

Az iskolai kudarc okai és következményei 15–18 évesek körében – feltárás és fejlesztés

1. Vizsgálandó probléma, szakirodalmi háttér, a kutatómunka szükségességének indoklása

1.1 Az iskolai kudarc értelmezési keretei

Bár az iskolai kudarc (*school failure*) meghatározásában a legtöbb kutató egyetért, ám arról, hogy milyen okokra vezethető vissza, valamint milyen következményekkel jár a kudarcélmény, több eltérő elmélet született (Ibabe, 2016; Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Ebből kifolyólag a kutatások és a fejlesztési célok is igen szerteágazóak (Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Iskolai kudarcot akkor él meg egy tanuló, amikor valamely – kognitív és/vagy nem kognitív – területe(ke)n nehézségekkel bír (nem tudja teljesíteni azt, amit elvárnak tőle), akadályba ütközik (nem tud az előtte álló nehézségekkel megküzdni), sikertelennek érzi magát (Ibabe, 2016). Az iskolai kudarc nem azonos az iskolai hibázással: a kudarc egy cél nehezített elérésére vagy el nemérésére utal, nagy hangsúlyt fektetve a későbbi negatív – kognitív, érzelmi, társas – következményekre, míg a hiba egy aktuális állapot/eredmény és egy adott elvárás közötti pillanatnyi, rövid ideig tartó eltérésre utal. Ugyanakkor az iskolai kudarc élményében meghatározóak lehetnek az iskolai hibázások is (Tulis et al., 2016).

A sok szempontból eltérő három domináns elméleti megközelítés (az elégtelen kognitív teljesítményt hangsúlyozó; a negatív családi háttérrel kiemelő; a család-iskola nem megfelelő kommunikációját fókuszba állító) alapján végzett kutatások eredményei egyrészt folyamatosan bővítik az iskolai kudarc-élmény okainak körét, másrészt lehetővé teszik dimenziók szerinti értelmezését, ezen dimenziók egymásra gyakorolt hatásának vizsgálatát, ami a következmények pontosabb meghatározásában játszik alapvető szerepet, kijelölve a fejlesztési célokat (Ibabe, 2016). A kutatások rámutattak arra is, hogy egy igen komplex jelenségről van szó, melynek egyéni és rendszerszintű kezelése kizárólag e komplexitás figyelembevételével lehet hatékony és eredményes – ez az elmúlt néhány évben kibontakozó integratív kutatási és fejlesztési megközelítés erősödését eredményezte (pl. Berliner, 2009; Herbert, 1996; Ibabe, 2016; Keddie, 1973; Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003).

1.2 Domináns elméleti megközelítések: az elégtelen kognitív teljesítmény, a negatív családi háttér és a család nem megfelelő kommunikációja mint ok

Az iskolai kudarc legkorábbi és leginkább elterjedt értelmezése szerint e kudarcélmény elsősorban a *kognitív* (pl. nyelvi, matematikai) *képességek nem megfelelő működéséből, illetve az alacsony intelligenciából* fakad, vagyis a tanuló jellemzője az oka. Bár a kognitív és intellektuális problémák, lemaradások mint magyarázó tényezők kizárólagosságát ma már számos vizsgálat cáfolja (pl. Giavrimis & Papanis, 2008; Petridou & Karagiorgi, 2016; Tavstukha, 2022; Martínez-Valdivia & Burgos-Garcia, 2020), nem vitatható, hogy a nem megfelelően működő kognitív képességek miatt a tanulók nagyon gyakran már az iskolai évek elején – akár a legelején – jelentős tanulmányi lemaradást mutatnak társaiktól, és mire megkezdik (amennyiben megkezdik) középiskolai tanulmányaikat, hátrányuk sokszor behozhatatlan (Ibabe, 2016). Ez a szemlélet számos olyan mérőeszköz kidolgozását eredményezte, amelyekkel a mai napig az iskolai kudarc kognitív háttere elég pontosan feltárható (pl. Gyarmathy, 2009). Nemzetközi vizsgálatok és összehasonlító elemzések alapján ez a hátrány az egyik markáns oka az iskolai lemorzsolódásnak (*dropping out*), ami negatív hatást gyakorol – többet között – a társadalmi kohézióra és mobilitásra, valamint társadalmi

szintű kezelése többletköltség (pl. egészségügyi ellátás, szociális támogatás) az országok központi költségvetésében (OECD, 2012, 2024).

A 2000-es évektől egyre több nemzetközi kutatási eredmény (pl. Turkheimer et al., 2003; Petridou & Karagiorgi, 2016) hívta fel a figyelmet arra, hogy *a gyermek negatív családi helyzete*, ezen belül a családra jellemző szegénység és az abból fakadó pszichés és egészségi problémák (a szülők és a gyermek esetében egyaránt) szintén jelentősen, ha nem markánsabban magyarázzák az iskolaikudarc-élmény kialakulását és fennmaradását. A kudarcélmény okait nem kizárólag a tanuló kognitív jellemzőiben, hanem elsődleges szocializációs színterének sajátosságaiban is megjelölték, melyek egyben a tanuló szociális-érzelmi képességeinek, készségeinek elégtelenségére is felhívták a figyelmet. E kutatások alapján az alacsony jövedelemből élő családok gyermekeire nemcsak a tanulással, az iskolai információk feldolgozásával és használatával kapcsolatos nehézségek (pl. figyelemmel, kitartással és érdeklődéssel kapcsolatos problémák) jellemzők, hanem – ezekkel szoros összefüggésben – szociális-érzelmi kompetenciájuk is az elvárttól lassabban fejlődik, az elvárttól alacsonyabb szinten működik (Denham et al., 2012). Ennek gyakori oka a szülők depressziója, pszichés problémája, kevésbé támogató, olykor ártó (pl. szülői passzív vagy aktív bántalmazás) nevelése (Ibabe, 2016). Mindez számos iskolai és iskolán kívüli társas helyzet nem hatékony kezelését, illetve szociális-erkölcsi és tanulási kudarcok kialakulását eredményezi (Snell et al., 2012). Tehát rámutattak arra, hogy a kudarc nem kizárólag kognitív nehézségekből fakadhat, érintettek társas, érzelmi, szociális-erkölcsi területek is, és ezek alapján több kutató javasolta az e területeken mutatott nehézségek, deficittek együttes vizsgálatát és kezelését (Denham et al., 2012; Snell et al., 2012).

