

# A DIFFERENCIÁLT OKTATÁS HATÁSÁRA VÁLTOZÓ SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐK: AZ ÖNÉRTÉKELÉS TERÜLETEINEK FEJLŐDÉSE FELSŐ TAGOZATOS TANULÓKNÁL

## CHANGING PERSONAL CHARACTERISTICS THROUGH DIFFERENTIATED EDUCATION: DEVELOPMENT OF AREAS OF SELF-ESTEEM IN UPPER GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Kós Nóra<sup>1</sup>, Tóth László<sup>2</sup>

<sup>1</sup> főiskolai tanársegéd, Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas  
kosnora@gmail.com

<sup>2</sup> dr. habil., ny. egyetemi tanár, Debreceni Egyetem

### ÖSSZEFOGLALÁS

E longitudinális kutatás (2006–2010) központi kérdése, hogy a differenciált oktatásnak pozitív hatása van-e a felső tagozatos tanulók önértékelésére. Minta:  $n = 354$  személy (177 tanuló a vizsgálati csoportban, 177 tanuló a kontrollcsoportban), életkor: 10–14 év. Módszer: a lekérdezés Coopersmith-féle önértékelési kérdőívvel történt a fejlesztés előtt, után és három alkalommal közben (ez összesen öt mérési alkalmat jelent). Eredmény: az ellenőrzött és tervezett differenciált fejlesztésnek szignifikáns hatása van a pozitív önértékelésre és az iskolai teljesítményre is.

### ABSTRACT

The central question of this longitudinal research (2006–2010) is whether the differentiated education has positive effects on the self-esteem of upper grade elementary school students. Sample:  $n = 354$  persons (177 students in the examination group, 177 students in the control group), age: 10–14 years. Method: Coopersmith's Self-esteem inventory was applied before, after and three times during the development (a total of 5 occasions of measurement). Results: the controlled and planned differentiated development has significant impact on positive self-esteem and school achievement.

**Kulcsszavak:** önértékelés/önbecsülés, differenciált oktatás, iskolai önértékelés, családi önértékelés, társakhoz fűződő viszony

**Keywords:** self-esteem, differentiated education, school self-esteem, family self-esteem, relation to contemporary groups

## BEVEZETŐ

A tanulók közötti különbségek felismerése erősen hangsúlyos terület a pszichológiában és a pedagógiában. A tanítás folyamata során figyelembe kell venni a tanuló személyiségét, értelmi és más kognitív képességeit, kitartását, szorongási szintjét és még számos területet, amelyek meghatározzák a teljesítményt. Kutatások sora bizonyítja, hogy a pedagógus által ezek alapján megválasztott tanítási módszer segítheti a diákokat abban, hogy a lehető legjobb eredményt hozza ki magából. Akár a nemzetközi (Marshall, 1997), akár a hazai kutatások (Réthy, 2003) azt mutatják, hogy az általános iskolát tekintve a motiváció határozza meg a tanulók teljesítményét. Ennek egyik eszköze a differenciálás lehet. A pedagógusok differenciálásról alkotott képe folyamatosan finomodik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné Fejér Judit és munkatársai újabb kutatása (Petriné, 2001). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a megfelelő módszer kiválasztása esetében mindenki kitűnő tanulónak válik, de ha pozitív hozzáállást alakítunk ki a tanulóban, akkor eredményesebb lesz a munkája, megkedveltethetjük vele az adott tárgyat. A differenciált oktatás erre irányul.

E tanulmányban azt mutatjuk be, hogy az általunk választott korcsoportban mennyire meghatározó a differenciált oktatás a személyiség fejlődésére, közelebbről az önértékelésre nézve. Ennek meghatározásához a 10–14 éves tanulók önértékelését tettük vizsgálat tárgyává. 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). A negatív énkép a teljesítményen kívül hatással van a magatartásra és a pszichés fejlődésre, gyakran eredményez agresszív megnyilvánulásokat (Körössy, 1997).

Másfelől vannak elméletek, melyek azt feltételezik, hogy a teljesítmény van hatással az énkép fejlődésére, nem pedig fordítva. Andreas Helmke és Marcel A. G. van Aken (1995) longitudinális kutatása ebbe a csoportba tartozik.

## ÖNÉRTÉKELÉS VAGY ÖNBECSÜLÉS – ELMÉLETI HÁTTÉR

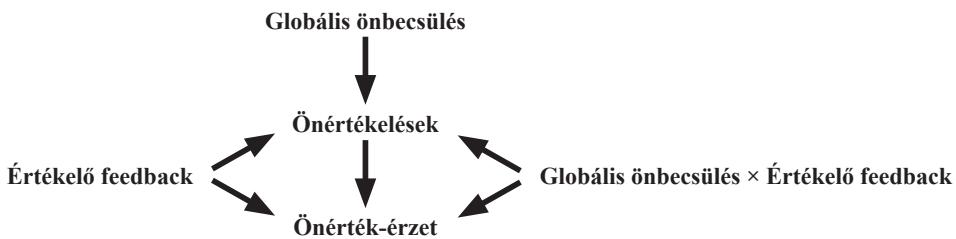
Bár az önértékelésnek több meghatározása is van, ezek nagyjából egyeznek abban, hogy az önértékelés az a mód, ahogyan az ember értékeli saját testi jellemzőit, képességeit és személyiségvonásait. Tudományos tény, hogy az önértékelés motivált. A motívumok azok, amelyek befolyásolják, miként választja 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 *feedback*ből 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 *feedback*ből indul ki, melyek az önértékelésre vannak hatással, az önértékelés pedig az önérték-érzetet befolyásolja (Brown–Marshall, 2006, 1. és 2. ábra). E szerzők az utóbbi álláspont hívei, míg például Stanley Coopersmith (1967, 1982) a kognitív nézőpont képviselője.



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

(Brown–Marshall, 2006 ábrája alapján saját szerkesztés)



2. ábra. Az önbecsülés kialakulásának és működésének affektív (top-down) modellje

(Brown–Marshall, 2006 ábrája alapján saját szerkesztés)

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 összemosódik, sokan a kettőt felváltva használják (mint ahogy az „önérték”, „öntisztelet” vagy „énintegritás” és más variációkat is). Bizonyítékként elég az internet tengernyi 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.

