

Horváth Zsófia

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhely;
Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola

A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében

Az emberi létünk és fejlődésünk legfontosabb kérdései – Ki vagyok? Milyen vagyok? – minden kulturális-történelmi korban foglalkoztatta a gondolkodó embert. Rohamosan változó posztmodern társadalmunkban is, ezek a kérdések időszerűek maradnak, hiszen minél gyorsabban változnak a kulturális értékek, a környezeti feltételek, annál nagyobb szükségünk van a belső stabilitás megteremtésére. Az egyén önazonosság érzésének kialakulását segíti az önmegismerés és megértés, amely egy hosszú fejlődési folyamat eredménye.

Énkép és identitás

Erikson (1991) nevéhez és munkásságához köthető az identitás fogalmának a megalakítása. Használata és vizsgálata széles körben, több tudományterületen is elterjedt az 1970-es évektől kezdődően. Az identitás fogalma önazonosságot, azonosságtudatot jelent, azt az érzést, amely által önmagunkat egységesnek és folyamatosnak érezzük. Egységei a személyes identitás, társas identitás, csoport identitás, nemzeti identitás, nemi identitás. *Pataki* (1986, 2004) álláspontja szerint az identitás az egyén és társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magába.

Az általános énidentitás a világnézet fogalmához közelíthető, az egyéni viselkedésbe beépülő társadalmi szabályok és elvárások, életcélok, az értékrend, a morális elvek választásának és érvényesülésének szabályozója (*Vajda*, 1996). Az identitás kulturálisan meghatározott: „...az egyén önmagáról alkotott képe elválaszthatatlan társadalmának az ember összetevőiről, a világ felépítéséről, saját rendező elveiről alkotott képétől; vagyis kulturális jelenség” (*Sárkány*, 1989, 47.o.).

A XX. század közepétől kezdődően több szakember foglalkozott az énkép fogalom meghatározásával. Kezdetben különböző terápiás munkákban merült fel az énkép jelentősége: az énképen belüli konfliktusok, vagyis az énkép inkonzisztenciái érzelmi és ebből kifolyólag alkalmazkodási zavarokhoz vezetnek (*Higgins*, 1987, *Harter és mtsi* 1997). Az énkép azon információ együttest jelölő fogalom, amelyet az egyén önmagáról alkot (*Colman*, 2001). Magába foglalja a testünkkel, viselkedésünkkel, átéléseinkkel, jellemvonásainkkal, képességeinkkel, érdeklődésünkkel kapcsolatos információkat, vagyis az önmagunkról alkotott ismeretek összessége (*Tringer*, 2004).

„Tág értelmezésben az énfogalom az egyén ön – észlelése.” (*Marsh és Shavelson*, 1985, 107.o.). Ez az észlelési-rendszer az egyén tapasztalataiból és a környezet értelmezéséből formálódik. Kialakulását és működését befolyásolja a jelentős másik értékelése, a saját viselkedésünknek tulajdonított attribúció és az „önerősítés”.

Carver és Scheier (2003) szerint az énkép az énré irányuló figyelemként is meghatározható: az önmagunkra való figyelés által ismerhetjük meg viselkedésünket, személyiségünket, a környezethez való viszonyulásainkat. Egyre elterjedtebb és sokak által elfogadott az a nézet, mely szerint az énkép kognitív struktúra: képzetek, sémák, fogalmak, prototípusok, célok, feladatok rendszere (Markus és Nurius, 1986) és a társas környezettel való állandó érintkezés eredményeként alakul ki (Linville és Carlston, 1994; Vikár, 1980; Kulcsár, 1988).

Az empirikus kutatások, valamint a gyakorlati pszichológiai munka tapasztalatai alapján olyan alapvető énkép sajátosságok körvonalazódtak, amelyek általánosan elfogadottak:

1. Dinamikus, komplex jelenség (Markus, 1977; Marsh és Shavelson, 1985; Markus és Nurius 1986; Marsh, 1989, Hattie, 2004).
2. Értékelő, minősítő jellegű: aspektusai az önértékelés, önbecsülés, önfogadás, önbizalom, elégedettség, valamint ezek negatív formái (Tringer, 2004; Higgins, 1987; Harter és mtsi, 1997).
3. A viselkedést alapvetően meghatározza (Marsh és Shavelson, 1985; Markus és Nurius 1986; Marsh, 1989; Markus és Cross, 1990; Hattie, 2004.)
4. Motivációs jellegű: önmagunk pszichés egyensúlyának a fenntartására, stabilizálására irányuló cselekvésre indít, és az önképpel ellentétes információk elhárítására készlet. (Tringer, 2004)
5. Az énkép magja stabil, az éntudat folytonosságának biztosítója (Markus és Nurius, 1986).

A nyolcvanas évek közepétől a szociális megismerés vizsgálatok a pszichológiai én – kutatások meghatározó területévé váltak. A szociális megismerés szerint az önmagunkról alkotott tudás kognitív módon szerveződik, hasonlóan, mint a többi megismerési terület tudásanyaga (Linville és Carlson, 1994). Az önmagunkról való tudás információs kép-rendszerként képződik le tudatunkban, amely hierarchikusan szervezett többdimenziós rendszer. A globális (általános) énkép két fő alegysége a teljesítmény énkép és a nem teljesítmény énkép (Marsh és Shavelson, 1985). A teljesítmény énkép alegységei a matematikai, nyelvi (olvasás és szövegértés), természettudományos, állampolgári, politikai énkép stb. Mint ahogy az elnevezések is tükrözik, az egyén – leggyakrabban a diákok – különböző tudományterületeken elért eredményeinek a saját pszichikus rendszerébe való leképződése, önértékelése. A teljesítmény énkép területén végzett vizsgálatok kimutatták, hogy az, ahogy a diák értékeli saját teljesítményét, befolyásolja a teljesítményszintjét: ha pozitívan értékeli a teljesítménye, ha negatívan, akkor csökken (Marsh és Shavelson, 1985; Marsh és Kit-Tai Hau, 2003; Marsh, 1989, 2005; Watt, 2004; Nagy 1994, 2010, Sallay 2001, Szító és Orosz 1995, Józsa 2007).

