

# A differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál

*Tanulmányunkban a differenciált oktatás hatásait kívánjuk vizsgálni, de nem a tanulmányi eredményesség oldaláról, hanem annak pszichológiai hatását kívánjuk megragadni, egészen pontosan azt, milyen hatást gyakorol a differenciált oktatás bizonyos személyiségváltozókra (önértékelés, az énkép, a közösség iránti beállítódás és a szorongás). Kutatásunk longitudinális jellegű volt, melynek során a felső tagozatos tanulók önértékelésének, énképének, közösség iránti beállítódásának és szorongás szintjének változását vizsgáltuk. Célunk kideríteni, hogy mennyire befolyásolja a gondosan megtervezett és folyamatos differenciált foglalkoztatás a tanulókelőbb említett jellemzőit. Jelen tanulmányban a közösség iránti beállítódás alakulása kerül bemutatásra.*

## Bevezetés

A differenciálás történeti gyökerei a XIX. század végére és a XX. század elején kibontakozó reformpedagógiai törekvésekhez kapcsolható. Ebben az időszakban kiemelkedő figyelmet kap a gyermekkor pedagógiai és pszichológiai értelmezése, megfigyelése. A gyermekközpontúságot mutatja és hirdeti Montessori Mária pedagógiája, Rudolf Steiner alapította Waldorf iskola nézetei vagy éppen Peter Peterson által létrehozott Jéna-terv (Polonkai, 2002).

A neveléstörténeti kutatások, megfigyelések és leírások rámutatnak arra, hogy a differenciálás alkalmazása nélkülözhetetlen a pedagógiai munkában. A mindennapi tanítási folyamat szerves részévé kell, hogy váljon a differenciálás a tanulók és az oktatás színvonalának érdekében. Hazánkban már az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény (1996-ban, majd 1999-ben módosították) kiemeli, hogy a tanulóknak joga van adottságának, képességének és érdeklődésének megfelelő oktatásban részesülnie.

„Az a pedagógiai funkciót, amely a tanulóval kapcsolatos egyéni és a csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük.” (Báthory, 1985, p. 70).

A differenciálásról alkotott képe a pedagógusoknak egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai (2001) újabb kutatása.

Más kutatások is kimutatták (Eyre & Fuller, 1993) hogy a tanárok többet szeretnének foglalkozni az egyéni képességekkel, de nagyon sok idő elmege az óraszervezési feladatokra, ami nehezíti a differenciálást.

A pedagógusok hozzáállása mellett meghatározó a tanulók tanulási teljesítményében a környezet, a társas kapcsolatok és az érzelmek. Az erre vonatkozó nemzetközi vizsgálatok információkat gyűjtöttek a tanulók attitűdjéről, a tanításról alkotott véleményről, a tanter-

mi tartalomról és az iskolai-, valamint az osztálykörnyezetről a metakognitív folyamataik megértésén és értelmezésén keresztül. A program során kiemelt terület volt a reflektáló tevékenység, a motiváció, a stratégiahasználat, valamint az emlékezés, a leleményesség és a reflektivitás (Wall, 2008).

Továbbá a kutatások alátámasztják, hogy az érzelmek, ahogyan a tanuló érzi, magát az iskolában, erőteljesen befolyásolja a kognitív fejlődést és a tanulást (Dai & Sternberg, 2004; Schutz & Pekrun, 2007).

Kutatásunkban a differenciált oktatás hatásait kívántuk vizsgálni, de nem a tanulmányi eredményesség oldaláról, hanem annak pszichológiai hatását próbáltuk megragadni, egészen pontosan azt, milyen hatást gyakorol a differenciált oktatás bizonyos személyiségváltozókra (önértékelés, énkép, közösség iránti beállítódás és a szorongás). E tanulmányban ezekből azt mutatjuk be, hogy mennyire meghatározó a differenciált fejlesztés a közösség iránti beállítódás területeit nézve.

A kutatás longitudinális jellegű volt, ami azt jelenti, hogy ugyanazokat a tanulókat követtük nyomon, négy éven át az általános iskola ötödik osztályától a nyolcadik osztályáig (a bemenettől a kimenetig). Számolva a fluktuációval, csak azoknak a tanulóknak az eredményei kerültek végső rögzítésre az adatbázisban, akik az elejétől a végéig az összes felmérésben részt vettek.

A tanulmány első részében a társas kapcsolatok elméleti megközelítéseit ismertetjük, a második felében a közösség iránti beállítódást vizsgáló kérdőívvel nyert mérési eredményeket mutatjuk be.

### **A 10-14 éves korú gyermekek jellemzői– elméleti háttér**

Az általunk vizsgált korcsoport 10-től 14 éves korig magába foglalja a kisiskoláskor végét és a serdülőkor elejét. Ebben az átmeneti időben a gyermekek életében a biológia és társas vonatkozások újjászerveződnek. A testi fejlődés mellett a családdal és a kortársakkal való kapcsolatban is változások jönnek létre (Cole, 2002).

Változásokat tapasztalhatóak az iskolai teljesítményben is. Ebben az időszakban egyre inkább észrevehető a tanulás iránti motiváció csökkenése. Wedder-Weiss és Fortus (2012) kutatása szerint az európai kultúrkörre általánosan jellemző jelenségről van szó, mert mindegyik általuk vizsgált európai országban egységesen a tanulási motiváció csökkenését találták.

### **A társas kapcsolatok változásai**

A 10-14 éves korban a társas fontossága kiemelkedik, és megjelenik a másik nem iránti érdeklődés. Ezt figyelembe véve Vekerdy Tamás ezt az időszakot a „második születés” korának nevezi: „Amikor egy elkülönült személyiség szakad ki a család érzelmi burkából úgy, hogy a világgal, önmagával egyedül szembenézzen. Mint a biológiai születés, ez is fájdalmakat okoz nekünk, ....., de ő maga is szenved.” (idézi Kulcsár, 2004, p. 9)

A gyermekek kortársaihoz fűződő viszonya a serdülőkör végéig folyamatosan változik. Míg kezdetben a közös időtöltés, azonos játék, hobbi határozza meg a baráti kapcsolatok létrejöttét, később a szimpátia és a belső tulajdonságok a döntőek (Kollár & Szabó, 2004). Ezek a baráti társaságok lehetőséget biztosítanak arra, hogy kialakuljanak a csoportbeli szerepek, és az önmagát kereső serdülő énképe, önismerete formálódjon.

Kisiskoláskortól kezdve látványosan fejlődik a tanulók szociális kompetenciája. Ezt meghatározza az érzelmi élet fejlődése, az én fejlődése, az értelmi funkciók érése, másrészt az iskolai és iskolán kívüli társas kapcsolatok. Vajda (2002) véleménye szerint az iskolás gyermekek egyre inkább eredményesebbek lesznek a beszélgetéseikben, az együttes tevékenységeikben, kialakulnak a barátságok, hiszen fejlődik a személyesle-

lésük és a kommunikációjuk. Egyre inkább kialakulnak az osztályon belüli csoportok. Good és Brophy (2008) munkájukban összegzik, hogy a tanulói csoportképzés, szelekció hogyan hat a tanulási énképre.

Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kortársi kapcsolatok mellett a megfelelő családi kapcsolatok, a bizalom, a családban elfoglalt hely, a szeretet is meghatározza a gyermek pozitív irányú fejlődését. A család, mint elsődleges szocializációs tér alapozza meg a másokkal való érzelmi kapcsolat kialakításának és fenntartásának tanult elemeit (Zsolnai, 2003). A családi háttér és a tanulók sikeressége között szoros kapcsolat van (Csapó, 2003; Józsa, 2004). A család és az iskola, az osztályközösség egyaránt meghatározó az egyén szocializációjában. Az iskolai osztályoknak is meghatározó szerepe van a valahová tartozás, az elfogadás érzésének kialakításában.

