

# DIFFERENCIÁLÁS – RÉGEN ÉS MOST\*

FURCSA LAURA, PHD

Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék

**Absztrakt:** E tanulmány kiindulópontja az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusa volt oktatójának, dr. Gledura Lajosnak a cikke, mely a *Tanító* című folyóiratban jelent meg 1970-ben (Gledura, 1970). Ez a tanulmány egy differenciált foglalkozás részletes tervezetét mutatja be. Gledura ebben olyan korszerű állításokat fogalmaz meg, melyek a XXI. század pedagógiai elveiben köszönnek vissza. Az 1970-es években ezek az újszerű gondolatok szemben álltak az 1950-es és 1960-as évek iskolarendszeri és módszertani szempontból egységesítésre irányuló tendenciáival, a szerző egyértelműen nem értett egyet a minden diákra érvényes egységes nevelési célokkal és tananyaggal. Számára a differenciálás a tanórai tevékenység alapfeltétele. Lényeges, hogy minden tanuló képességeihez és fejlettségi szintjéhez mérten optimális terhelésben és módszertanban részesüljön. Módszertanában is igazodik a mai elvárásokhoz: a tanulók egyénekre szabott feladatokat teljesítenek, így ezek maximális hatásúak a készségfejlesztésben, illetve a frontális munka helyett az osztály kisebb-nagyobb egységekre, azaz csoportokra oszlik a differenciálás következtében. A csoportbontás kialakulása Gledura foglalkozás-tervezetében képesség szerint történik, így homogén csoportok jönnek létre. A homogén csoportok eredményességét azonban számos pedagógiai kutatás megcáfolta (Furcsa, 2014). A képesség szerinti csoportbontás nem vezet az eredmények általános javulásához, mivel a gyengén teljesítők homogén csoportjának eredménye nem javul kellő mértékben. Ezért napjainkban a korszerű differenciálás nem a tehetséggondozás és felzárkóztatás dimenziója mentén valósul meg, hanem az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerében.

**Kulcsszavak:** differenciálás, módszertan, hátrányos helyzet, csoportbontás

---

\* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

## Bevezetés

A differenciálás témaköre az 1990-es évek óta megkerülhetetlenül megjelenik az integrációval kapcsolatos pedagógiai diskurzusokban. Napjainkban minden pedagógusképzésben részt vevő hallgató tanul róla, az aktív pedagógusok is ismerik a kifejezés jelentését, mégis sokan sokféleképpen értelmezik. A legpontosabb definíciót Báthory Zoltán a téma egyik alapművében, az 1992-ben megjelent és azóta további két kiadást megélt *„Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlatja”* című művében így fogalmazza meg:

a differenciálásnak a tanulás-szervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel. (Báthory, 1992. 109. o.)

A definícióban a differenciálás, a különbségtétel kétféle megközelítésben jelenik meg. Elkülöníti egymástól a szemléletet: azt a látásmódot, hogy a pedagógusnak észre kell vennie a tanulók közötti különbségeket, melyhez először alaposan és részletesen meg kell ismernie a gyermekeket és a gyakorlatot. A pedagógusnak úgy kell kiválasztania a lehetőségek által behatárolt megfelelő módszertant, hogy az ezekhez a meglévő különbségekhez illeszkedjen, ezáltal érje el a pedagógiai munka optimumát, az eredményes tanulást. A differenciálás érintheti a tartalmat, a ráfordított időt, a tanulásszervezési formát, a módszertant, a feladatrendszereket: látható, hogy a megközelítési skála széles.

## Differenciálás az 1970-es években

Az összehasonlítás motivációját a Jászberényi Főiskola – mai nevén Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus – volt oktatója, dr. Gledura Lajos (1930–2017) cikke adta, mely a *Tanító* című folyóiratban jelent meg 1970-ben (Gledura, 1970). Gledura Lajos tanítóként kezdte pedagógiai pályafutását, majd a pszichológia-pedagógia szak elvégzése után alapos tudományos kutatómunkát végzett, melynek fókusza elsősorban a tanulásmódszertan, olvasástanulás témaköre volt. Az említett tanulmány egy differenciált foglalkozás részletes tervezetét mutatja be. Gledura ebben olyan korszerű állításokat fogalmaz meg, melyek a XXI. század pedagógiai elveiben köszönnek vissza.

