélkülözhetetlenségét, illetve azt, hogy igazunk van.

Ennek állandó bizonygatása egyfajta önvédelemként jelenik meg, amelyre energiánk jelenős részét elpazaroljuk (F. Várkonyi, 2008).

A gyerekek sokkal egyszerűbben vészlik át a nehéz helyzeteket, ha a körülöttük élő felnőttek mentális egészsége viszonylag rendben van. Ettől a gyerekek is lelkileg egészségesebbekké válnak. A lelki egészséget az egyén önfogadásán, önbizalmán, illetve mások elfogadásán és a bennük való bizalmon keresztül értelmezi. Az eltérő helyzetek észlelésében ezek az attitűdök meghatározó fontossággal bírnak, valamint bizonyos viselkedési formák kifejlődését idézik elő (Gyarmathy, 2019).

Az életen át tartó erkölcsi és gondolkodásbeli fejlődésünk elengedhetetlen része a magabiztosság. Ehhez át kell élnünk a belső biztonság érzetét. A belső biztonság megélése csakis az önfogadásán és mások elfogadásán keresztül történhet, amit megtapasztalva rájövünk arra, hogy nincs többé szükségünk mások megnyerésére, hogy a saját igazunkat alátámasszuk, mert képesekké válunk más utakban is észrevenni az egyéni megoldásokat (Gyarmathy, 2019).

Ha körülöttünk és bennük is minden rendben van, akkor bízunk abban, hogy a problémákat meg tudjuk oldani, amiben a környezetünk támogató partnerként van jelen (Gyarmathy, 2019).

Mindemellett az egészséges fejlődés alapja, hogy a felnőttek korlátokat állítsanak a gyerekek elé, melyek elviselésén áll vagy bukik az egészséges végeredmény. Azonban a kommunikációs stílusunk megválasztása ebben a folyamatban nem elhanyagolható, mivel kommunikációnk nyíltságától vagy manipuláltságától relevánsan függ mindez (F. Várkonyi, 2008).

Gyarmathy (2019) feldolgozásában a következő viselkedéstípusok meghatározásával találkozunk:

Én OK vagyok		
Te nem vagy OK	Paternális AGRESSZÍV Szülői	Partneri HATÉKONY Felnőtt
	Ellenséges MANIPULATÍV Mebántott	Önfeladó PASSZÍV Gyerek
Én nem vagyok OK		Te OK vagy

4. sz. táblázat: *OK keret – saját fordítás Gyarmathy (2019) nyomán*

Ezeket a mezőket az esetek nagy részében váltogatjuk, s hogy éppen hol tartózkodunk, az az aktuális helyzettől és önmagunk észlelésétől függ leginkább. Viselkedésünket az attitűdök eltérő aránya alakítja. Így egyénenként másmilyen mértékben jellemző ránk az asszertivitás, és ez attól függ, hogy milyen mértékben vagyunk képesek elfogadni önmagunkat és másokat (Gyarmathy, 2019).

F. Várkonyi (2008) az önelfogadás forrásaiként említi a család által közvetített önelfogadási mintát. Ez alatt azt kell értenünk, hogy gyermekként milyen mértékben tudtak elfogadni szüleink minket. A legerőteljesebb benyomást innen hozzuk. De kiemelkedő a kortárs csoportok hatása is. A bennünk élő hiedelmek arról, hogy mi az elfogadható és mi nem, valamint az, hogy mi számít normálisnak, már jóval kisebb mértékben fejt ki hatását. S bár van némi befolyásoló jellege az önelfogadásra a napjainkban általánosan okénak ítélt szemléleteknek is, de igen elenyésző hányadban.

Az önismeret-építésnek van egy tudatos szintje, amelyre sokan – ezt képzelve el magukról – képtelenek eljutni. Akikben olyan kép él, hogy a nehéz helyzetekből is jól tudnak kijönni, azoknál a belső engedély van jelen, ami változásra fogja őket sarkallni, hiszen bíznak rejtett tartalékaikban. Azonban vannak emberek, akiket olyan hatások értek életük folyamán, hogy félnek önmagukat jobban megismerni, így önismeretük útjába belső tilalmak gördítenek akadályt (F. Várkonyi, 2008).

8. Asszertivitás

A sikeres kommunikáció elengedhetetlen része az asszertivitás. Egy olyan magatartási forma, melyet elsajátítva magabiztosság és önérvényesítő viselkedés figyelhető meg alkalmazóján (Both, Dudás, Patkó, 2019).

8.1. Az asszertivitás fogalma

Az asszertivitás latin eredetű szó, amely önérvényesítést, azaz jogaink ismeretét és az azok melletti kiállást jelenti oly formán, hogy közben ne sértsük mások területét, érzelmeit, köreit, ami pedig a szociális kompetencia jellemzője. A nyílt kommunikáció alapjain nyugszik, azaz a gondolatok, érzések őszinte megfogalmazásán (Both, Dudás, Patkó, 2019).

Alberti és Emmons olvasatában az asszertivitás azt a viselkedési formát jelenti, amely lehetőséget nyújt számára a saját érdekeknek megfelelő tevékenységben, s mindeközben

képes legyen úgy kiállni jogaiért, hogy szorongási szintje minimális legyen, illetve azok érvényesítésénél mások érdekeit is figyelembe vegye (Erdősi, Helembai, Papp, 2009).

Ezenkívül nagy hasznunkra válik az asszertív viselkedés olyan helyzetek kezelésében, amikor eluralkodik rajtunk a szorongás, vagy éppen önbizalmunk megerősítésében, esetleg a negatív kritika jól-fogadásában, de segíthet abban is, hogy tudjunk nem-et mondani mindenféle rossz érzések nélkül. Fontos kiemelni még a konfliktuskezelésre gyakorolt pozitív hatásait is (Perczel Forintos – Tringer, 1994).

8.2. Kommunikációs stílusok és viselkedés

Hadfield és Hasson *Hogyan legyünk asszertívek minden helyzetben?* című könyvében a következő viselkedéstípusok részletes leírásával találkozunk: agresszív, passzív, manipulatív (passzív-agresszív) és asszertív (Hadfield – Hasson, 2010).

Az agresszív kommunikáció és viselkedés

Az agresszív viselkedés mások megfélemlítése által történik. Ehhez az agresszor a fenyegetés és elutasítás, illetve mások irányításának színes eszköztárát alkalmazza, így képes elérni célját. A kapcsolataiban csakis a győztes-vesztes konfliktuskezelési stratégia jöhet létre. Nem igazán érez tiszteletet mások iránt, s ha úgy véli, hogy a környezete rosszul bánik vele, akkor mélyeséges indulattal, dühvel és gyűlölködéssel reagál ahelyett, hogy nyíltan közölné gondolatait (Hadfield – Hasson, 2010).

Az agresszív viselkedésre erős dominancia jellemző, és csakis a saját érdekei vannak előtérbe helyezve. Erős kontrollt gyakorol a társas helyzetekre. Erőteljesen érez negatív emóciókat mások iránt. Az agresszív ember úgy áll ki jogaiért, hogy közben nincs tekintettel mások érdekeire (Erdősi, Helembai, Papp, 2009).

Az agresszív viselkedés kulcsjellemzőit Gyarmathy Éva a következő formában foglalta össze:

- Önbizalom hiánya
 - Mások elfogadásának hiánya
 - Negatív érzések mások iránt
 - Harag és vádaskodás
 - Felsőbbrendűségi érzés
 - Minden helyzetet kontrollálni akar
 - Nem érdekli mások érzése
- (Gyarmathy, 2002)

Környezetét félelemben tartja az agresszív kommunikációjú ember, ezért akaratát könnyedén érvényesíti, és a figyelem legtöbbször rá irányul. De a többi ember épp a

feszélyezettség érzete miatt kerüli a vele való találkozásokat, együttléteket, esetleg neheztelnek rá, vagy akár vissza is támadhatnak az agresszorra. De a viselkedés mögött mindig áll valami. Az agresszív kommunikáció kialakulásának hátterében állhat akár a közösségi minta, vagyis az ilyen viselkedés teljes mértékben tolerált az adott közegben. Vagy gyermekként erőszakos családban nőtt, ahol a túlélés egyik formája az agresszív védekezés lett, amit a felnőtt kapcsolataiban visszatérően alkalmaz, de ha a gyermek észrevétlen a családban, vagy gúny tárgya és folytonos megaláztatásokat él át, szintén előidézheti a fent említett magatartást (Hadfield – Hasson, 2010).

A passzív kommunikáció és viselkedés

E stílus alapjai, hogy alkalmazója úgy véli, hogy a másik ember akarata és elvárásai elsőbbséget érdemelnek. Nagyon alacsony önértékelés jellemzi az így kommunikáló embert, még csak említeni sem meri érdekeit. Féltve a kudarctól elrejtőzve a háttérben marad. Sajátossága a konfliktuskerülő magatartás, így igyekszik mindig mások kedvében járni. Jogaiért ritkán áll ki, amit legtöbbször mások figyelmen kívül is hagynak (Erdősi, Helembai, Papp, 2009).

Hadfield és Hasson szerint azért alakul ki az emberben a passzív attitűd, mert érzékelésük szerint a világ rémisztő és roppantul összetett hely, s mindez ráadásul még értelmezhetetlen is számukra. Befolyásolható személyek, akik könnyedén alkalmazkodnak mások igényeihez, de ez bennük rossz érzeteket kelt, hisz saját elképzeléseik sohasem kerülnek napfényre. Erőteljes belső feszültsége van, miközben becsmélve magát szorongásban él. További jellemzői a passzív viselkedésű személyeknek, hogy engedékeny és elfogadó magatartással tekint az embertársaira, tiszteli őket és empátikusan figyel rájuk. A passzív viselkedés hátterében gyakran az áll, hogy alkalmazója gyermekként olyan családban nevelkedett, ahol csak a felnőtteknek volt igazuk, ahol a légkör parancsoló, ahol a nevelés tekintélyelvű. A folytonos kritika, mellyel véleményét illették, mások elsőbbségére oktatták őt, így azt feltételezi magáról, hogy nincs is joga kérni, hisz megtanult lemondónak lenni (Hadfield – Hasson, 2010).

A passzív viselkedés kulcsjellemzői Gyarmathy megfogalmazásában:

- Önbizalom hiánya,
 - Önfeladás
 - alacsony önértékelés
 - Lelkiismeretfurdalás
 - Önefogadás hiánya
 - Motiválatlanság
 - Negatív érzések önmaga
 - iránt
 - Kisebbségi érzés
- (Gyarmathy, 2002)

A passzív-agresszív vagy más néven manipulatív kommunikáció és viselkedés

Ebben a kommunikációs stílusban az agresszió rejtett formában van jelen. Erőteljes megfelelési vágy jellemzi. A célokat úgy igyekszik elérni alkalmazója, hogy közben nem vállal felelősséget szavaiért, tetteiért. Igényeit nem vállalja nyíltan, érzéseit elfojtja. A figyelmet magára úgy tereli, hogy különféle cselekhöz folyamodik. S mivel olyan családban cseperedett, ahol a valós vélemények, igények, gondolatok kimondása elfogadhatatlan, ezért ezt tanulta meg. Sok esetben ennek háttérében fel lehet fedezni azt is, hogy gyermekként az illető nem mutathatta ki dühét, csalódottságát, felháborodását és egyéb érzelmeit (Hadfield – Hasson, 2010).

A manipulatív attitűd Gyarmathy összefoglalása alapján a célok elérésének nem egyenes útjait jelenti. Alkalmazója tele van fondorlatokkal, ügyeskedéssel. Ami hiányzik belőle, az az önbizalom, de másokban sem bízik, gyanakvó. Érdekeinek egyenes úton történő képviselése számára hihetetlen, mivel úgy gondolja, hogy őt nem fogadják el. Önértékelése nagyon alacsony (Gyarmathy, 2002).

A manipulatív viselkedés kulcsjellemzői:

- Önbizalom hiánya, alacsony önértékelés
- Mások és önmaga elfogadásának hiánya
- Gyanakvás
- Ószintétlenség
- Mások önértékelését is aláássa
- Depresszió, motivátlanság

(Gyarmathy, 2002)

A manipulatív viselkedést tartja Gyarmathy Éva a legveszélyesebbnek, mivel nagyon nehéz felismerni. Nem tudnak tisztán játszani, észrevétlenül maradván másabb attitűdöket utánozhatnak. Sokszor a passzív szerepet veszik fel. A manipulatív attitűddel rendelkező emberek célja a kontroll megszerzése, fenntartása, melyet a többiek önértékelésének folyamatos rombolásával ér el (Gyarmathy, 2002).