A harmadik meghatározó értelmezés szerint *a család és az iskola közötti kommunikáció hiánya vagy nehézségei* okozzák leginkább a gyermek iskolai kognitív és nem kognitív területekkel kapcsolatos kudarcait (pl. Ibabe, 2016), hiszen a pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő információkkal a gyermek társas-érzelmi jellemzőiről, és ennek hiányában olyan elvárásokat fogalmaznak meg a gyermekkel szemben, olyan normák betartását várják el, amelyeknek a tanuló nem tud (és aminek egy idő után, számos kudarcot átélve, nagyon gyakran nem is akar) megfelelni. Az iskolai – tanulásra és társas működésre egyaránt vonatkozó – normáknak való megfelelés hiánya vagy elégtelensége jelentős összefüggést mutat a szorongással, valamint alacsony hatékonyságú megküzdési stratégiák alkalmazásához, nem megfelelő érzelemszabályozáshoz, alacsony önbecsüléshez vezethet (Denham et al., 2012). E megközelítés szerint az alkalmazkodási nehézségből fakadnak a további nehézségek, melyek nem feltétlenül függnek össze a tanuló értelmi képességeivel, vagyis az iskolai kudarc nehezítheti mind a kiválóan tanuló, jó kognitív képességekkel rendelkező, mind a gyengébben teljesítő tanulók (iskolai) életútját. Ez a megközelítés hívta fel a figyelmet a tanulóikudarc-élménnyel kapcsolatos pedagógusi vizsgálatok szükségességére is, hiszen ők azok, akik elsősorban tehetnek a diákok kudarcélményének csökkentéséért megfelelő információk és módszertan birtokában abban a közegben, ahol a diákok napjaik legnagyobb részét töltik (Ibabe, 2016).

1.3 Integratív szemlélet és az iskolai kudarcokkal kapcsolatban gyakran vizsgált területek

E három főbb megközelítés mellett az iskolai kudarc forrásának *integratív modellje* (Ibabe, 2016) szerint az iskolai kudarc eredője nemcsak a tanuló, annak valamilyen személyes vagy környezeti jellemzője lehet (pl. teljesítőképesség, tanulási nehézség, figyelemzavar, beilleszkedés, megküzdés, tehetség), hanem rajta kívül az iskola/pedagógus jellemzője és hozzáállása (pl. teljesítménycentrikusság, merev normák, szabályok, versenyszellem) és a szülői viszonyulás (túl magas elvárások, a gyenge teljesítmény elfogadása, motiválás hiánya) is

hozzájárulhat a kudarc kialakulásához. E megközelítés tartalmazza a három elméleti megközelítés mindegyikét, megadva, hogy mely szereplők (tanulók, pedagógusok, szülők) bevonása szükséges a mérésbe és a fejlesztésbe.

Az integratív szemlélet számos ponton segít az iskolai lemorzsolódás, az iskolarendszer elhagyásának mint folyamatnak a pontosabb megértésében is. Az iskolai lemorzsolódás egy kedvezőtlen folyamat eredménye, mely folyamatban kiemelt szerepet játszanak az iskolai kudarcok, bármilyen okkal is bírjanak. Az e szempontból végzett kutatások (pl. Ibabe, 2016; Petridou & Karagiorgi, 2016) alapján bármely életkorban tapasztalható olyan iskolai kudarc, amelynek végső eredménye az iskolarendszertől való kimaradás, majd a végleges lemorzsolódás, iskolaelhagyás. Az iskolai kudarc leggyakoribb jelei az érdemjegyek romlása, az órákon elhangzottak nehezebb megértése, az osztályban történetek felidézésének és megértésének nehézsége, a motiválatlanság, illetve az iskolai társas interakcióktól való visszahúzódás vagy azok nem hatékony kezelése (Petridou & Karagiorgi, 2016).

Jól látható, hogy a legtöbb iskolai kudarc oka komplex, általában ezen területekhez köthető: (1) kognitív és intellektuális nehézségek; (2) motiváció, érdeklődés, kitartás hiánya; (3) tanulási módszerek, technikák nem vagy nem megfelelő használata; (4) érzelmi és megküzdési képességek nem hatékony alkalmazása, működtetése (iskolai és/vagy családi problémákból fakadó stressz, szorongás); (5) az iskolai vagy az osztálytermi környezethez való alkalmazkodás nehézsége (viselkedésbeli problémák, normaszegés). A kutatások alapján ezek közül gyakran több együttesen jellemzi a tanulókat, és egymást az idő előrehaladtával erősíthetik is (Ibabe, 2016; Petridou & Karagiorgi, 2016).

1.3.1 Tanulói énkép, tanulási motiváció, mindset

Ezen okok feltárása mellett arra is törekedni kell, hogy megismerjük maguknak a tanulóknak a vélekedését arról, mi az oka annak, hogy kognitív és nem kognitív területeken nehézségekkel bírnak, bizonyos területeken sikertelennek érzik magukat (Kasik et al., 2022). Az integratív kutatási szemlélet szerint nagyon fontos a tanulók énképének vizsgálata, hiszen az iskolába lépéskor a gyerekek már rendelkeznek egy jól körvonalazható, több tulajdonságot is tartalmazó énképpel, mely tartalmaz elemeket az iskolai teljesítményre, a különböző – kognitív és nem kognitív – területeken elért sikerre és kudarcra vonatkozóan is (Burns, 1982). Mindez szorosan összekapcsolódik a diákok tanulási motivációjával; az iskola, a tanulás, a szociális interakciók iránti elköteleződésükkel, valamint a tanulási környezetre adott reakcióikkal. A tanulási motiváció és az elköteleződés alacsony szintje az iskolai kudarcokkal rendelkező tanulók markáns jellemzője, és az iskola iránti érdeklődés csökkenése, valamint a környezetre adott negatív reakciók (pl. elutasítás) növekedése stabil tendencia az életkor előrehaladtával (Gottfried et al., 2001). Pajares és Schunk (2001) szerint a tanulók saját sikerességükről kialakított percepcióikkal magyarázzák az iskolai sikereket, ezen belül a jó iskolai teljesítményt, valamint kiemelik, hogy az iskolai kudarcok szubjektív észlelése hatást gyakorolhat az iskolai sikertelenségre. Ennek a folyamatnak egyik mediátora a diákok teljesítménnyel kapcsolatos szemléletmódja (mindset). Dweck (2006) számos kutatással igazolta, hogy a képességek fejlődéséhez, az erőfeszítés értelméhez fűződő pozitív viszonyulás elősegíti a magasabb teljesítménymotivációt és javítja a kudarcokkal való megküzdést. E fejlődési szemlélettel szemben a rögzült szemléletmód – melynek alapja az a meggyőződés, hogy a képességek nem fejlődnek, és a tehetség, az intelligencia megváltoztathatatlan adottságok – negatívan hat a motivációra. Az erőfeszítések szerepébe vetett hit növeli a tanulmányi rezilienciát, melynek része a kudarcokkal való megküzdés is (Yeager & Dweck, 2012). A fejlődési mindset mediátorszerepet tölt be abban, hogy kudarc után a diák megtartsa célorientációját (Song et al., 2020). Mivel a fejlődési szemlélettel rendelkező diákok a kudarcot

tanulási lehetőségnek tekintik, őket a kudarc motiválhatja és magasabb teljesítményre sarkallhatja (Boyd et al., 2015). Mindezzel szemben több kutató (pl. Marsch & Yeung, 1997; Wigfield & Karpathian, 1991) úgy véli, hogy az iskolai énkép inkább következménye, semmint okozója az iskolai sikerességnek, és a megnövekvő negatív iskolai tapasztalatok eredményezhetnek negatív iskolai énképet. Az iskolai énképnek a lemorzsolódás elleni védekezésben is rendkívüli a szerepe. Mivel az iskolából lemorzsolódott diákok iskolai énképe sokkal negatívabb, mint az iskolát folytatóké, a lemorzsolódásukat gyakran a várható kudarctól és a negatív énképtől való menekülésként értelmezik (Orosz & Sztó, 1995).

