

KOOPERATÍV TESTNEVELÉSI JÁTÉKOKBAN RÉSZTVEVŐ ÉS NEM RÉSZTVEVŐ 12–13 ÉVES LEÁNYOK ÉNKÉPÉNEK ÉS CSOPORTBAN ELHELYEZKEDÉSÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Kovács Katalin

Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar Sportjáték Tanszék

A modern pedagógiában az általános képességek fejlesztése kiemelt fontosságú. A tanításnak nem elsősorban az ismeretekre kell irányulnia, hanem az általánosabb, az ismeretek kezelését is lehetővé tevő képességekre (más szóval az általános kognitív operátorokra) is (Nahalka, 1998). A tanulás nemcsak az ismeretrendszer formálását jelenti, hanem a képességek, készségek, motívumok (szükségletek, attitűdök, érzelmek), a szokások fejlesztését is. A kognitív pszichológia és a kapcsolódó pedagógiai megközelítések szerint – szűkebb értelemben – a tudás változásának kognitív és affektív feltételei vannak (Csapó, 1992). Az affektív feltételek sokféle változó sajátos együttállásából erednek. Többek között a diák énképe, attribúciói (minek tulajdonítja iskolai eredményeit) a tanuló motivációi, érdeklődése, akarati sajátosságai. Míg a kognitív feltételek az eredményesség határait „jelölik meg, addig az affektív tényezők azt befolyásolják, hogy a határokon belül meddig jut el a tanuló” (Golnhofér, 1998). Ennek ellenére Kotschy (1998) szerint a mai hazai pedagógia gyakorlatban a teljesítmény-központú társadalmi értékrend szinte kizárólag csak az intellektuális teljesítményt ismeri el, amely azzal a szemlélettel társul, hogy a tanuló fiatal „homo intellectus”-nak tekinti. Az iskolai nevelés területén ma uralkodó kognitív szemlélet egyik jellemzője, hogy a legtöbb nevelési problémát elsősorban az oktatás technikai színvonalának emelésével, és ezen keresztül a gondolkodási képesség fejlesztésével szeretné megoldani. Nem fordít gondot az érzelmi képességek hasonló intenzitású és hangsúlyú fejlesztésére éppúgy, mint a kortárs kapcsolatokban rejülő meghatározó tényezőkre, mint például a tanulók közötti interakciók jellegére. Ez utóbbi tényező iskolai teljesítményt is jelentősen befolyásoló hatását számos tanulmány megerősíti (Mérei, 1948; Rókusfalvy 1986; Járó, 1992). Továbbá több tanulmány (Bábosik, 1982; Black és Bornholt, 2000; Szabó, 1997) rámutatott e szemlélet veszélyes egyoldalúságára, amely nem veszi figyelembe, hogy a sokoldalú fejlesztés hatékonyabban szolgálja a személyiségformálást. Igen erős pedagógia elhivatottság kell ahhoz, hogy valaki a közgondolkodás ellenében, a tanuló egyéni képességeire és szükségleteire alapozva az érzelmi fejlesztésen túl az erkölcsi értékrend, érzelmi kultúra és a mozgáskultúra fejlesztését egyenrangú célként fogalmazza meg. Az iskolai testnevelés – jellege miatt – talán legtöbbet tehet(ne) ennek érdekében. A testnevelési tantervek célja és tartalma megfogalmazza az „életigenlő személyiség fejlesztését,” azonban pedagógiai szempontból

nézve jelentős problémát okoz az a tény, hogy az iskolai testnevelés személyiségfejlesztő hatása nem működik a kitűzött céloknak megfelelően. Ennek egyik oka lehet, hogy kevés az olyan tanulmány, amely ismerteti az újabb oktatási stratégiák és módszerek adaptációit és annak eredményeit a testnevelés óra gyakorlatában.

Vizsgálatunk során testnevelési játékokat kooperatív módszerekkel oktattunk, külön hangsúlyt fektetve a tanulók közötti interakciók jellegére. Egyik fő kutatási kérdésünk az volt, hogy a kooperációs helyzetekkel együtt járó tanulói érintkezések és kapcsolatok megfelelően szolgálják-e a tanulók személyiségfejlődését úgy, hogy az kimutathatóan tükröződjön önértékelésük alakulásában, az énképük módosulásában, és csoportbeli helyzetükön.

Elméleti háttér

A testnevelés mint iskolai tantárgy megjelenik a társadalom oktatási intézményeiben, ezáltal a kortárs közösségekben is. Mint iskolai tantárgy érték közvetítő, szocializációs hatása révén képes az egyének és csoportok magatartásának, viselkedésének fejlesztésére. Magában hordozza a személyiségfejlődés lehetőségeit, ha művelődési anyagát hozzáértő módon, jól tervezik, irányítják.

Az énkép alakulása, fejlődése társas közegben zajlik. *Kiss* (1978) szerint az énkép meghatározható horizontális (szimultán) szemlélet alapján, azaz egy adott életszakaszban lévő egyének önmagáról alkotott véleményét, annak lényeges jellemzőit tárjuk fel, de meghatározhatjuk vertikális (genetikus, szukcesszív) szemlélet alapján is, amikor a fejlődő egyén egymást követő életszakaszaiban kialakult énképének megváltozott jellegzetességeit vesszük számba. Az éntudat kialakulása két és fél-három éves kortól kezdődik. A gyermekkori önismeret az iskolás korig inkább emocionális, mint intellektuális jellegű. Önvizsgálat és önértékelés alapján csak serdülőkorban jut el az önismeret magasabb fokára.

Az énkép az életkorok változásai folyamán, a személyiség fejlődésével újabb minőségi változásokon megy át. Lényeges jegyeiben szilárdabb lesz, strukturáltabbá, gazdagabbá, teljesebbé válik. A pozitív énkép és önértékelés erős, meghatározó éntudathoz, normális és kiemelkedő szintű teljesítményhez és a tanult tapasztalatok alkalmazásához vezet (*Jiang*, 2002). A pozitív énképpel rendelkező gyermek nem fél az új helyzetektől, bátran, könnyen barátkozik (*Kőrössi*, 1997). Nyitott továbbá az újdonságokra, bizalommal fordul a tanára felé, kooperatív, képes az ésszerű szabályokat követni, betartani és felelősséget vállalni a cselekedeteiért (*Hamanechek*, 1995; *Rotherham*, 1987). *Taylor* (1980) szerint az erős pozitív énképpel rendelkező gyerek a korai években meghatározott előnyökkel rendelkezik: magabiztos a mindennapi problémák megoldásában, önállóbb, megbízhatóbb és mentesebb az olyan nemkívánatos tulajdonságoktól, mint a szorongás, az idegesség, a túlzott aggodás, a fáradtság, a magányosság. Az előbbieken bemutatott tulajdonságegysüttesek, személyiségjellemzőkké válva serdülőkorban is határozott előnyt jelentenek.

A negatív énkép alacsony önértékelés eredménye, és átlagosnál gyengébb éntudattal társul, amelyben a tanult tapasztalatok alkalmazása nagy nehézségekbe ütközik (*Rotherham*, 1987). Az alacsony énképpel rendelkező gyermek elvárja mások irányítá-

sát, engedélyt kér cselekedeteikhez, ritkán mutat spontaneitást és kezdeményezőkézséget, alig kapcsolódik be az újdonságokba, elszigetelődik és hallgatólag, birtoklási vágy és túlzott elvárás jellemzi. *Yawkey* (1980) szerint a negatívitás eredménye általában az, hogy a személy vagy képtelen megbirkózni a körülményekkel, vagy az „engem nem szeretnek” érzés uralja el. A negatív énképpel rendelkező tanulók énképe és az ideális én képe között nagy a különbség. A sikereket a véletlennek, a kudarckokat saját ügyetlenségüknek, tehetetlenségüknek tulajdonítják. Általában kudarckerülő módon viselkednek, visszahúzódnak, elkerülik a versenyhelyzetet (*Hamachek*, 1995). Az elzárkózás stratégiáját követik, amely csökkenti a hibázási lehetőségeket, ezáltal megóvják őket attól, hogy alacsony önértékelésük tudatosává váljon (*Hamachek*, 1995).