Az önfogadás és az önbizalom megélése szinte lehetetlen annak, aki életében rengeteg megszégyenítést, elutasítást, vagy éppen kudarcot élt át. Aki manipulatív, gyakran nem is sejti önmagáról azt. Jó hír, hogy a manipulációból ki lehet jutni, ami a manipulációs attitűd tudatosításával veheti kezdetét (Gyarmathy, 2019).

Az asszertív kommunikáció és viselkedés

Ez egy olyan magatartási forma, amely a fenyegető és behódoló fellépés között áll. Alkalmazója képes az igényeinek ismertetésére, az érzéseit, gondolatait, véleményét szavakba tudja önteni és nyíltan felvállalja. Tudatában van annak, hogy akaratán kívül senki

sem kényszerítheti semmire. Az érdekeit képes oly módon képviselni, hogy közben másokra is tekintettel van (Bishop, 2008).

Magabiztosság, határozott célok, pozitív énkép és együttműködésre való hajlandóság jellemzi. Nagy előnye abban áll, hogy a kapcsolatokban a partnerek között egyenlőségre törekszik, ahol az érdekképviselet szorongás nélkül történik és nincs akadálya az érzések szabad áramlásának sem (Both, Dudás, Patkó, 2019).

Az asszertív viselkedés kulcsjellemei:

- Önbizalom, reális önértékelés
 - Mások és önmaga elfogadása
 - Felelősségvállalás
 - Érdeklődik mások érzelmei, gondolatai
 - Őszinte, egyenes
 - Meghallgat másokat
 - Nyíltan kérdez
- (Gyarmathy, 2002)

9. Pedagógiai vezetési stílusok

A pedagógus az osztályközösség vezetőjeként van jelen az oktatásban. Kurt Lewin a vezetési stílusokat vizsgálta, illetve azok hatásait az adott csoportra. Ennek megfelelően három jellegzetes vezetési stílust különít el: az autokratikus stílust, a demokratikus stílust és a laissez faire stílust (Lewin, 1975).

Az autokratikus stílust alkalmazó pedagógusok csoportjaira jellemző az önállótlan, erősen függő viszony, a kezdeményező magatartás teljesen hiányzik a gyerekek viselkedéséből, inkább érvényes rájuk a behódolás. A fontos kérdésekben csak a pedagógus dönt, az adott tevékenységben is ő irányít, ezért néha teljesen homályos a gyerekek előtt a következő lépés. A feladatok kiosztása, az alcsoportok kialakítása szintén az ő szabályozásával történik. Többnyire szubjektíven értékeli a gyerekeket. Inkább csak kívülállóként vezényeli a csoportban történő események gördülékeny menetét. Ha szükség van rá, természetesen segítséget nyújt. A nyílt ellenségeskedés, főleg akkor, ha minden akarata szerint történik, távol áll tőle. Viselkedését jellemzi a barátságosság, esetleg a távolságtartó, kimért modor (Lewin, 1975).

A demokratikus stílust alkalmazó pedagógusok csoportjait leginkább a segítőkészséggel, együttműködéssel, a gyerekek közötti kiegyensúlyozott kapcsolati mintákkal és a nyílt kommunikáció alkalmazásával lehet jellemezni. A lényeges dolgokat megvitatják, miközben az érvelés alkalmazása rögzül a tagokban. A pedagógus miközben a csoport tagjaként van

jelen, igyekeznek a háttérben maradni. Minden helyzetben lehet számítani rá, elakadásnál alternatív lehetőségeket kínál. Jellemző rá az objektív értékelés (Lewin, 1975).

A laissez faire stílust alkalmazó pedagógusok csoportjaiban a szervezethez laza kereteket ölt, a gyerekek mind minőségi, mind mennyiségi teljesítmény viszonylatban gyengének mondhatók. Az erős érzelmi kötődés sem jellemző a tagok között. A vezető nem avatkozik bele semmibe, egyetlen fontos feladata van, a nyersanyag és a megfelelő munkakörülmények biztosítása (Lewin, 1975).

Lewin a vezetési stílusok közötti kontrasztokat jelentősen fölnagyítja, míg arról nem számol be, hogy a való életben tiszta típusokkal igen ritkán találkozhatunk. Inkább csak jelenthetjük ki biztossággal, hogy egyik vagy másik attitűd dominánsabban jellemzi az embert (N. Kollár – Szabó, 2004).

Kiemelném még Rogers segítői attitűdjének fontosságát, melyet – bármelyik típusba is tartozunk – alkalmazva pedagógusként nagy sikereket érhetünk el a tanár-diák kapcsolat építésében. Hiszen a gyermek annak a pedagógusnak igyekszik tanulni is, akit szeret (N. Kollár – Szabó, 2004).

A gyermekekhez fontos úgy közelednünk, hogy empatikusan viszonyuljunk hozzájuk. Ez segít az elfogadásban, „legyen bármilyen is” az a gyerek. Mindemellett az értékelés nélküli visszajelzés, mint kommunikációs eszköz, jelenjen meg beszédünkben (N. Kollár – Szabó, 2004).

S talán a legfontosabb, ha értékelésről van szó, legyen annak tárgya a másik ember, vagy akár önmagam, csakis a viselkedést és a cselekedetet értékeljük, ne magát a személyt, hiszen bárki tehet jót vagy rosszat, cselekedhet okosan vagy bután, hibázhatunk és jó eredményeket is elérhetünk. Ezek a helyzetek értékelhetőek, mert az adott szituáció nem fogja teljességében minősíteni az egyént (Gyarmathy, 2002).

II. SAJÁT VIZSGÁLAT

1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek

Szaktudományból kifolyólag mindig is figyelemmel kísértem a gyermekek világát, mely eleinte csak a tanulmányi eredményekre és a magaviseletre irányult. Teljesítmény orientált pedagógus voltam, aki szemem előtt egyedül az a cél lebegett: Miként tudná a legtöbbet kihozni diákjaiból? Ehhez többnyire a pedagógiai vezetési stílusok közül az autokratikus, másként tekintélyelvű stílust alkalmaztam, aminek következtében ténylegesen sikerült is kognitív szinten a maximális fejlődést elérnünk a gyerekekkel. De mi volt ennek az ára?

Hasonlattanálva, ha valaki testének csak egyetlen egy izomzatát erősíti, ott valóban nagy eredményeket képes elérni. Látványos változás érhető el, ez igaz. Azonban vélhetőleg a többi izomzat kárára történik mindez, hiszen ha azokkal egyáltalán nem foglalkozik az illető, előbb-utóbb sorvadni kezdenek, s már a legalapvetőbb funkciójukat sem tudják ellátni.

Ennek megfelelően fontos a komplex szintű foglalkozás megvalósítása, hogy egységes fejlődést érjünk el, hiszen az örömteljes tanulás a lélek egészséges fejlődését is előidézi. Egyik a másik nélkül nincs meg, csakis együttesen érhető el az emberi teljesség boldogságos érzete. Hiába lesz valaki géniusz, ha állandóan szorong, mert úgy érzi, mindig meg kell felelnie a külső környezet elvárásainak, ha maximalistaként képtelen elviselni az esetleges hibáit, mert az önmagáról kialakított képbe csakis a hibátlan teljesítmény az elfogadott.

Föltehetjük következő kérdésünket: Milyen mértékű az önismerete annak az embernek, aki csak egyféleképpen tudja értelmezni önmagát? Aggodalomra azonban semmi ok. Szerencsére az ember egészen a haláláig fejlődik, s ki tudja, hogy ott véget ér-e a fejlődés? Másrészt a kisiskolásoktól még nem is várható el a magasabb rendű gondolkodási feladatok elvégzéséhez szükséges kognitív funkciók megléte. De akkor mit is tud magáról a gyerek? Hogyan látja és értelmezi önmagát?

Pedagógusi pályafutásom alatt így jutottam el a következő kutatási kérdésekig:

- Milyen a gyerekek önmagukról alkotott képe?
- Mitől függ mindezek alakulása?
- Mi gyakorol hatást rájuk?
- Ez a hatás milyen irányba tudja mozdítani az énkép, önértékelés, önbizalom fejlődését?

Ezekre a kérdésekre szeretnék választ kapni.

De megfogalmazódott bennem egy kicsit konkrétabb kérdés is:

- ❖ Vajon a Kárpátalján élő, Beregszász város magyar iskolájába járó, IV. osztályos gyermekek milyen énképpel rendelkeznek, s ez az énkép a pedagógus visszajelzései alapján milyen irányba alakul?

A kutatási kérdések megfogalmazása közelebb vitt a hipotézisek megalkotásához, melyek a következők lettek:

H1: A pedagógus visszajelzései befolyásolják a gyermek énképének formálódását.

H2: A demokratikus vezetési stílus elősegíti a pozitív énkép fejlődését.

H3: Az asszertív kommunikáció kedvezően befolyásolja az énkép alakulását.

H4: Az agresszív, passzív és manipulatív viselkedés és kommunikáció negatív énkép kialakulásához vezet.

2. A vizsgálat körülményei és helyszíne

A kutatási kérdésnek megfelelően tervbe volt véve a Kárpátalján élő, Beregszász város magyar iskolájába járó, IV. osztályos gyerekek és az őket oktató pedagógusok vizsgálata. Négy iskolában – Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola, Beregszászi 6. Sz. Általános Iskola, Beregszászi 10. Sz. Középiskola, Beregszászi 3. Sz. Zrínyi Ilona Középiskola – szerettem volna elvégezni kutatásomat, így fölvettem a kapcsolatot az illetékes iskolák igazgatójával, engedélyezik-e tevékenységemet. Ezt követően tájékoztattam az osztályfőnököket, hogy milyen jellegű kutatást szeretnék végezni osztályközösségükben, illetve megkérdeztem, számíthatok-e az együttműködésükre. Mind a négy intézményben pozitívan fogadták szándékomat. Mivel a gyerekekkel egy pszichológiai jellegű felmérést kellett elvégezniem, feltétlenül kérnem kellett ezzel kapcsolatosan a szülők vagy törvényes képviselők beleegyezését. Így első lépésként azt beszéltük meg, hogy az osztályfőnökök kontaktusba lépnek a szülőkkel, s a beleegyező nyilatkozatokat kiosztva a szülők eldöntik, jóváhagyják-e, hogy gyermekeiket vizsgálhassam. A pedagógusokkal abban állapodtunk meg, amint begyűjtik a beleegyező nyilatkozatokat, rögtön értesítenek.

A leghatékonyabban a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola pedagógusai munkálkodtak, mivel rövid időn belül sikerült a beleegyező nyilatkozatokat begyűjteniük. Ennélfogva itt a kutatásomat el is végeztem. Azonban a COVID-19 koronavírus-járvány következtében bevezetett karanténak köszönhetően tervemet nem tudtam 100%-osan megvalósítani. Vizsgálatomat le kellett szűkítenem az adott intézmény 4. osztályos tanulóira, illetve az őket oktató pedagógusokra.

A kutatást 2020. március 11.-én végeztem a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskolában, ahol három párhuzamos osztályban oktatják a negyedik évfolyamos gyerekeket. Az anonimitás kedvéért nevezzük el őket IV/K, IV/F és IV/T osztályoknak.

3. Kutatási módszerek és minta bemutatása

Kutatásomban az összefüggés-feltáró kutatási stratégiát alkalmaztam, melyben a független változó a pedagógus vezetési stílusa és kommunikációja lenne, míg a függő változó az énkép alakulása.

Az adatok gyűjtéséhez a feltáró kutatási módszert választottam, annak az írásbeli kikérdezés formáját. Az adatgyűjtés eszköze ez esetben a kérdőív volt (lásd. mellékletek).

A gyermekek énképének felméréséhez az alábbi kérdőívet használtam:

- Kérdőív a tanulók önértékelésének felmérésére – Forrás: Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk, nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1998 (1. sz. és 2. sz. melléklet)

A pedagógusok vizsgálatára egy kérdőívet és egy tesztet alkalmaztam:

- Személyes hatékonyság kérdőív – Forrás: Gyarmathy Éva: Pszichomeditáció. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2019 (5. sz. és 6. sz. melléklet)
- Pedagógiai vezetési stílus meghatározása – Sz. M. Martenenko tesztjének fordítása – Forrás: Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с. (3. sz. és 4. sz. melléklet)

A vizsgálandó minta a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola negyedik osztályos tanulói, illetve az őket oktató pedagógusok.

4. Eredmények

Az adott intézmény IV/K osztályában tizenhét gyerekkel és az osztályfőnökkel, a IV/F osztályban tizennyolc gyerekkel és az osztályfőnökkel, míg a IV/T osztályban tizenhat gyerekkel és az osztályfőnökkel sikerült kitöltetnem a kérdőíveket. Tehát összességében 51 gyerek és 3 felnőtt alkotta kutatásom tárgyát.