Nagy és Zsolnai (2001) kutatásai mutatják, hogy a szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeinek figyelembe vétele) érhető el. Ennek értelmében az öröklött elemek kiegészülnek a tanult elemekkel. Ezek a tanult elemek a társas közeggel való folyamatos kapcsolatban fejlődnek. Ezt a kutatási eredményt is figyelembe véve arra a következtetésre jutottunk, hogy a folyamatos tudatos differenciált fejlesztés pozitívan befolyásolhatja a tanulók társas közeghez való viszonyát (Nagy & Zsolnai, 2001).

A társaik és a csoportban elfoglalt hely segítségével folyamatosan kezdik megismerni önmagukat és társaikat (Murányi-Kovács, 1980). Hattie (2008) megfigyelései azt mutatják, hogy a diákok magukkal kapcsolatos értékelése a leginkább meghatározó tényező az iskolai teljesítményben

### A kortársak szerepe a fejlődésben

A kortársak szerepe, véleménye egyre inkább erősödik, és meghatározó szerepet tölt be a személyiség fejlődésében, a tanuló iskolai teljesítményében (Cole, 2002). Marsh és Craven (2002) kutatásai azt mutatják, hogy az iskolai énképet nagymértékben befolyásolja az iskola, az osztály, az osztályon belüli tanulók teljesítménye és képessége. A diákok közérzete összefügg az iskolával és annak társas jellemzőivel való elégedettséggel. Az iskolai légkör pozitív megélése (befogadó társas légkör, segítőkész osztálytársak), a sikeres alkalmazkodás (magasabb iskolai teljesítmény, feladatok végrehajtásával járó kevesebb stressz) magasabb önértékelést, az étellel való elégedettséget eredményez (Currie & mtsai, 2012).

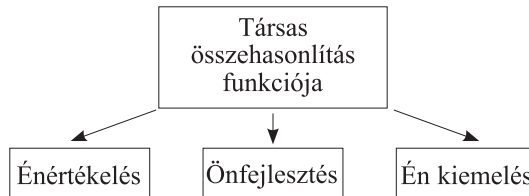
Hazai kutatások összegzik, hogy a tanulmányi eredmény 3. és 7. évfolyamon összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók baráti kapcsolatban vannak-e az osztálytársaikkal. Érdekes megfigyelés volt a különböző iskolatípusok közötti eltérések, melyekben meghatározó az osztálykohézió kialakításának szokásai (Mártonné & Kollár, 2001).

Mikulas és Vodanovich (1993) megfigyelései szintén összegzik, hogy az érzelmek befolyásolják a teljesítményt. A tanulói célorientációktól függetlenül az iskolai és az osztálytermi célstruktúrák szintén hatást gyakorolnak a teljesítményre (Linnenbrink, 2004; Murayama & Elliot, 2009). A kutatások eredményeit figyelembe véve létfontosságú a tervezett és a tudatos differenciálás megfelelő alkalmazása a tanítás folyamatában.

Kutatásunkban azért is emeltük ki a társas kapcsolatok fejlődését, mivel a HBSC-mérések eredményei azt mutatják, hogy a 2002–2006 közötti időszakban az osztályközösségről és a társakról kialakított vélemény negatív irányú változást mutat. Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organisation, WHO) által készített HBSC-felmérésorozat (Health Behaviour in School-aged Children) az 5–12. évfolyamos tanulók részvételével készült (Németh & Költő, 2011). Az eredmények összegzésekor azt

tapasztalták, hogy a diákok „szubjektív jólléte” összefügg az iskolai teljesítménnyel és az iskolához való viszonnyal (Józsa & Fejes, 2012).

A társas közegben a másokkal való összehasonlítás és versengés alapvető kritériuma az önismeret, az önértékelés és az énkép fejlődésének, ennek biztosít teret az iskola, ahol az önismeret fejlődésével párhuzamosan a tanulók megismerik saját képességeiket, értékeiket (Festinger, 1976). A társas összehasonlítás három funkcióját az 1. ábra mutatja.



1. ábra. A társas összehasonlítás funkciója (Forrás: a Szerző Festinger 1976 tanulmánya alapján)

Az énértékelés a legfontosabb feladata a társas összehasonlításnak, hiszen ez teszi lehetővé, hogy megismerjük személyiségünket, képességeinket és lehetőségeinket. Három szakaszból áll.

önmagunk megítélése a másokkal való összehasonlítás, mások tevékenységének megfigyelése során,

önmagunk értékelése, saját képességeink és gyengeségeink felismerése során, motivációs szakasz, az előbbiekből levont következtetések motiválják a teljesítményt (Fülöp, 2000).

Az önfejlesztés egy hosszabb folyamat a személyiségfejlődésben, de az egész életet végigkíséri. A leginkább önkísérleti folyamat a felfele hasonlítás, melynek értelmében olyan egyénnel hasonlítjuk össze önmagunkat, aki bizonyos területeken jobb eredményeket ér el, mint mi. Azonban az énkiemelést a lefele hasonlítás jellemzi, amely alapvetően akkor lép fel, amikor az egyén önértékelése veszélybe kerül, és szükség van az azonnali pozitív megerősítésre (Fülöp, 1995). Rheinberg, német pszichológus (1999) az összehasonlítás szerepének bemutatására bevezette a tanári viszonyítása alap fogalmát. A tanár által alkalmazott viszonyítási alapot normaként határozta meg, mellyel összeveti az egyéni teljesítményt. Az egyéni teljesítményt összeveti a korábbi teljesítménnyel, ekkor egyéni viszonyítási alapról beszélünk. Amikor tanulók teljesítményét hasonlítja össze az osztálytársak teljesítményével, akkor társas viszonyítási alapról beszélünk. A megfigyelések azt összegezték, hogy az egyéni megközelítés következménye, hogy a tanulók közvetlenül érzékelik teljesítményük javulását, ami pozitívan hat az énkép fejlődésére.

A szociálpszichológia kezdeti kutatásai is azt mutatták, hogy a társak jelenléte növeli a teljesítményt (Triplett, 1987). A tanulás folyamatában meghatározó szerepe van a társaknak, osztálytársaknak, melynek alapját a többiek teljesítményének elérése, túlszárnyalása és a többiek szociális elismerése adja. A másik eredményeinek elérésének vagy túlteljesítésének öröme attól függ, hogy mennyivel teljesít jobban a többi diáknál (Hidi & Harackiewicz, 2000). A gyermekek együttműködése, egymás munkájának elismerése pozitívan hat a teljesítményre, motiválja a tanulókat (Józsa & Székely, 2004).

A differenciálás feladata, hogy figyelembe vegye az egyéni képességeket, ennek megfelelően segítse a tanulók fejlődését. Ezt erősíti John Hattie (2008) megfigyelései, aki összefoglalja azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják az iskolai eredményességet. Megfigyelései során azt tapasztalta, hogy az osztály kohéziója, az irányítása és a viselkedése egymással összefüggésben gátolja, vagy elősegíti az iskolai teljesítményt.

A tanárok és diákok sikeres együttműködése meghatározza az osztálykohézió erejét, a társas támogatás optimalizálhatja az osztály légkörét.

Benda József (2002), a kooperatív oktatás hazai úttörője követéses vizsgálatban bizonyította, hogy a kölcsönösen elfogadó és támogató légkör pozitívan hat az önbecsülésre, az önkontrollra és az iskolai teljesítményre. Ebben a megfigyelésben nem voltak kirekesztett tanulók, baráti párok, a szociometriai vizsgálatok azt mutatták, hogy az osztályt a pozitív kapcsolatok jellemezték.