1.3.2 Iskolai elköteleződés

McWilliam (1991), valamint McWilliam és Bailey (1992) szerint az iskolai énkép mellett az iskolai kudarcok kialakulásában és a lemorzsolódásban jelentős szerepe van annak is, hogy mennyire elkötelezett a tanuló az iskolai tevékenységek, a tanulás, a kortársakkal és a tanárokkal való közös munka, valamint maga az iskola mint fizikai környezet iránt. Az iskolai elköteleződés az idő előrehaladtával – a tapasztalatok bővülésével, például a szülők iskolai iránti attitűdjének közvetítésével – változik: pozitív irányba pozitív tapasztalatok, negatív irányba negatív tapasztalatok révén. Az iskolai elköteleződésnek alapvető a szerepe az iskolai kudarcok enyhítését, megszüntetését célzó programok sikerességében, hiszen az alacsony elköteleződésű tanulók kevésbé szeretnének változtatni helyzetükön, kevésbé fogadnak el külső – akár kortársi, akár felnőttől érkező – segítséget. A pedagógusok ezzel kapcsolatos egyik fontos célja olyan környezet kialakítása, amely környezet növeli a tanulók elköteleződését, ami pozitív hatással bírhat például énképükre, kitartásukra és teljesítményükre (Dunst et al., 2001).

1.3.3 Tanulói kiégés, társas problémák

Az elköteleződés nagymértékben összefügg a tanulási motivációval, melynek csökkenése gyakran együttjárást mutat más problémákkal is. Ezek közé tartozik az iskolában tapasztalt stressz és leterheltség következtében kialakuló kiégés is (Salmela-Aro et al., 2008, 2009), amely az érzelmi kimerülés, a cinizmus és a teljesítmény csökkenés tüneteiből ismerhető fel (Schaufeli et al., 2002). A kutatások szerint az általános iskola utolsó éveiben és a középiskolában egyaránt megjelenhetnek a tünetek (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). A motiváció csökkenése mellett magasabb arányú lemorzsolódás, alacsonyabb tanulmányi teljesítmény és önértékelés jellemző a kiégés tüneteivel küzdő diákokra (Fiorilli et al., 2017; Herrmann et al., 2019; Kiuri et al., 2008). A kiégés már az általános iskola felső tagozatán, 11–14 éves diákok körében is azonosítható (Salmela-Aro et al., 2018), a felmérések szerint a diákok körülbelül ötödét érinti a probléma, ami az idő előrehaladtával – megfelelő intervenció hiányában – súlyosbodhat (Jagodics et al., 2021; Jagodics et al., 2024; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). A kiégés és a motiváció csökkenésének hátterében a teljesítménykényszer és a leterheltség hatására hosszú távon megjelenő stressz áll (Hill, 2016). Emellett a pedagógusokkal és a kortársakkal is kialakulhatnak konfliktusokkal, nehézségekkel járó kapcsolatok, melyek szintén hozzájárulnak az érzelmi megterheléshez (Salmela-Aro et al., 2009). A kiégéssel kapcsolatos felmérések segíthetnek a tünetek kialakulásához vezető folyamatok mélyebb megértéséhez, ezáltal támogatják a prevenciót.

1.3.4 Jövőorientáció

A tanulói énkép és a tanulási (rövid és hosszú távú) motiváció jelentős mértékben meghatározza a diákok mindennapi teljesítményét és társas hatékonyságát egyaránt. Ezek szoros összefüggést mutatnak a tanulmányi jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseik (pl. középiskola befejezése) alakulásával (Burns et al., 2021). Az időperspektíva olyan kognitív folyamat, amelynek során az egyének a személyes élményeiket automatikusan a múlthoz, a jelenhez vagy a jövőhöz tartozó pszichológiai keretekbe helyezik (Zimbardo & Boyd, 1999). Az egyének ebben a kognitív rendszerben tárolják tapasztalataikat, ami lehetővé teszi számukra, hogy az eddigi élményeiket egységes képpé formálják. Az egyén időperspektívájának hatása van a gondolkodásra, a viselkedésre, az emberek közötti viszonyra és az események értelmezésére, és szerepe van az étellel való elégedettség és a szubjektív jólét megítélésében is (Zimbardo és Boyd, 1999). Zimbardo és Boyd (1999) öt nagyobb időorientációt különített el: (1) pozitív múlt, (2) negatív múlt, (3) hedonista jelen, (4) fatalista jelen, (5) jövőorientáció. Serdülőkorban fokozatosan emelkedik a jövőorientáció mértéke, mivel egyre nő a céltudatosság és az önállóság – igénye és megélése – egyaránt (Adelabu, 2007; Mello & Worrel, 2006). Stolarski és munkatársainak (2014) kutatása alapján a negatív múlt gyakran összefügg a jelen fatalizmussal: a múltra negatívan visszatekintő egyénekre jellemző a jelennel kapcsolatban fatalizmus, és igen gyakran pozitív kapcsolatot mutat a jelen hedonizmussal. Ugyancsak pozitív összefüggést figyeltek meg a jelen fatalizmus és a jelen hedonizmus között (pl. Zajenkowski et al., 2016), és mindkét jelenhez kapcsolódó időperspektíva negatív kapcsolatban áll a jövőbeli gondolatokkal (pl. Łowicki et al., 2018). Az időperspektíva eredeti felfogása a jövővel kapcsolatosan elsősorban pozitív beállítódást feltételez. Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a jövővel kapcsolatos elképzelések sokakban szorongást, aggodalmat keltenek. Ennek feltárására dolgozták ki a negatív jövőorientáció fogalmát, kibővítvé és kiegyensúlyozva az időperspektíva lehetséges jellemzőit (Carelli et al., 2011, 2014). Mivel a korábbi kutatások egyértelműen alátámasztották a jövőorientáció (pozitív beállítódás) tanulmányi teljesítménnyel való pozitív kapcsolatát, indokolt vizsgálni, a negatív jövőorientáció milyen kapcsolatban áll az iskolaikudarc-élménnyel.

