

# A külső és belső motivációs tényezők szerepe a tanulók osztálytermi értékelésében

Szitó Imre

Ha Máté úgy tanul meg olvasni, hogy kíváncsi a betűkre, a szavakra, a mondatokra, majd büszke arra, hogy tud már olvasni és érdekesnek találja azokat a történeteket, amelyekről olvas, - azt mondhatjuk, - belső motivációval sajátította el az olvasást és hasonló élményre támaszkodva alkalmazza azt. Az olvasás tevékenységének végzése Máténál önmagában hordozza jutalmát, intrinzik motivációra épül. Ákosnál ilyen élmény nem keletkezik, de az olvasás tanulásával mégis foglalkoznia kell, mert az iskolában ilyen feladatokat kap. A tanítója dicsérettel, kritikával, piros és fekete pontokkal, manófigurákkal ösztönzi, hogy haladjon az olvasás készségének elsajátításában. Ákos számára az olvasás úgy válik fontossá, hogy dicséreteket, piros pontokat és manókat gyűjt. Ákos extrinzik motiváció révén tanul olvasni. Ebben a rendszerben - Csíkszentmihályival szólva, az áramlat élményét átélő - Máté akkor is kap pontokat és dicséreteket, ha ezektől függetlenül is szívesen olvas. (Csíkszentmihályi, 1997.) A szöveges értékelés bevezetését hangsúlyozó érvek arról szólnak, hogy a diákok pontokat, majd később osztályzatokat gyűjtögetnek ahelyett, hogy a tanulás élményének örülnének. (OM tanulmány, 2004.) Így tehát az osztályzat, mint tartalomtól idegen, extrinzik motivációs tényező válik egy olyan felesleges holmivá, amitől minél előbb meg kellene szabadulni.

A következőkben arra szeretnék rámutatni, hogy az extrinzik tényezők az osztályzattól függetlenül is jelen vannak az oktatásban, bizonyos esetekben pedig szükségesnek is látszik a jelenlétük.

## Eltérő szociokulturális körülmények és a tanulási motiváció

Hallinger és Murphy, 1986-ban – 8 hátrányos helyzetűeket befogadó és 8 magas szociokulturális (SES) körülményekkel jellemezhető lakókörzetben lévő iskolát vizsgált meg. Az eredmények az 1. táblázatban találhatók.

A felméréseik szerint a hátrányos helyzetű gyerekeket nagy számban befogadó iskolák akkor lehetnek hatékonyak, ha a tantervi törzsanyag megtanítását tűzik ki célul. Ha igyekeznek mindent megtanítani a gyerekeknek az iskolán belül és nem is adnak házi feladatot. A szülőknél arra kell számítaniuk, hogy kevésbé vonódnak be majd az iskola életébe. A tanulással kapcsolatos magas elvárások forrása a tanár lehet, nem a szülő. A gyerekeket külső ösztönzéssel is szükséges jutalmazni, anyagi, tárgyi jutalmakkal, melyre jó lenne, ha az iskola biztosítana keretet. A két eltérő lakókörzettel rendelkező iskolacsoport különböző működési stílussal lehet hatékony a saját környezetében.

E felfogás szerint a társadalmi csoportoknak az iskoláétól eltérő céljai hozzák létre azt a helyzetet, amelyben az iskola a saját céljainak eléréséhez extrinzik motivációs eszközöket kénytelen használni. Az iskolába kerülés szükségletek késleltetését, feladatvégzéssel kapcsolatos kitartást, az osztályon belüli többi gyerekhez történő alkalmazkodást, az impulzív megszólalás helyett várakozást igényel a gyerek részéről, ami közvetlenül nem örömforrás számára, hanem konfliktushelyzet, mellyel meg kell küzdenie. A küzdés elősegítéséhez akár olyan külső ösztönzők is szükségesek, mint a pontok és az osztályzatok.

