

**A MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSE 10–14 ÉVES KORBAN DIFFERENCIÁLT  
FOGLALKOZTATÁSI PROGRAMBAN RÉSZTVEVŐ TANULÓKNÁL**

**Szerzők:**

Lestyán Erzsébet  
Gál Ferenc Főiskola

Szabóné Balogh Ágota  
Gál Ferenc Főiskola

Első szerző e-mail címe:  
lestyanerzsebet@gmail.com

**Lektorok:**

Fest Sarolta  
Gál Ferenc Főiskola

Katona Krisztina  
Gál Ferenc Főiskola

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Molnár Balázs  
Debreceni Egyetem

Lestyán Erzsébet, Szabóné Balogh Ágota (2017): A motiváció fejlesztése 10-14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 67-78. DOI 10.18458/KB.2017.3.67

**Absztrakt**

Jelen tanulmány a nevelés-oktatás egyik kiemelkedő feladatára, a tanulók megfelelő motiválására fókuszál. A kutatás célja a 10–14 éves tanulók differenciált fejlesztés melletti motivációjának vizsgálata. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást. *Minta:* 5-8 osztályos, összesen 354 (177 kísérleti és 177 kontrollcsoportos) tanuló vizsgálata. *Módszer:* A kutatás során alkalmazott módszerek segítségével, longitudinális vizsgálattal, négy tanéven keresztül követtük nyomon a kísérleti csoportban differenciálva fejlesztett tanulók motivációjának alakulását. Emellett mértük a motivációt kontrollcsoportnál is, akiknél nem került sor differenciált fejlesztő foglalkozásokra. A motiváció mérése a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív segítségével történt. *Eredmények:* A kísérleti csoport tanulóinál mind a három (követő, érdeklődő, teljesítő) fontos motívumcsoportban jelentős pozitív változás történt a kontrollcsoporthoz képest. A motiváció magas szinten tartása a kísérleti csoportnál nagyobb mértékben elősegítette az eredményesebb tanulást. *Következtetések:* A differenciált fejlesztés a tanulási motivációra pozitívan hat.

**Kulcsszavak:** differenciált fejlesztés, tanulási motiváció, érdeklődő motívum, követő motívum, teljesítő motívum

**Diszciplína:** pszichológia, pedagógia.

**Abstract**

Students' effective motivation is an important requirement from modern education. The main objective of the survey is to examine the motivation of 10–14 year old students participating in differentiated development. We hypothesize that the motivation to maintain

high levels of employment differentiated promotes more efficient and effective knowledge acquirement. *Sample:* 5-8 classes, examining a total of 354 (177 experimental and 177 control group) students. *Method:* Using longitudinal method I followed up how motivation of students brought under a pilot group and developed in a differentiated way is changing for four academic years. I also measured the motivation of a control group where no differentiated development was carried out. The motivation was measured by the Kozéki-Entwistle learning motivation questionnaire. *Results:* Results show that in the pilot group there was considerable positive change in all the three important motive groups (follower, inquirer, performer), while the control group did not produce the same. The efficient learning was advanced considerably by the high level of motivation in the pilot group. *Discussion:* The differentiated development has got positive impact on learning motivation.

**Keywords:** differentiated development, learning motivation, following motive, inquiring motive, performing motive

**Disciplines:** psychology, pedagogy

A tanulók jelentősen különböznek egymástól az értelmi képesség, a teljesítmény, a motiváció, a kreativitás és egyéb személyiségjellemzők tekintetében, így lényeges annak megismerése, hogy hogyan tudjuk elősegíteni tanítványaink egyéni képességeinek fejlődését differenciált foglalkoztatás keretein belül. A nevelés-oktatás egyik kiemelkedő feladata a tanulók megfelelő motiválása. A motiváció sikeressége azonban sok tényező együttes hatásának eredményeként meg. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást.

A téma vizsgálatával több hazai és nemzetközi kutató foglalkozott már (Golnhofer és M. Nádasi, 1979; Báthory, 1985; Hortobágyi, 1985, 1995; M. Nádasi, 1986; Tóth, 2000; Réthyné, 2003; Balogh, 2006; Kagan és Moss, 1962; Maslow, 1970; Kozéki, 1975, 1980; Tomlinson és Kalbfleisch, 1998; Tomlinson, 2000; Baumgartner, Lipowski és Rush, 2003; Lawrence-Brown, 2004; Tieso, 2005; Tomlinson és Strickland, 2005; Anderson, 2007; Rock és társai, 2008; McQuarrie, McRae és Stack-Cutler, 2008). Jelen kutatás újszerűségét a longitudinális jellege jelentette, azaz a kiválasztott két tanulói csoport esetében 5. osztálytól 8. osztályig követték a vizsgálatok, így nemcsak keresztmetszeti, hanem hosszmetzeti összehasonlításokra is mód nyílt. Továbbá a vizsgálat előnye, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók számos település különböző iskoláiból tevődtek össze.