1.3.5 Személyes célok és tervek

Azok a serdülők, akik a jelen megélése mellett egyre gyakrabban foglalkoznak jövőjükkel (célokat, terveket fogalmaznak meg értékek mentén az iskola befejezésével és a továbbtanulással vagy a munkába állással kapcsolatban), elkötelezettebbek a tanulás és az iskola iránt, és ebből kifolyólag kevésbé morzsolódnak le, hiszen a tanulás mint érték erősíti az elkötelezettséget, gyengíti az iskolaelhagyás szándékát (Burns et al., 2021). A személyes célok rendszere komplex struktúrát alkot, ami magában foglal egy viselkedési tervet, a megvalósításhoz szükséges eszközök kiválasztását, emellett az egyénnek értékelnie kell saját motívumait, értékeit, érdeklődését, valamint a környezete elvárásait és normáit is szem előtt kell tartania (Nuttin 1984). A személyes célok megfogalmazása választást és elköteleződést is jelent egyben (Emmon & Kaiser, 1996). Az emberek sokszor céljaik alapján határozzák meg magukat, és rengeteg időt és energiát töltenek azzal, hogy megvalósítsák elképzeléseiket (Brunstein & Gollwitzer, 1996), mivel ez a későbbi sikeres és elégedett élet egyik feltétele. Ezek alapján a célok jelzésként olyan irányt jelölnek ki az egyéneknek, amely értékes és jelentéssel bír számukra. A 15–18 évesek számára ezek a célok sok esetben a tanulmányi sikerességhez kapcsolódnak, így feltehető, hogy a sikeres célkitűzési és megvalósítási stratégiák szerepet játszanak az iskolai kudarcokkal való megküzdésben (Coutinho, 2007). A célok megvalósítását számos helyzeti tényező befolyásolhatja. Ezek kezelése, az esetleges

akadályok leküzdése szükségessé teszi a rugalmas alkalmazkodást és a saját kompetenciába vetett hitet. Schutz és Lanehart (1994) szerint a hosszú távú tanulmányi célok közvetett hatást gyakorolnak a tanulmányi teljesítményre a tanulási stratégiák befolyásolásán keresztül. Mindemellett azok, akik elsajátítási célokat tűznek ki, általában nagyobb tanulmányi sikereket érnek el (Coutinho, 2007). A kutatási eredmények kiemelik a célkitűzés, a metakogníció és a belső motiváció fontosságát a tanulmányi siker előmozdításában, amelyek azt tükrözik, hogy a diákok személyes céljai kitűzésének és azok átgondolásának ösztönzése pozitív hatást gyakorolhat a tanulmányi teljesítményükre (Litmanen et al., 2010), ezáltal közvetve hozzájárulhat az iskolai kudarcok leküzdéséhez.

1.3.6 Norma

Amennyiben az iskolai kudarcokat az alacsonyabb teljesítmény fogalmával definiáljuk, akkor felmerül annak a lehetősége, hogy ennek hátterében a különböző egyéni tényezők mellett lehetnek olyan szociális kontextussal összefüggő hatások is, mint az osztályban megjelenő normák, amelyek nagymértékben befolyásolják a viselkedést (Rimal & Real, 2005). A normák jellegük és tartalmuk alapján három csoportba sorolhatók (Cialdini et al., 1990; Jagodics & Szabó, 2019): leíró, előíró és személyes normák. A leíró normák az adott csoport életében leggyakrabban megjelenő viselkedésekre utalnak, míg az előíró normák arra vonatkoznak, hogy a tagok mit gondolnak arról, hogy a csoport milyen viselkedéseket vár el, azaz jutalmaz vagy szankcionál. Ezekkel párhuzamosan minden csoportban jelen vannak a személyes normák, azaz a tagok szubjektív véleménye a viselkedés helyességéről. A kutatások azt mutatják, hogy a viselkedést – beleértve a tanulással és teljesítménnyel összefüggőeket is – a három norma együttes mintázata határozza meg. Kiemelt szerepe van ebben a dinamikus hatásrendszerben a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének, ami arra utal, hogy az előíró normák téves megfigyeléseken alapulnak, ezért a diákok elfogadottabbnak vagy éppen elutasítottabbnak vélnek viselkedéseket, mint ahogy azt a személyes meggyőződések indokolnák (Katz et al., 1931; Sargent & Newman, 2021; Szabó & Labancz, 2015). A normák – akár helyes, akár téves észlelésen alapulnak – hatással vannak a társas viselkedésre és a tanulmányi teljesítményre is. A hazai kutatások (pl. Jagodics & Szabó, 2019; Kóródi et al., 2020; Szabó & Labancz, 2015;) igazolták a normák átható szerepét, és rámutattak, hogy a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége miatt az iskolai elvárásoknak ellentmondó viselkedések elfogadottságát a diákok hajlamosak túlértékelni, viszont az elvárásoknak megfelelőeket alulértékelni. A normák megértése és a tanulmányi teljesítménnyel való összefüggésének feltárásával viszonylag kevés kutatás foglalkozik, de az eddigi vizsgálatok azt mutatják, hogy a normák nemcsak közvetlenül, de a szociális kapcsolatok közvetítésével is kifejtik hatásukat (Laninga-Wijnen et al., 2018; Tseng & Seidman, 2007).

2. A kutató-fejlesztő munka elméleti koncepciója és szükségességének indoklása

2.1 Elméleti koncepció

Az iskolai kudarcokkal kapcsolatos domináns elméleti megközelítések, illetve az ezek alapján végzett eddigi kutatások eredményei alapján az iskolai kudarc olyan komplex jelenség, amely egymástól nem független személyes (kognitív, érzelmi, motivációs, társas) és környezeti tényezők nem megfelelő működéséből, kibontakozásuk és hatásuk akadályoztatásából, illetve hiányukból fakadhat (*moderátor- és mediátorváltozók szerinti értelmezés*). Olyan folyamat, amely már az iskola első évében is megkezdődhet, valamint fennmaradása és súlyosbodása nagymértékben szerepet játszik az iskolai lemorzsolódásban, mely komplexitása miatt egyéni

mintázattal bír (*folyamat- és személyorientált megközelítés*). E folyamat alatt a pszichés alkalmazkodást és a tanulmányi előmenetelt akadályozó személyes és környezeti jellemzők erősíthetik egymást, ugyanakkor a személyes erőforrások, erősségek csökkenthetik is az iskolai kudarc élményét (*kölcsönhatások szerinti értelmezés*). Az iskolai kudarc megjelenésének felismerése és preventív, erősségekre és gyengeségekre (fejlesztendő területekre) egyaránt koncentráló, valamint a tanulók, a pedagógusok és a szülők bevonásával történő egyéni és csoportos kezelése rövid és hosszú távon lehetőséget nyújt a kudarc élményének csökkentésére, megszüntetésére, ezáltal a lemorzsolódás csökkentésére is (*preventív fejlesztési koncepció*).

Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének e szemlélete összhangban áll az Európai Ügynökség (2017, 2019) iskolai kudarcot befolyásoló tényezők kombinált ökoszisztéma- és erőtér-vizsgálati modelljével, miszerint a középfokú oktatás elvégzése és a felnőttkorba való sikeres átmenet egyik feltétele az iskolai kudarcok azonosítása, valamint csökkentése és megszüntetése az intézményes nevelési-oktatási évek alatt folyamatosan végzett diagnosztizáló munkával. A modell kiemeli egyrészt azt, hogy a diagnosztizálás nem korlátozódhat a kudarc okaira, hanem azokat az erősségeket és védőfaktorokat is szükséges egyéni és szervezeti (osztály, iskola) szinten feltárni, amelyek segítségül lehetnek az iskolai kudarc leküzdésében, másrészt ezen erősségekre és védőfaktorokra támaszkodni kell egy-egy beavatkozás, fejlesztőprogram során. A modell azzal egészíthető ki, hogy az iskolai kudarcok feltárása és csökkentése nemcsak a kötelező oktatási évek elvégzése, hanem a kiegyensúlyozott, sikeres iskolai évek érdekében is alapvető nevelési cél.

A tanulói iskolai kudarc feltárásával és kezelésével kapcsolatban napjainkban leginkább azt emelik ki, hogy mivel az iskolai kudarc kialakulása legtöbbször lassú és összetett, több területet (kognitív, érzelmi, motivációs, társas), személyt és helyzetet érintő folyamat, ezért az iskolai kudarc és az ebből fakadó iskolai lemorzsolódás csökkentése kizárólag a már az intézményes nevelés-oktatás elején megkezdett kutató-fejlesztő munkával lehet hatékony és eredményes (Európai Ügynökség, 2019; Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Azt is hangsúlyozzák, hogy a fejlesztések nem korlátozódhatnak a gyengébben teljesítőkre és a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű családok gyermekeire, hiszen az iskolai kudarc megjelenhet ezen jellemzőkkel nem bíró tanulóknál is, akik esetében ugyanúgy szükség van a segítségnyújtásra, ám más módszerekkel. Mindezek alapján bármilyen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, bármilyen kognitív teljesítményt mutató tanulónál jelentkezhetnek az iskolai kudarc jelei, melyek diagnosztizálása és kezelése az intézményes nevelés-oktatás kiemelt feladatának tekinthető.

Az iskolai kudarc intézményi, osztály- és egyéni szinten történő folyamatos azonosítása és kezelése megkívánja a pedagógusok egymás közötti, illetve a pedagógusok más segítő szakemberekkel (pl. iskolapszichológus) való együttműködését. Az iskolai kudarcok okainak és az erősségek diagnosztizálásához az életkornak megfelelő mérőeszközökre van szükség, illetve a kutatások alapján ennek hasznos módja az érintettekkel (gyermek, szülő, pedagógus) végzett interjú is. Kizárólag az okok és az erősségek, védőfaktorok együttes feltárása és megértése után lehetséges programok kidolgozása és megvalósítása, valamint a pedagógusok célzott felkészítése az iskolai kudarcot mutató tanulók segítésére.

2.2 Saját kutatási eredmények (2021–2025) mint előzmények

Ezen elméleti koncepció alapján végeztük kutató- és fejlesztőmunkánkat 2021 és 2025 között az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat által támogatott Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoportban (IKUKU). Az iskolai kudarcokkal kapcsolatos domináns elméleti megközelítések, illetve az ezek alapján végzett kutatások eredményei alapján célunk az iskolai

kudarcc jellemzőinek 7–14 éves (általános iskolai) tanulók körében történő feltárása és preventív kezelése volt. Longitudinális vizsgálatot végeztünk 1. és 5. évfolyamos tanulókkal kezdve, és négy éven át követtük nyomon azon területek változását, amelyek szerepet játszanak az iskolai kudarc élményének kialakulásában és fennmaradásában (az utolsó – 4. és 8. osztályosokkal végzett – mérés 2025 áprilisában és májusában zajlik). A négyéves projekt során korábban már több hazai és nemzetközi vizsgálatban is alkalmazott, megbízható mérőeszközökkel dolgoztunk, két kérdőívet kifejlesztettünk (Az iskolai kudarc okai – pedagógusszemmel; Az iskolai élet – tanulói kérdőív), kidolgoztunk egy fejlesztőprogramot alsó és felső tagozatos diákok számára (ennek kipróbálása jelenleg folyik), illetve összeállítottunk egy 60 órás, az iskolai kudarc kezelését segítő pedagógus-továbbképzést is (ennek általunk történő megvalósítása a jelenleg hatályos továbbképzésekre vonatkozó országos szabályozás függvénye, azonban tervezzük a meghirdetését 2025 őszén).

A kutatás egyik célja a diákok iskola iránti attitűdjének, az attitűdváltozás, valamint annak vizsgálata volt, hogy ez a beállítódás hogyan kapcsolódik az iskolai sikerességet döntően befolyásoló alapvető kognitív képességek működéséhez. Ennek feltárására a Szemantikus Szelekciós Tesztet (Szabó et al., 2013) alkalmaztuk, amivel szavak és képek asszociatív kapcsolatán keresztül vizsgálható a személy érzelmi beállítódása. Az öröm és a félelem szavak, valamint az iskolához kapcsolódó fogalmak (tanulás, iskola, felmérő, hibázás) asszociációs erősségét tártuk fel. A módszer előnye, hogy nem igényel olvasási készséget, és jelentős mértékben kiküszöböli a társas kíváncsisági hatást is. A kognitív képességek mérésére a Kognitív Profil Teszt (Gyarmathy, 2009) egyes részfeladatait (figyelem, hangdiszkrimináció, főfogalom-gondolkodás, számisméltés) használtuk. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolához köthető attitűdök alapvetően pozitívak, de az affiliációs összpontszámok (örömmézés kapcsolata az iskolai fogalmakkal) az első két iskolai évben magasabbak, mint később, míg az averziós értékek (félelemmézés kapcsolata iskolai fogalmakkal) az életkor előrehaladtával fokozatosan erősödnek. A kognitív képességek és az affiliációs értékek között nincs közvetlen kapcsolat, tehát az iskolához nem feltétlenül azok kapcsolnak több örömmézést, akik jobb képességűek, és nem mutatható ki, hogy a félelemmézet az alacsonyabb képességűek esetében erősebb. Az eredmények arra mutatnak, hogy az attitűdök nem kapcsolódnak közvetlenül a képességekhez, ami jelentheti azt, hogy ezt az összefüggést más változók mediálják (vö. Lee, 2016), de utalhat arra is, hogy az iskolával kapcsolatos attitűd legfőbb forrása nem a kognitív képességek által erősen befolyásolt tanulmányi teljesítményben, hanem egyéb, az iskolával összefüggő tényezőkben keresendő – ahogyan arra a domináns elméleti megközelítések közül a nem kognitív területekre fókuszáló modellek is felhívják a figyelmet.

