

Szenczi Beáta¹ – Józsa Krisztián²¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógyepedagógiai Intézet, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport² Szegei Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Az énképet vizsgáló SDQ-I (*Self-Description Questionnaire-I*) kérdőív hazai adaptációja

Tanulmányunkban az iskoláskori énkép vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz, a Self-Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, 1990b) magyar nyelvű fordítását, valamint kipróbálásának eredményeit mutatjuk be. A kérdőív kamaszkorban vizsgálja a sokösszetevős, hierarchikus énkép (Marsh, 1990a) nyolc komponensét: (1) fizikális képességek énkép, (2) testkép (3) olvasás énkép, (4) matematika énkép, (5) kortárskapcsolat énkép, (6) szülőkapcsolat énkép, (7) általános énkép, (8) iskolai énkép.

Bevezetés

Az én (*self*) mint formálódó pszichológiai fogalom először William James kézikönyvében jelenik meg a 19. század végén (James, 1890; Nagy, 1994). A 20. század első felében, a behaviorizmus évtizedeiben a tudatalatti szférára irányuló vizsgálatok, így az énkutatások is a háttérbe szorultak. Az olyan személyes konstrukciókat, mint az énkép, jellegüknél fogva tudományos körökben nem tartották vizsgálhatónak. A behaviorista megközelítés a látható viselkedésre helyezte a hangsúlyt a mentális folyamatokkal szemben (Watkins, 2000). Az énhez kapcsolódó vizsgálatok Rogers személyiségelméletéhez köthetően indultak el újra az 1950-es évek humanisztikus pszichológiájában. Rogers szerint az ember a tapasztalatait az énfogalma mentén értékeli (Geen, 1995; Pintrich és Schunk, 1996). Az énkép kapcsán a szemléletbeli változást Wylie (1974) tanulmánya hozta meg. 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 tanulmánya nyomán egyre több kutató kezdett el foglalkozni az énkép kutatásával, annak struktúrájának és a viselkedésben betöltött szerepének feltárásával. Mára az énkép vizsgálata, iskolai teljesítménnyel, jólléttel való kapcsolatának feltárása a pedagógiai kutatásoknak is szerves részét képezi (Józsa és Fejes, 2012). Számos vizsgálat igazolta, hogy a tanulási énkép szoros, reciprok kapcsolatban áll a tanulmányi eredményességgel (Burns és mtsai, 2020; Marsh és mtsai, 2018), és jobb előrejelzője például a továbbtanulási szándéknak és pályáorientációnak, mint az IQ (Guo és mtsai, 2015).

Az énkép vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök, a *Self-Description Questionnaire* mérőeszközcsalád tagjai különböző életkorban teszik lehetővé az

énkép megismerését. A prepubertás-korú tanulóknak készített *Self-Description Questionnaire-I*-et (SDQ-I, Marsh, 1990b) a világ számos nyelvére lefordították, hazai változata azonban mindeidáig nem került publikálásra. Tanulmányunkban ezért az énképet vizsgáló SDQ-I hazai adaptációjának folyamatát és a magyar nyelvű kérdőív működését ismertetjük. Munkánk elméleti részében az énkép fogalmát, modelljeit járjuk körbe, valamint az SDQ mérőeszközöket mutatjuk be. Ezt követően a kipróbálás eredményeit elemezzük.

Az énkép

Az énkép az egyén önészleléseit tartalmazza, azaz minden olyan vélekedését, meggyőződését, amelyet az egyén önmagára vonatkozóan igaznak gondol (Marsh, 1990a; Szenczi, 2008). Első modelljeinek kidolgozása párhuzamosan történt az intelligenciamodellekkel, így az intelligenciamodelleknek megfelelően az elsőként felvázolt énképstruktúramodellek is csupán egyetlen faktorról számoltak. Ezek értelmezésében az énkép vagy csupán egyetlen faktorból áll (Piers, 1969), vagy az összes faktort egyetlen általános faktor dominálta (Coopersmith, 1967). E tekintetben ez a megközelítés Spearman kétfaktoros intelligenciamodelljére emlékeztet. 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) különböztet meg. A belső skálák a külsők mindegyikében megnyilvánulnak, így alkotva végül 15 alskálát. Bár a *Tennessee Self Concept Instrument* nem bizonyult az énkép-vizsgálatok megbízható mérőeszközének (Marsh és Richards, 1988), a modell, amelyen alapul, egyedülálló az énkép kutatásban, és alapjául szolgált a további kutatásoknak is, amelyek az énképet már mint sokösszetevős rendszert vizsgálják.

A legszélesebb körben ismert énképmodell kidolgozása Shavelson és munkatársai (1976) nevéhez köthető. Hierarchikus, sokösszetevős modelljük alapjául szolgál a témában folytatott szinte valamennyi további kutatásnak. Shavelson és munkatársai elméleti modelljükben az énképet egy olyan hierarchikus rendszernek mutatták be, amely különböző csomópontok és dimenziók mentén szerveződik. A hierarchia csúcsán az általános énkép áll, a következő szinten pedig az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulmányi és a nem tanulmányi énkép foglal helyet. A hierarchiában lefelé haladva az énkép egyre specifikusabb részeit találjuk meg.

A shavelsoni modellt Marsh (1990a) fejlesztette tovább, aki felismerte, hogy az egyes énképkomponensek – így például a tanulmányi énképhez köthető matematika és anyanyelvi énképek – között az összefüggés nagyon gyenge (Marsh, 1993). Feltételezhető volt tehát, hogy nem létezik egyetlen általános tanulmányi énkép, hanem több egymástól relatív független tantárgyi és képesség-specifikus énkép működik egymás mellett. Az átdolgozott, empirikus adatokkal is alátámasztott modell ezért az egyes énképösszetevők között gyengébb, ám sokrétűbb kapcsolatot feltételez, mindamellett, hogy az összetevők relatív önállóságát is figyelembe veszi. Az SDQ mérőeszközök alapjául is szolgáló Marsh/Shavelson modell (Marsh, 1990a) (1. ábra) így ugyan megőrizte az eredeti modell struktúráját, ugyanakkor nem feltételez erős hierarchikus jelleget (Marsh, 1993). A tantárgyi énképek jelentőségére mutatott rá többek között hazánkban Józsa (1999), majd nemrégiben Janurik és munkatársai (2020). Az énkép sokösszetevős jellegét, amelyben az összetevők az egyes területspecifikus komponenseket jelölik, kutatások sora támasztotta alá. Az elmúlt 30 év ezért szinte valamennyi énkép kutatása a Marsh/Shavelson modellre (Byrne, 2002), vagy annak egy-egy továbbfejlesztett változatára épített (pl. Brunner és mtsai, 2010).



1. ábra. Az énkép hierarchikus, sokösszetevős modellje (Marsh és mtsai, 1992. 57.)

Az énkép vizsgálata

Az énkép vizsgálatára kötött és kötetlen technikákat is szokás alkalmazni. A kötetlen technikák között említendő például a befejezetlen mondatok, az önleírás vagy önpórté technikája. Ezek közös jellemzői, hogy nyílt végű kérdéseket tartalmaznak, így az egyén szabad, önálló és spontán válaszain alapulnak. Az énkép vizsgálatának kötött módszerei zárt kérdésekre építenek, azaz a válaszadó válaszaiban bizonyos előre meghatározott lehetőségek közül választ. Ide tartoznak például a tulajdonságlisták vagy melléknévlis-ták, melyek esetében egy megadott listából az egyén választja ki a rá szerinte leginkább illőket. Egy másik módszer a szortírozás, melynek legismertebb fajtája a Q-rende-zés (Tókos, 2005).

