

Doktori (PhD) értekezés

**Személyiségjellemzők alakulása differenciált oktatásban részesülő
felső tagozatos tanulóknál**

Kós Nóra

**Debreceni Egyetem
BTK**

2019.

**SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐK ALAKULÁSA DIFFERENCIÁLT OKTATÁSBAN
RÉSZESÜLŐ FELSŐ TAGOZATOS TANULÓKNÁL**

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében
a pszichológiatudományok tudományágban

Írta: Kós Nóra pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán doktori iskolája
(Pszichológia programja) keretében

Témavezető: Dr. habil. Tóth László

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

Nyilatkozat

Én, Kós Nóra, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézménynek nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Szarvas, 2019. április 24..

Kós Nóra

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet szeretném kifejezni mindenekelőtt Dr. habil. Tóth László tanár úrnak, témavezetőmnek, aki szakmai tanácsaival, támogatással és biztatással segítette, hogy ezen dolgozat elkészüljön.

Külön köszönettel tartozom Dr. habil. Máth Jánosnak, aki statisztikai téren tanácsokkal segítette vizsgálati eredményeim feldolgozását.

Köszönöm Szabóné Balogh Ágotának, kolléganőmnek a statisztikai feldolgozásban nyújtott rengeteg segítségét.

Külön köszönöm az iskolák vezetőinek, a pedagógusoknak, a szülőknek és a gyermekeknek, akik aktív részesei voltak a négyéves kutatásomnak. Nélkülük nem készülhetett volna el ez az értekezés.

Végül szeretném megköszönni a családomnak: férjemnek, kisfiamnak és az édesanyámnak azt a sok türelmet és támogatást, amit a hosszú évek alatt kaptam tőlük.

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	6
1. Elméleti háttér.....	8
1.1. A differenciált oktatás pedagógiája és pszichológiája.....	8
1.1.1. A tanulók megismerése	10
1.1.2. A differenciáltság szintjei.....	12
1.1.3. A differenciálás alapjai a tanuló személyiségében	14
1.1.4. A differenciálás eszközei.....	16
1.1.5. A differenciált oktatás szervezési módjai.....	16
1.2. Személyiségpszichológiai és fejlődépszichológiai vonatkozások.....	24
1.2.1. A személyiség meghatározása	24
1.2.2. A személyiségkutatás módszerei	25
1.2.3. Mérési lehetőségek a vizsgált korcsoport sajátosságainak tükrében.....	30
1.3. A személyiségnek a kutatás során vizsgált területei.....	35
1.3.1. Énkép.....	35
1.3.2. Önértékelés, önismeret	41
1.3.3. Közösség iránti beállítódás.....	48
1.3.4. Szorongás	52
2. A kutatás bemutatása	55
2.1. A kutatás célkitűzése	55
2.2. A vizsgálat hipotézisei.....	55
2.3. Kutatási minta.....	56
2.4. A kutatás körülményei.....	57
2.5. Vizsgálati eredmények	58
2.5.1. Az önértékelés vizsgálata	59
2.5.2. Az énkép vizsgálata	73
2.5.3. A közösség iránti beállítódás vizsgálata.....	109
2.5.4. A szorongás vizsgálata	127
3. Összefoglalás	131
Irodalom	134
Mellékletek.....	145

Bevezetés

Nehéz, de talán nem is lehet megmondani, hogy melyik az a tanulásszervezési mód, ami egyformán jó eredményt produkál minden tanulónál. Az ok nagyon egyszerű: a tanulók nem egyformák. Eltérő képességekkel, eltérő személyiséggel rendelkeznek, s ezért nem egyformán reagálnak mindazokra az ingerekre, amelyeknek a tanórákon ki vannak téve. Tudja ezt minden pedagógus, mégis még ma is gyakori a frontális osztálymunka, feltehetően azért, mert a pedagógus számára könnyebb megvalósítani. Vannak természetesen más módszerek is (ezeket itt tételeken nem soroljuk fel), ezek egyike a differenciálás.

Értekezésünkben 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). Éppen ezért dolgozatunkban egyáltalán nem szerepel a vizsgált diákok tanulmányi eredményessége (ez szerintünk a pedagógia illetékességébe tartozik), sokkal inkább arra voltunk kíváncsiak, hogy a differenciálás okoz-e, s ha igen, milyen mértékű változást okoz a tanulók személyiségében.

Kutatómunkánk értékét éppen az adja, hogy a differenciálás többé-kevésbé alaposan körüljárt kutatási terület a pedagógiában, viszont a pszichológiai hatását eddig nem vizsgálták. Ebből adódóan újszerűnek tekinthető minden olyan próbálkozás, amely e területről kíván adatokat szolgáltatni.

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

A vizsgálati minta kialakítása több iskolából történt. Szerepel ebben több városi iskola, kisvárosi iskola, falusi iskola, egészen a kis településen működő iskoláig. Ez a kísérleti és a kontrollcsoportok kialakítására egyaránt érvényes.

Kísérleti csoportnak nevezzük ebben az értekezésben azon tanulócsoporthoz összességét, akik esetében a tanítás három tantárgyban (magyar, matematika, történelem) differenciált módon történt mind a négy évben, kontrollcsoportnak pedig azon csoportok összességét, amelyeknél differenciált oktatás esetlegesen, alkalmasszerűen fordult elő. Mindehhez egy, a sajátunknál nagyobb volumenű kutatás adta a keretet, ami azt jelentette, hogy a differenciált oktatás órater-

veit a munkahelyünk illetékes szaktanszékei mindhárom tantárgy minden egyes órájához differenciálást is tartalmazó óratervet dolgoztak ki, egy-egy ilyen csomagot havonta elküldve a kutatásban részt vett iskolák kísérleti csoportjai számára.

Kutatásunk indításakor igazából nem tudtuk, mire számítsunk. Sem a magyar, sem az idegen nyelvű szakirodalomban nem találtunk írásokat a differenciált oktatás pszichológiai, különösképpen személyiségpszichológiai vizsgálatáról. Így, vagyis támpontok híján azt feltételeztük, hogy az általunk vizsgált személyiségterületeket – az önértékelés, az énkép, a közösség iránti beállítódás és a szorongás – a differenciált oktatás előnyösen befolyásolhatja.

A téma elméleti háttérét az értekezés első részében világítjuk meg, az értekezés második részében a kutatási eredményeket adjuk közre. Az elméleti feldolgozásban kiemeljük a differenciált oktatás pedagógiai és pszichológiai alapelemeit, majd ezt követően a személyiségpszichológiai és fejlődéspszichológiai vonatkozások bemutatása következik, végül külön alfejezetben bemutatjuk a kutatás során vizsgált területeket.

Az értekezés második részében megfogalmazzuk a négy év kutatására vonatkozó hipotéziseinket, bemutatjuk a kutatási mintát, és részletezzük a differenciálás programját. A kutatási adatokat statisztikai módszerrel elemezzük, a varianciaanalízis eredményeit összehasonlító diagramokkal szemléltetjük.

Az értekezés harmadik részében az eredményeket foglaljuk össze. Végül a felhasznált irodalom felsorolása és a mellékletek közreadása zárja a munkát.

1. Elméleti háttér

1.1. A differenciált oktatás pedagógiája és pszichológiája

A tanulók közötti különbségek felismerése erősen hangsúlyozott terület a pszichológiában és a pedagógiában. A tanítás folyamata során figyelembe kell venni a tanuló személyiségét, értelmi és más képességeit, kitartását, szorongási szintjét és még tovább sorolhatnák, hogy melyek azok a területek, amelyek meghatározzák a teljesítményt. Kutatások sora bizonyítja, hogy a pedagógus által megválasztott megfelelő tanítási módszer, illetve oktatásszervezési mód segítheti abban a diákot, hogy a lehető legjobb eredményt hozza ki önmagából. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a differenciált oktatás hatására mindenki kitűnő tanulóvá válik, de ha ilyen módon pozitív hozzáállást alakítunk ki a tanulóban, akkor eredményesebb lesz a tanulása, megkedveltethetjük vele azt a tárgyat. A differenciált fejlesztés célja és feladata is erre irányul.

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 gyermekközpon-túságot 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.

1981-83-ban az ELTE Neveléstudományi Tanszéke kérdőív és interjú használatával felmérést végzett a differenciálás módszertani ismeretéről és alkalmazásáról. Tanulmányt készített arról, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a differenciálás meglétéről az oktatási folyamatban. A vizsgálatból kiderült, hogy a pedagógusok foglalkoztak ugyan a differenciálás gondolatával, de a gyakorlatban nehezen megvalósíthatónak vélték (Falus és mtsai, 1989, 100. o.).

Az oktatás rendszerében sok eltérő képességű és személyiségű gyermek található, akiknek biztosítani kell a differenciálás adta lehetőségeket. A differenciált fejlesztésben figyelembe kell venni a tanulók eltérő személyiségét, a differenciálás eszközeit, lehetőségeit, a képességek szerinti csoportosítás formáit. „Azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni

és a csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük.” (Báthory, 1985. 70. o.)

A differenciálásról alkotott képe a pedagógusoknak egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai (2001) újabb kutatása. Ebben a tanulmányban szintén pedagógusokat kérdeztek meg a differenciált fejlesztés lehetőségeiről, alkalmazhatóságáról, az integrált nevelés megoldhatóságáról és a pedagógusok differenciáláshoz való viszonyáról. Összesen nyolc hipotézist állítottak fel a hazai kutatók és értékelték ezek realitását. Az értékelés alapján elmondható, hogy egyre nagyobb ismerettel rendelkeznek a pedagógusok a gyermek megismerésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatban, de ezeket „leegyszerűsítve” alkalmazzák a gyakorlatban. Azonban a vizsgálat eredménye arra is rámutatott, hogy pedagógusok viszonyulása a differenciáláshoz még mindig ellentmondásos. Érdekes megemlíteni az integrációval kapcsolatos hipotézist, mely szerint a pedagógusok többsége nem vállalná fel a sérült tanulók oktatását. Ebben az esetben a pedagógusok pozitívabban nyilatkoztak, bár komoly problémának tartják, hogy nem készítik fel őket, nem kapnak gyakorlati, szakmai segítséget ezen a területen (Petriné, 2001).

Más kutatások is kimutatták (Eyre és Fuller, 1993) hogy a tanárok többet szeretnének foglalkozni az egyéni képességekkel, de nagyon sok idő elmegy az órszervezési feladatokra, ami nehezíti a differenciálást. Ezért a kutatásunkban különös figyelmet szenteltünk annak, hogy segítsük a pedagógusok óratervezését.

A következő nemzetközi vizsgálat célja, hogy információkat gyűjtsenek a tanulók attitűdjéről, a tanításról alkotott véleményről, a tantermi tartalomról és az iskolai-, valamint az osztálykörnyezetről a metakognitív folyamataik megértésén és értelmezésén keresztül. A program sorrán kiemelt terület volt a reflektáló tevékenység, a motiváció, a stratégiahasználat, valamint az emlékezés, a leleményesség és a reflektivitás jelent meg a programban (Wall, 2008).

„A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt, és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbséghez való illeszkedést (adaptációt) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992. 109. o.)

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, ugyanis az adott osztályokba járó tanulók között nagy eltérések tapasztalhatóak, akár mentális, akár képességbeli különbségek alapján. Varga Tamás 1971-ben végzett vizsgálatában meghatározta, hogy a mentális fejlettség alapján 100 gyermek

közül, csak 26 járhatna 4. osztályba, a többi gyermek 1-3. illetve 5-8. osztályba lehetne (Fehér Irén, 2001. in: Lappints Árpád, 310. o.).

Hasonló vizsgálat készült 1993-ban Nagy József irányításával, ahol kimutatták, hogy az iskoláztatás kezdetén plusz/mínusz 2,5 évre tehető a fejlettségbeli különbség, ami 16 éves korra eléri az 5 évet (Fehér Irén, 2001. in: Lappints Árpád, 310. o.).

Mind a két kutatásban látható, hogy a differenciálás kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek fejlődésében, hiszen ha nem vesszük figyelembe az eltérő képességeket, akkor tovább növekednek a különbségek, ami teljesítményromláshoz, kudarchoz és pszichés problémákhoz is vezethet. Pontosan ezért tartják a hazai kutatók (Hortobágyi Katalin, M. Nádasi Mária) nélkülözhetetlen feladatnak a differenciálás folyamatát az oktatásban.

Pedagógiai szempontból kettős feladata van a differenciálásnak:

- Eltérő képességű, személyiségű tanulóknál egységes műveltségi szint kialakítása,
- Az egyéni adottságokat figyelembe véve a tanulók fejlesztése (Lappints, 2002).

Az egyéni adottságokat akkor tudjuk figyelembe venni, ha elég ismeretünk van a tanuló-ról, ehhez azonban nélkülözhetetlen a tanulók megismerése. A pedagógusnak azért kell tisztában lennie a tanuló egyéni különbségeivel, hogy tanítási módszereit ennek megfelelően tudja alakítani. A hazai és a nemzetközi kutatások is azt mutatják, hogy a megfelelően megválasztott pedagógiai eszköz sokkal inkább eredményesebbé teszi a tanulók iskolai teljesítményét.

1.1.1. A tanulók megismerése

A differenciált fejlesztés egyik legfontosabb feladata a tanulók megismerése, egyéni különbségeiknek és hasonlóságaiknak ismerete. Ezt erősítik 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.

Egy osztályon belül nagyon eltérőek lehetnek a képességek és a személyiségjegyek. A tanulók megismerésének többféle lehetőségét sorolja fel a szakirodalom.

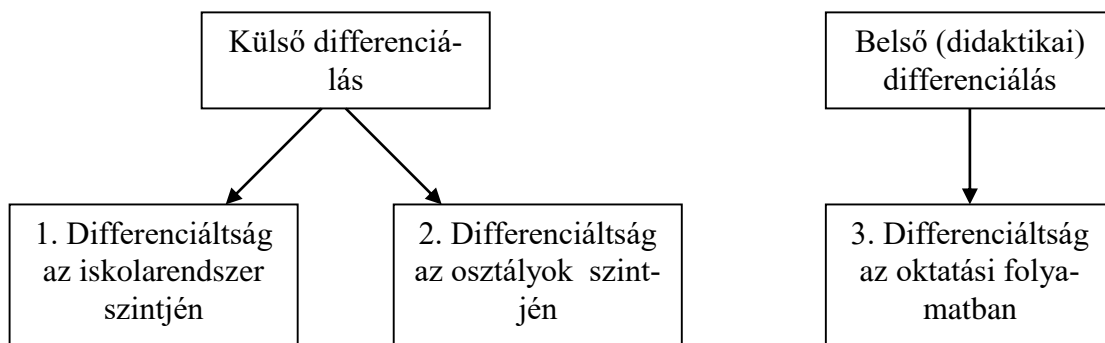
- Az Egyesült Államokban dossziékban gyűjtik az egyes gyermekek vizsgálati eredményeit, mint általános tájékozottság, fizikai állapot, iskolai teljesítménytesztek, a családi kör, az iskolai élet vagy a különböző személyiségvonások.
- Snirman megfigyelési listája alapján a gyermekismeretnél figyelembe kell venni a beállítottságot, a más emberekhez és önmagához való viszonyt, a tartós intellektualitást, az érzelmi sajátosságokat és az akarati tulajdonságot (Tóth, 2002).
- Golnhofer – M. Nádasi modellje a következő elemeket tartalmazza a tanulók megismeréséhez:
 - Az önálló munkavégzésben való jártasság jegyei:
 - Feladatmegoldó képesség
 - Javasolt munkamenet betartása
 - Eszközhasználat
 - Problémahelyzetben az egyéni megoldás megtalálásának képessége
 - Az önálló munkavégzés szintje:
 - Önállóság
 - Alkalmanként segítséget kérő
 - Rendszeresen segítséget kérő
 - A munkavégzés általános jegyei:
 - Munkatempó
 - Teljesítménygörbe a munkavégzés során
 - Tanuló munkamorálja (Golnhofer - M. Nádasi, 1979. 229. o.)

A tanulók megfigyelése a differenciált fejlesztés szempontjából nagyon fontos, hiszen azt kell ismernünk, hogy mivel rendelkezik a tanuló, és melyek azok a szervezési módok, eszközök, módszerek, amelyekkel leginkább fejleszthető. Egyrészt ismerni kell a tanuló gondolkodásmódját (divergens vagy konvergens), megfigyelőképességének fejlettségét, másrészt tisztában kell lenni az együttműködési képességével, motiválhatóságával, rugalmasságával és az alkalmazkodó képességével.

A differenciálás kialakításánál figyelembe kell venni a differenciálás módját és a differenciálás szintjeit. Ennek szoros összekapcsolódása teszi sikeressé a differenciálást.

1.1.2. A differenciáltság szintjei

A szakirodalmak alapján meghatározhatunk külső és belső differenciálást, melynek különböző területei ismertek (1. ábra).



1. ábra. Külső és belső differenciálás (Kós, 2011)

(1) Differenciáltság az iskolarendszer szintjén

A differenciált fejlesztésben meghatározó az iskola típusa, szociális jellege, környezete és a pedagógiai módszere. Ezek a tényezők erősíthetik, illetve gyengíthetik az egyéni bánásmód figyelembevételét.

(2) Differenciálás az osztályok szintjén

Az osztályok szintjén történő differenciálásnak két lehetséges változatát lehet kiemelni:

- A homogén és a heterogén osztályok létrehozása.
- A teljesítmény szerinti differenciálás, ami iskolai tantárgyakra terjedő csoportosítást jelent. Nívó szerinti csoportosítás. A nívó csoportoknál biztosítani kell az átjárhatóságot, ezzel is segítve a tanulók egyéni fejlődését (Hortobágyi, 1985).

A kutatások bizonyítják, hogy mind a homogén és a heterogén csoportok kialakításának is vannak előnyei és hátrányai, de leginkább a heterogén csoportok mellett szólnak az eredmények. „Heterogén összetételűnek nevezzük azt az osztályt, amelynek a tanulói a képességek, attitűdök, érdeklődési irányok, személyiségvonások, életkor, nem és családi háttér tekintetében jelentősen eltérnek egymástól.” (Tóth, 2000. 294. o.)

(3) Differenciálás az oktatási folyamatban

A didaktikai differenciálás lényege, hogy minden gyermek egyéni képességeinek megfelelően kapja meg a fejlesztést az iskolákban. „A differenciált oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amelyben a pedagógus a tanulók közötti hasonlóságok és különbségek figyelembevételével irányítja az oktatás folyamatát, határozza meg a tanítás stratégiáit” (Id. Fehér, 2001. 316. o.). Ez azt jelenti, hogy a tanulók egyéni eltéréseinek figyelembevételével kell meghatározni a pedagógiai módszereket, eszközöket, annak érdekében, hogy minden diák saját képességeinek megfelelően tudjon teljesíteni. A belső differenciálás és az oktatás kérdéseit R. Glaser kutatta. Meghatározta az adaptív pedagógia fogalmát, ami feltételezi, hogy a tanuló egyéniségéhez való alkalmazkodó („adaptív”) környezet segíti a tanuló sikeres előrejutását (Lappints, 2002). Az adaptív tanulás lehetővé teszi a differenciálás során, hogy a tanuló képességeinek megfelelően, egyénileg válassza ki azt a tanulási célt és módszert, ami számára a legelfogadhatóbb.

Glaser (1977) az adaptivitás öt fokozatát határozta meg (2. ábra):

Szintek	Kritériumok	Differenciálás
Első szint	Hagyományos tanulásszervezés.	Nincs differenciálás.
Második szint	A tanulók képességeinek és egyéni érdeklődéseinek figyelembe vétele. Mérések végzése. Megjelenik a felzárkóztatás.	Megjelenik a differenciálás.
Harmadik szint	Tanulásmetodikai eszközök megjelenése.	Differenciálás aktív.
Negyedik szint	Tanulócsoportok kialakítása.	Differenciálás aktív.
Ötödik szint	Glaseri fokozat létrejötté.	Tanulási követelmények differenciálása.

2. ábra. Glaser elképzelése az adaptivitás fokozatairól

Az adaptív pedagógia szintjei akkor valósulhatnak meg, ha a pedagógus rendelkezik megfelelő pedagógiai autonómiával, eszközökkel és módszerekkel.

Az iskolai differenciálás nézeteket figyelembe véve (Marklund, 1980) az iskolán belüli differenciálás két fokozatát ismerjük:

- az első fokozat, amikor a differenciálás a különböző célú és összetételű tanulócsoporthoz szervezését jelenti,
- a második fokozatban megjelenik a tanulók egyéni pedagógiai gondoskodás tervezése és végzése.

A differenciálás egy pedagógiai szemléletmód, amely figyelembe veszi a gyermekek közötti különbségeket, és bánásmód, mely lehetővé teszi a gyermekek másságához való viszonyulást. Ezeket figyelembe véve a legmegfelelőbb pedagógiai módszereket választjuk ki a fejlesztésükhöz. Kutatásunkban a tervezett és tudatos differenciálás, mint tanulásszervezés jelenik meg, hiszen a négy év során figyelembe vettük a tanulók egyéni képességeit, fejlődését, életkori adottságait és a szociális kapcsolatait. Ez jelenti a nevelési-oktatási folyamatban azt a speciális tervezési és szervezési folyamatot, melynek során az egyéni sajátosságoknak megfelelően a tananyag mellé speciális feladatokat is kapnak.

1.1.3. A differenciálás alapjai a tanulói személyiségében

A tanulók eltérő személyiségjegyekkel rendelkeznek, ezért a differenciálás alkalmával fontos figyelembe venni, hogy hogyan lehet segítséget nyújtani a különböző képességű és személyiségű tanulóknak a mindennapi oktatás során. Ez nem egyszerű feladat, ha csak arra gondolunk, hogy hány tanuló található egy osztályban, azonban az eredményes munkában nélkülözhetetlen ez a szempont.

(1) Az új ismeretek alkalmazásához és feldolgozásához szükséges képességek

Valójában ez azt jelenti, hogy a tanulók között milyen eltérések tapasztalhatóak, hiszen a különböző vizsgálatok (Nagy József, 1993; Wall 2008), megfigyelések azt mutatják, hogy a tanulók egy része megfelelő képességgel rendelkezik, mások hiányos ismeretekkel bírnak. Egy osztályon belül nagyon széles a skála, megtalálhatóak a tehetséges és a tanulási problémákkal küzdő tanulók csoportjai is. Itt figyelembe kell venni, hogy milyen módszerrel, munkával lehet elérni eredményeket. Viszont itt szeretném megemlíteni az úgynevezett „átlagos” tanulók csoportját, akik szintén kiemelkedő figyelmet kell, hogy kapjanak.

Ebből is látható, hogy a gyakorlatban egyrészt fel kell ismerni a tanulók képességszintjét, másrészt meg kell találni a fejlesztésükhöz leginkább alkalmazható módszereket.

(2) A tanulásra való készenlét

Akár nemzetközi (Marshall, H. 1997), akár a hazai kutatások (Réthyné, 2003) azt mutatják, hogy az általános iskolát tekintve a motiváció meghatározza a tanulók teljesítményét. A motiváció nagyon eltérő az általános iskola felső tagozatát tekintve. Ezt figyelembe véve a differenciált oktatás kiemelkedő szerepe, hogy motiváltabbá tegye a tanulókat a tanulás folyamata, felkeltse érdeklődésüket, kíváncsiságukat és növelje kitartásukat. Ilyen lehetőségek a pedagógiában: az önálló munka ereje, az iskolai munka és az érdeklődés felkeltése, a pozitív megerősítés. Természetesen fontos kérdés, hogy ez hogyan valósítható meg. Bár sok eszköz van a pedagógusok kezében, mégis a legkiemelkedőbb az oktató attitűdje, személyiségjegyei. A különböző képességű és személyiségű tanulók eltérő módon, de igénylik az empátiát, a másság elfogadását, a kreativitást, a humort és az elfogadást (Balogh, 2006).

(3) Az önálló munkavégzés feltételei

A differenciált fejlesztés megvalósulásában fontos szerepe van az önálló munkavégzésnek. Ennek természetesen több kritériuma is van, hiszen csak akkor valósul meg, ha a tanuló megfelelő feladatmegértéssel, feladatmegoldó képességgel rendelkezik. A feladatmegoldásoknál figyelembe kell venni a tanulók egyéni munkatempóját, ennek megfelelően kell az egyéni vagy csoportos feladatokat meghatározni.

(4) Együttműködésre való hajlandóság/készenlét

A tanulás munkaformái közül a csoportos feladatmegoldás egyrészt segítheti a tananyag alaposabb feldolgozását, másrészt erősíti a tanulók szociális képességét. Azonban ez csak akkor működhet sikeresen, ha előzetesen tisztában vagyunk azzal, hogy mennyire képesek tanulóink az együttműködésre, ismerni kell az iskola osztályok sajátosságait.

Az iskola osztályai szerveződés alapján formális, de egyben informális csoportként is működnek. Ez a kettőség megjelenik az osztály szerkezetének kialakulásában is, akár a rangsor létrejöttét, a vezetést, a csoportképződést vagy az összetartozást vizsgáljuk. Azonban a csoportok megfelelő működéséhez szükség van az informális szerveződésre, ami biztosítja a csoporttagok közötti kapcsolatok működését, de elképzelhetetlen a formális szerveződés nélkül is, hiszen ennek hiányában a tanulók teljesítménye, kitartása, eredménye csökken. Ezt fontos figyelembe venni a csoportmunka kialakításánál. A pedagógus hibát követne el abban az esetben, ha nem segítené a csoportok kialakulását egy-egy feladat kapcsán, de arra is ügyelnie kell, hogy nem tilthatja meg az egyes csoporttagok együtt munkálkodását (Tóth, 2000).

1.1.4. A differenciálás eszközei

A tanulók egyéni képességeinek figyelembevételével különféle differenciálási eszközre van szükség az oktatásban. A differenciálás eszközei döntően meghatározzák a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételét és a fejlesztési lehetőségeket. Nagy József (1996) – figyelembe véve a tanulók képességeit, az iskola programját, módszereit és lehetőségeit – különböző szervezési módokat határozott meg.

- (1) A lassítás és gyorsítás módszere a rugalmas beiskolázás egyik fontos feltétele. Ez lehetővé teszi, hogy a lassabban haladó diákok évet ismétljenek, ezáltal pótolhassák a hiányokat az ismeretfeldolgozásban. A gyorsítás viszont segítséget nyújt az iskolának, a pedagógusoknak és a gyermeknek abban, hogy akár osztályátlépéssel bővíthesse tudását, ami elsősorban a tehetséges tanulóknak nyújt támogatást. A gyorsítás, mint szervezési módot általában azok az általános iskolák tudják alkalmazni, akik Tehetségpontként működnek az országban. Ki kell emelni, hogy egyre több ilyen intézmény található, bár a gyorsítást mint módszert ritkán alkalmazzák.
- (2) A differenciálás egyik legelterjedtebb eszköze a tehetséges tanulóknál a gazdagítás és az elmélyítés. Ez a program lehetővé teszi, hogy a tehetséges tanulók megfelelő fejlesztésben és támogatásban vegyenek részt.

1.1.5. A differenciált oktatás szervezési módjai

A differenciált oktatásszervezés formáit általában meghatározza a tanulók képessége, a pedagógus személyisége és az iskola programja. A hazai és a nemzetközi kutatások is foglalkoznak a frontális munka, a csoportmunka, az egyéni és a páros munka hatékonyságának vizsgálatával. M. Nádas kutatásai (1986) azt bizonyítják, hogy minden szervezési mód alkalmazható a pedagógiában, akár az új ismeretszerzés, az alkalmazás, a rendszerezés vagy akár az értékelés területén. A megfelelő munkaforma kiválasztása és alkalmazása függ a tanulók egyéni képességétől, az együttműködés képességétől, a tananyag tartalmától és a pedagógus személyiségétől, felkészültségétől.

(1) A frontális munka

„A frontális munka lényege, hogy a tanulók ugyanaz(ok)ért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartamban és gyakran azonos ütemben, párhuzamosan vesznek részt az elsajátítás folyamatában.” (id. M. Nádas 1986., 53. o.) A frontális munka valójában a tananyag,

új ismeret közlését teszi lehetővé. A hazai és nemzetközi kutatások összegezték a frontális munka problémáit (M. Nádasi 1986), amelyek nehezítik az új ismeretanyag elmélyítését, feldolgozását.

- A kommunikációs zavar kialakulása problémát okozhat a tanuló és pedagógus közötti kapcsolatban. A pedagógus nem feltétlenül értelmezi megfelelően a tanuló reakcióját, metakommunikációját.
- A tanulók szereplése, részvétele is meghatározó a frontális munkában, hiszen az új információkat más módon képesek felismerni, feldolgozni a különböző képességű tanulók.
- A frontális munka során megjelenhetnek a különböző magatartási problémák is, hiszen a lassabban vagy akár gyorsabban haladó tanulók megzavarhatják az óra menetét, amit nem minden pedagógus tud megfelelően kezelni ebben a munkaformában.
- A szociális kompetencia fejlesztése kiemelkedő feladat az oktatás folyamatának, azonban a frontális munkaforma ezt inkább gyengíti, hiszen a tanulók nem tanulnak meg együtt dolgozni, nem tapasztalják meg az együtt dolgozás élményét.
- A frontális munkaforma során gyakran alakul ki konfliktus a pedagógus és a tanulók között. Ezt a problémát hazai kutatások is igazolják (Tausch, 1970; Ungárné Komoly, 1978).

A frontális oktatás során az azonos képességű, hasonló ismeretekkel rendelkező tanulók pozitívan fejlődnek, a pedagógussal jól együttműködnek, az új ismeretek jól beépülnek a már meglévő ismeretek közé és kedvezően alakul a pedagógus és tanuló kapcsolata. Azonban a pozitív vagy negatív irányba eltérő képességű tanulók egy része ellenséges magatartást is kialakíthat a pedagógus és a közösség felé, más része pedig közömbössé válhat a tantárgy és a tanítás szempontjából.

(2) A csoportmunka

A csoportmunka kialakulása, fejlődése pedagógiai, szociológiai és szociálpszichológiai szempontból is gyakorta vizsgált terület. A csoportmunkával foglalkozó elméletek alapján két csoportot különítünk el: a nevelési célok elérése érdekében és az oktatási célból működő csoportot (M. Nádasi, 1986).

- a. A nevelési célok elérése érdekében megkülönböztetünk mikrocsoportot és szabad csoportot. „A mikrocsoport olyan, az iskolai osztályok szervezetéből a több

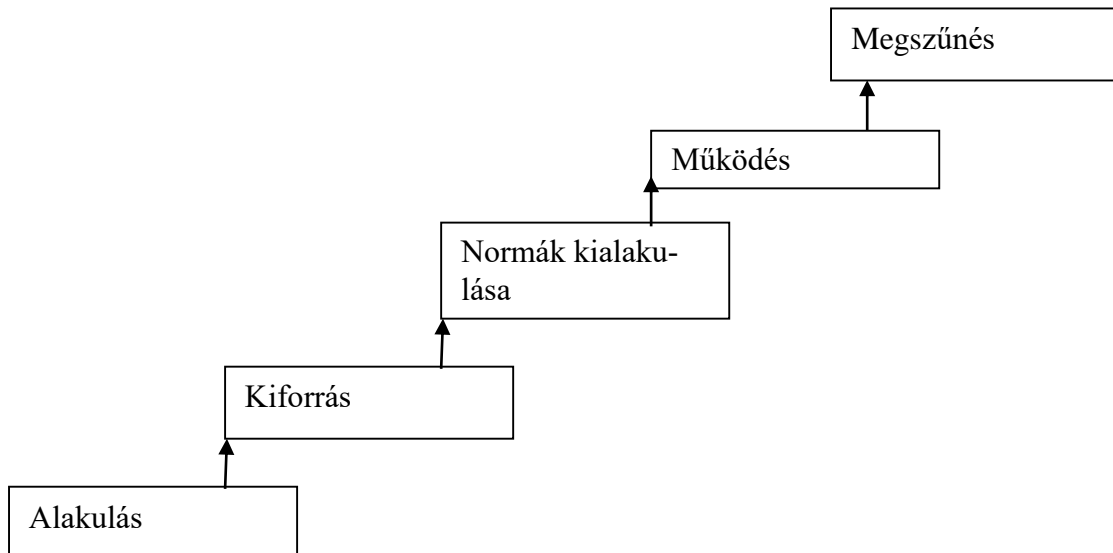
szempontú szociometria segítségével kiemelt egység, amely a kölcsönös kapcsolatok mentén elkülöníthető, társaslélektani és közösségi ismérvekkel is minősíthető, az osztály egészéhez és más egységeihez viszonyítható.” (Id.: Vastagh Z. 1980, 21. o.)

- b. Az oktatási célból működő csoport a hazai szakirodalmak szerint lehet kiscsoportos, mikrocsoporthoz és csoportoktatás elnevezésű. „Csoportmunkán a következő szervezési módot értem: az osztály együttműködésre képes tagjai átmene-tileg 3-6 fős egységben tömörülnek, s ezek az egységek, csoportok közös munkát végeznek valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében.” (M. Nádasi, 1986, 65. o.)

A csoportmunkában folyó oktatásnak fontos feltétele maga a csoportlétszám, a tanulók együttműködő képessége és a pedagógus módszertani ismerete. Azonban a kutatások is felvetik azt a kérdést, hogy milyen módon érdemes az egyes csoportokat kialakítani. Mennyire lehet ez spontán vagy esetleg irányított a pedagógus részéről. A csoportképzés többféle lehetőségeiről is olvashatunk a szakirodalmakban. Buzás L. (1983) megfogalmazza a mechanikus csoport és a spontán csoport kialakulásának előnyeit és hátrányait. A mechanikus csoport kialakítása (névsor alapján) nem veszi figyelembe a különböző eltérő képességeket, érdeklődési kört és az ismereteket. Azonban a spontán (akár rokonszenv alapján) kialakult csoportokban is lehetnek nehézségek, hiszen nem biztos, hogy a különböző témákban aktívan és eredményesen tudnak együttműködni (Bábosik –Nádasi, 1971).

A csoportok kialakítása és fejlődése nem csak pedagógiai, de pszichológiai szempontból is érdekes kérdés. Már régóta foglalkoznak azzal a szociálpszichológusok, hogy hogyan alakul, formálódik egy csoport és milyen módon befolyásolja a csoportot az egyén és az egyént a csoport. A csoportok kialakításánál érdemes figyelembe venni azt a tényt, hogy a tanulók hatással vannak egymásra, ezek a tényezők befolyásolják a csoport hatékony működését. Az, hogy a csoporttagok hatással vannak egymásra, jól mutatja Sherif klasszikussá vált kísérlete, ahol a csoporttagok egy eltűnő és újra megjelenő fényre fókuszálnak (Smith, 2002). A csoporttagok együttműködését alapvetően a konformitás teszi lehetővé, ami biztosítja a csoporttagok viselkedésének, magatartásának igazodását a csoportnormához (Allen, 1965). A csoporttagok konformitást vállalnak a csoportnormával, ami egyrészt lehet személyes konformitás, másrészt kialakulhat a nyilvános konformitás. A személyes konformitás alapján a csoporttagok valóban magukénak és elfogadhatónak érzik a csoport normáit, míg a nyilvános konformitás valójában egy behódolást jelent.

A csoport fejlődésének szakaszai meghatározzák a csoport aktuális munkáját. Tuckman (1965) öt szakaszt különít el csoportfejlődésében, azonban nem minden csoportban zajlik le mind az öt szakasz (3. ábra):



3. ábra. A csoport fejlődése Tuckman szerint

- Az alakulás szakasza a tájékozódást, az egymás megismerését jelenti. Ebben a szakaszban a csoport keresi önmagát, célját és szerepét, a szakasz végére kialakul a „mi” érzés.
- A kiforrás szakaszában nagyon gyakoriak a konfliktusok és a viták, ezért viharzás időszaknak is nevezzük ezt az időszakot. A szakasz végére a csoporttagok kialakítják a szerepüket és a helyüket a csoportban.
- A normák kialakulása szakaszában már egy kiforrottabb csoport működik, ahol mindenkinek van szerepe és a tőle telhető legjobb teljesítményt adja a csoport feladataiban.
- A működés szakaszában áll készen arra a csoport, hogy érdemben is jól működjenek, megfelelően tudjanak koncentrálni a feladatra. A közösen végzett feladatok még inkább mélyítik a csoporttagok kapcsolatát.
- A megszűnés azoknál a csoportoknál létezik, amelyek valamilyen alkalmi feladat megoldására jöttek létre (Tuckman, 1965).

Az iskolai osztályok csoportmunkájánál is megtalálhatóak ezek a pszichológiai szakaszok, de fejlődésükben meg tapasztalhatunk némi eltérést. Argyle (1981) felosztásában a következő szakaszokat figyelhetjük meg:

1. A formálódás szakaszában a legfontosabb az elfogadható viselkedés kialakítása, majd a feladat megértése és a megfelelő módszerek meghatározása.
2. A viharzás időszakában itt is megtalálhatóak a konfliktusok, az ellenállások az irányítással szemben és a feladat követelményeivel szembeni ellenézés.
3. A normázás szakaszában megszűnnek a nehézségek és megkezdődik a különböző vélemények megvitatása.
4. A produktivitás, vagyis az eredményes munka időszakában a csoporttagok között kialakul az együttműködés, és közösen megoldják a feladatot.

Argyle megfigyelései arra utalnak, hogy nem minden csoportban következik be a Tuckman által meghatározott ötödik, megszűnés szakasza (Tóth, 2000).

A középiskolai osztályokban a közösségek vizsgálatát hazánkban Duró (1981) végezte el. Ennek alapján három lényeges szakaszt különít el a csoport fejlődésében:

1. Tagolatlan társas mező, halmazszerű állapot. Mivel az iskolai osztályok nem egymást ismerő és kedvelő gyerekekből önkéntes választás alapján, hanem formálisan megszervezett társas alakzatként indulnak, ennek a szintnek a jellemzője: a szociogén szükségletek által motivált primér társas tájékozódási orientáció, az egymás megismerésére való törekvés. A személyközi érintkezésben a közvetlen személyes és dologi kontaktusok dominálnak, és jelentős szerepet játszik a hasonlósági paradigma. Réteg képző szerepű a szocioökonómiai státus. A divergáló értékorientációk, azaz a változó és ellentétes társválasztási és értékelési minták megszürik az érintkezés lehetőségeit, gyakoriak a feszültségek és konfliktusok. Változnak, átrétegződnek a kapcsolatok és lassan, fokozatosan stabilizálódnak, kialakulnak a referenciacsoportok, strukturálódik a társas mező, bontakozik a közös tevékenység.
2. Átmeneti szakasz, a vezetők kiválasztódása, az önkormányzat alakulása, a közös feladatok vállalására szervezett tevékenységek előtérbe kerülése kapcsán fejlődik az együttműködési készség, alakul a „mi-tudat”, az összetartás, fejlődik a közvélemény, a közösségi értékorientációk válnak szabályozóvá.
3. A közösségi szakasz: kialakul a kollektív önmeghatározás, a közös tevékenységek gazdagodnak, egyre több szférát fognak át. Kialakul a felelős függőségek rendszere, a személyiség önmegvalósítását segítő csoporttevékenységek, öntevékenység, közösségi értékorientációk, kiegyensúlyozott pszichés klíma, erős közösségi kohézió jellemző (Id.: Duró, 1981, 4-5. o.).

A csoportmunka szervezésében felvetődik néhány kérdés, amely meghatározza a csoportban végzett feladat eredményességét (Polonkai, 2002).

- Az egyik alapkérdés, hogy a csoportok mennyire azonos feladaton dolgozzanak. Ebben különböző állásfoglalást találunk a szakirodalmakban: „a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy az egyforma és az eltérő feladatmegoldásnak útját úgy járják végig, ahogy ez a csoport, a csoportot alkotó egyének sajátosságainak megfelel.” (Id.: M. Nádasi, 1986. 73. o.) Báthory (1992) éppen azt hangsúlyozza a csoportmunkában, hogy az azonos munka nem segíti a csoportdinamika fejlődését és a feladat több szempontú megoldását. Buzás (1983) kutatásában, megfigyelésében olyan csoportmunka szervezési módokat határozott meg, amelyek segítik a differenciált oktatás hatékonyságát. Ilyen például: mennyiségi differenciálás, a frontális és csoportmunka változtatása, a csoportok közötti témafelosztás, a csoportok együttműködése a feladatok felosztásában. Ezen szervezési módok alkalmazása hatékonyá teszi a csoportok működését és a feladatmegoldását.
- A második alapkérdés a csoportmunkában a csoportok kialakításának kérdése. Alapvetően tudjuk, hogy a csoportkialakításnál létrehozhatunk: heterogén, homogén csoportokat, teljesítményszerinti vagy érdeklődés szerinti csoportokat, spontán vagy szimpátián alapuló csoportot és kooperatív vagy hagyományos csoportot. A csoportok kialakításában meghatározott szerepe van a pedagógiai tudatosságnak. Ennek során figyelembe kell venni a csoporttagok viszonyát, a tananyag tartalmát és a tanuló és a tananyag kapcsolatát.
- A harmadik alapkérdés arra vonatkozik, hogy meglehet-e határozni egy ideális csoportlétszámot. Erről a kérdéstről nagyon sok kutató mond véleményt: „olyan nagy legyen a csoport, hogy elég forrás legyen a megoldáshoz, de nem lehet olyan nagy, hogy e forrásokat ki nem használják.” (Id.: M. Nádasi, 1986. 66. o.) A csoport akkor működik megfelelően, ha a feladat megoldása közben biztosított a kommunikáció, a kooperativitás és a közös problémamegoldás. Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tananyag tartalmát sem, hiszen ez is mérvadó a csoport kialakításában. E szerint minél nagyobb, bővebb, komplexebb egy anyag, annál jobb a nagyobb csoport, hiszen a feladatok megoszlanak, és nagyobb rálátást tesznek lehetővé (Horváth, 1994).

A csoportok optimális nagyságának meghatározásánál több tényezőt is figyelembe kell vennünk, állapítja meg Tóth (2000):

- megoldandó feladat,
- a csoport összetétele,
- a rendelkezésre álló idő,
- a csoporttagok szociális készségei.

Ezen kívül azt is figyelembe kell vennünk a csoportlétszám meghatározásánál, hogy a nagyobb csoport bár segíti a feladatok elosztását, alaposabb megvitatását, de nem ad rá lehetőséget, hogy mindenki beszélhessen a feladról, megoldásokról. A túl nagy csoportlétszám nehezíti a csoportéletet, a csoportnorma kialakítását, és egyre több konfliktus, széthúzás jelenik meg.

A tanulók megfelelő csoportba kerülése mindenképpen fejleszti a képességeiket és a személyiségüket is. Egy jól működő csoport alakítja a csoporttagok empátiás képességét, az együttműködés képességét, az egyén önismeretét, az önértékelését, és egyben segítik a konfliktusmegoldó képesség fejlődését. A jól kialakított csoportokban minden tanuló megtalálja helyét és szerepét a csoportmunkában, ami azért is fontos, mert csökkenti a csoporttagok szorongását (azt csinálhat, amit tud), fejlődik a kommunikációs képesség és elmélyül az ismeret, ezáltal pozitív elismerésben részesülnek a csoporttagok.

(3) A páros munka

A páros munka szervezése kétirányú lehet, egyrészt lehet nevelési célzatú, melynek eredményeként a lassabban haladó, esetleg magatartási problémával küzdő tanulót egy jobb képességű gyermek pozitív irányba változtathatja, másrészt lehet oktatási célok érdekében is kialakítani páros munkát. A szakirodalmak feldolgozásában a páros munka nagyon sok esetben a „csoportmunka előszobájaként” is emlegetett, hiszen gyakran a csoportmunka előtt páros munkában dolgoznak a tanulók.

„Az osztály együttműködésre képes tanulói átmenetileg párokat képeznek, és együttes, közös munkában oldanak meg valamilyen tanulmányi feladatot.” (M. Nádasi, 1986. 92. o.)

A párok szerveződése eltérő kritériumok alapján történhet. M. Nádasi (1986) három dimenzióba sorolja a páros munka kialakulásának lehetőségeit:

- A spontán vagy a pedagógus tanácsára kialakuló párok.
- A rokonszenvi vagy nem rokonszenvi kapcsolatra épülő párok.

- A tantárgyi tudás közötti hasonlóságok, vagy éppen a nagy különbségek hatására kialakuló párok.

Ezeket a lehetőségeket figyelembe véve kialakulhat spontán, rokonszenvi választáson és a közös tantárgyi érdeklődésen és tudáson alapuló páros munka.

A páros munka megvalósulásáról elmondható, hogy alkalmas a tanulók egyéni képességeinek felismeréséhez és fejlesztéséhez. Lehetővé teszi a személyiségfejlődést, az önértékelés és az önismeret fejlődését. A differenciált oktatás egyik kiemelkedő szervezési területe.

(4) A részben egyénre szabott munka

„Az előzetes tudásuk, aktivizálhatóságuk, egyéni munkavégzés terén fejlettségük szempontjából hasonló tanulók azonos, egyénileg feldolgozandó feladatot, s a tanulási folyamat során adódó nehézségeik leküzdéséhez segítséget kapnak.” (Id.: M. Nádasi, 1986. 107. o.)

Ebben az egyéni, önálló munkában fontos szerepe van a pedagógusnak, aki figyelemmel kíséri a tanulók munkáját, és a kellő pillanatban készen áll arra, hogy a megfelelő segítséggel áthidalja az esetleges nehézségeket a feladatmegoldásban. Ez a differenciált fejlesztés lehetőséget biztosít a már említett önállóságra, az egyéni képességek figyelembe vételére és a tanulók egyéni fejlődési ütemére. A pedagógusnak ez a módszer komoly kihívást jelent, hiszen változhat a tanulók felkészültsége, motiváltsága és problémamegoldása. Azonban ez nem jelent problémát, hiszen abban az esetben, ha lassabban halad egy tanuló, és már nem elég a pedagógus időközbeni segítsége, akkor erről a módszerről váltani lehet a páros munkaformára, ami újra elindítja az ismeretek feldolgozását.

(5) A teljesen egyénre szabott (individualizált) munka

„A teljesen egyénre szabott vagy a nemzetközi terminológia szerint individualizált munka lényege, hogy a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételére törekszik az eredményesség érdekében.” (Id.: M. Nádasi, 1986. 118. o.) Ez a differenciált oktatásszervezési mód igényli a tanuló képességeinek, sajátosságainak maximális figyelembevételét.

A differenciált oktatás szervezési módjainak bemutatása szemlélteti, hogy a különböző képességű és személyiségjeggyel bíró tanulók eltérő pedagógiai módszereket igényelnek. A szervezési módok lehetőséget biztosítanak a pedagógusoknak arra, hogy a tehetséges, a lassabban haladó és az „átlagos” tanulókkal is ugyanolyan hatékonyan bánjanak. Ez jelenti a tananyag elsajátításának, elmélyítésének segítségét, és jelenti azt is, hogy eredményesebben megoldhatóak az esetleges magatartási, tanulási és pszichés problémák.

1.2. Személyiségpszichológiai és fejlődépszichológiai vonatkozások

1.2.1. A személyiség meghatározása

A személyiségpszichológusok az ember egyedi eltéréseit kutatják, és próbálják megismerni. Amikor egy embert szeretnénk bemutatni, akkor általában rengeteg külső és belső tulajdonságát próbáljuk meg felsorolni (Cherry, 2014.). Valójában azt igyekszünk meghatározni, hogy milyen a személyisége, ebben benne rejlik a magatartása, a viselkedése, a különböző helyzetekre adott reakciója, a gondolkodása, és sorolhatnánk a különböző személyiségjegyeket. Jung meghatározásában a személyiség egy egyedi törvényszerűséget jelent: „Hűek maradunk a saját törvényünkhöz.” (Jung, 2008. 160. o.)

A személyiségpszichológia két nagy alapkérdéssel foglalkozik. Az egyik az egyéni különbségek megléte, amely következtében nincs két egyforma személyiség. A másik alapkérdés a személyiség működésének meghatározása, amely befolyásolja a különböző helyzetekben magatartásunkat, viselkedésünket. Ha egy konkrét meghatározást szeretnénk a személyiségre adni, akkor nincs egyszerű feladatunk, hiszen az évtizedek során számtalan meghatározás jött létre, de igazán egyiket sem tartják a legmegfelelőbbnek a szakemberek.

Gordon Allport (1961) meghatározásban: „A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.” (Allport, 1997. 39. o.)

Ez alapján elmondható, hogy a személyiség egy bonyolult szerveződés, aktív folyamat, egyfajta mozgatórugó, megjelenik a gondolkodásban, magatartásban, viselkedésben és az érzéseinkben.

Tóth a következőképpen határozta meg a személyiséget: „A személyiség az egyén azon viszonylag tartós sajátosságainak együttese, amelyek őt mindenki mástól megkülönböztetik, meghatározva a viselkedését és gondolkodását.” (Tóth, 2000. 59. o.)

A személyiség definíciójában Pervin (1996) a komplex szerveződést emeli ki, melyet meghatároz a múlt, a jelen és a jövő. „A személyiség kogníciók, érzések, viselkedések szerveződése, mely irányt szab és mintázatot (koherenciát) ad az ember életének. Mint a test, a személyiség is struktúrákból és folyamatokból áll, és mind az öröklés (gének), mind a környezet (tapasztalat) tükröződik benne. A személyiség magában foglalja továbbá a múlt hatásait – beleértve a múlt emlékeit – és a jelen és a jövő konstrukcióit is.” (Pervin, 1996. 414. o.)

Keményné az öröklött és a környezeti hatásokat figyelembe véve határozza meg a személyiséget: „A személyiség külső hatásokra kialakult belső feltételeknek és öröklött diszpozícióknak (adottságoknak, lehetőségeknek) az egyénen belül kialakult olyan egyedi, egyszeri, megismételhetetlen interakciója, amely meghatározza a viszonyulást, alkalmazkodást a környezethez. Ez a viszonyulás lehet aktív vagy passzív, az alkalmazkodás önálló (autonóm) vagy önállótlan (konformista).” (Keményné, 1989. 35. o.)

„A személyiség még csak egy csíra a gyermekben, amely lassan fejlődik ki az élet hatására és sodrában.” (Jung, 2008. 158. o.) A meghatározások is mutatják, hogy a személyiség egy egyedi és megismételhetetlen, ami nagyrészt az öröklöttség és a környezet hatására fejlődik és változik. Sok vitát kelt a pszichológusok között, hogy vajon melyik a meghatározóbb az öröklöttség vagy a környezet? Ennek a megértésében adhatnak segítséget a személyiségpszichológia különböző irányzatai.

A személyiségpszichológia elméletei (diszpozicionális perspektíva, biológiai perspektíva, pszichoanalitikus perspektíva, fenomenológiai perspektíva) mindig nagy érdeklődést mutatnak, hiszen változatos irányzatai, iskolái sokrétűen próbálják meg magyarázni a személyiség kialakulását, változását és fejlődését.

Kutatásomban bizonyos személyiségjellemzők fejlődésének változását vizsgáltam a differenciált oktatás keretein belül. Ezért fontosnak tartottam, hogy egyrészt röviden bemutassam a személyiség fogalmának összetettségét, másrészt a személyiséggel kapcsolatos elméletek sokrétűségét. A longitudinális kutatás nehézsége éppen abban rejlik, hogy melyek azok a megfelelő személyiségvizsgáló módszerek, amelyek hosszabb időn keresztül is alkalmasak egy adott csoport vizsgálatára. A következőkben a személyiségkutatás módszereinek legfontosabb jellemzőit mutatom be.

1.2.2. A személyiségkutatás módszerei

(1) Kutatási módszerek

Több évtizede próbálják az egyes elméletalkotók és személyiségpszichológiai nézőpontok a személyiség fogalmát és vizsgálatának lehetőségeit meghatározni. Már az előző részben is említettük, hogy a személyiség meghatározására is több definíció áll rendelkezésünkre. A személyiség kutatásának és vizsgálatának módszereit sem egyszerű meghatározni. „Kutatási módszernek azokat a konkrét adatgyűjtési és elemzési eljárásokat nevezzük, amelyek lehetővé

teszik a jelenségek feltárását és tudományosan megalapozott ismeretek gyarapítását.” (Szo-kolszky, 2004. 110. o.) A pszichológiai kutatás módszereit a különböző szakirodalmak eltérő módon csoportosítják. Atkinson és munkatársai (2001) a kutatásban a kísérleti és a korrelációs módszert említik. A korrelációs módszeren belül kiemelik a tesztek és a megfigyelés mód-szerét. A fejlődéslélektan tudománya Cole és Cole (2002) kutatásai alapján a fejlődésre vonatkozóan az adatgyűjtés, az önbeszámoló, a természetes megfigyelés és a kísérleti módszerek alkalmazása a legmegfelelőbb. A személyiséglélektan kutatásában Carver és Scheier (2002) két módszert emel ki:

- introspekció
- extrospekció módszerét.

Azonban mint tudjuk, az önmagunk megfigyelése nem ad reális képet a megfigyelt terü-letekről, ezért az extrospekció, vagyis mások megfigyelése sokkal hatékonyabbnak tűnik, bár itt is találunk negatív következtetéseket.

Akár önmagunk, akár mások megfigyelése nem egyszerű folyamat, nehéz objektív követ-keztetéseket levonni. Ezért a XX. század elejétől egyre inkább a perszonológia került a vizsgá-latok középpontjába.

Az esettanulmány készítése Henry Murray (1938) nevéhez fűződik, aki vizsgálhatóbbnak látta, ha a személyiség egészét vizsgálja, és nem csak egy kiragadott területet (Carver–Scheier, 2002). A következőkben hasonlítsuk össze az eddig felsorolt vizsgálati módszereket (4. ábra):

Jellemzők	Introspekció	Extrospekció	Personológia
Megfigyelő	Belső megfigyelés	Külső megfigyelés	Külső megfigyelés
Helyszín	Saját élethelyzet	Mesterséges megfigyelés	Megfigyelt személy saját élethelyzetében
Megfigyelésre szánt idő	Hosszabb, rövidebb idő	Rövidebb idő	Hosszabb ideig tart (mélyrehatóbb)
Eredményesség	Gyakori torzítások	Félreértésekhez ve-zethet a másik ember értelmezése	Többszöri megfi-gyelés (első benyo-mások igazolása)
Megfigyelt személy	Egyetlen személy	Több személy	Egyetlen személy

4. ábra. A vizsgálati módszerek összehasonlítása

A táblázatból is jól kivehető, hogy a személyiségpszichológia kutatási módszereit nehéz meghatározni, nehéz kiválasztani a legjobb módszert arra, ami valójában a személyiséget vizsgálja. Alapvetően az esettanulmány lehetőséget biztosít egy mélyrehatóbb megfigyelésre, de nem tekinthetünk el attól, hogy egyszerre csak egy ember megfigyelését teszi lehetővé. Azonban amikor általánosításokat, következtetéseket vonunk le egy-egy elmélethez, akkor kevés egy ember megfigyelése, több száz különböző életkorú, nemű ember magatartását kell értékelni. Ezt a következtetést nevezi a személyiségpszichológia általánosíthatóságnak.