A fentiek részletezését azért tartottuk fontosnak, mert a longitudinális kutatásunk a közösség iránti beállítódás feltárását célozta meg annak kiderítésére, hogy a differenciálás hogyan befolyásolja ennek alakulását, személyiségfejlesztési szempontból előnyös-e a differenciált fejlesztés. Mivel a Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszköz alkalmasnak tűnt a társas kapcsolatok különböző területeinek megragadására, ezért esett választásunk erre a módszerre.

A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy a nemzetközi szakirodalomban egyetlen ehhez hasonló módszert találtunk. Ez a SAGE (Student Attitudes toward Group Environments). A cikk szerzői (Kouros & Abrami, 2006) annyira egyedülállónak tartják saját kérdőívüket, hogy állításuk szerint nincs más ilyen jellegű kérdőív. Számunkra ez azonban nem volt használható, mivel (1) középiskolások és egyetemisták vizsgálatához készült, (2) az 59 kérdésből sok csak az adott kultúrkörben (Kanada) értelmezhető, (3) a kérdések ömlesztettek, nincsenek kategóriákba gyűjtve.

## A KUTATÁS BEMUTATÁSA

### *Vizsgálati módszer és eszköz*

Mint említettük, jelen kutatási beszámoló részét képezi egy nagyobb ívű vizsgálat-sorozatnak, melynek célja annak kiderítése, hogy a folyamatos differenciált fejlesztés mennyiben előnyös különböző személyiségjellemzőkre nézve. Ebben a beszámolóban a közösség iránti beállítódás vizsgálatát mutatjuk be.

A pedagógiában és a pszichológiában számos olyan kutatás készült az évtizedek alatt, melyek vizsgálják a csoport szerkezetét (szociometria) és a társak egymáshoz való viszonyát. Erre lehetőséget adnak a következő pedagógiában használható módszerek:

- komplex helyzetelemzés a tanulócsoporthoz,
- megfigyelés,
- eseménynapló készítése,
- időmérleg (a tanulóval, a család életéről és a pedagógusról ad információt),
- dokumentumelemzés (Szekszárdi, 1992).

A kutatásunkban választott vizsgálati módszer a közösség iránti beállítódás mérése: Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszköz a közösség iránti beállítódás vizsgálatára (1. melléklet). Ez a skála lehetőséget biztosít a társas kapcsolatokhoz, tágabb közösségekhez való beállítódás mérésére. Az itemek több területre vonatkoznak:

- az iskolaközösség, a társadalom,
- az osztály kohéziós ereje,
- az önkormányzat szerepe és jogköre,
- a közvélemény funkciója,
- az osztályon belüli lehetséges szociometrikus kapcsolat,
- a közösségi tevékenységek.

Hunyadyné (1977) eredeti vizsgálatában 48 item szerepel, de a kutatásban a 40 itemből álló skálát alkalmaztuk. A skála állításai három csoportba bonthatóak:

a pozitív állítások (13 tétel), elérhető pontszám: 65,

a negatív állítások (20 tétel), elérhető pontszám: 100,

a túlzó állítások (7 tétel), elérhető pontszám: 35.

A tanulók valamennyi itemnél 1-től (teljes egyet nem értés) 5-ig (teljes egyetértés) terjedő skálán értékelhetnek. Az elérhető maximális pontszámok alapján értékelhető a kérdőív (Tóth, 2005).

### *Minta és eljárás*

A két vizsgálati csoport (kísérleti és kontrollcsoport) kiválasztása teljesen véletlenszerű volt. Arra törekedtünk, hogy az ország különböző kis és nagyobb városaiban legyenek kísérleti és kontrollosztályok egyaránt. (Kísérleti csoport: Dombrád, Mátészalka, Nagyszénás, Szolnok, Hajdúböszörmény, Szarvas, Szeghalom. Kontrollcsoport: Szentés, Békéscsaba, Komádi, Paks, Mezőkovácsháza, Nyírbátor.) A pszichológiai kérdőívek felvétele az adott általános iskolában osztálytermi keretek között történt részben általunk, részben pedagógusok közreműködésével. A tesztek kitöltése az első évben két alkalommal, majd a további években egy alkalommal történt. A kérdőívek felvételénél figyelembe kellett venni a tanulók figyelmét és terhelhetőségét (első alkalom: énkép és közösség iránti beállítódás teszt, második alkalom: szorongás és önértékelés kérdőív). A kutatás során fontosnak tartottuk, hogy olyan vizsgálati módszereket válasszunk, amelyek alkalmasak arra, hogy az ötödikes tanuló és a nyolcadikos tanuló személyiségjegyeit is megfelelően mérje. A vizsgálatok megkezdése előtt a szülők egy tájékoztatón vettek részt, majd ezt követően írásbeli hozzájárulásukat kértük a tesztek felvételhez.

Mint korábban említettük, a kísérleti csoportban folyamatos tervezett és tudatos differenciált fejlesztés folyt három tantárgynál (a magyar, a matematika és a történelem minden óráján) négy éven keresztül, míg a kontrollcsoportban differenciálásra csak alkalmasszerűen került sor.

Az általunk véletlenszerűen kiválasztott kísérleti iskolák pedagógusai vállalták, hogy a négy év kutatása során, az ötödiktől a nyolcadik osztályig három tantárgyon belül előre kidolgozott óravázlat felhasználásával tartják meg a tantárgyi óráikat.

A differenciált fejlesztéshez az oktatósomagokat a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara, Szarvas tantárgy-pedagógiai csoportjai készítették havi bontásban. A magyar nyelv, a matematika és a történelem tantárgyhoz kapcsolódtak a tudatos differenciálást biztosító feladatok, gyakorlatok. A kísérletben oktató pedagógusokkal való egyeztetést követően minden hónap elején megkapták a heti óravázlatokat, melynek segítségével végezték a differenciálást. A program biztosította számukra, hogy az átlagos képességű és az átlagtól eltérő képességű tanulók fejlődését is megvalósíthassák az órákon. Az órákról a pedagógusoktól és a tanulóktól is folyamatosan pozitív visszajelzést kaptunk. Az esetleg felmerülő hibákat hónapról hónapra tudtuk javítani, hiszen rendszeres volt a kapcsolattartás.

Szeretnénk kiemelni, hogy míg a négy év során a kísérleti csoportok részesültek a programcsomagban, addig a kontrollcsoportok iskolái semmilyen programcsomagot nem kaptak. Pontosán erre épült kutatásunk, ugyanis a hipotézisekben megfogalmazott eredményekre voltunk kíváncsiak, miszerint a tudatos, tervezett, folyamatos differenciálás pozitívan hat a tanulók személyiségjegyeinek fejlődésére.

A vizsgált életkor: 10–14 éves tanulók (5-6-7-8. évfolyam longitudinális vizsgálata)

Mérések száma: 5. évfolyam év elején és végén, 6. 7. 8. évfolyam egy mérés történt a kísérleti és a kontrollcsoportokban is.

Résztevők, létszám: Csak azoknak a tanulóknak az adatait dolgoztuk fel, akik az összes mérésben részt vettek. Az 1. táblázat ezt tükrözi.

1. táblázat. Résztevők, létszám

	Fiú	Lány	Összesen
Kísérleti csoport	86	91	177
Kontrollcsoport	83	94	177

A kutatás a 2006/2007-es tanévben kezdődött és a 2009/2010-es tanévben fejeződött be. A négy évig tartó, a felső tagozat teljes időtartamára kiterjedő kutatás keretében kísérleti és kontrollcsoportok alkalmazásával kívántuk igazolni azt a feltételezést, hogy a differenciált fejlesztésben részesülő tanulók (kísérleti csoport) bizonyos személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben nem részesülő tanulók (kontrollcsoport) ugyanezen jellemzőinek változása. A következőkben a négy éves kutatás eredményeit mutatjuk be a közösség iránti beállítódás vonatkozásában.

