

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

Szerzők:

Kós Nóra (PhD)

Harsányiné Petneházi Ágnes (PhD)
Nyíregyházi Egyetem

Lestyán Erzsébet (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Szerző e-mail címe:
kosnora@gmail.com

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Margitics Ferenc (PhD, habil)
Nyíregyházi Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmányban a differenciált oktatás hatásait vizsgáljuk, de nem a tanulmányi eredményesség oldaláról, hanem annak pszichológiai aspektusait szemlélve. Azt kívánjuk megragadni, hogy milyen hatást gyakorol a differenciált oktatás bizonyos személyiség-változókra (önértékelés, az énkép, a közösség iránti beállítódás és a szorongás). Arra voltunk kíváncsiak, hogy a differenciálás okoz-e, s ha igen, milyen mértékű változást okoz a tanulók személyiségében. Longitudinális kutatásunkban ugyanazokat a tanulókat követtük nyomon négy éven át az általános iskola ötödik osztályától a nyolcadik osztályáig egy kísérleti (n=177) és egy kontrollcsoportban (n=177). A kísérleti csoportba azon tanuló-csoportok összessége került, 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. Eredmény: tapasztalataink szerint a differenciált fejlesztésben következetesen részesülő tanulók (kísérleti csoport) bizonyos személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben csak alkalmasszerűen, esetlegesen részesülő tanulók (kontroll csoport) ugyanezen jellemzőinek változása.

Kulcsszavak: differenciált, oktatás, személyiség

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract*CHANGING OF PERSONALITY CHARACTERISTICS IN THE CASE OF UPPER-GRADE STUDENTS OF THE DIFFERENTIATED EDUCATION*

In this study, we examine the effects of differentiated education, although not in terms of academic performance, but in terms of its psychological aspects. We want to capture the impact of differentiated education on certain personality variables (self-esteem, self-image, community orientation, and anxiety). We were wondering whether differentiating can cause changes in the students' personalities, and if so, to what extent. In our longitudinal research, we followed the same students for four years from the fifth to the eighth grade of primary school in an experimental (n = 177) and a control group (n = 177). The experimental group included all the groups of students whose teaching was differentiated in three subjects (Hungarian, mathematics, and history) in all four years. The control group included all the students whose differentiated education occurred only on an occasional basis. Result: in our experience, the change in certain personality traits of students who consistently receive differentiated development (experimental group) is greater than the change in the same characteristics of students who occasionally receive differentiated development (control group).

Keywords: differentiated, education, personality

Discipline: psychology, pedagogy

Kós Nóra, Harsányiné Petneházi Ágnes, Lestyán Erzsébet (2022): Személyiségjellemzők alakulása differenciált oktatásban részesülő felső tagozatos tanulóknál. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/2. 9-21. DOI [10.35405/OXIPO.2022.2.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.2.9)

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 telje-

sítményt. 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 gyermek központúságot 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 tsai, 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. „Az 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. Érdemes 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 óraszervezési 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 véleményéről, a tantermi tartalomról és az iskolai-, valamint az osztálykörnyezetről a metakognitív folyamataik megértésén és értelmezésén keresztül. A program során kiemelt terület volt a reflektáló tevékenység, a motiváció, a stratégiahasználat, valamint az emlékezés, a leleményesség és a reflektivitás 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 differen-

ciálás, ugyanis az adott osztályokba járó tanulók között nagy eltérések tapasztalhatók, 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. Nádasai 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 tanulóról, 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.

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.)

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) meghatározásában: „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 (2000,59.) megfogalmazásában: „A személyiség az egyén azon viszonylag tartós sajátosságainak együttese, amelyek őt mindenki mástól megkülönböztetik, meghatározva a viselkedését és gondolkodását.”

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 (génnek), 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.). 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 önállótlán (konformista).” (Keményné, 1989, 35.).

„A személyiség még csak egy csíra a gyermekben, amely lassan fejlődik ki az élet hatására és sodrában.” (Jung, 2008, 158.). Szűkebb értelemben „a személyiség egy egyénre jellemző, viszonylag állandó tulajdonságok összessége” (Mező, 2016, 10.), azonban fontos annak kiemelése, hogy a személyiség, nem azonos a magatartás és a viselkedés fogalmával, ezek nem egymás szinonimái (Mező, 2016).

A meghatározások is mutatják, hogy a személyiség egy egyedű 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.

A vizsgálat

Hipotézisek

1. *hipotézis (H1)*: 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 (H2)*: 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 (H3)*: Feltételezésünk alapján a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállítódása a differenciálás hatására pozitívabban változik, 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).

4. *hipotézis (H4)*: Feltételezésünk alapján a négy év során a két csoport szorongási szintjét összehasonlítva a kísérleti csoportnál alacsonyabb szorongási szint alakul ki.

Módszer

Vizsgálati minta és változók

A két vizsgálati csoport kiválasztása teljesen véletlenszerű volt. Arra törekedtünk, hogy az ország különböző kis és nagyobb városaiban legyenek kísérleti és kontrollosztályok egyaránt.

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.