*\*Az Országos Köznevelési Tanács 2005. május 9-i ülésén elhangzott előadás*

	Magas SES	Alacsony SES
1. Célok	ismeretátadás és személyiségfejlesztés	alapvető képességek fejlesztése, törzsanyag tanítása
2. Tanulási idő	házi feladat adása, amit a szülők várnak az iskolától	nincs házi feladat, mert a szülőre nem számíthatnak, - mindent az iskolában valósítanak meg
3. Vezetési stílus	tanári önállóság a módszerek megválasztásában	a vezető beleszól az osztály programjának kialakításába
4. Motiválás	ritka, inkább csak szóbeli elismerés- az iskola egésze előtt (intrinzik)	gyakori, anyagi jutalom (extrinzik)
5. Szülő	- anyagi támogatást ad az iskolának - programokat szervez - társadalmi munkát végez	- anyagilag nem támogatja az iskolát - távol tartja magát az iskolától, mert saját kudarcaira emlékezteti vagy nem ért egyet a céljaival
6. Elvárások	- a szülők támogatják a továbbtanulást - az elméleti tárgyakat magasra értékelik	- a tanár a magas elvárás forrása - csak az iskolai idő alatt tudja fenntartani

1. táblázat

A belső motivációra épülő önszabályozó tanulásig a külső , extrinzik szabályozástól is vezethet út. Erről szól az extrinzik motivációs állapot 4 fokozatát bemutató elmélet.

### A motiváció nélküli állapot és a belső motiváció közti fokozatok

A táblázatba foglalt motivációs állapotokhoz fűzött megjegyzések:

- A gyerekek közül néhányan képesek úgy elsajátítani készségeket, hogy intrinzik motivációt éljenek át, mások azonban nem, mert igen fárasztó , hosszú folyamat egy készség elsajátítása. Különböző a biológiai adottság, az előzetes tudás és az elsajátítási ütem. Jó néhány 1. osztályos gyerek nagymozgásokkal töltene az idejét az udvaron olvasás helyett, ezért a külső motiválás szükségessé válhat számára.

	Motiváció	Szabályozás
	a motiváció hiánya	az önszabályozás hiánya
Az extrinzik szabályozás belsővé válásának fokozatai	a) külső motiváció	-külső  -jutalmak és büntetések másoktól (jó osztályzatok és gyenge osztályzatok)
	b) bevetített szabályozás	-az önkontroll kezdete  -a jutalom várása, a büntetés kerülése  -várakozás az elismerésre, félelem a kudarctól
	c) azonosulás a tevékenységgel	-fontos nekem, amit csinálok  -értékes számomra, amit csinálok (fontos, hogy könnyen tudjak olvasni)
	d) integrált szabályozás	-amit csinálok nemcsak fontos, hanem összhangban van más szükségleteimmel (érdekes dolgokat tudhatok meg az állatokról, ha jól tudok olvasni)
	intrinzik	-érdeklődés  -öröm  -belső megelégedés

2. táblázat – Ryans és Deci, 2000. – tanulmánya alapján

- A bevetített szabályozás több problémát felvet:
  - a) A külső jutalmak és büntetések belsővé válnak, az érzelmek szintjén a jutalom várását, mint reményt és a büntetés elkerülését, mint félelmet ébresztik fel. Az önszabályozás tanulásának része, hogy a külső megerősítők belsővé válnak, nem lehet tehát úgy tekinteni rájuk, mint amelyek egyszerűen elvetendők.
  - b) A büntetéstől, negatív értékeléstől való félelem említésekor érdemes néhány megfontolást tenni. – Biológiai különbségek következtében vannak magasan és alacsonyan szorongó gyerekek (és felnőttek), melyet valamilyen irányban felerősítenek a szocializációs eljárások. Az idegrendszeri adottság következtében néhány gyerek esetében kevés GABA (gamma-amino-vajsav) ingerületátvivő anyag termelődik az idegsejtekben, másoknál viszont túlságosan sok. (Durand-Barlow, 2003.) Ez utóbbiakra a szükségesnél

alacsonyabb szorongás, az impulzivitás, a veszélyekkel szembeni érzéketlenség és a szabályszegés jellemző. Bizonyos gyerekeknél a nevelés során arra kell törekedni, hogy a retteget, a szorongást félelemmé tudják szelídíteni, míg másokat arra szükséges nevelni, hogy a korlátok észleléséhez szükséges előjeleket vegyék észre.