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 önbüntetést, külső negatív hatásokat vagy a szánalom hiányát szokás emlegetni (URL1).

Az önbecsülés elméletei sokfélék. Két irányvonal látszik azonban kibontakozni. Az egyik az önbecsülést a személyes értékesség vagy értéktelenség stabil jellemzőjének 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 (URL1). 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 terápiaiból, 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 vétlen 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 megjósolható. 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 szégyellné 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 (URL1).

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 Coopersmithnek az önbecsülésre vonatkozó meghatározását: „Az önbecsülés az értékesség személyes megítélése, amely az egyénnek az önmagára irányuló attitűdjeiben fejeződik ki.” (Coopersmith, 1967, 4–5.)

## A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Jelen kutatási beszámoló részét képezi egy nagyobb ívű vizsgálat sorozatnak, melynek célja annak kiderítése, hogy a differenciált oktatás mennyiben előnyös különböző személyiségjellemzőkre nézve. Ebben a beszámolóban csak az önértékelés/önbecsülés vizsgálatát mutatjuk be. Végeredményben egyetlen hipotézisünk van, az, hogy előnyös. Pedagógiai oldalról – legalábbis a megfigyelések szintjén – ez eldőlni látszik, de pszichológiai oldalról erre vonatkozóan mindeddig nem végeztek tudományos igényű vizsgálatokat.

## MINTA

*A két vizsgálati csoport* (kísérleti és kontrollcsoport) kiválasztása teljesen véletlenszerű volt. Arra törekedtünk, hogy az ország különböző kis és nagyobb városaiban legyenek kísérleti és kontrollosztályok egyaránt. A fejlesztő csoport Dombrád, Mátészalka, Nagyszénás, Szolnok, Hajdúböszörmény, Szarvas, Szeghalom iskoláiból, a kontrollcsoport Szentés, Békéscsaba, Komádi, Paks, Mezőkovácsháza, Nyírbátor iskoláiból szerveződött. A minta vizsgálatánál figyelembe vettük a fejlesztő és a kontrollcsoportban részt vevő tanulók szociokulturális hátterét. Ennek értelmében az elemzésben az azonos szociális körülmények között élő tanulók összehasonlítása történt meg. A pszichológiai tesztek felvétele az adott általános iskolában osztálytermi keretek között történt, a pedagógusok is általunk lettek felvéve. A tesztek kitöltése minden évben két-két alkalommal 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 tájékoztatón vettek részt, majd ezt követően írásban hozzájárultak a tesztek felvételéhez.

A vizsgált életkor: 10–14 éves tanulók (5–6–7–8. évfolyam folyamatos vizsgálata). Résztvevők, létszám: csak azoknak a tanulónak az adatait dolgoztuk fel, akik az összes mérésben részt vettek. Az 1. táblázat ezt mutatja.

1. táblázat. Résztvevők, létszám

Csoport	Fiú	Lány	Összesen
Fejlesztő csoport	51	57	108
Kontrollcsoport	55	53	108

(saját szerkesztés)

A kutatás a 2006/2007-es tanévben kezdődött és a 2009/2010-es tanévben fejeződött be. A négy évig tartó, a felső tagozat teljes időtartamára kiterjedő ku-

tatás keretében kísérleti és kontrollcsoportok alkalmazásával kívántuk igazolni azt a feltételezést, hogy a differenciált fejlesztésben részesülő tanulók (kísérleti csoport) bizonyos személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben nem részesülő tanulók (kontrollcsoport) ugyanezen jellemzőinek változása. A következőkben a fejlesztő csoport négyéves kutatásának eredményeit mutatjuk be az önértékelés/önbecsülés vonatkozásában. A bemeneti mérés 5. osztály szeptemberében, a további mérések 5., 6., 7., 8. osztály májusában történtek.

A differenciált fejlesztéshez az oktatócsomagokat a szarvasi Pedagógiai Kar tantárgy-pedagógiai csoportjai készítették havi bontásban, melyért ezúton is köszönetet mondunk.

### VIZSGÁLATI MÓDSZER

*Mérések száma:* 5. évfolyam év elején és végén, 6., 7. és 8. évfolyamon egy mérés történt a kontroll- és a fejlesztő csoportokban is. A fejlesztő (kísérleti) csoportokban folyamatos differenciált oktatás történt, míg a kontrollcsoportokban nem.

Az önértékelés mérésére a Coopersmith által 1967-ben kidolgozott kérdőívet alkalmaztuk. A teszt alkalmas általános iskolás és középiskolás tanulók önértékelésének vizsgálatára. A teszt reliabilitására és validitására irányuló vizsgálatok mindegyike azzal zárult, hogy a teszt megbízható és érvényes adatokat szolgáltat (URL2; Blascovich–Tomaka, 1990).

A kérdőív öt alskálát tartalmaz. Ebből négy az önértékelés egyes összetevőit tartalmazza, az ötödik pedig ellenőrző jellegű („hazugságskála”), a társadalmi elvárásokhoz való igazodást méri. Ez utóbbit nem számítjuk bele az általános önérték-indexbe. Az egyes skálák a következők:

1. „S” skála. Ebbe a skálába a közvetlenül a „self”-re vonatkozó tételek tartoznak. Ezek magára a gyermek önértékelésére vonatkoznak: mennyire magabiztos, mennyire elégedett magával (26 tétel).
2. „I” skála. Ez az iskolára vonatkozó alskála. Itt elsősorban arról van szó, hogy a gyermek mennyire elégedett saját iskolai eredményességével, mennyire bízik értelmi téren saját sikerességében (8 tétel).
3. „O” skála. Az otthoni hatások önértékeléssel kapcsolatos részét méri: mennyi bizalommal és megértéssel követelnek a gyermektől a szülei (8 tétel).
4. „T” skála. Az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés mutatója (8 tétel).
5. „L” skála. A szociális konformizmus skálája (8 tétel).

