KI SZERET ISKOLÁBA JÁRNI? –AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS, A MOTIVÁCIÓ, AZ ÉNHATÉKONYSÁG ÉS A TANULMÁNYI FELELŐSSÉG VÁLLALÁS VIZSGÁLATA

Absztrakt

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az iskolához való viszonyt milyen tényezők határozzák meg leginkább. Mekkora szerep jut ebben a motiváció egyes jellemzőinek, az énhatékonyságnak és a tanulmányi felelősségnek? Ennek feltárására kérdőíves módszerrel 10. és 11. osztályos tanulókat kérdeztünk meg (N=157), melynek során vizsgáltuk az iskolai kötődést, az általános énhatékonyságot, a teljesítmény motivációt és a tanulmányi felelősség vállalást és ezek egymással való kapcsolatait. A motiváció vizsgálata során a 2x2-es célorientációs elméletre támaszkodtunk (*Elliot* és *Church*, 1997; *Pajor*, 2013), és megvizsgáltuk, hogy mely motivációs stratégia kapcsolódik legerősebben az iskolai kötődéshez és a tanulmányi teljesítményhez. Célunk egy olyan modell felállítása volt, ami a legnagyobb mértékben magyarázza ezen változók iskolai kötődésre gyakorolt hatását. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált csoportban az énhatékonyság és az iskolai kötődés szignifikánsan befolyásolják egymás erősségét. Továbbá az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs szinttel jár együtt és fordítva, ez különösen igaz a közelítő elsajátítási stratégiára. Az általunk vizsgált diákok eredményei alapján nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az énhatékonyság és a felelősség pozícionálása között, illetve úgy tűnik az iskolai kötődés és a felelősségvállalás is független egymástól.

Kulcsszavak: iskolai kötődés, motiváció, énhatékonyság, tanulmányi felelősségvállalás

Plágiumnyilatkozat:

A plágium szabályokat ismerjük, és dolgozatunkban azokat betartottuk,fegyelmi felelősségünk tudatában kijelentjük, hogy a dolgozat saját munkánk.

Szeged, 2014. november 21.

Bevezetés

Az iskola meghatározó színtér az ember életében, hiszen 7 éves korunktól kezdve a munkába állásig az életünk egy jelentős részét valamilyen tanintézményben töltjük. A tanulás mellett jelentős szerep jut ezekben az években a kapcsolatok kialakításának a társakkal és a tanárokkal egyaránt. Mindezek nyomán az iskolához, mint közeghez és helyhez érzelmi szálakkal kezdünk kapcsolódni. Az így kialakított viszonyulást nevezi a szakirodalom iskolai kötődésnek, elköteleződésnek (school bonding; attachement to school stb.) (*Maddox* és *Prinz,* 2003; *Libbey,* 2004). Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolához, társakhoz, illetve a tanárokhoz való viszony nemcsak a tanulmányi eredményre, de az erkölcsi fejlődésre, a szociális készségek alakulására is hatással van (*Kuperminc, Leadbeater* és *Blatt,* 2001). A nemzetközi szakirodalomban szerteágazó kutatásokat találunk ezzel a témával kapcsolatban, de hazánkban ennek feltárása még viszonylag új kutatási területnek tekinthető.

Az iskolával való kapcsolatot számos tényező meghatározza. Ezek jelentős részét, már feltárták a kutatások. Jelen vizsgálat abból a feltevésből indul ki, hogy azok a gyerekek kötődnek erősebben az iskolához, akik jobban átélik az énhatékonyság és a felelősség érzést a saját sorsukkal, illetve a tanulmányaikkal kapcsolatban. Mindezek pedig összefügghetnek a diákok motivációjával, a tanulás iránti attitűdjével is. Tekintve, hogy ezeknek a változóknak a kapcsolatát korábban nem vizsgálták, fő célunk ezek lehetséges kapcsolatainak feltárása, értelmezése. Kutatásunk egy olyan elméleti modell megalkotásának első lépése lehet, amelyet a későbbiekben az iskolapszichológusi gyakorlatban fejlesztési programok kidolgozásához lehet felhasználni.

Kutatásunkban két vidéki gimnázium 10-11. évfolyamos diákjainak iskolához való kötődését vizsgáljuk, a felelősségérzet, az énhatékonyság és a motivációs jellemzőkkel való összefüggésben, anonim kérdőíves módszerrel. A továbbiakban bemutatjuk a témával összefüggő korábbi kutatások eredményeit, az elméleti hátteret, majd pedig saját vizsgálatunk módszereit, és eredményeit.

Iskolai kötődés

Az iskola a család után, az egyik legfontosabb szocializációs színtér, hiszen a gyerekek, fiatalok idejük jelentős részét ebben a létesítményben töltik. Ennek jelentősége a serdülőkorban még fontosabbá válik, hiszen a fiatalok egyre inkább a kortársaik felé fordulnak, akikkel leginkább az iskolában van alkalmuk találkozni. Ebben a térben tanulnak

meg kapcsolatokat alakítani, társas helyzeteket kezelni, együttműködni, és versengeni, ha szükséges (*Thornberry*, 1987). Ezért is jelentős kérdés, hogy milyen kapcsolat fűzi őket az intézményhez és annak különböző elemeihez, beleértve a kortársakat, a tanárokat, a tantárgyakat és magát az épületet is.

Az iskolai kötődés fogalmát először *Hirschi* (1969) próbálta meghatározni. Az ő elmélete szerint az iskolai kötődés a tanuló részéről érzett pozitív emóció, ami azt jelenti, hogy mennyire szereti a diák az iskolát és hogy az intézmény keretein belül talál-e olyan tevékenységet, ami az érdeklődésének megfelel. Később az iskolai kötődés két faktorát határozta meg: az iskolához való kötődést és az iskolai személyzethez való kötődést. Az előbbihez tartoznak magához az intézményhez kapcsolódó érzések, az odatartozás, az erre való büszkeség és biztonság érzése. Míg az utóbbi az iskolához kapcsolódó személyek (tanárok, ott dolgozók) iránti pozitív érzelmeket fejezi ki. A későbbi kutatások többnyire alátámasztották Hirschi állításait, azonban nem ez az egyetlen elfogadott definíció. A további kutatások és elméletek változatos nézőpontokból, szűkebb vagy tágabb körben értelmezték a fogalmat és vetették vizsgálat alá az iskolai kötődést. *Jenkins* (1997) a kötődés központi elemének azt tartotta, hogy milyenek a szociális kapcsolatok, mennyire erős az intézmény elvárásaival való azonosulás illetve, hogy a diákok mennyire alkalmazkodnak és köteleződnek el az iskola szabály- és szokásrendszerének. *Libbey* (2004) kissé szűkebb definíciója csupán egyetlen dolgot vett figyelembe, magának az iskolának a szeretetét, ugyanígy *Gottfredson* (2001), aki a tanár-diák viszonyra fókuszált. *Moody* és *Bearman* (1998) egy komplex felfogás alapján, három szempont szerint közelítette meg az iskolai kötődést. Szerintük az iskolai kötődéshez hozzájárul a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás: „megtalálja-e a helyét" az iskolán belül a diák és vannak-e ott jól kialakított közösségi kapcsolatai. Ezt az utóbbi elméletet vette alapul *Szabó* és *Virányi* (2011), akik kutatásukban a személyes kapcsolatok, a tantárgyak és a környezethez való viszony vonatkozásában vizsgálták az iskolai kötődést, melynek vizsgálatához kialakítottak egy új és megbízható mérőeszközt. A korrelációs eredmények azt mutatták, hogy az iskolai kötődést legjobban a tantárgyakhoz való viszony befolyásolja, ezt követi a tanárokhoz, majd az iskolai környezethez való viszony, végül a kortársakkal való viszony. Kutatásunkban mi is ezt az elméleti keretet és a hozzá kapcsolódó módszert alkalmaztuk.

A kutatók véleménye még ma sem egységes az iskolai kötődés definíciójával és befolyásoló tényezőivel kapcsolatban. Az iskolai kötődés sokszínű meghatározásából következően számos kérdőív létezik, amely próbálja megragadni ezt a pszichológiai konstruktumot. Ezek közös jellemzője, hogy több dimenzión keresztül közelítik meg a

fogalmat. A különböző definíciók ellenére, a kutatások egyöntetű eredménye, hogy az iskolához és a tanárokhoz való viszony, hatással van a tanulmányi eredményre, viselkedési jellemzőkre és a szociális készségek fejlődésére egyaránt *(Kuperminc, Leadbeater* és *Blatt,* 2001). *Baker* (2006) bizonyította, hogy a jó tanár-diák kapcsolat növeli a tanulási teljesítményt, még azoknak a gyerekeknek az esetében is, akik tanulási zavarokkal vagy fejlődési rendellenességgel küzdenek.

Az iskolai kötődés a serdülők esetében is pozitív hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményre, emellett protektív faktorként is funkcionálhat a deviáns viselkedés kialakulásával szemben. Számos kutatás talált összefüggést a gyengébb iskolai kötődés és a fiatalkori bűnözés között (*Eklund* és *Klinteberg,* 2006; *Maddox* és *Prinz,* 2003; *Simons-Morton, Crump, Haynie* és *Saylor,* 1999). Az alacsonyabb elkötelezettséget, kötődést azonban nemcsak a deviáns viselkedés megjelenésével, de a korai szexuális aktivitással, az alacsony iskolai teljesítménnyel, az iskolai lemorzsolódással, az alacsony iskolai motivációval, valamint az alacsony iskolai kompetenciával, és a nem megfelelő iskolai beilleszkedéssel is kapcsolatba hozták (*Anderman,* 2003).

Az iskolához való kötődés és a pozitív érzelmi viszonyulás elősegíti a hatékonyabb tanulást (*Havas,* 2003). 16-18 éves középiskolásokkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (*Wiatrowski, Hansell, Massey* és *Wilson,* 1982). Amellett, hogy az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak jegyeiken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete, az, mint érték erősebben beépül az értékrendjükbe (*Johnson, Crosnoe* és *Elder,* 2001).