- Az extrinzik motiváció különféle fokozataiban egyre nő a személyes okság, az autonóm döntés azzal kapcsolatban, hogy a kezdetben külső szabályozók miatt végzett tevékenységet később saját kezdeményezésre alapozva érdemes folytatni.- Az azonosulás fokát úgy lehet elérni, hogy erről nem fenyegető tartalmú beszélgetések, viták folynak a gyerekekkel és vannak olyan felnőtt modellek, akikkel a kívánt viselkedés tekintetében azonosulni lehet.

### **Szummatív és formatív értékelés, mastery motiváció**

Az osztályozás és általában a szummatív értékelés funkciói a következők lehetnek akár szöveges formában is:

- 1) Adminisztratív: arról tájékoztat, teljesítette-e a diák az osztályfokhoz kapcsolódó tantervi célokat
- 2) Információs: a szülőt, a gyermeket, a pedagógust informálja, hogy milyen szinten felelt meg a gyerek a kitűzött oktatási céloknak.
- 3) Motivációs: külsődleges, extrinzik motivációt nyújt azok számára, akik belső, intrinzik motiváció révén nem ösztönözhetőek. Az iskolai tanulás motivációja igen összetett jelenség. –

a) Az előző két bekezdésben leírtakat markánsabban újrafogalmazva megállapítható, hogy az osztályozás, mint extrinzik motívum lerontja annak a gyerekeknek az olvasási kedvét, aki magáért az olvasni tudásért tanul, mert pontokat, majd jegyet kíván gyűjteni. Ha azonban a szülő nem értékeli a műveltségtartalmak elsajátítását és a gyerek a képességei alapján lassan haladó, akkor fontosak az extrinzik megerősítők is. Az extrinzik megerősítő száműzése az iskolai oktatásból ugyanolyan probléma, mintha minden gyerek számára felfedezési módszerrel oktatnánk a matematikát. Intrinzik motivációt azért is nehéz teremteni, mert sokféle eltérő egyéni jellemzővel rendelkező gyerek van egy osztályban. A létező tanárközpontú tanulást nem lehet radikális ambícióval tanulóközpontú tanulássá alakítani. (Santrock, 2001.) Ezt ma a reformpedagógiák és az alternatív pedagógiák képviselik. Nem véletlen, hogy számtalan szöveges értékelő lap éppen az alternatív pedagógiák területéről származik az OM tanulmányban is.

b) Egy további probléma: a gyerekek és a felnőttek nem egyszerűen az osztályzatoktól szoronganak, hanem az értékeléstől. (Beck –Emery, 2001.) (Pl. A tanárok is szoronganak a vezetői értékeléstől, de attól is, amikor a diákok egyszer egy tanévben névtelenül minősítik őket, - sokkal árnyaltabban, mint ők az 5 fokozatú jeggyel.) Az értékeléstől való szorongás az osztályzatok megszűnésével megmarad azoknál a gyerekeknél, akik a szülői magas követelmények miatt szorongva érkeznek az iskolába, csupán nem az osztályzathoz kapcsolódik. A szöveges értékelés révén kialakul egy olyan helyzet, hogy a 7-8-9 éves gyerekek

nem nagyon tudja értelmezni azokat a fogalmakat, amelyekkel minősítik a tudását, készségeit és viselkedését, így lecsökken annak a lehetősége, hogy erős összehasonlítások keletkezzenek a kortársak teljesítményével. Elméleti összefüggésre alapozva elmondható, hogy az önértékelés kevésbé sérül, ha a szöveges értékelésben jól megválasztott fogalmak szerepelnek, amelyek megnevezik a hiányt, de igyekeznek elkerülni az erős negatív címkézést. (Orosz-Szító, 1998.) (A negatív önértékelés és a szorongás összefüggése az énszichológiában nyilvánvaló. (Higgins, 2003.)) Az OM tanulmányban lévő fogalompéldatárban és a példajegyzőkönyvekben sok jó elképzelést találhatunk a pozitív címkékre és a negatív címkék kerülésére. – Jó lenne azonban méréssel is kimutatni, - amíg van osztályozás, - hogy kevésbé szoronganak-e a gyerekek az iskolában akkor, ha csak szövegesen értékelik őket. -