Vizsgálatunk aspektusából fontosnak tartjuk *Lukács* és *Pressing* (1988) énkép-meghatározását: „Az énkép (önkép vagy self) mint az önmagunk iránt kialakított és érzelmi-leg színezett attitűd, szociális interakciók eredményeként jön létre. Pubertáskorban a gyermek szociális viszonyulásában ugrásszerű, minőségi változás következik be. A felnőttekkel szemben függetlenségre törekszik, ugyanakkor keresi a kortárs csoportba való beilleszkedés módját. Ennek megfelelően új értékelési szempontok alapján veszi revízió alá az énképét. Egyre nagyobb szerepet tölt be életében a csoport, de már kezd magával is többet törődni”. Tudatosan tartja számon valamilyen téren elért jó vagy kiemelkedő teljesítményeit (*Kiss*, 1978). Prepubertás-korban a szociális környezetnek kiemelkedő szerepe van, amely nemcsak támogathatja a személy szükségleteit, amellyel a pozitív énkép kialakulását segíti, de gátolhatja is azokat, ezzel a negatív énkép irányába fordítva. Úgy véljük, hogy a negatív énképű tanulók (de a pozitívak esetében is) az énkép fejlesztéséhez nemcsak az intellektuális képességeket lehet eszközként felhasználni, hanem olyan képességeket és tulajdonságokat is, melyek a gyerekek személyiségére, ügyességére és/vagy társas kapcsolataira is vonatkoznak.

A testi teljesítmények és a csapatban kifejtett, elismerést kiváltó sportteljesítmények prepubertás korban jelentős szerepet játszanak az önértékelés és öntudat alakulásában (*Kiss*, 1987). A személyiségfejlesztés minősége és hatékonysága nem csupán a környezet hatásától függ, hanem attól is, hogy a gyermek milyen mértékben motivált a befogadásra. A pozitív légkör jobban motivál szellemi és fizikai teljesítményekre, mint a negatív, merev magatartás. A játék ragyogó eszköz és lehetőség mind a pozitív légkör kialakítására, mind az érdeklődés felkeltésére (aktivizálásra) és fenntartására, mivel a gyermek testi és pszichikus sajátossága a játék. Játék közben olyan értékes szellemi és erkölcsi tulajdonságok alakulnak ki, amelyek megalapozzák az egyének viszonyát embertársaikhoz. A játékok könnyen alakíthatók és adaptálhatók a nevelés céljához és körülményeihez. Csoportos tevékenység során gyakori cél, hogy maximálisan csökkentsük egyes tanulók félrehúzódnását és inaktivitását, illetve minimálisra redukáljuk a kiközösítés esélyét.

A játékok széles skáláján a kooperatív játékok azok, ahol a sikert egyénileg nem, csak közösen, együttműködve lehet elérni. *Walker* (1995) szavaival: „az együttműködési játékokban a tanulók feszültségmentes légkörben tevékenykedhetnek. Nincs mindig szükség a játék értékelésére. Néha önmagában is megáll egy játék – a közös élmény fontosabb, mint a szavakba öntése és feldolgozása.” *N. Kollár* (1997) gondolatával élve: Egy jó közösségben igénye van a tanulóknak egymás támogatására, ahol magát a koope-

ráló magatartást is jutalmazták, nemcsak a teljesítményt. *Mérei* (1969) megfogalmazásában az együttes élmény nemcsak fokozott öröm, hanem fokozott hatóerő is.

Grastyán (1988) a játékot olyan funkcióként definiálja, amelyben az organizmus egy kívánt természetes vagy kreált cél elérése elé saját maga állít akadályokat. Valljuk, hogy a célirányosan megtervezett és kiválasztott kooperatív testnevelési játékok az együttműködésen túl a kihívást is magukban rejtik, amely egybecsengenek *Fülöp* (1997) azon véleményével, hogy a kooperáció és a versengés nem feltétlenül egymás ellentétei, azaz nem egymást kizáró magatartásformák, hanem egymás mellett létező, párhuzamos jelenségek.

Felmérése módszerei és eszközei

Hipotézisek

Tanulmányunk arra az alapgondolatra épült, hogy a játék élménye – kiváltképpen az együttműködésen alapuló, kooperatív játék – alkalmas eszköz lehet egyrészt a prepubertás korú leány tanulók énképének alakítására; másrészt a csoport szerkezetének erősítésére.

Azt vártuk, hogy a rendszeres kooperatív testnevelési játékok alkalmazása, azaz együttes feladatmegoldás során szerzett csoport-élmények (a csoport sikerei, kudarcai, stb.) módosítják, befolyásolják a szubjektív viszonyulásokat. Különösen a periférián elhelyezkedő tanulók esetében hozzájárul az énkép pozitív irányú elmozdulásához; a csoporttagok egymástól való távolságának csökkenéséhez; valamint fejlesztik az együttműködési készséget, a kooperációt egy nehéz feladatban történő döntés esetén.

Módszerek

A vizsgálat módszereit és mintáját úgy állítottuk össze, hogy információt kapjunk a 12–14 éves leányok énképéről, mivel az énkép az emberi viselkedés tanulmányozásának és megértésének egyik kulcsfogalma. Ennek mérésére a Tennessee-Fitts Énkép Skála hazai változatát alkalmaztuk (*Dévai és Sipos*, 1986). A teszt tételei az eredeti skálának megfelelően az énkép öt aspektusát vizsgálták: Testi énképet, Morális énképet, Individuális énképet, Családi énképet és Szociális énképet, valamint a Teljes énkép skálát. A Testi énkép (továbbiakban Testkép) skála a testalkatot, az egészséget és a fizikai állapotot jellemezte. A Morális énkép skála az életkorra jellemző erkölcsi magatartásformák mutatója, míg az Individuális énkép skála a nyitottság, önbizalom, akaraterő és kitartás mérője volt. A Családi énkép skála a család fontosságát jellemezte az egyén számára, valamint a családban elfoglalt helyzetet. A Szociális énkép az iskolai munkához, a társakhoz való viszonyt tükrözte. A kérdőív lehetőséget nyújtott az Önkritika skálán keresztül a válaszadás nyíltságának ellenőrzésére.

A Csoportértékelési Eljárással (a továbbiakban: CSÉE) (*Schellenberger*, 1980), a csoporton belül kialakult társas kapcsolatokra kaptunk választ. A módszer metodológiai

konceptiójához az a rendszerelméleti megfontolás adta a kiindulópontot, amely szerint a „rendszer” valamennyi tagjának értékelnie kell saját viszonyát a rendszer többi tagjához, amely alapvetően különbözik *Moreno* társadalomelméletétől. A CSÉE során minden csoporttag felbecsülte és egy 7-fokozatú intenzitásskálán értékelt minden más csoporttaghoz fűződő kapcsolatát, amelynek végpontjai és közepe a következő szavakkal jellemezhető: nagyon szívesen (1), közömbös (4) és nagyon nem szívesen (7). Ily módon a csoport egészéről és minden tagjáról az adott tevékenység (tanulás, szabadidő és döntés) szempontjából teljes és részletes kép rajzolható meg egy 7-fokozatú metrikus skálán.

A tanuló minden esetben nem csupán a választás vagy elutasítás tényét, hanem a mértékét is számszerűen jelölte, azaz az egyes ranghelyek közti távolság is pontosan értékelhetővé vált. Így az egyes vizsgálati periódusok után az esetleges változások – a tanulók egymástól való távolságában, a tanulók mozgásának irányában – pontosan leolvashatóak. A hagyományos szociogramok alakzatainak kirajzolásában ezek a távolságok és elmozdulási irányok nem voltak objektíven mérhetőek, gyakran érvényesültek szubjektív elemek. *Mérei* bírálata szerint (1988) egy társas alakzat grafikus felvázolása nagymértékben függött annak a személynek a véleményétől, aki a vizsgálatot végezte, ugyanazt az alakzatot minden vizsgáló más és másféleképpen rajzolhatta fel.

Tanulmányunkban a tanulóknak három – tanulással, szabadidővel és döntéssel kapcsolatos – kérdésre kellett válaszolniuk. A szociális kapcsolatok alakulását a legutóbbi, azaz a döntésre irányuló kérdés mentén mutatjuk be: „Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben minden egyes osztálytársaddal?”.