A kötött technikák egy másik nagy csoportja, a kérdőíves vizsgálatok általában Likert-skálás mérőeszközökkel történnek. Segítségükkel az egyén saját maga értékelhet bizonyos állításokat annak megfelelően, hogy mennyire tartja azokat az állításokat igaznak magára nézve. Az ilyen jellegű énképvizsgáló kérdőívek fejlődése párhuzamo-san 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, 1979), a *Coopersmith Self Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967) és a *Piers–Harris-féle Children’s Self-Concept Scale* (Piers, 1969), amelyek kapcsán az újabb kutatások komoly aggályokat fogalmaznak meg (pl. Guerin és Tatlow-Golden, 2019).

Az 1980-as évektől kezdve egyre több empirikus kutatás irányult az énkép struktúrá-jára, amely kutatások egyre inkább egy többdimenziós, hierarchikus modellt támasztot-tak alá. Ennek megfelelően az újabb mérőeszközök alapjául szolgáló skálák a globális énkép mellett az énkép egyes komponenseit is vizsgálták. A Harter és Pike (1984) által kidolgozott *Perceived Competence Scale for Children* egyike volt az első énkép-kér-dőíveknek, amelyek az énképet mint sokösszetevős, hierarchikus rendszert vizsgálták. A kérdőív három fő csomópont mentén vizsgálta a tanulók énképét: a kognitív kom-petenciával kapcsolatos skála az iskolai teljesítményre fókuszált, a szociáliskompeten-cia-kérdések a gyermek társai körében tapasztalt népszerűségére vonatkoztak, míg a fizikai énképet a sport és a szabadterei játékok alkalmával elért sikerek/kudar-cok mentén értékelte. A mérőeszköz egy negyedik csomópontot is megkülönböztetett, amely az

általános önbecsülés (*general self-esteem*) elnevezést kapta, és amely a tanuló egyetlen más skálával kapcsolatos önértékelésére sem vonatkozott. Minden skálához hét állítás tartozik, amelyeket a vizsgálat alanya önmaga értékeli egy négyfokú skálán annak megfelelően, hogy mennyire érzi az adott állítást igaznak saját magával kapcsolatban. A kutatási eredmények megerősítették a három fő skála létezését, a mérőeszköz viszont kevésbé mutatkozott megbízhatónak atipikus csoportok esetén (Byrne, 1996; Marsh és Holmes, 1990), mint az énképet vizsgáló SDQ mérőeszköz (Szenczi és mtsai, 2018).

Az SDQ mérőeszközcsalád

Az énkép mérésére napjainkban leggyakrabban használt kérdőívek az énkép Marsh/Shavelson (Marsh, 1990a) sokösszetevős, hierarchikus modelljén alapuló *Self-Description Questionnaire* (SDQ) mérőeszközcsaládhoz tartoznak. A Marsh és munkatársai által fejlesztett SDQ mérőeszközök mellett, hogy alapvetően egy elméletileg jól megalapozott alapmodellre épülnek, figyelembe veszik az énkép életkori változását is. A sokösszetevős modellt felhasználva így az SDQ mérőeszköz három változatban készült el: az SDQ-I kérdőív pre-pubertás korú, az SDQ-II serdülő, míg az SDQ-III késő serdülőkorú gyerekek és fiatal felnőttek énképének a vizsgálatára alkalmas. Mindezek mellett kifejlesztettek egy kizárólag tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszközt, szintén három változatban, az életkoroknak megfelelően. Elkészült továbbá egy olyan változat is, amely csak a testképet vizsgálja. A skálák belső konzisztenciája minden kérdőív esetén jó; többszöri, nemben és korban eltérő mintán végzett faktoranalízis támasztja alá az SDQ mérőeszközök által vizsgált faktorok létezését (Marsh, 1993).

Több mint egy évtizeden keresztül kutatások sora irányult az SDQ-I kérdőív validitásának megteremtésére, illetve egyéb pszichometrikus jellemzőinek vizsgálatára. Ezek eredményeképp az SDQ-I használatával a kutatók, pszichiáterek, pszichológusok és pedagógusok biztosak lehetnek benne, hogy az általuk nyert, az egyének énképével kapcsolatos eredmények validitása megfelelő (Byrne, 1996).

Az SDQ kérdőíveket számos nyelvre lefordították, köztük kínaira, koreaira és japánra is. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az SDQ kérdőívek által leírt énképstruktúra a keleti társadalmakban is megállja a helyét (Watkins, 2000). Wästlund és munkatársai

Az énkép mérésére napjainkban leggyakrabban használt kérdőívek az énkép Marsh/Shavelson (Marsh, 1990a) sokösszetevős, hierarchikus modelljén alapuló Self-Description Questionnaire (SDQ) mérőeszközcsaládhoz tartoznak. A Marsh és munkatársai által fejlesztett SDQ mérőeszközök mellett, hogy alapvetően egy elméletileg jól megalapozott alapmodellre épülnek, figyelembe veszik az énkép életkori változását is. A sokösszetevős modellt felhasználva így az SDQ mérőeszköz három változatban készült el: az SDQ-I kérdőív pre-pubertás korú, az SDQ-II serdülő, míg az SDQ-III késő serdülőkorú gyerekek és fiatal felnőttek énképének a vizsgálatára alkalmas. Mindezek mellett kifejlesztettek egy kizárólag tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszközt, szintén három változatban, az életkoroknak megfelelően. Elkészült továbbá egy olyan változat is, amely csak a testképet vizsgálja.

(2001) metaanalízisükben 4 különböző kontinensen végzett SDQ mérések közötti különbségeket vizsgáltak. Eredményeik a válaszok olyan eloszlását mutatták, mely szerint az afrikai gyerekek rendelkeznek a legmagasabb énképpel a legtöbb képösszetevő tekintetében. A nem-tanulmányi énképet vizsgálva az ázsiai tanulók számoltak be a legalacsonyabb énképről, míg az amerikai/ausztrál tanulóknak mondható a legrosszabbnak a tanulmányi énképe. A kutatás továbbá olyan kultúrákon átívelő trendeket is azonosított, mint például a lányok és a fiúk énképe közötti általános különbségek.

Az SDQ kérdőívek széleskörű elterjedése és bizonyított kultúrközi alkalmazhatósága ellenére pontos hazai adaptációjuk mindez ideig nem készült el. Közéki (1985) az énképre irányuló empirikus vizsgálatához Coopersmith (1967) egydimenziós modellen alapuló kérdőívét adaptálta. Kárpáti, Molnár és Csapó (2002) tantárgyspecifikus énképet vizsgált; kutatásukban 3 humán tárgyhoz – történelem, irodalom és angol mint idegen nyelv – kapcsolódóan saját fejlesztésű kérdőívvel vizsgálták az énképponenseket. Bóta és Máth (2000) tehetséges gyerekek énképének mérésére a Tennessee énképskála magyar standardját használta. Sallay és munkatársai (2014) a Rosenberg Önértékelés Skála hazai fordítását készítették el, amelyet az iskolai jóllét és az önértékelés kapcsolatának vizsgálatakor Nagy és munkatársai (2019) is használtak. Orosz és Szitó (1995) serdülőkorú tanulók iskolai énképének vizsgálatához a SELF Research Center SDQ énképkérdőíveit felhasználják ugyan, de az általuk használt mérőeszköz nem tekinthető adaptációnak, hiszen ez csak az iskolai énképre fókuszál, és az eredeti kérdőívvel szemben a tanárokkal kapcsolatos állítások is szerepelnek benne. Emellett Orosz és Szitó (1995) 44 állítása négyfokú Likert-skálán értékelhető, szemben a SDQ kérdőívek ötfokú skálájával.