### Vizsgálati eredmények

A leíró statisztikai eredményei (átlag, szórás) láthatóak a 2. és a 3. táblázatban, illetve a bemeneti és a kimeneti mérések közötti átlagok különbsége.

2. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kísérleti csoportban (Forrás: a szerzők)

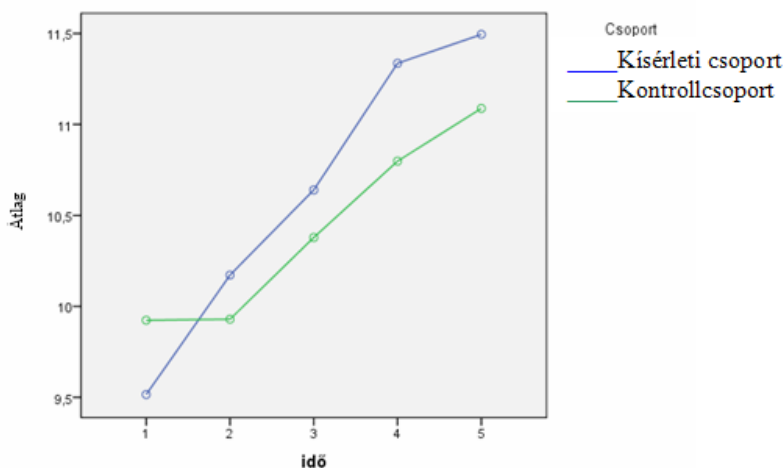
Közösség iránti beállítódás Kísérleti csoport N=177 Fiú: 86, Lány: 91		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
A tágabb közösséghez fűződő viszony	fiú	9,36	1,999	9,86	1,965	10,69	2,809	11,44	2,610	11,62	2,599	2,26
	lány	9,67	2,376	10,48	2,203	10,59	2,534	11,23	2,663	11,37	2,747	1,70
	össz.	9,52	2,200	10,18	2,108	10,64	2,664	11,33	2,632	11,49	2,672	1,97
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,10	5,101	25,20	4,495	26,33	5,219	27,79	5,584	27,99	5,654	3,89
	lány	25,29	5,203	26,10	4,789	25,95	4,752	26,98	5,049	27,01	5,117	1,72
	össz.	24,71	5,173	25,66	4,657	26,13	4,974	27,37	5,316	27,49	5,392	2,78
A diákönkormányzat szerepe	fiú	28,49	4,211	29,42	4,646	31,24	5,462	32,83	5,719	33,17	5,801	4,68
	lány	29,76	5,538	30,08	5,302	31,45	5,371	33,03	5,409	33,14	5,397	3,38
	össz.	29,14	4,965	29,76	4,991	31,35	5,401	32,93	5,547	33,16	5,581	4,02
A közlemény funkciója	fiú	29,95	4,804	31,38	4,978	35,14	7,242	37,41	6,828	37,88	6,939	7,93
	lány	31,75	6,326	32,63	6,202	34,29	6,568	36,36	6,592	36,44	6,725	4,69
	össz.	30,88	5,694	32,02	5,659	34,70	6,897	36,87	6,709	37,14	6,849	6,26
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	2,91	1,334	2,97	1,341	3,48	1,215	4,00	0,994	3,99	1,023	1,08
	lány	3,49	1,345	3,57	1,351	3,78	1,041	3,95	0,970	3,91	0,962	0,42
	össz.	3,21	1,368	3,28	1,376	3,63	1,136	3,97	0,980	3,95	0,990	0,74
Közösségi tevékenység	fiú	25,35	4,472	26,80	5,438	30,63	6,621	32,12	5,529	32,40	5,676	7,05
	lány	27,62	5,531	28,45	5,556	31,55	6,240	34,49	5,447	34,75	5,355	7,13
	össz.	26,51	5,157	27,65	5,545	31,10	6,426	33,34	5,600	33,60	5,623	7,09

3. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kontrollcsoportokban (Forrás: a Szerző)

Közösség iránti beállítódás Kontrollcsoport N=177 (Fiú: 83, Lány: 94)		1.mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
A tágabb közösséghez fűződő viszony	fiú	9,70	2,463	9,70	2,463	10,29	2,087	10,73	2,333	11,33	2,867	1,63
	lány	10,15	2,586	10,16	2,579	10,47	2,169	10,86	2,284	10,85	2,586	0,7
	össz.	9,94	2,532	9,94	2,529	10,38	2,127	10,80	2,301	11,07	2,724	1,13
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,75	4,770	24,76	4,759	25,45	5,039	26,48	5,431	27,35	5,575	2,6
	lány	25,60	5,381	25,60	5,381	25,13	4,969	25,98	4,988	27,39	5,106	1,79
	össz.	25,20	5,107	25,20	5,102	25,28	4,991	26,21	5,192	27,37	5,316	2,17
A diákönkormányzat szerepe	fiú	29,55	5,147	29,59	5,182	29,81	4,794	31,52	5,023	33,14	6,049	3,59
	lány	30,66	5,371	30,66	5,371	29,87	4,643	30,68	5,004	32,76	5,081	2,1
	össz.	30,14	5,282	30,16	5,296	29,84	4,701	31,07	5,016	32,94	5,543	2,8
A közlemény funkciója	fiú	32,31	6,518	32,36	6,506	32,61	6,585	34,59	7,260	37,27	7,094	4,96
	lány	33,23	6,870	33,30	6,914	32,35	6,452	33,78	6,972	36,52	6,368	3,29
	össz.	32,80	6,704	32,86	6,723	32,47	6,497	34,16	7,100	36,87	6,709	4,07
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	3,69	1,125	3,69	1,125	3,34	1,337	3,11	1,179	3,52	1,028	-0,17
	lány	3,35	1,420	3,35	1,420	3,21	1,359	3,09	1,215	3,33	1,061	-0,02
	össz.	3,51	1,297	3,51	1,297	3,27	1,346	3,10	1,195	3,42	1,047	-0,09
Közösségi tevékenység	fiú	29,52	5,962	29,51	5,958	29,83	4,958	31,94	6,099	34,51	6,358	4,99
	lány	28,78	6,897	28,83	6,884	29,45	5,482	30,81	5,999	33,00	5,440	4,22
	össz.	29,12	6,468	29,15	6,457	29,63	5,232	31,34	6,055	33,71	5,919	4,59

A két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. Többszempontú varianciaanalízissel (VA) került elemzésre az időben egymást követő öt mérés (idő), a kísérleti vagy a kontroll csoportba tartozás, valamint a nem hatása a közösségi beállítódás összetevőire nézve: tágabb közösséghez fűződő viszony, osztálykohézió megléte és hiánya, az önkormányzat szerepe, a közlemény funkciója, az osztályon belüli társas kapcsolatok, a közösségi tevékenység. A függő változó a közösség iránti beállítódás területei, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.