A motiváció

A motiváció alapvető jelentőségű a teljesítmény létrehozása szempontjából. Nemcsak a munka mennyiségét, de annak minőségét is alapvetően befolyásolja. Az iskolában jelentős különbségeket találhatunk abban, hogy a diákok milyen okból és milyen mértékben motiváltak a tanulásra, a jó iskolai teljesítményre. A különbségek kialakulásában szerepet játszanak a személyiségjellemzők, a tanárok, a gyerek iskolához való viszonya és a szülők is. A tanulók különböznek vágyaikban, céljaikban, erőfeszítéseikben, a tanulással, tudással kapcsolatos hiedelmeikben, kitartásukban, a sikerekhez, kudarcokhoz, tanuláshoz való hozzáállásukban (*Pajor,* 2013).

Mindezek miatt a motiváció kutatása az egyik legrégebbi kutatási területe a pszichológiának és a pedagógiának is. *Allport* (1937) úgy vélte, hogy a tudásvágy, a

megismerés, a felfedezés, az alkotás, a hozzáértés, a teljesítmény, erős, nem biológiai természetű késztetés, amely folyamatosan fejlődik. Elmélete szerint, a tevékenységek, amelyek eredetileg a biológiai szükségletek kielégülését szolgálták, idővel önálló örömforrásként leválnak az eredeti indítékról, de energiájuk megmarad, az az, ugyanolyan erővel mozgatják az egyént, de más cél érdekében. Ezt egyszerű példával magyarázta: a csecsemők kíváncsisága kezdetben a táplálkozásra irányul, később ez a kíváncsiság önálló alapjává válik mindenféle felfedezésnek és vele együtt a világ megismerésének. Ez a felfogás az emberre jellemző magasabb rendű indítékok tanult jellegét hangsúlyozza.

A motivációkutatást erőteljesen inspirálták a munkával, szervezeti viselkedéssel összefüggő kérdések és problémák. A motiváció négy klasszikus elmélete: a Maslow-féle szükséglethierarchia elmélet, Herzberg kéttényezős motivációs modellje, McGregor X Y elmélete és McClelland az értékelés szükségességére vonatkozó elmélete. Utóbbi meghatározó az alkalmazott pszichológia számos területén. Témánk szempontjából azonban a tanulással összefüggő motivációs elméleteknek van kiemelkedő jelentősége, ezért a klasszikus elméletek ismertetésétől jelen dolgozat terjedelmi korlátai miatt eltekintünk. A tanulási tevékenység minőségét sok más faktor mellett, három fontos pszichológiai tényező befolyásolja: a tanuló motiváltsági szintje, a már kialakult kognitív stratégiák és a tanulási körülmények. A tanulási motiváció, mint a tanulásra késztető belső feszültség, a tanulási folyamat során változik (*Pajor,* 2013). Az iskolai tanulás eredményességére számos elmélet próbált magyarázatot adni, de ezek közül a leginkább alkalmazhatónak azok a megközelítések tűntek, amelyek a tanulást, mint célt értelmezték különböző szempontokból. A kutatások a teljesítménycélok két formáját különítették el. Az egyik a tananyag elsajátítására (*elsajátítási célok*), a másik a többiekkel való összehasonlításra vonatkozik (*viszonyító célok*). A kétféle teljesítménycél hatásának vizsgálatai ellentmondásos eredményekhez vezettek. A Célorientációs Elmélet formálódásának kiindulópontjaként értelmezhető társas-kognitív modell alkotói az elsajátítási célokat kedvezőnek, a viszonyító célokat kedvezőtlennek tekintették iskolai környezetben. Nem csak arról van szó, hogy kétféle céltípust különítettek el, hanem arról is, hogy a kutatási beszámolók alapján egyértelmű volt az elsajátítási célok preferenciája. *Elliot* és *Dweck* (1988) megvizsgálták, hogy a kétféle célorientáció és a magas, illetve alacsony képességű tanulók miben különböznek kudarchelyzetben. Azt találták, hogy kizárólag az alacsonyabb képességű, viszonyító célorientációjú diákok tulajdonították kontrollálhatatlannak a kudarcot, és ők voltak azok, akik a másik csoportokhoz képest lényegesen nagyobb arányban számoltak be negatív érzelmekről kudarchelyzetben. Azaz, a viszonyító célokról feltételezett negatív kimenetek csak bizonyos változók együtt járásakor

jelentek meg. *Ames* és *Archer* (1988) kérdőíves vizsgálatukban magasan teljesítő 8-11. osztályos tanulóknál azt mutatták ki, hogy míg az elsajátítási célorientáció pozitívan korrelál az osztály iránti pozitív attitűddel, és a kihívás preferálásával, addig a viszonyító célorientáció negatívan az előbbivel, és egyáltalán nem az utóbbival. Ugyanakkor kizárólag a viszonyító célorientáció és az észlelt kompetencia között találtak szignifikáns összefüggést.

Összességében a teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek, mivel a viszonyító illetve elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket. A legnagyobb ellentmondást a viszonyító célok jelentették, a kutatások leginkább ezen a területen jelezték, hogy a társas-kognitív modell módosításra szorul. Ez az elmélet ugyanis nem tudta magyarázni azt a sokak által feltárt összefüggést, miszerint a viszonyító céloknak vannak pozitív hatásai, különösen, ami a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érinti (*Cury, Elliot, Da Fonseca* és *Moller*, 2006). Éppen ezért *Elliot* és *Church* (1997) bevezették a *közelítő* és *elkerülő* motiváció hierarchikus modelljét. Modelljük bizonyítására kérdőíves vizsgálatot végeztek. 204 egyetemi hallgató töltött ki kérdőívet. Azt találták, hogy a teljesítménymotiváció, azaz a siker elérésének motívuma bejósolja az elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációkat, az elkerülő-viszonyítót nem. A kudarcoktól való félelem mind a kétféle viszonyító célorientációt bejósolja, az elsajátításit nem. A hierarchikus modellből kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkotta meg *Elliot* és *Church* (1997) a teljesítmény cél elmélet módosított paradigmáját, azaz a 2x2 Célorientációs Elméletet. A módosított célelmélet paradigmája szerint (*Elliot* és *Murayama*, 2008; *Cury* és *mtsai*, 2006) két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycélt azonosíthatunk. A viszonyító-elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy a képességeit minek függvényében definiálja az egyén. Viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni a saját teljesítményét, képességeit. Elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, azaz a személy saját belső mércéje a mérvadó, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. Az elkerülés-közelítés dimenzió azt reprezentálja, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai. Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarc) elkerülése, vagyis akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai.

Pajor (2013) hozta létre a 3D Célorientációs Elméletet, melynek keretében egy harmadik dimenziót, az eredmény célorientáció koncepcióját építette be a célorientációs elmélet 2x2-es modelljébe. Vizsgálatai során arra a következtetésre jutott, hogy a teljesítménycélok magyar serdülők esetén sajátos mintázatot mutatnak. A 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmájában leírt négyféle célorientáció helyett, háromféle célorientáció azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, viszonyító. Ez összefügg *Elliot* és *Murayama* (2008) eredményeivel, mely szerint az empirikus vizsgálatok során gyakran a közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító skálák között nagyon magas korrelációs értékeket kaptak. Rámutattak, hogy a teljesítménycélok nem önmagukban, hanem egymással összefüggésben határozzák meg a tanulmányi eredményeket. Mindhárom célorientációra igaz — még az elkerülő-elsajátítási célorientációra is —, hogy aki magas értéket ér el a skálán, az jobban teljesít, mint aki nem motivált az adott cél irányában. Ez azt jelzi, hogy bármilyen cél kitűzése jobb, mint amikor a tanuló egyáltalán nem motivált. Összehasonlítva az egyes célorientációs skálákon különböző értékeket elérő hallgatók csoportjait, már a csoportok tagjainak számából kiderül, hogy a célorientációk erősen együtt mozognak: ha az egyik erőteljesen jellemez valakit, akkor a másik kettő is. A mintában alig találtak olyan diákot, aki az egyik skálán magas, a másik kettőn alacsony, illetve fordított értéket ért volna el. A mindhárom skálán magas értéket elérők lényegesen jobb tanulmányi átlaggal rendelkeztek, mint a mindhárom skálán alacsony értéket elérők. A regresszióanalízis eredményeiből azonban arra lehet következtetni, hogy alapvetően a közelítő-elsajátítási dimenzióban elért értékek határozzák meg a tanulmányi eredményeket, és az ezen a skálán elért magas érték az, ami az eredményességet biztosítja. Következésképpen minden tanuló minden teljesítménycéllal jellemezhető, csak különböző mértékben. A gyakorlatszámára ez azt jelenti, hogy akkor érthetjük meg legjobban egy adott tanuló teljesítménymotivációját, ha azonosítjuk a rá jellemző teljesítmény célstruktúrát (*Pajor,* 2013).

A motiváció és az iskolai kötődés kapcsolatáról az iskolai kötődés bemutatása során már tettünk említést. Az iskolához való kötődés és az intézményhez kapcsolódó pozitív érzelmi viszony elősegíti a hatékonyabb tanulást (*Havas,* 2003). Azon kívül, hogy az erősebben kötődő diákok jobban teljesítenek a tanulás területén, sokkal inkább törekszenek is a jobb jegyek elérésére, kialakul náluk az önmotiváció és a tudás tisztelete is, ami a továbbtanulásban is motiválja őket (*Johnson, Crosnoe* és *Elder,* 2001). A sikeres teljesítményhez azonban nemcsak a célok megfogalmazására van szükség. Fontos, hogy a személy bízzon a sikerben, érezze, hogy megfelelő erőfeszítések mellett képes is elérni az adott teljesítményt. Ezt a meggyőződést írja le az énhatékonyság fogalma, melynek

kidolgozása *Albert Bandura* (1994) nevéhez fűződik. A továbbiakban röviden áttekintjük az énhatékonyság elméletét és annak iskolai teljesítménnyel való kapcsolatát.