A kérdőívek kitöltése alatt a pedagógus és a kisiskolások között történő interakció rögzítésére a megfigyelés módszerét alkalmaztam, amelyet az alábbi szempontok alapján tudtam megvalósítani:

- A pedagógus viselkedésének megfigyelése.
- A gyerekek viselkedésének megfigyelése.
- A kérdőívek kitöltése közbeni hangulat milyenségének megállapítása.
- A kitöltésre szánt idő hosszának mérése.

A felmérés alatt a következő alpondban részletezett eredményekre jutottam.

4.1. Adatok feldolgozása

A kérdőívek kitöltése révén begyűjtött adatokat informatikai eszközökkel igyekeztem feldolgozni.

Az adatok feldolgozásához a Microsoft Excel táblázatkezelő programot alkalmaztam, mely segítségével a létrehozott számolótáblákon adatokat helyeztem el. A bevitt adatok alapján már egyszerűbb módon tudtam elvégezni a különböző számításokat. Szintén az Excel segítségével készítettem ezen adatoknak megfelelően el a dolgozatban szereplő diagramokat is.

4.1.1. A megfigyelés eredményeinek bemutatása

Az itt található feljegyzések a vizsgálat eredményeinek értékelésében nem vesznek részt. Mindössze szubjektív véleménynyilvánítások, melyek mégis érdekes összefüggéseket mutatnak, ha utólag rájuk vetünk egy pillantást.

A kérdőívek kitöltését a IV/F osztályban kezdtem. Megérkeztem, köszöntöttem a gyerekeket, majd mielőtt bármit is mondtam volna, a pedagógus elmagyarázta, mit fognak most csinálni, mi lesz a feladatuk, kihez forduljanak, ha ment közben kérdésük lenne.

A pedagógus viselkedésének megfigyelése.

Együttműködés és segítőkészség jellemezte a pedagógus magatartását. Velem azt érezte a pedagógus, hogy ő ebben a közegben otthon van, tudja, mit tegyen, hogy a munkafolyamat a leghatékonyabban haladjon. Miközben beszélt, én előkészítettem a kérdőíveket, amiket kivett a kezemből és szétosztott. Határozott és magabiztos fellépése volt. A gyerekek feladatvégzését a háttérből figyelte, nem avatkozott bele semmibe. A gyerekek rögtön az elején kérdéssel fordultak hozzá, ezt érthetően elmagyarázta. Majd a későbbiekben szintén volt kérdésük a gyerekeknek a szóértelmezéssel kapcsolatosan. Erre újra válaszolt nekik. A kérdőívek begyűjtésében segített. Egy gyerek nagyon lassan

dolgozott. Az ő kérdőívét később vettük el. Érdeklődéssel volt munkám iránt. A neki odaadott kérdőívet kíváncsisággal fogadta, majd az iránt informálódott, hogy a felmérés eredményeivel meg lehet-e ismerkedniük.

A gyerekek viselkedésének megfigyelése.

A gyerekek csöndesek voltak, nyugodtan, türelemmel várták a kérdőívek kiosztását. Két gyereknek nem volt érthető, mit kell tennie, a pedagógus magyarázatára viszont már tudták. Nehezen értelmezték, hogy mit is kell írni arra a részre, hogy „Neme”. Ezt szintén elmagyarázta a pedagógus nekik. Nagyfokú önállóság jellemezte őket. A kérdőívek kitöltését követve némelyik gyerek felállt, hogy visszaadhassa a kérdőívet, mások megvárták, míg odamegyünk hozzájuk elvenni azt.

A kérdőívek kitöltése közbeni hangulat milyenségének megállapítása.

A kezdeti szakaszban a gyerekek részéről volt némi értetlenkedés, ami egy kis feszültséget keltett úgy a gyerekekben, mint a pedagógusban egyaránt. A probléma orvoslásával ezen a ponton hamar túljutottak. A további hangulatra a tartózkodó, illetve inkább visszafogott nyugalom volt leginkább jellemző.

A kitöltésre szánt idő hosszának mérése.

A gyerekek nagyon ügyesen dolgoztak. A kérdőívek kitöltése 12 percet vett igénybe.

Ezt követően a IV/T osztályba igyekeztem. Itt is köszöntöttem a gyerekeket. A pedagógus rögtön felhívta a figyelmemet, hogy a szülők közül nem egyezett bele mindenki abba, hogy a kérdőíveket gyermekeikkel kitöltessék. Én megértéssel fogadtam, majd a gyerekekhez fordulva elmagyaráztam, mi okból kifolyólag vagyok itt, és hogy mivel is fogunk foglalkozni az elkövetkezendő percekben. Ekkor kezdtem volna a kérdőívek szétosztását, azonban én nem tudtam, ki töltheti ki és ki nem, ezért az osztályfőnök vette át azokat és osztotta szét.

A pedagógus viselkedésének megfigyelése.

A pedagógus viselkedését erősen jellemezte az irányítási vágy. Érezte velem és a gyerekekkel is, hogy ne feledkezzünk el arról, „itt ki az úr”. Ez pedig úgy történt, hogy egy kérdőívet magánál hagyott. Mikor pedig szóltam, hogy ha nincs kérdés, kezdhetik a gyerekek a munkát, akkor erre a következő feleletet kaptam: „Hogyisne, akkor elmegy a kitöltésre egy fél nap. Én fogom felolvasni a kérdéseket és együtt haladunk!” A munkafolyamat alatt többször hangzott el a gyerekek felé irányuló parancs.

Feltűnt nekem, hogy a pedagógust nagyon érdekelte néhány kérdés megválaszolása. Kíváncsi volt, mit írnak ezekre a gyerekek, sőt viccelődve azt mondta egyes gyerekeknek,

hogy no-no, majd megnézem, mit írtál. Ennél a pontnál még inkább érződött egyfajta bizalmatlanság és könnyelműség. Ezek a kérdések konkrétan a pedagógushoz, az iskolához és a tanuláshoz fűződő viszony feltárásáról szóltak.

A kérdőívek összeszedését egyedül végeztem el. A neki adott kérdőívért később kellett visszajönnöm. Amikor ismét találkoztunk, úgy adta át a kérdőívet, hogy közben egy erőteljes negatív jelzővel illette önmagát. Ez nekem abban a pillanatban úgy tűnt, mintha magyarázkodással védekezne, mivel ő tudja jól önmagáról, hogy milyen hiányosságai vannak. Ezt akkor kicsit furcsának tartottam. Nem értettem, miért érezte a kérdőív kitöltése után azt, hogy bárki is kritizáló szándékkal lenne feléje. Most segélyszóként tekintek erre a megnyilvánulásra.

A gyerekek viselkedésének megfigyelése.

A gyerekek értetlenül viselkedtek, rengeteg tisztázó kérdésük volt. Nyüzsgő, zizegő, szórakozott magatartásuk volt. Alkalmanként teljesen eltértek a tárgytól. Sok szót nem értettek meg, amiket hol a pedagógus magyarázott meg, hol nekem kellett értelmezniem. Inkább a bizonytalanság érzetéből fakadó fegyelmetlenség jellemezte őket. A gyerekek önállótlank voltak.

A kérdőívek kitöltése közbeni hangulat milyenségének megállapítása.

Az első percekben hideg hangulat és tartózkodás volt érzékelhető az osztályteremben, majd egy nagyon furcsa ellentmondást figyeltem meg, amit igazán nem tudok értelmezni: míg a pedagógus teljes mértékben irányító jelleggel volt jelen a kommunikációban, a gyerekekre mégsem volt jellemző a behódolás. Inkább a szétszórtság és bizonytalanság érződött, mintsem a félelem, vagy épp az alárendelődés.

A kitöltésre szánt idő hosszának mérése.

A kérdőívek kitöltése ebben az esetben 20 percig tartott.

Utoljára a IV/K osztályban végeztem el a felmérést. A pedagógus szeretettel fogadott. A gyerekeknek a tájékoztató jellegű beszédet egymást kiegészítve mondtuk el. A kérdőíveket magam osztottam ki a gyerekeknek. A pedagógus a saját kérdőívét menet közben töltötte ki. Figyelme rám és az általa vélt igényeimre is kiterjedt.

A pedagógus viselkedésének megfigyelése.

Mivel az osztályfőnöknek nem volt első órája, csak a második órára érkezett meg. Ahogy becsengettek az órára, áttekintette az osztályközösséget, rákérdezett a hiányzó gyerekek hollétére, majd érdeklődése a jelenlévőkre irányult. Ebben a figyelemben a szeretet megnyugtató jelenléte szinte kitapintható volt. Érdekes volt azt megfigyelni, hogy a késő

gyerekek nyugodtan köszöntötték a tanítót. Sem a késés miatti szorongást, sem a félelem jeleit nem mutatták.

A gyerekek viselkedésének megfigyelése.

A gyerekek viszonylag csöndesen dolgoztak. Önálló munkavégzés jellemezte őket. Akadt néhány tisztázandó kérdésük nekik is. Erre a választ hol a pedagógus, hol én adtuk, de arra is volt példa, hogy a másik gyerek tájékoztatta a kérdezőt. Szép mintáját figyelhettem meg a támogató jellegű magatartásnak és a segítségnyújtásnak, mely az egy padban ülő gyerekek között zajlott.

A kérdőívek kitöltése közbeni hangulat milyenségének megállapítása.

Leginkább a biztonság érzete jelent meg szemeim előtt. A felmérés ideje alatt érezhető volt a nyugalom. Mivel bennem is erőteljesen jelen voltak érzelmeim mindhárom osztály vizsgálatnál, s mire az utolsó osztályhoz értem, én is feloldódtam, talán az is hozzáértett, hogy ezt az osztály éreztem a legkiegyensúlyozottabbnak.

A kitöltésre szánt idő hosszának mérése.

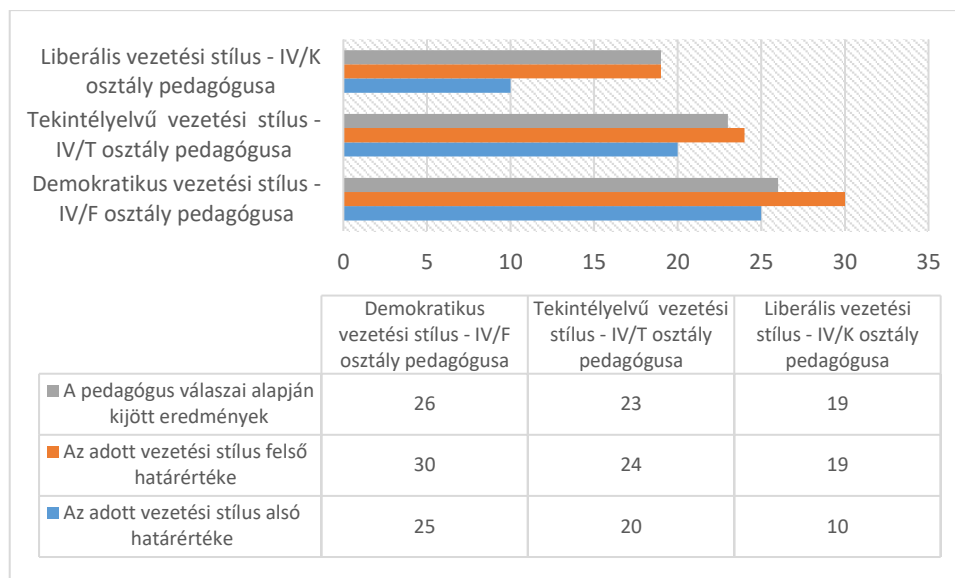
A kérdőívek kitöltése összességében 20 percet vett igénybe.

4.1.2. Az írásbeli kikérdezés eredményeinek bemutatása

A pedagógusok vezetési stílusának, illetve a személyes hatékonyságuk felméréséből fakadó adatok eredményeinek értékelésével kezdtem munkámat. Ezt a gyerekek kérdőíveinek feldolgozásával folytattam, melyekről egy-egy mintát a mellékletben is feltüntettem. Az Excel táblázatkezelő programba bevitettem az adatokat, majd ott dolgoztam velük.

A pedagógusokra irányuló felmérési eredmények bemutatása.

A pedagógusok vezetési stílusát teszt segítségével mértem fel, mely alapján elmondhatjuk, hogy mindhárom osztályban más-más vezetési stílust alkalmaz többnyire az osztályfőnök: a IV/K osztályban liberális vezetési stílust, a IV/F osztályban demokratikust, míg a IV/T osztályban tekintélyelvűt. Ez az információ viszont nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy az eltérő szituációk a vezetési stílus megváltozását eredményezhetik az adott tanítóknál, hiszen N. Kollár és Szabó is kitér könyvében arra, hogy tiszta típusok a való életben szinte soha nem fordulnak elő, csakis kísérleti körülmények között.