Az eredményeket értékelő elemzések könnyebb megértéséhez, az adott válaszok alapján készített és tanulmányunk során bemutatott metrikus preferencia-skála grafikus ábrázolása mellett minden csoportban értékelő mátrixot is összeállítottunk (amelyet a tanulmány terjedelmére való tekintettel most nem közlünk). A táblázat vízszintes számsora egy-egy tanuló által adott értékeléseket tartalmazza. Minél kisebb a szám, annál kedvezőbb a véleménye, illetve készséges az adott helyzetben az adott társával együtt dönteni. Azt, hogy értékelése mennyire differenciált, szélsőséges vagy sablonosan egyoldalú, értékeléseinek szórása fejezi ki. Továbbá a vízszintes sor részletes tanulmányozásával az is kiderül, hogy az adott tanuló egyes társait külön-külön hogyan értékeli, így kapván választ a kapcsolatok irányultságára és minőségére.

A táblázat függőleges számsora az egy tanulóra vonatkozó értékeléseket tartalmazza. Ennek az értékeltségnek az összesített mutatója a ranghely. Az egyéni szórásértékek ez esetben azt mutatják meg, hogy egy tanulóknak az osztályon belül mennyire egyöntetű (egyértelműen kedvező vagy kedvezőtlen) vagy ellentmondásos a megítélése (*Rókusfalvy és Stuller, 1985*).

Az eredményeket statisztikai számításokkal elemeztük, többek között kétmintás t-próbával. (Megjegyzés: A statisztikai számítások egyik követelménye, hogy a szélső értékeket el kell hagyni torzító hatásuk miatt. Azonban az adatok feldolgozásakor ezen tanulók énképváltozásait kiemelt figyelemmel kísértük, ezért a statisztikai számításokban is szerepelnek.)

A minta és a vizsgálat körülményei

A vizsgálati mintát három budapesti (belvárosi-, külvárosi- és egyházi iskola) hatosztályos gimnázium elsős, 12–13 éves leányai (N=144) alkották, melyet egy kísérleti (N=73) (belvárosi N=16, külvárosi N=14, egyházi N=41) és egy kontroll (N=71) (belvárosi N=20, külvárosi N=14, egyházi N=39) csoportra bontottuk. A tanulók a kísérleti év kezdetén találkoztak először egymással. A leányok testnevelésórákon nem koedukáltan vettek részt. Az egyházi iskolába csak leányok jártak, így a testnevelésórán kívüli tanórákon sem volt koedukált az osztály.

A kísérleti csoportokban a testnevelő tanárok minden órán egy 10 perces kooperatív játékrészt tartottak. A közel 70 kooperatív játékot tartalmazó gyűjteményt úgy állítottuk össze, hogy az órarészhez (bemelegítés, főrész, levezetés), a tartalomhoz (bemelegítés, főrész, levezetés) és körülményhez (tornaterem, udvar, szerek) megfelelő játéko(ka)t választhassanak. Korábról ismert és kedvelt játékokat is oktathattak a kísérleti csoportban, mindemellett azonban minimum 10 percig az általunk megadott programban leírtakból is kellett tanítani. Nem a jól ismert és kedvelt játékok lecserélése volt a cél, hanem az együttes gondolkodás kialakítása, valamint a fair play viselkedés megvalósítása, az ismert játékok módosított szabályaival. Továbbá feltétel volt, hogy ne alakuljon ki teljesítményelvárás, sztereotip szereposztások és megmerevedett dominancia viszonyok.

A kontrollcsoportok számára nem volt ismert ez a pedagógiai program, így változtatás és külön követelmény nélkül tanítottak a testnevelő tanárok.

Az első vizsgálatra szeptember végén – október elején került sor, míg a második, ismételt vizsgálatot az első félév végén – január végén, február elején – végeztük. A kérdőíveket tantermi körülmények között töltötték ki a tanulók, tanári felügyelet mellett.

Eredmények

Tennessee énkép skálák eredményei, a kísérleti és kontrollcsoportok mintáján

Az alapvizsgálat bemutatása

A teljes vizsgálati mintánk Tennessee énkép skáláinak átlag- és szórásértékeit első lépésben összehasonlítottuk a *Dévai és Sipos* félé (1986) standard értékekkel (1. táblázat). Az összehasonlítás során információt kaphatunk arról, hogy jelen vizsgálati adataink eltérőek-e a 18 évvel ezelőtti általános iskolai tanulók eredményeitől.

A teljes leányminta adatait összehasonlítva a *Dévai–Sipos*-félé (1986) standard értékekkel, azok teszt minden skálájában jelentős eltérést mutattak. Az eltérés iránya szerint a vizsgálati mintánk jelentősen magasabb önkritikai érték mellett egyaránt alacsonyabb testi-, morális-, individuális-, családi-, szociális- és teljes énképpel jellemezhető. Úgy tűnik, serdülő lányaink kritikusan szemlélik magukat és negatívabb énképpel rendelkeznek, mint korábbi társaik. A kedvezőtlenebb énképet a megváltozott pszichoszociális háttérrel magyarázzuk; manapság a tanulók nagy része nem rendelkezik az

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

egykor megszokott társadalmi értékrenddel. A fontos szociális értékek, viselkedésformák átalakulása, elvesztése megjelenik az énkép értékekben is.

1. táblázat. Tennessee Énkép Skálák átlaga és szórása vizsgálati mintákban és Dévai-Sipos-féle standardban. A minták összehasonlítása két mintás t-próbával

Énkép skálák	Vizsgálati minta (N=144)	Dévai-Sipos stan- dard (1986) (N=445)	T-próba
Testi énkép	átlag szórás	62,05 10,77	67,05 9,22 -5,42 $p \leq 0,001$
Morális énkép	átlag szórás	69,63 7,81	71,37 8,39 -2,19 $p \leq 0,05$
Individuális énkép	átlag szórás	65,43 8,99	68,9 8,6 -4,16 $p \leq 0,001$
Családi énkép	átlag szórás	70,80 10,12	72,9 8,53 -2,34 $p \leq 0,05$
Szociális énkép	átlag szórás	67,03 7,53	67,33 9,2 -2,44 $p \leq 0,05$
Teljes énkép	átlag szórás	332,60 44,28	345,55 37,05 -3,46 $p \leq 0,001$
Ön-kritika	átlag szórás	26,08 6,29	24,08 5,88 3,48 $p \leq 0,001$

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a kooperatív játékokat gyakorló kísérleti, és a programban részt nem vevő kontrollcsoportok között találunk-e jelentős különbségeket, vagy homogének-e a csoportok a kísérletet megelőző alaphelyzetben.

Eredményeink alapján sem a teljes énkép, sem az egyes énkép alskálák értékeiben nem tért el a két csoport egymástól, azaz homogén jellemzőket mutattak az első felmérés során. Egyedül az Önkritika skála értékében volt szignifikáns különbség. Eszerint a kísérleti csoport énképe az erősebb önkritika ellenére is nagymértékben megegyezik a kontrollcsoportéval.

A gimnáziumok között jelentős eltérések voltak mind a felvételi-, mind a tanulmányi követelmények területén. Míg a belvárosi gimnáziumba erős felvételi vizsga után csak a legjobbak nyertek felvételt, addig külvárosi iskolába a környék gyerekei feltétel nélkül iratkozhattak be. Az egyházi iskolában az évközi szigorú tanítási- és kollégiumi rendhez (pl.: tanítás szombaton, egyházi ünnepek) kellett a tanulóknak és családjuknak is alkalmazkodni. Az egyházi iskola tanulóinak közel 50%-a bentlakásos, azaz vidéki volt, akik csak kijelölt időpontokban látogathattak haza. Vizsgálataink során a kísérleti és kontrollcsoportot is elemeztük iskolánként (belvárosi-, külvárosi- és egyházi iskola) (2. és 3. táblázat).

Az egyházi gimnázium – legmagasabb létszáma ellenére – mutatta a leghomogénebb képet, mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében. Az eredmény várható volt, az iskola jellegzetes szabályai és szociális viszonyai miatt is.