Az énhatékonyság

Az énhatékonyságot *Rotter* (1954) kezdte el elsőként tanulmányozni. Szerinte az énhatékonyság a kívánt viselkedés elérésének szabályozásán alapszik. Akkor alakul ki erősebb énahtékonyság érzés, ha a személy úgy tapasztalja, hogy erőfeszítései valós és kívánt változásokat érnek el a környezetben. Az énhatékonyság érzése az önszabályozásban is fontos szerepet tölt be, hiszen ez adja meg annak a képességnek a hitét, hogy a cselekedettekkel, tettekkel elérhető a kitűzött cél. Ez által az énhatékonyság befolyásolja a döntéseket és a különböző erőfeszítéseket az élet számos területén. A magas énhatékonysággal jellemezhető személyekben az a meggyőződés él, hogy saját életkörülményeik alakítói, nem pedig a körülmények „áldozatai". Az elméletet a 90-es években *Bandura* (1994) fejlesztette tovább, hangsúlyozva, hogy az általános énhatékonyság mellett területspecifikus hatékonyságérzésről is beszélni lehet. Az énhatékonyság fejlődésével kapcsolatban kiemelte a korábbi siker- és kudarcélmények, a mások által nyújtott modellek, a meggyőződés és a bátorítás szerepét. Ebben az értelemben, tehát az énhatékonyság befolyásolható, fejleszthető pszichológiai jellemző.

Az énhatékonyság a diákok tanulásának és teljesítményének magyarázatában fontos tényező, mert minél inkább úgy gondolja egy diák, hogy képes teljesíteni az iskolai követelményeket, annál sikeresebb lesz (*Schunk,* 1989). Azok a tanulók, akik bíznak képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek a feladatok megoldására, nem fenyegetésként, vagy veszélyként élik meg azt, hanem teljesítendő kihívásként. Az ilyen szemléletmód támogatja az elmélyülést a feladatokban és fokozza az érdeklődést (*Bandura,* 1994). A tevékenységválasztást illetően a magasabb énhatékonysággal bíró tanulók inkább választanak nehéz, de teljesíthető, és kihívást jelentő feladatokat, mint a kevésbé énhatékony diákok (*Zimmerman,* 2000). Azok azonban, akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól. Amikor azonban mégis nehéz feladattal kell szembenézniük, leköti energiájukat a személyes nehézségeikkel való megküzdés, kisebb erőfeszítést tesznek, hamarabb megelégszenek az alacsonyabb szintű teljesítménnyel is. Gyakran akár még az idő lejárta előtt megszakíthatják a próbálkozást. Sikertelenség után lassan nyerik vissza hatékonyságérzetüket (*Weinberg, Gould* és *Jackson*, 1979). Ennek következtében a tanulók egy idő után elveszítik az érdeklődésüket,

ami után az önbecsülésük is csökken, ami kihat a motivációjukra és akár az egész énképükre is. Az alacsonyabb énhatékonyság érzés negatívan befolyásolhatja a későbbi tanulást és a teljesítményt is, ami szorongáshoz vezethet (*Schulz,* 2005). Ezzel együtt csökken a diák felelősség érzete, valószínűbben fogja azt gondolni, hogy inkább a tanár a felelős azért, ha ő rossz jegyet szerez, vagy nem érdeklődik, nem csinálja meg a házi feladatát.

Tanulmányi felelősségvállalás

A felelősség fogalma összetett és nehezen operacionalizálható a kutatás számára. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tettekért vállalt utólagos felelősség, valamint a jövőre vetített racionális mérlegelésen alapuló felelősségvállalás egyaránt fontos a sikeres alkalmazkodás és a társadalomba való beilleszkedés szempontjából.

A felelősséget meghatározhatjuk úgy, mint egy képességet, mellyel azonosítani és szabályozni tudjuk a saját gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket, valamint az arra való hajlandóságot, hogy felelősségteljes döntéseket hozzunk, így csökkentve az esélyét annak, hogy helytelenül cselekedjünk *(Mergler* és *Patton,* 2007). Ennek értelmében a tanulmányi felelősségvállalás is a helyes gondolkodás és döntések sora, amely arra utal, hogy a tanulók a feladatokat a megadott időre teljesítik, készülnek a számonkérésekre, figyelembe veszik saját hibáikat, mulasztásaikat, és igyekeznek a legjobb képességeik szerint cselekedni és teljesíteni. A felelősségérzet az életkor előre haladtával fejlődik. A kognitív fejlődéssel párhuzamosan az emberek egyre erőteljesebben érzik, hogy a sorsukat saját tevékenységük, döntéseik befolyásolják, és egyre nagyobb mértékben vállnak képessé a felelősségvállalásra (*Krzywosz-Rynkiewicz,* 2009). Ahhoz, hogy a diákoknál kialakuljon egy bizonyos megfontolt gondolkodás, szükséges valamilyen szintű felelősségvállalás, ami jól fejleszthető, ha megtanítják a gyerekeket kritikusan és konstruktívan gondolkodni. A jó iskolai teljesítményhez azonban nemcsak általános értelemben van szükség felelős viselkedésre, hanem a tanulmányi felelősségvállalás is fontos. A kutatások szerint ez a képesség fejleszthető a metakogníció segítségével. Egyrészt a saját kognitív stratégiák megismerése révén, másrészt az erre a tudásra vonatkozó szabályozás, ellenőrzés segítésével, a tanulással kapcsolatos tervezés és tevékenységek ellenőrzése által. A tanulásért vállalt felelősségérzet megalapozza az egész életen át tartó tanulás iránti elköteleződést. A tanulmányi felelősség olyan viselkedésekben nyilvánul meg, mint hogy a diák látogatja az órákat, hogy jó és konstruktív az órai magaviselete, erőfeszítést tesz a tanulás terén, és elvégzi a feladatait (*Devlin,* 2002). Az önálló tanulás fejleszti a felelősség érzetet, ennek kialakításában a

tanároknak nagy szerepe van. Ennek egyik lehetséges módja a házi feladat adása és számonkérése. A házi feladatokhoz való viszony megmutatja egy-egy diák tantárgyakhoz fűződő motiváltságát. A feladat egy része általában elkészül az iskolában (órai munka), a másik rész pedig otthon, így a tanárokon kívül a tanuló és a tanulók szülei is betekintést nyerhetnek egy-egy órai munkába és a tanterv menetébe. A diákok egy része az iskolán kívüli idejét rászánja a házi feladat megoldására, ami azt jelenti, hogy tisztában vannak azzal, hogy nem csak a tanár, hanem a saját felelősségük is, hogy sikeresek legyenek, vagy jó osztályzatokat szerezzenek (*Zeheiri* és *Yailagh,* 2012). A kutatások azt mutatják, hogy az énhatékonyság összefügg a felelősségvállalással, mivel azok a diákok, akik erős énhatékonysággal rendelkeznek, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (*Zimmermann,* 1994). Az elmúlt években, a nyugati iskolákban egyre több szigorítás történt a fegyelmezést illetően, amivel a diákok felelősségtudatát szerették volna növelni. Egyes pedagógusok szerint egyértelmű elvárásokat kell támasztani a diákok felé, illetve megfelelően kell jutalmazni és büntetni a gyerekek magaviseletét, ezzel is elősegítve a felelősségtudatot *(Canter* és *Canter,* 1992*; Swinson* és *Melling,* 1995*; McCaslin* és *Good,* 1992*).* Egy 1996-os kutatásban bizonyították, hogy mennyire fontos a kollektív felelősségvállalás. Ez azt jelenti, hogy hatásosabb, ha a dicséret, vagy a dorgálás többször vonatkozik az egész osztályra, mint az egyéni teljesítményre. Azokban az iskolákban, ahol ezt a stratégiát alkalmazzák, sokkal jobban teljesítenek a diákok minden tantárgyból. Fontos szempont e mellett, hogy a tanárok egymással is együttműködőbbek legyenek.

A tanulmányi felelősségvállalás fontos eleme lehet az iskolához való viszony alakulásának. Azonban ezt a kérdést Magyarországon még nem vizsgálták és a nemzetközi szakirodalomban is viszonylag kevés kutatás vonatkozik erre a területre.

Problémafelvetés

Áttekintve a téma eddigi vizsgálatait és elméleteit arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyerekek iskolai teljesítményének hátterében a kognitív képességek mellett jelentős szerepe lehet az olyan pszichológiai jellemzőknek is, mint az énhatékonyság, a motiváció és a felelősségérzet. Ezek talán külön-külön is befolyásolják az iskolához való viszonyt, de egymás hatásait is erősíthetik. Ez idáig nem találtunk olyan komplex kutatást, ami ezeknek a tényezőknek az egymásra és az iskolához való kötődésre gyakorolt hatását vizsgálta volna a tanulmányi teljesítménnyel összefüggésben. Úgy véljük, hogy a különböző motivációs

sajátossággal rendelkező diákok más-más mértékben kötődnek az iskolához, pontosabban, talán nem ugyanazok az elemek lesznek számukra fontosak az iskolai életben. Ha figyelembe vesszük, hogy az énhatékonyság növeli a kompetencia élményt, akkor joggal várható el, hogy összefüggést mutasson a motivációval is. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a motiváció mely fajtája kedvez leginkább annak, hogy valaki szeressen iskolába járni. Feltételeztük továbbá, hogy érdemes megvizsgálni, hogy az iskolai eredményesség (siker) hogyan kapcsolódik össze a motiváció egyes formáival és az énhatékonyság érzésével. Kérdés továbbá, hogy az iskolai sikeresség erősíti-e az iskolához való kötődést. Ha a diák azt érzi, hogy képes irányítani az iskolai munkával kapcsolatos eredményességét, szeretne is sikeres lenni, akkor elképzelhető, hogy ez azzal is együtt jár, hogy erőteljesebben hisz abban, hogy a diákok maguk felelősek a teljesítményük alakulásáért. Keveset tudunk arról, hogy a tanulók a tanulás mely területein tulajdonítanak nagyobb felelősséget a diáknak, és melyiken a tanárnak. Áttekintve a rendelkezésre álló szakirodalmat, úgy véltük, hasznos lenne kialakítani egy olyan kérdőív csomagot, amely az iskolapszichológia területén egy-egy osztály vagy csoport vonatkozásában lehetővé teszi az aktuális állapot felmérését a gyerekek iskolai kötődésére, motivációjára, általános énhatékonyságára és felelősség vállalására vonatkozóan. Az eredmények elemzésével kijelölhetőek a problémás területek, így a fejlesztés célzottan tervezhető.