A pontozás úgy történik, hogy 2 pontot adunk minden egyes kódolási kulcsnak megfelelő tétellel. Például, ha a gyermek az 1. tételnél (–S) a Nem jellemző rám

rovatba tette a jelet, 2 pontot kap, ha a Jellemző rám rovatba tette a jelet, nem kap pontot az „S” alskálában. Az első négy skála összege adja az általános önérték-indexet. (A kérdőívet és a kódolási kulcsot a *melléklet* tartalmazza.)

Ügyelni kell arra, hogy mindenütt legyen jel, s egyértelmű helyen. Ha egy-két esetben nem világos a válasz, akkor az adott tételre 1 pontot adunk.

Az értékelésnél a kódtábla elemeit kell alapul venni, és ennek megfelelően határozhatóak meg az egyes területen a pontszámok. Ezt követően a Coopersmith-féle kérdőívvel nyert (nem reprezentatív) magyar adatok átlagaival is összehasonlíthatjuk a felvett adatokat (Tóth, 2005). Megjegyezzük, hogy a kérdőívnek felnőttek számára készített és rövidített változata is létezik.

## VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Az eredmények értékeléséhez a leíró statisztikai (átlag, szórás) számítások mellett varianciaanalízist is alkalmaztam. A varianciaanalízis a normál eloszlású csoportok átlagainak összevetésére alkalmas módszer, amely a jelen kutatásban az átlagok változását mutatja be az idő függvényében, a fejlesztő és kontrollcsoportra, illetve a nemekre nézve (a függő változó az önértékelés alskálái, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek). A következőkben ezzel a statisztikai módszerrel mutatom be a nemek eltéréseiben és a fejlesztési idő hatására elért eredményeket.

A 2. táblázatban találhatóak a fejlesztő csoport átlagai és szórásai, továbbá a kimeneti és bemeneti mérések átlagainak különbsége.

A 2. táblázat alapján (ami a 2006–2009 évi fejlesztő – kísérleti – csoport mérési eredményeit foglalja össze) a következő skálaeredmények láthatóak: „S” alskála, az önértékelés a gyermek elégedettségére vonatkozó mérésátlagok különbsége bemenet és kimenet: 6,59 (bemenet: 24,13; kimenet: 30,72), ami pozitív fejlődést mutat a fejlesztő csoportban. A megfelelő önértékeléssel rendelkező gyermek elégedett önmagával, „jól érzi magát a bőrében”, eredményesen és könnyen alakít ki kapcsolatot környezetével, általában optimista, felelősségteljes. A differenciált fejlesztések hatására az önértékelés fokozottan fejlődik, ami a tanulási folyamatot is elősegíti.

Az „I” alskála, az iskolai sikeresség, az iskolához való viszony mérési átlagainak különbsége, bemenet és kimenet: 2,00 (bemenet: 6,91; kimenet: 8,91), ami nagyon minimális fejlődést mutat a fejlesztő csoportban. A folyamatos kudarcélmény 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 mérési átlagainak különbsége, bemenet és kimenet: 1,46 (bemenet: 9,35; kimenet: 10,81), ami szintén mini-



**2. táblázat.** Az önértékelés átlagai és szórásai a fejlesztő csoportokban (2006–2009)

Skála	Nem	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		Átlagok különbsége kimenet és bemenet között
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
S	fiú	24,59	8,57	24,20	8,50	24,12	8,55	31,53	7,57	29,92	6,75	5,33
	lány	23,72	8,66	25,09	8,72	25,16	8,29	29,37	7,39	31,44	6,57	7,72
	összesen	24,13	8,59	24,67	8,59	24,67	8,39	30,39	7,52	30,72	6,67	6,59
I	fiú	6,94	3,82	6,67	3,75	6,82	3,82	7,76	2,79	8,25	2,55	1,31
	lány	6,88	3,89	7,02	3,72	7,19	3,72	7,82	2,68	9,49	2,76	2,61
	összesen	6,91	3,84	6,85	3,72	7,02	3,75	7,80	2,72	8,91	2,72	2,00
O	fiú	9,49	4,38	9,18	4,46	9,06	4,41	10,31	3,78	10,47	3,93	0,98
	lány	9,23	4,32	10,21	3,96	9,89	3,90	10,35	3,88	11,12	3,53	1,89
	összesen	9,35	4,33	9,72	4,21	9,50	4,15	10,33	3,81	10,81	3,72	1,46
T	fiú	9,53	3,64	9,53	3,36	9,73	3,30	11,45	3,35	10,59	3,40	1,06
	lány	9,19	3,27	9,65	3,34	10,07	3,25	11,37	3,25	12,53	3,62	3,33
	összesen	9,35	3,44	9,59	3,33	9,91	3,26	11,41	3,28	11,61	3,63	2,26
Önérték- index	fiú	12,64	4,30	12,39	4,37	12,43	4,33	15,26	3,25	14,81	2,96	2,17
	lány	12,25	4,32	12,99	4,01	13,08	3,88	14,73	3,27	16,14	3,25	3,89
	összesen	12,45	4,30	12,71	4,18	12,76	4,09	15	3,25	15,51	3,17	3,06

(saját szerkesztés)

mális eltérést mutat. Az önértékelés fejlődésében az intézmények, a pedagógusok és a kortársak mellett kiemelkedő szerepük van a szülőknek. A differenciált fejlesztés mellett a szülők otthoni pozitív megerősítése gyengítheti vagy erősítheti az önértékelés változását. Ebben az esetben a folyamatos fejlesztő tevékenységek mellett az otthoni önértékelés nagyon minimális fejlődést mutat.

A „T” alskála, a társakkal való viszony átlagainak különbsége bemenet és kimenet: 2,26 (bemenet: 9,35; kimenet: 11,61), ami egy kicsivel nagyobb eltérést mutat a fejlesztések hatására. A kortársak iránti érdeklődés az általunk vizsgált életkorú tanulónál kiemelkedő fontosságú, hiszen egyrészt meghatározó a tanulás iránti érdeklődésben, másrészt az önértékelés fejlődését is befolyásolja. Ebben az esetben a differenciált fejlesztés hatására pozitívan fejlődött a társakhoz való viszony, ami pozitív hatással volt a csoport fejlődésére és a csoporton belüli személyek fejlődésére.

