



# **Énkép és tanulás:**

## **Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák**

Szenczi Beáta\*

*Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar*

### **1. Az énkép értelmezései**

Az egyén alapvető szükséglete, hogy önmagát teljes, kompetens személyként észlelje, hogy elégedett legyen önmagával, és jól érezze magát a világban. Ha hisszük, hogy azt, amit csinálunk, jól csináljuk, ha bízunk önmagunkban, sikerebbek lehetünk, mintha kételkednénk önmagunkban. Az egyén önmagával kapcsolatos vélekedéseit, meggyőződéseit az énkép tartalmazza. Meghatározza, hogy hogyan látjuk önmagunkat, ezáltal pedig viselkedésünkre is hatással van. Az énkép mint tanult motívum befolyásolja, hogy milyen tevékenységünkbe mennyi energiát vagyunk hajlandóak fektetni, vagy éppen, hogy egy-egy cselekedetünket mennyiben értékeljük sikeresnek, vagy sikertelennek. Rogers szerint az ember minden tapasztalatát az énfogalma mentén értékeli (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994), így tehát az énkép nemcsak arról tartalmaz információkat, hogy „mi vagyok én”, hanem hogy „mi az amit én tehetek”.

Az énkép legátfogóbb definíciója szerint az egyén önértékelését tartalmazza, azaz minden olyan vélekedését, meggyőződését, amelyet az egyén önmagára vonatkozóan igaznak gondol (Marsh és Shavelson, 1985; Nagy, 2000). Az énkép, más fogalomhasználattal az éntudat, teszi lehetővé számunkra, hogy önmagunk komponenseit értékeljük, és ezt figyelembe vegyük egyrészt az aktuális helyzet értékelése, másrészt pedig önmagunk fejlesztése érdekében (Nagy, 2000). Mivel az egyén a világ része, az egyén éntudata nem létezhet világtudat nélkül. Az egyén világtudata „a személyiség egységé szervezője, egységének őrzője, a viselkedés végső explikált viszonyítási alapja” (Nagy, 2000, 297. o.). A világtudat és az éntudat együttese adja az egyéni tudatot (Nagy, 2000).

#### *1.1. Az énképkutatás kezdetei*

Az énképkutatás kezdetei James (1890) nevéhez köthetők, aki nemcsak leválasztotta a pszichológiai kutatásokat a filozófiáról, de rámutatott az énkép többrétegű jellegére is. James művében számos olyan állítást fogalmazott meg, amelyeknek bizonyítása az utóbbi száz év pszichológiai kutatásainak feladata volt, és feladata maradt továbbra is (Hattie, 2000). Hattie (2000) szerint James (1890) pszichológiatörténeti jelentőségű munkája alapján az én következő jellemzőkkel írható le:

- (1) az én mindaz, amit az egyén sajátjának nevezhet
- (2) az én több összetevőből áll
- (3) hierarchikus
- (4) a szociális én mindaz a visszajelzés, amelyet másoktól kapunk
- (5) az egyénnek ki kell választania önmagából azokat az énkomponenseket, amelyek alapján felépíti általános énjét
- (6) az én gondolatok áramlása. (James, 1890, idézi Hattie, 2000)

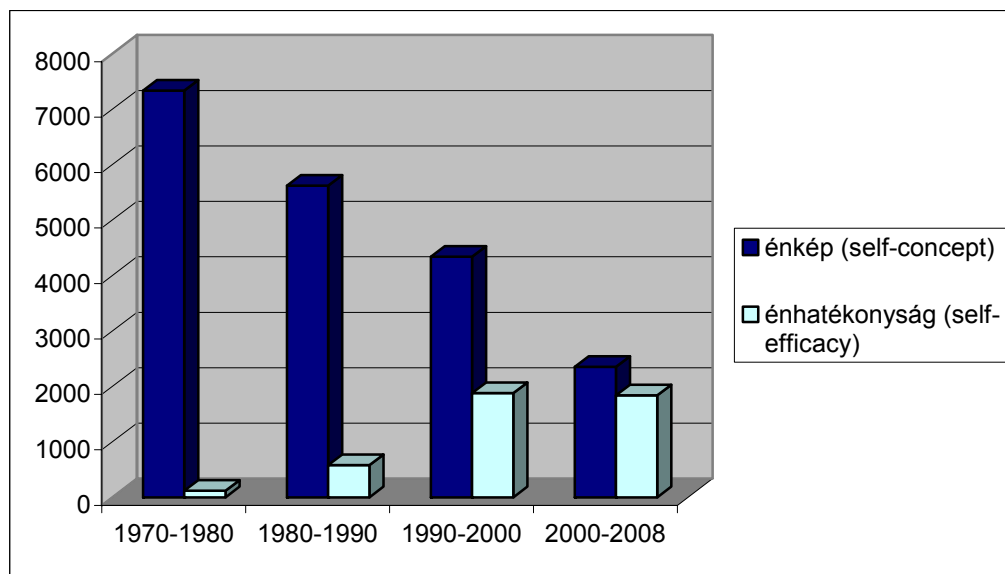
---

\* Email: bea\_szenczi@vipmail.hu

James állításai közül a legtöbb figyelmet az a tétel kapott, mi szerint az én több összetevőből áll és az összetevők között hierarchia áll fenn. Az évek folyamán elméleti modellek sora igyekezett hol megcáfolni, hol alátámasztani a James által felvázolt énképstruktúrát, az ez irányú empirikus kutatások azonban csak a hetvenes évektől indulhattak meg.

Mivel a behaviorista hagyományok, melyek a látható viselkedésre helyezték a hangsúlyt a mentális folyamatokkal szemben, az olyan mentális komponenseket mint az énképet jellegükénél fogva tudományos körökben sokáig nem tartották kutathatónak, így azok vizsgálata inkább a szociológiai illetve a klinikai pszichológiai kutatások tárgyává vált (Watkins, 2000). A szemléletbeli változást Wylie (1974) tanulmánya hozta meg, mely felhívta a figyelmet e kutatások hiányosságaira. Wylie úgy találta, hogy a szakirodalomban fellelhető ellentmondások elsősorban egy átfogó modell iránti igényt vetnek fel, másodsorban pedig az alkalmazott módszerek, definíciók, kutatási eszközök standardizációjának igényét.

Wylie hatására az 1960-as és 70-es évektől kezdve nemzetközi szinten rohamosan megnőtt az énképpel kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai jellegű kutatások száma. Mára az ERIC adatbázisban az énképpel (self-concept) kapcsolatos cikkek száma majdnem eléri a húszezret. Bár az 1970-es évek végétől kezdve az énképpel kapcsolatos tudományos érdeklődés egyre csökkent a publikációk száma alapján, az énkép egyéb aspektusai, mint például az énhatékonyság (self-efficacy), egyre több figyelmet kapnak (1. ábra).



1. ábra. Az énképpel és az énhatékonysággal kapcsolatos kutatások számának alakulása az ERIC adatbázis adatai alapján

### 1.2. Az énkép struktúrájának feltárására irányuló kutatások

Az énkép struktúrájának kutatása a pszichológiában az intelligenciakutatásokkal párhuzamosan zajlott, és ennek megfelelően a kezdeti énképmodellek analógok voltak az intelligenciastruktúra modellekkel. Az első elképzelések az énképet mint egy összetevős konstruktumot írták le. Az egydimenziós, általános faktor modell szerint az énkép vagy csupán egyetlen faktorból áll (Piers, 1969), vagy az összes faktort egyetlen általános faktor dominálja (Coopersmith, 1967). E tekintetben ez a megközelítés Spearman kétfaktoros intelligenciamodelljére emlékeztet. A modell empirikus adatokkal nem alátámasztott, és a későbbi kutatások eredményei mind inkább egy sok összetevős énképmodellt támasztanak alá az egydimenzióssal szemben.