A nem teljesítmény énkép összetevői az érzelmi, szociális, fizikai énkép, melyek függetlenek a tanulmányi eredményektől (Markus 1977; Montemayor és Eisen, 1977; Marsh és Shavelson, 1985; 1989, Markus és Kitayama, 1991; Damon és Hart 1991; Osterwegel és Oppenheimer, 1993; Hart és Fegley 1995; Harter és mtsi 1997; Sallay 2001, Szító és Orosz 1995 , Tókos 2009).

Az aktuális vagy működő énkép azokat az éntartalmakat jelöli, amelyek a memóriában és a gondolkodásban éppen aktívak. Az önismeret folyamatosan aktív, ugyanakkor módosuló együttesének tekinthető, amely a belső változásokkal és a társas környezettel kapcsolatos egyéni tapasztalatokkal együtt változik. Bizonyos éntartalmak pozitívak, mások negatívak. Az aktuális énkép úgy írja le az egyént, ahogy az adott pillanatban éppen észleli. Bizonyos éntartalmak folyamatosan hozzáférhetők, ezek képezik az úgynevezett énkép magot (Markus és Nurius, 1986).

Higgins (1987) meghatározásában az aktuális énkép azon információk összessége (reprezentációs képe), amelyet jellemzőnek tartunk magunkra vonatkozólag az adott pillanatban. Két különböző nézőpontból jellemezhetjük magunkat: a saját nézőpontunkból, ahogy magunkat mások véleményétől függetlenül látjuk, illetve mások nézőpontjából, azaz, ahogy gondoljuk, hogy mások milyennek látnak.

A *testkép* fogalma a test és lélek kapcsolatának közvetítője, a fiziológiai, pszichológiai és szociális magyarázatok fókuszpontjának tekinthető (Csabai és Erős, 2000). A test segítségével különböző jelzések, üzenetek küldhetők, ezáltal fontos szerepet tölt be a kapcsolattartásban. A testképbe a tárgyak igen széles skálája építhető be: ruhák, ékszerek és más tárgyak. A mozgásos tapasztalat nyomán nem csak a környezetünkről alakítunk ki „térképet” hanem saját testünkről is (Kulcsár, 1988).

A serdülőkori énkép jellegzetességei

Önmagunk megértése az ember alapvető törekvése, amely az élet korai időszakától kezdődően egész életen át tart. A gyerek a tükörben fürkészi arcvonásait, a serdülő társaihoz hasonlítja magát, a felnőtt gondolkodó absztrakt fogalmakkal próbálja összeépíteni a személyesen megélt önazonosságot. Az önmegértés az önmagunkra vonatkozó gondolatok és az önmagunkhoz való viszonyulás fogalmi rendszere, mely magába foglal minden olyan ismeretet és érzelmet, amely az ént megkülönbözteti a másiktól (Damon és Hart, 1993, 1.o.).

Montemayor és Eisen (1977) szerint az életkor előrehaladtával az énkép egyre elvontabbá válik, és kevésbé konkrét serdülőkorban, mint gyerekkorban. A szerzők szerint az a jelenség, hogy a világról/környezetünkről alkotott kép a konkrét fogalmak megjelenítésétől az absztrakt felé változik serdülőkorra, az énképre is jellemző. Szerintük szerkezeti változás történik az énképben a fejlődés során: a konkrét/objektív fogalmakat felváltják az absztrakt és szubjektív fogalmak.

A gyerekek szabad megfogalmazásban konkrét fogalmakkal, objektív kategóriák segítségével jellemzik önmagukat, mint például a fizikai tulajdonságok, birtokolt tárgyak és állatok, játék tevékenységek. A serdülők több elvont és szubjektív fogalmat használnak, mint például a meggyőződések, motivációs, társas és személyiségjellemzők. Arra törekednek, hogy okos és egyedi képet alkossanak önmagukról. A serdülők nem egyszerűen több elvont fogalmat használnak önjellemzéseikben, hanem az átalakulás rugalmas, azaz van, amit kihagynak, van, amit másképp fogalmaznak. Például a gyerekek úgy fogalmaznak, hogy „okos vagyok”, „jó foci vagyok”, vagyis nem viszonyítja magát máshoz. A serdülők már viszonyítják magukat társaikhoz, ezért jellemzésükben úgy fogalmaznak, hogy „sportoló vagyok”, „szeretem a sportot”. A serdülők sokkal inkább utalnak személyiségjellemzőkre, képességekre, motivációra, mint a kisiskoláskorú gyerekek.

A szerzők (Montemayor és Eisen 1977) szerint objektív fogalmak például a fizikai tulajdonságok, konkrét tevékenységek, birtokolt tárgyak és állatok. Szubjektív fogalmak a képességek, személyiségtulajdonságok, érzelmek, és vegyes fogalmak (tartalmaz szubjektív és objektív összetevőket) a motiváció, érdeklődés.

Marsh (1989) vizsgálati eredményei alátámasztják azt a jelenséget, hogy az énkép az életkor függvényében változik: kisiskoláskorban az énkép-mutatók magasak, majd a prepubertástól kezdődően csökkennek. A serdülőkor végén újra emelkednek a mutatók. A kisiskoláskortól a serdülőkor végéig végzett énkép vizsgálati eredmények grafikus ábrái U alakú görbéhez hasonlíthatnak, amelynek mélypontját a hetedik-nyolcadik évfolyam eredményei képezik.

Harter és mtsi (1997) szerint a többdimenziós modell az énkép jelenségvilágát adekvátanabban magyarázza meg, mint az egyszimenziós modell. Az énkép serdülőkorban differenciálódik, a gyerekkorból a serdülőkorba való áttéréssel az értékelhető énkép összetevők növekednek. A serdülők a társas kapcsolataik függvényében különbözőképpen jellemzik magukat. Például, amikor az édesanyjával való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat, más tulajdonságokat sorolnak fel, mint amikor édesapjukkal való kapcsolatukra gondolnak. Hasonlóan különbözik az önjellemzésük amikor, a barátaikkal való kapcsolat szempontjából, vagy az osztálytársakkal, vagy a tanárokkal való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat.

