

PELLEGRINI LILLA:

**AZ ÖNÉRTÉKELÉS PSZICHOSZOCIÁLIS DIMENZIÓI
SERDÜLŐK KÖRÉBEN**

**Titlul în limba română: Dimensiuni psihosociale ale stimei
de sine la adolescenți**

Referent științific:

Lect. Univ. Dr. János Réka Universitatea Babeș Bolyai Cluj Napoca

Tartalomjegyzék

Előszó-----	4
Prefață -----	6
Preface-----	8
Bevezetés -----	10
I fejezet: Elméleti alapok -----	13
I.1. A serdülőkor pszichés sajátosságai -----	13
I.2. Az önértékelés és az önismeret dinamikája -----	21
I.3. Az agresszió és a hosztilitás (ellenségeskedés) -----	30
I.4. A szorongás-----	33
I.5. A nonformális oktatás, a tréning módszer-----	36
II. Fejezet: A témában releváns kutatások összegzése -----	43
III. fejezet: Módszertani rész -----	48
III.1. A célkitűzések -----	48
III.2. A kutatás hipotézisei-----	50
III.3. A résztvevők -----	50
III.4. A kutatásban alkalmazható eszközök -----	51
III.5. A kutatásban alkalmazható eljárás-----	58
III.5.1. A minta kiválasztása -----	58
III.5.2. A kutatás konkrét lépései-----	60
III.6. Az adatok feldolgozásának módszerei -----	63
III.6.1. A változók megnevezése-----	63
III.6.2. Az adatok elemzésének módozatai -----	64

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

III.7. Várt eredmények -----	66
IV. fejezet: Következtetések -----	71
Bibliográfia -----	74
Mellékletek -----	79
A tréning leírása -----	79
Strukturált kérdőív a résztvevők személyi adatairól -----	87
Tréning kiértékelése -----	93

Előszó

Jelen publikáció egy áttekintés azokról a nehézségekről, amelyekkel napjainkban a diákok megbirkóznak. Négy fontos dimenzió mentén van leírva mindez: az önbecsülés, az agresszió, a hosztilitás és a társadalmi szorongás. Mindezek a dimenziók relevánsak ezen fiatalok számára, mivel ezek egy frusztrációval teli élet következményei vagy akár okai lehetnek. Mindezen dimenziók túlzott jelenléte nehézségeket jelenthet nemcsak a jelenlegi életükben, hanem a későbbi társadalmi beilleszkedésükben is, ezért lenne fontos ezekről beszélni, ezeket felmérni, valamint fejleszteni vagy csökkenteni a megfelelő irányban. Mivel hazánkban a nemzeti tanterv nem tartalmaz ilyen jellegű nevelési órákat, ezért a nonformális oktatási módozat vagy az osztályfőnöki órák lehetnének megfelelőek erre. Ezen faktorok pontos felmérésének érdekében, össze lehet hasonlítani több, különböző társadalmi környezettel rendelkező tanulót, (egy releváns szám kb. kilencven lenne) és ezekkel a diákokkal lehetne különböző felméréseket

“A célorientált kutatás csak megjósolható eredményeket hoz. (...) A biztos kutatás szorgalmazása mindannyiunkat egyszerre szegényít el. A valóban fontos áttörések mindig megjósolhatatlanok. Éppen a megjósolhatatlanságuk teszi őket fontossá: olyan módon változtatják meg világunkat, ahogyan nem számítottunk rá.

lan Nicholas Stewart

végezni (például az első csoport tanulói egy belvárosi iskolából, a második csoport diákjai egy külvárosi iskolából és a harmadik csoport pedig egy falusi iskola tanulói lehetnének) és a kapott eredményeket összehasonlítani, korrelációs vizsgálatot végezni velük.

A felmérése után, egy második lépés lehetne a beavatkozás, amikor kb. 15, azonos önértékelési szintű tanulóval tréning jellegű tevékenységet

lehet végrehajtani, tréning, amely pont az említett dimenziókat célozná meg, fel lehet mérni ezen dimenziók alakulását és utótesztként egy másodlagos felmérést végezni ezzel a csoporttal, és a beavatkozás előtt kialakított kontrollcsoporttal is.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Ezek a mikrokatatások hozzájárulások lehetnének a 14-16 éves tanulók pszichoszociális fejlődésének és a tanárok rendelkezésére álló beavatkozási lehetőségek alaposabb feltárásához. Folytatásként akár egy másik, szintén tréning jellegű beavatkozást lehet elképzelni, ami más dimenziókat célozna meg, például a jellem nevelését. Akár egy részletes nevelési programot is ki lehetne dolgozni, ahol a tanárok a pszichológusokkal együtt ezen fiatalok személyes fejlődését tűznék ki célul, hangsúlyt fektetve a jellembeli sajátosságaikra és a kommunikációs képességeik javításaira.

Prefață

Dimensiuni psihosociale ale stimei de sine la adolescenți

Publicația de față este un ghid metodologic, care descrie un proiect de cercetare. Ghidul dorește a fi o examinare a câtorva dificultăți cu care se confruntă adolescenții din zilele noastre. Cercetarea se face pe baza a patru dimensiuni: stima de sine, agresivitatea, ostilitatea și anxietatea generală pe care o trăiesc adolescenții. Aceste dimensiuni sunt relevante deoarece pot fi atât motivul cât și consecințele unei vieți încărcate de frustrări. Lipsa sau prezența acestor dimensiuni poate produce greutăți atât în viața lor de zi cu zi cât și în viitoare lor inserție socială, din acest motiv consider că ar putea fi utilă dezvoltarea sau reducerea acestora. Proiectul își propune ca scop practic optimizarea nivelului stimei de sine la acești adolescenți, metoda prin care se poate realiza acest scop este intervenția non- formală.

Pentru a evalua aceste dimensiuni se va realiza un studiu comparativ între trei grupe formate din câte 30 de elevi, cu vârsta medie de 14 ani, cu background-uri sociale diferite provenind din trei școli diferite: o școală din mediul rural, una din periferia unui municipiu reședință de județ sau a unui oraș mic, și cea de-a treia din centrul unui municipiu folosind următoarele teste: testul de agresivitate a lui Buss și Perry, chestionarul de ostilitate Buss-Durke, chestionarul pentru interacțiune socială, scala stimei de sine, scala de anxietate CMAS. Rezultatele obținute vor sta și la baza unor calcule corelaționale.

Procedând astfel, se pot verifica trei dintre ipotezele proiectului de cercetare:

- Dacă mediul social influențează stima de sine, agresivitatea, ostilitatea și anxietatea adolescenților, atunci există diferențe semnificative din aceste puncte de vedere între adolescenții care provin din medii școlare-sociale diferite.
- Un nivel mai ridicat al stimei de sine poate duce la un nivel mai scăzut de agresivitate, ostilitate și anxietate.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

- Dacă mediul social influențează nivelul anxietății sociale al adolescentului, atunci la adolescenții provenind din medii școlare, sociale diferite se va observa nivele diferite ale anxietății sociale.

În cea de-a doua etapă a cercetării se vor alege 30 de elevi din eșantionul de 90, care au același nivel al stimei de sine (scăzut sau mediu) și jumătate din ei vor participa la un training care are ca scop principal dezvoltarea stimei de sine. După încheierea celor 30 de ore de training, se va realiza o post-testare cu scopul de a compara grupul experimental cu cel de control. Etapa aceasta a cercetării vizează verificarea ultimei ipoteze:

- Nivelul stimei de sine al adolescenților poate fi optimizat prin activități de tip training, și astfel se va reduce nivelul de agresivitate, ostilitate și anxietate a adolescenților.

Continuarea prezentului proiect de cercetare s-ar putea realiza cu o altă activitate de același tip, care ar viza alte dimensiuni psihosociale ale adolescenților, sau ar avea ca scop explicit educarea caracterului. Ar fi util elaborarea unui program educațional în cadrul căruia consilierii școlari, împreună cu cadrele didactice, ar colabora cu scopul de a realiza dezvoltarea personală a adolescenților, punând accentul pe aspectele legate de caracterul lor sau pe capacităților lor de interrelaționare.

Preface

The Psychosocial Dimensions of Self-Esteem among Adolescents

The present publication views the problems faced by present-day high school pupils, along some important dimensions: self-esteem, aggression, hostility and social anxiety. These dimensions, causes and/or effects of a life full of frustrations, are relevant for today's youth. These aspects may not only result in present life problems, but also in future social adaptation; therefore, tackling them with informal teaching methods is crucial.

For the measurement of these factors, the data of three groups of 30 (that is, a total of 90) pupils with different social backgrounds (recruited from a downtown, a suburban and a rural school) will be collected with the help of the following measurement tools: the Buss-Durkey Hostility Inventory, the Buss-Perry Aggression Questionnaire, the Toulouse Self-Esteem Scale (Oubrayrie, Safont and Leonardis, 1994), the Social Interaction Self-Statement Test (SISST, Glass, Merluzzi, Biever, and Larsen 1982), and the Children's Manifest Anxiety Scale Short Form (CMAS, Levy 1958). The results will be compared and correlational analyses will be done.

All these serve to test the three hypotheses of the study:

- If the social and school background are to affect adolescents' self-esteem, aggression, hostility and anxiety, then there will be significant differences between the scores of the teenagers coming from different backgrounds.
- Higher levels of self-esteem are associated with lower levels of aggression and hostility.
- If the social environment influences the degree of adolescents' social phobia, then the teenagers' development depends on the social environment.

In the second phase of the study, out of the 90 adolescents tested, 30 pupils with similar (low or medium) levels of self-esteem will be selected. 15 will

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

take part in trainings focusing on self-esteem development, the other 15 will constitute the control group. In the final stage, all 30 adolescents will be posttested, and the results of the experimental group will be compared to those of the controls. This intervention will serve to test the fourth hypothesis of the study:

- Adolescents' self-esteem can be increased with the help of trainings; this will lead to the decrease of aggression and hostility levels on the one hand, and anxiety levels on the other.

A future research direction may take the form of another training, this time focusing on different dimensions, such as character-development. A detailed program as a cooperation of teachers and psychologists could aim at the personal development of these youngsters, with a special accent on character-forming and communication abilities.

Bevezetés

Mindig is érdekelték azok a problémák, amelyekkel napjaink kamaszai küszködnek, az iskolában számtalanszor volt alkalmam megfigyelni gondoljaikat, legfőképpen társadalmi interakciós problémáik érdekelték.

Napjainkban, talán az egyik legelterjedtebb probléma a szorongás, amely a pszichoszociális érés során számos biológiai és környezeti tényező kölcsönhatásának következtében alakulhat ki. A család értékrendje, nevelési kultúrája, gazdasági helyzete mind hozzájárulhat a szorongó, depresszív, agresszív személyiség kialakulásához. Mindebben meghatározó szerepe lehet a családon belüli kapcsolatrendszernek, a szülők – mindenekelőtt az anya – nyújtotta érzelmi biztonság hiányának.

Tanárként számtalanszor felfigyeltem a mai serdülők magatartási zavaraira, tanulási nehézségeire; a figyelemfelkeltő vagy akár rejtőzködő megnyilvánulásaikra, szorongásaikra és ki-kirobbanó agressziójukra. A kamaszok közül sokan nem gondolkodnak el a jövőjükéről, nem érzlelik a tanulás célját és fontosságát, s ami a legszomorúbb, hogy az élet más területein sem- a barátság, a szerelem, a család- alakítanak ki célokat. Nagyfokú szorongást élnek meg saját családi háttérük-vagy ennek hiánya, jövőképük bizonytalansága, az átalakult kortársi kapcsolatok s a civilizáció felgyorsulása miatt, ugyanakkor hatalmas bennük az igény a változásra.

“Attól, hogy a világ olyan, amilyen, a gyermek még olyan lesz, amilyenné a család nevelte. A befolyásolhatóság, sodorhatóság annak a jele, hogy nincs kialakult biztonságos értékítélete, vagy olyan érzelmei vannak, melyekhez kellett egy új közeg, legyen ez szorongás, agresszió vagy félelem.”

Tari Annamária

A 14-16 éveseknek pedig mintha még több problémájuk lenne az iskolában, ennek magyarázata talán abban is rejlik, hogy fokozottan bizonyítani akarnak és keresik éniidentitásukat. A kutatási terv éppen ezért erre a korosztályra fókuszálna és az ő esetükben szeretném kideríteni azt, hogy léteznek-e különbségek az önértékelési

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

szintjük és a szociális szorongásaik között iskolai (társadalmi) háttérüket is figyelembe véve, valamint a nonformális oktatási módszerek hatékonyságát annak elérésében, hogy a fiatalok önbecsülése növekedjen, agresszivitási szintjük csökkenjen és jobban tudják kezelni szorongásaikat is. Szintén a kutatási terv témája lenne azon esetleges kapcsolatok feltárása, ami a fiatalok önbecsülése és a szorongásuk, agresszivitásuk és hosztilitásuk különböző szintjei között fennáll.

Jelen publikáció egyik célja egy olyan módszer propagálása, mely kiegészítő metódusként - ritkán ugyan -, de már megtalálható az állami oktatás keretein belül is.

Egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a gyermekközpontú oktatásra, ennek ellenére az iskolai időszak után mégsem kerülnek a társadalomba harmonikusan fejlett, versenyképes, önmaguk lehetőségeit, képességeit jól ismerő fiatalok. Egyre gyakoribb a deviáns viselkedés, sok az elkeseredett szülő, a tehetetlen pedagógus, mert törvények kötik gúzsba kezüket, mert lehetőségeik korlátozottak, mert az információ robbanás elérte iskoláinkat, egyetemünket is, és a hangsúly a minőségről eltolódott a mennyiség irányába. Ezek szerint mégis csak hiányzik valami. Ezt a hiány lehet, hogy a Nemzeti Alaptanterv kötelező tantárgyainak előírásaiban van, vagy akár a pedagógusképzés hiányosságaiban.

Ilyen hiátust kitöltő módszer a nemformális/nonformális oktatás. Az interperszonális kapcsolatokon alapuló módszernek meg kellene adni a maga helyét iskoláinkban, akár kötelező tantárgyak keretén belül is. Már vannak ilyen jellegű próbálkozások a választható tantárgyak keretén belül.

Az önértékelés és az agresszió talán a két legtöbbet tanulmányozott terület a pszichológiában mégis meglepően keveset ismernek úgy a köztük levő kapcsolatról, mind a kapcsolatukról más pszichológiai jellemzőkkel, mint például hosztilitás vagy szorongás. Ha az interneten egy kereső motorba beírjuk azt a szót, hogy önértékelés, vagy ugyanezt angolul, ezresével jelennek meg az oldalak. És mégis, a pszichológiai akadémiai oktatásban csak 2005 környékén jelent meg pár metaanalízis. Érdekes lehet a kapcsolatot keresni az önértékelés és számos más személyes és szociális változó között-mondja Kristja´ n Kristja´ nsson, 2007-ben.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Az önértékelés bármilyen jellegű kutatásánál, először szükséges lehet a tudományos-szociális konceptus tisztázása, és az önértékelés szerepe a személyes elégedettség érzésének az elérésében és a személyes teljesítmények elérésére tett erőfeszítésekben. De mindezek mellett felbukkan az önértékelés egy másik, terápiás megközelítése, mely szerint számos pszichológiai probléma társul az alacsony önértékeléssel.

A mai szakirodalom már az önértékelés egységes voltának megtagadását hangoztatja, és egyre inkább megjelenik az az elképzelés, hogy a self-reprezentáció meglehetősen sokrétű. A kognitív szociálpszichológia énképpel kapcsolatos kutatásai bebizonyították a self-konceptió komplexitását és mediáló szerepét az interperszonális kapcsolatokban, intrapszichés folyamatokban és a viselkedésben. Harler (2001) csak egy a sok kutató közül, aki evvel a témával foglalkozik és ő már a terület-specifikus önértékelést is megemlíti a globális önértékelés mellett. Baumeister és mások (1996) széles áttekintést végeztek az erre vonatkozó irodalomról és ők feltételeztek, hogy az agresszió negatívan hat az önértékelésre, de nem volt elegendő tapasztalati bizonyítékuk erre (Taylor és mtsai, 2007). Baumeister és Boden (1998) már az agressziót a potenciális beképzeltséggel és implicit az önértékeléssel is kapcsolatba hozták (Taylor és mtsai, 2007).

I fejezet: Elméleti alapok

I.1. A serdülőkor pszichés sajátosságai

A serdülőkor és az ebben a periódusban bekövetkező változások korán felkeltették a kutatók figyelmét, ugyanis e szakaszban lényeges és mélyreható változások mennek végbe. A serdülőkor vizsgálatát célzó elméletek, majd erre vonatkozó interdiszciplináris kutatások és megközelítések születtek.

A kamaszkor a növekedés és fejlődés szempontjából egy jelentős szakaszt jelent, amely a 10–14 éves időintervallumot foglalja magába. Különböző felfogások születtek e szakasszal kapcsolatban. Egyesek úgy tartják, hogy a harmadik gyermekkor, azaz a kisiskoláskor a 12. életévig tart és utána következik a serdülőkor. A legtöbb szerző megegyezik abban, hogy a kamaszkor a fejlődés egy különálló szakasza, melyet a tanulási tevékenységben, a *társas kapcsolatok* rendszerében mutatkozó sajátosság jellemez (Vajda, 2001).



A kamaszkor egy problémás időszak az emberi életnek, egy meghatározó periódus, amely az átmenetet biztosítja a fénytel teli és aggodalommentes gyermekkor és a felelőséggel és aggodalmakkal teli felnőttkor között. Ez az a periódus az ember életében, amikor szembe kerül a felnőtté válás gondolatával, úgy biológiai, mind kognitív értelemben, ugyanakkor már a pályaválasztás gondolata is megjelenik és mindezek új érzelmek- a szerelem vagy a felelősségtudat- megjelenésének a viharjában. Nemcsak a fejlődés nagy kérdései teszik próbára a kutatókat, hanem már a serdülőkor életkori határainak megállapítása is. A kezdete valahol a tízes éveink elején van, de a végét talán még nehezebben állapítjuk meg. Vannak szerzők, akik szerint akár 20-as éveink közepéig is eltart (Oláh, 2006). Míg biológiailag a serdülőkor teljesen behatárolható időintervallum (12-18 év), addig a kognitív oldal egyénenként nagyon nagy különbségeket mutat: a kamaszkor

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

egyek szerzők szerint 14 - 18/20 év közé esik, míg mások szerint a serdülőkör mintegy 12 éves - 13 éves korban kezdődik és 20 év körül lesz vége (Muntean, 2006, Dinca, 2004).

Más szempontból is furcsa időszak ez. Sok olyasmit élhet át egy serdülő, ami ha felnőttként történne meg vele, komoly, akár pszichiátriai problémaként értékelhetnénk: az alvás, evés, hangulat, súly stb. körül jelentkező változások, nehézségek. Szüleikkel, tanáraikkal, az autoritásokkal számos konfliktusuk lehet. Ám serdülőkorban mindez normális, akármilyen nehéz is olykor a serdülőknek vagy éppen a velük élőknek.

H. Lehalle francia szerző szerint a kamaszkorban bekövetkező fiziológiai és morfológiai változások e fejlődési szakasz csúcspontosságú eseményének számítanak, habár az emberi életben valószínűleg nem a legnagyobb változás kora, hanem a legváltozatosabb tapasztalatok kora, a serdülőkor adja meg az egyén fokozott függetlenségét (id.Oláh,2006).



A legfontosabb *testi változások* ebben a korban: megnőnek az antropometriai méretek (magasság, súly), a lányoknál korábban (10 - 11 év), mint a fiúknál (12-13 évesek) és bekövetkezik a szexuális érés annak minden következményével együtt (kifejlett ivarszervek, a fokozott

érdeklődés a másik nem, a szexuális érdeklődés, a erotikus érzések, stb.) (Muntean, 2006, Dinca, 2004). Ez a fizikai fejlődés a serdülőben azt a benyomást kelti, hogy mindig a figyelem központjában van. Azt is el kell fogadnia a kamasznak, hogy a nincs kontrollja a saját teste fölött, bizonyos változások (hang vastagodás, pattanásos bőr) csalódottságot okozhatnak.

A személyiség szempontjából, ebben az időszakban ez véglegesítődik, a jellem és személyiség jegyek diverzifikálódnak és meghatározódnak. Ebben az időszakban az egyén megpróbálja megszerezni identitását, miközben olyan kérdések kínozzák, amelyek ezen átalakulásokkal kapcsolatosak. Tehát pszichológiai szempontból nagyon összetett időszakot jelent az ember életében. Piaget szerint serdülőkorban jut el a gondolkodás a formális műveletek szintjére (Oláh, 2006). A serdülő önmagáról, személyes kapcsolatairól, társadalomról való gondolkodásában megjelenő változások egy új logikai struktúra kialakulására vezethető vissza, ugyanakkor megjelenik a módszeres *logikai gondolkodás*. Keating szerint ekkor jelennek meg a gondolkodás új formái, mint a lehetőségekről való gondolkodás, előre gondolkodás, hipotézisek használata a gondolkodásban, metagondolkodás (gondolkodásról való gondolkodás), megszokás korlátait meghaladó gondolkodás (Grünwald, 2005). Nemcsak a kognitív folyamatok terén történnek változások, hanem három más lényeges vetülete is az ének (Munteanu, 2003) jelentős mértékben átalakul. Az első vetület a testi self, a tizenéveseknél nagyon fontos a külső megjelenés. Az öltözete gyakran kirívó, mintha tudomásul sem venné a szabályokat, és ennek a célja a felnőttek megbotránkoztatása. Ez a megbotránkoztatás nem csak a divat, hanem a viselkedés szintjén is megjelenik, esetleg bűnözői cselekmények (harcok, menekülés a szülői otthon, jogellenes megszüntetése, az áruk, stb) is kialakulhatnak. A második vetülete az ének a lelki self, ez pedig az egyén arra a képességére vonatkozik, hogy helyesen mérje fel saját tevékenységét, valamint ismereteinek és képességeinek szintjét. A szociális self lenne a harmadik vetület és a kamasz által a társadalomban betöltött szerepere és státusokra vonatkozik, magába foglalva minazt az elismerést is aminek a serdülő örvend különböző társadalmi kontextusokban. Itt tükröződik a serdülő felelősség vállalási képessége, a szociális kapcsolatok kiépítésének képessége, valamint azok nehézségek, amelyekkel ezen a területen találkozók.