c) Az ún. mastery motiváció fenntartásának elősegítése azt jelenti, hogy a pedagógus a saját korábbi szintjéhez viszonyítja a gyerek tudásának, készségeinek, attitűdjeinek alakulását, - nem a társakéhoz és nem a tantervi kritériumhoz. (Santrock, 2001.) Ez a pedagógiai viszonyulás eredményez valójában pozitív önértékelést még annál a gyereknél is, aki sorozatosan 1-est vagy 2-est kapna a feladataira. Az érdemjegy arra képes, hogy kritériumhoz viszonyított értékelési tartalmat hordozzon. Persze a kétjegyű szám fogalmával rendelkező gyerek már megértené a %-ban kifejezett értékelést is és azzal szemben, hogy már megint 2-est kap, láthatná, hogy 41 %-ról 45 %-ra nőtt a teljesítménye. Az OM tanulmányban közölt értékelést tartalmazó példákban nem találtam olyan mozzanatot, hogy a szöveges értékelésnél a szummatív jelleget alapvetően összekapcsolják a formatív jelleggel, pedig erre is lenne mód a szöveges értékelésben, s ez a szándék a tanulmány bevezetőjében megjelenik. A formatív értékelés, akkor éri el csúcspontját, ha a tanuló hibázásai esetén a minősítésen kívül foglalkozik annak okával. *Angolszász vizsgálatok arra utalnak, - hogy az A,B,C,D,F – hagyományos osztályzatokhoz társított oki elemzések radikálisan segítették a diákokat abban, hogy kijavítsák hibáikat.* (Saját kezdeményezés révén a tanároknak csak 8%-a tevékenykedett így. ) Egy pedagógiai kísérletben 4 kérdés mentén várták a kutatók, hogy a pedagógusok tájékoztassák a diákjaikat: 1. Mi volt a legjellemzőbb hiba? 2. Mi lehet a hibázás oka? 3. Hogyan lehet kiküszöbölnöd a hibát? 4. Milyen értékes mozzanata, jellemzője van a hibát tartalmazó munkának, amire támaszkodni lehet? - E kérdésekre adott válaszok után ugrásszerűen megnövekedett a hibák kijavítása a diákok körében. – Az oki gondolkodás a legnehezebb mozzanata a pedagógus szakmai munkájának és ez lenne olyan tartalmi változás a mindennapi munkában, amely minőségileg átalakíthatná a pedagógus gondolkodását. Azt az algoritmust, amit a 3. táblázat fentről számított 2. sorában találhatunk, - a formatív értékelésre, mastery motivációra támaszkodó pedagógusnak egy-egy gyerek napi feladatmegoldása során többször is szükséges lenne alkalmaznia. Ha ez a folyamat található a szöveges értékelés mögött, akkor van valódi tartalma- enélkül formalizált végeredménynek tekinthető csupán.

## A Carkhuff- modell

A tanár, mint a jövőkép kialakításának segítője	A pályaválasztás kiterjesztése, érdeklődési területek, értékek	A pályaválasztás leszűkítése,	Elköteleződés bátorítása egy pályairány mellett
<b>A tanár, mint a tanulás ösztönzője</b>	<b>Diagnózist készít</b> (felméri az aktuális szintet, egy feladatmegoldási folyamatban értékeli a tudásszintet)	<b>Adekvát tanulási célokat tűz ki</b> ( megállapítja a probléma okát, - a gyereket tanítja, nem a tantervet)	<b>Fejleszt</b> – speciális problémákhoz speciális módszereket hoz létre
A tanár, mint <u>tanácsadó</u>	Meghallgatja a gyerek problémáit (kerüli a minősítést)	Személyes célokat, motívumokat keres a diák viselkedésében	Motivációs sugalmazásokat végez.
A diák	Elmondja problémáit a minősítésektől mentes környezetben.	Feltárja azokat a tanulás ellenes motívumait, amelyekért korábban büntetést kapott.	Érezve a tanár támogatását, minimális szinten ugyan, de tanuláshoz kezd. (Cselekszik)

3. táblázat - Aspy,1986.