A belvárosi iskolában a kísérleti osztályban a szórásértékek, a többi csoporttal összehasonlítva, nagyok. Ebben az osztályban egy tanulónak mind az öt énkép alskálában – így a teljes énképnél is – kiugróan alacsonyok voltak az értékei, ami a későbbi szociometriai ábrázolásnál is megjelenik. A kontrollcsoport leányainak énkép-értékei nem tértek el jelentősen.

Míg a külvárosi gimnázium kísérleti osztálya hasonló értékeket mutatott, mint a másik két iskola, addig a kontrollcsoportnál az énkép-értékek alacsonyabbak.

Megvizsgáltuk, hogy a szélsőértékekkel végzett számításaink során találnak-e statisztikailag is kimutatható eltéréseket a Tennessee énkép skáláiban iskolánkénti bontásban.

2. táblázat. Tennessee énkép skálák átlaga és szórása budapesti gimnáziumok 12–13 éves kísérleti leányainak mintáján. Összehasonlításuk két mintás T-próbával

Énkép skálák	Kísérleti csoport (N=71)									
		Belvárosi N=16	Külvárosi N=14	T-próba	Belvárosi N=16	Egyházi N=41	T-próba	Külvárosi N=14	Egyházi N=41	T-próba
Testi énkép	átlag	59,5	64,5	-1,02	59,5	62,02	-0,74	64,5	62,02	0,90
	szórás	16,49	8,34	n.s.	16,49	9,0	n.s.	8,34	9,0	n.s.
Morális énkép	átlag	70,3	72,9	-0,94	70,3	66,76	1,44	72,9	66,76	2,77
	szórás	9,10	5,01	n.s.	9,10	7,66	n.s.	5,01	7,66	$p \leq 0,09$
Individ. énkép	átlag	64,9	64,6	0,07	64,9	65,10	-0,07	64,6	65,10	-0,19
	szórás	12,72	6,27	n.s.	12,72	9,28	n.s.	6,27	9,28	n.s.
Családi énkép	átlag	68,7	72,8	-1,02	68,7	70,67	-0,60	72,8	70,67	0,75
	szórás	13,14	7,08	n.s.	13,14	9,58	n.s.	7,08	9,58	n.s.
Szociális énkép	átlag	66,1	71,1	-1,54	66,1	64,40	0,68	71,1	64,40	3,38
	szórás	11,08	5,52	n.s.	11,08	6,72	n.s.	5,52	6,72	$p \leq 0,4$
Teljes énkép	átlag	329,4	345,9	-1,05	329,4	328,95	0,03	345,9	328,95	1,84
	szórás	54,72	21,25	n.s.	54,72	31,87	n.s.	21,25	31,87	n.s.
Ön-kritika	átlag	25,1	23,28	0,82	25,1	29,31	-2,33	23,28	29,31	-3,62
	szórás	6,64	5,11	n.s.	6,64	5,48	$p \leq 0,3$	5,11	5,48	$p \leq 0,8$

A 2. táblázat alapján elmondhatjuk, hogy jelentős különbséget a kísérleti csoportnál a külvárosi és az egyházi iskola között találtunk. A külvárosi gimnázium tanulói jobb morális és szociális énképpel rendelkeznek, mint az egyházi gimnázium leányai, akik viszont kritikusabbak önmagukkal. Az egyházi gimnázium diákjainak a belvárosi iskola tanulóinál is szigorúbb az önkritikájuk. A két kísérletcsoport (belvárosi és külvárosi iskolák) énkép-értékei statisztikailag nem különböztek egymástól. A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a kontrollcsoportba tartozó osztályok hasonló vagy eltérő énképpel rendelkeznek-e.

Eredményeink szerint (3. táblázat) a kontrollcsoportban a legtöbb különbséget – hasonlóan a kísérleti csoportoknál tapasztaltakhoz – a külvárosi és egyházi iskola összehasonlításakor láthattunk. Mind a Családi-, mind a Teljes énképben az egyházi iskolának – ez esetben is – jelentősen jobbok voltak a skálaértékei. A belvárosi és külvárosi gimnáziumok összehasonlításakor ugyancsak a Családi énképben találtunk szignifikáns eltérést.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

A belvárosi gimnázium leányai eszerint fontosabbnak ítélték a családban elfoglalt helyüket és a család szerepét.

3. táblázat. Tennessee énkép skálák átlaga és szórása, budapesti gimnáziumok 12–13 éves kontroll leányainak mintáján. Összehasonlításuk kétmintás t-próbával

Énkép skálák	Kontrollcsoport (N=73)									
	Belvárosi N=20	Külvárosi N=14	T-próba	Belvárosi N=20	Egyházi N=39	T-próba	Külvárosi N=14	Egyházi N=39	T-próba	
Testi énkép	63,9 13,08	58,5 13,50	1,13 n.s.	63,9 13,08	62,46 8,6	0,53 n.s.	58,5 13,50	62,46 8,6	-1,23 n.s.	
Morális énkép	71,6 8,76	68,6 8,50	0,95 n.s.	71,6 8,76	70,85 6,84	0,40 n.s.	68,6 8,50	70,85 6,84	-0,89 n.s.	
Individ. énkép	67,4 8,97	62,3 8,97	1,59 n.s.	67,4 8,97	66,46 7,88	0,54 n.s.	62,3 8,97	66,46 7,88	-1,48 n.s.	
Családi énkép	72,2 8,66	64,8 11,37	2,12 $p \leq 0,2$	72,2 8,66	72,49 10,16	-0,15 n.s.	64,8 11,37	72,49 10,16	-2,31 $p \leq 0,6$	
Szociális énkép	68,7 7,30	64,9 6,85	1,48 n.s.	68,7 7,30	68,74 6,73	0,02 n.s.	64,9 6,85	68,74 6,73	-1,70 n.s.	
Teljes énkép	343,8 39,38	319,2 30,22	1,91 n.s.	343,8 39,38	341,0 27,12	0,36 n.s.	319,2 30,22	341,0 27,12	-2,37 $p \leq 0,6$	
Ön-kritika	25,1 6,13	26,5 6,29	-0,64 n.s.	25,1 6,13	24,26 6,31	0,46 n.s.	26,5 6,29	24,26 6,31	1,08 n.s.	

Ismételt vizsgálatok

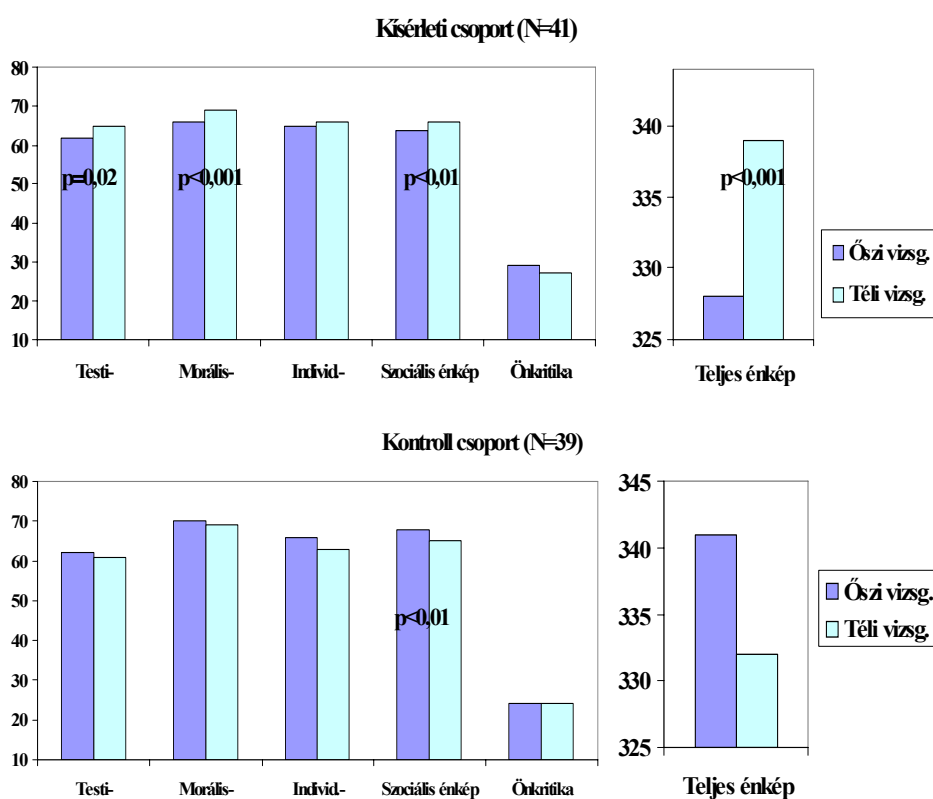
Vizsgálatunk kísérleti csoportja, három budapesti gimnáziumban tanuló leányok egy tanulmányi féléven keresztül kooperatív játékokat játszottak testnevelés órákon. Tanulmányunkban többek között arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a program hatása megmutatkozik-e a csoport énképének alakulásában.