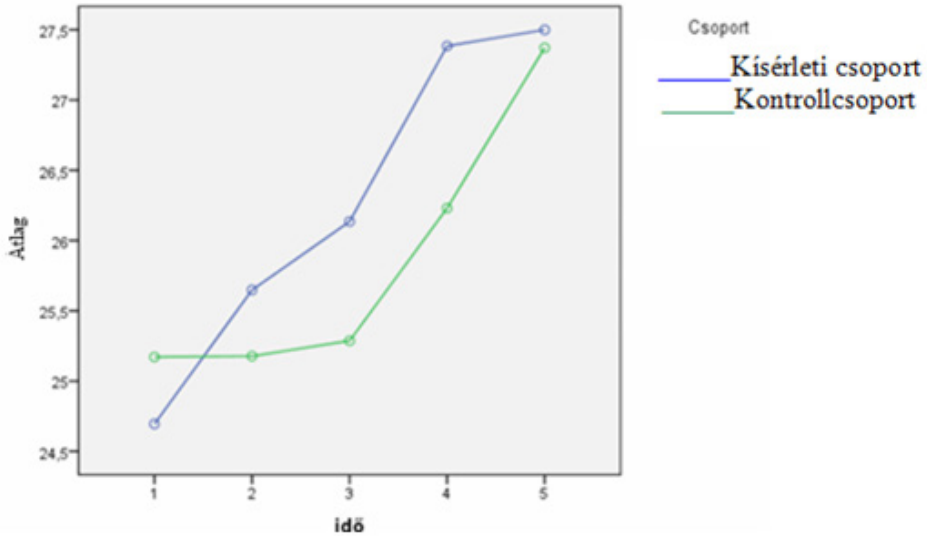


2. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a tágabb közösséghez fűződő viszony esetében (Forrás: a szerzők)

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: tágabb közösséghez fűződő viszony, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=17.63$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.17), az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=3.03$ ,  $p=0.018$ , eta négyzet= 0.03) és az idő x nem interakció ( $F(4,347)=2.82$ ,  $p=0.025$ , eta négyzet= 0.03)

A 2. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a tágabb közösséghez fűződő viszony területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy kísérleti és a kontrollcsoport esetében is pozitív változás tapasztalható a négy éves vizsgálat során. Érdekes megfigyelni, hogy a kísérleti csoportnál az 1. bemeneti mérést követően erőteljes változás tapasztalható. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) az 1–4. és 1–5. mérés között szignifikáns a különbség ( $p<0,000$ ). A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ( $p=0,925$ ) különbség, tehát a bemeneti mérések a két csoport közel azonos szintről való indulását tanúsítják.

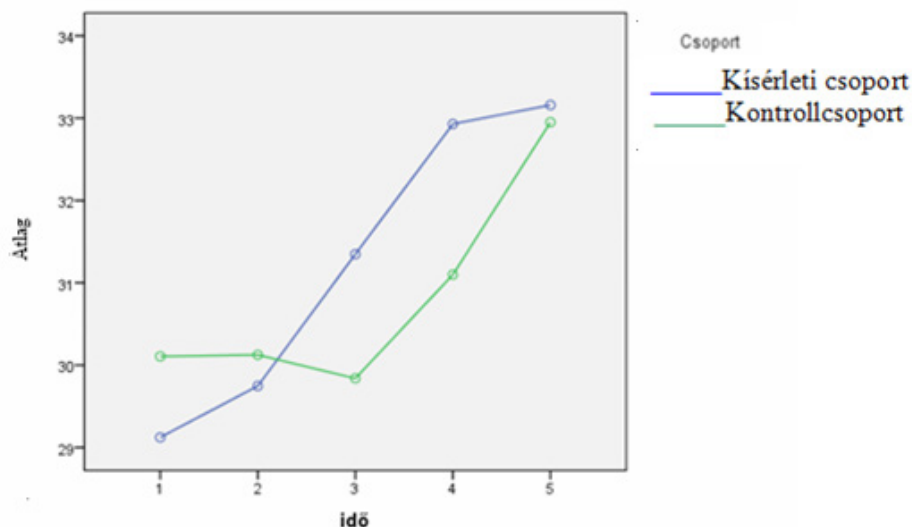


3. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztálykohézió megléte vagy hiánya esetében (Forrás: a szerzők)

Variáncaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: osztálykohézió, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=15.41$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.15) és az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=4.28$ ,  $p=0.002$ , eta négyzet= 0.05 ).

A 3. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztálykohézió megléte vagy hiánya területén. A grafikon ábrája alapján látható, hogy bár mind a két csoportnál tapasztalható pozitív irányú növekedés, de ez a kísérleti csoportban erőteljesebben jelenik meg, mint a kontrollcsoport esetében. A kísérleti csoportnál a bementi mérést követően folyamatos emelkedés látható az osztálykohézió megléte területén. A 4. mérés után már egyenletesebb a változás. A kontrollcsoportnál az 1. és 2. mérést követően nincs nagyobb változás, viszont a 3. mérést követően már igen. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb a 3. mérésig, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) 1-4. és 1-5 mérés között ( $p<0,05$ ) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ( $p=0,997$ ) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult e területen a bementi méréskor.

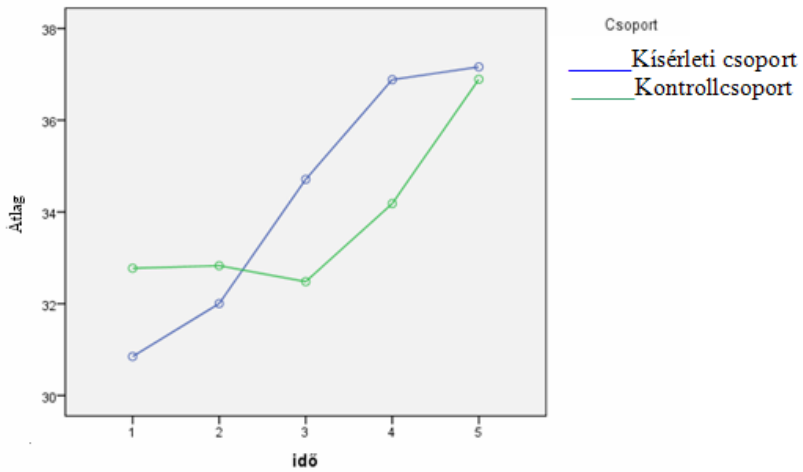


4. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a diákönkormányzat szerepe esetében (Forrás: a szerzők)

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: diákönkormányzat, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=25.57$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.23) és az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=6.13$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.07).

A 4. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a diákönkormányzat szerepe területén. A kísérleti csoportnál a bemeneti mérést követően pozitív változás tapasztalható, ami jobb működést mutat az iskolai diákönkormányzat életében. Teljesen egyértelmű, hogy ez a változás a 2. méréstől erőteljesen növekszik, ami szerint 6. osztálytól jobban bevonódnak a tanulók az önkormányzat életébe. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően hanyatlást mutat a grafikon, majd a 4. mérésnél már emelkedés látható.

A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál. A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ( $p<0,05$ ) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérésének adatai között nincs szignifikáns különbség ( $p=0,738$ ), tehát a két csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején (post hoc vizsgálat alapján). Szignifikáns különbség a 4. mérésnél mutatkozik ( $p=0,030$ ).

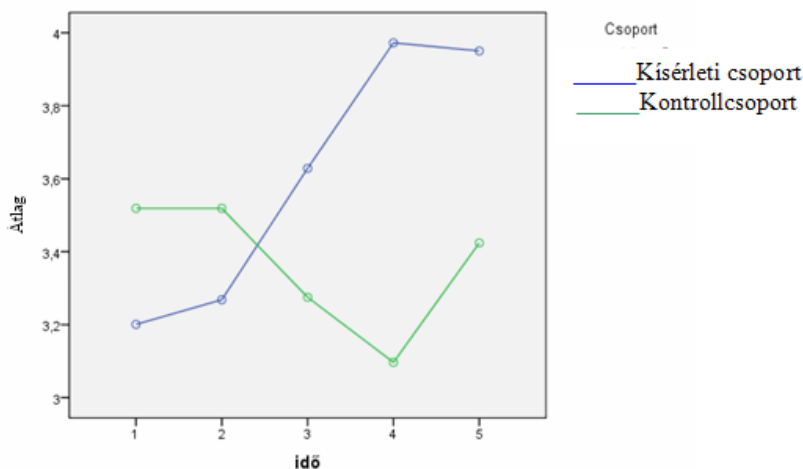


5. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közlemény funkciója esetében (Forrás: a szerzők)

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: közlemény funkciója, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=41.56$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.32) és az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=9.45$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.098).