Résztevők, létszám:

A kísérleti csoportban résztvevők száma: 177 fő (lány: 91 fiú: 86)

A kontrollcsoportban résztvevők száma: 177 fő (lány: 94 fiú: 83)

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. 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.

Vizsgálati változók:

- önértékelés,
- énkép,

- közösség iránti beállítódás,
- szorongás

A vizsgálat módszerei:

- Konzultáció a pedagógusokkal
- Megfigyelés
- Kérdőívek és tesztek:
 - Bóta féle énképskála
 - Coopersmith önértékelés kérdőív
 - Hunyady-né-féle, Tóth által módosított mérőeszköz a közösség iránti beállítódás vizsgálatára
 - CMAS hazánkban és nemzetközileg is alkalmazható szorongás teszt

Eredmények tézisszerű felsorolása

H1 eredményei: 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. 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 fenti eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy *az első hipotézisünk részben nyert bizonyítást.*

H2 eredményei: 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 családunk, 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 figyelhettünk 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 tanulóhoz, az iskolai élethez és a társakhoz kötött. A leírtak alapján *a második hipotézis részben nyert bizonyítást.*

H3 eredményei: 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.

Így megállapítható, hogy *a harmadik hipotézisünk részben nyert bizonyítást.*

H4 eredményei: 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. Összegezve: *a negyedik hipotézisünk nem nyert bizonyítást*, mert a kísérleti és a kontroll csoport eredményei között nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést.

Eredmények értékelése

Az önértékelés alakulása

Ha áttekintjük a kísérleti és kontroll csoport eredményeit, akkor 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.

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.

Az énkép alakulása

A kísérleti és a kontroll csoport eredményeit összehasonlítva az énkép idegen nyelv, 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 kontroll-

csoport 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 pozitív irányú fejlődésének meghatározó szerep 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 a 4. mérést követően tapasztaltunk nagyobb eltérést a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között, vagyis a kísérleti csoportnál meredek emel-

kedés, míg a kontrollcsoport grafikonjában csökkenést láthattunk. Az 1. és 4. mérés között hasonló eredményeket tapasztaltunk mind a két csoportnál.

Az általános énkép 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 területén szignifikáns különbség tapasztalható a két csoport eredményeinek elemzésében.

A társas énkép 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 kérdőív utolsó területe a teljes énkép 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. 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.

A közösség iránti beállítódás alakulása

A kísérleti és kontroll 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 indultak 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.

Az eredményeket elemezve azt tapasztaltuk, hogy: a tágabb közösséghez fűződő viszony, a közösségi tevékenység és az osztálykohézió fejlődése szignifikáns eltérést mutatott a kísérleti és kontrollcsoport között. Az önkormányzat szerepe és a közlemény funkciója fejlődésénél meghatározóbb az életkori adottság és a pedagógusok attitűdje, akik irányítják a diákönkormányzatok működését.

A szorongás vizsgálatának alakulása

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

szülőknél, a pedagógusoknak és a kortársaknak. Az eredmények azt mutatják, hogy a fejlesztések hatására nem alakult ki nagy különbség a kísérleti és a kontrollcsoport eredményében.

Összefoglalás

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 tanulászervezési 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.

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. Eredményeink azt mutatják, hogy a differenciált oktatás hatással van a tanulók személyiségjellemzőinek változásaira. Azonban mindenképpen fontos megemlíteni, hogy az életkori sajátosságok befolyásolják a személyiség különböző területeinek változásait.

A tanulmányunk 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, ezen kívül 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.

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 terület, mint ahogy azt a hipotézis megfogalmazásakor feltételeztük. Mindebből arra következtetünk, hogy az életkori jellemzők a csoporthovatartozást

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 kevésbé is, de bizonyíthatóan segíti a tanulók személyiségének fejlődését, a tanulmányi eredményességre gyakorolt pozitív hatása pedig eddig sem volt vitatott.

Irodalom

- Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Kairosz, Budapest.
- Báthory Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák-különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cherry, K. (2014): *What is Personality*. Retrieved from. Web: <http://psychology.about.com>
- Eyre, D., Fuller, M. (1993): *Year 6 Teachers and More Able Pupils*. Oxford, National Primary Centre.
- Falus I és tsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fehér Irén (szerk.) (2001): *Pedagógia és pszichológia*, Comenius, Pécs.
- Hortobágyi K. (1985): *Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez*. - Bp. : OPI : OPKM.
- Jung, C. G. (2008): *A személyiség fejlődése*. Dürer Nyomda Kft., Gyula.
- Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Come-nius BT. Kiadó. Pécs.
- Keményné Pálffy K.(1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- M. Nádas M. (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező F. (2016): *A viselkedés elemzése és fejlesztése*, K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Pervin, L. A. (1996): *The science of personality*. New York, John Wiley & Sons.
- Petriné Feyér J. (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In Golnhofer E. és Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Polonkai M. (2002): Differenciálás a tanú-lásszervezésben. In Balogh L., Koncz I. és Tóth L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. Fitt Image-Debreceni Egyetem, Pedagógiai - pszichológiai Tanszék, Szentendre
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Wall, K. (2008): Understanding metacognition through the use of pupils views templates: Pupil views of Learning to Learn. Thinking Skills and Creativity,