A kutatás célja

Célunk a *Self-Description Questionnaire* mérőeszközök közül az elsőként elkészült és legmegbízhatóbbnak bizonyult SDQ-I kérdőív hazai adaptálása. Az adaptált mérőeszköz kipróbálásakor a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Megfelelő-e az SDQ-I mérőeszköz magyar adaptációjának faktoriális validitása hazai tanulók körében?
2. Megbízhatónak tekinthető-e a magyar nyelvű kérdőív?
3. Megegyezik-e az adaptált változat struktúrája az eredeti mérőeszköz struktúrájával, azonosíthatók-e a Marsh (1993) által leírt skálák?
4. Alátámasztják-e a hazai adatok az énkép Marsh/Shavelson-féle modelljét?
5. Van-e eltérés különböző életkorú tanulók énképstruktúrája között, változik-e az énkép szerkezete az életkorral a vizsgált életkori szakaszon belül?

Mérőeszköz

Az SDQ-I mérőeszköz egy 76 állításból álló, ötfokú Likert-skálás önértékelő kérdőív, mely kamaszok énképét képes vizsgálni (a teljes kérdőívet az 1. melléklet, a kérdőív-tételek skálákba sorolását a 2. melléklet közli). A válaszadónak rövid állításokat kell értékelnie annak megfelelően, hogy mennyire igazak rá az adott állítások. A lehetséges válaszok a „hamis”-tól (1) az „igaz”-ig (5) terjednek.

Hasonlóan a többi kérdőívhez, az SDQ-I prepubertás korú gyerekek énképét vizsgáló kérdőív is a Shavelson és munkatársai által kidolgozott énképmodellt alapul vevő Marsh/Shavelson modell alapján készült el, a kérdőív által vizsgált faktorok megegyeznek a modell egyes komponenseivel. Így tehát a vizsgált faktorok a következők:

(1) fizikális képességek (*physical abilities*) énkép, (2) fizikai megjelenés (*physical appearance*) énkép (a továbbiakban a hazai terminusnak megfelelően „testkép”), (3) olvasás (*reading*) énkép, (4) matematika (*mathematics*) énkép, (5) kortársakkal való kapcsolat (*peer relations*) énkép, (6) szülőkkal való kapcsolat (*parent relations*) énkép, (7) általános énkép (*general self*), (8) iskolával kapcsolatos (*general school*) énkép. A nem tanulmányi énkép esetén minden egyes faktorhoz kilenc állítás tartozik, míg a tanulmányi énképhez köthető faktorokhoz tíz. Az egyes faktorok részletes leírását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A SDQ-I kérdőív skálái és a skálák leírása (Marsh, 1993)

Skálák	Leírás
Fizikális képességek énkép	A tanulók saját fizikális képességeikkel, a sport, a sportjátékok és a fizikális tevékenységek iránti érdeklődésével kapcsolatos értékelései.
Testkép	A tanulók saját fizikai vonzerejükkel és azzal kapcsolatos értékelései, hogy kinézetüket milyennek találják másokkal szemben, illetve hogy mások szerint hogyan néznek ki.
Olvasás énkép	A tanulók saját olvasási készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.
Matematika énkép	A tanulók saját matematikai készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.
Kortárskapcsolat énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire népszerűek társaik körében, milyen könnyen barátkoznak, és hogy mások mennyire barátkoznak velük.
Szülőkkal való kapcsolat énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire jönnek ki szüleikkel, kedvelik-e a szüleiket, illetve, hogy milyennek látják szüleikkel való kapcsolatukat.
Általános énkép	A tanulók azzal kapcsolatos értékelései, hogy mennyire érzik magukat hatékony, cselekvőképes egyéneknek, akik büszkék és elégedettek azzal amilyenek.
Iskolai énkép	A tanulók iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó saját készségeikkel, képességeikkel, attitűdjeikkel, érdeklődésükkel kapcsolatos értékelései.

Az SDQ-I mérőeszköz első fordítása az adatfelvétel előtt két és fél hónappal készült el. Az első változat az eredeti, angol nyelvű SDQ-I pontos nyelvi fordítása volt, ekkor még a tantárgyak nevei is megegyeztek az angolszász tantárgyrendszerben szereplő tantárgyakkal, azaz semmilyen, a hazai kulturális normákból, szokásokból eredő változtatást nem hajtottunk végre. Erre azért volt szükség, hogy a független fordító által elkészített visszafordítás összehasonlítható legyen az eredeti SDQ-I mérőeszközzel. Az eredeti nyelvre visszafordított mérőeszköz megközelítőleg kilencven százalékban egyezett meg a magyar nyelvű tesztváltozattal. Ezt követően néhány olyan változtatást hajtottunk végre a kérdőíven, melyek a hazai mérési kultúrába illesztést tették lehetővé. Így például kihagytuk a meglehetősen hosszú bevezető részt, melynek olvasása a 3. évfolyamosokat igencsak megterhelné. A mérőeszköz fordításakor figyelembe vettük a Nemzetközi Teszt Bizottság (*International Test Commission*, ITC) pedagógiai és pszichológiai mérőeszközök fordításával kapcsolatos követelményeit (ITC, 2017; Van de Vijver és Hambleton, 1996), hasonló mérőeszközök adaptálásának tapasztalatait (Fajrianthi és mtsai, 2020), illetve a kifejezetten az SDQ mérőeszközök fordítására vonatkozó előírásokat (Byrne, 2000).

Résztevők

Az SDQ-I kérdőív magyar változatát (SDQ-I-H) általános iskolás tanulókkal próbáltuk ki. A vizsgálatban öt település összesen 586 tanulója vett részt. Keresztmetszeti adatfelvétellel három évfolyamot vizsgáltunk: 3. (N = 218), 5. (N = 194) és 7. (N = 174) évfolyamos tanulókat. A kérdőívet a tanulók papíron töltötték ki.

Eredmények

Az adaptált kérdőív érvényessége

Az eredeti SDQ-I kérdőív nyolc alskálára, a Marsh/Shavelson-modell által leírt nyolc fő énképösszetevőre épül. Annak érdekében, hogy megtudjuk, vajon a magyar változat hasonló struktúrával rendelkezik-e, feltáró faktoranalízist végeztünk. Ez esetben a faktoranalízis validitásvizsgálatnak tekinthető: azt kívánjuk megtudni, vajon a hazai kérdőív tételei azonos módon rendeződnek-e skálákba, mint az eredeti, angol nyelvű kérdőív tételei.

A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató jelzi, mely esetünkben 0,91. A mutató 0,6 fölötti értéke esetén a változórendszer háttérében már jó eséllyel feltételezhetünk faktorokat, 0,9 fölött pedig az érték kiválónak tekinthető. Az SDQ-I magyar változatánál tehát joggal feltételezhetjük az egyes kérdőív-tételek faktorokba rendeződését.

A faktoranalízis eredményeként a faktorok számának korlátozása nélkül összesen tizenöt faktor keletkezett, ha a szokásos elemzési eljárásnak megfelelően csak az egynél nagyobb saját értékű faktorokat vesszük figyelembe. Ez több az eredeti nyolc faktornál, azonban jól láthatóan egyes faktorokba csupán egy-egy tétel tartozik. Következésképpen ezek a tételek valószínűleg nem jól vagy nem azt mérik, amelynek mérésére szántuk őket. Ennek oka valószínűleg a kulturális közeg eltérésében és esetleges nyelvi, fordításbeli torzításokban keresendő. Két skála tételei két-két skálába rendeződtek. Az egyik ilyen skála a kortársakkal való kapcsolat, amelynek tételei annak megfelelően alkotnak két külön faktort, hogy az adott tételben szerepel-e a „barát”, „barátkozás” vagy „barátság” fogalmak egyike, vagy sem. Feltételezhető tehát, hogy kultúránkban a „barát” és a „társ” fogalmak élesebben elkülönülnek egymástól, mint az angolszász kultúrában a hasonló jelentéssel bíró „friend” és „peer” fogalmak. A másik kétfaktoros skála az iskolai énkép. Az okok, úgy tűnik, itt is hasonlóak. Az egyik faktorban azok a tételek találhatóak, amelyek a tanulók tantárgyakkal vagy magával a tanulóval, iskolával kapcsolatos sikeréről tartalmaznak állításokat, míg a másik skála a gyerekek tantárgyakkal, tanulóval és iskolával kapcsolatos attitűdjeivel kapcsolatban fogalmaz meg kijelentéseket. Hat skála esetén a faktorok egyértelműen megfeleltethetők az énkép egyes összetevőinek. Ezek a fizikális képességek énkép, a testkép, az olvasás énkép, a matematika énkép, a szülővel való kapcsolat énkép és az általános énkép. Ez a hat legnagyobb varianciájú faktor, amely együttesen a változórendszer 49%-át magyarázza meg.

