

Gyermeki énkép – szülői gyermekkép

Az énkép mindazon tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagára jellemzőnek talál, az önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, vélekedéseinek, meggyőződéseinek, érzéseinek alapján megfogalmaz. Memóriában tárolt kognitív struktúra, absztrakció.

Az énképnek irányító, motiváló, információszerző funkciói vannak. Az énkép reflektív, az egyén énképének megfelelően maga is aktívan alakítja önértékelését, viselkedését. (Carver – Scheier, 1998; Atkinson és mtsai., 1996) Csak a kilencvenes évektől ismerték fel a pedagógiában azt a tényt, hogy a tanítási-tanulási folyamat során a tanulók énképe által meghatározott kompetenciaérzés erőteljesen befolyásolja a tanulók feladatvállalását, a kognitív és motivációs önszabályozás szintjét s természetesen az iskolai teljesítményt is. (Boekaerts, 1997; Pintrich – deGroot, 1990; Whisler, 1991; Réthy, 1998) A tanulás stratégiai és motivációs eredetű összetevői között az énképhez szorosan kapcsolódó változók a személyes ambíció, az önérvényesítés, céltudatosság, az iskolai teljesítmény és képesség önértékelése. A motivációkutatás egyre fontosabbnak tartja az egyén énképének figyelembevételét, az egyén önmagával kapcsolatos gondolatait, érzelmeit. (Hattie, 1992)

Kutatásunk tárgyát a gyermek (tanuló) tanulással kapcsolatos, önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, érzéseinek, attitűdjeinek azon összessége képezi, mely a megélt tapasztalatok alapján alakul, változik, struktúrába rendeződik.

Célkitűzésünk a felvett interjúk kvalitatív elemzése segítségével a vizsgáltak gyermeki énképének jellemzése, illetve azok szülői megítélése volt.

Az énkép differenciált, hierarchizált egységes egész, amelynek egyes komponensei a tanulást illetően is kontextustól, tantárgytól függően eltérést mutathatnak, de az összképet, a személyiség egészének önképét együttesen határozzák meg. Ennek nem mond ellent, hogy a gyermekek a különböző tantárgyakban elért eredményeiket különbözőképpen értékelik, s e kompetenciák különbözőképpen hatnak énképük egészére.

Nézetünk szerint ennek megfelelően beszélhetünk az énképen belül általános, az iskolai tanulás sikerességét megítélő tanulási énképről, illetve speciális, tantárgyi képességekre vonatkozó énképről. Az énkép fontos komponense a tanuláshoz kapcsolódó énkép, amely a gyermek tanuláshoz fűződő, önmagára vonatkozóan igaznak vélt, hitt ismereteinek, vélekedéseinek, meggyőződésének összessége. A tanulási énkép tanulási motívumként működik. A tanulással kapcsolatos önmagukról kialakított énképet az önmaguk általános megítélésétől független, külön dimenzióban kezelik a gyermekek. A gyermek iskolába lépéskor az óvodai és szülői értékelés hatására, valamint a modellhelyzetek nyújtotta önértékelési mintákból eredően kialakult énképpel rendelkezik. Az iskoláskor küszöbén az óvodában megtapasztalt sikerek-kudarok hatására az énkép a tanulásra vonatkozóan előrejelző, jósló jelleggel működik. Ez az énkép már tartalmaz bizonyos tapasztalatokat a teljesítményre, sikerrel, kudarccal kapcsolatban is, melyek az iskolai munkával összefüggő elvárásként működnek, s a további iskolai visszajelzések hatására folyamatosan változnak, alakulnak. (Kőrössy, 1997) A tanulási énkép alapján a tanulók előrevetíthetik későbbi iskolai sikereiket vagy kudarcukat. (Pintrich – Schunk, 1999; Józsa, 2002) Az énképpel tehát szoros kapcsolatban állnak az attribúciók is. Vizsgálatok igazolják, hogy az iskolai évek elején még kicsi a teljesítmény- és az énképbeli különbség a sikeres és sikertelen

gyermekek között, de az általános iskola végére ez a különbség növekedik, az alulteljesítők énképe önmagát beteljesítő jóslatként negatívabb. (Burns, 1982) Az énkép teljesítményt előrejelző szerepe erős, akik jól teljesítenek az iskolában, pozitív énképpel rendelkeznek, sikereik kapcsán jó a kapcsolatuk a szüleikkel és a kortársaikkal is. Ez növeli az iskolai feladatokkal kapcsolatos motivációjukat, s e motiváció végül is a további pozitív iskolai teljesítmény előrejelzője lesz. Az egyén saját maga elé állított elvárása s az adott cselekvés sikerének valószínűsége is az énkép függvénye.