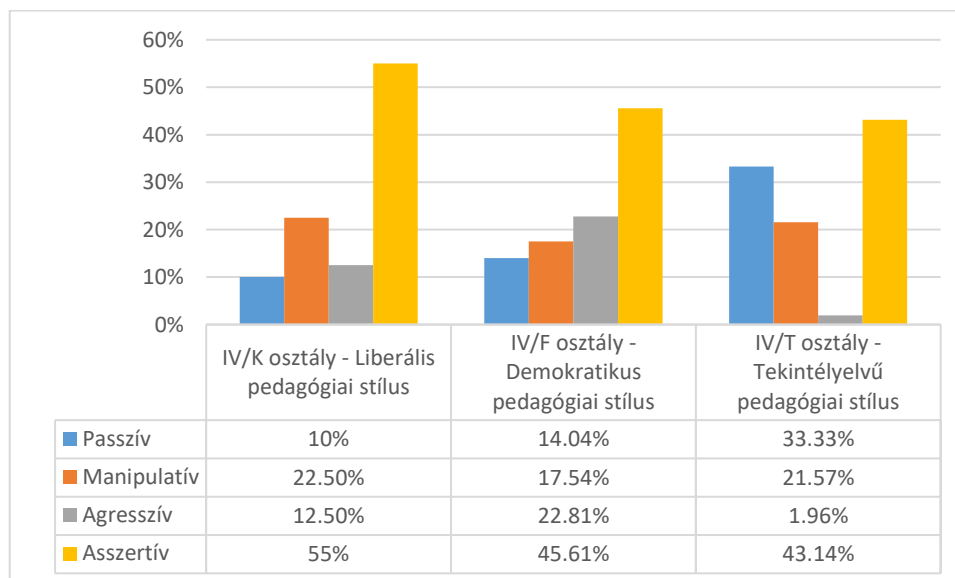
4. sz. ábra: *Pedagógiai vezetési stílusok meghatározása*

Ezt követően a pedagógusok személyes hatékonyságának felmérésére szolgáló kérdőív adatait dolgoztam fel, majd ezeket az eredményeket összevettem a pedagógiai vezetési stílusokkal is. Ebből adódóan a következő megállapításokra jutottam:

- Látszatra mindhárom pedagógus az asszertív kommunikációt és viselkedési mintát igyekszik alkalmazni. A IV/K osztály pedagógusára az asszertivitás 55%-ban jellemző, a IV/F osztály pedagógusára már csak 46%-ban, míg a IV/T osztály pedagógusára 43%-ban tipikus.
- A passzív kommunikáció és viselkedés alacsony jelenléte a IV/K osztály pedagógusáról mondható el leginkább (10%), öt szorosan követi a IV/F osztály pedagógusa (14%), míg a IV/T osztály pedagógusára 33%-ban jellemző az adott kommunikációs forma.
- A manipulatív kommunikációs és viselkedési forma majdhogynem azonos szinten van mindhárom pedagógus esetében (IV/K – 23%, IV/F – 18%, IV/T – 22%).
- Az agresszív kommunikációs és viselkedési stílus azonban nagyfokú eltéréseket mutat. Míg a IV/T osztály tanítója esetében csak 2%-ban nyilvánul meg ez a fajta kommunikáció, addig a IV/K osztály tanítója esetében 13%-ban, illetve a IV/F osztály tanítója esetében 23%-ban van jelen. Föltehető a kérdés, ki látja reálisan önmagát? Nem áll-e tagadás, mint elhárító mechanizmus a 2%-os érték háttérében?

Végezetül a kommunikációs stílusokat összevettem a vezetési stílusokkal. Így a következő megállapításokat vonhatjuk le:

- A liberális pedagógiai stílus esetében a legnagyobb szinten valósul meg az asszertivitás. Ezt a demokratikus vezetési stílus követi, s csak 3%-kal marad le a tekintélyelvű pedagógiai stílus is ebben.
- A demokratikus pedagógiai stílus esetében a cselekvési formák nyílt vállalása figyelhető meg.
- A tekintélyelvű pedagógiai stílus esetében az elnyomott agresszió és az abból származó tehetetlenség érzet erős kontrasztjára világít rá a felmérés. Ez viszont azt támasztja alá, amit Hadfield és Hasson a passzív-agresszív, vagyis manipulatív kommunikációs stílusról állít: rejtett agresszió, igények és érzelmek elfojtása stb. Elgondolkodtató, hogy akkor most milyen kommunikációs stílussal is rendelkezik a tanító. Gyarmathy még azt is írta, hogy nehéz felismerni a manipulatív viselkedést, mivel másabb attitűdöket utánozhat, s elbújhat akár a passzív szerep mögé is.

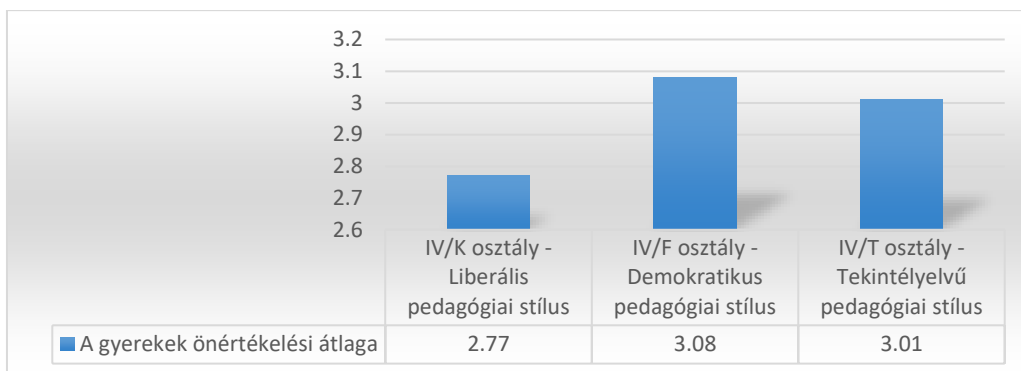


5. sz. ábra: A személyes hatékonysági kérdőív eredménye

A gyerekekre irányuló felmérési eredmények bemutatása.

Első lépésben a gyerekek önértékelési átlagát számítottam ki. Bár nem kirívó, de osztályonként eltérő eredmények születtek. A legmagasabb önértékeléssel a IV/F osztály tanulói rendelkeztek, ezt követte a IV/T osztály. A legkisebb önértékelési átlag a IV/K osztály gyermekeinél volt megfigyelhető.

Ez az eredmény azt bizonyította, hogy a gyerekek önértékelése függő viszonyban áll a pedagógiai vezetési stílusokkal.

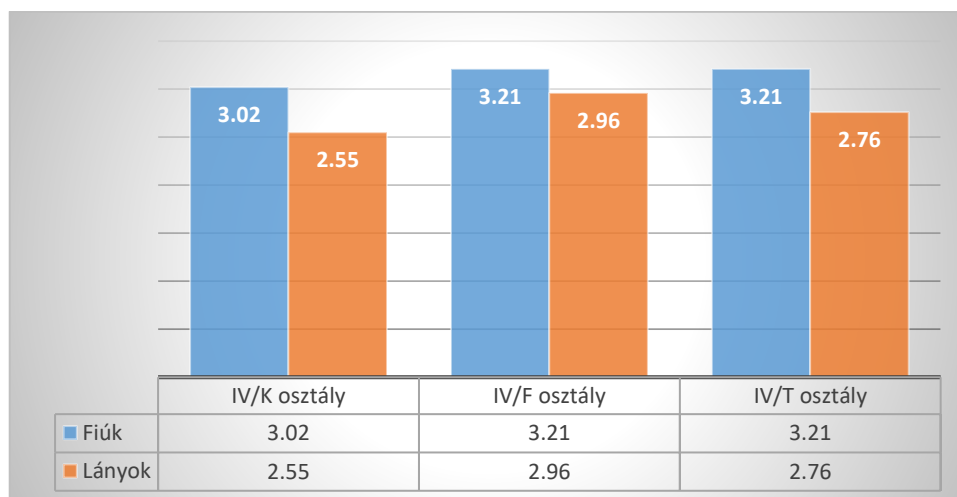


6. sz. ábra: A gyerekek önértékelési átlaga

Mivel az osztályösszetétel a nemek szempontjából nem azonos, ezért úgy gondoltam, nemek szerint is érdemes elvégezni egy összevetést. Ennek megfelelően a következő eredményekre jutottam:

A fiúk önértékelése – vezetési és kommunikációs stílustól függetlenül – mindhárom esetben magasabb, mint a lányoké.

Míg a fiúk önértékelését kevésbé ingatja meg a liberális vezetési stílus – a legmagasabb és a legalacsonyabb önértékelés közötti különbség az ő esetükben mindössze 0,19 egység – addig a lányok önértékelését igencsak veszélyezteti – esetükben ez az egység már 0,41 értékű különbséget mutat.



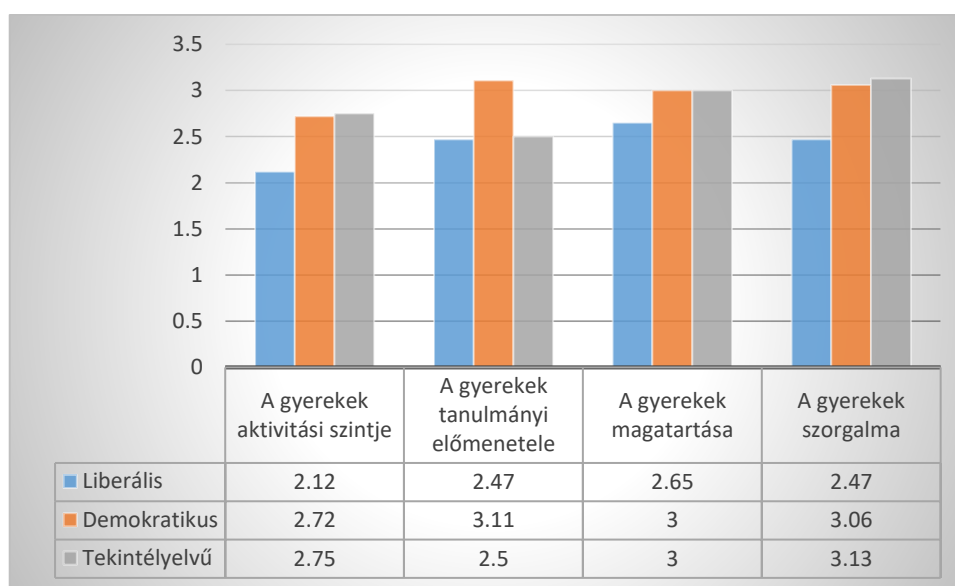
7. sz. ábra: A gyerekek önértékelése nemek szerinti viszonylatban

Az iskolai életben vannak bizonyos értékek, melyeknek a gyerekek meg kell, hogy feleljenek. A gyerekek igyekeznek is ezen elvárásoknak eleget tenni, legalábbis az esetek nagy részében, hiszen e tulajdonságok fontosságát a pedagógusok hangsúlyozottan jelzik a

kisiskolások irányába. S hogy mik ezek az iskolai értéként létező attitűdök, az alábbiakban bemutatom:

- a gyerekek aktivitási szintje;
- tanulmányi előmenetelük;
- magatartásuk;
- szorgalmuk;

Minden pedagógus szereti, vagy legalábbis a többségük, ha a diákok interaktív módon vannak jelen az oktatásban. Az optimális aktivitási szint pedig csak akkor valósul meg, ha a gyerek biztonságban mozog az adott közegben és elegendő önbizalma van a megnyilvánulásokhoz. Ha bízik magában, ki meri fejezni érzéseit, gondolatait, amit pedig ha pozitívan fogad a pedagógus, további kedvező hatásokat érhet el vele. De mi van akkor, ha esetleg olyan dolgok jutnak a gyerek eszébe, melyek nem kapcsolódnak épp a témához, vagy helytelen választ ad egy feltett kérdésre? Hogyan lehet úgy reflektálni erre, hogy közben ne sérüljön a gyerek önértékelése? Ekkor lép érvénybe az a fajta attitűd és kommunikáció, mely a személyközpontú oktatásban is jelen van: az empátia. Nagyon fontos az objektív visszajelzés, de csakis empátikus formában.