A kérdőív megbízhatósága

Az SDQ-I kérdőív hazai adaptációjának megbízhatósága az összes skálát tekintve a Cronbach- α mutató szerint meglehetősen jó, 0,95-höz közeli értéket mutat. Elmondható továbbá, hogy az egyes skálák reliabilitásértékei szintén jók; 0,8 és 0,9 között mozognak (2. táblázat). Kivétel ez alól a szülővel való kapcsolat énképskála reliabilitása, amely ennél alacsonyabb értéket vett fel (0,72). Ennek oka az lehet, hogy – amint azt az átlagok

és szórások is mutatják majd – a szülőkkal való kapcsolat énképskála tételei nem voltak képesek olyan szintű differenciálásra, mint más skálák tételei. A „Szeretem a szüleimet” állítást például a tanulók majdnem 95%-a, a „Szüleim szeretnek engem állítást” pedig 94%-a tartotta teljes mértékben igaznak önmagára nézve. Megállapítható tehát, hogy az adaptált kérdőívváltozat minden skálát tekintve jó vagy nagyon jó megbízhatóságú. A skálák belső szerkezetének stabilitását mutatja, hogy az egyes kérdőívtételek eltávolításával a megbízhatóság értéke döntően nem változik meg egyik skála esetében sem.

2. táblázat. Az SDQ-I-H kérdőív egyes skáláinak reliabilitása

Skála	Reliabilitás (Cronbach- α)
Fizikális képességek énkép	0,86
Testkép	0,89
Olvasás énkép	0,90
Matematika énkép	0,91
Kortárskapcsolat énkép	0,80
Szülőkkal való kapcsolat énkép	0,72
Általános énkép	0,80
Iskolai énkép	0,83

A mintában három évfolyam tanulói is szerepeltek, ezért a kérdőív megbízhatóságát évfolyamonkénti bontásban is ellenőriztük. Az évfolyamok és faktorok szerinti reliabilitásmutatókat a 3. táblázat tartalmazza. Megállapítható, hogy az egyes skálák megbízhatósága a legtöbb esetben a hetedikeseknél a legjobb, az ötödikesekek esetén ugyanezen mutatók kicsit alacsonyabbak, míg a harmadikosok esetén a legalacsonyabbak. A különbségek azonban nem jelentősek. Minden évfolyam esetében mind a nyolc skála reliabilitása a Gliner és munkatársai (2017) által megadott 0,6 küszöbértéknél magasabba. Megjegyezzük, hogy az Elsajátítási motiváció kérdőívek (DMQ) esetében hasonló eredményeket kaptunk az évfolyamok összehasonlítása esetében (Józsa és Morgan, 2017). Ennek a hátterében meghúzódhat a gyermekek szövegértésének a fejlődése 3. és 7. évfolyam között.

3. táblázat. Az alskálák megbízhatósági mutatói (Cronbach- α) évfolyamok szerinti bontásban

Énképösszetevők	Évfolyamok		
	3.	5.	7.
Fizikális képességek énkép	0,79	0,89	0,87
Testkép	0,86	0,88	0,91
Olvasás énkép	0,88	0,91	0,91
Matematika énkép	0,85	0,92	0,93
Kortárskapcsolat énkép	0,77	0,79	0,83
Szülőkkal való kapcsolat énkép	0,66	0,65	0,79
Általános énkép	0,77	0,78	0,86
Iskolai énkép	0,79	0,83	0,82

Egy tétel megbízhatósága akkor jó, ha ugyanazt méri, mint a teljes skála. Ennek megállapítására szolgál a korrigált tétel-totál korrelációs mutató, azaz az elkülönítésmutató

(r), mely az adott tétel és az adott tétel kihagyásával képzett skálaérték korrelációja. A kérdőív egyes tételeinek korrigált tétel-totál korrelációit a 4. táblázat tartalmazza skálák szerinti rendezésben. Az elkülönítésmutatókra vonatkozó minimum kritérium az, hogy szignifikáns pozitív korrelációk legyenek (Gliner és mtsai, 2017), ami minden esetben teljesül. Összességében véve elmondható, hogy a negatív megfogalmazású tételek megbízhatósága kisebb, mint a pozitív állításoké. Ennek oka valószínűleg nyelvi-logikai értelmezési nehézségekben keresendő, amelyek negatív tételek esetén gyakran felmerülnek (lásd Józsa és Morgan, 2017). Jelen esetben a minta életkori sajátosságai miatt ezek a nehézségek nagyobb arányban jelentkeznek.

4. táblázat. Az egyes skálákhoz tartozó tételek és elkülönítésmutatóik

Fizikális képességek énkép		Kortárskapcsolat énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k03	0,70	k07	0,53
k10	0,61	k14	0,50
k17	0,34	k21	0,35
k24	0,58	k28	0,45
k32	0,41	k44	0,59
k40	0,79	k52	0,50
k48	0,67	k60	0,49
k56	0,82	k69	0,62
k64	0,47	k70	0,49
Testkép		Szülőkapcsolat énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k01	0,69	k05	0,47
k08	0,69	k12	0,22
k15	0,76	k19	0,34
k22	0,74	k26	0,33
k30	0,55	k34	0,40
k38	0,58	k42	0,53
k46	0,52	k50	0,49
k54	0,56	k58	0,52
k62	0,73	k66	0,52
Olvasás énkép		Általános énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k04	0,65	k29	0,42
k11	0,76	k36	0,46
k18	0,69	k37	0,36
k25	0,74	k45	0,33
k33	0,53	k53	0,59
k41	0,78	k61	0,44
k49	0,74	k67	0,55
k57	0,54	k72	0,63

k65	0,53	k74	0,62
k73	0,62	k76	0,40
Matematika énkép		Iskolai általános énkép	
<i>tétel</i>	<i>r</i>	<i>tétel</i>	<i>r</i>
k06	0,59	k02	0,52
k13	0,68	k09	0,60
k20	0,69	k16	0,61
k27	0,69	k23	0,30
k35	0,78	k31	0,56
k43	0,74	k39	0,64
k51	0,80	k47	0,25
k59	0,73	k55	0,51
k68	0,71	k63	0,58
k75	0,41	k71	0,65

Összességében tehát megállapítható: bár a faktoranalízis alapján szükségszerűnek tűnik egy-egy kérdőív-tétel újragondolása, esetleg kihagyása a kérdőív későbbi változataiban, az adaptált mérőeszköz a jelenlegi formájában is az eredeti mérőeszközhöz hasonló struktúrával rendelkezik, és alkalmas az énkép egyes összetevőinek mérésére. A faktoranalízis alátámasztja, hogy a kérdőív-tételek alapján létrehozott összevont mutatók alapját képezhetik a további elemzéseknek. A Cronbach- α mutató alapján a kérdőív megbízható mérőeszköze a pre-pubertás korú tanulók énképének.