A kutatási eredmények bemutatása

Az énkép globálisan hat az általános és speciális területekre. A vizsgálati anyagban az énkép összetevői között kiemelt szerepet kapott a gyermekek megítélése szerint az általános teljesítményen belül a képesség: az értelmesség, az okosság, a logikai és művészi érzék. A szülők nézeteiben, bár szerepelt a képesség is, sokkal inkább az akarati tényező, a szorgalom került előtérbe. A gyermekek az akaraterő kapcsán annak csupán a hiányára utaltak a lustaság megfogalmazásával.

A szociális énképpel kapcsolatban mind a két fél részéről csak a pozitív jellemzők kerültek elő. A szülők több, a kortárs csoport, valamint a családtagok szemében elismerésre érdemes általános gyermeki jellemzőket említettek: barátságosság, melegszívűség, ragaszkodás, szeretetreméltóság stb.

A fizikai énképhez tartozó jellemzők között a gyermekek körében csupán az általános fizikai képesség került említésre. Részben a szélesebb érvényű ügyességet, részben pedig konkretizálva: például az ügyes kezűket s a jó látásukat jelezték. Csúpan a szülők utaltak a külső fizikai megjelenésre is, pozitív (szépség, csinosság), illetve negatív (kövérség, alacsonyosság, ekcéma) értelemben.

Az énképet befolyásoló további egyéni tulajdonságok között a szülők több, gyermekeik kevesebb pozitív tulajdonságra utaltak, a negatív tulajdonságok esetében pedig megfordult a kép, a gyermekek több negatív tulajdonságjeggyel jellemezték önmagukat: idegesség, macacosság, nagyképűség, meggondolatlanság, hazudozás, beszédzavar stb.

Negatív énképet sejtethetünk a magukat túl szigorúan megítélő gyermekek, a „kifelé mást mutató”, valamint a dolgokat sötéten, pesszimistán látó gyermekek esetében. A gyermekek önmagukról alkotott képe tehát nem mindig találkozott a szülők gyermekképével. A szülők számos esetben nem érzékelték gyermekeik szorongását, bizonytalanságát, önmagukkal kapcsolatos problémáit.

Az iskolai teljesítményre, képességre vonatkozó, tanulással kapcsolatos énkép

Az általános iskolai teljesítményre vonatkozó énkép az iskolához kapcsolódó általános teljesítményt, szociális és fizikai énképet tartalmazza, mely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek, mint maga az adott énkép.

A gyermek kapcsolata az iskolával

„Ha meglátod iskolád épületét, mit érzel?” E gyermekekhez intézett kérdésünk szabad asszociációkat indított el a megkérdezett gyerekeknél. Sok negatív érzést tükröztek a válaszok: „...reménykedem, hogy nem kapok egyest” – N. D. 9 éves.

A vizsgálati anyagból összefoglalóan megállapítható, hogy gyermekek adott tulajdonságjegyei más-más módon tükröződnek a szülőkben, illetve a gyermekekben. A gyakran előforduló önbizalomhiány, önértékelési zavar mögött szigorú iskolai és szülői elvárások, valamint a támogató, segítő környezet hiánya tapintható ki.

„...nem valami jó, hogy már megint, nem szeretek iskolába járni.” – L. A. 11 éves.
„...Végül is én nem rettegek úgy az iskolától, mikor meglátom,. Sőt én kifejezetten szeretek iskolába járni. Csak mondjuk, nem szeretem a tantárgyakat... ami miatt én ebben az iskolában maradok, az tényleg a rádiózás, meg az ilyen dolgok, mint a számítástechnikai vizsgák... – B. K. 15 éves

Már egészen korán megjelenhet az a vágy, lehetőség, hogy ne kelljen iskolába menni:
„...szóltam neki, hogy keljen fel, mert már 7 óra, de őneki nincs kedve... végül elindult az iskolába, de nehezen” – a 9 éves O. A. édesanyja.

Ahol örömlüknek adtak hangot a tanulók, ott ennek oka elsősorban a barátokkal való találkozás reménye volt.

„Jaj de jó, találkozhatok a barátaimmal” – L. P. 12 éves.

„Akkor érzem jól magam az iskolában, ha vannak barátaim” – S. N. 8 éves (de különben nincsenek).

Akkor érzem jól magam az iskolában, „ha a többiek játszanak velem” – N. D. 9 éves.