Serdülőkorban az egyén egész lényét, szándékait és cselekedeteit képes megjeleníteni önmaga előtt. Nagy igényük van az önismeretre, fokozottan érdeklődnek saját énjük iránt. (Vajda, 2006)

Steinberg (1989) szerint a kisebbségben élő fiataloknak, akik többségi iskolába járnak, negatívabb az önértékelésük (idézi Vajda, 2006). Erdélyben a magyar anyanyelvű diákok nagyobb arányban járnak vegyes, vagyis román és magyar tannyelvű iskolába, mint csak magyar tannyelvű intézménybe.

A társadalmi – kulturális környezet énképre gyakorolt hatását több kutató vizsgálta (Marsh, 2005, Linville-Carlston, 1994; Vikár, 1980; Kulcsár, 1988).

A kilencvenes évektől kezdődően Erdélyben jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi. Erdély – a mai nyelvhasználatban – azt a területet jelöli, amelyet az I. Világháborút lezáró békeszerződés Romániához csatolt, tehát magába foglalja a történelmi Erdélyt, a Bánságot, Máramarost, Szatmár–vidéket és a Körös–vidéket. Több évszázada a nemzetiségek együttélésének csomópontja, sorsa összefonódik a magyar, a román és a német múlttal (Diószegi és Süle, 1990). Az 1910-es népszámlálás szerint (Diószegi, 1990, 11.o.) Erdélyben 1661805 magyar anyanyelvű lakos élt. A legutóbbi 2002-es népszámlálás szerint Erdélyben 1443970 (Hivatalos román népszámlálás² 2002) magyar anyanyelvű, magát magyarnak valló lakos él, így jelenleg is a legnagyobb számú kisebbségben élő nemzetiség Európában. Sajátossága abból adódik, hogy nyelvét, vallásait, szokásait tekintve az erdélyi magyar kisebbség a magyar nemzeti kultúra része, ugyanakkor földrajzi, adminisztrációs, politikai vonatkozásban Romániához tartozik.

Veres Valér (2004, 30.o.) nagy terjedelmű mintán vizsgálta a belső-erdélyi magyar és belső-erdélyi román fiatalok életvitelükkel kapcsolatos elégedettségét. Az 1 és 5 között terjedő skálán az erdélyi magyarok 3,13-as, és a románok 3,20-as átlagot értek el. Nem talált szignifikáns különbséget a két csoport életvitelével kapcsolatos elégedettséget illetően. Vizsgálatukban több határon túli kisebbségi helyzetben élő csoportot vizsgáltak és eredményeik szerint az életvitellel kapcsolatos elégedettséget a gazdasági – társadalmi helyzet szubjektív értékelése határozza meg.

Csapó, Czachesz, Liiceanu és Lázár (1999) szerint az erdélyi magyar fiatalok kisebbségi léte a személyiségfejlődésükre is kihat. Vizsgálatukban három diákcsoportot – az erdélyi magyar, a román valamint az anyaországi magyar diákokat hasonlították össze. A jól-lét és önértékelés területén azt találták, hogy az erdélyi magyar diákoknak alacsonyabb az önértékelése, mint a többségben élőknek (Csapó et al. 1999, 161.o.).

Az erdélyi magyar anyanyelvoktatás területén végzett egyedülálló vizsgálatosorozat (Pletl 2008, 2010, 2011, 2012) célja egy reális helyzetkép kialakítása volt. A magyar tannyelvű intézményekben tanuló diákok fogalmazási és szövegértési képesség szintjét kritériumorientált, illetve normaorientált eredményméréssel mérték fel. A vizsgálatban résztvevő kutatócsoport tagjai a teljesítmények háttérében húzódó jelenségeket (szociokulturális környezet, iskolaválasztás, énképvizsgálat, tanulási formák stb.) interdiszciplináris megközelítésben tanulmányozták.

Az empirikus kutatás célja, hipotézisei

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen sajátosságai vannak a különböző nemzetiségi csoportokhoz tartozó serdülők önjellemzéseinek? Milyen képességeket tulajdonítanak maguknak a diákok? Mennyire elégedettek magukkal a kisebbségi helyzetben élő diákok? A keresztmetszeti vizsgálat előzménye a *Pletl* (2010) által elvégzett 2005-2006-os reprezentatív mintán alapuló fogalmazási képesség színvonalának mérése, amelynek részét képezte a serdülők írásos önjellemzésének vizsgálata is. Az írásos önjellemzések tartalom elemzésével átfogó képet alkothattunk az erdélyi magyar diákok énkép-összetevőinek sajátosságairól. Az eredmények megfelelő értelmezéséhez indokoltnak tartottuk újabb vizsgálat elvégzését, amely által lehetővé vált a kulturális – társadalmi tényezők figyelembe vétele.

Adatgyűjtésre a 2010-2011-es tanévben került sor, Csongrád megyei és Maros megyei általános iskolások körében, 5. és 8. évfolyamon.

Vizsgálati módszerként az írásos formában történő önjellemzést (személyleírás) alkalmaztuk, melynek során a diákok elkészítették külső és belső tulajdonságaik bemutatásával saját jellemzésüket. A következő feladatot kapták: „Gyűjtsétek össze a legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen logikai felépítést követtek a szövegalkotásban (pl. arc- törzs-kezek stb.; részletező és / vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemzéseket!” (*Pletl* 2008, 2010, 2011) Az önjellemzéseket a tartomelemzés módszerével (*Ehmann*, 2001; *Szabolcs*, 2004) dolgoztuk fel.

Hipotézisek

1. A többségben élő serdülők gyakrabban neveznek meg képességeket, mint kisebbségi helyzetben élő társaik.
2. A nemzeti kisebbségben élő serdülők gyakrabban utalnak negatív személyiségvonásokra.
3. A nemzeti kisebbségben élő diákok gyakrabban utalnak érzelmeikre.
4. A kisebbségi helyzetben élő diákok elégedetlenebbek önmagukkal.

Minta

A vizsgálatban 593 erdélyi magyar, román és magyarországi diák önjellemzését dolgoztuk fel (1. táblázat). A nemzetiség szerinti gyakoriság a következő: erdélyi magyar (kisebbség) 36,4 százalék, erdélyi román (többség) 31,2 százalék, magyarországi magyar (többség) 32,4 százalék. Az évfolyamok szerinti eloszlás a következő: 49,9 százalék ötödikes, 50,1 százalék nyolcadikos. A nemek szerinti eloszlás: 47,9 százalék fiú, 51,9 százalék lány.