Az énkép egyes összetevői közötti kapcsolatok

Marsh és munkatársa (1992) az eredeti, Shavelson és munkatársai (1976) által kidolgozott énképmodell vizsgálatakor arra a következtetésre jutottak, hogy az egyes összetevők és közöttük fennálló kapcsolatok az életkor előrehaladtával változnak, egyes énképdimenziók hangsúlyosabbá válhatnak, erősödhetnek vagy gyengülhetnek. Az SDQ kérdőívek kidolgozásakor ezért elsődleges szempont volt, hogy az egyes korosztályoknak megfelelő kérdőíveket hozzanak létre, így az SDQ kérdőívek több változatban is elkészültek. Feltételezhető azonban, hogy az énképkomponensek fejlődése folyamatos, így egy-egy korosztályon belül is megfigyelhetőek változások. Mivel mintánkban pre-pubertás korú tanulók három csoportja szerepel, lehetőségünk van az énkép e korosztályon belüli változásainak feltérképezésére. Először azt vizsgáljuk meg, hogy az énkép egyes komponensei között milyen összefüggések állnak fel, azaz hogyan alakul az énkép struktúrája korosztályonként, majd pedig az egyes összetevők életkori változásait modellezzük.

Az 5., 6. és 7. táblázat az énképkomponensek közötti összefüggéseket mutatja évfolyamonként. A 3. évfolyamon az énkép majdnem valamennyi komponense korrelál a többi komponenssel. Kivétel ez alól a fizikális képességek énkép, amely a matematika és olvasás énképpel nem mutat összefüggést. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy ugyanez a komponens a kortárskapcsolat énképpel viszonylag erős összefüggést mutat. Alsó tagozatban a gyerekek gyakran játszanak olyan játékokat, melyben a fizikális képességek, az ügyesség nagy szerepet játszik. Azok a gyerekek, akik érdeklődnek az ilyen jellegű játékok iránt, és úgy érzik, jól teljesítenek ezekben, valószínűleg könnyebben szereznek barátokat, mint társaik. Így tehát a fizikális képességek feltehetően nagy szerepet játszanak a gyerekek azzal kapcsolatos vélekedéseiben, hogy mennyire népszerűek, elfogadottak saját kortársaik

körében. Az életkor előrehaladtával az énkép e két összetevője között az összefüggés egyre gyengül, ahogyan az a korrelációs mátrixokból is kiolvasható.

A kortárskapcsolatok énképpel a legerősebb korrelációt a testkép mutatja a 3. és az 5. évfolyamon. A korreláció a két komponens között még a 7. évfolyamon is szignifikáns, itt azonban már gyengébb az összefüggés. Bár a két változó közötti ok-okozati viszonyt nem ismerjük, feltételezhető, hogy a vonzóbb külsővel rendelkező, magabiztosabb tanulók több barátal rendelkeznek, magukat népszerűbbnek élik meg, mint a magukat kevésbé vonzóknak tartó kortársaik. Elképzelhető azonban az is, hogy éppen a népszerűtlenségérezés miatt vélheti egy-egy tanuló saját külsejét kevésbé előnyösnek.

Ami az egyes tantárgyi énképeket illeti, az életkor növekedésével egyre kevésbé állnak összefüggésben az énkép más összetevőivel. Míg 3. évfolyamon az olvasás és a matematika énkép a fizikális képességek énképen kívül valamennyi énképkomponenssel szignifikáns korrelációt mutat, addig 7. évfolyamon a matematika énkép a többi hat komponens közül csupán kettővel, az olvasás énkép pedig hárommal mutat szignifikáns összefüggést. A tantárgyi énképek mindhárom évfolyamon erősen korrelálnak viszont az iskolai énképpel. Mindez azonban nem meglepő, hiszen a serdülőkor közeledtével az énkép iskolához nem kapcsolódó komponensei hangsúlyosabbá válnak az egyén énképének alakulásában, míg a tantárgyi énképek kizárólag az iskolához, tanuláshoz szorosan kötődő komponenseket kezdik alakítani.

5. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 3. osztály

Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Test-kép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. énkép								
Testkép	0,41**							
Olvasás énkép	0,07	0,33**						
Matematika énkép	0,12	0,20**	0,34**					
Kortárskapcs. énkép	0,44**	0,66**	0,30**	0,18*				
Szülőkapcs. énkép	0,26**	0,47**	0,41**	0,34**	0,56**			
Általános énkép	0,34**	0,64**	0,51**	0,41**	0,64**	0,66**		
Iskolai énkép	0,16*	0,35**	0,74**	0,53**	0,33**	0,45**	0,55**	

Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

6. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 5. osztály

Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Test-kép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. énkép								
Testkép	0,45**							
Olvasás énkép	0,02	0,19**						
Matematika énkép	0,13	0,18*	0,39**					
Kortárskapcs. énkép	0,37**	0,64**	0,23**	0,26**				
Szülőkapcs. énkép	0,18*	0,24**	0,32**	0,31**	0,32**			
Általános énkép	0,39**	0,62**	0,42**	0,32**	0,63**	0,42**		
Iskolai énkép	0,18*	0,39**	0,66**	0,62**	0,39**	0,41**	0,61**	

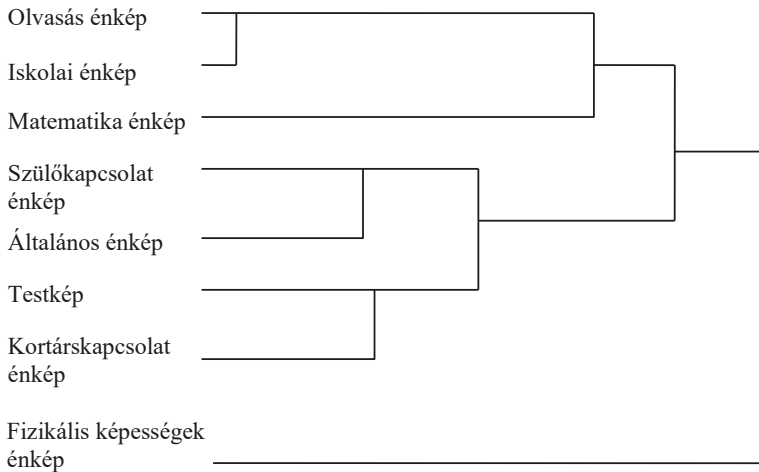
Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

7. táblázat. Az énképösszetevők közötti korrelációk, 7. osztály

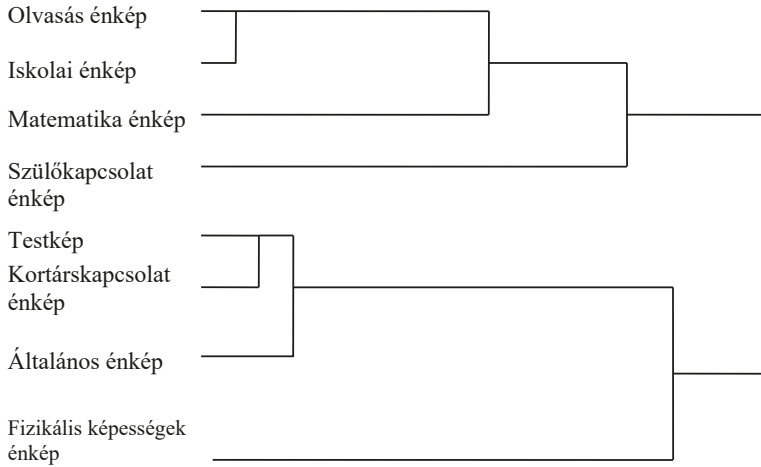
Énképösszetevők	Fizikális kép. é.	Testkép	Olv. énkép	Mat. énkép	Kortárs-kapcs. é.	Szülő-kapcs. é.	Ált. énkép	Iskolai énkép
Fizikális kép. é.								
Testkép	0,38**							
Olvásás énkép	0,05	0,03						
Matematika énkép	0,16*	0,06	0,15*					
Kortárskapcs. é.	0,34**	0,56**	0,13	0,18*				
Szülőkapcs. é.	0,09	0,23**	0,37**	0,12	0,32**			
Általános énkép	0,29**	0,68**	0,19**	0,21**	0,68**	0,44**		
Iskolai énkép	0,20**	0,19**	0,63**	0,49**	0,22**	0,36**	0,42**	