Az őszi (1) és a téli (2) vizsgálatok összehasonlításából származó adatok szerint egyetlen Tennessee skála értékben sem volt statisztikailag kimutatható szignifikáns eltérés a három különböző osztály tanulóit egyesítő kísérleti- és kontrollcsoportban. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a 3 és fél hónap időtartamban rendszeresen végzett játékprogramnak nem volt kimutatható hatása az énképre a teljes kísérleti mintában. A kontrollcsoportban – ahol a két vizsgálat közötti esetleges módosulás, amely a spontán fejlődés illetve az idő tényező következménye lehet – ugyancsak nem mutatkozott eltérés. Ezen eredményeink alátámasztják Dévai (1988) azon megállapítását, hogy az énkép nehezen változtatható, értő beavatkozás nélkül a változtatás csaknem reménytelen.

Miután mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportot 3–3 iskola tanulói alkották, felmerült bennünk, hogy a várt különbségek elmaradása abból is adódhat, hogy a nagy minta

elfedi a kisebb mintákban esetleg tapasztalható különbségeket. Érdeklődésünk ezért a továbbiakban az egyes gimnáziumok osztályainak ismételt vizsgálataira irányult.

Feltételezésünk – miszerint a jelentősen eltérő csoportlétszámok elfedik a különbségeket – részben beigazolódott. Az összehasonlító vizsgálatkor nem mutatkozott szignifikáns különbség az énkép alskálákban az alacsonyabb létszámú osztályokban (belvárosi- és külvárosi gimnázium) sem a kísérleti és sem a kontrollcsoportokban. A magas létszámmal rendelkező egyházi gimnáziumban (1. ábra) mind a kísérleti-, mind a kontrollcsoportban volt statisztikailag kimutatható változás.



1. ábra

A Tennessee énkép skálák ismételt vizsgálatai egyházi iskola 12–13 éves leány tanulóinak mintáján

Az egyházi gimnáziumban a kísérleti csoportnál a Testi- (-2,3; $p \leq 0,02$), a Morális- (-3,3; $p \leq 0,001$) és a Teljes énkép (-3,3; $p \leq 0,001$) skálák értékei megnövekedtek, az Önkritika értéke (2,5; $p \leq 0,01$) csökkent. Kérdésfeltevésünk, miszerint a rendszeres kooperatív testnevelési játékok hatása alakíthatja-e a tanulók énképét, részben beigazolódott,

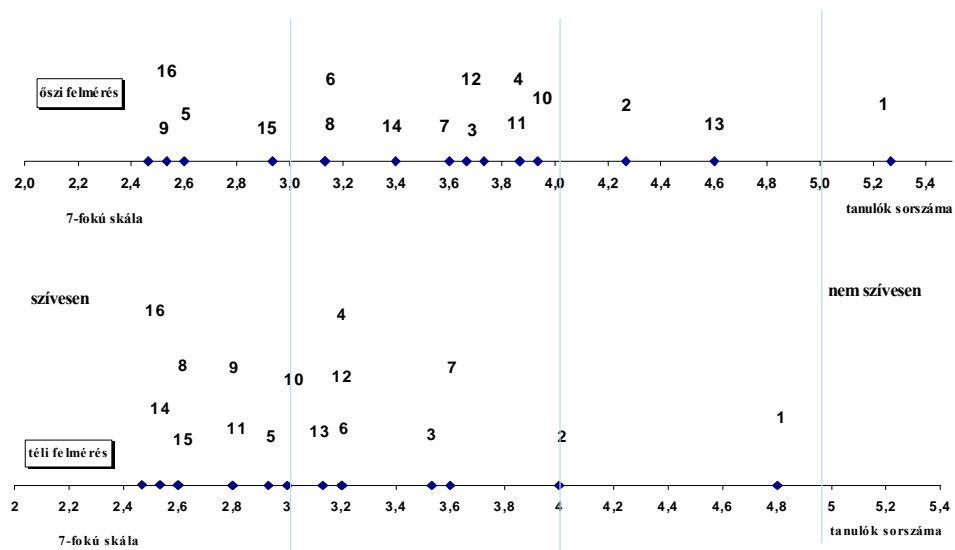
azaz az énkép testi- és morális dimenziói oly mértékben javultak, hogy pozitív hatással voltak a teljes énképre is.

A kontrollcsoportban a Szociális énkép skála értékekben (2,8; $p \leq 0,01$) találtunk eltérést. Egy tanulmányi félév alatt ebben az osztályban a leányok iskolához és/vagy társaihoz való viszonya jelentősen romlott.

A Csoport Értékelő Eljárás (CSÉE) preferencia-sorrendjének alakulása

Ismételt CSÉE kísérleti csoportok mintáján mindhárom gimnáziumban A korábbiakban megállapítottuk, hogy az egy tanulmányi félévben gyakorolt kooperatív testnevelési játékok után csak a magas létszámú egyházi gimnázium leányainál tapasztaltunk pozitív változást a Tennessee énkép alskálákban.

A Csoport értékelő Eljárás metrikus ábrázolásával arra kerestük a választ, hogy a fél-éves játékprogram módosította-e a gimnáziumokban (bel- és külvárosi, valamint egyházi) a csoportszerkezeteket, az osztálytársak egymástól való távolságát, különös tekintettel a periférián elhelyezkedő tanulókat, abban az esetben, ha arról kell állást foglalniuk, hogy „milyen szívesen vagy nem szívesen döntene minden egyes osztálytársával”. A skála 1-től 2-ig terjedő szakaszán a kiemelten kedvelt diákok helyezkedtek el, míg 2-től 3-ig a preferáltak, 3-tól 4-ig a közömbösek, 4-től 5-ig az elutasítottak és 5-től a 6-ig a periférián lévők csoportja található.

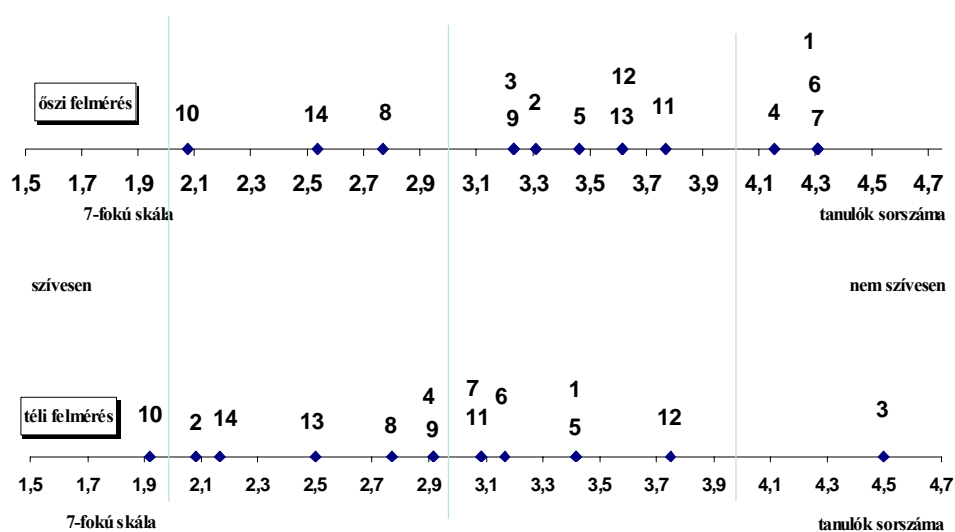


2. ábra

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=16, Belvárosi gimnázium)*

A belvárosi gimnázium kísérleti osztályában a leány tanulók az őszi (1.) felméréshez viszonyítva a téli (2.) vizsgálatkor a kedveltek irányába mozdultak el. A skála negatív (periféria) szélsőértéke 5,3-ról 4,8-ra csökkent. A preferáltak létszáma 4-ről 7-re növekedett, és a közömbösek távolsága is csökkent a kedveltektől (2. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálat során kettő tanuló helyezkedett el a periférián és egy leányt teljesen elutasítottak társai. A 13-as számú leány teljesen felzárkózott a csoporthoz, míg a 2-es és 1-es számú tanulók távolsága nem csökkent, csak a többiekkel együtt preferáltak irányába mozdult. Megállapíthatjuk, hogy a féléves játékprogram után a leányok sokkal szívesebben döntöttek együtt, mint azt megelőzően (2. ábra).