Hipotézisek

1; *Előzetes kutatási eredményekből tudjuk, hogy a rosszabb iskolai teljesítményt nyújtó diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint a jó tanulók. A jó tanulmányi eredménnyel rendelkezők énhatékonysága magasabb. Ebből arra következtetünk, hogy az erősebb iskolai kötődés magasabb énhatékonysági pontszámmal jár együtt.* 16-18 éves középiskolai tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (*Wiatrowski, Hansell, Massey* és *Wilson,* 1982). Amellett, hogy az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak jegyeiken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete, az, mint érték erősebben beépül az értékrendjükbe (*Johnson, Crosnoe* és *Elder,* 2001).

2; *Az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs szinttel jár együtt.* Az erősebben kötődő diákok jobban teljesítenek a tanulás területén, sokkal inkább törekszenek is a jobb jegyek elérésére, kialakul náluk az önmotiváció és a tudás tisztelete is, ami a továbbtanulásban is motiválja őket (*Johnson, Crosnoe* és *Elder,* 2001).

3; *A viszonyító célorientált diákok erősebben kötődnek az iskolához, mint társas helyzethez, tehát jobban szeretnek azok a diákok iskolába járni, akik a társaikkal és tanáraikkal is jó viszonyt ápolnak.* – Azok a tanulók szeretnek jobban iskolába járni, akik társas támogatást élveznek, mind a társaik, mind a tanáraik részéről (*Pajor,* 2013).

4; *Az elsajátítási célorientációval rendelkező diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint társas környezethez, nekik a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció központjában a megszerzett tudás áll.* –Elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, azaz a személy saját belső mércéje a mérvadó. A társas támogatásnak nem jut akkora szerep ezen célorientáció esetén, a tudás megszerzése a fő motivációs erő (*Pajor,* 2013).

5; *Magasabb én hatékonysági pontszámmal rendelkező diákok inkább maguknak tulajdonítják a felelősséget, mint sem a tanárnak.* Az énhatékonyság szorosan összefügg a felelősségvállalással, mivel azok a diákok, akik erős énhatékonysággal rendelkeznek, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (*Zimmermann,* 1994).

6; *Kevésbé kötődnek azok a diákok az iskolához, akik inkább a tanároknak tulajdonítják a felelősséget, mint sem maguknak.* Azok a diákok akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól. Ha mégis megpróbálkoznak vele, leköti energiájukat a személyes nehézségeikkel való megküzdés, kisebb erőfeszítést tesznek, megelégszenek az alacsonyabb szintű teljesítménnyel is. Egy idő után csökken az önbecsülésük, ezzel együtt csökken a diák felelősségérzete, sokkal inkább fogja azt gondolni, hogy inkább a tanár a felelős azért, ha ő rossz jegyet szerez, vagy nem érdeklődik, nem csinálja meg a házi feladatot (*Weinberg, Gould* és *Jackson,* 1979).

Módszerek

Résztvevők- a minta bemutatása

Vizsgalatunkba két vidéki gimnázium 10. és 11. osztályos tanulóit vontuk be (N= 157). A kutatásban résztvevők átlag életkora 16,24 év (szórás=0,711). Összesen 108 lány és 49 fiú vett részt a vizsgálatban. A lányok lényegesen felülreprezentáltak a mintánkban, amit az iskola típusa nem indkol (álatlános, nem tagozatos osztályok), így a nemi különbségek vizsgálatától az aránytalanság miatt eltekintettünk. Tekintve, hogy a minta sem életkori, sem más szempontból nem reprezentatív, a kapott eredmények az egész populációra nem vonatkoztathatóak. Kizárólag az általunk vizsgált mintára teszünk megállapításokat a kapott eredmények alapján.

A vizsgálat leírása

A vizsgálatot a két intézményvezető - informált beleegyezésével és - engedélyével végeztük el. A kutatás valódi céljáról a vezetőket és az osztályfőnököket tájékoztattuk előre, azonban a diákokkal utólag beszéltünk arról, hogy a kérdőívvel milyen területeket kívántunk vizsgálni.

A kérdőívek felvétele 2014. novemberében történt. A vizsgálat osztálytermi környezetben, tanítási időben, osztályfőnöki óra keretében zaljott. A diákokat tájékoztattuk az anonimitásáról, illetve arról, hogy a vizsgálatban való részvételük nem kötelező. A kérdőíveken feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettük, meggyőződtünk arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályait. Felhívtuk figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára. Megkértük őket, hogy egymást ne zavarják, csendben, odafigyeléssel végezzék a rájuk bízott feladatot. A kérdőív kitöltése átlagosan 20-25 percet vett igénybe.

Vizsgálati eszközök

A vizsgálatban résztvevő személyeknek négy kérdőívet kellett kitölteniük, illetve a demográfiai adatok mellett (nem, életkor, évfolyam) fel kellett tüntetniük az utolsó félévi átlagukat. A teljes kérdőívet az *1.számú melléklet* tartalmazza.

Az énhatékonyságot a *Kopp, Schwarzer* és *Jerusalem* (1993) által kidolgozott mérőeszközzel vizsgáltuk. A kérdéssor 10 itemet tartalmaz, fordított állítások nem szerepelnek benne. A válaszok négy fokú Likert-skálán adhatóak meg (1 – egyáltalán nem

jellemző, 2 – alig jellemző, 3 – jellemző, 4 – teljesen jellemző). A kérdőív összpontszáma az egyes kérdésekhez tartozó értékek összeadásával jön létre. Minél magasabb a végső pontszám, annál erősebb az érzet az egyénben arra vonatkozóan, hogy képes a körülötte lévő dolgokat befolyásolni, hatással tud lenni a környezetére.

Kutatásunk során az iskolai kötődés vizsgálatához a *Szabó és Virányi* (2011) által kidolgozott és validált 20 itemből álló kérdőívet alkalmaztuk. A kérdésekre 4 fokú Likert-skálán kell választ adni (1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – többnyire nem jellemző, 3 – nagyrészben jellemző, 4 – teljesen jellemző) a kitöltőknek. Ez a kérdőív öt alfaktorra bomlik: az iskolai viszonyra (1,7,9,10,13,16 tétel), társakhoz való viszonyra (2,3,11,20 tétel), a tanárokhoz való viszonyra (5,8,14 tétel), a tantárgyak iránti érdeklődére (6,12,15,18 tétel) és az iskolai környezethez való viszonyra (4,17,19 tétel). A kérdőív tartalmaz fordított állításokat is, ezek a 9-10-13-15-18-as tételek. A mérőeszköz összpontszáma az egyes itemekhez tartozó értékek összeadásával jön létre. Az alskálák eredménye is ugyanezzel az eljárással kapható meg.

A hamradik kérdőívvel a motivációt mértük, melyhez *Pajor Gabriella* (2013) által létrehozott 20 itemből álló 2x2 célorientációs kérdőívet használtuk. Az összpontszám az egyes kérdésekhez tartozó értékek összeadásával kapható meg. Az eredti mérőeszköz négy alskálára bomlik, melyek öt itemet tartalmaznak: a közelítő-elsajátítási célorientációs skála (1,5,9,14,18 tétel), az elkerülő-elsajátítási célorientációs skála (3,4,11,15,20 tétel), a közelítő-viszonyító célorientációs skála (2,7,8,12,17 tétel) és az elkerülő-viszonyító célorientációs skála (6,10,13,16,19 tétel). Azonban a magyar mintán faktoranalízos során a két viszonyító célorientáció összeolvadt, így a végső faktorstruktúrában csak három faktor szerepel. Az alskálákat alkotó itemekhez tartozó értékek összeadásával kapható meg az alskálák pontszáma. Minél magasabb egy alfaktor összértéke, annál jellemzőbb az egyénre az a fajta motiváció. A kérdőívben fordított állítások nem szerepelnek. A válaszok 5 fokú Likert-skálán adhatóak meg (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 – teljes mértékben jellemző). A kérdőív pszichometriai mutatóit *Pajor Gabriella* (2013) doktori disszertációjában bemutatta, így azok ismételt vizsgálatára nem volt szükség.

Végül, a felelősségvállalás mérésére a *Zimmerman* és *Kitsantas* (2005) a 18 itemből álló iskolai felelősségvállalás kérdőív magyarra fordított változatát alkalmaztuk[1]. A válaszok 7 fokú Likert-skálán voltak megadhatóak (1 – teljes mértékben a tanár felelős, 7 – teljes

[1] A fordítást Dudok Réka és Virágh Krisztina (az SZTE Pszichológiai Intézetében 2013-ban végzett mester szakos pszichológus hallagatók) végezték el, az oda-vissza fordítás protokollja alapján, majd pedig kétnyelvű lektor vetetette össze az eredeti szöveggel.

mértékben a diák felelős). Az eredeti kérdőív 3 alfaktorra bomlott. Az általunk elvégezett faktoranalízis eredménye ezt a faktorstruktúrát nem igazolta. Varimax rotációval végzett feltáró faktoerelemzésünk eredményeként 7 faktort kaptunk, amelyek nem rendeződtek tartalmilag koherens témák köré. Ennek lehet egyik oka, hogy a magyar diákok gondolkodásában ezek a dimenziók lényegesen differenciáltabban jelennek meg, mint az amerikai diákok esetében. Ezt az is alátámasztja, hogy a relaibailitás vizsgálat során kapott Cronbach Alfa érték is éppen az elfogadható határán van (α=0,737). A kérdőív eredményeinek vizsgálatakor ezért nem dolgoztunk a faktorokkal, csupán itemszinten vontunk le következtetéseket. Az összehasonlító elemzésekhez az összpontszámot használtuk.

Eredmények

Az adatok elemzéséhez az SPSS 15.0. for Windows programot használtuk. Először a vizsgált mintánk változónként elért átlag pontszámait ismertetjük, majd rátérünk a változók egymás közötti kapcsolatának vizsgálatára, a hipotézisek megválaszolására.