A sok összetevős modellek különbözhetnek egymástól abban a tekintetben, hogy milyen fokú összefüggést feltételeznek az egyes komponensek között (Marsh, 1993). Az egyik szélsőséges megközelítés szerint az összetevők között olyan erős a korreláció, hogy azokat már nem is lehet elkülöníteni egymástól (Coopersmith, 1978). Ezzel szemben a másik oldal képviselői szerint az énkép

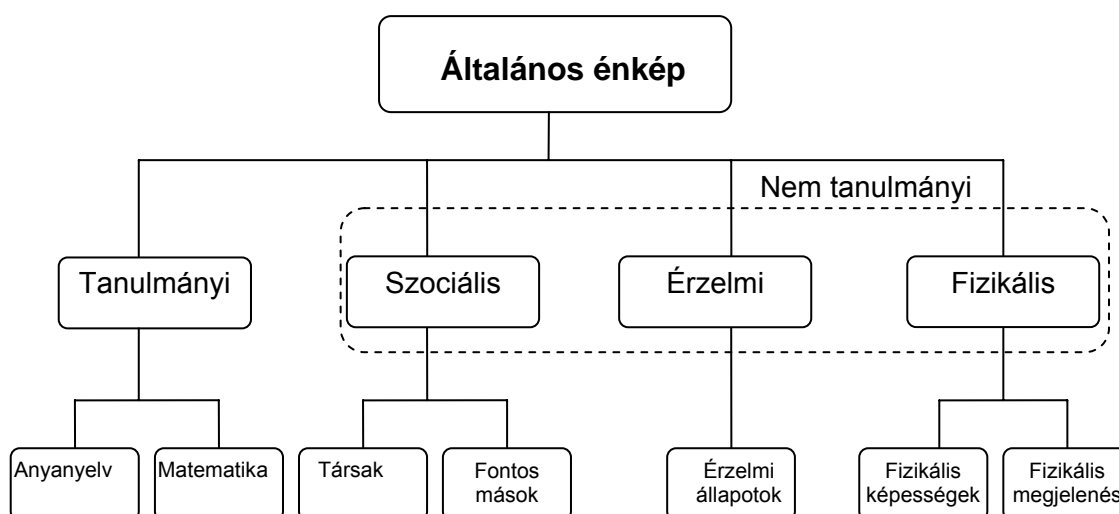
komponensei teljesen függetlenek egymástól, csak gyenge vagy semmilyen korrelációt nem mutatnak egymással. E megközelítés szerint az összetevők korrelálatlansága miatt nem is feltételezhetjük, hogy létezik egyfajta általános, globális énkép, amely a többi fölött állna. Bár a szakirodalomban nem lehető fel egyértelműen ezt az álláspontot képviselő énképmodell, tágabb értelemben a Soares és Soares (1977) illetve a Marsh és Shavelson (1985) által felvázolt énképstruktúrák a független komponens modell egy gyenge verzióját képviselik abból a szempontból, hogy az alsóbb szinteken gyenge összefüggést feltételeznek a komponensek között.

A Guilford-féle 120 faktoros intelligenciamodell inspirálta a Tennessee Self Concept Instrument (Fitts, 1965) alapját képező énképmodellt. A többdimenziós énképstruktúrában az öt külső alskálát (fizikai, erkölcsi, individuális, családi és szociális énkép) a három belső alskálát (identitás, elégedettség, viselkedés) mindegyikében megnyilvánul. Bár a Tennessee Self Concept Instrument nem bizonyult az énképvizsgálatok megbízható mérőeszközének (Marsh és Richards, 1988), a modell, amelyen alapul, egyedülálló az énképkutatásban és alapjául szolgált a további kutatásoknak is.

Marx és Winne (1978) modellje azokra a technikákra hívja fel a figyelmet, amelyeket az egyén használ énképének megőrzése érdekében. Kompenzációs modelljükben az egyes összetevők közötti korrelálatlanságot azokkal a folyamatokkal magyarázzák, amelyek során az egyén énképének egyik komponensét felértékeli másokkal szemben, annak érdekében, hogy az énképét érő negatív hatásokat csökkentse. Például egy iskolában rosszul teljesítő diák hajlamos fizikai vagy szociális területen nyújtott teljesítményét felértékelné, míg a tanulmányi teljesítményeinek kisebb jelentőséget tulajdonítani annak érdekében, hogy pozitív énképet tartson fenn önmagáról. Kőrössy (1997) hasonló folyamatokról beszél, mikor az én működésében kétféle folyamatot emel ki: az énerősítést és az énkonzisztenciát. Az énerősítés az ember azon késztetése, hogy önmagát pozitívan lássa, míg az énkonzisztencia a már kialakult pozitív kép fenntartására utal. Mindkettő eléréséhez az egyén különböző, a Marx és Winne által leírtakhoz hasonló, stratégiákat használ.

### 1.3. Az énkép hierarchikus, sok összetevős modellje

A James által felvetett kérdésekre a legátfogóbb választ Shavelson és mtsai (1976) adták meg az énkép hierarchikus, sok összetevős modelljében (1. ábra). Az elképzelés szerint az általános énkép több specifikusabb területre osztható fel: a tanulási, szociális, érzelmi és fizikális énképre, amely területek aztán az alsóbb szinten további területekre oszthatóak. Amikor Shavelson és mtsai kidolgozták az énkép e modelljét, még kevés bizonyíték állt rendelkezésükre az egyes alterületek létezésével kapcsolatban, hiszen egyetlen olyan mérőeszköz sem állt rendelkezésükre, amely képes lenne különbséget tenni akár csak a nagyobb alterületek, például a szociális és a fizikai területek között is (Shavelson, 1976). A modell azonban alapul szolgálhatott a további kutatásokhoz, melyek megerősítették az egyes területek létezését (Hattie, 1992; Marsh, 1984, 1990).



2. ábra: Az énkép hierarchikus, sok összetevős modellje (Shavelson és mtsai, 1976)

A Shavelson és mtsai által kidolgozott modellt több kutató is próbálta igazolni és a különböző énkérdőívek segítségével kapott eredmények alapján véve alátámasztják a Shavelson és mtsai által kidolgozott modellt, illetve az énkép sok összetevős voltát, ugyanakkor felhívták a figyelmet néhány apró eltérésre. Az énkép Shavelson és mtsai által javasolt modellje feltételezi, hogy az egyes énképek alapvetően korrelálnak. Ezzel szemben az empirikus adatok azt mutatják, hogy az egyes énképek között az összefüggés gyenge, amely megkérdőjelezi az énkép erős hierarchikus jellegét (Marsh, 1993). Shavelsonék azt feltételezték például, hogy a nyelvi és a matematika énképek között erős korreláció áll fenn, így azok egyszerűen jellemezhetőek a hierarchiában egy szinttel feljebb lévő tanulási énképpel. Marsh (1993) faktoranalízises vizsgálatában azonban rámutatott, hogy a nyelvi és a matematika énkép közötti korreláció nagyon gyenge, megközelítőleg nulla.

Ezek az eredmények vezettek a Shavelson és mtsai-féle modell újragondolásához, a Marsh/Shavelson-modellhez. A Marsh/Shavelson modell (2. ábra), minthogy az énképkérdőívek segítségével végzett kutatások mindegyike alátámasztotta az énkép hierarchikus, sok összetevős jellegét, megőrizte az eredeti modell hierarchiáját, ám az egyes szintek között bonyolultabb kapcsolatokat feltételez.



3. ábra: Az énkép hierarchikus, sok összetevős modellje (Marsh és Shavelson, 1985)

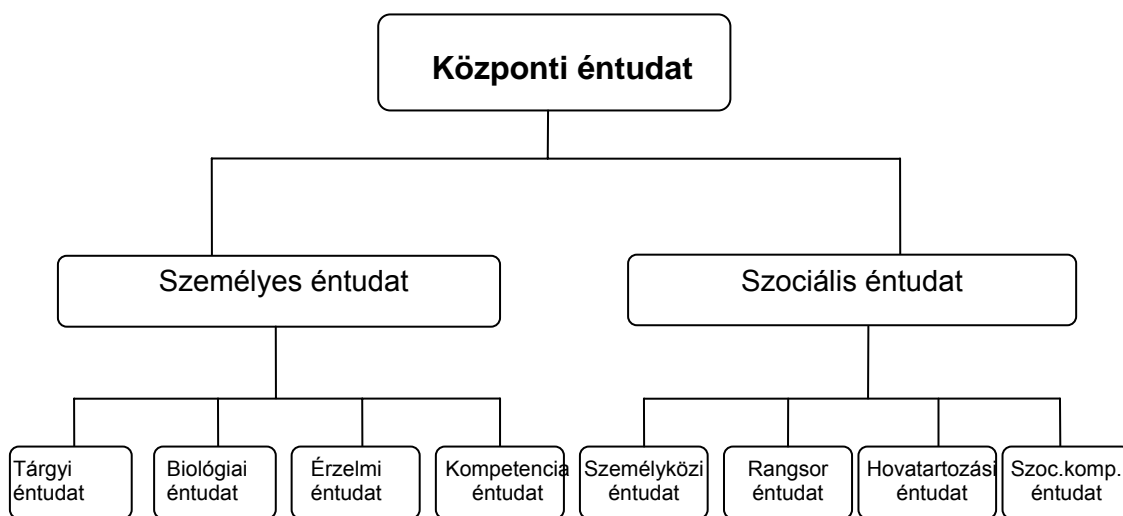
Így például a szülőkkel való kapcsolat, a tőlük kapott visszajelzések alapján létrehozott énkép e modellben sokkal fontosabb tényezőként szerepel. Míg a Shavelson és mtsai által kidolgozott modellben a szülők a „fontos mások” között szerepelnek, addig a Marsh/Shavelson modellben önálló komponensként jelennek meg, és mind a tanulmányi mind pedig a nem tanulmányi énképpel szoros összefüggésben vannak.