3. ábra

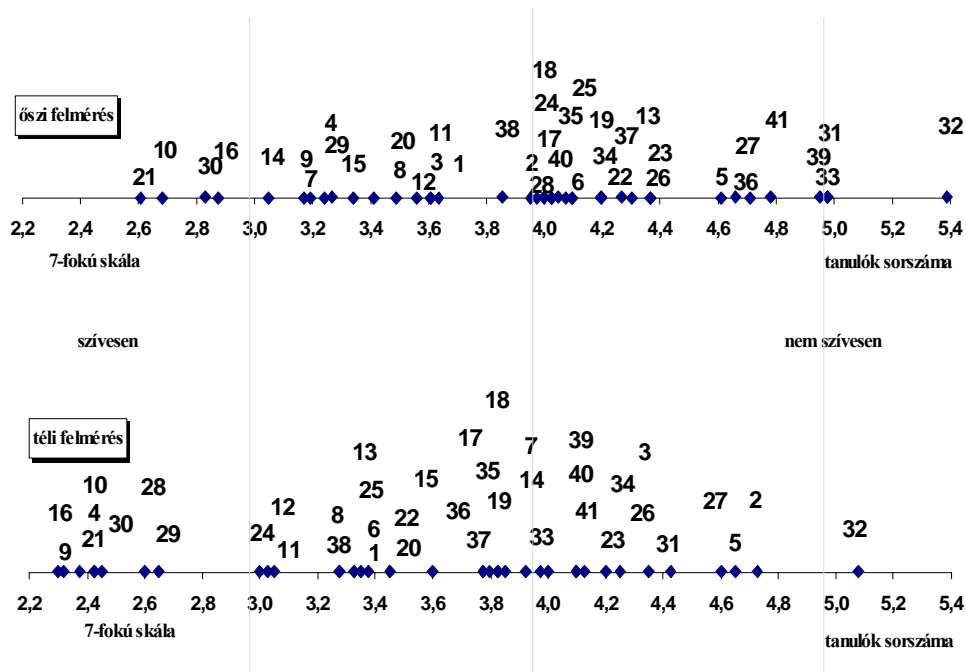
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=14, Külvárosi gimnázium)*

A külvárosi gimnáziumban az őszi (1.) vizsgálatkor a tanulók 2,1–4,3 között jelölték meg egymást. Ezen belül három jól elkülöníthető csoportot találtunk: 3 főből áll a kedveltek, 7 fő az elfogadottak, és 4 főből az elutasítottak csoportja (3. ábra).

A féléves játékprogram után a tanulók szélesebb skálaterjedelmet (1,9–4,5) használtak az értékelés során, azonban az osztály egésze pozitív irányba mozdult. A tanulók egy társukat a kiemelten preferáltak közé sorolták, továbbá megduplázódott a kedveltek létszáma. Az ősszel elutasított leányok felzárkóztak a kedveltek (4-es sz.), illetve a közömbösek csoportjához. Télen az osztály leányai egyetlen társukat utasítottak el (3-as sz.), aki ősszel még az elfogadottak csoportjában vezető pozíciót foglalt el.

A kooperatív játékok hatására az ismételt vizsgálat (2.) után a külvárosi iskola tanulóiban nőtt az együttműködési készség egy fontos helyzetben való döntés során.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata



4. ábra

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=41, Egyházi gimnázium)*

Az egyházi gimnázium diákjai mind a két vizsgálat során 3 egységnyi terjedelmet (1.: 2,6–5,4; 2.: 2,1–5,1) használtak fel a 7 fokozatú skálán. A téli (2.) felmérés után a tanulók pozíciója a kedvelt tanulók irányába mozdult el (4. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálat után azt tapasztaltuk, hogy a nagy létszámú osztály 4 kisebb csoportra bontható: a preferált leányok létszáma 4, valamint 1 tanuló található a periférián. Az elfogadottak létszáma kevesebb, mint az elutasítottaké.

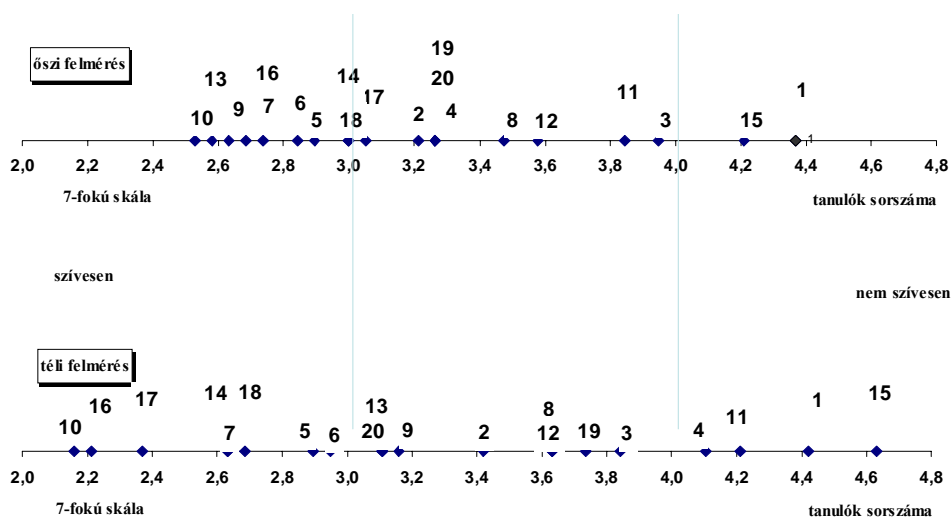
A kísérleti félév hatására a preferáltak létszáma négyről nyolcra nőtt, és pozitív irányba növelték távolságukat. Az elfogadottak száma nőtt, az elutasított leányoké csökkent. A periférián található tanuló (32-es sz.) távolsága a csoporttól nem csökkent, de nem is nőtt, mivel a többiekkel együtt pozitív irányba mozdult.

Az osztály tanulói a téli (2.) felmérésben pregnánsabb összetartás benyomását keltették, mint az őszi (1.) vizsgálatban, azaz jobban figyelemmel kísérték egymás véleményét és döntését.

Mindhárom iskola (belvárosi-, külvárosi- és egyházi gimnázium) kísérleti osztályában azt tapasztaltuk, hogy az egy tanulmányi félévben gyakorolt kooperatív testnevelési játékok kedvezően befolyásolták a csoportszerkezetek alakulását. A társak egymástól való távolsága csökkent. A csoportok tanulói és a periférián elhelyezkedők is a kedveltek

irányba mozdultak. A változások határozottabb együttműködési készségre utaltak, mint korábban.

Ismételt CSÉE kontrollcsoportok mintáján mindhárom gimnáziumban Az 5., 6. és 7. ábrán bemutatjuk, hogy a kontrollcsoportok esetében is tapasztalhatók-e a csoportszerkezetek pozitív változásai, illetve a társak egymástól való távolságának csökkenése, mint a kísérleti csoportoknál. Azaz a 12–13 éves leányok jobban igénylik-e társaikkal az együttműködést döntéseik során, mint fél évvel korábban?