Az életkor befolyásolja az iskolához kapcsolódó általános attitűdöt. A kisiskolásoknál nem találkozunk negatív általános érzelmekkel, ekkor elsősorban a barátoknak, a közös együttlétnek örülnek. A prepubertás- és főképp a pubertáskorban felerősödnek a negatív érzelmek, a szorongás, félelem.

Az élet pozitív és negatív eseményei

A szülők és a gyermek által egy elképzelt életszalagon megjelölt legfontosabb pozitív és negatív életesemények gyakorta eltérést mutattak. A gyerekek többsége a 3–5 éves kor között jelentős pozitív eseményként jelölte az óvodába lépést. Van azonban, aki egy konkrét negatív élmény hatására negatív érzelmet táplál az óvodával kapcsolatban, ugyanis „ott hagytak a falovon” (E. D. 16 éves) vagy „leestem a hintáról” (G. 11 éves).

Az iskolába lépéssel már más a helyzet. Sokan nem is említik a pozitív élmények sorában, mások a negatív események közé helyezik az iskolakezdést, de olyan is akad, aki az első tanítónénik nevére is emlékszik, s a pozitív élmények között jelzi őket: „Marika és Kati néni” (E. D. 16 éves, B. K. 15 éves).

Pozitív életesemények sorába kerül a gyermekek válasza alapján a „sikeres középiskolai felvételi”, de megjelenik a sikeres iskolai és iskolán kívüli tevékenység is: rajz, néptánc, kosárlabdázás, rádiózás. A szülők ezzel szemben csak pozitív eseményként említik az intézményes nevelés kezdetét, az óvoda-, illetve az iskolakezdés időpontját.

Dramai szerepet kap az iskolaváltás a negatív események sorában, ugyanis kognitív, affektív és effektív jellegű adaptációs kényszert teremt a gyermek számára az új helyzet, a megváltozott szituáció, az új iskola, az új osztály. (Kozéki, 1985) A tanulónak meg kell tanulniuk az új környezetet, középiskolásokká kell „professzionizálódniuk”. (Gordon – Lahelma – Hynninen – Metso – Palmu – Tolonen, 1999) Az iskolaváltás pozitív következménnyel is járhat: „...barátok megnyerése, skatulyából való kitörés” (Sz. M. 16 éves).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az életút legjelentősebb állomásainak megjelenésénél az intézményes nevelés jelentősége hangsúlyozottabb a szülőknél, mint a gyermekeknél.

Elvágódások

Az ember elvágódik, ha a saját bőrében nem érzi jól magát, ilyen esetben fiatalabb életkorba szeretne visszatérni. Ezt az elvágódást tapasztaltuk számos esetben a vizsgált gyermekek körében, s ami meglepő, nem csupán a kisiskolásoknál. „Szeretnél-e újra kisgyermek lenni?” kérdésünkre kapott válaszok:

„Igen, a babákkal sokkal többet törődnek” (N. D. 9 éves).

„Szeretnék kisebb lenni, mert sokkal többet törődnek velük” (S. N. 8 éves).

„Szeretnék, mert akkor nem kell tanulni, csak játszani” (L. A. 11 éves).

„...a kicsiknek semmi kötöttségük” (K. 11 éves).

„...mert nem kéne iskolába járni” (J. G. 15 éves).

„Nem, mert akkor újra végig kéne csinálnom mindent, tanulással, iskolával járó stresszt” (Sz. D. 17 éves).

Kevésbé vonzó tehát a tanulói „szerep”, nehéz a megélése, az iskolai pályafutás göröngyös, nem éppen kellemesek a gyötrelmei.

A tanárokkal való általános kapcsolat, értékelés

E kapcsolat diszfunkcionális működése során találkozhatunk a szociális támasz hiányával:

„...gimnáziumban elhatárolódik egymástól a tanár és a diák és így igazából bensőségebb kapcsolat nem alakulhat ki” (Sz. M. 16 éves).

Méltatlan bánásmódot is megélnék a gyerekek:

„Nem vesznek emberszámban (az iskolában)” (B. K. 15 éves).

Igazságtalanság:

„...csendben vagyok és rám szólnak az órán” (L. P. 12 éves).

Megszégyenítés:

„Iskolában infantilisnek mondott mindenki előtt az osztályfőnök, mivel épp mikulás volt és kiraktam az összes csokimikulást az asztalra, amit aznap kaptam” (B. K. 15 éves).