Megjegyzés: ** 0,01 szinten szignifikáns, * 0,05 szinten szignifikáns

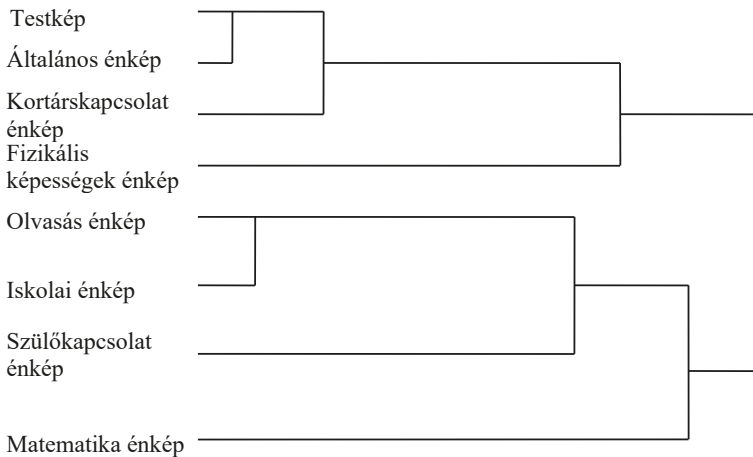
3. évfolyamon a korrelációk általában erősebbek, mint 5. évfolyamon, 5. évfolyamon pedig erősebbek, mint 7. évfolyamon. Ebből következik, hogy az énkép struktúrája valószínűleg változáson megy keresztül az évek folyamán, melynek eredményeként az énképösszetevők közötti kapcsolatok gyengülnek. A komponensek közötti egyre gyengülő kapcsolatokról pedig az következik, hogy a tanulók énképét az életkor növekedésével egyre kevésbé jellemezhetjük egyetlen mutatóval. Ehelyett az egyes komponenseket külön kell kezelnünk, azaz azok mérése és fejlesztése is külön kell, hogy történjen. Az énképösszetevők közötti összefüggésrendszert a három évfolyamon a 2., 3. és 4. ábra jeleníti meg.



2. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 3. évfolyam



3. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 5. évfolyam



4. ábra. Az énképkomponensek klaszteranalízise, 7. évfolyam

A klaszteranalízis 3. évfolyamon az összetevőket két nagy fürtbe rendezi. Egy fürtté állt össze az olvasás, az iskolai és a matematika énkép, míg a szülőkapcsolat énkép, az általános énkép, a testkép és a kortárskapcsolat énkép egy újabb fürtöt alkotnak. Ez alapján indokolható lehetne a tanulmányi és a nem-tanulmányi énkép elkülönítése a Shavelson és munkatársai (1976) által kidolgozott énképmodell értelmében, az ötödik és hetedik évfolyamosok válaszai alapján kapott eredmények azonban már kevésbé támasztják alá e modellt.

A 3. ábráról, mely az ötödikes tanulók válaszaira épül, jól leolvasható viszont, hogy egyfajta átrendeződés ment végbe, melynek eredményeként az első szinten egy fürtté rendeződő olvasás, matematika és iskolai énkép mellé a következő szinten a szülőkapcsolat énkép kapcsolódik. A testkép, a kortárskapcsolat énkép és az általános énkép egy másik fürtté szerveződik, melyhez a következő szinten kapcsolódik a fizikális képességek énkép.

Hetedik évfolyamon az átrendeződés még szembetűnőbb (4. ábra). Az általános énképhez szorosan kapcsolódik a testkép és a kortárskapcsolatok énkép, mutatva ezzel a serdülőkor közeledtével egyre fontosabbá váló kortárskapcsolatok és a testkép, a fizikális megjelenés kiemelt szerepét az énképben. Külön fűrtöt alkot viszont az olvasás és iskolai énkép, melyhez a matematika énkép csupán a harmadik kapcsolódási szinten csatlakozik. A hazai eredmények is alátámasztják tehát Marsh és munkatársai (1992) megállapítását, miszerint a matematika és olvasás énképeket nem lehet egyetlen mutatóval jellemezni, nem sorolhatóak egy általános tanulási énkép alá.

Érdeemes megfigyelni a szülőkkal való kapcsolat énképkomponens helyét is az egyes életkorok szerinti összefüggésrendszerekben. Harmadik évfolyamon a szülőkapcsolat énkép a legerősebb összefüggést az általános énképpel mutatja. Eszerint a gyerek saját magával, teljesítményével való elégedettségét legnagyobb mértékben a szülőkkal való kapcsolata alapján határozza meg, azaz a szülők visszajelzései elsődleges szerepet töltenek be általános énképének alakításában. Bár az oksági viszony a két énképösszetevő – az általános énkép és a szülővel való kapcsolat – között itt sem felderített, valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban inkább a szülővel való kapcsolat alakítja az általános énképet, mintsem az általános énkép a szülővel való kapcsolatot. Ötödik és hetedik évfolyamon a szülővel való kapcsolat énkép azonban már elsődlegesen az iskolai és a tantárgyi énképekhez kapcsolódik, az általános énkép pedig a testképpel és a kortárskapcsolatokkal lesz összefüggésben. A szülővel való kapcsolat tehát elsősorban az iskolai teljesítményről hordoz információt a tanuló számára, általános énképét pedig ettől az életkortól kezdve már inkább társai visszajelzései és a serdülőkor közeledtével egyre hangsúlyosabbá váló testkép alapján határozza meg.

A matematika énkép eltávolodása a többi énképkomponenstől szintén figyelemre méltó. A harmadik és ötödik évfolyamon az olvasás és az iskolai énképhez második szinten kapcsolódó énképkomponens hetedikre eltávolodik a többi énképkomponenstől, és szinte önálló fűrtként jelenik meg, amely az iskolai, olvasás és szülőkapcsolat énképhez csak lazán, a többi énképösszetevőhöz pedig nem kapcsolódik. A matematika énkép ilyen

Érdeemes megfigyelni a szülőkkal való kapcsolat énképkomponens helyét is az egyes életkorok szerinti összefüggésrendszerekben. Harmadik évfolyamon a szülőkapcsolat énkép a legerősebb összefüggést az általános énképpel mutatja. Eszerint a gyerek saját magával, teljesítményével való elégedettségét legnagyobb mértékben a szülőkkal való kapcsolata alapján határozza meg, azaz a szülők visszajelzései elsődleges szerepet töltenek be általános énképének alakításában. Bár az oksági viszony a két énképösszetevő – az általános énkép és a szülővel való kapcsolat – között itt sem felderített, valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban inkább a szülővel való kapcsolat alakítja az általános énképet, mintsem az általános énkép a szülővel való kapcsolatot. Ötödik és hetedik évfolyamon a szülővel való kapcsolat énkép azonban már elsődlegesen az iskolai és a tantárgyi énképekhez kapcsolódik, az általános énkép pedig a testképpel és a kortárskapcsolatokkal lesz összefüggésben.

jellegű leválása megmagyarázza azt a jelenséget, miszerint sok saját képességeit, készségeit, érdeklődését alapvetően az átlagosnál jobbnak ítélő tanuló matematikai tudását, az iránti érdeklődését a többinél negatívabban ítéli meg.

Összegzés

Kutatásunkban a SELF Research Centre munkatársai által kidolgozott SDQ-I kérdőív hazai adaptációjának elkészítésére és kipróbálására vállalkoztunk, azzal a céllal, hogy egy nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő énkép-kérdőívet hozzunk létre. A kérdőív faktoriális validitásának ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk, az egyes skálák reliabilitását a Cronbach- α értékekkel jellemeztük. Az eredmények egyrészt alátámasztják, hogy az SDQ-I mérőeszköz magyar adaptációja megfelelő eszköze lehet a hazai tanulók énképének vizsgálatának, másrészt pedig igazolják a kérdőív alapjául szolgáló énképmodellt is.