Az 1960-as évek végén ezek az újszerű gondolatok szemben álltak az 1950-es és 1960-as évek iskolarendszeri és módszertani szempontból egységesítésre irányuló

tendenciáival, a szerző egyértelműen nem értett egyet a minden diákra érvényes egységes nevelési célokkal és tananyaggal. A didaktikai gondolkodásban egyforma iskolákat és egyforma tanulókat vizionáltak, a létező lényeges egyéni és társadalmi különbségekről nem volt szabad tudomást venni a pedagógusoknak. Az oktatás célja ezeknek a különbségeknek a kiegyenlítése, nivellálása volt, e feladat eredményes eszközének a minden tanulóra egységes tananyagot és nevelési módszertant tartották (Báthory, 1992). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatás centralizációja következtében a központilag meghatározott céloktól való eltérés nem volt megengedett, így az adaptivitás, az egyéni képességekhez történő alkalmazkodás gondolata ellentétben állt az egységes csoport nézőpontjával. A tagozatok megjelenése már lehetővé tette a választás lehetőségét, viszont a kiválasztás szempontjának meghatározása kérdéses volt.

Ilyen elméleti és didaktikai közegben a Gledura (1970) által megfogalmazott gondolatok határozottan ellentétesek az akkoriban uralkodó nézetekkel, sokkal inkább a modern pedagógiai felfogásokkal egyeznek. Számára a differenciálás a tanórai munka kiindulópontja: *„azt is állíthatjuk, a differenciálás a tanulók minden iskolai tevékenységének alapfeltétele”* (Gledura, 1970. 83. o.). Lényeges, hogy a pedagógiai feladatrendszer illeszkedjen a tanuló képességeihez és már meglévő ismereteihez, ezáltal elérjék azt, hogy a tanóra anyagából ideális mértékben profitáljon mindenki: *„a mai korszerű felfogás: mindenki sajátítsa el a tantervi követelményeket, de oly módon, hogy minden tanuló képességeinek és fejlettségi szintjének megfelelő optimális terhelést kapjon”* (Gledura, 1970. 83. o.). Ezekben a mondatokban visszhangzik Báthorynak (1992) a differenciális tanulásmélettel kapcsolatban fent megfogalmazott szemlélete.

A gyakorlati megközelítés is párhuzamba állítható Báthory (1992) definíciójával, hiszen módszertanában is igazodik a napjainkban is érvényes elvárásokhoz: *„a differenciált foglalkoztatás jellemző vonása: a tanulók egyénekre szabott feladatokat oldanak meg, amelyek az adott időszakban maximális hatásúak a készség fejlesztésében”* (Gledura, 1970. 83. o.). Ebből kiderül, hogy fontosnak tartja az adaptációt, azaz a feladatoknak illeszkedni kell az egyéni különbségekhez a hatékonyság növelése érdekében.

A tanulmány további részében Gledura bemutatja egy olvasására vázlatát, melyben kiderül, hogy hogyan képzei el ennek konkrét megvalósulását:

a frontális munka helyett az osztály kisebb-nagyobb egységekre, azaz csoportokra oszlik a differenciálás következtében. ... Az is jellemzője a differenciált foglalkozásnak, hogy változás következik be a tanító és a gyermek közvetlen kapcsolatában, mert a differenciálás következtében az osztály kisebb-nagyobb egységekre (csoportokra) tagozódik. (Gledura, 1970. 84. o.)

AZ 1970-es években már kiderült pedagógiai kutatások eredményeként, hogy a frontális tanítás sok esetben nem hatékony, ennek ellenére sokáig ez maradt az uralkodó tanítási módszer. A Gledura (1970) által javasolt csoportmunka használata a tanórán ebben az időben viszonylag ritka és egyedülálló metodikai megközelítés.

Tanórai differenciálás helyett az oktatáspolitikai a diákok egyéni különbségeit rendszerszinten próbálta megoldani (Báthory, 1992). A gyenge teljesítményű tanulók számára megjelentek a korrepetáló órák, majd a tanulási eredmények alapján elkülönített osztályok, esetleg felzárkóztató, korrekciós osztályok. A jó képességű diákok számára pedig bevezették a tagozatos osztályokat. A tanulásban akadályozottak számára teljesen elkülönített, szegregált speciális gyógypedagógiai képzőhelyek létesültek. A szelekció egyre nyíltabbá vált, az osztályok, intézmények átjárhatósága minimális volt. Az egységességen alapuló oktatáspolitikai cél esélyegyenlőséget növelő megvalósulása csak látszólagos. A tagozatokban történő oktatás differenciáló célja a valóságban társadalmi szelekciót eredményezett. A pedagógusok részvételében is különbségek léptek fel, a megfelelően képesített, tapasztalt, modern szemléletű pedagógusok a tagozatos osztályokat tanították, ami az eredmények különbözőségének további növekedését okozta.