A tanulmányban szó lesz a motiváció fontosságáról, a differenciált oktatásról, a kutatási módszerekről, eljárásokról, eredményekről, következtetésekről.

## A DIFFERENCIÁLT OKTATÁS KUTATÁSA

A kutatások túlnyomó része a differenciált oktatás teljes körű megvalósulását a vegyes összetételű, pontosabban a meglehetősen eltérő képességű tanulókból álló osztályokban tanulmányozza (Rock és tsai, 2008). McQuarrie, McRae és Stack-Cutler (2008) egy három éves kutatás keretében vizsgálták a differenciált oktatás alkalmazását és hatásait 1–12. osztályban. Azt találták, hogy a differenciált oktatásnak pozitív eredménye volt a legkülönbözőbb összetételű osztályokban. Az átlagos tanulói populációval összehasonlítva különösen jól profitáltak a differenciálásból az enyhe vagy súlyosabb fokú tanulási zavarral küzdők, főleg akkor, ha a fejlesztés kiscsoportos formában történt.

Tieso (2005) 31 matematikatanárt és 645 tanulót vizsgált, és azt találta, hogy a differenciált oktatás a heterogén osztályokban főként a tehetségeseket mozgatta meg igazán. Ebben a tanulmányban a statisztika és valószínűségszámítás három hetes tanítási egységét megelőző

felmérés azt mutatta, hogy a kiválóan teljesítő tanulók nagyobb előzetes tudással rendelkeztek a tanítási egység elkezdésekor, ugyanakkor a differenciált tantervvel tanulók – bármelyik csoportba is tették őket – magasabb teljesítményt nyújtottak az utótesztben, mint a frontális oktatással tanuló ugyancsak tehetséges diákok. A szerző arra a következtetésre jutott, hogy a módosított és differenciált tanterv célszerűen rugalmas csoportosítással párosulva szignifikánsan növeli a tanulók, különösen a tehetségesek matematikai teljesítményét.

Lawrence-Brown (2004) megerősíti, hogy a differenciált oktatás a tehetségesektől az enyhe vagy súlyosabb fogyatékosokig megfelelően fejleszthet minden tanulót. De emellett a szerző – Vaughn, Bos és Schumm (2000) háromszintű tervezési piramisára, valamint Tomlinson és Kalbfleisch (1998) differenciált osztályokról szóló munkájára építve – el is magyarázza, hogyan szorgalmazhatja a tanár az egyes tanulók egyénre szabott pedagógiai tervét pl. tanterv átalakítással, munkáltatási formák megválasztásával, vizuális segédeszközök, térképek, magnókazetták alkalmazásával, továbbá explicit elvárások támasztásával, a tehetségesek számára pedig gazdagító tanterv kidolgozásával.

Baumgartner, Lipowski és Rush (2003) egy olyan általános iskolában differenciált oktatással megvalósuló, olvasási teljesítményt növelni kívánó programot tanulmányozott, amely lehetővé tette a rugalmas csoportosítást, s a tanulóknak megengedte, hogy ők válasszák ki a tanulási feladatokat, a saját olvasási ütemük szerint haladjanak, és sokféle könyvből olvassanak. Mindhárom vizsgált osztályban jelentősen fejlődött a tanulók dekódolási, fonématudatossági és megértési készsége. Emellett a tanulók olvasás iránti attitűdje is pozitívabbá vált.

Tomlinson és Strickland (2005) szerint a differenciált oktatás rendszeres használatához a tanároknak igazodniuk kell a következők egyikéhez vagy mindegyikéhez: a) tartalom (amit a tanulók tanulnak), b) a folyamat (ahogyan a tanulók tanulnak), c) a produktum (amilyen szinten a tanulók demonstrálni tudják a megszerzett tudásukat vagy készségüket). Ugyanakkor a differenciált oktatásnak nincs „egy az egyben” átvehető modellje, minden attól függ, hogy adott tanulási szituációba milyen előzetes tudással, érdeklődéssel és képességekkel érkezik a diák.

A kutatók (Anderson, 2007; Rock és tsai, 2008; Tomlinson, 2000) általában a következő, a differenciált oktatást támogató irányelveket sorolják fel:

- A lényeges gondolat elemekre és készségekre irányuljon, a járulékos elemeket küszöbölje ki.
- Reagáljon az egyéni különbségekre (pl. tanulási stílus, előzetes tudás, érdeklődés).
- Csoportosítsa a tanulókat rugalmasan (érdeklődés, téma vagy képesség).
- Végezzen folyamatosan méréseket az oktatással kapcsolatban.
- Reflektáljon a mérésekre, és a tartalmat, a folyamatot és a produktumot a tanulói igények kielégítésére fordítsa.