Hasonlóképp, a kutatások rámutattak (Marsh és Shavelson, 1985), hogy a nyelvi és a matematikai énképek távolabb állnak egymástól, mint ahogy azt az eredeti modell feltételezi. Olyannyira távol, hogy nem is lehet egy általános tanulási énképbe sorolni őket. Ennek alapján a Marsh/Shavelson modell a nyelvi és matematikai énképet távolabbra és egy szinttel feljebb, teljesen elkülönítve helyezi el egymástól. Hasonló eredményre jutott Józsa (1999) a fizika és a matematika tantárgy-specifikus énképek vizsgálatakor is. Azt találta ugyanis, hogy míg a matematika tantárgy-specifikus énkép és a többi tantárgy osztályzata nem korrelál egymással szignifikánsan, addig a fizika tantárgy-specifikus énkép esetén ugyanezen együttérthetők egyenesen negatív összefüggésre utalnak, azaz akik más tantárgyaktól jól teljesítenek nagyobb valószínűséggel látják magukat negatívan fizikából, és fordítva. Ennek fényében nem feltételezhető, hogy az egyes tantárgy-specifikus énképek besorolhatók egy átfogó tanulmányi énkép alá, ahogyan azt az eredeti Shavelson és munkatársai által kidolgozott

énképmodell alapján feltételezhetjük. Az egyes tantárgyi énképek korrelálatlanságának magyarázatai lehetnek egyébként a Marx és Winne (1978) által leírt kompenzációs technikák.

További nagyon fontos felfedezés, hogy a kor növekedésével az énkép egyes dimenziói hangsúlyosabbá válhatnak, az egyes szintek eltolódhatnak, az összetevők eltávolodhatnak egymástól, és a hierarchia gyengülhet. Míg a prepubertás korúaknál a hierarchikus jelleg egyértelműen kimutatható, addig serdülőkor után a hierarchia már nem ilyen meghatározó (Marsh és Shavelson, 1985).

Nagy (2000) az énkép, Nagy fogalomhasználatával az éntudat, struktúráját Marsh és Shavelson nyomán szintén hierarchikus sok összetevős rendszernek tekinti. A hierarchia csúcán itt is egyfajta globális, általános énkép áll, a központi éntudat, amely az egész éntudat legszilárdabb, legkevésbé változékony komponense. A második szinten a személyes és a szociális éntudat kap helyet. Nagy szociálpszichológiai énkutatások eredményei alapján a harmadik szinten nyolcféle éntudat-tartalmat határoz meg (4. ábra), melyek mindegyike az alsóbb szinteken további összetevőkre bomlik.



4. ábra. A saját éntudat hipotetikus tartalmi szerveződés (Nagy, 2000)

A harmadik szinten lévő éntudat-tartalmak már nagyon változékonyak és ideális esetben már csak kevésbé befolyásolják a viselkedést. Szélsőséges esetben előfordulhat azonban, hogy egy-egy alsóbb szinten lévő komponens domináns szerepűvé válik a központi éntudat alakulásában, ez pedig az énkép torzulását okozhatja (Nagy, 2000).

A Nagy-féle éntudat-struktúra inkább áll közel az eredeti Shavelson és munkatársai (1976) által kidolgozott énképmodellhez, mint az empirikus adatok által alátámasztott Marsh/Shavelson-féle modellhez, hiszen az alsóbb szinteken kevés kapcsolatot feltételez az összetevők között. Hasonlít viszont a Marsh/Shavelson modellhez abban a tekintetben, hogy nem különböztet meg egy, a felsőbb szinten lévő tanulmányi énképet, ahogyan tette azt az 1976-os modell. A tanulási énképhez legközelebb ebben a modellben a kompetencia éntudat áll, amely „saját személyi, szakmai, és kognitív kompetenciáink önismerete és önminősítése” (Nagy, 2000. 304. o.).

## 2. Az énkép működésére irányuló vizsgálatok

Az énkép sok összetevős, hierarchikus modelljével kapcsolatosan felmerült, hogy az énkép milyen folyamatok mentén működik, illetve milyen kapcsolatok vannak az egyes összetevők között. Az alapvető kérdés az volt, hogy az énkép működése fentről lefelé irányuló (top-down) vagy pedig a lentől felfelé irányuló (bottom-up) folyamatként írható-e le. Brown (1993) szerint az általános globális énkép hártja a hierarchia alacsonyabb szintjein elhelyezkedő összetevőiben bekövetkezett változásokat, ily módon pedig a viselkedés megbízhatóbb meghatározója, mint a specifikus énképek. Marsh (1984) úgy találta ezzel szemben, hogy sok összetevő egyáltalán nem vagy csak alig alakítja a

globális énképet, ugyanakkor a globális énkép sincs hatással azokra. Nagy (2000) szerint az énkép legstabilabb, legkevésbé változékony része a központi éntudat, amelyre az alsóbb szinten lévő éntudat komponensek hatással lehetnek. Az, hogy egy-egy komponens mennyire meghatározó a központi éntudat alakulásában, az egyéntől függ, egy-egy komponens túlértékelődése azonban az énkép, sőt a személyiség torzulásához vezethet.

Byrne és Gavin (1996) a két modellt összeegyeztetendő, az énkép működésének egy reciprokális modelljét dolgozta ki, melyben a folyamatok kétirányúak. Marsh és Yeung (1998) Byrne és Gavin modelljét tesztelve arra a következtetésre jutott, hogy sem a lentől felfelé sem pedig a fentről lefelé modell igazolására sem áll rendelkezésre empirikus bizonyíték. A mérések során kapott eredmények leginkább egyfajta horizontális modellt támasztanak alá, amely az énkép stabilitását, illetve a folyamatok összetettségét feltételezi.

Hattie (2004) Marsh és Yeung kutatásait felhasználva dolgozta ki az énkép kötél-modelljét. A lentől felfelé vagy a fentről lefelé modellel szemben a kötél-modell horizontálisabb, és azon a feltételezésen alapul, hogy annak érdekében, hogy megőrizzük az önmagunkról kialakított képet, számos stratégiát alkalmazunk, amely stratégiák gyakran kölcsönhatásban vannak egymással. Az egyén tehát kiválaszt, elsajátít és ennek eredményeképp automatikusan használ egy sor olyan stratégiát különböző szituációkban, amelyek segítik őt abban, hogy hasonló helyzetekben hasonlóképp értelmezze önmagát (Hattie, 2004). A kötél-modell lényege, hogy épp úgy, mint a kötél esetében, az énkép erőssége sem a szálak/komponensek erősségében áll, hanem abban, hogy a sok szál/komponens átfedi egymást, egymásra tekeredik. Az énkép egyes szálai elsődleges motívumként működnek, amelyek előhívják az én bizonyos orientációit (a fonalakat), mint például az énhatékonyt, a szorongást, a teljesítmény vagy a tudás iránti igényt. Ezt követően, az én ezen szituáció-specifikus orientációi segítenek kiválasztani azokat a stratégiákat (a rostokat), amelyeket az én elsődleges motívumait, ezen keresztül pedig stabilitását szolgálják (Hattie, 2004). A kötél-modell tehát a rostok összefonódásán keresztül működik, amelyek aztán fonalakat és végül szálakat alkotnak, így hozva létre magát a kötelet, azaz az én folytonosságának érzését.

### *A Nagy Hal Kis Tó Effektus*

Énképünk kialakításában nagyon fontos szerepe van annak a szociális közegnek, amelyben élünk. A szülők, barátok, tanárok, ismerősök, egyszerűen a számunkra fontos mások rólunk alkotott véleményei segítenek minket énképünk alakításában, tükröt tartva saját viselkedésünk számára.