**Az énefejlődés, az önértékelés alakulásának figyelembe vétele**

Az osztályozás és a szöveges értékelés közvetlenül hat a gyerek énképre, önértékelésére. A megfelelően átalakított osztályozás és a fogalomhasználatában körültekintő szöveges értékelés az önértékelés gazdagítása miatt intrinzik motivációs erővel rendelkezhet. A belső motiváció arra épül, hogy a gyerek büszke a megszerzett tudásra és az elsajátított készségre

Az OM tanulmányban rövid megjegyzésként szerepel a fejlődéslélektani szempont. Ebben olyan állítások találhatók, hogy az énkép 6-8 éves korban alakul ki. Ez érzékeny időszak az önértékelés alakulása szempontjából. Az iskolába lépő gyerek nem tudja a teljesítményét és a személyiségét elkülöníteni, ezért a teljesítményre kapott osztályzatot az egész személyiségére vonatkoztatja.

Ehhez néhány kiegészítés. – Erikson, aki szakaszokban képzei a fejlődést az egész életre vonatkozóan, a 7-10 éves kor közti időszakban emeli ki, hogy ekkor a gyermek alapvető fejlődési feladata *a teljesítmény elérésének megtanulása a kisebbségi érzéssel (negatív önértékeléssel) szemben.* (Atkinson és munkatársai, 1999.) - Érzékeny szakasz tényleg van itt, de 7-10 éves kor között, ami persze még inkább arra utal, hogy az élet további szakaszainak szempontjából nagy jelentőséggel bír ebben az életkorban a gyerekek iskolai minősítése.

Cole és Cole az 568. oldalon az énefejlődésről szólva ezt állítja: „ 7 éves korukat követően a gyermekek egyre inkább különbséget tesznek mentális, testi, társas és pszichológiai énjük között, és az én és a tevékenységük közti viszonyra vonatkozó elképzelésük összetettebbé válik. ”. Ez a vélemény árnyaltabb, mint a fenti. Arról van szó inkább, hogy az énfogalom és az önértékelés már sokkal korábban is alakulóban van, csak más módon. A kisiskoláskorban az énképet az is alakítja, hogy felerősödik a társas összehasonlítás szempontja. A gyerek másokkal, kortársaival hasonlítja össze magát. Ebben az összehasonlítási folyamatban, ha egy tantárgyból csak egyfajta minősítést kap a gyerek, pl. környezetismeretből 2-est, akkor ez azt jelenti, hogy az osztályban az utolsók közé tartozik környezetismereti tudása tekintetében. Az osztályzat ebben a formában leegyszerűsítő énsémát hoz létre, mellyel azt üzeni, hogy nincs a környezetismerettel kapcsolatos megnyilvánulásainak olyan aspektusa, amelyben jobb is lehet. A társas összehasonlítást és az énsémát az értékelő információ nyilvánossága tovább erősíti. A gyerekek az a megállapítása önmagáról, hogy „én egy 2-es tanuló vagyok környezetismeretből” nem azért kellemetlen, mert ezzel a személyiségét minősíti, hanem azért, mert ez nehezen változtatható, stabil negatív minősítés, amely hozzájárul a negatív önértékelés kialakulásához, vagy - a kognitív disszonancia elmélete szerint, - az önértékelés védelme miatt a tantárgy és a tanár elutasításához vezet. Erre a problémára az egyik lehetséges válasz, hogy megmarad az ötfokozatú osztályzat, de a környezetismeret tárgyban a gyerek megnyilatkozásait legalább 4-5 dimenzió mentén osztályozzák. Pl. térképismeret, rajzi kifejezés, szóbeli kifejezés, gyalogos közlekedés, érdeklődése stb. (Wolfolk,2001.) A másik lehetséges válasz a szöveges értékelés, mely az előző mondatban foglaltakhoz képest annyival nyújt többet, hogy megnevezi a képesség, készség, attitűd tartalmát.