Buda Béla (1970) szerint serdülőkorban a szerepjátékok bonyolulttá válásával egyidejűleg a személyiség világosabban megismeri helyét az

interakciók szociális rendszerében, felismeri társadalmilag előírt viszonylatát más személyiséghez. Ilyen viszony az azonos neműekkel kialakuló felnőtt társas kapcsolat, az ellentétes neműekhez való viszony és a felnőttekkel való újfajta együttélés is. Ezek a kapcsolatok akkor adnak a serdülőnek biztonságot és sikerélményt, ha ki tud alakítani olyan viszonyulást a másikban, amelyet ő is képes szabályozni, elképzeléseinek megfelelően irányítani.

Sok olyan kamasz létezik, akik általában döntésképtelenek és mindig másokkal oldhatják meg gondjaikat, viszont mások kimagaslóan komoly gondolkodásról, érett és stabil lelkiállapotról adnak tanúbizonyságot. Ezt a kognitív és pszichoszociális fejlődést nagy mértékben befolyásolja az is, hogy az egyén milyen családi háttérrel rendelkezik, mennyire foglalják el a családi problémák és mennyit törődnek vele az idősebbek. Valószínű, hogy a stabil érzelmi és anyagi háttér, az inger-gazdag környezet jobban lehetővé teszi a serdülőnek az önmagukra való odafigyelést, ellentétben azokkal, akinek mindez nem adatott meg és így csak részben tudnak önmaguk fejlesztésére koncentrálni. Az ilyen fiatalok nem tudják tehetségüket kibontakoztatni és így elveszíthetik motivációjukat és egyre alacsonyabb lesz az önbecsülésük. Ekkor menekülhetnek káros szenvedélyekbe és akár ezeknek, akár szorongásaik szomatizálásának következtében akár egy életen át egészségi gondjaik is lehetnek (Wild és mtsai, 2004).

Erikson pszichoszociális elmélete alapján a serdülőkor az ötödik életfázis és ekkor alakul ki emberi azonosság, egyéniség érzése. Ekkor a serdülő változó eszményképek hatása alá kerül, és a folytonos változásban énazonossága bizonytalanná válik. Erikson szerint, aki a serdülőkor alapvető feladatának az identitásképzést tartja, a serdülőkorból akkor kerülhet ki az egyén erős identitásérzéssel, ha énfogalma két értelemben is kialakul: először is sikerül neki összedolgozni a korábbi pszichoszociális fázisokból származó énfogalmait, majd ezt az integrált énfogalmat összhangba tudja hozni a mások által róla kialakított elképzelésekkel (idézi Carver–Scheier 1998). A biztos énkép kialakulásához tehát mind a személyes, mind a társas közegben meg kell teremteniük identitásukat.



1.1.1. ábra: Erikson pszichoszociális fejlődési szakaszai

Erikson szerint (1968) a serdülőknek négy korábbi fejlődési krízist kell újra megoldaniuk:

1. a bizalom kialakítása olyan személyek keresésében jelenik meg, akikben a serdülő bízhat, és akiknek ő is bebizonyíthatja saját megbízhatóságát;
2. az autonómia iránti igény: az életére vonatkozó döntéseket ő maga akarja meghozni szülei helyett;
3. a kezdeményezés igénye: olyan célok és kapcsolatok kijelölését kísérli meg, amelyek hozzásegíthetik vágyai eléréséhez, amilyené válni szeretne;
4. a teljesítmény igénye: fő célja elsősorban nem a tanár elvárásainak való megfelelés, az általa kijelölt célok elvégzése, hanem saját munkája minőségéért kíván felelősséget vállalni (Bóta 2002).

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

“A serdülőkor (...) az az időszak, amelyre, ha felnőttként visszagondolunk, még ha fel is sejlének a nehézségek, balhék, akkor is elérzékenyülünk.”

Kazimir Ágnes

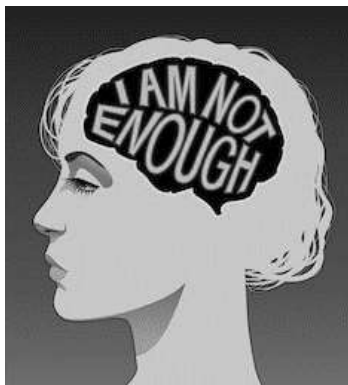
A serdülő hirtelen sok és sokrétű szerepek megtanulására kényszerül, s mivel az énképnek sok összetevője van, a mindenféle szerepeket próbálgató serdülőknél ezek néha egymással összeegyeztethetetlennek

tűnnek. Ilyenkor lép fel az ún. *szerepkonfúzió*. Erikson szerint e szakasz krízise ugyanis az identitás alakuló érzése és a szerepkonfúzió között feszül és így jön létre a serdülőkori válság egyik típusa, az identitás-krízis. A gyermek jellemfejlődésében és önértékelésében döntő szerepet játszik, hogy a környezete bizonyos személyeivel azonosuljon. Így épülnek be személyiségébe az erkölcsi normák és szilárdulhatnak meg fontos pozitív tulajdonságok, nyilvánvalóan a genetikai adottságoktól függően. A szülők és nevelők, tudatosan vagy nem, de egy társadalmi értékrendet is átadnak a gyermeknek.



1.1.2. ábra: Identitás vs. szerepkonfúzió

A serdülőkör az emberi élet kiemelkedően fontos periódusa: az érzelmi-indulati hatások, a modellkövetés a tinédzser személyiségébe mélyen belevésődik. Ezt a folyamatot másodlagos szocializációnak nevezik, mert új érzelmi, kognitív, szocializációs viszonyok alakulnak ki. Ha a gyermekkor vége felé nem sikerül a tinédzsernek a felnőttől leválnia, akkor az énképe, az önértékelése irreális és labilis lehet, kortársi kapcsolataiban kudarcok érhetik. Távolabbi következménye egy olyan felnőtt személyiség, aki nem képes saját magára támaszkodni, így pedig örök érzelmi kiszolgáltatottságot élhet meg.



1.1.3. ábra: Nem vagyok elég ...

A serdülő élettapasztalatainak szerveződése odavezethet, hogy a kamasz okosnak, butának, lustának vagy csinosnak tartja magát. Önmaga értelmi képességeiről kialakuló véleménye alakulásához úgy jut el, hogy szükségleteinek engedelmességgel aktív cselekvést hajt végre, olyan feladatokat old meg, amelyekben próbára teszi értelmi képességeit (gyakorlati problémahelyzetek, logikai készséget igénylő fejtörők, matematikai feladatok, intelligencia teszt). A feladatok megoldásának sikeréből, sikertelenségéből következtet arra, hogy értelmi képességei milyenek. Tapasztalatot szerez azonban arról is, hogy társai, tanárai, szülei, milyen véleménnyel vannak problémamegoldási módjáról, ötletességéről, logikai készségéről, érvelési készségeiről. Eredményét összehasonlítja a társai eredményével, ennek következtében információt szerez arról, hogy a társas rangsorban hol foglal helyet (Orosz Judit - dr. Szitó Imre, 1995).

A serdülők idejük túlnyomó részét az iskolában töltik, napi 6-7 órát, így az iskola lesz a legfontosabb szociális színterük a család után. Az iskolai közösség sokkal nagyobb és formalizáltabb, más szerepek és célok kerülnek előtérbe, mint az otthoni környezetben. Az iskolában elsődlegesen a tanítás-tanulás történik, de ugyanúgy jelen vannak a társas életben nélkülözhetetlen szociális normák, ezek bemutatása és mindennapi alkalmazása. Nyilvánvaló, hogy e nélkül nem működhetne hatékonyan az intézmény. Az iskolai környezet és nevelési gyakorlat feltehetőleg pozitív

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

hatást gyakorol a tanulók személyiségfejlődésre és támogatja a szociális felelősség fejlődését. Az iskolai sikereket nem csak az évvégi tanulási helyzet és az iskolai előrehaladás függvényében lehet értelmezni, hanem megjelennek más dimenziók is, amelyek ebben a folyamatban szerepet játszanak. Ilyen például, hogy mennyire érzik magukat jól a serdülők az iskolában, mennyire sikeresek a kapcsolatteremtésben. Valószínű, hogy fontos szerepe van az iskola szociális légkörének, a tanárok és diákok kapcsolatának, az osztálylégkörnek is.

Jámbori (2003) idézi Dalbert egyik ugyanazon évi cikkét, amelyben szó kerül Jerusalemban és Schwarzer (1995) kutatásáról, ahol kiderült, hogy a tanárok viselkedésének kevesebb közvetlen hatása a diákok fejlődésére, mint az *osztálylégkörnek*.



Azokban a közösségekben, ahol rossz hangulat uralkodott, erőteljesebb teljesítménykényszert és rivalizálást lehetett megfigyelni, valamint a diákok alacsonyabb önértékelési szintjét, mint az olyan osztályokban, ahol pozitív volt a légkör. Ugyanabban a cikkben utal a szerző Guay, Boggiano és Vallerand (2001) megfigyelésére, mely szerint minél jobban támogatják a tanárok a diákok önállósodási törekvéseit, annál pozitívabb képet alakítottak ki a diákok iskolájukról és saját magukról, valamint a motiváció is magasabb szinten volt náluk.

Sokszor előfordul, hogy bizonyos szorult helyzetekben a serdülő kiáll magáért és felvállalja akár az agresszivitását is, csak hogy ő "nyerjen", máskor meg mindent feladva akár el is sírhatja magát. Mindkét reakció érzelmi alapja egy frusztrációs helyzet; és az, hogy a különböző reakciókat többféleképpen lehet magyarázni. „A személy, akit célja elérésében akadályoznak, vagy stresszhelyzetbe kerül, kellemetlen emocionális arousalt él át. Ez az arousal különböző válaszokat vált ki, amelyek attól függenek, hogy a személy milyen válaszokat tanult meg használni a stresszhelyzetekkel való megküzdésben. A választott válasz az lesz, amelyik a múltban legsikeresebben csökkentette a frusztrációt (Atkinson és Mtsai,

2001). Ez a válasz pedig lehet akár egy agresszív, akár egy hosztilis vagy egy szorongó viselkedés.

I.2. Az önértékelés és az önismeret dinamikája

Az énkép, önértékelés, önbecsülés fogalmak egymással összecsengenek, és sokszor felmerülnek a serdülőkkel kapcsolatban, mivel pszichés működésüknek egyik fő összetevője, általuk válnak értelmezhetőek az énrreleváns cselekvések és élmények, ugyanakkor motivációs követelmények is fellépnek, hiszen terveket és forgatókönyveket szolgáltathatnak a serdülők viselkedéséhez. Az énkép aktív részévé válhat a fiatal kognitív és affektív rendszerének. Ezeket alapul véve, ha a serdülő énképe negatív ez az érzelmi diszkomforton kívül a motivációk, kogníciók és viselkedés területén is negatív következményekhez vezethet. (Ágoston Imola, 2006)



Az **önismeret** a szó köznapi értelmében egy személynek az önmagáról való tudását jelöli, azt, hogy tudatában van saját képességeinek, adottságainak, vágyainak, céljainak, személyisége pozitív aspektusainak, de korlátjainak, hiányosságainak is (Dévai, 1980 id. Ágoston, 2006).

Ettől nem sokban tér el az az **énfogalom**, amely az adott személynek az énről való tudását, önmagával kapcsolatos ismereteit, melyek egyidejűleg magukban foglalják úgy a testi ént, mind a szociális szerepeit, különböző csoportokban betöltött tagságukat, vágyait, értékrendszerét (Sallay 2001 id. Ágoston, 2006). Ez utóbbit a legújabb kognitív modellek az énrre vonatkozó affektív-kognitív struktúráként, **reprezentációként** írják le, amely az egyén énrreleváns tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi, hangsúlyozva az én reprezentációjának fogalmi szintjét (Epstein, 1973; Greenwald–Pratkanis, 1984; Kihlstrom–Cantor, 1984; Markus–Sentis, 1982; Markus–Wurf, 1981 – idézi Markus–Nurius, 1986). Az énfogalom helyett, mely az én



különbéle aspektusait reprezentáló emlékezeti tartalmakat jelölné, az énséma elnevezést ajánlják.

A legújabb kognitív modellek egyeznek abban, hogy az ént nem egyetlen reprezentációs egységként gondolják el, hanem számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként, V. Komlósi Annamária (2001) szerint a különbség abban érhető tetten, hogy az énrendszert milyen összetevők egységeként írják le: hierarchikus kategóriastruktúráként (Rogers, 1977, 1981), asszociatív hálóként (Bower–Gilligan, 1979) vagy többdimenziós térként (Breckler–Greenwald, 1982). Bárhogy is határozzák meg az énrendszer tartalmát, a közös elem mindegyikben, hogy az énséma tartalmaz úgy személyes, mind társas reprezentációkat, és ezen struktúrák tartalmi és formai elemei mások közvetlen vagy közvetett hatását tükrözik (V. Komlósi nyomán, 2001 id. Ágoston, 2006).

“Az emberek néha azt hiszik, ismernek téged. Tudnak rólad pár ténytet, és úgy raknak össze ezekből, ahogy szerintük értelme van. És ha nem ismered magad elég jól, a végén még el is hiszed, hogy igazuk van. De az az igazság, hogy ez nem te vagy. Egyáltalán nem.”

Leila Sales

Korai énelmélet-alkotók, az újabb énelképzelésekkel összhangban, az ént már szociális minőségüként, személyköziként határozzák meg, olyanként, amely egyaránt magában foglal egyéni és társas reprezentációkat is. Ebből kiindulva a személyközi én elméleteinek azokat az eredményeit lehetne alapul venni, amelyek az én és mások

kapcsolatait valamilyen szempontból döntőnek tartják az énrendszer kialakulása szempontjából. Főként a visszajelzéssel, társas összehasonlítással és elvárással, önigazolással kapcsolatos kutatások eredményeit tartottam érdekesnek, amelyek arra mutatnak rá, hogy mások hogyan biztosítják az én értékeléséhez és fenntartásához releváns (énreleváns) információt.

A mai elképzelésekben megjelenik a *különböző kontextusokhoz köthető én* terminus, ami arra utal, hogy az ember kontextustól függően változtathatja viselkedését, más-más dolgokat gondol és feltételez embertársáról, az események különböző mozzanatait ragadja meg, és így különböző jellegű

információk válhatnak fontossá számára (iCantor–Kihlstrom, 1987; Markus–Nurius, 1986- idézi Tókos, 2005).

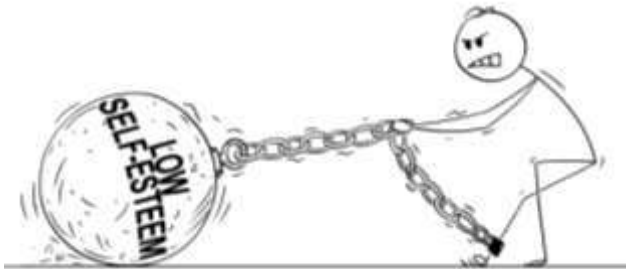
Az *énreprezentációnak* három fontos eleme van, az *aktuális énkép* (azok a tulajdonságok, amelyekkel az adott egyén éppen jellemezi önmagát), az *ideális énkép* (azokat a tulajdonságok, melyeket az adott személy birtokolni szeretne) és a *kell(ene) énkép* (azok a tulajdonságok, amelyekről az adott személy azt gondolja, hogy kellene rendelkezzen), az utóbbi kettő alkotja a lehetséges énképet. A lehetséges énképek olyan kognitív reprezentációk, amelyek vezérfonálként működnek, előírják a célokat, vágyakat, motivációs szerepük van, hiszen a személyek vágyott törekvéseik megvalósítására és félelmeik tárgyának elkerülésére törekszenek, de a motivációs funkció mellett egyfajta értékelő szerepet is betöltenek, mivel valódi, reális énképünket mindig lehetséges énjeinkkel összhangban észleljük (Ogilvie, 1987 – id. Sallay 2001).

Flynn 2003-ban megjelent könyvében Rosenberg meghatározására támaszkodott, amikor az önértékelést úgy értelmezte, mint a saját személlyel, mint egészszel szembeni pozitív vagy negatív viszonyulást (Vargha, 2005). Más kutatók (Tafarodi és Milne, 2002- idézi Vargha 2005) szerint az önértékelés két alapvető összetevőből áll, az egyik a *személyes kompetencia* (self-competence), amelyik a képességjellegű komponens lenne és a másikat a *személy önmagával szembeni pozitív viszonyulás* (selfliking) jelképezné, amelynek kiindulópontját képeznék azok az eredmények és sikerek, amelyeket a személy képességeinek és rátermettségeinek köszönhetően elért, de ugyanakkor megjelenének benne olyan források is, mint a szeretet és a feltétel nélküli elfogadás, amellyel szüleik, vagy más személyek viszonyulnak hozzá.

Más szerzők is osztják ez az álláspontot, Johnson és Forsman szerint is különbség van az „alapönértékelés” és az „önértékelés elnyerése” között. Mindaddig amíg az első annak a *feltétel nélküli elfogadásnak* a következményeként keletkezik, amivel a család viszonyul a gyermekhez és ennek köszönhetően a gyermeknek sikerül megvédenie magát az esetleges kudarcoktól vagy fenyegetésektől (Vargha, 2005). Az *önértékelésnek és önelfogadásnak* ez a formája nem függ a mások véleményétől vagy viszonyulásától és megteremti a gyermekben annak az alapvető bizalomnak

a formáját, amely majd lehetővé fogja tenni számára, hogy *szorongástól mentesen* küzdjön meg mindazokkal a kihívásokkal, amelyek majd megjelennek az életében.

Másképp fogalmazva az önértékelés az az értékítélet, amelyet a serdülő megfogalmaz saját magáról és hosszabb ideig fent is tartja. Az önmagával kapcsolatos érzelmeit, értékítéleteit foglalja magában, és nagymértékben függő a társas összehasonlítástól. Rosenberg szerint (1965) az egyén önértékelését egyetértésük vagy egyet nem értésük tükrözi az olyan állításokkal, mint például „értékes személynek tartom magam”, „összességében véve elégedett vagyok magammal” (id. Eliot–Diane 2001, 208.). Az önértékelés több forrásból is meríthet: a kamasz értékelheti önmagát a napi sikerek és kudarcok, a társakkal való összehasonlítás alapján, de saját belső normáival való egybevetés alapján is (Eliot–Diane 2001, 208.).



1.1.4. ábra: Az alacsony önértékelés béklyójában

Az önértékelés és a spontán énkép közötti eltérés abban áll, hogy önértékeléskor a személy a választott dimenziók mentén kell önmagát jellemezze. Harter szerint (1999) nehéz különbséget tenni a spontán énkép és az önértékelés között, mert a legtöbb gyermek és felnőtt, ha önjellemzést kérünk tőlük, egyben értékeli is magát, vagyis az önjellemzés a kedvező, értékes tulajdonságokat fogja tartalmazni (id. Kőrössy, 2004).

Az önismeret jelentés mezejének kibontásával, az énképpel kapcsolatos legfontosabb fogalmakat körül írni itt szinte lehetetlen, az énképpel

kapcsolatos legfontosabb fogalmakat megemlítve az önismeret kialakulását és fejlődését is nyomon lehet követni, és így eljutni a serdülőkori önismerethez, amelynek sajátosságait érdemes megvilágítani, ugyanis az elméleti áttekintés mellett empirikus kutatások adatainak analízisével az életszakasz legfontosabb önismereti mutatóiról, sajátosságairól lehet képet kapni és adni.

Az empirikus adatokat tanulmányozva egyre nagyobb hangsúllyal rajzolódnak ki a serdülőkori önismeret sajátosságai, fontosabb mutatói: a szegényes önismeret, hiányos énközlés, alacsony önértékelési szint, önbizalomhiány, az önismereti ítélet tárgyilagosságának hiánya, a másoknak tulajdonított önmagára vonatkozó kép árnyaltságának hiánya, az énállapot konfliktusos volta. Ezek mellett meggyőző erejük van még azoknak az eredményeknek is, amelyek pedagógiai szempontokat véve alapul vizsgálják a serdülőkori önismeret és önértékelés, az önmagáról élő kép, a jövőorientáció sajátosságait, és a serdülők egészség-magatartási szempontjaira összpontosítva tartják fontosnak a serdülők énképének, önismeretének vizsgálatát (Tókos, 2005)

Az önbecsülés akár úgy is meghatározható, mint az a képesség, hogy a kamaszok ismerik és fontosnak tartják saját értékeiket és képességeiket. Az önbecsülés egy bizonyos érzés, tapasztalat saját magával kapcsolatosan, mely mindig ott van a háttérben. Ugyanakkor az *önértékelés* „az ember kritikai megítélése és minősítése önmagáról, képességeiről, tevékenységéről, magatartásáról. A folyamatos önmegfigyelésen és önellenőrzésen alapuló önértékelés lehetővé teszi az egészséges, személyiségre jellemző önismeret és önbizalom kialakulását, az önirányítás képességének fejlődését.” (Báthory, Falus, 1997, 102. old.)



Azok a személyek, akik *optimális* szintű önértékeléssel bírnak már a megjelenésükkel sugározzák ezt, képesek akár a népszerűtlenséget is felvállalni, az igazság kedvéért a többségtől eltérő véleményt hangoztatni és

nagyfokú döntési képességet bizonyítani (bizonytalan, stresszes helyzetben is tudnak józan ítéletet alkotni). Viszont érdemes az érem másik oldalát is figyelembe venni, az alacsony önértékelésű kamaszok könnyen célponttá válhatnak, befolyásolhatóbbak, hajlamosabbak az erkölcstelen tetteket elkövetni, kegyetlenkedni, azaz agresszivitásukat kimutatni. Ugyanakkor az önértékelési zavarral küzdő serdülő teljesítménye gyenge, elhárító mechanizmusai vannak, szorong. Az önértékelési zavarok következményeként akár iskolai kudarcok is felléphetnek (Takács, letöltve 2009).