A felső tagozatosok körében az iskolai kudarc és néhány pszichológiai jellemző (kiégés, tanulmányi énhatékonyság, iskolai felelősség, mindset) kapcsolatát vizsgáltuk. Mindegyik kérdőív – Diák Kiégés, Tanulmányi Énhatékonyság, Iskolai Felelősség, Mindset – jó megbízhatósággal működött. A korrelációelemzés alapján az énhatékonyság minden életkorban közepesen erős pozitív kapcsolatban áll a fejlődési mindsettel, míg negatív az összefüggése a kiégéssel és a rögzült szemléletmóddal. A tanulmányi eredmény szempontjából a tanulmányi énhatékonyság tekinthető a legerősebb bejósoló tényezőnek, ugyanis a diákok tanulmányok terén érzett magabiztossága a magasabb tanulmányi teljesítményű csoportokban volt magasabb a varianciaanalízis alapján. Az eredmények megerősítették az iskolaikudarcc-élmény integratív megközelítését, miszerint az iskolai kudarcok számos motivációs-érzelmi-szociális tényező működésével állnak összefüggésben, melyek közül a tanulmányi énhatékonyság központi szerepet játszik 6. évfolyamtól egyre erőteljesebben.

Az, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az iskolai kudarc okairól, kiemelt szerepet játszik abban, miként reagálnak a kudarcra, hogyan próbálják meg kezelni vagy elkerülni azt

(Jager & Denessen, 2015). Ezért kiemelt jelentősége van annak, hogy részletesen megismerjük a pedagógusok vélekedését az iskolai kudarcokkal kapcsolatban, különösen az alsó tagozaton tanító pedagógusokét, hiszen a korai iskolai élmények jelentősen meghatározzák a diákok viszonyát az iskolához, a kudarcokhoz, valamint a teljesítményhez egyaránt. Tudomásunk szerint ilyen jellegű vizsgálatot elsőként végeztünk Magyarországon egy általunk fejlesztett kérdőívvel (Pedagógusi vélekedés az iskolai kudarcok okairól; Szél & Kasik, 2022). A kutatás célja annak feltárása volt, mit tekintenek a tanulói iskolai kudarc okainak alsó tagozaton tanító pedagógusok, ezek mentén azonosíthatók-e markánsan elkülönülő csoportok a pedagógusok között, és az eltérő vélekedés milyen kapcsolatban áll a pályán eltöltött idővel (feltételezve a család-iskola kommunikációt fókuszba állító megközelítés alapján, hogy minél több időt tölt el a pedagógus a pályán, annál inkább a családi tényezőkben és a diák jellemzőiben látja a kudarcok okait). A kérdőív 27 tételt tartalmaz, ezek nyolc faktorba csoportosulnak: (1) Tanulói jellemzők, (2) Tanulói életvitel, (3) Szülői jellemzők, (4) Családi jellemzők, (5) Pedagógusok jellemzői, (6) Iskolai légkör, (7) Szakmai segítők, (8) Iskola. A faktorok másodlagos főkomponens-elemzésének eredményei alapján két komponens különült el: (1) tanulói jellemzők és szociális környezeti hatások, (2) iskolai tényezők. A tanári vélekedések mintázatának feltárásához K-Mean klaszteranalízist végeztünk a főkomponens-elemzés eredményeire építve. Az első klaszterbe azok a pedagógusok tartoztak, akik mindkét tényezőt egyformán meghatározónak ítélik az iskolai kudarcok kialakulásában, a második klaszter tagjai elsősorban a tanulót és környezetét (szüleit, családját) teszik felelőssé, az iskolai tényezők – beleértve a pedagógus munkájának – szerepét ennél jelentősen kisebbnek látják. A legrégebben pályán lévők azok, akik alulreprezentáltak az első klaszterben és felülreprezentáltak a második klaszterben, ők elsősorban a tanulót teszik felelőssé az iskolai kudarcokért. A vizsgálat eredményei megerősítették a korábbi külföldi kutatások adatait: a tanuló és annak szociális környezetét felelőssé tevő komponensek átlagai a legmagasabbak, ezen belül a diák attitűdje és a szülők hozzáállása, vagyis a tanítók attribúciója elsősorban rajtuk kívül álló körülményekre vezeti vissza a diákok kudarcait.

Az iskolai kudarcok megelőzése és kezelése címmel 60 órás (két féléves) pedagógus-továbbképzést dolgoztunk ki annak érdekében, hogy megismertessük a pedagógusokkal az iskolai tanulói – kognitív és nem kognitív (érzelmi, társas, motivációs jellegű) – kudarcok kialakulásának, esetleges fennmaradásának forrásait, a kudarcélmény természetét, valamint a pedagógusok iskolai kudarcokkal kapcsolatos vélekedéseinek jellemzőit; bemutassuk a témával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatási eredményeket; bemutassunk olyan módszereket és technikákat, amelyek segítségével hatékonyan megelőzhető a tanulókudarc-élmény kialakulása, illetve segíthető a csökkentése egyéni és osztályszinten egyaránt; valamint jó gyakorlatokat mutassunk be az iskolai szakemberek (pedagógus, gyógypedagógus, pszichológus) sikeres együttműködésére. A pedagógus-továbbképzés lehetővé teszi, hogy – az iskolapszichológus segítségével – a pedagógusok megvalósítsák az általunk kidolgozott fejlesztőprogramot saját intézményükben, illetve a továbbképzésen megismert módszerekkel saját környezetükben is végezzenek kisebb kutatást, feltárva a kudarc előfordulását és jellemzőit, a pedagógusok vélekedését. Ezeket az információkat fel tudják használni a saját intézményükben végzett fejlesztés során annak érdekében, hogy a segítő-fejlesztő munka minél jobban illeszkedjék a helyi és tanulói jellemzőkhöz.