A vonatkozó kutatások egyrészt az erősen eltérő képességű tanulókból álló osztályokat veszik célba, másrészt az eredményesség kérdése áll a középpontban. A pszichológiai háttér szerepe nem kerül említésre.

A nevelés-oktatás egyik legfontosabb feladata felismerni és elismerni a gyermekek közötti különbözőségeket és a másságot. Az integrált nevelés és oktatás bevezetése az iskolákban még inkább indokoltá tette a differenciált fejlesztés megvalósítását. Az integrált oktatás gyermekcentrikus pedagógiát feltételez. A tanulók fejlettségi szintjét, a valóság észlelésének, a gondolkodási, észlelési, cselekvési kompetenciáknak minden fokát képesnek tartja a tanulásra (Papp, 2006).

A pedagógiában a differenciálás régi fogalom. A tanulás, az oktatási folyamat, az oktatás stratégiái, módszerei, a tanulásszervezés, a munkaformák, szervezési módok témakörök

megjelennek a didaktika szakirodalmában (Golnhofer és Nádasi, 1980; M. Nádasi, 1986; Falus, 1998; Papp, 2006). Mindezek ellenére az általános iskolai oktatás során még mindig a tekintélyelvű, autoriter tanítási stílus a jellemző, frontális osztálymunka alkalmazása a meghatározó, erőteljes a teljesítményorientáltság.

A jó tananyag és oktatás minősége önmagában nem elegendő az eredményes differenciáláshoz, a pedagógus „pozitív” személyisége is elengedhetetlen. A tanítás középpontjában az egyén képességeinek megismerése, fejlesztése, gondolkodásmódjának megértése, a megfelelő információ áramlás megteremtése nemcsak az osztálytermi munkára, hanem a mindennapi életre is jól felkészíti a tanulókat (Bosch, 2001).

A tanulók között nagy a különbség abban a tekintetben, hogy mennyire készek a tanítási, tanulási folyamatban részt venni. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de vannak, akikben ezt még alakítani, erősíteni kell. Nem lehet sikeres a képességfejlesztés és az ismeretelsajátítás, ha a tanulóknak nincs meg a tanuláshoz való megfelelő viszony. Ezért döntő szerepe van a pedagógusoknak, hogy a tanítási óra élményszerű és változatos legyen (Mező K, 2015). A motiváció irányuljon arra, hogy a tanuló akarja, erőfeszítéseket tegyen arra, hogy képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tananyagot.

Véleményünk szerint a differenciált oktatás fogalma kétféle értelemben használatos. A differenciált oktatás egyrészt nézőpont, szemléletmód, melynek nevelésfilozófiai gyökere az a felfogás, hogy a gyermekek különböznek egymástól, és akkor lehet optimális a fejlesztésük, ha a nevelés-oktatás igazodik ezekhez a különbségekhez. Másrészt a differenciált oktatás egy oktatási módszer, az előbb említett nevelésfilozófiai felfogásnak a pedagógiai gyakorlatba való átfordítása, átültetése. Hogy mikor mit értünk ezen a kifejezésen, a szövegközi kontextus dönti el.

### **A MOTIVÁCIÓ FONTOSSÁGA**

A motiváció sikeressége sok tényező összességéként jelenik meg. Báthory (1985, 70. o.) szerint: „Az a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük”

Hortobágyi (1985) a differenciálás két pedagógiai funkcióját emeli ki:

1. A különböző képességű, adottságú és helyzetű tanulók ismeretének és tudásának mennyiségi megközelítése (a differenciálás kvantitatív aspektusa).
2. Minőségi megközelítése a differenciálás funkciójának: egységes alpműveltség biztosítása minden tanuló számára, emellett a diákok egyéni érdeklődésének és irányultságának kielégítése (a differenciálás kvalitatív aspektusa).

Más vélemények alapján a differenciálás funkciója az egyéni képességek maximális kibontakoztatása és az egyéni képességek sajátosságok figyelembevétele (Golnhofer és M. Nádasi, 1979). M. Nádasi (1986) későbbi munkássága folyamán bővíti a differenciálás funkcióját, melyben a tanulók optimális fejlesztése az eltérő tanulói sajátosságok figyelembe vétele, és a tanulási feltételek biztosítása (M. Nádasi, 1986; Hortobágyi, 1995).

Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezethez és hatékonysága is (Tóth, 2000; Balogh, 2006). A sikeres tanulói tevékenység folyamatának egyik pszichológiai háttere a motiváció, mely aktivizál, ösztönöz, mobilizál, intenzív cselekvést eredményez. A tanulási motiváció több komponensű rendszer: kognitív, affektív, effektív. Az eredményes tanulói tevékenység pszichikus mozgatórugója a készítés az ismeretlen jelenségek megismerése, kíváncsiság az új iránt. A pedagógus számára nagyon fontos feladat a tanulók megismerése, többek között az, mi motiválja a tanulót a tanulásra,

mivel lehet (vagy nem lehet) a tanulót motiválni a tanulásra. Sokszor halljuk: a pedagógus minden szavával, mozdulatával, tekintetével nevel. Ha ez a szó, mozdulat és tekintet pozitív minta a tanuló számára, és felkelti érdeklődését az adott tantárgy, tananyag iránt, akkor sikeresebb lehet az ismeretelsajátítás is. Fontos tehát megfelelő motivációt kialakítani a tanulóknak, amelyek a nevelési céloknak megfelelnek, és a gyermek számára ösztönzők.

A motivációnak két fajtáját különböztetjük meg: intrinzik (belső), extrinzik (külső). A cél az, hogy a külső motiváció belsővé váljon, vagy másképpen fogalmazva a pedagógus által közvetítettek belsővé váljanak, interiorizálódjanak. A tanulási tevékenység minőségét természetesen befolyásolja a tanuló motiváltsága mellett a kialakult kognitív stratégiája és a tanulási körülmények is (Réthyné, 2003).

Kozéki (1975) háromféle motivációs dimenziót különböztet meg. Az első az affektív (érzelmi) dimenzió, a motiváló hatások közül ez az azonosulás, az identifikáció dimenziója. A pedagógus, mint pozitív modell, minta a tanuló számára, a gyermek érzi, hogy szereti és segíti. Meg kell említeni a társakhoz való pozitív viszonyulást, mely segíti a sikeres tanulást. Sajnos ez az előjel lehet negatív is, mely agressziót, szembenállást jelez. Három összetevője van, a következőkben ezt ismertetem:

- Affektív-affektív összetevő: szeretet, a gondoskodás, odafigyelés elsősorban a családban, emberi kapcsolatainkban, de az ellenkező pólus gyűlöletet, haragot, erőszakot szít.
- Kognitív-affektív összetevő: az azonosulás (érzelmi elfogadás), negatív megnyilvánulása, indulati megszállás; a pedagógussal, a kortársakkal, azaz interperszonális kapcsolatban kap jelentőséget.
- Effektív-affektív összetevő: a csoporthoz, főként a kortársakhoz való tartozás, barátságosság, közösségi érzés átélése; ellenpontja az aszociális megnyilvánulás a közösséggel szemben (Kozéki, 1980).

A tanulók motiválása szempontjából is fontos az érzelmi egyensúly megalapozása és fenntartása, mert ez határozza meg a tanulók társas kapcsolatait. Mint Maslow (1970, 64. o.) írja, „Ha könnyen elfogadható, hogy az alapszükséglet frusztrációja az ellenségesség alapja, akkor az is könnyen belátható, hogy kielégítése az ellenségesség ellentétének, a barátságosságnak a priori meghatározója”.

Kagan és Moss (1962) szerint, azok a gyermekek, akik kellően motiváltak az új ismeretek elsajátítására, későbbi életkorban is megfelelően motiváltak. Az alacsonyabb kognitív képességekkel rendelkező tanulók esetén negatív hatást (pl. teljesítményszorongás) válthat ki a szülők túlzott elvárása (Kozéki, 1980).

A harmadik dimenzió az effektív (viselkedési, akarati) dimenzió. Ez a nevelés hatékonyságát fejezi ki. A pedagógus szerepe az, hogy amit az első dimenzióban megszerettetett, a másodikban beláttatott, azt ebben a dimenzióban a gyermek érdekeinek érdekében betartassa. Ebben a rendszerben nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak a következetes, példamutató magatartás és hozzáállás tekintetében (Kozéki, 1975).

Az effektív dimenzió összetevői:

- Affektív-effektív összetevő: lelkiismeretesség és megfelelés a felnőttek és önmaga irányában, értékek és normák betartása, ellentétes megnyilvánulása során a büntudat különböző fokozatai
- Kognitív-effektív összetevő: vágy a megbecsülésre, és az érvényesülésre, a helyes normák követésére, ennek ellentéte az énközpontúság, a saját érdekek előtérbe helyezése.

- **Effektív-effektív összetevő:** az értékrendszerhez való igazodás, moralitás, önintegráció, ellenpólusa ideiglenes alkalmazkodási zavarnak feszültsége (Kozéki, 1980).

Kozéki fentebb leírt modelljét azért fontos bemutatni, mert ezen a modellen alapul az a módszer, amellyel a diákok tanulási motivációját a kutatásunkban vizsgáltuk.