Ezt felismerve Marsh (1987) rámutatott arra, hogy az énkép nem értelmezhető és vizsgálható megfelelő módon anélkül, hogy figyelembe vennénk a referenciakeretek jelentőségét annak működésében. Azonos objektív tulajdonságok és teljesítmények eltérő énképhez vezethetnek annak megfelelően, hogy az egyén milyen referenciakeretet vesz alapul, amikor értékeli önmagát (Marsh, 1987). Két hasonló képességekkel rendelkező tanuló például teljesen eltérően értékelheti magát, ha az egyikőjük egy kizárólag jó képességű gyerekekből álló osztályba jár, míg társa egy mérsékelten jó képességű osztályba. A szociális összehasonlításban szerepet játszó referenciakeret e hatását nevezi iskolai keretek között Marsh (1984) Nagy Hal Kis Tó (Big Fish Little Pond) hatásnak. Ennek lényege, hogy a tanulók a saját teljesítményüket a társaik eredményeikhez viszonyítják, és a társas összehasonlítás során kialakult benyomást építik be énképükbe. Negatív Nagy Hal Kis Tó hatásról akkor beszélünk, ha hasonló képességű tanulók negatívabb énképpel rendelkeznek, ha jobb képességű társaikhoz hasonlítják magukat, míg a Nagy Hal Kis Tó Hatás pozitív, mikor ugyanezen tanulók énképe pozitív irányba fejlődik, ha saját teljesítményüket a rosszabb képességű tanulókéval mérik össze (Marsh, 1987). Bár a Nagy Hal Kis Tó effektus hatását ez ideig csak a tanulási énképpel kapcsolatosan mutatták ki, feltételezhető, hogy más keretek között az énkép egyéb komponenseire is befolyással lehet.

### **3. Énkép mint motívum**

Motiváció alatt a legáltalánosabb értelmezés szerint azt a hipotetikus belső folyamatot értjük, amely energizálja és irányítja a viselkedést (Gage és Berliner, 1991). Atkinson és munkatársai szerint

a motiváció „szükségletkielégítés és célirányult viselkedés szabályozására utaló általános kifejezés” (Atkinson és Mtsai, 1994; idézi Józsa, 2007, 21.o.).

A motivációkutatás egyik kiemelt területe a tanulással kapcsolatos motívumok rendszerének szerveződése, működése. Nagy (2000) megfogalmazásában a kognitív motívum „az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés viszonyítási alapja” (Nagy, 2000, 129.o.). Józsa (1999, 2007) a nevelés alapvető feladatának tekinti a motívumok, mint a viselkedés viszonyítási alapjainak fejlesztését a sikeres tanulás érdekében. Annak érdekében viszont, hogy a tanulmányi szempontból fontos motívumokat fejleszteni tudjuk, fel kell térképezni, hogy melyek ezek a motívumok, illetve, hogy hogyan alkotnak rendszert.

A pszichológia önálló tudománnyá válásával egyre nagyobb figyelem fordult többek között a motivációs folyamatokra is. Az egyes pszichológiai irányzatok mind-mind létrehozták saját motivációelméletüket, felfogásukat. A motiváció behaviorista értelmezése szerint a viselkedés bizonyos drive-ok, mint például az éhségérzet redukálása céljából alakul ki. A humanisztikus pszichológia ugyanezt a szükségletek hierarchiájával magyarázza, míg White (1959) kompetencianövelési hajlamról beszél. A motiváció kognitív folyamatokhoz való kapcsolásával a motivációkutatásban megjelennek a különböző én-értékelméletek (Covington, 1992) és expektancia-értékelméletek (Eccles és Wigfield, 1992). Az újabb elméletek közös vonása, hogy a viselkedés alapjául szolgáló motívumrendszerrel beszélnek, mely motívumrendszer részének tekintik az énképet is.

A tanulók az őket ért iskolai sikerek és az esetleges kudarcok alapján kialakítják iskolával kapcsolatos önértékeléseik rendszerét, amely azzal kapcsolatos információkat tartalmaz, hogy hogyan vélekednek ők saját teljesítményükről, képességeikről, milyen mértékben felelnek meg ezek saját vagy mások elvárásainak. Ezeknek az önértékeléseknek alapján az egyén előrevetíti egy-egy adott helyzet, szituáció sikerességét, amely azután viszonyítási alapul szolgál ahhoz, hogy az egyén mennyi energiát fektet egy-egy tevékenységébe, például a tanulásba. Ilyen értelemben a tanulási énkép egyben tanulási motívum is (Józsa, 1999, 2007).

Dörnyei és Csizér (2002) nagymintás longitudinális vizsgálatukban hazai tanulók idegen nyelvi motivációját vizsgálták: elsősorban arra a kérdésre keresték a választ, hogy mi alapján választanak a hazai tanulók második nyelvet, illetve mi alapján döntenek el, hogy mennyi energiát fektetnek annak tanulásába. Az eredmények azt mutatták, hogy a döntések hátterében elsősorban az integrativitás mint motívum áll (Dörnyei és Csizér, 2002). Az integrativitás fogalmát az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos motiváció elméletbe Gardner és Lambert (1959) idézi Dörnyei, megjelenés alatt) vezette be, lényege, hogy az egyén azért tanulja az adott idegen nyelvet, hogy közelebb kerüljön az adott nyelv beszélőinek közösségéhez, amelyet tisztel és amelyhez vonzódik, kommunikálni tudjon azzal, esetleg integrálódjon abba (Dörnyei, megjelenés alatt). Csizér és Dörnyei (2005) a korábbi adatgyűjtés során nyert adatok újraelemzésekor arra hívták fel a figyelmet, hogy bár az idegen nyelv kiválasztásának és tanulásának hátterében az integrativitás motívum áll, e motívum szoros kapcsolatban áll mind az adott idegen nyelv beszélői iránti pozitív attitűddel és az instrumentalitás motívummal, azaz azzal, hogy az egyén milyen gyakorlati hasznot tulajdonít a nyelv tanulásának.

Mivel az egyén általában azokhoz a közösségekhez vonzódik, melynek tagjai azt jelenítik meg, aki önmaga is lenni szeretne (Herbst és Mtsai, 2003 idézi Dörnyei, megjelenés alatt), Dörnyei (megjelenés alatt) az integrativitást mint az egyén ideális énjének második nyelvhez kapcsolódó részét értelmezi. E felfogásban az egyén azért tanulja a nyelvet mert ideális énjének részét képezi az, hogy ő idegen nyelvet/nyelveket beszél, azaz olyan emberré szeretne válni e tudás birtokában van. Az instrumentalitás Dörnyei szerint hasonló tényezőként funkcionál. Az egyén ideális énje önmagát általában szakmájában sikeres embernek jeleníti meg, ily módon pedig az instrumentalitás kapcsolódik az ideális én karrierhez kötődő komponenseihez. Ha az egyén ideális karrierjének része az idegen nyelvi kompetencia birtoklása, annak érdekében használja fel az idegen nyelv tanulását, hogy megfeleljen ennek az ideális képnek. Dörnyei rámutatott tehát hogy az énkép azon része, mely saját magunkkal kapcsolatos elvárásainkat tartalmazza, önálló motívumként is funkcionál. Bár Dörnyei (megjelenés alatt) és Csizér és Dörnyei (2005) az idegen nyelvek tanulásának hátterében álló motívumokat kutatta, feltételezhető, hogy más tantárgyak és kompetenciák esetén is fennállhat ez az összefüggés.

A tanulási énkép nem vizsgálható azonban egységes változórendszerként, hiszen empirikus kutatások bizonyítják, hogy nem létezik egyetlen, globális tanulással kapcsolatos énkép (Marsh és

Shavelson, 1985; Józsa, 1999). Ehelyett a tanulók egyes tantárgyakhoz és képességekhez kapcsolódó énképkomponensei elkülönülnek egymástól, és csak gyenge korrelációt mutatnak. Egy tanuló tehát sikeresnek érezheti magát és pozitív énképpel rendelkezhet matematikából, míg az olvasással kapcsolatos énképe sokkal negatívabb lehet. Mivel tehát nem beszélhetünk globális tanulási énképről, a továbbiakban tanulási énkép alatt az egyes tantárgy- és képesség-specifikus énképek összességét értem.