Az osztályozás a jelenlegi formájában azért problematikus, mert az általa közvetített minősítés elvonatkoztat attól a tartalomtól, amire a gyerek az osztályzatot kapta. Ha ismerné a gyerek és a szülő, hogy milyen tartalmi körökből épül fel egy tantárgy és tapasztalhatná, hogy az egyes területeken eltérő a gyerek teljesítménye, ez elősegítené az osztályzat által létrehozott énsematizálás helyett az én-komplexitás kialakulását. (Linville, 2003.)Ha egy tantárgyon belül több területen értékelik a gyereket, akkor lehetőség van arra, hogy bizonyos területeken jobb legyen, még ha más területeken nem is olyan jó.

## A szöveges értékelés bevezetésével kapcsolatos szociálpszichológiai és szervezettefejlesztési szempont

Az OM tanulmányból a szöveges értékelésnek az előnye nyilvánvalóan kiderül, de nem tesz említést arról, hogy a hagyományos osztályozás körének bővítésével – az előző részben tárgyalt módon - az elmozdulás megtörténhet a jelenlegi helyzetből más irányban is. Alapvetően olyan radikális elmozdulást javasol, ami szükségképpen ellenállást vált ki azokban, akiknek ezt végre kell majd hajtaniuk. E tekintetben a változást nem feltétlenül a szöveges értékelést támogató szakemberek számának, eltérő társadalmi beágyazódásának sokfélesége eredményezi, mert ez még nem hoz létre elköteleződést azokban, akiknek mindezt meg kell valósítania, - hanem az, hogy a változáshoz szükséges meggyőző közlést kétoldalú érveléssel sikerül-e kifejezésre juttatni. A kétoldalú érvelés tartalmazza az osztályozás hagyományos formáinak lehetséges értékeit is, az osztályozás megtartásának, de pl. a szöveges értékeléssel történő kiegészítésének lehetőségét is. Az osztályzatok a társadalom szereplői számára erőteljes szimbólumok, melyektől az elszakadást nehéz menedzselni. Általános tapasztalat az iskolai szervezettefejlesztésben, hogy nincsenek „tanárbiztos tantervek”, az attitűdök itt lassabban változnak, mint az ipari szervezetekben. A 4. táblázat utalni kíván az ellenállás okára, amelynek itt most csak a szervezettepszichológiai aspektusa kerül előtérbe. (Johnson, 1979.)

A táblázatban a döntéshozatal 1.,2. és 3. szintje a szervezeti irányításban jelen lévő extrinziák motivációs tényezőkre utal. Véleményem szerint, fontos lenne egy átmeneti időszakot megnevezni a bevezetésben, amikor anyagilag ösztönöznék az OM pályázat útján az iskolák számára a bevezetést. Nagy számú, de csak néhány iskola vezetné be így ezt és ezután e nagyszámú iskola tapasztalatával lehetne a többséget meggyőzni. – Az átmeneti állapotra továbbá jellemző lenne az is, hogy egyszerre szerepelhetne az osztályzat a bizonyítványban és az osztályzat tartalmát adó szöveges értékelés is.

Összességében úgy vélem, hogy a szöveges értékelés pozitívumai, - az önértékelés gondozása, a mastery motiváció fenntartása, a negatív címkézéstől mentesség, az oki elemzésre épülő tanítás- fontos minőségi változást jelentené az oktatásban, - de bevezetését átmeneti időszak beiktatásával látom megvalósíthatónak. A fokozatos átalakulásnak egyik közbülső állomása lenne - a hagyományos osztályzat fokozatainak megtartásával a tantárgyi ismeret és a hozzá tartozó készség több dimenzióban történő értékelése és a finomabb hangolásra képes százalékos értékelés alkalmazása.