A motiváció mértéke életkoronként változik, attól függően, hogy milyen a tanuló kognitív képessége, habitusa, érzelmi, akarati jellemzője. A pedagógus személyisége fontos tényezőként jelenik meg a motivációs folyamatban, ahol a fenti változókhoz kell alkalmazkodnia, és megtalálni a megfelelő módszert, tanítási-tanulási helyzeteket, tanítási technikákat, stílusokat, értékelési módszereket.

## MÓDSZER

Kutatásunk célja az általános iskola felső tagozatán tanuló diákok tanulási jellemzőinek nyomon követése az 5. osztálytól a 8. osztályig, a tanulási jellemzők változásának vizsgálata, valamint a differenciált foglalkoztatásban részesülő és a kontroll csoportban részt vevő tanulók tanulási motivációjának összehasonlítása. Jelen tanulmányunkban szeretnénk bemutatni a motivációs kérdőív eredményeit. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást.

## Minta

A longitudinális vizsgálatban általános iskola felső tagozatos tanulói vettek részt. A bemeneti mérések 5. osztály (10-11 évesek) szeptemberében, a kimeneti mérések 8. osztály (14-15 évesek) májusában történtek. Minden év májusában köztes mérések voltak, így összesen 5 mérés történt a vizsgálat során. Összesen 354 tanuló vett részt a vizsgálatban: a fejlesztő/kísérleti csoport 177 tanulóból, a kontrollcsoport szintén 177 gyermekből állt (lásd: 1. táblázat). A kutatásban részt vevő tanulók tanórai tevékenységének megfigyelésével, és azok elemzésével alakítottuk ki a tanulócsoportokat a differenciált fejlesztéshez. Az iskolák az ország különböző településein találhatóak. A minta széleskörű, de nem tekinthető reprezentatívnak.

1. táblázat. A vizsgálati minta összetétele (Forrás: a Szerzők)

	<b>Fiú</b>	<b>Lány</b>	<b>Összesen</b>
<b>Kísérleti</b>	86	91	177
<b>Kontroll</b>	83	94	177
<b>Összesen</b>	169	185	354

## Eszközök

A vizsgálatunkat a Kozéki–Entwistle-féle (1986) tanulási motivációs kérdőívvel végeztük. A kérdőív segítségével az iskolai tanulás motivációs jellemzői ismerhetők meg. A kérdőív 60 kérdést tartalmaz, melyre a tanulók egy ötfokú skálán jelölhetik meg a rájuk leginkább jellemzőt. A 60 item 10 alskálába sorolható, a 10 alskála pedig 3 fődimenzióba tartozik: követő (affektív/szociális) dimenzió, érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió, teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió (Tóth, 2004, 63-64. o.).

## Eljárás

A vizsgálat felső tagozatban 5. osztálytól 8. osztályig tartott (longitudinális vizsgálat). A bemeneti mérések: 5. osztály szeptemberében, további mérések folyamatosan és a kimeneti mérések: 5-6-7-8. osztály májusában történtek. A differenciált foglalkoztatás

programcsomagját részben magunk, részben karunk szaktanszékei dolgozták ki a közismereti tárgyak vonatkozásában. E csomagok havi bontásban kerültek elküldésre az adott iskolák azon osztályaihoz, akiknek a pedagógusai vállalták a differenciált oktatást a négy év alatt. A vizsgálat elvégzéséhez kértük a gyermekek szüleinek írásbeli hozzájárulását.

A kérdőív eredményei SPSS statisztikai rendszerben lettek feldolgozva. A változók: idő, csoport, motívumcsoportok (követő dimenzió, érdeklődő dimenzió, teljesítő dimenzió), melyek eredményei láthatóak a 2-5. táblázatokban és a 1-3 ábrákon. A továbbiakban a bemeneti mérésre az „1. mérés”, a kimeneti mérésre az „5. mérés” kifejezéseket használjuk. A változók eloszlását Kolmogorov-Smirnov próbával, a szórás homogenitást Levene teszttel ellenőriztük, és ezek függvényében alkalmaztunk paraméteres statisztikai próbákat.

### Eredmények

A 2. táblázatban látható a kísérleti (fejlesztő) és a kontrollcsoport bemeneti eredményeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával.