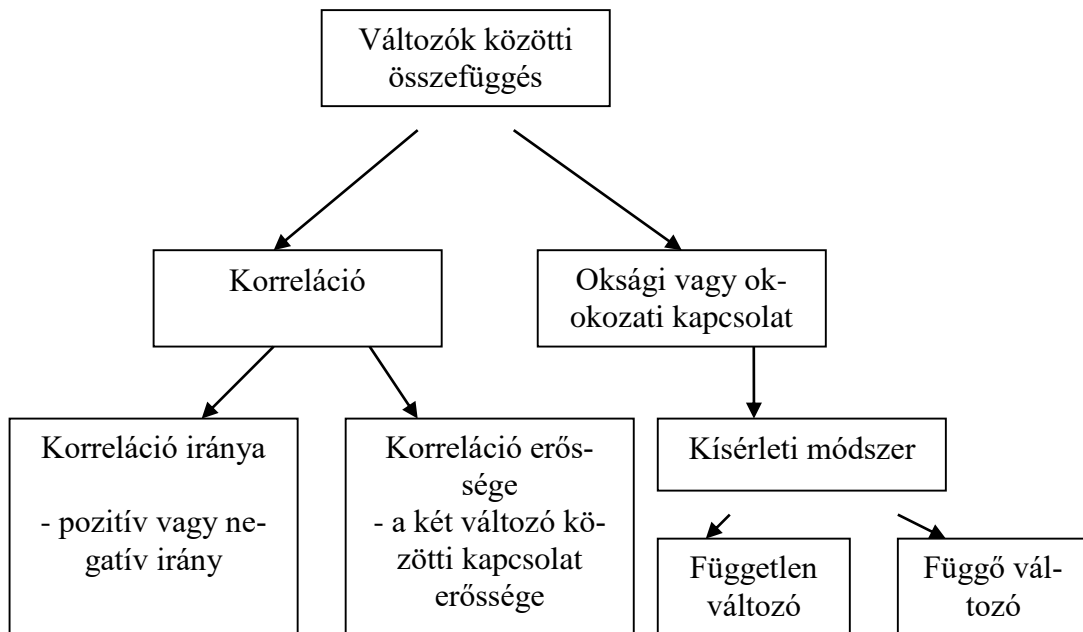
Összefoglalásként elmondható, hogy a pszichológiában az adatgyűjtésre szolgáló módszertani lehetőségek a következők (Szokolszky, 2004):

- Természetes megfigyelés, ami jelenti a vizsgált személyek vagy személy természetes reakcióinak megfigyelését.
- Megnyilatkozásra készítés szóban vagy írásban. Ide sorolhatóak a tesztek, valamint a kérdőívek.
- Kísérlet, egy tervszerű és kontrollált helyzet, amiben az egy vagy több változót manipuláljuk a kutatási eredmények érdekében.
- Dokumentumelemzés, a már meglévő vizsgálati anyagok elemzése.

A pszichológiai kutatásokban a változók közötti összefüggéseknek figyelembevétele teszi lehetővé a különböző hipotézisek megfogalmazását.

(2) A változók összefüggései

A személyiség kutatásának módszerei mellett nagyon fontos beszélünk a változók meghatározásáról. „A változó olyan dimenzió, amely mentén eltérések lehetségesek.” (Carver-Scheier, 2002. 40. o.) Alapvetően a változóknak két szintjét kell meghatározni a kutatásban ahhoz, hogy a vizsgált terület értékelhető legyen. Nem lehet megállapítani az adott kutatásban, hogy a differenciált oktatás milyen hatással van az énkép fejlődésére, az önismeretre, a közösség iránti beállítódást és a szorongás mértékét, ha nem vesszük figyelembe azokat a csoportokat, ahol nincs erre vonatkozó fejlesztés (5. ábra).



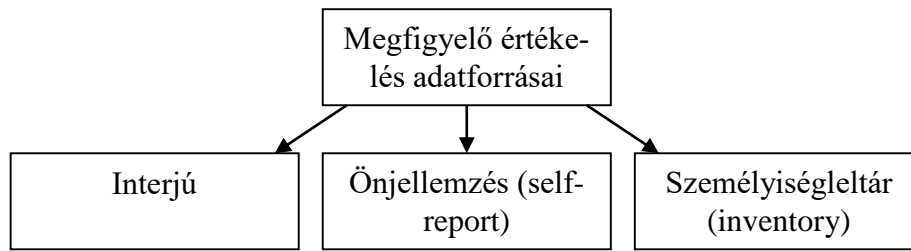
5. ábra. A változók közötti összefüggés

A változók közötti összefüggés egyik fajtája a korreláció, ami azt jelenti, hogy a megfigyelt dimenziók értékei együtt járnak. Ez a kapcsolat mutatja a korreláció irányát és erősségét. A korreláció erősségét statisztika nyelvén szignifikanciának nevezzük, ami azt jelenti, hogy ha valóságos összefüggés van a dimenziók között, akkor a korreláció statisztikailag szignifikáns. A korreláció mellett figyelembe kell vennünk az oksági vagy ok-okozati kapcsolatot. A korreláció alkalmas arra, hogy kimutassa két vagy több változó együtt járásának irányát és erősségét, de az ok-okozati összefüggéseket nem határozza meg.

Az oksági viszony mérésének meghatározó eszköze a kísérleti módszer. Ebben a módszerben figyelembe kell vennünk a független változót, ami bizonyos hatást eredményez, és a függő változót, amely az okozatot jeleníti meg. A kísérleti módszer gyakran alkalmazott vizsgálat a személyiség kutatásában, azonban ez sem tökéletes, hiszen nagyon nehéz pontosan azt meghatározni, hogy alapvetően mi okozta a változást.

(3) A személyiség mérése

A személyiségtulajdonságok meghatározásának többféle módja is van. Azonban mindehhez szükségünk van azokra a megfigyelt adatokra, amelyek segítséget nyújtanak a személyiség meghatározásában. A következő táblázat bemutatja a megfigyelő értékelés adatforrásait (Carver-Scheier, 2002) (6. sz. ábra).



6. ábra. A megfigyelő értékelés adatforrásai

A megfigyelő értékelés adatforrásai közül az interjú módszerét gyakran használják a pszichológián kívül más területeken is. Az interjú során a személy önmagáról és sok más területről beszél, ami lehetőséget biztosít az egyes reakcióinak, véleményének és a viselkedésének megfigyelésére. A személyiség kutatásában gyakran használják az önjellemzéseket. Ezeknél a módszereknél megtalálhatóak az igaz-hamis és a többfokozatú osztályzatok is. A kutatásban felhasznált vizsgálati módszerek között is található önjellemzés:

- Bóta-féle énkép vizsgálat,
- CMAS-szorongás mérés,
- Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszköz a közösség iránti beállítódás vizsgálatára,
- Coopersmith-féle önértékelés vizsgálat.

Gyakorta találkozunk olyan mérésekkel, amelyek a személyiségnek egyszerre több alskáláját vizsgálja, ezeket személyiségleltárnak nevezzük. Alapvetően a személyiség mérésére számtalan vizsgálati módszer áll rendelkezésünkre, azonban figyelembe kell venni a módszerek megbízhatóságát. Ehhez egyetlen módszer áll rendelkezésünkre, lehetőség szerint minél többször kell elvégezni az adott vizsgálatot, ez segít abban, hogy a tévedéseket kiküszöböljük a kutatások során. A személyiség vizsgálata nehéz feladat a pszichológusok számára is. Egyrészt figyelembe kell venni a megbízhatóságot és a mérés megismételhetőségének lehetőségét (reliabilitás), másrészt alapvető kérdés az érvényesség (validitás), vagyis valóban azt mérjük-e, amit mérni szeretnénk.

A saját kutatásunkban is fontos kérdés volt felülvizsgálni, hogy az adott korcsoport vizsgálatára, a személyiség fejlődésének nyomon követésére melyek azok a vizsgálati módszerek, amelyek leginkább alkalmasak. A módszerek kiválasztásánál figyelmet kellett arra is fordítani,

hogy a vizsgálati módszerek alkalmasak legyenek az ötödikes és a nyolcadikos tanulók személyiségjegyeinek mérésére is. A következőkben a vizsgált korcsoport fejlődépszichológiai sajátosságait mutatjuk be.

1.2.3. Mérési lehetőségek a vizsgált korcsoport sajátosságainak tükrében

Az általunk vizsgált korcsoport 10-től 14 éves korig magába foglalja a kisiskoláskor végét és a serdülőkor elejét. Ebben az átmeneti időben a lányok és a fiúk hirtelen növekedésnek indulnak, a kognitív fejlődés szakaszai közül a konkrét műveletek dominálnak, de egyre inkább megjelenik a formális műveletek szakasza. Az erkölcsi fejlődés területén, amely párhuzamosan fejlődik az értelmi fejlődéssel – Kohlberg erkölcsi fejlődés szakaszai alapján –, a gyermekek a prekonvencionális szakaszból a konvencionális szakaszba lépnek. Nyolc-tíz éves korban az erkölcsi fejlődésben sokkal inkább a büntetés elkerülése dominál az erkölcsi fejlődésben, míg a serdülőkor kezdetétől már megjelenik az önálló döntés és a rugalmasság a szabályok betartásában (Tóth, 2000).

Ebben az időszakban egyre inkább észrevehető a tanulás iránti motiváció csökkenése, és a pedagógus iránti tisztelet is megkérdőjeleződik. Ezzel szemben a társak fontossága kiemelkedik, és megjelenik az ellenkező nemű társak 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.” (Kulcsár, 2004. 9. old.)

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy a felső tagozatos tanulóknál alkalmazott folyamatos differenciált foglalkoztatás mennyiben gyakorol hatást bizonyos személyiségváltozókra. Ennek meghatározásához vizsgálni kell a 10–14 éves tanulóknál az énkép, az önértékelés és a társas kapcsolatok fejlődését. Azonban a társas kapcsolat kialakulásában és a tanulók iskolai teljesítményében nem csak az énkép, az önértékelés, hanem a szorongási szint is meghatározó. Hazai tanulmányok is foglalkoznak az éntudat (Marton, 1998; Nagy, 1994), az énkép (Kiss, 1978), az én és az iskolai teljesítmény kapcsolatával (Kőrössy, 1997).

A serdülőkort egyes elméletek egy különálló szakaszként említik, míg mások sokkal inkább a gyermekkor és a felnőttkor közötti lassú átmenetnek (Vikár, 1999).

G. Stanley Hall, az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöke, aki Rousseau elméleteit felhasználva a fejlődépszichológia kiemelkedő alakja azt hirdette, hogy a serdülőkor valójában újjászületés. Alapvetően az az időszak, amikor a test és a lélek átalakul (Cole, 2002).

1.2.3.1. A vizsgált korcsoport sajátosságai

A kutatásban 10–14 éves gyermekekkel végeztünk longitudinális vizsgálatot. A választott korcsoport fontos tényezője a kutatásnak, hiszen a kisiskoláskor és a serdülőkor kezdeti időszakában megfigyelhetőek a testi, a kognitív és az érzelmi változások.

Ebben az életkorban egyre nagyobb jelentősége van a kortársak véleményének, és sokkal inkább befolyásolja a gyermek magatartását és önértékelését, mint a felnőttek. A serdülőkor kezdetével a kortársak jelentősége még nagyobb lesz, bár a szülők szerepe sem szűnik meg, de más-más területre tevődik át.

(1) Testi, értelmi jellemzők

A kisiskoláskor és a serdülőkor közötti átmenet legmeghatározóbb folyamata a hormonszint folyamatos változása. Ennek hatására rohamos növekedésnek indulnak a gyermekek, megváltozik a testsúly, és szemlátomást fejlődnek a másodlagos nemi jellegek is. A kezdeti fejlődésben különbség tapasztalható a két nem között. A lányok már 10–12 éves korukban érnek és fejlődnek, míg a hasonló korú fiúk általában csak 14 éves korukban. A későbbi szakaszban a lányok (12–15 éves kor) növekedése általában befejeződik, de a fiúké tovább tart. A fiúk fejlődésében, növekedésében nagy különbségek tapasztalhatóak ebben az időszakban. Ez az eltérés meghatározó az énkép fejlődés szempontjából, hiszen a hamarabb érő fiúk kiemelkednek a saját kortársaik közül, és ez által erősödik az önbizalmuk, szemben a később érőkkel (Tóth, 2000). Természetesen nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy akár a fiúk, akár a lányok szempontjából a korai érés veszélyeket is rejt magában, ez később megnehezítheti a társas kapcsolatok kialakulását, az önértékelést, az önismeretet és az emocionális fejlődést.

A gyors testi fejlődés, a nemi érés pszichológiai érzékenységet és változások sokaságát eredményezi. A felfedezett testi változások átalakítják a testképet és formálják a gyermek énképét. A nemi szerepekkel való azonosulás erőteljesen megjelenik a lányok öltözködésében, viselkedésében és társas kapcsolataikban. A kortársak szerepe, véleménye egyre inkább erősödik és meghatározó szerepet tölt be a személyiség fejlődésében.

(2) Társas kapcsolatok jellemzői

A 10–12 éves gyermekeknél egyre inkább erősödik a társak szerepe, majd 13-14 éves korra a társak véleménye lesz a legmeghatározóbb. Míg kezdetben a közös időtöltés, azonos játék, hobbi határozza meg a baráti kapcsolatok létrejöttét, később a szimpátia és a belső tulajdonságok a döntőek. Ezek a baráti társaságok lehetőséget biztosítanak arra, hogy kialakuljanak a csoportbeli szerepek, és az önmagát kereső serdülő énképe, önismerete formálódjon. A társaik és a csoportban elfoglalt hely segítségével folyamatosan kezdik megismerni önmagukat és társaikat (Murányi-Kovács, 1980).

A személyiségfejlődés elindul egy szimbiózissal az édesanyával, majd ez a szoros kapcsolat folyamatosan változik a gyermek fejlődésével. Margaret Mahler (1968) a szeparációs individualizációt emeli ki az első önállósodás pontjaként, de a felnőtt szerepe meghatározó marad a gyermek életében. Kisiskoláskor elején, az „átpártolás” időszakával tovább fejlődnek a társas kapcsolatok. A 11-12 éves gyermekek számára fontos, hogy tartozzanak valamilyen csoporthoz, a csoportban elfoglalt hely, az önértékelés, az énkép fejlődését a társakhoz fűződő viszony határozza meg, míg eddig a felnőttek véleménye volt a meghatározó. Ebben az életkorban szinte mindent elkövetnek annak érdekében, hogy felhívják magukra a figyelmet, ami gyakran eredményez magatartási problémát. 13-14 éves korban még inkább fokozódik az érzelmi és társas élet vihara, hiszen ez eddigieknél komolyabb problémával kell megküzdenie a serdülőnek. Egyrészt szembe kell néznie a már említett testi változásokkal, másrészt az identitás elérése is komoly megterhelést jelent számára.

Alapvetően a serdülőkor jelenti a valódi autonómiát és érzelmi kapcsolatok átrendeződését a fejlődésben. Ezen időszak, a felnőtté válás átmeneti időszaka nem csak a gyermek, hanem a szülők számára is komoly megpróbáltatást jelent.

A személyiség fejlődését a szülő-gyermek kapcsolatban egy „rózsabimbóhoz” lehet hasonlítani, hiszen elindul egy nagyon szoros, elválaszthatatlan kapcsolatból, majd folyamatosan változik, fejlődik. A kortársak, barátok megjelenésével távolodnak a szirmok, a legtávolabb a serdülőkor időszakában van, de a fiatal felnőttkor végére egyre inkább összezárul a rózsabimbó, és újra megerősödik a kapcsolat a már idősödő szülő és a felnőtt gyermek között.

(3) Értelmi fejlődés

Piaget szerint, 10–12 éves korban a gyermek képessé válik műveletek elvégzésére (Piaget, 1983). A gondolkodás fejlődése hatással van a gyermek társas kapcsolataira és önmaga megismerésére. Egyrészt megérti a szabályokat, melyek segítik a társas kapcsolatok létrehozásában, másrészt kezdi felismerni képességeit, kezdi megismerni önmagát. A gondolkodási műveletek fejlődése eredményezi az egocentrikus gondolkodásmód csökkenését, ami mint tudjuk az óvodáskor leginkább meghatározó gondolkodásmódja. Azáltal, hogy visszaszorul ez a fajta gondolkodásmód, a kommunikáció hatékonysága is fejlődik a gyermekeknél, ezt mutatja vizsgálatain keresztül Robert Krauss és Sam Glucksberg (1969) (Shatz, 1983).

Serdülőkorban megjelenik az elvont fogalmi gondolkodás szakasza, amely a gondolkodásfejlődés legmagasabb szintje. A gondolkodásmód fejlődésével párhuzamosan tovább javul a társas kapcsolatainak minősége, az együttműködési képessége és önmaga megismerése (Vajda, 2001).

(4) Énkép, önismeret fejlődése

A társas kapcsolatokat és a serdülőkori változásokat tekintve különböző elméletek foglalkoznak az ebben a korban megjelenő nehézségekkel.

Erik Erikson pszichoszociális elméletében a serdülőkor legfontosabb feladatának az identitás elérését határozta meg. Az egyén akkor kerülhet ki erős identitásérzéssel a serdülőkorból, ha az énfogalom két szempont alapján is érvényesül: az eddigi pszichoszociális fázisok énfogalma és a mások által alkotott kép egységesítésre kerül (Carver és Scheier, 2002). Havighurst (1972) meghatározta az identitás kialakulásának legfontosabb elemeit:

- Új és érett kapcsolatok kialakítása a kortársakkal.
- Kialakítani a nemnek megfelelő szerepviselkedést.
- Érzelmileg függetlenedni a szülőktől és más felnőttektől.
- Felkészülni egy hivatásra.
- Felkészülni egy tartós kapcsolatra.
- Törekedni a felelősségteljes társadalmi viselkedésre.
- Elsajátítani egy érték- és etikai rendszert.

Tehát a serdülőkor három legfontosabb feladata a nemi identitás elérése, a szülőkről való érzelmi leválás és a társas kapcsolatok újjászervezése.

Ebben az átmeneti időszakban az énkép folyamatosan formálódik, változik a társasakhoz való viszony, a testkép, a szülői énkép, az iskolai énkép és a különböző tantárgyakhoz való viszony.

Akár a hazai, akár a nemzetközi kutatások eredményeit vizsgáljuk, megerősítést kapunk abban, hogy az énkép befolyásolja a teljesítményt. Ha figyelembe vesszük a pozitív és negatív énkép következményét, akkor megállapítható: „a negatív énkép és az alacsony teljesítményszint között statisztikailag is szoros összefüggés igazolható” (Brookover, 1959, in: Dévai, Sípos, 1986, 17. o.). A negatív énkép a teljesítményen kívül hatással van a magatartásra és a pszichés fejlődésre, gyakran eredményez agresszív megnyilvánulásokat (Kőrössy, 1997).

Azonban nem feledkezhetünk el azokról az elméletekről sem, melyek azt feltételezik, hogy a teljesítmény van hatással az énkép fejlődésére, nem pedig fordítva. Helmke és Van Aken (1995) erre vonatkozóan végeztek longitudinális kutatásokat.

Koncz (1994) és Kovács (1990) serdülőkori önismereti szint kutatásait összegezve azt tapasztalták, hogy a következő önismereti mutatók kaptak hangsúlyt a serdülők vizsgálataiban: szegényes önismeret, melynek értelmében kevés ismerettel rendelkeznek önmagukról; szűk énfelmérési és önmeghatározó rendszer; önismereti sablonok használata; alacsony önértékelési szint (növekszik 15-16 éves korban, de 17 éves kor körül ismét csökken); az önbizalom hiánya; a szociális kép fogalmának hiánya. A kutatásunk szempontjából meghatározó, hiszen további kutatások (Gaskó, 2004) mutatják, hogy az iskolai énkép és az önismeret befolyásolja az iskolai teljesítményt.

A tanulói teljesítmény és az ehhez kapcsolódó tanulmányi éntudat a 80-as évektől kiemelkedő vizsgálati terület a pszichológiában (Hansford és Hattie, 1982; Niemivirta, 1997).

(5) Szorongás, lelki problémák megjelenése

Az egészséges fejlődést a külső és a belső feltételek összessége határozza meg. A belső feltételeknél az átlagos testi adottságok megléte, a normál értelmi képesség és a személyiség jellemzőinek alapjai a meghatározóak. A biológiai öröklés mellett a környezeti tényezők is befolyásolják a fejlődést. A legjelentősebb környezeti tényezők:

- elsődleges szocializációs közeg (család),
- a másodlagos szocializációs közeg (intézmények, kortársak, barátok),
- életmód, tevékenységek.

A fejlődés során akár a külső, akár a belső feltételek károsodnak, nagy valószínűséggel lelki problémák jelennek meg a gyermek életében. Ezek természetesen kihatnak az énkép, az

önismeret, a társasa kapcsolatok fejlődésére és a szorongási szint erősödésére (Kollár és Szabó, 2004).

Kutatásunkban a tanulók általános szorongási szintjére vonatkozó vizsgálatokat is végeztünk. Több kutatás meghatározza, hogy a negatív énképpel rendelkező tanulóknál magasabb a szorongási szint, ami befolyásolja az önértékelésüket, a társas kapcsolatok fejlődését és az iskolai teljesítményt. A pozitív énképpel rendelkezők viszont pontos önismerettel rendelkeznek, ismerik erősségeiket és gyengeségeiket, a csoportos tevékenységekben szívesen vesznek részt és könnyebben alakítanak ki társas kapcsolatokat.

Coopersmith (1967) vizsgálatai alapján azok a felső tagozatos tanulók, akik magasabb önértékelést értek el a mérések során, kevésbé voltak szorongóak, és népszerűek voltak az osztályban.

Mindezeket figyelembe véve elmondható, hogy a lelki problémák meghatározzák a tanulók egészséges énkép fejlődését, amely kihat a családi kapcsolatokra, a kortársak között kialakított szerepre és az iskolai teljesítményre. A differenciált oktatás egyik kiemelkedő feladata, hogy segítséget nyújtson a pozitív énkép kialakításában.

1.3. A személyiségnek a kutatás során vizsgált területei

2006-tól 2009-ig tartó kutatásunkban, a differenciált fejlesztés során a 10–14 éves tanulók személyiségjegyeinek változásait vizsgáltuk. Négy nagy terület vizsgálata történt az ötödik évfolyamon két, a további évfolyamokon egy-egy méréssel:

- az énkép változásának megfigyelése (fizikai képesség, fizikai megjelenés, általános énkép, iskolai énkép, tantárgyi énképek, társas énkép, szülői énkép),
- a szorongási szint változása (erősen, közepesen és alig szorongó),
- a közösség iránti beállítódás fejlődése,
- az önértékelés.

A következőkben az általunk vizsgált területek meghatározását, fejlődését és vizsgálati lehetőségeit mutatjuk be.

1.3.1. Énkép

Az én a személyiség egy fontos aspektusa, a személy mentális reprezentációja az egyén tulajdonságairól, társas kapcsolatairól, tapasztalatairól. A mai szociálpszichológiai és fejlődés-

lélektani vizsgálatok alapján az énkép az én részeiből dinamikusan szerveződő mentális struktúra. Az én aktív, képes a változásra, több funkcióval rendelkezik. Az én funkciói a következők:

- jelentést, értelmet ad a tapasztalatainknak,
- szervezi a gondolatokat, érzelmeket, reakciókat,
- motiválóan hat a cselekedetekre,
- az egyén számára mércét biztosít (Kollár és Szabó, 2004).

Az énkép meghatározásával és fejlődésével a pszichológia több irányzata is foglalkozik, akár Freud pszichoanalitikus vagy Rogers humanisztikus irányzatát emeljük ki, meghatározható, hogy az énkép hatással van az önértékelés fejlődésére, az iskolai teljesítményre és a társas kapcsolatok fejlődésére.

A korábbi énkép-definíciók az énképet szociális minőségüként írták le, a személyiség olyan önmagáról alkotott képeként, amely jórészt mások véleménye alapján alakul ki és meghatározza viselkedésünket, magatartásunkat és másokhoz való viszonyunkat (Cooley 1902; Mead 1934; Rogers 1977).

Az énkép, mint attitűd (Körössy, 2004), mint észlelet rendszere, amelyhez szorosan hozzátartoznak az önbecsülés és önértékelés, a képzetek, sémák, fogalmak, célok és feladatok.

Tóth (1995) meghatározásában az énkép az önmagunkra vonatkozó észleletek rendszere, amely a gyermekkor során alakul ki. „Míg az énképben az önmagunkra vonatkozó észleletek testesülnek meg, addig az önértékelés ezeknek az önészleleteknek a pozitív illetve negatív minősítéséből formálódik ki, és az önbecsülésben jut kifejeződésre.” (Tóth, 1995. 154. o.)

Az énkép az önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékeléseinket és érzelmeinket tartalmazza. Olyan önmagunkról alkotott kép, amely az aktív, önindította mozgás és a szociális feedback tapasztalatai nyomán alakul ki (Kulcsár, 1996).

Az énkép két elemből tevődik össze:

- az aktuális énkép (azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen rendelkezünk),
- az ideális énkép (azok a tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy birtokolnunk kellene).

A reális és az ideális énkép közötti távolság nagymértékben befolyásolja az önértékelésünket. Ha túl nagy a köztük lévő távolság, akkor negatívabb, ha kisebb a távolság, akkor pozitívabb az egyén önértékelése.

A negatív énkép előnytelenül befolyásolja a gyermekek teljesítményét. Az önmagáról negatív énképpel rendelkezőre jellemző:

- alulbecsüli képességeit

- beilleszkedési nehézségek
- a kudarc érzése gyakran megjelenik.

A pozitív énképpel rendelkezőkre jellemző:

- reálisan látja képességeit
- jó alkalmazkodóképesség
- vállalkozó kedvűek, sikerorientáltak.

Carver és Scheier (2002) felhívták a figyelmet az énkép alakíthatóságára, stabilitására. Vizsgálatok eredményeivel kimutatták, hogy új ismeretek, tapasztalatok hatására az énrendszer újjászerveződhet. Az énkép hajlékonysága (flexibilitása) fejezi ki, hogy az énkép mennyire képes változni az információk hatására.

Rogers (1981) az énreprezentációs felfogása értelmében a környezettel való integráció eredményeként alakul ki az énstruktúra. Elméletében feltételez egy fenomenális mezőt, amelyet csak az egyén ismer, és egy teljes perceptuális mezőt. Ezen a mezőn belül az egyén úgy ismeri meg a világot, mint önmagát.

Az énkép stabilitását garantálják az énvédő mechanizmusok is. Ezeknek megfelelően igyekszünk elkerülni, elhárítani minden olyan információt, amely az énképünket gyengítheti, és keresünk minden olyat, ami ezt erősíti.

1.3.1.1. Az énkép fejlődését befolyásoló tényezők

Köztudott tény, hogy a családi háttér alapvetően befolyásolja a szocializáció folyamatát, a személyiség alakulását, fejlődését és az énkép alakulását. Az önmagunkról kialakított kép függ:

- a család szerkezetétől,
- szülői-nevelői attitűd,
- érzelmi légkörtől,
- a családon belüli interakciós mintázatoktól,
- a család anyagi helyzetétől.

A különböző életkorokban a személy az életkori adottsága, kognitív képessége határozza meg, hogy hogyan látja a személy önmagát.

Az óvodáskorban a gyermeknél kétféle reprezentációs szakaszt lehet megkülönböztetni, a 3 és 4 éves korban konkrét, különálló és megfigyelhető dolgokat sorolnak fel önmagukról, emlyeket még nem képesek integrálni. Ebben az időszakban leginkább a szülők hatnak a gyer-

mekek énképrezentációjuk fejlődésére. 5 és 7 éves korban még a gyermekek mindig túlértékelik önmagukat, de kezd megjelenni az „egydimenziós gondolkodás”, a gyermek képessé válik összekapcsolni a korábban külön álló reprezentációkat. Ettől kezdve a gyermekek érzik, hogy másoknak is vannak elvárásai velük szemben (Higgins, 1991).

Az iskoláskorban (8-11 éves korig) az önjellemzés fontos szerepet kap a tanulók önjellemzésében. Azonban úgy értelmezik, hogy bizonyos vonások csak egyes szituációkban jellemzik őket. Az énkép fejlődésének szempontjából kiemelkedő, hogy ennek a korszaknak a végére kialakul a globális önértékelés, integrálódnak a korábban külön kezelt tulajdonságok. Ennek hatására a gyermekre hat a szülők, a tanárok és a kortársak véleménye, megjelenik a szociális összehasonlítás.

A serdülőkorban bekövetkező fizikai, kognitív, szociális és emocionális változások hatással vannak az énreprezentáció fejlődésére is. 15-16 éves korban megjelenik az identitáskriszisz, az énazonosság válsága, ami minőségi változást eredményez az énkép fejlődésében. A serdülőkor végére kialakul az énazonosság érzése, egy olyan énkép amellyel a serdülő azonosulni tud (Kollár és Szabó, 2004).

A megfelelő nevelői attitűd pozitív hatással van az énkép fejlődésére (Albert, 1983), hiszen a következetesség és a szeretet segíti az önállóság és az önismeret erősödését. A kutatások azt mutatják, hogy a szülői nevelési stílus mellett az édesanyák énképe is meghatározza a gyermek énkép fejlődését (Dévai és Sipos, 1986).

Mindemellett az énkép fejlődésében a nemi különbségek is mutatnak eltéréseket. Dweck (1988) vizsgálatai azt bizonyították, hogy a fiúk és a lányok ugyanannyi pozitív és negatív visszajelzést kapnak, de eltérő területeken. A fiúkat sokkal inkább az intellektus és a viselkedésük alapján értékelik pozitívan, a lányokat viszont nem az intellektuális teljesítményük alapján értékelik pozitívan. A siker területén is eltérés tapasztalható a két nem között, hiszen a fiúknál a jó teljesítményt a képességeknek, míg a lányoknál a szerencsének tulajdonítják (Kollár és Szabó, 2004). Természetesen a család a legfontosabb tényező az énkép és önismeret fejlődésében, de további tényezők is befolyásolják fejlődését:

- intézmények (óvoda, iskola),
- szociális kapcsolatok (kortársak, barátok),
- a pedagógus attitűdje,
- és minden más tárgyi és személyi feltétel.

Az énkép kialakulása egy hosszú folyamat az életünkben, a születésünk pillanatától megkezdődik, és a bennünket ért hatások folyamatosan formálják, hiszen az énkép egy dinamikusan

változó reprezentáció. Az énkép folyamatosan változtatásra és cselekvésre motiváló működését az énkép kétféle törekvése határozza meg. Az egyik az énerősítés, ami arra motiválja az embert, hogy önmagával elégedettséget fenntartsa. A társaktól kapott pozitív értékelés tovább fokozza az önbecsülést. Az énkép második törekvése az énkonzisztencia, aminek a feladata, hogy fenntartsa a korábban kialakított önértékelést (Burns, 1982).

Bagdy-Telkes (1988) meghatározásában az énkép önmagunk által tapasztalt, a mások véleményének tulajdonított és a mások által láttatott önmagunkra vonatkozó képnek a dinamikus egyensúlyából alakul ki. Ez alapján az énképnek három dimenzióját határozhatjuk meg, melyek hatással vannak az énkép fejlődésére:

- a szubjektív énkép: ahogy az egyén saját viselkedését és megnyilvánulást értékeli,
- a tükrözött énkép: ahogy az egyén szerint mások látják őt,
- a szociális (objektív) énkép: ahogy mások vélekednek az egyénről (Pinczésné, 2004).

Az énkép dimenziói folyamatosan változnak a család és a környezeti tényezők hatására. Ebből adóan az énkép mérési módszerének kialakítása sem egyszerű feladat. Kezdetben egydimenziós eszközöket használtak az énkép mérésére, hiszen az énképet egységesnek vélték (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967). Azonban ma már tudjuk, hogy az énképet több tényező határozza meg, ezért több dimenziós módszert alkalmazunk mérésére.

1.3.1.2. Az énkép vizsgálata

Az énkép egy valóságosan létező és folyamatosan változó rendszer. Ezért mérése történhet közvetetten (pl: önjellemzés írása) és kérdőíves módszerrel is. Énkép mérési módszerek:

- Szemantikus differenciál módszer (Osgood és mtsai, 1957): az egyénnek az önmagáról alkotott véleményét egy hétfokú ellentétes melléknévpárokot összekötő skálán kell megjelölnie. A válaszok három dimenzió mentén értékelhetőek: érték, erő, aktivitás.
- Q-rendezés vagy Q-válogatás (Block, 1961): a valódi és az idealizált én közötti különbség felismerésére szolgáló teszt, ami megmutatja az önbizalom mértékét (Koncz, 1994).
- Likert-skála: A Likert által kidolgozott egydimenziós összegző attitűdskálán 5 vagy 7 fokozatú skála felhasználásával mérhető az énkép. Két ellentétes pólus között több fokozatot alkalmaz, pl: rendkívül jellemző-egyáltalán nem jellemző”.

- Kényszerválasztásos módszer: ez a módszer csak az „igen-nem”, esetleg a „jellemző-nem jellemző” válaszokat teszi lehetővé, és ez alapján összegzi az eredményeket.
- Kiválasztólista módszer („chek-list”): a vizsgált személy egy sorozatból a rá leginkább jellemző szavakat választja ki, majd ez alapján értékeli az önértékelés mértékét (Mérei – Szakács, 1998).

Mindemellett az énkép mérésére alkalmazzuk a projektív technikákat, melyek közül főleg T.A.T. (Thematic Apperception Test, Murray, 1938), gyermekváltozata a C.A.T. (Children’s Apperception Test), valamint a Rorschach teszt (Rorschach, 1920) használata gyakori.

Az énkép vizsgálatára több száz módszer áll a pszichológusok rendelkezésére, Shaver (1973) több mint kétszázra becsüli az énképet vizsgáló kérdőívek számát. Sajnos kevés olyan módszer van, ami magyar nyelvterületen készült, ezért kutatásunkban célul tűztük ki, hogy olyan kérdőívet keressünk az adott vizsgált korcsoport számára, amely a magyar tanulók énképét megbízhatóan méri. Ezért választásunk a Bóta-féle énkép vizsgálatra esett (1. melléklet).

A kérdőív egyrészt figyelembe veszi a magyar tanulók sajátosságait, másrészt az énkép területeit (testkép, általános énkép, iskolai énkép, tantárgyi énkép, szülői énkép, társas énkép dimenziókban) a tantárgyi énképet (matematika, számítástechnika, magyar nyelv, idegen nyelv).

A teszt 46 itemből áll, amely a következő dimenziók vizsgálatára épül:

- Testkép: 1-8 item,
- Általános énkép: 9-18 item,
- Iskolai énkép: 19-23 item,
- Tantárgyi énképek (matematika, számítástechnika, magyar nyelv, idegen nyelv): 24-35 item,
- Társas énkép: 36-41 item,
- Szülői énkép: 42-46 item,

A válaszadás módjai a következők lehetnek:

- 1: egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet,
- 2: többnyire nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet,
- 3: nem tudom eldönteni,
- 4: gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele,
- 5: szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele.

A kérdőív minden egyes dimenziójában elérhető pontszám minimum: 1 és maximum: 5 pont. A Bóta-féle énkép vizsgálat a négyéves kutatás során lehetőséget biztosított arra, hogy több dimenzió mentén vizsgáljuk a 10–14 éves tanulók énkép fejlődését (Kós, 2014).

Balogh László és Koncz István (2001) munkái alapján a pedagógiában a következő vizsgálati módszereket alkalmazzák a leggyakrabban:

- az önjellemzés és társak jellemzése,
- a befejezetlen mondatok módszere,
- önértékelés és társak értékelése,
- önleírás, önportré,
- tulajdonságlisták, rangsorolás,
- szortírozás (Q-válogatás),
- térképkoordinációs rendszer készítése (éntérkép-készítési technikák, személyiség-térképek) stb.

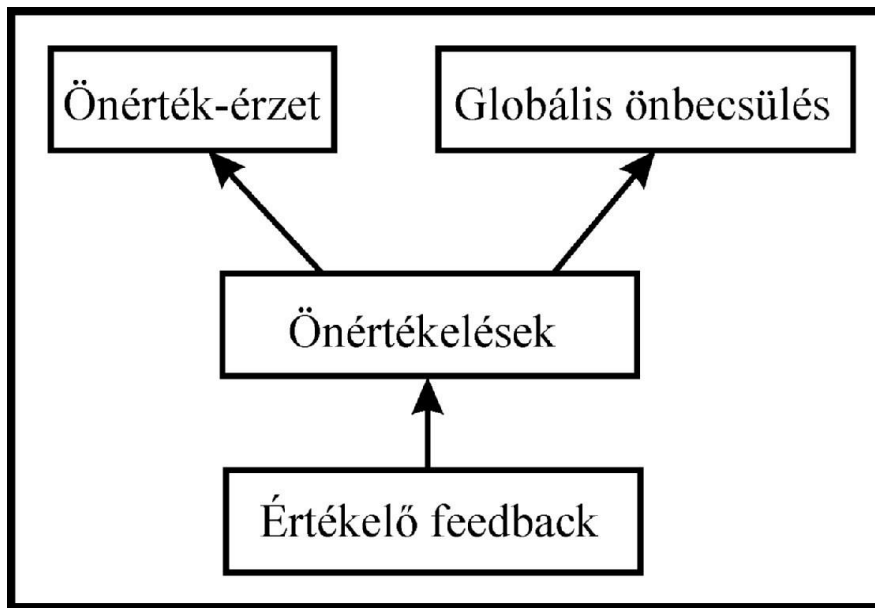
Ezek a pszichológia módszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tizenévesek személyiség jegyeit, önmagukról alkotott képet és az önismeret szintjét egyéni és csoportos formában feltárjuk. Az önismeret, önértékelés szintjének meghatározása szintén kiemelkedő kutatási terület a pszichológiában és a pedagógiába egyaránt. Egyrészt az önértékelés meghatározó kritérium az iskolai teljesítményben, másrészt a szociális kapcsolatokra is hatással van. A következőkben az önértékelés fejlődését és vizsgálati módszereit mutatom be.

1.3.2. Önértékelés, önismeret

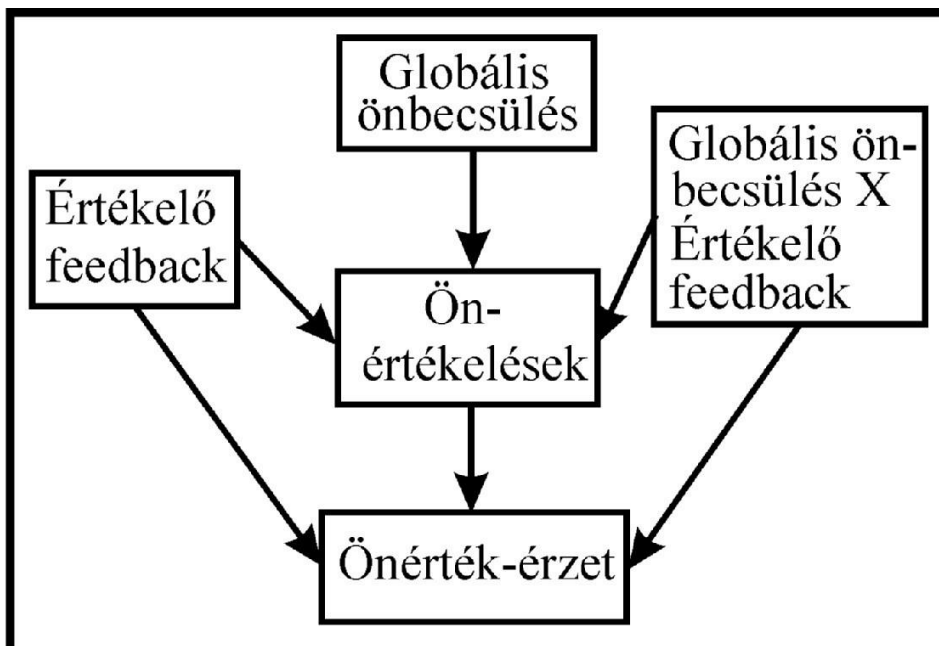
Az önismeret, az énkép és az önértékelés gyakran használt fogalom a pedagógiában és a pszichológiában. Tókos Katalin (2005) tanulmányában összefoglalja ezeknek a fogalmaknak a jelentőségét a személyiség fejlődésében. Az önismeret, az önértékeléssel kapcsolatos kutatások eredményeinek felhasználása megtalálható az iskolák mindennapi életében, hiszen egyre gyakoribbá válnak azoknak a programoknak a száma, melyek az önismeret fejlesztését tűzik ki célul a tanulóknál.

Bár az önértékelésnek több meghatározása is van, ezek nagyjából egyeznek abban, hogy az önértékelés az a mód, ahogyan az ember értékeli saját testi jellemzőit, képességeit és személyiségvonásait. Tudományos tény, hogy az önértékelés motivált. A motívumok azok, amelyek befolyásolják, miként választja ki az ember az én-releváns információt, miként méri fel a valóságot, miként von le következtetéseket magáról, és miként sző terveket a jövőre nézve (Dauenbeimer et al., 2002).

Az önértékelésnek szoros kapcsolata van az önbecsüléssel és az önérték-érzettel. Itt két modellről tehetünk említést. Az önbecsülés kognitív (bottom-up) modellje az értékelő feedbackból indul ki, ez befolyásolja az önértékelést, ami aztán az önérték-érzetre és a globális önbecsülésre van hatással. Az önbecsülés affektív (top-down) modellje viszont a globális önbecsülésből és az értékelő feedbackból indul ki, melyek az önértékelésre vannak hatással, az önértékelés pedig az önérték-érzetet befolyásolja (Brown–Marshall, 2006 - 7. és 8. ábra). E szerzők az utóbbi álláspont hívei, míg például Stanley Coopersmith (1967, 1982) a kognitív nézőpont képviselője.



7. ábra. Az önbecsülés kialakulásának és működésének kognitív (bottom-up) modellje



8. ábra. Az önbecsülés kialakulásának és működésének kognitív (bottom-up) modellje

Nem tisztünk most valamelyik modell mellett érvelni, illetve állást foglalni, azonban meg kell jegyeznünk, hogy bár a fentebb említett három fogalom elkülönítése elméleti szempontból mindenképpen indokolt, a gyakorlatban az önértékelés és az önbecsülés fogalma gyakran öszszemosódik, sokan a kettőt felváltva használják (mint ahogy az „önérték”, „öntisztelet” vagy „énintegritás” és más variációkat is). Bizonyítékként elég az internet tengeri szakoldalára hivatkozni. Magunk azon a véleményen vagyunk, hogy az önbecsülés az önértékelésből következik, és nem fordítva. Vagyis: az egyén az önértékelés folyamata révén információt gyűjt magáról (ahogy ő magát látja, és ahogyan őt mások látják), és a begyűjtöttek fényében dönt arról, hogy mire tartja magát. Az önbecsülést (self-esteem) nem szabad összetéveszteni az önbecsléssel (self-assessment), mivel az utóbbi egy eszköz – gondoljunk csak az önbecslő skálákra (Kós, Tóth, 2018).

Az önbecsülést meg kell különböztetni az énkép sokkal általánosabb fogalmától, mivel sokan ugyanazt értik a két fogalmon. Az énkép azon kognitív vélekedések összességére utal, amelyekkel az egyén magáról rendelkezik, minden, amit tud magáról, magában foglal olyan dolgokat, mint a név, faji hovatartozás, mit szeret–mit nem szeret, miben hisz, mit tart értékesnek, de idetartoznak a külső megjelenést leíró dolgok is, mint a magasság és a súly. Ezzel szemben az önbecsülés egyfajta érzelmi válasz arra, amit az emberek tapasztalnak, amikor az önmagukkal kapcsolatos különböző dolgokkal foglalkoznak, és azokat értékelik. Az önbecsülésre vonatkozó elméletek általában azt hangsúlyozzák, hogy az embernek egy egészséges, pozitív kép kialakítása magáról és másokról öröklötten emberi jellemző. Vagyis minden ember egyfajta önbecsülési képességgel születik, amely természetét tekintve magas szintű. Nyilvánvalóan valaminek történnie kell vele az élete során, ami ezt a magas szintű önbecsülést fenntartja, illetve lerombolja. Utóbbinál legtöbbször a beépített értékek megszegéséért való önbüntetés, külső negatív hatások vagy a szájalom hiányát szokás emlegetni (Goserud, 2015).

Az önbecsülés elméletei sokfélék. Két irányvonal látszik azonban kibontakozni. Az egyik az önbecsülést a személyes értékesség vagy értéktelenség stabil jellemzőnek tartja. A másik irányvonal szerint az önbecsülés inkább kompetenciaalapú, és az egyén azon képességéből származik, amelynek birtokában eredményesen tud megküzdeni az élet kihívásaival, és értékesnek, illetve boldognak tekinti magát.

Arra, hogy melyik irányvonalnak van igaza, nem kell válaszolnunk. Mint ahogy minden terület, az önbecsülés területe is folyamatosan gazdagodik, változik a kutatások során, így a belőlük levont következtetések az elméleteket is módosítják. Jelenleg az látszik igaznak, hogy az önbecsülés az egyén azon mentális és emocionális képességéből származik, amelyekkel kezelni tudja az új szituációkat még akkor is, ha azok kimenetele ismeretlen (Goserud, 2015).

Ami az önbecsülés szintjeit illeti, alacsony, átlagos és magas önbecsülésről beszélhetünk. Ez a mérési módszer az önbecsülési skála minden szintjéhez specifikus jellemzőket ad meg. Ezeket a személyiségvonásokat általában, mint határvonalakat használják annak meghatározására, hogy a vizsgált személynek előnye származhat-e egy olyan terápiából, amely az alacsony önbecsülés emelését célozná. Az önbecsülés mérése ugyanis – legalábbis klinikai szempontból – elsősorban, de nem kizárólagosan az alacsony önbecsülés azonosítását célozza. Az alacsony szintű önbecsülés az átlagtól eltérő viselkedéseket hordoz, áthatja az egyén életét, a megélt élet minőségét negatív irányba befolyásolja. Az alacsony önbecsülésben szenvedő egyén értéktelen embernek érzi magát, s emiatt nehezen ért szót másokkal. Szégyelli magát még akkor is, ha adott helyzetben végtelen volt. Nehezen tudja konstruktív módon kifejezni az érzelmeit. Adott szituációban mindig a legrosszabbra számít. A krónikusan alacsony önbecsülésű ember mindemellett egészségi problémákkal is küzd, mint például evészavar, depresszió és generalizált szorongás.

Az átlagos szintű önbecsülés nem azt jelenti, hogy adott személy az önbecsülés minden területén átlagos, hanem azt, hogy egyik területen nagyra tartja magát, a másik területen viszont kevésre. Így jön ki az átlag. De éppen ezért a viselkedése nem megújítható. Könnyen előfordulhat, hogy olykor meggondoltan, kiszámíthatóan viselkedik, máskor pedig meggondolatlanul, impulzív módon cselekszik.

A magas önbecsülést gyakran ideális célnak tekintik, amelyet bárki elérhet, ha fejleszti az énképét. A magas önbecsülésű egyén tanul a múltbeli hibáiból anélkül, hogy szégyellené azokat, jó kapcsolata van mindenkivel, és őszintén hiszi, amit gondol. Ugyanakkor az önbecsülés magas szintje nem feltétlenül előnyös, ugyanis bizonyos negatív vonások megjelenésének kedvez. Ilyen például az, amikor valaki feljogosítva érzi magát mindenre (Goserud, 2015).

Az iskolai oktatás természetesen nem a klinikum, mindazonáltal a pedagógust (akinek kötelessége a személyiség fejlesztése) érdekelheti a tanulók önbecsülése bizonyos területeken, elsősorban azért, hogy kihez-kihez hogyan viszonyuljon, adott tanuló esetében mit tegyen vagy ne tegyen, milyen oktatásszervezési módot válasszon vagy ne válasszon az oktatási célok mellett a személyiségfejlesztési célok megvalósítása érdekében.

Ami az önbecsülés fejlődését illeti, az eddigi kutatások nem teszik lehetővé valamilyen általános tendencia felvázolását. Richard W. Robins és munkatársai (2002) nyolcvan vonatkozó kutatás anyagát elemezték, Helle Pullmann és munkatársai (2009) viszont óriási mintán végeztek kutatást, és mindannyian arra a következtetésre jutottak, hogy a kutatási eredmények ellentmondóak. Vannak kutatók, akik gyermekkorban magas, mások alacsony, megint mások

átlagos önbecsülést találtak; aztán vannak kutatók, akik szerint serdülőkorban emelkedik, mások szerint csökken, megint mások szerint nem változik az önbecsülés, és a sort lehetne folytatni.

Annyit azért elmondhatunk, hogy az önbecsülés fejlődését elsősorban a szülői-nevelői attitűd határozza meg, másodsorban pedig fontos szerepet játszanak az iskola és a kortársak is. A pedagógusok számára eligazító lehet Tókos Katalin (2005) tanulmánya, amely az énkép, önértékelés, önismeret pedagógiai jelentőségére mutat rá.

A fentiek részletezését azért tartottuk fontosnak, mert longitudinális kutatásunk az önértékelés/önbecsülés feltárását célozta meg annak kiderítésére, hogy a differenciált oktatás hogyan befolyásolja ennek alakulását, személyiségfejlesztési szempontból előnyös-e a differenciált oktatás. Mivel a Coopersmith-féle önbecsülési kérdőív alkalmasnak tűnt az önbecsülés különböző területeinek megragadására, ezért esett választásunk erre a módszerre. Elméleti fejtegetésünk befejezéseként (stílszerűen) ideírjuk Coopersmith-nek az önbecsülésre vonatkozó meghatározását: „Az önbecsülés az értékesség személyes megítélése, amely az egyénnek az önmagára irányuló attitűdjeiben fejeződik ki.” (Coopersmith, 1967, 4–5.).

„Az önértékelés tulajdonképpen saját értékességünk személyes megítélése” (Kozéki, 1984. 235. o.). Az önértékelés alapvető feltétele az önismeret. Az alacsony és a magas önértékelés meghatározza teljesítményünket, társas kapcsolatainkat és sikerorientáltságunkat.

Az alacsony önértékeléssel rendelkező ember személyiség jellemzői a következők:

- kevés önbizalom,
- passzivitás,
- nem vár sikereket az életben,
- nem megfelelő társas kapcsolat,
- megbízhatatlannak tartja önmagát.

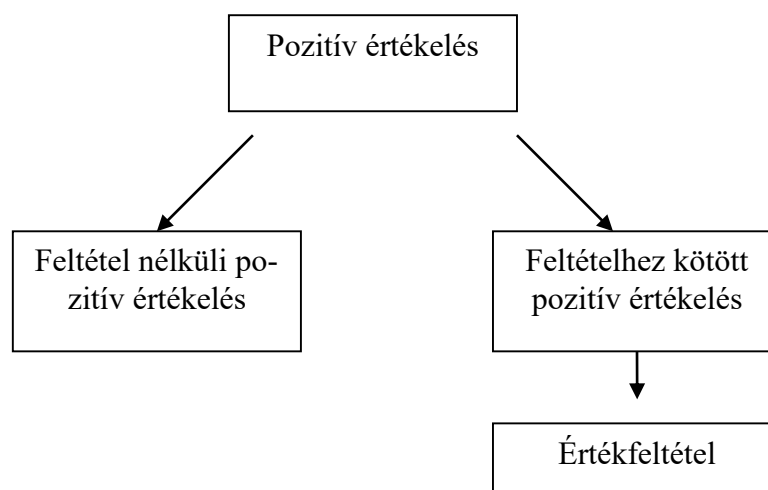
Magas önértékeléssel rendelkező ember személyiség jellemzői, aki nem túlértékeli magát:

- elégedett önmagával, „jól érzi magát a bőrében”,
- eredményesen és könnyen alakít ki kapcsolatot környezetével,
- általában optimista,
- megbízhatónak és felelősségteljesnek tartja magát, ezért szívesen vállal feladatokat, új kihívásokat (Kozéki, 1984).

1.3.2.1. Az önértékelés fejlődése

Az önértékelés fejlődését elsősorban a szülői nevelő attitűd határozza meg. A gondos, szeretetteljes, de következetes nevelés segít abban, hogy a gyermek kicsi korától kezdve megtanulja vállalni tetteiért a felelősséget, megtanulja kezelni sikereit és kudarcait azáltal, hogy a körülmények tőle függően alakulnak. Az a gyermek, aki tettei miatt folyamatosan másban keresi a problémát, tehát a körülmények tőle függetlenül változnak, „kívülről irányított” lesz, később nem tudja kudarcait feldolgozni, és önértékelés zavara jellemzi

Az önértékelés fejlődésében ugyanúgy, mint az énkép fejlődésében fontos szerepet játszanak az intézmények, a pedagógusok és a kortársak. A humanisztikus pszichológia elméleteinek értelmében szükségünk van az önmegvalósításhoz ahhoz, hogy a környezetünk elfogadjon bennünket, vagyis pozitívan értékeljen (Charver és Scheier, 2002). Rogers (1959) elméletében a pozitív értékelés kétféle lehet (9. ábra):



9. ábra. Rogers elmélete az értékelésről

A feltétel nélküli pozitív értékelés olyan szeretet és elfogadás, ahol semmiféle elvárás nincs, viszont a feltételhez kötött pozitív értékelés csak akkor működik, ha olyan magatartást, cselekedetet mutatunk, amit a környezetünk elvár tőlünk. Az értékfeltétel azokat az értékeket jelenti, amely alapján az egyént pozitívan értékelik. A környezetünk folyamatosan értékfeltételeket állít velünk szemben, és mi is értékfeltételeket állítunk saját magunkkal szemben. Rogers (1959) véleménye alapján akkor fogadjuk el önmagunkat, ha a cselekedeteink az értékfeltételeknek megfelelnek, amit feltételhez kötött önértékelésnek nevez.

Az önértékelést tehát a születésünktől fogva meghatározza a szűk majd a tágabb környezetünk. Éppen ezért vizsgálatunkhoz egy olyan módszerre volt szükségünk a kutatásban, amely figyelembe veszi a család, az iskola és a kortársak dimenzióit.

1.3.2.2. Az önértékelés vizsgálata

„Az önértékelés a spontán énképtől abban tér el, hogy a személynek a kutató választotta dimenziók mentén kell magát jellemeznie, illetve értékelni kell magát a megadott dimenziókban.” (Kollár és Szabó, 2004. 55. o.) Harter (1999) megfigyelései azt mutatják, hogy ennél jóval nehezebb elkülöníteni az önértékelést a spontán énképtől. Ezt figyelembe véve a vizsgálati módszer megválasztásánál alapvető szempont volt, hogy több alskálával rendelkezzen, ami bővebb információt ad a tanulóról, ezen kívül több alkalommal is felvehető legyen a teszt, hiszen négyéves kutatás eredményeit kellett összehasonlítani.