## A szervezeti döntéshozatal szintjei, formái

		Hátrány	Előny	
E X T R I N Z I K	1.	<b>A vezető dönt, megbeszélés nélkül</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elköteleződés hiánya</li> <li>- nincs információ a tagoktól</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ha kevés az idő</li> <li>- ha a tagok tájékozatlanok és igénylik</li> <li>- ha rutinszerű döntés</li> </ul>
	2.	<b>Szakértő</b>	Ugyanaz, mint fent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ha tényleg specifikus szaktudással rendelkezik</li> </ul>
	3.	<b>Csoportmegbeszélés, majd a vezető dönt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nincs elköteleződés</li> <li>- nem foglalkozik a tagok közötti konfliktussal</li> <li>- jó benyomást akar kelteni a hozzászóló a vezetőben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- támaszkodik a csoport információira</li> </ul>
	4.	<b>Bizottsági döntések, delegált tagok</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- van valamennyi elköteleződés, de nem teljes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elmélyült megbeszélést lehet folytatni, mert kevés tag van, de csak akkor, ha hozzáértők a delegált tagok</li> </ul>
	5.	<b>Többségi szavazat, hosszas megbeszélés nélkül</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elégedetlen kisebbséget alakít ki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ha cél egy fontos döntés lezárása</li> <li>- a közös cselekvés elindítása</li> </ul>
	6.	<b>Konszenzus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- időigényes</li> <li>- nem odailló információk is elhangzanak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teljes elköteleződés</li> <li>- információk, ötletek teljes köre felszínre kerül</li> </ul>

## Irodalom

- Aspy, C.B. (1986) The Carkhuff models in human resource development, Education, Vol. 106. No.3. 250 -261 pp
- Atkinson, R. – Atkinson, R. – Smith, E. – Bem, D. – Nolen-Hoeksema, S. (1999) Pszichológia, Osiris, Budapest
- Beck, A. – Emery, G.: 1999. A szorongásos zavarok és fóbiák kognitív szemlélete, Animula Bp. – 9. fejezet - Szorongás az értékeléstől 121-138.o.
- Cole, M. – Cole, S.R. (1997) Fejlődéslélektan, Osiris, Bp.
- Csikszentmihályi M. (1997) Flow, Az áramlat , Akadémiai Kiadó, Budapest
- Durand, V.M. – Barlow, D.H. (2003) Essentials of Abnormal Psychology, Wadsworth-Thomson Learning, South Melbourne, Victoria, Australia
- Hallinger, P. – Murphy, J.F. (1986) The social context of effective schools, in: American Journal of Education, May , 328 -355
- Higgins, E. T. (2003) Énkép-eltérések: elmélet az én és az érzelmek kapcsolatáról, in: Komlósi-Nagy (szerk.) Énelméletek, ELTE Eötvös Kiadó Bp. 336-382.o.
- Johnson, D. W. (1979) Educational psychology, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- Linville, P. W. (2003) Az énkép-komplexitás, mint kognitív védelem a stresszel összefüggő betegségekkel és depresszióval szemben, in: Komlósi-Nagy (szerk.) Énelméletek, ELTE Eötvös Kiadó Bp. 383-412.o.
- Oktatási Minisztérium (2004) Szöveges értékelés (Ajánlás az általános iskolák 1-4. évfolyama számára), szerk.: Dr. Csonka Csabáné, Bp. OM,.
- Orosz Judit - Szitó I. (1998) Az iskolai énkép a serdülőkorban, in: Lélekvilág , szerk. Horváth-Szabó Katalin, PPKE, Piliscsaba, 105-136.o.
- Ryan, R.M. –Deci, E.L. (2000) Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, in: American Psychologist , Vol. 55. No.1. 68-78
- Santrock, J.W. (2001) Educational psychology, McGraw-Hill, Boston,
- Woolfolk, A. (2001) Educational psychology, Allyn and Bacon, Boston,