2. táblázat. A motívumcsoportok bemeneti értékei a kísérleti és a kontrollcsoportban kétmintás t-próbával (Forrás: a Szerzők)

Motívumcsoportok	N	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		átlagok különbsége	t-érték	szig
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Követő	177	74,01	10,87	75,79	8,33	1,78	-1,734	0,084
Érdeklődő	177	68,97	10,60	70,41	9,22	1,44	-1,363	0,174
Teljesítő	177	72,41	11,22	73,71	9,12	1,30	-1,190	0,235

A motívumcsoportok esetén a kísérleti és kontrollcsoportnak hasonló az átlaga a bemeneti mérésnél. A két csoport közötti különbség mindössze követő esetében 1,78, az érdeklődő esetében 1,44, a teljesítőnél pedig 1,3. A két csoport között szignifikáns ( $p > 0,05$ ) különbség nem figyelhető meg egyik motívumcsoportnál sem, hasonló szinten volt a vizsgálat elkezdésekor (2. táblázat).

3. táblázat. A motívumcsoportok kimeneti mérési eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban (Forrás: a Szerzők)

Motívumcsoportok	N	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		átlagok különbsége	t-érték	szig
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Követő	177	75,19	8,61	76,33	7,41	1,14	-1,342	0,181
Érdeklődő	177	71,72	7,77	71,49	7,89	0,23	0,285	0,776
Teljesítő	177	74,82	7,11	74,55	7,47	0,27	0,342	0,732

( $p < 0,05$  szignifikáns)

A 3. táblázatban a két csoport kimeneti mérési eredményei láthatóak. A kísérleti csoport átlagai nagyobb mértékben változtak, különösen a követő motívumcsoportnál (a két csoport átlagának különbsége 1,14). A két csoport között szignifikáns ( $p > 0,05$ ) különbség nem figyelhető meg egyik motívumcsoportnál sem.

4. táblázat. Kísérleti csoport átlaga, szórása és a páros t-próba eredménye (Forrás: a Szerzők)

N=177	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége (be-ki)	1-5. mérés	
	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd		t	szign.
Követő	74,01	10,87	74,94	8,41	75,14	8,56	75,19	8,61	75,19	8,61	1,18	-3,29	0,001
Érdeklődő	68,97	10,60	70,76	7,33	71,49	7,84	71,64	7,80	71,72	7,77	2,75	-6,23	0,000
Teljesítő	72,41	11,22	73,88	6,41	74,56	6,94	74,79	7,13	74,82	7,11	2,41	-4,00	0,000

( $p < 0,05$  szignifikáns)

A 4. táblázatban látható a kísérleti csoport, az 5. táblázatban pedig a kontrollcsoport eredményei a vizsgálat során. A bemeneti és a kimeneti mérés közötti átlagok különbsége mind a három motívumcsoportnál magasabb a kísérleti csoportnál: a kísérleti esetben a követőnél 1,18, még a kontrollnál 0,54; az érdeklődőnél a kísérletinél 2,75, a kontrollnál 1,08; a teljesítőnél a kísérleti esetben 2,41, még a kontrollnál 0,84. A 4. táblázatban látható, hogy mind a három motívumcsoportnál a  $p < 0,05$ , tehát szignifikáns különbség van. Valószínűsíthető a fejlesztés eredményessége.

5. táblázat. A kontrollcsoport átlaga, szórása és a páros t-próba eredménye (Forrás: a Szerzők)

N=177	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége (be-ki)	1-5. mérés	
	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd		t	szig
Követő	75,79	8,33	76,19	7,63	76,23	7,58	76,33	7,42	76,33	7,41	0,54	-0,67	0,506
Érdeklődő	70,41	9,22	71,29	8,04	71,39	7,97	71,48	7,90	71,49	7,89	1,08	-1,23	0,221
Teljesítő	73,71	9,12	74,37	7,69	74,41	7,69	74,54	7,48	74,55	7,47	0,84	-0,97	0,332

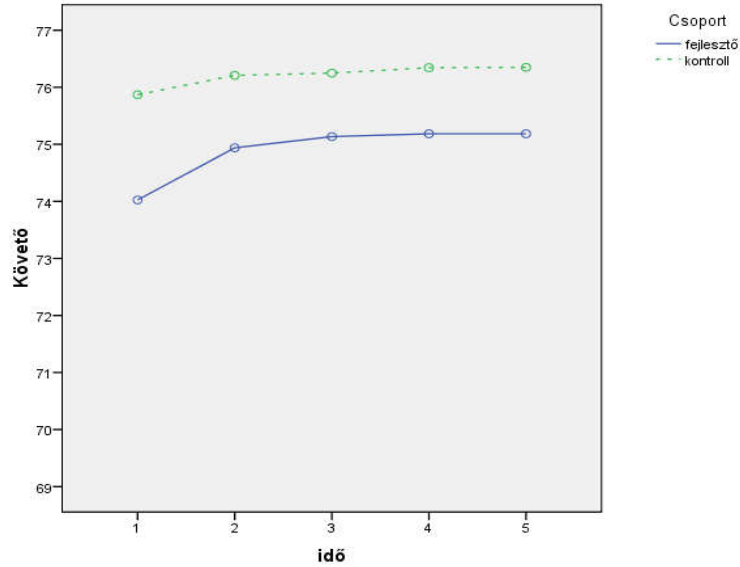
( $p < 0,05$  szignifikáns)

Az 5. táblázatban látható, hogy a kontrollcsoport esetében mind a három motívumcsoportnál a  $p > 0,05$ , tehát nincs szignifikáns különbség.