Az 5. ábra a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést mutatja a közlemény funkciója területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat a közlemény funkciójának esetében. A folyamatos és erőteljes növekedés után a 4. mérésnél már egyenletesebb lesz a grafikon vonala. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenés látható, majd a 3. méréstől folyamatos növekedés látszik. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között szignifikáns a különbség ( $p<0,05$ ), a 2-3. mérés között szintén szignifikáns ( $p=0,005$ ) a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ( $p=0,152$ ) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején. Itt a 3. és a 4. mérések között van szignifikáns ( $p<0,05$ ) különbség (post hoc vizsgálat alapján).

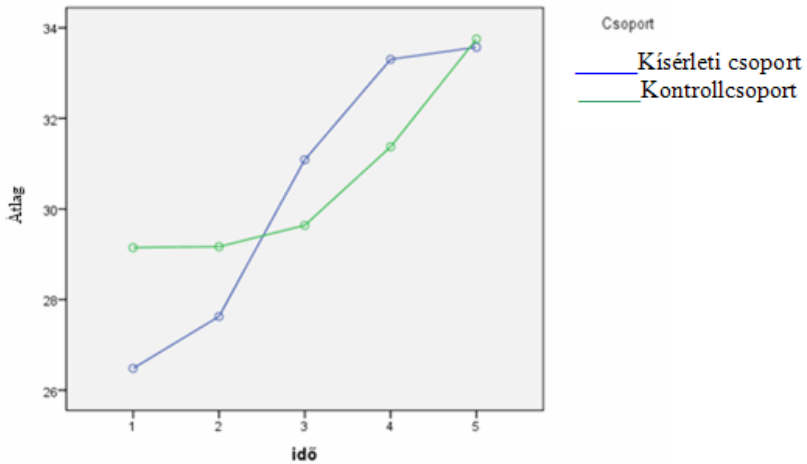


6. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében (Forrás: a szerzők)

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: osztályon belüli társas kapcsolatok, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=17.05$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.16), az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=10.41$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.11) és az idő x csoport x nem interakció ( $F(4,347)=2.60$ ,  $p=0.036$ , eta négyzet= 0.03).

A 6. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztályon belüli társas kapcsolatok területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében. A 4. mérést követően ez a folyamat megáll. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenést láthatunk, majd a 4. méréstől növekedés látható az eredményekben. A grafikon a kísérleti csoportnál jóval meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ( $p<0,05$ ) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ( $p=0,385$ ) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején. Szignifikáns különbség a 4. mérések között van ( $p=0,002$ ).



7. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közösségi tevékenység esetében (Forrás: a szerzők)

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: közösségi tevékenység, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,347)=58.06$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.40) és az idő x csoport interakció ( $F(4,347)=12.77$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.13).

A 7. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a közösségi tevékenység területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami pozitív irányt mutat a közösségi tevékenység esetében. A folyamatos emelkedés után a 4. mérést követően alig van változás. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után lassú emelkedés látható, majd a 3. méréstől aktívabb változás tapasztalható. A grafikon meredeksége a kísérleti csoportnál és a kontrollcsoportnál hasonló változást mutat.

A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ( $p<0,05$ ) szignifikáns a különbség. A kísérleti csoport 2–3., 3–4. mérésénél szintén szignifikáns ( $p<0,05$ ) különbség van. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között van szignifikáns ( $p=0,002$ ) különbség, ami azt jelenti, hogy a kísérleti csoport tanulói e területen számottevő hátránnyal indulnak. Ezt a számottevő hátrányt később aztán behozzák, sőt a 4. mérések idején nemcsak hogy megfordul a viszony, hanem a különbség szignifikánssá ( $p=0,008$ ) is válik a kísérleti csoport javára. Érdekes ugyanakkor, hogy az utolsó méréskor (8. évfolyam) a két csoport eredményei csaknem egybeesnek (post hoc vizsgálat alapján).

### Megvitatás és korlátok

Ha összehasonlítjuk a kísérleti és kontrollcsoport bemeneti és kimeneti átlagai közötti különbséget, azt látjuk, hogy pontszámban kifejezve az eltérések nem nagyok. Ezt azért kell leszögezni, mert a „szignifikáns különbség” megállapítása azt sugallja, hogy nagyok a különbségek. Pedig ez nem így van. A „szignifikáns különbség” csupán annyit jelent, hogy a különbség nem a véletlen műve. Természetesen jó ezt tudni, de ha a leíró adatokat nem vesszük figyelembe, könnyen téves következtetésre jutunk. Ugyanígy járunk, ha nem vesszük figyelembe a bemutatott ábráknál azt, hogy az ábrázolás korlátai miatt

az egyes ábrák koordináta tengelyeinek beosztása nem egyforma. Az ábrákat nézve számos esetben a különbségek sokkal nagyobbak tűnnek, mint amilyenek valójában, akármennyire szignifikáns is az adott különbség.

Mindezt előre bocsátva azt kell mondanunk, hogy a kutatás nem teljesen azt az eredményt hozta, hipotézisünk csak részben teljesült. Feltételezésünk szerint a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállítódásának a fejlődése a folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoportnál hamarabb indul meg, és ez hatékonyabb lesz, mint a kontrollcsoportnál. A hipotézisünk azon része, hogy hamarabb bekövetkezik a kísérleti csoportnál a fejlődés, beigazolódni látszik, ezt a varianciaanalízis során a csoport x idő interakció támasztja alá. A közösség iránti beállítódás mindegyik területére vonatkozóan azt vártuk, hogy a négy éves időtartam alatt jelentős és folyamatosan növekvő különbség lesz a kísérleti csoport javára. Nem teljesen így történt. Azokon a területeken, amelyeknél szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) mutatkozott a kísérleti csoport javára, az átlagpontoszám-beli különbségek kicsik voltak. Ez arra utal, hogy bár a differenciált oktatás hatása egyes területekre vonatkozóan tagadhatatlan, de nem jelent akkora hatást, mint amire számítottunk. Természetesen az idő elteltével a kontrollcsoport tanulói között is kialakult egy bizonyos szinten az osztálykohézió.

Elviekben tudjuk, hogy azoknál a csoportoknál, ahol az osztályon belüli társas kapcsolatok magas szintet mutatnak, a tanulók megfelelően tudnak együttműködni, kevés a peremhelyzetben lévő gyermek, az osztály és az iskola életében is aktívan részt vállalnak. Józsa (2004) kutatásához hasonlóan megmutatkozott vizsgálatunk során, hogy a család és az iskola, az osztályközösség meghatározó az egyén szocializációjában és elfogadás érzésének kialakításában. Tekintve, hogy osztálybeli társas kapcsolatokról van szó, amelyeknek személyesen részesei a tanulók, továbbá ezek a tanulók végig egy osztályba jártak az ötödiktől a nyolcadik osztályig, nehezen képzelhető el, hogy a belső kapcsolatokat a tanulók 8. osztályos korukban ugyanolyanok véleményezték, mint amikor 5. osztályba jártak. Szerintünk inkább az történhetett, hogy a tanulók az osztálybeli kapcsolataikat úgy élték meg, mint amelyeknek ők is részesei, és erről nem akartak felelősen nyilatkozni más (a vizsgálatot végző, többnyire idegen személy) előtt. Vajda (2002) megfigyelése alátámasztja a vizsgálatunk azon részét, hogy a tanulók eredményesebbek az együttes tevékenységeikben, fejlődik az önértékelésük és a kommunikációjuk. Józsa és Fejes (2012) kutatásai szintén hasonló eredményekre jutottak, miszerint a diákok szubjektív jóléte hatással van az iskolához és a társakhoz való viszony pozitív irányú változására.