Az önértékelés mérőeszközei közül a Coopersmith kérdőívet alkalmaztuk. A vizsgáló módszert 1967-ben szerkesztették. A teszt alkalmas általános iskolás és középiskolás tanulók önértékelésének vizsgálatára (2. melléklet). A kérdőív öt skálát tartalmaz:

- „S” skála: a gyermek önértékelésére vonatkozó skála (magabiztosság, elégedettség) – 26 item,
- „I” skála: iskolára vonatkozó skála (iskolai eredményesség, sikereiben való hit) – 8 item,
- „O” skála: az otthoni hatások önismereti részére vonatkozik (bizalom, megértés) – 8 item,
- „T” skála: társakkal kialakított kapcsolatra vonatkozó önértékelés mutató – 8 item,
- „L” skála: a szociális konformizmus skálája, úgynevezett „hazugság skála” – utolsó 8 item (Kozéki, 1984).

A kérdőív 58 itemet tartalmaz, melyre „jellemző rám” – „nem jellemző rám” válaszok közül dönthet a személy. Az értékelésnél a kódtábla elemeit kell alapul venni, és ennek megfelelően határozhatóak meg az egyes területeken a pontszámok. Ezt követően figyelembe véve a Coopersmith-féle kérdőívvel nyert magyar adatok átlagait, kiértékelhetjük a felvett adatokat (Tóth, 2005).

Tehát az önértékelést több forrás is meghatározza: sikereink, kudarcaink; belső normáink, értékeink; a társakkal való összehasonlítás. Festinger (1976) megfigyelései alapján másokhoz hasonlítjuk önmagunkat, annak érdekében, hogy megismerjük saját személyiség jellemzőinket és megkülönböztessük magunkat másoktól. Az énkép, az önértékelés és önismeret fejlődésére

hatással van a környezet és ezen belül a fejlődépszichológiai változásokat figyelembe véve a kortársak véleménye. A következő részben kifejtem a társas kapcsolatok változásának jelentőségét a személyiség fejlődésére, és a kutatásban használt skála is bemutatásra kerül.

1.3.3. Közösség iránti beállítódás

A társas kapcsolatok az öröklés mellett meghatározzák a személyiség fejlődését, folyamatos változását. Már óvodáskor kezdetén megjelenik a másokkal való összehasonlítás és annak meghatározása, hogy miben vagyunk hasonlóak, és melyek azok a személyiségjegyeink, magatartásformáink, amelyek megkülönböztetnek bennünket a többi embertől. A szociálpszichológiai kutatások az mutatják, hogy a 6–10 éves tanulók idejük nagyobb részét szívesebben töltik a kortársaikkal, de a felnőttek játsszák a meghatározó szerepet (Hetherington, 1978). 13–15 éves korban következik be a teljes átpártolás időszaka, ugyanis ettől kezdve nem csak az idejük nagy részét töltik a társaikkal, hanem a kortársak véleménye lesz a meghatározó.

A csoporthoz való tartozás a személyiségfejlődés, az önértékelés és az önismeret meghatározó eleme. A csoportban elfoglalt hely és az önértékelés hat egymásra. A csoport létrejöttét és a kortársakkal stabilizálódó kapcsolatot a szociális készségek fejlettsége erősíti (Smith és Mackie, 2002).

A gyermekek kortársaihoz fűződő viszonya a serdülőkor 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 és 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 személyeszlésük 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.

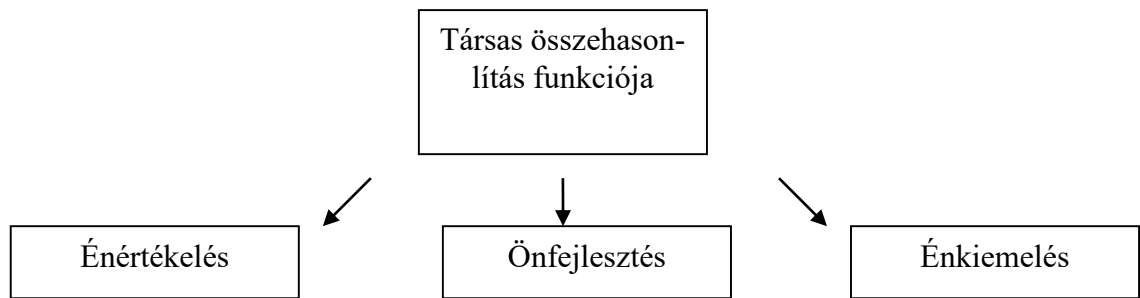
Nagy és Zsolnai (2001) kutatásai mutatják, hogy a szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeinek figyelembe vétele) érhető el. Ennek értelmében az öröklött elemek kiegészülnek a 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 és 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.

Iskoláskorban egyre nagyobb jelentősége lesz a kortársak véleményének és elvárásainak, ettől kezdve megjelenik a tanulók közötti versengés, ami a serdülőkorra tovább fokozódik.

1.3.3.1. A másokkal való összehasonlítás

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. A társas összehasonlítás három funkcióját a 10. ábra mutatja.



10. ábra. A társas összehasonlítás funkciója

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 viszonyítási 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 és Harackiewicz, 2000). A gyermekek együttműködése, egymás munkájának elismerése pozitívan hat a teljesítményre, motiválja a tanulókat (Józsa és Székely, 2004).

1.3.3.2. A közösség iránti beállítódás mérése

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 tanulóról, a család életéről és a pedagógusról ad információt),
- dokumentumelemzés (Szekszárdi, 1992).

A kutatásunkban választott vizsgálati módszer a közösség iránti beállítódás mérése: Hunyady-né-féle, Tóth által módosított mérőeszköz a közösség iránti beállítódás vizsgálata (3. melléklet). Ez a skála lehetőséget biztosít a társas kapcsolatokhoz, tágabb közösségekhez való beállítódás mérése. 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.

Hunyady-né (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 teszt (Tóth, 2005).

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 és 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 és 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 és 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-felméréssorozat (Health Behaviour in School-aged Children) az 5–12. évfolyamos tanulók részvételével készült (Németh és Költő, 2011). Az eredmények összegzésekor azt tapasztalták, hogy a diákok „szubjektív jólléte” összefügg az iskolai teljesítménnyel és az iskolához való viszonyal (Józsa és Fejes, 2012).

Az énkép, az önértékelés, az önismeret és a társas kapcsolatok nagy mértékben határozzák meg a tanulók teljesítményét. Azonban mindezek mellett számos hazai és nemzetközi kutatás felhívja a figyelmet a szorongási szint és a teljesítmény közötti kapcsolat jelentőségére. A következőkben a szorongás meghatározását és vizsgálati módszereit mutatjuk be.

1.3.4. Szorongás

A szorongás élményét mindenki ismeri, az élet minden területén jelentkezik, és a gyermekek is tapasztalják nap mint nap az iskolában és iskolán kívül is. Az élmény biológiai feladata az organizmus figyelmeztetése és felkészítése egy közeledő veszélyre, így a szorongás elengedhetetlen az egyén „túlélése” szempontjából. Azonban vannak olyan esetek, amikor már olyan erőssé válik ez a védekező funkció, hogy az egyén számára lehetetlenné válik a környezetéhez való alkalmazkodás.

A szorongás kialakulásának mértékét két tényező határozza meg: az öröklöttség és a környezeti hatások. Különböző elméletek születtek az évek során a szorongással kapcsolatban. Például Karen Horney (1937, idézi Carver és Scheier, 2002) szerint az emberek egy alapszorongással születnek, aminek alapja a gyermeki gyámoltalanság érzése egy potenciálisan ellenséges világban. A szorongás érzése egyes emberekben alacsonyabb, másoknál magasabb szinten van – ezt erősen befolyásolja a környezet. A pszichoanalitikus elmélet szerint, amikor az Id elfojtott ösztöntörkvései erősekké válnak és felmerül a veszélye annak, hogy az Ego már nem tudja kontroll alatt tartani, ekkor jelenik meg a veszélyre figyelmeztető szorongás. A humanisztikus pszichológia elmélete alapján akkor alakul ki a szorongás, amikor az én-kép és az én-ideál eltávolodik egymástól és ennek következtében az önmegvalósítás folyamat leáll (Ranschburg, 1998).

1.3.4.1. A szorongás és a teljesítmény kapcsolata

A szorongással kapcsolatos elméletek arra hívják fel a figyelmet, hogy a teljesítmény, a társas kapcsolatok alakulása szoros kapcsolatban van a szorongási szint mértékével. Teljesítményszorongás esetében a szorongás mértékét befolyásolja a feladat nehézsége, a feladat tétje, és komoly szerepe van a tanulást befolyásoló környezetnek, így például a pedagógusoknak is. A szorongás lehet normál és kóros szintű. Míg a normál szorongás segíti, ösztönzi, addig a kóros szintű debilizáló hatással van a teljesítményre (Bitter, 1996).

A szorongás szintje hatással van a teljesítményre, ez alapján elkülönítünk: mobilizáló és debilizáló szorongást (Füredi és Harmatta, 2009). Gyakorta azt tapasztaljuk, hogy az erősen szorongó tanulók teljesítménye nem megfelelő az általános iskolában, ezen kívül megjelennek a különböző magatartási, pszichés és szociális problémák. Viszont az alig szorongó tanulók sem tudnak képességeikhez mérten teljesíteni, hiszen gyakran érdektelenné és közömbössé vál-

nak a feladatokkal és gyakran az iskolával szemben is. Már említett Coopersmith (1959) kutatásai is igazolják, hogy a pozitív önértékelésű tanulók szorongási szintje alacsonyabb volt, melynek következtében az iskolai teljesítményük jobb, a társas kapcsolataikban pedig népszerűbbek voltak. Hasonló kutatásokat végzett Mitchell (1959) egyetemi hallgatókkal. Azt tapasztalta, hogy a pozitív énképpel rendelkező hallgatók alacsonyabb szorongási szinttel rendelkeztek.

1.3.4.2. A szorongási szint mérése

A szorongás jól megfigyelhető a különböző fiziológiai tünetek alapján. A pszichológiában azonban bőven találunk olyan személyiségteszteket, melyek a szorongási szintet mérik. Néhányat felsorolva (Oláh, 2005; Perczel, Kiss és Ajtay, 2005):

- Beck Szorongás leltár: a 21 tétel mutatja a szorongásos tüneteket, hiszen a magasabb pontszám erősebb szorongást mutat.
- Hamilton Szorongás skála: 14 tételből áll és a szorongási szint mértéke mutatja, hogy mennyire befolyásolja a szorongás a mindennapi életet.
- Spielberger Állapot Szorongás kérdőív és Spielberg Vonás Szorongás kérdőív: a szorongásra való hajlamot (vonásszorongás) és a pillanatnyi szorongásos állapotot (állapotszorongás) vizsgálja. A kérdőívek 20-20 tételből állnak és a nemek közötti különbséget is figyelembe veszik.

A kutatásunkban használt teszt segítségével a tanulók szorongási szintjére vonatkozólag kapunk eredményt. A CMAS hazánkban és nemzetközileg is alkalmazható teszt (4. melléklet). Ez a szorongási teszt csoportosan is végezhető, hiszen az állítások végén csak „igen” vagy „nem” válaszokat kell meghatározni a vizsgálati személynek. A teszt értékelése során az igen válaszok száma határozza meg a szorongás mértékét. A következő értékhatárokat kell figyelembe venni, a kérdőív maximális pontszáma 42:

- erősen szorongó: 27–42 pont között,
- közepesen szorongó: 16–26 pont között,
- alig szorongó: 0–15 pont között.

A teszt 11 tétele a szorongásos állapotot kísérő fiziológiai tünetekre is rámutat (Klein, 1980). Ezek a következők:

- Gyakran érzem, hogy a szívem gyorsan ver.
- Izzad a kezem.
- Könnyen elpirulok.

- Ideges vagyok.
- Könnyen megfájdul a fejem.
- Este csak nehezen tudok elaludni.
- Gyakran fáj a gyomrom.
- Könnyen kifáradok.
- Sokszor nehezen nyelek.
- Sokszor nem kapok levegőt.
- Többször kell WC-re mennem, mint másoknak.

Az általunk választott vizsgálati módszereknél alapvető kritérium volt, hogy a négy évig tartó, longitudinális vizsgálat alatt reális eredményeket kapjunk a tanulók személyiségjegyeinek változásairól.

2. A kutatás bemutatása

2.1. A kutatás célkitűzése

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy a felső tagozatos tanulóknál alkalmazott folyamatos differenciált foglalkoztatás mennyiben gyakorol hatást bizonyos személyiségváltozókra.

A kutatás jelentőségét az adja, hogy bár a szakirodalomban számos leírás olvasható a differenciált fejlesztésről, e leírások mindegyike a differenciált fejlesztésnek mint tanulásszervezési módnak a tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását vizsgálja, nem fordítva figyelmet a pszichológiai vonatkozásokra, arra pedig különösen nem, hogy van-e számottevő hatása a differenciált fejlesztésnek a személyiségre. Vizsgálatainkkal ennek szeretnénk utána járni.

A négy évig tartó, a felső tagozat teljes időtartamára kiterjedő longitudinális kutatás keretében kísérleti és kontroll csoportok alkalmazásával kívántuk igazolni azt a feltételezésünket, hogy a differenciált fejlesztésben következetesen részesülő tanulók (kísérleti csoport) bizonyos személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben csak alkalmanként, esetlegesen részesülő tanulók (kontroll csoport) ugyanezen jellemzőinek változása. A vizsgálatok megkezdése előtt a szülők egy tájékoztatón vettek részt, majd ezt követően írásbeli hozzájárulásukat kértük a tesztek felvételéhez (lásd az 5. mellékletet).

2.2. A vizsgálat hipotézisei

A személyiség általunk vizsgált valamennyi területe esetében azt feltételeztük, hogy a differenciált fejlesztés pozitív hatású, legalábbis pozitívabb, mint a kontrollesoport tanulói esetében.

1. Hipotézis: Feltételezésünk alapján a négy év kutatása során a tudatos, tervezett differenciálás a kísérleti csoportban pozitív irányú változást eredményez az önértékelés általunk vizsgált területeiben (a gyermek önértékelése, az iskolai önértékelés, az otthoni hatásokra vonatkozó önértékelés, a társakkal kialakított kapcsolatra vonatkozó önértékelés, a szociális konformizmusra vonatkozó önértékelés).
2. Hipotézis: Feltételezésünk alapján a kísérleti csoportban a kutatás ideje alatt pozitívan változik a tanulók énképe (testkép, általános énkép, iskolai énkép, tantárgyi énkép, társas énkép, szülői énkép).
3. Hipotézis: Feltételezésünk alapján a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállító-dása a differenciálás hatására pozitívabban változik, mint a kontrollesoportnál (az iskola-közösség, a társadalom, az osztály kohéziós ereje, az önkormányzat szerepe és jogköre, a közvélemény funkciója, az osztályon belüli lehetséges szociometrikus kapcsolat, a közösségi tevékenységek).
4. Hipotézis: Feltételezésünk alapján a négy év során a két csoport szorongási szintjét összehasonlítva a kísérleti csoportnál alacsonyabb szorongási szint alakul ki.

A hipotéziseket a kutatás adatainak bemutatása és statisztikai elemzése után fogjuk megválaszolni.

2.3. Kutatási minta

A két vizsgálati csoport 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:

- Szentes
- Békéscsaba
- Komádi
- Paks
- Mezőkovácsháza
- Nyírbátor

A vizsgált életkor: 10–14 éves tanulók (5-6-7-8. évfolyam folyamatos vizsgálata). Mérések száma: 5 évfolyam év elején és végén, 6. 7. 8. évfolyam egy mérés történt a kontroll- és a kísérleti csoportokban is.

Részvevők, létszám:

- Kísérleti csoportban résztvevők száma: 177 fő (lány: 91 fiú: 86)
- Kontrollcsoportban résztvevők száma: 177 fő (lány: 94 fiú: 83)

2.4. A kutatás körülményei

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 építik fel a tantárgyi óráikat.

A differenciált fejlesztéshez az oktatósomagokat a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara, Szarvas tantárgypedagógiai 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.

A kísérleti osztályokban a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően készítettük el a négy év során a kiegészített óravázlatokat. A kísérletben résztvevő pedagógusok előre elküldték az óravázlatokat, így az oktatócsoportunk folyamatosan kiegészítette azokat a tanulók fejlettségének, az osztály összetettségének megfelelő differenciáló feladatokkal (10. és 11. sz. mellékletben látható 5 osztályos, 2 egymást követő matematikai óra óravázlata). Általános megfigyelési szempontok a kísérleti osztályok tanulóinál, ami alapján a kiegészített óravázlatok elkészültek:

- pedagógusok beszámolója, megfigyelése,
- a tanulók életkori adottságai (kognitív, társas, érzelmi)
- a tanulók egyéni képességeinek, fejlettségének, személyiség tulajdonságainak megfigyelése,
- az esetleges szakértői vélemények figyelembe vétele.

A négy év során a kísérleti osztályokban gyakori volt a csoportos és a páros munka. Ötödik osztálytól a nyolcadik osztály végéig folyt a megfigyelés, ahol a kísérletben résztvevő tanulók hetente vettek részt a programban.

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

A vizsgálatok az adott általános iskola osztálytermi keretei között történtek, a pszichológiai kérdőíveket a pedagógusok és mi vettük fel. A kérdőívek kitöltése minden évben (ötödik osztályban év elején és év végén is) történt, hiszen figyelembe kellett venni a tanulók figyelmét és terhelhetőségét (első alkalom: énkép és közösség iránti beállítódás teszt, második alkalom: szorongás és önértékelés kérdőív). A vizsgálatok megkezdése előtt a szülők egy tájékoztatón vettek részt, majd ezt követően írásban hozzájárultak a tesztek felvételéhez.

A kutatás a 2006/2007-es tanévben kezdődött és a 2009/2010-es tanévben fejeződött be. A következőkben a négy éves kutatás eredményeit mutatjuk be. A bemeneti mérés 5. osztály szeptemberében, a további mérések 5., 6., 7., 8. osztályban májusban történtek.

2.5. Vizsgálati eredmények

Az eredmények értékeléséhez a leíró statisztikai (átlag, szórás) számítások mellett kétmintás t-próbát és varianciaanalízist is alkalmaztunk. A varianciaanalízis a normál eloszlású

csoportok átlagainak összevetésére alkalmas módszer, amely a jelen kutatásban az átlagok különbségét mutatja be az idő függvényében, a kísérleti és kontrollcsoportra, illetve a nemekre nézve (a függő változó az önértékelés alszála, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek). Felhívjuk a figyelmet, hogy a varianciaanalízis ábrái a jobb szemléltetés, bemutatás végett torzítást mutathatnak!

A kétmintás t-próba vizsgálja két külön mintában a változók szignifikáns eltéréseit. A következőkben ezzel a statisztikai módszerrel mutatjuk be a nemek eltérésében és a fejlesztési idő hatására kapott eredményeket.

2.5.1. Az önértékelés vizsgálata

A felső tagozaton az önértékelés mérését a Coopersmith kérdőívvel végeztük el. A kérdőív öt skálát tartalmaz: „S” skála: a gyermek önértékelésére vonatkozó skála (magabiztosság, elégedettség) - 26 item, „I” skála: iskolára vonatkozó skála (iskolai eredményesség, sikereiben való hit) – 8 item, „O” skála: az otthoni hatások önismereti részére vonatkozik (bizalom, megértés) – 8 item, „T” skála: társakkal kialakított kapcsolatra vonatkozó önértékelés mutató – 8 item, „L” skála: a szociális konformizmus skálája, úgynevezett „hazugság skála”- utolsó 8 item (Kozéki, 1984). A négy évig tartó kutatás alatt vizsgáltuk, hogy a felső tagozatos tanulók önértékelése milyen ütemben változik a kísérleti tevékenységek hatására. Ezt a változást kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítása mellett mutatjuk be.

Az 1. táblázatban a 2006–2009 évi kísérleti (kísérleti) csoport mérési eredményei láthatóak.

Az 1. táblázat alapján a következő skála eredmények láthatóak: „S” alszála, az önértékelés a gyermek elégedettségére vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 7,39 (bemenet: 24,64, kimenet. 32,03), ami fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A megfelelő önértékeléssel rendelkező gyermek elégedett önmagával, „jól érzi magát a bőrében”, eredményesen és könnyen alakít ki kapcsolatot környezetével, általában optimista, felelősségteljes. A folyamatos fejlesztések hatására az önértékelés fokozottan fejlődik, ami a tanulási folyamatot is elősegíti.

1. táblázat. Az önértékelés átlagai és szórásai a kísérleti csoportokban (2006–2009)

Kísérleti csoport N=177		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet
		átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	
S	fiú	24,82	7,975	24,59	8,66	24,84	8,65	31,43	8,89	31,98	7,64	7,16

	lány	24,47	8,49	24,81	8,10	24,81	7,97	29,69	8,23	32,09	6,40	7,62
	összesen	24,64	8,21	24,70	8,36	24,82	8,29	30,55	8,58	32,03	7,02	7,39
I	fiú	7,23	3,60	6,66	3,66	6,93	3,62	7,95	3,12	8,53	2,77	1,3
	lány	6,54	3,52	6,94	3,45	6,88	3,47	7,62	2,81	9,36	2,51	2,82
	összesen	6,88	3,57	6,80	3,55	6,90	3,54	7,79	2,96	8,95	2,67	2,07
O	fiú	9,41	4,08	9,39	4,45	9,34	4,31	10,36	3,69	10,98	3,61	1,57
	lány	9,66	4,08	9,69	4,10	9,73	3,87	10,58	3,68	11,30	3,30	1,64
	összesen	9,48	4,15	9,62	4,18	9,54	4,09	10,47	3,68	11,14	3,48	1,66
T	fiú	9,45	3,49	9,48	3,31	10,14	3,14	12,16	3,31	12,20	3,67	2,75
	lány	9,39	3,15	9,55	3,23	10,36	3,00	11,82	3,22	12,56	3,77	3,17
	összesen	9,42	3,31	9,51	3,26	10,25	3,07	11,99	3,26	12,38	3,72	2,96
Önér- ték index	fiú	50,91	15,93	50,11	17,25	50,57	16,87	61,05	15,15	62,32	13,36	11,41
	lány	49,96	16,41	51,10	15,22	50,88	15,14	59,15	14,07	63,01	12,47	13,04
	összesen	50,43	16,13	50,61	16,22	50,72	15,98	60,09	14,61	62,67	12,89	12,24

Az „I” alskála, az iskolai sikerességet, az iskolához való viszony átlagok különbsége bemenet és kimenet: 2,07 (bemenet: 6,88, kimenet: 8,95), ami nagyon minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A kudarc élmény hatására a tanulók teljesítménye és magatartása negatív irányban változik ebben az életkorban. Azonban a gyermek pozitív megerősítése, az iskolához fűződő pozitív viszonya segíti a tanulót a kudarcainak leküzdésében és a konfliktuskezelésben.

Az „O” alskála, az otthoni önértékelés, az elfogadás átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,66 (bemenet: 9,48, kimenet: 11,14), ami szintén minimális eltérést mutat. Az önértékelés fejlődésében az intézmények, a pedagógusok és a kortársak mellett kiemelkedő szerepe van a szülőknek. A differenciált fejlesztés mellett a szülők otthoni pozitív megerősítése gyengítheti vagy erősítheti az önértékelés változását. Ebben az esetben a folyamatos kísérleti tevékenységek mellett az otthoni önértékelés nagyon minimális fejlődést mutat.

A „T” alskála, a társakkal való viszony átlagok különbsége bemenet és kimenet: 2,96 (bemenet: 9,42, kimenet: 12,38), ami egy kicsivel nagyobb eltérést mutat a fejlesztések hatására. A kortársak iránti érdeklődés az általunk vizsgált életkorú tanulóknál kiemelkedő fontosságú, hiszen egyrészt meghatározó a tanulás iránti érdeklődésben, másrészt az önértékelés növekedését is befolyásolja. Ebben az esetben a fejlesztések hatására pozitívan változik a társakkal való viszony, ami pozitív hatással van a csoport fejlődésére és a csoporton belüli személyek fejlődésére is.

És végül az önérték index átlagok különbsége bemenet és kimenet: 12,24 (bemenet: 50,43, kimenet: 62,67), ami azt mutatja, hogy az önérték indexben változás tapasztalható, mind a fiúk, mind a lányok esetében. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kísérleti csoport önértékelése a differenciált fejlesztés következtében mindegyik alskálában fejlődést mutatott, de

viszonylag nagyobb fejlődés az önértékelés és a társakkal való viszony alskálában történt (Kós, Tóth, 2018). A 2. táblázatban a 2006–2009 évi kontrollcsoport mérési eredményei láthatóak.

2. sz. táblázat. Az önértékelés átlagai és szórásai a kontrollcsoportban (2006-2009)

Kontrollcsoport N=177		1.mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet
		átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	
S	fiú	24,11	8,68	24,14	8,66	25,34	8,05	27,52	9,89	29,14	9,70	5,03
	lány	24,16	8,31	24,16	8,31	24,74	8,05	28,07	8,90	30,02	7,79	5,86
	összesen	24,14	8,47	24,15	8,46	25,04	8,03	27,80	9,38	29,58	8,78	5,44
I	fiú	6,61	3,60	6,59	3,64	7,02	3,40	6,84	3,41	7,75	3,07	1,14
	lány	6,90	3,58	6,88	3,58	6,81	3,44	7,35	2,98	8,43	3,26	1,53
	összesen	6,76	3,58	6,73	3,60	6,92	3,41	7,10	3,20	8,09	3,18	1,33
O	fiú	9,25	4,40	9,25	4,40	9,50	4,08	9,59	4,33	10,16	4,07	0,91
	lány	9,66	4,08	9,69	4,10	9,71	3,90	10,56	3,70	10,61	3,30	0,95
	összesen	9,46	4,24	9,47	4,24	9,60	3,98	10,08	4,04	10,38	3,70	0,92
T	fiú	9,45	3,31	9,45	3,33	9,50	3,18	10,52	3,58	11,02	3,95	1,57
	lány	9,26	3,26	9,26	3,26	9,55	3,25	10,97	3,54	10,65	3,81	1,39
	összesen	9,36	3,28	9,36	3,29	9,53	3,21	10,75	3,55	10,84	3,87	1,48
Önérték index	fiú	49,43	17,21	49,43	17,24	51,36	15,50	54,48	17,58	58,07	17,45	8,64
	lány	49,98	15,68	49,98	15,74	50,81	15,28	56,94	14,79	59,71	13,86	9,73
	összesen	49,71	16,41	49,71	16,46	51,08	15,35	55,72	16,23	58,89	15,72	9,18

A 2. sz. táblázat alapján a következők láthatóak: „S” alskála, az önértékelés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 5,44 (bemenet: 24,13, kimenet: 29,58) feltehetően az életkori fejlődés jellemzői miatt viszonylag nagy eltérést mutat. A kontrollcsoport önértékelés pozitív/negatív irányba való eltérésében pozitív elmozdulást láthatunk. Az egészséges személyiség kialakulásához nélkülözhetetlen a pozitív önértékelés kialakulása. Ebben az esetben látható, hogy a bemeneti mérésekhez képest a tanulók önértékelése jelentősen fejlődött az irányított fejlesztések nélkül is.

„I” alskála, az iskolai önértékelés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,33 (bemenet: 6,75, kimenet: 8,09), ami minimális eltérést mutat. A tanulás iránti motiváció alapfeltétele, hogy a tanuló iskolához való viszonya pozitív legyen. Ebben az esetben a tanulók iskolai önértékelése minimális változást mutat, ami a motiváltságot csökkenti a tanulóknál és nehezíti az új tananyag megtanulását és megértését.

„O” alskála, a családi önértékelés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,92 (bemenet: 9,45, kimenet: 10,38), ami szintén minimális eltérést mutat. Ebben az esetben is meghatározó a szülők és a tanuló kapcsolatának minősége. A minimális eltérésben a bemenet és a ki-

menet eredménye között érezhető a tanulók fejlődépszichológiai változása; a serdülőkor pszichés változásainak hatására az otthoni önértékelés lassú fejlődést mutat. Az identitás fejlődésében meghatározó terület a serdülő önmaga keresése, a szülő-gyermek kapcsolat megváltozása.

„T” alskála, a társakkal való viszony átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,48 (bemenet: 3,28, kimenet: 10,83), ami viszonylag kis eltérést mutat. A kortársak hatása meghatározó ebben az életkorban. Ebben az esetben minimális fejlődés látható a négy év alatt, ami arra utal, hogy az osztályon belüli konfliktusok, klikkesedések nehezítik az osztály kohézióját, s ez kihat a tanulásra.

Az önérték index átlagok különbsége bemenet és kimenet: 9,18 (bemenet: 49,70, kimenet: 58,89), ami mutatja a tanulók válaszaik közötti eltéréseket.

3. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport kétmintás t-próba eredményei

N=177	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)	
	t	szig	t	szig	t	szig	t	szig	t	szig
S	0,57	0,56	0,61	0,53	-0,24	0,80	2,88	0,00	2,90	0,00
I	0,32	0,74	0,17	0,85	-0,03	0,97	2,10	0,03	2,75	0,00
O	0,05	0,96	0,32	0,74	-0,15	0,87	0,96	0,33	1,98	0,04
T	0,19	0,84	0,45	0,65	2,16	0,03	3,42	0,00	3,83	0,00
Index	0,41	0,67	0,52	0,60	-0,21	0,82	2,66	0,00	2,46	0,01

A 3. táblázatban látható, hogy a két csoport között minden skála esetében az első (bemeneti) mérésnél és a második mérésnél nincsen szignifikáns különbség ($p > 0,05$). A társakkal való viszony (T skála) esetében már a harmadik mérés, azaz 6. osztályban szignifikáns különbség ($p < 0,05$) van a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az S (önértékelés), I (iskolai), T (társakkal való kapcsolat) alskála, önérték index a 3. és 4. mérés esetében is a két csoport között szignifikáns különbség ($p < 0,05$) látható. Az O esetében csak a kimeneti mérésnél mutat szignifikáns különbséget ($p < 0,05$).

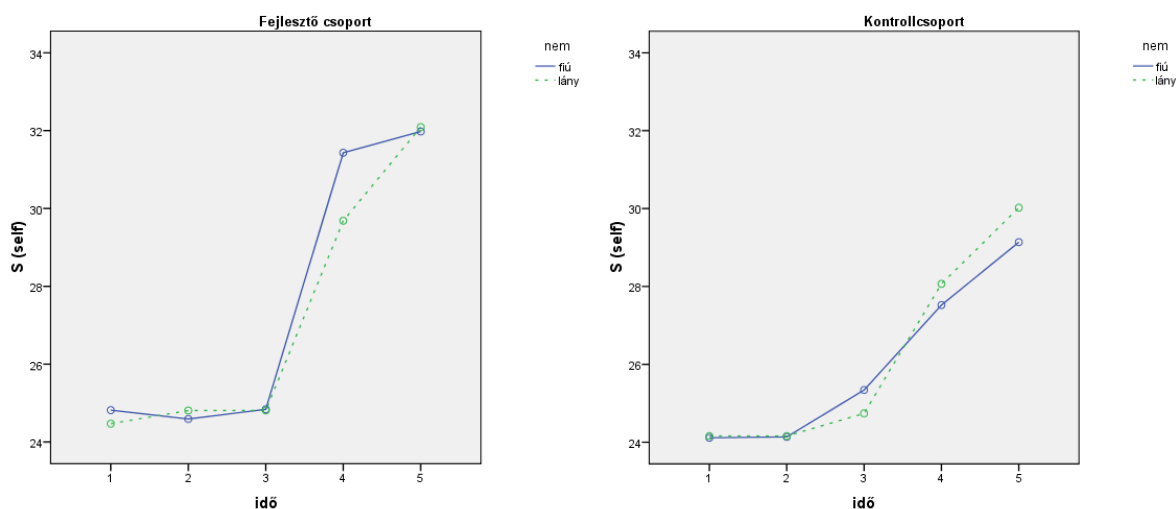
A kísérleti és kontrollcsoportban az eredmények jól mutatják, hogy közel azonos szintről indultak a tanulók, de a kísérleti csoportban a differenciált fejlesztés hatására 8. osztály végére minden skála esetében szignifikáns különbség van a két csoport között.

A reális önértékelés kialakulása lehetővé teszi a világban való könnyebb eligazodást, saját képességeink, korlátaink megismerését. Ebben kiemelkedő szerepe van a családnak, majd később meghatározó elemmé válik az iskola, a pedagógusok és a kortársakkal való kapcsolat kialakítása.

További statisztikai módszer (varianciaanalízis) segítségével a két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. A függő változók az önértékelés alskálái, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

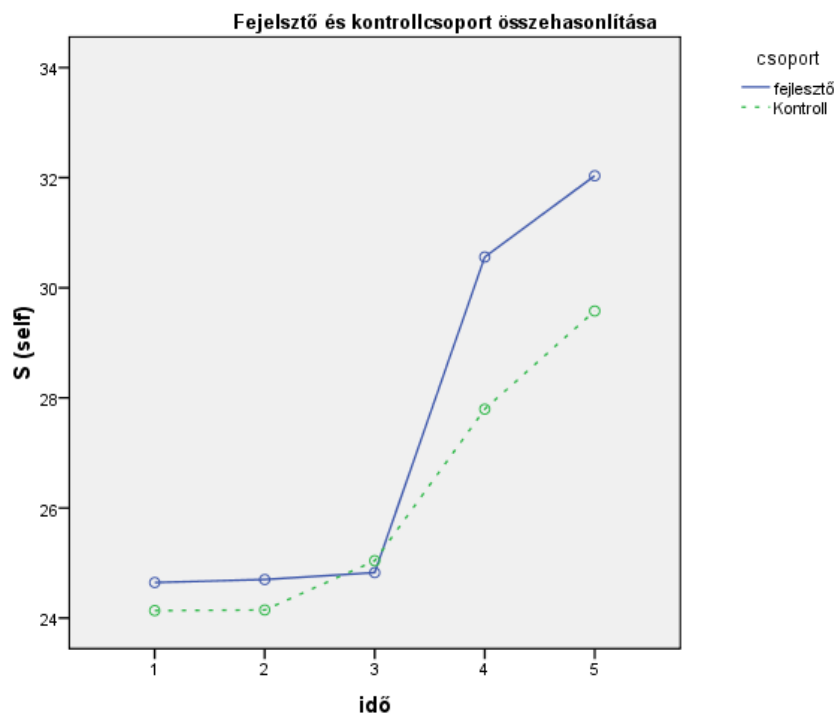
2.5.1.1. „S” skála

9. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében S skála esetében.



Az 9. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport nemek közötti eltérés eredményeit. Az önértékelés fejlődése természetes folyamat az ember életében. Meghatározó elemei: a szülői minta, a nevelői attitűd, a jutalmazás és büntetés következetes alkalmazása, a hibákból való tanulás és a már említett kortársak és pedagógusok hatása. A két ábra mutatja, hogy a két nem önértékelésének fejlődése a hatodik osztályt követően jelentősebben eltér. A serdülőkor hatására a két nem eltérő fejlődést mutat a testi változások, a mentális fejlődés és a pszichés érés között. Ennek különböző okai lehetnek, pl: a környezet, a stressz, az agresszió és a konfliktusok. A lányok hamarabb érnek, de gyakrabban jelenik meg náluk a negatívabb önértékelés, ami általában a testképre és a társas kapcsolatokra terjed ki. A kutatás során érdekes volt azt látni, hogy a differenciált fejlesztés pozitívan befolyásolja a tanulók önértékelését, az egészséges önbizalom kialakítását a két nem közötti önértékelés skálának a fejlődését.

10. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az S skála esetében

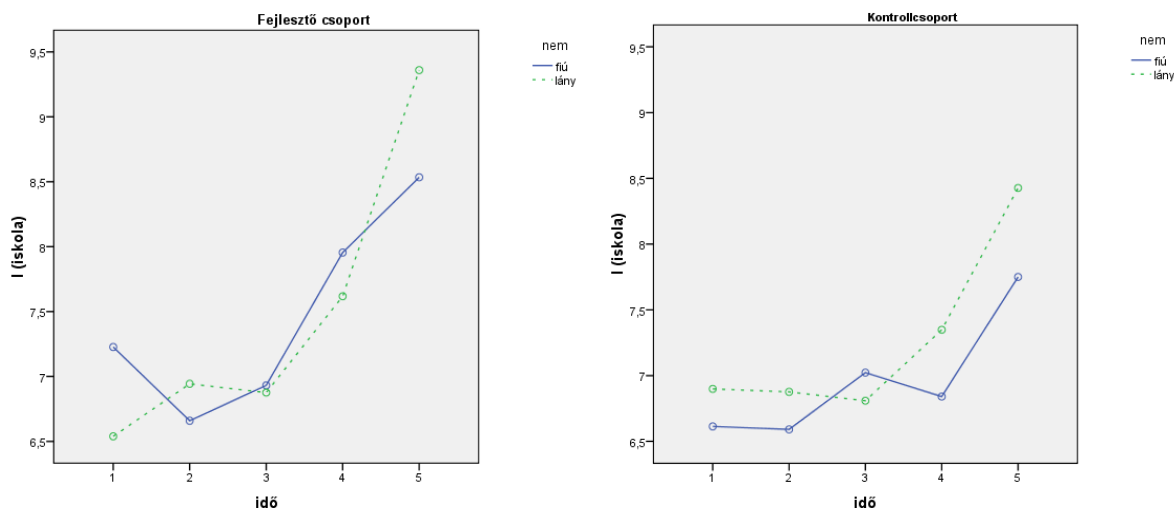


A 10. ábra alapján megfigyelhető, hogy az öt mérés esetében az „S”, vagyis az önértékelés alskála fejlődése változó. Az első és harmadik mérés között a kísérleti csoportnál nem tapasztalunk változást, a kontrollcsoportnál a 2-3. mérés között emelkedő a grafikon vonala. A folyamatos differenciált fejlesztések hatására a 3. méréstől folyamatosan emelkedés látható. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az általunk vizsgált korcsoport 10-től 14 éves korig magába foglalja a kisiskoláskor végét és a serdülőkor elejét. Ebben az időszakban egyre inkább észrevehető a tanulás iránti motiváció csökkenése, és a pedagógus iránti tisztelet is megkérdőjeleződik. Az általános iskolákban a differenciált oktatás kiemelkedő területnek számít, ezzel szemben látható, hogy a tudatos, célirányú fejlesztés hatékony változásokat okoz a tanulók fejlődésében. A kísérleti csoportokban nagyobb arányú a pozitív önértékelés fejlődése. Az egészséges önértékelés segíti a társakkal való kapcsolat kialakítását a tanulásban.

2.5.1.2. „I” skála

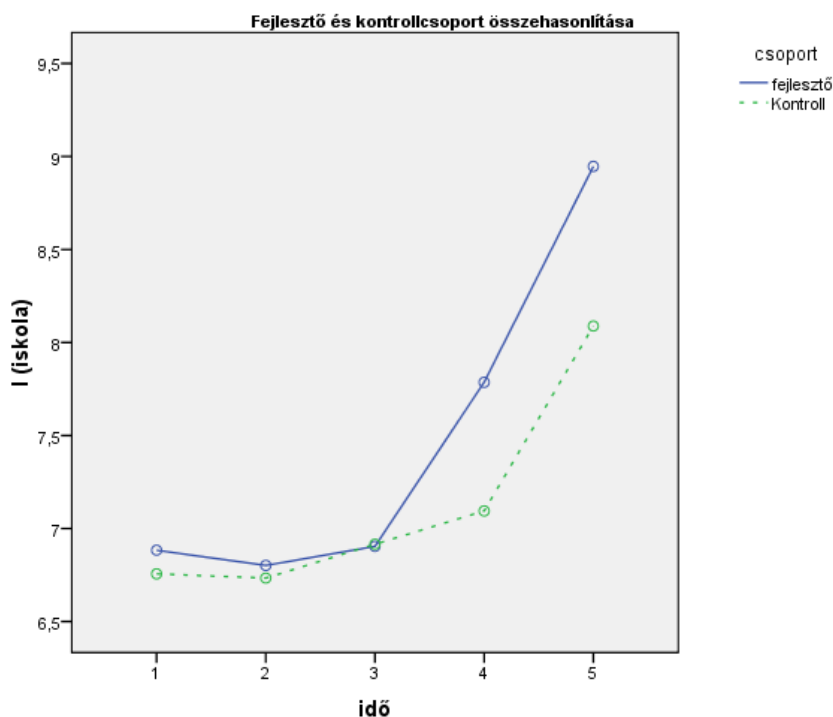
11. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében az I skála esetében



A 11. ábrán láthatjuk a kísérleti és a kontrollcsoport iskolai önértékelés eredményeinek változását a négy év kutatása során. Akár a kísérleti, akár a kontrollcsoport eredményeit nézzük, szembetűnő, hogy ebben az alskálában a lányok azok, akik pozitívabb eredményt értek el. Kivételnek tekinthető a kísérleti csoportnál a harmadik és negyedik mérési eredmény és a kontrollcsoportnál a harmadik mérési eredményt. Ezen kívül azonban a lányok azok, akik pozitívabb képet mutatnak.

Számunkra ez azért is érdekes eredmény, ugyanis az iskolai önértékelés mindenképpen pozitívan segítheti a társas és az otthoni önértékelés fejlődését. Jogosan merül fel bennünk a kérdés, hogy vajon mi okozza a két nem közötti eltérést. A fejlődépszichológiai elméletek is alátámasztják, hogy a lányok korai érésének a következménye, hogy másképpen tapasztalják meg a környezetüket, változnak a világról kialakított elképzeléseik, erősödik az empátia és a társas kapcsolatok igénye. Valószínű, hogy a vizsgálat eredményeiben ennek a tükröződését láthatjuk.

12. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az I skála esetében

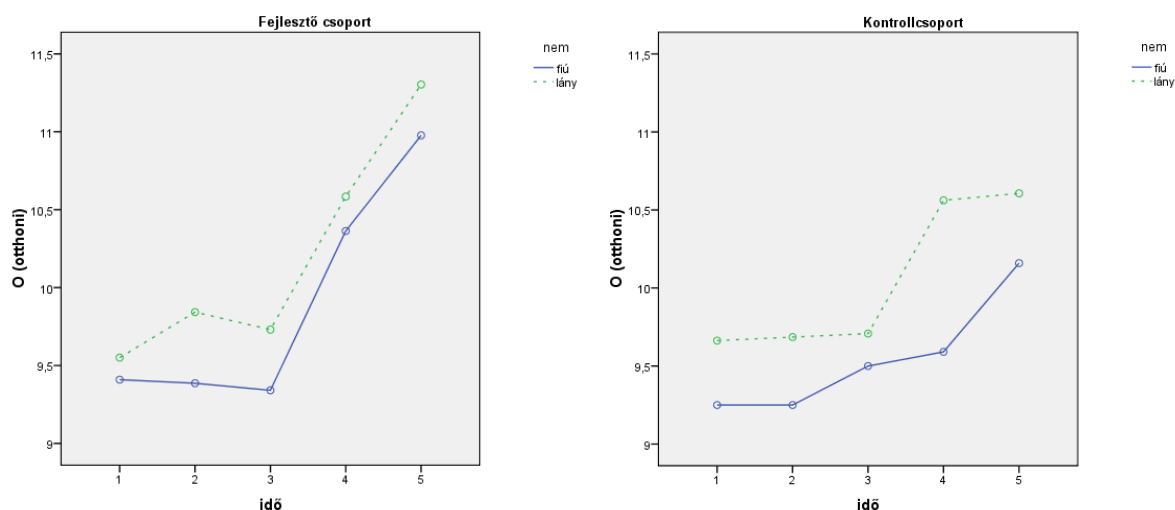


A 12. ábrán az I alskála eredményei láthatóak. Az első és második mérés között mind a két csoportnál csökkenés figyelhető meg. A harmadik és negyedik mérés között emelkedés tapasztalható, ami leginkább a kísérleti csoport eredményében látható. A negyedik és ötödik mérésnél ez a fejlődés tovább fokozódik, a kontrollcsoport eredményeinél is tapasztalunk emelkedést, de a differenciált fejlesztés határára szignifikáns a különbség a két csoport eredményei között. A második év kísérleti munkáját követően a kísérleti csoport pozitívabb iskolai önértékelést mutat. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Érdemes azonban arra is kitérni, hogy a kontrollcsoport eredményében az utolsó évben, vagyis a hetedik és a nyolcadik osztályban kimagasló változás tapasztalható. Ha ennek a fejlődépszichológiai alapját nézzük, akkor valószínű, hogy azért látunk kiugró változást ezen a területen, mert ebben az életkorban fontos lesz a tanulók számára a továbbtanulás, a jövőkép megfogalmazása.

2.5.1.3. „O” skála

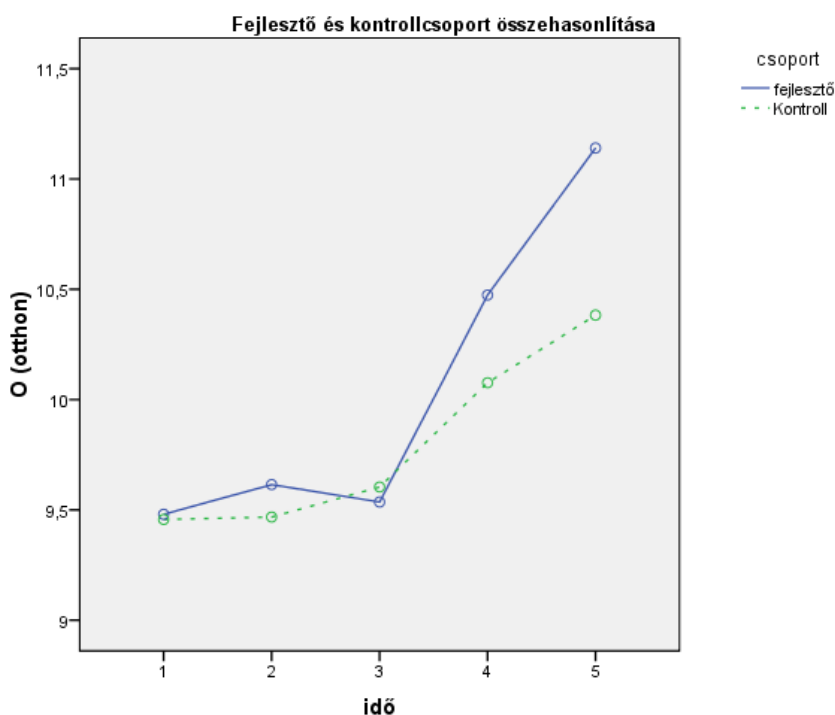
13. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az O skála esetében



A 13. ábrán látható az O alskála, az otthoni önértékelés kísérleti és kontrollcsoport két nem közötti eltéréseinek eredményei. Ez a skála méri a tanulók és a szülők kapcsolatát, pontosan megmutatja, hogy a szülők bizalommal és megértéssel fordulnak-e a gyermekeik felé ebben az életkorban, képesek-e megfelelő szabályokat állítani és betartatni a nevelés során. A két nem közötti eltérés mind a két csoportnál szembejövő. A kísérleti és a kontrollcsoportnál is elválik, és folyamatosan magasabb eredményeket mutat a lányok otthoni önértékelése.

Ebben az életkorban fontosabbá válik a társak szerepe, szívesebben osztják meg a problémáikat a velük egykorú társaikkal, de természetesen maradnak olyan területek is, amelyekben fontos a szülők véleménye, pl: továbbtanulás. A fiúknál tapasztalható a kisebb baráti csoportok kialakítása, melyek általában a hetedik osztálytól kezdve a közös érdeklődésre épülnek. Ezen kívül az eltérésben az is meghatározó jellegű, hogy a lányok ebben az életkorban kommunikatívabbak, mint a velük egykorú fiúk. A lányok gyakrabban és könnyebben elmondják problémáikat, kérdéseiket egy megértő és figyelő felnőttnek. Azonban az eredményekben az is látható, hogy a folyamatos differenciált fejlődés hatására a fiúk és lányok eredményei magasabbak a kontrollcsoportéhoz képest.

14. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az O skála esetében

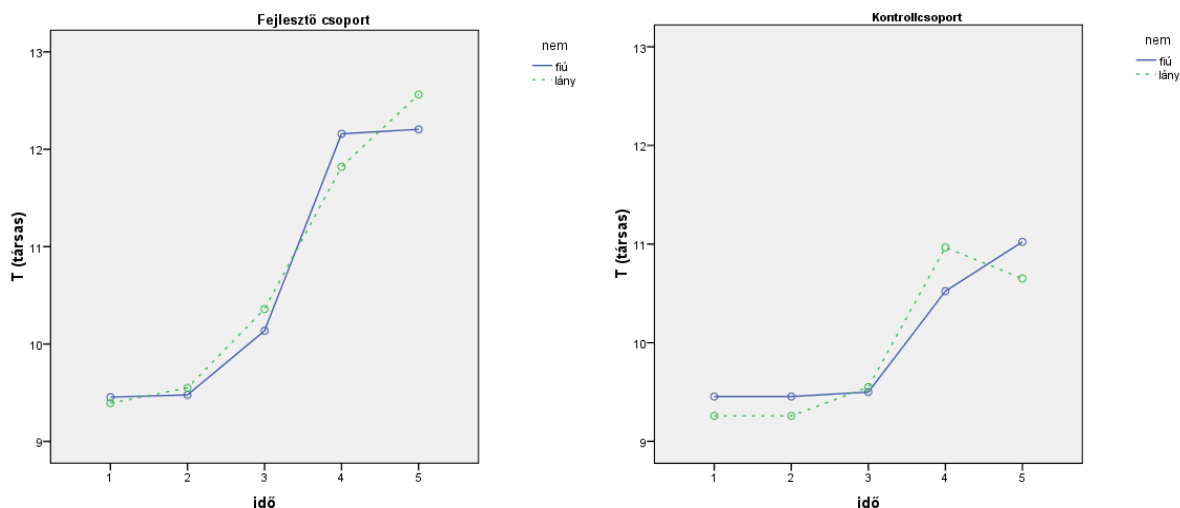


A 14. ábrán a családi önértékelés eredményének bemutatása látható. Bár ezen a területen is kimutatható eltérés a kontroll- és a kísérleti csoport kérdőívei alapján, de a többi eredményhez képest kissé alacsonyabb a különbség, kisebb mértékű a változás. Az első és második mérés között a kísérleti csoportnál enyhe emelkedés figyelhető meg, a második és harmadik mérés között pedig csökkenés. A kontrollcsoport esetében a második mérés és a harmadik között enyhe emelkedés látható. A további méréseknél emelkedés figyelhető meg mind a két csoportnál, de a kísérletinél a függvény emelkedése meredekebb, mint a kontrollcsoporté. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az önértékelés fejlődésében meghatározó a kortársak, a pedagógusok mellett a szülői-nevelői attitűd. Az ábra azt mutatja, hogy a családi önértékelésben kisebb eredményt értünk el a négy év fejlesztése során.

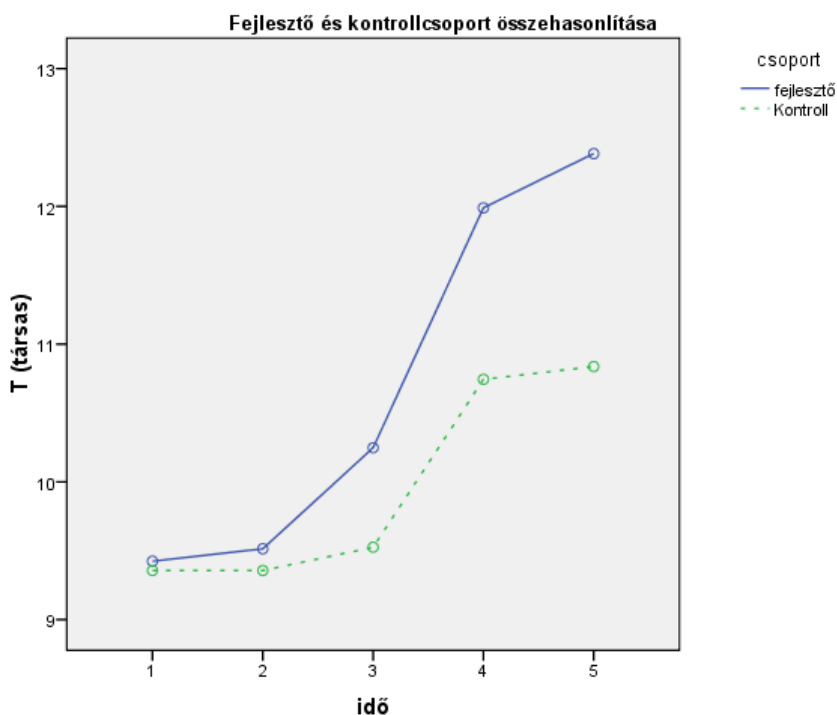
2.5.1.4. „T” skála

15. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a T skála esetében



A 15. ábra a T alszála, ami a társakkal kapcsolatos viszonyt mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport között. A fejlődés itt a leginkább eltérő. A folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoport fiú és lány tagjai magasabb eredményt mutatnak. A társas kapcsolatok változása alapvető fejlődési folyamat az ember életében. A 10–12 éves gyermekeknél egyre inkább erősödik a társak szerepe, majd 13-14 éves korra a társak véleménye lesz a legmeghatározóbb. Míg kezdetben a közös időtöltés, azonos játék, hobby határozza meg a baráti kapcsolatok létrejöttét, később a szimpátia és a belső tulajdonságok a döntőek. Ezek a baráti társaságok lehetőséget biztosítanak arra, hogy kialakuljanak a csoport szerepek és az önmagát kereső serdülő énképe, önismerete formálódjon.

16. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a T skála esetében

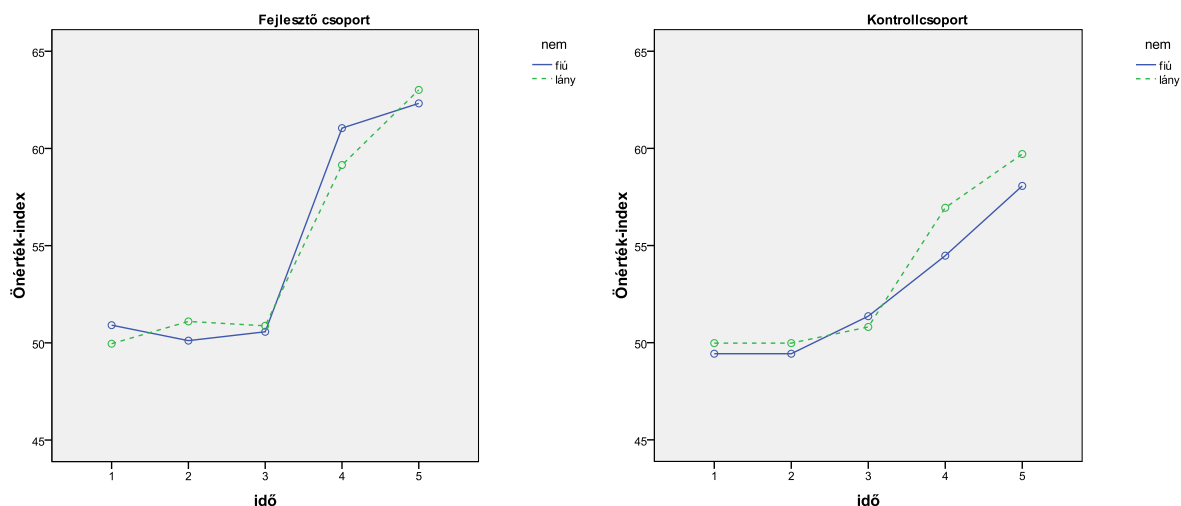


A 16. ábrán az önértékelés vizsgálata negyedik alskálájának eredményét láthatjuk, ami a társakkal való viszony fejlődését mutatja. Igazi változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig mind a két csoportnál emelkedik a grafikon, a kísérletinél a grafikon meredeksége nagyobb. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A kortársakkal való kapcsolat 8-9 éves kortól kezdődően folyamatosan változik, hiszen megkezdődik az „átpártolás” időszaka. Az ábra is mutatja, hogy a társakhoz fűződő viszony a hatodik osztálytól kezdve pozitív változásokat mutat. A serdülőkor elején változik a kapcsolat a szülőkkel, mélyülnek a barátságok, melynek alapját az azonos érdeklődés és az azonos értékek képezik. A leírtakból is látható, hogy bár természetes ebben az időszakban a kortársakhoz való viszony változása, de az ábra azt is mutatja, hogy a differenciált fejlesztéssel még inkább pozitív eredmény érhető el.

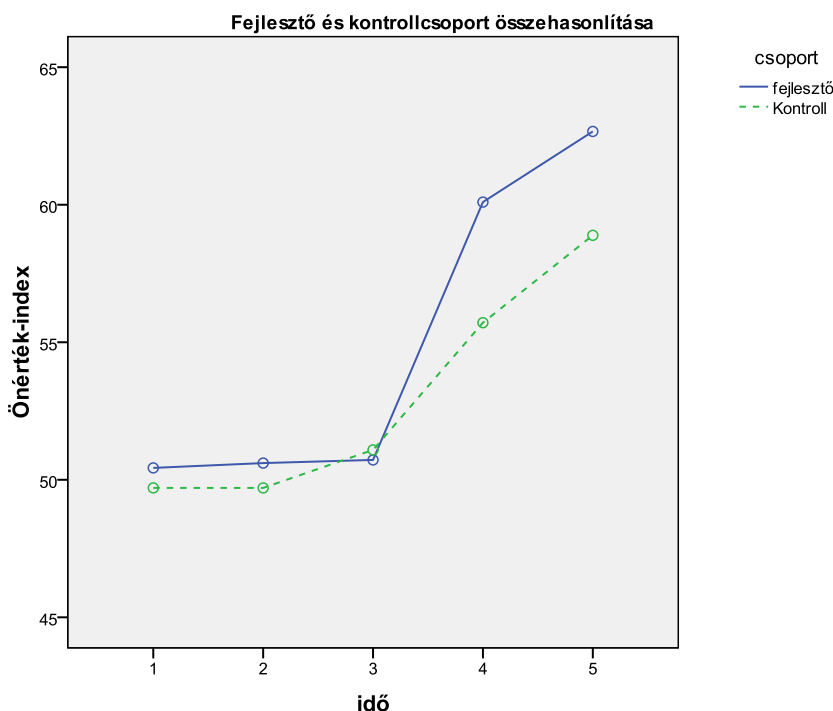
2.5.1.5. Önérték index

17. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében az önérték index esetében



A 17. ábrán az önértékelés index eredményét láthatjuk, ami mutatja az önértékelés fejlődését a kutatás ideje alatt. Kiemelkedő változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig nagyobb az emelkedés mértéke, ami leginkább a kísérleti csoportnál tapasztalható. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$). Már az eddigi alsókálák területeinél is látható, hogy a két csoport (kísérleti és kontroll) között eltérés van az önértékelésben. Ebben az indexben láthatjuk, hogy a fejlesztések hatására a fiúk és lányok önértékelése pozitívabban fejlődik, mint a hasonló életkorú kontrollcsoport tagjai. Az önértékelés fejlődésük egészen a 3. vizsgálatig egyformán halad, azonban a 7. osztálytól kezdve szignifikáns eltérést mutat a két csoport eredménye. Eric Erikson pszichoszociális elméletében is kiemeli ennek az életkornak a legfontosabb feladatát, vagyis az identitás elérését, ez azonban kihívás elé állítja a serdülőt és a környezetét egyaránt. A tervszerű és tudatos fejlesztés hatására az identitás keresésének időszaka a grafikon alapján elősegíthető a tanulóknál.

18. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az önérték index esetében



A 18. ábrán a kísérleti és a kontrollcsoport önértékelés index eredményeit láthatjuk összehasonlítva. Kiemelkedő változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig emelkedés látható mind a két csoportnál, azonban a kísérleti csoportnál a grafikon meredeksége nagyobb. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A szülők, az iskola, a pedagógusok és a kortársak befolyásolják a tanulók önértékelésének fejlődését. Ez azonban nagyon összetett feladat, hiszen mindamelllett, hogy meghatározó a szülői minta, a szülői nevelő attitűd és a jutalmazások és büntetések következetes alkalmazása, az iskolának, a pedagógusoknak legalább ennyire figyelembe kell vennie a tanulók egyéni sajátosságait. Az ábrán jól látható, hogy a megfelelő differenciált fejlesztés elősegíti az önértékelés fejlődését, hiszen a harmadik méréstől folyamatosan és intenzíven emelkedik ez a terület.

Az eredményeket elemezve azt tapasztaltuk, hogy a tervezett és tudatos differenciálás hatására a társas önértékelés alskála szignifikáns különbséget mutatott a kísérleti és a kontrollcsoport között. A többi alskála eredményeit megtekintve azt láthatjuk, hogy bár tapasztalunk eltérést, de ezt leginkább az utolsó, kimeneti mérésnél vehetjük észre.

2.5.2. Az énkép vizsgálata

A tanulók énkép vizsgálatánál a Bóta-féle kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőív egyrészt figyelembe veszi a magyar tanulók sajátosságait, másrészt az énkép területei (Testkép, Általános énkép, Iskolai énkép, Tantárgyi énkép, Szülői énkép, Társasa énkép dimenziókban) mellett a tantárgyi énképet (matematika, számítástechnika, magyar nyelv, idegen nyelv) is vizsgálja.

4. táblázat. Az énkép átlagai és szórásai a kísérleti csoportban (2006–2009)

Bóta-féle énkép teszt 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	
Fizikai képesség	fiú	4,04	0,78	3,81	0,73	3,93	0,74	3,93	0,74	4,15	0,57	0,11
	lány	3,79	0,86	3,67	0,70	3,81	0,76	3,81	0,76	4,09	0,54	0,29
	össz.	3,91	0,83	3,74	0,71	3,87	0,75	3,87	0,75	4,12	0,56	0,21
Fizikai megjelenés	fiú	3,86	0,92	3,96	0,75	3,83	0,86	3,83	0,86	3,97	0,76	0,10
	lány	3,56	0,77	3,68	0,87	3,61	0,68	3,61	0,68	3,78	0,59	0,22
	össz.	3,70	0,86	3,82	0,82	3,71	0,78	3,71	0,78	3,87	0,68	0,16
Testkép	fiú	7,90	1,40	7,77	1,07	7,76	1,34	7,76	1,34	8,12	1,11	0,21
	lány	7,35	1,39	7,36	1,23	7,41	1,22	7,41	1,22	7,87	0,91	0,52
	össz.	7,62	1,41	7,56	1,17	7,58	1,29	7,58	1,29	7,99	1,02	0,37
Általános énkép	fiú	3,97	0,64	3,97	0,63	4,00	0,58	4,00	0,58	4,22	0,46	0,25
	lány	3,86	0,59	3,85	0,60	3,92	0,53	3,92	0,53	4,15	0,39	0,29
	össz.	3,91	0,62	3,91	0,62	3,96	0,55	3,96	0,55	4,19	0,42	0,27
Iskolai énkép	fiú	3,83	0,61	3,85	0,75	3,88	0,56	3,88	0,56	3,92	0,54	0,08
	lány	3,74	0,77	3,76	0,78	3,78	0,73	3,78	0,73	3,84	0,68	0,09
	össz.	3,79	0,70	3,81	0,76	3,83	0,65	3,83	0,65	3,88	0,62	0,09
Énkép magyar	fiú	3,93	0,86	3,97	0,76	3,91	0,80	3,91	0,80	3,94	0,74	0,00
	lány	3,75	0,77	4,00	0,75	3,78	0,68	3,78	0,68	3,84	0,69	0,08
	össz.	3,84	0,81	3,99	0,75	3,85	0,74	3,85	0,74	3,89	0,71	0,04
Énkép matematika	fiú	3,40	1,04	3,14	1,11	3,42	0,94	3,42	0,94	3,42	0,94	0,02
	lány	3,04	1,21	3,12	1,06	3,21	0,96	3,21	0,96	3,21	0,96	0,17
	össz.	3,21	1,14	3,13	1,08	3,31	0,96	3,31	0,96	3,31	0,96	0,10
Énkép idegen- nyelv	fiú	3,77	1,41	3,29	0,89	3,64	1,26	3,64	1,26	3,64	1,26	-0,12
	lány	3,46	1,33	3,32	0,98	3,51	0,93	3,51	0,93	3,51	0,93	0,05
	össz.	3,61	1,37	3,31	0,94	3,58	1,10	3,58	1,10	3,58	1,10	-0,03
Énkép informatika	fiú	4,05	0,91	3,86	0,94	4,17	0,75	4,17	0,75	4,18	0,75	0,12
	lány	3,81	0,84	4,01	0,96	3,97	0,67	3,97	0,67	3,97	0,67	0,16
	össz.	3,93	0,88	3,93	0,95	4,07	0,72	4,07	0,72	4,07	0,71	0,14
Tantárgyi énkép	fiú	3,79	0,73	3,57	0,53	3,79	0,64	3,79	0,64	3,79	0,63	0,00
	lány	3,51	0,67	3,61	0,53	3,62	0,52	3,62	0,52	3,63	0,51	0,11
	össz.	3,65	0,71	3,59	0,53	3,70	0,58	3,70	0,58	3,71	0,57	0,06
Társas énkép	fiú	3,85	1,13	3,86	0,58	3,83	0,65	3,83	0,65	3,93	0,61	0,07
	lány	3,72	0,60	3,87	0,68	3,85	0,56	3,85	0,56	4,00	0,49	0,28
	össz.	3,78	0,90	3,87	0,63	3,84	0,61	3,84	0,61	3,96	0,55	0,18
Szülői énkép	fiú	4,35	0,61	4,14	0,56	4,24	0,66	4,24	0,66	4,30	0,62	-0,05
	lány	4,37	0,61	4,24	0,55	4,25	0,63	4,25	0,63	4,28	0,54	-0,09
	össz.	4,36	0,61	4,19	0,55	4,25	0,64	4,25	0,64	4,29	0,58	-0,07
Teljes énkép	fiú	27,72	3,83	27,18	2,14	27,52	3,42	27,52	3,42	28,30	3,02	0,58
	lány	26,58	3,58	26,73	2,43	26,85	3,15	26,85	3,15	27,79	2,56	1,21
	össz.	27,13	3,74	26,95	2,30	27,18	3,29	27,18	3,29	28,04	2,79	0,90

A 4. táblázat alapján a következő énkép terület eredmények láthatóak: a „fizikai képesség” a tanulók mozgás és egészség iránti vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,21 (bemenet: 3,91, kimenet: 4,12), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,29 (bemenet:3,79, kimenet: 4,09), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,11 (bemenet: 4,04, kimenet: 4,15). A fizikai képesség a fejlesztések hatására minimális változást mutatott, a két nem összehasonlításában a lányoknál magasabb eltérést tapasztaltunk. A fizikai képesség az általunk vizsgált életkorban meghatározó terület, hiszen a mozgás és annak a kérdése, hogy hogyan érzem magam, segíti a lelki fejlődést.

A „fizikai megjelenés” a külső elégedettség, elfogadásra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,16 (bemenet: 3,70, kimenet: 3,87), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,22 (bemenet:3,56, kimenet: 3,78), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,10 (bemenet: 3,86, kimenet: 3,97). A fizikai megjelenés vonatkozik a testsúlyra, a testmagasságra és arra, hogy a tanuló mennyire elégedett önmagával. Ebben az életkorban erőteljesebben jelenik meg az önmagáról való gondolkodás, a társaival való összehasonlítás. A külső elégedettség befolyásolja az önértékelést és az énkép kialakulását.

A „testkép” a fizikai képességre és a fizikai megjelenésre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,37 (bemenet: 7,62, kimenet: 7,99), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,52 (bemenet:7,35, kimenet: 7,87), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,21 (bemenet: 7,90, kimenet: 8,12). A testkép meghatározza az önmagunkról kialakított külső és belső jellemzőket, melynek pozitív irányú fejlődése meghatározó a személyiség fejlődésében.

Az „általános énkép” 10 itemre adott válaszból adódik. Az önmagára, belső tulajdonságára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,27 (bemenet: 3,91, kimenet: 4,19), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,29 (bemenet:3,86, kimenet: 4,15), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,25 (bemenet: 3,97, kimenet: 4,22). Az általános énkép mutatja azokat a belső tulajdonságokat, amelyek meghatározzák a személyiségünket, ezek segítik vagy gyengítik a társas kapcsolatainkat és az önértékelésünket.

Az „iskolai énkép” 5 itemre adott válaszból adódik. A tanuló motiváltságát és érdeklődésére vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,09 (bemenet: 3,79, kimenet: 3,88), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a

lányoknál a bemenet és kimenet: 0,09 (bemenet:3,74, kimenet: 3,84), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,08 (bemenet: 3,83, kimenet: 3,92).

A fejlesztések hatására ezen a területen pozitív elmozdulás tapasztalható, a motiváció, a tanulás iránti érdeklődés meghatározza az iskolai teljesítményt. A kérdőív kiértékelése során az iskolai énképen kívül a konkrét tantárgyakra vonatkozóan is mértük az énkép fejlődését. Ezek a következők:

Az „énkép magyar” 3 itemre adott válaszból adódik. A magyar nyelvre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,04 (bemenet: 3,84, kimenet: 3,89), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,08 (bemenet:3,75, kimenet: 3,84), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,006 (bemenet: 3,93, kimenet: 3,94).

Az „énkép matematika” 3 itemre adott válaszból adódik. A matematikára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,1 (bemenet: 3,21, kimenet: 3,31), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,17 (bemenet:3,04, kimenet: 3,21), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,02 (bemenet: 3,40, kimenet: 3,42).

Az „énkép idegennyelv” 3 itemre adott válaszból adódik. Az idegennyelvre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,03 (bemenet: 3,61, kimenet: 3,58), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,05 (bemenet:3,46, kimenet: 3,51), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,12 (bemenet: 3,77, kimenet: 3,64).

Az „énkép informatika” 3 itemre adott válaszból adódik. Az informatikára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,14 (bemenet: 3,93, kimenet: 4,07), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,16 (bemenet:3,81, kimenet: 3,97), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,12 (bemenet: 4,05, kimenet: 4,18).

Az „tantárgyi énkép” 12 itemre adott válaszból adódik. A tantárgyi énképre (énkép magyar, matematika, idegennyelv és informatika) vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,06 (bemenet: 3,65, kimenet: 3,71), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,11 (bemenet:3,51, kimenet: 3,63), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,008 (bemenet: 3,79, kimenet: 3,79). A tantárgyi énkép területeit figyelembe véve látható a fejlődés. Ha a két nem közötti különbséget nézzük, akkor a lányoknál tapasztalható pozitívabb változás.

Az „társas énkép” 6 itemre adott válaszból adódik. A társas kapcsolatokra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,18 (bemenet: 3,78, kimenet: 3,96), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,28 (bemenet:3,72, kimenet: 4,00), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,07 (bemenet: 3,85, kimenet: 3,93). A kortársaknak meghatározó szerepük van az énkép fejlődésében, az önmagáról való tudást befolyásolja a barátok, osztálytársak véleménye. A társaktól kapott visszajelzés segíti a tanulót abban, hogy gyengeségeit és erősségeit megismerje.

A „szülői énkép” 5 itemre adott válaszból adódik. A szülőkkel kialakított kapcsolatra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,07 (bemenet: 4,36, kimenet: 4,29), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,09 (bemenet:4,37, kimenet: 4,54), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,05 (bemenet: 4,35, kimenet: 4,30). Az általunk vizsgált életkorú tanulóknál meghatározó szerepet töltenek be a kortársak, de mindemellett még mindig fontos feladata van a szülőeknek. A serdülő gyermek életében különböző pszichés nehézségek jelennek meg, amelyek pozitív megoldásában a szülőkkel, mint minta meghatározó szerepet tölt be.

A „teljes énkép” 46 itemre adott válaszból adódik, ami az összes énkép területet magába foglalja. A teljes énképre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,90 (bemenet: 27,13, kimenet: 28,04), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 1,21 (bemenet: 26,58, kimenet: 27,79), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,58 (bemenet: 27,72, kimenet: 28,30). A teljes énkép tartalmazza az összes eddig bemutatott énkép területet. Az eredmények alapján látható, hogy a teljes énképben a lányok nagyobb eltérést mutatnak a négy éves vizsgálat tekintetében. A teljes énkép magába foglalja a kortársakat, a testképet, az önmagáról való véleményt, a szülőkkel kialakított kapcsolatot, az iskolához és a tantárgyakhoz való viszonyt. Mindezeket figyelembe véve kaphatjuk meg a tanuló énképének értékelését.

5. táblázat. Az énkép átlagai és szórásai a kontrollcsoportban (2006–2009)

Bóta-féle énkép teszt Kontrollcsoport N=177 Fiú: 83, Lány: 94		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok külön- sége beme- net és kimenet
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
Fizikai képesség	fiú	4,00	0,64	4,00	0,64	3,98	0,64	3,80	0,73	3,70	0,59	-0,29
	lány	3,64	0,83	3,63	0,82	3,64	0,82	3,85	0,76	3,75	0,64	0,10
	össz.	3,81	0,76	3,80	0,76	3,80	0,76	3,83	0,74	3,72	0,61	-0,08
Fizikai megjelenés	fiú	3,91	0,93	3,82	0,97	3,91	0,90	3,73	0,84	3,61	0,86	-0,30
	lány	3,39	0,65	3,36	0,66	3,40	0,62	3,61	0,75	3,47	0,78	0,08
	össz.	3,64	0,84	3,58	0,85	3,64	0,81	3,66	0,79	3,54	0,82	-0,10
Testkép	fiú	7,91	1,23	7,83	1,27	7,90	1,21	7,53	1,30	7,31	1,19	-0,59
	lány	7,04	1,23	6,99	1,25	7,04	1,19	7,46	1,20	7,22	1,10	0,18
	össz.	7,45	1,30	7,38	1,32	7,44	1,27	7,49	1,24	7,26	1,14	-0,18
Általános énkép	fiú	3,87	0,69	3,87	0,69	3,82	0,68	3,75	0,61	3,75	0,56	-0,12
	lány	3,71	0,50	3,71	0,50	3,70	0,49	3,78	0,57	3,66	0,55	-0,05
	össz.	3,79	0,60	3,78	0,60	3,76	0,59	3,77	0,59	3,70	0,56	-0,08
Iskolai énkép	fiú	3,78	0,66	3,78	0,66	3,77	0,64	3,77	0,55	3,61	0,49	-0,17
	lány	3,74	0,55	3,74	0,55	3,70	0,54	3,74	0,60	3,59	0,55	-0,15
	össz.	3,76	0,61	3,76	0,61	3,74	0,59	3,75	0,58	3,60	0,52	-0,16
Énkép magyar	fiú	3,70	1,00	3,74	1,03	3,68	1,02	3,67	0,93	3,51	0,84	-0,18
	lány	3,69	0,82	3,80	0,91	3,70	0,81	3,76	0,92	3,64	0,87	-0,04
	össz.	3,69	0,90	3,77	0,97	3,69	0,91	3,72	0,92	3,58	0,86	-0,10
Énkép matematika	fiú	3,20	1,11	3,24	1,14	3,21	1,08	3,06	1,04	3,06	1,04	-0,14
	lány	2,92	1,02	3,07	1,15	2,91	1,02	3,08	1,06	3,08	1,06	0,16
	össz.	3,05	1,07	3,15	1,14	3,05	1,05	3,07	1,05	3,07	1,05	0,02
Énkép idegen- nyelv	fiú	3,37	1,03	3,37	1,03	3,34	1,06	3,28	0,99	3,30	1,00	-0,07
	lány	3,14	0,89	3,09	0,88	3,17	0,89	3,20	0,92	3,20	0,92	0,06
	össz.	3,25	0,97	3,22	0,96	3,25	0,98	3,24	0,95	3,25	0,95	0,00
Énkép informatika	fiú	3,82	1,00	3,82	1,00	3,87	0,96	3,80	0,90	3,80	0,90	-0,02
	lány	3,48	0,87	3,48	0,87	3,53	0,82	3,59	0,86	3,59	0,86	0,11
	össz.	3,64	0,94	3,64	0,94	3,69	0,90	3,69	0,88	3,69	0,88	0,04
Tantárgyi énkép	fiú	3,52	0,71	3,54	0,72	3,53	0,69	3,45	0,60	3,42	0,58	-0,10
	lány	3,30	0,53	3,36	0,55	3,33	0,50	3,41	0,60	3,38	0,60	0,07
	össz.	3,41	0,63	3,45	0,64	3,42	0,60	3,43	0,60	3,40	0,59	-0,01
Társas énkép	fiú	3,66	0,82	3,66	0,82	3,63	0,80	3,69	0,67	3,67	0,67	0,01
	lány	3,64	0,65	3,65	0,65	3,61	0,69	3,54	0,76	3,52	0,76	-0,12
	össz.	3,65	0,73	3,65	0,73	3,62	0,74	3,61	0,72	3,59	0,72	-0,05
Szülői énkép	fiú	4,07	0,89	4,07	0,89	3,98	0,87	3,96	0,78	3,93	0,81	-0,13
	lány	4,08	0,60	4,08	0,60	4,03	0,60	4,03	0,70	3,96	0,78	-0,11
	össz.	4,07	0,75	4,07	0,75	4,01	0,74	4,00	0,74	3,95	0,79	-0,12
Teljes énkép	fiú	26,84	4,21	26,77	4,22	26,65	4,11	26,18	3,50	25,72	3,22	-1,12
	lány	25,54	2,89	25,55	2,92	25,43	2,78	25,97	3,49	25,34	3,39	-0,20
	össz.	26,15	3,62	26,12	3,63	26,00	3,51	26,07	3,48	25,52	3,31	-0,63

Az 5. táblázat alapján a következő énkép terület eredmények láthatóak a kontrollcsoportnál: a „fizikai képesség” a tanulók mozgás és egészség iránti vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,08 (bemenet: 3,81, kimenet: 3,72), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,10 (bemenet: 3,64, kimenet: 3,75), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,29 (bemenet: 4,00, kimenet:

3,70). A fizikai képesség mérései mutatják a négy év alatti fejlődés eredményeit. A táblázatból látható, hogy az ötödik osztálytól a nyolcadik osztályig hogyan változott a mozgás fontossága a tanulók mindennapjaiban.

A „fizikai megjelenés” a külső elégedettség, elfogadásra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,10 (bemenet: 3,64, kimenet: 3,54), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,08 (bemenet:3,39, kimenet: 3,47), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,30 (bemenet: 3,91, kimenet: 3,61). az 5. táblázatban látható, hogy a fizikai megjelenés változásában a fiúknál tapasztalhatunk nagyobb eltérést a négy év alatt. Érdekes ez az eredmény, hiszen gyakorta tapasztaljuk, hogy a lányok többet foglalkoznak a küldő megjelenésükkel, viszont itt azt látjuk, hogy ez az eredmény a fiúknál magasabb.

A „testképre” vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,18 (bemenet: 7,45, kimenet: 7,26), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,18 (bemenet:7,04, kimenet: 7,22), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,59 (bemenet: 7,91, kimenet: 7,31). A testkép magába foglalja a fizikai képesség és megjelenés területeit. Ezek a területek vonatkoznak a mozgásra és a külső elfogadására. A táblázat eredményeiben látható, hogy a testkép vizsgálati eredményei a kontrollcsoport esetében a fiúknál szintén magasabb eredményt mutat a kutatás során.

Az „általános énkép” 10 itemre adott válaszból adódik. Az önmagára, belső tulajdonságára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,08 (bemenet: 3,79, kimenet: 3,70), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,05 (bemenet:3,71, kimenet: 3,66), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,12 (bemenet: 3,87, kimenet: 3,75). A fejlődés során az önmagamról alkotott kép folyamatosan fejlődik. Ezt befolyásolja a személyiség öröklött tényezői és a környezet pozitív, negatív visszajelzései. Az általános énkép, mint énkép terület a kontrollcsoportnál minimális változást mutat a kutatás ideje alatt.

Az „iskolai énkép” 5 itemre adott válaszból adódik. A tanuló motiváltságát és érdeklődésére vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,16 (bemenet: 3,76, kimenet: 3,60), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,15 (bemenet:3,74, kimenet: 3,59), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,17 (bemenet: 3,78, kimenet: 3,61). Az iskola, a pedagógusok és a kortársak folyamatosan hatással vannak az énkép fejlődésére. A pedagógus módszerei és személyisége, az iskola erkölcsi normái, szabályai és a társas környezet befolyásolják a pozitív vagy a negatív énkép kialakulását.

A fejlesztések hatására ezen a területen pozitív elmozdulás tapasztalható, a motiváció, a tanulás iránti érdeklődés meghatározza az iskolai teljesítményt. A kérdőív kiértékelése során az iskolai énképen kívül a konkrét tantárgyakra vonatkozóan is mértük az énkép fejlődését. Ezek a következők:

Az „énkép magyar” 3 itemre adott válaszból adódik. A magyar nyelvre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,10 (bemenet: 3,69, kimenet: 3,58), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,04 (bemenet:3,69, kimenet: 3,64), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,18 (bemenet: 3,70, kimenet: 3,51).

Az „énkép matematika” 3 itemre adott válaszból adódik. A matematikára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,02 (bemenet: 3,05, kimenet: 3,07), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,16 (bemenet:2,92, kimenet: 3,08), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,14 (bemenet: 3,20, kimenet: 3,06).

Az „énkép idegennyelv” 3 itemre adott válaszból adódik. Az idegennyelvre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,002 (bemenet: 3,25, kimenet: 3,25), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,06 (bemenet:3,14, kimenet: 3,20), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,07 (bemenet: 3,37, kimenet: 3,30).

Az „énkép informatika” 3 itemre adott válaszból adódik. Az informatikára vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,04 (bemenet: 3,64, kimenet: 3,69), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,11 (bemenet:3,48, kimenet: 3,59), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,02 (bemenet: 3,82, kimenet: 3,80).

Az „tantárgyi énkép” 12 itemre adott válaszból adódik. A tantárgyi énképre (énkép magyar, matematika, idegennyelv és informatika) vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,01 (bemenet: 3,41, kimenet: 3,40), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,07 (bemenet:3,30, kimenet: 3,38), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,10 (bemenet: 3,52, kimenet: 3,42). a tantárgyakhoz való viszonyt nagymértékben befolyásolja a pedagógus személyisége és az általa alkalmazott pedagógiai módszerek. A kontrollcsoport eredményeiben látható, hogy a négy év során az ötödik osztályhoz képest a tanulók pozitív viszonya ehhez az énkép területhez minimálisan fejlődött.

Az „társas énkép” 6 itemre adott válaszból adódik. A társas kapcsolatokra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,05 (bemenet: 3,65, kimenet: 3,59), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,12 (bemenet:3,64, kimenet: 3,52), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,01 (bemenet: 3,66, kimenet: 3,67). A társas kapcsolatok folyamatosan változnak, hiszen 8-9 éves kor előtt a gyermekek inkább a szülőknek és a pedagógusoknak szeretnének megfelelni, azonban ettől az életkortól kezdve megjelenik az „átpártolás”, ami a kortársaik felé tolja a figyelmet. A társas énkép, mint énkép terület meghatározó az énkép fejlődésében. A táblázat eredményeiből látható, hogy inkább a lányok eredményei pozitívabbak kontrollcsoportnál.

A „szülői énkép” 5 itemre adott válaszból adódik. A szülőkkel kialakított kapcsolatra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,12 (bemenet: 4,07, kimenet: 3,95), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,11 (bemenet:4,08, kimenet: 3,96), a fiúknál a bemenet és kimenet: 0,13 (bemenet: 4,07, kimenet: 3,93). A szülői énkép fejlődésében meghatározó szerepe van a szülői modellnek és a szülői nevelői attitűdnek. Ötödik osztálytól nyolcadik osztályig hatalmas változáson megy át a gyermek, ami mind testileg és mentálisan is megtapasztalható. Ez a változás a szülő-gyermek kapcsolatra is hatással van, akár pozitív, akár negatív irányba is tolódhat. Ennek a területnek a fejlődésében a szülők mellett a pedagógusoknak is kiemelkedő szerepe van.

A „teljes énkép” 46 itemre adott válaszból adódik, ami az összes énkép területet magába foglalja. A teljes énképre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,63 (bemenet: 26,15, kimenet: 25,52), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,20 (bemenet: 25,54, kimenet: 25,34), a fiúknál a bemenet és kimenet: 1,12 (bemenet: 26,84, kimenet: 25,72). Mint ahogy az 5. táblázatban látható, az énkép fejlődésében több részterületet is figyelembe kell venni, hiszen az iskola, a szülők és a kortársak folyamatosan hatással vannak az énkép fejlődésére.

6. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport kétmintás t-próba eredményei

Bóta féle énkép Fiú=169 (kísérleti:86 kontroll:83) Lány=185 (kísérleti: 91 kontroll: 94)		Kétmintás t-próba									
		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)	
		t	sig	t	sig	t	sig	t	sig	t	sig
Fizikai képesség	Kísérleti ne- mek szerint	2,00	0,04	1,22	0,22	1,10	0,27	1,10	0,27	0,78	0,43
	Kontroll ne- mek szerint	1,21	0,22	3,32	0,00	3,03	0,00	-0,38	0,69	-0,48	0,62
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	1,19	0,23	-0,82	0,41	0,80	0,42	0,51	0,60	6,28	0,00
Fizikai megjele- nés	Kísérleti ne- mek szerint	2,39	0,01	2,24	0,02	1,86	0,06	1,86	0,06	1,78	0,07
	Kontroll ne- mek szerint	4,30	0,00	3,69	0,00	4,45	0,00	0,97	0,33	1,16	0,24
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	0,73	0,46	2,70	0,00	0,88	0,37	0,58	0,55	4,15	0,00
Testkép	Kísérleti ne- mek szerint	2,64	0,00	2,34	0,02	1,77	0,07	1,77	0,07	1,62	0,10
	Kontroll ne- mek szerint	4,70	0,00	4,37	0,00	4,72	0,00	0,38	0,69	0,57	0,56
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	1,15	0,24	1,33	0,18	1,02	0,30	0,66	0,50	6,30	0,00
Általános énkép	Kísérleti ne- mek szerint	1,13	0,25	1,27	0,20	1,00	0,31	1,00	0,31	1,04	0,29
	Kontroll ne- mek szerint	1,79	0,07	1,76	0,08	1,41	0,15	-0,39	0,69	1,04	0,29
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	1,92	0,05	1,97	0,04	3,34	0,00	3,14	0,00	9,17	0,00
Iskolai énkép	Kísérleti ne- mek szerint	0,85	0,39	0,78	0,43	0,95	0,34	0,95	0,34	0,89	0,37
	Kontroll ne- mek szerint	0,44	0,65	0,44	0,65	0,75	0,45	0,35	0,72	0,32	0,74
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	0,35	0,72	0,61	0,54	1,38	0,16	1,14	0,25	4,55	0,00
Énkép magyar	Kísérleti ne- mek szerint	1,43	0,15	-0,26	0,78	1,16	0,24	1,16	0,24	0,88	0,37
	Kontroll ne- mek szerint	0,08	0,93	-0,44	0,65	-0,19	0,84	-0,62	0,53	-1,00	0,31
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	1,59	0,11	2,31	0,02	1,73	0,08	1,45	0,14	3,61	0,00
Énkép matema- tika	Kísérleti ne- mek szerint	2,10	0,03	0,11	0,90	1,48	0,13	1,48	0,13	1,48	0,13
	Kontroll ne- mek szerint	1,73	0,08	0,98	0,32	1,90	0,05	-0,08	0,93	-0,08	0,93
	Két csoport között (kísér- leti-kontroll)	1,37	0,17	-0,14	0,88	2,42	0,01	2,25	0,02	2,25	0,02
	Kísérleti ne- mek szerint	1,49	,13	-0,19	0,84	0,78	0,43	0,78	0,43	0,78	0,43

Énkép idegennyelv	Kontroll nemek szerint	1,59	0,11	1,89	0,06	1,21	0,22	0,55	0,58	0,63	0,52
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,85	0,00	0,83	0,40	2,92	0,00	3,02	0,00	2,97	0,00
Énkép informatika	Kísérleti nemek szerint	,784	0,43	-1,02	0,30	1,89	0,06	1,89	0,06	1,93	0,05
	Kontroll nemek szerint	2,44	0,01	2,44	0,01	2,53	0,01	1,55	0,12	1,55	0,12
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,95	0,00	2,91	0,00	4,30	0,00	4,42	0,00	4,44	0,00
Tantárgyi énkép	Kísérleti nemek szerint	2,58	0,01	-0,57	0,56	1,94	0,05	1,94	0,05	1,87	0,06
	Kontroll nemek szerint	2,30	0,02	1,86	0,06	2,19	0,03	0,50	0,61	0,43	0,66
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	3,34	0,00	2,28	0,02	4,38	0,00	4,27	0,00	5,04	0,00
Társas énkép	Kísérleti nemek szerint	1,01	,31	-0,19	0,85	-0,17	0,85	-0,17	0,85	-0,78	0,43
	Kontroll nemek szerint	0,10	0,91	0,10	0,91	0,22	0,82	1,38	0,16	1,41	0,15
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	1,52	0,12	2,89	0,00	3,04	0,00	3,24	0,00	5,46	0,00
Szülői énkép	Kísérleti nemek szerint	-0,19	0,84	-1,24	0,21	-0,13	0,89	-0,13	0,89	0,18	0,85
	Kontroll nemek szerint	-0,05	0,95	-0,05	0,95	-0,41	0,68	-0,54	0,58	-0,27	0,78
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	3,96	0,00	1,70	0,08	3,22	0,00	3,37	0,00	4,57	0,00
Teljes énkép	Kísérleti nemek szerint	2,04	0,04	1,30	0,19	1,34	0,18	1,34	0,18	1,21	0,22
	Kontroll nemek szerint	2,41	0,01	2,25	0,02	2,34	0,02	0,39	0,69	0,74	0,45
	Két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,50	0,01	2,56	0,01	3,23	0,00	3,07	0,00	7,73	0,00

A 6. táblázatban látható, hogy a két csoport között az énkép idegennyelv, az énkép informatika, a tantárgyi énkép és a szülői énkép esetében az első (bemeneti) mérésnél és a második mérésnél van szignifikáns különbség ($p > 0,05$). A fizikai képesség, az énkép informatika és a társas énkép esetében már a második mérés, azaz 5. osztályban szignifikáns különbség ($p < 0,05$) van a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az énkép idegennyelv, az énkép informatika, a tantárgyi énkép, a társas énkép, a szülői énkép és a teljes énkép területek a 4. mérés esetében is a két csoport között szignifikáns különbség ($p < 0,05$) látható. Az 5., utolsó mérést követően szignifikáns különbség ($p < 0,05$) tapasztalható a két csoport között minden egyes énkép területen.

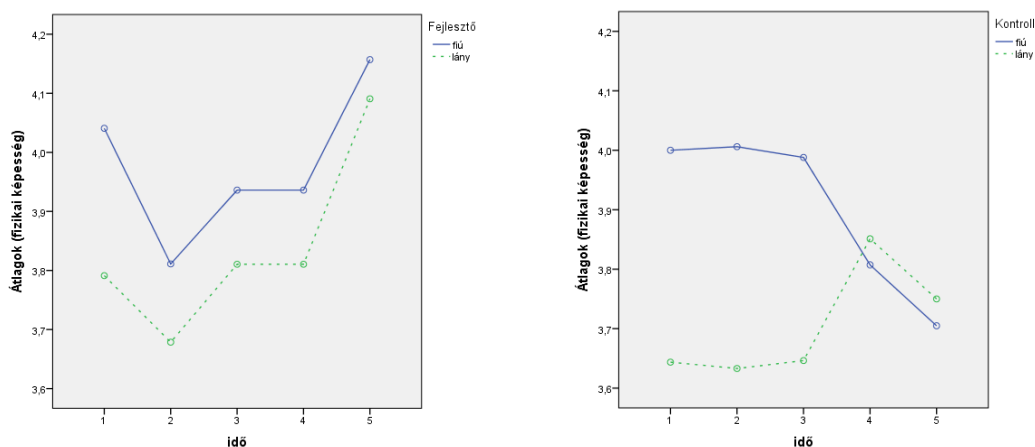
A kísérleti és kontrollcsoportban az eredmények jól mutatják, hogy közel azonos szintről indultak a tanulók, de a kísérleti csoportban a differenciált fejlesztés hatására 8. osztály végére minden skála esetében szignifikáns különbség van a két csoport között.

Az énkép fejlődése nagyon összetett folyamat. Azonban a pozitív énkép kialakulása segíti a tanuló alkalmazkodását az iskolai követelményekhez, a társakhoz, és eredményesen tudja megvalósítani önmagát.

További statisztikai módszer (variáncaanalízis) segítségével két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. A függő változó az énkép területei, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

2.5.2.1. Fizikai képesség

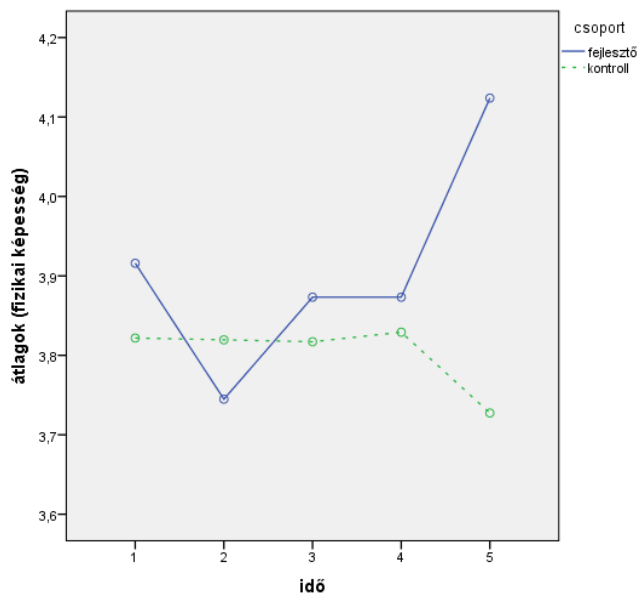
19. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a fizikai képesség esetében



A 19. ábra mutatja a fizikai képesség eredményeit. Az énkép folyamatosan fejlődik az ember életében. A fejlődését meghatározza a szülő-gyermek kapcsolat, a pedagógus személyisége, a kortársakkal való kapcsolat kialakítása. A vizsgálatban használt kérdőív az énkép több területét vizsgálja, amely lehetőséget ad arra, hogy alaposan megismerjük az énkép fejlődését a négyéves kutatás során. A kísérleti és a kontrollcsoport ábrája mutatja, hogy az énkép fizikai képesség területe a 7. osztálytól jelentősen eltér egymástól. A két csoport megfigyelésénél látható, hogy a két nem között is eltérés tapasztalható. A kísérleti csoportnál a fejlesztések hatására a fiúk és lányok közötti eltérés kiegyenlített, míg a kontrollcsoportnál nagyobb eltérés látható a két nem között. A fejlesztések az énkép területeinek fejlesztésére is irányultak, ezért mindenképpen pozitív eredménynek értékelhetjük a fejlődést. A serdülőkorban megjelenő nehézségek

hatására az énkép folyamatosan fejlődik, változik, ennek pozitív irányú fejlesztése segíti a pozitívabb énkép fejlődését.

20. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a fizikai képesség esetében

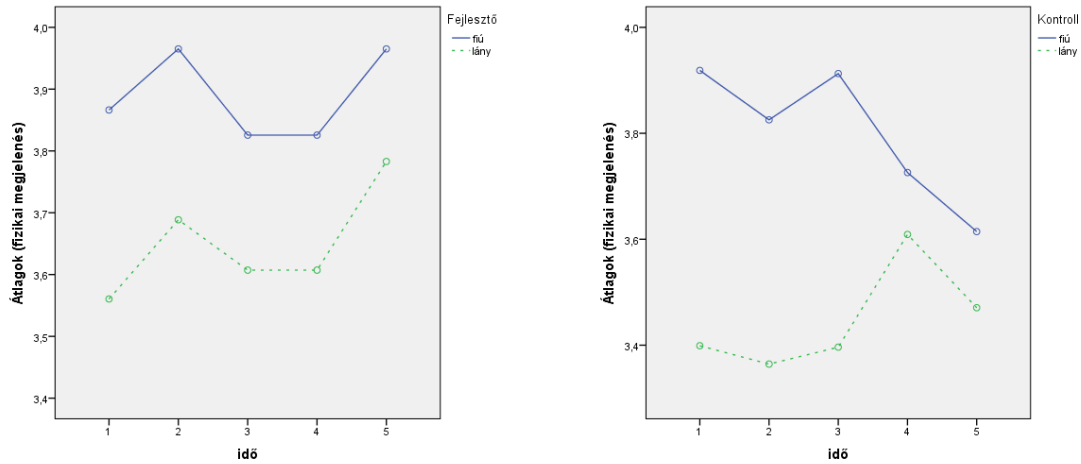


A 20. ábra alapján megfigyelhető, hogy fizikai képesség esetében a fejlődés rendkívül változó. Az 1. mérést követően csökkenés tapasztalható, azonban a 2. mérés után folyamatos a változás a kísérleti csoportnál, a 7. osztályban mért eredmények a fizikai képesség területén hirtelen emelkedőek. A kontrollcsoport eredményeinél tapasztalható, hogy az 1-3. mérésnél hasonló értékeket értek el a tanulók, a 6. osztálytól némi pozitív változás látható, azonban 7. osztálytól negatív változást tapasztalhatunk. A folyamatos differenciált fejlesztések hatására a 2. méréstől emelkedés látható. A grafikon meredeksége a kísérleti csoportnál nagyobb, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A serdülőkorban megjelenő elsődleges és másodlagos nemi változások nehézségeket jelenthetnek a tanulók mindennapjaiban. A fizikai képesség, mint énkép terület mérésében megjelenik a mozgás szeretete és az egészséges élet fontossága. Az erről való vélekedés ebben az életkorban a grafikon alapján is látható, hogy nagyon megoszlik, hiszen a kontrollcsoportban a hetedik osztálytól inkább negatív irányba tolódik el ennek fontossága. A fejlesztések hatására azonban segíteni tudjuk ebben az életkorban is a fizikai képesség énkép terület fejlődését.

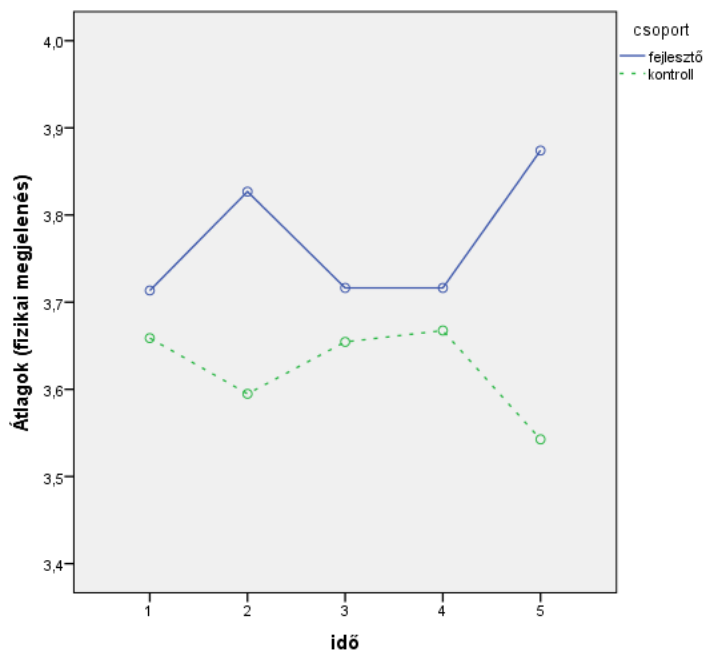
2.5.2.2. Fizikai megjelenés

21. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a fizikai megjelenés esetében



A 21. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltérés eredményeit. Az énkép területei közül a fizikai megjelenés mutatja az általunk vizsgált életkorú tanulók testi elfogadottságát. A külső változásai a serdülőkorban hatással van a fizikai megjelenés értékelésére, hiszen végtagsaikat ügyetlenebbül használják, hangjuk mutálni kezd, ezen kívül a látható testi változásokat is meg kell tanulniuk elfogadni. A két ábra mutatja, hogy a fizikai megjelenés, mint énkép terület a fiúknál pozitívabb, a lányok ezen területen alacsonyabban teljesítenek. A kísérleti és kontrollcsoport között is látható eltérés. A kísérleti csoportban is a fiúk érnek el jobb eredményt, de akár a fiúk, akár a lányok fejlődésében látható a pozitív változás a 7. osztálytól. Érdeemes megfigyelni, hogy mind a két nemnél 5. osztály végétől látható egy visszaesés, de 6. és 7. osztály között már egy egyenletesség tapasztalható, és a 7. osztályt követően látványos fejlődés látható a grafikonon. A kontrollcsoport eredményében is látható a fiúk és lányok közötti eltérés, de itt a fiúknál 6. osztálytól, a lányoknál pedig 7. osztálytól negatív változást tapasztalhatunk.

22. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a fizikai megjelenés esetében

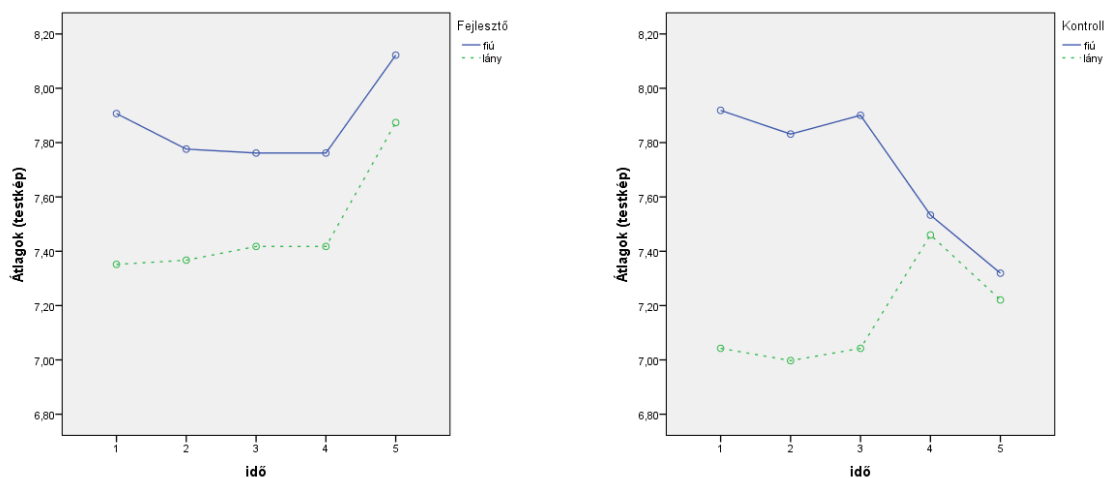


A 22. ábrán megfigyelhető, hogy énkép mérés esetében a fizikai megjelenés terület fejlődése változó. A kísérleti csoportnál az 1. és 2. mérés között emelkedés látható, míg a kontrollcsoportnál csökkenő változást tapasztalhatunk. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően kisebb hanyatlást tapasztalhatunk, de ezt követően (4. mérés után) folyamatos a pozitív változás. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően egy kicsi emelkedés látható, de 7. osztálytól folyamatos a csökkenés a fizikai megjelenés területén. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A fizikai megjelenés énkép terület négy vizsgálati kérdést foglal magába, melyek a külső megjelenésen kívül vonatkoznak a testsúlyra és a testmagasságra is. Ezen terület mutatja azt, hogy a tanulóknál ötödik és nyolcadik osztály között a testi fejlődés változásával hogyan változott önmaga elfogadása. A kísérleti csoportnál a fejlesztések folyamatosan segítették az énkép területek erősödését, és ez a munka jól látható az eredményekben. A kontrollcsoportnál azonban nem történt differenciált fejlesztés, és így a hetedik osztályban negatív változást láthatunk.

2.5.2.3. Testkép

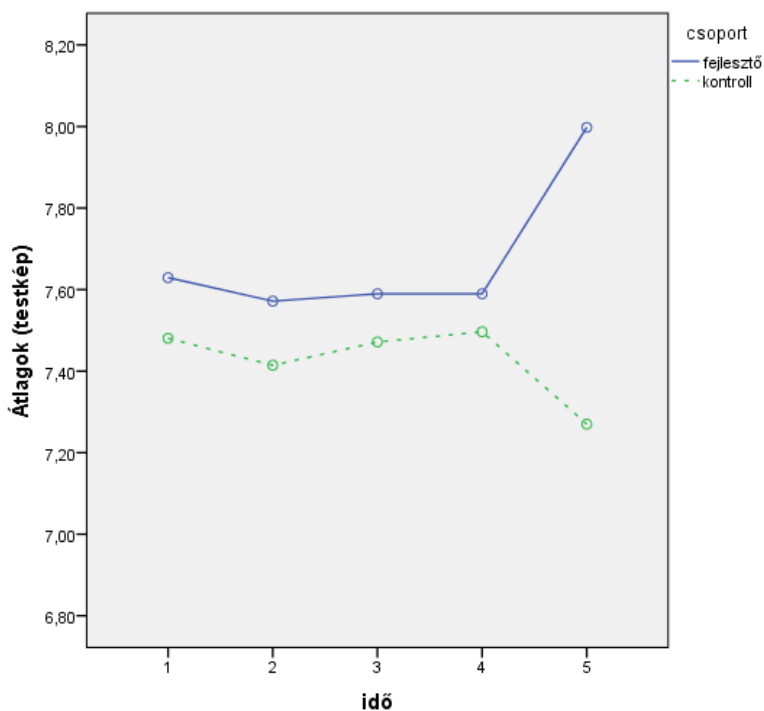
23. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében testkép esetében



A 23. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltérés eredményeit a testkép területén. A testkép egy komplex énkép terület, hiszen egyben mutatja a fizikai képesség és a fizikai megjelenés eredményeit. Mind a két terület a tanulók külső jellemzőiről alkotott képet mutatja. Ezen a területen meghatározóak a kortársak, a külső vélemény, a média és a modellek szerepe. A két ábrán látható, hogy a testkép bemeneti mérése alapján a fiúk magasabb eredményt érnek el ezen a területen, a lányok negatívabb testképpel rendelkeznek az általunk vizsgált két csoportban. A kísérleti csoportnál látható, hogy a lányoknak kiegyensúlyozottabb emelkedést, míg a fiúknál kisebb csökkenést tapasztalhatunk, ezt követően a 7. osztálytól emelkedés látható. A fejlesztések során hangsúlyt kapott a társaktól való visszajelzés, a pozitív elfogadás, ami elősegíti az énkép fejlődését.

A kontrollcsoport eredményeinél látható, hogy hasonlóan alakult a két nem közötti eltérés a kísérleti csoportéhoz, azonban itt a 7. osztálytól csökkenést tapasztalhatunk a testkép fejlődése területén. Érdekes megfigyelni, hogy a kontrollcsoport eredményében a 6. osztályban történt mérésnél erőteljes csökkenést mutat a fiúk testkép fejlődésében, míg a hasonló korosztályú lányoknál emelkedés látható. Ebben az életkorban megjelenik a valódi autonómia, a társas kapcsolatok folyamatosan változnak, az identitás fejlődik, ezért meghatározó, hogy a tanulók milyen segítséget kapnak szüleiktől, a kortársaiktól és a pedagógusaiktól.

24. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a testkép esetében

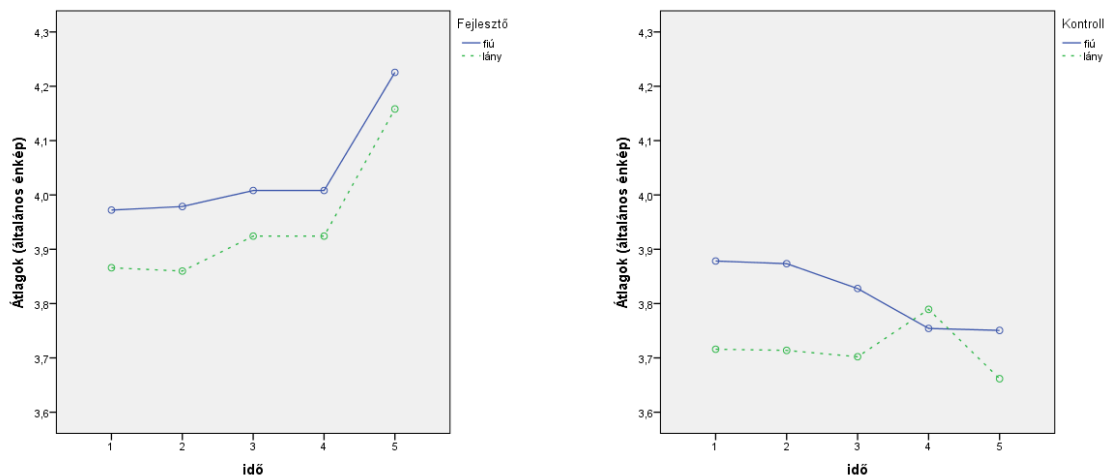


A 24. ábra alapján megfigyelhető a kísérleti és a kontrollcsoportnál testkép fejlődése a négyéves kutatás alatt. A kísérleti csoportnál az 1. mérést követően minimális csökkenés tapasztalható, ezt követően folyamatos lassú, majd erőteljesebb emelkedés látható a testkép fejlődésében. A 7. osztályban látványos az emelkedés az utolsó mérésig. A kontrollcsoport eredményeit elemezve szintén hasonló eredményt tapasztalunk, mint a kísérleti csoportnál. Az 1. mérést követően csökkenést mutat a grafikon, de a második méréstől kiegyensúlyozott emelkedés látható. A 7. osztályban szétválik a grafikon, és míg a kísérleti csoport testképe pozitívan emelkedik, addig a kontrollcsoport eredménye csökken. A grafikon a kísérleti csoportnál a 7. osztálytól pozitívan változik, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Érdeemes ezt a különbséget alaposan megnézni, hiszen a testkép fontos területe az énkép fejlődésének. Ha az életkori jellemzőket nézzük, akkor a test változásai indokolják a negatívabb testképet, hiszen ebben az életkorban a tanulók mozgáskoordinációja a végtagok és törzs fejlődése miatt kissé esetlen. Azonban a grafikon eredményei alapján azt tapasztaljuk, hogy ha beszélünk a tanulókkal ezekről a változásokról, foglalkozunk a testkép fejlődésével, akkor úgy tűnik, hogy pozitívan fogadja el ezeket az eltéréseket a tanuló, jobban elfogadja önmagát, felkészül erre az időszakra, nem egyéni problémának éli meg, hanem életkori sajátosságnak.