A fejlődésük során a gyermekek számára egyre világosabbá válik, hogy rendelkeznek különböző tulajdonságokkal, amelyek egy része pozitív, másik része pedig negatív (Harler, 2001). Az énkép és az önértékelés már kisgyermekkortól kezdve formálódik, és annak előjele (pozitív vagy negatív) több tényező függvénye lehet. COopersmith (1967) az önértékelést a következő módon határozza meg: egy olyan értékítélet, amelyet az egyén saját értékeiről állapít meg (Zhang nyomán, 2000 id. Ágoston, 2006).

Az utóbbi évtizedekben a kognitív szociálpszichológia területén végzett, énképpel kapcsolatos kutatások bizonyították a self-konceptió ennél sokkal bonyolultabb, komplexebb voltát, ugyanakkor az önértékelés mediáló szerepére is fény derült az interperszonális kapcsolatokban.

Ágoston (2006) összehasonlította Higgins (1987) valamint Markus és Wurf (1987) állításait az énképről: míg az előbbi azt mondta, hogy az énkép aktív része az egyén kognitív és affektív rendszerének, az utóbbiak azt állítják, hogy énkép olyan irányú vizsgálata, mely azt egységes entitásnak feltételezné, nem lehetne kellőképpen differenciált struktúráként elfogadni. Az énnel kapcsolatos kognitív-pszichológiai elméletek egyike azt mondja, hogy a self az asszociatív memóriahálózatban egy külön csomópontot képez, ahol a selfre vonatkozó információk propozíciók formájában tárolódnak. Mások úgy jellemzik az énkép fogalmát, mint hierarchikus kategóriastruktúra, amelynek elemeit a sajátos viselkedések vonásai, értékei és emlékképei alkotják (Markus és Wurf, 1987 id. Ágoston, 2006).

Orosz (1995) szerint az énkép alakulása szorosan összefügg az önértékelésre vonatkozó tapasztalatok szerveződésével, hiszen az énképet alkotó

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

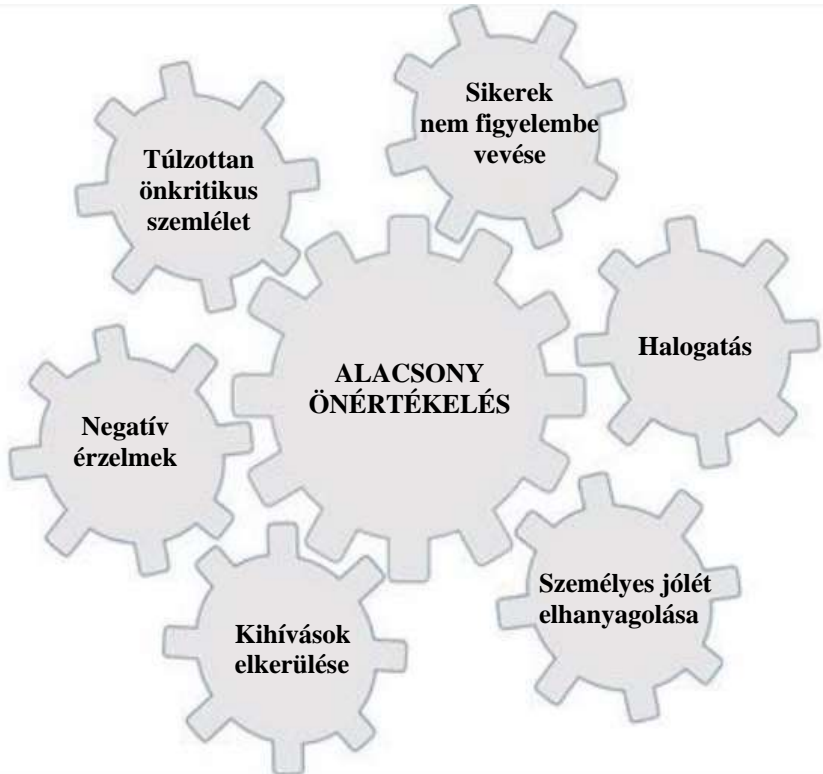
fogalmaknak pozitív vagy negatív tartalmuk van, és csak elenyésző mértékben semlegesek. Az adott kontextusban elhangzott, másoktól érkező kijelentés, társas viszonyulás már a kisgyermekkor éveiben erőteljesen befolyásolja a gyermek énképének alakulását, - azelőtt, hogy kisiskoláskorban elkezdődne annak a tudatos élményekre épülő szerveződése.

Az újabb kutatások szerint már az önbecsülésnek két komponensét lehet elkülöníteni: a *hatékonytságot* és az *önértékelést* (Klein és Klein, 2008). A *hatékonytság* az adott személynek a saját értelmében, a tanulóképességében, a döntéseiben, az alkalmazkodóképességében való bizalmat jelenti. Ezzel szemben az *önértékelést* úgy lehetne meghatározni, mint az adott személynek azon érzését, hogy a siker, a teljesítmény, a boldogság természetes módon jár nekik.

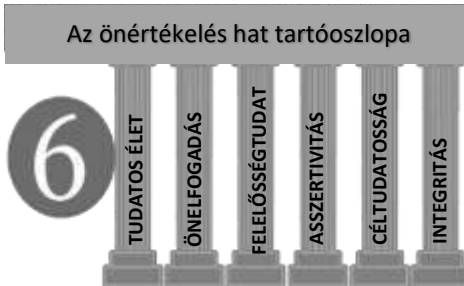
Az megfelelő szintű önértékelés együtt jár a realitásérzéssel, a realista életszemlélettel, a függetlenséggel, a hibák beismerésére és kijavítására való hajlammal, az együttműködési készséggel, a változások kezelésére való képességgel, ugyanakkor a sikeres élet alapja lehet, hiszen köztudott, hogy aki önmagát nem értékeli, nem számíthat mások megbecsülésére sem.

Ugyanakkor az alacsony önértékelésnek negatív következményei vannak.

1.2.1. ábra: Az alacsony önértékelés következményei



Mediáló hatású változó az önértékelés és a teljesítmény között a *kitartás* lehet. Az alacsony önértékelésű serdülők egy problémás helyzetben hamarabb feladják – és pont ezért nagyobb valószínűséggel éri kudarc őket (ami tovább csökkentheti az önértékelésüket). A megfelelő szintű önértékelés kitartó erőfeszítésre ösztökélheti a kamaszokat, ami növeli a siker valószínűségét (és így fokozódik az önbecsülésük). Azt lehet mondani, hogy az önértékelésnek egy *önbeteljesítő jóslat* ereje van.



Nathaniel Branden (idézi Klein és Klein, 2008), amerikai pszichológus szerint az önértékelés hat tartóoszlopon nyugszik:

1. A tudatos élet, melynek lényege a tények tisztelete, a valódi jelenlét, a nyitottság az információk iránt, a külső és belső világ megértésére

való törekvés.

2. Az önelfogadás, melynek lényege az állandó törekvés arra, hogy a személy átélje és elfogadja gondolatait, érzéseit és cselekedeteit, és felelősséget vállaljon értük.

3. A felelősségtudat, melynek lényege annak a ténynek a felismerésében rejlik, hogy az emberek felelősek saját választásaikért, tetteikért, saját életükért, jólétükért, céljaik eléréséért.

4. Az asszertivitás, melynek lényege a hiteles (autentikus) viselkedés (természetesen megfelelő módon és megfelelő körülmények között), lényegében az *agresszivitástól* alapvetően különböző viselkedésmódot írja le, amelyre jellemző, hogy az ember bátran kiáll az értékei mellett, nem fél attól, hogy saját maga legyen, nem igényli mások jóváhagyását ahhoz, hogy azt tegye, amit jónak tart. A klinikai pszichológiában ismert túlkontrollált ellenségesség-szindróma (Megargee, 1966, id. János, 2006) kapcsán már régebb felmerült az a kérdés, hogy milyen mértékben módosítható az egyének agresszivitásszintje az asszertivitás fejlesztéssel? Ha a személynél egy túlkontrollált ellenségeskedés van jelen, akkor képes hosszú időn át elfojtani dühét, frusztráltságát, majd hirtelen és váratlanul, nagy intenzitású agresszivitással viszonyulhat a körülötte levőkhöz (Megargee, 1966, 1971; Megargee, C00k és Mendelsohn, 1967 id. János, 2006).

5. A céltudatosság, melynek lényege a rövid és hosszú távú célok tisztázása és követése, a célok elérését elősegítő életmód kialakítása és a következmények figyelemmel kísérése.

6. Az integritás, melynek lényege az, hogy az embert azt mondja, amit gondol és azt tegye, amit mond.

Az optimális szintű önbecsülés azt jelenti, hogy a serdülő ismeri és fontosnak tartja a saját értékeit és készségeit. A megfelelő önbecsülés kitartó erőfeszítésre ösztökélheti, ez pedig növeli az iskolai és szociális sikerek valószínűségét.

I.3. Az agresszió és a hosztilitás (ellenségeskedés)

A szakirodalomban érdekes módon nehéz az agresszió pontos definícióját megtalálni. Inkább több meghatározásról beszélhetünk, és ezek alapján az agresszió három pólus segítségével írható körül: az okozott ártalom, a szándék és a normától való eltérés alapján. Az agresszió egyik meghatározása Ráduly és Bulbuk (2005) szerint: „egy olyan viselkedés mely

“Az emberi vonás, amin a leginkább változtatnék, az agresszió. A barlanglakó ősemberek korában ez előnyt adhatott a túléléshez, a több élelem, élettér vagy egy társ megszerzéséhez, akivel utódot lehetett nemzeni, de manapság féltő, hogy mindannyiunkat elpusztít.”

Stephen Hawking

másokat bánt akár pszichikusan, akár érzelmileg.” Az agresszió egy viszonylag stabil tulajdonság, akár időben, akár tartalmi szempontból megfigyelve, állapították meg Eron és Huesmann, (1990), vagyis ha valaki több agressziót él meg és több agresszív gondolata és érzelme van, az illető agresszívebben fog megnyilvánulni interakcióikban is (Bushman, 1995; Canary, Spitzberg, Semic, 1998; Carlo, Roesch, 1998; Dill, Anderson, Deuser, 1997; Dula, Ballard, 2003-idézi Ráduly és Bulbuk, 2005). Szintén az ő cikkükben jelenik meg Hoffman (1992) definíciója, aki azt mondja, hogy az agresszió egy gyűjtőfogalom, amely bizonyos motivációkat, gondolattartalmakat, érzelmeket és viselkedéseket foglal magába, amelyek meghatározott személyekre és dolgokra irányul, és az esetek többségében ártó hatással jár.

Rengeteg etológiai és humánetológiai vizsgálat szerint az agresszió alapvető biológiai funkciót tölt be mind az állatok, mind az emberek életében, ez valójában egyike az emberi társas viselkedést szabályozó belső tényezőknek (Csányi,1994). Megjelenési formája, gyakorisága sok tényezőtől függ, például a tanult viselkedési mintáktól, miközben az öröklött szabályozó mechanizmusainkat mindnyájan magunkkal hozzuk (Csányi,1999). Bár az agressziót különböző módon értékelik egyes kultúrák és társadalmi rétegek, minősítésében létfontosságú az, hogy milyen mértékű tudatosságot feltételeznek az emberek az adott viselkedésforma mögött (Vajda, 2001).

Már nagyon korán, másfél-kétéves kor körül megjelennek az embernél az első, más személy ellen irányuló, céltudatos agresszív megnyilvánulások (Ranschburg, 1979). A gyermek értelmi fejlődésének, egyre növekvő kíváncsiságának és az állandósult mozgásának következményeként egyre gyakrabban fog szembesülni a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami természetesen frusztrációkhoz vezethet, és akár interperszonális kudarcot is eredményezhet.



Az első ilyen jellegű megfigyelések, amelyeket a gyermekek természetes környezetében végeztek. Például Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992-ben (in Palermi, 1999) arra a következtetésre jutottak, hogy már hároméves korban megfigyelhetők úgy az agresszivitás enyhébb (lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (verekedés, rugdosódás) formái. Amíg a gyermek

iskolába kerül, a verbális agresszív megnyilvánulások -fenyegetés, kötekedés, sértegetés- száma jelentősen nő, a más személy ellen irányuló, ellenséges akciók száma szintén nő, és gyakrabban bántalmazzák tettelesen egymást még akkor is ha nem egy tárgy birtoklásáról van szó.

Az agresszív viselkedés megnyilvánulásaiban léteznek nemi különbségek is (Fagot és Leinbach, 1989; Geen, 1998; Crick és Werner, 1998; Fiske, 2006 in Zsolnai, 2007), ezek kultúráként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak, viszont motivációjukat tekintve általánosak. A lányokra jellemzőbb a verbális agresszió, amely átalakulhat egyfajta társadalmi agresszióvá, azaz elsősorban a baráti viszonyt és a másiknak a csoporthoz tartozását sértheti meg. A fiúk kezdetben agresszivitásukat inkább fizikai szinten élik meg, támadhatják társaikat és ennek okai nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchiában, illetve a játék feletti kontrollban kereshetők. Ahogy nőnek és fejlődnek a gyermekek, úgy kerül az agresszió egyre inkább kognitív kontroll alá és ennek egyik oka a férfi-női szerepek egyre pontosabb megértése is lehet. Viszont a kamaszkorban már jelen lehet a fizikai agressziónál veszélyesebb, nehezebben tetten érhető verbális agresszió,



amely bizonyos szempontból akár mérgezőbb is, mert a másik fél kiszolgáltatott helyzetét a tetteges agresszióval kevésbé látványosan, de annál hatékonyabban idézheti elő.

Az iskolai agresszió, ami a gyengébbekkel szemben megmutatkozó „erőteljes” viselkedés, a mobbing (Rosznyai,2001), többnyire a 12-15 éves korosztályban jellemző. Néhány, Svédországban, Japánban, Hollandiában, az USA-ban, Kanadában, valamint Nagy-Britanniában végzett vizsgálat során a ilyen viselkedés okaként a „nemet” (a fiúk agresszív viselkedése kifejezettebb), a családi háttérrel és mintát, a tanulmányi eredménytelenséget említik, de ugyanakkor fontos tényezőnek tartják az iskolatípust, a társadalmi környezetet is.

Ezek alapján valószínűnek tűnik, hogy a hétköznapi agresszív megnyilvánulásokat a frusztrációval lehet összefüggésbe hozni leginkább (Rosznyai, 2001). Befolyásolhatja a környezetben élő felnőttek napi példája, gondolok itt nemcsak a *szóban, a gesztikulációban, vagy a mimikában* megnyilvánuló durvaságokra, hanem a *városi zsúfoltságra is*, ami a személyes és fizikai terek hiányában érhető tetten. A szinte mindennapos egymásnak ütközések és az ezek által kiváltott ingerült állapotok a feszültségek növekedéséhez vezetnek. A tanulók agresszív megnyilvánulásait befolyásolhatják még akár meteorológiai vagy testi körülmények is, például a tartós hőség, a fájdalomérzet. Növelheti vagy csökkentheti az agresszivitás szintjét más személyek (nézők) viselkedése is. Az előzmények szintén hatással vannak agresszív megnyilvánulásaira, a féltékenység, a tartogatott sértettségek, egyéb meg nem oldott konfliktusok, illetve az irigységek, a kapzsiságok, de a bizonytalanságok, a változásoktól való aránytalan félelmek egyaránt. Mint erőforrás, az agresszió szocializáltan hasznosítható, de kezeletlenül antiszociális magatartáshoz, önértékelési problémákhoz vezethet.

Camus írta Sziszüphosz mítoszában: „A féreg az ember szívében van. Ott kell keresni. Szinte mindig ellenőrizhetetlen, mi váltja ki a krízist ... De tudni kellene, hogy aznap valamelyik barátja nem beszélt-e közömbösen az illetővel. Mert ennyitől is felfakadhat a felgyülemlett harag és keserűség.” Mi, emberek, nem szeretjük az agressziót, mert boldogtalanná tesz, úgy a másoké, mint a sajátunk. Habár az agresszió elleni harc sokszor tűnhet

reménytelennek, de mégis megéri és ezen harc bármilyen módozata kipróbálható. Csak így sikerülhet a fiatalok emberi méltóságát megmenteni.

I.4. A szorongás

A szorongás és a stressz sajnos nem csak a felnőttek világában fordul elő, hanem akár már az első osztályos gyermek is szenvedhet miatta. Ezeket a stresszreakciókat a gyermekeknek azon igényükkel lehet kapcsolatba hozni, hogy számukra rendkívül fontos a környezetüktől jövő pozitív visszajelzés és elfogadó magatartás. Ezt a légkört általában a család teremti meg a gyermek számára, de az is előfordulhat, hogy miután iskolába kerül meg kell küzdenie érte. Ez sok gyermek számára stresszes, szorongó időszakká változtatja az iskolai éveket. Még nehezebb a helyzetük a gyermekotthonokban nevelkedőknek, hiszen nekik nincs meg az a stabil családi háttér, amely ezeket a pozitív visszajelzéseket biztosítja.

“A lelkünkben rejtegetett sebek fájnak a legjobban. Viszketnek és húzódnak, főlszakadnak, véreznek. Ahogy a kín és a szorongás gyarapszik az ember fejében, az még egy nyílt vágásnál is veszélyesebb.”

Jane Corry

A legtöbb szülő azért aggódik, hogy gyermekük számára a legelőnyösebb iskolát válassza ki és így sokan elveszthetik szem elől azt, hogy még a legbarátságosabb tanintézményben is a szoronghat a gyermek, azon egyszerű okból kifolyólag, hogy a szüleitől távol van, egy idegen helyen, idegen emberek között. A gyermek nem csak az alapvető készségek elsajátításával kell törődjön, hanem új társas

interakcióban is részt kell vegyen, új kapcsolatokat kell kialakítania: el kell fogadtatnia magát a tanító nével, meg kell küzdenie az odafigyelésért, ami egy egész osztálynyi gyermek között nem könnyű, ugyanakkor pedig a társai közé is be kell illeszkednie, barátságokat kell kialakítania. Ez a rengeteg új feladat nagyon megterhelő lehet a gyermeki lélek számára.

Schutz (idézi Golu, 1999) három jellemző szempontjából tartja szükségesnek, hogy az emberi lény másokkal relacionáljon: az inklúzió, az affektivitás és a kontrol iránti igényünk (Luminosu és Drăgan, 1999 idézi

Golu, 1999). E három dimenzió két kritérium szerinti osztályozást tesz lehetségessé: a többletek szempontjából léteznek szupraszociálisak- ezek nehezen bírják az egyedüllétet-, és szuprapersonálisak- ezeknek állandó



affektivitás igényük van, a másik kritérium a hiányosságok, szintén két alosztály, a kevésbé szociálisak, akiknek mindig irányításra és kontrollra van szükségük- és az affektív szempontból hideg és semmire sem rezonáló emberek.

Schlenker (1982) azt mondta, hogy az emberek semmit sem tesznek véletlenszerűen, hanem bizonyos sablonokat és terveket követnek, ezek ugyanakkor azt is meghatározzák, hogy milyen az

önmagunkról, a környező világról alakított képünk, ugyanakkor azon vágyainkat is kifejezik, hogy mások miként kezelhetnek minket (Tókos, 2005). Mark Learynek kísérletekkel sikerült igazolnia, hogy az általános énmegjelenítés többféleképpen valósulhat meg (Schlenker és Leary, 1982 idézi Tókos, 2005). Ezekből sok megjelenik már kamaszkorban, gondolok itt főleg az éleírásokra, attitűdkinyilvánításokra, társas azonosulásra, konformitás és engedelmessegre és persze az egyéb stratégiákra is, mint a proszociális viselkedés, agresszivitás, sport és testgyakorlás, kockázatvállalás (gyorshajtás, szenvedélyek) Roth-Ledley és Heimberg (2006) szerint sebezhetőség jelenhet meg a társadalmi szorongás terén, ha bármelyik ezek közül nem a kamasztól elvárt módon működik.

Sok kamasz annyira törekszik, hogy ez kudarchoz vezet és így képtelenek lesznek egészséges, normális kapcsolatok kialakítására, ez pedig szorongásokhoz vezethet.

A szorongásoknak egy másik oka az iskolai sikeresség vagy kudarc lehet. Nem nehéz elképzelni, hogy a rosszul tanuló gyermekek számára mennyire stresszes lehet az állandó iskolai számonkérés, a kudarcok elviselése. De az

érem másik oldalát már kevesebben elemzik: a legjobbak közé tartozni is nagyon nehéz; ez kötelezhet, ezek a gyermekek úgy érezhetik, hogy tilos hibázni. Egy kutatás során éppen ezt vizsgálták a pszichológusok és a következtetésük az volt, hogy betegségek, mindenféle fájdalmas és rosszulletek miatti hiányzások száma úgy a rossz tanulók, mind a nagyon jól tanuló diákok körében magasabb az átlagnál. Az utóbbiak is jelentősen többet hiányoznak, mint a náluk csak néhány tizeddel rosszabb átlagú, viszonylag jó tanuló diákok. Ez főleg a lányokra érvényes. A kutatók ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a testi eredetűnek látszó panaszok mögött gyakran olyan lelki konfliktus bújhat meg, ami pont abból ered, hogy az eminens diák számára a tanulás sikere vagy kudarca fokozott jelentőségű (<http://www.sulinet.hu/>). A feletetéskor vagy dolgozatírásakor jelentkező pánikállapot, leblokkolás ugyanúgy jelentkezhet a jó vagy átlagos tanulóknál is, mint a gyengébbeknél is.

A teljesítménnyel kapcsolatos szorongás sokszor szomatizálódik, esti tünetekben is megmutatkozik: fejfájás, gyomorgörcs, hányinger, hasmenés jelentkezhet nemcsak feletetés vagy dolgozatírás előtt, de gyakran már az iskolába induláskor. Az ilyen, betegeskedő gyermekek a felnőttek sajnálatát és aggodását harcolhatják ki, de sokkal nehezebb azoknak, az iskolától szorongó diákoknak a helyzete, akiknél pont ez a stressz rossz magatartáshoz, nyugtalan, túlzottan impulzív viselkedéshez vezet. Az iskolában a gyermekek szociális helyzetét elsősorban a követelményeknek való megfelelés határozhatja meg, a gyengébben teljesítő tanulók nemcsak a rosszabb osztályzat miatt szoronghatnak, hanem az esetleges az iskolai társadalom peremére szorulás miatt is. Ez a diákcsoporthoz sokszor megpróbál másképp kitűnni, valamilyen módon igyekeznek szociálisan definiálni magukat.