### Következtetések

Ebben a tanulmányban az iskolai differenciált oktatás személyiségre gyakorolt hatásának nagyobb ívű vizsgálatából a közösség iránti beállítódás mérésének eredményeit mutattuk be. A differenciálás, vagyis az „egyéni bánásmód” szükségét régóta hangoztatja a pedagógia, ennek köszönhetően nagyon sok elmélet, módszer született, de mind a mai napig nagyon nehéz kérdés a gyakorlatban a differenciálás megvalósítása, mivel az adott osztályokba járó tanulók között nagyon nagy eltérések tapasztalhatóak, akár mentális, akár képességbeli különbségek alapján. Varga Tamás 1971-ben végzett vizsgálatában megállapította, hogy a mentális fejlettség alapján 100 gyermek közül csak 26 járhatna 4. osztályba, a többi gyermeket 1–3. illetve 5–8. osztályba lehetne besorolni (Fehér, 2001).

A differenciálásról alkotott képe a pedagógusoknak egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai újabb kutatása. Az értékelés alapján elmondható, hogy a pedagógusok egyre több ismerettel rendelkeznek a gyermek megismerésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatban,

de ezeket „leegyszerűsítve” alkalmazzák a gyakorlatban és sok esetben még mindig ellentmondásosan viszonyulnak a differenciáláshoz (Petriné, 2001). Tapasztalatunk szerint ez ma is így van.

Az általunk végzett kutatás éppen arra akart rámutatni, hogy a tanulók fejlődésében, ezen belül a közösség iránti beállítódásban meghatározó lehet a differenciálás.

Hipotézisünk szerint a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállítódásának a fejlődése a folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoportnál hamarabb indul meg, és ez hatékonyabb, mint a kontrollcsoportnál. A közösség iránti beállítódásnak a Hunyadyné (1977) által leírt hat összetevőjét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hat összetevő közül háromnak az esetében – a tágabb közösséghez fűződő viszony, a közösségi tevékenység és az osztálykohézió fejlődése – a tervezett és tudatos differenciálás számottevően nagyobb változást eredményezett a kísérleti csoportban. Azonban az önkormányzat szerepe és a közlemény funkciója területe mind a két csoportnál hasonlóan alakult, azaz csekély különbség volt tapasztalható a négy év során, az osztályon belüli társas kapcsolatok terén pedig gyakorlatilag nem volt változás. Mivel a differenciálás hatása itt nem bizonyult számottevőnek, úgy tűnik, hogy utóbbi három terület közül kettő fejlődésében nagyobb szerepe van az életkornak, a harmadiknál pedig egyiknek sem, hiszen ennél a négy év alatt nem történt változás.

A kutatásnak és az eredmények értelmezésének a korlátait a következőkben látjuk. (1) A vizsgálati minta nem volt reprezentatív, jóllehet ügyeltünk arra, hogy a bevont tanulók különféle típusú települések iskoláiból kerüljenek ki. (2) Nem állt módunkban más, hasonló kutatásokkal összevetni az eredményeket, mivel ilyeneket nem sikerült fellelni a nemzetközi szakirodalomban. Egyedül Hunyadyné (1977) vizsgálatát hivatkozhatjuk le, amellyel összhangban mi is azt találtuk, hogy „a közösségi beállítódás az évek során hullámzik, és az érés folyamatának nyomait is magán viseli” (Hunyadyné, 1977, p. 165). Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy Hunyadyné kutatásával ellentétben a mi kutatásunk egyfajta hatásvizsgálatnak fogható fel, továbbá longitudinális jellegű volt, így a változásokat pontosan nyomon lehetett követni. (3) Nem volt minden szempontból biztosítható az, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport tanulói csakis egyetlen szempontból különbözzenek, nevezetesen abban, hogy részesülnek-e a négy év során rendszeres differenciált oktatásban vagy nem. Hozzátesszük, ezt nem is tartjuk lehetségesnek. (4) Nem vizsgáltuk az egyes alsókálák reliabilitását, hanem azt létezőnek vettük. Hunyadyné könyvének utólagos tüzetes átnézésekor derült ki, hogy ilyen vizsgálatot Hunyadyné sem végzett, az egyes területek egy előzetes vizsgálatban kapott tanulói válaszok gyakorisága alapján kerültek kialakításra. Úgy gondoljuk, ezt a hiányt a jövőben mindenképpen pótolni kell.

Összességében elmondható, hogy a tervezett, tudatos és jól felépített differenciált fejlesztés a közösség iránti beállítódás néhány területén a kísérleti csoportban pozitívabb változást eredményezett, mint a kontrollcsoportban. Azonban ez közel sem minden terület, mint ahogy azt a hipotézis megfogalmazásakor feltételeztük, továbbá a kimutatott számottevő változások a nagyságrendet tekintve viszonylag csekélyek. Mindebből arra következtetünk, hogy az életkori jellemzők a csoport hovatartozást több esetben „felülírják”, azaz jobban érvényesülnek, mint az, hogy a tanulók differenciált fejlesztésben részesülnek, vagy nem.



## Irodalomjegyzék

- Báthory, Z. (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benda, J. (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. Új Pedagógiai Szemle, 52. (9), 26–37.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2002): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012): Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Csapó, B. (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dai, D. Y. and Sternberg, R. J. (eds.) (2004): Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, Mahwah, NJ.
- Eyre, D. and Fuller, M. (1993): Year 6 Teachers and More Able Pupils. Oxford, National Primary Centre.
- Fehér, I. (szerk.) (2001): Pedagógia és pszichológia. Comenius, Pécs.
- Festinger, L. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Budapest. 259–291.
- Fülöp, M. (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. Pszichológia, 4. sz. 434–474.
- Fülöp, M. (2000): A versengés mint szociális képesség. In: Csapó, B., Vidákovics, T. (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 133–146.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (2008): Looking in classroom. Allyn & Bacon, Boston.
- Hattie, J. (2008): Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, New York
- Hidi, S. and Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. Review of Educational Research. 70. 2. sz. 151–179.
- Hunyady, Gy. (1977): Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Józsa, K. (2004): Az első osztályos tanulók elemi alképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. Iskolakultúra, 14 (11), 3–16.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó, B. (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa K. és Székely Gy. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. Magyar Pedagógia, 104. 3. sz. 339–362.
- Kulcsár, É. (2004): A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői. Iskolapszichológia, 29. ELTE PPK Tanárképzési és – továbbképzési Központ 1–76.
- Linnenbrink, E. A. (2004): Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (eds.): Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley. Elsevier, Stanford. 159–184.
- Marsh, H. W. and Craven R. (2002): The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation: The Big Fish Little Pond Effect. In: Pajares, F. and Urdan, T. (eds.): Adolescence and Education, Volume 2. Information Age Publishing, Greenwich. 83–123.
- Martonné T. M. és N. Kollár K. (2001): A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. Iskolapszichológia 25. Budapest
- Mikulas, W. L. and Vodanovich, S. J. (1993): The essence of boredom. The Psychological Record, 43. 1. sz. 3–12.
- Murayama, K. and Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. Journal of Educational Psychology, 101. 2. sz. 432–447.
- Murányi-Kovács E. (1980) A serdülőkor (10-16 év). Szülőknek- nevelésről. Kossuth Könyvkiadó
- Nagy, J. és Zsolnai, A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus, I. (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár, K. és Szabó, É. (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest
- Petriné Feyér, J. (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer, E., Nahalka, I. (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221.
- Polonkai, M. (2002): Differenciálás a tanulás szervezésben. In: Balogh, L., Koncz, I. és Tóth, L. (szerk): Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben. Fitt Image-Debreceni Egyetem, Pedagógiai-pszichológiai Tanszék Szentendre
- Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds., 2007): Emotion in education. Academic Press, San Diego, CA.
- Rheinberg, F. (1999): „Trainings auf der Basis eines kognitiven Motivationsmodells” in F. Rheinberg and

S. Krug (eds.), Motivationsförderung im Schulalltag, Hogrefe, Göttingen, 2, pp. 36-52.

Szekszárdi, Fné (1992): Helyzetelemzés és folyamatkövetés. In: Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek nemcsak osztályfőnököknek. Szerk.: Szabó I., Szekszárdi F. IFA-OKI IFK, (ALTERN sorozat).