2.5.2.4. Általános énkép

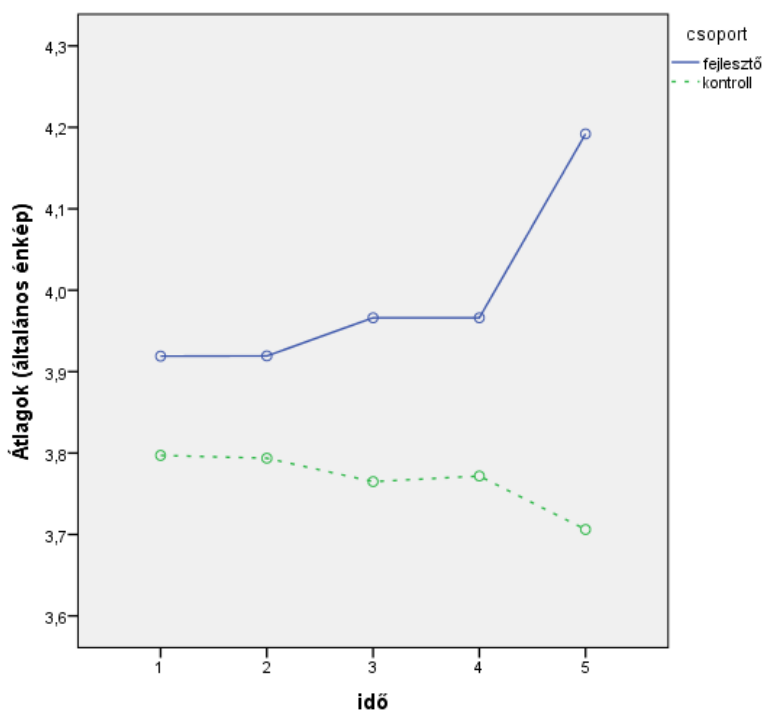
25. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében az általános énkép esetében



A 25. ábra mutatja az általános énkép, kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltérés eredményeit. Az énkép területei közül az általános énkép a tanuló önmagáról kialakított képet mutatja be. Olyan kérdéseket vet fel, amelyben megfogalmazódik az önmaga elfogadottsága, a szeretetreméltósága, a kitartása, küzdőképessége, az önállósága és a tetteivel való elégedettsége. Ezek a tulajdonságok segítik azt, hogy a tanuló képességeinek megfelelően tudjon teljesíteni és a társaival pozitív kapcsolatot tudjon kialakítani.

A grafikon mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltéréseit. A kísérleti csoportnál a két nem között láthatunk kisebb eltérést, de valójában hasonló eredményeket kapunk. Ezt az életkori sajátosság miatt tapasztaljuk. Azonban a bemeneti mérést követően egyenletes fejlődést láthatunk a két nem énkép fejlődésében. Szintén a 7. osztályban történő mérések mutatnak kiemelkedőbb fejlődést. A kontrollcsoport mérésében a fiúknál csökkenést, míg a lányoknál pozitívabb változást láthatunk. Érdekes eredmény, hogy a lányok esetében a 7. osztályig emelkedést, majd ezt követően csökkenést tapasztalhatunk. Az önmagunk elfogadásában meghatározó a környezet véleménye, az hogy hogyan vélekednek rólunk, mennyire kapunk pozitív vagy negatív megerősítést. A fejlesztések hatására a tanulók jobban megismerik egymást, nyíltabban megfogalmazzák problémáikat, és tudnak egymással megfelelően kommunikálni.

26. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az általános énkép esetében

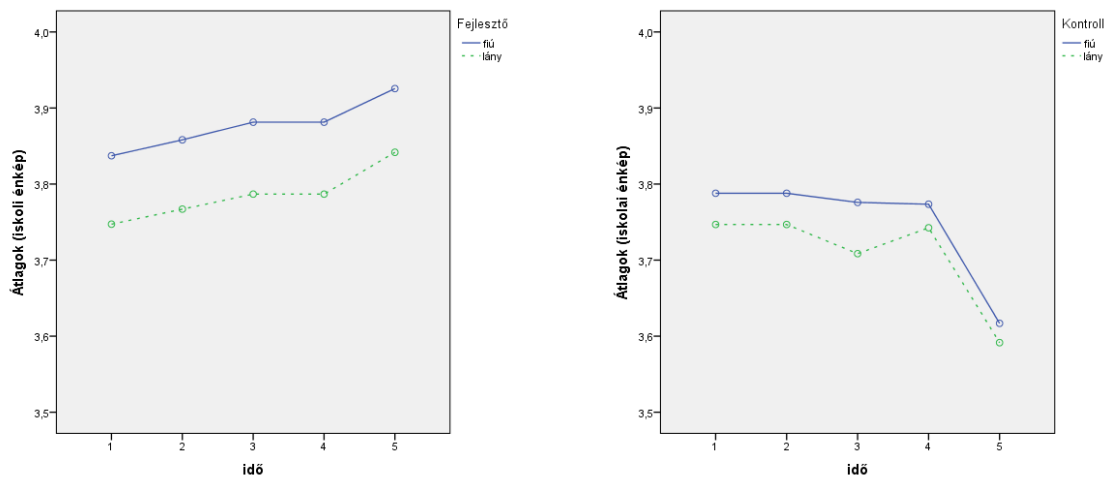


A 26. ábrán összehasonlíthatjuk a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit a grafikon alapján. A kísérleti csoportnál a bemeneti mérést követően enyhe emelkedés látható egészen a 7. osztályig, onnantól az emelkedés pozitívabb az általános énkép fejlődésében. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően folyamatos csökkenést tapasztalhatunk az általános énkép fejlődésében. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az általános énkép fejlődése egy nagyon összetett folyamat, egyrészt folyamatosan változik az életkori sajátosságok hatására, másrészt a környezetünkben élők folyamatosan befolyásolják fejlődését. Önmagunk elfogadását, akár külső, akár belső tulajdonságaink megismerését leginkább a szüleink erősítik, de 10 éves kortól egyre erőteljesebb hatása lesz a barátoknak, az osztálytársaknak és a pedagógusoknak. A pozitív vagy negatív visszajelzések az énképet folyamatos változásra ösztönzik.

2.5.2.5. Iskolai énkép

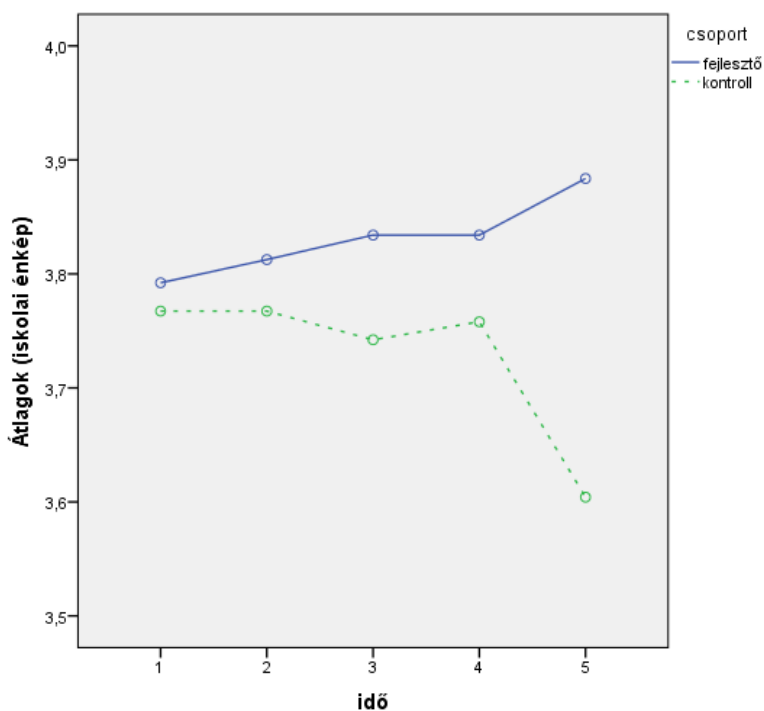
27. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében az iskolai énkép esetében



A 27. ábra mutatja az iskolai énkép, kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltérés eredményeit. Ez a terület a tanuláshoz való viszony eredményeit mutatja be a két csoportnál. Az általunk vizsgált életkorban a tanulás iránti motiváció kissé csökken, hiszen a diák sokkal inkább érdeklődik a társai, a barátai és az ellenkező nem iránt. Gyakran tapasztaljuk, hogy a tanulók iskolai teljesítménye romlik, esetleg magatartási problémák jelennek meg az osztályon belül. Sok esetben előfordul, hogy az eddig jól teljesítő gyermek csupán csak azért, hogy a társai jobban elfogadják, rosszabb eredményeket ér el. Ezen idő alatt meghatározó a pedagógus személyisége és a szülők támogató hozzáállása.

A grafikon mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport két nem közötti eltéréseit. A kísérleti csoport egyenletes fejlődést mutat a 3. mérésig a lányok és a fiúk esetében is (3. és 4. mérés között nincs változás), ami mindenképpen pozitív az iskolai énkép fejlődésében. Megmarad a kitartásuk, megerősítik egymást abban, hogy pozitív eredményeket érjenek el, ezáltal az iskolai énkép fejlődik. A kontrollcsoport eredményében észrevehetjük, hogy a 7. osztálytól az iskolai énkép csökken, ami valószínű, hogy negatív hatással van az iskolai teljesítményre. Ezen a grafikonon és az eddig elemzetteken is látható, hogy a 6. és 7. osztályban az énkép fejlődését milyen nagymértékben befolyásolja a tanuló környezete.

28. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az iskolai énkép esetében

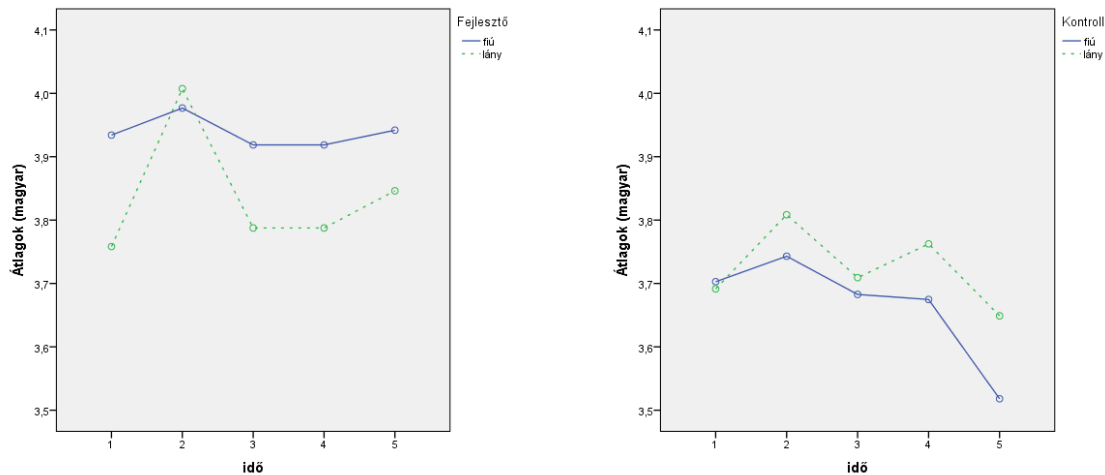


A 28. ábrán láthatjuk a kísérleti és a kontrollcsoport iskolai énképének összehasonlítását. A kontrollcsoportnál pontosan azt tapasztaljuk, ami az életkori adottságoknak megfelelő eredmény, vagyis a 6. osztályban történő méréseknél még emelkedik, majd a 7. osztálytól gyengül az iskolai énkép a tanulóknál. A kísérleti csoportnál azonban egy egyenes fejlődést láthatunk, ami a 6. és 7. osztályban sem csökken. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emlékedik, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az iskolai énkép pozitív irányú fejlődése meghatározó a tanulók teljesítményében. Ezek a tanulók általában elégedettek jegyeikkel, az iskolai teljesítményükkel, kitartóan tanulnak és tudják, hogy mire van szükségük ahhoz, hogy képességeiknek megfelelően tudjanak teljesíteni.

2.5.2.6. Magyar nyelv

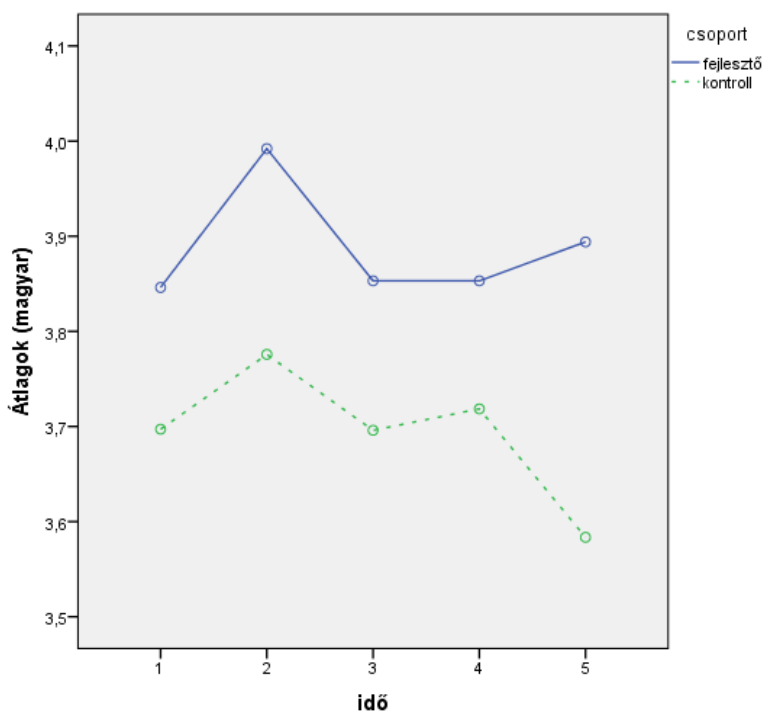
29. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a magyar nyelv esetében



A 29. ábrán láthatjuk a magyar nyelv esetében a tantárgyhoz való viszonyt. Ebben az esetben a grafikon nagyon egyenetlen eltéréseket mutat. A kísérleti csoportnál látható a lányok és fiúk közötti eltérés, a lányok a 1. mérésnél erőteljes emelkedést mutatnak a magyar nyelvhez való viszonyban, viszont a 2. mérésnél csökken a grafikon vonala. A fiúknál ez a változás egyenletesebb fejlődést mutat. A kontrollcsoport eredményében a vizsgálat elején emelkedést, majd 6. osztálytól a fiúknál lassú csökkenést, a lányoknál emelkedést mutat a grafikon, a 7. méréstől csökkennek az eredmények.

Minden tantárgynál elmondható, hogy a pedagógus személyisége meghatározza a tantárgyhoz való viszonyt. Nem minden tanuló lesz kitűnő attól, hogy a tanár megfelelően motivál, kongruens és empatikus speciális képességekkel rendelkezik, de mindenképpen meghatározza az órán való aktivitást

30. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a magyar nyelv esetében

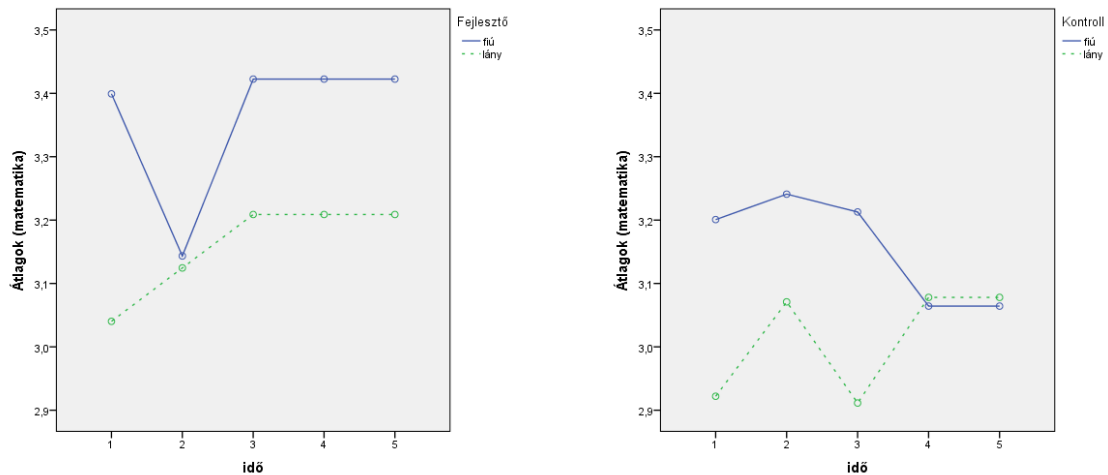


A 30. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a magyar tantárgyhoz való viszonyban. A kísérleti csoportnál a négy év kísérleti tevékenysége tükröződik a grafikon emelkedésében. Az 1. mérést követően egy kiugró fejlődés látható, a 2. mérésnél csökkenés, majd ezt követően a 3. mérés után minimálisan, de egyenletesen emelkedik a grafikon vonala. A kontrollcsoportnál az 1. 2. mérés emelkedése után csökkenés tapasztalható, majd enyhe emelkedés után a 4. mérést egy csökkenés követi a magyar tantárgy területén. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A grafikon alapján a kísérleti és kontrollcsoport eredményei azt mutatják, hogy alapvetően szeretik ezt a tárgyat, és igazán a 7. osztályban láthatunk eltérést, amikor is a kísérleti csoportnál emelkedést, viszont a kontrollcsoportnál csökkenést mutat a magyar tantárgy iránti motiváció.

2.5.2.7. Matematika

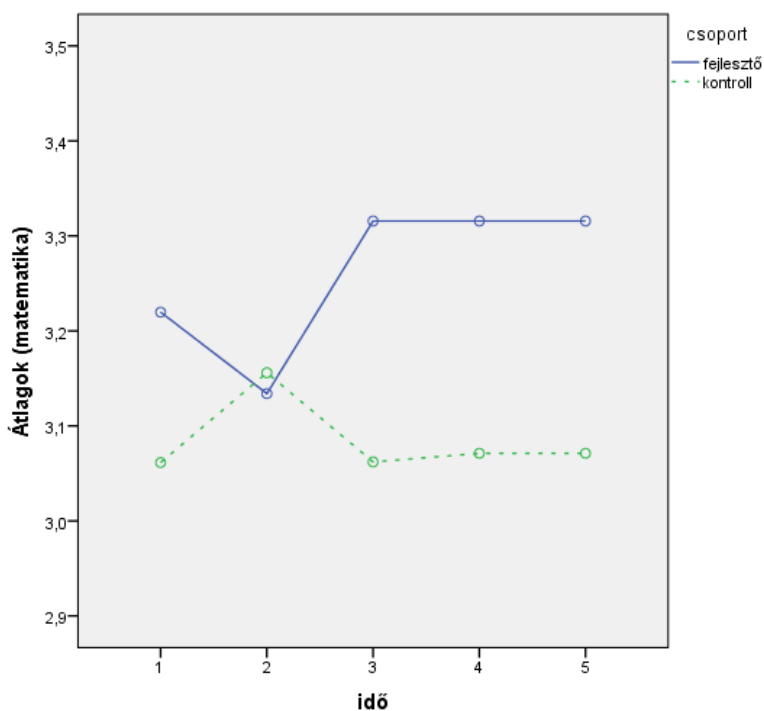
31. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a matematika esetében



A 31. ábrán láthatjuk a matematika esetében a tantárgyhoz való viszonyt. Ebben az esetben a grafikon a kezdeti méréseknél egyenetlen eltéréseket mutat, azonban a 3. méréstől stagnál a fejlődés. A kísérleti csoportnál látható a lányok és fiúk közötti eltérés, a lányok a 2. mérésnél emelkedést mutatnak a matematikához való viszonyban, viszont a 3. mérésnél egyenes a grafikon vonala. A fiúknál az első mérés után tapasztalhatunk csökkenést, a 2. mérés után emelkedés látható, majd ezt követően egyenes lesz a grafikon vonala. A kontrollcsoport eredményében a vizsgálat elején emelkedést, majd a 2. méréstől csökkenést mutat a grafikon, a 3. mérést követően a lányoknál emelkedés tapasztalható, utána azonban teljesen kiegyenlítődik a diagram.

A matematika tantárgy nagyon változó véleményeket vált ki a tanulókból. A tantárgy megszerettetése szintén függ a pedagógus személyiségétől.

32. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a matematika esetében

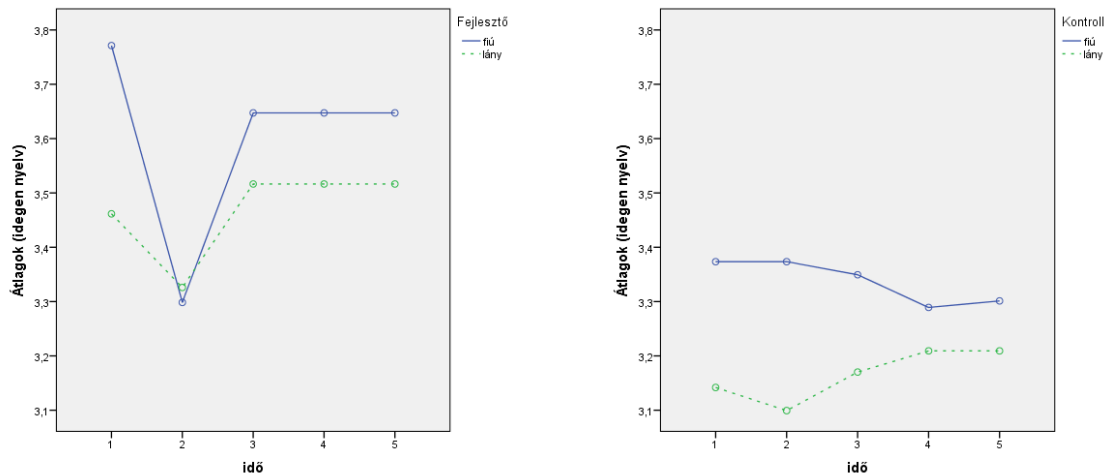


A 32. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a matematika tantárgyhoz való viszonyban. A kísérleti csoportnál az 1. és 2. mérés között csökkenés, a 2. mérést követően emelkedés látható, majd ezt követően stagnál a grafikon vonala. A kontrollcsoportnál az 1. mérés után emelkedés, a 2. után csökkenés tapasztalható, majd enyhe emelkedés látható a grafikonon, ami pozitív változást mutat. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik, mint a kontrollnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A kísérleti csoportnál a 2. és 3. mérés között látunk változást. Az énkép tesztben megfogalmazott állítások: „szeretem a matematikát”, „könnyen megy nekem”, „jó jegyeim vannak”. Úgy tűnik, a tanulók kevésbé tudnak pozitív választ adni ezekre az itemekre.

2.5.2.8. Idegen nyelv

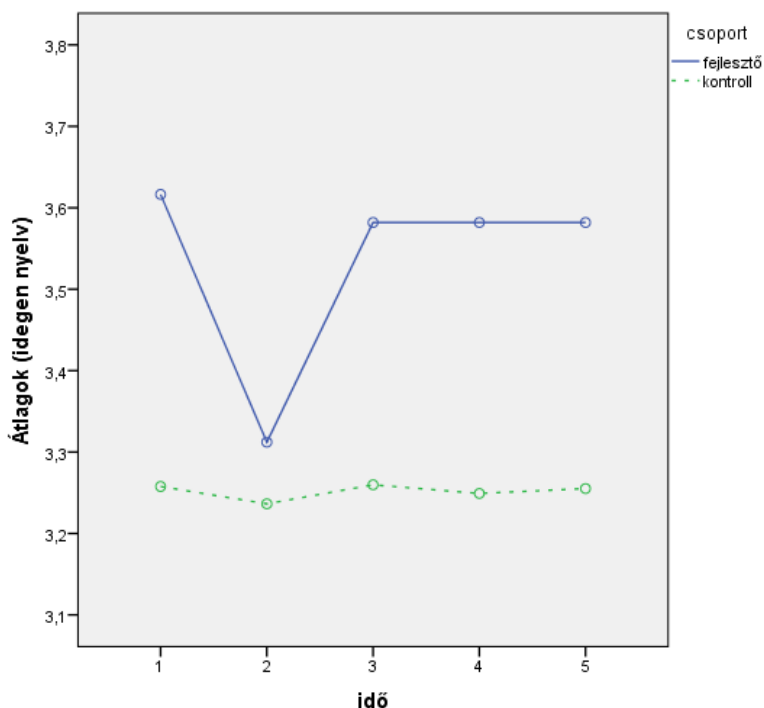
33. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében az idegen nyelv esetében



A 33. ábrán láthatjuk az idegen nyelv esetében a tantárgyhoz való viszonyt. Érdekes eredményt mutat a kísérleti és a kontrollcsoportnál is a grafikon. Annak ellenére, hogy a közoktatásban nagy hangsúlyt kap az idegen nyelvi oktatás, az eredmények nagyon változóak. A kísérleti csoportnál az 1. mérést követően a lányoknál és a fiúknál is csökkenést tapasztalhatunk, majd a 2. mérésnél folyamatos emelkedés látható. Azonban 6. osztálytól szintén stagnálást figyelhetünk meg. A kontrollcsoportnál a fiúk esetében egy egyenletes csökkenés, majd a 4. mérés után emelkedés, míg a lányoknál a 2. mérés után egyenletes emelkedés látható.

Általában a tanulók szeretik az idegen nyelvi órákat, bár ahhoz, hogy hatékonyabb legyen a nyelvi oktatás, érdemes figyelmet fordítani a folyamatos motiválásra, a pozitív megerősítésre.

34. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az idegen nyelv esetében

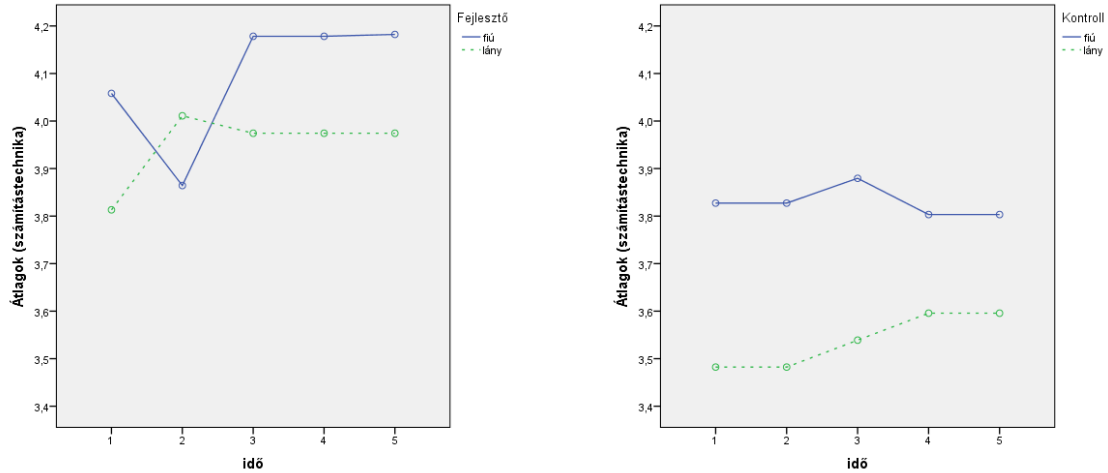


A 34. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az idegen nyelv tantárgyhoz való viszonyban. A kísérleti csoportnál az 1. és 2. mérés között csökkenés, a 2. mérést követően emelkedés látható, majd ezt követően stagnál a grafikon vonala. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően egyenletes szintet tapasztalunk, kisebb emelkedésekkel és csökkenésekkel. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik a 2. mérést követően, a kontrollcsoportnál nem számottevő a változás. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítva látható a pozitív változás. Az általános iskolában egyre fontosabb az idegen nyelv oktatása. Ha a tanuló szívesen vesz részt ezeken az órákon, folyamatosan sikerélményhez jut, akkor még inkább motiválja az idegen nyelv tanulása. Mindenképpen pozitív képet mutat az, hogy a teszt kérdései alapján a tanulók nagyobb része szívesen vesz részt ezeken az órákon, és viszonylag könnyebben és szívesebben készül ezekre az órákra.

2.5.2.9. Számítástechnika

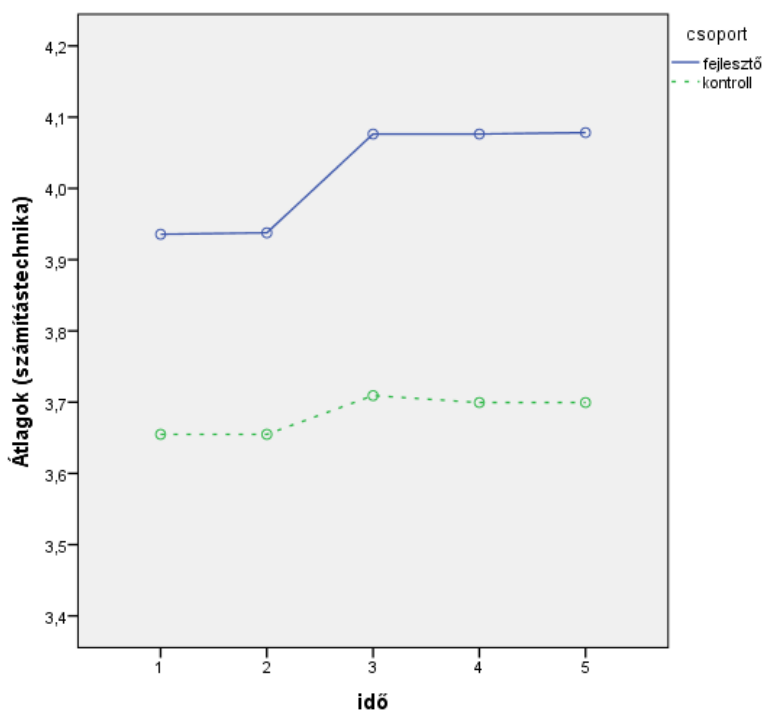
35. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a számítástechnika esetében



A 35. ábrán láthatjuk a számítástechnika esetében a tantárgyhoz való viszonyt. Alapvetően látható a számítástechnikához való pozitív viszony a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeiben is. A kísérleti csoportnál a két nem különbségében látható, hogy a fiúk eredménye az 1. mérést követően csökkenést, a 2. mérést követően pozitív változást mutat, a lányoknál az 1. mérés után emelkedés, a 2. mérés után kisebb csökkenés látható. A kontrollcsoportnál kiegyensúlyozottabb az eltérés, de míg a lányoknál növekedés, addig a fiúknál enyhe csökkenés látható a grafikon vonalában.

A grafikonok alapján látható, hogy alapvetően szívesen vesznek részt a tanulók a számítástechnika órákon. Olyan dolgokat tanulnak, melyeket a mindennapi életben tudnak alkalmazni, és fontosnak is tartják annak megismerését. A mai oktatásban fontos az informatikai ismeretek elsajátítása, a tudatos internethasználatra megtanítani a tanulókat.

36. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a számítástechnika esetében

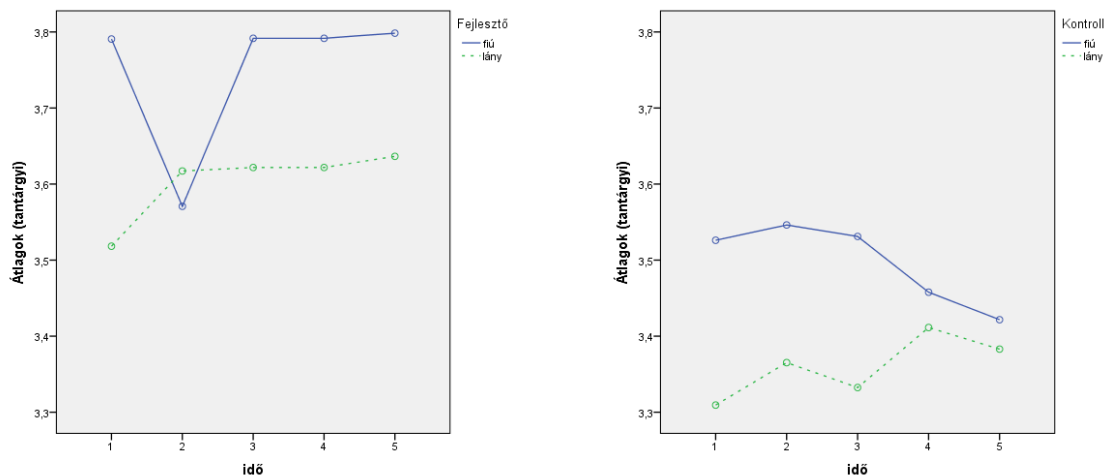


A 36. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a számítástechnika tantárgyhoz való viszonyban. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően emelkedés látható, majd ezt követően egyenes a grafikon vonala. A kontrollcsoportnál a 2. és 3. mérés között emelkedést tapasztalunk, majd ezt követően enyhe csökkenés látható a grafikonon. A grafikon a kísérleti csoportnál nagyobb emelkedést mutat a 2. mérést követően. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítva látható a pozitív változás. A tanulók szívesen vesznek részt ezeken az órákon, sikereket érnek el, és érdekli őket az, amit tanulnak. Már az általános iskolában, de a későbbi tanulmányaikat is segítheti a számítógép használata, tudatos ismerete. A teszt alapján a tanulóknak nem okoz nehézséget ez az óra, sikereket érnek el és jól teljesítenek a feladatokban.

2.5.2.10. Tantárgyi énkép

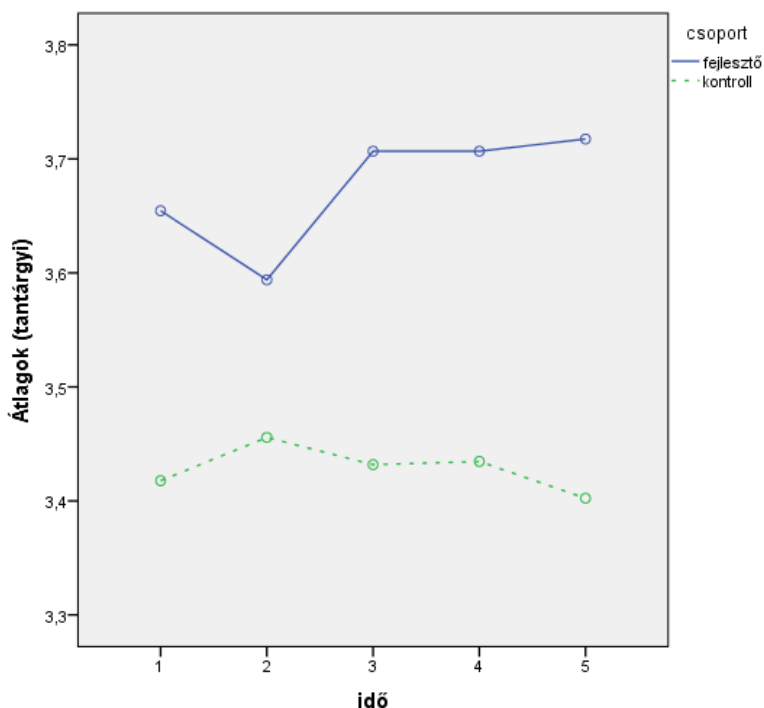
37. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a tantárgyi énkép esetében



A 37. ábrán láthatjuk a tantárgyi énkép eredményeit a kísérleti és a kontrollcsoport esetében. A tantárgyi énkép eredményeibe tartozik a magyar nyelv, a matematika, az idegen nyelv és a számítástechnika komponensek. Ez alapján összegzésként elmondható, hogy a tantárgyi énkép a kísérleti csoportnál a fiúk és lányok eredményében a 2. mérést követően emelkedést mutat. A fiúknál az 1. mérést követően hirtelen csökkenés látható, de a 2. mérés után meredek emelkedést mutat a grafikon. A tantárgyi énkép hasonló eredményeket mutat a kísérleti csoport esetében, mint a matematika (31. ábra), az idegen nyelv (33. ábra) és a számítástechnika (35. ábra) grafikon eredményei. A kontrollcsoport grafikonján látható, hogy a fiúknál a 2. mérést követően folyamatosan csökken a tantárgyi énkép, azonban a lányoknál a 2. mérés után csökkenés, de a 3. mérést követően pozitív változás tapasztalható a 7. osztályig.

A tantárgyi énkép viszonylag enyhe fejlődést mutat a kísérleti csoportnál. A négy év mérési eredményeit figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a tantárgyi énkép terület a fejlesztések hatására alacsony növekedést mutat, de ennek ellenére információt adnak számunkra a tanulmányi énképre vonatkozóan.

38. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a tantárgyi énkép esetében

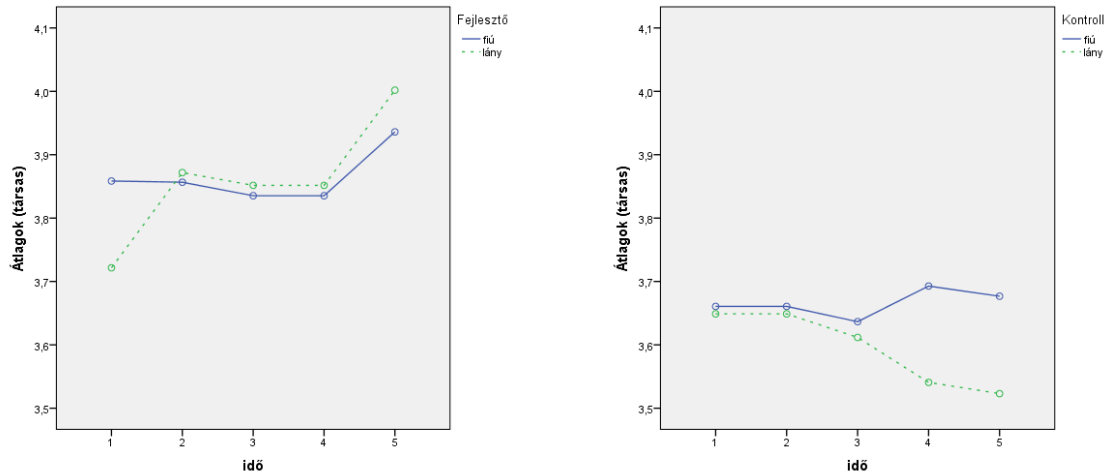


A 38. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a tantárgyi énkép területén. Az összehasonlító eredmények ebben az esetben is a matematikai, az idegen nyelvi és a számítástechnikai énkép grafikonjához hasonló eredményeket mutatnak. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően emelkedés látható, majd ezt követően nem tapasztalunk olyan nagy változást. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően folyamatos csökkenést tapasztalunk. A grafikon a kísérleti csoportnál a 2. mérést követően jobban emelkedik, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítva látható a pozitív változás a kísérleti csoportnál, de ez az eredmény minimális. A tanulmányi énkép fejlődéséhez a négy komponens: a magyar nyelv, a matematika, az idegen nyelv és a számítástechnika kevésbé járulnak hozzá.

2.4.2.11. Társas énkép

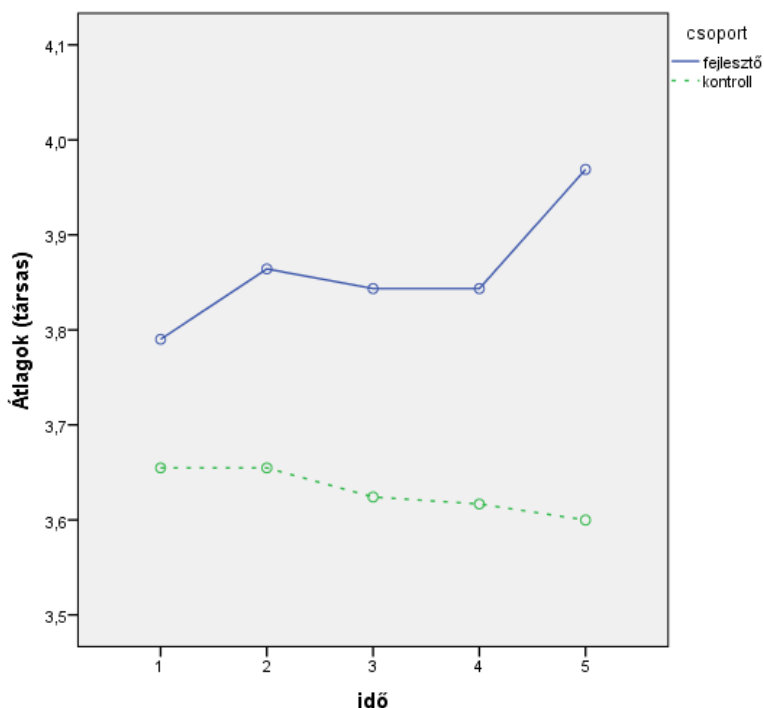
39. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a társas énkép esetében



A 39. ábra mutatja a társas énkép eredményeit a két nem között a kísérleti és kontrollcsoport grafikonján. A kísérleti csoportnál a fiúk és a lányok eredményében viszonylag egyforma változásokat tapasztalunk. A fiúknál a 2. mérést követően minimális csökkenés érzékelhető, de a 4. mérést követően folyamatos emelkedés látható. A lányoknál az első mérés után emelkedést látunk a grafikonon, majd ezt ugyanúgy, mint a fiúknál, minimális csökkenés követi, és végül a 4. mérés után emelkedés. A kontrollcsoportnál látványosabb az eltérés a két nem között az 5. és 8. osztály között. A 2. mérés után mind a két nemnél csökkenés tapasztalható. A lányoknál ez a csökkenés megmarad a kutatás végéig, azonban a fiúknál a 6. osztálytól pozitív változást vehetünk észre, viszont a 7. osztályban történő mérések megint csökkenést mutatnak.

A társas kapcsolatok folyamatos változása meghatározó az énkép fejlődésében. 10–12 éves korban egyre inkább erősödik a társak szerepe, 13-14 éves korban pedig már meghatározza a személyiség fejlődését a társak véleménye. Fontossá válik a serdülő gyermek számára, hogy társai elfogadják, és a valahová tartozás meghatározza a viselkedésének, magatartásának alakulását. A pozitív társas énképpel rendelkezők könnyebben alakítanak ki kapcsolatokat, jól alkalmazkodnak a szociális normákhoz, és hatékonyan alkalmazkodnak társaikhoz.

40. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a társas énkép esetében

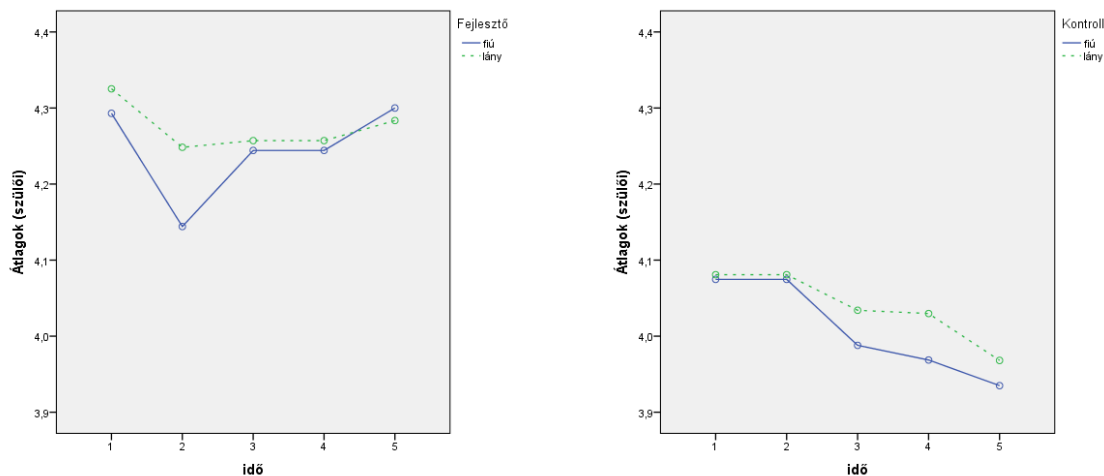


A 40. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a társas énkép területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy a kísérleti csoportnál a 2. mérést követően tapasztalhatunk minimális csökkenést, azonban a kísérleti tevékenységek hatására ez a csökkenés a 4. mérést követően emelkedik. A pozitív változás arra utal, hogy a differenciált oktatás megfelelően befolyásolja a tanulók énképének fejlődését. A kontrollcsoport grafikonján a 2. méréstől folyamatos csökkenést láthatunk. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik a 4. mérést követően, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az énkép fejlődése egy hosszú folyamat, hiszen egész életünk során változik, fejlődik. Az általunk vizsgált tanulónál jól látható ez a fejlődés. Az 5. osztályban megkezdett vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a serdülőkori kezdeti változások a társas kapcsolatokra is eltérően hatnak, hiszen idáig a közös tevékenységek, hobbik jelentették a kapcsolatok alapját. A 12-13 éves korban folyamatosan változik a kapcsolatok minősége, fontos lesz a közös érdeklődés, az elfogadás, az őszinteség, megjelenik az intimitás igénye. A kísérleti csoportnál látható, hogy a fejlesztések hatására a társas énkép pozitívabban fejlődött, mint a kontrollcsoportnál.

2.5.2.12. Szülői énkép

41. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a szülői énkép esetében

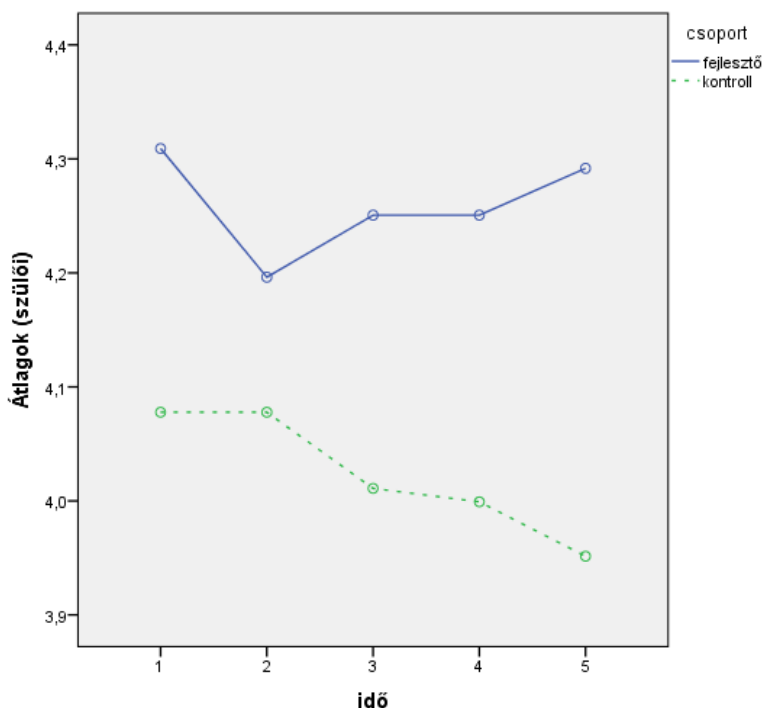


A 41. ábra mutatja a szülői énkép eredményeit a két nem között a kísérleti és kontrollcsoport grafikonján. A kísérleti csoportnál a fiúk és a lányok eredményei viszonylag azonosak a négy év alatt. A fiúk és a lányok mérési eredményében az 1. mérés után csökkenés, majd a 2. mérés után folyamatos és egyenletes fejlődés látható a grafikonon. A kontrollcsoport grafikonján az 1. és 2. mérést követően csökkenést láthatunk, ami az életkori jellemzőknek megfelelő, hiszen a társak szerepe egyre fontosabb lesz a tanulók életében. Azonban ezen a grafikonon sem a fiúknál, sem a lányoknál nem látunk a későbbiekben pozitív változást.

A családi háttér nagyban meghatározza a személyiség fejlődését, a pozitív és negatív énkép kialakulását. A szülői-nevelői attitűd folyamatosan befolyásolja az énkép, a szülői énkép fejlődését. A következetesség, a szeretet segíti a serdülő önállóságát, a társas kapcsolatainak fejlődését és a pozitív szemlélet kialakítását. Az általunk vizsgált életkorú tanulók pontosan ebben az időszakban élik meg a szülőkről való leválást, az irántuk érzett kötődés átalakulását és a leválást. A serdülő próbálja önmagát megismerni, fejlődik az identitása, amit egy megfelelő szülői támogatás hatékonyan tud segíteni.

42. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a társas énkép esetében

//

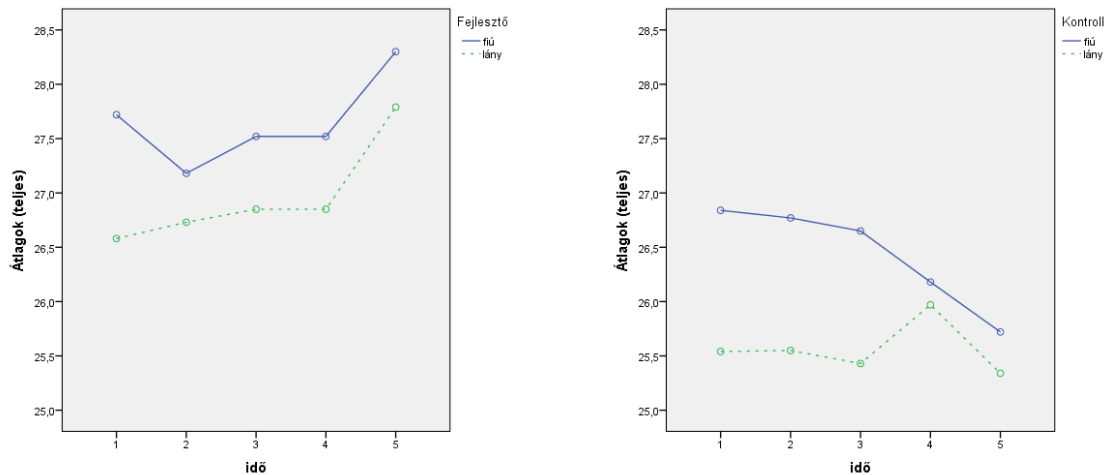


A 42. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a szülői énkép területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy a kísérleti csoportnál a 2. mérést követően egyenletesen fejlődik a szülői énkép. A pozitív változás megfelelően befolyásolja a szülők és a tanulók közötti kapcsolat fejlődését. A kontrollcsoport grafikonján a 2. méréstől folyamatos csökkenést láthatunk. A grafikon a kísérleti csoportnál egyenletesebben fejlődik, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az általunk vizsgált életkorú tanulóknál meghatározó a szülői attitűd, fontos, hogy a szülők támogassák és segítsék a serdülőkorban megjelenő változásokat. A serdülőt jellemző változások rengeteg konfliktust hoznak a család mindennapjaiba, de nem szabad elfelejteni, hogy ebben az életkorban, bár már önállósodnak a gyermekek, de még inkább gyermekek, mint felnőttek. Feltételezzük, hogy bár kicsi a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérés, de a pozitív, illetve negatív irányba változást nagyban elősegítik azok a tevékenységek, beszélgetések, amelyek erősítik a család és a gyermek kapcsolatát.

2.5.2.13. Teljes énkép

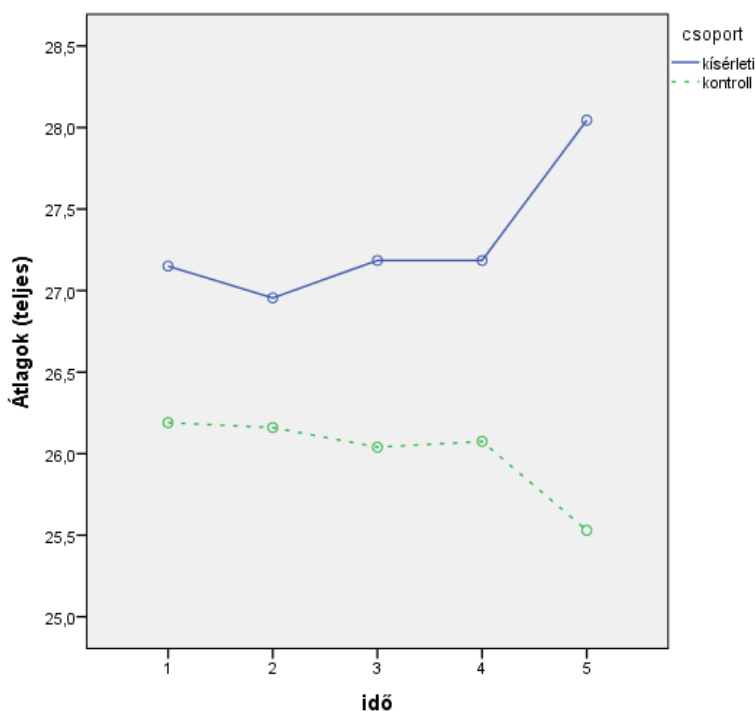
43. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a teljes énkép esetében



A 43. ábra mutatja a teljes énkép eredményeit a két nem között a kísérleti és kontrollcsoport grafikonján. A kísérleti csoportnál a fiúk teljes énképe a 2. mérést követően folyamatosan pozitív irányba fejlődik, a lányok grafikonja már az 1. mérést követően mutatja a változást. Jól látható, hogy a 4. mérést követően mind a két nemnél meredek emelkedés tapasztalható. A kontrollcsoport grafikonja a fiúk és lányok esetében is csökkenést mutat. A lányoknál láthatunk egy emelkedést a 4. mérést követően, de ez után csökkenés tapasztalható.