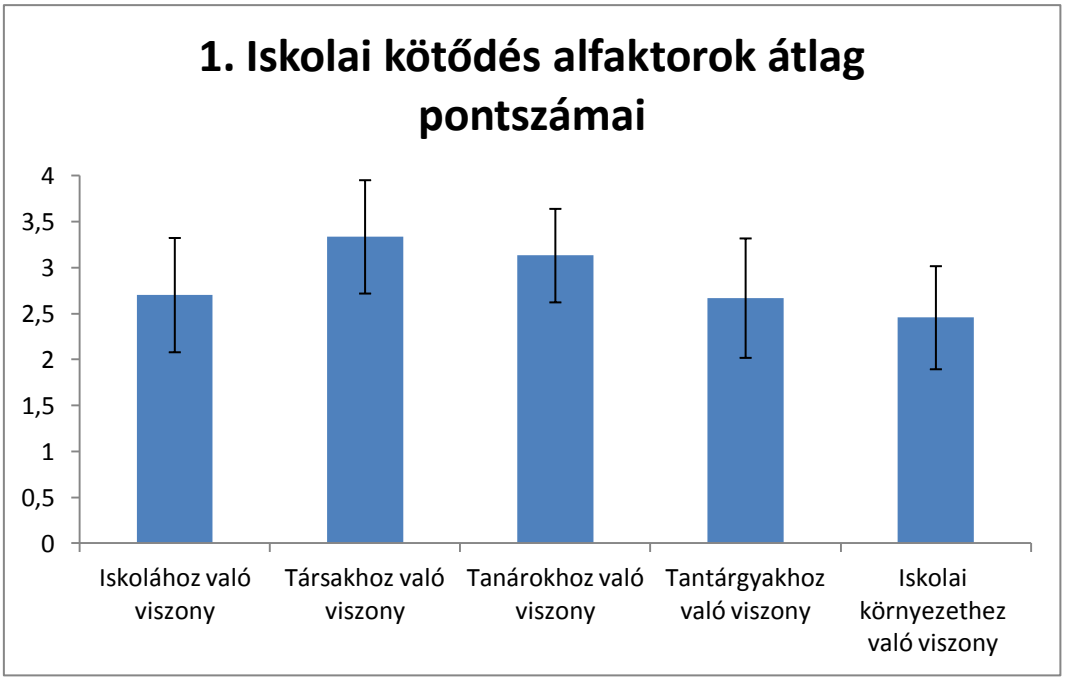
Énhatékonyság

A vizsgált mintánk az énhatékonyság kérdőív 4 fokozatú Likert típusú skáláján elért átlag pontszáma 2.971 (*SD*=0.404) volt.

Iskolai kötődés

A 4 fokozatú iskolai kötődés skálán a minta átlag pontszáma 2.852 (*SD*=0.436). S*zabó és Virányi* (2011) korábbi vizsgálatából tudjuk, hogy a kérdőív öt alfaktorra bomlik. A kötődés kérdőív alfaktorainak átlagpontszámát az 1. számú ábra mutatja. Az iskolához való viszony alfaktorhoz tartozó átlag pontszám 2.703 (*SD*=0.622). A társakhoz való viszony alfaktor átlag pontszáma 3.337 (*SD*=0.617). A vizsgált mintánknak, a faktorok közül, az ezen elért átlag pontszáma a legmagasabb, ami azt jelenti, hogy a legerősebb kötődést a társaik irányában érzik. A tanárokhoz való kötődés alfaktor átlag pontszáma 3.133 (*SD*=0.509), ami a társakéhoz hasonlóan szintén meghatározónak mondható. A tantárgyakhoz való kötődés alfaktoron elért átlag pontszám 2.670 (*SD*=0.650). A vizsgált mintánk a legalacsonyabb átlag pontszámot, ahogyan ez az *1.ábrán* is látszik, az iskolai környezethez való viszony alfaktoron

érte el, 2.457 (*SD*=0.561). Ezen eredmények alapján, a mintánk az iskolai környezethez kötődik a legkevésbé.



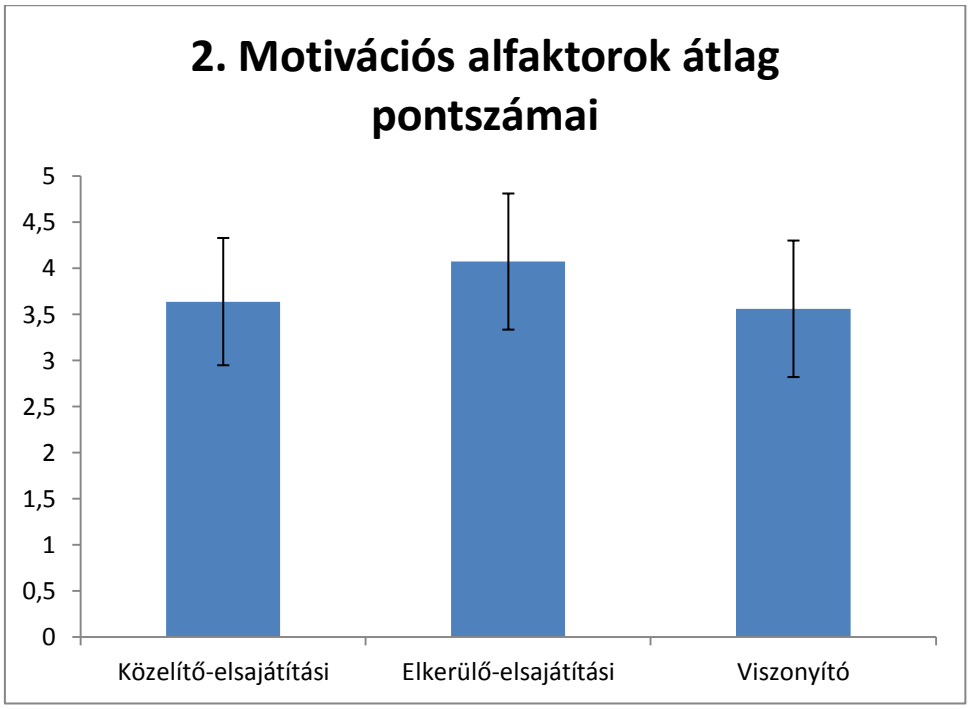
1.ábra. Az iskolai kötődés skála alfaktorain elért átlag pontszámok. A hibasávok a szórásokat jelölik.

Repeated measures ANOVA eljárással megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az alfaktorokon elért pontszámok között. Főhatás mutatkozott az öt faktor között: $F(3.492 , 537.802)=99.128$, $MSE=0.235$, $p<0.001$. Post hoc teszttel feltártuk, hogy az alfaktorokon elért pontszámok között szignifikáns különbségek mutatkoznak. Az iskolához való viszony alfaktoron elért pontszám szignifikánsan alacsonyabb a társakhoz való viszony és a tanárokhoz való viszony alskálán elért pontszámhoz képest. Azonban szignifikánsan magasabb, mint az iskolai környezethez való viszony alfaktorokon elért pontszám ($p<0.001$). Azonban nem különbözik szignifikánsan a tantárgyakhoz való viszony alskálán elért pontszámtól. A társakhoz való viszony alfaktor pontszáma szignifikánsan magasabb, mint az iskolához való viszony, a tantárgyakhoz való viszony és az iskolai környezethez való viszony alfaktorok pontszáma ($p<0.001$), illetve a tanárokhoz való viszony alskála pontszáma ($p=0.001$). A tanárokhoz való viszony alskálán elért pontszám szignifikánsan nagyobb, mint a tantárgyakhoz való viszony és az iskolai környezethez való viszony alskálán elért pontszám ($p<0.001$). A tantárgyakhoz való viszony és az iskolai környezethez való viszony alskálák pontszámai között is szignifikáns eltérést találtunk a tantárgyak javára ($p<0.001$). Ez azt mutatja, hogy a mintánkban, leszámítva az iskolához való viszony és a tantárgyakhoz való

viszony alskálát, szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskola egyes tényezőihez való kötődésben.

Motiváció vizsgálat eredményei

A Pajor által kifejlesztett 20 itemes ötfokozatú értékelésre épülő motiváció kérdőíven a mintánk átlag pontszáma 3.704 (*SD*=0.603). Ez viszonylag magas érték. *Pajor* (2013) disszertációja alapján tudjuk, hogy a 2x2 Célorientációs Paradigma négy fajta célorientációja helyett, a magyar mintán csak három volt azonosítható: a közelítő-elsajátítási, az elkerülő-elsajátítási és a viszonyító célorientációk. Ezt a faktorstruktúrát követtük mi is az adatok elemzése során, nem végeztünk újabb faktoranalízist. Az egyes alfaktorokon elért átlagpontszámokat a *2. számú ábra* mutatja. A közelítő-elsajátítási alfaktoron elért átlag pontszám 3.637 (*SD*=0.691). Az elkerülő-elsajátítási átlag pontszám 4.072 (*SD*=0.739). Ez igen magas, ez a célorientáció jellemzi leginkább a vizsgált mintánkat. A viszonyító célorientáció alskálán elért átlag pontszám a mintánkban 3.559 (*SD*=0.741).



2.ábra. A motivációs skála alfaktorain elért átlag pontszámok. A hibasávok a szórásokat jelölik.

Repeated measures ANOVA eljárással megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az alfaktorokon elért pontszámok között. Főhatás mutatkozott a három faktor között: $F(1.891, 291.144)=43.017$, $MSE=12.343$, $p<0.001$. Post hoc teszttel feltártuk, hogy az

alfaktorokon elért pontszámok között szignifikáns különbségek mutatkoznak. Az elkerülő-elsajátítási célorientációs alfaktoron elért pontszám a mintánkban szignifikánsan nagyobb, mint a közelítő-elsajátítási és a viszonyító célorientációs alfaktoron elért pontszám (p<0.001). Azonban a viszonyító és a közelítő-elsajátítási alfaktorok pontszámai nem különböznek egymástól szignifikánsan.

Iskolai felelősségvállalás

A *Zimmerman* és *Kitsantas*-féle (2005) iskolai felelősségvállalás kérdőíven a mintánk adatai alapján nem sikerült létrehozni a kutatók által korábban leírt faktorstruktúrát. A faktorelemzés eredményeként hét, nem teljesen koherens faktort kaptunk, ezért az elemzésben ezt a változót csak az összpontszám felhasználásával vontuk be, illetve azt vizsgáltuk, hogy a diákok inkább a tanárnak, vagy inkább a diákoknak tulajdonítanak felelősséget egy-egy iskolai helyzet kapcsán. A hét fokozatú értékelést lehetővé tevő kérdőíven a mintánk átlag pontszáma 4.774 (*SD*=0.561). Ez alapján elmondható, hogy az általunk megkérdezett tanulók vélekedése szerint a felelősség kicsit erősebben tartozik a diákokhoz, mint a tanárokhoz. Ezt követően itemenként is megvizsgáltuk a felelősség pozícionálását. A csökkenő sorrendbe rendezett átlagokból látszik, hogy a tanulók a legtöbb felsorolt következményt inkább a diák felelősségének tartják (*1. táblázat*). A 7 fokú skálán a 4-es érték jelenti az is-is, fele-fele arányban (1 item zölddel). Az e fölötti értékek inkább a diák felelősségét jelentik; az ez alattiak, inkább a tanárét (3 item pirossal).