### **Homogén csoportok problematikája a differenciálásban**

A kisebb létszámú csoportok számos pedagógiai előnnyel rendelkeznek, sokkal könnyebb az egyéni igényeket figyelembe venni, sokkal több interakcióra ad lehetőséget a tanár és a diák között, azonnal lehetőséget ad a teljesítmény visszajelzésére, így gyakori tanulás-szervezési mechanizmus a nagyobb csoportok felosztása a tanítás egésze vagy egy része alatt. A tehetségfejlesztés gyakori eszközeként megjelenik a tehetséges és jól teljesítő gyermekek kiemelése az átlagos képességű gyermekek csoportjából az emelt szintű fejlesztés és az intellektuális kihívás biztosításának érdekében. Azonban a csoportbontás nem minden esetben jár a teljesítmények általános növekedésével összhangban.

Számos kutatás (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Nagy, 2008) hangsúlyozza, hogy a magyar iskola és az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban vizsgálva is kimagaslóan szelektív. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek különböző eséllyel kerülhetnek be az egyes iskolákba, ennek eredményeképpen kialakul az a helyzet, hogy az iskolákban tanuló gyermekek társadalmi helyzet, képesség és tudás szempontjából viszonylag homogén összetételűek. A homogenizációt tovább növeli a – sok pedagógus és laikus által pedagógiaiilag megfelelőnek tartott – képesség szerinti csoportbontás gyakori alkalmazása. Ez előfordul osztályok között is, de még gyakoribb az osztályon belüli képesség szerinti csoportbontás. A képességszint ebben az életkorban gyakran nincs szoros

összefüggésben a későbbi fejlettségi szinttel, a fejlődés nem egyenes vonalú (gyakran megfigyelhetők hirtelen növekedések vagy gyengülések), így egy korai szelekció elharmarkodott elkülönítéshez vezethet, ráadásul a családi háttér erősen befolyásolja a kiválasztás folyamatát. A csoportbontás alapja gyakran az előző évi teljesítmény, ezen kívül más szempontot (például személyiség, tanulási stílus) nem vesznek figyelembe.

A csoportbontás kialakulása Gledura (1970) foglalkozástervezetében képesség szerint történik, így homogén csoportok jönnek létre. Nahalka István oktatáskutató (2007) felhívja a figyelmet arra, hogy a szelekció gyakorlata nem tartozik a differenciálás módszertanába, számos gyakori, mégis téves értelemzés ellenére sem, mivel nem valósul meg a differenciálás lényege, hiszen a gyakorlatban nem részesül minden tanuló optimális fejlesztésben. A heterogén összetételű csoportok kedvezőek az érzelmi viszonyrendszer fejlődése szempontjából, de a tanulási motiváció és a társas kapcsolatok differenciáltságára vonatkozó pozitív hatások gyakran háttérbe szorulnak. Kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy a tanulóknak mi a hozzáállása és a tapasztalata a csoportbontással kapcsolatban.

A homogén csoportok alkalmazása a nemzetközi pedagógiai szakirodalom egyik intenzíven kutatott és vitatott problémaköre, melynek eredményességét számos pedagógiai kutatás megcáfolta (Nagy, 2008). A képesség szerinti csoportbontás nem vonja magával az eredmények általános javulását, mivel a gyengén teljesítők homogén csoportjának eredménye nem javul kellő mértékben.

Nemzetközi kutatások empirikus eredményei is alátámasztják, hogy a homogén csoportbontás gyakorlata nem egyértelműen növeli az eredményeket. A Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (Programme for International Student Assessment, PISA) 2012-es vizsgálatának eredményei azt jelzik, hogy a magyar diákok teljesítménye folyamatosan romlik mindhárom vizsgált területen (matematika, szövegértés, természettudomány) (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2014). A legfontosabb azonban, hogy az eredmények visszaesésének fő oka az, hogy a gyengén teljesítők még rosszabb eredményeket értek el (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014). Az eredményeket bemutató kiadvány a sikeres iskolák jellemzőit kutatva külön fejezetben vizsgálja a képesség szerinti csoportbontás (ability grouping) gyakorlatát, és konklúzióként kijelenti, hogy azok az iskolák, melyek nem csoportosítják a diákokat képesség szerint, hatékonyabbá váltak, az általános eredmények növekedtek a PISA-vizsgálatok longitudinális eredményei alapján (OECD, 2014).