Es végül az önérték-index átlagainak különbsége bemenet és kimenet: 3,06 (bemenet: 12,45; kimenet: 15,51), ami azt mutatja, hogy az önérték-indexben változás tapasztalható mindkét nem esetében. Összességében elmondható, hogy a fejlesztő csoport önértékelése a differenciált oktatás következtében mindegyik alskálában fejlődést mutatott, de leginkább az önértékelés és a társakkal való viszony alskálában történt nagyobb fejlődés.

A 3. táblázatban találhatóak a kontrollcsoport átlagai és szórásai, továbbá a kimeneti és bemeneti mérések átlagainak különbsége.

A 3. táblázatban a 2006–2009 évi kontrollcsoport mérési eredményei láthatók: „S” alskála, az önértékelési átlagok különbsége bemenet és kimenet: 5,11 (bemenet: 24,89; kimenet: 30,00), az életkori fejlődés jellemzői miatt pozitív eltérést mutat. A kontrollcsoport önértékelésének pozitív/negatív irányba való eltérésében pozitív fejlődést láthatunk. Az egészséges személyiség kialakulásához nélkülözhetetlen a pozitív önértékelés kialakulása. Ebben az esetben látható, hogy a bemeneti mérésekhez képest a tanulók önértékelése pozitívan fejlődött az irányított fejlesztések nélkül.

„I” alskála, az iskolai önértékelési átlagok különbsége bemenet és kimenet: 1,67 (bemenet: 6,72; kimenet: 8,39), 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 önértékelési átlagok különbsége bemenet és kimenet: 0,46 (bemenet: 9,87; kimenet: 10,33), ami szintén minimális eltérést mutat. Ebben az esetben is meghatározó a szülők és a tanuló kapcsolatának minősége. Minimális az eltérés a bemenet és a kimenet eredménye között. 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.

**3. táblázat.** Az önértékelés átlagai és szórásai a kontrollcsoportokban (2006–2009)

Skála	Nem	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		Átlagok különbsége kimenet és bemenet között
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
S	fiú	24,98	8,86	24,98	8,86	25,71	7,94	28,91	8,25	29,16	8,98	4,18
	lány	24,79	8,56	24,79	8,56	24,75	8,24	29,58	7,89	30,87	7,01	6,08
	összesen	24,89	8,67	24,89	8,67	25,24	8,06	29,24	8,05	30,00	8,08	5,11
I	fiú	6,76	3,86	6,73	3,91	7,02	3,65	7,64	2,72	8,07	2,83	1,31
	lány	6,68	3,40	6,68	3,40	6,75	3,36	7,66	2,79	8,72	3,42	2,04
	összesen	6,72	3,62	6,70	3,65	6,89	3,49	7,65	2,75	8,39	3,14	1,67
O	fiú	9,60	4,48	9,60	4,48	9,75	4,06	10,15	3,81	10,04	3,72	0,44
	lány	10,15	4,09	10,19	4,12	9,81	4,10	10,49	4,20	10,64	3,01	0,49
	összesen	9,87	4,28	9,89	4,30	9,78	4,06	10,31	3,99	10,33	3,39	0,46
T	fiú	9,64	3,44	9,67	3,44	9,67	3,28	10,95	3,08	10,84	3,98	1,20
	lány	9,28	3,14	9,28	3,14	9,32	3,14	11,21	3,54	11,28	3,66	2,00
	összesen	9,46	3,29	9,48	3,29	9,50	3,20	11,07	3,30	11,06	3,81	1,59
Önérték- index	fiú	12,75	4,46	12,75	4,48	13,04	3,95	14,41	3,22	14,53	3,94	1,78
	lány	12,73	3,84	12,74	3,86	12,66	3,84	14,74	3,66	15,38	3,32	2,65
	összesen	12,74	4,14	12,74	4,16	12,85	3,88	14,57	3,43	14,95	3,66	2,21

(saját szerkesztés)

„T” alskála, a társakkal való viszony átlagainak különbsége bemenet és kimenet: 1,59 (bemenet: 9,46; kimenet: 11,06), ami viszonylag alacsony 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 átlagainak különbsége bemenet és kimenet: 2,21 (bemenet: 12,74; kimenet: 14,95), ami mutatja a tanulók válaszai közötti eltéréseket.

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

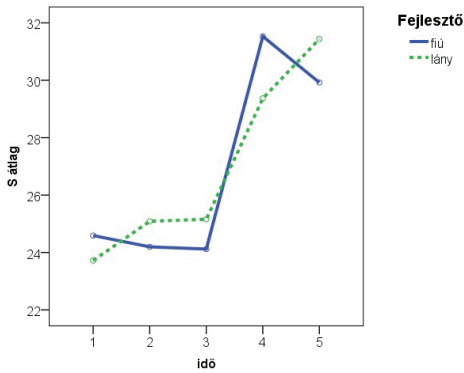
A reális önértékelés kialakulása lehetővé teszi a világban való könnyebb eligazodást, saját képességeink, korlátaink megismerését. Ebben kiemelkedő szerepe van a családnak, majd később meghatározó elemmé válik az iskola, a pedagógusok és a kortársakkal való kapcsolat kialakítása.

Varianciaanalízis segítségével a két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. A függő változó az önértékelés alskálái, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: önértékelés (S), független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F_{4,209} = 20,61$ ,  $p < 0,001$ ) interakció. Nem szignifikáns az idő x csoport interakció ( $F_{4,209} = 0,63$ ,  $p = 0,64$ ) és az idő x nemi interakció ( $F_{4,209} = 0,96$ ,  $p = 0,43$ ).