Az alsó (A változat) és felső tagozatos (B változat) diákok fejlesztésére szánt programot a kutatási időszak 1–3. évének empirikus adatai alapján, valamint nemzetközi és hazai – a témát érintő – fejlesztőprogramok alapján hoztuk létre (pl. Webster-Stratton, 2011). A féléves (20 alkalmas), heti rendszerességű (90 perc/hét) foglalkozássorozat célja az iskolai kudarcok természetének megismertetése, a kudarcok hatékony kezelése, illetve a kudarcélményt csökkentő motivációs-érzelmi-szociális-kognitív tényezők erősítése. A program során a

pedagógusok munkáját iskolapszichológus segíti, valamint szerves részét képezi a szülők folyamatos tájékoztatása a programon történekről, illetve egyes pontjain megtörténik bevonásuk is. A program tartalma jelentős párhuzammal bír a pedagógus-továbbképzés témáival. A témák feldolgozása blokkokban, ciklikusan visszatérő elrendezéssel történik annak érdekében, hogy egy-egy témát fokozatosan, egyre komplexebben dolgozzanak fel a tanulók. Módszertanát tekintve a program nagymértékben illeszkedik a tanulók életkori kognitív, szociális, érzelmi sajátosságaihoz, illetve az adott iskola és tágabb környezete jellemzőihez (pl. kognitív teljesítmény, hátrányos helyzet). A program jelentős mértékben tartalmaz játékos gyakorlatokat és alkalmaz élménypedagógiai módszereket mind az A, mind a B változat esetében.

3. Kutatási célok és kérdések

A négyéves (2025–2029) kutató-fejlesztő munka célja az elméleti összefoglalóban bemutatott koncepció alapján (1) az iskolai kudarcok természetének, megjelenési formáinak, okainak, mindezekkel együtt a tanulói erősségek feltárása középiskolai (15–18 évesek, 9–12. évfolyamosok) tanulók körében, (2) mindezekről a pedagógusok és a szülők véleményének feltérképezése, (3) a kudarcok csökkentéséhez és megszüntetéséhez segítséget nyújtó iskolai fejlesztőprogram kidolgozása és megvalósítása 11. évfolyamosok körében, valamint (4) egy pedagógus-továbbképzés és módszertani segédanyag létrehozása. Ebben a kutatási projektben folytatjuk azt a munkát, amit az előzőben végeztünk általános iskolai diákokkal és pedagógusokkal.

Kutatási kérdések a célok mentén:

- (1) Milyen kudarcokról számolnak be a vizsgált diákok? Ezek miben térnek el az általános iskolások körében feltárt kudarcoktól? Hogyan változik a kudarcok meghatározása a diákok szerint? Miként vélekednek a diákok iskolai életükkel kapcsolatban (tanulmányok, iskolai légkör, társas támogatás, pedagógusi támogatás, családi támogatás), és ez a vélekedés hogyan változik a négy év alatt? Mi jellemzi a vizsgált diákok énképét, tanulási motivációját, siker- és kudarcélményüket, kiégésüket, szociálisprobléma-megoldásukat, normaviselkedésüket, kommunikációs stílusukat, tanulmányi énhatékonyságukat, iskolai elköteleződésüket, jövőorientációjukat, személyes céljaikat és terveiket – illetve ezek változását a négy év során? Milyen összefüggéseket mutatnak a mért területek, ezek a kapcsolatok hogyan változnak az évek alatt? Milyen tanulói mintázatok azonosíthatók a területek kapcsolatai alapján? Lehetséges-e ezek mentén a veszélyeztetettség alapján csoportokat elkülöníteni?
- (2) Milyen kudarcokat tulajdonítanak a diákoknak a pedagógusok és a szüleik? Mit gondolnak a pedagógusok és a szülők saját szerepükről (felelősségükről) a tanulók kudarc-élménnyel kapcsolatban? Hogyan változik ez a vélekedés a négy év alatt?
- (3) Hatékonyan működik-e a kidolgozott tanulói fejlesztőprogram (azonosítható-e változás a 11. és a 12. évfolyamon mért eredmények között a kísérleti csoportban)?
- (4) Hatékony-e a kidolgozott pedagógus-továbbképzés, illetve elégedettek-e a pedagógusok a képzéssel?

4. A tervezett kutatómunka módszerei (minta, eszközök, módszertan)

4.1 Minta

A tervezett négyéves longitudinális kutatást és a fejlesztést eltérő mintán végezzük. A kutatás közel 400 fős mintán történik, hiszen ez az elemszám legalább szükséges a dimenzióredukciókhoz, valamint jobban kimutathatók a különbségek és az összefüggések

egyaránt. Az iskolaikudarc-kutatás markáns elméleti – és empirikusan igazolt – megközelítéseit figyelembe véve, a mintába állami, egyházi és magániskolákban tanuló, valamint heterogén szocioökonómiai státuszú szülők gyerekei kerülnek be különböző intézménytípusokból.

A kutatás első évében 9. osztályosok vesznek részt, akik 12. osztályosok lesznek a 4. kutatási évben (a szülői kérdőívet az ő szüleik, nevelőszüleik töltik ki, anyák és apák egyaránt, $N \approx 800$). Az interjú alanyai ezen diákok pedagógusai közül kerülnek ki ($N \approx 50$), akik – az iskolák pszichológusaival ($N = 10$) együtt – részt vesznek a fejlesztőprogram kidolgozásában is. A pedagóguskutatásban (kérdőíves vizsgálat) rajtuk kívül más intézményből is részt vesznek ($N \approx 150$), így körülbelül 200 pedagógus vesz részt a kérdőíves vizsgálatban. A segítő-fejlesztő programban – a kutatási adatok alapján – a mérésben részt vevő iskolák osztályai közül vesz részt évfolyamonként két osztály, kiválasztásukban a kutatás eredményei döntöek.

4.2 Eszközök

Diákok körében alkalmazott eszközök (a diákok önjellemzése mellett – amelyik kérdőív esetében ez lehetséges – a szülők és a pedagógusok is értékelik a diákokat)

Iskolai kudarc

Rijavec, M. & Brdar, I. (1997). *School failure coping scale*. A kérdőív hét megküzdési stratégia alkalmazását méri: (1) harag, (2) felelősségvállalás, (3) felejtés, (4) társas támasz keresése, (5) szülőtől való segítségkérés, (6) inadekvát reakciók, (7) távolodás, kilépés a helyzetből (validálása a kutatási időszak alatt történik).

Kasik et al., (2022). *Az iskolai élet kérdőív*. A kérdőív öt faktora az iskolai pozitív élményeket és a támogató családi hátteret méri: (1) tanulmányi siker, (2) Kortársi támogatás, (3) tanítói támogatás, (4) iskola pozitív környezete, (5) családi pozitív háttér.

Motiváció

Martin, A. J. (2001). *The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation*. A kérdőív az adaptív (önbizalom, tanulási fókusz, iskolai végzettség értéke, kitartás, szervezés és monitorozás) és a nem adaptív (alacsony kontroll, szorongás, elkerülés, önsértés) tanulói motiváció mérésére alkalmas (validálása a kutatási időszak alatt történik).