1. táblázat. A vizsgálati minta

Minta		Összesen	
		Számsz.	%
Nemzetiség	Erdélyi magyar (EM)	216	36,4
	Román (R)	192	31,2
	Magyar (M)	185	32,4
Évfolyamok	Ötödik	296	49,9
	Nyolcadik	297	50,1
Nemek	Fiú	284	47,9
	Lány	308	52,1
Összesen		593	100

Az empirikus kutatás eredményadatainak értékelése

Az önjellemzések feldolgozásában két fő tartalmi kategóriát alakítottunk ki. A fizikai szelf kategóriája azokat a tartalmakat foglalja magába, amelyek a testre vonatkoznak. Ezek a következők: szem szín, haj szín, haj méret, arc, kar, láb, bőr, ruha, magasság, testsúly, alkat, fizikai tevékenységek, testi képességek. A pszichikai szelf kategória a személyiségre, valamint egyéb, a pszichikumhoz tartozó utalásokat tartalmazza. Ezek a következők: képességek, érzelmek, elégedettség, társas viszonyulás, érdeklődés, személyiségjegyek, tanulás.

A fizikai szelf eredményadatai

A fizikai szelf megalkotásánál a leggyakrabban (2. táblázat) megjelölt kategóriák a szem (80,1 százalék) és a haj színe (81,1 százalék), valamint a magasság (72,7 százalék). Ezt követik az alkatra vonatkozó sajátosságok 51,6 százalékban. A haj méretére vonatkozó jellemzők (31,4 százalék) megelőzik a súly (14,7 százalék) és az arcforma kategóriáit (26,8 százalék). Viszonylag kisebb arányban történik utalás a fizikai tevékenység végzésére 22,9 százalék. A legritkábban a testi képességekre (8,9 százalék) és a ruhára (9,8 százalék) utalnak.

2. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása

	<i>Kategóriák</i>	<i>EM %</i>	<i>R%</i>	<i>M %</i>	<i>Össz. %</i>
1	Szem	87	71,7	81,1	80,1
2	Haj szín	87,5	67,7	87,6	81,1
3	Haj méret	36	11,5	46,5	31,4
4	Arc	44,9	6,2	27	26,8
5	Kar	22,2	1,6	18,4	14,3
6	Láb	26,9	2,1	24,3	18
7	Bőr	15,7	2,6	12,4	10,1
8	Ruha	15,3	2,6	10,8	9,8
9	Magasság	75,9	67,2	74,6	72,7
10	Súly	18,5	9,4	15,7	14,7
11	Alkat	50	40,1	65,4	51,6
12	Aktivitás	24,5	19,8	24,3	22,9
13	Testi képességek	13,1	2,5	10,7	8,9

A három csoport közötti szignifikáns különbségek (3. táblázat) megállapítása érdekében páronként hasonlítottuk össze a nemzetiségi csoportokat: erdélyi magyar – magyarországi (EM – M), erdélyi magyar – román (EM – R) és magyarországi – román (M – R).

3. táblázat. A fizikai szelf kategóriái nemzetiségenkénti páros összehasonlításban

Fiz. szelf	Kategóriák	EM–M	EM–R	M–R	Hasonlóság
1	Szem	n.sz.	ch ² =14.767**	ch ² =4.550*	K
2	Hajszín	n.sz.	ch ² =23.345**	ch ² =21.278**	K
3	Hajméret	ch ² =4.438*	ch ² =33.388**	ch ² =56.555**	
4	Arc	ch ² =13.721**	ch ² =77.586**	ch ² =29.599**	
5	Kar	n.sz.	ch ² =39.667**	ch ² =30.100**	K
6	Láb	n.sz.	ch ² =48.389**	ch ² =41.215**	K
7	Ruha	n.sz.	ch ² =19.330**	ch ² =10.249**	K
8	Magasság	n.sz.	ch ² =7.826*	ch ² =6.029*	K
9	Alkat	ch ² =11.567*	ch ² =9.799*	ch ² =30.946**	
10	Súly	n.sz.	ch ² =7.362*	n.sz.	K
11	Szép	n.sz.	n.sz.	n.sz.	
12	Aktivitás	n.sz.	ch ² =10.796*	ch ² =11.692*	K
13	Testi kép.	n.sz.	ch ² =18.527**	ch ² =11.894**	K
	Összes szign.	3	12	11	

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Az erdélyi magyar és magyarországi csoportok eredményadatainak összehasonlításával (3. táblázat), a 13 fizikai szelf kategóriából háromban kaptunk szignifikáns különbséget: haj méret ($p=0,035$, $ch^2=4.438$), alkat ($p=0,021$, $ch^2=11.567$) és arc ($p=0,000$, $ch^2=13.721$). Az erdélyi magyar – román összehasonlításával 12, illetve a magyarországi – román összehasonlításával 11 kategóriában találtunk szignifikáns különbséget. Mind-egyik esetben a magyar diákok utaltak gyakrabban az adott kategóriára. Azt látjuk, hogy mind az erdélyi magyar, mind a magyarországi diákok részletesebben mutatják be fizikai tulajdonságaikat, míg a román tanulók csak a szem szín, haj szín, magasság és alkat kategóriákra utalnak. Csak egy – két román diák utal a kar, láb, bőr, ruha csoportokra.

