

**Gajdics Janka – Gubics Flórián – Horvát Barbara –
Vatai Katalin – Szabó Éva – Jagodics Balázs**

SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Középiskolás osztályközösségek normarendszerének longitudinális vizsgálata – az első két év eredményei

A diákok iskolai viselkedése gyakran vizsgált terület. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok fontos területnek tekintik a magatartási problémák kezelését, illetve azok nehézségeit (Duchesne és Larose, 2018; Müller és mtsai, 2018; Salmivalli és Voeten, 2004). A tanárok motivációjának csökkenéséhez, illetve a tanítási folyamat hatékonyságának csökkenéséhez jelentősen hozzájárulnak azok a mindennapi konfliktusok, amelyek a diákok magatartási problémáiból fakadnak. Ezek a tényezők pedig növelik a burnout-szindróma kialakulásának előfordulását, és hozzájárulnak a pedagógusi pályát elhagyó szakemberek számának növekedéséhez (Caroli és Sagone, 2012; Evers és mtsai, 2004). A diákok iskolai viselkedése tehát alapvetően határozza meg az osztálytermi munkát, az egyéni magatartás pedig nagymértékben függ a csoport normáitól (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990; Almeida, Correia és Marinho, 2009). Emiatt kutatásunk céljaként tűztük ki, hogy a diákok iskolai viselkedésének magyarázatához feltárjuk az osztályra jellemző normarendszer fejlődését egy longitudinális vizsgálat keretében. A tanulók egyéni viselkedése ugyanis függ a kortárs csoportban látott magatartásoktól, utóbbiak ezért hatással lehetnek az iskolával kapcsolatos motivációkra és a pedagógusokkal kialakított kapcsolatokra is (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990; Huesmann és Guerra, 1997; Almeida, Correia és Marinho, 2009).

Normák

A közösségekben kialakult normáknak jelentős és tartós hatásuk van az emberek viselkedésére (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990). A csoport fejlődése során kialakult normák hosszú idő át fennmaradnak, viszonylag nehezen változnak. Ennek számos oka van. A normák lehetővé teszik a csoport sikeres működését azáltal, hogy egységesítik a közösség tagjainak viselkedését. Emellett elősegítik a csoport fennmaradását, mivel elkülönítik azt más csoportoktól. A normák által kiszámíthatóvá válik a csoporttagok viselkedése, és ez biztonságot nyújt számukra. Ezenkívül a normák kifejezik

a csoport értékeit, illetve erősítik a csoport-identitást (Feldman, 1984). A „norma” kifejezés értelmezése nem egységes, több meghatározása is létezik. Egyes kutatók szerint a norma bizonyos viselkedések elfogadhatóságára vonatkozó hit, elképzelés, amely a vélt elfogadhatóság tekintetében alakítja az adott személy viselkedését a csoportban (Huesmann és Guerra, 1997). Mások megkülönböztetnek leíró, előíró és személyes normákat. A leíró normák arra vonatkoznak, hogy egy adott viselkedést mennyire tartanak gyakorinak a csoport tagjai. Az előíró normák azt jelentik, hogy a csoport egy tagja milyen viselkedést érzel elvártnak a csoport többi tagja részéről egy adott szituációban. A személyes normák pedig azzal kapcsolatosak, hogy milyen viselkedést tart az adott személy helyesnek (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990).

Asch (1951) vonalbecslési kísérlete jól példázza a leíró normák erős hatását egy csoporton belül. Az egyszerű feladatban a többi résztvevő reakcióit látva szándékosan hibás választ adó vizsgálati személyek konformitása annak volt köszönhető, hogy igyekeztek a csoportnormákat követni a vonalak hosszának összehasonlítása során. Egy másik kutatás szerint azonban a leíró normáknak nincs sem direkt, sem indirekt hatása pl. az osztályban kialakuló agresszív viselkedésre. Ezzel szemben az előíró normák hatással vannak az osztály tagjainak személyes normáira, ezáltal direkt módon befolyásolják az agresszív viselkedéshez való hozzáállást és annak megjelenését (Henry és mtsai, 2000). A leíró normák csak abban az esetben hatnak a viselkedésre, ha a csoport tagjainak többsége már elsajátította a magatartást (például hatással lehet a puskázásra hajlamos diákokra egy olyan osztályközösség, ahol nem szokás puskázni). A személyes normák megerősítése szintén kisebb arányban éri el a kívánt viselkedésváltozást (például a személyes normákra fókuszálva csak olyan diákok esetében érhető el pozitív hatás, akik eleve nem szívesen csalnának dolgozat közben). Az előíró normák ezzel szemben a csoporttagok széles körére hatással vannak (például a puskázás csoportszintű el nem fogadása a legtöbb diákra hatással lenne). Ezek alapján feltételezhetjük, hogy az előíró normák nagyobb mértékben befolyásolják az egyének viselkedését egy csoportban, mint a leíró vagy a személyes normák (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990).

Az emberek gyakran hajlamosak tévesen megítélni más csoporttagok attitűdjét, illetve viselkedését, azt gondolva, hogy az élesen különbözik az övétől, miközben valójában nem.

Ez a jelenség a „többszörös tudatlanság”, amely arra a megfigyelésre vonatkozik, miszerint egy konkrét viselkedéssel kapcsolatban a csoporttagok egyéni attitűdje jelentősen eltérhet attól, amit a csoport közös vélekedésének tulajdonítanak (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015). Az eredeti angol nyelvű kifejezés (pluralistic ignorance) több fordításban is megtalálható a magyar szakirodalomban, például „többszörös figyelmen kívül hagyásként” (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ezért tanulmányunkban ezt alkalmazzuk. Ezen jelenség hatására az egyének hajlamosak megváltoztatni a viselkedésüket, attitűdjeiket annak érdekében, hogy megközelítsék a vélt normát.

Az emberek gyakran hajlamosak tévesen megítélni más csoporttagok attitűdjeit, illetve viselkedését, azt gondolva, hogy az élesen különbözik az övéktől, miközben valójában nem. Ez a jelenség a „többszörös tudatlanság”, amely arra a megfigyelésre vonatkozik, miszerint egy konkrét viselkedéssel kapcsolatban a csoporttagok egyéni attitűdje jelentősen eltérhet attól, amit a csoport közös vélekedésének tulajdonítanak (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015). Az eredeti angol nyelvű kifejezés (*pluralistic ignorance*) több fordításban is megtalálható a magyar szakirodalomban, például „többszörös figyelmen kívül hagyásként” (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ezért tanulmányunkban ezt alkalmazzuk. Ezen jelenség hatására az egyének hajlamosak megváltoztatni a viselkedésüket, attitűdjeiket annak érdekében, hogy megközelítsék a vélt normát. Ezáltal könnyebben racionalizálnak akár káros tevékenységeket is, például a drogfogyasztást, az alkoholizmust, vagy akár súlyosabb bűncselekményeket (Berkowitz, 2005). Ez a jelenség valószínűleg megjelenik az iskolában is. A kortárs csoport vélt előíró elképzelései nagyban befolyásolják az egyének hozzáállását az iskolai zaklatás elfogadásához az osztályon belül (Almeida, Correia és Marinho, 2009). Egy másik normavizsgálat rámutatott arra, hogy az osztályokban olyan viselkedéseket is elfogadottnak észlelhetnek, amelyeket az egyének egyébként nem helyeselnek. Illetve a diákok sok esetben nem is gondolják, hogy a többség elfogadná a pozitív magatartásokat, például a pedagógussal való együttműködést. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az osztály viselkedése inkohere ns normarendszeren alapul, ami a téves normaészlelés és a többszörös tudatlanság következménye (Szabó és Labancz, 2015).

A célorientációs elmélet

Kutatásunkban a tanulmányi motiváció mérésére a célorientációs elméletet választottuk, mert társas jellege miatt összefüggésbe hozható a közösség többi tagjának észlelt viselkedésével és a nekik tulajdonított normákkal. A diákok tanulási motivációja régóta foglalkoztatja a kutatókat, mivel összefüggésben van többek között a tanulmányi teljesítményükkel (Pajor, 2013; Pahljina-Reinić és Kolić-Vehovec, 2017). Elsőként Atkinson (1993) hívta fel a figyelmet arra, hogy a motivációnak két ellentétes dimenziója van: a cél elérésére, illetve a bizonyos következmények elkerülésére irányuló motiváció. A célorientációs elmélet alapját Dweck és Elliot (1988) társas-kognitív motivációelmélete adta, amely szerint kétféle célt különíthetünk el: az elsajátítási célokat, melyek a tudás és bizonyos képességek megszerzésére irányulnak, valamint a viszonyító célokat, melyeket a teljesítmény másokhoz viszonyítása jellemez.

Elliot és Church később (1997) továbbfejlesztették modelljüket, kiegészítve azt a közelítő és elkerülő motiváció dimenziójával. Kutatásukban egyetemi hallgatókat vizsgáltak, és eredményeik szerint a siker elérésére vonatkozó motiváció összefügg az elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációval, a kudarcoktól való félelem azonban mindkét célorientációval kapcsolatban áll. Elliot és Church (1997) ebből a modellből kiindulva alkották meg a célorientációs elméletet. A paradigma szerint két dimenzió segítségével négyféle teljesítménycélt különíthetünk el. A két dimenzió a viszonyító-elsajátító, illetve az elkerülő-közelítő (Elliot és Murayama, 2008). A közelítő stratégia mögött az áll, hogy a diák elérje a kitűzött célt, míg az elkerülő stratégia mögött a kudarc érzésének elkerülése húzódik. Az elsajátítási stratégiát alkalmazó diák célja a kompetenciafejlesztés, míg a viszonyító diák másokhoz képest határozza meg az eléni kívánt szintet. Az így kialakuló négy kategória a közelítő-elsajátító, a közelítő-viszonyító, az elkerülő-elsajátító és az elkerülő-viszonyító. Az első esetben a diák célja, hogy önmagához képest fejlődjön, a második esetben az, hogy másokhoz képest a legjobb eredményt érje el, a harmadik

esetben, hogy az általa kitűzött célt ne múlja alul, a negyedik esetben meg az, hogy ne az övé legyen a legrosszabb eredmény (Pajor, 2013).

A magyar mintán végzett kutatások alapján a négy orientációtípus helyett inkább háromfélét érdemes elkülöníteni, ezek a közelítő-elkerülő, az elsajátító, valamint a viszonyító célorientációs típusok (Pajor, 2013). Minden diák rendelkezik mind a három célorientációs stratégiával, ezek mértéke az, ami egyénenként eltér egymástól. A kutatások alapján a célorientációs típusok összefüggésben állnak egymással, és együttesen határozzák meg a teljesítményt. Fontos azonban, hogy bármelyik stratégia magasabb teljesítménnyel jár együtt, mint amikor a diák egyáltalán nem motivált. Ugyanakkor a tanulmányi teljesítmény szempontjából a közelítő-elsajátító stratégia tűnik a legkedvezőbbnek (Pajor, 2013). Más kutatások azonban ellentmondásos eredményeket hoztak azzal kapcsolatban, hogy melyik stratégia jár együtt a pozitívabb tanulmányi teljesítménnyel (Cury és mtsai, 2006). A célorientációs elmélet társas jellege miatt összefüggésbe hozható a társak viselkedésével és a nekik tulajdonított normákkal, ezért kutatásunkban a tanulmányi motiváció mérésére ezt az elméleti keretet választottuk.

Észlelt tanári kiégés

A társas jellemzők nem csak a kortársközösségekben megfigyelt viselkedések és normák terén, hanem a pedagógusokkal folytatott interakciókban is hatással lehetnek a diákok iskolai jelenlétére. Emiatt kerültek előtérbe azok a vizsgálatok, amelyek a pedagógusok észlelt kiégése és a diákok iskolai magatartása vagy motivációja között keresnek kapcsolatot. A burnout-szindróma, avagy a kiégés a munkahelyi stressz következtében kialakuló negatív állapot, amely érzelmi kimerüléssel, teljesítménycsökkenéssel és elidegenedéssel jellemezhető (Freudenberger, 1974; Maslach, 1982). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok között általánosan magas a kiégés tüneteinek aránya, főként a munkaterhek és az érzelmileg megterhelő szituációk gyakorisága miatt (Brouwers és mtsai, 2011; Hakanen és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2009). A kiégés következtében a tanárok gyakran érzelmileg is eltávolodnak diákjaiktól. Kevesbé tanítanak lelkesen és kreatívan, ami a tanítási hatékonyságuk csökkenéséhez is vezet (Zhang

A kiégés következtében a tanárok gyakran érzelmileg is eltávolodnak diákjaiktól. Kevesbé tanítanak lelkesen és kreatívan, ami a tanítási hatékonyságuk csökkenéséhez is vezet (Zhang és Sapp, 2008). Emellett a kiégett tanárok ingerlékenyek, ezáltal a diákok fásultságáért is felelnek egyes kutatások szerint (Evers, Tomic és Brouwers, 2003). Ennek oka, hogy a kiégés tüneteit mutató tanár ritkábban alkalmazza a pozitív, motiváló tanári viselkedés legfeltűnőbb nonverbális formáit, mint mosolygás, változatos hanghordozás, kifejezőkészség, szemkontaktus, gesztusok és nyugodt testtartás. A pozitív nonverbális jelzések megjelenésének lecsökkenése azért is káros, mert a tanári közvetlenség képes lehet csillapítani az egyéb kommunikációs formák élet, enyhíteni a verbális üzenetek súlyát: semlegesítő erővel bír. A tanári kommunikáció tehát hatással van az affektív tanulásra, ezáltal a diákok motivációját is befolyásolja (Zhang és Sapp, 2008).

és Sapp, 2008). Emellett a kiégett tanárok ingerlékenyek, ezáltal a diákok fásultságáért is felelnek egyes kutatások szerint (Evers, Tomic és Brouwers, 2003). Ennek oka, hogy a kiégés tüneteit mutató tanár ritkábban alkalmazza a pozitív, motiváló tanári viselkedés legfeltűnőbb nonverbális formáit, mint mosolygás, változatos hanghordozás, kifejező-készség, szemkontaktus, gesztusok és nyugodt testtartás. A pozitív nonverbális jelzések megjelenésének lecsökkenése azért is káros, mert a tanári közvetlenség képes lehet csillapítani az egyéb kommunikációs formák élet, enyhíteni a verbális üzenetek súlyát: semlegesítő erővel bír. A tanári kommunikáció tehát hatással van az affektív tanulásra, ezáltal a diákok motivációját is befolyásolja (Zhang és Sapp, 2008). (Zhang és Sapp, 2008). A lelkes, támogató és érthetően előadó tanárok diákjai több kellemes érzelmet élnek át és pozitívabb benyomásuk alakul ki az órákon. Ezzel szemben a tanáraikat büntetőnek, nyomást gyakorlónak vagy gonderheltnék észlelő diákok több negatív, szorongáskeltő érzelmet élnek meg (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker és Goetz, 2018). Emellett a közvetlen tanítás, szemben a kiéeggel járó távolságtartással, megragadja a tanulók figyelmét és elősegíti bevonódásuk kialakulását (Zhang és Sapp, 2008).

A tanárok burnout-szindrómára utaló tüneteit a diákok is észlelik azokból a jelekből, amelyek érzelmi állapotukra vagy a tantárgyhoz fűződő viszonyukra vonatkoznak (Tatar és Yahav, 1999). A kutatások szerint minél inkább kiégettnek tartják pedagógusaikat a diákok, annál alacsonyabb a tanulmányi motivációjuk, és annál gyakrabban élnek át negatív érzelmeket (Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015). A kutatási eredmények szerint a diákok jelentősen kiégettebbnek érzékelték tanáraikat, mint a tanárok saját magukat. Ebből kiindulva a kiégés megelőzésében, jelzésében fontos szerepet játszhatnának maguk a diákok is (Evers, Tomic és Brouwers, 2003).

Fontos figyelembe venni tehát, hogy a tanárok körében kialakuló burnout-szindróma legalább annyira negatív hatással lehet a diákokra, mint magára a pedagógusra. Ugyanakkor a tanári kiégés kialakulásához a diákok viselkedése is hozzájárulhat. A kutatások kapcsolatot találtak a rendbontó magatartás észlelt gyakorisága és a pedagógusok kiégése között (Friedman, 1995). A diákokkal kialakított kapcsolat minőségét elégtelennek érző pedagógusok között gyakoribbak a burnout tüneteik, elsősorban az érzelmi kimerülés (Aldrup és mtsai, 2018; Spilt és mtsai, 2011). Ha a tanároknál az a benyomás alakul ki, hogy diákjaik kevésbé motiváltak és kerülnek a tanulmányok érdekében tett erőfeszítéseket, akkor szintén magasabb arányban mutatkoznak meg náluk a kiégés tüneteik (Borg és mtsai, 1991; Hastings és Bham, 2003; Milstein és Golaszewski, 1985). A tanárokat érintő burnout-szindrómával és ennek észlelésével kapcsolatos eredmények tehát két, egymást erősítő folyamatra mutatnak rá. Emiatt fontosnak tartjuk feltárni a kapcsolatot a pedagógusok észlelt kiégése és a diákok szerint az osztályteremben elfogadottnak vélt viselkedések között.

Célkitűzés és hipotézisek

A kutatásunk egy longitudinális vizsgálat, mely 2018-ban indult, és négy évet fog felölelni. A kutatás keretében a középiskolás évek alatt követünk nyomon osztályokat évenkénti adatfelvétellel. Az első adatfelvétel 2018 tavaszán kezdődött, és a további adatfelvételekre minden év áprilisa és májusa között kerül sor. Jelen tanulmány kutatásunk első (2018) és második (2019) adatfelvételének eredményeit dolgozza fel. A hosszmetzeti kutatási elrendezés használatát indokoltnak láttuk, mert szerettük volna nyomon követni az osztályok közösségének alakulását a következő szempontok mentén: normarendszer, észlelt tanári kiégés és célorientációs stílusok. Az irodalmi bevezetővel ismertetett tényezőket amiatt éreztük kapcsolódónak, mert mindegyikben fontos jellemző a társas közeghez való kötődés. Az áttekintett tanulmányokból levonható a

következtetés, hogy akár a diákok, akár a pedagógusok viselkedése kapcsolódik a tanulók iskolához fűződő attitűdjéhez, motivációjához, a helyesnek vélt magatartásokról alkotott kép kialakulásához.

Kutatásunk célkitűzése szerint 10 szakgimnáziumi képzésbe járó osztály közösségének fejlődését követjük nyomon évenkénti adatfelvétellel. Jelen elemzésben a kutatás első felének adatait összegezzük, vagyis a kilencedik és tizedik évfolyamos eredményeket ismertetjük. A kutatás fókuszában az osztályközösségek fejlődése áll. Ennek érdekében a normavizsgálat módszerének (Jagodics és Szabó, 2019; Smith, 1988; Szabó és Labancz, 2015) alkalmazásával követjük nyomon, hogy miként változik az osztályban az egyes iskolai magatartásformák megítélése. Emellett feltárjuk a normák kapcsolatát a motivációval, az osztályhoz fűződő viszonytal, a tanulmányi eredménnyel és az észlelt tanári kiegészéssel.

Hipotéziseink között feltételeztük, hogy a normavizsgálat eredményei megerősítik a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének létezését az iskolai osztályokban (Jagodics és Szabó, 2019; Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015), vagyis jelentős eltéréseket találunk a személyes és az előíró normák között (H1). Előfeltételezésünk szerint a személyes normák a pozitív viselkedések esetében elfogadóbbak az osztálynak tulajdonított előíró normáknál (H1a), míg a negatív magatartásformák esetében, ezzel ellenkezően, az előíró normák megengedőbbek a személyes meggyőződésekénél (H1b). Feltételeztük, hogy a pozitív viselkedések megjelenése (előíró normák) és vélt elfogadottsága (előíró normák) együtt jár a közelítő célorientációval (H2a és H2b). Az észlelt tanári kiegészés és a normák közötti kapcsolat vonatkozásában feltételeztük, hogy a tanárok alacsonyabb észlelt lelkesedése a negatív viselkedések elfogadásához fűződő normákkal van kapcsolatban (H3).

A longitudinális eredményekkel kapcsolatban hipotéziseink között feltételeztük, hogy a tizedik évfolyamos eredmények között kevesebb esetben és/vagy kisebb mértékben jelenik meg a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége, mint a kilencedik évfolyamban, mert a csoportban eltöltött idő segíti a társak által elfogadott normák pontosabb megismerését (H4).

Módszerek

Minta és eljárás

A kutatás a longitudinális vizsgálat első és második adatfelvételének adatait dolgozza fel. A vizsgálati személyeket hozzáférési mintavétellel toboroztuk három magyarországi, városi szakgimnáziumból (a vizsgálat során nyomon követett diákok az első adatfelvétel során kilencedik évfolyamosok voltak, a második adatfelvétel során tizedik évfolyamosok). Mindkét adatfelvétel során csak azoknak a diákoknak az adatait dolgoztuk fel, akiknek az összes kitöltött kérdőíve kiértékelhető volt. Az első adatfelvételre 2018 tavaszán került sor ($N = 247$). A részt vevő diákok átlagéletkora 15,25 év ($SD = 0,53$), a fiúk átlaga 15,31 év ($SD = 0,55$), a lányok életkori átlaga 15,17 év ($SD = 0,5$) volt. A mintában a két nem aránya közel kiegyenlített volt (fiúk: 53,8%, lányok: 46,2%). A második adatfelvételre 2019 tavaszán került sor ($N = 231$). A részt vevő diákok átlagéletkora 16,14 év ($SD = 0,44$). A fiúk átlaga 16,26 év ($SD = 0,39$), a lányoké 16,22 év ($SD = 0,39$). A mintában a két nem aránya ekkor is közel kiegyenlített volt (fiúk: 54%, lányok: 46%). A második év adatfelvétele az első év vizsgálatán részt vevő osztályokban zajlott. A második adatfelvétel során 15 fő nem nyilatkozott a neméről (6,5%). A két adatfelvételt követően a kezdeti 247 fős mintából 171 kitöltő adatai voltak megfelelőek a longitudinális vizsgálatra a vizsgálatához használt kódolás alapján (lemorzsolódás: 30,8%).

A longitudinális kutatás megkezdését megelőzően a kutatási tervet jóváhagyta a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (referenciaszám: 2017/127). Az első adatfelvételt megelőzően tájékoztattuk az intézmények vezetőit a kutatásról, majd engedélyüket kértük az adatfelvétel lebonyolításához. Mindkét adatfelvétel esetében passzív beleegyező nyilatkozat formájában a szülőket is tájékoztattuk a vizsgálat céljáról és menetéről, és engedélyüket kértük a gyermekük részvételéhez. A vizsgálatban csak azok a diákok vehettek részt, akiknek a szülei ezt engedélyezték. Az adatfelvételekre az iskolában, osztályfőnöki órán került sor, papíralapú kérdőívekkel. Az adatfelvétel megkezdése előtt szóban és írásban is tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról és eszközeiről. A második adatfelvétel során a diákok már tudatában voltak a kutatás céljainak és eszközeinek, de a tájékoztató ennek felelevenítése céljából ismét elhangzott. Az adatfelvételt mind a két esetben anonim formában zajlott, a résztvevők semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesültek, és következmények nélkül dönthettek arról, hogy részt kívánnak-e venni az adatfelvételben, illetve a kitöltést bármikor megszakíthatták. Az adatfelvételek során a diákoknak volt lehetőségük kutatással kapcsolatban felmerülő kérdéseiket feltenni. Az adatfelvételeket követően kérésre rövid beszámolót küldtünk az iskola igazgatójának az adatok elemzéséről.

A normarendszer feltárása

Az osztályközösség normáinak feltárásához a Normavizsgálat eszközét alkalmaztuk (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Az eszköz egy 20 tételből álló kérdőív, amelyben a kitöltők egy viselkedésgyűjtemény (10 pozitív és 10 negatív) alapján értékelik az osztályban előforduló magatartást aszerint, hogy mit gondolnak róla, szerintük az osztály többi tagja mennyire tartja helyesnek, valamint, hogy milyen gyakorisággal fordul elő az adott viselkedés. A tételek besorolása az iskolai házirend, elvárások, valamint általános morális elvek alapján történt a „pozitív”, valamint a „negatív” kategóriába (példa a pozitív állításra: „Valaki az osztályból rendesen készül az órára.” vagy „Valaki az osztályból ötös dolgozatot ír vagy ötösrre fele.”, illetve a negatív állításra: „Valaki az osztályból nem készül az órára.”, „Valaki az osztályból puskázik dolgozatírás közben.”). A tételt a normavizsgálat szabályainak megfelelően három szempont alapján értékelték a diákok. Az első szempont a viselkedés gyakoriságának megítélése volt (leíró normák) négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések”. (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig). A második szempont a viselkedésekhez fűződő egyéni viszony volt (személyes normák), szintén négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy Te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek velem). A harmadik szempont az osztálytársak vélekedésének megítélése volt (előíró normák).

Célorientációs Kérdőív

A diákok teljesítménymotivációjának feltárására a célorientációs elmélet (Dweck és Leggett, 1988; Elliot és mtsai, 1999) alapján létrehozott kérdőívet (Pajor, 2013) alkalmaztuk. A célorientációs elmélet a teljesítményhelyzetben megjelenő motivációkat két dimenzió, a közelítő-elkerülő viselkedés, valamint a viszonyító-elsajátító viselkedés mentén írja le. Akiket elsősorban a készségeik fejlesztése motivál, azok a személyek oszthatók be az elsajátító kategóriába, akik a társaikhoz viszonyítva ítélik meg teljesítményüket (jobbnak, vagy rosszabbnak), azok pedig a viszonyító kategóriába. A közelítő kategóriába azok tartoznak, akiket a korábbiaknál jobb eredmények elérése motivál, amíg az elkerülő kategóriába azok a személyek sorolhatóak, akik a kudarc, sikertelenség

csökkentésére koncentrálnak. A vizsgálat során a kérdőív magyar nyelvű adaptációját alkalmaztuk (Pajor, 2013). A kérdőív összesen 20 tételből áll, amelyek a hazai minta alapján három alskálába rendezik a négy dimenziót: viszonyító (Cronbach $\alpha = 0,864$), közelítő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,795$) és elkerülő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,834$). A kérdőív tételeire ötfokozatú Likert-skálán válaszolnak a kitöltők (1 – Egyáltalán nem jellemző rám; 5 – Teljes mértékben jellemző), az alskálák jó belső megbízhatósággal rendelkeznek (Pajor, 2013).

Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív

Az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőívet a Tanári Kiegészés Kérdőív (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016), valamint a szakirodalomból ismert eljárások és modellek figyelembevételével hoztuk létre. A kérdőív létrehozásának célja az volt, hogy diákszemmel is meg tudjuk vizsgálni a tanárok kiegészésére vonatkozó tünetek megjelenését. Annak érdekében, hogy ne befolyásoljuk a tanulókat, a hagyományos kiegészés kérdőívben megjelenő negatív tételek alapján létrehozott itemek mellett pozitív viselkedésre, tanári lelkesedésre utaló elemeket is belefoglaltunk. A pozitív tételeket a kérdőív kiértékelése során megfordítottuk, a magasabb érték a magasabb észlelt kiegyensúlyozottság felé mutat. A kérdőív kitöltése során a kitöltőknek négyfokozatú Likert-skálán (1 = soha, 2 = időnként, 3 = gyakran, 4 = mindig) kellett megítélniük, hogy a tételek között megfogalmazott viselkedéseket mennyire gyakran tapasztalják az őket tanító tanáraikon. A kérdőív stabil kétfaktoros szerkezettel és jó belső megbízhatósággal rendelkezik (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt).

Eredmények

Előzetes elemzések és leíró statisztika

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0, illetve a Jamovi 1.0.0.0 (The Jamovi Project, 2019) programcsomagokat használtuk.

A változók normáeloszlását a csúcosság és ferdeség értékek segítségével ellenőriztük, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb tartományt fogadtuk el a normáeloszlás kritériumaként (Ghasemi és Zahediasl, 2012). A normavizsgálat személyes és előíró normákra vonatkozó tételeinél több esetben sem teljesült a normáeloszlás kritériuma, ezért nemparametrikus próbák használata mellett döntöttünk. Emellett a leíró statisztika elemzése során az átlag mellett a mediánértékeket is feltüntettük. Ezt követően megvizsgáltuk a vizsgálat résztvevőinek különböző kérdőíveken szerzett pontszámait (1. táblázat).

1. táblázat. A változók leíró statisztikai eredményei a két adatfelvételt tekintve

	9. évfolyam			10. évfolyam			
	Átlag	Medián	Szórás	Átlag	Medián	Szórás	
Normavizsgálat	Személyes normák (pozitív)	3,46	3,50	0,50	3,49	3,50	0,37
	Személyes normák (negatív)	1,75	1,70	0,47	1,82	1,80	0,40
	Leíró normák (pozitív)	2,63	2,60	0,42	2,67	2,70	0,43
	Leíró normák (negatív)	2,20	2,10	0,55	2,28	2,30	0,56
	Előíró normák (pozitív)	3,27	3,30	0,48	3,27	3,30	0,42
	Előíró normák (negatív)	2,04	2,00	0,50	2,07	2,00	0,46
Célorien- táció	Közelítő-elsajátító	3,60	3,67	0,69	3,47	3,50	0,69
	Elkerülő-elsajátító	3,74	3,67	0,83	3,75	3,83	0,86
	Viszonyító	3,48	3,50	0,81	3,42	3,50	0,83
Észlelt tanári kiégés	2,03	2,00	0,50	2,46	2,50	0,24	
Osztályhoz fűződő attitűd	4,02	4,00	0,75	3,65	4,00	1,15	
Tanulmányi eredmény	3,66	4,00	0,75	3,47	4,00	0,99	

A normavizsgálat eredményeiből látható, hogy a korábbi vizsgálati eredményekhez hasonlóan ítélik meg a különböző iskolai viselkedéseket a diákok (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Személyes attitűdjük elfogadóbb a pozitív magatartásformákkal szemben, míg alapvetően elutasítják a negatív iskolai viselkedéseket.

A normavizsgálattal kapcsolatos eredmények

Első hipotézisünk a többszörös tudatlanság jelenségének megjelenésére vonatkozott (H1). A hipotézis vizsgálatához Wilcoxon-próbával hasonlítottuk össze az egyes viselkedésekhez tartozó személyes normákat és az osztálynak tulajdonított előíró normákat. A teljes mintát tekintve feltételezésünknek megfelelően mind a kilencedik, mind pedig a tizedik osztályban voltak olyan viselkedések, amelyek esetében szignifikáns különbség található az értékek között. Kilencedik osztályban a normavizsgálatban szereplő 20 viselkedésből 19 esetében szignifikáns különbséget találtunk a személyes normák és az előíró normák között ($p < 0,05$). Egyedül a „jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit” tétel esetében nem tért el statisztikailag jelentős mértékben a viselkedés megítéléséhez kapcsolható egyéni és az osztálynak tulajdonított attitűd. A különbségek jellemző trendet követnek: hipotéziseinknek (H1a és H1b) megfelelően a pozitív viselkedések elfogadottsága személyes szinten magasabb, mint amennyire az osztálytársaknál vélik a diákok, míg a negatív viselkedések esetén az előíró normákat megengedőbbnek tartják saját személyes meggyőződésüknél a diákok.

Tizedik osztályban hasonló eredmények születtek, megerősítve a többszörös tudatlanság jelenlétét. Az elemzések szerint a második mérési időpontban ismét csak egy viselkedés esetében nem volt statisztikailag jelentős különbség a viselkedések személyes

megítélése, illetve az előíró normák észlelése között ($p < 0,05$). A 9. évfolyamon kapott adatoktól eltérően csak a „nem készül órára” tételnél fedett át a személyes és az előíró normák észlelése.

A többszörös tudatlanság jelenlétére vonatkozó elemzéseket nem csak a teljes mintán végeztük el, hanem külön minden egyes osztály esetében is. Habár így az alacsonyabb elemszámok miatt a próbák kevésbé megbízhatóak, mégis fontos részleteket tudhatunk meg az osztályközösségek közötti különbségekről. Az elemzések rámutattak arra, hogy minden osztály esetében, mindkét mérési időpontban jelen volt a többszörös tudatlanság, vagyis az elemzések azonosítottak olyan viselkedéseket, amelyek esetében statisztikailag jelentős mértékű eltérés volt az osztályba járó diákok személyes meggyőződése és a többieknek tulajdonított attitűd között. Amíg a kilencedik évfolyamon osztályonként átlagosan 6,9 viselkedés esetében találtunk jelentős eltérést, addig a tizedik évfolyamos eredmények közösetként 6,5 viselkedésnél mutattak rá a többszörös tudatlanság jelenlétére. Ez az eredmény nem erősíti meg arra vonatkozó hipotézisünket, hogy a tizedik évfolyamban csökken a többszörös tudatlanság megjelenése a kilencedikes állapothoz képest (H4).

A célorientációs stílusok esetében kilencedik és tizedik évfolyamban egyaránt az elkerülő-elsajátító célok voltak a legjellemzőbbek a diákokra. A közelítő-elsajátító motiváció átlaga csökkent a tizedik évfolyamos eredmények szerint a kilencedik évfolyamos felméréshez viszonyítva, azonban nem jelentős mértékben. Ezek az eredmények hasonlóak a viszonyító motivációval kapcsolatos adatokhoz, amely összességében a három célorientációs stílus közül a legkevésbé volt jellemző a diákokra.

Nemi különbségek a normák megítélésében

A normavizsgálat kérdőívre adott válaszokat összehasonlítottuk a nemek között, amelyhez Mann–Whitney-próbát használtunk. A teljes mintát tekintve nincs nemi különbség a pozitív viselkedésekhez fűződő személyes attitűd tekintetében ($p = 0,119$), ugyanakkor a negatív magatartásformák elfogadottsága nagyobb a fiúk körében (Medián = 1,8; $U = 20956$; $p < 0,001$), mint a lányoknál (Medián = 1,7). Az egyes viselkedések gyakoriságát szintén eltérően észlelik a fiúk és a lányok. A pozitív viselkedéseket a lányok értéklik gyakoribbnak ($U = 21738$; $p = 0,002$), míg a negatív magatartásokat a fiúk ($U = 22313$; $p = 0,005$). Az észlelt normák esetében a pozitív viselkedéseknél nincs különbség a nemek között, ugyanakkor a negatív viselkedések elfogadottságát a fiúk

Az elemzések rámutattak arra, hogy minden osztály esetében, mindkét mérési időpontban jelen volt a többszörös tudatlanság, vagyis az elemzések azonosítottak olyan viselkedéseket, amelyek esetében statisztikailag jelentős mértékű eltérés volt az osztályba járó diákok személyes meggyőződése és a többieknek tulajdonított attitűd között. Amíg a kilencedik évfolyamon osztályonként átlagosan 6,9 viselkedés esetében találtunk jelentős eltérést, addig a tizedik évfolyamos eredmények közösetként 6,5 viselkedésnél mutattak rá a többszörös tudatlanság jelenlétére. Ez az eredmény nem erősíti meg arra vonatkozó hipotézisünket, hogy a tizedik évfolyamban csökken a többszörös tudatlanság megjelenése a kilencedikes állapothoz képest (H4).