A magyarországi alacsony teljesítmény okaként megemlíti azt a tényt is, hogy a tanulók nagy részénél megfigyelhető, hogy felső tagozattól kezdve csökken a teljesítményük, a képességeinek fejlettségi szintje megreked ezen a szinten (vagy még rosszabb esetben csökken is). A 15 éves korban végzett PISA-vizsgálaton a gyengén teljesítők

színvonala megrekedt az általános iskola ötödik-hatodik osztályának szintjén (Nagy, 2008). Ez arra utal, hogy az általános iskola kezdetén meglévő különbségek az évek során tovább nőnek. A gyengén teljesítők eredménye a továbbtanulás esélyét és később a munkaerőpiaci változásokra történő gyors reagálást nem teszi lehetővé. Nagy (2008) hangsúlyozza, hogy nem egyszerűen módszertani változásokra lenne szükség, hanem az egész pedagógiai látásmód megváltoztatására:

Végeredményben tehát megállapítható, hogy a leírt homogenizálás pedagógiai zsákutcának bizonyult. Ennek ellenére a homogenizálás, a törekvés a heterogenitás csökkentésére a javuló eredményesség reményében a legkülönbözőbb formákban, nyíltan vagy burkoltan, elfogadva, megtűrten vagy tiltva sok országban megjelenik. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a homogenizálás, a szegregáció rendeletekkel történő felszámolása elégséges lenne a szélsőséges heterogenitás, az ebből fakadó súlyos problémák megoldásához, csökkentéséhez, az eredményesség, az esélyegyenlőség javításához. Ehhez elengedhetetlen a pedagógiai kultúra megújítása. (59. o.)

A gyengén teljesítő csoportokat külön figyelemmel vizsgálva Furcsa (2014) eredményei arra utalnak, hogy ezekben a csoportokban a nyelvtanítás hatékonysága drasztikusan csökkent, nem sikerült elérni a felzárkóztatásra irányuló pedagógiai célt. A kutatás alapján kiderült, hogy a nyelvtanárok nagy része előnyben részesítik a homogén csoportokat, viszont a gyengén teljesítők homogén csoportjában megfigyelhető a gyerekek és a pedagógusok nagyfokú motiválatlansága, ellenséges légkörről, magatartásproblémáról és számos konfliktusról számoltak be a tanulók, a pedagógusok részéről alacsonyabbak voltak az elvárások (lassabb tempóban haladtak, házi feladatot nem adtak). Az objektív teljesítménymérés szinte sehol nem valósult meg: nem használtak olyan standard teszteseteket, amelyek lehetővé tették volna az objektív összehasonlítást. Az erősebb csoportban nehezebb számonkéréseket írtak, a gyengébb csoportokban jóval könnyebbeket, így a reális visszajelzés és osztályzás sokszor nem valósult meg. Az értékelés megbízhatósága bizonytalanná vált, az összefüggés az érdemjegyek és a befektetett munka, illetve a tényleges tudás között zavaros volt, hiszen a gyermekek próbálták saját teljesítményüket a csoport tagjaihoz, illetve a másik csoportban lévő társaikéhoz is hasonlítani. A tanulók között pedig többször kialakult egy alulteljesítő, tanulásellenes szubkultúra (Kertesi és Kézdi, 2009).

A csoportbontás szociálpszichológiai hatása több szempontból is elemezhető. A képesség szerinti csoportbontás eredményességét vizsgáló legújabb, Angliában készített kutatás (Mazenod et al., 2018) arra mutat rá, hogy ez a módszer sem a gyengén teljesítők, sem a kiemelkedően teljesítők eredményeiben nem okoz kiemelkedő javulást. Ennek okaként érdemes figyelembe venni két fontos, a tanulás eredményességét nagymértékben