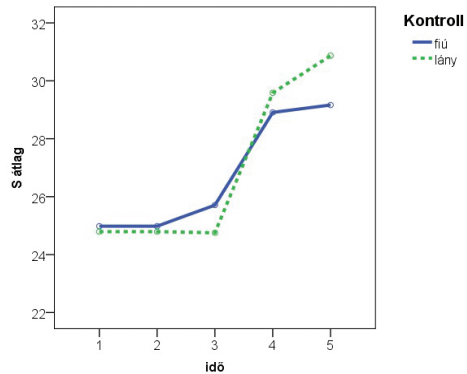
A 3. és 4. ábra mutatja a fejlesztő és a kontrollesoport két nem közötti eltérési eredményeit az „S” skála esetében. Az önértékelés fejlődése természetes folyamat az ember életében. Meghatározó elemei: a szülői minta, a nevelői attitűd, a jutalmazás és büntetés következetes alkalmazása, a hibákból való tanulás és a már említett kortársak és pedagógusok hatása. A két nem közötti önértékelés fejlődése a hatodik osztályt követően jelentősen 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, például: 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 jól megválasztott tanítási módszerek, a pedagógus személyisége pozitívan befolyásolja a tanulók önértékelését, az egészséges önbizalom kialakítását, és egyenletesebbé teszi a két nem közötti önértékelési skála fejlődését.

A 5. ábra alapján megfigyelhető, hogy az öt mérés esetében az „S”, vagyis az önértékelés alskála fejlődése változó. Az első és harmadik mérés között sem a fejlesztő csoportnál, sem a kontrollesoportnál nincs jelentős eltérés. A folyamatos differenciált fejlesztések hatására a 3. méréstől folyamatos emelkedés látható.



**3. ábra.** A fejlesztő csoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „S” skála esetében

(saját szerkesztés)



**4. ábra.** A kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „S” skála esetében

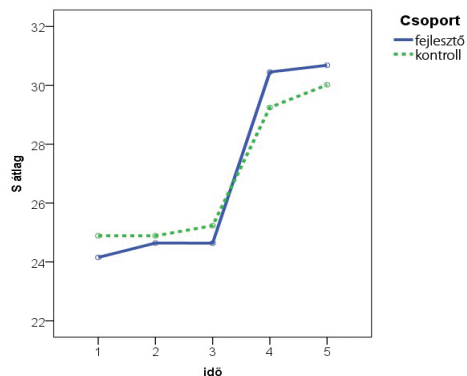
(saját szerkesztés)

A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, 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 kiemelt oktatásszervezési módszerek számít, itt is látható, hogy a tudatos, célirányú fejlesztés előnyös változásokat okoz a tanulók fejlődésében. A fejlesztő csoportokban nagyobb arányú az önértékelés fejlődése. Az egészséges önértékelés segíti a társakkal való kapcsolat kialakítását a tanulásban.

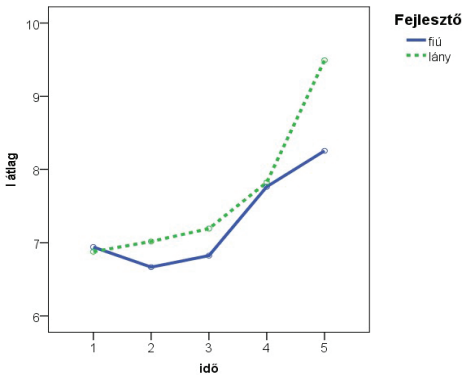
Varianciaanalízist végeztünk (Type III): függő változó: iskola (I), független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F_{4,209} = 10,04$ ,  $p < 0,001$ ) interakció. Nem szignifikáns az idő x csoport interakció ( $F_{4,209} = 0,12$ ,  $p = 0,97$ ) és az idő x nemi interakció ( $F_{4,209} = 1,09$ ,  $p = 0,36$ ).

Az 6. és 7. ábrán láthatjuk a fejlesztő és a kontrollcsoport iskolai önértékelési eredményeinek változását a négyéves kutatás során. Akár a fejlesztő, akár a kontrollcsoport eredményeit nézzük, szembejövő, hogy ebben az alsókál-



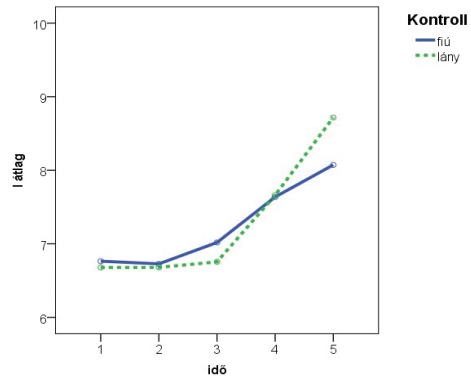
**5. ábra.** A fejlesztő és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az „S” skála esetében

(saját szerkesztés)



**6. ábra.** A fejlesztő csoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „I” skála esetében

(saját szerkesztés)



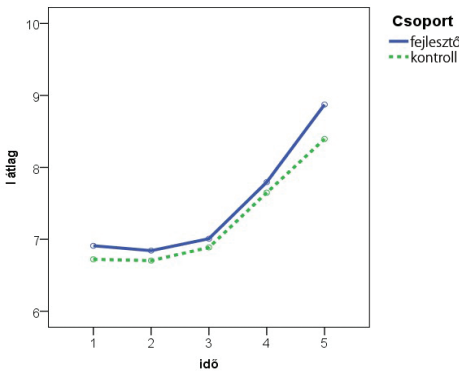
**7. ábra.** A kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „I” skála esetében

(saját szerkesztés)

ban a lányok azok, akik pozitívabb eredményt értek el. Kivételnek tekinthető a fejlesztő csoportnál a harmadik és negyedik mérés közötti eltérés és a kontrollcsoportnál a harmadik mérési eredmény. Ezenkívül azonban a lányok azok, akik pozitívabb képet mutatnak. Ez azért is érdekes eredmény, mert 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 éréseinek 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.

A 8. 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 intenzív emelkedés tapasztalható a fejlődésben, ami leginkább a fejlesztő csoport eredményében látható. A negyedik és ötödik mérésnél ez a fejlődés tovább fokozódik, a kontrollcsoport eredményeinél is tapasztalunk emelkedést, de a differenciált fejlesztés hatására szignifikáns a különbség a két csoport eredményei



**8. ábra.** A fejlesztő és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az „I” skála esetében

(saját szerkesztés)

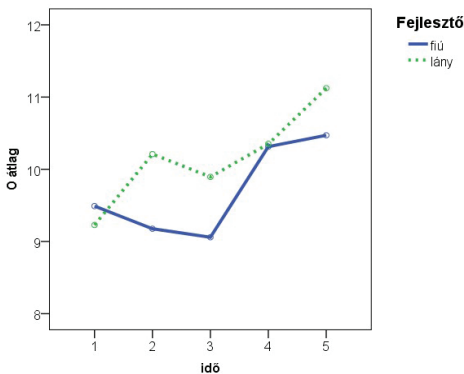
között. A második év fejlesztő munkáját követően a fejlesztő csoport pozitívabb iskolai önértékelést mutat. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ( $p < 0,05$ ).