Ki a felelős azért…	**Átlag**	Szórás
ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	**6,10**	1,220
ha a diák nem készül az órára?	**6,08**	1,103
ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	**5,68**	1,396
ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy a táblára ír?	**5,61**	1,332
hogy a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha kell?	**5,40**	1,254
ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	**5,20**	1,123
ha a diák hülyéskedik órán?	**5,18**	1,416
ha a diák többnyire rossz jegyeket	**5,15**	1,165

kap az iskolában?		
ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	**5,12**	1,443
ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	**4,79**	1,160
ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	**4,79**	1,129
ha a diák nem figyel órán?	**4,68**	1,472
hogy a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	**4,47**	1,341
hogy a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	**4,35**	1,540
hogy a diákot érdekli-e az iskola?	**4,10**	1,495
hogy a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	**3,28**	1,400
hogy a diákot érdekelje a tanulás?	**3,19**	1,340
ha a diák nem érti az óra anyagát?	**2,78**	1,228

1. táblázat. Az iskolai felelősség vállalás kérdőív tételeinek átlaga és szórása a mintánkban.

A változók kapcsolatai- a hipotézisek ellenőrzése

Kutatásunk hipotéziseit a változók összefüggését feltáró korrelációs elemzésekkel ellenőriztük. Ehhez a Pearson-féle korrelációs eljárást használtuk. Az adataink a korábbi kutatások eredményéhez hasonlóan arra utalnak, hogy az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi átlaggal. Erős korrelációt találtunk az elemzés során ezen két változó között, $r(147)=0.529$, $p<0.001$. Azok a gyerekek, akik jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek magasabb kötődési értéket mutatnak, illetve ez fordítva is igaz. Hasonló kapcsolatot mutat az iskolai teljesítmény és az énhatékonyság átlag pontszáma is $r(149)=0.242$, $p=0.003$. Az első hipotézisünk, mi szerint az erősebb iskolai kötődés magasabb énhatékonysági pontszámmal jár együtt, igazolódott a mintánkon. A vizsgált mintánkban az énhatékonyság erős korrelációt mutat az iskolai kötődéssel, $r(153)=0.304$, $p<0.001$).

A második hipotézisünk, mi szerint az erősebb iskolai kötődés nagyobb motivációval jár együtt, szintén igazolódott a vizsgált csoportban. Az iskolai kötődés és a motiváció átlag pontszáma között is szignifikáns együttjárás mutatkozik, $r(152)=0.448$, $p<0.001$.

Megvizsgáltuk, hogy a motivációs jellemzők a kötődés mely aspektusával vannak a legerősebb kapcsolatban. A harmadik hipotézisünk szerint a társakhoz és a tanárokhoz való erős kötődés együtt jár a viszonyító célorientáció magasabb szintjével. Az eredmények igazolták ezt az előfeltevést, mivel a tanárokhoz való kötődés és a viszonyító célorientáció között mérsékelt, de szignifikáns együtt járást találtunk, $r(153)=0.296$, $p<0.001$. Hasonlóképpen a viszonyító célorientáció és a társakhoz való viszony között is megfigyelhető volt az együttjárás, $r(153)=0.276$, $p=0.001$.

A negyedik hipotézisünk szerint az elsajátítási célorientációval rendelkező diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint társas környezethez, nekik a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció középpontjában a megszerzett tudás áll. A kapott eredmények alátámasztják ezt az állítást a mintánkat illetően. A vizsgálatunk azt mutatja, hogy az elsajátítási célorientációk és a tantárgyakhoz való viszony között szignifikáns korreláció van, amely különösen magas a közelítő-elsajátítási célorientációval $r(154)=0.580$, $p<0.001$. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció és a tantárgyakhoz való viszony közötti korreláció gyengébb, $r(154)=0.249$, $p=0.002$.

Ötödik hipotézisünkben azt állítottuk, hogy a magasabb énhatékonysági pontszámmal rendelkező diákok inkább maguknak tulajdonítják a felelősséget, mint sem a tanárnak. A kutatás eredményei az általunk vizsgált mintán nem támasztják alá ezt az előzetes feltevést, mivel nem találtunk szignifikáns korrelációt az énhatékonyság és a felelősség pozícionálása között. Ez alapján úgy tűnik, hogy a mintánk esetében nem állíthatjuk, hogy azok a gyerekek, akik erősebb énhatékonyságról számolnak be, egyszersmind erőteljesebben hisznek abban, hogy a tanulás elsősorban a diák felelősségének körébe tartozik.

A hatodik hipotézisünk szerint kevésbé kötődnek azok a diákok az iskolához, akik inkább a tanároknak tulajdonítják a felelősséget, mint sem maguknak. Ezt az állításunkat a kapott eredmények nem támasztják alá, a felelősség tulajdonítás és az iskolai kötődés függetlennek látszik a vizsgált minta esetében.

A modell felállítása

Regresszió elemzést végeztünk, hogy elkészíthessünk egy olyan modellt, ami a legjobban magyarázza az iskolai kötődést. Az elsőként felállított modellbe bele került a tanulmányi átlag, az énhatékonyság és motiváció átlag pontszáma változók. Az így létrejövő modellünk szignifikáns, magyarázó ereje 36,4 % ($R^2=0.364$, $F(3)=29.025$, $p<0.001$). A modellben szereplő változók hatása szignifikáns. A legerősebb magyarázó erővel a

tanulmányi átlag bír, $\beta(5.346)=0.389$, $p<0.001$. A leggyengébb magyarázó ereje az énhatékonyságnak van, $\beta(2.911)=0.197$, $p=0.004$. A motiváció magyarázó ereje $\beta(3.522)=0.251$, $p=0.001$. Ezt követően állítottunk fel egy olyan modellt, amiben a motiváció egyes alfaktorai is szerepeltek. Az így kapott modellünk magyarázó ereje nagyobb, mint az első modellünké, $R^2=0.458$, $F(5)=25.855$, $p<0.001$. Az eredmények azt mutatják, hogy csak a közelítő-elsajátító motivációs faktor hatása szignifikáns, $\beta(5.967)=0.454$, $p<0.001$. A másik két faktor csak áttételesen játszik szerepet az iskolai kötődésben, csak a közelítő-elsajátító motiváción keresztül fejtik ki hatásukat. Mindez azt jelenti, hogy a gyerekek iskolai kötődését legerőteljesebben az befolyásolja, hogy jó-e a tanulmányi eredményük, amit egyértelműen alátámaszt a tudásvágy által vezérelt közelítő-elsajátító cél, és még megerősíthet az a tudat, hogy képesek is a céljaikat elérni, tehát az énhatékonyság.

Megvitatás

Kutatásunkban célul tűztük ki az iskolai kötődés, az énhatékonyság, az iskolai felelősségvállalás és a motiváció kapcsolatának vizsgálatát. Továbbá annak feltárását, hogy a motiváció mely fajtája kedvez az iskolához való erősebb kötődés kialakulásának. Egy olyan modellt szerettünk volna vizsgálatunkkal felállítani, ami a legjobban magyarázza az iskolai kötődést. Az általunk felállított modell 45.8%-os magyarázó erővel bír. További célunk volt, hogy kialakítsunk és kipróbáljunk egy, a gyakorlatban is jól alkalmazható kérdőív csomagot, amely az iskolapszichológia területén egy-egy osztály vagy csoport vonatkozásában lehetővé teszi az aktuális állapot felmérését a gyerekek iskolai kötődésére, motivációjára, általános énhatékonyságára és iskolai felelősség vállalására vonatkozóan. Kutatásunkkal a kitűzött céljainkat elértük.

Kutatásunk eredményei jó néhány vonatkozásban összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel. Az általunk vizsgált csoport közepes énhatékonysággal és átlagos kötődési értékkel jellemezhető. A *Szabó és Virányi* (2011) által kapott eredmények szerint az iskolai kötődést legjobban a tantárgyakhoz való viszony befolyásolja, ezt követi a tanárokhoz, majd az iskolai környezethez való viszony, végül a kortársakkal való viszony. Az általunk kapott értékek szerint a legerősebben a társakhoz és a tanárokhoz kötődnek, míg az iskolai környezethez a legkevésbé. A motivációt tekintve az eredmények azt mutatják, hogy az elkerülő-elsajátítási motiváció jellemzi leginkább a mintánkat, ami azt jelenti, hogy a kudarc elkerülése és a tananyag megfelelő elsajátítása a fő motivációs tényező. A viszonyító

célorientáció kevésbé jellemzi a vizsgált csoportot, tehát kisebb mértékben fontos számukra, hogy a társaikhoz képest hogyan teljesítenek. A vizsgált csoport válaszai alapján úgy tűnik, a diákok átérzik, hogy tanulmányaikért ők is felelősek. Az itemenkénti vizsgálat azt mutatja, hogy a megkérdezett diákok szerint a tanár felelőssége leginkább abban van, hogy megértessék a feladatokat, a házi feladatot és az órai anyagot. A motiváltság elérését közös, és kismértékben tanári felelősségnek tartják. A kérdéssorban szereplő többi tényezőről inkább azt gondolták, hogy a saját felelősségük. Ebből arra következtetünk, hogy a mintánkban szereplő korosztály már nagyon egyértelműen érzi a saját felelősségét az iskolai előmenetelt illetően. Ezt támasztja alá *Krzywosz-Rynkiewicz* (2009) is, aki szerint a felelősségérzet az életkor előrehaladtával fejlődik. A kognitív fejlődéssel párhuzamosan az emberek egyre erőteljesebben érzik, hogy a sorsukat saját tevékenységük, döntéseik befolyásolják, és egyre nagyobb mértékben vállnak képessé a felelősségvállalásra. Érdekes azonban megfigyelni, hogy a legerősebben a tanárnak tulajdonított, valamint az egyetlen köztes item tartalma az érdeklődés felkeltésére és a megértés elősegítésére vonatkozik. Ez a nézet már utal arra, hogy a motiváció a hazai iskolarendszerben, még a gyerekek gondolkodásában is, kívülről, a tanári munkából kerül levezetésre.