5. ábra

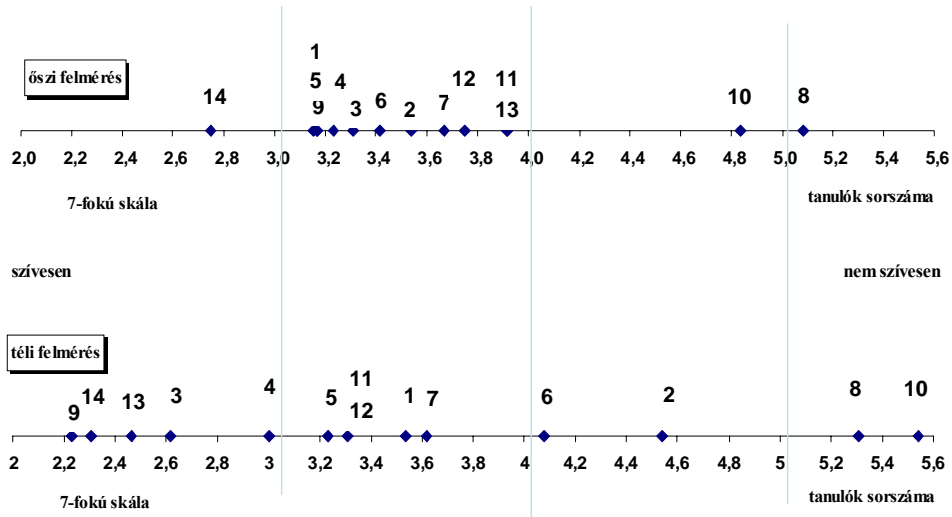
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=20), Belvárosi gimnázium*

A belvárosi gimnázium tanulói az ismételt téli (2.) CSÉE vizsgálat után jóval szélesebb skálán (2,1–4,7) értékelték társaikat, mint az őszi (1.) felméréskor (2,5–4,4) (5. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálatkor 7 leányból állt a preferált csoportja, míg az elutasítottak száma 2 fő volt. A téli (2.) vizsgálat után azt tapasztaltuk, hogy a leányok egymástól való távolsága megnőtt, mind pozitív, mind negatív irányba. A kedvelt tanulók télen jóval szélesebb skálán helyezkedtek el (2,1–3,1) mint őszi (2,5–3,1), azaz egyes leányokat társaik még jobban kitüntették figyelmükkel. A központban elhelyezkedő, közömbösnek ítélt leányok létszáma csökkent, mivel a 20-as számú tanulót a kedveltek, a 4-es, illetve 11-es számú leányt az elutasítottak csoportjához sorolták társaik. Az őszi (1.) vizsgálatkor periférián elhelyezkedő tanulók (1-es és 15-ös sz.) távolsága osztálytársaiktól nőtt a félév alatt.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

A leányok fél évvel később az alaphelyzethez képest kevésbé mutattak készséget arra, hogy szívesen döntenének együtt egy fontos kérdésben társaikkal.



6. ábra

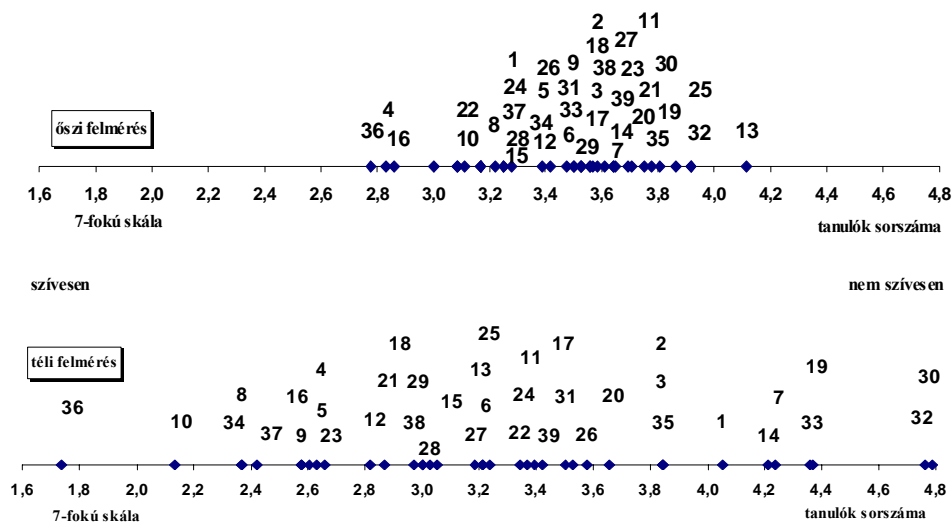
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=14), Külvárosi gimnázium*

A külvárosi gimnázium ismételt (2.) CSÉE vizsgálatai után – hasonlóan a belvárosi kontrollcsoportéhoz – e csoport leányai is szélesebb skálaterjedelemben (2,2–5,6) jelölték meg társaikat, mint az őszi (1.) alkalommal (2,7–5,1). A skála tartománya mind pozitív, mind negatív irányba növekedett (6. ábra).

Az őszi felméréskor (1.) az osztály tanulói egy társukat kiemelten kedvelték, míg egyet elutasítottak és egy másikat a perifériára helyeztek. A közömbösek 11 fős csoportja szűk tartományban (3,1–3,9) helyezkedett el.

A téli vizsgálatnál (2.) a preferáltak létszáma (1-ről 4-re) és távolsága is nőtt a közömbösek csoportjától. Mind az elutasítottak, mind a periférián található létszáma megduplázódott. A már ősszel is periférián található tanulók (8-as és 10-es sz.) még jobban leszakadtak társaiktól, mivel a közömbösek csoportja a kedveltek irányába, az elutasítottak ellenkező irányba mozdultak. Továbbá a 2-es és a 6-os számú tanulók is eltávolodtak a közömbösek csoportjától, így növelve az elutasítottak létszámát.

Az osztályban a leányok a téli (2.) vizsgálat után kevésbé szívesen vonták be társaikat a döntéseikbe, mint az őszi (1.) vizsgálat után.



7. ábra.

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=39), Egyházi gimnázium*

Az egyházi gimnázium Csoport Értékelő Eljárás ismételt vizsgálatokor (2.) a leányok a 7 fokú preferencia skálán jóval szélesebb sávban (1,7–4,8) értékelték társaikat, mint az őszi (1.) felméréskor (2,7–4,2). Mindkét szélsőérték, preferáltak és elutasítottak, jelentősen elmozdult, azonban a tanulók jelentős része a kedveltek irányába mozdult (7. ábra).

Az őszi vizsgálatkor (1.) a tanulók egymástól való távolsága minimális volt, így a különböző csoportok sem különültek el egymástól élesen. A kedveltek száma 3 fő, és egy leányt utasítottak el társaik. Mind a preferált tanulók, mind az elutasított tanuló távolsága a középponttól csekély.

A téli vizsgálat (2.) után a leányok egy tanulót kitüntettek figyelmükkel, míg 15 leányt elfogadtak. A közömbösek csoportjába 16 társukat sorolták és 7 főre emelkedett az elutasítottak létszáma.

Míg az őszi (1.) vizsgálat után a tanulóknak közömbös volt, hogy együtt kell-e dönteniük, vagy sem társaikkal, addig a téli (2.) vizsgálat után már könnyebben megállapítható, hogy melyik leánytársuk véleménye fontos, illetve nem fontos. A korábban ismertetett Tennessee énkép vizsgálatok során ebben az osztályban tapasztaltunk kedvezőtlen alakulást a Szociális énkép esetében, amely a Csoportértékelő Eljárás metrikus ábrázolásában is megjelenik.

A kontrollcsoportok preferencia-sorrendjének metrikus ábrái alapján megállapíthatjuk, hogy fél év után mindhárom iskolában lényegesen csökkent az együttműködési hajlam. A 12–13 éves leányok távolsága jelentősen nőtt, mind pozitív, mind negatív irányba. A tanulók kevésbé tartották fontosnak társaik segítségét döntéseik során.

Összegzés

Több tanulmány (*Kozéki*, 1984; *Vastagh*, 1995) rámutat arra, hogy a tanulók közötti interakciók minősége meghatározza a személyiség formálódását. Prepubertás korban a magas önértékelés inkább kapcsolódik a szociális sikerhez, mint a tanulmányi eredményességhez, azaz *Járó* (1992) szerint a diákok énképe, önértékelése – összhangban az életkori sajátosságokkal – fokozottabban rezonál a kortárs csoportok véleményére, mint a tanári minősítésre, illetve az iskolai sikerre.