Érdeemes 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.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III): függő változó: otthoni hatások (O), független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F_{4,209} = 2,66$ ,  $p = 0,03$ ) interakció. Nem szignifikáns az idő  $\times$  csoport interakció ( $F_{4,209} = 0,52$ ,  $p = 0,72$ ) és az idő  $\times$  nemi interakció ( $F_{4,209} = 1,11$ ,  $p = 0,35$ ).

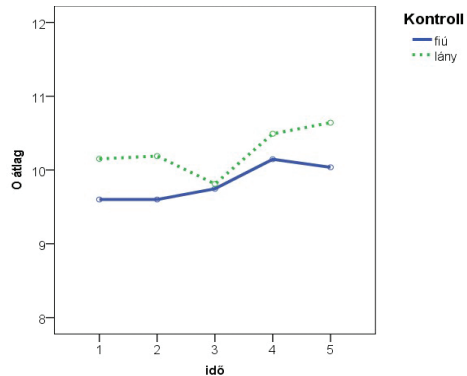
A 9. és 10. ábrán láthatóak az „O” alskála a fejlesztő és kontrollcsoport két nem közötti eltéréseinek otthoni önértékelési eredményei. Ez a skála méri a tanulók és a szülők kapcsolatát, pontosan megmutatja, hogy a szülők bizalommal és megértéssel fordulnak-e a gyermekeik felé ebben az életkorban, képesek-e megfelelő szabályokat állítani, és betartatni a nevelés során. A két nem közötti eltérés mind a két csoportnál szembevetendő. A fejlesztő 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, például a továbbtanulás. A fiúknál tapasztalható a kisebb baráti csoportok kialakítása, melyek általában a hetedik osztálytól kezdve a közös érdeklődésre épülnek. Ezenkívül az eltérés-



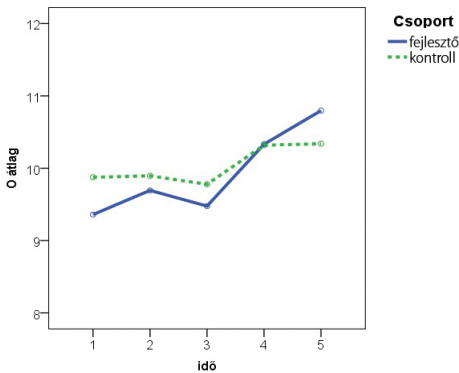
9. ábra. A fejlesztő csoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „O” skála esetében

(saját szerkesztés)



10. ábra. A kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az „O” skála esetében

(saját szerkesztés)



**11. ábra.** A fejlesztő és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az „O” skála esetében

(saját szerkesztés)

ben az is meghatározó jellegű, hogy a lányok ebben az életkorban kommunikatívabbak, mint a velük egykorú fiúk. A lányok gyakrabban és könnyebben mondják el problémáikat, kérdéseiket egy megértő és figyelő felnőttnek. Azonban az eredményekben az is látható, hogy a folyamatos differenciált fejlődés hatására a fiúk és lányok eredményei pozitívabban fejlődnek a kontrollcsoportéhoz képest, különösen 6. osztályos kortól.

A 11. ábrán a családi önértékelés eredményének bemutatása látható. Bár ezen a területen is kimutatható eltérés a kontroll- és a fejlesztő csoport tesz-

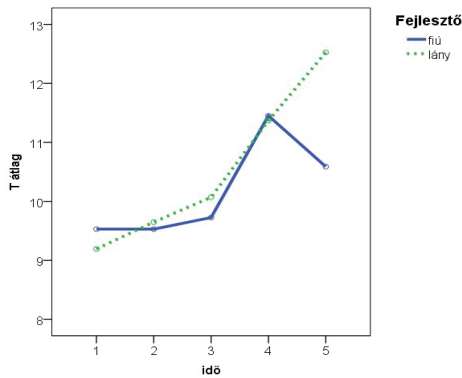
jei alapján, de a többi eredményhez képest valamivel kisebb a különbség, kisebb mértékű a változás. Az első és második mérés között a kísérleti csoportnál emelkedés figyelhető meg, a második és harmadik mérés között pedig csökkenés. A kontrollcsoport esetében a második mérés és a harmadik között enyhe csökkenés látható. A harmadik-negyedik mérésnél már intenzív emelkedés figyelhető meg mind a két csoportnál, a fejlesztőnél ez magasabb szintű, a függvény emelkedése meredekebb, mint a kontrollcsoporté. A negyedik-ötödik mérés között a kontrollcsoport mérési eredményei közel azonosak, stagnál a grafikon. A fejlesztő csoportnál az utolsó, a negyedik-ötödik mérés között is intenzív az emelkedés. 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 sugallja, hogy a fejlesztések hatására az önértékelés, az iskola önértékelés és a társakhoz fűződő viszony nagyobb fejlődést ér el, de a családi önértékelésben kisebb eredményt lehet elérni.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: egykorú társakkal való viszony (T), független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F_{4,209} = 11,86$ ,  $p < 0,001$ ) interakció. Nem szignifikáns az idő  $\times$  csoport interakció ( $F_{4,209} = 0,66$ ,  $p = 0,62$ ) és az idő  $\times$  nemi interakció ( $F_{4,209} = 1,68$ ,  $p = 0,15$ ).