A kérdőívvel végzett további vizsgálatok arra is rámutattak, hogy az énkép struktúrája az évek folyamán jelentős változáson megy keresztül, mely a vizsgált korosztályon belül is kimutatható. Az énkép hierarchikus struktúrájában a komponensek átrendeződnek, más és más komponens kerül középpontba, illetve egyes összetevők marginalizálódhatnak, esetleg ki is kerülhetnek az általános énképből. Az ilyen jellegű kirekesztés súlyos következménnyel járhat a tanuló teljesítményét illetően is a reciprok-hatás értelmében. A tanulmányi énképösszetevők esetén a matematika énkép esetén figyelhető meg ez a folyamat, mely felhívja a figyelmet a matematika énkép fejlesztésének szükségességére és visszaintegrálására az általános énképbe.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Bóta Margit & Máth János (2000). Pozitívabb-e a tehetséges tanulók énképe? *Alkalmazott Pszichológia*, 2(4), 15–31.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. DOI: [10.1037/a0019644](https://doi.org/10.1037/a0019644)
- Burns, R. A., Crisp, D. A. & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77–91. DOI: [10.1111/bjep.12265](https://doi.org/10.1111/bjep.12265)
- Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation. American Psychological Association. DOI: [10.1037/10197-002](https://doi.org/10.1037/10197-002)
- Byrne, B. M. (2000). Measuring self-concept across culture: Issues, caveats, and practice. In Craven, R. G. & 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*. 30–41. <https://numeros.files.wordpress.com/2012/04/08-self-concept-theory-research-and-practice-self-research-center.pdf>
- Byrne, B. M. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: Snapshots of past, present, and future research. *American Psychologist*, 57(11), 897–909. DOI: [10.1037/0003-066x.57.11.897](https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.11.897)
- Coopersmith, S. A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Fajrianthi, F., Wang, J., Amukune, S., Calchei, M. & Morgan, G. A. (2020). Best practices in translating

- and adapting DMQ 18 to other languages and cultures. In Morgan, G. A., Liao, H. F. & Józsa, K. (szerk.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem. 225–249.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Counselor Recording and Tests.
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis. DOI: [10.4324/9781315723082](https://doi.org/10.4324/9781315723082)
- Guerin, S. & Tatlow-Golden, M. (2019). How valid are measures of children's self-concept/self-esteem? Factors and content validity in three widely used scales. *Child Indicators Research*, 12(5), 1507–1528. DOI: [10.1007/s12187-018-9576-x](https://doi.org/10.1007/s12187-018-9576-x)
- Guo, J., Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D. & Kaur, G. (2015). Directionality of the associations of high school expectancy-value, aspirations, and attainment: A longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 52(2), 371–402. DOI: [10.3102/0002831214565786](https://doi.org/10.3102/0002831214565786)
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. DOI: [10.2307/1129772](https://doi.org/10.2307/1129772)
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Lawrence Erlbaum Associates.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (second edition)*. https://www.intestcom.org/files/guide-line_test_adaptation_2ed.pdf
- Janurik Márta, Szabó Norbert & Józsa Krisztián (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200. DOI: [10.17670/mped.2020.2.171](https://doi.org/10.17670/mped.2020.2.171)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Vol. 1. Henry Holt and Co. DOI: [10.1037/10538-000](https://doi.org/10.1037/10538-000)
- Józsa Krisztián (1999). Mi alakítja az énértékelésünket fizikából? *Iskolakultúra*, 9(10), 72–80.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó. 367–406.
- Józsa, K. & Morgan, G. A. (2017): Reversed items in Likert scales: Filtering out invalid responders. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 7–25.
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin & Csapó Benő (2002). A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. 65–90.
- Kozéki Béla (1985). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. DOI: [10.1037/0022-0663.82.4.623](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623)
- Marsh, H. W. (1990b). *Self Description Questionnaire-I (SDQI)* [Database record], APA PsycTests. DOI: [10.1037/t01843-000](https://doi.org/10.1037/t01843-000)
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In Suls, J. (szerk.), *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Association. 59–98. DOI: [10.4324/9781315806976](https://doi.org/10.4324/9781315806976)
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In Brinthaupt, T. M. & Lipka, R. P. (szerk.), *The self: Definitional and methodological issues* State University of New York Press. 44–95.
- Marsh, H. W. & Holmes, I. W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27(1), 89–117. DOI: [10.3102/00028312027001089](https://doi.org/10.3102/00028312027001089)
- Marsh, H. W. & 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(3), 281–298. DOI: [10.1080/00049538808260049](https://doi.org/10.1080/00049538808260049)
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J. & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. DOI: [10.1037/dev0000393](https://doi.org/10.1037/dev0000393)
- Nagy József (1994). Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94(1–2), 3–25.
- Orosz Judit & Szitó Imre (1999). *Az iskolai énkép a serdülőkorban. Gyermekek, nevelés, pedagógusképzés*. Trezor Kiadó.
- Piers, E. V. (1969). *The way I feel about myself: The Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Western Psychological Services.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde & Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. DOI: [10.1556/mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.7)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations.

Review of Educational Research, 46(3), 407–441. DOI: [10.3102/00346543046003407](https://doi.org/10.3102/00346543046003407)

Szenczi Beáta (2008). Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1, 104–118. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45531/1/iol_2008_001_104-118.pdf

Szenczi, B., Kis, N. & Józsa, K. (2018). Academic self-concept and mastery motivation in students with learning disabilities. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(2), 89–113.

Tókos Katalin (2005). A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 42–60. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>

Van der Vijver, F. & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89–99. DOI: [10.1027/1016-9040.1.2.89](https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89)

Wästlund, E., Norlander, T. & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences of self-concept: A Meta-analysis of the Self Description Questionnaire I. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280–302. DOI: [10.1177/106939710103500302](https://doi.org/10.1177/106939710103500302)

Watkins, D. (2000). The nature of self-conception: Findings of a cross-cultural research program. In Craven, R. G. & 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. 108–117. <https://numerous.files.wordpress.com/2012/04/08-self-concept-theory-research-and-practice-self-research-center.pdf>

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*. University of Nebraska Press.

Absztrakt

Tanulmányunk célja az iskoláskori énkép vizsgálatára fejlesztett és a világ számos nyelvére lefordított *Self-Description Questionnaire-I* (SDQ-I, Marsh, 1990b) magyar nyelvű fordításának bemutatása, valamint működésének vizsgálata. Az SDQ-I egy 76 állítást tartalmazó önértékelő kérdőív, mely az énkép sokösszetevős, hierarchikus modelljén (Marsh, 1990a) alapul, és ennek megfelelően a következő alskálák vizsgálatára alkalmas: (1) fizikális képességek énkép, (2) testkép, (3) olvasás énkép, (4) matematika énkép, (5) kortársakkal való kapcsolat énkép, (6) szülőkkel való kapcsolat énkép, (7) általános énkép, (8) iskolai énkép. Vizsgálatunkban 586 fő 3., 5. és 7. osztályos tanuló töltötte ki az SDQ-I. magyar nyelvű adaptációját (SDQ-I-H). A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízissel ellenőriztük, eredményeink alátámasztották az eredeti mérőeszköz struktúráját. Az SDQ-I-H egyes skáláinak reliabilitásmutatói 0,72–0,91 közöttiek. Az egyes skálák összefüggéseinek elemzése alátámasztották a kérdőív háttérben álló elméleti énképmodellt, valamint azt a feltételezést, miszerint az énkép struktúrája az évek folyamán átalakul. A munkánk eredményeképp létrejött magyar nyelvű kérdőív megfelelő eszköze lehet hazai tanulók énképvizsgálatának, így jól használható további kutatásokhoz, valamint a pedagógiai gyakorlatban a tanulók énképkomponenseinek megismeréséhez.