Előfordulhat, hogy a serdülők szorongásai mögött az bújhat meg, hogy nem kapnak elegendő, értő, gondoskodó, szeretetteljes figyelmet még a legszűkebb miliójukban, a családjukban sem. Ezek a fiatalok születésüktől kezdve beleszórtak a hazai rendszerváltozásba. Sokuknak a szülei megélték a hirtelen bekövetkezett munkanélküliség, a váltani képtelenség állapotát, vagy a szegénységgel szembesültek, a mentálisan sérültek. A családi környezet gyakran zavarosnak és gondoktól terhesnek bizonyult. A legtöbb kamasz nem szívesen beszél ezekről a problémákról, pedig

többségük megoldhatatlan teherként éli meg. A szorongások csökkentését a serdülői háttérének kutatásával lehetne kezdeni, azaz a gyermekkort szorosan meghatározó szülői háttérrel, a családot, amelyben felnő az illető kamasz, az adott helyzetet, amely azt a bizonyos, szorongó magatartást kiválthatta, a társas kapcsolataikat. De ez még nem elegendő, létfontosságú lehet ezeknek a kamaszoknak a fejlesztési lehetőségeit és módozatait is feltárni. Köztudott, hogy a szavak, a gondolatok, az érzelmek hatalmas segítő potenciált rejtnek magukba, de rombolni is tudnak. A szeretet érzése meghatározó a legtöbb gyermek életében. Ha a családjától nem kapja ezt meg, tehetetlenül vergődik nélküle, ha szerencsésebb helyzetben van, és sugározzák feléje a szeretet, akkor felszabadult, boldog ember lesz és ő is sugározni, továbbítani fogja azt. A gyermekkori emlékek, hangulatok, az életvitel, az alapvető érzésvilág végig kíséri az embert; ezért oly fontos gyermekkorban a biztonság érzése, a boldogság megtapasztalása, a szeretet élménye, a harmónia, hiszen ebből építkezik majd később a személyiség, ebből nyeri a mintát, hogyan fejezzen ki érzelmeket. Ám, ha valaki hiányt, zavart, kiegyensúlyozatlanságot és haragot él meg a családjában, akkor szomorú, boldogtalan lesz, nem érzi a stabil biztonságot, csak a labilis, megmagyarázhatatlan és súlyos terhet, amely a bizonytalanság fogságában tartja őt. Ezek az óhajtott, ám meg nem kapott érzések később sem pótolhatók. A gyermek növekedése során a bánat, a szomorúság, a félelem és a szorongás átélése és kifejezése is változik, alakul. A gyermekkel való törődés egyik fontos tényezője: komolyan kell venni a szavait és az érzéseit.

I.5. A nonformális oktatás, a tréning módszer

Mivel ez a módszert találom a legalkalmasabbnak a személyiség fejlesztéshez, pár szóban hasznos lehet kitérni ennek leírására.

Egy rövid történeti áttekintés: az amerikai pszichológusok a XX. század elején a behaviorista elmélet alapján kidolgoztak egy újabb tanulási módszert, mely elsősorban a felnőttképzésben nyújtott előrelépést. Egyik alapteóriája a *megfigyeléssel alapuló tanulás*, melynek kidolgozása Albert Bandura nevéhez fűződik. Ennek alapján a „tanuló” viselkedése megváltoztatható a modell viselkedésének hatására. Modell lehet ebben az

értelemben az a személy, akit a „tanuló” maga választ példaképének ennek tulajdonságai alapján.

B. Skinner elmélete szerint a viselkedési minták megtanulása *szabályozási procedúrán* alapszik. Azaz a tanulás a *jutalmazás és a büntetés* kettősében lesz eredményes. Amennyiben megerősítés, pozitív visszajelzés követi a cselekedetet (viselkedést), akkor az sokkal gyakoribb lesz a jövőben. Gyakorlatilag a szocializáció folyamatának klasszikus szabályait találjuk itt meg, mely a helyes-helytelen viselkedés, illetve elfogadás-elutasítás függvényében értelmezhető.

Mindezek mellé bejön a *tapasztalat* jelentősége, mely a kísérletezés, a probléma- helyzetbekerülés révén valósítható meg, talán ezért van az, hogy napjainkban például az érettségit is „szimuláltatják” a tanulókkal. De a tapasztalatnak önmagában nincsen jelentősége, ha az egyén nem tud mit kezdeni a vele történetekkel, ha a történést nem tudja a saját fejlődése érdekében felhasználni.

Ma már köztudott, hogy a leghatékonyabban gyakorlati cselekedetek által lehet tanulni, hiszen az ember 10%-át jegyzi meg annak, amit olvas, 20%-át annak, amit hall, 30%-át annak, amit lát, 50%-át annak, amit lát és hall, 70%-át annak, amiről saját maga beszél és már 90%-ot jegyez meg abból, amit alkalma van önállóan kipróbálnia (Baji-Gál, 2000)

Az önállóan kipróbált tevékenységek, azaz a szimulációs/szituációs játékok akkor vezetnek eredményre, ha valamilyen csoportban játsszák őket célirányosan, s játék után a csoportvezető segítségével kielemezik az ott történeteket.

Mindezek alapján elmondható, hogy a nonformális oktatás olyan tanulási mód, amely egyéni tapasztaláson alapszik, s csak akkor valósul meg, ha a személy csoportos tevékenységeken vesz részt, képes a konstruktív kritikára, a történésekből hasznos következtetéseket von le, és ezeket konkrét élethelyzetre vetíti ki. Azaz „nem az a tapasztalat, ami veled történik, hanem ahogyan azt felhasználod.” (A. L. Huxley, 1894-1963, angol író)

A nonformális oktatás egyik lehetősége a tréning, melynek szereplője a tanulni, változni akaró egyén, ki mindig valamilyen csoportba tömörül. A csoport irányítója pedig a tréner vagy képző, aki az éppen aktuális problémák megoldását segíti elő.

A csoporton belüli személy (a tanuló) csakis saját akarata által képes valamilyen változásra, legyen az intellektuális vagy interperszonális. Viszont csak az egyéni akarat ismét nem elégséges. Szükség van egy olyan környezetre, amelyben a tanulási aktus problémamentesen megvalósulhat, mely környezet (terem) barátságos, hangulatos, ahol a tanulók otthonosan érzik magukat. „Lehetőleg olyan hely legyen, ahol más jellegű oktatás nem folyik. Célszerű csak erre a foglalkozásra kialakítani egy helyiséget (...), hogy a diákok mindig a megszokott környezetben legyenek, abban, amit ismernek, elfogadnak, és amit önmaguk alakíthatnak olyanra, amilyenre szeretnék.” (Varga és mtsai, 1999)

A következő személy, akire fontos szerep hárul az a csoport vezetője, a tréner. Az ő szerepe, hogy elősegítse a tanulási folyamat létrejöttét és olyan eszközöket, illetve környezetet biztosítson, amelyben ez megvalósulhat. Fontos feladata a tapasztalat elemzéséhez szükséges környezet kialakítása. Azaz legyen olyan a hangulat, a kapcsolat a résztvevők között, mely megengedi az aprólékos elemzést, a kitérülést, az őszinteséget, az önkifejezést. Ennek megteremtése a tréner feladata. Ugyancsak az ő irányítása alatt történik a kielemzés, mely a nonformális oktatás fő módszere. Ilyenkor kell reflektálni arra, ami a tréner által a célnak megfelelően kiválasztott szimulációs/szituációs játék alatt történt. Ennek négy fázisa van: a *tapasztalás* (játék), *azonosítás* (egy, a megvalósulást elősegítő vagy akadályozó, momentum kiválasztása), *elemzés* (részletes beszélgetés azokról a gondolatokról, érzelmekről, reakciókról stb., melyek felmerültek) és *általánosítás* (a következtetések levonása).

“Ha partnerként tudjuk kezelni a közönséget, akár gyermekekről, akár felnőttekről van szó, az már félsiker. Ha nem tanítani akarjuk őket, hogy ezt így és így kell csinálni, hanem arra helyezzük a hangsúlyt, hogy együtt fedezzünk fel bizonyos dolgokat, akkor máris be tudjuk mutatni a kutatómunka alapelveit: hogyan figyelünk meg jelenségeket, hogyan vonunk le következtetéseket.”

Zsiros László Róbert

Amikor a tanulásról beszélnek, nemcsak a hagyományos értelemben vett tanulásra kellene gondolni, hanem mindazukra az ingerekre, információkra, tapasztalatokra, ami valamilyen mértékben megváltoztatja a serdülőt. Ilyenek állandóan érnek mindenkit, hiszen napról-napra változnak az emberek, alkalmazkodnak az új helyzetekhez, személyekhez, követelményekhez. Ilyen értelemben beszélhetünk háromféle tanulásról: a

formálisról, informálisról, nemformálisról.

A *formális* oktatás alatt azokat a keret-intézményeket lehet érteni, melyek a közoktatás által megkövetelt tudást népszerűsítik, azaz az óvodáktól az iskolákon át az egyetemekig. Ezek nagy része kötelező. Az itt szerzett tudás nem mindig van összhangban az élet béli követelményekkel. Sokszor rideg körülmények között zajlik, előre kihelyezett tanárokkal, meg nem választható kollégákkal. Ez a típusú oktatás nem fektet hangsúlyt az egyéni sajátosságokra, a tanár-diák, diák-diák kapcsolatok milyenségére. A személyek közötti inkompatibilitás fogalma ezen a szinten még ismeretlennek tűnik.

Az *informális* tanulás azt a tudást igyekszik pótolni, amit a környezet megkíván az egyéntől. Azaz a könyvolvasástól kezdődően a tévénézésig, a szomszédokkal való pletykálásig minden beletartozik. Ez nem kötelező tanulási forma, de nélküle az egyén kiszakadhat a környezetéből. Spontán tanulás ez, mely a mindennapiság által nyer értelmet.

A *nemformális* oktatás a személyközi kapcsolatokra vonatkozó tudást adja meg. Ide tartozik a kommunikációkészség, a konfliktuskezelés, az önismeret fejlesztése, a csoporthoz való alkalmazkodás stb. Ez a tanulási mód nem

kötelező, általában a felnőttek veszik igénybe, egyén által megválasztható környezetben zajlik, s aktuális problémákhoz igazodik.

A harmonikusan fejlett egyén kialakulásához pedig mindhárom tanulási módra szükség van. Ezért is van az, hogy egyre több doménium fordul a nonformális oktatás felé: a civil szférától kezdődően a multinacionális cégekig. Az Amerikai Egyesült Államokban már a huszadik század eleje óta gyakorolják ezt a módszert, s lassan a század közepe felé Európában is megjelent. A környező országok évek óta alkalmazzák, nálunk viszont lemaradás észlelhető. A 90-es évek közepén megindult valami, de valójában csak most konkretizálódik az Európai Unióba való csatlakozás kapcsán. A tréning főként a készségfejlesztés illetve az önismeret fejlesztésének hatékony útja. A sajátélményű tanulási forma a legjellemzőbb tényezője. A kiscsoport dinamikáját elősegíti, de épít is rá. Rendkívül Fontosak a megbeszélések/ az élmények elemzése - ez segít a sajátélmény feldolgozásában és tudatosításában. A csoport nagymértékben hozzájárul az egyén önismeretének gazdagításához.

Mások és önmagunk megismeréséhez jó módszer a tréning. Az élet minden területén, így az iskolában is fontos az önismeret. Az empátia, együttműködés, interperszonális kommunikáció olyan társas helyzetekben tanulható készségek, amelyeknek az alapja az önismeret és megfelelő szintű önértékelés. Ha a serdülő tisztában van képességeivel, átlátja cselekvésének szándékát és következményeit, másokra gyakorolt hatását, ugyanakkor képes befogadni a másoktól jövő visszajelzéseket, ha tud figyelni az adott helyzetben mutatott reakciójára, akkor képes önmagát fejleszteni. Az kamaszt ez az önfejlesztő ereje teszi majd képessé céljai elérésére, de ez csak az önismeret, önértékelés birtokában alakulhat ki. Ehhez viszont az szükséges, hogy aktívan figyelje és alakítsa önmagát. Az önismeretszerzés alapja a visszajelzés, és annak fogadása és tudatosítása, mindkettőre nagy szükség van az önértékelés fejlesztő tréning során. Juhász (2003) szerint a visszajelzés az a folyamat, amikor más személyekkel tudatjuk, hogy viselkedésük milyen érzéseket keltett bennünk, mik az észrevételeink vele kapcsolatban. Ezt a másik vagy elfogadja, vagy elutasítja. Az kamaszok eltérők lehetnek abban, ahogyan reagálnak az önmagukról kialakított képpel ellentétes információra. A keletkező disszonanciát az egyén a problémával szembenező attitűddel, illetve védekező magatartással

csökkentheti. (lásd ábra). Az egyén önismerete azáltal válik gazdagabbá és hitelesebbé, ha képes felfogni, elemezni azokat a visszajelzéseket, amelyeket a szociális interakciókban mások küldenek felé. (Barlai, Torma, 1997-idézi Juhász 2003).



I.5.1: ábra: A visszacsatolás (Juhász, 2003)

A visszacsatolásnak hatása van az önismeretre, önértékelésre és az énhatékonyságra.

Az önismereti csoportok célját és működését jól szimbolizálja a Luft és Ingham közismert modellje, a Johari-ablak (Rudas, 1997), amely a selfet négy mezőre osztja:

	Az én számára ismert	Az én számára ismeretlen
Mások által ismert/észlelt	1. Az ismert szféra Olyan jellemvonások, melyek a magam és mások számára is ismertek.	2. A tudatalatti szféra Olyan jellemvonások, melyek a magam számára ismeretlenek, de a környezetem észleli őket.
Mások által	3. A magán szféra Olyan jellemvonások, melyeket csak az én	4. A lehetséges szféra Olyan jellemvonások, melyek a magam számára is, de a

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

nem ismert/nem észlelt	ismer, a környezete nem.	környezetem számára is ismeretlenek.
-------------------------------	--------------------------	--------------------------------------

A négy ablak elmozdulhat annak függvényében, hogy a személy mikor mennyit képes megmutatni önmagából. Az „én” felvállalása csoport függő és csak részben tudatos. Azért szolgál tükörként a csoport, mert az egyén számára ismeretlen viselkedési aktusok a csoport felől megismerhetővé válnak, azaz a csoport tudatosíthatja ezeket az egyénben. Így kerül közelebb az egyén az önismerethez, így tehet szert fokozottabb önkontrollra is.

A játék, a környezet, a felkészült képző mellett fontos szerep jut a csoportnak is, mint már szó colt erről. Utolsó gondolatként még annyit, hogy egyénileg ez a fejlesztés kevésbé lenne hatásos, mivel a csoport *tükörként* alkalmazható a viselkedés „mérésére”.

Szintén fontos szerepe van a tréningeken az *értékelésnek*, a visszacsatolásnak. A tükör-effektus valójában itt valósul meg a feed-back útján. Ez több szinten kell történjen: a csoporton belül szükséges, hogy a csoporttagok egymást értékeljék, ugyanakkor a trénert is. A csoportvezető szintén értékeli a csoport munkáját, de soha nem minősít mivel „.... a kritikai jellegű visszatükrözés blokkolja az önismereti folyamatot, ezért kerülni kell (...), az elfogadó megértés serkenti, segíti.” (Varga- Gönczi -Pintér, 1999)

Az értékelés egy fontos mozzanat, mert ekkor derül ki az, hogy mekkora hangsúly került a csapattagok egymás és a vezető viselkedésének folytonos értékelésére. A csoporttársak, diákok, kollégák visszajelzései megerősíthetnek, illetve megkérdőjelezhetnek viselkedési mintákat. Ezáltal pedig jobban megismerheti magát a személy, felismerheti hiányosságait, lehetőségeit, de megerősítést is kaphat. Az interaktivitás szerepe az értékelésben is megnő.

II. Fejezet: A témában releváns kutatások összegzése

1. Maarit Johnson és Victoria Blom (2007): Az önértékelés két különböző mérési eljárásának fejlesztése és validálása

Résztevők: serdülők

A kutatás célja: Az önértékelésnek, mint struktúrának olyan meghatározása, amely az alacsony önértékelési szintből, az önérvényesítési szükségletből, a kompetencia alapú önismeretből és a szociális kapcsolat alapú önismeretből fejlődik ki.

Következtetések: További igazoló elemzések két dimenzióját tárták fel a kompetencia alapú önértékelésnek: a kompetencia alapján kondicionált önértékelés, a frusztrációs önkritikus belső harc, valamint három dimenzióját a kapcsolat alapú önértékelésnek: SE-szeretet által kondicionált önértékelés, visszautasítástól való félelem és egyetértés.

2. G. D. Webstern és L. A. Kirkpatric (2006): A megnyilvánuló és önészlelt agresszió, mint a terület-specifikus önértékelés függvénye

Résztevők: serdülők

A kutatás célja: Az önértékelés különböző dimenziói képesek az agresszió differenciált megjósolására

Következtetések: Az önértékelési szint felmérésének érdekében annak különböző dimenzióit mérték fel: az egyén által észlelt fölényesség mértékét, a társas kapcsolatok jelenlétének értékét, a társadalmi beilleszkedés mértékét valamint az agresszió szintjét. A résztvevők által felmért társas kapcsolatoknak a minősége egy megbízható, pozitív prediktornak bizonyult, míg a társadalmi beilleszkedés mértéke egy megbízható, inverz prediktornak bizonyult az önészlelt hosztilitás és agresszió esetében.

**3. J. P. Harman, C. E. Hansen, M. E. Cochran és C. R. Lindsey (2005):
Hazug, hazug**

Résztvevők: 11–16 éves tanulók

A kutatás célja: Az internetes hazugságok befolyással vannak a társadalmi készségekre, önértékelésre, társadalmi szorongásra és agresszióra.

Következtetések: Megállapították, hogy azok a gyermekek, akik a legtöbb álviselkedést jelentették az Interneten (például idősebbnek vallja magát) szegényesebb társadalmi ügyességről, alacsonyabb szintű önértékelésről, magasabb szintű társadalmi szorongásról és magasabb szintű agresszióról tanúskodtak.

4. Figula Erika: Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában

Résztvevők 505 diák Szabolcs-Szatmár megyei diák

A kutatás célja Elemezni az iskolai agresszió, az úgynevezett bullying-jelenség hátterét, előfordulásának gyakoriságát.

Következtetések: A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a társaiktól agressziót elszenvedőknek az aránya magas, s a tanulóknak több mint egytizede rendszeresen agresszív módon terrorizálja gyengébb társait. Az önbeszámolókon alapuló eredmények szerint az iskolai tartós és ismétlődő agresszió, bullying – amely az erősebb gyermek gyengébb elleni agresszióját jelenti – jelentős mértékű.

5. A. Karatzias, Z. Chouliara, K. Power & V. Swanson (2006): Az általános jóllét és az önértékelés szint megjólása az affektivitást véve kiindulópontnak.

Résztvevők: 425 skót tinédzser

A kutatás célja: A kutatás a személyiség önértékelés- affektivitás dimenziói valamint az általános jólét -General Well-being (GWB)- közötti kapcsolatokat mérte fel.

Következtetések: Az összesített önértékelés, pozitív és negatív affektivitás, az életkor és a nem 49.7% arányban befolyásolják az általános jólétet, GWB, 24.9% felelősek a fizikai jólét varianciáért, 41.6% a hangulati jólétért, 33.3% a szorongási szintért és 44.3% a self/mások jólétért. A családban elért önértékelési érték bizonyult a legerősebb prediktornak a hangulat/affektivitás és self/mások jólétre vonatkozóan, valamint a szorongással kapcsolatosan bizonyult.

6. Kyungmi Sung, Kathryn R. Puskar és Susan Sereika (2006): Pszichoszociális tényezők és megküzdési stratégiák a vidéki környezetben élő kamaszok között

Résztevők: 72 falusi környezetben levő líceumi diák

A kutatás célja: A vidéki serdülők önértékelésére befolyással levő pszichoszociális faktorok és megküzdési stratégiák felmérése.

Következtetések: A nemek közötti jelentős különbségek voltak a pszichoszociális tényezők, a depresszió, az önértékelés és a szorongás területein. Több jelentős kapcsolatot figyeltek meg a megküzdési stratégiák és a pszichoszociális tényezők között a falusi serdülőknél

7. Laramie D. Taylor, Pamela Davis-Kean és Oksana Malanchuk (2007): Önértékelés, iskolai énkép és agresszió az iskolában

Résztevők: egy különböző etnikai összetételű, középiskolai tanulói minta

A kutatás célja: Annak a viszonynak a tanulmányozása, amely az iskolai énkép (akadémiai self), az önértékelés és az iskolai agresszió között létezik

Következtetések: Az eredmények azt mutatják, hogy általában az alacsony szintű self-konceptum jelenléte az iskolai teljesítményben nagyobb valószínűséggel vezethet agresszióhoz az iskolában. Mégis, létezik az ifjúságnak egy kis mintája, akik olyan ellentmondó információk jelenlétében, melyek az iskolai énképüket fenyegetik, agresszívvé válnak. A globális önértékelés nem bizonyult az agresszió prediktorának.