A tanulás támogatásának a hiánya is előfordul:

„...saját tantárgyukat, amiket tanítanak, azt mondják, hogy tanuljam, mert hogy az fontos. De egyik tanár se jön oda... én most segítenék neked ebben és abban...” (Sz. M. 17 éves).

Ösztönzés hiányára is van példa:

„...nem szoktak, csak annyit, hogy csináljátok meg a házit” (L. P. 12 éves).

A bizonyítvány sem ad objektív képet az iskolai teljesítményről a gyerekek véleménye alapján.

„A bizonyítvány nem a tudást, a szorgalmat tükrözi” (L. A. 12 éves).

„A bizonyítvány a szorgalmat tükrözi” (B. K. 15 éves).

„A bizonyítvány a tudást és nem a képességeket tükrözi” (a 11 éves L. A. édesanyja).

A tanárok tehát kevésbé képesek kielégíteni a tanítványok különböző területeken felmerülő differenciált igényeit.

A vizsgálati anyag elemzése során kiderült, hogy az általános iskolai teljesítményre vonatkozó elképzelésnél elsősorban a jó tanulás, illetve ennek tárgyiasult eredménye, az év végi oklevél és jutalomkönyv, valamint a sikeres középiskolai felvételi szerepelt a gyermekeknél és a szülőknél egyaránt. A gyermekek továbbá a különböző iskolai és iskolán kívüli versenyeken való helyezést sorolják fel, valamint a különböző sikeres szakköri tevékenységeket.

A képességhiányra utaló önjellemzés a gyerekeknél egyáltalán nem fordult elő, a szülők körében a „felejtés”-re utalással találkozhattunk. A szülők az iskolai tevékenységgel kapcsolatos negatív jelenségként, a szorgalom hiányaként a „lógást”, sőt a szorgalom túlzott jelentkezéseként gyermekük „erőlködését” említik.

A szociális énképet befolyásoló jellemzőként a jó iskolai közösséget jelölik a gyerekek, míg a szülők sem a szociális, sem a fizikai énképet befolyásoló jellemzőt nem említenek. Ez utóbbira a gyermekek sem térnek ki. A tanulói teljesítmények otthoni megitélése a tanulók képességeire vezethető vissza, az iskolában jegycentrikusság uralkodik, a jegy azonban a gyermekek szerint nem fedi a valóságos teljesítményt, a szorgalomra és nem a képességekre utal.

Speciális tantárgyi teljesítményre, illetve különböző képességre vonatkozó énkép

A különböző tantárgyakhoz kapcsolódó énképet jelöli a speciális tantárgyi énkép. A speciális tantárgyi teljesítményre, illetve képességre utaló énképet befolyásoló pozitív

jellemzőket csak a gyermekek jelölnek. Olyan kompetenciákra utalnak, melyek egyes tantárgyak tanulását sikeressé teszik. Továbbiakban a tantárgyak azon széles skáláját sorolják fel, amelyekben sikeres tevékenységet fejtettek ki: testnevelés, rajz, fuvola, technika, fogalmazás, olvasás, matematika, angol. A szülők csupán gyermekeik inkompetenciájára utaltak néhány tantárgy esetében: matematika, magyar, fizika.

A szociális énképet az egyes tantárgyakban elért kiemelkedő siker erőteljesen befolyásolja, melyre az osztályban elfoglalt központi szerep és a „jó fej”-ség megjelölés utalhat. A szülők nem beszéltek hasonló tulajdonságjegyekről.

A fizikai képesség területén a sportkészséget és a „foci” sikereket sorolták fel a gyermekek. A szülők egyike a táncban elért eredményességet említi.

Abban az esetben, ha a gyermek általános tanulási, illetve speciális tantárgyhoz fűződő énképe negatív, énvédelmi mechanizmusok lépnek működésbe. Így az elhárítás esetén a tapasztalatok torzítása történik, például a racionalizáció során elfogadható, de hamis ok kreálása, tagadás, azaz minden énnel összefüggő tendencia kizárása, a meg nem történtté tevés, a projekció, áttolás esetei is ide sorolhatóak. Az énvédő technikák a szorongás és veszélyhelyzet csökkentésének, a magatartás szociális elvárásokhoz igazodó szervezésének fontos eszközei. (Bagdy, 1998) Énvédő elfogultságok azokra a gyerekekre a legjellemzőbbek, azok lesznek védekezők, akiket a leginkább fenyeget a kudarc élménye.