Az általunk vizsgált korcsoport életkori változásai miatt az énkép folyamatosan formálódik. A serdülőkor legfontosabb feladata az identitás elérése, melynek hatására különböző változásokat kell megélnie a gyermeknek. Az énkép fejlődését befolyásolja a környezet, a család, a kortársak és az iskola is. Hazai és nemzetközi kutatások bizonyítják, hogy az énkép hatással van a társas kapcsolatok fejlődésére és a teljesítményre.

44. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a teljes énkép esetében



A 44. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a teljes énkép területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy a kísérleti csoportnál a 2. mérést követően egyenletesen fejlődik a teljes énkép. A pozitív változás segíti az önértékelés, a társas kapcsolatok fejlődését. A kontrollcsoport grafikonján a 2. méréstől folyamatos csökkenést láthatunk, majd a 4. mérés után negatív irányba változik a grafikon vonala. A grafikon emelkedése a kísérleti csoportnál egyenletesebb, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A teljes énkép pozitív irányú fejlődése következtében a gyermek jó véleménnyel van önmagáról, tudatában van erősségeinek és gyengeségeinek mértékével, képességének megfelelően teljesít az iskolában, és a társas kapcsolataiban kiegyensúlyozottá és jól alkalmazkodóvá válik. A teljes énkép negatív irányú változásnak a következménye pontosan az ellenkező.

A teljes énkép összetett folyamat, tehát a két csoport összehasonlítása egy tájékoztató jellegű ad, hiszen fontos figyelembe vennünk az énkép vizsgálat különböző területeken elért eredményeket.

Az énkép pozitív irányú fejlődésének meghatározó szerepe van a személyiség fejlődésében. A környezetből jövő folyamatos visszajelzések miatt az énkép folyamatosan fejlődik. Az

iskolába lépés az énkép fejlődésének szempontjából egy meghatározó esemény, egyrészt változik a gyermek feladata, erősebbé válik a kortársak szerepe, másrészt az iskolai sikerek és kudarcok formálják az énkép területeit. A vizsgálat eredményinek elemzésében látható, hogy a négy év kutatása során hogyan változott a kísérleti és a kontrollcsoport énképe.

Az énkép területeit figyelembe véve több területen is láthattunk pozitív irányú változást, azonban kiemelkedő szignifikáns különbséget a tantárgyi énkép és a társas énkép területén tapasztaltunk.

A testkép esetében (24. ábra) a 4. mérést követően tapasztaltunk nagyobb eltérést a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között, vagyis a kísérleti csoportnál meredek emelkedés, míg a kontrollcsoport grafikonjában csökkenést láthattunk. Az 1. és 4. mérés között hasonló eredményeket tapasztaltunk mind a két csoportnál.

Az általános énkép (26. ábra) grafikonján azt tapasztaltuk, hogy a 2. mérést követően minimális eltérés látható a két csoport között, vagyis a kísérleti csoportnál a grafikon kissé emelkedik, majd az előző grafikonhoz hasonlóan itt is a 4. mérésnél nagyobb az eltérés.

Már említettük, hogy a tantárgyi énkép (38. ábra) területén kiemelkedő a szignifikáns különbség a két csoport eredményeinek elemzésében. A grafikon a kísérleti csoportnál a 2. mérést követően emelkedést mutat.

A társas énkép (40. ábra) eredményeit figyelembe véve azt tapasztaltuk, hogy a két csoport között szignifikáns különbség látható. Ebben az esetben is a 4. mérést követően látható az eltérés.

A szülői énkép (42. ábra) alterületen a kísérleti csoportnál emelkedést mutatott a grafikon vonala, míg a kontrollcsoportnál lefelé halad a vonal a 2. mérést követően.

A kérdőív utolsó területe a teljes énkép (44. ábra) változását mutatja be a négy év kutatás ideje alatt. Az eredményeket figyelembe véve látható, hogy a két csoportot összehasonlítva leginkább a 4. mérést követően tapasztaltunk eltérést.

2.5.3. A közösség iránti beállítódás vizsgálata

A kutatás során a tanulók közösség iránti beállítódás vizsgálatánál a Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszközt alkalmaztuk. Ez a skála lehetőséget biztosít a társas kapcsolatokhoz, tágabb közösségekhez való beállítódás mérésére. Az itemek több területre vonatkozóan mérnek: az iskolaközösség, a társadalom, az osztály kohéziós ereje, a diákönkormányzat szerepe és jogköre, a közvélemény funkciója, az osztályon belüli lehetséges szociometrikus kapcsolat, a közösségi tevékenységek. A társas kapcsolatok változása a fejlődépszichológia alappillére, a kísérleti tevékenységek feltehetően segítik annak pozitív irányú változását.

A kétmintás t-próba vizsgálja két külön mintában a változók szignifikáns eltéréseit. A táblázatokban láthatjuk a kísérleti és kontrollcsoportok átlagának különbségét a bemeneti és a kimeneti időszakban. A következőkben ezzel a statisztikai módszerrel mutatom be a nemek és a fejlesztési idő függvényében kapott eredményeket (Kós, Tóth, 2018).

7. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kísérleti csoportban (2006–2009)

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	1,99	9,86	1,96	10,69	2,80	11,44	2,61	11,62	2,59	2,26
	lány	9,67	2,37	10,48	2,20	10,59	2,53	11,23	2,66	11,37	2,74	1,70
	össz.	9,52	2,20	10,18	2,10	10,64	2,66	11,33	2,63	11,49	2,67	1,97
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,10	5,10	25,20	4,49	26,33	5,21	27,79	5,58	27,99	5,65	3,89
	lány	25,29	5,20	26,10	4,78	25,95	4,75	26,98	5,04	27,01	5,117	1,72
	össz.	24,71	5,17	25,66	4,65	26,13	4,97	27,37	5,31	27,49	5,39	2,78
A diákönkormányzat szerepe	fiú	28,49	4,21	29,42	4,64	31,24	5,46	32,83	5,71	33,17	5,80	4,68
	lány	29,76	5,53	30,08	5,30	31,45	5,37	33,03	5,40	33,14	5,39	3,38
	össz.	29,14	4,96	29,76	4,99	31,35	5,40	32,93	5,54	33,16	5,58	4,02
A közlemény funkciója	fiú	29,95	4,80	31,38	4,97	35,14	7,24	37,41	6,82	37,88	6,93	7,93
	lány	31,75	6,32	32,63	6,20	34,29	6,56	36,36	6,59	36,44	6,72	4,69
	össz.	30,88	5,69	32,02	5,65	34,70	6,89	36,87	6,70	37,14	6,84	6,26
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	2,91	1,33	2,97	1,34	3,48	1,21	4,00	0,99	3,99	1,02	1,08
	lány	3,49	1,34	3,57	1,35	3,78	1,04	3,95	0,97	3,91	0,96	0,42
	össz.	3,21	1,36	3,28	1,37	3,63	1,13	3,97	0,98	3,95	0,99	0,74
Közösségi tevékenység	fiú	25,35	4,47	26,80	5,43	30,63	6,62	32,12	5,52	32,40	5,67	7,05
	lány	27,62	5,53	28,45	5,55	31,55	6,24	34,49	5,44	34,75	5,35	7,13
	össz.	26,51	5,15	27,65	5,54	31,10	6,42	33,34	5,60	33,60	5,62	7,09

A 7. táblázat alapján a közösség iránti beállítódás eredmények láthatóak a kísérleti csoportnál: a „a tágabb közösségekhez fűződő viszony” mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,97 (bemenet: 9,52, kimenet: 11,49), ami pozitív irányú fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 1,7 (bemenet: 9,67, kimenet: 11,37), a fiúknál a bemenet és kimenet: 2,26 (bemenet: 9,36, kimenet: 11,62). A tágabb közösségekhez fűződő viszony a fejlesztések hatására változást mutatott, a két nem összehasonlításában a fiúknál nagyobb eltérést tapasztaltunk. Az általunk vizsgált korcsoportnál a társas kapcsolatok az életkor előrehaladtával folyamatos változást mutatnak.

A következő terület az „osztálykohézió megléte vagy hiánya”, az erre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 2,78 (bemenet: 24,71, kimenet: 27,49), ami szintén pozitív változást mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 1,72 (bemenet: 25,29, kimenet: 27,01), a fiúknál a bemenet és kimenet:

3,89 (bemenet: 24,10, kimenet: 27,99). A két nem közötti eltérésnél látható, hogy mind a két nemnél tapasztalhatunk fejlődést, azonban a fiúknál ez nagyobb. Az osztálykohézió megléte meghatározó a gyermekek személyiségének fejlődésében. A kortársaktól való visszajelzés segíti az énkép és önismeret pozitív fejlődését.

A „diákönkormányzat szerepe”, mint közösség iránti beállítódás itemre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 4,02 (bemenet: 29,14, kimenet: 33,16), ami pozitív fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 3,38 (bemenet:29,76, kimenet: 33,14), a fiúknál a bemenet és kimenet: 4,68 (bemenet: 28,49, kimenet: 33,17). Ezen a területen hasonló fejlődést vehetünk észre mind a két nemnél. A diákönkormányzat szerepe érdekesen fejlődik a tanulók életében. Az önállóság, a véleményalkotás és a kritika fejlődésével ennek szerepe is változik.

A „közlemény funkciója” 10 itemre adott válaszból adódik. Az önálló véleményalkotásra, a felelősségvállalásra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 6,26 (bemenet: 30,88, kimenet: 37,14), ami fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 4,69 (bemenet:31,75, kimenet: 36,44), a fiúknál a bemenet és kimenet: 7,93 (bemenet: 29,95, kimenet: 37,88). A „közlemény funkciója” item mérésében a két nem eredménye között nagy eltérést tapasztalhatunk, hiszen a fiúk magasabb eredményt értek el a négy év vizsgálati eredményeit összehasonlítva.

Az „osztályon belüli társas kapcsolatok” mérésére vonatkozó átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,74 (bemenet: 3,21, kimenet: 3,95), ami minimális fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,42 (bemenet:3,49, kimenet: 3,91), a fiúknál a bemenet és kimenet: 1,08 (bemenet: 2,91, kimenet: 3,99). Ezen a területen a két nem fejlődésében az eredményeket figyelembe véve minimális változást tapasztalhatunk.

A „közösségi tevékenység” mérésére vonatkozó átlagok különbsége bemenet és kimenet: 7,09 (bemenet: 26,51, kimenet: 33,60), ami pozitív irányú fejlődést mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 7,13 (bemenet:27,62, kimenet: 34,75), a fiúknál a bemenet és kimenet: 7,05 (bemenet: 25,35, kimenet: 32,40). A táblázatban látható, hogy ezen a területen folyamatos pozitív irányú változást tapasztalhatunk a négy év kutatása alatt. Mind a két nem eredményében nagy eltérést láthatunk a bemeneti és a kimeneti mérés között. A közösség iránti beállítódás a kísérleti csoportnál 5. és 8. osztály között fejlődött.

8. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kontrollcsoportokban (2006–2009)

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	2,46	9,70	2,46	10,29	2,08	10,73	2,33	11,33	2,86	1,63
	lány	10,15	2,58	10,16	2,57	10,47	2,16	10,86	2,28	10,85	2,58	0,7
	össz.	9,94	2,5	9,94	2,52	10,38	2,12	10,80	2,30	11,07	2,72	1,13
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,75	4,77	24,76	4,75	25,45	5,03	26,48	5,43	27,35	5,57	2,6
	lány	25,60	5,38	25,60	5,38	25,13	4,96	25,98	4,98	27,39	5,10	1,79
	össz.	25,20	5,10	25,20	5,10	25,28	4,99	26,21	5,19	27,37	5,31	2,17
A diákönkormányzat szerepe	fiú	29,55	5,14	29,59	5,18	29,81	4,79	31,52	5,02	33,14	6,04	3,59
	lány	30,66	5,37	30,66	5,37	29,87	4,64	30,68	5,00	32,76	5,08	2,1
	össz.	30,14	5,28	30,16	5,29	29,84	4,70	31,07	5,01	32,94	5,54	2,8
A közlemény funkciója	fiú	32,31	6,51	32,36	6,50	32,61	6,58	34,59	7,26	37,27	7,09	4,96
	lány	33,23	6,87	33,30	6,91	32,35	6,45	33,78	6,97	36,52	6,36	3,29
	össz.	32,80	6,70	32,86	6,72	32,47	6,49	34,16	7,10	36,87	6,70	4,07
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	3,69	1,12	3,69	1,12	3,34	1,33	3,11	1,17	3,52	1,02	-0,17
	lány	3,35	1,42	3,35	1,42	3,21	1,35	3,09	1,21	3,33	1,06	-0,02
	össz.	3,51	1,29	3,51	1,29	3,27	1,34	3,10	1,19	3,42	1,04	-0,09
Közösségi tevékenység	fiú	29,52	5,96	29,51	5,95	29,83	4,95	31,94	6,09	34,51	6,35	4,99
	lány	28,78	6,89	28,83	6,88	29,45	5,48	30,81	5,99	33,00	5,44	4,22
	össz.	29,12	6,46	29,15	6,45	29,63	5,23	31,34	6,05	33,71	5,91	4,59

A 8. táblázatban a közösség iránti beállítódás eredményei láthatóak a kontrollcsoportnál. A „a tágabb közösségekhez fűződő viszony” mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,13 (bemenet: 9,94, kimenet: 11,07), ami minimálisan, de pozitív irányú fejlődést mutat a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 0,7 (bemenet: 10,15, kimenet: 10,85), a fiúknál a bemenet és kimenet: 1,63 (bemenet: 9,70, kimenet: 11,33). A kontrollcsoport eredményében is látható némi változás, a két nem eredményeit összehasonlítva egymáshoz közeli eredményeket tapasztaltunk a mérések folyamán.

A következő terület az „osztálykohézió megléte vagy hiánya”. Az erre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 2,17 (bemenet: 25,20, kimenet: 27,37), ami szintén pozitív változást mutat a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 1,79 (bemenet: 25,60, kimenet: 27,39), a fiúknál a bemenet és kimenet: 2,6 (bemenet: 24,75, kimenet: 27,35). A tanulók életében meghatározó szerepe van egy egészséges osztályközösség kialakulásának. Ebben azonban a pedagógusoknak is fontos feladata van. Az osztály összefogása segíti a tanulókat abban, hogy megerősödjenek a társas kapcsolatok, és egy ilyen osztályban a tanulók a képességeiknek megfelelően teljesítenek.

A „diákönkormányzat szerepe”, mint közösség iránti beállítódás itemre vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 2,8 (bemenet: 30,14, kimenet: 32,94), ami pozitív irányt mutat a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 2,1 (bemenet: 30,66, kimenet: 32,76), a fiúknál a bemenet és kimenet: 3,59 (bemenet: 29,55, kimenet: 33,14). Az önkormányzat szerepe jelentősen változik a serdülőkorban, egy olyan lehetőséget biztosít a tanulók számára, ahol elmondhatják véleményüket, kritikájukat és megfogalmazhatják gondolataikat az oktatással, a programokkal kapcsolatban. Az eredmények szerint a fiúknál nagyobb az eltérés a négy év kutatása során.

A „közlemény funkciója” 10 itemre adott válaszból adódik. Az önálló véleményalkotásra, a felelősségvállalásra vonatkozó mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: 4,07 (bemenet: 32,80, kimenet: 36,87), ami fejlődést mutat a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 3,29 (bemenet: 33,23, kimenet: 36,52), a fiúknál a bemenet és kimenet: 4,96 (bemenet: 32,31, kimenet: 37,27). Ez a terület szorosan kapcsolódik az „önkormányzat szerepe” a tanulók életében területhez. A véleményalkotás, az, ahogyan a gyermekek érvelnek, vitatkoznak, meghatározó a személyiség fejlődésében. A táblázat eredményeit tekintve a két nem hasonlóan eredményes fejlődést ért el a négy év során.

Az „osztályon belüli társas kapcsolatok” mérésére vonatkozó átlagok különbsége bemenet és kimenet: -0,09 (bemenet: 3,51, kimenet: 3,42), ami nem mutat változást a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: -0,02 (bemenet: 3,35, kimenet: 3,33), a fiúknál a bemenet és kimenet: -0,17 (bemenet: 3,69, kimenet: 3,52). Ezen a területen a két nem fejlődésében, az eredményeket figyelembe véve negatív irányú változást tapasztalhatunk. Érdekes eredményt mutat a táblázat: a kontrollcsoportok az osztályon belüli társas kapcsolatok terén nem mutattak fejlődést. A 6. osztályban történő vizsgálatok azt mutatják, hogy az eredmények folyamatosan csökkennek.

A „közösségi tevékenység” mérésére vonatkozó átlagok különbsége bemenet és kimenet: 4,59 (bemenet: 29,12, kimenet: 33,71), ami pozitív irányú fejlődést mutat a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: 4,22 (bemenet: 28,78, kimenet: 33,00), a fiúknál a bemenet és kimenet: 4,99 (bemenet: 29,52, kimenet: 34,51). A táblázatban látható, hogy ezen a területen folyamatos pozitív irányú változás mutatkozik a négy év kutatás alatt.

9. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport kétmintás t-próba eredményei

Közösség iránti beállítódás N=177 Fiú=169 (kísérleti:86 kontroll:83) Lány=185 (kísérleti: 91 kontroll: 94)		Kétmintás t-próba									
		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)	
		t	sig	t	sig	t	sig	t	sig	t	sig
A tágabb közösséghez fűződő viszony	kísérleti nemek szerint	-0,93	0,35	-1,98	0,04	0,23	0,81	0,53	0,59	0,60	0,54
	kontroll nemek szerint	-1,18	0,23	-1,21	0,22	-0,55	0,57	-0,36	0,71	1,15	0,24
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-1,65	0,09	0,95	0,33	0,99	0,32	2,02	0,04	1,45	0,14
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	kísérleti nemek szerint	-1,52	0,12	-1,28	0,19	0,50	0,61	1,01	0,31	1,20	0,22
	kontroll nemek szerint	-1,10	0,27	-1,08	0,27	0,42	0,67	0,64	0,52	-0,05	0,95
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-0,88	0,37	0,88	0,37	1,61	0,10	2,07	0,03	0,19	0,84
A diákönkormányzat szerepe	kísérleti nemek szerint	-1,71	0,08	-0,87	0,38	-0,25	0,80	-0,24	0,80	0,03	0,97
	kontroll nemek szerint	-1,39	0,16	-1,34	0,18	-0,09	0,92	1,10	0,26	0,46	0,64
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-1,83	0,06	-0,73	0,46	2,80	0,00	3,30	0,00	0,37	0,71
A közlemény funkciója	kísérleti nemek szerint	-2,11	0,03	-1,46	0,14	0,82	0,41	1,03	0,30	1,40	0,16
	kontroll nemek szerint	-0,91	0,36	-0,92	0,35	0,26	0,78	0,76	0,44	0,73	0,46
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-2,91	0,00	-1,26	0,20	3,12	0,00	3,69	0,00	0,37	0,70
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	kísérleti nemek szerint	-2,91	0,00	-2,99	0,00	-1,78	0,07	0,37	0,71	0,51	0,61
	kontroll nemek szerint	1,72	0,08	1,72	0,08	0,61	0,54	0,12	0,89	1,19	0,23
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-2,11	0,03	-1,62	0,10	2,73	0,00	7,54	0,00	4,90	0,00
Közösségi tevékenység	kísérleti nemek szerint	-2,98	0,00	-1,99	0,04	-0,95	0,34	-2,88	0,00	-2,83	0,00
	kontroll nemek szerint	0,76	0,44	0,69	0,48	0,48	0,62	1,24	0,21	1,69	0,09
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	-4,19	0,00	-2,34	0,02	2,36	0,01	3,22	0,00	-0,16	0,86

A 9. táblázatban látható, hogy a két csoport között a tágabb közösséghez fűződő viszony, az önkormányzat szerepe, az osztálykohézió megléte vagy hiánya területen a 4. mérésnél van szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A közlemény funkciója területen a 3. és a 4. mérésnél szignifikáns különbség ($p < 0,05$) van a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az osztályon belüli társas

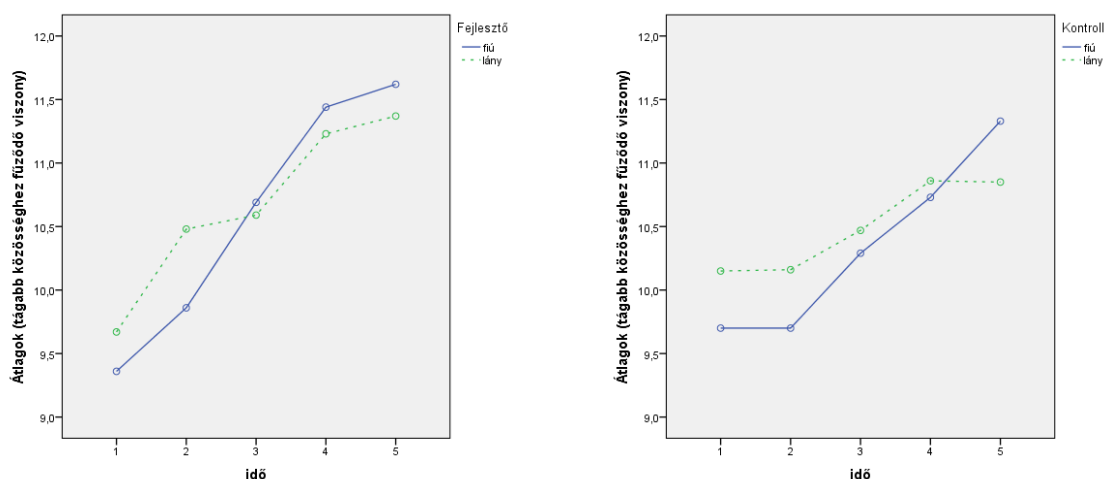
kapcsolatokban a 3., 4. és 5. mérés esetében is a két csoport között szignifikáns különbség ($p < 0,05$) látható. A közösségi tevékenység esetében az 1., 2., 3. és 4. mérést követően szignifikáns különbség ($p < 0,05$) tapasztalható a két csoport között.

A kísérleti és kontrollcsoport eredményei jól mutatják, hogy közel azonos szintről indulnak a tanulók, de a kísérleti csoportban a differenciált fejlesztés hatására 8. osztály végére a közösség iránti beállítódás területeiben szignifikáns különbség van a két csoport között.

További statisztikai módszer (variánciáanalízis) segítségével két csoport átlagának változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. A függő változó a közösség iránti beállítódás területei, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

2.5.3.1. Tágabb közösséghez fűződő viszony

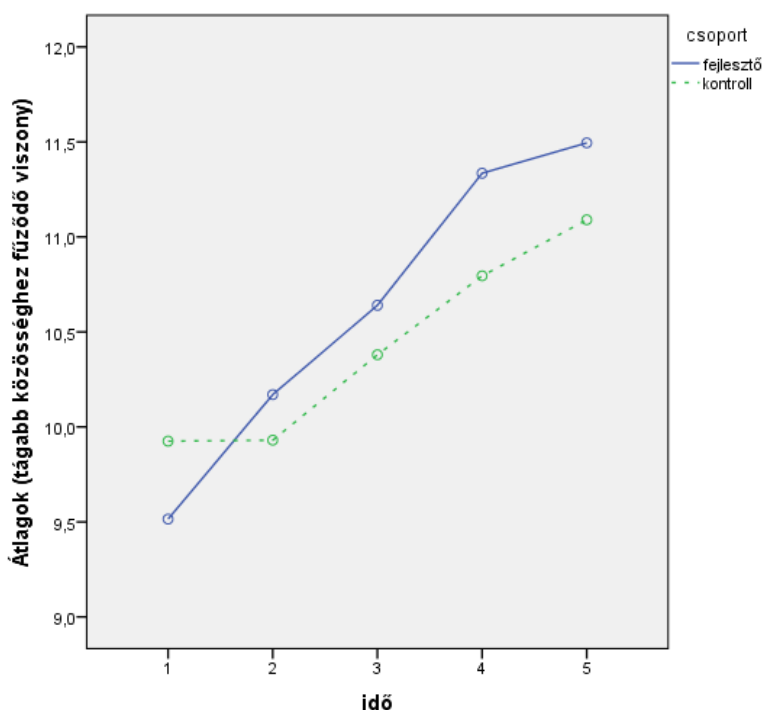
45. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a tágabb közösséghez fűződő viszony esetében



A 45. ábra mutatja a tágabb közösséghez fűződő viszonyt a két nem között a kísérleti és kontrollcsoport grafikonján. A kísérleti csoport grafikonján látható, hogy a fiúk és a lányok eredményei hasonlóan fejlődnek a négy év mérési eredményei alapján. A kontrollcsoport eredményében is látható a pozitív irányú változás, mind a fiúk, mind a lányok esetében is. Azonban érdemes azt megfigyelni, hogy a fiúknál ebben az esetben nagyobb fejlődést tapasztalhatunk az életkor előrehaladtával.

Az általunk vizsgált korcsoportnál meghatározó a társas kapcsolatok változása. Kezdetben a felnőttek véleménye, hatása befolyásolja a gyermeket, azonban 13 éves kortól megkezdődik a teljes átpártolás a társak irányába. Ennek változását láthatjuk a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit bemutató grafikonon.

46. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a tágabb közösséghez fűződő viszony esetében

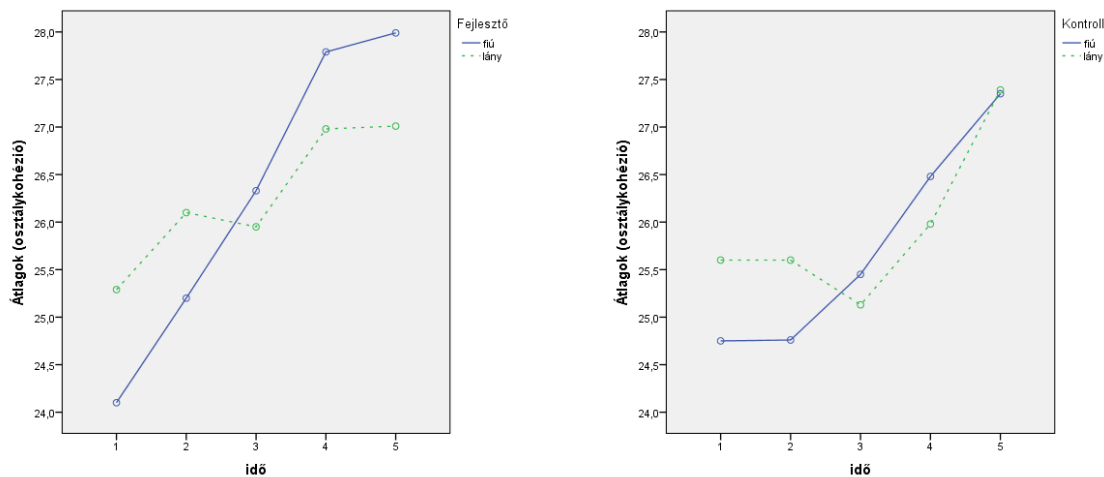


A 46. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a tágabb közösséghez fűződő viszony területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy kísérleti és a kontrollcsoport esetében is pozitív változás tapasztalható a négyéves vizsgálat során. Érdekes megfigyelni, hogy a kísérleti csoportnál az 1. bementi mérést követően erőteljes változás tapasztalható. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A társak szerepének változása, az átpartolás kezdetétől a gyermekek szívesebben és több időt töltenek társaikkal, mint a felnőttekkel. A másokkal való összehasonlítás, a csoportban elfoglalt hely, a kialakított szerepek meghatározóak a személyiség fejlődésében. Egyre fontosabbá válik a társak véleménye, a pozitív vagy negatív visszajelzése, hiszen ez által fejlődik az énkép és az önértékelés. Mint látható az eredményekből, ez a fejlődés életkori adottság, azonban érdemes figyelmet fordítanunk arra, hogy hogyan és milyen módon fejlődik az adott csoportokon belül.

2.5.3.2. Az osztálykohézió megléte vagy hiánya

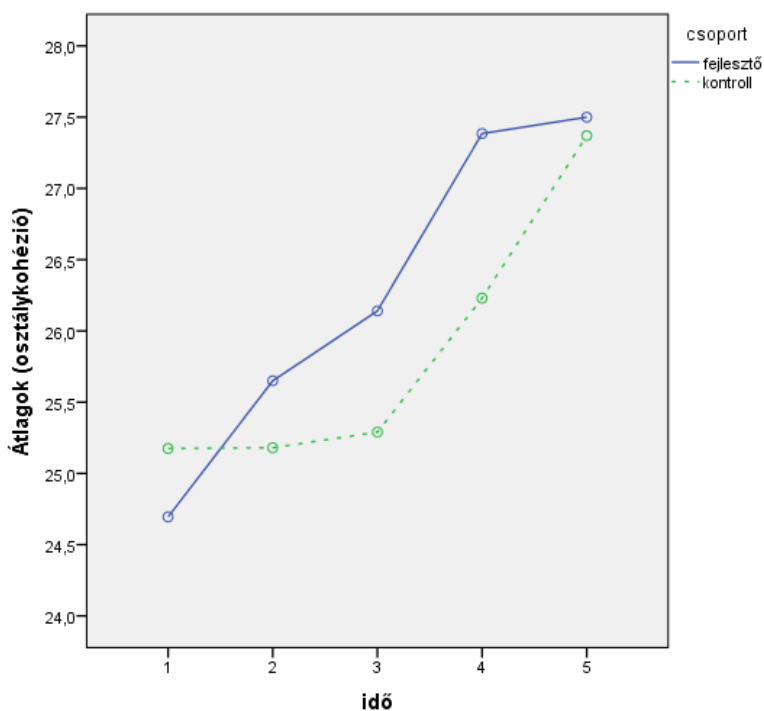
47. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az osztálykohézió megléte vagy hiánya esetében



A 47. ábra grafikonján látható a kísérleti és kontrollcsoport fiúk és lányok eredményeinek változása a négy év kutatása során. Az osztálykohézió megléte vagy hiánya meghatározó a tanulók személyiségfejlődésében. A kísérleti csoport grafikonján pozitív irányú fejlődés látható, tehát az osztálykohézió működik. A lányoknál a 3. mérésnél láthatunk egy kis visszaesést, de ezt követően már pozitív változást mutat a grafikon. A fiúk esetében folyamatosan láthatjuk a pozitív irányú változást, ami egészen a 4. mérésig tart, ahol az emelkedés egyenletesebbé válik. A kontrollcsoportnál szintén látható a pozitív irányú fejlődés. A fiúk esetében a 2. mérést követően nagyobb emelkedést mutat a grafikon, míg a lányoknál a 2. mérés után csökkenés tapasztalható, azonban a 3. méréstől szintén látható a fejlődés.

Az osztálykohézió megléte vagy hiánya mindenképpen függ a pedagógus személyiségétől és a tanulók társakhoz fűződő viszonyától. Az iskola folyamatosan lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók közös tevékenységeken vehetnek részt, azt azonban, hogy ezt mennyire tartalmasan teszik, meghatározza a pedagógus hozzáállása, elhivatottsága.

48. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztálykohézió megléte vagy hiánya esetében

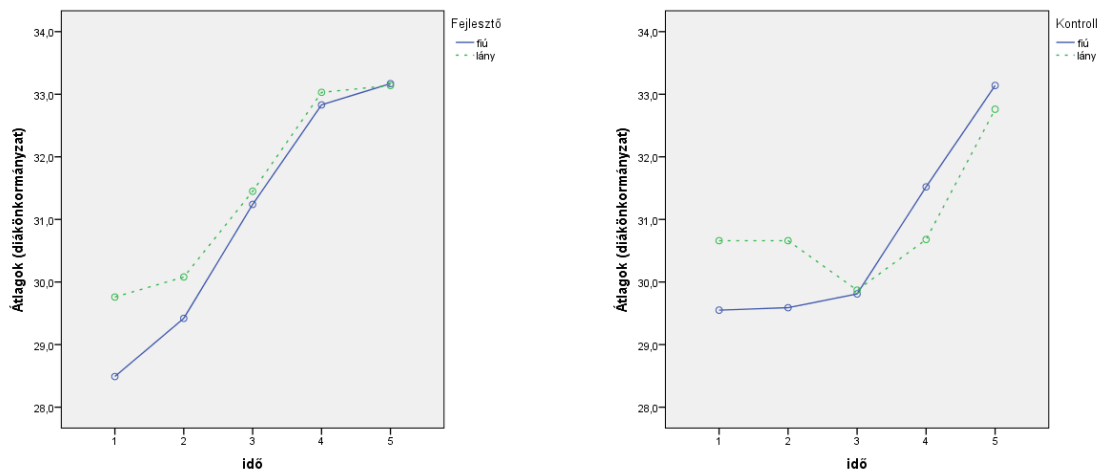


A 48. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztálykohézió megléte vagy hiánya területén. A grafikon ábrái alapján látható, hogy bár mind a két csoportnál tapasztalhatunk pozitív irányú fejlődést, de ez a kísérleti csoportban erőteljesebben jelenik meg. A kísérleti csoportnál a bemeneti mérést követően folyamatos emelkedés látható az osztálykohézió megléte területén. A 4. mérés után már egyenletesebb változás látható. A kontrollcsoportnál az 1. és 2. mérést követően nem látunk nagyobb változást, viszont a 3. mérésnél már látható a változás. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik a 3. mérésig, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az osztálykohézió megléte vagy hiánya jól látható a tanulói csoportok mindennapi életében. Azok a tanulók, akik jó osztályközösségben tanulnak, szívesebben vesznek részt az iskolai rendezvényeken, a képességeiknek megfelelően teljesítenek. A szociálpszichológiai kutatások alapján tapasztalhatjuk, hogy a jó osztályközösségben kevesebb, vagy nincs kirekesztett gyermek a csoportban, nincsenek kimagaslóan sztárhelyzetben lévő gyermekek, és kevesebb a klikkesedés. Az ilyen csoportban a tanulók elfogadóbbak társaikkal és pedagógusaikkal szemben is, ami a későbbiekben segíti a társadalomba való beilleszkedést.

2.5.3.3. A diákönkormányzat szerepe

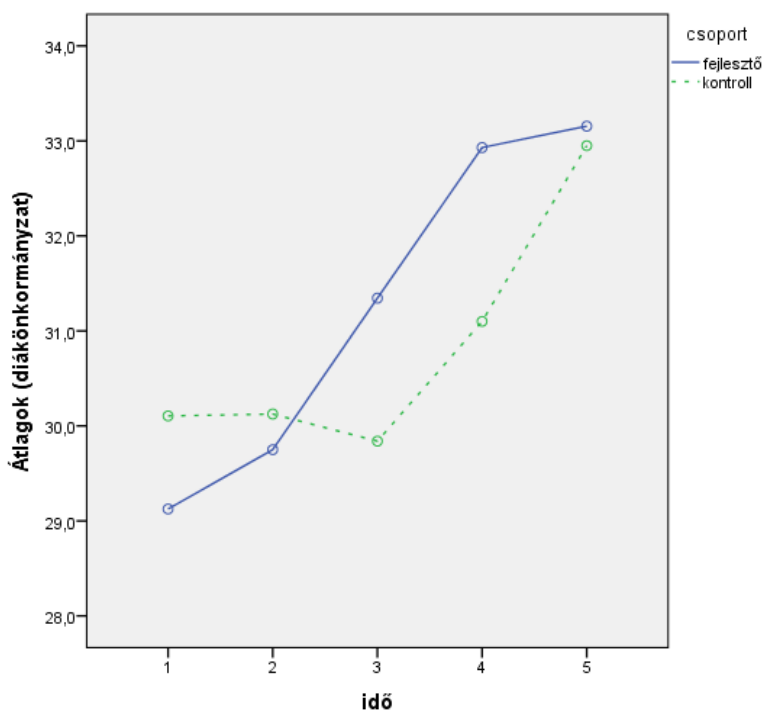
49. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a diákönkormányzat szerepe esetében



A 49. ábrán látható a diákönkormányzat szerepének eredményei a kísérleti és kontrollcsoport esetében. A diákönkormányzat szerepe és jelentősége folyamatosan változik a tanulók iskolai életében. Meghatározó az életkor, hiszen bizonyos fejlettségre van szükség ahhoz, hogy ezt megfelelően tudják használni a tanulók. A kísérleti csoportnál mind a két nem esetében pozitív irányú fejlődést tapasztalhatunk. Jól látható az életkor jelentősége is, hiszen az 1. és 2. mérésnél, vagyis az 5. osztályban még lassú fejlődés tapasztalható, hiszen kisebb jelentősége van, mind a felsőbb években, ahol a tanulók már aktívabban vesznek részt az önkormányzat életében. A kontrollcsoportnál kezdetben stagnálást, majd visszaesést tapasztalhatunk a grafikon alapján, azonban a 3. mérést követően pozitív a változás.

A mérési eredmények alapján fontos elmondanunk, hogy ahhoz, hogy a diákönkormányzat hatékonyan tudjon működni, a diákokat a kezdetektől érdemes bevonni az önkormányzat életébe. Meg kell, hogy ismerjék annak szerepét, hatékonyságát, hiszen ha tudják, hogy mit jelent és a mi a feladata a diákönkormányzatnak, akkor pozitívabban vélekednek róla, jobban segítik annak működését.

50. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a diákönkormányzat szerepe esetében

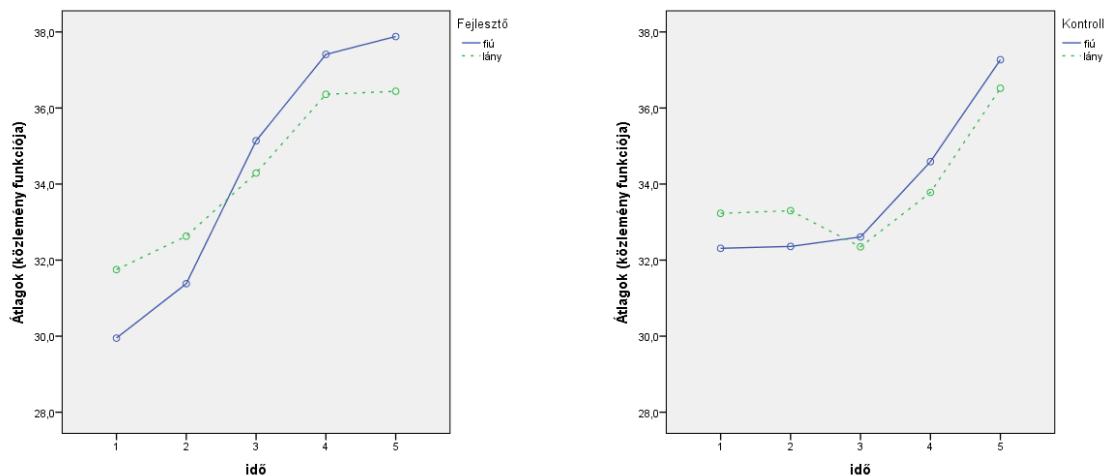


Az 50. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a diákönkormányzat szerepe területén. A kísérleti csoportnál a bemeneti mérést követően pozitív változás tapasztalható, ami hatékony működést mutat az iskolai diákönkormányzat életében. Teljesen egyértelmű, hogy ez a változás a 2. méréstől erőteljesen növekszik, hiszen a 6. osztálytól jobban bevonódnak a tanulók az önkormányzat életébe. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően hanyatlást láthatunk a grafikonon, majd a 4. mérésnél már emelkedik a grafikon vonala. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A diákönkormányzatok nagyon eltérően működnek az iskolák életében. A vizsgálati időszak alatt több intézményben láthattuk ezek működését. Több esetben megtapasztaltuk, hogy vannak nehézségek az önkormányzatok működésében, mindenképpen szükség van egy olyan pedagógus segítségére, aki összefogja az önkormányzat tagjait, megmutatja, és folyamatosan ellenőrzi a munkájukat. A kutatás ideje alatt megtapasztaltuk, hogy talán e vizsgálat hatására is elindult egy pozitív irányú szerveződés ezen a területen.

2.5.3.4. A közlemény funkciója

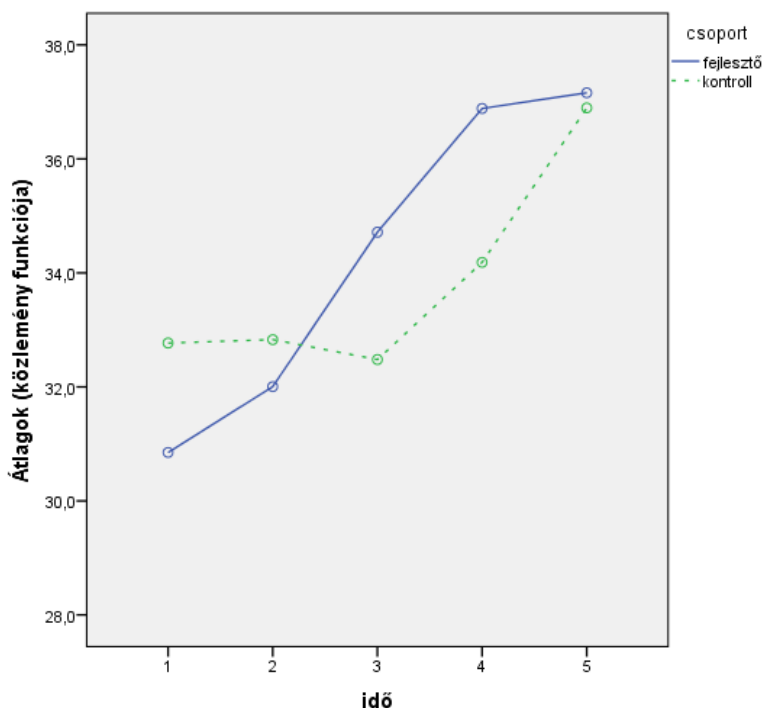
51. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a közlemény funkciója esetében



Az 51. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit a közlemény funkciója esetében. Nagyon érdekes azt vizsgálni, hogy a tanulók életében hogyan jelenik meg a kritika, az önálló vélemény megfogalmazása. Az elemzésben láthatjuk azt is, hogy a két nem között milyen eltérések tapasztalhatóak. A kísérleti csoportnál a lányok és fiúk esetében pozitív változást tapasztalható az 1. és 2. mérést követően. Egyértelműen mutatják az eredmények, hogy a felsőbb éves tanulóknál meredekebb a fejlődés ezen a területen. A kontrollcsoportnál a 3. mérést követően láthatunk növekedést a közlés szerepének fejlődésében.

A mérések alapján mind a két csoportnál láthatunk pozitív irányú fejlődést, de ez a kísérleti csoport esetében egyenletesebben történik. A tesztben adott válaszok alapján látható, hogy 6. osztálytól kezdve a tanulók bátrabbak a kommunikáció terén, megjelenik az elvont fogalmi gondolkodás, és a saját gondolat megfogalmazásának jelentősége lesz.

52. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közlemény funkciója esetében

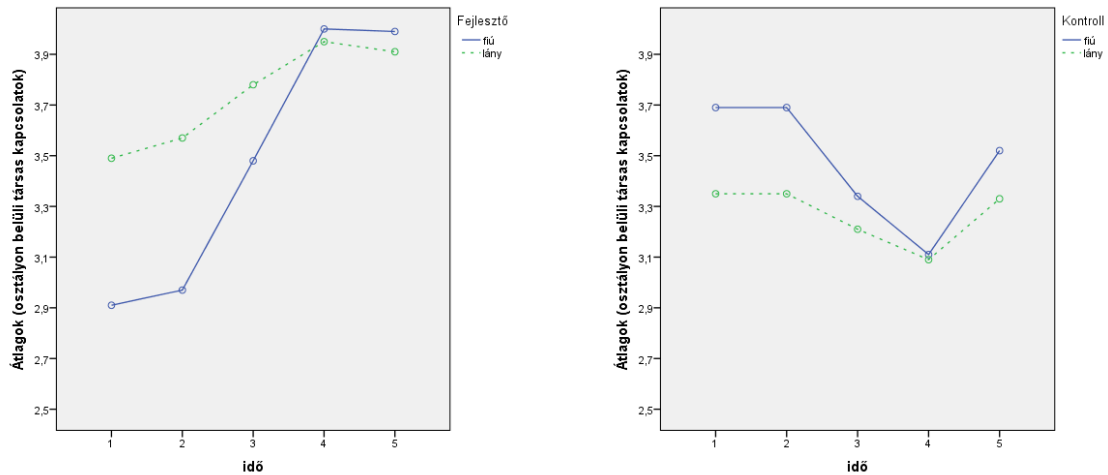


Az 52. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a közlemény funkciója területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat a közlemény funkciójának esetében. A folyamatos magas fejlődés után a 4. mérésnél már egyenletesebb lesz a grafikon mutatója. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenést láthatunk, majd a 3. mérésnél folyamatos fejlődés látható az eredményekben. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A közlemény funkciója a közösség iránti beállítódás meghatározó területe. A kommunikáció jelentősége, a véleményalkotás és a gondolatok közlése segíti vagy esetleg gyengítheti a társakhoz való alkalmazkodást, a társakkal kialakított kapcsolatot. A terület fejlődése meghatározó a személyiség fejlődésében.

2.5.3.5. Az osztályon belüli társas kapcsolatok

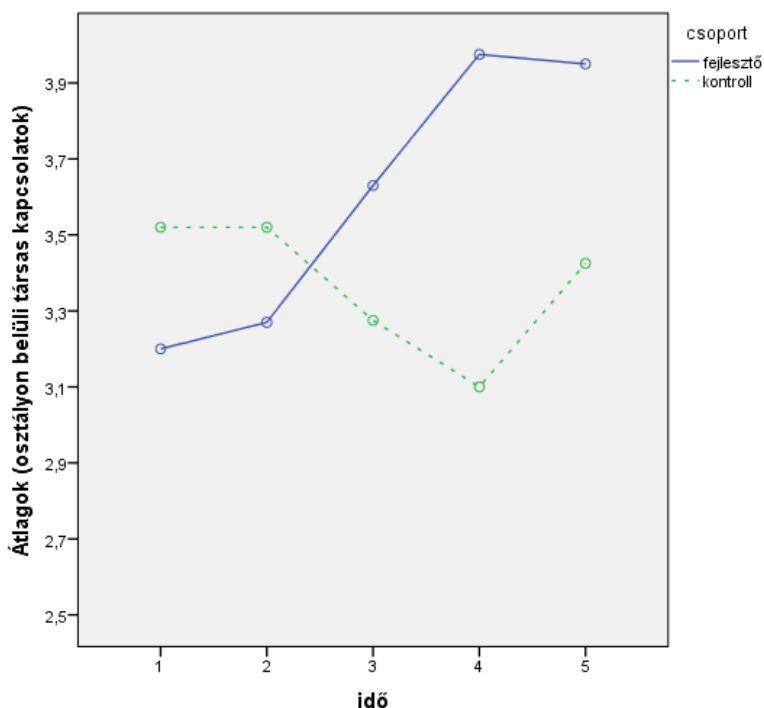
53. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében



Az 53. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében. A társas kapcsolatok változásai jelentősen meghatározzák a személyiség fejlődését. A kísérleti csoport esetében a 2. mérést követően folyamatos emelkedés tapasztalható a diagramban. Érdeemes megfigyelni a fiúk és lányok közötti különbséget, hiszen a fiúknál még látványosabb a 2. mérést követő meredek emelkedés, majd a 4. mérés után a fiúknál egyenletesség, a lányoknál kicsi csökkenés látható. A kontrollcsoportnál a fiúk és lányok esetében a 2. mérés után negatívabb változás észlelhető a diagramban, ami az életkori adottságokból eredhet, de a 4. méréstől pozitív változás tapasztalható.

Az osztályközösség kialakulásában meghatározó szerepe van a pedagógusoknak, hiszen a csoport alakulásának fázisaiban egy jól irányító, konfliktuskezelő személy pozitívan irányíthatja a csoportkohézió kialakulását. A diagramok alapján is látható, hogy a kísérleti csoportnál a fejlesztések hatására pozitívabban változnak az osztályon belüli társas kapcsolatok.

54. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében

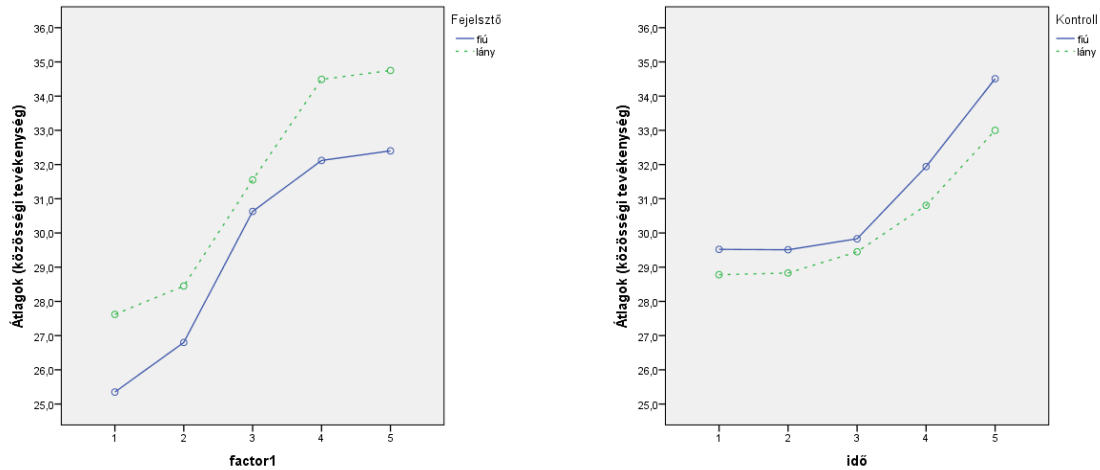


Az 54. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztályon belüli társas kapcsolatok területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében. A folyamatos fejlődés után a 4. mérést követően ez a folyamat megáll. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenést láthatunk, majd a 4. mérésnél folyamatos fejlődés látható az eredményekben. A grafikon a kísérleti csoportnál jobban emelkedik, mint a kontrollcsoportnál. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

Az osztályon belüli társas kapcsolatok mindamelllett, hogy hatással van az egyén személyiségfejlődésére, meghatározó szerepet tölt be az iskolai teljesítményben és az iskolai közösségi élet fejlődésében. Azoknál a csoportoknál, ahol az osztályon belüli társas kapcsolatok magas szintet mutatnak, a tanulók megfelelően tudnak együttműködni, kevés a peremhelyzetben lévő gyermek, és az iskola életében is aktívan részt vállalnak.

2.5.3.6. A közösségi tevékenység

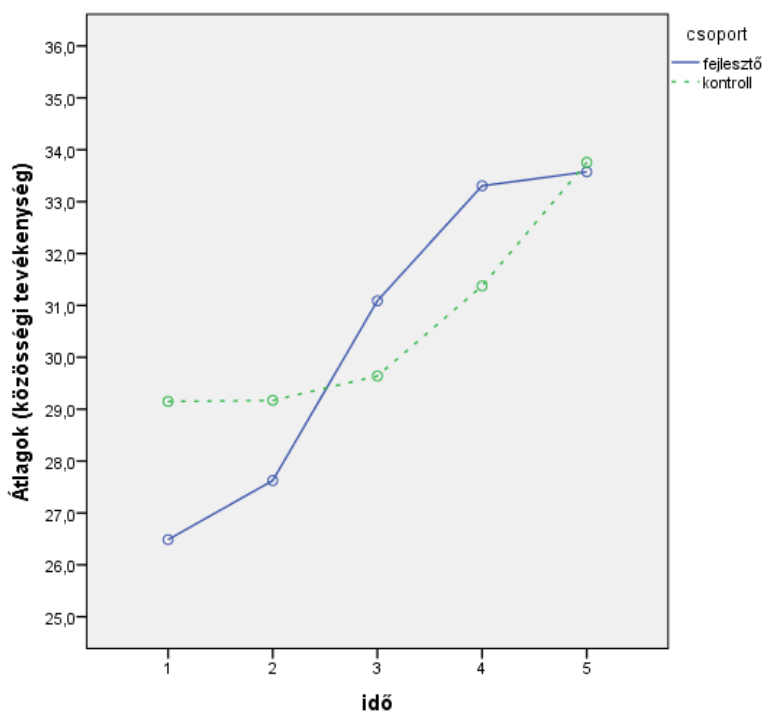
55. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagának változása az idő függvényében a közösségi tevékenység esetében



Az 55. ábra a közösségi tevékenység változásait mutatja a négy év kutatás ideje alatt a kísérleti és kontrollcsoport eredményeiben. Érdeemes megfigyelni, hogy a közösség iránti beállítódás ezen a területen hasonló eredményeket mutat a közlemény funkciója és az osztálykohézió területeinek változásaival. A kísérleti csoportnál már az 1. mérést követően folyamatos emelkedés tapasztalható a diagramban. A kontrollcsoportnál a fiúk és lányok esetében az 1. és 2. mérésnél nem tapasztalható nagy változás, majd ezt követően a 3. méréstől pozitív változás látható a diagramban.

A közösségi tevékenység aktív működésében meghatározó szerepe van az osztálykohézióknak. Egy jól működő osztályban a tanulók pozitívabban vélekednek a saját osztályukról, az iskola működéséről, és valószínű, hogy megfelelőbb a tanár-diák között kialakított kapcsolat. A differenciált oktatásban a tanulóknak nem csak a képességei, hanem a személyiségjegyei is folyamatosan fejlődnek.

56. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közösségi tevékenység esetében



Az 56. 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 fejlődés után a 4. mérést követően egyenletes a változás. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után folyamatos emelkedést láthatunk, majd a 3. mérésnél aktívabb változás tapasztalható. A grafikon meredeksége a kísérleti csoportnál és a kontrollcsoportnál hasonló változást mutat. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ($p < 0,05$).

A közösségi tevékenységek változását az életkor is befolyásolja, a grafikonon is látható, hogy az életkornak megfelelően a 7. osztálytól meredekebben fejlődik ez a terület. A közösségi tevékenységekhez nélkülözhetetlen a tanulók gondolkodásmódja, kritikai érzéke és a kommunikációja, hiszen a közösségben betöltött szerepét meghatározza, hogy hogyan képes önmagát kifejezni, saját értékeit és elképzeléseit megvédeni.

Az eredményeket elemezve azt tapasztaltuk, hogy: a tágabb közösséghez fűződő viszony (46. ábra), a közösségi tevékenység (56. ábra) és az osztálykohézió fejlődése (54. ábra) szignifikáns eltérést mutatott a kísérleti és kontrollcsoport között. Az önkormányzat szerepe (50. ábra)

és a közlemény funkciója (52. ábra) fejlődésénél meghatározóbb az életkori adottság és a pedagógusok attitűdje, akik irányítják a diákönkormányzatok működését.