8. Lauren G. Wild, Alan J. Flisher, Arvin Bhana és Carl Lombard (2004): Asszociációk a tinédzserek kockázatos viselkedése és az önértékelés hat dimenziója: kollegák, iskola, család, sport-atlétika, testkép és globális self-értékesség között

Résztevők: 939 délafrikai, 14-17 éves diák

Résztevők: A tinédzserek önértékelésének hat dimenziója és kockázatos magatartásuk (kábitószer használat, bullying, öngyilkossági kísérletek és felelőtlen szexuális magatartás) közötti asszociációk

Következtetések: Az önértékelési skálák értékei szignifikánsan korreláltak legalább egy kockázatos tevékenységgel, úgy a fiúknál, mint a lányoknál. Az önértékelés egyes dimenziói különböző módon korreláltak a partikuláris kockázatos viselkedésekkel. Az eredmények azt szuggerálják, hogy az a cél megvalósítható, mely szerint a fiatalokat védeni kell a kockázatos viselkedésektől az önértékelési szintjük optimalizálásával az iskolai és családi dimenziót illetően.

9. Sander Thomaes, Hedy Stegge és Tjeert Olthof (2007): A labilis önértékelés szerepe a megszegényítésre adott externalizáló válaszokban, serdülőknél

Résztevők: 122 serdülő

A kutatás célja: Amikor megalázó helyzetekkel szembesülnek, a serdülők alázatos módon reagálhatnak, visszavonulva

környezetükből, vagy externalizáló módon, mintegy szembe fordulva környezetükkel és mindez az önértékelési szintjüktől függ

Következtetések: Az önimádat, ellentétben a globális önértékességgel kapcsolatban áll az externalizáló válaszokkal. Emellett a tényleges, de nem az észlelt társadalmi preferenciák fordítottan korreláltak az externalizáló, alázatos helyzetekben mutatott reakciókkal, ami arra utal, hogy a magas szociális önértékelésű serdülők hajlamosak az őket ért megalázó helyzeteket eltúlozni és externalizáló válaszaikat túlreagálni.

10. Sara Pedersen, Edward Seidman: A csapatsportokban elért sikerek és az önértékelés közötti kapcsolat városi környezetben élő serdülő lányoknál

Résztevők: 247 különböző faji és etnikai háttérrel rendelkező serdülő lány

A kutatás célja: A lányok csapatainak sport teljesítményeinek a megélése a korai kamaszkorban pozitív kapcsolatban van az önértékelés szintjével közép kamaszkorban. Ez a kapcsolat részben mediált az önmaga által észlelt, a csapat keretében tanúsított sportkompetenciákkal.

Következtetések: A kutatás eredményei az önértékelés fejlesztését célzó beavatkozások módozataira világíthatnak rá a serdülő lányok esetében.

III. fejezet: Módszertani rész



III.1. A célkitűzések

Krista'n Kristja'nsson 2007-ben azt elemezte, hogy milyen mértékben szükséges az önbecsülési szintet növelni az iskolai oktatásban, érveket és ellenérveket sorakoztatva fel. A szerző szembeszáll Richard Smith és Ruth Cigman elképzelésével, akik szerint az

“A tudomány szépségét, a tudományos kutatás nagyszerű izgalmát pontosan az adja, hogy tudjuk, hogy rendkívül keveset tudunk.

Tulajdonképpen "nem tudásunk" felismerése az első nagy minőségi lépcsőfok a tudomány fejlődésében.”

Lovas Miklós

önértékelés fejlesztését kötelezővé kellene tenni az iskolai oktatásban, azt állítva, hogy az önértékelés fogalmát nem lehet egy oktatási cél megfogalmazásával fejleszteni, szerinte a legfontosabb a serdülők önerőből való boldogulásának a képtelenségén dolgozni. Az önértékelés fogalma már úgy is számtalanszor volt az iskolai környezetbe transzponálva. Az újabb vizsgálatok szerint nem létezik egy szignifikáns korreláció az

alacsony globális önértékelési szint és a releváns oktatási és nevelési változók között. Az utóbbiak segítenek annak felbecsülésében, hogy az önértékelés milyen dimenziói relevánsak az iskola falain belül: a megalapozott területspecifikus önértékelés, ahol a legfontosabbnak számít az egyes iskolai tantárgyak esetében a diákok által elért eredmények vagy a diákok önbecsülése, öntisztelete, hiúsága.

A kutatási terv alapfeltevése a személyiség kognitív elméletének egyik feltételezésére támaszkodik: mindannak, amit az ember -jelen esetben a serdülő- magáról gondol, ahogyan önmagát értékeli, fontos szerepe lehet a szociális alkalmazkodásának, magatartásának és érzelmi egyensúlyának alakulásában. Az optimális szintű önértékelés a kamasz jövőre vonatkozó terveinek és az értelmes önnevelésnek egyik nagyon lényeges összetevője, vagyis az önértékelést a mentális egészség döntő mutatójának tartják (Jahoda, 1958 in Várnagy, 2006), és ezek alapján ki lehet jelenteni azt is,

hogyan ezen belül az önértékelés jelentős mértékben hozzájárulhat az egyén más pszichés jellemzőinek alakulásához is. Ezzel szemben az irreális önértékelés, az önámítás, az inkonzisztens énkép akár beilleszkedési zavarok és esetleges pszichikus károsodáshoz is vezethetnek (Rícan, 1971 in Várnagy, 2006).

Az érem másik oldala az lenne, hogy a kamaszkort -még a „normális” kamaszkort is- krízis állapotnak lehet nevezni. Számos serdülő esetében a gyermekkor egyensúlyának megbomlása után hosszú éveken átalakul ki az új egyensúly, ami a felnőtt élethez nélkülözhetetlen, ez pedig nem történik zökkenőmentesen. Krízis lehet abból a szempontból is, hogy a kamaszoknak általában középkorú szülei vannak és mindkét kort a változás korának is lehet nevezni. Ez az együttélés már önmagában is hordozhat feszültségeket, ezért annyira fontos a családi és társadalmi háttér vizsgálata bármilyen serdülőkkel végzett kutatás esetében.

Ezeket figyelembe véve a kutatás célkitűzései a következők lennének:

- ✓ A különböző társadalmi (iskolai) háttérrel rendelkező kamaszok pszichés működéseinek összehasonlítása az önértékelés, agresszivitás, hosztilitás és társadalmi szorongás fényében, felvillantva a potenciális affektív sérülékenységgel együtt járó önértékelési dimenziókat: fizikai, érzelmi, iskolai, szociális és prospektív
- ✓ Azon társadalmi interakciós minták feltárása mindhárom csoportnál, melyek szorongáshoz vezethetnek, azaz bármilyen társadalmi (iskolai) háttérrel is rendelkezik egy tinédzser, ha alacsony az önértékelési szintje ez szorongáshoz vezethet.
- ✓ Az önértékelés célirányos fejlesztése nonformális oktatási módszerek bevetésével, ami az agresszió, hosztilitás és szorongás csökkenéséhez vezet.

III.2. A kutatás hipotézisei



1. Ha a társadalmi-iskolai háttér hatással van a serdülők között önbecsülésére, agresszivitására, hosztilitására és szorongására, akkor jelentős különbségek vannak a különböző iskolai környezetből származó kamaszok között.
2. A magasabb önértékelési szint alacsonyabb agresszivitási, hosztilitási szinttel jár együtt.
3. A serdülők önértékelése fejleszthető tréning jellegű beavatkozásokkal és ezáltal úgy agresszivitási és hosztilitási szintjük is csökkeni fog, valamint a szorongási szintjük is.
4. Ha a társadalmi környezet befolyásolja a társadalmi szorongás mértékét, akkor a különböző iskolai, társadalmi háttérrel rendelkező kamaszoknál különböző a szorongás különböző mértékben lesz jelen.

III.3. A résztvevők



A vizsgálati minta jellemzői				
		I csoport	II csoport	III csoport
	Átlagéletkor	14 év	14 év	14 év
Nem	fiú	15	15	15
	lány	15	15	15
Lakóhely települése	megyeszékhely (Arad)	30		
	kisváros (vagy külvárosi iskola)		30	
	község			30

Iskola	települése	megyeszékhely (Arad)	30		
		külvárosi iskola (vagy kisváros)		30	
		község			30

A vizsgálat mintáját 90 serdülő alkotná, 14-16 évesek, három különböző iskola között elosztva egyenlő arányban, ideális esetben a következő elosztás szerint:

III.4. A kutatásban alkalmazható eszközök

○ *Hosztilitás kérdőív*



A kérdőív 66 állítást tartalmaz, a feladat pedig ezen állítások igaz vagy hamis voltának eldöntés. A Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI) egy rövidített változata, az eredeti 75 itemet tartalmazott és egy nyolcadik faktort is elemzett, a bűnösséget. A kutatásban alkalmazandó változat csak hét faktorra tagolódik:

1. Tettegesség: személyre irányuló, testi károsodást eredményező, fizikai erőszak (amely anyagi javak, tárgyak rombolását nem foglalja magában)
2. Közvetett tettegesség: a gyűlölt személyt nem támadja fizikailag közvetlenül hanem: kerülőutas módon jár el, pletykával vagy pletykával, vagy kellő mértékben nem kontrollált viselkedést produkál
3. Ingerlékenység: készenlét arra nézve, hogy a személy kis provokációra is negatív érzelmeket explodáljon, dühhel, durvasággal reagáljon, indulatosan, gorombán, civilizálatlanul viselkedjen
4. Negatívizmus: szembenálló, opponáló viselkedés rendszerint az autoriter figura ellen, ez jelentheti a k00peráció visszautasítását, a nyílt ellenszegülést, a lázadást, az egyet nem értést, a rossz alkalmazkodást
5. Sértődöttség: gyűlölet és féltékenység, általában a környező humán világ „utálata”, vélt nagy reális sérelmek miatti dühös érzelmek
6. Gyanakvás: bizalmatlanság, a hosztilitás projekciója, annak feltételezése, hogy mások lenéznek, megsértik, kárára terveznek valamit

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

7. Verbális ellenségeskedés: a beszéd stílusában és tartalmában kifejezett negatív érzelmek

Mindegyik faktornak megfelelnek bizonyos számú itemek, például a negatívizmusnak az 1, 8, 15, 22 és 29-es item felel meg, és ebben az esetben mindegyik igaz válasz ezekre az itemekre 1 pontot ér. Hasonló módon lehet eljárni az összes faktorial, van mikor az igaz van mikor a hamis válasz pontozható 1 ponttal.

Az értékelés a pontok egyszerű összeadásával történik (igaz T/nem igaz F válaszlehetőségek). Az általános hosztilitás skála értékei:

Faktor	Pontértékek	Szint
Negatívizmus	4 és nagyobb	Magas
Sértődöttség	4 és nagyobb	Magas
Közzvetett tettlegesség	6 és nagyobb	Magas
Tettlegesség	6 és nagyobb	Magas
Gyanakvás	4 és nagyobb	Magas
Ingerlékenység	8 és nagyobb	Magas
Verbális hosztilitás	9 és nagyobb	Magas

○ **Buss és Perry agresszió-kérdőív**

A BDHI kérdőív alapján Buss és Perry 1992-ben megszerkesztette az Agression Questionnaire-t (AQ), amely a személyiség erőszakos vonásainak feltárására szolgáló önkítöltéses mérőeszköz. A kérdőív az agresszió négy dimenzióját különbözteti meg: fizikai agresszió, verbális agresszió, hosztilitás és düh. A kérdőív 29 itemet tartalmaz, melyek egy 5 pontos Likert skálával válaszolhatók meg („teljes mértékben” = 5, „valamennyire” = 4, „nem tudom” = 3, „kis mértékben” = 2, „egyáltalán” = 1). A személy feladata elolvasni az állításokat és megmondani, hogy milyen mértékben ért egyet velük. Nincs időkorlátozás. Az agresszivitás négy vetületét tanulmányozza: fizikai agresszivitás, verbális agresszivitás, düh és hosztilitás. Mindegyik vetület különböző itemeket tartalmaz, a fizikai agresszivitás 9 itemet,

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

melyből egy fordított, a verbális agresszivitás 5 itemet, a düh 7 itemet, egy fordított és a hosztilitás a maradék 8 itemet.

A skála egy általános agresszivitás értéket generál és külön-külön értéket mindegyik komponensre:

A fizikai agresszivitás faktor		A verbális agresszivitás faktor	
Elért pontszám	Szint	Elért pontszám	Szint
9-21	alacsony	5-11	alacsony
22-33	közepes	12-18	közepes
34-45	magas	19-25	magas
A düh faktor		A hosztilitás faktor	
Elért pontszám	Szint	Elért pontszám	Szint
7-16	alacsony	8-18	alacsony
17-25	közepes	19-29	közepes
26-35	magas	30-40	magas

Agresszivitás (összpontszám)	
Elért pontszám	Szint
29 – 67	alacsony
68 – 106	közepes
107 - 145	magas

○ **Tinédzserek önbecsülési kérdőíve**

Ezt a skálát Oubrayrie, Safont és Leonardis (1991) hozta létre és lefordítva román nyelvre nyomtatásban a Revista de Psihologie nr.3.-1998-ban jelent meg. Ez a skála az önbecsülés esetleges problémás területeit hivatott feltárni, több szempontot figyelembe véve: emocionális, fizikai, szociális, iskolai és a jövőre irányuló. A skála hatvan kérdést tartalmaz, amelyekre igennel és nemmel lehet válaszolni. A tinédzserek feladata az, hogy miután figyelmesen elolvassák az egyes állításokat válaszoljanak igennel, ha az az általános viselkedésmódjukat írja le, ellenkező esetben pedig nemmel. A

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

kiértékelés az alábbi táblázat szerint történik, az ott szerepelő válaszok egy-egy pontot érnek, öt alskálára elosztva a végső összpontszámot.

	<i>Igen</i> válaszok	<i>Nem</i> válaszok	Rész- leges pont- szám
Fizikai „én”	4,14,19,30,33,57	9,23,27,41,47,52	
Emocionális „én”	6,16,21,31,35,44	1,11,18,40,49,54	
Iskolai „én”	10,24,26,42,48,60	3,13,20,29,38,51	
Szociális „én”	2,12,22,28,50,53	7,32,36,45,56,58	
Prospektív „én”	8,37,39,46,55,59	5,15,17,25,34,43	

Az eredmények értelmezése az

Önbecsülés– összpontszám:

összpontszám szerint: 21 pont alatt- alábecsülés, 22 - 48 pont között – közepes szintű önbecsülés, 49 pont fölött – az egyén túlbecsüli magát.

Ugyanez a skála az esetleges problémás faktorokat is feltárja, azokra az alskálákra érdemes odafigyelni, ahol a lehetséges 12 pontból nagyon keveset ért el a kamasz.

○ **A társadalmi interakció kérdőív szorongás**

Ezt a skálát Glass, Merluzzi, Biever és Larson (1982) (id Janda, 1996) állította össze és 30 olyan kijelentést tartalmaz, amelyek egy társadalmi interakció során fellépő gondolatokra vonatkoznak. Az alany egy ismert személlyel való interakcióra kell gondoljon és a feladat az, hogy egy öt pontos Likert skálán értékelje, hogy milyen gyakorisággal vannak ilyen gondolatai: 1 – majdnem soha; 2 – ritkán; 3 – néha; 4 – sokszor; 5 –sűrűn. Az értékelés a két alskála szerint történik: a „pozitív gondolatok” alskála (2, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 27, 28, 30 itemek) és a „negatív gondolatok” alskála (1, 3, 5, 7, 8, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 29 itemek), összeadva a bejelölt pontszámokat. A „negatív gondolatok” alskála az alanyok szorongási szintjét méri a társadalmi interakciók szemszögéből. Azok, akik itt magas pontszámot érnek el nagymértékben szoronganak szociális helyzetekben.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

A belső konzisztenciás Alfa Cronbach együttható ennél a tesztnél 0.78. Az etalon mindkét alszállára az alábbi táblázatban adott:

15 – 27 pont	Alacsony szint
27 – 39 pont	Alacsony közepes szint
39 – 51 pont	Közepes szint
51 – 63 pont	Magas közepes szint
63 – 75 pont	Magas szint

○ **Szorongás kérdőív**

Ennek az eljárásnak a segítségével az egyes kamaszok *általános* szorongási szintjére vonatkozóan lehet adatokat kapni. A módszer maga egy standard, nemzetközileg használatos vizsgálati eljárás (CMAS) gondosan kialakított és ellenőrzött magyarországi formája és Tóth László (2007) könyvében jelent meg. A tanulóknak az egyes állítások elolvasása után a tételek sorszáma elé írt "igen" vagy "nem" válasszal kell jelölniük, hogy az adott állításban foglaltakat igaznak érzik-e saját magukra nézve, vagy ellenkezőleg, nem értenek vele egyet. A szorongás jellemzésére a tanulóként kapott "igen" válaszok számait használjuk fel.

A kérdőívben 11 olyan tétel is van, amely a szorongásos állapotot kísérő fiziológiai tünetekre utalnak. Ezek Klein (1980) egyik vizsgálatában talált gyakorisági sorrend alapján a következő itemek: 5, 18, 4, 2, 37, 27, 34, 39, 22, 16, 19

Összpontszám	A szorongás szintje
0 – 15 pont	Alig szorongó
16 – 26 pont	Közepesen szorongó
27 – 42 pont	Erősen szorongó

○ **Strukturált kérdőív**

A vizsgálathoz önkitöltős tanulói kérdőív használható. A kérdőív két részre tagolódik. Az első részben 26 kérdés van, amelyek a családi háttérre, a kedvelt és sikeres tantárgyakra, szabadidős programokra, iskolán kívüli tevékenységekre, az iskola értékelésére világítanak rá. A kérdőív második része egy melléknév táblázat, ahonnan ki kell választaniuk tízet, a rájuk legjellemzőbbeket és pontozniuk kell őket, -5 és 5 intervallumban. A kérdőív első részének tételei Lannert Judit doktori téziséből lettek adaptálva. A második része a kérdőívnek a melléknév-választás próba, mely alkalmazható az én modelljének vizsgálatakor. Az eredményeket össze lehet hasonlítani az önbecsülési skála kitöltésekor kapott pontszámokkal, remélhetőleg egy erős összefüggést fognak mutatni. A pontozásnál csak a tíz kiválasztott melléknév jön számításba és a serdülő által beírt szám (bármilyen egész szám -5 és 5 között) képezi az adott item pontértékét. Három mutatót lehet számolni, az összpontértéket (Össz Én) az itemek pontértékeinek összeadásából tevődik össze, a negatív én pontértéket, ami a negatív előjelű melléknévek száma, intenzitásuktól függetlenül és a pozitív én pontértéket, ami a pozitív előjelű melléknévek száma, intenzitásuktól függetlenül.

A kérdőív első felének célja a gyermekkori háttér, a gyermekkort befolyásoló szülői háttér, a társas kapcsolatok, az életvitel feltárása, mivel a szülők társadalomban elfoglalt helye mind közvetlen, mind közvetett úton hatást gyakorolhat a fejlődő személyiségre. A szülő és így implicit a kamasz egzisztenciális biztonságérzete, társadalmi szerepével való elégedettségének mértéke, jövőjével kapcsolatos kilátásai vagy épp kilátástalansága, társadalmi befolyásából adódó, mások feletti fölénytudata vagy kisebbségi érzése olyan társadalmi eredetű hatások, amelyek a szülők személyiségének és közérzetének befolyásán keresztül átültetődhetnek a serdülő személyiségébe.

A torzítások kiküszöbölésének érdekében jobbnak látom, ha anonimitást biztosítok a vizsgálatban résztvevők számára, mivel úgy a társas kíváncsiság, mind a követelményjellemzők, mint okok felszínre hozhatják a kitöltő személyben azt a hajlamot, hogy jobb színben tüntesse fel magát (Manstead, Semin, 1995). Különösen fontos a kérdőív összeállításánál, hogy a kérdések konkrétak és egyértelműek legyenek, mivel ezek a feltételek nélkülözhetetlenek a validitáshoz.

○ **A tréning értékelése**

Egy nonformális oktatási folyamat végén kötelező jelleggel időt kell szánni a tréning, a tréner és a csoporttársak értékelésére is. Két értékelési modell is szóba jöhet:

a). Csoporttagok egymást értékelő kérdőíve

Egy 15 ítemet tartalmazó, 1-7-ig terjedő Likert skálán kell a résztvevőnek bekarikáznia azt a számot, amelyik véleménye szerint a legjellemzőbb egy bizonyos csoporttársa viselkedésére, olyanokra, mint a mások iránti együttérző meghallgatás képessége/ mások eltérő véleménye iránti toleranciaszint/ hajlandóság mások iránti bizalomra, a személyes kapcsolatok kialakítására, mások ötleteinek figyelembevételére, a többiek manipulálására stb.

b). A csoportvezető értékelése

A tréner tevékenysége is értékelve lesz, egy 1-től 5-ig (1-elégtelen, 2-elégséges, 3-jó, 4-nagyon jó, 5-kitűnő) terjedő Likert skálán, olyan aspektusok mentén, mint a megjelenés, beszédmód, testbeszéd, szemkontaktus, módszeresség, figyelemfenntartás, használt módszerek és eszközök stb.

c). A tevékenység értékelése

A tréning is értékelésre kerül, szintén egy 1-től 5-ig (1-elégtelen, 2-elégséges, 3-jó, 4-nagyon jó, 5-kitűnő) terjedő Likert skálán, olyan aspektusok mentén, mint a tartalom, elméleti rész és gyakorlati rész aránya és ezeknek hasznossága, a tanulási környezet, a segédanyagok minősége, a csoport-tréner kapcsolat stb.

III.5. A kutatásban alkalmazható eljárás



III.5.1. A minta kiválasztása

Az első lépcsőben az egyes tanügyi intézmények lennének kiválasztva a következő szempontok szerint: megyeszékhelyben levő, belvárosi és külvárosi iskola, valamint egy, a nagyobb városoktól távol levő, falusi iskola. Az elképzelés az, hogy három, különböző típusú iskola tanulói legyenek képviselve és a tanfelügyelőség, valamint az iskola fogadókészsége legyen adott. Mindegyik intézetben egy-egy 30 főből álló, 13-15 éves kamaszokból álló csoport lenne kialakítva és a nemek aránya is figyelembe lesz véve mindhárom csoportnál, a megközelítőleg hasonló arányok fenntartásának érdekében.