befolyásoló szociálpszichológiai mechanizmust: az önbeteljesítő jóslat és a „nagy hal, kis tó”-effektus hatását. Az önbeteljesítő jóslat (más néven Pygmalion-effektus) azt jelenti, hogy a gyengén teljesítő tanulókat tanító pedagógus a negatív elvárásai következtében az önbizalom csökkenését okozza a tanulóknak, rontja a tanulási önképüket és teljesítménymotivációjukat (N. Kollár, 2017). A szociális referenciakeret hatása másképpen érvényesül homogén és heterogén közegben. A „nagy hal, kis tó”-hatás azoknál a gyerekeknél érvényesül, akik eddigi jó teljesítményük alapján egy heterogén csoportból egy tehetséggondozó, homogén csoportba kerülnek, ahol már nem ők lesznek a kiemelkedő képességű tanulók (Szenczi, 2008). Ekkor az önbizalmuk csökken, mivel saját teljesítményüket a többiekéhez hasonlítják, ez a negatív tanulási énkép pedig negatív hatással lesz a későbbi teljesítményükre, önbizalmukra.

A társas összehasonlítás szempontjai érvényesülnek a versengés és a rivalizálás területén is. Ez egészen más lehet egy csak kiemelkedő gyermekekből álló csoportban, mint egy vegyes összetételűben. A helyzetet bonyolíthatja az is, hogy a fiúk és a lányok másképpen viselkednek az összehasonlítás folyamatában. N. Kollár (2017) szerint a lányok teljesítményére pozitív hatással van az erősebbekkel történő összevetés, a fiúknál viszony teljesítménycsökkenést figyeltek meg. Abban a csoportban, ahol már nem ők voltak a legjobbak között, ott veszítettek a motivációjukból, és romlott az önértékelésük. Látható, hogy még a tehetségfejlesztés szempontjából történő különválogatás során is az egyéni igények komplexitásával kell szembenézni, a pozitív hatás pedig nem egyértelmű.

Nem elhanyagolható nézőpont az sem, hogy a teljesítmény javulásán kívül a tanulóknak milyen szociális készségei változnak. Ha nincs lehetőség gyengébb képességűekkel interakcióba kerülni, akkor egy homogén csoportban nehezebben alakul ki a segítségkérés és segítségnyújtás kultúrája. A csoport légkörét a versengés fogja uralni, és nem az egymásra figyelés. A gyerekek szociális közérzete szempontjából lényeges, hogy megnőhet az előítéletesség és a gyengébb teljesítményűek leértékelése.

## Összegzés

Napjainkban a korszerű differenciálás nem a képesség szerinti csoportbontás, nem a tehetséggondozás és felzárkóztatás dimenziója mentén valósul meg, hanem az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerében. Visszatérve a tanulmány elején ismertetett definícióhoz: a differenciálás szemléletmód és gyakorlati megvalósulás egyben. Nahalka (2007) szerint azonban nem a módszertani tudás a legfontosabb, hanem a differenciálás szemléletmódjának elsajátítása, mivel:

ahhoz, hogy a differenciálás területén valódi eredményeket érjünk el, magát a differenciálást mint pedagógiai feladatot kell másképpen értelmezni; másképpen a leegyszerűsítő felfogáshoz vagy a differenciálás szükségességét és lehetőségét elutasító állásponthez képest. És hogy ez bekövetkezzék, ahhoz a tanulók személyiségéről s a pedagógia lehetőségeiről, a pedagógiai optimizmus érvényesíthetőségéről kell birtokolni korszerű elképzeléseket. (Nahalka, 2007, 11. o.)

### Felhasznált irodalom

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlatja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3-4. sz. 3–13.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
- Furcsa Laura (2014): Inequalities of education as consequences of grouping arrangements in language classes of disadvantaged children. *International Dialogues on Education: Past and Present*, **1**. 3. sz. 13–21.
- Gledura Lajos (1970): Differenciált foglalkozás olvasásórán. *Tanító*, **8**. 1. sz. 83–85.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools. *Cambridge Journal of Education*, **44**. 2. sz. 1–16.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 55–67.
- Nahalka István (2007): Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet? In L. Ritók Nóra (szerk.): *Nézzünk körül együtt! Alsó tagozatos (elsősorban 3. és 4. osztályos) tanulók számára kidolgozott komplex oktatási-nevelés program kooperatív módszerekkel*. Sulinova Kht., Budapest, 5–20.



- N. Kollár Katalin (2017): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. II. kötet. Osiris Kiadó, Budapest, 213–264.
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, policies and practices*. Volume IV. OECD, Paris.
- Szenci Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.