#### 4. Az énkép és a tanulmányi teljesítmény összefüggését vizsgáló kutatások

Az énkép és a tanulmányi eredmények közötti összefüggések vizsgálata nem újszerű jelenség. Brookover és Lezotte (1979) hatékony iskola modelljükben a tanulmányi énkép maximális fejlesztését az iskola egyik legfőbb feladatának tekintik, Malouff és munkatársai (2008) az énkép és az énhatékonyság fejlesztését a motiváló tanítás egyik alapvető építőkövéként írják le. A pozitív tanulmányi énkép kialakítását hangsúlyozza többek között Byrne (1984), Marsh (1984) és Marsh és Craven (1997) is, mikor arról beszélnek, hogy a tanulmányi énkép hatással van a tanulmányi teljesítményre, szokásokra és az iskolai továbbmenetelre. Hansford és Hattie (1982) a tanulói teljesítmény és az énkép közötti kapcsolatot elemző kutatások áttekintése után arra a következtetésre jutottak, hogy a teljesítmény-mutatók általában 0,2 körüli korrelációt mutatnak az általános énképpel, míg 0,4 körülit a tanulmányi énképpel, mely eredmények alátámasztják a feltételezést, miszerint a két változó szoros összefüggésben áll egymással.

Byrne (1984) szerint mivel az énkép motívumként is működik, az énképben bekövetkezett változások hatással lesznek a későbbi teljesítményre is. Marsh (1990) szerint viszont az énkép Marsh/Shavelson modellje értelmében egyértelmű összefüggés van az előzetes iskolai teljesítmény és a tanulmányi énkép között, ahol is az iskolai teljesítmény meghatározója a tanulmányi énképnek (Marsh, 1990). A kérdés tehát az, hogy milyen irányú az összefüggés az énkép és a teljesítmény között.

Calsyn és Kenny (1977) az énkép és a teljesítmény közötti kapcsolat két modelljét hasonlította össze. Az énképfejlesztő modell a pozitív énkép tanulmányi eredményre gyakorolt hatására helyezi a hangsúlyt. E modell szerint elsősorban az énkép van hatással a tanulmányi teljesítményre és nem fordítva, ennek megfelelően pedig az iskolában az énkép megerősítésére van szükség, amely azután majd a teljesítmény növekedéséhez fog vezetni. Ezzel szemben a készségfejlesztő modell szerint a tanulási énkép az iskolai teljesítmény, a tanulmányi eredményesség függvénye, így elsősorban a készségek fejlesztésére kell törekedni, hiszen ez vezet majd a későbbiekben a pozitív énkép kialakulásához.

Marsh (1990, 1993) úgy találta, hogy egyik modell sem felel meg a valóságnak. Az tanulási énkép és az iskolai teljesítmény közötti összefüggés nem írható le egyirányú kapcsolatként, hanem oda-vissza kapcsolatot kell feltételeznünk a két konstruktum között. A készségfejlesztő vagy énképfejlesztő modellek helyébe tehát a reciprok-hatás modell kell, hogy lépjen, melynek értelmében az előzetes énkép hatással van a későbbi tanulmányi eredményekre, és az előzetes tanulmányi teljesítmény is befolyásolja az énkép alakulását. Marsh (1990) egy nagymintás vizsgálat keretén belül tesztelte a reciprok hatás modellt, melyben amerikai középiskolás diákok énképét, osztályzatait és standardizált teszteken elért eredményei közötti összefüggést vizsgálta. Az eredmények alapján véve alátámasztották a reciprok-hatás modellt: az előzetes tanulmányi eredmények éppúgy befolyásolták a későbbi énképet, mint ahogyan az előzetes énkép befolyásolta a későbbi teljesítményt. A legerősebb az előzetes énkép iskolai osztályzatokra gyakorolt hatása volt, míg ugyanezen hatás már sokkal kevésbé mutatkozott meg a teljesítményre, azaz a standardizált teszteken elért eredményekre vonatkozóan.

Szintén az iskolai énkép és a teljesítmény közötti összefüggést vizsgálták Van Damme és munkatársai (2004). Longitudinális vizsgálatukban flamand középiskolás diákok (N=6411) tanulmányi eredményességéről, tanulmányi énképéről, és az általuk látogatott iskola jellemzőiről gyűjtöttek adatokat tíz éven keresztül. Az eredmények szerint a tanulmányi énkép és a tanulmányi eredmények között szignifikáns korreláció van. A középiskola első évét követően a tanulási énkép szignifikáns előrejelzője az azt követő teljesítménynek, még akkor is, ha a különböző háttértényezőket kontrolláljuk. Az összefüggés, bár szignifikáns, de nem mondható erősnek, a későbbi teljesítményt ugyanis sokkal jobban előrejelzi a korábbi teljesítmény, illetve a tanuló intelligenciahányadosa.



Hasonlóképp, az előzetes tanulmányi teljesítmény szignifikáns, de nem a legmeghatározóbb előrejelzője a tanulási énkép későbbi alakulásának. A legfontosabb tényező ebben az esetben is az előzetes énkép (Van Damme és mtsai, 2004). Ezek az eredmények összességében véve alátámasztották a reciprok hatás modellt, de ugyanakkor rámutattak arra is, hogy mind a tanulmányi eredmény, mind pedig a tanulmányi énkép alakulására számos más tényező is hatással van.

Van Damme és munkatársai (2004) a tanulási énkép és a tanulmányi teljesítmény közötti kétirányú ok-okozati viszonyt alapvető társas folyamatokkal magyarázzák. Az énkép alapján véve két mechanizmus, a reflektív értékelés és a társas összehasonlítás eredményeként jön létre. Az egyén, egyrészt, a fontos mások által szolgáltatott információk által építi fel énjét, másrészt pedig saját teljesítményét társai eredményeihez hasonlítja. Az iskolai környezet olyan kontextus, amelyben az értékelésnek kitüntetett szerepe van. Mind a tanárok, mind pedig a szülők nagy hangsúlyt fektetnek a diákok tanulmányi eredményeire, ilyen körülmények között pedig nem meglepő, hogy az iskolai teljesítmény és az azt tükröző érdemjegyek a tanulók énképének is jó mutatói. A társas összehasonlításban továbbá központi szerepet tölt be az a referenciakeret, amelyet az egyénéknépének kialakításához alapul vesz. Egy átlagos képességű tanuló hajlamos negatívabban értékelni saját teljesítményét egy olyan osztály tagjaként, ahová az átlagosnál jobb képességű tanulók járnak. Hasonlóképp, ugyanezen tanuló valószínűleg sokkal pozitívabb tanulási énképpel fog rendelkezni, ha az átlagosnál rosszabb képességekkel rendelkező tanulók veszik körül. Ez a Marsh által leírt Nagy Hal Kis Tó Hatás lényege is (Marsh, 1987).

Egy másik megközelítés szerint az énkép tanulmányi eredményekre gyakorolt hatása inkább motivációs, semmint társas folyamatokkal magyarázható (Byrne, 1984; Van Damme és mtsai, 2004). Ha egy tanuló pozitív énképpel rendelkezik az iskolai teljesítményét illetően, motiváltabbá válik céljai elérésében. Az a magabiztosság, amely általában a pozitív énképpel párosul, hatékony feladatorientációt tesz lehetővé. Az alacsony énképpel bíró tanulók nem rendelkeznek ezzel a magabiztossággal, és a saját képességeikkel kapcsolatos kétségeik és bizonytalanságuk kedvezőtlen hatással lesz a kitartásukra is. Covington (1992) ezt a tényt az úgynevezett énérték (self-worth) motívummal magyarázza. Az egyén hajlamos mindent elkövetni annak érdekében, hogy önmagáról pozitív képet alakítson ki és tartson fenn. Ehhez különféle énvédő mechanizmusokat használ. Például, ha a tanulót az iskolában bármilyen olyan hatás éri, amely negatívan befolyásolná önértékelését, számos stratégiát alkalmazhat, hogy megőrizze a már kialakult képet önmagáról. Az egyik ilyen nagyon gyakori stratégia az iskolázás és az iskolai eredményesség értékének csökkentése. A tanuló, mivel rossz osztályzatokat szerez az iskolában, az élet más területén elért sikereit, pozitív élményeit felértékeli, az iskolára pedig úgy tekint ahová, bár kötelező járni, de nincsen hatással sem a jelenlegi sem a későbbi életére. Ezzel a folyamattal magyarázhatóak egyébként azok a kutatási eredmények, melyek szerint a rosszabb iskolai eredményekkel rendelkező tanulók sokszor pozitívabb énképet tartanak fenn önmagukról, mint sikeresebb, bár nem a legsikeresebb, társaik.