A második lépcsőben kerülne sor az iskolákon belül a kutatásban résztvevő tanulók kiválasztására a következő meghatározó szempont szerint: a diákok életkora 13–15 éves intervallum, de azonos osztály (például mind nyolcadikosok). Előfordulhat, hogy a falusi iskolában ne legyen egy osztályban harminc tanuló, akkor a hetedikes tanulókat is be lehet vonni, de ez a másik két iskolában is automatikusan a hasonló arány kialakítására kötelezne. A nagyvárosi iskolában, ahol párhuzamos osztályok is létezhetnek, a mintát ki lehet választani több különböző VII. vagy VIII. osztály tanulói közül, véletlenszerűen a 30-as létszám eléréséig vagy egy adott osztály összes tanulója képezné a két városi csoportot. Ha párhuzamos osztályok léteznek az adott iskolában, akkor az osztályfőnökökkel és a szülőkkel való beszélgetés után sorshúzással el lehetne dönteni a résztvevő osztályt.

Így három különböző csoport alakulna, a gyermekek nem ismerik egymást, csak a csoporton belül. Hibaforrás lehet, ha a központi iskola gyermekei nem csupán szüleik választásának következményeként kerültek az adott iskolába, hanem tesztet is írtak, például egy intenzív angol osztályba kerülés miatt, vagy a külvárosi iskolában a sportosztály diákjait választanám ki. Ebben az esetben a minta elvesztené véletlenszerű jellegét.

A iskolák kiválasztásánál fontos lehet tanulmányozni az iskolák rangsorát is, hiszen célszerű három olyan iskolát kiválasztani, mely diákjai különböző arányban jutnak be a megye líceumaiba, különböző arányban oszlanak meg felvételi átlagaik. Abban az esetben, ha nagy hasonlóság lenne ezeknek a szempontoknak az alapján a három iskola között, feltételezhetnénk, hogy nincs a különböző iskolai (társadalmi) háttér biztosítva. A lényeg pont az, hogy ne legyenek azonos arányok, mivel feltehetőleg így minőségileg is különböző lehet a diákok önértékelése a három iskolában (feltételezni lehet, hogy stabilabb, komplexebb, pozitívabb az önmagukról kialakult képük az erősebb iskolában, mint a kevésbé erős, sikeresben). Ezen kritérium szempontjából szignifikáns lehet a három iskola által kapott önértékelési pontszámok különbsége.

További fontos szempont volt, hogy különböző környezetben legyen a három iskola, hiszen a hely bizonyos mértékben meghatározza azt is, hogy kik fognak abba az iskolába járni. Egy szegényebb kerület vagy egy kicsi falu iskolájának diákjai biztosan nem lesznek minden szempontból ugyanolyanok, mint egy „elit” környezetben lévő iskola diákjai.

A kutatás szempontjából lényeges lehet továbbá az is, hogy a minta béli korosztály szűk legyen, azonos évfolyam tanulói legyenek, és ez az évfolyam lehetőleg ne egy 7. alatti évfolyam legyen, hiszen fiatalabbaknál még nem feltételezhetjük, hogy az önértékelésük viszonylag stabilan kialakult.

Fontos lehet azt is megvizsgálni, hogy eredetileg miben különböznek egymástól a három osztály tanulói szignifikánsan. Ezt egy 26 kérdésből álló kérdőív kitöltése alapján lehet megvizsgálni (melléklet). Szintén a fent említett kérdőív kitöltése után lehet egy táblázatban az összes demográfiai változót összesíteni.

Általánosítani pedig kétféleképpen lehetne: először a falusi iskolából kikerülő csoportot lehetne egy másikkal helyettesíteni, vagy pedig úgy, hogy a kutatást más, hasonló szempontok szerint kiválasztott nagyvárosi vagy kisvárosi iskolákban is el lehetne végezni.

III.5.2. A kutatás konkrét lépései

Első lépés:

A legelső találkozás során mindhárom csoportnak el lenne magyarázva, hogy egy kutatásban vesznek részt, mely során alkalmuk lesz saját magukat jobban megismerni és esetleg változtatni ott, ahol nincsenek megelégedve. Mindhárom csoporttal, első alkalommal az osztályfőnöki órák keretén belül zajlana a beszélgetés. Ez alkalommal kerülne sor a kérdőív kitöltésére és az anonimitásuk biztosításának a megbeszélése.

A többi pszichológiai teszt szintén osztályfőnöki órák alatt kerülne alkalmazásra, még legalább három alkalommal kell mindhárom iskola tanulóival találkozni, így még a közös beszélgetésre is alkalom lesz. Az első órán az agresszivitás és hosztilitás lenne a téma és már az óra elején ajánlatos megkérni a tanulókat a két teszt kitöltésére, utána pedig a beszélgetésre kerülne sor. A második találkozás a szorongás tematikáját dolgozná fel és a harmadik pedig az önbecsülésről szólna. Minden alkalommal a teszt kitöltésével ajánlatos kezdeni, hogy a beszélgetés ne befolyásolhassa őket. Az iskolákban minden alkalommal az osztályfőnök is jelen lenne, neki lennének közölve a tesztek eredményei is.

Ezen a módon biztosítani lehet a diákok diszponibilitását és a tesztelés hasonló körülmények között zajlana le az azonos csoportokon belül, így a csoportok homogenitása is adott lesz.

A tesztek eredményei feldolgozásra kerülnének és a kutatás első, második és negyedik hipotézisét lehet ellenőrizni: vannak-e lényeges különbségek a három csoport átlagértékei között és az esetleges korrelációs kapcsolatok is feltárhatók.

Második lépés:

A 90 kamasz közül, az önértékelési szintjüket figyelembe véve, két 15-ös létszámú csoport lesz kialakítva. Fontos feltételek ebben a kialakításban: azonos iskolába járjanak az azonos csoportba kerülő diákok és azonos

önértékelési szintjük legyen-lehetőleg alacsony vagy közepes. Ez a két új kialakított csoport fogja képezni a kísérleti csoportot és a kontroll csoportot.

A kísérleti csoporttal tovább folytatódna a kutatás, még legalább négy-öt alkalommal kellene találkozni velük, akár szombaton, akár az osztályfőnöki órák keretén belül. Természetesen az időpontok kitűzésénél úgy a diákok és a szülei, mind az intézet igazgatójának a véleménye figyelembe lesz véve. Ettől a pillanattól kezdve a kísérleti csoport esetében a hangsúly a fejlesztésen lenne tréning jellegű tevékenység által.

Ennél a csoportnál, valamint a kontroll csoportnál a tréning befejeztével az útótesztelésre is sor kerülne, amely ugyanazon kérdőívek kitöltését feltételezné, más sorrendben és más struktúrába fogalmazva meg esetleg őket, vagy akár egy másik, hasonló jellegű teszt kérdéseivel is elegyítve, mindez azért, hogy el lehessen kerülni a szociális dezirabilitás és az esetleges memorizálás mellékhatásait. Mindkét csoport, a kísérleti és a kontroll is, kitöltené ugyanazt a négy kérdőívet, az agresszivitás, a hosztilitás, az önértékelés és a szorongás kérdőívet, ugyanannyi idő eltelte után. Ezen kérdőívek segítségével lehetne felmérni azt, hogy mennyire hatásos volt a beavatkozás.

A tréning kiértékelő kérdőívek minden alkalommal, névtelenül, a nap lezárásánál vagy az osztályfőnöki órák végén lennének kitöltve.

A tréning formai tartalma és lefolyása mindkét esetben (szombati vagy osztályfőnöki órák) ugyanaz lehetne, csak az időkeretek okoznák az egyedüli változást. Akár a két különböző időbeosztással lezajló tréning hatékonyságát is fel lehetne mérni az útótesztelésnél, ha két azonos szintről induló kísérleti csoport létezne. A tréning fő célja az önértékelés fejlesztése egy sajátélményű csoporton belül, ahol a hangsúly az énlmény. A képzés élményként van megélve a diákok által és létezik benne egy olyan énlmélés, amelyben nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, nem a formailag körül határolható jelenségtartalmak alapján fogják megérteni a diákok a történeteket. Jelen van az énlmek és indítékok szabályszerű ellentéte, amely egy sajátos ambivalenciát fejez ki. Az ilyen énlményszerű átélésben előbukkanhatnak a belső, gyakran ellentmondásos mozgatórugói a kamaszoknak (Tókos, 2005).

Ebben az specifikus esetben, az önismeret és önértékelés fejlesztésének kapcsán, fontos lehet, hogy a tréning során felmerülő problémák ne felszínesen, hozzá nem értő módon legyenek kezelve, mivel így lehet, hogy többet árt, mint használ a tréning. *Bugán Antal* szerint ez a folyamat egyéni sajátosságokat mutathat, ellenállások, feszültségek, negatív érzelmek jelenhetnek meg a tinédzserekben, hiszen a kamasz nem szívesen szembesül negatív tulajdonságaival, védeni fogja a pozitív énképét. (Bugán és mtsai, 1998/2003)

Egy ilyen csoportban a kamasz megtudhatja, milyen hatást kelt osztálytársaiban, képes-e mások irányítására, meggyőzésére, milyen az alkalmazkodóképessége, milyen mértékig képes beleélni magát mások helyzetébe, mi az, ami leginkább jellemző rá és mi az, ami leginkább megkülönbözteti társaitól, mennyire tudja kifejezni gondolatait, érzéseit, melyek a személyiségének a legrugalmasabb, legváltoztathatóbb elemei (Bácskai Júlia, 1991/2005). Nyilvánvaló, hogy ezek mind olyan élményekre vonatkoznak, amelyekben – Bugán Antal szavaival – nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, ezek felszínre hozása, értő kezelése pedig kétségtelenül komoly pszichológiai, sőt pszichoterápiás előképzettséget igényel. Ezért lenne fontos, hogy egy ilyen beavatkozást ne az osztályfőnök egyedül bonyolítsa le, hanem az iskolai pszichológussal együtt.

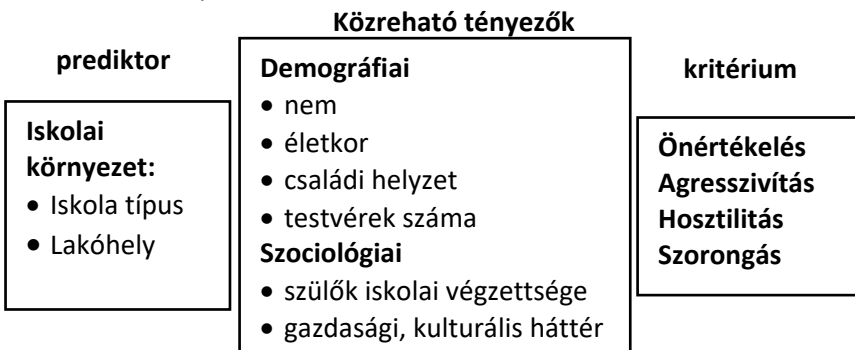
Mivel az önismereti fejlesztő tréning egy azonos iskolai osztályban levő tanulókkal zajlik le, fontos azt is figyelembe venni, hogy az *iskolai osztálynak, mint specifikus csoportnak milyen* sajátosságai vannak, hiszen ez a csoport különbözni fog a spontán módon szerveződött, különböző korosztályokat magában foglaló önismereti csoportoktól (például egy tábor alkalmával). Az osztálynak, mint specifikus csoportnak a két legfontosabb sajátossága talán az, hogy – mivel mesterségesen létrehozott csoportosulás, formális egység – a tagok nem választhatják meg egymást, nem saját választás szerint kerülnek be a csoportba, illetve az osztály létszáma felülmúlja az optimális kiscsoport létszámát (Balogh, Járó, 1996), ezért a fejlesztés csak 15-ös létszámú csoporttal történne.

III.6. Az adatok feldolgozásának módszerei



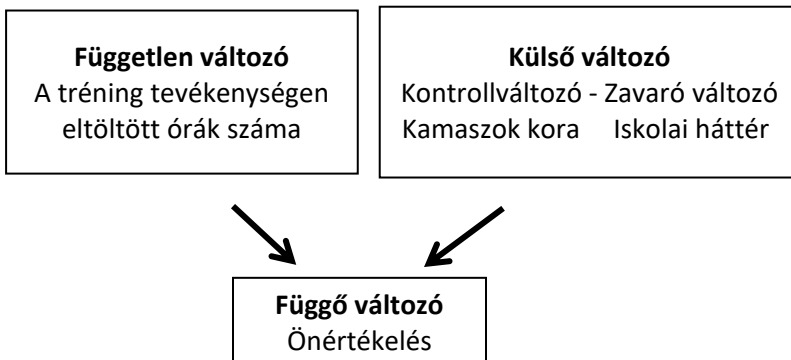
III.6.1. A változók megnevezése és modalitásainak leírása

Mivel az első és negyedik hipotézis nem a beavatkozásra vonatkozik, hanem összehasonlító vizsgálatokat feltételez, a változókat az alábbi táblázat szerint lehet csoportosítani.



A második hipotézis korrelációs vizsgálatokat feltételez, és akármelyik a négy változóból lehet a prediktor és a többi három a kritérium, teljesen mellékes melyiknek milyen szerep jut, hiszen a reláció szimmetrikus.

A harmadik hipotézis már beavatkozást is feltételez, megjelenik a kísérleti design és az ok-okozati összefüggés:



III.6.2. Az adatok elemzésének módozata (az alkalmazandó statisztikai próbák)

A statisztikai feldolgozás az SPSS programmal történhetne, de akár az Excel is végez statisztikai számításokat. Az első és negyedik hipotézis tesztelésére először átlagértékek és szórások lennének kiszámítva mindhárom csoportnál, grafikonokat lehet készíteni, valamint a kétmintás *t*-próbát alkalmazni és így megvizsgálni, hogy a három külön mintában a változók átlagai egymástól szignifikánsan különböznek-e. Kettesével össze lehet hasonlítani a csoportokat mindegyik függő változó átlagértékei szerint. Még részletesebb eredmények érdekében az agresszivitást mérő teszt számeredményeit fel lehet bontani a négy komponensére, a hosztilitást is mind a hét faktor szempontjából és a szorongást is mindkét alszállaga szerint lehet tanulmányozni. Alkalmazni lehet a *t*-próbát, mert a vizsgált változók függetlenek, az egyetlen közös pont a három csoportban az az, hogy mind tinédzserek, de teljesen más társadalmi kategóriába tartoznak.

Nyilván fontos lépés lesz még az alkalmazandó szignifikancia szint meghatározása is, erre még az adatgyűjtés előtt sor kerülne. A gyűjtés után pedig ellenőrizni kell az adatok minőségét, megvizsgálva őket az exploratory data analysis-sel.

Az egyszerűbb feldolgozás kedvéért ellenőrizni lehet a három csoport várható értékeinek egyezését, majd azt is meg lehet vizsgálni, hogy mely csoportok között mutatkozik szignifikáns eltérés. Erre az One-way ANOVA is alkalmas (ami nem más, mint a kétmintás *t*-próba többdimenziós kiterjesztése), mivel egyszeres osztályozásról van szó. Mielőtt a próba konkrét alkalmazására kerülne sor, ellenőrizni kell a kiinduló feltételezések teljesülését, azaz a normális eloszlást, a véletlen mintavételt (ez adott a csoportok kiválasztásából), a hiba varianciák függetlenségét, a varianciák homogenitását. Először az *F*-próbával ellenőrizni kell, hogy a csoportok

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

várható átlagai egyenlők, és csak utána lehet alkalmazni az one-way ANOVA-t.

A harmadik hipotézis szerint a serdülők önértékelése a tréning módszerrel fejleszthető, pozitív irányba mozdítható el. Ennek a hipotézisnek az ellenőrzéséhez a következő táblázatban szereplő próbák kerülnek alkalmazásra, a kiválasztott 30 tanulóval:

Kísérleti csoport: 15 tanuló	Előtesztelés:	BEAVATKOZÁS: tréning	Utótesztelés	Alkalmazott próba <i>Páros t próba:</i> Megmutatja, hogy létezik-e lényeges különbség a két tesztelés eredményei között a csoportokon belül
	✓ Önértékelési szint ✓ Agresszió szintje ✓ Hosztilitás szintje ✓ Szorongás szintje		✓ Önértékelési szint ✓ Agresszió szintje ✓ Hosztilitás szintje ✓ Szorongás szintje	
Kontroll csoport: 15 tanuló	Előtesztelés:	Nincs semmilyen beavatkozás	Utótesztelés	
	✓ Önértékelési szint ✓ Agresszió szintje ✓ Hosztilitás szintje ✓ Szorongás szintje		✓ Önértékelési szint ✓ Agresszió szintje ✓ Hosztilitás szintje ✓ Szorongás szintje	
Alkalmazott próba	✓ <i>Független mintás (két mintás) t próba:</i>			
	Az előtesztelése n elért értékek összehasonlítja		Az utótesztelésen elért értékek összehasonlítása a két csoportnál	

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

	ása a két csoportnál			
--	----------------------	--	--	--

A feldolgozás során nemcsak a táblázatban szereplő 4-4 összértéket lehet összehasonlítani, hanem a globális önértékelési érték mellett az öt specifikus területen: fizikai én, emocionális én, szociális én, iskolai én és a jövőre kivetített én kapott értékeket is.

Az esetleges korrelációk tanulmányozására, a második hipotézisnél, először szóródási diagram lesz készítve minden lehetséges párosítás esetén a csoportokon belül. Feltételezhető, hogy bizonyos párok esetében a pontok megközelítőleg egy egyenes mentén helyezkednének el, azaz korreláció létezésére lehetne következtetni. Ezeket az összefüggéseket Pearson – féle korrelációval lehet tovább vizsgálni, kiszámítva a Pearson féle korrelációs együtthatót, az r -t. Ha két változó kapcsolatát vizsgálva a korrelációs érték magas lesz, meg lehet próbálni az összefüggést egy regressziós egyenessel is jellemezni, felírva az egyenes egyenletét és ábrázolva is azt.

III.7. Várt eredmények

Ami az első hipotézist illeti, a t-próba eredményeként arra lehet számítani, hogy szignifikáns különbségek lesznek a három csoport között az agresszivitás mind a négy faktorának tekintetében. Előfordulhat, hogy a három csoport átlagértékei ne is legyenek ugyanabban a minősítési osztályban. Hasonló eredményre lehet számítani a hosztilitás szempontjából is, úgy az összpontszám átlagánál, mind az hét faktor tekintetében. A szegényesebb iskolai-társadalmi környezet lehet, hogy magasabb agresszivitást és hosztilitást eredményez.



Az önbecsülés terén pedig valószínű fordított sorrend alakulna ki az agresszivitás és hosztilitás értékeihez viszonyítva: a legjobb iskolai-

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

társadalmi környezethez a legmagasabb önértékelési szintek fognak tartozni.

Ami a második hipotézist illeti, negatív korrelációra lehet számítani úgy az agresszivitás és önbecsülés, mind az önértékelés és hosztilitás, valamint szorongás között is, ugyanakkor jelentős együtt növekedés lehet az agresszió és hosztilitás értékeknél.

Ami a harmadik hipotézist illeti, a beavatkozás hatására a tréningen résztvevő 15 serdülő önértékelési szintje magasabb lesz a kontrollcsoportéhoz viszonyítva, az agresszivitási, hosztilitási szintjük csökkenni fog, ugyanúgy, mint a szorongási szintjük is.

Ami a negyedik hipotézist illeti, a társadalmi szorongást, itt úgy a pozitív gondolatok alskálánál mind a negatív gondolatok alskálánál is, szignifikáns eltérések jelenhetnek meg, akár a legmagasabb értéket érő csoportot is meg lehetne jósolni, a belvárosi gyermekek személyében. Természetesen a negatív gondolatok alskála egy fordított osztályozást eredményezhet.

Szintén ennél a hipotézisnél az is kiderülhet, hogy a negatív gondolatok alskálának pontszámai a legmagasabbak legyenek a szegényesebb társadalmi háttérrel rendelkező tanulóknál, ami azt is jelentheti, hogy a jobb társadalmi háttér alacsonyabb szorongási szinttel jár együtt. A szorongási értékek is negatívan korrelálhatnak az önértékelési szintek számértékeivel.

Ezeket az eredményeket a különböző társadalmi kategóriákba való tartozással lehet magyarázni (a kategória eldöntésében nemcsak az iskola maga, hanem a kérdőív is nagy szerepet játszik). A különbségeket lehet a környezeti hatásokkal, a családi háttérrel (ide bejön a szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete stb.), az iskola minőségével (a kérdőív segít annak felmérésében, hogy a kamaszok milyenek tartják iskolájukat), a kulturális színvonallal (a kérdőív azon kérdései, amelyek a nyaralásra, extra tevékenységekre vonatkoznak). Mindezek együttesen hatással vannak a kamaszok önértékelésére, de arra is, hogy például a születéskor jelenlevő agresszív vonások ne antiszociális viselkedéssé alakuljanak át.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

A vizsgálatban fontos lehet a nemek jelöltetése is- ez a kérdőívben megtörténik-, és az elemzés során alkalmanként a válaszokat ennek a kritériumnak az alapján is meg lehet különböztetni, mert előfordulhat, hogy a fiúk és a lányok a kutatásban tanulmányozott tulajdonságai jellemzően eltérőek legyenek serdülőkorban.

A kutatás eredményei szerint a kamaszok objektív önértékelési szintje összefüggésben lehet más pszichoszociális jellemzőikkel és ennek birtokában nagyobb az esélyük a megfelelő reakciókra az élet bármilyen provokatív helyzetében, viszont egy alacsony önbecsülési szint nagymértékű szorongáshoz vezethet, főképp a család szocio-ökonomiai hátterének az implicit hatását is figyelembe véve.

A kutatás eredményei valószínűleg igazolnák a szociális környezet nagymértékű hatását a tinédzserek identitásának fejlődésében. Már maga a belvárosi környezet nagyobb szociális implikáltságot feltételez, más társadalmi dinamika alakul ki. A külváros, ami bizonyos szempontokból hasonlít a falusi környezetre, a szociális élet alacsonyabb dinamikájával szintén hatással van a kamasz mentalitására, számos pszichikai és viselkedésbeli hatása van.