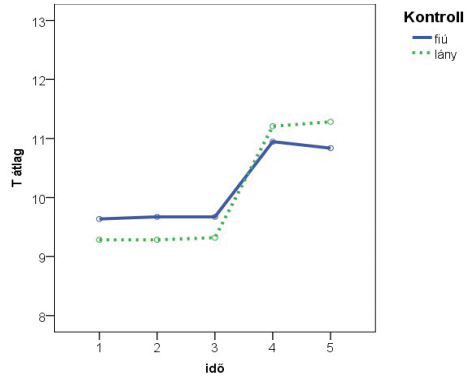
A 12. és 13. ábra a „T” alszála, ami a társakkal kapcsolatos viszonyt mutatja a fejlesztő és a kontrollcsoport két neme között. A fejlődés itt a leginkább eltérő. A fejlesztő csoportban a 4. mérést követően a lányok átlaga további emelkedést mutat, míg a fiúk a negyedik-ötödik mérés között csökken. A kontrollcsoportnál szintén a negyedik-ötödik mérés között enyhén csökken a fiúk átlaga, a lányoké pedig közel azonos szinten mozog. A társas kapcsolatok változása alapvető





**12. ábra.** A fejlesztő csoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a „T” skála esetében

(saját szerkesztés)



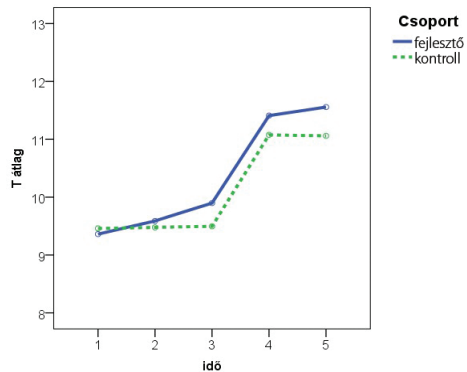
**13. ábra.** A kontrollcsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében a „T” skála esetében

(saját szerkesztés)

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 csoportszerepek, és formálódjon az önmagát kereső serdülő énképe, önismerete.

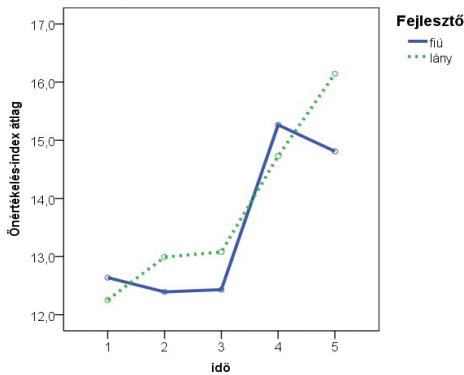
Azonban a két nem között itt is tapasztalhatunk eltéréseket. A lányok intenzívebben élik meg ezeket a társas kapcsolatokat, bár több a konfliktus, a kibékülés, mint a fiúknál, de a kapcsolataik hosszabb távon működnek.

A 14. ábrán az önértékelés vizsgálata negyedik alszálájának eredményét láthatjuk, ami a társakkal való viszony fejlődését mutatja. Igazi változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig igen intenzív az emelkedés mértéke mind a két csoportnál. 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 „át-pártolás időszaka”. Az ábra is mutatja, hogy a társakhoz fűződő viszony



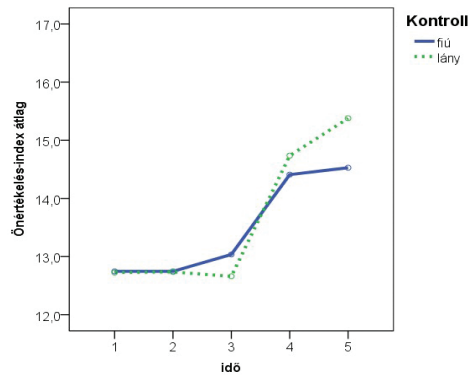
**14. ábra.** A fejlesztő és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a „T” skála esetében

(saját szerkesztés)



**15. ábra.** A fejlesztő csoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az önértékelési index esetében

(saját szerkesztés)



**16. ábra.** A kontrollescsoport nemek szerinti átlagainak változása az idő függvényében az önértékelési index esetében

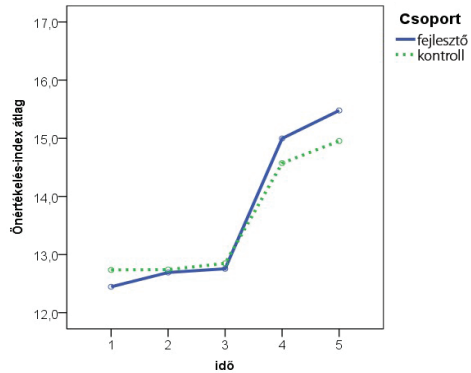
(saját szerkesztés)

a hatodik osztálytól kezdve pozitív változásokat mutat. A serdülőkor elején változik a kapcsolat a szülőkkel, mélyülnek a barátságok, melyek alapját az azonos érdeklődés és az azonos értékek képezik. A leírtakból is látható, hogy bár természetes ebben az időszakban a kortársakhoz való viszony változása, az ábra azt is mutatja, hogy a céltudatos fejlesztéssel még inkább pozitív eredmény érhető el.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III): függő változó: önértékelési index, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F_{4,209} = 16,95$ ,  $p < 0,001$ ) interakció. Nem szignifikáns az idő  $\times$  csoport interakció ( $F_{4,209} = 0,40$ ,  $p = 0,80$ ) és az idő  $\times$  nemi interakció ( $F_{4,209} = 1,58$ ,  $p = 0,18$ ).

A 15. és 16. ábrán az önértékelési index eredményét láthatjuk, ami mutatja az önértékelés fejlődését a kutatás ideje alatt. Kiemelkedő változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig igen intenzív az emelkedés mértéke, ami leginkább a fejlesztő csoportnál tapasztalható. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ( $p < 0,05$ ). Már az eddigi alskálák területeiben is látható, hogy a két nem között eltérés található az önértékelésben. Ebben az indexben láthatjuk, hogy a fejlesztések hatására a fiúk és lányok önértékelése pozitívabban fejlődik, mint a hasonló életkorú kontrollescsoport tagjainál. Az önértékelési 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 differenciálással az identitás keresésének időszaka a grafikon alapján fejleszthető a tanulóknál.