„...ő a szívében nagyon jó ember, ... de kifelé feltűnően mást mutat, ... megjártszja magát, talán azért, hogy ne sértsék meg... szerintem egy kicsit érzékeny. Szeret kicsit túlozni, ... hol alábecsüli, hol túlbecsüli (magát)... e kettő között ingadozik... más arcot akar mutatni maga előtt” (a 15 éves B. K. édesanyja).

„Nagyon szigorúan ítéli meg önmagát, és sokkal rosszabb az önmagáról alkotott véleménye, mint amilyen valójában” (a 11 éves G. édesanyja).

Nemi különbségek az énképben

A szakirodalom sokhelyütt utal az énkép kapcsán a nemek közötti különbségekre. (Burns, 1982) Vizsgálatunkban e jelenséget szűk körben tapasztalhattuk csupán. Nemi sztereotípiákat tükröz az a nevelési eljárás, melyet a család és az iskola (büntetési, jutalmazási mechanizmusa) megerősít.

A fiúk és a lányok nevelésének különböző attitűdjével találkoztunk a családban: „...egészen másképp kellett bánni vele. Ő így sokkal mélyebben kötődik hozzánk. Énhozzám is, lépni nem tudtam tőle, tehát minden másképp volt... A lányokkal minden olyan simán ment” (a 9 éves N. D. édesanyja).

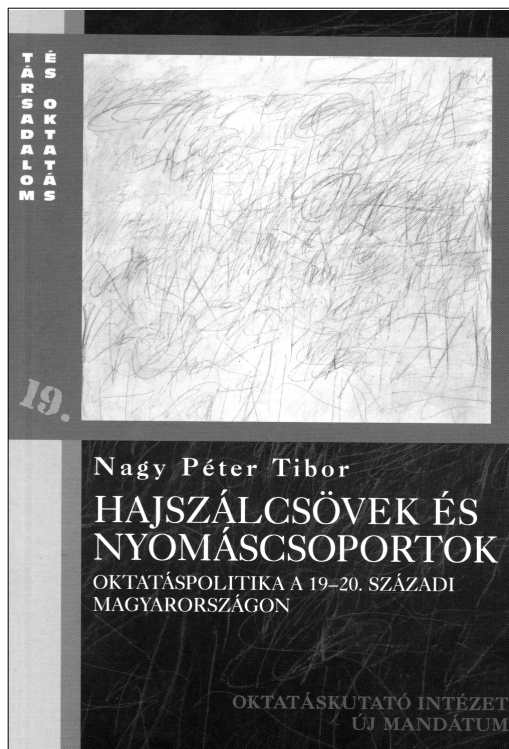
A lányokat nem elsősorban intellektuális teljesítményükért jutalmazták. Ezt tapasztalhattuk a teljesítmény okainak megjelölésénél, a szülők többsége a lányoknál a szorgalmat, akaratot emelte ki, míg a fiúknál a képességet. A külső fizikális megjelenésre utalás a szülők részéről is csupán a lányokra vonatkozóan fordult elő (csinos, szép). A fiúkat viszont intellektusuk, „képességük” alapján értékelték a szülők pozitívan.

Tudjuk azt is, hogy a fiúknál az anyai melegség, lányoknál az anyai engedékenység járul hozzá a pozitív énkép kialakulásához. (Kőrössy, 1997. 75.) Ezt az eltérő nevelési attitűdöt nem tapasztaltuk a vizsgált szülők körében. Az iskolai bánásmód különbözősége is feltűnik: „...azt gondolják, azért mert lány, kettes... meg van az iskolában a megkülönböztetés” (B. K. 15 éves).

A vizsgálati anyagból összefoglalóan megállapítható, hogy gyermekek adott tulajdonságjegyei más-más módon tükröződnek a szülőknél, illetve a gyermekekben. A gyakran előforduló önbizalomhiány, önértékelési zavar mögött szigorú iskolai és szülői elvárások, valamint a támogató, segítő környezet hiánya tapintható ki.

Irodalom

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1996): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1998): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. 161–186.
- Burns, R. B. (1982): *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston. London – New York, Sydney, Toronto. Idézi: Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Carver, C. S. – Scheider, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gordon, T. – Lahelma, E. – Hynninen, P. – Metso, T. – Palmu, T. – Tolonen, T. (1999): Learning the routines „professionalization” of newcomers in secondary school. *Qualitative Studies in Education*, 12 (6) 689–705. Idézi: Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 71.
- Hattie, J. (1992): *Self-Concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, Hove, London.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Pintrich, P. R. – deGroot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 8 (2) 33–40.
- Pintrich, P. R. – Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből