

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és
Társadalomtudományi Kar Pszichológiai Intézet

Dr. Koltói Lilla
Gergely Bence

Teljesítény és az alulteljesítés a motiváció tükrében

Takács Réka
GA10F4
Pszichológia BA

Dolgozat lezárásának dátuma: 2023.01.10.

Tartalom

Bevezetés.....	3
Szakirodalmi összefoglaló.....	4
Alulteljesítés:	4
Énhatékonyság:	6
Szorongás:	6
Motiváció:.....	8
Motiváció javítása:	9
Osztálylégkör, kortárscsoportok:	11
Szociometria:	12
Kutatás célja és hipotézisei	13
Mérőeszközök	14
Minta	15
Adatelemzés	18
Eredmények.....	19
Diskusszió.....	27
Hivatkozások.....	30

Bevezetés

Mindennapjaink középpontjában a legtöbb területen a teljesítmény áll, mégis talán a gyerekek körében, az iskolákban van jelen a leginkább. Az oktatás teljesítmény központú, arra kapnak a gyerekek jó jegyet, ha jól tudnak teljesíteni a dolgozatban, ez alapján kapják az év végi osztályzataikat is. Az általános iskolában a gyerekeknek a központi felvételin kell bizonyítaniuk a középiskolai felvételi érdekében, végül a serdülőkor végén a középiskola lezárásával megint a teljesítményt mérik az érettségien, ami pedig az egyetemi felvételre van nagy befolyással. Mindkét említett esetben a gyenge teljesítmény előnytelen következményekkel járhat a diákok számára. Éppen ezért nagyon fontos tisztában lennünk azzal, hogy hogyan is működik a teljesítmény, mik azok a faktorok, amik ezzel kapcsolatban állhatnak. Egy alulteljesítő diák, akinek a kognitív képességei jobb teljesítményt jósolnának be, mint amire ténylegesen képes teszthelyzetben, hátrányból indul a többiekhez képest ezeken a megmérettetéseken.

Főként a kognitív és az affektív tényezők kapcsolatait szeretném feltárni, így nem indokolt a személyiség részletes bevonása a kutatásba. A személyiségen belül csupán az énhatékonyságot és a szorongást emeltem ki.

A kutatásba a 16-19 éves korosztály jellemzőire voltam kíváncsi, ebben a korosztályban a kortárskapcsolatok jelentősebbek a családnál, így a család jellemzőire sem tér ki a dolgozat bővebben.

A tanulás mellett a kortárscsoportokat és az iskolai légkört is vizsgálom. A pedagógus jellemzőit szintén a korcsoport sajátosságai miatt nem emeltem ki, mivel a gimnazisták esetében minden órát más pedagógus tart, így nem is tudnak igazán jelentős hatást gyakorolni az osztályra, hiszen nem töltenek elég időt ehhez a diákokkal.

Rengeteg minden áll kapcsolatban az iskolai teljesítménnyel, ezek egyike a motiváció. Sajnos azonban egyre inkább jellemző jelenség, hogy a diákok nem motiváltak a tanulásra, vagy a motivációjuk gyenge. A motiváció hiánya természetes módon rosszabb teljesítménnyel is jár együtt. Vajon mi okozhatja ezt a jelenséget? Esetleg a szorongás vagy a változó iskolai norma?

Ki fogok térni az előbb említett tényezőkre is, hiszen mind a szorongás, mind az osztály normája nagy mértékben meghatározhatja a teljesítményt. Amennyiben az osztály normája az, hogy a diákok rosszul tanulnak, ezzel azt mutatva társaik felé, hogy őket nem érdekli az iskola,

értelmszerűen rosszabb jegyeket fognak szerezni, rosszabbul fognak teljesíteni. Viszont, ha az osztályban inkább az az általános, hogy a diákok jól tanulnak és a jobban teljesítő tanulók népszerűbbek lesznek az osztályban, akkor akár ez is lehet egy forrása a motivációnak a tanulásra.

A szorongás egy elég általános jelenség főként a serdülő korú gyerekek körében. De vajon mennyire gyakorol ez hatást a tanulmányaikra? A szorongás egy sokat vizsgált jelenség, egyre nagyobb figyelmet kap már nem csak az akadémiai, hanem a hétköznapi életben is. Több kutatás is talált kapcsolatot az alacsony teljesítménnyel, így mindenképp szeretnék rá különös figyelmet fordítani. (Nótin, 2015)

Szeretném megvizsgálni, hogy mik azok a tényezők a motiváción kívül, amik még javíthatják a teljesítményt. Az énhatékonyságot és az osztályléggőrt emelném ki ezek közül, hiszen az énhatékonyság bizonyítottan jobb teljesítménnyel jár együtt, az osztályléggőr és az, hogy milyen kapcsolatai vannak a diáknak az osztálytársaival pedig jelentősen meghatározza az iskolában töltött időt.

Összefoglalva ennek a kutatásnak az a célja, hogy tüzetesebben megvizsgáljuk az iskolai teljesítményt és az azzal kapcsolatban álló tényezőket. Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy mennyi minden gyakorolhat hatást a teljesítményre, amit nem veszünk figyelembe, amikor azt mérjük. Ezen jelenségek közül szeretném kiemelni a motivációt, a szorongást, az énhatékonyságot és a szociális helyzetet.

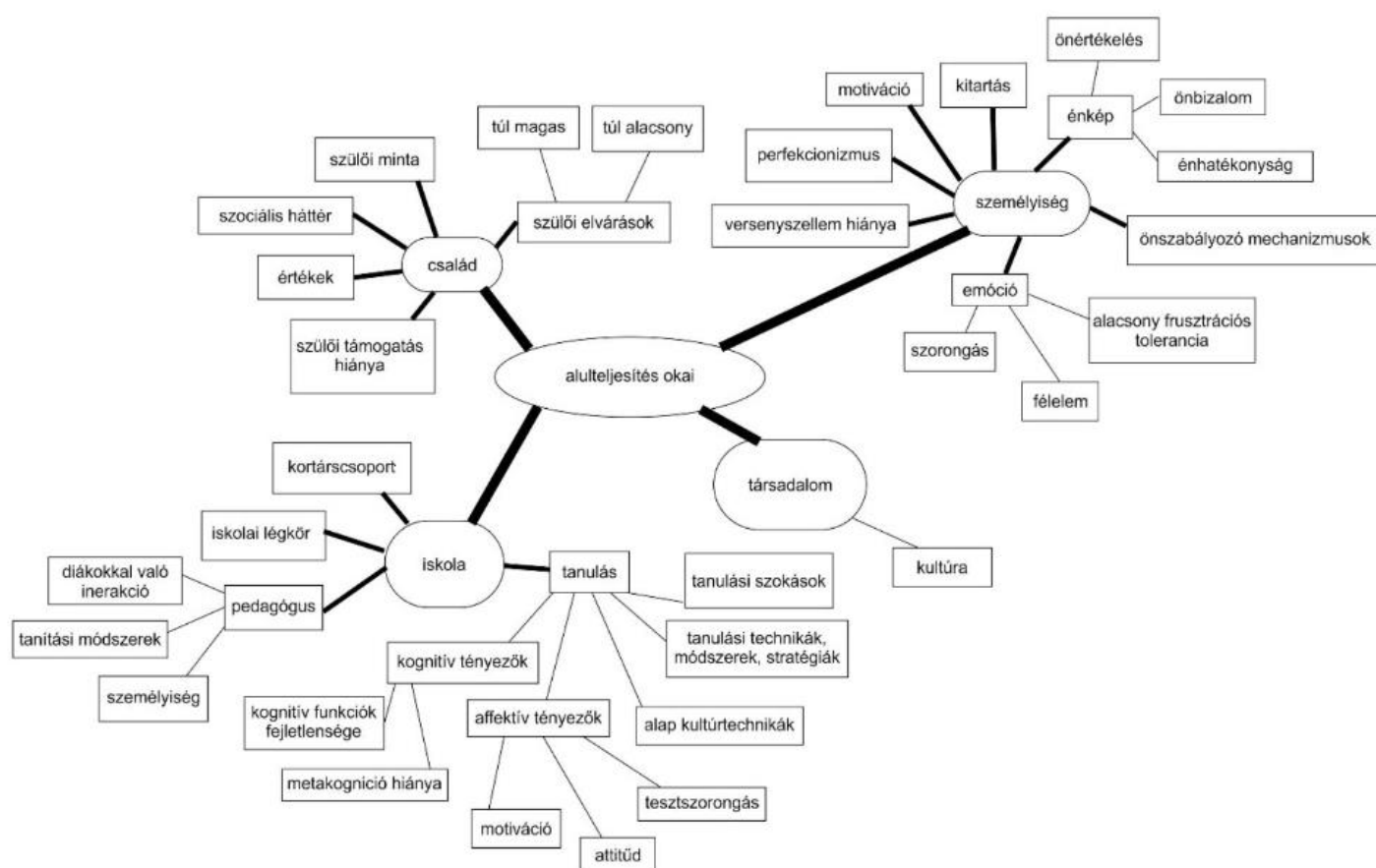
Szakirodalmi összefoglaló

Alulteljesítés:

Az alulteljesítés jelen dolgozatnak az egyik központi fogalma. Alulteljesítőnek azt a diákot tekintjük, akinek a tényleges teljesítménye tartósan alacsonyabb, mint a lehetséges teljesítménye. Ennél pontosabb definíciót nem tud erre a jelenségre megfogalmazni a szakirodalom, mivel nagyon szerteágazó, illetve problémát okoz az is, hogy nem tudjuk pontosan meghatározni az eltérés mértékét sem, nem jutottak ebben egyetértésre a kutatók. (Tóth, 2000; Taskó 2015)

Az alulteljesítés tünetei is sokfélék lehetnek. Az alulteljesítő tanuló figyelmetlen, nagyon könnyen elterelődik a figyelme, nem szeret írni, illetve olvasni, nem kötelességtudó, frusztrációt okoznak számára az iskolai követelmények, alacsony az önértékelése, a belső kontrollja hiányzik, a külső körülményeket okolja a kudarcaiért, lázadó vagy visszahúzódó, érdektelenséget mutat, mágikus a gondolkodása, valamint ismeretlen számára a kemény munka. (Taskó 2015)

Vizsgálni sem egyszerű az alulteljesítést, hiszen „komplex, sok arcú jelenség, motivációs, személyiségbeli, interperszonális és tantervi-oktatási okok egyaránt állhatnak a háttérben, és ezeket igen nehéz együttesen megragadni.” (Tóth, 2000) Az alulteljesítés okai is sokfélék lehetnek a probléma komplexitásából fakadóan, egyszerre akár több tényező is szerepet játszhat a kialakulásában. Ezek lehetnek belső, tehát maga a személyiség, a motiváció, a nem, az etnikai hovatartozás, vagy a nyelv, illetve külső, tehát a család, a kortárs csoportok, a tanárok, az iskola, a szociáliskörnyezet és a kultúra. (Kim & Zablina, 2011) De hatással lehetnek rá fiziológiai, szociológiai, gazdasági és pszichológiai tényezők is, vagy akár az iskolai konformitás, vagy az iskola iránti negatív attitűdök. Mégis a pedagógusok érzelmi és magatartásbeli problémákkal magyarázzák főként az alulteljesítést (Plewis, 1991). Taskó Tünde Anna ábrája az alulteljesítés lehetséges okairól nagyon jól bemutatja, hogy mennyire szerteágazó problémáról is van szó. (1. ábra) Ez alapján jól látszik, hogy nem csupán személyiségbeli tényezők befolyásolhatják a vizsgált jelenséget, arra a család, a társadalom és az iskola is jelentős hatást gyakorol különböző konstrukciókon keresztül.



1. ábra: Az alulteljesítés okai (Taskó, 2015)

Ebben a kutatásban főleg az iskolával és a személyiséggel kapcsolatos tényezőket vizsgálom kevesebb figyelmet fordítva a többi területre

Az ábra alapján a továbbiakban bővebben bemutatom ezeket, először a személyiségbeli tényezőket, ezek az énhatékonyság, a szorongás és a motiváció, majd az iskolai tényezőket, tehát az osztályéghőrt és a kortárs csoportokat.

Énhatékonyság:

A személyiség területéhez tartozó egy lényeges tényező az énhatékonyság, melyet először Albert Bandura alkalmazott a tanulás területén (Bandura, 1994). Bandura (1994) a tanulási énhatékonyság kapcsán megállapította, hogy akiket akár szavakkal győzködnek arról, hogy jó képességekkel rendelkeznek a kérdéses területen, azok később, ha akadályba ütköznek nagyobb erőfeszítést tesznek annak megoldására, motiváltabbak abban, hogy megoldják a problémát, ezzel összességében sikeresebben jönnek ki a végén, jobb lesz a teljesítményük. Ezzel szemben azok, akik meg vannak róla győződve, hogy nem rendelkeznek a megfelelő képességgel a probléma megoldására, nem lesznek motiváltak abban, hogy erőfeszítést tegyenek, inkább feladják, ezáltal sikertelenebbek lesznek, tehát rosszabb lesz a teljesítményük. Az akadályok és a sikertelenség pedig még inkább azt eredményezik, hogy csökken az erőfeszítés mértéke és feladják a küzdelmet a diákok. (Nagyné Hegedűs, 2014)

Az alacsony énhatékonyság érzése több problémát is okozhat a diák életében, hiszen az az kisebb erőfeszítést eredményez a feladat megoldására, így rosszabb eredménnyel is megelégszik a diák, ezáltal alulteljesítővé válik. Azzal, hogy az egyén alulteljesít, idővel elveszíti az érdeklődését az adott tárgy iránt, így csökken a motiváció arra, hogy erőfeszítéseket tegyen mondjuk a tanulás területén, valamint nő a szorongás mértéke. (Szabó és mtsai., 2015)

Szorongás:

A szorongás szintén az alulteljesítést befolyásoló tényező. A szakirodalom kétféle szorongást különböztet meg, az állapot-, és a vonásszorongást (Spielberger, 1996). Az állapotszorongás valamilyen konkrét tárgyra vonatkozik, nem állandó jellemzője az egyénnek. Ezzel szemben a vonásszorongás a szorongásra való hajlam mértékét fejezi ki. A vonásszorongás a nevéből adódóan egy folytonos személyiségjegy, ami folyamatosan meghatározza a viselkedésünket, a gondolatainkat és az érzelmeinket. (Nótin, 2015) Akkor beszélhetünk róla, ha a tudatos inger-feldolgozási folyamathoz kapcsolódik a megélt szorongás. A szorongás megélésének mértéke egyénenként változik. (Spielberger & Diaz-Guerrero, 1986) Míg a vonás szorongás egy állandó hajlamot fejez ki a személyiségünkben, addig az iskolai szorongás kizárólag az iskolával kapcsolatos területekre szűkíti le a fogalmat (Nótin, 2015).

Az iskola területén a vizsgaszorongás, vagy tesztaszorongás kerül előtérbe, ami vizsgahelyzetben jöhet elő a tanulónál. (Nótin, 2015) Ilyen helyzet lehet például egy dolgozat vagy felelés, vagy esetleg a sport területén egy versenyhelyzet, de valójában bármilyen olyan szituáció, ahol a diák teljesítményét mérik az iskolában.

A vizsgaszorongás függ a feladat nehézségétől, az én-bevonódás szintjétől, a tanítási módszerektől, illetve a sztereotípiáktól, amelyek a csoportra vonatkoznak. (Tóth, 2000)

Ha egy erősen szorongó tanuló nehéz feladattal, tehát valamilyen probléma megoldási feladattal kerül szembe, valószínűleg rosszul fog rajta teljesíteni, mint a kevésbé szorongó osztálytársai, hiszen a magas arousal szint (az arousal a szervezet általános izgalmi és éberségi állapota, mind a túl alacsony, mind a túl magas szint negatív hatással lehet a teljesítményre), amit a vizsgaszorongás okoz gátolja a célirányos feladatmegoldást. Viszont amennyiben könnyű feladattal találják magukat szemben az erősen szorongók, például amikor évszámok vagy szavak felidézése a feladat, akkor akár még jobban is teljesíthetnek a kevésbé szorongó társaiknál. (Barkóczy & Putnoki, 1980)

Az én bevonódási szintje oly módon befolyásolja a szorongást, hogy minél inkább érintett a személyiség, annál magasabb a szorongás szintje teljesítményhelyzetben. Amennyiben olyan esetről van szó, amiben annyira nem érintett a tanuló, például játékos órai munkáról, amire nem kap osztályzatot, akkor nem lesz kifejező hatása a szorongásnak. (Tóth, 2000)

Két tanítási módszert tudunk megkülönböztetni a szorongás szempontjából. A tanár és a diákközpontú tanítási módszert. Míg a jól strukturált, világos szabályokkal rendelkező tanár központú módszer nem serkenti a szorongást, hiszen a világos keretek és a szabályok, valamint az, hogy a követelményekkel pontosan tisztában vannak a diákok biztonságérzetet ad a szorongásra hajlamos tanulóknak, addig a tanulóközpontú módszer több szorongást hordoz magával és ebben a környezetben a kevésbé szorongó diákok teljesítenek jobban. (Tóth, 2000)

A hátrányos helyzetű csoportok tagjainál megfigyelhető, hogy alacsonyabb pontszámot érnek el a teljesítmény mérésekor, annak ellenére, hogy a képességeik azonosak a többségi csoporthoz tartozó társaikkal. Ezt magyarázhatja az, hogy ilyenkor a saját csoportra vonatkozó negatív sztereotípiák vezérlik a teljesítményt. Ez a sztereotípiák fenyegetettség (Steele & Aronson, 1995). Amennyiben a diák azonosul az őt érintő sztereotípiával, növekszik a szorongás és az aggodalom. A szorongás pedig, amennyiben fokozott mértékű, meggátolja a kognitív működést, ezzel csökken a munkamemória kapacitása és romlanak a kontrollfunkciók. (Nótin, 2015)

A szorongás nem csak a teljesítményre gyakorolhat hatást, hanem testi tünetei is lehetnek. Az autonóm idegrendszer szimpatikus működésére lehet hatással a szorongásos állapot, ami az

üss vagy fuss reakciót készíti elő. Ezen kívül a paraszimpatikus idegrendszerre is gyakorolhat hatást, ami akár ájulást is okozhat. Ez viszont az üss vagy fuss reakcióval szemben a tehetetlenség érzésének lehet a jele. (Nótin, 2015)

Taskó Tünde Anna a következőt írta a szorongás iskolában megjelenő fajtáiról: “Mivel az iskolában megjelenő szorongás bármely fajtája jelentősen hátráltatja a tanuló tanulmányi fejlődését, a tanulás eredményességét, és hosszú távon károsíthatja a tanuló pszichés és testi egészségét is, nagyon fontos a szorongás időben történő felismerése és kezelése.” (Taskó, 2015)

Motiváció:

A motiváció egy olyan jelenség, amely vagy a kielégülés irányába tereli a viselkedést vagy valamilyen kellemetlen helyzet elkerülésének irányába. (Atkinson & Hilgard, 2005)

Jelen kutatás a tanulási motivációt vizsgálja részletesebben, ez a tanulási tevékenységre készítő belső feszültség, ami energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást. A tanulási motiváció a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként aktív részesévé teszi az egyént a saját tanulási folyamatainak. Fontos még megemlíteni az attribúciók befolyását a motivációra. Weiner (1979) szerint az attribúció elsősorban az önpercepción alapszik és így van hatással az értékrendre, az érzelmekre, a képességeinkkel kapcsolatos meggyőződéseinkre, valamint a motivációkra. Az attribúciókon keresztül pedig kiépülnek az elvárásaink a jövőre vonatkozóan a sikerről és a kudarcról. (Weiner, 1979) Az attribúciókat négy alapkategóriába lehet sorolni, ezek a képességek, az erőfeszítés, a feladat nehézsége és a szerencse. Ezeket tovább tudjuk csoportosítani a stabilitásuk, a kontrollálhatóságuk és a kontroll helye alapján. Belső kontrollhelyzet esetében a sikert vagy a kudarcot saját teljesítményének tudja be az egyén, míg külső kontroll esetén az egyéntől független, a környezettel kapcsolatban álló okoknak tulajdonítja. (Weiner, 1979) Az attribúció alapján a motiváció is lehet külső vagy belső (Csapó Benő. és mtsai., 2001), eszerint a motivációnak lehet külső oka, például, hogy tanulok, mert jól akarok teljesíteni a dolgozaton, hogy ne kapjak rossz jegyet, mert ha rossz jegyet kapok, otthon a szüleim elveszik a telefonomat. Ez is motiválja a diákot a tanulásra, azonban a motiváció nem a tudás megszerzése és gyarapítása, mint amikor belső oka van a motivációnak, tehát amikor azért tanulok, hogy megszerezsem a tudást, nem pedig a dolgozatra kapható jegyért. Ezzel elő is lehet hozni az Elliot féle 2x2-es motivációs elméletét.

Az első dimenzió szerint a cél lehet elsajátítási vagy viszonyítási. Az elsajátítási cél az, amikor a motiváció az, hogy a diák elsajátítsa, megszerezze az adott tudást és ezért tanul, A viszonyítási cél pedig az, amikor a diák azért tanul, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzen, itt az a motiváció, hogy az egyén jobban teljesítsen a többieknél. Bár azt gondolnánk, hogy az

elsajátítási cél jobb teljesítményt jósol be, korábbi kutatások kimutatták, hogy nincs szignifikáns különbség a kétféle motiváció teljesítményre gyakorolt hatása között, mindkét stratégia növeli a teljesítményt az egyáltalán nem motivált diákokhoz képest. (Cury és mtsai, 2006)

A második dimenzió a közelítő, illetve az elkerülő motivációt különbözteti meg. A közelítő stratégia esetében a motiváció, a siker iránti vágy. Az elkerülő stratégia célja az, hogy az egyén elkerülje a kudarcot, tehát itt ez a motiváció. A közelítő stratégia együtt jár az elsajátítási céllal, az elkerülő stratégia viszont nem csak a viszonyító célokkal mutat kapcsolatot, hanem egyaránt az elsajátítási célokkal is. (Elliot & Church, 1997)

Ezt a két dimenziót hozza össze a 2x2-es célorientációs elmélet, amiben a fentebb említett két dimenzió keresztezi egymást, így lesz olyan, aki közelítő elsajátítási motivációval áll a tanuláshoz, aki közelítő viszonyítási motivációval áll a tanuláshoz, aki elkerülő elsajátítási motivációval áll a tanuláshoz, illetve aki elkerülő viszonyítási motivációval áll a tanuláshoz. (Elliot & Church, 1997)

Fontos azonban megemlíteni, hogy a motiváció elemei együtt mozognak, így nincs szignifikáns különbség a motiváció különböző variációinak a teljesítményre gyakorolt hatása között. Éppen ezért nem vizsgálja ez a kutatás a motiváció különböző fajtáit, hiszen minden változata a motivációnak pozitív hatással van a teljesítményre. (Szabó és mtsai., 2015)

Motiváció javítása:

A tanulási motivációnak a program szerű javítására is van mód, itt osztálytermi beavatkozásra van lehetőség, ahol a megfelelő tanulási környezet kialakítása, illetve az elsajátítási célt alkalmazó motiváció elősegítése a cél. Erre példa egy olyan környezet lenne, ami a tananyag megértésére ösztönöz, így az elsajátítási célú motivációra állítja át a gyerekeket, ezzel szemben pedig redukálni kellene az olyan környezetet, ami a tanulók egymással való összehasonlítására helyezi a hangsúlyt, ami pedig egy viszonyítási célú motivációra neveli a diákokat. (Fejes József, 2010) Ezzel az alulteljesítő diákok számát csökkenteni lehetne, hiszen ahogy azt már korábban a motiváció jelenségénél leírtam, szoros kapcsolat van az említett jelenség és az énhatékonyság között, amelyek együttesen gyakorolnak pozitív hatást a teljesítményre.

Egy másik lehetőség a tanulás során nyújtott teljesítmény javítására a hatékony tanulási szokások kialakítása, ami az ábra alapján a tanulás témaköréhez tartozik az affektív tényezők mellett. Egyre több pedagógus törekszik ebben segítséget nyújtani az osztálytermekben. Fontos azonban tisztában lenni azzal, hogy mi minősül jó szokásnak. (Taskó, 2015)

Ehhez az alábbi szempontoknak kell teljesülnie (Dávid, 2004)

- Optimális környezet a tanuláshoz: állandó hely a tanulásra, rendezett környezet (könyvek, íróeszközök, tanszerek elpakolása) és a nyugodt környezet, csend, valamint a megfelelő megvilágítottság.
- Megfelelő gazdálkodás az idővel: fontos, hogy a tanuló előre tudja a napi, illetve heti beosztását, hogy mikor tud tanulni, hogy ne okozzon frusztrációt tanulás közben az idő esetleges hiánya.
- Megfelelő tanulási folyamat kialakítása: ezalatt az anyagrészek felosztását és sorrendjét kell érteni. Ide tartozhat még a tantárgyak sorrendje vagy a szóbeli-írásbeli anyag elsajátítása, de elsősorban az anyagrészekre kell itt gondolni.

Több tanulási technika is létezik, amelyek esetében jelentős egyéni különbségeket tapasztalhatunk, hiszen ezeket a tananyag jellege és a tanuló személyisége, tanulási szokásai és a tanulási stílusa is meghatározza. (Falus, 2007) Éppen ezek miatt a különbségek miatt egy tanulási technika hatékonysága relatív. A tanulási technikákat is tovább lehet csoportosítani, eszerint megkülönböztetünk elemi tanulási technikákat (ismétlés, olvasott szöveg felmondása, ismeretlen szó meghatározása, parafrázis), összetett tanulási technikákat (elemi tanulási technikákból felépülő egyedi rendszer), valamint tárgyfüggő tanulási technikákat. (Taskó, 2015)

Végül, de nem utolsó sorban az iskola témakörénél maradva a tanulás területén belül a kognitív tényezőkre átlépve a metakognitív képességek fejlesztésével is pozitív hatást tudunk gyakorolni a tanulás során nyújtott teljesítményre. Bruner kiemelte a fontosságát a hatékony tanulás érdekében annak, hogy a tanuló tudatában legyen a saját gondolkodási folyamatainak. (Bruner, 2004) A monitorozás, tehát a saját kognitív folyamatainkról való gondolkodás segíti az egyén saját tanulásának szabályozását. Ezen kívül a metakogníció összefügg az intellektuális képességekkel is (Taskó, 2015), amelyek pozitív hatást gyakorolnak a tanulásra. Balogh László ezek közül a figyelmet, az emlékezetet, a megértést és a problémamegoldást emeli ki. (Balogh, 2006) Flavell (1979) a következőképpen írt a metakogníció fontosságáról: “teljes mértékben meg vagyok győződve arról, hogy egészében véve sokkal inkább kevés, mint elegendő az a kognitív nyomon követés, ami a világon van. Saját gondolkodásunk követése nagy haszonnal járhat.” (Flavell, 1979)

Flavell (1979) elkülöníti a metakognitív tudatosságtól a metakognitív tudást és a metakognitív tapasztalatot. A metakognitív tudás szerinte a saját erősségeink és gyengeségeink ismerete, míg a metakognitív tudatosság a kognitív folyamatok során jelentkező érzésekre és tapasztaltokra vonatkozik. A metakognitív tapasztalat pedig a procedurális tudással

kapcsolatos. Ez olyan tudatos jelenség, amely intellektuális élményhez kötődik. Jellemző a metakognitív tapasztalatra, hogy egyszerre kognitív, affektív és tudatos, valamint megértéssel asszociálható. (Flavell, 1979)

Összegezve a metakognitív tudás a következőképpen kategorizálható (Taskó, 2015):

- Intraindividuális különbségekről való ismeret: ez azt a képességet jelenti, hogy képesek vagyunk észrevenni a bennünk zajló változások különbségét a kognitív feladatok végzése közben.
- Interindividuális különbségekről való ismeret: ez az a képesség, hogy összehasonlítani mások és a saját kognitív állapotunkat.
- A megismerés egyetemlegességéről való ismeret: a kogníciókról való ismeret.

Osztálylégkör, kortárscsoportok:

Az osztálylégkör, illetve a szociális helyzet a korábban már bemutatott konstruktumokon keresztül szintén hatással lehet a teljesítményre. Ezek közül a szorongást és az énhatékonyságot, valamint a csoportnormát fontos kiemelni. Mivel a vizsgált korcsoport a serdülőkorba tartozik, különösen lényeges tényező a közösség, hiszen ebben a korban a kortárskapcsolatok meghatározó szereppel bírnak a gyerekek életében. Ezért fontos a tanulók szociális helyzetét is figyelembe venni. Ez az ábrán az iskola területén belül az iskolai légkör és a kortárscsoportok témakörébe tartozik.

A rossz bántalmazó osztálylégkör gyakran okozhat szorongást (Buda, 2009), ezt a jelenséget vizsgálta Berta Renáta és Dombi Edina a kutatásukban, melyben kitérnek az osztálylégkör által a szorongásra gyakorolt hatásra is. (Berta & Dombi, 2017) A zaklatás áldozatai visszahúzódóbbak, illetve jellemzően alul becsülik magukat (Olweus, 1999), ami pedig negatív hatással van a teljesítményre. Az áldozatok a problémáikat képtelenek megoldani, nem tudnak védekezni a bántalmazóikkal szemben, ezzel még inkább csökken az önbecsülésük (ezáltal a teljesítményük), valamint ez kiválthatja a szorongást (ami megint csak negatív hatással van a teljesítményre). (Buda & Péntek, 2010) Így kijelenthetjük, hogy a szorongáson keresztül az osztálylégkör is hatással van a teljesítményre az iskolában.

Yasmin Ramahi összefüggést talált az alacsony énhatékonyság és a kedvezőtlen szociális helyzet között. Vizsgálatával arra jutott, hogy a népszerűtlen, periférián lévő gyerekek jellemzően alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, így a teljesítményük is romlik a többiekhez képest. A kedvezőtlen szociális helyzet további, akár komolyabb következményekhez is vezethet, mint például az iskolából való kihullás, de akár a jövőben viselkedésbeli problémák okozója is lehet. (Ramahi, 1983)

Sok esetben azonban maga a teljesítmény is meghatározhatja a szociális helyzetét a tanulónak az osztályon belül, hiszen egy olyan közösségben, ahol a jól tanulás a norma, a jobb teljesítmény kedvezőbb kapcsolatot jelenthet a kortársakkal, sőt a szülőkkel is. Ezzel szemben egy ilyen környezetben az alacsony teljesítmény hátrányokat okozhat ezen a területen az alulteljesítő diákoknak. Teljesítményüket pusztán a saját magukról alkotott negatív énképük ronthatja, hiszen az énkép megerősítő jóslatként működhet. Erről N. Kollár Katalin és Szabó Éva részletesebben értekeznek a Pszichológia pedagógusoknak című könyvükben. (N. Kollár & Szabó, 2004)

Azt is megállapították, hogy a csoportnormától függően perifériára kerülhetnek a teljesítményük miatt mind a jól, mind a rosszul teljesítők, ami egy olyan közösségben, ahol a csoportnorma nem az, hogy a diákok jól tanulnak, a jól teljesítők körében akár sikerfélelmet is okozhat. Ezen kívül megemlítették az osztálylégbört is mint a motivációt befolyásoló tényezőt, hiszen a pozitív klíma, az együttműködés, az elfogadó közösség, a társas támogatás és a facilitáció, illetve a csoport motiválóereje olyan háttértényezők, melyek a tanulási motivációt képesek növelni. (N. Kollár & Szabó, 2004)

De nem csak a teljesítmény az, ami alakíthatja a csoportot, ez fordítva is lehet. Az osztályok csoporttá válásának folyamata közben kialakult pozíciók mind kapcsolatban állhatnak a teljesítménymotivációval. (Endrődy és mtsai., 2020) Ennek oka a társas összehasonlítás, ami azt jelenti, hogy az egyén összeméri magát a csoporttagokkal azért, hogy saját magát értékesnek ítélhesse meg. (Hyman és Singer, 1971) Ez a jelenség nagy szerepet játszik a motivációban.

Szociometria:

A közösséghez, csoporthoz való tartozás, illetve annak a minősége alapvető meghatározó eleme az életünknek. (Mérei, 1996) Mérei két féle szerveződési formát különböztet meg, ezek az intézményes (ide tartozik az iskola) és a preszociális társas szerveződési formák. Mind a rokonszenv, a vonzás, valamint az azonosítás megjelenik mindkét szerveződési formánál.

A szociometria módszerével megragadhatóvá válik a közösség szerkezete, illetve az egyén közösségben elfoglalt pozíciója is. Ez a módszer a rokonszenvi választásokon alapszik, melyet Moreno dolgozott ki. A szociometriai pozíciót meghatározza, hogy kit hányszor választanak vagy utasítanak el, milyen kritériumhoz kapcsolódnak a kapcsolatai, illetve az, hogy a társas mezőn belül hol helyezkedik el (centrális vagy marginális). (Mérei, 1996)

Bastin vizsgálatai rámutattak arra, hogy a centrális pozícióval gyakran jobb teljesítmény jár együtt, azonban fontos figyelembe venni azt is, hogy az adott csoport csoportnormái szerint

mi számít teljesítménynek. A teljesítmény megjelenhet a tanulmányokban is, azonban akár a sportban vagy a zenében is. (Méreí, 1996)

Füzesné Illés Zsuzsanna kutatásában arra az eredményre jutott, hogy az egyén társas pozíciója a közösségen belül befolyásolja a teljesítménycél-profilját, ezen keresztül a tanulmányi eredményét. Azt találta, hogy a kevés viszonzott kapcsolattal rendelkező diákok tanulmányi sikeressége alacsonyabb. Ebből kiindulva arra jutott, hogy alapvető célkitűzés kellene, hogy legyen az iskolákban a jó osztályközösség kiépítése, hiszen ez jobb teljesítményhez vezethet. (Endrődy és mtsai., 2020)

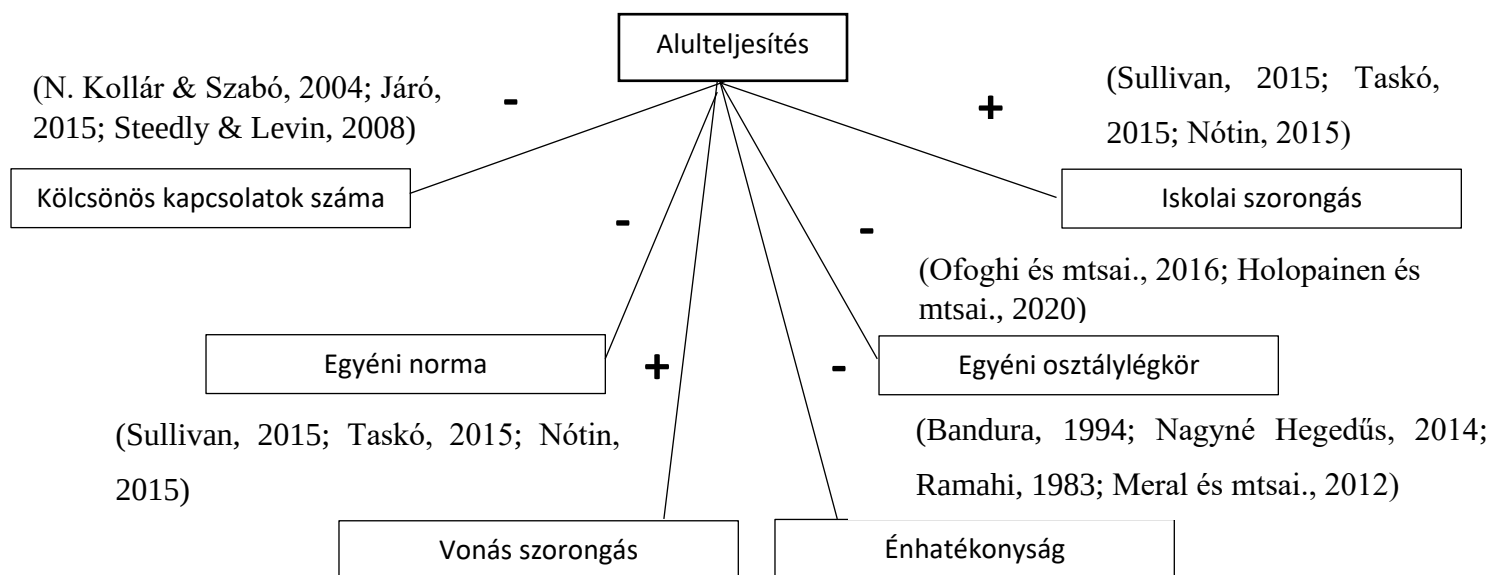
Kutatás célja és hipotézisei

Kutatásom célja az iskolai teljesítmény és az azzal kapcsolatban álló jelenségek feltárása, ezzel felhívva a figyelmet arra, hogy mennyire változó jelenség maga a teljesítmény és mennyi minden gyakorolhat rá hatást.

Hipotézisek:

- Az alulteljesítés pozitív irányú kapcsolatot mutat az előnytelen társas helyzettel az osztályban (peremhelyzet). (N. Kollár & Szabó, 2004; Járó, 2015; Steedly & Levin, 2008)
- Az énhatékonyság negatív kapcsolatot mutat az alulteljesítéssel. (Bandura, 1994; Nagyné Hegedűs, 2014; Ramahi, 1983; Meral és mtsai., 2012)
- A rossz légkörű osztályokban több az alulteljesítő, mint a jó légkörű osztályokban. (Ofoghi és mtsai., 2016; Holopainen és mtsai., 2020)
- A vizsgaszorongás mértéke magasabb a peremhelyzetű alulteljesítő diákok körében. (Sullivan, 2015; Taskó, 2015; Nótin, 2015)

A hipotézisek ábrázolva a 2. ábrán láthatóak.



2. ábra: Hipotézisek ábrázolva

Mérőeszközök

KATT kérdőív: A KATT (Kognitív és Affektív Tanulási Tényezők) kérdőív egy öt fokozatú, Likert-típusú öndefiníciós kérdőív, amely alkalmas az iskolai alulteljesítés szűrésére, így az alulteljesítő tanulók elkülöníthetők a nem alulteljesítő társaiktól. A kérdőív ezen kívül alkalmas arra is, hogy a tanulás affektív (motiváció, teszt szorongás) és kognitív (vizuális tanulási technika, önellenőrzés) tényezőiről is képet mutasson, ezzel láthatóvá téve azokat a tanuláshoz kapcsolódó területeket, amelyeken az alulteljesítő diákok támogatásra szorulnak. A kérdőív 58 itemet tartalmaz, mely összesen 6 faktort vizsgálja az alulteljesítésnek.

A 6 faktor a következő: iskolai szorongás faktora, alulteljesítés prediktorai faktor, tanulási motiváció faktor, vizuális tanulási technikák faktor, metakognitív tudás faktor és végül az önellenőrzés faktora. (Taskó, 2015)

Szociometria: A kérdések a Mérei-féle többszemponútú szociometriára vannak építve, különös tekintettel a peremhelyzetű diákok azonosítására. Ez egy csoportdiagnosztikai mérőeszköz, amely a csoportban szövődő kapcsolatokat, a csoportban kialakult szerepeket és normákat vizsgálja kiemelt tekintettel a központ és a perem szerkezeti elemeire. (Járó, 2015) A Mérei-féle szociometria kérdéskörei a rokonszenvi, illetve ellenszenvi kérdések, a közösségi funkcióra vonatkozó kérdések, az egyéni tulajdonságokra, képességekre, adottságokra vonatkozó kérdések és a népszerűsége vonatkozó kérdések. (Mérei, 1996) A kérdőív 10 kérdést tartalmaz, amelyek Marton Gabriella 1997-es szakdolgozata alapján lettek összeválogatva. (Marton, 1997)

Tanulási énhatékonyság teszt: Az énhatékonyságot a Nótin Ágnes (2015) által kidolgozott Tanulói Énhatékonyság Skála 24 iskolai énhatékonyságra vonatkozó kérdésével vizsgálom. Ez a kérdőív eredetileg 48 itemből áll, azonban jelen kutatásban csak a 24 iskolai énhatékonyságra vonatkozó itemet használok, a maradék 24 item az iskolán kívüli énhatékonyságra vonatkozik. Az iskolai énhatékonyság skála három alskálára bontható: tevékenységi énhatékonyságra (8 item), kapcsolati énhatékonyságra (8 item) és önszabályozási énhatékonyságra (8 item). Az itemeket 5 fokú Likert skálán kell értékelni, amelyen a magasabb értékek erősebb énhatékonyság-érzetet jelentenek. (Molnár & Péter-Szarka, 2017)

Osztálylégkör: Az osztálylégkörre vonatkozó kérdések Nader Ofoghi és munkatársai (2016) kutatásának alapján lettek kidolgozva kifejezetten ehhez a kutatáshoz. Szemantikus differenciál skálán kell az 5 kérdésre választ adnia a diákoknak. Az 5 kérdés nem csupán az érzelmi háttérére koncentrálnak az osztálylégkörnek, vizsgálja az osztályon belüli tanulásra vonatkozó normákat is. (Ofoghi és mtsai., 2016)

Spielberger vonás szorongás (STAI-T): A STAI-T skála, tehát a vonás szorongás skálája egy viszonylag állandó, a szorongásra vonatkozó egyéni tulajdonságot ragad meg. A vizsgálati személynek egy 4 fokú Likert-skálán kell választ adnia arra, hogy az itemek alapján általában, hogyan érzi magát. A kérdőív 20 itemből áll és arra a kérdésre ad választ, hogy a vizsgálati személy esetében milyen mértékű annak a valószínűsége, hogy erős szorongásos állapotba jusson. A kérdőív fordított itemeket (1, 6, 7, 10, 13, 16, 19) is tartalmaz, amelyek értékeit fordított sorrendben kell számolni. (Spielberger, 1996)

Ezen kívül a diákok demográfiai helyzetére vonatkozó kérdések is belekerültek a végleges kérdőívbe. Rákérdeztem a szülők legmagasabb végzettségére, illetve a diákok által az előző év végén megszerzett tanulmányi átlagra, valamint a következő tanév végére megcélzott tanulmányi átlagra.

A fent felsorolt mérőeszközökből a véglegesen összeválogatott kérdőív megtalálható a mellékletek között.

Minta

A mellékelt kérdőívek felvétele személyesen történt 2022 őszén egy budapesti gimnázium 11-es és 12-es osztályaiban. A mintavétel kényelmi volt. A kutatásban résztvevő diákok mind elmúltak 16 évesek. A kérdőívek kiosztása előtt röviden beszéltem nekik a kutatás lényegéről, illetve céljáról, elmondtam, hogy a kutatásban az iskolai teljesítmény és az osztálylégkör összefüggéseit vizsgálom. Hangsúlyoztam, hogy a részvétel önkéntes, bármikor megszakíthatják azt. Szülői hozzájárulásra nem volt szükség, mivel minden diák elmúlt 16 éves.

A kérdőív kitöltése előtt a hozzájáruló nyilatkozattal a jóváhagyásukat kértem arra, hogy az adataikat anonim módon az adatbázis részeként kezelhessem. Mivel a szociometria felvételéhez szükséges volt megadniuk a neveiket a diákoknak, így lehetőségük volt arra, hogy visszajelzést kérjenek az eredményeikről, ezt szintén a papíron jelezhatték és megadhatták az email címüket, amire rövid magyarázattal kiegészítve elküldtük nekik a kérdőíven elért eredményeiket. A vizsgálatban résztvevők több mint 50%-a kért visszajelzést az eredményeiről.

A vizsgálatban résztvevő öt osztály közül négyben nem volt probléma az adatfelvétel alatt, azonban egy osztály adatait nem tudtam az adatbázisban használni, mivel többen elzárkóztak a kitöltés elől, illetve tömegesen megtagadták a szociometriára vonatkozó kérdések megválaszolását. 31 ilyen érvénytelen kitöltés volt, ezeket kizártam a mintából.

A teszteken kapott eredményeket minden esetben elosztottam a megválaszolt kérdések számával, így, ha egy tanuló nem tudott választ adni egy-két kérdésre még mindig használható lett az eredménye. A pontszámok kiszámítását és az adattisztítást Excelben végeztem. A szociometriát az eSzocMet programmal készítettem el. Az eSzocMet egy szociometriai vizsgálatok értékelésére és szociogramok ábrázolására szolgáló, böngészőben futtatható alkalmazás. A programban kérdőíveket hozhatunk létre, illetve osztálynévsort importálhatunk bele. Megfelelő technikai felszereltség mellett a diákok a kérdőíveket az adatfelvétel során, digitálisan is kitölthetik. Amennyiben a technikai felszereltség vagy a diákok életkora nem teszi lehetővé a kérdőív elektronikus kitöltését, akkor a vizsgálatot végző személy tagonként is importálhatja az adatokat. A teljes osztály adatainak felvételét követően a program kiszámolja a különböző szociometriai mutatókat, majd a szociogram elkészítéséhez provizórikus ábrát rajzol a kölcsönös kapcsolatok alapján, amit manuálisan rendezhetünk át.

Ezután az excelben összesített adatokat importáltam a JASP statisztikai programba, ahol megkezdtem az eredmények kiértékelését és kielemezését. Mivel papír-ceruza alapú volt a tesztfelvétel, minden tesztet egyenként tudtam ellenőrizni, így kiszűrtem azokat a kitöltéseket is, ahol a diákok mindenhol ugyanazt a választ adták, vagy esetleg látványosan véletlenszerűen jelölték a számokat.

Leíró statisztika:

A minta 106 érvényes kitöltésből áll, a kvantitatív változók szerint a minimum, a maximum, a medián, az átlag, a szórás és a Cronbach alfa a 3. ábrán látható táblázatban leírtak szerint alakult. A kvalitatív változók esetében az eloszlás pedig a 4. ábrán látható táblázatban olvasható. A Cronbach alfa minden érintett változó esetében jó (0,6 fölött van), így elmondhatjuk, hogy a használt skálák reliabilitása megfelelő. A nemek szerinti eloszlás nem

egyenlő, a kitöltők 1/3 férfi, míg a 2/3. A szülők végzettségénél sem egyenletes az eloszlás, hiszen mindkét nem esetében magasan a diplomával rendelkezők élveznek többséget.

	Minimum	Maximum	Medián	Átlag	Szórás	Cronbach α
Kölcsönösségi index	84	96,970	93.33	92,605	5,002	-
Iskolai szorongás	1	4,643	2,571	2,512	0,932	0,714
Alulteljesítés	1	4,643	3,313	3,095	0,855	0,673
Tanulási motiváció	1,417	4,667	3,417	3,32	0,731	0,644
Vizuális tanulási technikák	1	5	3,167	3,049	0,866	0,725
Metakognitív tudás	2,3	4,9	3,5	3,525	0,523	0,68
Önellenőrzés	1,75	4,375	3,25	3,219	0,537	0,702
Énhatékonyság	2,083	5,261	3,542	3,564	0,554	0,682
Vonás szorongás	1,4	3,7	2,35	2,384	0,534	0,685
Egyéni osztálylégkör	1	4,75	3,25	3,13	0,82	0,715
Osztálylégkör	2,777	3,379	3,25	3,122	0,243	0,696
Egyéni norma	1	5	4	3,585	1,068	0,68
Norma	2,7	4,212	3,56	3,572	0,591	0,681
Előző évi tanulmányi átlag	3	5	4,5	4,467	0,406	-
Vágyott tanulmányi átlag	4	5	4,8	4,704	0,267	-
Két átlag közötti	-0,5	1,5	0,2	0,237	0,314	-

különbség (vágyott- tényleges)						
Kölcsönös kapcsolatok száma	0	5	2	2,292	1,234	-
Életkor	16	19	17	17,75	0,923	-

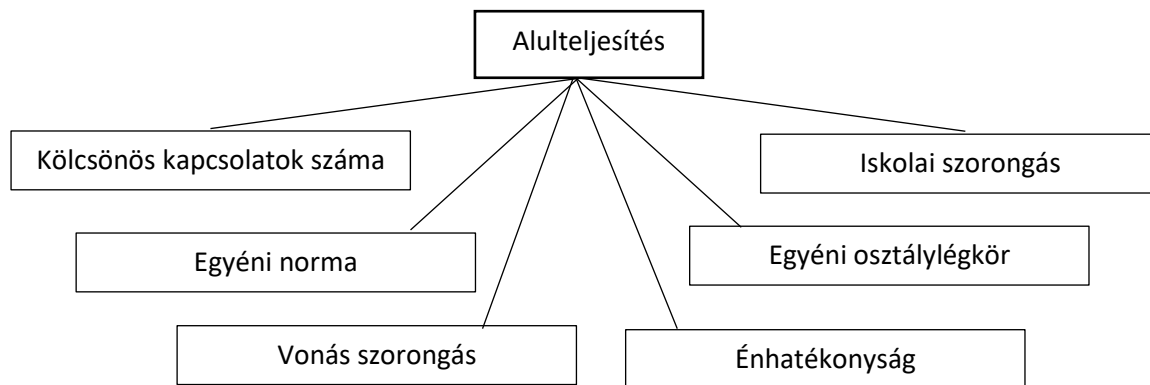
3. ábra: Leíró statisztika eredményei a kvantitatív változóknál

Nem	63,208% (67 fő) nő	36,792% (39 fő) férfi		
Anya végzettsége	0,943% (1 fő) 8 általános	3,774% (4 fő) szakközép iskola	21,698% (23 fő) érettségi	73,585% (78 fő) diploma
Apa végzettsége	0,943% (1 fő) 8 általános	10,377% (11 fő) szakközép iskola	19,811% (21 fő) érettségi	68,868% (73 fő) diploma

4. ábra: Leíró statisztika eredményei kvalitatív változóknál

Adatelemzés

Hipotéziseim vizsgálatára a többszörös lineáris regresszió módszerét fogom használni, ahol a függő változó az alulteljesítés, a független változók pedig az iskolai szorongás, az énhatékonyság, az egyéni osztálylégkör, az egyéni norma, a vonás szorongás és a kölcsönös kapcsolatok száma. A felvázolt modellt a JASP programban fogom lefuttatni miután a Shapiro-Wilk próbával teszteltem a normalitást. A modell az 5. ábrán látható.



5. ábra: Lineáris regresszió modellje

A normalitás vizsgálatának eredményei a 6. ábrán láthatóak. Több változó esetében is sérült a normalitás, ezek a kölcsönösségi index, az osztálylégkör, az egyéni norma, a norma, az előző tanulmányi átlag, a vágyott tanulmányi átlag és a két átlag közötti különbség. A normalitás sérülése miatt robosztus próbát (korrelációnál Kendall Tau B próbát), illetve bootstraptet alkalmaztam, hogy a paraméterbecslések sztenderd hibáit ki lehessen számolni.

Eredmények

	Shapiro-Wilk	Shapiro-Wilk P értéke
Iskolai szorongás	0,967	0,01
Alulteljesítés	0,962	0,004
Tanulási motiváció	0,97	0,017
Vizuális tanulási technikák	0.979	0,084
Metakognitív tudás	0,99	0,602
Önellenőrzés	0,984	0,253
Énhatékonyság	0,993	0,872

Vonás szorongás	0,973	0,032
Egyéni osztálylégkör	0,983	0,185
Osztálylégkör	0,804	<0,001
Egyéni norma	0,871	<0,001
Norma	0,806	<0,001

6. ábra: Normalitás vizsgálatának eredményei

Lineáris regresszió:

Lineáris regresszióval teszteltem a hipotézist. Itt a függő változó az alulteljesítés és a kovariánsok az iskolai szorongás, az énhatékonyság, az egyéni osztálylégkör, az egyéni norma, a vonás szorongás és a kölcsönös kapcsolatok száma. Az F érték alapján a modell szignifikáns ($F = 3,501$, $p = 0,004$), de csak enyhe erősségű kapcsolatot mutat (Korrigált $R^2 = 0,125$). A VIF érték alapján egyik változó esetében sem áll fent multikollinearitás (Iskolai szorongás VIF = 2,082, Énhatékonyság VIF = 1,341, Egyéni osztálylégkör VIF = 1,255, Egyéni norma VIF = 1,110, Vonás szorongás VIF = 2,664, Kölcsönös kapcsolatok VIF = 1,034). Külön a változók esetében a p értékek csak két esetben mutatnak szignifikáns (Iskolai szorongás $p = 0,005$, Énhatékonyság $p = 0,261$, Egyéni osztálylégkör $p = 0,337$, Egyéni norma $p = 0,005$, Vonás szorongás $p = 0,189$, Kölcsönös kapcsolatok $p = 0,477$), ezek az iskolai szorongás és az egyéni norma. Az iskolai szorongás pozitív irányú közepesen erős kapcsolatot mutat ($\beta = 0,379$), az egyéni norma pedig negatív irányú enyhe erősségűt ($\beta = -0,276$). A kapott eredmények alapján elmondhatjuk, hogy az alulteljesítés enyhe erősségű kapcsolatban áll a felsorolt változókkal, szignifikáns együtt járást azonban csak az iskolai szorongás és az egyéni norma között találtam.

Az eredményeket táblázatba rendezve a 7. ábrán lehet látni. Ez a modell a szakmai hipotéziseim közül megerősítette a szorongás és az alulteljesítés között feltételezett kapcsolatot.

Alulteljesítés				
	R	R²	Korrigált R²	RMSE
H0	0,000	0,000	0,000	0,855
H1	0,481	0,175	0,125	0,800

ANOVA						
		Négyzetösszeg	df	Szórásnégyzet	F	p
H1	Regresszió	13,434	6	2,239	3,501	0,004
	Maradék	63,314	99	0,640		
	Totál	76,749	105			

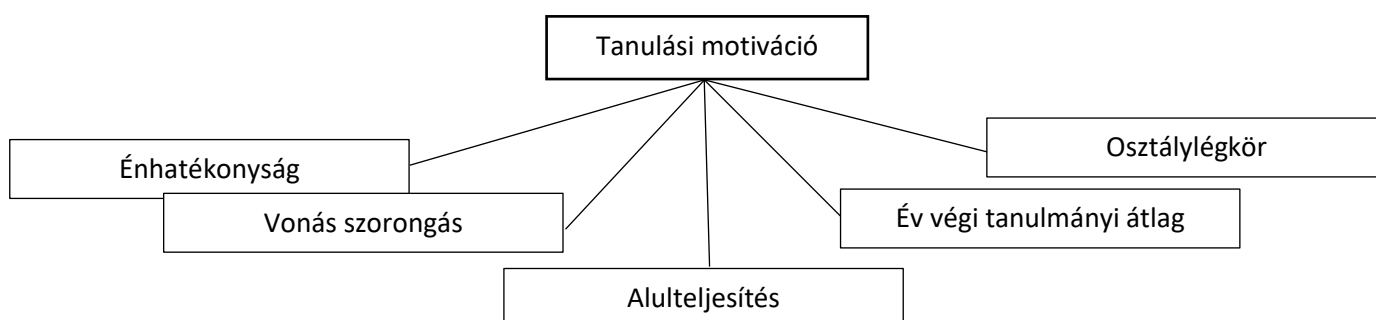
	Sztenderd hiba	β	t	p
Metszéspont	1,035		3,859	<0,001
Iskolai szorongás	0,121	0,379	2,879	0,005
Énhatékonyság	0,163	-0,120	-1,131	0,261
Egyéni osztályléggör	0,107	0,099	0,964	0,337
Egyéni norma	0,077	-0,276	-2,867	0,005
Vonásszorongás	0,239	-0,197	-1,324	0,189
Kölcsönös kapcsolatok	0,064	0,066	0,714	0,477

7. ábra: Lineáris regresszió eredményei az alulteljesítéssel a középpontban

Korrelációt futtattam a változókra, itt több együtt járásra lettem figyelmes, ezeknek az eredményét a mellékletekben a korrelációs mátrixnál lehet áttekinteni. A korábban lefuttatott lineáris regresszió alapján megvizsgáltam a két szignifikáns kapcsolatot mutató változót, tehát az iskolai szorongást és az egyéni normát. Ezek közül pár eredményt szeretnék kiemelni. Az iskolai szorongás a tanulási motivációval negatív irányú, enyhe erősségű kapcsolatot mutat (Kendall Tau B = -0,162, $p = 0,016$), az énhatékonysággal szintén negatív irányú enyhe erősségű a kapcsolat (Kendall Tau B = -0,250, $p < 0,001$). Az egyéni norma pozitív irányú, enyhe erősségű kapcsolatot mutat a tanulási motivációval (Kendall Tau B = 0,215, $p = 0,004$). Ezen felül a dolgozat szempontjából fontos eredmény még a kölcsönösségi index és az osztályléggör közötti pozitív irányú közepes erősségű kapcsolat (Kendall Tau B = 0,423, $p < 0,001$).

A szakirodalom alapján fontos a motiváció a teljesítmény szempontjából, ezt a korrelációs eredmények is alátámasztották, így többletelemezést végeztem és új modellt építettem (8. ábra), amit szintén lineáris regresszióval teszteltem. Itt a függő változó a tanulási motiváció, mivel ez közepesen erős negatív irányú együtt járást mutat az alulteljesítéssel. A kovariánsok az alulteljesítés, az énhatékonyság, a vonás szorongás, az osztályléggör és az előző évi tanulmányi átlag. Az F érték alapján a modell szignifikáns ($F = 19,855$, $p < 0,001$), a kapcsolat erőssége pedig közepes (Korrigált $R^2 = 0,473$). Ennél a modellnél sem áll fent multikollinearitás (Alulteljesítés VIF = 1,861, Énhatékonyság VIF = 1,403, Vonás szorongás VIF = 1,420, Osztályléggör VIF = 1,109, Előző évi tanulmányi átlag VIF = 1,826). A változók

szignifikanciája külön-külön a következőképpen alakul (Alulteljesítés $p < 0,001$, Énhatékonyság $p < 0,001$, Vonás szorongás $p = 0,215$, Osztálylégkör $p = 0,281$, Előző évi tanulmányi átlag $p = 0,095$). A p értékek alapján két esetben van szignifikáns együtt járás a tanulási motivációval, ezek az alulteljesítés és az énhatékonyság. Az alulteljesítés és a tanulási motiváció között a kapcsolat negatív irányú és közepes erősségű ($\beta = -0,390$, $p < 0,001$), az énhatékonyság és a tanulási motiváció kapcsolata pedig pozitív irányú és közepes erősségű ($\beta = 0,325$, $p < 0,001$). A kapott eredmények alapján láthatjuk, hogy a tanulási motiváció valóban fontos szerepet játszik a felsorolt változók esetében. Az eredményeket táblázatba rendezve a 9. ábrán lehet látni.



8. ábra: Lineáris regresszió modellje a tanulási motivációval a középpontban

Tanulási motiváció				
	R	R ²	Korrigált R ²	RMSE
H0	0,000	0,000	0,000	0,731
H1	0,706	0,498	0,473	0,531

ANOVA						
		Négyzetösszeg	df	Szórásnégyzet	F	p
H1	Regresszió	27,986	5	5,597	19,855	<0,001
	Maradék	28,190	100	0,282		
	Totál	56,176	105			

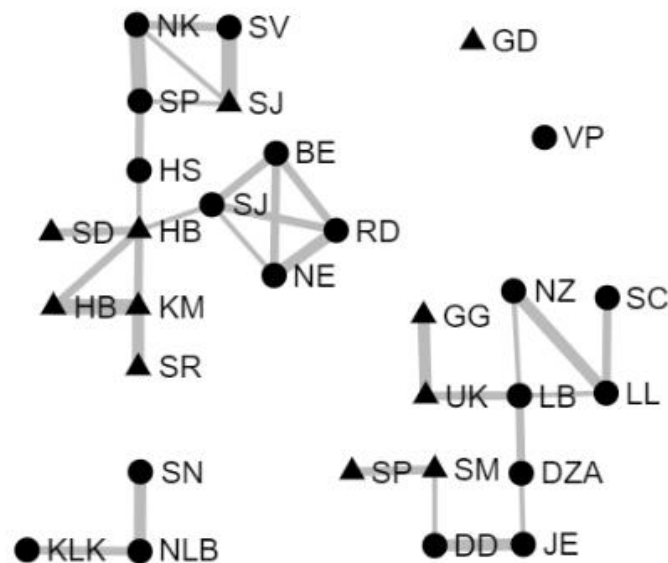
	Sztenderd hiba	β	t	p
Metszéspont	1,312		0,843	0,401
Alulteljesítés	0,083	-0,390	-4,038	<0,001
Énhatékonyság	0,111	0,325	3,879	<0,001
Vonásszorongás	0,116	-0,105	-1,247	0,215
Osztálylégkör	0,225	0,081	1,084	0,281
Előző tanulmányi átlag	0,173	0,161	1,687	0,095

9. ábra: Lineáris regresszió eredményei a tanulási motivációval a középpontban

A két lineáris regresszió és a korrelációs számítások alapján azt láthatjuk, hogy az alulteljesítés szempontjából a lényeges tényezők az énhatékonyság, a tanulási motiváció, az iskolai szorongás és az egyéni norma.

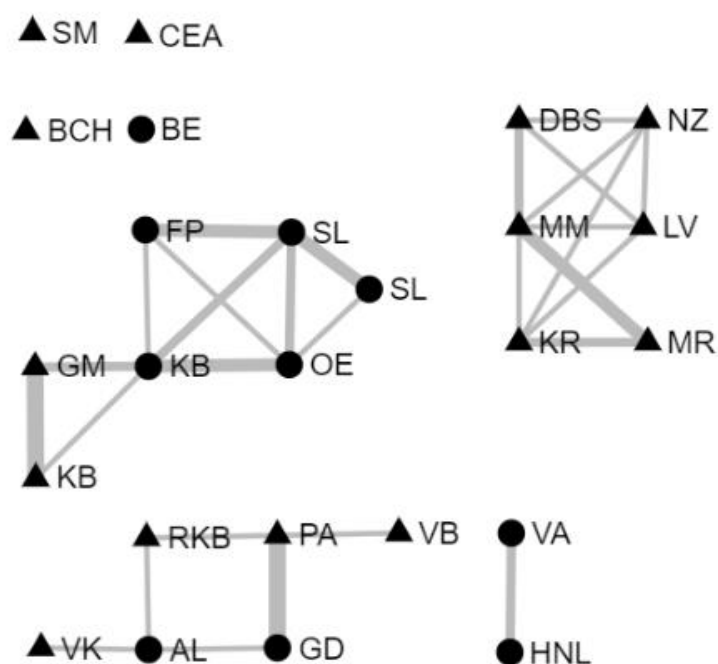
Szociogramok:

Az alábbi osztály kölcsönösségi indexe 93,33 és az osztálylégkörre kapott érték 2,78 (ahol a maximális érték 5 és a minimális 1). Az osztálylégkörre kapott érték alapján látszik, hogy ebben az osztályban a diákok saját megítélése alapján az osztálylégkör rossz, mivel a 2,78-as érték a középérték (3) alatt van. A 10. ábrán látható szociogram alapján jól látszik, hogy erre az osztályra a marginális eloszlás a jellemző, hiszen jól látható klikkekre bomlik az osztály, nem is meglepő így az osztálylégkörre kapott alacsony érték. Három jól látszó csoportosulást különíthetünk el, ezeknek egymással egyáltalán semmilyen kapcsolata nincs. Két (GD, VP) teljesen peremhelyzetű tanulót is láthatunk a szociogramon, nekik egyik klikkel sincs semmilyen kapcsolata. A nagyobb klikkeket tovább bonthatjuk további 5 kisebb csoportra. HB, HS, SP, SJ, SV, NK – HB, SD, HB, KM, SR – HB, SJ, BE, RD, NE egy nagyobb klikkhez tartoznak és ezen belül 3 kisebb csoportot különíthetünk el, melyeket egymással HB személye tart össze. A második nagyobb klikkben 3 kisebb csoportot különíthetünk el. Ezek LB, NZ, LL, SC – LB, DZA, JE, DD, SM, SP, illetve van egy kisebb csoport, ez LB, UK, és GG, ezt a három kisebb társaságot LB személye fogja össze. Ezen kívül a harmadik nagyobb klikk nem bontható kisebb csoportokra, ennek SN, NLB, KLK. A klikkek felosztása jól bemutatja az osztály marginális eloszlását.



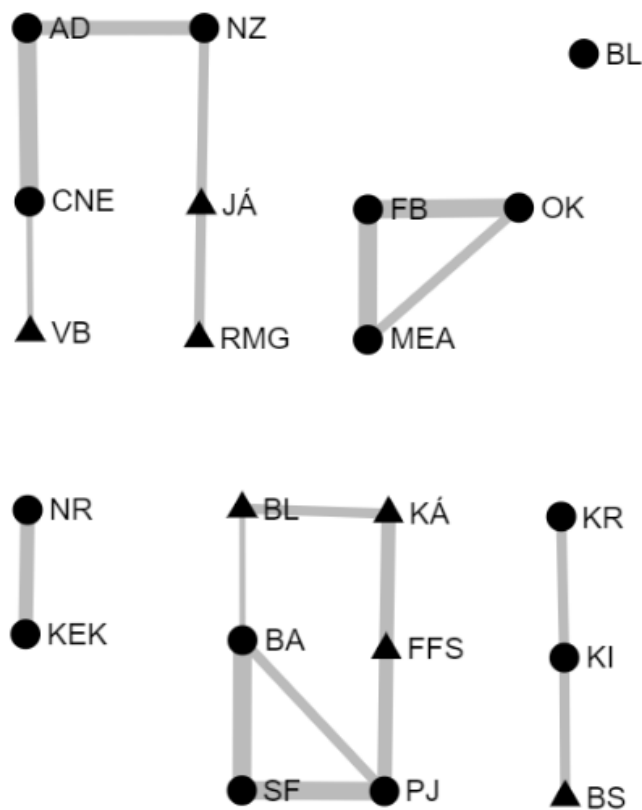
10. ábra: 1. vizsgált osztály szociogramja

A következő osztály kölcsönösségi indexe 84, míg az osztálylégkörre kapott érték 3,25, ami a középérték felett van. Ebben az osztályban a kölcsönösségi index ellenére a diákok megítélése alapján az osztálylégkör inkább jobb, hiszen meghaladja a 3-at, ami a középérték ennél a változónál. Meg kell azonban említeni ennél az osztálynál, hogy a kérdőívek felvételének időpontjában több hiányzó is volt, ami a szociometria eredményeire nagy hatást gyakorol, hiszen a hiányzók nem jelennek így meg a szociogramon. A kapott szociogram (11. ábra) alapján ez az osztály is marginális, hiszen nem kapcsolódnak a klikkek. A jelenlévők alapján 3 nagyobb klikkre és egy párosra osztható az osztály, valamint 4 (SM, CEA, BCH, BE) peremhelyzetűre, akiknek nincs kapcsolata senkivel az osztályban. Az első nagyobb klikket nem is lehet további kisebb csoportokra osztani. Ennek a klikknek a tagjai MR, KR, MM, LV, NZ, DBS. A következő nagyobb klikk két kisebb csoportra osztható (KB, GM, KB – KB, OE, SL, FP, SL), őket KB köti össze. A harmadik nagyobb klikk sem osztható kisebb csoportokra, bár nem is keresztezik egymást a kölcsönös kapcsolatok annyira, mint az első nagyobb klikknél. Ennek a tagjai VK, AL, GD, PA, RKB, VB. A különálló páros pedig HNL és VA. Szintén jól látszik a marginális elrendeződés a klikkek eloszlása alapján.



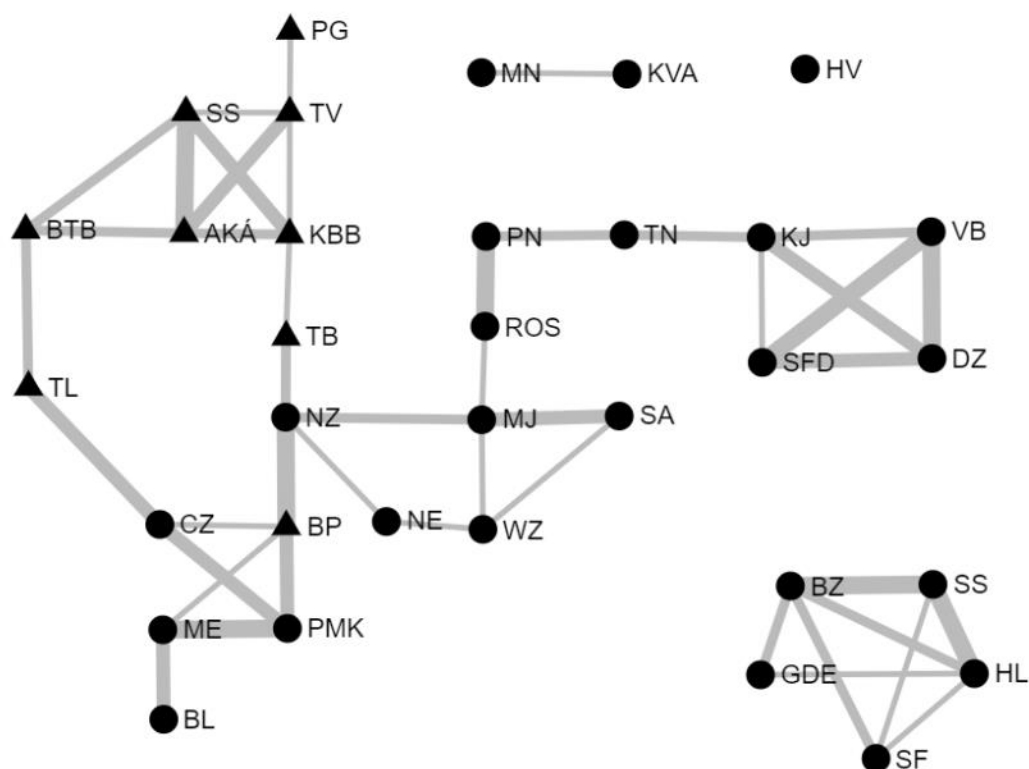
11. ábra: 2. vizsgált osztály szociogramja

A harmadik osztályban szintén több hiányzó volt, így itt is fontos kiemelni, hogy több tanuló is hiányzik a szociogramról. Ebben az osztályban a kölcsönösségi index 95,24 és az osztályléggör 3,04, ami közel van a változó középértékéhez, így az osztályléggör ez alapján semlegesnek mondható. Ebben az osztályban a szociogram (12. ábra) alapján 4 klikk található, egy páros (NR, KEK) és 1 (BL) peremhelyzetű tanuló. Ennél az osztálynál egyik klikk sem osztható további csoportokra. Az első klikk tagjai VB, CNE, AD, NZ, JÁ, RMG. A második klikk tagjai MEA, FB és OK, a harmadik klikk tagjai KR, KI és BS, végül pedig a negyedik klikk tagjai BL, KÁ, FFS, PJ, FS és BA. Itt is marginális az eloszlása az osztályoknak, a klikkek között nincs semmilyen kapcsolat.



12. ábra: 3. vizsgált osztály szociogramja

Végül az utolsó vizsgált osztály esetében a kölcsönösségi index 96,97 és az osztálylégkör értéke pedig 3,38. Ennél a vizsgált osztálynál jött ki mindkét változóra a legmagasabb érték, ez jól bemutatja a két változó együtt járását. Ebben az osztályban a diákok az osztálylégkörre kapott eredmény alapján inkább jónak ítélik meg a klímát. A szociogram (9. ábra) alapján ennek az osztálynak sokkal inkább centrális az eloszlása, ugyanis egy nagyobb és egy kisebb klikkre bontható föl a társaság, valamint egy párosra (MN, KVA), illetve csupán egy peremhelyzetű tanulóra (HV). A nagyobb klikk további 4 kisebb klikkre bontható azonban a határok a kisebb csoportok között már nem olyan egyértelműek, mint az előző három osztály esetében. A kisebb csoportok között több kapcsolat is van, mégis talán NZ és MJ azok, akik a legközpontibb emberek az osztályban. Egyetlen kisebb klikk van, ami elkülönül az osztálytól, itt a tagok GDE, BZ, SS, HL, SF. Köztük a kölcsönös kapcsolatok látványosan keresztezik egymást. Ez az egyetlen osztály a vizsgáltak közül, ahol centrális eloszlásról lehet beszélni, éppen ezért talán nem is olyan meglepő, hogy az osztálylégkörre kapott érték itt a legmagasabb.



13. ábra: 4. vizsgált osztály szociogramja

Diszkusszió

A kutatás során az iskolai alulteljesítéssel kapcsolatban álló tényezőket vizsgáltam. Az adatfelvétel során vettem föl szociometriát, STAI-T tesztet, énhatékonyságra vonatkozó tesztet, KATT kérdőívet, valamint az osztálylégkörre vonatkozóan is tettem föl kérdéseket. A kapott eredményeket lineáris regresszióval és korrelációval vizsgáltam, ezek alapján az alulteljesítés szempontjából a lényeges tényezők az énhatékonyság, a tanulási motiváció, az iskolai szorongás és az egyéni norma.

A lefuttatott korreláció eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a szociometria kölcsönösségi index mutatója egyértelműen meghatározza az osztálylégkörre kapott eredményeket. Eszerint a szociogramok előre jelezhetik egy osztályfőnök számára az osztály általános közérzetét a klímával kapcsolatban.

Az eredeti hipotézisek közül egyiket sem sikerült megerősíteni, az alulteljesítés és a szociális helyzet (kölcsönös kapcsolatok száma) között nagyon enyhe, nem szignifikáns együtt járást állapíthatunk meg. Ilyen alacsony értékek mellett nem tudunk megállapítani kapcsolatot a két jelenség között. Így kijelenthetjük, hogy ezen a mintán nem sikerült kimutatni a köztük

jelentkező esetleges összefüggést. Ez ellent mond Nagyné Kollár Katalin és Szabó Éva Pszichológia pedagógusoknak című tankönyvében leírtaknak, ugyanis ők az énkép és az alulteljesítés között kapcsolatot állapítottak meg, illetve enyhe kapcsolatot a teljesítmény és az énkép között. (N. Kollár & Szabó, 2004)

A második hipotézist sem sikerült meggyőzően megerősíteni, mivel az énhatékonyság és az alulteljesítés között csak enyhe, negatív irányú nem szignifikáns együtt járást láthatunk a minta alapján. Ez az eredmény ellent mond Mustafa Meral és munkatársai kutatásának, akik a törökországi Marmara Egyetemen végzett, 2010-2011-es kutatásukban közepes erősségű együtt járást találtak a két jelenség között (Meral és mtsai., 2012). Ezzel szemben viszont megerősítette Yasmin Ramahi 1983-as eredményeit, ugyanis ő se talált szignifikáns együtt járást a két jelenség között. Ő a kutatását Illionisban végezte. (Ramahi, 1983).

A harmadik hipotézist sem sikerült megerősíteni, ugyanis az alulteljesítés és az osztálylégkör között enyhe, negatív irányú, nem szignifikáns együtt járást találtam csak ezen a mintán. Ezen eredmények alapján nem tudunk kapcsolatot megállapítani a két változó között. Ez az eredmény ellent mond Ofoghi és munkatársai 2016-os iráni kutatásának, ugyanis ők szignifikáns kapcsolatot találtak a kettő között, bár ebben az esetben meg kell jegyezni, hogy ők az osztálylégkört sokkal inkább a tanár-diák irányból közelítették meg. (Ofoghi és mtsai., 2016) Az én kutatásomban a tanárok által az osztálylégkörre gyakorolt hatást nem vizsgáltam.

A negyedik hipotézist, miszerint a szorongás és a kölcsönös kapcsolatok száma között lenne kapcsolat sem sikerült megerősíteni. Két féle szorongást vizsgáltam a kutatásban és egyikkel sem találtam szignifikáns kapcsolatot. Az iskolai szorongás és a kölcsönös kapcsolatok száma között egy enyhe, negatív irányú nem szignifikáns kapcsolat van, a vonás szorongás és a kölcsönös kapcsolatok száma, illetve a teljesítmény között szintén ugyanez mondható el. Azonban az iskolai szorongás és az alulteljesítés között közepesen erős, szignifikáns együtt járás van. Így ezen minta alapján nem lehet kapcsolatot megállapítani a változók között, kivéve az alulteljesítést és az iskolai szorongást. Ez az eredmény nem egyezik meg Taskó Tünde Anna 2015-ös KATT kérdőívvel végzett kutatásának eredményével, mivel ő nem talált szignifikáns kapcsolatot az alulteljesítés és a szorongás között (Taskó, 2015).

Az első lineáris regresszió, aminek a központjában az alulteljesítés áll szignifikáns enyhe erősségű eredményt mutat. Ebből megállapíthatjuk, hogy az alulteljesítés nem áll szoros kapcsolatban az énhatékonysággal, az iskolai szorongással, az osztálylégkörrel, a tanulási normával, a vonásszorongással, valamint a kölcsönös kapcsolatok számával.

Azonban a közepesen erős kapcsolat megerősíthető az iskolai szorongás, a tanulásra vonatkozó norma és az alulteljesítés között. Az alulteljesítés és a tanulással kapcsolatos norma

egyéni megélésének a kapcsolata igazolhatja a sikerfélelem jelenségét, hiszen, ha a tanuló úgy éli meg a tanulási normát, hogy az osztályban nem a jól tanulás az elfogadott, ez okozhat benne egy félelmet, vagy szorongást, hogy ha ő jobban teljesít, mint a többiek, kiközösítik, esetleg verbálisan bántani fogják. Így védekezésként inkább rosszabbul teljesít a képességeinél, még akkor is, ha ezt tudattalanul teszi is, például véletlenül mindig közbejön valami, amikor tanulnia kellene. De itt akár mediátorként megjelenhet a tanulási motiváció is, mint tényező, erre épül az új statisztikai modell.

Az alulteljesítés és a tanulási motiváció közötti kapcsolat közepesen erős és negatív irányú, ebből arra következtethetünk, hogy a tanulási motiváció pozitív hatást gyakorol a teljesítményre. Egy magas tanulási motivációval rendelkező tanuló ez alapján kisebb eséllyel válik alulteljesítővé, hiszen a motiváció tanulásra ösztönzi, célokat állít fel, például a továbbtanulással kapcsolatban. A tanulási motiváció pozitív hatását a teljesítményre szintén csak megerősíti az, hogy a motiváció az év végi tanulmányi átlaggal is pozitív irányú kapcsolatot mutat, bár ezt csak enyhe mértékben teszi. Közepesen erős kapcsolatot mutat a tanuló énhatékonyságával is a motiváció és szignifikáns is. A magas énhatékonyság növeli a motivációt, ez jobb teljesítményt eredményez, ez pedig tovább növeli az énhatékonyságot és a tanulási motivációt. Az énhatékonyság és a tanulási motiváció is negatív szignifikáns kapcsolatban áll a vonás szorongással az énhatékonyságnak a kapcsolata közepesen erős, míg a tanulási motivációnak gyenge a kapcsolata. Ez alapján láthatjuk, hogy a szorongásra való hajlam negatív hatással lehet a teljesítményre, elősegítheti, hogy a tanuló alulteljesítővé váljon, de nem közvetlenül fejt ki a hatását, hanem a tanulási motiváción és az énhatékonyságon keresztül, amik mediátorként szerepelnek a kapcsolatban.

A kapott eredmények azonban nem generalizálhatóak, hiszen a minta elemszáma csupán 106 fő, ami egy olyan összetett és bonyolult jelenség esetén, mint az alulteljesítés alacsonynak minősül, emiatt sajnos nem eléggé reprezentatív. Szintén rontja a minta reprezentativitását az is, hogy kényelmi volt a mintavétel. Egyetlen egy gimnázium két évfolyamának tanulóit vizsgáltam, ezáltal az iskolatípusok közötti eltérések, illetve a különböző életkorok közötti eltérések nem jelennek meg a mintában, valamint a gyerekek háttere is hasonló, hiszen mindannyian budapestiek, mindannyian egy gimnáziumba járnak. Jelen kutatás csupán az első lépés a témában, érdemes lenne ezt a vizsgálatot nagyobb elemszámú mintán is elvégezni, amiben az életkorok, az iskolatípusok és a településtípusok között is van különbség.

Az alulteljesítés több tényezőn keresztül is javítható lenne intervenció során, hiszen az osztály tanulási normája és a tanulási motiváció is javítható szakember bevonásával. Ezen felül az iskolai szorongás mértéke is csökkenthető iskolapszichológus segítségével. Az osztályok

csoportos foglalkozás keretein belül kaphatnának segítséget az említett területeken, az iskolapszichológussal közösen gondolkodhatnak arról, hogy számukra mi a fontos az iskolában, mit szeretnének elérni a tanulmányaikkal, ezzel javítva a tanulási normát az osztályban, ami a tanulási motiváció növekedését eredményezheti, ezzel csökkentve az alulteljesítők számát.

Szintén fontos eredmény a kölcsönösségi index és az osztálylégkör kapcsolata is, hiszen ez alapján a szociometria előre jelezheti az osztályfőnök számára az osztály légkörét. Ma már rendelkezésre állnak olyan programok, mint az eSzocMet, ami megkönnyíti a szociometria felvételét, hiszen megrajzolja a szociogramot, így nem kell bajlódni annak a megszerkesztésével, illetve elvégzi a számításokat is helyettünk, valamint meg is magyarázza a mutatókat. Ezzel a programmal, vagy az ehhez hasonlókkal, egy pedagógus is könnyű szerrel vehet föl szociometriát az osztályában és fontos következtetések vonhat le belőle a diákjaira vonatkozóan. Amennyiben a szociometria eredménye aggasztó a pedagógus számára, az iskolapszichológus bevonásával közösen dolgozhatnak az osztály problémáin. De egy probléma mentes osztály esetében is hasznosítható a felmérés, hiszen a kapott eredmények alapján alakíthatja akár az ülésrendet, vagy a csoportos foglalkozások során szociometriai szerepek szerint oszthatja fel az osztályt, hogy mindenki a hozzá illő feladatot lássa el, ezzel növelve az osztály együttes teljesítményét.

Hivatkozások

- Atkinson, & Hilgard. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. 15.
- Barkóczy, I., & Putnoki, J. (1980). *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó.
- Berta R., & Dombi E. (2017). Az iskolai zaklatás körforgása: Az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12-14 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 117(3), Art. 3. <https://doi.org/10.17670/DOI>:
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó.
- Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19, 3–15.
- Buda, M., & Péntek, E. (2010). Csak játszottunk...! Az iskolai zaklatás és következményei. *Embertárs*, 8, 1–13.

- Csapó Benő., Vidákovich Tibor, & Nagy József. (2001). *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére: [felsőoktatási tankönyv]*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dávid, M. (2004). *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével* [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Endrődy, O., Tamásné, S., F. Lassu, Z., Markus, E., Müller, M., & Trentinne Benkő, E. (2020). *Sokszínű pedagógia*.
- Falus, I. (2007). *Didaktika – Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fejes József B. (2010). *A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei*. 13.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N., & Lappalainen, K. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. *International Journal of Educational Research*, 104, 101688. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101688>
- Járó K. (2015). *Osztálytükör: Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel: Módszertani útmutató*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kim, K. M., & Zablina, D. L. (2011). *Underachievement*. Elsevier Inc.
- Marton G. (1997). *Szociometriai szerepek és tudatosulásuk*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143–1146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.264>

- Mérei, F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata* (3.). Osiris Kiadó.
- <https://www.scribd.com/document/396817585/merei-ferenc-a-kozossegek-rejtett-halozata>
- Molnár A., & Péter-Szarka S. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19>
- N. Kollár K., & Szabó É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*.
- Nagyné Hegedűs A. (2014). *Énhatékonyság – iskola—Teljesítmény*. 8.
- Nótin Á. (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. 238.
- Ofoghi, N., Sadeghi, A., & Babaei, M. (2016). Impact of Class Atmosphere on the Quality of Learning (QoL). *Psychology*, 07, 1645–1657.
- <https://doi.org/10.4236/psych.2016.713156>
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Plewis, I. (1991). Under achievement a case of conceptual confusion. *British Educational Research Journal*, 17, 377–385.
- Ramahi, Y. (1983). *Sociometric Status and Self-Efficacy in Children*. University of Illinois.
- Spielberger, C. D. (1996). *Anxiety and Behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Diaz-Guerrero, R. (1986). *Cross-Cultural Anxiety*. Hemisphere Publishing Corporation.
- Steedly, K. M., & Levin, M. (2008). *Social Skills and Academic Achievement*. 8.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). *Contending with a stereotype: AfricanAmerican intellectual test performance and stereotype threat*. 69, 797–811.
- Sullivan, B. (2015). *Academic Anxiety*. 2.

- Szabó É., Zsadányi Z., & Szabó Hangya L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5>
- Taskó T. A. (2015). *Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése*.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó.
- Weiner, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. 77, 608–616.