8. sz. ábra: A gyerekek önértékelése az iskolai értékek alapján

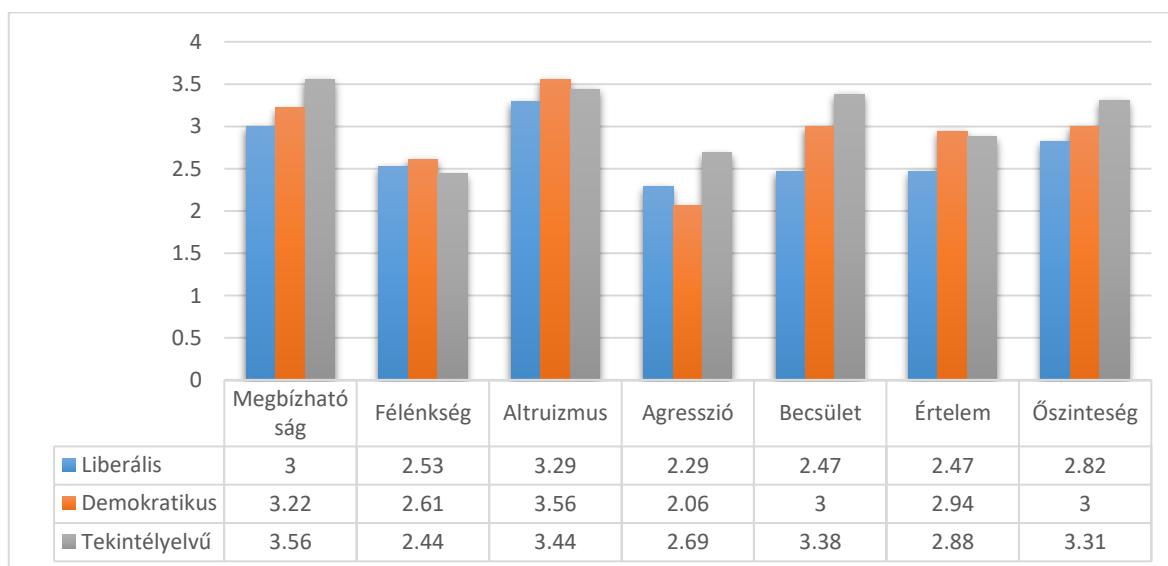
Ha egy versenyt rendeznénk a vezetési stílusok iskolai értékekre vonatkozó hatékonyságát illetőleg egyértelműen a liberális vezetési stílus lenne a vesztes. Mint a fenti ábra is mutatja, mind a négy területen alul maradt. Ezen nincs mit csodálkoznunk, hiszen a Lewin-féle kísérletben is az bizonyosodott be, hogy a liberális stílust alkalmazó pedagógusok csoportjaiban a gyerekek mennyiségi és minőségi szinten is alulmaradtak a teljesítésben.

Amit viszont dicséretesnek tartok, az a demokratikus vezetési stílus hatása a gyermekek tanulmányi előmenetelére. Ebben az esetben arról van szó, hogy a gyermek mennyire látja magát „jó tanulónak”. Véleményem szerint nem az a fontos, hogy mennyire szorgalmas egy gyerek, hanem lényegesebb az, hogy ő mit gondol magáról. Ha azt gondolja, hogy jó a tanulásban, akkor azzá is válik. Ennek magvát pedig csakis a pedagógus ültetheti el a gyermeki szívekben a megfelelő kommunikáció által.

A kérdőívben a kérdések egy adott csoportja az általános emberi tulajdonságok szempontjából teszi lehetővé, hogy a gyerekek önmagukról véleményt alkossanak. Ezek pedig a következők:

- megbízhatóság;
- féltékenység;
- altruizmus;
- agresszió;
- becsületesség;
- értelem;
- őszinteség;

Ezen tulajdonságok közül kettőt negatív minősítésben értelmezhetünk: a féltékenységet és az agressziót. A többihez pozitív érzetek csatolhatók. A gyerekek önértékelése a legmagasabb értéket a segítőkész magatartásban mutatja a liberális és a demokratikus vezetési stílus esetében, míg a tekintélyelvűnél a legmagasabb érték a megbízhatóságnál jelenik meg, de az altruizmusban sem sokkal maradnak el társaiktól.



9. sz. ábra: A gyerekek önértékelése az általános emberi tulajdonságok alapján

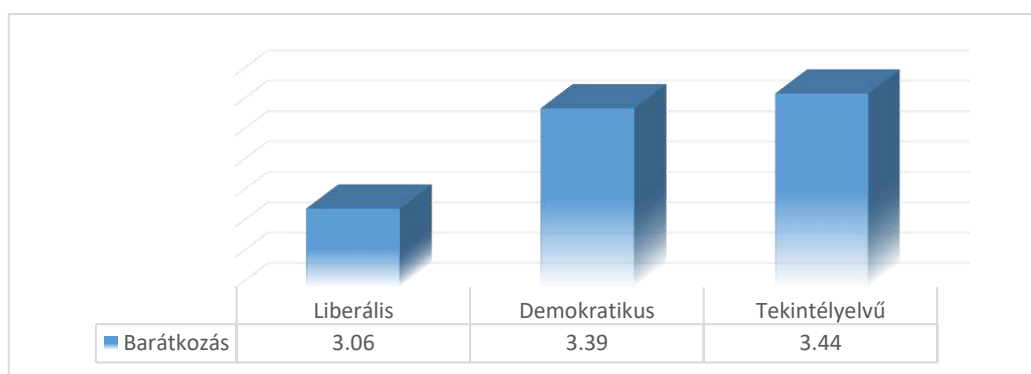
A liberális vezetési stílust alkalmazó tanító osztályában azt figyelhetjük meg, hogy a gyerekek szinte minden téren gyengébb önértékelést mutatnak. Ez alól kivételt képez a két negatív tulajdonság. Elmondhatjuk, hogy a liberális osztályközösség féltékenyebb, mint a

tekintélyelvű, de nem annyira félénk, mint a demokratikus. Az agresszió viszonylatában is a második helyen állnak.

A demokratikus vezetési stílust alkalmazó tanító osztályáról azt mondhatjuk el, hogy az altruizmus jellemzi a leginkább őket, az agresszió a legkevésbé. Évfolyamtársaikhoz viszonyítva kimagaslanak még a félénkségben, illetve értelmi képességeiket is nagyobbra értékelik, mint korosztályuk többi képviselője.

A tekintélyelvű vezetési stílust alkalmazó tanító osztályközösségére leginkább az jellemző, hogy énképükben megjelenik – a többi osztályhoz viszonyítva – az agresszió erősebb foka, mindemellett nagyon megbízhatóaknak tartják magukat, nagyon becsületeseknek és igen őszintéknek. Mind a négy esetben magas önértékelési eredményeket értek el. Legkevésbé jellemző tulajdonságuk a félénkség.

A társakhoz fűződő viszony tekintetében a következőket figyelhetjük meg:



10. sz. ábra: A gyerekek önértékelése a társakhoz fűződő viszony alapján

Úgy a tekintélyelvű osztályközösségre, mint a demokratikusra egyaránt figyelemre méltóan jellemző, hogy fontosnak tartják a barátok jelenlétét életükben. Míg a liberális vezetési stílusban nevelkedő gyerekek az emberi kapcsolatokat, mint értéket, kevésbé tartják fontosnak. Ez is alátámasztja mindazt, amit Lewin a laissez faire vezetési stílusnál állít, miszerint a csoporttagok között nincs erős érzelmi kötődés.

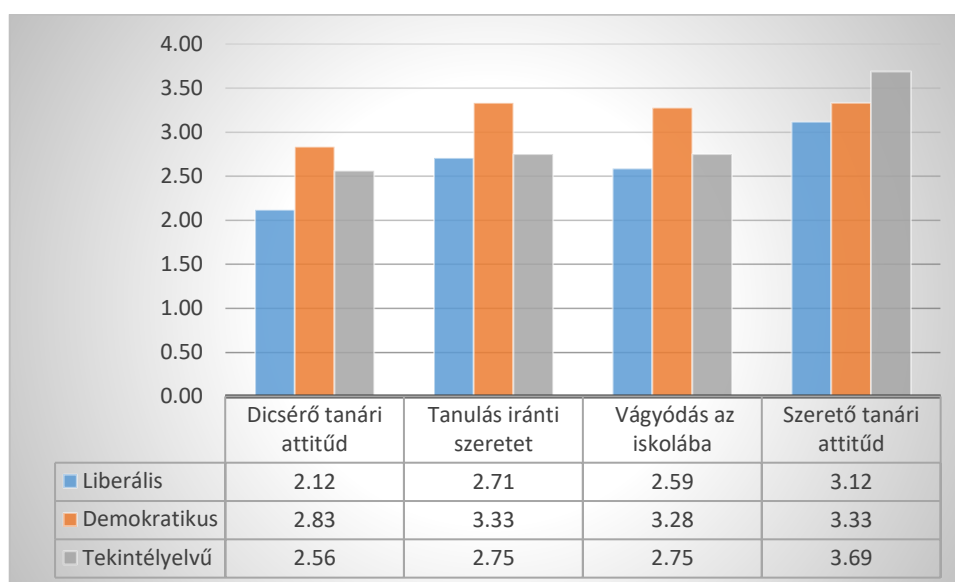
A pedagógusokhoz, az iskolához és a tanuláshoz fűződő viszony alapján a következő alpontok szerint vizsgáldtam:

- dicsérő tanári attitűd;
- tanulás iránti szeretet;
- vágyódás az iskolába;
- szerető tanári attitűd;

A demokratikus stílusnál az figyelhető meg, hogy a pedagógus gyakran dicséri a gyermekeit, ami tükröződik énképükben is. Ebbe az osztályközösségbe a gyerekek jobban vágyódnak és szeretnek iskolába járni, illetve a tanulást is kifejezetten kedvelik.

A liberális stílus esetében a gyerekek kevés dicséretet kapnak, nem is szeretnek iskolába járni és a tanulás sem a legkedveltebb időtöltésük. A pedagógus szeretetét sem ők érzik a legintenzívebben.

A tekintélyelvű vezetési stílusnál egy érdekes logikai ellentmondás található: ha beleélem magam a helyzetbe, egy olyan kisgyerek vagyok, akit nem igazán dicsérnek, tanulni se nagyon szeretek és jobban örülök, ha nem kell mennem iskolába, mégis úgy érzem, engem mindennél jobban szeret a tanárom – ez nagyon furcsa. Talán itt csapódik le a Lewin-féle megállapítás, miszerint az adott csoport gyerekeinél egy erőteljesen függő viszony alakul ki.

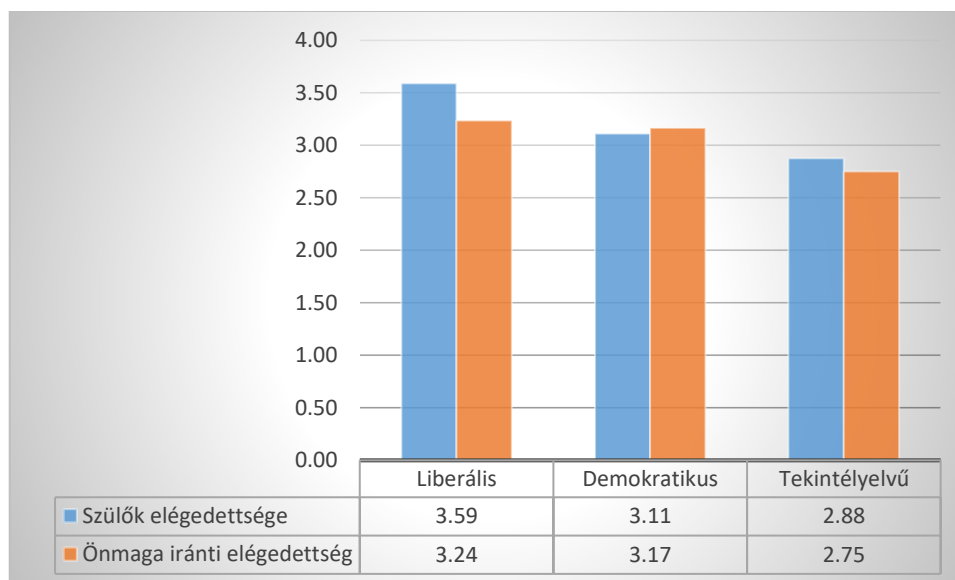


11. sz. ábra: A gyerekek önértékelése a pedagógushoz, iskolához és tanuláshoz fűződő viszony alapján

Kitért a gyerekek kérdőíve arra is, hogy milyen mértékben vannak megelégedve övelük a szüleik, illetve saját magukkal mennyire elégedettek. Ebből a következő eredmények születtek:

A legelégedettebbek a gyermekeikkel és a gyermekek önmagukkal a liberális osztályban. Őket a demokratikus pedagógiai stílusban nevelkedő tanulók és szüleik követik, végül a tekintélyelvű stílusban nevelkedő gyerekek következnek. A liberális és a tekintélyelvű pedagógiai stílust alkalmazó tanítók osztályközösségére az a jellemző, hogy önmagukkal kevésbé elégedettek, mint amennyire elégedettek velük a szüleik, tehát az önértékelésük

alacsonyabb e tekintetben, mint a demokratikus közösségben nevelkedő társaiké. Ez utalhat arra is, hogy a pedagógus részéről megkapják a dicséretet és elismerést, a szeretetet és támogató magatartást. Tehát szerethető és elfogadható vagyok, azaz én OK vagyok.