(Medián = 2,1) magasabbra értékelik, mint a lányok (Medián = 2,00; $U = 21977$; $p = 0,003$). A célorientációs stílusok közül egyedül az elkerülő-elsajátító esetében találunk statisztikailag jelentős nemi különbséget ($U = 14933$; $p = 0,002$), ami a lányokra jellemzőbb (Medián = 4,00), mint a fiúkra (Medián = 3,67).

A változók közötti kapcsolatok feltárása

A változók közötti együtt járásokra vonatkozó hipotéziseinket Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A viselkedések személyes és vélt elfogadottsága, illetve a különböző célorientációk közötti kapcsolat az előfeltevéseinknek megfelelően alakult, habár sok esetben csak nagyon gyenge együtt járást találhatók a változók között (2. táblázat). Azonban előfeltevéseinket (H2a és H2b) alátámasztotta, hogy a kilencedik évfolyamban a közelítő-elsajátító célorientációval közepesen erős pozitív korrelációt mutatnak a pozitív viselkedésekre vonatkozó személyes ($r[247] = 0,430$; $p < 0,001$) és előíró normák ($r[247] = 0,406$; $p < 0,001$) is. Ugyanakkor a tizedik évfolyamon történt adatfelvétel adatai alapján ez a kapcsolat gyengülni látszik (személyes normák: $r[227] = 0,308$; $p < 0,001$; előíró normák: $r[227] = 0,277$; $p < 0,001$). Azonban az együttjárások Fisher-féle Z-értékkel való összehasonlítása szerint az együtt járássok erőssége közötti különbség egyik esetben sem szignifikáns ($p > 0,05$).

Az észlelt tanári kiégésre és a normák elfogadottságára vonatkozó hipotéziseinket (H3) megerősítette, hogy míg a pozitív viselkedések elfogadása fordított együtt járást mutat a pedagógusok kiégtségére utaló tünetek észlelésével, addig a negatív magatartásformák pozitívan járnak együtt a lelkesedés csökkenésével. Az észlelt tanári kiégéssel a negatív viselkedésekre vonatkozó személyes, előíró és leíró normák is pozitív korrelációt mutatnak, ami a kilencedik és a tizedik évfolyamos eredmények esetében is látható. A legerősebb kapcsolatot a negatív viselkedések vélt elfogadottsága mutatja az észlelt tanári kiégéssel, ami fontos összefüggést tár fel a pedagógusokon megfigyelhető érzelmek és viselkedéses minták, valamint az osztályra jellemző, elfogadottnak vélt magatartások között (2. táblázat).

A korrelációelemzésből látható továbbá, hogy a diákok alapvetően azokban az osztályokban érzik jobban magukat, ahol a pozitív normák elfogadottsága magasabb és a negatív magatartásformák vélt támogatása alacsonyabb, habár ezeken a területeken szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találunk a változók között. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban a pozitív viselkedések erősebb kapcsolatban állnak a jegyekkel, mint a

Az észlelt tanári kiégésre és a normák elfogadottságára vonatkozó hipotéziseinket (H3) megerősítette, hogy míg a pozitív viselkedések elfogadása fordított együtt járást mutat a pedagógusok kiégtségére utaló tünetek észlelésével, addig a negatív magatartásformák pozitívan járnak együtt a lelkesedés csökkenésével. Az észlelt tanári kiégéssel a negatív viselkedésekre vonatkozó személyes, előíró és leíró normák is pozitív korrelációt mutatnak, ami a kilencedik és a tizedik évfolyamos eredmények esetében is látható. A legerősebb kapcsolatot a negatív viselkedések vélt elfogadottsága mutatja az észlelt tanári kiégéssel, ami fontos összefüggést tár fel a pedagógusokon megfigyelhető érzelmek és viselkedéses minták, valamint az osztályra jellemző, elfogadottnak vélt magatartások között (2. táblázat).

negatívak. Ezen a területen elsősorban a diákok saját személyes, pozitív attitűdje, illetve a tanulásra motivált viselkedések észlelése az osztályközösségben jár együtt a tanulmányi eredménnyel (2. táblázat).

2. táblázat. A változók közötti korreláció együtthatói (1 – viszonyító célorientáció, 2 – közelítő-elsajátító célorientáció, 3 – elkerülő-elsajátító célorientáció, 4 – észlelt tanári kiégés, 5 – tanulmányi eredmény, – osztályhoz fűződő attitűd. A jelölten együtthatók esetében $p < 0,001$, a *-gal jelölt együtthatóknál $p < 0,05$.

Évfolyam	1		2		3		4		5		6	
	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.
Norma												
Személyes (pozitív)	,296	,259	,430	,308	,324	,415	-,296	-,263	,288	,196*	0,158*	n.sz.
Személyes (negatív)	-,277	n.sz.	-,450	-,194*	-,221	-,282	,341	,376	-,164*	n.sz.	-,174*	-,213
Leíró (pozitív)	,263	n.sz.	,452	,229*	,235	,272	-0,285	-,236	,239	,249	,186*	n.sz.
Leíró (negatív)	n.sz.	n.sz.	-,226	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,344	,392	n.sz.	n.sz.	-,180*	-,203*
Előíró (pozitív)	,250	,176*	,406	,277	,263	,312	-,369	-,296	,133*	,134*	,296	,146*
Előíró (negatív)	n.sz.	n.sz.	-,305	-,179*	n.sz.	n.sz.	,459	,416	n.sz.	n.sz.	-,250	-,158*

Megvitatás

Kutatásunknak két fő célja volt. Egyrészt az, hogy longitudinális elrendezésben nyomon kövessük a középszintű osztályok közösségfejlődését a normavizsgálat módszerével, másrészt pedig, hogy feltárjuk a normák kapcsolatát a motivációval és az észlelt tanári kiégéssel. Hipotéziseinket az elvégzett statisztikai elemzések megerősítették, kivéve a többszörös tudatlanság jelenlétének időbeli csökkenésére vonatkozó feltevésünket.

A normavizsgálat módszere azonban rámutatott arra, hogy a többszörös tudatlanság, vagyis a csoport által elfogadott normák téves észlelése mindennapos jelenségnek tekinthető az iskolában. Ez amiatt fontos, mert a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015) jelen kutatás eredményei is jellegzetes mintázatot tártak fel: a diákok jellemzően a pozitív viselkedések elfogadottságát becsülik alul, míg a negatív magatartásformák támogatottságát a valónál magasabbnak tartják. Mivel a számukra fontos csoportokban az emberek hajlamosak saját viselkedésüket a többiek által helyesnek vélt viselkedéshez igazítani (Ajzen és Fishbein, 1973; Harakeh és de Boer, 2019; Smith, 1988), ezért a többszörös tudatlanság ebben a formában való megjelenése ahhoz vezethet, hogy a diákok viselkedése személyes meggyőződésükkel ellentétes módon eltolódik az iskolai munkát zavaró magatartásformák felé. Az eredményekből látható, hogy önmagában az osztállyal töltött több idő nem segít a diákoknak az elfogadott normákról kialakított képük pontosításában. Ha már kialakult elképzelésekkel rendelkeznek a diákok az osztály normáiról, a megerősítési torzítás (Moscovici és Faucheux, 1972) miatt ezek még inkább megszilárdulhatnak, ha a viselkedések észlelt gyakoriságát, vagyis a leíró normákat a diákok a társaik vélt egyetértésével feleltetik meg. Emiatt fontos az osztályok közösségépülésének segítése, amire osztályfőnöki órán, illetve iskolán