A hipotéziseink ellenőrzéséhez elsősorban korrelációs elemzéseket végeztünk. A vizsgált mintánkban az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény szoros együttjárást mutatott. A magasabb tanulmányi átlaggal rendelkező diákok iskolai kötődése erősebb a gyengébb tanulókéhoz képest. Ezt támasztja alá *Havas* (2003) állítása, miszerint az iskolához való kötődés és az intézményhez kapcsolódó pozitív érzelmi viszony elősegíti a hatékonyabb tanulást. Azon kívül, hogy az erősebben kötődő diákok jobban teljesítenek a tanulás területén, sokkal inkább törekszenek is a jobb jegyek elérésére. Kialakul náluk az önmotiváció és a tudás tisztelete is, ami a továbbtanulásban is motiválja őket (*Johnson, Crosnoe* és *Elder,* 2001). Továbbá a jó tanulókat magasabb énhatékonyság jellemzi, tehát erősebb az abban való hitük, hogy irányítani képesek életüket és befolyásuk van a környezetükre. Az énhatékonyság a diákok tanulásának és teljesítményének magyarázatában fontos tényező, mert minél inkább úgy gondolja egy diák, hogy képes teljesíteni az iskolai követelményeket, annál sikeresebb lesz (*Schunk,* 1989). Ahogyan azt elvártuk, az énhatékonyság és az iskolai kötődés befolyásolják egymás erősségét. Ezen túl az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs szinttel jár együtt és fordítva. Az általunk megkérdezett diákok közül jobban szeretnek iskolába járni azok, akik motiváltabbak az ottani feladatok iránt, és akik jobban szeretnek iskolába járni, azok motiváltabbak is. A vizsgált mintánkról elmondható, hogy jobban kötődnek az iskolához, mint társas helyzethez, azok a diákok, akiket inkább a viszonyító

célorientáció jellemez. Tehát a tanárokhoz és a társakhoz való erősebb kötődéssel együtt valószínűbben jelenik meg a viszonyító célorientáció. Az a feltételezésünk is beigazolódott, hogy mindkét elsajátítási célorientáció együt járást mutat a tantárgyakhoz való kötődéssel. A vizsgált mintánk eredményei nem mutattak összefüggést az énhatékonyság és a felelősség pozícionálás között, a két változó között nem találtunk korrelációt. Nem tudunk megállapítást tenni arra vonatkozóan, hogy az énhatékonyság érzése és a felelősség vállalás miként befolyásolják egymást. Ugyanígy nem találtunk összefüggést az iskolai kötődés és a felelősségvállalás vonatkozásában sem.

Az általunk felállított modell szerint a tanulmányi átlag, az énhatékonyság és a motiváció egyes elemei 45.8%-ban magyarázzák az iskolai kötődést. A regressziós elemzésből látható, hogy a motivációs tényezők közül csak a közelítő-elsajátító célorientáció hatása szignifikáns. Az elkerülő-elsajátítási és a viszonyító célorientációk csak közvetetten játszanak szerepet az iskolai kötődésben, csak az közelítő-elsajátítón keresztül fejtik ki hatásukat. A gyerekek iskolai kötődését legerőteljesebben tehát az képes befolyásolni, hogy jó-e a tanulmányi eredményük, amit egyértelműen alátámaszt a tudásvágy által vezérelt közelítő-elsajátító célorientáció, és erre erősít rá a tudat, hogy képesek is a céljaikat elérni, az az énhatékonyak-e.

Az eredmények elemzése arra utal, hogy az általunk választott mérőeszközök alapját képezhetik később az iskolapszichológusi munkában a probléma feltáró vizsgálatoknak. Igaz, a Zimmermann-féle kérdőív adaptáció valószínűleg még korrekcióra szorul.

Tekintve, hogy mintánk semmilyen értelemben nem volt reprezentatív, jelen kutatást csupán a probléma feltárás első lépésének tekinthetjük. Első eredményeink mégis azt mutatják, hogy fontos lenne további vizsgálatokat végezni ezen a területen, mert ezek a pszichológiai jellemzők hatással lehetnek az iskolához való viszonyra, ami számos más tényezőt kedvezően befolyásolhat. Ha nagyobb, és reprezentatív mintán is hasonló eredményeket kapnának, akkor az a gyakorlati pedagógiai munka számára is hasznos információkat jelentene. Ha a modellünk érvényessége bebizonyosodna, akkor érdemes volna a pedagógusoknak arra törekedni, hogy a diákok motivációját a közelítő-elsajátító célorientáció irányába tereljék. Ezt olyan tanítási stratégiákkal és megerősítő módszerekkel lehet kivitelezni, ami kisebb mértékben hangsúlyozza a külső megerősítést (mint a jegy, piros pont, dicséret), azonban nagyobb hangsúlyt fektet a fejlesztő visszajelzésekre, és arra, hogy a gyerekek erősebb kontrollt érezzenek a teljesítményük felett. Ilyen lehetőségek például a közös tevékenységre, kooperációra épülő és a játékosság örömét is magában rejtő változatos

feladatok, a tudás használhatóságának bemutatása, illetve ha a diákoknak van lehetősége több feladat közül választani a teljesítményhelyzetekben és az elsajátítás során is.

Felhasznált irodalom

Allport, Gordon Willard (1937): *Personality: a psychological interpretation.* Oxford, England.

Ames, C., és Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology,* **80**. 3.sz. 260-267.

Anderman, L. H. (2003): Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education,* **72**. 5–22.

Baker, J. A. (2006): Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, **44**. 211– 229.

Bandura, Albert (1994): *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.

Canter, L. és Canter, M. (1992): *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. California: Canter and Associates.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology,* **90**. 4. sz. 666-679.

Devlin, M. (2002): Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education* ,**7**. 2. sz.

Gottfredson, Denise C. (2001): *Schools and delinquency.* Cambridge University Press, Cambridge.

Eklund, J. M. és af Klinteberg, B. (2006): Stability of and change in criminal behaviour: a prospective study of young male lawbreakers and controls. *International Journal of Forensic Mental Health,* **5**. 1. sz. 83-95.

Elliot, A. J., és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* **72**. 218-232.

Elliot, A. J., és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology,* **10**. 3. sz. 613-628.

Elliott, E. S., és Dweck, C. S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**.1. sz. 5-12.

Havas, Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle.*

Hirschi, Travis (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.

Jenkins, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Jornal Research Crime Delinquency*, **34**. 3. sz. 337–367.

Johnson, M.K., Crosnoe, R. és Elder, G.H. (2001):Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education,* **74**. 4. sz . 318-340.

Kopp, M., Schwarzer, S. és Jerusalem, R. M. (1993): Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research. Zentrale Universitats Druckerei der FU Berlin.

Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2009): Children's und standing of pupils responsibility – a self-responsibility model. *Social Science Tribune*, **55**. 29-48.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B.J. és Blatt, S.J. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology,* **39**. 141-159.

Libbey, H. P. (2004): Measuring student relationship to school attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health,* **74.** 7. sz. 274–283.

Maddox, S.J. és Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review,* **6**. 1. sz. 31-49.

McCaslin, M. és Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, **21**. 3.sz. 4-6.

Mergler, A.G. és Patton, W. (2007): Adolescents talking about personal responsibility. *Journal of Student Wellbeing,* **1**.1. sz. 57–70

Moody, J. és Bearman, P. S. (1998): Shaping school climate: Shool context adolescent social networks, and attachmnet to school. Unpublished manuscript.

Pajor Gabriella (2013): Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében.

Rotter, Julian B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Schulz, W. (2005): *Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. Paris: OECD Publications.

Schunk, D. H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review,* **1**. 173-208.

Simons-Morton, B., Crump, A.D., Haynie, D.L. és Saylor, K.E. (1999): Psychosocial, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls. *Preventive Medicine,* **28**. 2. sz. 138-148.

Swinson, J. és Melling, R. (1995): Assertive discipline: Four wheels on this wagon: A reply to Robinson and Maines. *Educational Psychology in Practice,* **11**. 3 .sz., 3-8.

Szabó, É. és Virányi, B. (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia,* **111**. 2. sz. 111-125.

Thornberry, T. P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology,* **25.** 4. sz. 863-891.

Weinberg, R., Gould, D. és Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology,* **1**. 320-331.

Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C.R. és Wilson, D.L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review,* **47**. 151-160.

Zeheiri, A., és Yailagh, M. S. (2012): The causal relationships between previous school performance, homework assignments and present school performance, with mediation of self-efficacy for learning and responsibility, in male and female high school students in Ahwaz. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* **46**. 2605-2610.

Zimmerman, B. J. (1994): *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education.* In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology,* **25**. 82–91.

Zimmerman, B. J. és Kitsantas, A. (2005): Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-eYcacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology,* **30.** 397–417.

Mellékletek

1.sz. Kérdőív

Kedves diákok!

Kérjük, hogy a kérdőívek kitöltésével segítsétek tanulmányainkat. Nincs más dolgotok, mint őszintén válaszolni az alább feltett kérdésekre. A kérdőív névtelen, válaszaitokat bizalmasan kezeljük. Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Az a fontos, hogy a valódi véleményedet fejezd ki!

1. Életkorod:……..