Kutatásunk arra a gondolatra épült, hogy a testnevelés órán gyakorolt kooperatív játékok pozitív élménye, alkalmas eszköz lehet arra, hogy prepubertás korú leány tanulók énképét pozitívan módosítsa. Azáltal, hogy a tanulók feszültségmentes légkörben, együttműködve cselekednek, a csoporton belül perifériára szorult tagok távolsága osztálytársaitól csökken, illetve kedvező irányba módosul.

Kísérletünk során 3 budapesti gimnáziumban (belvárosi-, külvárosi- és egyházi gimnázium) egy tanulmányi félévben minden testnevelési órán 12–13 éves leányok (N=73) kooperatív játékokat gyakoroltak minimum 10 perces időtartamban. A kontrollcsoportot ugyanezen iskolákban másik 3 osztály (N=71) alkotta.

A rendszeres kooperatív testnevelési játékokban résztvevő csoportok közül a legnagyobb létszámmal (N=41) rendelkező egyházi gimnázium 12–13 éves tanulóinál találtunk változást a kísérleti periódus után. A Tennessee énkép skálák esetében a Testi-, a Morális- és a Teljes énkép skálák szignifikánsan javultak, és a leányok önkritikája kevésbé volt szigorú. A kontrollcsoportoknál is – ugyanúgy, mint a kísérleti csoportoknál – csak az egyházi gimnázium (N=39) tanulóinál találtunk szignifikáns különbséget a Szociális énképben, amely érték kedvezőtlenebbé vált egy tanulmányi félév alatt. Úgy véljük, várakozásunk – miszerint a csoport együttes élményei hozzásegítik a tanulót az énkép pozitív irányú elmozdulásához – nagyrészt beigazolódott.

Tanulmányunkban a Csoport Értékelő Eljárás módszereivel többek között arra kérdeztünk rá, hogy „milyen szívesen döntene egy fontos kérdésben minden egyes osztálytársával?”. Az ismételt vizsgálatok összehasonlításakor mindhárom gimnázium kísérleti csoportjában kedvező irányú elmozdulást tapasztaltunk a kooperatív játékok hatására. Továbbá, a kísérleti csoportoknál nemcsak a periférián elhelyezkedő leányok szociális távolsága csökkent társaiktól, hanem a közömbösek domináns része is a preferáltak irányába mozdult el. Ezért többnyire a periférián elhelyezkedő tanulók távolsága nem csökkent, de nem is nőtt a közömbösek csoportjától.

A kontrollcsoportnál ehhez hasonló változást nem találtunk az ismételt vizsgálatok összehasonlításakor. A tanulók a téli (2.) felmérés után szélesebb skálaterjedelemben rangsorolták társaikat, mint az őszi vizsgálatkor. Elmozdulások mind a kedveltek, mind az elutasítottak irányába történtek, így a preferáltak és a leszakadtak távolsága a csoporttól jelentősen megnőtt.

Eredményeink alátámasztják *Járó* (1992) azon gondolatát, hogy az iskolai érvényesülés sikere vagy kudarca – legalábbis a diákok szemében – közel sem kizárólag a tanulmányi eredményen múlik. Az önértékelésben jelentős szerepet játszik, hogyan és

mennyire fedezik fel és becsülik meg egymást az osztálytársak, és mennyiben viszonzó-
zák érzelmileg társaik együttműködő kapcsolatok teremtésére irányuló törekvéseit.

Irodalom

- Bábosik István (1982): *Személyiség formálás közvetett hatásokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest. 57–78.
- Black, F. és Bornholt, L. (2000): *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances from the New Millennium*. 426.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9-14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia*, 4. sz. 557–573.
- Dévai Margit és Sipos M. (1986): *A Tennessee Énkép Skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Fülöp Márta (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest. 172.
- Golnhof Erzsébet (1998): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57–78.
- Grastyán Endre (1988): *A játék neurobiológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Hamachek, D. (1995): Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, 4. sz. 73.
- Járó Katalin (1992): Diákpályafutások. A gimnáziumi osztályok szociális strukturálódásának tényezői. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. 11. sz. 28–49.
- Jiang, X. (2000): A Case Study of High and Low Levels of Self-Concept in Children. *Self-Concept Theory. Research and Practice: Advances from the New Millennium*. University of Ballarat, Australia, 282–291.
- Kagan Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökomet Kft., Budapest.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célja. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–164.
- Kozéki Béla (1984): *Személyiségfejlesztés az iskolában. Kézikönyv pedagógusoknak*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Körössy Judit (1997): Az énkép összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Lukács Dénes és Pressing Lajos (1988): Az énkép és az önértékelés vizsgálata. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztika Vademecum I*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37–75.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. In: *A köznevelés évkönyve*. Válás- és Közoktatásiügyi Minisztérium, Budapest. 114–134.
- Mérei Ferenc (1969): Az együttes élmény. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 346–366.
- Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata. A szociometriai értelmezése*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Nagy János és Komlósi Annamária (2003): *Énelméletek személyiség és egészség*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–136.
- N. Kollár Katalin (1997): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 156.
- Orlov, L. P. (1980): A szociometriai helyzetet befolyásoló tényezők. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest. 406.
- Rókusfalvy Pál (1986): *A sport és testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rókusfalvy Pál és Stuller Gyula (1985): Serdülő ifjúsági labdarúgók társas beilleszkedésének egyéni személyiségháttere. *TF Közleményei*, 2. sz. Melléklet.
- Rotherham, M. J. (1987): Children's Social and Academic Competence. *Journal of Educational Research*, **80**, 26–211.
- Schellenberger, H. (1980): Szociálpszichológiai módszerek a csapatok csoport szerkezetének megismerésére. In: Nádori László (szerk.): *Az edzés és versenyzés pszichológiája*. Sport, Budapest. 83–97.
- Szabó Laura (1997): Normák az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–156.
- Taylor, B. J. (1980): Playways to a Healthy Self-Concept. In: Yawkey, T. D. (szerk.): *The Self-Concept of the Young Child*. Brigham Young University Press, Provo.
- Vastagh Zoltán (1995): Korstárscsoportok az iskolai nevelés hatásrendszerében. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógia stratégiák az iskolában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs. 37–46.
- Walker, J. (1995): *Feszültségoldás az iskolában, játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 113–114.
- Yawkey, T. D. (1980): Creative Thinking and Self-Concept in Young Children. In: Yawkey, T. D. (szerk.): *The Self-Concept of the Young Child*. Brigham Young University Press, Provo.

Kovács Katalin

ABSTRACT

KATALIN KOVÁCS: A COMPARATIVE STUDY OF THE SELF-CONCEPT AND SOCIAL POSITION OF 12–13-YEAR OLD GIRLS PARTICIPATING AND NOT PARTICIPATING IN COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

It is known that the neglected facilitation of the skills of cooperation is an indicator of the weakness of the sense of community in any school. The understanding of the self and the problems of the self in a school environment is almost impossible without taking the social context into account, and vice versa. This study emphasises the character of interactions between students in examining whether the regular involvement of students in cooperative activities is an appropriate measure to help the development of their personality in a way that could be reflected in their self-assessment, as well as in changes of their self-concept and social position. The subjects were 12–13-year-old girls (N=144) in grade 7 in three Budapest academic secondary schools (downtown, outskirts and denominational schools). 73 subjects were assigned to the experimental group (16 from the downtown, 14 from the outskirts and 41 from the denominational school) and 71 to the control group (20, 14, 39, respectively). In the experimental group, students played cooperative games for at least 10 minutes in every PE class. Games appropriate for the content and conditions of the classes were chosen from a collection of approximately 70 games compiled for the study. The Hungarian version of the Tennessee-Fitts Self-Concept Scale (Dévai and Sipos, 1986) was used to assess students' self-concept and the Group Assessment Protocol (Schellenberger, 1973) to map intragroup social relationships. The results show that the common experiences of the group facilitated a positive change in students' self-concept. A change occurred in the members of the largest experimental sub-sample (N=41), with significant gains on the Tennessee Self-Concept Physical, Moral and Whole Self-Concept Scales. The Group Assessment Protocol revealed favourable changes in the experimental groups. Not only did girls on the periphery move closer to the centre, but the majority of the indifferent ones also moved in the direction of the preferred.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 57–76. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Katalin, Szechenyi Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar Sportjáték Tanszék, H-1125 Budapest, Szarvas Gábor u. 26.