Variáncianalízis segítségével vizsgáltuk a motiváció motívumcsoportjait (1. ábra, 2. ábra, 3. ábra). A függő változó mindig valamelyik motívumcsoport (követő, érdeklődő, teljesítő) volt, a független változók pedig az idő és a vizsgálati csoportok.

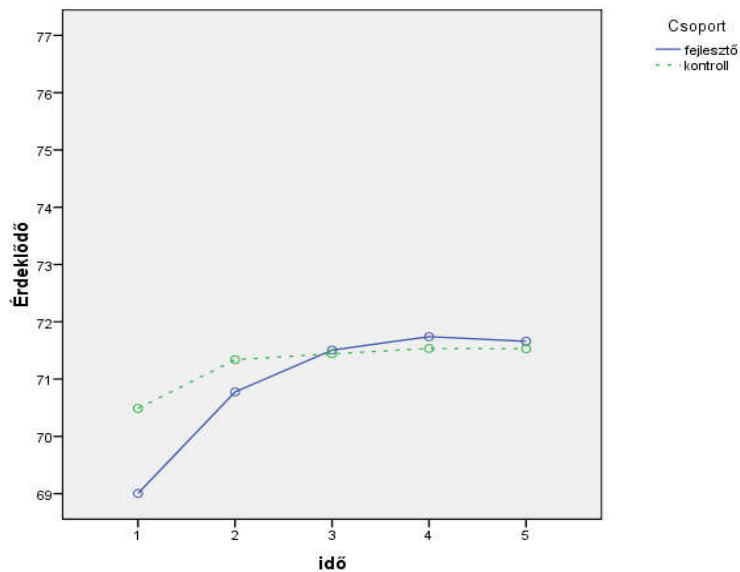


2. ábra. Követő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



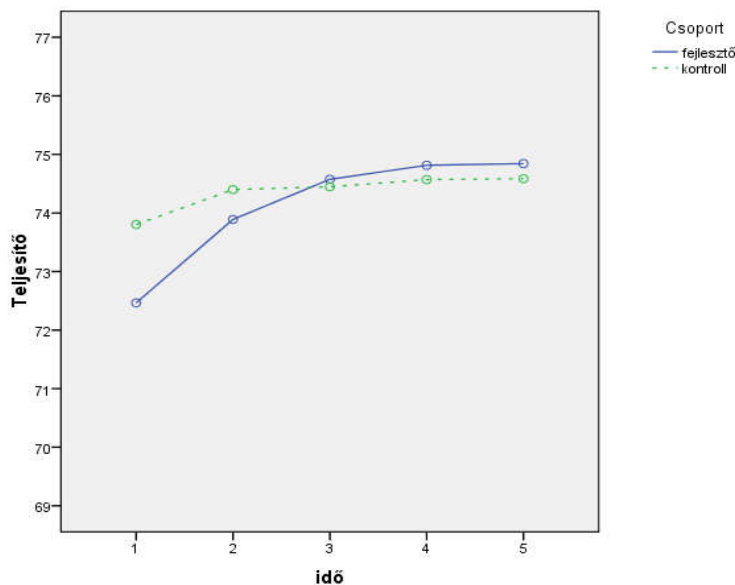
A követő motívumcsoport (1. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A kísérleti (fejlesztő) csoport esetében az első és második mérés között nagyon meredek az emelkedés, a kontroll esetében ez jóval kisebb. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredmények nagyon ingadozóak, és igen kismértékű változás tapasztalható. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

2. ábra. Érdeklődő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



Az érdeklődő motívumcsoport (2. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen intenzív az emelkedés, a kontroll esetében ez kisebb. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén jelentős emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben igen kismértékű változás tapasztalható. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

3. ábra. Teljesítő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



A teljesítő motívumcsoport (3. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen meredek a grafikon emelkedése, a kontroll esetében ez kisebb mértékű. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén intenzív emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben alig tapasztalható változás, ingadozó és csak igen kismértékben emelkedik a motiváció értékének átlaga. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