Kulcsszavak: énkép, SDQ kérdőív, mérőeszköz adaptáció, kamaszkor, iskola

1. melléklet. A SDQ-I kérdőív magyar változata

Ez a felmérés egy lehetőség számodra, hogy megismerd önmagad. **Nem dolgozat.** Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindenki mást fog válaszolni. **KÉRLEK, VALASZAI-DAT NE BESZÉLD MEG MÁSOKKAL!**

Olvass el minden egyes mondatot és dönts el, hogy **mennyire igazak Rád.** A választodat a Rád jellemző **szám bekarikázásával** jelezd! Csak egy számot karikázhatsz be. A számok jelentése a következő:

1	2	3	4	5
Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz

PÉLDA

A. Szeretek képregényeket olvasni. 1 2 3 4 5

Ha tényleg nagyon szeretsz képregényeket olvasni, akkor az ötös számot karikázd be, ahogy itt is látod. Ha egyáltalán nem szeretsz képregényeket olvasni, akkor az egyes számot karikázd, ha csak kicsit vagy csak néha, akkor a kettést, ha néha igen, néha nem, akkor a hármast, ha pedig többnyire szeretsz képregényeket olvasni, de nem mindig, akkor a négyest.

Mennyire igazak Rád az alábbi állítások?

	Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
01.	Jól nézek ki.	1	2	3	4	5
02.	Minden tantárgyból jó vagyok.	1	2	3	4	5
03.	Gyorsan tudok futni.	1	2	3	4	5
04.	Irodalomból/Olvasásból jó jegyeket kapok.	1	2	3	4	5
05.	A szüleim megértenek.	1	2	3	4	5
06.	Utálok a matematikát.	1	2	3	4	5
07.	Sok barátom van.	1	2	3	4	5
08.	Tetszik, ahogyan kinézek.	1	2	3	4	5
09.	Szívesen foglalkozom mindegyik tantárggyal.	1	2	3	4	5
10.	Szeretek sokat futni és játszani.	1	2	3	4	5
11.	Szeretem az irodalmat/olvasást.	1	2	3	4	5
12.	A szüleim általában nem elégedettek azzal, amit teszek.	1	2	3	4	5
13.	A matematika könnyű számomra.	1	2	3	4	5
14.	Könnyen barátkozom.	1	2	3	4	5
15.	Szép arcom van.	1	2	3	4	5
16.	Minden tantárgyból jó jegyeim vannak.	1	2	3	4	5
17.	Utálok a testnevelés órát.	1	2	3	4	5

Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
18. Jó vagyok irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
19. Szeretem a szüleimet.	1	2	3	4	5
20. Mindig előre várom a matematika órát.	1	2	3	4	5
21. A legtöbb gyereknek több barátja van, mint nekem.	1	2	3	4	5
22. Szép külsővel rendelkezem.	1	2	3	4	5
23. Utálok minden tantárgyat.	1	2	3	4	5
24. Élvezem a testnevelés órákat.	1	2	3	4	5
25. Érdekel az irodalom/az olvasás.	1	2	3	4	5
26. A szüleim szeretnek engem.	1	2	3	4	5
27. Jó jegyeim vannak matematikából.	1	2	3	4	5
28. Jól kijövök társaimmal.	1	2	3	4	5
29. Sok fontos dolgot teszek.	1	2	3	4	5
30. Csúnya vagyok.	1	2	3	4	5
31. Minden tantárgyat könnyen tanulok.	1	2	3	4	5
32. Erős izmokkal rendelkezem.	1	2	3	4	5
33. Reménytelen vagyok irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
34. Ha lesznek saját gyerekeim, úgy szeretném őket nevelni, ahogyan a szüleim neveltek engem.	1	2	3	4	5
35. Érdekel a matematika.	1	2	3	4	5
36. Könnyű engem megszeretni.	1	2	3	4	5
37. Összességében véve nem vagyok jó semmire.	1	2	3	4	5
38. A többi gyerek úgy gondolja, jól nézek ki.	1	2	3	4	5
39. Minden tantárgy érdekel.	1	2	3	4	5
40. Jó vagyok a sportokban.	1	2	3	4	5
41. Szeretek az irodalommal/az olvasással foglalkozni.	1	2	3	4	5
42. A szüleim és én sok időt töltünk együtt.	1	2	3	4	5
43. Gyorsan tanulom a matematikát.	1	2	3	4	5
44. A többi gyerek szeretné, ha a barátja lennék.	1	2	3	4	5
45. Összességében véve szeretek az lenni, aki vagyok.	1	2	3	4	5
46. Jó testfelépítésű vagyok.	1	2	3	4	5
47. Reménytelen vagyok minden tantárgyból.	1	2	3	4	5
48. Sokat tudok futni megállás nélkül.	1	2	3	4	5
49. Az irodalom/olvasás könnyű számomra.	1	2	3	4	5
50. Szüleimmel könnyű beszélni.	1	2	3	4	5
51. Szeretem a matematikát.	1	2	3	4	5
52. Több barátom van, mint a többi gyereknek.	1	2	3	4	5
53. Összességében véve sok mindenre büszke lehetek.	1	2	3	4	5
54. Jobban nézek ki, mint a legtöbb barátom.	1	2	3	4	5
55. A legtöbb órát előre várom.	1	2	3	4	5
56. Jó sportoló vagyok.	1	2	3	4	5
57. Mindig előre várom az irodalom/olvasás órát.	1	2	3	4	5
58. Jól kijövök a szüleimmel.	1	2	3	4	5

Állítás	Hamis	Többnyire hamis	Néha igaz, néha hamis	Többnyire igaz	Igaz
59. Jó vagyok matematikából.	1	2	3	4	5
60. Népszerű vagyok a korombeli gyerekek körében.	1	2	3	4	5
61. Én semmit sem tudok jól csinálni.	1	2	3	4	5
62. Szép vonásaim vannak.	1	2	3	4	5
63. A legtöbb tantárgy könnyű számomra.	1	2	3	4	5
64. Jó vagyok labdadobásban.	1	2	3	4	5
65. Gyűlölöm az irodalmat/az olvasást.	1	2	3	4	5
66. Szüleim és én gyakran töltünk vidám perceket együtt.	1	2	3	4	5
67. A legtöbb dolgot ugyanolyan jól meg tudom csinálni, mint bárki más.	1	2	3	4	5
68. Szívesen oldok meg matematika feladatokat.	1	2	3	4	5
69. A legtöbb társam kedvel engem.	1	2	3	4	5
70. Mások jó embernek tartanak.	1	2	3	4	5
71. Minden tantárgyat kedvelek.	1	2	3	4	5
72. Sok jó tulajdonságom van.	1	2	3	4	5
73. Gyorsan tanulok meg dolgokat irodalomból/olvasásból.	1	2	3	4	5
74. Ugyanolyan jó vagyok, mint a többi ember.	1	2	3	4	5
75. Reménytelen vagyok matematikából.	1	2	3	4	5
76. Ha valamit csinállok, akkor azt jól csinálom.	1	2	3	4	5

2. melléklet. A kérdőív tételek hozzárendelése az énkép összetevőihöz

Olvasás énkép: 4; 11; 18; 25; 33N; 41; 49; 57; 65N; 73;
Matematika énkép: 6N; 13; 20; 27; 35; 43; 51; 59; 68; 75N;
Iskolai énkép: 2; 9; 16; 23N; 31; 39; 47N; 55; 63; 71;
Általános énkép: 29; 37N; 45; 53; 61N; 67; 70; 72; 74; 76;
Fizikális képességek énkép: 3; 10; 17; 24; 32; 40; 48; 56; 64;
Testkép: 1; 8; 15; 22; 30N; 38; 46; 54; 62;
Kortárskapcsolat énkép: 7; 14; 21N; 28; 36; 44; 52; 60; 69;
Szülőkapcsolat énkép: 5; 12; 19; 26; 34; 42; 50; 58; 66.

Megjegyzés: N = negatív kérdőív tétel