Guay, Marsh és Boivin (2003) fejlődési szempontból vizsgálta az énkép és a teljesítmény kapcsolatát és a reciprok hatás modellt. Vizsgálatukban három korcsoport, 2., 3. és 4. osztályos tanulók (N=385), énképéről és iskolai eredményességéről gyűjtöttek adatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy az életkor növekedésével a gyerekek egyre megbízhatóbb és egyre stabilabb válaszokat adtak az énképükkel kapcsolatos kérdésekre, emellett pedig egyre erősebb lett az összefüggés a tanulók iskolai énképe és teljesítménye között, ahol is az összefüggés az iskolai énkép és a teljesítmény között még a legfiatalabb korosztály esetén is szignifikáns. A kutatás továbbá alátámasztotta a reciprok hatás modellt is: a tanulók énképe és iskolai teljesítménye kölcsönösen hatással van egymásra már az iskolázás korai szakaszában is. Ez az eredmény azért is jelentős, mert felhívta a figyelmet a korai fejlesztésben az énképfejlesztő technikák fontosságára. A nevelőknek már a kezdetektől fogva szimultán módon kell fejleszteniük az énképet és különböző készségeket, képességeket, annak érdekében, hogy azok kölcsönösen megerősítsék egymást.

Chapman és Tunmer (2002) a tanulási énkép fejlődésében az olvasási képesség fejlődését és az ahhoz kapcsolódó olvasás specifikus énképet emeli ki. Mivel az iskolázás kezdetén, az olvasástanulás kiemelt szerepet kap, az, hogy a gyermek milyen sikerrel tanul meg olvasni, központi szerepet fog kapni tanulmányi énképében is. Az olvasás tanulásakor kialakul az olvasás specifikus énkép, amely az egyén azon vélekedéseit tartalmazza önmagáról, amelyek azzal kapcsolatosak, hogy milyen gyorsan, milyen folyékonyan tud ő olvasni. Ez az énkép azonban még koránt sem tekinthető stabilnak. A kisgyermek olvasástanulás közben sok sikerélményt, de kudarcot is átél. A teljesítménnyel kapcsolatos

önértékelések csak évek múlva stabilizálódnak és lesznek hatással a későbbi teljesítményre. Az így kialakult olvasás specifikus énkép azonban a későbbiekben majd alapját képezi a globális énképnek. Ennélfogva, az olvasástanulás kezdeti szakaszában nehézségekkel küzdő gyerekek negatív olvasás specifikus énképet alakítanak ki, amely azután negatív általános énképhez vezethet. A probléma orvosolása nélkül a negatív énkép megmaradhat egészen serdülő- vagy felnőttkorig is (Chapman és Tunmer, 2002).

A hazai szakirodalomban Kőrössy (1997) foglalkozott az énkép és az iskolai teljesítmény összefüggéseivel. Kőrössy elsősorban az énkép tanulmányi eredményekre gyakorolt hatására fókuszál, mikor arra hívja fel a figyelmet, hogy a pozitív tanulási énkép kialakításában a tanári visszajelzéseknek óriási szerepe van. A tanár által nyújtott pozitív vagy negatív megerősítés nagyban hozzájárul a tanulók énképének alakulásához, amely azután hatással lesz későbbi teljesítményükre. Kőrössy összhangban Marsh (1990) és Józsa (1999) kutatási eredményeivel a tantárgyi illetve a képesség-specifikus énképek szerepét hangsúlyozza a tanulmányi eredményességben.

## 5. Kultúrközi vizsgálatok

A tanulmányi énkép és a tanulói teljesítmény közötti oksági viszony megállapításhoz elsősorban az USA-ban, Kanadában, Ausztráliában és Nyugat-Európában gyűjtött adatokat használtak fel. Ezekben a nyugati társadalmakban a kutatási eredmények szerint egyértelmű az összefüggés a két konstruktum között. Az egyén a tanulmányi teljesítményével kapcsolatos visszajelentett információk alapján alakítja énképét, amely aztán hatással lesz a további tanulmányi teljesítményére. Ehhez azonban szükségyszerű, hogy az egyén fontosnak tartsa saját tanulmányi előmenetelét, olyannyira, hogy a tanulmányi énkép másodrendű komponensként szerepelhessen globális énképében, és akár központi szerepet is betölthessen énképének alakulásában. A nyugati individualista társadalmakban a saját, személyes fejlődés, sikerek központi szerepet töltenek be az egyén saját önértékelésében, nem feltételezhető viszont, hogy ez más társadalmakban is így van.

Markus és Kitayama (1991) szerint az individualista és a kollektivista társadalmakban az emberek különböznek abban a tekintetben, hogy hogyan látják önmagukat, illetve, hogy mi alapján építik fel énképüket. Az individualista társadalmakban az egyént független, önálló entitásnak tekintik, aki belső tulajdonságainak egyedi egésze (Markus és Kitayama, 1991). Ennek megfelelően ezekben a társadalmakban az énkép leírása is legfőképpen az egyén saját belső személyiségjegyei mentén történik. Ezzel szemben a kollektivista kultúrák az egyének közötti kapcsolatokat, a kölcsönös függést hangsúlyozzák, és ezen értékek mentén írják le az énképet is. Ebben a kulturális kontextusban sokkal nagyobb szerepet kap a fontos másokkal való harmonikus kapcsolat, az engedelmisség, és a közösséghez való tartozás.

Egy másik fontos kulturális különbség, hogy a keleti társadalmakban a diákok saját tanulmányi eredményességüket, vagy épp eredménytelenségüket, inkább hajlamosak erőfeszítéseik vagy azok hiányának tulajdonítani, mintsem képességeiknek (Hau és Salili, 1991). Mivel az erőfeszítés kevésbé állandó tényező, mint az egyén képességei, nem biztos, hogy egy-egy siker vagy kudarc olyan hatással lesz az énkép alakulására, mint a nyugati társadalmakban, ahol az emberek sikereiket és kudarcaikat hajlamosak inkább képességbeli tényezőknek tulajdonítani.

A Markus és Kitayama (1991) és Hau és Salili (1991) által leírt különbségek miatt számos kutató úgy vélte, hogy a nyugati kulturális kontextusban kifejlesztett énkép modellek nem felelnek meg például az ázsiai kollektivista társadalmakban tapasztalt énképfelépítéssel (Meredith, Wang és Zheng, 1993; Tam és Watkins, 1995).

Figyelembe véve ezeket a kulturális különbségeket, Marsh, Hau és Kong (2001) longitudinális vizsgálatukban arra a kérdésre kereste a választ, hogy vajon mindezek ellenére kiterjeszhető-e a reciprok-hatás modell a keleti kultúrákra is. Marsh, Hau és Kong (2001) Hong Kong-i középiskolás diákok (N=7802) iskolai teljesítményét és tanulmányi énképét vizsgálta hat éven keresztül. Az eredmények arra utaltak, hogy a tanulói teljesítmény és a tanulási énkép közötti reciprok hatás a keleti kultúrákban is kimutatható ugyanúgy, mint a nyugati, individualista társadalmakban.

Watkins jó néhány az európaiktól és az amerikaiaktól eltérő kultúrában vizsgálta és Marsh/Shavelson modell és az ezen alapuló Self Description Questionnaire mérőeszközök érvényességét. Kutatásokat végzett többek között fülöp-szigeteki, hongkongi, nigériai, nepáli, kínai és zimbabwei egyének

énképét illetően, és azt találta, hogy bár a Markus és Kitayama által leírt kollektívizmus-individualizmus dimenzió mentén találhatóak különbségek a kultúrák között, mivel a faktorstruktúráját illetően szignifikáns különbség nincs, mind a Marsh és Shavelson által kidolgozott énképmodell, mind pedig az SDQ kérdőívek megállják a helyüket ezekben a kultúrákban is (Watkins és Gutierrez, 1989; Watkins és Mpofo, 1994; Watkins, Fleming és Alfon, 1989; Cheng és Watkins, 2000).

## 6. Az énkép mérése

Az énkép vizsgálata leggyakrabban Likert-skálás kérdőívek segítségével történik, melyekkel az egyén saját maga értékelhet bizonyos állításokat annak megfelelően, hogy mennyire tartja azokat az állításokat igaznak magára nézve.

Az énkép vizsgálatát lehetővé tevő mérőeszközök fejlődése párhuzamosan történt az éppen domináns elméleti modellekkel. Nem meglepő tehát, hogy az első énképvizsgáló kérdőívek az egydimenziós, globális énképre fókuszáló modelleket vették alapul. Ilyen egydimenziós skála például a Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), a Coopersmith Self Esteem Inventory (Coopersmith, 1967), a már említett Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965) vagy a Piers-Harris-féle Children's Self-Concept Scale (Piers, 1969).