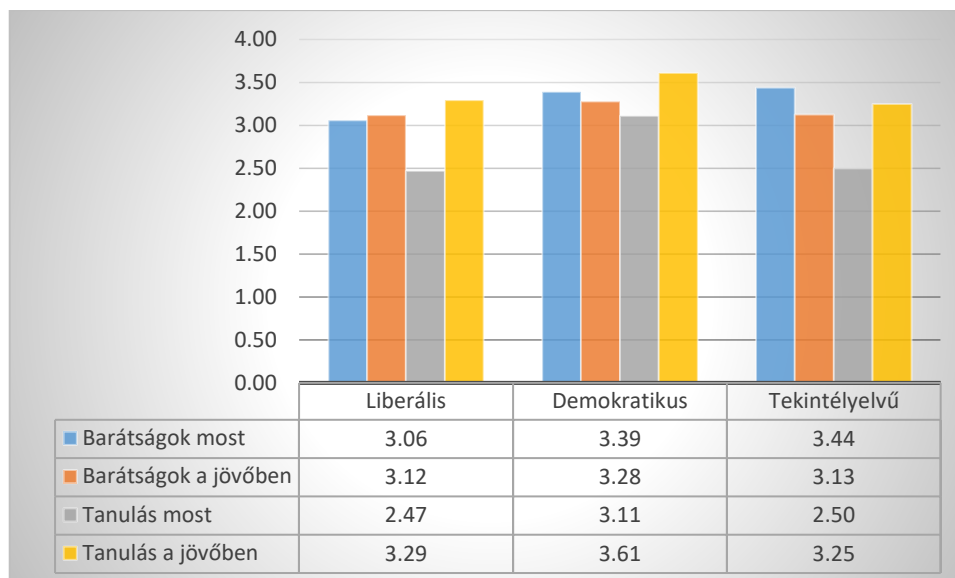
12. sz. ábra: Az elégedettség mérése

Végül a saját perspektíva megítéléséből fakadó adatok kerültek feldolgozásra. Érdekes volt arra is rátekinteni, hogy a saját nézőpontjuk alapján milyen jövőképet látnak maguk előtt a gyerekek a társas kapcsolatokban, illetve a tanulás terén.

Kirívóan szembeötlik, hogy a legbizakodóbb énkép a jövőbeli tanulmányi eredményekkel kapcsolatosan a demokratikus pedagógiai stílust alkalmazó tanító osztályközösségében figyelhető meg, ami elismerésre méltó munkát takar.

A kapcsolatok alakulásában a liberális osztályközösség esetében azt figyelhetjük meg, hogy megjelenik a kötődés iránti vágy bennük, hiszen a jövőben szeretnének egyre több barátságot kialakítani. Ez csökkenő tendenciát mutat a demokratikus vezetési stílus esetében, valamint a tekintélyelvűnél egyaránt. Ez utóbbinál erőteljesebb a csökkenés, ami utalhat függetlenedési vágyra is.

Mindhárom vezetési stílus osztályközösségére jellemzően, ami a tanulást illeti, pozitívan látják jövőjüket. A legerőteljesebben ez a vágy a liberális pedagógiai stílust alkalmazó tanító csoportjánál figyelhető meg, majd ezt az intenzitást szorosan követi a tekintélyelvű vezetési stílus, de nem elhanyagolható eredményeket mutat a demokratikus stílust alkalmazó pedagógus osztálya sem.



13. sz. ábra: *A jövőre vonatkozó látkép*

Összegezve elmondható, hogy asszertív kommunikációt és viselkedést alkalmazó pedagógusnak, véleményem szerint, csak a IV/K és IV/F osztályközösség tanítói nevezhető. Mivel a IV/T osztály tanítója, bár nyíltan nem vállalja, vagy nem is tud róla, de a manipulatív jellegzetességeket mutatta leginkább.

4.2. Hipotézisek vizsgálata

A hipotézisek vizsgálatát logikai érvekkel végeztem.

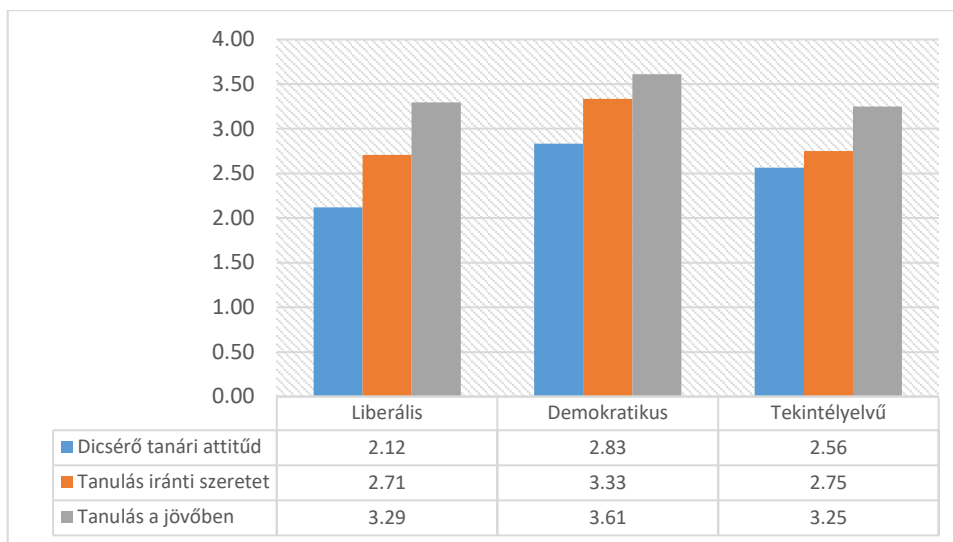
4.2.1. Első hipotézis vizsgálata

H1: A pedagógus visszajelzései befolyásolják a gyermek énképének formálódását.

Az első hipotézis vizsgálatánál tételezzük fel, hogy a pedagógus visszajelzései nem befolyásolják az énkép alakulását. Hogyan fog alakulni az énkép a tanulmányi előmenetel szempontjából a pedagógus dicsérő attitűdje hatására? A feltételezett tétel alapján nem fejtene ki hatást az énkép fejlődésére, így az változatlan maradna a gyermek jövőképében.

Legyen három kimenetelű az énkép alakulása a pedagógus dicsérő attitűdje hatására – az énkép változatlan marad, pozitív irányba fejlődik, illetve negatív irányba mozdul el.

Ezek közül a mi esetünkben az énkép alakulása stagnáló kell, hogy legyen a tanulmányi előmenetel szempontjából.



14. sz. ábra: A pedagógus dicsérete és annak hatása a gyerekek tanulmányi jövőképeire nézve

Azonban a fenti ábrából is megfigyelhetők a következő állítások:

- A pedagógus dicsérő attitűdje esetében az énkép változatlan marad – ez az állítás hamis, így a feltételezett tételünket elvetjük.
- A pedagógus dicsérő attitűdje esetében az énkép negatív irányba fejlődik – ez az állítás szintén hamis.
- A pedagógus dicsérő attitűdje esetében az énkép pozitív irányba fejlődik – ez az állítás igaz, tehát bebizonyosodott, hogy a pedagógus visszajelzései befolyásolják a gyermek énképének formálódását.

Ráadásul az itt bebizonyosodott állítás arra is rámutat, hogy a dicsérő, pozitív visszajelzések kedvező irányba formálják az énképet.

4.2.2. Második hipotézis vizsgálata

H2: A demokratikus vezetési stílus elősegíti a pozitív énkép fejlődését.

A kutatás eredményeit feldolgozva számos helyen győződhettünk meg arról, hogy a vezetési stílusok és a tanulók énképének alakulása között kapcsolat létezik. A gyerekek önértékelésének felmérése által kapott eredmények átlagából már rögtön a vizsgálatunk elején kiderült, hogy a demokratikus vezetési stílust alkalmazó pedagógus osztályközössége igen pozitív énképpel rendelkezik, hiszen itt mutatja a legnagyobb értéket az adott átlag.

Ennek bizonyítására ki szeretném emelni a szülők elégedettségét a gyerekekkel, illetve a gyerekek önmagukkal való elégedettségét. Itt azt figyelhettük meg, hogy az erőteljesen függő viszonyban létező, tekintélyelvű nevelésben részesült gyerekek, illetve a nagymértékű

függetlenséget, szabadságot megélt, liberális nevelési stílus kontextusában értelmezendő gyerekek önértékelése alacsonyabb annál, mint amit a szülei elégedettségéről gondolnak önmagukkal kapcsolatosan (lásd. 12.sz. ábra: *Az elégedettség mérése*).

A demokratikus vezetési stílusban nevelkedő gyerekekre viszont az jellemző, hogy pozitívabb belső képük van önmagukról, ez pedig egy belső kapaszkodóként van jelen az életükben, amire mindig támaszkodhatnak.

Kiemelném még azt, hogy a demokratikus stílust alkalmazó pedagógus osztályközösségében a legmagasabb érték a saját perspektíva megítéléséből fakadó adatoknál kereshető, azon belül is a tanulási jövőképre vonatkoztatva jelenik meg, ezt az altruizmus, segítői attitűd követi. Az értelmes gondolkodás és egymás iránti segítői beállítottság pedig manapság igen nagy kincsnek számítódnak.

4.2.3. Harmadik és negyedik hipotézis vizsgálata

H3: Az asszertív kommunikáció kedvezően befolyásolja az énkép alakulását.

H4: Az agresszív, passzív és manipulatív viselkedés és kommunikáció negatív énkép kialakulásához vezet.

A vizsgálat adataiból e két hipotézisre nincs egyértelmű bizonyítékunk. Bár a demokratikus vezetési stílust alkalmazó tanító személyes hatékonyságának felméréséből és a kérdőívek kitöltése alatt megfigyelt interakciókból az is kiderül, hogy nyíltan meri vállalni érzéseit, gondolatait. A személyes hatékonyság felméréséből származó diagram görbéje nála a legegyszerűsebb. Talán órá érvényes leginkább az asszertív viselkedés, s mint olyan, ebben az osztályban volt a legmagasabb az önértékelés. Azonban mindezek csak közvetett bizonyítékok.

Ráadásul a liberális vezetési stílust alkalmazó pedagógus esetében jött ki a legnagyobb fokú asszertivitás, viszont épp ennek az osztályközösségnek a legalacsonyabb az önértékelése.

Másrésről a tekintélyelvű pedagógiai stílust alkalmazó osztályfőnök viselkedése, valamint a kérdőívében az agresszív és passzív kommunikáció között megjelenő erős kontraszt egyértelműen arra utal, hogy valójában a pedagógus nem az asszertív viselkedésmódot szokta alkalmazni kommunikációjában, mégis osztályközösségének énképérték átlaga alig alacsonyabb a demokratikus stílusúakénál.

A vizsgált minta alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy ebben a szűk környezetben végzett felmérés asszertivitáshoz társuló eredményeiből nagyon sok ellentmondás született, így e terület további kutatásokra szorul. Bár az adott mintára

vonatkozólag hipotézisemet elvetném, de nem zárnám ki, hogy másabb körülmények között esetleg nagyobb érdemi eredmények érhetők el.

5. Következtetések és javaslatok

Következtetesként levonhatjuk, hogy a tanári visszajelzések ténylegesen hatnak a gyerekek önértékelésére.

Azt is elmondhatjuk, hogy a pozitív visszajelzések kedvező hatást fejtenek ki, mivel az adott vizsgálat arra világított rá, hogy magasabb értéket mutat a pedagógus dicsérő attitűdjének hatására a gyermek önmagára vonatkoztatott elképzelése.

A pedagógiai vezetési stílusok és a gyermekek énképének alakulása között kapcsolat áll fenn.

A demokratikus vezetési stílus kedvezően befolyásolja az énkép fejlődését, mivel pozitív irányú mozgást mutat. A legmagasabb értékek a tanulásra vonatkoztatva, illetve a segítői magatartással kapcsolatosan jelennek meg.

Az asszertív kommunikáció az adott vizsgálatban csakis a pedagógiai vezetési stílusok olvasatában értelmezhető megfelelően. Ez a terület további kutatásokra szorul. Érdelemleges következtetéseket nem tudok levonni belőlük.

Az egész kutatás – a szükséghelyzet következtében – csak az adott mikrokozmoszra vonatkozik. Általánosítások nem vonhatók le belőle! Ezt erőteljesen hangsúlyozom!

Munkám felhasználható, akárcsak ötletként is, további mélyreható kutatások alapjául.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ha munkámra globálisan tekintek, akkor elmondhatom, hogy elsősorban érdemlegesen arra világít rá, hogy a demokratikus vezetési stílus alkalmazása lenne a legkedvezőbb a pedagógusok és gyermekek számára egyaránt.