2.5.4. Szorongás vizsgálata

A kutatásban a szorongás szintjének vizsgálatára a CMAS tesztet alkalmaztuk. A teszt használata viszonylag egyszerű, könnyen kitölthető és jól értelmezhető a tanulók számára. A teszt eredményeinek értékelése alapján meghatározható a szorongási szint változása a kutatás ideje alatt. A szorongás mértékét érdemes figyelembe venni, hiszen meghatározó lehet a társas kapcsolatok fejlődésében, a teljesítményben és az önértékelésben.

A kétmintás t-próba vizsgálja két külön mintában a változók szignifikáns eltéréseit, tehát a táblázatokban a kísérleti csoportok átlagának különbségét a bemeneti és a kimeneti időszakban. A következőkben ezzel a statisztikai módszerrel mutatjuk be a nemek eltérésében és a fejlesztési idő hatására elért eredményeket.

10. táblázat. A szorongás átlagai és szórásai a kísérleti csoportban (2006-2009)

Szorongás teszt 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	
Szorongás mérése	fiú	19,56	5,75	19,64	5,62	19,56	5,75	22,60	5,98	21,37	4,83	1,81
	lány	24,52	7,93	24,25	7,72	24,60	7,79	20,91	7,03	20,96	5,18	-3,56
	össz.	22,11	7,37	22,01	7,15	22,15	7,31	21,73	6,57	21,16	5,00	-0,95

A 10. táblázatban a szorongás eredményei láthatóak a kísérleti csoportnál: a szorongás mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: -0,95 (bemenet: 22,11, kimenet: 21,16), ami pozitív irányú fejlődést nem mutat a kísérleti csoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: -3,56 (bemenet: 24,52, kimenet: 20,96), a fiúknál a bemenet és kimenet: 1,81 (bemenet: 19,56, kimenet: 21,37). Az átlagok különbsége a bemenet és kimenet eredmények összegzésében a fiúknál tapasztalhatunk némi pozitív irányú eltérést.

11. táblázat. A szorongás átlagai és szórásai a kontrollcsoportban (2006-2009)

Szorongás teszt 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	
Szorongás mérése	fiú	20,89	7,22	20,92	7,47	21,16	7,10	20,92	6,16	20,69	6,49	-0,20
	lány	21,73	6,46	21,26	6,64	21,73	6,46	21,57	5,92	21,26	5,94	-0,47
	össz.	21,34	6,82	21,10	7,03	21,46	6,75	21,27	6,03	20,99	6,19	-0,35

A 11. táblázatban a szorongás eredményei láthatóak a kontrollcsoportnál: a szorongás mérés átlagok különbsége bemenet és kimenet: -0,35 (bemenet: 21,34, kimenet: 20,99), ami nem mutat pozitív változást a kontrollcsoportban. A két nem közötti eltérés alapján a lányoknál a bemenet és kimenet: -0,47 (bemenet: 21,73, kimenet: 21,26), a fiúknál a bemenet és kimenet: -0,2 (bemenet: 20,89, kimenet: 20,69). A kontrollcsoport eredményében nem tapasztalható kiemelkedő eltérés a bemeneti és kimeneti eredmények között, a két nemet összehasonlítva egymáshoz közeleiek az eredmények.

12. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoport kétmintás t-próba eredményei

Szorongás teszt N=177 Fiú=169 (kísérleti:86 kontroll:83) Lány=185 (kísérleti: 91 kontroll: 94)		Kétmintás t-próba									
		1.mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)	
		t	sig	t	sig	t	sig	t	sig	t	sig
Szorongás mérése	kísérleti nemek szerint	-4,73	0,00	-4,52	0,00	-4,87	0,00	1,72	0,08	0,55	0,58
	kontroll nemek szerint	-0,81	0,4	-0,32	0,74	-0,56	0,57	-0,72	0,47	-0,60	0,544
	két cso- port között (kísérleti- kontroll)	1,01	0,31	1,21	0,22	0,92	0,35	0,69	0,48	0,28	0,77

A 12. táblázatban látható, hogy a két csoport között a szorongás változásában nem tapasztalható szignifikáns különbség ($p > 0,05$) a négy év kutatása során.

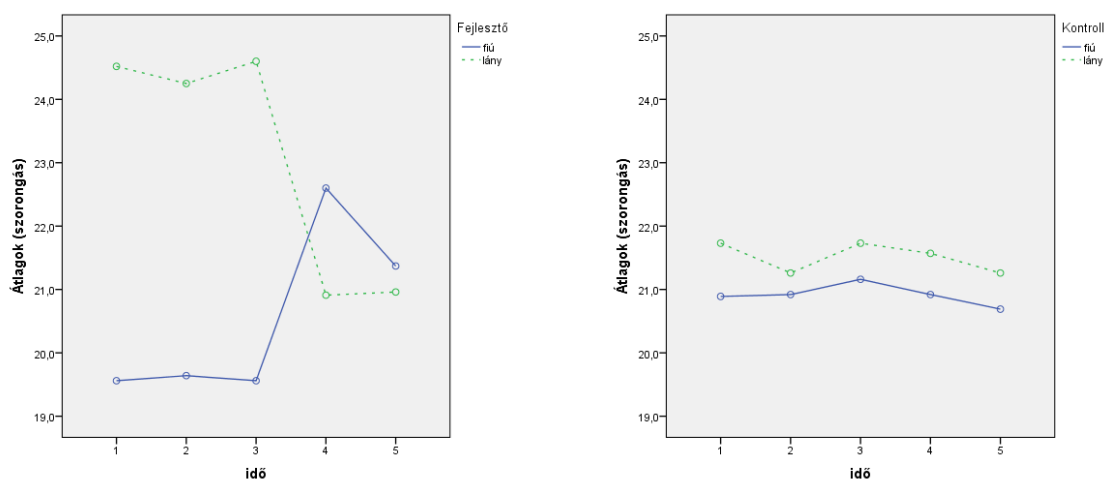
A kísérleti és kontrollcsoport eredményei jól mutatják, hogy közel azonos szintről indultak a tanulók, kiemelkedő eltérés nem tapasztalható.

A szorongás mértékét meghatározza az öröklöttség és a környezeti hatások. Ebben döntő szerepe van a szülőknek, a pedagógusoknak és a kortársaknak.

További statisztikai módszer (varianciaanalízis) segítségével két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. A függő változó a szorongás, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

2.5.4.1. A szorongás vizsgálata

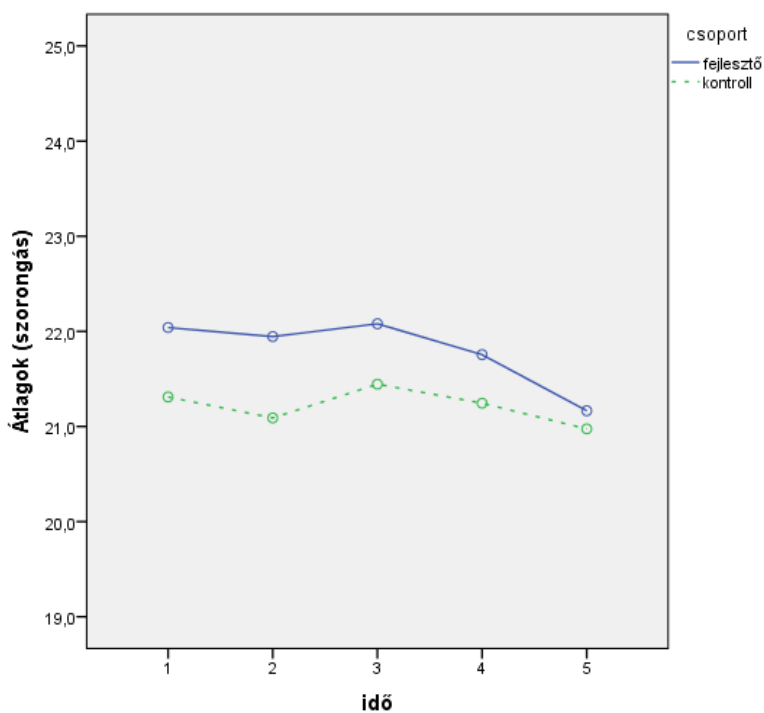
57. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a szorongás esetében



Az 57. ábra mutatja a szorongás mértékének változásait a két nem között a kísérleti és kontrollcsoport grafikonján. Mind a két esetben érdekesen alakul a szorongás szintje a fiúk és lányok esetében is. A kísérleti csoportnál a lányok szorongásának mértéke a 3. méréstől csökken, majd a 4. és 5. mérés között egyenletes a grafikon vonala. A fiúknál éppen ellenkező eredményt láthatunk, hiszen a 3. mérést követően kezd el emelkedni a grafikon vonala, majd ezt követően a 4. mérésnél csökkenés tapasztalható. A kontrollcsoport eredményében is jól látható a változás, mind a fiúk, mind a lányok esetében. A lányoknál ebben az esetben is láthatjuk az 1. mérést követően a csökkenést, azonban itt a 2. méréstől emelkedés, de a 3. mérést követően ismét csökkenést láthatunk. A fiúknál a 3. mérésig emelkedik a grafikon, azonban ettől kezdve csökkenést mutat.

A szorongás szintje az a terület, amelyet több tényező is befolyásol. Az eredmények azt mutatják, hogy a fejlesztések hatására nem alakult ki nagy különbség a kísérleti és a kontrollcsoport eredményében.

58. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a szorongás esetében



Az 58. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a szorongás szintjében. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy kísérleti és a kontrollcsoport esetében is emelkedés tapasztalható a 2. és 3. mérés között, majd ezt követően mind a két csoportnál csökkenést mutat a grafikon. A független változók hatása és az interakció nem szignifikáns ($p < 0,05$).

A szorongási szint meghatározó az élet különböző területein, érdekes megfigyelni, hogy a hatodik osztályt követően mind a két csoportnál csökkenést tapasztalhatunk, ami előnyös az iskolai feladatok elvégzésére nézve. Tekintve, hogy ez mindkét csoportra jellemző, valószínűleg életkori sajátosságok okozzák, és nem a differenciált oktatás.

3. Összefoglalás

A dolgozatunk célja arra irányult, hogy a négy év kutatása során a tervezett, tudatos differenciálás hatására hogyan változnak a személyiségdimenziók. Ezen időszak alatt mértük a tanulói énkép, az önértékelés, a közösséghez fűződő viszony területeit, ezenkívül figyelemmel kísértük a szorongási szint változását. A hipotézisek során megfogalmazott állítást statisztikai módszerrel elemeztük a vizsgálat befejeztével.

Négy év során összesen tizenhárom iskolában történt meg a folyamatos mérés, értékelés és elemzés. Már a kutatás elkezdése előtt láttuk, hogy egy olyan vizsgálati területre tévedtünk, amely viszonylag kevésbé feltérképezett.

Az első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a négy év kutatása során a tudatos, tervezett differenciálás a kísérleti csoportban pozitív irányú változást eredményez az önértékelés általunk vizsgált területeiben (a gyermek önértékelése, az iskolai önértékelés, az otthoni hatásokra vonatkozó önértékelés, a társakkal kialakított kapcsolatra vonatkozó önértékelés, a szociális konformizmusra vonatkozó önértékelés). Az eredmények elemzését követően láthatjuk, hogy az önértékelés négy alskálája során a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítva a „T” skála, vagyis a társas önértékelés esetében pozitív változást eredményezett a tervezett és tudatos differenciált fejlesztés. A többi alskála esetében „S” skála, önértékelés és az „I” skála, az iskolai önértékelésnél nagyon minimális különbség látható a két csoport között. Az „O” skála, a családi önértékelés eredményeinek elemzésében látható halvány különbség annak tulajdonítható, hogy az önértékelés fejlődésében kiemelkedő szerepe van a családnak – minden gyermek esetében. Az 1. és 2. táblázatból világosan látható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport a kutatás kezdetén teljesen azonos szintről indult, és egy ideig ez így is maradt, szignifikáns különbség a 4. mérésnél jelent meg a 7. évfolyamnál egy híján mindegyik dimenzióánál, a 8. évfolyamnál pedig részben és egészben is, azaz minden tekintetben (S, I, O, T dimenziók + Önértékindex) bár nem túl nagy, de szignifikáns volt az eltérés.

A második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a kísérleti csoportban a kutatás ideje alatt pozitívan változik a tanulók énképe (testkép, általános énkép, iskolai énkép, tantárgyi énkép, társas énkép, szülői énkép). Az énkép változása, fejlődése egy hosszú folyamat az életünkben. Hatással van rá a családuknak, a kortársaink, a pedagógusaink és magunk is. A pozitív énkép kialakulása segít bennünket a céljaink elérésében és a mindennapi életben. Az énkép kutatás során egy olyan vizsgálati módszert választottunk, amely több szempont alapján mutat rá az énkép változására. A tizenhárom énkép terület közül mindenhol találtunk kisebb vagy nagyobb

eltéréseket a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit elemezve. Azonban érdemes kiemelni, hogy folyamatos pozitív irányú változást a tantárgyi énkép és a társas énkép területén figyelhetünk meg. A személyiségdimenziók lassan fejlődnek, és így ebben a kutatásban is azt tapasztaltuk, hogy van eltérés a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeiben, de a legtöbb esetben ezek minimálisak. Azon területeket érinti jobban a változás, ami a tanuláshoz, az iskolai élethez és a társakhoz kötött.

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a felső tagozatos tanulók közösség iránti beállítódása a differenciálás hatására pozitívabban fejlődik, mint a kontrollcsoportnál (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). A kutatás során érdeklődve figyeltük, hogy hogyan változik a közösség iránti beállítódás a felső tagozatos tanulóknál. Azt tapasztaltuk, hogy a tágabb közösséghez fűződő viszony, a közösségi tevékenység és az osztálykohézió fejlődése a tervezett és tudatos differenciálás hatására pozitívabb változást eredményezett a kísérleti csoportban. Azonban az önkormányzat szerepe és a közlemény funkciója mind a két csoportnál hasonlóan fejlődött, tehát csekély különbséget tapasztaltunk a négy év során. Ezen területek fejlődésénél nagy szerepe van az életkornak, hiszen a tanulók – csoporttól függetlenül – tapasztaltabbá és érettebbé válnak ahhoz, hogy megfogalmazzák kritikájukat és véleményüket.

A negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a négy év során a két csoport szorongási szintjét összehasonlítva a kísérleti csoportnál alacsonyabb szorongási szint alakul ki. A szorongási szint meghatározó az élet különböző területein, érdekes megfigyelni, hogy a hatodik osztályt követően mind a két csoportnál csökkenést tapasztalhatunk, ami előnyös az iskolai feladatok elvégzésére nézve. Tekintve, hogy ez mindkét csoportra jellemző, valószínűleg életkori sajátosságok okozzák, és nem a differenciált oktatás.

A személyiségdimenziók kapcsán a négy év kutatása alatt vizsgáltuk a felső tagozatos tanulók szorongási szintjét is. A szorongás nagy mértékben befolyásolja az énkép, az önértékelés fejlődését, ezen kívül hazai és nemzetközi kutatások bemutatásával támasztottuk alá, hogy hatással van a teljesítményre és a társas kapcsolatok fejlődésére. A statisztikai elemzésben jól látható, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeiben nem volt eltérés, mind a két csoportnál hasonlóan csökkenő szorongási szintet tapasztaltunk.

A dolgozat összegzéseként elmondható, hogy a tervezett, tudatos és jól felépített differenciált oktatás az önértékelés, az énkép és a közösség iránti beállítódás néhány területén pozitívabb változást eredményezett, mint a kontrollcsoportban. Azonban ez közel sem minden te-

rület, mint ahogy azt a hipotézis megfogalmazásakor feltételeztük. Mindebből arra következte-
tünk, hogy az életkori jellemzők a csoport-hovatartozást több esetben „felülírják”, azaz jobban
érvényesülnek, mint az, hogy a tanulók differenciált fejlesztésben részesülnek, vagy nem.

Ennek ellenére érdemes a differenciált oktatást alkalmazni az oktatásban, hiszen ha ke-
véssé is, de bizonyíthatóan segíti a tanulók személyiségének fejlődését, a tanulmányi eredmé-
nyességre gyakorolt pozitív hatása pedig eddig sem volt vitatott.

A jövőre vonatkozóan úgy gondolom, más irányba kell nyitnom a kutatások terén. Az
értekezésben közreadott vizsgálati eredmények arról győztek meg, hogy a differenciált oktatás-
nak a tanulói személyiségre gyakorolt hatása a vizsgált változók mentén csekély, ezért nem
tűnik valószínűnek, hogy újabb személyiségváltozók bevonása lényegesen árnyalná a képet. Ez
az út tehát nem tűnik termékenynek. Sokkal inkább fantáziát látnék egy olyan kutatásban, amely
a tehetséges, átlagos és speciális nevelést igénylő tanulók szociabilitását, illetve szociális kom-
petenciáját hasonlítaná össze azonos életkori szegmensben. Tudomásom szerint ilyen, tehát
összehasonlító kutatást e területen eddig nem végeztek.

Felhasznált irodalom

- Adler, A. (1907): Studie über Minderwertigkeit von Organen. Urban & Schwarzenberg, Wien.
- Adler, A. (1964): Social interest: A challenge to mankind. New York, Capricorn Books. (Originally published, 1933).
- Adler, A. (1998) Életismeret . Budapest, Kossuth Kiadó (The Science of Living, 1. Edition: New York, 1929)
- Albert, R. S. (Ed.). (1983): Genius and Eminence. Pergamon Press. Oxford, New York.
- Allen, V. L. (1965): Situation factors in conformity. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. Academic Press, New York, 133–175.
- Allport G. W. (1997): A személyiség alakulása. Kairosz, Budapest.
- Allport, G. W. & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. Psychological Monographs 47 (211).
- Argyle, M. (1981). Munkahelyi szociálpszichológia. Budapest: Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat
- Atkinson, R.L., R.C. Atkinson, E.E. Smith, D.J. Bem és S. Nolen-Hoeksema (2001): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Babing H. – Berge, M., (1982): Differenzierung im Unterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Bábosik István – Nádasi Mária (1971): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. A pedagógiai kísérlet (In: Salamon Zoltán (szerk.): a pedagógiai kutatás módszerei I. Egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke – Telkes József (1988): Személyiségkísérleti módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh László – Koncz István (2001): Élet- és pályatervezés. Szombathely.
- Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh László, Koncz István és Tóth László (2002): Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben. Pedagógiai Pszichológia III., Fitt Image-Debreceni Egyetem, Pedagógiai- Pszichológiai Tanszék, Szentendre. 125–151.
- Bandura, A. (1978): The self system in reciprocal determinism. American Psychologist, 33, 344–358.
- Báthory Zoltán (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák-különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Benbow, C. P., Lubinski, D. (1994): Individual Differences among the Gifted: How can We Best Meet Their Educational Needs? In: Colangelo, N., Assouline, S.G. and Ambroso, D. L. (Eds.), *Talent Development*, Vol. 2. Dayton, OH, Ohio Psychology Press, 83–100.
- Benda, J. (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. (9), 26–37.
- Bitter István (1996): *Szorongásos kórképek*. Springer Kiadó, Budapest.
- Block, J. (1961). *The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research*. Springfield, IL: Charles, C. Thomas Publisher.
- Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 109–218.
- Bóta Margit, Máth János (2000): Pozitívabb-e a kiemelkedő képességű tanulók énképe? *Alkalmazott Pszichológia*. II. évfolyam 4. szám, 15–31.
- Brookover, W. B. (1959): A social-psychological conception of classroom learning. *School and Society*. 87. 84-87. In: Dévai, Sípos (1986).
- Brown, J. D. – Marshall, M. A. (2006): The Three Faces of Self-Esteem. In: Kernis M. (ed.): *Self-Esteem: Issues and Answers*. New York: Psychology Press, 4–9. <https://faculty.washington.edu/jdb/448/448articles/kernis.pdf>
- Burns, R. B. (1982): *Self-Concept Development and Education*. London, Holt, Rinehart and Winston
- Buss, A. H. & Plomin R. (1984): *Temperament Early Developing Personality*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Buzás László (1983): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Carver, Ch. S. és Scheier, M. F. (2002): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cherry, K (2014): What is Personality. Retrieved from <http://psychology.about.com>
- Cole, M. és Cole, S. R. (2002): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Coopersmith, S. (1967): *The Antecedents of Self-esteem*. W. H. Freeman and Co. San Francisco, London.
- Coopersmith, S. (1982): *Self-Esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Cooly C. H. (1902): *Human nature and the social order*. New York, Scribner's.
- 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.
- Dauenheimer, D. G. – Stablberg, D. – Spreemann, S. et al. (2002): Self-enhancement, Self-verification, or Self-assessment: The Intricate Role of Trait Modifiability in the Selfevaluation Process. *Revue internationale de psychologie sociale*, 15, 3–4, 89–112. <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.579.7796&rep=rep1&type=pdf>
- Deci, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York, Plenum.
- Dévai Margit, Sípos Mihály (1986): *A Tennessee énkép skála*. Módszertani füzetek. Budapest.
- Duró Lajos (1981): *A csoportfejlődés longitudinális vizsgálata középiskolai osztályokban*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság 1981. márciusban megtartott ülésén.
- Dweck, C. S. (1989): *Motivation*. In: A. Lesgold & R. Glaser (Eds.): *Foundations for a psychology of education* (pp. 87–136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988): *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Ellenberger, H. F. (1970): *The discovery of the unconscious*. New York, Basic Books.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York, Norton.
- Eyre, D., Fuller, M. (1993): *Year 6 Teachers and More Able Pupils*. Oxford, National Primary Centre.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fehér Irén (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.
- Freud, S. (1905): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, *Gesammelte Werke*, chronologisch geordnet. B. V. Fischer, Frankfurt/M.
- Freud, S. (1911). *Formulations on the Two Principles of Mental Functioning*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911–1913): *The Case of Schreber, Papers on Technique and Other Works*, 213–226.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923–1925): *The Ego and the Id and Other Works*, 1–66.
- Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms, and anxieties*. Standard Edition, vol. 20, pp. 75–174.
- Fülöp Márta (1995): *A versengésre vonatkozó tudományos nézetek*. *Pszichológia*, 4. sz. 434–474.

- Fülöp Márta (2000): A versengés mint szociális képesség. In: Csapó Benő – Vidákovics Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 133–146.
- Füredi János, Harmatta János (2009): A pszichiátria társadalmi vonatkozásai. In: Füredi J., Németh A., Tariska P. (szerk.): A pszichiátria magyar kézikönyve. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Gaskó Krisztina (2004): Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása a tanuló önértékelésére. *Iskolakultúra*, 62–73.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive education: Individual diversity and learning*. New York.
- Goldstein, K. (1952). The effect of brain damage on the personality. *Psychiatry*, 15, 245–260.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1979): A differenciálás alapvető problémája a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle*, 3.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Good, T .L. and Brophy, J. E. (2008): *Looking in classroom*. Allyn & Bacon, Boston.
- Goserud, Erik J.J.(2015). What Are the Different Theories of Self-Esteem?. Letöltve: 2015. 02. 24-én. Web: www.wisegeekehealth.com/what-are-the-different-theories-of-self-esteem.htm
- Gregory, Gaye H. (2005): *Differentiating Instruction with Style:Aligning Teacher and Learner Intelligences for Maximum Achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gyöngyösiné Kiss Enikő – Oláh Attila (szerk. 2006): *Vázlatok a személyiségről – a személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hall, C. S. (1954): *A primer of Freudian psychology*. Cleveland, World Press.
- Hansford, B. C., – Hattie, J. A (1982): The relationship between self and achievement/performance measure. *Review of Educational Research*, 52. 123–142.
- Harter, S (1999): *The construction of the self. A developmental perspective*. The Guilford Press, New York.
- Havighurst (1972): *Developmental tasks and education*. New York, D. McKay Co.
- Hattie, J. (2008): *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York
- Heacox D. (2002): *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.
- Heiby, E. M. (1982): A self-reinforcement questionnaire. *Behaviour Research and therapy*, 20, 397–401.

- Helmke, A., Van Aken, M.A.G. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 87. 624–637.
- Hetherington, E. M., Morris, W. N., Kleinmuntz, B., Tavormina, J. B., Belknap, J. K. (1978): *Introductory Psychology in Depth: Developmental Topics*. Harper's College Press, New York.
- Helmke A. & van Aken M. A. G.(1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*
- Hidi, S. and Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21th century. *Review of Educational Research*. 70. 2. sz. 151–179.
- Higgins, E. T. (1991): Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In: Gunnar, M. R., Sroufe, L. A. (Eds.): *Self processes and development: The Minnesota symposia on Child development*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 23. 125-166
- Hjelle, L. A., Ziegler, D. J. (1976): *Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications*. McGraw-Hill, New York.
- Hortobágyi Katalin (1985) : Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. - Bp. : OPI : OPKM, 1985 [!1986]. - 27 p. - (Belső műhelytanulmányok ; 16.) 371 H 83
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák. ALTERN-füzetek 7. OKI IFA*, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 100–119.
- Józsa, K. (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek 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.
- Jung C. G. (1933): *Psychological types*. New York, Harcourt, Brace, & World.
- Jung C. G. (2008): *A személyiség fejlődése*. Dürer Nyomda Kft., Gyula.
- Jung, C. G. (1954): *Von den Wurzeln des Bewusstseins. Studien über d. Archetypus*. Zürich Rascher.

- Kanfer F. H. & Hagerman S. (1981): The role of self-regulation. In L. P. Rehm (Ed): Behavior therapy for depression: Present status and future directions. New York, Academic Press.
- Keményné Pálffy Katalin (1989): Bevezetés a pszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Tihamér (1978): Az énkép kialakulása és fejlődése. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Sándor (1980): A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest. 243.
- Koncz István (1994): Videós önismeretfejlesztés: a videó felhasználási lehetőségei a 14–18 éves tanulók önismeretre nevelésében. Fitt Image, Budapest.
- Kovács József (1990): A 10–14 éves korú tanulók önismeretének fejlődése pedagógiai nézőpontból. Kandidátusi értekezés, Szombathely.
- Kozéki Béla (1984): Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kós Nóra (2011): The Changes of personality in differentiated education. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Katolícka univerzita v Ruzemborku, Pedagogická fakulta, Ruzemberok , 63-81.o. ISSN 1336-2232
- Kós Nóra (2014): Az énkép a differenciált oktatásban. In: Kutatók a kiterjesztett tehetségfejlesztésért / lekt. Borbély Attila, Dávid Imre, Koncz István, GFF PK, Szarvas, 23-29
- Kós Nóra, Tóth László (2018): A differenciált oktatás hatására változó személyiségjellemzők: Az önértékelés területeinek fejlődése felső tagozatos tanulóknál, Magyar Tudomány, A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata 2019.
- Kós Nóra, Tóth László (2018): A differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál, Iskolakultúra, 2018/5-6.
- Kőrössy Judit (2004): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kőrössy Judit. (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Kretschmer E. (1925): Physique and character. New York, Harcourt, Brace.
- Kulcsár Éva (2004): A serdülőkorú fejlődés pszichológiai jellemzői. Iskolapszichológia, 29. ELTE PPK Tanárképzési és – továbbképzési Központ 1–76.

- Kulcsár Zsuzsanna (1996): Korai személyiségfejlődés és énfunkció. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lappints Árpád(2002): Tanuláspedagógia. Comenius BT. Kiadó. Pécs.
- 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.
- Linville, P. W. – Carlston, D. E. (1994): Az én és a szociális megismerés: In V. Komlósi Annamária – Nagy Lajos (szerk.): Énelméletek. Személyiség és egészség. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 94–147.
- M. Nádasi Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mahler, M. S. (1968): On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: Infantile psychosis. New York, International Universities Press.
- Marklund S. (1980): The role of central government in educational development in Sweden. In: World Year-book of Education 1980. Professional Development of Teachers. Ed. by E. Hoyle and J. Megarry. KoganPage, London, 1980
- Marshall, H. (1997): Motivation and motivational strategies. Columbia University Press.
- 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.
- Marton Magda (1998): Útban az éntudat kialakulása felé II. Atudat testérzékleti eredete. Pszichológia, 1998. 18. 379–435.
- Maslow, A. H. (1970): Motivation and personality (Rev. ed.). New York, Harper & Row.
- Martonné T. M. és N. Kollár K. (2001): A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. Iskola-pszichológia 25. Budapest
- Mead G. H. (1934): Mind, Self, and Society. Chicago, Chicago Press.
- Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (szerk. 1998): Pszichodiagnosztikai vademecum. I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek. 2. rész. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikulas, W. L. and Vodanovich, S. J. (1993): The essence of boredom. The Psychological Record, 43. 1. sz. 3–12.

- Mirnicz Zsuzsanna (2006): A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest.
- Mitchell, J. V. Jr. (1959): Goal-setting behavior as a function of self-acceptance, over- and underachievement, and related personality variables. *Journal of Educational Psychology*, 50. 93–104.
- 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.
- Murray, H. A. (1938): *Exploration in personality*. Oxford University Press. New York.
- Murányi-Kovács Endréné (1980): *A serdülőkor (10–16 év). Szülőknek – nevelésről*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Murányi-Kovács E. (1980) *A serdülőkor (10-16 év). Szülőknek- nevelésről*. Kossuth Könyvkiadó
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József (1993): *Értékelési kritériumok és módszerek*. Pedagógiai diagnosztika 2.
- Nagy József (1994): *Én(tudat) és pedagógia*. *Magyar Pedagógia*, 1994. 1–2. 3–25.
- Nagy József (1996): *A korrekt értékelés alapjai* 12. Iskolakultúra Repertórium XVI. évfolyam
- Nagy, J. és Zsolnai, A. (2001): *Szociális kompetencia és nevelés*. In: Falus, I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niemivirta, M. J. (1997): *Academic achievement, self-concept, and self-esteem: A longitudinal analysis of causal predominance*. Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece,
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, HEFOP Iroda, Budapest.
- Osgood, C., Suci, G., Tannenbaum, P. (1957): *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Perczel F. D., Kiss Zs., Ajtay Gy. (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Budapest.
- Pervin, L. A. (1996): *The science of personality*. New York, John Wiley & Sons.
- Petriné Feyér Judit (2001): *Pedagógusok a differenciálásról*. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221.

- Piaget, J. (1983): Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.): Handbook of child psychology. Vol. 1. History, theory and methods. New York, Wiley.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2004): Önismereti tükör. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.
- Polonkai Mária (2002): Differenciáláós a tanulás-szervezésben. In: Balogh László, Koncz István és Tóth László (szerk): Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben. Fitt Image-Debreceni Egyetem, Pedagógiai-pszichológiai Tanszék Szentendre
- Pullmann, H. – Allik, J. – Realo, A. (2009): Global Self-Esteem across the Life Span: A Cross-sectional Comparison between Representative and Self-selected Internet Samples. *Experimental Aging Research*, 35, 20–44. DOI: 10.1080/03610730802544708 https://www.researchgate.net/publication/23952485_Global_Self-Esteem_Across_the_Life_Span_A_Cross-Sectional_Comparison_Between_Representative_and_Self-Selected_Internet_Samples
- Ranschburg Jenő (1998): Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Robins, R. W. – Trzesniewski, K. H. – Tracy, J. L. et al. (2002): Global Self-Esteem across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17, 423–434. DOI: 10.1037/0882-7974.17.3.423 http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/files_mf/internetsepaper.pdf
- Robert M. Krauss and Sam Glucksberg (1969): The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*.
- Rogers, C. R. (1959): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.): *Psychology: a study of a science* (Vol. 3). McGraw-Hill, New York.
- Rogers, C. R. (1959): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.): *Psychology: A study of a science* (Vol. 3). New York, McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1965): *Client-centered therapy: Its current practice, implication, and theory*. Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl Carl Rogers *On Personal Power* (1977): *Inner Strength and Its Revolutionary Impact*. New York : Delacorte Press.

- Rogers, C. R. (1981/2001): Személyiség- és viselkedélmélet. In Szakács Ferenc – Kulcsár Zsuzsanna (2001, szerk.): Személyiségelméletek. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 268–295.
- Rorschach, H. (1920, 1937): Psychodiagnostik. Hans Huber. Bern. In: Mérei F. (1987): A Rorschach-próba. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rubinstein, Sz. L. (1964): Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Schlegel W. S. (1983): Genetic foundations of social behavior: Personality and Individual Differences 4: 483–490.
- Shatz, M. (1983): Communication. In P. H. Mussen (Ed.): Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development. New York, Wiley.
- Shaver, Ph. R. (1973): Measures of Social Psychological Attitudes. In: Robinson, J. F. and Shaver, Ph. R. (Eds.): Institute for Social Research. The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2002): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Ferencné (1992): Helyzetelemzés és folyamatkövetés. In: Az osztálytükörről a fal-firkákig. Módszerek nemcsak osztályfőnököknek. Szerk.: Szabó I. – Szekszárdi F., IFA-OKI IFK, (ALTERN sorozat).
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tausch A and R. (1970): Erziehungspsychologie, Göttingen, Hogrefe
- Tomlinson, C. A (2001): How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, kísérletije: az „új arcú”, reflektív pedagógus. Új Pedagógiai Szemle, 55. 12. sz.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből (Szöveggyűjtemény). KLTE. Pszichológiai Intézet. Debrecen.
- Tóth László (1996): Tehetség-kalauz. KLTE. Debrecen.
- Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Triplett, N. (1987): The dynamogenic factors in pace making and competition. American Journal of Psychology, 9, 507–533.
- Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63, (384-399.)

- Ungárné Komoly Judit (1978): A tanító személyiségének pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Vajda Zsuzsa (2001): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda, Zsuzsa (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskolai szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vikár György (1999): Az ifjúkor válságai. Animula, 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.
- White, R. W. (1963): Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies (Psychological Issues Monograph, 11). New York, International Universities Press.
- Zsolnai, A. (2003) (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest.

Mellékletek

1. melléklet

ÉNKÉP

Kedves Tanuló!

Olvasd el figyelmesen a kérdőíven szereplő mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád! Az ennek megfelelő számot karikázd be!

1: egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet

2: többnyire nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet

3: nem tudom eldönteni

4: gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele

5: szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele

-
- | | |
|-----------|---|
| 1 2 3 4 5 | 1. Erősnek és egészségesnek érzem magamat. |
| 1 2 3 4 5 | 2. Szeretem a mozgást, a sportot. |
| 1 2 3 4 5 | 3. Jó vagyok a labdajátékokban. |
| 1 2 3 4 5 | 4. Sokáig tudok futni megállás nélkül. |
| 1 2 3 4 5 | 5. Elégedett vagyok a külsőmmel. |
| 1 2 3 4 5 | 6. Sokat adok a külső megjelenésemre. |
| 1 2 3 4 5 | 7. A testsúlyomat megfelelőnek találom. |
| 1 2 3 4 5 | 8. A testmagasságommal ki vagyok békülve. |
| 1 2 3 4 5 | 9. Sok jó tulajdonságom van. |
| 1 2 3 4 5 | 10. Szeretetre méltó vagyok. |
| 1 2 3 4 5 | 11. Szeretek keményen küzdeni. |
| 1 2 3 4 5 | 12. Általában elégedett vagyok magammal. |
| 1 2 3 4 5 | 13. Sok mindenben büszke lehetek magamra. |
| 1 2 3 4 5 | 14. Az ügyeimet legalább olyan jól intézem, mint mások. |
| 1 2 3 4 5 | 15. Érek annyit, mint mások. |
| 1 2 3 4 5 | 16. Olyan jól dolgozom, amennyire csak tudok. |
| 1 2 3 4 5 | 17. Képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit, s kitartsak mellette. |
| 1 2 3 4 5 | 18. Amit csinálok, azt jól csinálom. |

- 1 2 3 4 5 19. Élvezem, ha a tanulmányaimmal foglalkozom.
- 1 2 3 4 5 20. A legtöbb tantárgyat könnyen tanulom.
- 1 2 3 4 5 21. A legtöbb iskolai tantárgyból jó jegyeim vannak.
- 1 2 3 4 5 22. Elégedett vagyok az iskolai teljesítményemmel.
- 1 2 3 4 5 23. Ha igazán keményen tanulnék, én lennék osztályom egyik legjobb tanulója.
- 1 2 3 4 5 24. Szeretek olvasni.
- 1 2 3 4 5 25. A magyar leckékkel szívesen foglalkozom.
- 1 2 3 4 5 26. Magyarból jó jegyeket kapok.
- 1 2 3 4 5 27. A matematika könnyen megy nekem.
- 1 2 3 4 5 28. A matematika a kedvenc tantárgyaim egyike.
- 1 2 3 4 5 29. Jó jegyeim vannak matematikából.
- 1 2 3 4 5 30. Az idegen nyelv tanulása könnyű számomra.
- 1 2 3 4 5 31. Alig várom az idegen nyelvi órákat.
- 1 2 3 4 5 32. Jó jegyeket kapok idegen nyelvből.
- 1 2 3 4 5 33. A számítástechnikai ismeretek elsajátítása nem okoz számomra nehézséget.
- 1 2 3 4 5 34. A számítástechnikával foglalkozni élvezetes dolog.
- 1 2 3 4 5 35. Jól teljesítek a számítástechnika órákon.
- 1 2 3 4 5 36. A többiek szívesen barátkoznak velem.
- 1 2 3 4 5 37. Népszerű vagyok társaim között.
- 1 2 3 4 5 38. Sok társam szeret engem.
- 1 2 3 4 5 39. Könnyen ki tudok alakítani kapcsolatot a saját nememen belül.
- 1 2 3 4 5 40. Könnyen ki tudok alakítani kapcsolatot a másik nemmel.
- 1 2 3 4 5 41. Nagy odafigyelést kapok az ellenkező nem képviselőitől.
- 1 2 3 4 5 42. A szüleimmel könnyen szót lehet érteni.
- 1 2 3 4 5 43. Adok a családom véleményére.
- 1 2 3 4 5 44. A családom büszke rám.
- 1 2 3 4 5 45. A szüleim igazán szeretnek engem.
- 1 2 3 4 5 46. Ha lenne gyerekem, úgy nevelném, mint a szüleim engem.

2. melléklet

A COOPERSMITH-FÉLE ÖNÉRTÉKELÉSI KÉRDŐÍV

Név:..... Osztály:..... Életkor:..... Dátum:.....

Légy szíves, tégy egy jelet az itt látható állítások mindegyikéhez a következő módon:

Ha az illető állítás olyasmit fejez ki, amit te általában érezni szoktál, akkor a

„Jellemző rám” oszlopába tedd a jelet.

Ha az illető állítás NEM olyat mond, amit te általában érezni szoktál, akkor a

„Nem jellemző rám” oszlopába tedd a jelet. Itt nincs helyes vagy helytelen válasz.

	Jellemző rám	Nem jellemző rám
1. Sokszor álmodozom, ábrándozom.	—	—
2. Magabiztos vagyok.	—	—
3. Sokszor szeretnék másvalaki lenni.	—	—
4. Engem könnyű megszeretni.	—	—
5. Nagyon élvezem, ha valamit együtt csinálhatok szüleimmel.	—	—
6. Sohasem szoktam aggódni.	—	—
7. Nehezemre esik az osztály előtt beszélni.	—	—
8. Szeretnék fiatalabb lenni.	—	—
9. Sok mindent megváltoztatnék magammal kapcsolatban, ha képes lennék rá.	—	—
10. Általában könnyen tudok dönteni.	—	—
11. Szívesen vannak velem a többiek.	—	—

12. Otthon könnyen kijövök a sodromból. — —
13. Én mindig helyesen cselekszem. — —
14. Elégedett vagyok az iskolai teljesítményemmel. — —
15. Nekem kell, hogy valaki mindig megmondja, mit csináljak. — —
16. Nehezen szokom meg az új dolgokat. — —
17. Gyakran megbánom azt, amit teszek. — —
18. Népszerű vagyok a társaim között. — —
19. A szüleim tekintettel vannak érzelmeimre. — —
20. Sohasem vagyok boldogtalan. — —
21. Olyan jól dolgozom, amennyire csak tudok. — —
22. Könnyen megadom magam, feladom az erőfeszítést. — —
23. Tudok vigyázni magamra. — —
24. Boldog gyerek vagyok. — —
25. Szívesebben vagyok nálam kisebb gyerekekkel. — —
26. A szüleim túl sokat várnak tőlem. — —
27. Mindenkit szeretek, akit csak ismerek. — —
28. Szeretem, ha engem kérdeznek az órán. — —
29. Tisztában vagyok önmagammal. — —
30. Néha nehezen viselem el saját magamat. — —
31. Az életemben sok minden zavaros. — —

32. Az osztálytársaim hallgatnak rám. — —
33. Otthon senki sem figyel rám. — —
34. Engem sohasem szídnak meg. — —
35. Nem dolgozom olyan jól az iskolában, ahogyan szeretném. — —
36. Képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit, s kitartsak mellette. — —
37. Tulajdonképpen nem örülök, hogy fiú (lány) vagyok (olyan nemű, ami vagy). — —
38. Meglehetősen rossz véleményem van magamról. — —
39. Nem szeretek másokkal lenni. — —
40. Sokszor érzem azt, jobb lenne, ha nem otthon élnék. — —
41. Sohasem vagyok bátortalan. — —
42. Az iskolában gyakran kijövök a sodromból. — —
43. Gyakran szégyenkezem magam miatt. — —
44. Nem vagyok olyan helyes, jó külsejű, mint a többiek. — —
45. Ha valamit meg akarok mondani, azt meg is mondom. — —
46. A társaim gyakran kötekednek velem. — —
47. A szüleim megértenek engem. — —
48. Én mindig megmondom az igazat. — —

49. Sok tanár azt az érzést kelti bennem, hogy nem tudok megfelelni a követelményeknek.

— —

50. Nem törődöm azzal, hogy mi történik velem.

— —

51. Nekem semmi sem sikerül.

— —

52. Könnyen elvesztem a fejem, mikor megszidnak.

— —

53. Másokat jobban szeretnek, mint engem.

— —

54. Úgy érzem, a szüleim túl sokat követelnek tőlem.

— —

55. Én azonnal megtalálom a megfelelő hangot bárkivel.

— —

56. Gyakran elcsüggedek az iskolában.

— —

57. A dolgok általában nem zökkentenek ki nyugalmból.

— —

58. Rám nemigen lehet számítani.

— —

Kódolási kulcs a Coopersmith-féle önértékelési kérdőív pontszámainak

megállapításához:

1. -S	11. +T	21. +T	31. -S	41. -L	51. -S
2. +S	12. -O	22. -S	32. +T	42. -I	52. -S
3. -S	13. -L	23. +S	33. -O	43. -S	53. -T
4. +T	14. +I	24. +S	34. -L	44. -S	54. -O
5. +O	15. -S	25. -T	35. -I	45. +S	55. -L
6. -L	16. -S	26. -O	36. +S	46. -T	56. -I
7. -I	17. -S	27. -L	37. -S	47. +O	57. +S
8. -S	18. +T	28. +I	38. -S	48. -L	58. -S
9. -S	19. +O	29. +S	39. -T	49. -I	
10. +S	20. -L	30. -S	40. -O	50. -S	

Maximum értékek:

- S skála: 52 pont
- I skála: 16 pont
- O skála: 16 pont
- T skála: 16 pont
- Önérték-index: 100 pont.

(Az L skálán kapott pontszámokat nem számítjuk bele az önérték-indexbe.)

A Coopersmith-féle kérdőívvel nyert magyar adatok

	Fiúk (n = 316)		Lányok (n = 328)		Összesen (n = 644)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
S (self)	36,44	9,33	38,57	9,19	37,59	9,33
I (iskola)	9,25	4,26	9,96	3,74	9,69	4,50
O (otthon)	12,67	3,60	13,71	2,89	13,27	3,79
T (társak)	11,33	5,28	11,83	3,25	11,66	4,78
Önérték-index	69,68	17,31	74,06	15,26	72,21	18,08

3. melléklet

Közösség iránti beállítottság

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) A tágabb közösséghez fűződő viszony: 1,8,40
- b) Az osztálykohézió megléte vagy hiánya: 4,6,13,20,28,29,30,37
- c) Az önkormányzat szerepe: 9,10,12,15,19,20,23,24,33,34,
- d) A közvélemény funkciója: 7,10,12,15,19,20,23,24,33,34
- e) Az osztályon belüli társas kapcsolatok: 35
- f) 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.

1. Csak közösségben tudom elképzelni az életemet.	5	4	3	2	1
2. Az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik, s nem az, hogy miért.	5	4	3	2	1
3. Mindenki törődjön a maga dolgával.	5	4	3	2	1
4. Minden áron el kell érni, hogy egység legyen az osztályban.	5	4	3	2	1
5. Az a jó közösségi gyerek, aki jól tanul.	5	4	3	2	1
6. Természetes, hogy a fiúk és a lányok mindig sokat veszekednek.	5	4	3	2	1
7. A legjobb minden diák önkormányzati gyűlésen hallgatni, abból nem lehet baj.	5	4	3	2	1
8. Csak az a fontos, hogy a mi osztályunk legyen az első minden munkában.	5	4	3	2	1
9. 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
11. A tanulás minden gyerek saját ügye, a szülein kívül senkinek nincs köze hozzá.	5	4	3	2	1
12. Mindig nyíltan, az osztály előtt kell					

megmondanunk véleményünket az osztálytársaink viselkedéséről.	5	4	3	2	1
13. Ha azt akarjuk, hogy erősebb legyen az osztályközösség, akkor elnézőbbnek kell 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 nem javulnak.	5	4	3	2	1
22. A közösség vezetőinek csak szervezni kell a munkát, ők természetesen nem vesznek részt 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 gyereknek engedelmeskedem, akit a választáskor én is megszavaztam.	5	4	3	2	1
34. Minden gyereknek 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

4. melléklet

Szorongás

Hogyan érzem magam?

1. Nehezemre esik bármire is figyelni.
2. Ideges leszek, ha valaki nézi, hogyan dolgozom.
3. Úgy érzem, nekem kell mindenben a legjobbnak lennem.
4. Könnyen elpirulok.
5. Gyakran érzem, hogy a szívem nagyon gyorsan ver.
6. Néha szeretnék hangosan kiabálni.
7. Bárcsak messze lennék innen!
8. Azt hiszem, mások könnyebben csinálnak mindent, mint én.
9. Magamban sok mindentől félek.
10. Gyakran érzem, hogy másoknak nem tetszik, ahogy valamit csinálok.
11. Még akkor is magányosnak érzem magam, ha sokan vannak körülöttem.
12. Nehezemre esik elhatározni magamat valamire.
13. Ideges leszek, ha a dolgok nem mennek rendesen.
14. Majdnem mindig aggódalmaskodom valami miatt.
15. Sokszor előre aggódom amiatt, mit fognak mondani a szüleim.
16. Sokszor nem kapok levegőt.
17. Könnyen méregbe jövök.
18. Izzad a tenyerem.
19. Többször kell WC-re mennem, mint másoknak.
20. Azt hiszem a többi gyerek boldogabb nálam.
21. Gyakran foglalkoztat, hogy mások mit fognak gondolni rólam.
22. Sokszor nehezen nyelek.
23. Sokszor aggódtam olyan dolgok miatt, amikről később kiderült, hogy nem is voltak fontosak.
24. Könnyen megsértődöm.
25. Sokszor töprengek azon, vajon helyesen teszek-e valamit.
26. Sokszor aggodalommal gondolok arra, mi fog történni.
27. Este nehezen tudok elaludni.
28. Foglalkoztat a gondolat, hogy az iskolában megállom-e a helyem.
29. Könnyen megbántódom, ha megszidnak.
30. Sokszor magányosnak érzem magam, ha emberek között vagyok.
31. Gyakran félek, hogy valaki azt fogja mondani, rosszul csinálom a dolgokat.
32. Félek a sötétben.
33. Nehezemre esik állandóan az iskolai dolgokra gondolnom.
34. Gyakran fáj a gyomrom.
35. Amikor este lefekszem, kellemetlen gondolataim támadnak.
36. Sokszor teszek olyasmit, amit később szeretném, ha nem tettem volna meg.
37. Könnyen megfájdul a fejem.

38. Sokszor aggodalmaskodom, nem történt-e valami baj a szüleimmel.
39. Könnyen kifáradok.
40. Gyakran rosszakat álmodom.
41. Ideges vagyok.
42. Sokszor foglalkoztat a gondolat, hogy valami rossz fog velem történni.

Erősen szorongó: 27-42 pont között

Közepesen szorongó: 16-26 pont között

Alig szorongó: 0-15 pont között

5. melléklet

Hozzájárulási nyilatkozat

Tisztelt Szülők!

Alulírott – mint a Debreceni Egyetem Pszichológiai Doktori Programjának hallgatója – kutatást végzek a tanulók személyiségjegyei változásának kimutatása érdekében felső tagozatos tanulók körében. Ez a kutatás az 5. évfolyamos korosztállyal indul, s akkor fejeződik be, amikor a tanulók nyolcadikosok lesznek.

Szeretném az Ön/Önök hozzájárulását kérni, hogy gyermekük részt vegyen ebben a négy évig tartó (2006–2010) kutatásban, melynek során a tanulók évente egy alkalommal kérdőíveket töltenek ki.

A kutatási program címe: Személyiségjellemzők alakulása differenciált oktatásban részesülő felső tagozatos tanulóknál

A Pszichológiai Doktori Program vezetője: Prof. Dr. Münnich Ákos intézetigazgató

Témavezető: Prof. Dr. Tóth László tanszékvezető

A kutatás során minden információt titkosan kezelünk, és csakis szakmai szempont alapján kerülnek felhasználásra. Az eredmények feldolgozására összegzett formában kerül sor, tehát a gyermekük neve és egyéb, személyazonosításra alkalmas adatai nem lesznek nyilvánosak. Az adatok rögzítése után minden kérdőív megsemmisítésre kerül.

A kutatás során bármikor lehetőség van arra, hogy következmény nélkül visszavonja a hozzájárulását, de örülnék annak, ha gyermeke végig részt venne ebben a kutatásban.

A kutatással kapcsolatban felmerülő kérdéseivel kérem, hívja a következő telefonszámot: 06/20-2520-269, vagy írjon az e-mail címemre: kosnora@gmail.com. A kutatással kapcsolatos kérdésekkel a kutatásom témavezetőjét is megkeresheti: Prof. Dr. Tóth László, toth.laszlo@arts.unideb.hu

Amennyiben úgy dönt, hogy engedélyezi gyermeke számára a részvételt, kérem, aláírásával jelezze, s e lapot két héten belül juttassa vissza gyermeke osztályfőnökének.

Tisztelettel:

Kós Nóra
PhD hallgató, Debreceni Egyetem

Hozzájárulok ahhoz, hogy a jelenleg 5. osztályos lányom-fiam(név)
részt vegyen a fentebb leírt kutatásban.