kívüli programok során egyaránt lehetőség van. A közösségépítő foglalkozásoknak változatos célja lehet, például segíthetnek az együttműködő stratégiák megszilárdításában, a csoportkohéziót növelő pozitív élmények átélésében (Kasik és Gál, 2019). Mindemellett pedig a többszörös tudatlanság csökkentésében kulcsfontosságú lehet a Gordon-féle szabályalkotó gyűlés, amely lehetővé teszi, hogy a diákok kifejezhessék véleményüket a csoport ideális szabályairól, viselkedéseiről (Gordon, 2010). Ezeknek a gondolatoknak a nyilvánossá tétele és közös elfogadása segít abban, hogy a diákok ne a többiek vélt elvárásaihoz igazodjanak viselkedésükkel, hanem a lefektetett szabályokhoz tartásuk magukat. A csoportok ilyen jellegű fejlesztését érdemes a lehető leghamarabb, még a csoportalakulás folyamatának kezdeti szakaszában megkezdeni (Tuckman és Jensen, 1977). Ebben fontos szerepe lehet az osztályfőnöki órákon alkalmazott gyakorlatoknak (Kasik és Gál, 2019), illetve az iskolapszichológusok bevonásának is.

A hasonló foglalkozásoknak fontos szerepe lehet a pozitív osztálytermi légkör kialakításában, illetve a diákok közötti konfliktusok megelőzésében és az iskolai zaklatás csökkentésében (Salmivalli és Voeten, 2004; Várnai és mtsai, 2018). Ezt támasztja alá a pozitív viselkedésekhez fűződő személyes és előíró normák, valamint az osztályközösség kedvelése közötti gyenge pozitív korreláció is. A pozitív viselkedések elfogadottságát, illetve ennek nyilvánossá tételét a közösségen belül a közelítő-elsajátító célorientációval való együtt járás miatt is érdemes lehet növelni. Az eredményekből feltételezhető, hogy a pozitív normák hozzájárulnak a tanulási motiváció és elköteleződés kialakításához is.

A tanár-diák kapcsolat szempontjából mindenképpen tanulságosak az észlelt tanári kiegészés és a normavizsgálat eredményei között feltárt kapcsolatok. Az elemzések rámutattak arra, hogy amikor a pedagógusok észlelt lelkesedése alacsonyabb, akkor a negatív viselkedések gyakoribbak, és a hozzájuk fűződő egyéni viszonyulás, valamint a társak észlelt attitűdje is elfogadóbb. Ez feltehetőleg egy oda-vissza ható folyamatra mutat rá, amikor a kiegészés tüneteit átélő pedagógusok számára nehezedik a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakítása, fenntartása, akadályokba ütközik az élményszerű tanítás és

Mivel a számukra fontos csoportokban az emberek hajlamosan saját viselkedésüket a többiek által helyesnek vélt viselkedéshez igazítani (Ajzen és Fishbein, 1973; Harakeh és de Boer, 2019; Smith, 1988), ezért a többszörös tudatlanság ebben a formában való megjelenése ahhoz vezethet, hogy a diákok viselkedése személyes meggyőződésükkel ellentétes módon eltolódik az iskolai munkát zavaró magatartásformák felé. Az eredményekből látható, hogy önmagában az osztállyal töltött több idő nem segít a diákoknak az elfogadott normákról kialakított képük pontosításában. Ha már kialakult elképzelésekkel rendelkeznek a diákok az osztály normáiról, a megerősítési torzítás (Moscovici és Faucheux, 1972) miatt ezek még inkább megszilárdulhatnak, ha a viselkedések észlelt gyakoriságát, vagyis a leíró normákat a diákok a társaik vélt egyetértésével feleltetik meg. Emiatt fontos az osztályok közösségépülésének segítése, amire osztályfőnöki órán, illetve iskolán kívüli programok során egyaránt lehetőség van.

a tanulók motiválása. Ennek hatására megnövekedhet a rendbontó viselkedések aránya az osztályban, és csökkenhet a tanulási motiváció, valamint az eredményesség (Evers és mtsai, 2004; Fernet és mtsai, 2012; Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Természetesen a diákok hozzáállásában beálló változások maguk is visszahatnak a pedagógus viselkedésére, ami eredményezheti a kiégés tüneteinek súlyosbodását, valamint az osztály diákjaival fenntartott kapcsolat további romlását. Ez a folyamat könnyen vezethet egy önmagát erősítő negatív spirálba, amely mind az osztály, mind pedig a pedagógus számára hátrányos kimenetelű. Emiatt ezt a problémát nem csak a diákok közösségfejlesztésének oldaláról érdemes vizsgálni, hanem a pedagógusi kiégés felől is megközelíthető. A pedagógusok között hazai és nemzetközi felmérések szerint is problémát okoz a burnout-szindróma (Bottiani és mtsai, 2019; Fernet és mtsai, 2012; Hakanen és mtsai, 2006; Jagodics és Szabó, 2014; Paksi és mtsai, 2015; Petróczy, 2007; Szabó és Jagodics, 2016). Emiatt hatékony iskolai munka elősegítése érdekében kulcsfontosságú szerepe van a kiégést érintő prevenciónak.

Limitációk

Kutatásunk értékelése során számolnunk kell néhány limitációval is. Egyrészt a vizsgálatba bevont diákok száma ugyan lehetővé teszi alapvető következtetések levonását, de semmiképp sem tekinthető reprezentatívnak. Másrészt a vizsgálatba bevont osztályok mindegyike szakgimnáziumi képzésben tanul, és területi elhelyezkedésüket tekintve is homogén mintáról beszélhetünk, hiszen a kutatással együttműködő három intézmény ugyanazon régió két városából származik. Emellett a longitudinális vizsgálat szervezése során fellépő akadályok csak az osztályszintű nyomon követést teszik lehetővé, a diákok különböző időpontokból származó adatainak összekapcsolása nehézségekbe ütközik. Egyfelől az osztályok változó összetétele, vagyis a közösséget elhagyó és oda újonnan érkező diákok cserélődése jelent problémát, ugyanakkor a diákok anonim azonosítására és követésére alkalmazott módszer, vagyis a diákigazolvány-számuk utolsó négy számjegyének használata szintén nem bizonyult elég hatékonynak. A diákok több esetben elvesztették az igazolványt, ami a szám megváltozását eredményezte, vagy pedig nem volt náluk a kérdőívek kitöltésekor.

A statisztikai elemzéseket korlátozó tényező továbbá a vizsgálatba bevont változók alacsony mérési szintje, illetve a normáeloszlás hiánya, ami akadályozta a robosztusabb statisztikai módszerek alkalmazását. Mindemellett a normavizsgálat során több viselkedés esetében is plafon- vagy padlóhatás figyelhető meg, főként a szélsőségesen pozitívnak vagy negatívnak tartott viselkedések esetében homogének a diákok válaszai.

Kitekintés

Jelen cikkben négy éven keresztül zajló longitudinális vizsgálatunk első két adatfelvételének (2018 és 2019) eredményeit mutatjuk be. A következő adatfelvételre 2020 áprilisában kerül sor. Kutatásunk 2021-ben zárul, mely után összegezhetjük a négy év során gyűjtött adatokat. Tervezzük osztályprofilok létrehozását, mely során mintázatokat keresünk a normarendszer, a célorientáció és az észlelt tanári kiégés összefüggésében.

Irodalom

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)
- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2009). Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence Moral Disengagement*, 9(1), 23–36. DOI: [10.1080/15388220903185639](https://doi.org/10.1080/15388220903185639)
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. In Guetzkow, H. (szerk.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press. 177–190
- Berkowitz, A. D. (2005). An overview of the social norms approach. In Lederman, L., Stewart, L., Goodhart, F. & Laitman, L. (szerk.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated prevention campaign*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 193–214.
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: [10.1080/01443419101101014](https://doi.org/10.1080/01443419101101014)
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: [10.1016/j.jsp.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002)
- Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Caroli, M. E. D. & Sagone, E. (2012). Professional Self Representation and Risk of Burnout in School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5509–5515. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.06.466](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.466)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Cury, F., Elliot, A. J., da Fonseca, D. & 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), 666–679. DOI: [10.1037/0022-3514.90.4.666](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666)
- Duchesne, S. & Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41–50. DOI: [10.1016/j.lindif.2018.09.008](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.008)
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. DOI: [10.1037/0033-295x.95.2.256](https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256)
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 10(3), 613–628. DOI: [10.1037/0022-0663.100.3.613](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. DOI: [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. DOI: [10.1037/0022-0663.91.3.549](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549)
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. DOI: [10.1037/0022-3514.54.1.5](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5)
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: [10.5465/amr.1984.4277934](https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277934)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. DOI: [10.1080/00220671.1995.9941312](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312)
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Gordon, T. (2010). *A tanári hatékonyság fejlesztése: A T.E.T. módszer*. Budapest: Gordon Kiadó Magyarország Kft.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Harakeh, Z. & de Boer, A. (2019). The effect of active and passive peer encouragement on adolescent risk-taking. *Journal of Adolescence, 71*, 10–17. DOI: [10.1016/j.adolescence.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.004)
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115–127. DOI: [10.1177/0143034303024001905](https://doi.org/10.1177/0143034303024001905)
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*(1), 59–81. DOI: [10.1023/a:1005142429725](https://doi.org/10.1023/a:1005142429725)
- Huesmann, L. R. & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408–419. DOI: [10.1037/0022-3514.72.2.408](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408)
- Jagodics Balázs, Gajdics Janka, Gubics Flórián, Horvát Barbara, Vatai Katalin & Szabó Éva (megjelenés alatt). Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középkolász diákok körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education, 9*(4), 377–390.
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középkolász osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra, 29*(8), 69–82. DOI: [10.14232/iskkult.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.8.3)
- Kasik László & Gál Zita (2019). *Osztályfőnöki óra: Másképp!* Mozaik Kiadó.
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. B. (1931). *Students' attitudes; A report of the Syracuse University reaction study*. Craftsman.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction, 53*, 109–119. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2017.07.011](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. 295–303. DOI: [10.1017/cbo9780511527784.021](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.021)
- Milstein, M. M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of Organizationally Based and Individually Based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. *Urban Education, 19*(4), 389–409. DOI: [10.1177/0042085985019004040](https://doi.org/10.1177/0042085985019004040)
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 454–480. DOI: [10.1006/ceps.2000.1071](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1071)
- Moscovici, S. & Faucheux, C. (1972). Social Influence, Conformity Bias, and the Study of Active Minorities. In Berkovitz, L. (szerk.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Elsevier. 149–202. DOI: [10.1016/s0065-2601\(08\)60027-1](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60027-1)
- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T. & Cillessen, A. H. N. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 99–108. DOI: [10.1016/j.appdev.2018.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001)
- Pahljina-Reinić, R. & Kolić-Vehovec, S. (2017). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences, 56*, 167–174. DOI: [10.1016/j.lindif.2017.01.020](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.020)
- Pajor Gabriella (2013). Serdülők teljesítménymotivációja a célorientáció tükrében. *Doktori (Phd) disszertáció tézisei*. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola.
- Paksi Borbála, Verosza Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Petrőczy Erzsébet (2007). *Kiegészítő—Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Salmivalli, I. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258. DOI: [10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488)
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J. & Griskevicius, V. (2018). The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science, 18*(5), 429–434. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x)
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. DOI: [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Smith, E. R., Mackie, D. M. & Claypool, H. M. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In Breakwell, G. M. (szerk.), *Doing Social*

- Psychology Research*. The British Psychological Society – Blackwell Publishing Ltd. 291–308. DOI: [10.1017/cbo9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/cbo9780511659898.016)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. DOI: [10.1007/s10648-011-9170-y](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y)
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debreceni Egyetem. 77–97.
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)
- The Jamovi Project*. (2019). <https://www.jamovi.org>
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. DOI: [10.1177/105960117700200404](https://doi.org/10.1177/105960117700200404)
- Várnai Dóra Eszter, Jármí Éva, Arnold Petra, Demetrovics Zolt, Németh Ágnes, Kökönyei Gyöngyi & Örkényi Ágota (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519–539. DOI: [10.1556/0016.2018.73.4.1](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1)
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. DOI: [10.1080/08824090802637122](https://doi.org/10.1080/08824090802637122)

Absztrakt

A diákok viselkedés problémái gyakran kutatott területet jelentenek. Emiatt érdemes minél szélesebb kontextusban megvizsgálni, hogy milyen tényezők járulhatnak hozzá az osztályteremben megfigyelhető magatartás kialakulásához. Kutatási eredmények szerint a diákok viselkedését gyakran nem csak személyes meggyőződésük, hanem a társaik körében elfogadottnak vélt magatartásformákról alkotott kép is befolyásolja. Emellett fontos kiemelni az észlelt tanári kiégés szerepét is, ugyanis a motiválatlannak vagy távolságtartónak észlelt pedagógusok mellett a diákok motivációja és érdeklődése is csökkenhet. Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy longitudinális vizsgálat keretében nyomon kövessük tíz szagimnáziumi osztály közösségének fejlődését kilencedik (N = 247) és tizedik (N = 231) évfolyamban. Kérdőíves vizsgálatunkban a normarendszer mellett az észlelt tanári kiégést és a célorientációs stílusokat is feltérképeztük.

Az eredmények szerint az osztályokban mindkét évfolyamban megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége, vagyis a diákok tévesen észlelik osztálytársaik személyes normáit, elfogadóbbnak tartják az osztályközösség véleményét a rendbontó magatartásokat illetően az egyéni meggyőződéseikhez képest. A pozitív viselkedésekre vonatkozó előíró normák együtt jártak a közelítő-elsajátító motivációs stílussal, míg a negatív magatartások esetében az osztálytársaknak tulajdonított attitűd a pedagógusok észlelt kiégésével mutatott összefüggést.

Az eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy a társas közeg hatással lehet az egyéni viselkedésre és motivációra. Emellett az eredmények rámutatnak arra, hogy a tanár–diák kapcsolatban megjelenő folyamatok kölcsönösen befolyásolhatják a tanítási helyzetben részt vevők érzelmi és motivációs állapotát. A kutatás összességében megerősíti, hogy fontos támogatni az osztályközösségek fejlődését, mert ez hosszú távon növelheti az iskolai munka eredményességét.