Az 1980-as évektől kezdve egyre több empirikus kutatás irányult az énkép struktúrájára, amely kutatások egyre inkább egy többdimenziós, hierarchikus modellt támasztottak alá. Ennek megfelelően az újabb mérőeszközök alapjául szolgáló skálák a globális énkép mellett az énkép egyes komponenseit is vizsgálták. A Harter (1979) által kidolgozott Perceived Competence Scale for Children egyike volt az első énkép-kérdőíveknek, amelyek az énképet mint sok összetevős, hierarchikus rendszert vizsgálták. Harter kérdőíve három fő csomópont mentén vizsgálta a tanulók énképét: a kognitív kompetenciával kapcsolatos skála az iskolai teljesítményre fókuszált, a szociális kompetencia kérdések a gyerek társai körében tapasztalt népszerűségére vonatkoztak, míg a fizikai énképet az sport és a szabadidő játékok alkalmával elért sikerek/kudarok mentén értékelte. Harter egy negyedik csomópontot is megkülönböztetett, amelynek az általános én önbecsülés (general self-esteem) elnevezést adta, és amely a tanuló egyetlen más skálával sem kapcsolatos önértékelésére vonatkozott. Minden skálához hét állítás tartozik, amelyeket a vizsgálat alanya önmaga értékelt egy négyfokú skálán annak megfelelően, hogy mennyire érzi az adott állítást igaznak saját magával kapcsolatban. A kutatási eredmények megerősítették a három fő skála létét, a mérőeszköz viszont kevésbé mutatkozott megbízhatónak atipikus csoportok esetén (Byrne, 1996; Marsh és Holmes, 1990).

Az énkép mérésére leggyakrabban használt kérdőív az énkép Marsh/Shavelson sok összetevős, hierarchikus modelljén alapuló SDQ kérdőív. A Marsh és mtsai által kifejlesztett SDQ (Self Description Questionnaire) mérőeszközök mellett, hogy alapvetően az énkép Shavelson és munkatársai által felállított modellje alapján kidolgozott Marsh/Shavelson modellre épülnek, figyelembe veszik a Nagy Hal Kis Tó hatást, valamint az egyes komponensek összefonódását is. A modellt felhasználva és az énkép fejlődésbeli változásait figyelembe véve az SDQ mérőeszköz három változatban készült el: az SDQI kérdőív pre-pubertás korú, az SDQII serdülő, míg az SDQIII késő serdülőkorú gyerekek és fiatal felnőttek énképét képes vizsgálni. Továbbá kifejlesztettek egy kizárólag tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszközt szintén három változatban az életkoroknak megfelelően. Elkészült továbbá egy olyan változat is, amely csak a fizikai énképet („physical self”), hazai terminussal a testképet, vizsgálja. Az énkép skálák minden kérdőív esetében az eredeti Shavelson és mtsai énkép modelljét felhasználva készültek el. A skálák belső konzisztenciája minden kérdőív esetén jó (Marsh, 1993), valamint többszöri, nemben, korban és anyanyelvében eltérő mintán végzett faktoranalízis támasztja alá az SDQ mérőeszközök által vizsgált faktorok helyességét.

## 7. A tanulási énkép fejlesztésének lehetőségei

Az énkép és a tanulmányi eredmények összefüggésével kapcsolatos kutatási eredmények hatására megfogalmazódott az igény az énképet fejlesztő technikák, eljárások iránt is. Számos kísérlet irányult az énkép direkt módon történő fejlesztésére, míg mások egyidejűleg éltek a képességfejlesztés és az

énképerősítés módszereivel. A kezdeti kísérletek azonban nem bizonyultak hatékonyak, legfőképp módszertani hiányosságok következtében (Craven, Marsh és Burnett, 2003).

A hetvenes és nyolcvanas években számos fejlesztő kísérlet irányult a pozitív tanulási énkép kialakítására, az első kísérletek azonban még nem vették figyelembe az énkép sok összetevős, hierarchikus jellegét, éppen ezért nem is vezettek sikerre. Marsh, Richards és Bames (1986) tanulmányozták e kísérletek hatásait és az eredmények validitását, és azt találták, hogy azon beavatkozások voltak hatékonyak, amelyek az énkép egyes specifikus összetevőire irányultak és ezeket fejlesztették. Elképzelésük szerint tehát a kísérletek célja vagy a tanulási énkép vagy a nem tanulási énkép fejlesztése kell, hogy legyen, illetve ezek összetevői.

A megközelítés gyakorlatban történő alkalmazásai egyértelműen rámutattak arra, hogy az énkép sok összetevős hierarchikus jellege alapvető szerepet kell, hogy betöltsön a fejlesztő kísérletek tervezésében és kivitelezésében. Az énkép mérésének ilyen jellegű módszertani változásai, illetve a pszichológiai kutatások eredményei szolgáltatták az alapot az énkép vizsgálatának és fejlesztésének új lehetőségeihez, azokhoz a gyakorlatokhoz, amelyek teljes mértékben figyelembe veszik az énkép sok összetevős hierarchikus jellegét.

Az empirikus adatok által alátámasztott reciprok-hatás modell (Marsh, 1990, 1993) emellett arra is felhívta a figyelmet, hogy az énkép és a képességek, készségek fejlesztésére egyaránt figyelmet kell fordítani, ezeknek szimultán módon kell történniük. Az énkép fejlődését vizsgáló kutatások arra is rámutattak, hogy a képességfejlesztéssel párhuzamosan zajló énképfejlesztést már egészen korán el kell kezdeni, hiszen a teljesítmény és az énkép egymást kölcsönösen megerősítő konstruktumok (Guay, Marsh és Boivin, 2003). E mellett, mivel az olvasással kapcsolatos énkép alakul ki szinte elsőként a többi tantárgy-specifikus énképpel szemben, a tanulót maximálisan segíteni kell a pozitív olvasás specifikus énkép kialakításában (Chapman és Tunmer, 2002). Ha az iskola kezdetekor a tanuló pozitív énképet alakít ki magában a tanulással kapcsolatban, ez nemcsak a globális énkép pozitív irányú fejlődéséhez szolgálhat alapul, de a tanulmányi eredményességhez is.

Haney és Durlak (1998) kilencvenkilenc 1998-ig lefolytatott énképfejlesztő kísérletet bemutató tanulmányon végzett metaanalízist. A kísérletek többsége 18 éven aluli gyerekekre és serdülőkre irányult. Azt találta, hogy azok a beavatkozások voltak hatékonyabbak, amelyek direkt módon az énképre irányultak, nem pedig valamely más aspektusra, mint például a szociális készségekre. Ez az eredmény összhangban van azokkal a kutatási eredményekkel, melyek szerint a jövőbeni énkép legjobb előrejelzője az előzetes énkép (Van Damme és Mtsai, 2004). Hatékonyabbnak bizonyultak azok a kísérletek is, amelyek korábbi kísérletek eredményeit használták fel szemben azokkal a módszerekkel, amelyek pusztán elméleti modelleken alapultak. Haney és Durlak szerint továbbá eredményesebbek voltak azok a beavatkozások, amelyek a fennálló problémák kezelésére irányultak, mint amelyek a megelőzésre.

O'Mara, Craven és Marsh (2004) kifogásolták, hogy Haney és Durlak metaanalízisükben nem vették figyelembe, hogy a fejlesztő hatás sokszor az énkép több összetevőjére is irányult. Ez különösképpen problémás azon kísérletek értékelése során, melyek az énképet mint sok összetevős hierarchikus rendszert vették alapul. O'Mara, Marsh és Craven (2003) éppen ezért saját metaanalízisükben, melyben a 2002-ig végzett kísérletek eredményeit vizsgálták, megkülönböztették azokat a változásokat, amelyek a kísérletek hatására alakultak ki (1) az énkép célterületein, (2) az énkép azon összetevőin, amelyek a célterületekkel szoros összefüggésben állnak, így transzfer hatás feltételezhető, (3) illetve a fejlesztő kísérlet által nem megcélzott énképösszetevőkön. Így tehát összesen három hatásmértéket számoltak, szemben Haney és Durlak metaanalízisével, akik csupán egy hatásmérettel számoltak. Az újabb metaanalízis eredménye alapján O'Mara, Marsh és Craven úgy találta, hogy Haney és Durlak (1998) által végzett metaanalízis alábecsülte a fejlesztő kísérletek eredményességét. Ez a tendencia különösen tetten érhető volt azon kísérletek esetén, amelyek az énkép sok összetevős, hierarchikus modelljét operacionalizálták.