Mi ebből a haszna a pedagógusnak? Leginkább a gyermekek tanulási kedvének fellendítése, mely által jobb tanulókká válhatnak a gyerekek és iskolába is nagyobb kedvvel járnának. A másik fontos előny, hogy képesek lesznek a gyerekek partneri viszonyt kialakítani a későbbiekben, hisz előttük a szeretett tanítójuk is ezt a mintát, példát mutatta. S köztudott, hogy nem a szánkkal nevelünk, hanem a tetteinkkel. Tegyük hát mindent meg ennek érdekében!

Mit kapnak a gyerekek? A demokratikus pedagógiai stílus stabilitást és kereteket nyújt a gyerekek számára, melyben biztonsággal mozoghatnak és fejlődhetnek, s ebbe értendő a lelki egészségük megfelelő alakulása is. Vizsgálatomban az is kiderült, hogy a túl nagy szabadság megingatja a gyermekek belső biztonságát, és önértékelésükre is kedvezőtlen hatást gyakorol. Ezért igyekezzünk minél biztosabb pont lenni a gyermekek életében. Persze ez nagyon nehéz annak, aki maga is ingoványon áll. Fontos lenne, hogy minél több pedagógus tisztában legyen önmagával, így a legnagyobb értéként kísérheti diákjait a tanulási folyamatban.

Az asszertív kommunikációt szintén kiemelném, mert nagyon is fontos, hogy miként tudjuk magunkat és akaratunkat érvényesíteni. S mi, felnőttek, a legfontosabb modellek vagyunk a gyermekek életében. Mért is várjuk el, hogy türelmes legyen a gyermek, ha tőlünk csak türelmetlenséget tanul, de ide bármilyen más jelzót is tehetnék, mindre igaz.

A helyes kommunikációs formában nyíltan jelennek meg igényeink, gondolataink, érzéseink. Érdekes, hogy találkoztam már olyan pedagógussal is, aki – míg mindezt elvárja diákjaitól – ő maga teljes mértékben elkerüli. Vajon itt jogosnak tűnik-e az elvárás?

Végezetül minderről beszélni nagyon könnyű, tenni az érdekében, az már kihívás. De nem annak, aki olyan közegben nőtt, ahol evidens volt a nyílt kommunikáció, hanem annak, aki talán észre sem veszi, hogy zavaros vizeken evez. Ha pedig találkozunk ilyen esetekkel, a legfontosabb, hogy tudjunk empatikusan tekinteni rájuk, hisz ezt a tulajdonságukat a gyermekkorukból hozták. Onnan, ahol mi, pedagógusok és szülők, a legnagyobb hatást gyakoroljuk gyermekeinkre.

РЕЗЮМЕ

Магістерська робота, написана на тему: *Формування я-концепції молодшого школяра через зворотній зв'язок учителем*, в якій шукаємо докази, і на теоретичних, і на практичних основах шляхи і напрямки формуванню Я-концепції дитини молодшого шкільного віку. Належну увагу приділяли аналізу психологічним аспектам впливу стилів педагогічного спілкування та стилю комунікації педагога.

В результаті опрацювання наукової літератури прийшли до такої думки, що демократичний стиль педагогічного керування у навчальному процесі в молодших класах є найефективнішим для формування адекватної я-концепції дитини.

Демократичний стиль спілкування передбачає зорієнтованість учителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В таких умовах увага дитини про себе буде розвиватися у належний напрямок, в результаті чого вона відчує себе компетентним і цінним.

Демократичний педагогічний стиль передбачає стабільність, безпеку, емоційну рівновагу для дітей, дає можливість подбати про розвиток психологічного здоров'я дітей. У спілкуванні з педагогом дитина отримує велику кількість інформації про свої позитивні риси за допомогою яких будує самоповагу і адекватну самооцінку.

Педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлена цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки.

Асертивність у комунікації - це гармонійне поєднання рис особистості людини, вияв її знань про навички спілкування, етично допустимі в конкретній ситуації, вияв рівня емоційної культури через конкретні дії світоглядної позиції позитивної спрямованості, здатність організувати свою поведінку. Якщо вчитель у спілкуванні з дітьми дає такого зразка для наслідування, учні інтеріоризують такого стилю міжособистісної комунікації, в результаті чого культура спілкування зміниться на краще.

Hivatkozott irodalom

Allport, Gordon W. (1980): A személyiség alakulása. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Andreas, Steve (2008): Énkép. Válg azzá, aki lenni szeretnél! Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. – Nolen-Hoeksema S. (1999): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Bagdy Emőke (2012): Utak önmagunkhoz. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bagdy Emőke – F. Várkonyi Zsuzsa – Ranschburg Jenő – Vekerdy Tamás (2012): Visszatalálunk egymáshoz? Konfliktusok és megoldások a szülő-gyermek kapcsolatban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bishop, Sue (2008): Asszertivitás. Manager Könyvkiadó, Budapest.

Bollókné Panyik Ilona (szerk.) (1999): Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest.

Both Éva – Dudás Lilla – Patkó Kornélia (2019): Kommunikáció – Segítő beszélgetés, erőszakmentes kommunikáció (Hallgatói tananyag). Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság, Budapest.

Burns, R. B. (1982): Self-Concept Development and Education. London, Holt, Rinehart and Winston. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.

Carver, C. S. – Scheier, M. F. (2006): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó KFT, Budapest.

Csepeli György (2001): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály (2018): Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dévai Margit – Sipos Mihály (1986): A Tennessee énkép skála. Pszichológiai Tanácsadás a pályaválasztásban – Módszertani füzetek 36., Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Erdősi Erika – Helembai Kornélia – Papp László (2009): Az asszertív magatartás jellemzői az ápolásban. Acta Sana (4) 1. pp. 20-28.

http://acta.bibl.u-szeged.hu/30419/1/sana_2009_001_020-028.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 20.)

Falus Iván (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki könyvkiadó, Budapest.

- F. Várkonyi Zsuzsa (2008): Tanulom magam. M-érték Kiadó, Budapest.
- Geréb György (szerk.) (1994): Pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gergely Jenő (1991): Személyiségpszichológiai vázlatok. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2002): Asszertivitás – önfogadás és mások elfogadása
<https://www.lelekbenotthon.hu/2002/09/gyarmathy-eva-asszertivitas-onelfogadas-es-masok-elfogadasa/> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 20.)
- Gyarmathy Éva (2019): Pszichomeditáció. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Hadfield, Sue – Hasson, Gill (2010): How to be Assertive In Any Situation? New York: Pearson Prentice Hall, In: Both Éva – Dudás Lilla – Patkó Kornélia: Kommunikáció – Segítő beszélgetés, erőszakmentes kommunikáció. Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság, Budapest.
- Hámori Eszter (szerk.) (2006): Pszichológiai eszközök az ember megismeréséhez. Bölcsész Konzorcium, Budapest .
- Hrinevics, L. (Гриневичб, Л.) (2016): Концепція Нової Української Школи, Київ.
- Kósáné Ormai Vera (1998): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–85.
- Lewin, Kurt (1975): Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Martinenko Sz. M. (Мартиненко С. М.) (2010): Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч. метод. пос. / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, – 262. с.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1972): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mirnic Zsuzsanna (2006): A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
<http://mek.niif.hu/04800/04808/04808.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 20.)
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. Magyar Pedagógia 94. évf. 1-2 szám, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2006): Pszichológiai alapismeretek. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Pataki Ferenc (szerk.) (1976): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest.

Perczel Forintos D. – Tringer L. (1994): Az asszertív viselkedés fejlesztésének lehetőségei, elméleti áttekintés. Psychiatria Hungarica, IX. évf. 6. sz.

Sears, R.R. – Maccoby, E. E. – Levin, H. (1957): Patterns of child rearing. Harper and Row, New York.

Smith, E.R. – Mackie, D.M. (2004): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó; Budapest.

Szabó Éva – Fügedi Petra Anna (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. Iskolapszichológia Füzetek 37. sz., ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Szász Judit (2013): Önismeret és tanítás – önismerettanítás. Órszavak – Magyarságismereti tanítás-módszertani elektronikus folyóirat 2013/Tél_Tanulmányok, Nyugat-Európai Országos Magyar Szervezetek Szövetsége.

Török Imre András (2010): Az identitásépülés folyamatai. Iskolakultúra XX. évf. 11. szám.

Vajda Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése. Saxum Kiadó, Budapest.

MELLÉKLETEK

ÉNKÉP KÉRDŐÍV (Kósáné, 1998)

Írd be az adataidat!

Nem:

Életkor:

Karikázd be mindegyik kérdésnél azt a választ, amelyik illik rád!

Ha valamelyik szóról nem tudod pontosan mit is jelent, kérdezd meg!

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) Úgy gondolom, hogy az órákon.... | c) Nem leszek olyan könnyen indulatos |
| a) Nagyon aktív vagyok | d) Nehezen leszek indulatos. |
| b) Aktív vagyok | e) Nem tudom |
| c) Kicsit vagyok aktív | |
| d) Nem vagyok aktív | |
| e) Nem tudom | |
| 2) Úgy gondolom, hogy..... | 7) Úgy gondolom, hogy |
| a) Nagyon megbízható vagyok | a) Nagyon gyakran dicsér a tanárom |
| b) Megbízható vagyok | b) Gyakran dicsér a tanárom |
| c) Kicsit vagyok megbízható | c) Néha dicsér a tanárom |
| d) Nem vagyok megbízható | d) Ritkán dicsér a tanárom |
| e) Nem tudom | e) Nem tudom |
| 3) Úgy gondolom, hogy..... | 8) Úgy gondolom, hogy..... |
| a) Egyáltalán nem vagyok félénk | a) Nagyon sok barátom van |
| b) Nem vagyok félénk | b) Sok barátom van |
| c) Kicsit félénk vagyok | c) Kevés barátom van |
| d) Félénk vagyok | d) Nincs barátom |
| e) Nem tudom | e) Nem tudom |
| 4) Úgy gondolom, hogy..... | 9) Úgy gondolom, hogy..... |
| a) Nagyon jó tanuló vagyok | a) Nagyon jó a magatartásom |
| b) Jó tanuló vagyok | b) Jó a magatartásom |
| c) Kicsit vagyok jó tanuló | c) Kicsit jó a magatartásom |
| d) Nem vagyok jó tanuló | d) Nem jó a magatartásom |
| e) Nem tudom | e) Nem tudom |
| 5) Úgy gondolom, hogy..... | 10) Úgy gondolom, hogy..... |
| a) Nagyon szívesen segítek másoknak | a) Nagyon becsületes vagyok |
| b) Szívesen segítek másoknak | b) Becsületes vagyok |
| c) Nem mindig segítek szívesen | c) Kicsit vagyok becsületes |
| d) Nem szívesen segítek másoknak | d) Nem mindig vagyok becsületes |
| e) Nem tudom | e) Nem tudom |
| 6) Úgy gondolom, hogy..... | 11) Úgy gondolom, hogy |
| a) Nagyon könnyen indulatos leszek | a) Nagyon szeretek tanulni |
| b) Könnyen indulatos leszek | b) Szeretek tanulni |
| | c) Kicsit szeretek tanulni |
| | d) Nem szeretek tanulni |
| | e) Nem tudom |

- 12) Úgy gondolom, hogy később.....
- Nagyon sok barátom lesz
 - Sok barátom lesz
 - Kevés barátom lesz
 - Nem lesz barátom
 - Nem tudom
- 13) Úgy gondolom, hogy a szüleim.....
- Nagyon meg vannak velem elégedve
 - Meg vannak velem elégedve
 - Kicsit vannak velem megelégedve
 - Nincsenek velem megelégedve
 - Nem tudom
- 14) Úgy gondolom, hogy később
- Nagyon jó tanuló leszek
 - Jó tanuló leszek
 - Kicsit leszek jó tanuló
 - Nem leszek jó tanuló
 - Nem tudom
- 15) Úgy gondolom, hogy
- Nagyon szorgalmas vagyok
 - Szorgalmas vagyok
 - Kicsit vagyok szorgalmas
 - Nem vagyok szorgalmas
 - Nem tudom
- 16) Úgy gondolom, hogy.....
- Nagyon szeretek iskolába járni
 - Szeretek iskolába járni
 - Kicsit szeretek iskolába járni
 - Nem szeretek iskolába járni
 - Nem tudom
- 17) Úgy gondolom, hogy.....
- Nagyon szeret a tanárom
 - Szeret a tanárom
 - Kicsit szeret a tanárom
 - Nem szeret a tanárom
 - Nem tudom
- 18) Úgy gondolom, hogy.....
- Nagyon meg vagyok elégedve magammal
 - Meg vagyok elégedve magammal
 - Kicsit vagyok megelégedve magammal
 - Nem vagyok megelégedve magammal
 - Nem tudom
- 19) Úgy gondolom, hogy.....
- Nagyon okos vagyok
 - Okos vagyok
 - Kicsit vagyok okos
 - Nem vagyok okos
 - Nem tudom
- 20) Úgy gondolom, hogy.....
- Nagyon őszinte vagyok
 - Őszinte vagyok
 - Kicsit vagyok őszinte
 - Nem vagyok őszinte
 - Nem tudom

Forrás: Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk, nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1998

**Az
ÉNKÉP KÉRDŐÍV**

kiértékelési szempontjai: (Kósáné, 1998)

1. Összesítsük a gyerekek önmagukról alkotott véleményét tulajdonságokként! Adjunk 4-1-ig (a „nagyon”-tól a „nem”-ig, kivéve a 6. kérdést, ahol a pontszámadás fordított) pontszámot a gyerekek által aláhúzott jellemzőkre és számítsunk átlagot az egyes tulajdonságoknál!