Szülő /törvényes képviselő neve:

Aláírása:

Dátum:

6. melléklet
Önértékelés vizsgálata

6.1. melléklet
„S” sláka önértékelés
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkal- mak)	Sphericity As- sumed	12871,478	4	3217,870	55,766	,000	,137
	Greenhouse-Geis- ser	12871,478	2,912	4420,419	55,766	,000	,137
	Huynh-Feldt	12871,478	2,964	4342,536	55,766	,000	,137
	Lower-bound	12871,478	1,000	12871,478	55,766	,000	,137
Idő * Csoport	Sphericity As- sumed	632,515	4	158,129	2,740	,027	,008
	Greenhouse-Geis- ser	632,515	2,912	217,223	2,740	,044	,008
	Huynh-Feldt	632,515	2,964	213,396	2,740	,043	,008
	Lower-bound	632,515	1,000	632,515	2,740	,099	,008
Idő * Neme	Sphericity As- sumed	42,860	4	10,715	,186	,946	,001
	Greenhouse-Geis- ser	42,860	2,912	14,719	,186	,901	,001
	Huynh-Feldt	42,860	2,964	14,460	,186	,904	,001
	Lower-bound	42,860	1,000	42,860	,186	,667	,001
Idő* Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	132,632	4	33,158	,575	,681	,002
	Greenhouse-Geis- ser	132,632	2,912	45,550	,575	,627	,002
	Huynh-Feldt	132,632	2,964	44,747	,575	,630	,002
	Lower-bound	132,632	1,000	132,632	,575	,449	,002
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	80783,926	1400	57,703			
	Greenhouse-Geis- ser	80783,926	1019,138	79,267			
	Huynh-Feldt	80783,926	1037,416	77,870			
	Lower-bound	80783,926	350,000	230,811			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	1263566,448	1	1263566,448	10352,417	,000	,967
Csoport	647,840	1	647,840	5,308	,022	,015
Neme	18,631	1	18,631	,153	,696	,000
Csoport * Neme	2,759	1	2,759	,023	,881	,000
Hiba	42719,325	350	122,055			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

6.2. melléklet

„I” skála

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkalmak)	Sphericity Assumed	749,534	4	187,384	19,755	,000	,053
	Greenhouse-Geisser	749,534	2,950	254,065	19,755	,000	,053
	Huynh-Feldt	749,534	3,003	249,555	19,755	,000	,053
	Lower-bound	749,534	1,000	749,534	19,755	,000	,053
Idő * Csoport	Sphericity Assumed	57,950	4	14,488	1,527	,192	,004
	Greenhouse-Geisser	57,950	2,950	19,643	1,527	,206	,004
	Huynh-Feldt	57,950	3,003	19,294	1,527	,206	,004
	Lower-bound	57,950	1,000	57,950	1,527	,217	,004
Idő * Neme	Sphericity Assumed	71,425	4	17,856	1,882	,111	,005
	Greenhouse-Geisser	71,425	2,950	24,210	1,882	,132	,005
	Huynh-Feldt	71,425	3,003	23,781	1,882	,131	,005
	Lower-bound	71,425	1,000	71,425	1,882	,171	,005
Idő* Csoport * Neme	Sphericity Assumed	18,614	4	4,653	,491	,743	,001
	Greenhouse-Geisser	18,614	2,950	6,309	,491	,686	,001
	Huynh-Feldt	18,614	3,003	6,197	,491	,689	,001
	Lower-bound	18,614	1,000	18,614	,491	,484	,001
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	13279,490	1400	9,485			
	Greenhouse-Geisser	13279,490	1032,557	12,861			
	Huynh-Feldt	13279,490	1051,218	12,632			
	Lower-bound	13279,490	350,000	37,941			

Forrás	Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	93855,226	1	93855,226	5217,118	,000	,937
Csoport	53,301	1	53,301	2,963	,086	,008
Neme	,813	1	,813	,045	,832	,000
Csoport * Neme	,208	1	,208	,012	,915	,000
Hiba	6296,452	350	17,990			

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

6.3. melléklet

„O” skála

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkal- mak)	Sphericity Assumed	447,003	4	111,751	9,032	,000	,025
	Greenhouse- Geisser	447,003	2,960	151,037	9,032	,000	,025
	Huynh-Feldt	447,003	3,013	148,350	9,032	,000	,025
	Lower-bound	447,003	1,000	447,003	9,032	,003	,025
Idő * Csoport	Sphericity Assumed	43,965	4	10,991	,888	,470	,003
	Greenhouse- Geisser	43,965	2,960	14,855	,888	,445	,003
	Huynh-Feldt	43,965	3,013	14,591	,888	,447	,003
	Lower-bound	43,965	1,000	43,965	,888	,347	,003
Idő * Neme	Sphericity Assumed	24,313	4	6,078	,491	,742	,001
	Greenhouse- Geisser	24,313	2,960	8,215	,491	,686	,001
	Huynh-Feldt	24,313	3,013	8,069	,491	,689	,001
	Lower-bound	24,313	1,000	24,313	,491	,484	,001
Idő* Csoport * Neme	Sphericity Assumed	51,261	4	12,815	1,036	,387	,003
	Greenhouse- Geisser	51,261	2,960	17,320	1,036	,375	,003
	Huynh-Feldt	51,261	3,013	17,012	1,036	,376	,003
	Lower-bound	51,261	1,000	51,261	1,036	,310	,003
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	17322,483	1400	12,373			
	Greenhouse- Geisser	17322,483	1035,84 9	16,723			
	Huynh-Feldt	17322,483	1054,60 5	16,426			
	Lower-bound	17322,483	350,000	49,493			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	173793,751	1	173793,751	5755,454	,000	,943
Csoport	27,796	1	27,796	,920	,338	,003
Neme	15,931	1	15,931	,528	,468	,002
Csoport * Neme	2,137	1	2,137	,071	,790	,000
Hiba	10568,725	350	30,196			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

6.4. melléklet

„T” skála

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkal- mak)	Sphericity As- sumed	1615,997	4	403,999	44,956	,000	,114
	Greenhouse- Geisser	1615,997	2,804	576,292	44,956	,000	,114
	Huynh-Feldt	1615,997	2,853	566,357	44,956	,000	,114
	Lower-bound	1615,997	1,000	1615,997	44,956	,000	,114
Idő * Csoport	Sphericity As- sumed	150,985	4	37,746	4,200	,002	,012
	Greenhouse- Geisser	150,985	2,804	53,844	4,200	,007	,012
	Huynh-Feldt	150,985	2,853	52,915	4,200	,007	,012
	Lower-bound	150,985	1,000	150,985	4,200	,041	,012
Idő * Neme	Sphericity As- sumed	12,676	4	3,169	,353	,842	,001
	Greenhouse- Geisser	12,676	2,804	4,521	,353	,774	,001
	Huynh-Feldt	12,676	2,853	4,443	,353	,777	,001
	Lower-bound	12,676	1,000	12,676	,353	,553	,001
Idő* Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	10,138	4	2,535	,282	,890	,001
	Greenhouse- Geisser	10,138	2,804	3,616	,282	,825	,001
	Huynh-Feldt	10,138	2,853	3,553	,282	,829	,001
	Lower-bound	10,138	1,000	10,138	,282	,596	,001
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	12581,058	1400	8,986			
	Greenhouse- Geisser	12581,058	981,44 4	12,819			
	Huynh-Feldt	12581,058	998,66 2	12,598			
	Lower-bound	12581,058	350,00 0	35,946			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	188625,176	1	188625,176	8608,914	,000	,961
Csoport	247,095	1	247,095	11,277	,001	,031
Neme	7,902	1	7,902	,361	,549	,001
Csoport * Neme	1,001	1	1,001	,046	,831	,000
Hiba	7668,657	350	21,910			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

6.5. melléklet

„L” skála

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkal- mak)	Sphericity As- sumed	35319,003	4	8829,751	43,816	,000	,111
	Greenhouse- Geisser	35319,003	2,881	12257,771	43,816	,000	,111
	Huynh-Feldt	35319,003	2,933	12043,108	43,816	,000	,111
	Lower-bound	35319,003	1,000	35319,003	43,816	,000	,111
Idő * Csoport	Sphericity As- sumed	1603,710	4	400,928	1,990	,094	,006
	Greenhouse- Geisser	1603,710	2,881	556,582	1,990	,116	,006
	Huynh-Feldt	1603,710	2,933	546,835	1,990	,115	,006
	Lower-bound	1603,710	1,000	1603,710	1,990	,159	,006
Idő * Neme	Sphericity As- sumed	293,909	4	73,477	,365	,834	,001
	Greenhouse- Geisser	293,909	2,881	102,004	,365	,770	,001
	Huynh-Feldt	293,909	2,933	100,217	,365	,774	,001
	Lower-bound	293,909	1,000	293,909	,365	,546	,001
Idő* Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	527,692	4	131,923	,655	,624	,002
	Greenhouse- Geisser	527,692	2,881	183,140	,655	,574	,002
	Huynh-Feldt	527,692	2,933	179,933	,655	,577	,002
	Lower-bound	527,692	1,000	527,692	,655	,419	,002
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	282129,05 5	1400	201,521			
	Greenhouse- Geisser	282129,05 5	1008,4 75	279,758			
	Huynh-Feldt	282129,05 5	1026,4 50	274,859			
	Lower-bound	282129,05 5	350,00 0	806,083			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	5141873,467	1	5141873,467	12196,925	,000	,972
Csoport	1574,208	1	1574,208	3,734	,054	,011
Neme	,259	1	,259	,001	,980	,000
Csoport * Neme	6,417	1	6,417	,015	,902	,000
hiba	147549,956	350	421,571			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

7. melléklet

Énkép vizsgálata

Bóta féle énkép N=177 Fiú=169 (kísérleti:86 kont- roll:83) Lány=185 (kísérleti: 91 kont- roll: 94)		Kétmintás t-próba									
		1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)	
		t	sig	t	sig	t	sig	t	sig	t	sig
Fizikai ké- pesség	kísérleti nemek szerint	2,00	0,04	1,22	0,22	1,10	0,27	1,10	0,27	0,78	0,43
	kontroll nemek szerint	1,21	0,22	3,32	0,001	3,039	0,003	-0,388	0,698	- 0,485	0,628
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	1,193	0,234	-0,824	0,411	0,804	0,422	0,512	0,609	6,281	0,000
Fizikai meg- jelenés	kísérleti nemek szerint	2,394	0,018	2,247	0,026	1,866	0,064	1,866	0,064	1,784	0,076
	kontroll nemek szerint	4,300	0,000	3,693	0,000	4,453	0,000	0,972	0,332	1,162	0,247
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	0,734	0,464	2,706	0,007	0,884	0,378	0,588	0,557	4,150	0,000
Testkép	kísérleti nemek szerint	2,645	0,009	2,341	0,020	1,779	0,077			1,622	0,107
	kontroll nemek szerint	4,704	0,000	4,378	0,000	4,722	0,000	0,387	0,699	0,570	0,569
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	1,158	0,248	1,331	0,184	1,023	0,307	0,669	0,504	6,301	0,000
Általános énkép	kísérleti nemek szerint	1,138	0,257	1,276	0,204	1,002	0,318	1,002	0,318	1,047	0,297
	kontroll nemek szerint	1,790	0,075	1,763	0,080	1,414	0,159	-0,392	0,695	1,049	0,295
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	1,923	0,055	1,979	0,049	3,340	0,001	3,141	0,002	9,178	0,000
Iskolai én- kép	kísérleti nemek szerint	0,851	0,396	0,787	0,432	0,953	0,342	0,953	0,342	0,892	0,373
	kontroll nemek szerint	0,446	0,656	0,446	0,656	0,753	0,453	0,352	0,725	0,320	0,749
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	0,355	0,723	0,613	0,541	1,389	0,166	1,145	0,253	4,550	0,000
Énkép ma- gyar	kísérleti nemek szerint	1,432	0,154	-,268	0,789	1,165	0,245	1,165	0,245	0,889	0,375
	kontroll nemek szerint	0,083	0,934	-0,446	0,656	-0,191	0,849	-0,628	0,531	- 1,005	0,316
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	1,599	0,111	2,315	0,021	1,734	0,084	1,452	0,147	3,617	0,000
Énkép mate- matika	kísérleti nemek szerint	2,103	0,037	0,115	0,908	1,486	0,139	1,486	0,139	1,486	0,139
	kontroll nemek szerint	1,739	0,084	0,982	0,328	1,908	0,058	-0,087	0,931	- 0,087	0,931
	két csoport között (kísérleti-kont- roll)	1,374	0,170	-0,143	0,887	2,422	0,016	2,253	0,025	2,253	0,025
Énkép ide- gennyelv	kísérleti nemek szerint	1,498	,136	-0,194	0,847	0,784	0,434	0,784	0,434	0,784	0,434
	kontroll nemek szerint	1,592	0,113	1,894	0,060	1,212	0,227	0,553	0,581	0,635	0,526

	két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,852	0,005	0,834	0,405	2,926	0,004	3,027	0,003	2,974	0,003
Énkép infor- matika	kísérleti nemek szerint	,784	0,434	-1,02	0,309	1,893	0,060	1,893	0,060	1,934	0,055
	kontroll nemek szerint	2,446	0,015	2,446	0,015	2,530	0,012	1,558	0,121	1,558	0,121
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,953	0,003	2,919	0,004	4,302	0,000	4,424	0,000	4,449	0,000
Tantárgyi éknép	kísérleti nemek szerint	2,580	0,011	-0,577	0,564	1,940	0,054	1,940	0,054	1,878	0,062
	kontroll nemek szerint	2,307	0,022	1,865	0,064	2,193	0,030	0,508	0,612	0,432	0,666
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	3,347	0,001	2,289	0,023	4,389	0,000	4,276	0,000	5,045	0,000
Társas én- kép	kísérleti nemek szerint	1,010	,314	-0,190	0,850	-0,178	0,859	-0,178	0,859	- 0,788	0,432
	kontroll nemek szerint	0,105	0,916	0,105	0,916	0,221	0,826	1,389	0,167	1,413	,159
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	1,529	0,127	2,899	0,004	3,043	0,003	3,244	0,001	5,468	0,000
Szülői éknép	kísérleti nemek szerint	-0,191	0,849	-1,247	0,214	-0,133	0,894	-0,133	0,894	0,188	0,851
	kontroll nemek szerint	-0,054	0,957	-0,054	0,957	-0,412	0,681	-0,544	0,587	- 0,275	0,783
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	3,962	0,000	1,703	0,089	3,226	0,001	3,372	0,001	4,574	0,000
Teljes éknép	kísérleti nemek szerint	2,048	0,042	1,302	0,194	1,340	0,182	1,340	0,182	1,218	0,225
	kontroll nemek szerint	2,418	0,017	2,259	0,025	2,347	0,020	0,391	0,696	0,745	0,457
	két csoport között (kísérleti-kontroll)	2,505	0,013	2,560	0,011	3,238	0,001	3,078	0,002	7,737	0,000

7.1. melléklet
Fizikai képesség
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Idő (mérési alkalmak)	Sphericity Assumed	3,742	4	,936	4,106	,003	,012
	Greenhouse-Geisser	3,742	2,181	1,716	4,106	,014	,012
	Huynh-Feldt	3,742	2,214	1,690	4,106	,014	,012
	Lower-bound	3,742	1,000	3,742	4,106	,043	,012
Idő * Csoport	Sphericity Assumed	10,896	4	2,724	11,955	,000	,033
	Greenhouse-Geisser	10,896	2,181	4,996	11,955	,000	,033
	Huynh-Feldt	10,896	2,214	4,921	11,955	,000	,033
	Lower-bound	10,896	1,000	10,896	11,955	,001	,033
Idő * Neme	Sphericity Assumed	6,237	4	1,559	6,843	,000	,019
	Greenhouse-Geisser	6,237	2,181	2,860	6,843	,001	,019
	Huynh-Feldt	6,237	2,214	2,817	6,843	,001	,019
	Lower-bound	6,237	1,000	6,237	6,843	,009	,019
Idő* Csoport * Neme	Sphericity Assumed	3,116	4	,779	3,419	,009	,010
	Greenhouse-Geisser	3,116	2,181	1,429	3,419	,029	,010
	Huynh-Feldt	3,116	2,214	1,407	3,419	,029	,010
	Lower-bound	3,116	1,000	3,116	3,419	,065	,010
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	319,008	1400	,228			
	Greenhouse-Geisser	319,008	763,347	,418			
	Huynh-Feldt	319,008	774,899	,412			
	Lower-bound	319,008	350,000	,911			

Forrás	Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	26237,279	1	26237,279	15190,619	,000	,977
Csoport	4,703	1	4,703	2,723	,100	,008
Neme	12,483	1	12,483	7,228	,008	,020
Csoport * Neme	,353	1	,353	,204	,652	,001
Hiba	604,521	350	1,727			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.2. melléklet
Fizikai megjelenés
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	,211	4	,053	,196	,941	,001
	Greenhouse- Geisser	,211	2,130	,099	,196	,835	,001
	Huynh-Feldt	,211	2,162	,098	,196	,838	,001
	Lower-bound	,211	1,000	,211	,196	,658	,001
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	5,885	4	1,471	5,459	,000	,015
	Greenhouse- Geisser	5,885	2,130	2,763	5,459	,004	,015
	Huynh-Feldt	5,885	2,162	2,722	5,459	,003	,015
	Lower-bound	5,885	1,000	5,885	5,459	,020	,015
idő * Neme	Sphericity As- sumed	5,139	4	1,285	4,767	,001	,013
	Greenhouse- Geisser	5,139	2,130	2,413	4,767	,008	,013
	Huynh-Feldt	5,139	2,162	2,377	4,767	,007	,013
	Lower-bound	5,139	1,000	5,139	4,767	,030	,013
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	2,615	4	,654	2,425	,046	,007
	Greenhouse- Geisser	2,615	2,130	1,227	2,425	,086	,007
	Huynh-Feldt	2,615	2,162	1,209	2,425	,085	,007
	Lower-bound	2,615	1,000	2,615	2,425	,120	,007
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	377,363	1400	,270			
	Greenhouse- Geisser	377,363	745,576	,506			
	Huynh-Feldt	377,363	756,703	,499			
	Lower-bound	377,363	350,000	1,078			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	24129,303	1	24129,303	11655,165	,000	,971
Csoport	9,380	1	9,380	4,531	,034	,013
Neme	38,653	1	38,653	18,670	,000	,051
Csoport * Neme	1,366	1	1,366	,660	,417	,002
Hibar	724,593	350	2,070			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.3. melléklet

Testkép

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.
idő	Sphericity Assumed	3,791	4	,948	1,440	,218
	Greenhouse-Geisser	3,791	2,086	1,818	1,440	,237
	Huynh-Feldt	3,791	2,116	1,791	1,440	,237
	Lower-bound	3,791	1,000	3,791	1,440	,231
idő * Csoport	Sphericity Assumed	25,539	4	6,385	9,701	,000
	Greenhouse-Geisser	25,539	2,086	12,245	9,701	,000
	Huynh-Feldt	25,539	2,116	12,067	9,701	,000
	Lower-bound	25,539	1,000	25,539	9,701	,002
idő * Neme	Sphericity Assumed	22,656	4	5,664	8,606	,000
	Greenhouse-Geisser	22,656	2,086	10,862	8,606	,000
	Huynh-Feldt	22,656	2,116	10,705	8,606	,000
	Lower-bound	22,656	1,000	22,656	8,606	,004
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	11,102	4	2,775	4,217	,002
	Greenhouse-Geisser	11,102	2,086	5,323	4,217	,014
	Huynh-Feldt	11,102	2,116	5,246	4,217	,013
	Lower-bound	11,102	1,000	11,102	4,217	,041
Error(idő)	Sphericity Assumed	921,393	1400	,658		
	Greenhouse-Geisser	921,393	730,001	1,262		
	Huynh-Feldt	921,393	740,758	1,244		
	Lower-bound	921,393	350,000	2,633		

Forrás	Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	100689,031	1	100689,031	20450,889	,000	,983
Csoport	27,368	1	27,368	5,559	,019	,016
Neme	95,069	1	95,069	19,309	,000	,052
Csoport * Neme	3,107	1	3,107	,631	,428	,002
Hiba	1723,209	350	4,923			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

7.4. melléklet
Általános énkép
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity Assumed	2,165	4	,541	4,497	,001	,013
	Greenhouse-Geisser	2,165	1,541	1,405	4,497	,019	,013
	Huynh-Feldt	2,165	1,560	1,388	4,497	,019	,013
	Lower-bound	2,165	1,000	2,165	4,497	,035	,013
idő * Csoport	Sphericity Assumed	7,947	4	1,987	16,507	,000	,045
	Greenhouse-Geisser	7,947	1,541	5,157	16,507	,000	,045
	Huynh-Feldt	7,947	1,560	5,095	16,507	,000	,045
	Lower-bound	7,947	1,000	7,947	16,507	,000	,045
idő * Neme	Sphericity Assumed	,782	4	,195	1,624	,166	,005
	Greenhouse-Geisser	,782	1,541	,507	1,624	,203	,005
	Huynh-Feldt	,782	1,560	,501	1,624	,203	,005
	Lower-bound	,782	1,000	,782	1,624	,203	,005
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	,461	4	,115	,957	,430	,003
	Greenhouse-Geisser	,461	1,541	,299	,957	,365	,003
	Huynh-Feldt	,461	1,560	,295	,957	,366	,003
	Lower-bound	,461	1,000	,461	,957	,329	,003
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	168,506	1400	,120			
	Greenhouse-Geisser	168,506	539,417	,312			
	Huynh-Feldt	168,506	545,986	,309			
	Lower-bound	168,506	350,000	,481			

Forrás	Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	26578,867	1	26578,867	22612,431	,000	,985
Csoport	22,502	1	22,502	19,144	,000	,052
Neme	4,082	1	4,082	3,473	,063	,010
Csoport * Neme	,007	1	,007	,006	,937	,000
Hiba	411,393	350	1,175			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.5. melléklet
Iskolai énkép
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity Assumed	,609	4	,152	,859	,488	,002
	Greenhouse-Geisser	,609	2,005	,304	,859	,424	,002
	Huynh-Feldt	,609	2,034	,300	,859	,426	,002
	Lower-bound	,609	1,000	,609	,859	,355	,002
idő * Csoport	Sphericity Assumed	3,659	4	,915	5,161	,000	,015
	Greenhouse-Geisser	3,659	2,005	1,825	5,161	,006	,015
	Huynh-Feldt	3,659	2,034	1,799	5,161	,006	,015
	Lower-bound	3,659	1,000	3,659	5,161	,024	,015
idő * Neme	Sphericity Assumed	,032	4	,008	,045	,996	,000
	Greenhouse-Geisser	,032	2,005	,016	,045	,956	,000
	Huynh-Feldt	,032	2,034	,016	,045	,957	,000
	Lower-bound	,032	1,000	,032	,045	,831	,000
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	,017	4	,004	,024	,999	,000
	Greenhouse-Geisser	,017	2,005	,009	,024	,976	,000
	Huynh-Feldt	,017	2,034	,008	,024	,977	,000
	Lower-bound	,017	1,000	,017	,024	,876	,000
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	248,173	1400	,177			
	Greenhouse-Geisser	248,173	701,742	,354			
	Huynh-Feldt	248,173	711,840	,349			
	Lower-bound	248,173	350,000	,709			

Forrás	Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	25225,959	1	25225,959	19041,773	,000	,982
Csoport	4,730	1	4,730	3,570	,060	,010
Neme	1,923	1	1,923	1,452	,229	,004
Csoport * Neme	,272	1	,272	,205	,651	,001
Hiba	463,669	350	1,325			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

**7.6. melléklet
Magyar nyelv**

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	4,249	4	1,062	3,305	,010	,009
	Greenhouse- Geisser	4,249	1,872	2,270	3,305	,040	,009
	Huynh-Feldt	4,249	1,898	2,239	3,305	,040	,009
	Lower-bound	4,249	1,000	4,249	3,305	,070	,009
idő * Cso- port	Sphericity As- sumed	1,853	4	,463	1,442	,218	,004
	Greenhouse- Geisser	1,853	1,872	,990	1,442	,238	,004
	Huynh-Feldt	1,853	1,898	,977	1,442	,238	,004
	Lower-bound	1,853	1,000	1,853	1,442	,231	,004
idő * Neme	Sphericity As- sumed	1,104	4	,276	,859	,488	,002
	Greenhouse- Geisser	1,104	1,872	,590	,859	,418	,002
	Huynh-Feldt	1,104	1,898	,582	,859	,419	,002
	Lower-bound	1,104	1,000	1,104	,859	,355	,002
idő * Cso- port * Neme	Sphericity As- sumed	,520	4	,130	,404	,806	,001
	Greenhouse- Geisser	,520	1,872	,278	,404	,654	,001
	Huynh-Feldt	,520	1,898	,274	,404	,657	,001
	Lower-bound	,520	1,000	,520	,404	,525	,001
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	449,927	1400	,321			
	Greenhouse- Geisser	449,927	655,159	,687			
	Huynh-Feldt	449,927	664,199	,677			
	Lower-bound	449,927	350,000	1,286			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	25377,597	1	25377,597	11180,937	,000	,970
Csoport	16,528	1	16,528	7,282	,007	,020
Neme	,183	1	,183	,081	,776	,000
Csoport * Neme	2,842	1	2,842	1,252	,264	,004
Error	794,402	350	2,270			

Measure:MEASURE_1
Transformed Variable:Average

7.7. melléklet
Matematika
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity Assumed	1,030	4	,258	,480	,751	,001
	Greenhouse-Geisser	1,030	1,923	,536	,480	,612	,001
	Huynh-Feldt	1,030	1,950	,529	,480	,614	,001
	Lower-bound	1,030	1,000	1,030	,480	,489	,001
idő * Csoport	Sphericity Assumed	4,847	4	1,212	2,257	,061	,006
	Greenhouse-Geisser	4,847	1,923	2,521	2,257	,108	,006
	Huynh-Feldt	4,847	1,950	2,486	2,257	,107	,006
	Lower-bound	4,847	1,000	4,847	2,257	,134	,006
idő * Neme	Sphericity Assumed	3,997	4	,999	1,861	,115	,005
	Greenhouse-Geisser	3,997	1,923	2,079	1,861	,158	,005
	Huynh-Feldt	3,997	1,950	2,050	1,861	,157	,005
	Lower-bound	3,997	1,000	3,997	1,861	,173	,005
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	2,713	4	,678	1,263	,282	,004
	Greenhouse-Geisser	2,713	1,923	1,411	1,263	,283	,004
	Huynh-Feldt	2,713	1,950	1,392	1,263	,283	,004
	Lower-bound	2,713	1,000	2,713	1,263	,262	,004
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	751,781	1400	,537			
	Greenhouse-Geisser	751,781	672,936	1,117			
	Huynh-Feldt	751,781	682,376	1,102			
	Lower-bound	751,781	350,000	2,148			

Forrás	Type III Négyzetösszeg	df	Négyzetes középérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	17770,099	1	17770,099	5304,641	,000	,938
Csoport	13,642	1	13,642	4,072	,044	,012
Neme	13,392	1	13,392	3,998	,046	,011
Csoport * Neme	,387	1	,387	,115	,734	,000
Hiba	1172,470	350	3,350			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.8. melléklet

Idegennyelv

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	6,344	4	1,586	3,130	,014	,009
	Greenhouse- Geisser	6,344	2,217	2,861	3,130	,039	,009
	Huynh-Feldt	6,344	2,251	2,818	3,130	,038	,009
	Lower-bound	6,344	1,000	6,344	3,130	,078	,009
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	4,817	4	1,204	2,377	,050	,007
	Greenhouse- Geisser	4,817	2,217	2,172	2,377	,088	,007
	Huynh-Feldt	4,817	2,251	2,140	2,377	,087	,007
	Lower-bound	4,817	1,000	4,817	2,377	,124	,007
idő * Neme	Sphericity As- sumed	1,655	4	,414	,816	,515	,002
	Greenhouse- Geisser	1,655	2,217	,746	,816	,453	,002
	Huynh-Feldt	1,655	2,251	,735	,816	,455	,002
	Lower-bound	1,655	1,000	1,655	,816	,367	,002
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	2,140	4	,535	1,056	,377	,003
	Greenhouse- Geisser	2,140	2,217	,965	1,056	,354	,003
	Huynh-Feldt	2,140	2,251	,951	1,056	,354	,003
	Lower-bound	2,140	1,000	2,140	1,056	,305	,003
Error(idő)	Sphericity As- sumed	709,467	1400	,507			
	Greenhouse- Geisser	709,467	776,115	,914			
	Huynh-Feldt	709,467	787,977	,900			
	Lower-bound	709,467	350,000	2,027			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	20332,597	1	20332,597	5736,565	,000	,942
Csoport	35,409	1	35,409	9,990	,002	,028
Neme	10,356	1	10,356	2,922	,088	,008
Csoport * Neme	,147	1	,147	,041	,839	,000
Hiba	1240,535	350	3,544			

Measure: MEASURE_1,

Transformed Variable: Average

7.9. melléklet
Számítástechnika
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyze- tes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	3,760	4	,940	3,062	,016	,009
	Greenhouse- Geisser	3,760	1,941	1,937	3,062	,049	,009
	Huynh-Feldt	3,760	1,968	1,910	3,062	,048	,009
	Lower-bound	3,760	1,000	3,760	3,062	,081	,009
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	,911	4	,228	,742	,563	,002
	Greenhouse- Geisser	,911	1,941	,469	,742	,473	,002
	Huynh-Feldt	,911	1,968	,463	,742	,475	,002
	Lower-bound	,911	1,000	,911	,742	,390	,002
idő * Neme	Sphericity As- sumed	2,050	4	,513	1,670	,155	,005
	Greenhouse- Geisser	2,050	1,941	1,056	1,670	,190	,005
	Huynh-Feldt	2,050	1,968	1,042	1,670	,190	,005
	Lower-bound	2,050	1,000	2,050	1,670	,197	,005
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	3,607	4	,902	2,937	,020	,008
	Greenhouse- Geisser	3,607	1,941	1,858	2,937	,055	,008
	Huynh-Feldt	3,607	1,968	1,833	2,937	,055	,008
	Lower-bound	3,607	1,000	3,607	2,937	,087	,008
Error(idő)	Sphericity As- sumed	429,772	1400	,307			
	Greenhouse- Geisser	429,772	679,332	,633			
	Huynh-Feldt	429,772	688,916	,624			
	Lower-bound	429,772	350,000	1,228			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	26204,615	1	26204,615	10729,942	,000	,968
Csoport	50,223	1	50,223	20,565	,000	,055
Neme	20,588	1	20,588	8,430	,004	,024
Csoport * Neme	2,363	1	2,363	,967	,326	,003
Hibár	854,768	350	2,442			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.10 melléklet
Tantárgyi énkép
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyze- tes közép- érték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	,599	4	,150	,893	,467	,003
	Greenhouse- Geisser	,599	1,973	,304	,893	,409	,003
	Huynh-Feldt	,599	2,001	,300	,893	,410	,003
	Lower-bound	,599	1,000	,599	,893	,345	,003
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	1,588	4	,397	2,365	,051	,007
	Greenhouse- Geisser	1,588	1,973	,805	2,365	,095	,007
	Huynh-Feldt	1,588	2,001	,793	2,365	,095	,007
	Lower-bound	1,588	1,000	1,588	2,365	,125	,007
idő * Neme	Sphericity As- sumed	1,833	4	,458	2,732	,028	,008
	Greenhouse- Geisser	1,833	1,973	,929	2,732	,067	,008
	Huynh-Feldt	1,833	2,001	,916	2,732	,066	,008
	Lower-bound	1,833	1,000	1,833	2,732	,099	,008
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	1,891	4	,473	2,817	,024	,008
	Greenhouse- Geisser	1,891	1,973	,958	2,817	,061	,008
	Huynh-Feldt	1,891	2,001	,945	2,817	,060	,008
	Lower-bound	1,891	1,000	1,891	2,817	,094	,008
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	234,924	1400	,168			
	Greenhouse- Geisser	234,924	690,618	,340			
	Huynh-Feldt	234,924	700,460	,335			
	Lower-bound	234,924	350,000	,671			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	22281,445	1	22281,445	19107,741	,000	,982
Csoport	27,030	1	27,030	23,180	,000	,062
Neme	8,766	1	8,766	7,518	,006	,021
Csoport * Neme	,009	1	,009	,008	,929	,000
Hiba	408,133	350	1,166			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.11. melléklet
Társas énkép
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	,930	4	,233	,984	,415	,003
	Greenhouse- Geisser	,930	2,302	,404	,984	,384	,003
	Huynh-Feldt	,930	2,338	,398	,984	,385	,003
	Lower-bound	,930	1,000	,930	,984	,322	,003
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	2,541	4	,635	2,686	,030	,008
	Greenhouse- Geisser	2,541	2,302	1,104	2,686	,061	,008
	Huynh-Feldt	2,541	2,338	1,087	2,686	,060	,008
	Lower-bound	2,541	1,000	2,541	2,686	,102	,008
idő * Neme	Sphericity As- sumed	,448	4	,112	,474	,755	,001
	Greenhouse- Geisser	,448	2,302	,195	,474	,650	,001
	Huynh-Feldt	,448	2,338	,192	,474	,653	,001
	Lower-bound	,448	1,000	,448	,474	,492	,001
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	1,600	4	,400	1,692	,149	,005
	Greenhouse- Geisser	1,600	2,302	,695	1,692	,180	,005
	Huynh-Feldt	1,600	2,338	,684	1,692	,179	,005
	Lower-bound	1,600	1,000	1,600	1,692	,194	,005
hiba(idő)	Sphericity As- sumed	331,061	1400	,236			
	Greenhouse- Geisser	331,061	805,824	,411			
	Huynh-Feldt	331,061	818,417	,405			
	Lower-bound	331,061	350,000	,946			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	24782,190	1	24782,190	16114,170	,000	,979
Csoport	23,812	1	23,812	15,483	,000	,042
Neme	,618	1	,618	,402	,527	,001
Csoport * Neme	,491	1	,491	,320	,572	,001
Error	538,270	350	1,538			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

7.12. melléklet
Szülői énkép
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyze- tes közép- érték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	2,533	4	,633	2,988	,018	,008
	Greenhouse- Geisser	2,533	1,946	1,302	2,988	,052	,008
	Huynh-Feldt	2,533	1,973	1,284	2,988	,052	,008
	Lower-bound	2,533	1,000	2,533	2,988	,085	,008
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	2,389	4	,597	2,819	,024	,008
	Greenhouse- Geisser	2,389	1,946	1,228	2,819	,062	,008
	Huynh-Feldt	2,389	1,973	1,211	2,819	,061	,008
	Lower-bound	2,389	1,000	2,389	2,819	,094	,008
idő * Neme	Sphericity As- sumed	,129	4	,032	,153	,962	,000
	Greenhouse- Geisser	,129	1,946	,067	,153	,853	,000
	Huynh-Feldt	,129	1,973	,066	,153	,856	,000
	Lower-bound	,129	1,000	,129	,153	,696	,000
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	,343	4	,086	,404	,806	,001
	Greenhouse- Geisser	,343	1,946	,176	,404	,662	,001
	Huynh-Feldt	,343	1,973	,174	,404	,665	,001
	Lower-bound	,343	1,000	,343	,404	,525	,001
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	296,669	1400	,212			
	Greenhouse- Geisser	296,669	681,054	,436			
	Huynh-Feldt	296,669	690,678	,430			
	Lower-bound	296,669	350,000	,848			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	30374,083	1	30374,083	19882,301	,000	,983
Csoport	27,110	1	27,110	17,746	,000	,048
Neme	,356	1	,356	,233	,630	,001
Csoport * Neme	,002	1	,002	,001	,971	,000
Hiba	534,693	350	1,528			
Forrás	Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared

**7.13. melléklet
Teljes énkép**

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	10,553	4	2,638	,606	,658	,002
	Greenhouse- Geisser	10,553	1,824	5,786	,606	,531	,002
	Huynh-Feldt	10,553	1,849	5,709	,606	,533	,002
	Lower-bound	10,553	1,000	10,553	,606	,437	,002
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	168,906	4	42,227	9,699	,000	,027
	Greenhouse- Geisser	168,906	1,824	92,610	9,699	,000	,027
	Huynh-Feldt	168,906	1,849	91,370	9,699	,000	,027
	Lower-bound	168,906	1,000	168,906	9,699	,002	,027
idő * Neme	Sphericity As- sumed	40,587	4	10,147	2,331	,054	,007
	Greenhouse- Geisser	40,587	1,824	22,253	2,331	,103	,007
	Huynh-Feldt	40,587	1,849	21,955	2,331	,102	,007
	Lower-bound	40,587	1,000	40,587	2,331	,128	,007
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	22,221	4	5,555	1,276	,277	,004
	Greenhouse- Geisser	22,221	1,824	12,184	1,276	,278	,004
	Huynh-Feldt	22,221	1,849	12,020	1,276	,279	,004
	Lower-bound	22,221	1,000	22,221	1,276	,259	,004
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	6094,964	1400	4,354			
	Greenhouse- Geisser	6094,964	638,345	9,548			
	Huynh-Feldt	6094,964	647,012	9,420			
	Lower-bound	6094,964	350,000	17,414			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	1254730,106	1	1254730,106	33610,144	,000	,990
Csoport	752,701	1	752,701	20,162	,000	,054
Neme	265,952	1	265,952	7,124	,008	,020
Csoport * Neme	3,561	1	3,561	,095	,758	,000
Hiba	13066,161	350	37,332			

Measure: MEASURE_1,
Transformed Variable: Average

8. melléklet

Közösség iránti beállítódás

8.1 melléklet

Tágabb közösséghez fűződő viszony

Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyze-tes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity Assumed	620,045	4	155,011	40,163	,000	,103
	Greenhouse-Geisser	620,045	2,378	260,717	40,163	,000	,103
	Huynh-Feldt	620,045	2,416	256,629	40,163	,000	,103
	Lower-bound	620,045	1,000	620,045	40,163	,000	,103
idő * Csoport	Sphericity Assumed	47,014	4	11,753	3,045	,016	,009
	Greenhouse-Geisser	47,014	2,378	19,768	3,045	,039	,009
	Huynh-Feldt	47,014	2,416	19,458	3,045	,038	,009
	Lower-bound	47,014	1,000	47,014	3,045	,082	,009
idő * Neme	Sphericity Assumed	44,718	4	11,180	2,897	,021	,008
	Greenhouse-Geisser	44,718	2,378	18,803	2,897	,046	,008
	Huynh-Feldt	44,718	2,416	18,508	2,897	,046	,008
	Lower-bound	44,718	1,000	44,718	2,897	,090	,008
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	5,788	4	1,447	,375	,827	,001
	Greenhouse-Geisser	5,788	2,378	2,434	,375	,724	,001
	Huynh-Feldt	5,788	2,416	2,396	,375	,727	,001
	Lower-bound	5,788	1,000	5,788	,375	,541	,001
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	5403,327	1400	3,860			
	Greenhouse-Geisser	5403,327	832,382	6,491			
	Huynh-Feldt	5403,327	845,641	6,390			
	Lower-bound	5403,327	350,000	15,438			

Forrás	Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	195714,253	1	195714,253	13207,201	,000	,974
Csoport	19,107	1	19,107	1,289	,257	,004
Neme	5,626	1	5,626	,380	,538	,001
Csoport * Neme	,559	1	,559	,038	,846	,000
Hiba	5186,564	350	14,819			

Measure:MEASURE_1, Transformed Variable:Average

8.2. melléklet
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	1504,838	4	376,210	24,002	,000	,064
	Greenhouse- Geisser	1504,838	2,406	625,331	24,002	,000	,064
	Huynh-Feldt	1504,838	2,445	615,459	24,002	,000	,064
	Lower-bound	1504,838	1,000	1504,838	24,002	,000	,064
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	142,441	4	35,610	2,272	,060	,006
	Greenhouse- Geisser	142,441	2,406	59,191	2,272	,093	,006
	Huynh-Feldt	142,441	2,445	58,257	2,272	,092	,006
	Lower-bound	142,441	1,000	142,441	2,272	,133	,006
idő * Neme	Sphericity As- sumed	222,865	4	55,716	3,555	,007	,010
	Greenhouse- Geisser	222,865	2,406	92,611	3,555	,022	,010
	Huynh-Feldt	222,865	2,445	91,149	3,555	,021	,010
	Lower-bound	222,865	1,000	222,865	3,555	,060	,010
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	23,382	4	5,845	,373	,828	,001
	Greenhouse- Geisser	23,382	2,406	9,716	,373	,728	,001
	Huynh-Feldt	23,382	2,445	9,563	,373	,731	,001
	Lower-bound	23,382	1,000	23,382	,373	,542	,001
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	21943,923	1400	15,674			
	Greenhouse- Geisser	21943,923	842,263	26,054			
	Huynh-Feldt	21943,923	855,773	25,642			
	Lower-bound	21943,923	350,000	62,697			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	1199246,327	1	1199246,327	17456,037	,000	,980
Csoport	79,779	1	79,779	1,161	,282	,003
Neme	2,969	1	2,969	,043	,835	,000
Csoport * Neme	4,385	1	4,385	,064	,801	,000
Hiba	24045,333	350	68,701			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

8.3. melléklet
Az önkormányzat szerepe
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes közép-érték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity Assumed	2985,867	4	746,467	44,147	,000	,112
	Greenhouse-Geisser	2985,867	2,469	1209,188	44,147	,000	,112
	Huynh-Feldt	2985,867	2,510	1189,812	44,147	,000	,112
	Lower-bound	2985,867	1,000	2985,867	44,147	,000	,112
idő * Csoport	Sphericity Assumed	513,798	4	128,450	7,597	,000	,021
	Greenhouse-Geisser	513,798	2,469	208,073	7,597	,000	,021
	Huynh-Feldt	513,798	2,510	204,739	7,597	,000	,021
	Lower-bound	513,798	1,000	513,798	7,597	,006	,021
idő * Neme	Sphericity Assumed	155,933	4	38,983	2,306	,056	,007
	Greenhouse-Geisser	155,933	2,469	63,148	2,306	,088	,007
	Huynh-Feldt	155,933	2,510	62,137	2,306	,087	,007
	Lower-bound	155,933	1,000	155,933	2,306	,130	,007
idő * Csoport * Neme	Sphericity Assumed	24,247	4	6,062	,359	,838	,001
	Greenhouse-Geisser	24,247	2,469	9,819	,359	,743	,001
	Huynh-Feldt	24,247	2,510	9,662	,359	,747	,001
	Lower-bound	24,247	1,000	24,247	,359	,550	,001
Hiba(idő)	Sphericity Assumed	23671,877	1400	16,908			
	Greenhouse-Geisser	23671,877	864,261	27,390			
	Huynh-Feldt	23671,877	878,335	26,951			
	Lower-bound	23671,877	350,000	67,634			

Forrás	Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes közép-érték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	1701685,227	1	1701685,227	24391,569	,000	,986
Csoport	84,329	1	84,329	1,209	,272	,003
Neme	48,765	1	48,765	,699	,404	,002
Csoport * Neme	7,428	1	7,428	,106	,744	,000
Hiba	24417,856	350	69,765			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

8.4. melléklet
A közlemény funkciója
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyzetes középér- ték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	6690,003	4	1672,501	62,246	,000	,151
	Greenhouse- Geisser	6690,003	2,479	2698,614	62,246	,000	,151
	Huynh-Feldt	6690,003	2,520	2655,274	62,246	,000	,151
	Lower-bound	6690,003	1,000	6690,003	62,246	,000	,151
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	1370,165	4	342,541	12,748	,000	,035
	Greenhouse- Geisser	1370,165	2,479	552,697	12,748	,000	,035
	Huynh-Feldt	1370,165	2,520	543,821	12,748	,000	,035
	Lower-bound	1370,165	1,000	1370,165	12,748	,000	,035
idő * Neme	Sphericity As- sumed	476,575	4	119,144	4,434	,001	,013
	Greenhouse- Geisser	476,575	2,479	192,241	4,434	,007	,013
	Huynh-Feldt	476,575	2,520	189,153	4,434	,007	,013
	Lower-bound	476,575	1,000	476,575	4,434	,036	,013
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	38,071	4	9,518	,354	,841	,001
	Greenhouse- Geisser	38,071	2,479	15,357	,354	,747	,001
	Huynh-Feldt	38,071	2,520	15,110	,354	,751	,001
	Lower-bound	38,071	1,000	38,071	,354	,552	,001
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	37617,151	1400	26,869			
	Greenhouse- Geisser	37617,151	867,668	43,354			
	Huynh-Feldt	37617,151	881,830	42,658			
	Lower-bound	37617,151	350,000	107,478			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	2050690,787	1	2050690,787	18963,781	,000	,982
Csoport	106,150	1	106,150	,982	,322	,003
Neme	,321	1	,321	,003	,957	,000
Csoport * Neme	,517	1	,517	,005	,945	,000
Error	37848,031	350	108,137			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

8.5. melléklet
Az osztályon belüli társas kapcsolatok
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet- összeg	df	Négyze- tes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As- sumed	24,168	4	6,042	7,901	,000	,022
	Greenhouse- Geisser	24,168	2,181	11,079	7,901	,000	,022
	Huynh-Feldt	24,168	2,214	10,914	7,901	,000	,022
	Lower-bound	24,168	1,000	24,168	7,901	,005	,022
idő * Csoport	Sphericity As- sumed	92,819	4	23,205	30,344	,000	,080
	Greenhouse- Geisser	92,819	2,181	42,551	30,344	,000	,080
	Huynh-Feldt	92,819	2,214	41,917	30,344	,000	,080
	Lower-bound	92,819	1,000	92,819	30,344	,000	,080
idő * Neme	Sphericity As- sumed	4,836	4	1,209	1,581	,177	,004
	Greenhouse- Geisser	4,836	2,181	2,217	1,581	,204	,004
	Huynh-Feldt	4,836	2,214	2,184	1,581	,204	,004
	Lower-bound	4,836	1,000	4,836	1,581	,209	,004
idő * Csoport * Neme	Sphericity As- sumed	17,871	4	4,468	5,842	,000	,016
	Greenhouse- Geisser	17,871	2,181	8,193	5,842	,002	,016
	Huynh-Feldt	17,871	2,214	8,070	5,842	,002	,016
	Lower-bound	17,871	1,000	17,871	5,842	,016	,016
Hiba(idő)	Sphericity As- sumed	1070,626	1400	,765			
	Greenhouse- Geisser	1070,626	763,47 2	1,402			
	Huynh-Feldt	1070,626	775,02 8	1,381			
	Lower-bound	1070,626	350,00 0	3,059			

Forrás	Type III Négy- zetösszeg	df	Négyzetes kö- zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	21451,611	1	21451,611	5113,411	,000	,936
Csoport	24,867	1	24,867	5,928	,015	,017
Neme	,567	1	,567	,135	,713	,000
Csoport * Neme	24,873	1	24,873	5,929	,015	,017
Hiba	1468,308	350	4,195			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

8.6. melléklet
A közösségi tevékenység
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyze-tes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As-sumed	8841,327	4	2210,332	104,368	,000	,230
	Greenhouse-Geisser	8841,327	2,408	3671,972	104,368	,000	,230
	Huynh-Feldt	8841,327	2,446	3613,986	104,368	,000	,230
	Lower-bound	8841,327	1,000	8841,327	104,368	,000	,230
idő * Csoport	Sphericity As-sumed	1336,823	4	334,206	15,781	,000	,043
	Greenhouse-Geisser	1336,823	2,408	555,208	15,781	,000	,043
	Huynh-Feldt	1336,823	2,446	546,441	15,781	,000	,043
	Lower-bound	1336,823	1,000	1336,823	15,781	,000	,043
idő * Neme	Sphericity As-sumed	12,634	4	3,158	,149	,963	,000
	Greenhouse-Geisser	12,634	2,408	5,247	,149	,896	,000
	Huynh-Feldt	12,634	2,446	5,164	,149	,899	,000
	Lower-bound	12,634	1,000	12,634	,149	,700	,000
idő * Csoport * Neme	Sphericity As-sumed	91,027	4	22,757	1,075	,368	,003
	Greenhouse-Geisser	91,027	2,408	37,805	1,075	,350	,003
	Huynh-Feldt	91,027	2,446	37,208	1,075	,351	,003
	Lower-bound	91,027	1,000	91,027	1,075	,301	,003
Hiba(idő)	Sphericity As-sumed	29649,607	1400	21,178			
	Greenhouse-Geisser	29649,607	842,725	35,183			
	Huynh-Feldt	29649,607	856,247	34,627			
	Lower-bound	29649,607	350,000	84,713			

Forrás	Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	1644376,085	1	1644376,085	19282,400	,000	,982
Csoport	17,926	1	17,926	,210	,647	,001
Neme	116,042	1	116,042	1,361	,244	,004
Csoport * Neme	866,012	1	866,012	10,155	,002	,028
Hibár	29847,509	350	85,279			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

9. melléklet
Szorongás
Hatások vizsgálata

Forrás		Type III Négyzet-összeg	df	Négyze-tes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
idő	Sphericity As-sumed	101,406	4	25,352	2,102	,078	,006
	Greenhouse-Geisser	101,406	1,352	75,031	2,102	,140	,006
	Huynh-Feldt	101,406	1,367	74,206	2,102	,140	,006
	Lower-bound	101,406	1,000	101,406	2,102	,148	,006
idő * Csoport	Sphericity As-sumed	22,675	4	5,669	,470	,758	,001
	Greenhouse-Geisser	22,675	1,352	16,777	,470	,550	,001
	Huynh-Feldt	22,675	1,367	16,593	,470	,552	,001
	Lower-bound	22,675	1,000	22,675	,470	,493	,001
idő * Neme	Sphericity As-sumed	946,332	4	236,583	19,615	,000	,053
	Greenhouse-Geisser	946,332	1,352	700,190	19,615	,000	,053
	Huynh-Feldt	946,332	1,367	692,500	19,615	,000	,053
	Lower-bound	946,332	1,000	946,332	19,615	,000	,053
idő * Csoport * Neme	Sphericity As-sumed	961,028	4	240,257	19,919	,000	,054
	Greenhouse-Geisser	961,028	1,352	711,064	19,919	,000	,054
	Huynh-Feldt	961,028	1,367	703,255	19,919	,000	,054
	Lower-bound	961,028	1,000	961,028	19,919	,000	,054
Hiba(idő)	Sphericity As-sumed	16886,145	1400	12,062			
	Greenhouse-Geisser	16886,145	473,037	35,697			
	Huynh-Feldt	16886,145	478,290	35,305			
	Lower-bound	16886,145	350,000	48,246			

Forrás	Type III Négyzet-összeg	df	Négyzetes kö-zépérték	F	Sig.	Parciális Eta Squared
Intercept	816630,179	1	816630,179	4941,861	,000	,934
Csoport	151,332	1	151,332	,916	,339	,003
Neme	1060,097	1	1060,097	6,415	,012	,018
Csoport * Neme	400,295	1	400,295	2,422	,121	,007
hiba	57836,630	350	165,248			

Measure: MEASURE_1, Transformed Variable: Average

10. melléklet
1. Óraterv
Mértékegységek,
Mértékváltás

Osztály (osztálylétszám): 5. osztály (26 fő)

Tantárgy: Matematika

Témakör: Természetes számok

Tananyag: Tömeg mérése

Az óra típusa: Rendszerező óra

Tömeg mértékegységei

A fejlesztés témája, tananyaga	A mindennapi élet szükséges része a mérés 1. tömegmérés																																								
A fejlesztés célja	<ul style="list-style-type: none"> - A tanuló tudja alkalmazni a mértékegységeket a váltószámok ismeretében - Meg tudja állapítani mit mér, mivel mér 																																								
A pedagógus feladatai	<ul style="list-style-type: none"> - motiváció, ráhangolás, feladatok összeállítása, segítségnyújtás, eredmények megbeszélése, öszszegzés, értékelés, további feladatok meghatározása 																																								
A tanulók által végzett feladatok	<ul style="list-style-type: none"> - előzetes ismeretek felidézése - feladatok megoldása szóban és írásban - önértékelés - csoportértékelés 																																								
Előzetes tevékenység, tudás	A tanuló idézze föl a témával kapcsolatos korábbi: ismereteit, tanulmányait, tudja azokat aktivizálni (mértékegységek)																																								
Szükséges eszközök	<ul style="list-style-type: none"> - Tankönyv, Munkafüzet, Füzet, Toll, Ceruza, Radír, Filctoll, Olló, Ragasztó, Csomagolópapír 																																								
Munkaformák	<ul style="list-style-type: none"> - egyéni kutatás - csoportos munka - páros - beszélgető kör 																																								
Vázlat, foglalkozás menete (mit és hogyan)																																									
3' Motiváció	Óra eleji szervezés: jelentés <u>Memória játék:</u> 5 kg, 10 g, 1 t, 20 dkg, 2 q, 30 mg (táblára eltakarva, majd 45 perc memorizálás után visszszámondani)																																								
Mérés	<i>Lassabban haladó csoport:</i> Mivel mérjük ma a tömeget?																																								
Beszélgető kör																																									
5' Ellenőrzés, értékelés	Mi a hivatalos mértékegysége a tömegnek? <i>Kiemelkedő képességű csoport:</i> A tömegmérés múltja.																																								
Mérőszámok	Végezd el az átváltásokat a tömeg mértékegységei között!																																								
7' Páros munka	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>mg</th> <th>cg</th> <th>dg</th> <th>g</th> <th>dkg</th> <th>kg</th> <th>q</th> <th>t</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>50</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1200</td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>35000</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>42000</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>	mg	cg	dg	g	dkg	kg	q	t						50	x	x					1200		x	x				35000			x	x	42000				x	x	x	x
mg	cg	dg	g	dkg	kg	q	t																																		
					50	x	x																																		
				1200		x	x																																		
			35000			x	x																																		
42000				x	x	x	x																																		

	950000				x	x	x

A lassabban haladó tanulóknál segítségként írjuk le a váltószámokat!

A jó képességűek "mankó" nélkül dolgoznak.

1mg < 1cg < 1dg < 1g < 1dkg < 1kg < 1q < 1t
10 10 10 10 100 100 10

Ellenőrzés, értékelés
2'

Olvasd össze!
5'

Rendezd növekvő sorrendbe az alábbi mennyiségeket!
Majd olvasd össze a kapott szót!

95 000 mg = T
1005 g = Á
8500 cg = Á
15 kg = S
105 dkg = L
10 000 g = Á
11 000dkg = T
15 dkg = V

Ellenőrzés, értékelés
1'

A lassabban haladó tanulók minden átváltásnál megkapják a váltószámokat!

Melyek a hétköznapokban leggyakrabban használt tömeg mértékegységek?
Milyen mértékegységeket használasz?
Mikor és hol van szükség ezekre a mértékegységekre?

Beszélgető kör
2'

Kiegészítő
7'

Páros munka

Egészítsd ki a kért mennyiségre!
_____80kg_____ 150dkg_____

170dkg+....dkg dkg+fél kg

75kg+ g 92dkg+.....dkg

6000dkg+ kg 1kg+ g

A lassabban haladók csoportja olyan feladatlapot kapnak, melyen a kért mennyiség több átváltásban szerepel.

Szabály: Minden sorban, oszlopban és átlósan is ugyanannyi legyen!

146000 g	69000 g	
9100 dkg		
1q 2kg		80 kg

Keressük meg a bűvös számot?
Váltssuk át egyforma mértékegységre!

A lassabban haladók csoportja bűvös négyzetének adatai kg-ban van megadva.

Ellenőrzés, értékelés
2'

11. melléklet

2. Óraterv

Hosszúság, távolság mérése

<p>Munkaformák</p>	<p>- egyéni kutatás, csoportos munka, páros, beszélgető kör</p> <p>Csoportok kialakítása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a csoportok heterogén összetételűek, melynek alapja az egyes tanulók képessége (lassan haladók, átlagos képességűek, jó képességűek) • egymást segítő kölcsönösség • együttműködés a feladatok megoldásában • egyéni teljesítmény fontossága • felelősség vállalása
<p>Vázlat, foglalkozás menete (mit és hogyan)</p>	
<p>2' Játék</p> <p>Régi mértékek</p> <p>Egy kis történelem</p> <p>Előadás 8' Csoportmunka 5'</p>	<p>Óra eleji szervezés: jelentés</p> <p>Mértékegységek váltása "számkirály" mintájára 1kg=1000g – fele 500g - ? dkg - 2-szerese - ? kg –stb.</p> <p>Milyen régi hosszúság, távolság mértékegységeket ismerünk?</p> <p><i>Előzetes feladat ismertetése-utána kellett nézni a régen használatos mértékegységeknek-csoportonként egy-egy mértékegység, egy-egy előadó /lassabban haladó/</i></p> <p>A hüvelyk. Derékszögben meghajlítva tedd hüvelykujjad első percét pontosan az asztal szélére, egy papírlapra. Ceruzával jelöld meg az ujjad végét! Mérd le az asztal széle és a jelölés közti távolságot!</p> <p>Az arasz. Nyisd szét a tenyeredet, s egy vonalzóval mérd meg a hüvelykujjad és a kisujjad közötti távolságot! Azonos mindkét kezeden? Az átlagot számold ki!</p> <p>Az öl. Tárd szét a karjaidat, amennyire csak tudod! Társad egy mérőszalaggal mérje meg a távolságot a két középső ujjad vége között a válladon és hátadon át. A kapott érték az öl.</p> <p>A láb. Vedd le a cipődet, és egy papírlapra rajzold körbe a talpadat! A rajzon mérd le a sarkad és a leghosszabb lábujjad távolságát!</p> <p>A lépés. Sétálj végig a terem hosszában végigfektetett 5 m-es mérőszalag mentén! A nullához tett sarokkal indulj! Egy társad térdeljen le a mérőszalag vége táján krétával a kezében, s jelölje be negyedik lépésed végén a sarkad helyét! Számoljátok ki négy lépésből egy lépés átlagos hosszát!</p> <p><i>Csoportonként egy mértékegység vizsgálata – együttműködés – mindenkinek van feladata</i></p> <p>Hasonlítsátok össze társaidd eredményeivel!</p> <p>Mit tapasztaltok?</p> <p>Miért nem megfelelő mérőeszközök ezek?</p>

<p>Ellenőrzés, értékelés 2'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 43 000cm 4300mm • 6700mm 68dm <p>Pótold a hiányzó mérőszámokat úgy, hogy az egyenlőség teljesüljön! <i>A lassabban haladók a megadott mennyiségeket átváltják kisebb/nagyobb mértékegységre.</i> <i>Jó illetve átlagos képességűeknek a kiegészítés a feladata</i></p>
<p>Kiegészítés 7'</p>	<p>42km=37 000m+ _____ dm 370dm=65m - _____ cm 52 000mm=9300cm - _____ dm 110 000cm=1100dm + _____ mm 7 000 000mm=5km + _____ cm</p>
<p>Ellenőrzés, értékelés 2' Értékelés 2' (0-5 fokú skálán)</p>	<p>Értékeld saját aktivitásodat! 0 egyáltalán nem voltam aktív 1 csak az előírt feladatot végeztem el 2 közepesen aktív 3 nagyon aktív 4 úgy érzem, mindent megtettem 5 a legkiemelkedőbb volt a teljesítménye</p>