A 17. ábrán a fejlesztő és a kontrollcsoport önértékelési index eredményeit láthatjuk összehasonlítva. Kiemelkedő változás a 3. mérés után figyelhető meg, a 4. mérésig intenzív az emelkedés mértéke mind a két csoportnál, azonban a kísérleti csoportnál a grafikon meredeksége nagyobb. A negyedik és ötödik mérés között enyhébb az emelkedés mértéke. A független változók hatása és az interakció is szignifikáns ( $p < 0,05$ ). A szülők, az iskola, a pedagógusok és a kortársak befolyásolják a tanulók önértékelési fejlődését. Ez azonban nagyon összetett feladat, hiszen mindamellett, hogy meghatározó a szülői minta, a szülői nevelő attitűd és a jutalmazások és büntetések következetes alkalmazása, az iskolának, a pedagógusoknak legalább ennyire figyelembe kell venniük a tanulók egyéni sajátosságait. Az ábrán jól látható, hogy a megfelelő differenciált fejlesztés pozitívan fejleszti az önérték-indexet, hiszen a harmadik méréstől folyamatosan és intenzíven emelkedik ez a terület.



17. ábra. A fejlesztő és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az önérték-index esetében

(saját szerkesztés)

## KÖVETKEZTETÉS

Ebben a tanulmányban az iskolai differenciálás személyiségre gyakorolt hatásának nagyobb ívű vizsgálatából az önértékelés mérésének eredményeit mutattuk be. A differenciálás, vagyis az „egyéni bánásmód” szükségét régóta hangoztatja a pedagógia, ennek köszönhetően nagyon sok elmélet, módszer született, de mind a mai napig nagyon nehéz kérdés a gyakorlatban a differenciálás. Az adott osztályokba járó tanulók között nagyon 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. osztályban lehetne (Fehér, 2001, 310.).

A pedagógusok differenciálásról alkotott képe az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására folyamatosan formálódik. Ezt mutatja Petriné Fejér Judit és munkatársai újabb kutatása. Az értékelés alapján elmondható, hogy a pedagógusok egyre több ismerettel rendelkeznek a gyermek megismerésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatban, de ezeket „leegyszerűsítve” alkalmazzák a gyakorlatban, és sok esetben még mindig ellentmondásosan viszonyulnak a differenciáláshoz (Petriné, 2001).

Az általunk végzett kutatás éppen arra akar rámutatni, hogy a tanulók fejlődésében, társas kapcsolataiban, az önértékelésében meghatározó lehet a differenciált oktatás. Az önértékelés vizsgálati eredményeiből megállapítható, hogy a tudatos differenciálás hatására ebben az életkorban jelentős változások tapasztalhatók az önértékelésben, amit a Coopersmith-féle kérdőív valamennyi alskálája jelez. Kiinduló hipotézisünket ezzel igazoltnak véljük: a differenciált oktatásszervezési forma előnyösen befolyásolja a diákok önértékelését. A tanulmány célja, hogy felhívja arra a figyelmet, hogy a pedagógiában a megfelelő módszerek használatával komoly fejlődést lehet elérni a személyiség területén (is). A megfelelő továbbképzések és tájékoztatások segítséget adhatnak abban a pedagógusoknak, hogyan alkalmazhatják a mindennapi pedagógiai munkában a fejlesztés adta lehetőségeket. Ehhez azonban a pedagógusoknak érezniük kell azt a lehetőséget, amelyet a differenciált oktatás biztosít számukra.

Ami a kutatás korlátait jelenti, az a Coopersmith-féle kérdőív hazai használatában keresendő. A teszthez magyar normatív adatok nincsenek, amik elérhetőek, azok nem reprezentatív mintából származnak. Amerikai adatok ugyan vannak, ám ezek csak pénzért hozzáférhetőek. Így azt kell mondanunk, hogy a következők elsősorban az adott mintára érvényesek. Érdemes lenne magyar normákat kidolgozni a kérdőívhez.

## IRODALOM

- Blascovich, J. – Tomaka, J. (1990): Measures of Self-Esteem. In: Robinson, J. – Shaver, Ph. – Wrightsman, L. (eds.): *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1. New York: Academic Press
- Brookover, W. B. (1959): A Social-Psychological Conception of Classroom Learning. *School and Society*, 87, 84–87.
- 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>
- Coopersmith, S. (1967): *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co. <https://archive.org/details/antecedentsofsel00coop>
- Coopersmith, S. (1982): *Self-Esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Dauenheimer, D. G. – Stabllberg, 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://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.579.7796&rep=rep1&type=pdf>
- Fehér I. (szerk.) (2001): *Pedagógia és pszichológia*. Pécs: Comenius Kiadó
- 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. DOI: 10.1037/0022-0663.87.4.624, <https://repository.uhn.ru.nl/handle/2066/29490>

- Kőrössy J. (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Marshall, H. (1997): *Motivation and Motivational Strategies*. Columbia University
- Petriné Fejér J. (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofér, E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- 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](https://www.researchgate.net/publication/23952485_Global_Self-Esteem_Across_the_Life_Span_A_Cross-Sectional_Comparison_Between_Representative_and_Self-Selected_Internet_Samples)
- Réthy E. (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- 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](http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/files_mf/internetsepaper.pdf)
- Tókos K. (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 10, 42–60. <https://www.ofi.hu/tudastar/serdulokori-onismeret>
- Tóth L. (2005): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó

URL1: <https://www.wisegeek.com/what-are-the-different-theories-of-self-esteem.htm>

URL2: <https://macses.ucsf.edu/research/psychosocial/selfesteem.php>

## MELLÉKLET

## 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 az X jelet!

Ha az illető állítás NEM olyat mond, amit te általában érezni szoktál, akkor a „Nem jellemző rám” oszlopába tedd az X jelet!

Itt nincs helyes vagy helytelen válasz.

Állítás	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 az érzelmeimre.		
20. Sohasem vagyok boldogtalan.		

Állítás	Jellemző rám	Nem jellemző rám
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 szidnak 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.		

Állítás	Jellemző rám	Nem jellemző rám
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 a 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	8,57	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