2. Készítsünk rangsort az átlagok (illetve a pontszámok) alapján! Mely jellemzőkben értékelik magas és melyekben értékelik alacsonyan magukat a gyerekek?

3. Elemezzük az eredményeket tartalmi csoportok szerint!

a) iskolai értékek (1, 4, 9, 15)

b) általános emberi tulajdonságok (2, 3, 5, 6, 10, 19, 20)

c) a társakhoz fűződő viszony (8)

d) a pedagógusokhoz, az iskolához és a tanuláshoz fűződő viszony (7, 11, 16, 17)

e) a szülők és önmaga elégedettsége (13, 18)

f) a saját perspektíva megítélése (12, 14)

Forrás: Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk, nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1998

Pedagógiai kommunikációs stílus meghatározása (Martenenko, 2010)

Útmutató: Kérem, olvassa el a kérdéseket, és alaposan átgondolva, magára vonatkoztatva jelölje meg a lehetséges válaszok közül azt, amely Önre a leginkább jellemző!

1. Köteles-e a tanuló:

- a) megosztani Önnel a gondolatait és az érzéseit
- b) csak arról beszélni, amiről szabad
- c) magában tartani a gondolatait

2. Ha a tanuló kérés nélkül eltulajdonít bármit a társától, akkor Ön:

- a) beszél vele és engedi, hogy saját maga hozzon döntést az adott problémában
- b) engedi, hogy a tanulók saját maguk oldják meg a problémát
- c) kiáll az osztály elé, elmondja a történetet, és a vétkezt arra kényszeríti, hogy adja vissza az eltulajdonított tárgyat az illetékesnek, és kérjen bocsánatot a tetteért

3. Egy fegyelmezetlen, rendbontásra hajlamos tanuló az órán bekapcsolódik a munkába, és szépen, hibátlanul megoldja a feladatot. Ön mit tesz ebben az esetben?

- a) megdicséri és felhívja erre a dologra az egész osztály figyelmét
- b) érdeklődést mutat a tanuló teljesítménye iránt és rávilágít arra, hogy miért sikerült ez ma ilyen jól
- c) azt mondja: „Mindig így kellene viselkedni és teljesíteni az órán!”

4. A tanuló bejön az osztályba és nem köszön Önnek. Mit tesz Ön?

- a) felszólítja mindenki előtt, hogy hangosan köszönjön
- b) nem figyel oda rá
- c) elfordul tőle és a többiekkel foglalkozik tovább, meg sem említi, ami történt

5. A tanulók nyugodtan, önállóan dolgoznak. Önnek van egy kis szabad perce.

Mit csinál ekkor?

- a) nyugodtan figyel, nem avatkozik be, hagyja, hogy önállóan dolgozzanak
- b) odamegy valakihez, aki láthatóan nehezen boldogul, segít neki, megjegyzéseket tesz
- c) a saját dolgával foglalkozik – beírja a naplót vagy füzetet javít

6. Melyik véleménnyel ért egyet?

- a) a tanulók érzése, feszültségei primitívek, gyorsan elmúlnak, nem érdemes velük foglalkozni
- b) a tanulók érzése, feszültségei jó alapot adnak arra, hogy hatni lehessen a tanulás eredményességére és a nevelésre
- c) a tanulók érzése, érzelmi kitörései kiszámíthatatlanok, óvatosan kell bánni velük, jó érzékkel taktikát választani a csillapításukra

7. Az Ön álláspontja a gyerekekkel való pedagógiai munka kapcsán:

- a) a gyermek – gyenge, buta, tudatlan teremtmény, akit csakis a felnőtt tud megtanítani és megnevelni
- b) a gyereknek sok lehetősége van az önálló fejlődésre, a felnőtt csak segít a gyermek önálló fejlődésének aktivizálásában
- c) a gyermek fejlődése nem igényel irányítást, hisz az öröklött tulajdonságai és a család határozza meg a fejlődése irányát. A legfontosabb az egészség megőrzése, az alapvető szükségletek kielégítése és a viselkedési szabályok betartása.

8. Ön hogyan viszonyul a tanulói kreativitáshoz?

- a) pozitívan – mert e nélkül nem lehetne teljes értékű fejlődés
- b) negatívan – mert gyakran zavarja vele az irányított, tervszerű tanítást és nevelési folyamatot
- c) pozitívan – de csak akkor, ha az összeegyeztethető a pedagógiai folyamattal

9. A tanuló ellenkezik, nem akarja elvégezni a kapott feladatot, mondván, ő már egyszer azt megcsinálta. Mit tesz Ön?

- a) csak annyit mond neki: „Akkor ne csináld.”
- b) rákényszeríti, hogy újra elvégezze azt
- c) ad egy másik feladatot neki

10. Mi az Ön álláspontja ebben a kérdésben?

- a) a gyermekek legyenek hálásak azért, hogy a felnőttek gondoskodnak róluk
- b) ha a gyermek nem tudja felfogni, hogy a felnőtt gondoskodik róla, az az ő problémája, majd megbánja egyszer
- c) a pedagógus kell, hogy hálás legyen a gyermekeknek a kapott bizalomért és szeretetért

Forrás: Sz. M. Martenenko tesztjének fordítása – Forrás: Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с.

Kiértékelési szempontok

A Pedagógiai kommunikációs stílus meghatározásához (Martenenko, 2010)

Megoldó kulcs

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
a)	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
b)	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
c)	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

Adják össze a kapott értékeket! Ha a számok összege:

25-30: a demokratikus vezetési stílust képviseli

20-24: hajlamos a tekintélyelvű vezetésre

10-19: a liberális pedagógiai stílust képviseli

Forrás: Sz. M. Martenenko tesztjének fordítása – Forrás: Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с.

Személyes hatékonyság kérdőív (Gyarmathy, 2000)

Útmutató: Kérem, pontozza 0-5-ig, hogy mennyire tartja igaznak az állításokat. 0 = egyáltalán nem igaz 5= teljesen igaz

Sokszor félek attól, hogy mit gondolnak az emberek rólam.	1.	0 1 2 3 4 5
Hajlamos vagyok másokra hagyatkozni.	2.	0 1 2 3 4 5
Ha meg akarok valamit tudni, azt megkérdezem.	3.	0 1 2 3 4 5
Általában jól érzem magamat.	4.	0 1 2 3 4 5
Szeretem elkerülni a szemkontaktust.	5.	0 1 2 3 4 5
Hamar elvetem mások ötleteit.	6.	0 1 2 3 4 5
Gyakran türelmetlen vagyok az emberekkel.	7.	0 1 2 3 4 5
Hajlamos vagyok magányosnak érezni magamat.	8.	0 1 2 3 4 5
Gyakran gondolom, hogy nem fogok tetszeni másoknak.	9.	0 1 2 3 4 5
Lényegében szeretem a munkámat.	10.	0 1 2 3 4 5
Gyakran érzem sértve magamat.	11.	0 1 2 3 4 5
Az emberek idegesítőek.	12.	0 1 2 3 4 5
Gyakran érzem, hogy nem bízhatok meg az emberekben.	13.	0 1 2 3 4 5
Hajlamos vagyok másokat okolni, ha a dolgok rosszul mennek.	14.	0 1 2 3 4 5
Könnyen úgy érzem, hogy kritizálnak.	15.	0 1 2 3 4 5

Sokszor én vagyok az egyetlen, aki meg tudja oldani a feladatot.	16.	0 1 2 3 4 5
Gyakran elgondolom, hogyan vágthatnék vissza másoknak.	17.	0 1 2 3 4 5
Általában másokkal egyenlőnek érzem magamat.	18.	0 1 2 3 4 5
Általában hagyom, hogy mások döntsenek helyettem.	19.	0 1 2 3 4 5
Ritkán dicsérek meg másokat.	20.	0 1 2 3 4 5
Hajlamos vagyok azt gondolni, hogy mások jobbak nálam.	21.	0 1 2 3 4 5
Hátsó gondolatra gyanakszom, amikor kérnek tőlem valamit.	22.	0 1 2 3 4 5
Általában szeretem az elképzeléseimet megbeszélni másokkal.	23.	0 1 2 3 4 5
Gyakran kapok elismerést azért, amit teszek.	24.	0 1 2 3 4 5

Forrás: Gyarmathy Éva: Pszichomeditáció. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2019

Kiértékelés a Személyes hatékonyság kérdőívhez (Gyarmathy, 2000)

Írja a sorszám mellé, hány pontot adott a megfelelő sorszámú kérdésre.

Passzívitás	Manipulatívitas	Agresszívitás	Asszertívitas
1.	8.	6.	3.
2.	11.	7.	4.
5.	13.	12.	10.
9.	15.	14.	18.
19.	17.	16.	23.
21.	22.	20.	24.
Összesen:	Összesen:	Összesen:	Összesen:

ÖSSZES PONTSZÁMA:

(ADJA ÖSSZE A NÉGY ÖSSZESÍTETT PONTSZÁMOT)

A PONTSZÁMOK ÉRTELMEZÉSE:

Rakja sorrendbe a négy összesített pontszámot, és látni fogja, hogy melyik attitűd mennyire jellemző önre.

Forrás: Gyarmathy Éva: Pszichomeditáció. Móra Könyvkiadó, Budapest, 2019

Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. sz. táblázat: <i>Az énkép hierarchikus rendszere (Kőrössy, 1997)</i>	16
2. sz. táblázat: <i>Topografikus és a strukturális személyiségmodell (Oláh, 2006)</i>	32
3. sz. táblázat: <i>A Big Five személyiségmodell (Carver – Scheier, 2006)</i>	33
4. sz. táblázat: <i>OK keret – saját fordítás Gyarmathy (2019) nyomán</i>	43
1. ábra: <i>A személyiség interindividuális struktúrája (Geréb, 1994)</i>	10
2. ábra: <i>A személyiség szerkezeti képe – a személyiség alrendszerei az intraindividuális struktúra megközelítésében (Geréb, 1994)</i>	10
3. ábra: <i>Az énkép alkotóelemeinek piramisa (Bagdy, 2012)</i>	21
4. ábra: <i>Pedagógiai vezetési stílusok meghatározása</i>	57
5. ábra: <i>A személyes hatékonysági kérdőív eredménye</i>	58
6. ábra: <i>A gyerekek önértékelési átlaga</i>	59
7. ábra: <i>A gyerekek önértékelése nemek szerinti viszonylatban</i>	59
8. ábra: <i>A gyerekek önértékelése az iskolai értékek alapján</i>	60
9. ábra: <i>A gyerekek önértékelése az általános emberi tulajdonságok alapján</i>	61
10. ábra: <i>A gyerekek önértékelése a társakhoz fűződő viszony alapján</i>	62
11. ábra: <i>A gyerekek önértékelése a pedagógushoz, iskolához és tanuláshoz fűződő viszony alapján</i>	63
12. ábra: <i>Az elégedettség mérése</i>	64
13. ábra: <i>A jövőre vonatkozó látkép</i>	65
14. ábra: <i>A pedagógus dicsérete és annak hatása a gyerekek tanulmányi jövőképére nézve</i>	66

Власник документу:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1002694921

Дата перевірки:
04.05.2020 16:40:52 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
04.05.2020 16:44:41 EEST

ID користувача:
92712

Назва документу: Molnár-Hrábcsák Éva

ID файлу: 1002704706 Кількість сторінок: 69 Кількість слів: 19799 Кількість символів: 151039 Розмір файлу: 1.62 MB

1.47% Схожість

Найбільша схожість: 0.36% з джерело <https://www.slideserve.com/trixie/asszert-v-magatart-s-s-viselked-s-technik-k>

1.43% Схожість з Інтернет джерелами 33 Page 71

0.09% Текстові збіги по Бібліотеці акаунту 4 Page 71

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

0% Вилучень

Вилучений текст відсутній

Підміна символів

Не знайдено заміненних символів