### Megvitatás

A követő motívumcsoport esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A kísérleti (fejlesztő) csoport esetében az első és második mérés között nagyon meredek az emelkedés, a kontroll csoport esetében ez jóval kisebb. A fejlesztő csoportnál a második és harmadik mérés között szintén emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredmények nagyon ingadozóak, és igen kismértékű változás tapasztalható. Az érdeklődő motívumcsoport esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen intenzív

az emelkedés, a kontroll csoportnál ez kisebb. A fejlesztő csoportnál a második és a harmadik mérés között szintén jelentős emelkedés figyelhető meg. A negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérés eredményeiben igen kismértékű változás tapasztalható. A teljesítő motívumcsoportnál a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ( $p < 0,05$ ) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen meredek a grafikon értékeinek az emelkedése, a kontroll csoportnál ez kisebb mértékű. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén intenzív emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben alig tapasztalható változás, ingadozó és csak igen kismértékben emelkedik a motiváció értékének átlaga. Megállapítható, hogy a differenciálás hatékonysága igazán 5. és 6. osztályban jelentős, a későbbiekben kisebb mértékű pozitív irányú változás történt a tanulóknál. Az idő függvényében a kísérleti csoport értékei minden motívumcsoportnál nagyobb fejlődést mutatnak, mint a kontrollcsoportnál.

### **Korlátozások**

A függő változók eredményeinek áttekintése után látható, hogy a kísérleti csoport esetében a változás mindhárom fődimenzióján szignifikáns növekedést mutat, míg a kontrollcsoport esetében egyiknél sem. A részletek megfigyelésénél kitűnik, hogy ha a változás mértékét nézzük, kiderül, hogy igazán figyelemre méltó változás a kísérleti csoportban az érdeklődő, és valamivel kisebb mértékben a teljesítő dimenzióknál van, a harmadiknál, azaz a követő dimenzióján nincs. Hiába különbözik tehát a bemeneti és kimeneti érték szignifikáns módon a harmadiknál is, a változás mértéke valójában kicsi. Erre az lehet a magyarázat, hogy ennél a korosztálynál még nem kerül előtérbe a szülőkről való érzelmi leválás igénye: a diákok azért (is) tanulnak, hogy szeressék, elfogadják, érezzék a valakihez való tartozást. Ez a motívumcsoport tehát 8. osztály végéig lényegében nem változik.

### **KONKLÚZIÓK**

Különbség észlelhető a tanulók között a tekintetben, hogy mennyire készek a tanítási, tanulási folyamatban részt venni. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de vannak, akikben ezt még alakítani, erősíteni kell. Az eltérő egyéni képességek mellett a motivációban is különbségek figyelhetők meg. A motiváció kiemelkedő fontosságú a tanulási folyamatban, segítvén ezzel a megismerő tevékenységek, a gondolkodási funkciók fejlődését és az információszerzést. Nem lehet olyan sikeres a képességfejlesztés és az ismeretsajátítás, ha a tanulóknak nincs meg a tanuláshoz való megfelelő viszony. Ezért döntő szerepe van a pedagógusoknak, hogy a tanítási óra élményszerű és változatos legyen. A pedagógus személyisége, gyermekismereti módszerei és korszerű differenciálási technikái segítik a tanulót abban, hogy képességeinek megfelelően teljesítsen. A motiváció irányuljon arra, hogy a tanuló akarja, erőfeszítéseket tegyen, hogy képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tananyagot. Az eredményekből levonható az a következtetés, hogy a tanulási motiváció magas szinten tartása hatékonyabbá tette a tanulók tanuláshoz való viszonyát. Feltételezésünk igaznak bizonyultak, mely szerint a differenciált fejlesztés a tanulási motivációra pozitívan hat.

A tanulmányban leírtak és eddigi kutatási eredményeink alátámasztják azt, hogy a differenciált oktatásszervezési forma elősegíti a tanulók motiválását, s ezen keresztül az eltérő képességű tanulók fejlesztését.

## IRODALOM

- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49–54.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógia pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory, Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master's research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).
- Golnhofer, E., M. Nádasi, M. (1979). A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle* 3.
- Golnhofer, E., M. Nádasi, M. (1980). *A pedagógus tevékenysége a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányításában*. OOK, Veszprém.
- Hortobágyi, K. (1985). Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. *Belső műhelytanulmányok* 16., OPI IKFK, Budapest.
- Hortobágyi, K. (1995). *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. Feldolgozási program pedagógus továbbképzés számára*. Fővárosi Pedagógiai Intézet – Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Kagan, J. K., Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. J. WileySons, New York.
- Kozéki, B. (1975). *Motiválás és motiváció. A pedagógiai időszerű kérdései hazánkban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34.
- M. Nádasi, M. (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper and Row, New York.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008): *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement
- Mező, K (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Papp Gabriella (2006). A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia* 2006/6. szám, 12–16.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, M., Gable, R. A. (2008): REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31–47.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 60–89.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Available. (Letöltés: 2012. 06. 26.). (Web: [www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html](http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html)).
- Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, reach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56 (3), 52–55.
- Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. (2000): *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.