A pszichikai szelf eredményadatai

4. táblázat. Érzelmek, szép, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM%	R%	M%	Össz.	Szign.
Érzelem	22,3	9,8	21,6	18	ch ² =16.706**
Pozitív	16,2	7,8	18,9		
Negatív	4,2	1	1,6		
Kettő	1,9	1	1,1		
Érzelmi alapú jellemvonás	11,6	10,9	4,3	9,1	ch ² =7.478*
Szép	10,2	8,9	9,7		n.sz.
Szép	8,3	8,9	8,6		
Nem szép	1,9	0	1,1		
Elégedettség	8,4	6,2	8,4	7,6	n.sz.
Elégedett	5,6	5,7	5,7		
Nem elégedett	2,8	0,5	2,7		

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Az 4. táblázat az érzelem, érzelmi alapú jellemvonás, elégedettség és szép kategóriák eredményeit összegzi. Az erdélyi magyar és magyarországi diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,010$ $ch^2=16.706$) utaltak érzelmi állapotaikra, mint a román diákok. A leggyakrabban (22,3 százalék) pozitív érzelmeket neveztek meg, mint például vidámság, boldogság, jókedv, életkedv és sokkal ritkábban (4,2 százalék) utaltak negatív érzelmeikre. Az „ingerlékeny”, „hamar dühbe gurulok”, „ideges természetű”, „nyugodt természetű” utalásokat az érzelmi alapú jellemvonás kategóriába soroltuk, ami a temperamentumosság jelzője is egyben. Ebben a kategóriában szignifikáns különbséget ($p=0,010$, $ch^2=16.706$) találtunk a magyarországi és a másik két csoport (román, erdélyi magyar) diákjai között. Ez az egyetlen kategória, amelyre az erdélyi magyar és román diákok hasonló gyakorisággal utaltak.

Nem találtunk szignifikáns különbséget (4. táblázat) a szép, illetve az elégedett kategóriák között. A kapott eredmények szerint nincs különbség a kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok elégedettsége között. Ez alátámasztja Ogbu (idézi Vajda Zs. 2006) nézetét, mely szerint különbség van a bevándorló és az őshonos kisebbségek között. Míg a bevándorló kisebbség önszántából asszimilálódik a többséggel a nyelvi és kulturális hátrányok/hiányok leküzdése érdekében, addig a szülőföldjén élő kisebbség ragaszkodik identitásához és nem jellemző rá a kisebbségi érzés. Eredményeink szerint a megvizsgált erdélyi magyar diákok ugyanolyan arányban elégedettek önmagukkal és látják szépeket magukat, mint a többségi helyzetben élő kortársaik.

5. táblázat. Képességek és társas viszonyulás gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM %	R%	M%	Össz.	Szign.
Képességek	24,2	17,7	23,8	21,9	n.sz.
Kognitív 1	13	13	14,6	13,5	
Kognitív 2	1,9	1	1,1	1,3	
Kommunikációs	1,9	0	2,2	1,3	
Művészi kép.	6,5	2,1	4,3	4,4	
Több	0,9	1,6	1,6	1,3	ch ² =15.200**
Társas visz.	39,8	24,5	37,3	31,4	
Nyílt/szociális	31	22,4	30,3	28	
Zárkozott	8,8	2,1	7	6,1	

** $p<0,01$

* $p<0,05$

A saját képességek ismerete az önmagunkról való tudásunk egyik legfontosabb tényezője. A pályaválasztás/iskolaválasztás előtt álló nyolcadikos diákok a sodrászerű pályaválasztást úgy kerülhetik el, ha döntéseiket saját testi és más képességeik tudatában hozzák meg. Az 5. táblázat adatai azt mutatják, hogy nincs szignifikáns különbség a három csoport eredményei között. Mindhárom csoportban a kognitív 1, vagyis az okos, intelligens, gyors felfogású megnevezéseket használták a leggyakrabban. Ritkán találkozunk a kognitív 2, vagyis a buta, lassú felfogású minősítéssel. Megfigyelhetjük, hogy jóval kevesebb a kommunikációs és a művészi képességekre vonatkozó utalások gyakorisága és csak egy – két diák utal egynél több képességére.

Összességében sokan utalnak (21,9 százalék) egy képességre, és csak néhányan neveznek meg egynél több képességet. Az évfolyamok szerinti összehasonlításban sem találtunk szignifikáns különbséget, tehát a nyolcadikosok nem neveznek meg több képességet, mint ötödikes társaik (6. táblázat).

6. táblázat. A képességek évfolyamok szerinti gyakorisági eloszlása

	Kategóriák	Ötödik	Nyolcadik	Össz.	Szign.
EM	Képességek	30	17,9	24,1	N
	Kognitív1	18,2	7,5	13	
	Kognitív2	2,7	0,9	1,9	
	Kogn.össz.	20,9	8,4	14,9	
	Kommunikációs	2,7	0,9	1,9	
	Művészi	4,5	8,5	6,5	
	Több	1,8	0	0,9	
M	Képességek	32,9	16	23,8	N
	Kognitív1	21,2	9	14,6	
	Kognitív2	1,2	1	1,1	
	Kogn.össz.	22,4	10	15,7	
	Kommunikációs	2,4	2	2,2	
	Művészi	4,7	4	4,3	
	Több	3,5	0	1,6	
R	Képességek	19,8	15,4	17,7	N
	Kognitív1	13,9	12,1	13	
	Kognitív2	1	1,1	1	
	Kogn.össz.	14,9	12,2	14	
	Kommunikációs	0	0	0	
	Művészi	4	0	2,1	
	Több	1	2,2	1,6	

Láthatjuk, hogy a saját képesség felismerésének szinte egyetlen közege az iskola, amely az okos-buta értékelés közvetítője. A hétköznapi életben való boldoguláshoz számtalan más képességre is szükségük lenne, mint például a döntés, választás, értékelés, tájékozódás, megkülönböztetés képessége stb. Ezen képességek valós cselekvési helyzetekben alakulhatnak ki, ezért az érdeklődési területeknek megfelelő iskolán kívüli tevékenységekben való részvétel rendkívül fontos.

A társas viszonyulás kategóriára mindhárom csoportban magas arányban (5. táblázat) utaltak, de szignifikánsan gyakrabban ($p=0,004$, $\chi^2=15,200$) a magyarországi és erdélyi magyar diákok.

Az érdeklődés szerteágazó területét 7 különböző kategóriára (7. táblázat) bontottuk le: tudomány, sport, természet, művészet, nyelv, szórakozás, média. Mindhárom csoportban a legnépszerűbb terület a sport. A magyarországi és erdélyi magyar csoportban a második érdeklődési kör a természet, majd ezt követi a tudomány, illetve a művészet. A román csoportban élesen elkülönül az első helyen álló sport (26,9 százalék) az összes többi érdeklődési területtől, hiszen ezt csak 6,7 százalékkal követi a második helyen álló művészet (6,7 százalék) és a harmadik helyen álló természet (6,4 százalék).