Mivel nagyon sok gyermek esetén nincs meg a megfelelő családi háttér, az iskola kellene többet magára vállaljon, kezdve az agresszivitás kordában tartásától, egészen a diákok önbecsülésének a növeléséig. Itt először is a tanerők képzésére lehetne nagyobb hangsúlyt fektetni, így a tanerők nem csak a problémamentes osztályokat kedvelnék, hanem képesek lennének megbirkózni a „problémás” tanulókkal is. Egy ilyen kutatás rávilágít arra, hogy sokan küszködnek a diákok közül különböző problémákkal. Ezért lenne szükséges egy speciális képzés, hogy egy olyan gyermek számára, aki instabil, feszült, konfliktusos családban, vagy akár családon kívül él, az iskola biztosíthassa az új esélyt.

A vizsgálat eredményei alapján valószínűsíthető, hogy az agresszió/viktimizáció iskolai szituációjában való jelenléte jelentősen befolyásolja a tanulók személyiségfejlődését, a társas kapcsolataikat, a pszichés állapotukat, a közérzetüket és az iskolai elégedettségüket. Az a tény, hogy átlagban a tanulók egy harmada nem érintett közvetlenül a

történetekben, nem jelenti azt, hogy erre a csoportra nem kell figyelni. Az egyharmados arány is az iskolai statisztikából derült ki, de ehhez hozzá lehet azt is tenni, hogy a szemlélők körében sokszor jelentősen nő az agresszív viselkedés gyakorisága és mindez a támadó magatartás megfigyelése után. Valószínű, hogy már nem egy iskolában fordult elő, hogy a szemlélők a körülmények miatt nem tudtak „kivülálló” maradni. Vannak, akik a tettes segítőtársává, aktív vagy passzív támogatójává válnak; mások az áldozat védelmezésével próbálkoznak szerényen, és igen kevesen tudnak „semlegesként” viselkedni.

A kutatás esetleges eredménye az is lehet, hogy a fiúk és a lányok között szignifikáns különbség van az agresszivitás szintjén. A mintában a két nem képviselői közel azonos arányban lennének jelen, így ezt az összehasonlítást is el lehet végezni. Ha az áldozatokra is rákérdeznék, ott már előfordulhat, hogy a lányok aránya jóval magasabb legyen, míg a támadók körében valószínű, hogy a fiúk „vezetnének”.

A vizsgálatban az iskola földrajzi helyzete szempontjából lehet, hogy nem lesznek jelentős különbségek a városi és a községi településen működő iskolák között. Napjainkban a városi és községi iskolákban az agresszivitás élő valóság, mindenütt tetten érhető.

A kutatás eredményét nem lehetne a vizsgálat körén kívül eső intézményekre vonatkoztatni, nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. A tapasztalatok jelzésértékének, valódiságának fontossága lényeges szempont, különösképpen azért, mert a természetes körülmények között, pedagógusok által végzett megfigyelések a kutatásban feltárássra kerülő eredményeket igazolhatják. Tény, hogy az agresszió, a hosztilitás, a szorongás jelensége jelen van napjaink iskoláiban. A kutatás során kiderülhet, hogy az iskolai agresszióban, hosztilitásban, szorongásban, erőszakos cselekményekben a vártnál (a kutatásban feltételezettnél) nagyobb arányban érintettek a tanulók. Az iskolai zaklatás, iskolai erőszak megértése, hatékony kezelése nem választható el azoktól a makró- és mikrokörnyezeti hatásoktól, amelyek a felnövekvő generációt folyamatosan érik. A kutatás egy elővizsgálat lenne, aminek főképpen feltáró és figyelemfelkeltő jellege, eredménye jelzésértékű lehet mindazok számára, akik felelősséget éreznek a gyermekvilág helyzetének jobbításáért.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Továbbra is a viselkedés konkrét szintjén célszerű vizsgálni a történéseket. Ehhez igazi okfeltárássra való elszántságra, a kockázati tényezőket széles spektrumban számba vevő kutatási programokra van (lenne) szükség.

IV. fejezet: Következtetések

A publikáció elején említettem, hogy arra a kérdésre keresem a választ, hogy hogyan alkalmazható ez a módszer –nonformális oktatás- a közoktatásban. Hogy igény van rá, az nagyon valószínű. Mielőtt azonban ez a kérdés választ kapna, felmerül számos más is, például az is, hogy milyen mértékben képes a hazai közoktatás olyan fiatalokat képezni, akik felkészültek az életre: munkavállalásra, párkapcsolatra, problémahelyzetek megoldására.

Az elmúlt évtizedekben megindult az oktatási reform, mely egy gyermekcentrikus iskolaképet forgalmaz, de a megvalósítási lehetőségek igencsak megkérdőjelezhetőek. Az iskola feladata viszont megnőtt a 89-es változások óta. Át kell vállalnia a családtól bizonyos feladatokat: az önismereti, társismereti, reális társadalomismereti érzékenységet.

Ugyanakkor a szülők elvárásai nagyobbak lettek az iskolával szemben: elvárják, hogy gyermekeik megállják helyüket a munkaerőpiacon, hogy önmagukat hitelesen ismerjék, képesek legyenek határaik és képességeik felismerésére és kihasználására.

A nonformális oktatás valószínű sok mindenben segíthet, csak a közoktatás nem fordít rá kellő hangsúlyt. A választható tantárgyak keretén belül most már van lehetőség a különböző csoportos tevékenységek megvalósítására, képzett pedagógusok, iskolapszichológusok alkalmazzák is, de ez még mindig nagyon kevés. Sok iskolában az osztályfőnöki óra keretén belül is megvalósítható lenne, ha volna hozzá szakképzett ember. Az ideális persze az lenne, ha az alaptanterv előírná kötelező jelleggel minimum heti két órában az olyan foglalkozásokat, melyek a személyiségfejlesztést céloznák meg, például az önértékelés fejlesztő tréninget, vagy az asszertivitást fejlesztő tevékenységet.

Az önértékelés újabban a legnépszerűbb eleme a személyiség kutatásoknak, és egyre nagyobb hangsúlyt kapott a különböző családi és egyéni terápiás programokban. Az önértékelés népszerűsége nagyrészt annak tudható be, hogy üdvös következményei vannak az egyén működésére, és az önértékelés vélt ereje és elterjedtsége motiváló. Sok oktató, valamint a

nagyközönség szemében a magas önértékelési szint számos "jó" egyéni eredménnyel (pl. tanulmányi eredmény, népszerűség, személyes siker, egészség és boldogság) társul, míg az alacsony önértékelési szint különböző "rossz" kimenetekkel (például a bűnözés, a tanulási kudarcok, és a depresszió) jár együtt. Például, a kaliforniai munkacsoport, amely az önértékelést és a személyes és társadalmi felelősségvállalást hirdette, arra a következtetésre jutott, hogy "az önértékelés a legmegfelelőbb jelölt egy olyan szociális oltásra, amely lehetővé teszi, hogy felelősen éljünk, és ugyanakkor megerősít bennünket a csalók, a bűnözés, az erőszak, az anyagi javak, a visszaélések, tini terhességek, gyermekek bántalmazása, valamint a tanulási kudarcokkal elleni harcban. Az önértékelés hiánya központi szerepet játszik a legtöbb személyes és társadalmi kudarcban" (David, 2006).

A tudományos kutatások az önértékelésről egy sokkal képzett és egyértelműbb képet adnak. Bár jelen van az a tendencia, hogy a magas önértékelés együtt jár a pozitív eredményekkel, és az alacsony önértékelés a negatív eredményekkel, a kapcsolat ezek között általában kevert vagy nem jelentős, és bizonyos feltételektől függ (Mecca és mtsai, 1989-idézi David, 2006). Az alacsony korrelációnak és a vegyes eredmények okai sokszor előfordulnak a kutatásokban és a társadalomtudományokban: mérési problémák (érvényesség és a megbízhatóság terén); problémák a konceptualizációban (többek között egy globális változót rendelni egy meghatározott magatartási eredményhez); a kontrol elvesztése a többi zavaró változó fölött, és a túlzott bizalom a keresztmetszeti kutatási designokban.

Mindazonáltal, az önértékelés fontos maradt, különösen a családi orvosok esetében, mivel ők a megoldás kulcsát látják benne a legtöbb személyes és interperszonális problémára. Olyan programok, mint "növelni az önértékelést" egyre elterjedtebbek társadalmunkban -a tantermekben, rehabilitációs központokban, a munkahelyeken, és természetesen a családokban (Hewitt 1998). A kutatási eredmények önmagukban lehet nem indokolják ezt a széles alkalmazhatóságot ilyen sok területen. Az önértékelés fontossága a családi terápiákban valószínűleg kevésbé a meggyőző tudományos kutatás eredménye, mint néhány fontos kulturális érték, mint például az individualizmus, kifejezője. Egyes kutatók

aggodalmukat is kifejezték az önértékelés túlzott hangsúlyozásával kapcsolatosan (DiGiuseppe és Tafrate, 2003-idézi David, 2006), mivel véleményük szerint ez sértheti az interperszonális és családi kapcsolatokat. Wesley Clark és Burr Christensen (1992) azzal érvelnek, hogy az az önértékelésre fektetett hangsúly a segítő szakmákban hozzájárulhat az önzés és a túlzott individualizmus növekedéséhez, ez pedig alááshatja a család iránti elkötelezettség és a családi kapcsolatok egészségét (Gekas és Longmore, 2008).

Az önértékelés egy fontos szempontja az egyéni tapasztalatnak és igenis vannak következményei az egyén és a család működésére. De nem egy csodaszer a személyes vagy társadalmi bajok ellen. Meg kellene tudományos alapon vizsgálni és úgy tekinteni rá, mint egy a többi fontos társadalmi-pszichológiai változóból, mint például a kötelezettségvállalás, önzetlenség, a nemi identitás, hiszen ezekről is kiderült, hogy befolyásolják az egyén és a család kapcsolatainak működését. Végkövetkeztetésként pedig ismételten hangsúlyozom, a kötelező oktatásban helyet kell adni a nonformális oktatásnak is, méghozzá kiegészítő tudásként, mely a formális oktatás által biztosított *tartalom* mellett a *formaiságra* fekteti a hangsúlyt.

Bibliográfia

- 1 Ágoston I. (2006): Az önértékelés módosíthatósága kognitív fejlesztés által kisserdülőknél, Erdélyi Pszichológiai Szemle, VII. Évfolyam 4. szám
- 2 Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. és társai (2005): Pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest
- 3 Bácskai J. (1991-2005): Önismereti csoportok céljai és módszerei, Iskolapszichológia, 19.
- 4 Baji-Gál F.-né (2000): Drámapedagógia alkalmazása, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 4.o.
- 5 Báthory Z., Falus I. (1997): Pedagógiai lexikon III, Keraban kiadó, Budapest
- 6 Buda B. (1970): A serdülőkor szociálpszichológiája, Tankönyvkiadó, Budapest.
- 7 Bugán A., Kalamár H., Vozár A., Homoki Zs. (1998-2003): Csoportmódszerek az iskolában, Iskolapszichológia, 8.
- 8 Bóta M. (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében, in Dávid I., Bóta M., Kiss J.: Tehetségkutatás, Debrecen
- 9 Carnegie, D. (2002): , Editura Curtea Veche , Bucuresti
- 10 Carver, S., Scheier, M.F. (2006): Személyiségpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest
- 11 Csányi V.(1999): Az emberi természet: humánetológia, Vince Kiadó, Budapest
- 12 Csányi V. (1994): Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés, Akadémiai Kiadó, Budapest
- 13 David, D. (2006): Metodologie cercetării clinice, Editura Polirom, Iași
- 14 Dévai M. (1990): Az ideális én néhány jellemzőjének vizsgálata nem családi környezetben élő 10–14 éves gyermekeknél. In Kürti Jarmilla (szerk.): A neveléslelektani kutatások aktuális kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- 15 Eliot, R. S. – Diane, M. M. (2001): Szociálpszichológia, Osiris, Kiadó, Budapest
- 16 Figula E. (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában, Új Pedagógiai Szemle, 07-08.szám
- 17 Gekas, V., Longmore, M. (2008): Self-Esteem - Is There T00 Much Emphasis On Self-esteem? - <http://family.jrank.org/pages/1478/Self-Esteem-There-T00-Much-Emphasis-on-Self-Esteem.html>
- 18 Golu, P. Psihologie socială, Editura Didactică și Pedagogică, București
- 19 Harler, S. (2001): Self-development in Childh00d, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 13807-13812.
- 20 Harman, J., Hansen, C., Cochran, M., Lindsey, C. (2005): Liar, Liar: Internet Faking but Not Frequency of Use Affects Social Skills, Self-Esteem, Social Anxiety, and Aggression, Cyberpsychology & Behavior, Volume 8, Number 1
- 21 Howitt, D., Cramer, D. (2006): Introducere in SPSS pentru psihologie, editura Polirom
- 22 Janda, L. (1996): The Psychologist's Book of Self-tests, The Berkley Publishing Group, New-York
- 23 Jámборi Sz. (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában, Magyar Pedagógia, 103. Évf. 4. Szám 481–497 oldal
- 24 János R., Demter K. (2006): Az asszertív készségek fejlesztésének hatása az agresszivitásra kiskorú bűnözők esetében, Erdélyi Pszichológiai Szemle, VII. Évfolyam 1. szám
- 25 Klein Sándor, Klein Balázs (2008): A szervezet lelke, Edge 200o kiadó, Budapest
- 26 Klein S. (1980): A komplex matematika tanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest, 243o.
- 27 Johnson, M. & Blom, V. (2007): Development and Validation of Two Measures of Contingent Self-Esteem, Individual Differences Research, Vol. 5, No. 4 ISSN: 1541-745X, 300-328 oldal
- 28 Juhász M. (2003): Önismereti és fejlesztő tréningek, órai jegyzet, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Ergonómiai és Pszichológiai Tanszék

- 29 Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., Swanson, V. (2006): Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents, *Quality of Life Research* 15: p. 1143–1151
- 30 Kőrössy J. (2004): Az én fogalma, az énejlődés elméletei in Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.
- 31 Kristja´ Nsson, K. (2007): Justified Self-Esteem, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41, No. 2
- 32 Lannert J. (2004): Pályaválasztási aspirációk- A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben, doktori tézis, Budapest
- 33 Lynch, M., Foley-Peres, K., Sullivan, S. (2008): Piers Harris and COopersmith Measure of Self-Esteem: A Comparative Analysis, *Educational Research Quarterly* Vol. 32.2
- 34 Luminosu, D. S., Drăgan, I. (1999): *Psihologie socială*, Editura Presa Universitară Română, București
- 35 Manstead, A., Semin, G. (1995): Módszertan a szociálpszichológiában: az ötlettől a cselekvésig,
- 36 Mitrofan, N. (2003): *Agresivitatea in Neculau A. (c00rd).*, Manual de psihologie socială, Editura Polirom, Iași
- 37 Munteanu, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*, Iași: Editura Polirom.
- 38 Munteanu, A. (2003). *Psihologia copilului și a adolescentului*, Editura Augusta, Timișoara
- 39 Orosz J.- Szitó I. (1995): *Az iskolai énkép serdülőkorban*, Budapest
- 40 Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Ortega (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*, Report of a Working Party, December
- 41 Pedersen, S., Seidman, E. (2004): Team Sports Achievement And Self-Esteem Development Among Urban Adolescent Girls, *Psychology Of Women Quarterly*, 28, P. 412–422.
- 42 Popescu, S., Aradavoai, Ghe. (2008): *Cunoasterea sinelui prin teste psihologice*, Ed. Antet
- 43 *Pszichológiai lexicon* (2007), Helikon kiadó, Budapest

- 44 Ranschburg J. (1979): Frică, supărare și agresivitate, Editura
Didactică și Pedagogică, București
- 45 Ráduly-Zörgő É., Bulbuk E. (2005): Agresszivitás kezelési lehetőségek
az iskolában, Erdélyi Pszichológiai Szemle – VI. Évfolyam 2. Szám
- 46 Revista de Psihologie nr.3.-1998
- 47 Roth-Ledley D., Heimberg, R. G.(2006): Cognitive vulnerability to
social anxiety, Journal of Social and Clinical Psychology, vol.25, nr.7
- 48 Rozsnyai M. (2007): Gondolatok az iskolai agresszió kapcsán, Új
Pedagógiai Szemle, 2 szám
- 49 Sallay H. (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások,
Alkalmazott Pszichológia, 1. sz. 15–28.
- 50 Sillamy, N. (1996): Dicționar de psihologie, Editura Univers
Enciclopedic, București:
- 51 Szatmáriné Balogh M., Járó K. (1996): A csoport megismerése és
fejlesztése. Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, Debrecen
- 52 Taylor L, Malanchuk O (2007): Self-esteem, academic self-concept
and aggression, Aggressive Behavior, volume 33, pages 130-136
- 53 Thomaes, S., Stegge, H., Olthof, T. (2007): Externalizing shame
responses in children: The role of fragile-positive self-esteem, British
Journal of Developmental Psychology, 25, p. 559–577
- 54 Tókos K. (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus
kutatások tükrében, Új Pedagógiai Szemle, 2005/10
- 55 Tókos K. (2006): Csoporthatások és -folyamatok elemzése,
Értelmezési/befogadási kontextus teremtése az emberismeret-
önismeret tantárgy tanításához, Új Pedagógiai Szemle, 2006/10
- 56 Toth L. (2007): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók
megismeréséhez, Pedellus tankönyvkiadó, Debrecen
- 57 Vajda Zs. (2001): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó,
Budapest
- 58 Varga I., Gönczi K., Pintér I. (1999): Önismereti játékok gyűjteménye,
Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- 59 Vargha J.-L. (2005): S-vitamin, avagy a siker sikersztória -Gondolatok
a siker pszichológiájáról, Korunk, 7. szám
- 60 Várnagy P. (2006): Az önértékelés szintjén túl: a stabilitás mint önálló
dimenzió vizsgálata alternatív és hagyományos gimnáziumban,

Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógia és Pszichológia Kar,
tudományos diákköri dolgozat

- 61 Webstern, G., Kirkpatrick, L. (2006): Behavioral and self-reported
aggression as a function of domain-specific self-esteem, *Agressive
Behavior*, volume 32, pages 17-27,
- 62 Wild, L., Flischer, A., Bhana, C. (2004): Associations among
adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains, *Journal
of Child Psychology and Psychiatry* 45-8, pp 1454-1467
- 63 Zsolnai A., Lesznyák M., Kasik L. (2007): A szociális és az érzelmi
kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban,
Magyar pedagógia 107. évf. 3. szám 233–270
- 64 www.kepessegfejleszttes.hu/cikkek/6.html
- 65 www.sulinet.hu/tart/ncikk/db/0/7362/iskszorong.html
- 66 http://www.boldog-gyermek.hu/iskolai_kudarcok.html

Mellékletek

A tréning leírása

Már a fejlesztés elején, a nagyobb hatékonyság érdekében, hasznos lehet egy osztályposzter elkészítése a diákok által, mivel így több lehetőséget tudnak teremteni arra, hogy - sértődés és harag nélkül – befolyásolják pozitív irányba egymás és a saját viselkedésüket. Carnegie (1989) egy pár módot fogalmaz meg erre, ezeket lehetne a poszterre is felírni:

- Kezdjük dicséréttel és becsületes elismeréssel!
- Közvetve hívjuk fel mások figyelmét hibáikra!
- Beszéljünk előbb saját hibáinkról, mielőtt a másikat bíráljuk!
- Inkább kérdéseket tegyünk fel, ne parancsoljunk
- Engedjük, hogy a másik megmentse a látszatot, és ne kelljen restelkednie!
- Dicsérjük a legkisebb fejlődést is!
- Előlegezzük meg a jó véleményt. Tegyük lehetővé, hogy a másinak jó híre legyen és eszerint cselekedjék!
- Bátorítsuk a másikat. Tüntessük fel könnyen helyrehozhatónak azt a hibát, amelyet javítani akar: hitessük el vele, hogy olyasmit kérünk tőle, amit könnyen megtehet!

A tréning elméleti részében szó kerül az önismeret, önértékelés tartóoszlopairól, ezekről el lehet beszélgetni a diákokkal is, ez képezve a tréning rövid elméleti részét. Szintén ekkor lehet ezek megerősítési módzatairól is említést tenni, mintegy felkérve a kamaszokat, hogy a program ideje alatt ezekre fókuszáljanak. Az elmélet Klein (2008) könyvéből adaptálódott:

1. A tudatosság elősegítése

Hozzáférés az információkhoz: Törekedni kell arra, hogy a diákok világosan értsék a tréning tágabb összefüggéseit is, és ezért lehetőséget kell biztosítani nekik arra, hogy hozzáférhessenek mind ahhoz az információhoz, amit ők fontosnak tartanak.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Nyílt, interaktív légkör megteremtése: Lehetővé kell tenni, hogy a diákok megosszák egymással az ötleteiket, lelkesedésüket.

Állandó tanulás: Lehetőséget kell biztosítani az állandó fejlődésre, hangsúlyozva a képességek fejlesztésének jelentőségét.

A siker okainak tisztázása: Ha valaki kiváló teljesítményt nyújt, fontos ezt elismerni, és segíteni neki annak felmérésében, hogy mi tette lehetővé számára ezt a sikert.

2. Az önelfogadás elősegítése

Jelenlét: Ha beszél az osztálytársaival, legyen egész lényével jelen a diák, figyelve a szemkontaktusra, az aktív meghallgatásra, a megfelelő visszajelzések nyújtására.

Tisztelet: Bárkivel beszélget is a serdülő, adja meg neki a kellő tiszteletet.

Feladat-centrikusság: A tréninggel kapcsolatos beszélgetésekben a feladatra koncentráljanak, ne a személyre, így a vita nem fajulhat személyeskedéssé.

Az elvárt viselkedés pontos jelzése: A nem kívánt viselkedésformák megjelenését azonnal jelezni kell, de nem vádolva, hanem felhívva a figyelmet a következményekre, és világosan jelezve az elvárt viselkedést.

Az érzések kifejezése: Ószintén, nyíltan, de az emberi méltóságot megőrizve ajánlatos kimutatni az érzéseiket.

3. A felelősségtudat elősegítése

A felelősségtudat elvárása: Jelezni kell, hogy a felelősségvállalás fontos és ez mindenkitől elvárható.