A korábbi kísérleteken végzett metaanalízisek eredményeit felhasználva Craven, Marsh és Burnett (2003) énképfejlesztő kísérletekre vonatkozó útmutatásokat dolgozott ki, melyek a kutatók segítségére lehetnek az énképfejlesztő kísérletek újabb generációjának kidolgozásához. Craven és munkatársai tanulmányukban felhívják a figyelmet, hogy az énkép hatékonyan nem fejleszhető anélkül, hogy figyelembe vennék sok összetevős, hierarchikus jellegét. A fejlesztésnek éppen ezért az énkép egy-egy területére kell irányulnia, de ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy az egyes összetevők közötti összefüggések következtében az egyes területek kihatással lehetnek más területekre is.

**Irodalom**

- Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Brookover, W. B. és Lezotte, L. W. (1979): *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Michigan State University, College of Urban Development, East Lansing.
- Brown, J. D. (1993): Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In: Suls, J. (szerk.): *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 4. kötet, 27-58.
- Byrne, B. M. (1984): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, **54**. 427-456.
- Byrne, B.M. (1996): *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. A. és Gavin, D. A. (1996): The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Academic Self-Concept Across Pre-, Early, and Late Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, **88**. 2. sz. 215-228.
- Calsyn, R. és Kenny, D. (1977): Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, **69**. 136-145.
- Chapman, J. W. és Tunmer, W. E. (2002): Relations between self-perceptions. and literacy achievement: Developmental factors and Matthew effects. Paper presented at the Second International SELF Conference.  
[http://self.uws.edu.au/Conferences/2002\\_CD\\_Chapman\\_&\\_Tunmer.pdf](http://self.uws.edu.au/Conferences/2002_CD_Chapman_&_Tunmer.pdf). 2008. december 12.
- Cheng, C. és Watkins, D. (2000): Age and gender invariance of self-concept factor structure. *International Journal of Psychology*, **35**. 186-194.
- Coopersmith, S. A. (1967): *The antecedents of self-esteem*. Freeman, San Francisco.
- Covington, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, Oakleigh.
- Craven, R. G., Marsh, H.W. és Burnett, P. C. (2003): Cracking the Self-concept Enhancement Conundrum: A Call and Blueprint for the Next Generation of Self-concept Enhancement Research. In: H. W. Marsh, R. G. Craven, és D. M. McInerney (szerk.): *International Advances in Self Research*. Greenwich, CT: Information Age, 67-90.
- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, **89**. 1. 19-36.
- Dörnyei, Z. (megjelenés alatt): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. UK: Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 421-462.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (1992): The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12265-310.
- Fitts, W. H. (1965): *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Counselor Recording and Tests, Nashville.
- Gage, N. és Berliner, D. (1991): *Educational psychology*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1959): Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **13**. 266-272.
- Guay, F., Marsh, H. W. és Boivin, M. (2003): Academic self-concept and academic achievement: Development perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 124-136.
- Haney P., Durlak J.A. (1998): Changing self-esteem in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*. **27**. 423–33.
- Hansford, B.C. és Hattie, J.A. (1982): The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, **52**. 123-142.
- Harter, S. (1979): *The perceived competence scale for children*. University of Denver, Denver, CO: Author.
- Hattie, J. (1992): *Self-concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

- Hattie, J. (2000): Getting Back on the Correct Pathway for Self-Concept Research in the New Millennium: Revisiting Misinterpretations of and Revitalising the Contributions of James' Agenda for Research on the Self. In: Craven, R. G. és Marsh H. W. (szerk.): *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference*. SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Hattie, J. (2004): Models of Self-Concept that are Neither Top-down or Bottom-up: The Rope Model of Self-Concept. Paper presented at the the Third International SELF Conference, Max Plank Institute, Berlin, July 2004.  
[http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/fms/default/education/staff/Prof.%20John%20Hattie/Documents/John%20Hattie%20Papers/self-concept/Hattie\\_-\\_Models\\_of\\_Self-concept\\_\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/fms/default/education/staff/Prof.%20John%20Hattie/Documents/John%20Hattie%20Papers/self-concept/Hattie_-_Models_of_Self-concept_(2004).pdf)
- Herbst, K. C., Gaertner, L. és Insko, C. A. (2003): My head says yes but my heart says no: Cognitive and affective attraction as a function of similarity to the ideal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, **84**, 6. 1206-1219.
- Hau, K. T. és Salili, F. (1991): Structure and Semantic Differential Placement of Specific Causes: Academic Causal Attributions by Chinese Students in Hong Kong . *International Journal of Psychology*, **26**, 2. 175-193.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Józsa Krisztián (1999): *Összefüggések a matematika és fizika tantárgyi éntudat és teljesítmény között 11-17 éves tanulók körében*. Szakdolgozat, József Attila Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Malouff, J. M., Rooke, S. E., Schutte, N. S., Foster, R. M. és Bhullar, N. (2008): Methods of Motivational Teaching.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3b/6d/49.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3b/6d/49.pdf)
- Markus, H. R. és Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224-253.
- Marsh, H. W. (1984): Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1291-1380.
- Marsh, H. W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 280-295.
- Marsh, H. W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 4. sz. 623-636.
- Marsh, H. W. (1993): Academic self-concept: Theory measurement and research. In: Suls, J. (szerk.): *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale. 59-98.
- Marsh, H. W. és Craven, R. (1997): Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In: Phye G. (szerk.): *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*. Academic Press, Orlando. 131-198.
- Marsh, H. W., Hau, K-T. és Kong, C-K. (2001): Late immersion and language of instruction (English vs. Chinese) in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. In: Beck, S. W. és Olah, L. N. (szerk.) *Perspectives on Language and Literacy: Beyond the Here and Now*. MA: Harvard, Cambridge. 247-287.
- Marsh, H. W. és Holmes, I. W. (1990): Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, **27**, 1. 89-117.
- Marsh, H. W. és Richards, G. (1988): The Outward Bound Bridging Course for low achieving high-school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology*, **40**, 281-298.
- Marsh, H. W., Richards, G. E. és Barnes, J. (1986): Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound Program. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 195-204.
- Marsh, H. W. és Shavelson, R. (1985): Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, **20**, 107-125.

- Marsh, H. W. és Yeung, A. S. (1998): Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**. 509-527.
- Marx, R. W. és Winne, P. H. (1978): Constructs interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*. **15**. 99-108.
- Meredith, W. H., Wang, A. és Zheng, F. M. (1993): Determining constructs of self-perception for children in Chinese cultures. *School Psychology International*, **14**. 371-380.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- O'Mara, A. J., Craven, R. G., és Marsh, H. W. (2004): *Unmasking the true effects of self-concept interventions and suggested guidelines for rectification*. Paper presented at the Third International Biennial SELF Research Conference, Max Planck Institute, Berlin, Germany.
- Piers, E. V. (1969): The Way I feel About Myself: *The Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. Basic Books, New York.
- Soares, A.T. és Soares, L.N. (1977): The self-concept: Mini, maxi, multi? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. és Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**. 407-441.
- Tam, S.F. és Watkins, D. (1995): Towards a hierarchical model of self-concept for Hong Kong Chinese adults with physical disabilities. *International Journal of Psychology*, **30**. 1-17.
- Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Fraine, B. és Mertens, W. (2004): Academic Self-Concept and Academic Achievement: Cause and Effect. Paper presented at the Third Biennial SELF Conference.  
[http://self.uws.edu.au/Conferences/2004\\_Van\\_Damme\\_Opdenakker\\_De\\_Fraine\\_Mertens.pdf](http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Van_Damme_Opdenakker_De_Fraine_Mertens.pdf).  
2007. december 12.
- Watkins, D. (2000): The Nature of Self-Conception: Findings of a Cross-Cultural Research Program. In: Craven, R. G. és Marsh H. W. (szerk.): *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference*. SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Watkins, D., Fleming, J. S. és Alfon, M. C. A. (1989): Assessing the self-esteem of Chinese school children. *Educational Psychology*, **14**. 129-137.
- Watkins, D. és Gutierrez, M. (1989): The structure of self-concept: Some Filipino evidence. *Australian Psychologist*, **24**. 401-410.
- Watkins, D. és Mporfu, E. (1994): Some Zimbabwean evidence of the internal structure of the Self-Description Questionnaire-1. *Educational and Psychological Measurement*, **54**. 967-972.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, **66**. 97-333.
- Wylie, R. C. (1974): *The Self-Concept*. University of Nebraska Press, Lincoln.