A hétből öt kategóriában szignifikáns különbséget találtunk. A sportra a román diákok, a tudomány, természet, művészet és szórakozás kategóriákra az erdélyi magyar diákok utaltak szignifikánsan gyakrabban.

Figyelemre méltó eredmény a nyelvre való utalás igen kis aránya. Nem szignifikáns a különbség a három csoport között, tehát mindhárom csoportban csak néhány diák nevezi meg. Megfogalmazódik a kérdés, hogy mi az oka az idegen nyelv iránti érdektelenségnek, miközben az a hétköznapi tapasztalat, hogy napjainkban egyre nagyobb szükség van az idegen nyelvek használatára, és ez a továbbtanulás alapkövetelménye is.

A média kategória a serdülők számára fontos területet jelöl, nevezetesen a televízió/film nézést, a számítógép használatot, valamint ezek együttes használatát. Az erdélyi

7. táblázat. Az érdeklődés és tanulás kategóriáinak gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM %	R%	M%	Szign.
Érdeklődés				
Tudomány	8,9	5,1	5,1	ch ² =6.640*
Sport	16	26,9	11,5	nsz
Természet	15,2	6,4	8,8	ch ² =23.650**
Művészet	10,5	6,7	5,7	ch ² =6.720*
Nyelv	2,5	2	0,7	nsz
Szórakozás	5,1	4,7	2,7	ch ² =11.720*
Média	9	5,5	5,6	ch ² =13.355*
Tévé	2,9	1,5	2,2	
Szám.gép	3,2	3,5	2,2	
Mindkettő	2,9	0,5	1,2	
Tanulás	5,3	2,1	4,4	ch ² =14.081*
Jó tanuló	4,6	1,9	3	
Közepes	0,5	0	1,2	
Gyenge	0,2	0,2	0,2	

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

magyar diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,038$, $ch^2=13.355$) utalnak ezekre a tevékenységekre (7. táblázat).

A tanulás kategória a diák saját tanulmányi eredményének a minősítését tartalmazza. Az erdélyi magyar diákok ebben is elől járnak, de nincs különbség abban a figyelemre méltó jelenségben, hogy csak a magukat jól tanulóknak tartó diákok utalnak erre a kategóriára. A román diákok nem is utaltak a közepes tanuló csoportra, és csak egy – egy diák nevezte magát gyenge tanulóknak.

A 8., 9. és 10. táblázatok a különböző csoportok által megnevezett tartalmi kategóriák átlag – értékeit mutatják be. Az erdélyi magyar ötödikes és nyolcadikos diákok átlagainak eredményeit a 8. táblázatban foglaltuk össze. Az összes utalás változó átlagértéke azt fejezi ki, hogy az összes megnevezhető kategória közül hányra utaltak, az összes fizikai tulajdonság változó a megnevezett fizikai tulajdonságok átlagértékeit, míg az összes jellemvonás változó a megnevezett jellemvonás kategóriák átlagait jelöli. Korosztályok szerint szignifikáns különbséget találtunk az összes kategória, valamint a megnevezett jellemvonások eredményeiben. Mindkét változónál a nyolcadikosok több tulajdonságot neveznek meg. Az erdélyi magyar nyolcadikosok átlagban 13 tartalmi kategóriára utalnak és 4 – 5 jellemvonást neveznek meg. Nincs szignifikáns különbség az összes fizikai tulajdonság csoportban, mivel mind az ötödikesek, mind a nyolcadikosok átlagban 5 tulajdonságot neveznek meg.

8. táblázat. Az erdélyi magyar diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t-érték	Szign.
Összes utalás	EM. 5.	11.34	-3.386	0.001
	EM. 8.	13.12		
Összes fiz.	EM. 5.	5.47	1.416	n.sz
	EM. 8.	5.07		
Összes jell.	EM.5.	3.29	-3.757	0.000
	EM. 8.	4.39		

A román ötödikes és nyolcadikos átlagok (9. táblázat) összehasonlításával csak az összes fizikai tulajdonság változónál találtunk szignifikáns különbséget. Az ötödikesek átlagban 2 – 3 fizikai tulajdonságot neveznek meg, a nyolcadikosok 3 – 4 tulajdonságot. Az összes utalás, valamint az összes jellemvonás változó átlagértékeinél nincs szignifikáns különbség. Az összes utalás 8 – 9 – es átlagértéke jóval elmarad az erdélyi magyar 12 – 13 – as átlagértékétől.

9. táblázat. Az román diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t- érték	Szign.
Összes utalás	R. 5.	8.2277	-.948	n.sz
	R. 8.	8.7692		
Összes fiz.	R. 5.	2.8119	-2.641	.009
	R. 8.	3.4835		
Összes jell.	R. 5.	3.2376	-.410	n.sz
	R. 8.	3.3626		

A magyarországi diákok évfolyamonkénti átlagértékek összehasonlítását a 10. táblázatban foglaltuk össze. Az 5. és 8. évfolyamos (10. táblázat) magyarországi diákok átlagban tíz különböző kategóriára utalnak önjellemzéseikben, és nem találtunk szignifikáns különbséget az átlagok között. A fizikai tulajdonságok megjelenítésében mindkét korosztály átlagban 5 – 5 tulajdonságot nevez meg, és 3 – 4 személyiségvonással jellemzi magát.

10. táblázat. A magyar diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t- érték	Szign.
Összes utalás	M. 5.	10.70	.009	n.sz
	M. 8.	10.70		
Összes fiz.	M. 5.	5.07	-.093	n.sz
	M. 8.	5.10		
Összes jell.	M. 5.	3.01	-1.165	n.sz
	M. 8.	3.39		

Összegezve elmondhatjuk, hogy a román gyerekek átlagai jóval kisebbek, mint a másik két csoport eredményei, tehát a magyar diákok részletesebb, alaposabb önjellemzést készítenek.

A továbbiakban a megnevezett jellemvonások gyakoriságát mutatjuk be. Az önjellemzésekben több mint 300 személyiségtulajdonságot neveztek meg a diákok és ezeket 52 tulajdonságcsoportha soroltuk. A jellemvonásokat gyakoriság szerint rangsoroltuk, így láthatjuk, hogy a különböző nemzetiségi csoportokban melyek a leginkább megjelölt tulajdonságok. Az alábbiakban az első 14 leggyakoribb tulajdonságcsoporthat mutatjuk be a három nemzetiségi csoport szerint (11. táblázat).