Világos normák: Megértetni a diákokkal, melyek azok a viselkedésnormák, amelyekből nem lehet engedni.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

A diákok képe a normákról: Bevonni a diákokat a saját felelősségüknek az értelmezésébe és a normák kialakításába, valamint annak az elérése, hogy az elképzeléseket közös nevezőre hozni. Elérni azt, hogy a serdülők *elkötelezettek* legyenek a normák betartására.

Kitartás: A serdülő ösztönzése arra, hogy újra és újra megpróbálják megoldani a látszólag erejüket meghaladó feladatokat is.

Bizalom: A maximális szabadság biztosítása a megoldás módja terén.

4. Az asszertívitás elősegítése

Tanulás a hibákból: Annak a sugallata, hogy a hibák tanulási lehetőségek.

A tévedés biztonsága: Annak éreztetése a diákokkal, hogy hibázhatnak, ha készek arra, hogy kijavítsák a hibát.

Az ellentmondás biztonsága: Annak éreztetése, hogy szabad ellentmondaniuk: tisztelni a véleménykülönbséget.

Érdeklődés: Amikor csak lehetséges, olyan feladatokat bízni a diákokra, amely megfelel az érdeklődésüknek, és amelyben kimutathatják az erősségüket.

5. A céltudatosság elősegítése

Felhatalmazás: Annak kiderítése, hogy mivel kapcsolatban szeretnének a diákok leginkább döntési helyzethez jutni, és az ilyen helyzetek biztosítása.

Források: Nem lesz felelősségvállalás, ha a kamaszok nem rendelkeznek a döntések végrehajtásához szükséges információkkal, forrásokkal.

Összehasonlítás: Annak a lehetőségnek a biztosítása, hogy mindenki a kifejezett célokhoz mérhesse a haladását.

Egyéni célok: Annak éreztetése, hogy fontosak az egyéni célok.

6. Az integritás elősegítése

Példamutatás: A tréner és az osztályfőnök mutathat példát az igazmondásban, az ígéreteke betartásában.

Sajnálkozás: Ha valaki hibázik, elveszíti az önuralmát, azt be lehet ismerni és elnézést kérni ezért. Senki sem tévedhetetlen.

A hibák feltárása: Ha valaki hibázott, annak vállalnia kell érte a felelősséget – ne érdemes takargatni az ilyen helyzeteket.

Ezek az ötletek, tanácsok nem passzív módon kerülnek bemutatásra a tréning során, hanem interaktív módon, rávezetve, bevonva a tanulókat ezek kidolgozásába.

A tréning gyakorlati része a konkrét feladatokat leírását tartalmazza, úgy a rövid, osztályfőnöki órákra tervezett változat, mind pedig a hosszabb, szombati napokra tervezett változat esetében.

Az alább részletezett *Ez vagyok én!* tevékenység mindössze egy lehetőség, 14-16 éveseknek 45 percben (osztályfőnöki órán):

A foglalkozás célja annak elősegítése, hogy különféle gyakorlatok révén a tanulók tapasztalatokat szerezzenek az önmegfigyelés, önkifejezés, önértékelés, önábrázolás és az önjellemzés terén.

Az előkészítés során meg lehet kérni a diákokat, hogy a következő órára hozzanak magukkal otthonról egy-egy tárgyat, amelyről azt gondolják, hogy a színe, a formája, a használati módja vagy a funkciója révén jól jellemzi őket. A tréner és az osztályfőnök is hoz otthonról egy olyan tárgyat, ami hozzájuk kötődik hasonló módon.

A tevékenységhez szükséges eszközöket a tréner és a diákok készítik el, ezek pedig ceruza, toll, kártyaformára felvágott rajzlapok, gombostű, képkeret

papírból, lámpa és egy függőlegesen felfüggesztett lepedő, sötétítő függöny a terem árnyékolásához.

A foglalkozás felépítése Liptákné Kemény Blanka ötlete alapján történt:

I. Ráhangelés

A Mi lenne ha? (szimbólumteszt) alatt a tanulók körben ülnek a földön vagy a székeken. Elmondják, hogy milyen állattá, növénné, bútordarabbá vagy természeti jelenséggé szeretnének átváltozni. A tréner nem kommentálja a hallottakat, nem mond véleményt, és nem kérdez közben semmit.

A Névjegykártya készítése nevű gyakorlat során a tanulók rövid idő alatt készítenek egy rájuk jellemző névjegykártyát. Ráírják a nevüket, és rajzolnak rá valamit. Kitűzik a ruhájukra, és ezt viselik az óra végéig.

II. Új ismeretek és fejlesztő gyakorlatok

Az Önkép-portré játék alatt a diákok egymást követően mindenki beáll a papírból készített képkeretbe, és úgy rendezi el arcvonásait, hogy a portré jól jellemezze őt. Mindig csak egy gyermek szerepel, és a többiek alkotják a közönséget.

A Jellemző mozdulatok egy sziluett gyakorlat, melynek során a felfüggesztett és hátulról megvilágított lepedő mögött árnyjáték formájában mindenki bemutat egy olyan mozdulatot, amelyről úgy érzi, hogy jellemző rá. Erre különböző variációkat is lehet alkalmazni, mint például: a gyermekek egyenként mennek be a lepedő mögé, és beállnak valamilyen pózba, két-három gyermek megy be egyszerre, de csak egyikük áll a lámpa elé, a többieknek ki kell találniuk, hogy ki pózol, több gyermek megy be a lepedő mögé, egymás után két tanuló állítja be ugyanazt a mozdulatot és a többieknek ki kell találniuk, hogy kik pózoltak, és mit mutattak.

A Jellemző tárgy tevékenység során a tanulók körben ülnek, és megmutatják az otthonról hozott tárgyat. Mindenki megnevezi a tárgyát, anélkül, hogy indokolná.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Az *Improvizáció a tárggyal* gyakorlat egy szituációs játék. Önként vállalkozó tanulók tárgyaik segítségével megjelenítik az adott szituációt. Ötletek a helyzetgyakorlatokhoz:

- Tornaóra után az öltözőben. Az órán röplabdáztatok. Ott vannak köztetek a nyertes és a vesztes csapat játékosai. A vesztesek most beszélik meg a játék menetét: a rossz passzokat és az egyéb problémákat. Négy-öt tanuló játssza el!
- Megbeszélte a barátoddal, hogy találkoztok és moziba mentek. A filmet csak ebben az időpontban játsszák. Te elkéstél, a film már elkezdődött. Ketten játsszátok el!
- A büfénél álltok. Már majdnem sorra kerültök, de ekkor becsengetnek. Mi történik? Két-három tanuló játssza el!
- A matekóra elején a tanár váratlanul bejelenti, hogy rövid dolgozatot írat. Már osztja is a lapokat. Hogyan viselkedtek? Három-négy tanuló játssza el!
- A szünetben fociztok. Egy rossz rúgás, s a labda betöri a tanterem ablakát. Mit csináltok? Öt-hat tanuló játssza el!

III. Lezárás

A tanulók körben ülnek, és a tréner irányításával megbeszélik, ki hogyan tudta bemutatni saját magát a különféle jelzések segítségével: a névjegykártyával, a mimikával, a mozdulatokkal, a tárggyal és a helyzetgyakorlatokkal. Sikert-e valami fontosat megmutatni önmagukból?

A trénernek figyelnie kell arra, hogy mindenki meg tudjon szólalni a záró beszélgetés keretében.

Tréning hétvégeken (a másik változat)

A *cél*: a csoportépítés, az önismeret fejlesztése. A szükséges eszközök szintén közösen lesznek előteremtve, ezek egy rongylabda vagy fonalgombolyag, A/5 papírok, kalap, mesefigurát ábrázoló lapok (kétféle), tulajdonságlisták, főneveket tartalmazó kártyácskák, szem bekötésére alkalmas kendő, szimbolikus ábrák.

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Az első alkalommal fontos a szabályok tisztázása 10-15 perc erejéig, figyelembe véve a tréning elméleti részét. Ezután történik a *bemutatkozás tárgyakkal/tulajdonságokkal (kb. 1 perc/ személy)*, amikor a résztvevők egymás után mondanak egy-egy szót, (tárgy vagy tevékenység) amivel legszívesebben jellemeznék magukat, és ha ez nem egyértelmű, hogy miért, akkor meg is indokolják ezt röviden.

A *rongylabda* egy dobálós játék, amikor a diákok körben állnak, egy valaki a kezében tart egy rongylabdát és azt mondja: X vagyok és Y-nak dobom (X és Y itt az előző gyakorlatban mondott szavakat jelöli). Amikor ez már jól megy, elég annak a „nevét” mondani, akinek a labda megy.

Az *Egymás külsőjének leírása gyakorlat alatt* a résztvevők párokba rendeződnek úgy, hogy körben állva egymás szemébe néznek, és akivel úgy érzik, hogy szívesen lennének, arra kacsintanak. Akinek már van párja (kacsintott vagy rá kacsintottak), az becsukja a szemét. A vezetőnek kell figyelnie, hogy mikor alakultak ki a párok. A párok külön vonulva egymás külsőjét tárgyilagosan próbálják jellemezni. Amikor készen vannak, csoportosan megbeszélik, hogy ért-e valakit meglepetés? Furcsa volt-e hallgatni a jellemzésüket? Nehéz volt-e jellemezni másokat? Olyannak látják-e magukat, amilyen jellemzést kaptak?

A *Kézösszegabalyodás* játék során a diákok körbe állnak, előre nyújtják mindkét kezüket és csukott szemmel elindulnak egymás felé. Minden kéz megfog egy másikat. Ezután már nyitott szemmel ki kell bogozniuk magukat a kezek elengedése nélkül.

A *Farajzolás* játékban a résztvevőknek az a feladata, hogy lerajzolják, hogy milyenek lennének, ha fák lennének. A papírokat össze kell hajtani, egy kalapba tenni, és mindenkinek húznia egyet. Ezután egyenként ki kell találniuk, hogy ki rajzolhatta azt a fát, amit húztak és miért gondolják ezt. Ha a fa rajzolója ki szeretné egészíteni, amit társa mondott, akkor közvetlenül utána megteheti.

A *Találás kérdés* gyakorlat hosszabb időtartamot igényel. A tréningvezető egy találókérdést tesz fel a csoportnak. A feladatuk az, hogy közös nevezőre

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

jussanak a megoldást illetően, meg tudjanak állapodni egy megoldásban, amit végül mindenki elfogad (lehet az akár helytelen is). A találós kérdés így hangzik: „Egy remete felmegy egy hegyre imádkozni. Egy napig imádkozik, majd elindul hazafelé. Ugyanakkor indul el haza, mint előző nap felfelé, és ugyanazon az útvonalon megy vissza. Van-e olyan hely az út során, ahol ugyanabban az időpontban tart a remete, mint az előző napon?”

Ha közös megoldásra jutottak, meg lehet beszélni, hogy ki hogyan próbálta meggyőzni a többieket, és melyik módszer tűnik a legcélravezetőbbnek?

A *Tulajdonságlista* gyakorlat során a csoporttagok párokat alkotnak. Mindenki kap két ugyanolyan tulajdonságlistát, amelyiken 5-ös skálán lehet értékelni 1-1 tulajdonságot az adott személynél. Az egyiket saját magukról, a másikat a párjukról töltik ki. Ha készen vannak, összehasonlítják a két listát.

Az *Asszertivitás* egy szituációs gyakorlat: „Színházba mentek a barátotokkal, és a jegyetek nagyon jó helyre szól. Amikor odamentek a helyetekhez, ott már egy házaspár ül. A közelben vannak még üres helyek egymás mellett, de onnan nem lehet olyan jól látni. Mit tesztek?”

A csoport 4 fős kisebb csoportokra oszlik, megbeszélik a szituációt, majd mikor ezzel mindenki készen van, egymás után eljátsszák a többieknek.

Amikor az összes csoport eljátszotta, beszélgetést indít a tréningvezető arról, hogy mi az asszertív és a „nyuszi” ember közötti különbség, hogyan kell asszertíven viselkedni stb.

A *Milyen...?* játék során a csoporttagok különböző főneveket tartalmazó kártyácskákat kapnak, és be kell gyűjteniük a többiektől, hogy milyenek lennének, ha azok lennének? Például: „Szerinted milyen bögre lennék?” (tárgyak lehetnek pl.: épület, könyv, zene, szín, táj, víz, fűszer...) Amikor mindenki készen van megbeszélhetik, hogy kinek miket mondtak.

Strukturált kérdőív a résztvevők személyi adatairól

Azonosító szám például I-15

1. Nemed és életkorod: *Húzd alá a megfelelő választ!*

1- fiú

2- lány

korod.....

2. Kik nevelnek? *(Húzd alá a megfelelő választ!)*

1- édesapám és édesanyám együtt

2- édesanyám egyedül

3- édesapám egyedül

4- édesanyám és nevelőapám

5- édesapám és nevelőanyám

6- nagyszülő (szülő nélkül)

7-

mások,

és pedig

3. Hány testvéred van? (A féltestvérek is számítanak)

3.1. Hányan laktok együtt összesen, a felnőtteket is beleértve?

4. Mi édesapád (nevelőapád) legmagasabb iskolai végzettsége?

(Húzd alá a megfelelő választ!)

1- 8 általánosnál kevesebb

2- 8 általános

3- szakmunkásképző

4- szakközépiskola, technikum

5- gimnázium

6- főiskola

7- egyetem

5. Mi édesanyád (nevelőanyád) legmagasabb iskolai végzettsége?

(Húzd alá a megfelelő választ!)

1- 8 általánosnál kevesebb

2- 8 általános

3- szakmunkásképző

4- szakközépiskola, technikum

5- gimnázium

6- főiskola

7- egyetem

6. **Édesapád (nevelőapád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása**

7. **Édesanyád (nevelőanyád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása**

8. Édesapád (nevelőapád) jelenleg.....

1- alkalmazott (állásban van)

2- vállalkozó

3- munkanélküli vagy szociális segélyen van

4-

egyéb,

éspedig _____

9. Édesanyád (nevelőanyád) jelenleg.....

1- alkalmazott (állásban van)

2- vállalkozó

3- munkanélküli vagy szociális segélyen van

4- egyéb, éspedig

10. Jártál-e már külföldön:

1- igen ----- Hányszor?.....

2- nem

11. Voltál nyaralni tavaly?

1- igen

2- nem

12. Ha voltál nyaralni, hol és mennyi ideig nyaraltál?

Hol? (Ha több helyen, akkor sorold fel)

Hány napot összesen?

Külföld

Románia

13. Mekkora a lakásotok?

.....négyzetméter

14. Van-e külön szobád?

1- igen, van

2- nincs

15. Használod-e az Internetet?

1- Igen

2- Nem

17. Melyik kijelentés illik a legjobban iskoládra? (Húzd alá a megfelelő választ!

- 1- A környék legjobb iskolája.
- 2- A jobb iskolák közé tartozik.
- 3- Közepes színvonalú iskola.
- 4- A gyengébb iskolák közé tartozik.
- 5- A leggyengébb iskola a környéken.

18. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

- 1- igen, nagyon
- 2- igen, eléggé
- 3- nem nagyon
- 4- egyáltalán nem

19. Ha igen: miért? (több válasz is lehetséges)

- jó az iskola színvonala
- érdekel, amit tanulok
- jók a tanárok
- kedvelem az osztálytársaimat
- jó az iskola légköre
- egyéb:.....

20. Ha nem: miért nem szeretsz ebbe az iskolába járni? (több válasz is lehetséges)

- gyenge az iskola
- nem érdekel, amit tanulok
- nem jók a tanárok
- nem kedvelem az osztálytársaimat
- rossz az iskola légköre
- túl erős az iskola
- egyéb:.....

21. Mennyire fontos-e számodra a tanulás?

- 1- nagyon
- 2- eléggé
- 3- nem nagyon
- 4- egyáltalán nem fontos

22. Kérlek, osztályozd 1-től 5-ig, az egyes tantárgyakat, attól, függően, hogy.....

	Mennyire szereted	Hányasod van belőle	Mennyire tartod fontosnak	Nem tanulom

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

matematika				
román nyelv és irodalom				
magyar nyelv és irodalom				
történelem				
földrajz				
kémia				
angol				
más idegen nyelv				
testnevelés				
zene				
rajz				
informatika				
fizika				

23. Milyen volt az utolsó évi tanulási átlagod?

.....

24. Ismételtél-e évet?

- 1- igen, többször is
- 2- igen, az elemi osztályokban
- 3- igen, a gimnáziumban
- 4- nem

Milyen plusz, a tanórákon kívüli tevékenységeket végzel heti rendszerességgel?

	Iskolai tevékenység:	Gyermekpalotai tevékenység vagy más:	Sport egyesület:	Magánóra:
Hetente hányszor?				
Fizetni kell?				

25. Mennyi időt töltöttél egy átlagos hétköznapodon és az utolsó vasárnapon az alábbi tevékenységekkel? Kérlek töltsd ki az alábbi táblázatot

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

úgy, hogy a végösszeg kitegye a nap 24 óráját! (Ha egyidejűleg két tevékenységet is végeztél, akkor fele-fele arányban írd be a ráfordított időt!)

	Hétköznap	Hétvége	Rangsorolás hétköznap	Rangsorolás hétvégén
iskolai tanulás otthoni tanulás nem sport jellegű különóra (nyelv, művészet, stb.) sport számítógépezés olvasás TV nézés, videózás zenehallgatás barátokkal való együttlét családtagokkal való együttlét háztartási munka nem otthoni munka alvás egyéb:				
összesen	24 óra	24 óra		

26. A következőkben, néhány melléknév van feltüntetve. Megkérlek, válaszd ki (írj egy x-t a kiválasztott melléknév elé, az első megjelölt helyre) azt a 10 melléknévet, mely szerinted a leginkább jellemez téged. Arra gondold, hogy mi az, ami általában jellemző rád. Ne gondolkodj sokat, azokat a

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

mellékneveket jelöld be, amelyeket a leginkább jellemzőnek tekintesz magara nézve.

___ ___ lelkes	___ ___ megbízható	___ ___ hazudozó
___ ___ szétszort	___ ___ visszahúzó	___ ___ erős
___ ___ kedves	___ ___ elfogadó	___ ___ kíméletlen
___ ___ barátságos	___ ___ arrogáns	___ ___ ügyes
___ ___ merev	___ ___ vonzó	___ ___ csaló
___ ___ jó	___ ___ öntelt	___ ___ sikeres
___ ___ gonosz	___ ___ talpraesett	___ ___ barátságtalan
___ ___ őszinte	___ ___ "örök vesztes"	___ ___ görcsös
___ ___ beképzelt	___ ___ okos	___ ___ türelmes
___ ___ felületes	___ ___ felelősségteljes	___ ___ önző
___ ___ kreatív	___ ___ gyáva	___ ___ jó indulatú
___ ___ borúlátó	___ ___ nyílt	___ ___ rossz
___ ___ igazságos	___ ___ lusta	___ ___ becsületes
___ ___ kicsinyes	___ ___ bátor	___ ___ csúnya
___ ___ bölcs	___ ___ buta	___ ___ optimista
___ ___ mogorva	___ ___ szép	___ ___ gyenge
___ ___ jó humorérzékű	___ ___ agresszív	___ ___ határozatlan
___ ___ megjátszott	___ ___ segítőkész	___ ___ jó kedélyű

Amennyiben úgy érzed, valami más melléknév (melléknevek) írnak le megfelelőbben téged, mint azok, amelyek a fenti listán találhatóak, helyettesítheted nyugodtan őket.

Aztán majd a második megjelölt helyre, a kiválasztott melléknevek elé, írd be egy számot (-5 és +5 között), mely szerinted a legjobban fejezi ki azt, hogy Te mennyire pozitívnak vagy negatívnak tekinted az illető melléknév által tükrözött tulajdonságodat.

Nagyon köszönöm, hogy válaszoltál.

Tréning kiértékelése

A tréning kiértékelése

A saját aktivitásodat értékelve a tréning során, karikázd be azt az értéket, ami legjobban illik rád:

1. Mások iránti együtt érző meghallgatás képessége.
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony Magas
2. Tudatában van mások érzelmeinek.
1 2 3 4 5 6 7
Kismértékben Nagymértékben
3. Mások eltérő véleménye iránti toleranciaszintje
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony Magas
4. Hajlandóság mások iránti bizalomra
1 2 3 4 5 6 7
Gyanakvó Bizalommal teli
5. Hajlandóság a személyes kapcsolatok kialakítására
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony Magas
6. Hajlandóság a mások ötleteinek figyelembevételére
1 2 3 4 5 6 7
Ritka Gyakori
7. Hajlandóság többiek manipulálására
1 2 3 4 5 6 7
Ritka Gyakori
8. Reakciója mások érzelmi megnyilvánulásaira
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony szintű elfogadás Magas rendű elfogadás
9. Értékelő képesség
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony Magas
10. Reakciója mások ellenséges megnyilvánulásaira
1 2 3 4 5 6 7
Alacsony tűrőképesség Magas tűrőképesség
11. Reakciója a saját személyét érő kritikára
1 2 3 4 5 6 7

Az önértékelés pszichoszociális dimenziói a serdülők körében

Elutasító						Elfogadó
12. Igénye arra, hogy megossza gondolatait	1	2	3	4	5	6 7
Hiányzik						Megvan
13. Önmaga megértése	1	2	3	4	5	6 7
Nem ismeri önmagát						Ismeri önmagát
14. Mások iránti nyitottsága	1	2	3	4	5	6 7
Zárt						Nyitott
15. Gondolatainak világos kifejezése	1	2	3	4	5	6 7
Zavaros						Világos

A tréner hatékonyabb működése érdekében kérünk, értékeld őszintén a tevékenységét: 1-től 5-ig (1-elégtelen, 2-elégséges, 3-jó, 4-nagyon jó, 5-kitűnő).

A tréner neve	Ért.	Indoklás
Megjelenés		
Beszédmód (érthető, világos, folyékony...)		
Testbeszéd (mimika, gesztus, testtartás...)		
Szemkontaktus (mindenkivel)		
Módszeresség		
Segédanyagok használata		
Kérdésekre adott válaszai		
Figyelemmegtartás		