Tóth, L. (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Triplett, N. (1987): The dynamogenic factors in pace making and competition. American Journal of Psychology, 9, 507–533.

Vajda, Zs. (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskolai szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Wall, K. (2008): Understanding metacognition through the use of pupils views templates: Pupil views of Learning to Learn. Thinking Skills and Creativity, 3. 1. sz. 23–33.

Wedder-Weiss, D. and Fortus, D. (2012): Adolescents' declining motivation to learn science: A follow-up study. Journal of Research in Science Teaching 49 (9), 1057–1095.

Zsolnai, A. (2003) (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest.

### Internetes forrás:

Kouros, C., Abrami, P. C. (2006): Attitudes toward Small Group Learning. Centre for the Study of Learning and Performance. Concordia University, Montreal, Canada, Letöltve: 2015. 03. 17-én

[www.doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/SAGE2006Fi](http://www.doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/SAGE2006Fi)

## 1. melléklet

**Közösség iránti beállítódás**

Az állítások csoportosítása jelleg szerint:

- Pozitív állítások: 1,10,12,14,15,16,20,23,26,30,34,37,40
- Negatív állítások: 2,3,5,6,7,9,11,13,17,19,22,24,25,27,28,31,33,35,38,39,
- Túlzó állítások: 4,8,18,21,29,32,36

Az állítások csoportosítása tartalom szerint:

- A tágabb közösséghez fűződő viszony: 1,8,40
- Az osztálykohézió megléte vagy hiánya: 4,6,13,20,28,29,30,37
- Az önkormányzat szerepe: 9, 17, 18, 27, 31, 32, 36, 38, 39
- A közvélemény funkciója: 7,10,12,15,19,20,23,24,33,34
- Az osztályon belüli társas kapcsolatok: 35
- Közösségi tevékenység: 2,3,5,11,14,16,22,25,26

Név:..... Osztály:..... Dátum:.....

Olvasd el a lapon lévő mondatokat! Mindegyik mellett jelöld ki 5-től 1-ig egy-egy számmal, mennyire értesz vele egyet! Hat teljesen egyetértesz, az 5-öst karikázd be; ha inkább egyetértesz, mint nem, a 4-est; ha nem tudod, a 3-ast; ha inkább nem értesz vele egyet, mint igen, a 2-est; ha egyáltalán nem értesz vele egyet, az 1-est.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 01. Csak közösségben tudom elképzelni az életemet.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 02. Az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik,<br>s nem az, hogy miért.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 03. Mindenki törődjön a maga dolgával.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 04. Minden áron el kell érni, hogy egység legyen az osztályban.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 05. Az a jó közösségi gyerek, aki jól tanul.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 06. Természetes, hogy a fiúk és a lányok mindig sokat veszekednek.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 07. A legjobb minden diák önkormányzati gyűlésen<br>hallgatni, abból nem lehet baj.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 08. Csak az a fontos, hogy a mi osztályunk<br>legyen az első minden munkában.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 09. Senkinek semmi köze hozzá, hogy mit csinálok szabad időmben.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. A többség döntése mindenkor kötelező rám.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 11. A tanulás minden gyerek saját ügye,<br>a szülein kívül senkinek nincs köze hozzá.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Mindig nyíltan, az osztály előtt kell megmondanunk<br>véleményünket az osztálytársaink viselkedéséről.                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Ha azt akarjuk, hogy erősebb legyen az osztályközösség, akkor elnézőbbnek kell<br>lennünk egymás hibáival, gyengeségeivel szemben. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Az osztályban politikai témáról is kell beszélni.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Az osztály életének eseményeit meg kell közösen tárgyalni.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. A tanulás is közösségi munka, mint a hulladékgyűjtés.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

17. A felelősök csak a tanároknak tartoznak beszámolni.	5	4	3	2	1
18. Az osztályban mindenkit egyformán kell becsülni.	5	4	3	2	1
19. Az osztályfőnöki órákon és diák önkormányzati gyűléseken üres időtöltés a megbeszélés és vita.	5	4	3	2	1
20. Akkor is az osztály érdeke szerint kell cselekednem, ha az számomra kellemetlen.	5	4	3	2	1
21. A rendbontó fiúkkal vagy lányokkal addig nem kell szóba állni, amíg meg nem javulnak.	5	4	3	2	1
22. A közösség vezetőinek csak szervezni kell a munkát, ők természetesen nem vesznek benne.	5	4	3	2	1
23. Az osztály közös szokásaihoz mindenkinek alkalmazkodnia kell, ha nem is tetszenek azok valakinek.	5	4	3	2	1
24. Bármit mondanak is a többiek, mindenki tartson ki véleménye mellett.	5	4	3	2	1
25. Semmi értelme faliújságot készíteni, úgysem olvassa senki.	5	4	3	2	1
26. Nagyon jellemző mindenkire, hogy mennyire veszi ki részét az osztály közös munkájából.	5	4	3	2	1
27. A diákönkormányzat határozatai csak az iskolában érvényesek, az iskolán kívül nem.	5	4	3	2	1
28. A jó osztályközösségben nem jelentik a tanároknak, hogy kik szoktak leckét másolni.	5	4	3	2	1
29. Az osztályközösséget úgy kell erősíteni, ha játék helyett is a tankönyveket forgatják a gyerekek.	5	4	3	2	1
30. Ha összefog az osztály, meg tudja javítani a legrosszabb gyereket is.	5	4	3	2	1
31. Teljesen mindegy, hogy kik a diákvezetők.	5	4	3	2	1
32. Felnőttek nélkül is el tudunk végezni minden közösségi munkát.	5	4	3	2	1
33. Csak annak a gyerekeknek engedelmeskedem, akit a választáskor én is megszavaztam.	5	4	3	2	1
34. Minden gyerekeknek kötelessége, hogy elmondja véleményét az osztály ügyeiről.	5	4	3	2	1
35. Ha valaki okosabb, mint társai, s lenézi őket, attól még lehet jó közösségi gyerek.	5	4	3	2	1
36. A diákvezetőnek joga van bármit megparancsolni a többieknek.	5	4	3	2	1
37. Az osztály érdekében mindent meg kell tennünk.	5	4	3	2	1
38. Az osztályban csak a tanárok büntethetnek meg valamiért egy gyereket.	5	4	3	2	1
39. Az a jó, ha az osztályban minden feladatot ugyanazok a gyerekek szerveznek meg, mert ők már értenek hozzá.	5	4	3	2	1
40. Ahhoz, hogy az osztályunk jó közösség legyen, segíteni kell a többi osztályt is.	5	4	3	2	1

*Tóth László<sup>1</sup> – Kós Nóra<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem

<sup>2</sup> Gál Ferenc Főiskola, Pedagógiai Kar