II. táblázat. A jellemvonások gyakorisága

Rangsor	EM%		R%		M%		Össz. %	
1	J1	57,9	J1	37,5	J2	47,6	J1	45,2
2	J2	38,9	J2	28,1	J1	38,4	J2	38,1
3	J9	23,6	J7	21,9	J9	25,4	J9	22,3
4	J4	15,7	J6	18,2	J22(-)	18,4	J6	13,8
5	J13 (-)	13	J9	17,8	J3b (-)	12,4	J3a	12,3
6	J3a	12,5	J11(-)	13,5	J3a	11,9	J22 (-)	11,6
7	J6	12	J3a	12,5	J10	11,9	J7	11,1
8	J37	10,6	J8	12,5	J6	11,4	J4	10,8
9	J38	10,2	J4	11,5	J37	9,2	J3b 6(-)	9,4
10	J3b(-)	10,2	J5	11,5	J31	8,6	J13 (-)	8,4
11	J22(-)	9,7	J38	8,3	J21(-)	8,1	J10	8,3
12	J5	9,7	J34	8,3	J48(-)	5,9	J5	8,3
13	J10	9,3	J13(-)	7,8	J18(-)	5,9	J38	7,8
14	J19(-)	8,8	J22(-)	7,3	J19(-)	5,9	J36	2,4
Összes	10 (+) 4 (-)		11 (+) 3(-)		8(+) 6 (-)		11 (+) 3 (-)	

Megjegyzés: J-jellemvonás kategória

Az erdélyi magyar, román, magyar és az összrangsorban első két helyen áll a jószívű (J1) és a kedves (J2) tulajdonság. A magyarországi gyerekeknél gyakoribb a kedves, mint a jószívű.

Az erdélyi magyar diákoknál a sorban harmadik helyen áll a vicces (J9), ezt követi a becsületes, őszinte (J4), majd a makacs, akaratos, önfejű (J5) kategória. A további sorrend: a szorgalmas (J3a), érzékeny, megértő (J6), csendes, szerény (J37), udvarias, tisztelettudó (J38), a lusta (J3b), a nagyszájú (J22), békés (J5), családszerető (J10) és a bosszantó, idegesítő (J19) tulajdonságok. A felsorolt 14 tulajdonságból 10 pozitív és 4 negatív jellemvonás kategória van.

A román gyerekek rangsora a következő: harmadik helyen a jó, rendes (J7) tulajdonság áll, majd ezt követik, érzékeny, megértő (J6), vicces (J9), rossz, szófogatlan, lázadó (J11), szorgalmas (J3a), szófogadó, engedelmes (J8), becsületes, őszinte (J4), békés (J5), udvarias, tisztelettudó (J38), ambíciós, törekvő (J34), makacs, akaratos (J13), nagyszájú, szókimondó (J22). A felsorolt 14 tulajdonságból 11 pozitív és csak 3 negatív jellemvonás kategória van.

A magyar gyerekeknél harmadik helyen a Vicces (J9) tulajdonság áll, majd ezt követik a nagyszájú (J22), a lusta (J3b), szorgalmas (J13a), családszerető (J10), érzékeny, megértő (J6), csendes, szerény (J37), kitartó (J31), bolondos, hülyéskedő (J21), felelőtlen, szétszórt (J48), duzzogó, sértődékeny (J18), bosszantó, idegesítő (J19) tulajdonságok. A 14-ből 6 negatív és 8 pozitív tulajdonságra utalnak. Legnagyobb arányban ők találják magukat lustának és a saját rangsorukon belül kevesebben tartják magukat szorgalmasnak. Úgy tűnik a magyarországi gyerekek jóval kritikusabbak önmagukkal szemben, mint a román diákok és a kettő között helyezkednek el az erdélyi magyar diákok.

Következtetések

Az első vizsgálati előfeltevés nem igazolódott be, hiszen a tömbben élő román és magyarországi diákok nem neveztek meg szignifikánsan gyakrabban képességeket, és úgy tűnik, hogy ez összességében a képességek megnevezésének hiányára hívja fel a figyelmet. Sem életkorok, sem nemek szerint nincs különbség és összességében egy– két gyerek nevez meg egynél több képességet.

A második hipotézis részben bizonyult igaznak, mivel az erdélyi diákok több negatív jellemvonást neveztek meg mint a román társaik, de a magyarországi tanulók jóval többet, mint az erdélyi magyar és román diákok.

A harmadik hipotézis beigazolódott, hiszen a kisebbségben élő erdélyi magyar diákok szignifikánsan gyakrabban utalnak érzelmeikre, mint a többségben élő magyar vagy román anyanyelvű tanulók.

A negyedik hipotézis nem igazolódott be, mert nem találtunk szignifikáns különbséget a három csoport eredményei között az elégedettségre való utalásban, azaz az erdélyi magyar diákok ugyanolyan gyakorisággal fogalmazzák meg önmagukkal való elégedettségüket, mint a többségben élők. Ez azzal magyarázható, hogy az erdélyi magyarok nem bevándorló kisebbség, ezáltal különbözik azoktól a kisebbségi helyzetben élő csoportoktól, akik elhagyják szülőföldjüket és egy általuk választott, más kultúrájú országban telepednek le.

A vizsgálat eredményeiből egyértelműen kirajzolódik, hogy az erdélyi magyar diákok énképe nem negatívabb, mint a többségben élő diákoké és elsősorban a kulturális azonosság határozza meg az önjellemzések tartalmát és jellegét. Az erdélyi magyar és magyarországi diákok sokkal részletesebben és ezáltal színesebben, gazdagabban jellemzik önmagukat. Ez arra enged következtetni, hogy a magyar részletező, alapos, józan gondolkodásmód tükröződik a diákok dolgozataiban, míg a román diákok egyszerűbben, de ugyanolyan elégedettséggel viszonyulnak önmagukhoz.

Összegezve megállapíthatjuk, kulturális hasonlóság rajzolódott ki a fizikai és pszichikai szelf megjelenítésében, tehát az azonos nemzetiséghez tartozó erdélyi magyar és magyar gyerekek részletesebb, gazdagabb fizikai portrét készítenek, illetve a román gyerekek csak néhány kategória mentén jellemzik testi és pszichikai tulajdonságaikat.