2. Nemed: 1. fiú , 2. lány

3. osztályod……

4. Az osztály többi tagjához viszonyítva, milyen tanulónak tartod magad? (Karikázd be a rád jellemző választ!)

1 - jó tanuló vagyok

2 – átlagos tanuló vagyok

3- gyenge (nem jó) tanuló vagyok

5. Mennyire tartod magadra nézve igaznak az alábbi állításokat?

		Egyáltalán nem jellemző	Alig jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
1.	Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat.	1	2	3	4
2.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy mégis elérjem, amit szeretnék.	1	2	3	4
3.	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak szándékaim mellett és elérjem a céljaimat.	1	2	3	4
4.	Ötletességemnek köszönhetően tudom, hogy miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	1	2	3	4
5.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	1	2	3	4
6.	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	1	2	3	4

7.	Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok problémamegoldó képességemre.	1	2	3	4
8.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem is támad a megoldásra.	1	2	3	4
9.	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, hogy mitévő legyek.	1	2	3	4
10.	Bármi történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	1	2	3	4

6. A továbbiakban az iskolával kapcsolatos állításokat találsz. Kérlek, döntsd el, hogy a következő állítások mennyire jellemzőek rád. Minden állítás után karikázd be a véleményedet leginkább kifejező számot

1*-egyáltalán nem jellemző rám**, ***2-többnyire nem jellemző rám, ***3***-nagyrész jellemző rám, ***4*-teljesen jellemző rám.**

1.	Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem	1	2	3	4
2.	Sok barátom van az iskolában	1	2	3	4
3.	Szeretem az osztálykirándulásokat, azokon mindig jól érzem magam	1	2	3	4
4.	Általában otthonosan érzem magam az osztálytermekben	1	2	3	4
5.	Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanáraim	1	2	3	4
6.	A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom	1	2	3	4
7.	Szeretek iskolába járni	1	2	3	4
8.	Több olyan tanárom van akit kedvelek, mint akit nem	1	2	3	4
9.	Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni	1	2	3	4
10.	Úgy gondolom az iskolába járás időpocsékolás	1	2	3	4
11.	Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is	1	2	3	4
12.	Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem	1	2	3	4
13.	Inkább otthon maradok betegen, mint, hogy iskolába kelljen menni	1	2	3	4
14.	Szívesebben jövök iskolába, ha olyan tanárral lesz órám, akit kedvelek	1	2	3	4
15.	Kevés érdekes tantárgyat tanulunk	1	2	3	4

16.	Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába	1	2	3	4
17.	Szeretem az iskolám udvarát, van hely játékra és pihenésre is	1	2	3	4
18.	Szerintem az iskola unalmas	1	2	3	4
19.	Tetszenek a folyosón látható dekorációk. Jó hangulatom lesz tőlük	1	2	3	4
20.	Jól érzem magam az osztálytársaim között	1	2	3	4

7. Kérlek, döntsd el, hogy az alábbi állítások mennyire jellemzőek rád!

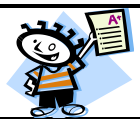
1 = egyáltalán nem jellemző ⟶ 5 = teljes mértékben jellemző

	egyáltalán nem	⟶			teljes mértékben
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	1	2	3	4	5
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	1	2	3	4	5
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	1	2	3	4	5
8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.	1	2	3	4	5
9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	1	2	3	4	5
10. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	1	2	3	4	5
13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	1	2	3	4	5
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.	1	2	3	4	5
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	1	2	3	4	5

16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	1	2	3	4	5
17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot	1	2	3	4	5
20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.	1	2	3	4	5

8. Mennyi volt tavaly év végén a tanulmányi átlagod?.....

9. Az, hogy a diákok milyen jól tanulnak az iskolában, sok mindentől függ. Az alábbiakban felsorolunk pár tevékenységet. Arra kérünk, döntsd el, hogy az adott helyzetben kié a felelősség. Karikázd be a megfelelő számot!

						
A TANÁR			**MINDKETTEN**	**A DIÁK**		
Teljes mértékben	Nagyrészt	Inkább	Mindketten egyformán felelősek	Inkább	Nagyrészt	Teljes mértékben
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

Ki a felelős azért, …

1.	ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	1	2	3	4	5	6	7
2.	hogy a diákot érdekelje a tanulás?	1	2	3	4	5	6	7
3.	ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
4.	ha a diák nem készül az órára?	1	2	3	4	5	6	7
5.	ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	1	2	3	4	5	6	7
6.	hogy a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	1	2	3	4	5	6	7
7.	ha a diák nem érti az óra anyagát?	1	2	3	4	5	6	7
8.	ha a diák hülyéskedik órán?	1	2	3	4	5	6	7
9.	ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy	1	2	3	4	5	6	7

	a táblára ír?							
10.	ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	1	2	3	4	5	6	7
11.	hogy a diákot érdekli-e az iskola?	1	2	3	4	5	6	7
12.	hogy a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	1	2	3	4	5	6	7
13.	ha a diák nem figyel órán?	1	2	3	4	5	6	7
14.	ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7
15.	hogy a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha kell?	1	2	3	4	5	6	7
16.	ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	1	2	3	4	5	6	7
17.	hogy a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	1	2	3	4	5	6	7
18.	ha a diák többnyire rossz jegyeket kap az iskolában?	1	2	3	4	5	6	7

Köszönjük!

2.sz. Korrelációs tábla

Kötődés, énhatékonyság, motiváció, felelősség

Correlations

		v5össz	Énhatékonyság összpontszám	Kötődés összpontszám	Motivációs összpont
v5össz	Pearson Correlation	1	,006	,109	,105
	Sig. (2-tailed)		,944	,180	,195
	N	155	155	153	153
Énhatékonyság összpontszám	Pearson Correlation	,006	1	,304(**)	,113
	Sig. (2-tailed)	,944		,000	,163
	N	155	157	155	155
Kötődés összpontszám	Pearson Correlation	,109	,304(**)	1	,448(**)
	Sig. (2-tailed)	,180	,000		,000
	N	153	155	155	154
Motivációs összpont	Pearson Correlation	,105	,113	,448(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,195	,163	,000	
	N	153	155	154	155

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.sz. Korrelációs tábla

Viszonyító célorientáció, társakhoz, tanárokhoz való viszony

Correlations

		motfakt3_4	újkötfak2átlag	újkötfak3átlag
motfakt3_4	Pearson Correlation	1	,276**	,296**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	155	155	155
újkötfak2átlag	Pearson Correlation	,276**	1	,162*
	Sig. (2-tailed)	,001		,044
	N	155	156	156
újkötfak3átlag	Pearson Correlation	,296**	,162*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,044	
	N	155	156	156

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.sz. Korrelációs tábla

Közelítő, elkerülő elsajátítási motiváció, tantárgyakhoz való viszony

Correlations

		közelítő elsajátítási	elkerülő elsajátítási	újkötfak4átlag
közelítő elsajátítási	Pearson Correlation	1	,397**	,580**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	156	156	156
elkerülő elsajátítási	Pearson Correlation	,397**	1	,249**
	Sig. (2-tailed)	,000		,002
	N	156	156	156
újkötfak4átlag	Pearson Correlation	,580**	,249**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	
	N	156	156	156

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.sz. Post hoc teszt

motivációs faktorok

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

(I) motivációsfaktorok	(J) motivációsfaktorok	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[a]	95% Confidence Interval for Difference[a]	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-,070	,062	,257	-,192	,052
	3	-,506*	,052	,000	-,608	-,404
2	1	,070	,062	,257	-,052	,192
	3	-,436*	,063	,000	-,561	-,311
3	1	,506*	,052	,000	,404	,608
	2	,436*	,063	,000	,311	,561

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

6.sz. Sphericity teszt

motiváció

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
motivációsfaktorok	,942	9,125	2	,010	,945	,957	,500

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.
Design: Intercept
Within Subjects Design: motivációsfaktorok

7.sz. Post hoc teszt

kötődésfaktorok

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

(I) kötődésfaktorok	(J) kötődésfaktorok	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[a]	95% Confidence Interval for Difference[a]	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-,634*	,060	,000	-,752	-,515
	3	-,432*	,047	,000	-,525	-,340
	4	,032	,046	,483	-,058	,123
	5	,245*	,044	,000	,159	,331
2	1	,634*	,060	,000	,515	,752
	3	,202*	,059	,001	,085	,318
	4	,666*	,062	,000	,545	,788
	5	,879*	,051	,000	,778	,980
3	1	,432*	,047	,000	,340	,525
	2	-,202*	,059	,001	-,318	-,085
	4	,465*	,049	,000	,368	,561
	5	,677*	,047	,000	,585	,770
4	1	-,032	,046	,483	-,123	,058
	2	-,666*	,062	,000	-,788	-,545
	3	-,465*	,049	,000	-,561	-,368
	5	,213*	,048	,000	,119	,307
5	1	-,245*	,044	,000	-,331	-,159
	2	-,879*	,051	,000	-,980	-,778
	3	-,677*	,047	,000	-,770	-,585
	4	-,213*	,048	,000	-,307	-,119

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

8.sz. Sphericity teszt

kötődés

Mauchly's Test of Sphericity[b]

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[a]		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
kötődésfaktorok	,776	38,559	9	,000	,873	,896	,250

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.
Design: Intercept
Within Subjects Design: kötődésfaktorok

9.sz. Reliabilitás vizsgálat

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,737	,742	18

10.sz. Beleegyező nyilatkozat

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Pszichológia Intézet
6722 SZEGED, Egyetem u. 2.

Tel.: (62)544-509
Tel.+Fax: (62)544-509

UNIVERSITY of SZEGED
Institute of Psychology
Egyetem u. 2., H-6722 SZEGED

Phone: (36 62) 544-509
Phone and Fax: (36 62) 544-509

Kutatási együttműködés kérése

Tisztelt Intézményvezető Úr/Hölgy!

Az SZTE Pszichológiai Intézete Dr. Szabó Éva vezetésével kutatást folytat, melynek célja feltárni, hogy a diákok motivációja és tanulás iránt érzett elköteleződése hogyan befolyásolja iskolához való viszonyukat és a tanulmányi sikerességüket. Ennek keretében egy kérdőíves felmérést végzünk, amely teljesen anonim, a diákok később sem lesznek személyenként azonosíthatók. Az eredmények csak csoportszinten kerülnek feldolgozásra. A kutatásban Szabó Hangya Lilla és Zsadányi Zsuzsanna tudományos diákköri hallgatók is részt vesznek. Ők fogják felvenni az adatokat, amelyeket később az egyetem munkatársaival közösen feldolgoznak. Kérjük, segítse azzal a munkánkat, hogy engedélyezi, hogy az Ön által vezetett intézményben a 10. és 11. évfolyamon tanuló diákok részt vegyenek ebben a kutatásban.
Amennyiben igényli, a kutatás eredményeinek rövid írásos összefoglalóját eljuttatjuk Önökhöz.

Üdvözlettel:

Szeged, 2014. október 15.

Dr. habil. Szabó Éva
Egyetemi docens
Mb. Intézetvezető
SZTE Pszichológiai intézet