Összefoglaló

A vizsgálat számos olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, mint a képességek megnevezésének hiánya, az okos – buta dimenzióban való gondolkodás, az érdeklődési területek iránti érdeklődés jellegzetességei, az önmagukkal való elégedettség, az érzelmek megnevezése. A negatív tulajdonságok jelenléte a reális, nem idealizáló énkép kialakulását jelzi. A megjelölt pozitív tulajdonságok, értékek nagyszámú jelenléte arra enged következtetni, hogy a 11-15 éves fiatalok igazi emberi értékekkel, a környezetük iránti jó szándékkal, tisztelettel, egyszerűval tiszta lelkülettel rendelkeznek. Jogosan tevődik fel a kérdés, hogy mikor, mitől és miért változnak meg a serdülőkor végére. Hogyan válnak a napjainkra oly jellemző, felületes értékeket követő, felnőttekké? Mit teszünk és tehetünk mi pedagógusok, szülők a kedvezőtlen változás megelőzése érdekében?

Irodalomjegyzék

- Carver, Ch.S. és Scheier, M.F. (2003): *Személyiség-pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Colman, A.M. (2001): *Dictionary of psychology*. Oxford University Press, New York
- Csabai Márta és Erős Ferenc (2000): *Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei*. Jászóvegy könyvek, Budapest.
- Csapó, Benő, Czachesz, Erzsébet, Aurora Liiceanu és Lázár, Sándor (1999): Being a Minority: Hungarian Adolescents in Transylvania, Romania. In: *The Adolescent Experience. European and American Adolescents in the 1990s*, LEA Publishers, New Jersey, 145-164
- Damon, W. és Hart, D. (1991): *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Diószegi, L. és Süle, A. 1990 (szerk.): *A romániai magyarság története 1919-1989*. Magyarságkutató Intézet Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új mandátum, Budapest
- Erickson, E.H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hart, D. és Fegly, S.(1995): Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-Understanding and Social Judgement. *Child Development*, **66**. 1346-1359.
- Harter, S. Bresnick, Sh., Bouchev, H.A. és Whitesell, N.R. (1997): The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychology*, **9**. 835-853.
- Hattie, J. (2004): *Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model or Self Concept*. 2011.09.01-i megtekintés, <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-%282004%29.pdf>.
- Higgins, T. E. (1987): Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, **94**. 3 sz. 319-340.
- Kulcsár Zsuzsanna (1988): *Személyiség – pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Linville, P. W.-Carlston, Donald.E. (1994): *Az én és a szociális megismerés*. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énlelméletek. Személyiség és egészség. Személyenyek az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Markus, H. (1977): Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal Of Personality And Social Psychology*, **35**. 2 sz. 63-78.
- Marcus, H. és Nurius, P. (1986): Possible Selves. *American Psychologist*, **41**.9 sz. 954-969.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985): Self-Concept. It's Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychology*, **20**.3. sz. 107-123.
- Marsh, H.W. (1989): Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, **81**.3 sz. 417-430.
- Marsh, H.W és Kit Tai Hau (2003): *Negative Effects of Academically Selective Schools on Academic Self-Concept: Cross Cultural Comparitions of Australian Results with those in 26 Countries*. NZARE AARE, Auckland, New Zealand, November 2003
- Marsh, H.W. (2005): *Big Fish Little Pound Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability*. AARE Conference Paper, 2005
- Montemayor, R. és Eisen, M (1977): The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, **13**. 4 sz. 314-319
- Nagy József (1994): *Én (tudat) és pedagógia*. Magyar pedagógia, **1-2**. 3-26.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Osterweggel, A. és Oppenheimer, L. (1993): *The self-system. Developmental Changes Between and Within Self-concepts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Pataki Ferenc (1986): *Identitás, Személyiség, Társadalom*. Akadémiai Széki fogláló, Budapest.
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pletl Rita (2008): *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita (2010): *Az anyanyelvoktatás mozaikjai*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita (2011): *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Recensământul populației și al locuințelor*: Vol.I . Structura demografică, 18-27 martie 2002
- Sallay Hedvig (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott pszichológia*, **1**.sz.15-28.
- Sárkány Mihály (1989): Az identitás kutatása az angol és az amerikai szociál- és kulturális antropológiában, In: Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Az identitás ketős tükrében*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest
- Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. In: Falus Iván szerk.(2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Szító Imre és Orosz Judit (1995): *Az iskolai énkép a serdülőkorbán*. Budapest, <http://www.szitoimre.com/doc>

Tókos Katalin (2006): Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 48-60.

Tókos Katalin (2009): *Serdülők önmagukról alkotott képe narratív megközelítésben*. Doktori értekezés. ELTE, Budapest.

Tringer László (2004): *A gyógyító beszélgetés*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (1996): Az identitás külső és belső forrásai. In: *Azonosság és különbözőség* (szerk. Erős F.). Scientia Humana, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó.

Vikár György (1980): *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Veres Valér (2004): A kárpát-medencei magyar fiatalok életeseményei, társadalmi, gazdasági helyzete és közérzete, In: *Erdélyi Társadalom* **2. 2.sz.** 25-58., Kolozsvár

Jegyzetek

(1) Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával

(2) Recensámantul populáitiei

CSÍKOS CSABA

Pedagógiai kísérletek kutatásmódszertana

Kutatás-módszertani Kiskönyvtár

Könyvünk célja, hogy a pedagógiai kísérletek kutatásmódszertanának áttekintésével tananyagként szolgáljon a pedagógia szakos és pedagógiai kutatói képzésekben, és reményeink szerint kézikönyve lesz a kutató kollégáknak és a kutatótanári vénával megáldott gyakorló pedagógusoknak.

A randomizált kísérletekkel kapcsolatos oktatáspolitikai döntések, a kísérleti hatás számszerűsítésének változó divatja, és természetesen a Magyarországon elvégzett pedagógiai kísérletek egyre gazdagabb repertoárja egyaránt indokolják egy új, tankönyvszerű összegzés elkészítését.

ISBN 978 963 693 410 1
132 oldal, A/5, kartonált
1800 Ft

Várható megjelenés: szeptember