Tanulmányi célorientáció

Martos, T. (2009). Személyes célok. Az eszközzel három lépésben lehetséges a célok generálása (hosszú távú tanulmányi cél megadása), kiválasztása (egy kiválasztása) és értékelése (skálán megadni az esély mértékét). A mérőeszköz alkalmas mind a középiskolai, mind a továbbtanulással kapcsolatos tanulási célok azonosítására, a nehézségek feltárására.

Kiégés

Salmela-Aro et al. (2008). *School Burnout Inventory*. Az iskolai kiégés három dimenziójának (kimerültség, cinizmus, elégtelenség érzése) mérésére alkalmas a kérdőív (magyar változata: Jagodics et al., 2021).

Szociálisprobléma-megoldás

D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory–Revised* (magyarul: Kasik et al., 2009). A kérdőívvel a személyközi problémák orientációja

(pozitív, negatív), valamint megoldói stílusa (racionális, impulzív, elkerülő) mérhető, ezek a faktori (magyar változata: Kasik et al., 2010).

Mindset

Szabó, É. & Jagodics, B. (2021). *Mindset kérdőív*. Kiegészítő mindsetfeltáró feladat (játékos módszertanra épülő – sikertelen feladathelyzetet szimuláló – attribúciós feladat).

Kommunikáció

Erickson et al., 2016). *Assertiveness Questionnaire*. A kérdőív két faktora: (1) saját gondolatok, érzések, szükségletek kifejezése, (2) másokra figyelés (magyar változata: Balogh-Pécsi & Kasik, 2020).

Gál et al. (2025). *Passzív-agresszív kommunikáció – serdülőkorban* (kidolgozása a kutatási időszak alatt történik).

Időperspektíva – negatív jövő

Orosz et al., (2017). *Zimbardo-féle Időperspektíva Kérdőív*. Az időperspektíva öt dimenzióját méri: (1) pozitív múlt, (2) negatív múlt, (3) hedonista jelen, (4) fatalista jelen, (5) jövő.

Carelli et al., 2011, 2014). *Negatív jövőorientáció kérdőív*. A kérdőív nyolc itemet tartalmaz, egy faktorral méri a jövőhöz való negatív viszonyulást (validálása a kutatási időszak alatt történik).

Normavizsgálat

Szabó, É. & Labancz, Á. (2015). *Osztálytermi normák vizsgálata*. A négy lépésből álló mérés során viselkedéslista összeállítása, a viselkedések gyakoriságának megítélése (leíró normák feltárása), az előíró normák és a személyes normák feltárása történik. Az adatok alapján azonosíthatók a leggyakoribbnak észlelt viselkedések, illetve az is, hogy az egyes viselkedések egyéni és feltételezett társas megítélése milyen mértékben esik egybe egymással, feltárva ezzel a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségét, és elemezve annak irányát és kapcsolatát a tanulmányi eredményességgel.

Pedagógusok és szülők vizsgálata

Szél et al. (2021). *Pedagógusok vélekedései a diákok iskolai kudarcáról*. (1) tanulói jellemző, (2) tanulói életvitel, (3) család jellemzői, (4) szülők jellemzői, (5) pedagógus jellemzői, (6) iskola jellemzői, (7) iskolai légkör, (8) szakmai segítők.

A *pedagógusinterjú* tartalmában (szerkezeti pontjaiban) megegyezik a kérdőív faktoraival (kidolgozása a kutatási időszak alatt történik).

A *szülővel végzett interjú* alapját a pedagóguskérdőív faktori adják (kidolgozása a kutatási időszak alatt történik).

4.3 Módszertan

A kutatás során egyrészt kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazunk, másrészt a változóorientált mellett mintázatorientált (személyközpontú) elemzéseket is végzünk hierarchikus és középpont alapú klaszterelemzésekkel. A mérőeszközök kidolgozásakor és adaptálásakor feltáró és megerősítő (konfirmációs) faktorelemzést egyaránt végzünk validálási céllal, melyekhez SPSS-t és Mplus programot (Muthén & Muthén, 2010) használunk.

A kérdőívek belső konzisztenciájának megbízhatóságát a Cronbach-alfa és ω értékekkel fejezzük ki. Az életkori és a nem szerinti csoportok jellemzőinek összehasonlítására kétmintás t-próbát, valamint ANOVA-t alkalmazunk. A korrelációelemzések során a Pearson-féle r-t, a korrelációs értékek különbözőségének vizsgálatára a z-próbát használjuk (Vargha, 2000). A dimenziók közötti kapcsolatok vizsgálatához strukturális egyenletek modellezését alkalmazzuk.

Az interjúszerkesztés és -készítés során a Szokolszky (2004) által összeállított elveket és protokollt alkalmazzuk (mintavétel, kérdések, megbízhatóság, érvényesség, elemzés, dokumentáció, titoktartás). A válaszok érvényességének fokozására módszertani triangulációt alkalmazunk. Az interjúk anyagait tartalomelemzéssel dolgozzuk fel, ehhez nyílt kódolási módszeren alapuló kategóriaképzést végzünk a kvantitatív tartalomelemzés szabályai alapján. Az elemzésekhez a MAXQDA szoftvert használjuk.

5. A tervezett feladatok ütemezése éves bontásban

2025. szeptember – 2026. augusztus

- (1) a koncepció véglegesítése a szakirodalmi háttér ismételt áttekintése alapján
- (2) mintaszervezés (15 évesek, 9. évfolyamosok, kérdőíves vizsgálat)
- (3) mintaszervezés (pedagógusok, interjúhoz és kérdőíves vizsgálatához)
- (4) mintaszervezés (szülők, kérdőíves vizsgálatához)
- (5) a kérdőívcsomag véglegesítése
- (6) 1. mérés (9. évfolyam) és adatelemzés, -értelmezés
- (7) a kutatócsoport honlapjának frissítése (és folyamatosan)
- (8) tanulmányírás (magyar és angol nyelvű) és konferencián való részvétel (hazai)

2026. szeptember – 2027. augusztus

- (1) az 1. mérés alapján – amennyiben szükséges – a mérőeszköz-csomag átalakítása
- (2) mintaszervezés (ekkor már 16 évesek, 10. évfolyamosok, kérdőíves vizsgálat)
- (3) 2. mérés (10. évfolyam) és adatelemzés, -értelmezés
- (4) a pedagógusok bevonásával fejlesztőprogram alapjainak kidolgozása
- (5) tanulmányírás (magyar és angol) és konferencián való részvétel (hazai, külföldi)

2027. szeptember – 2028. augusztus

- (1) mintaszervezés (ekkor már 17 évesek, 11. évfolyamosok, kérdőíves vizsgálat)
- (2) 3. mérés (11. évfolyam) és adatelemzés, -értelmezés
- (3) a tanulói fejlesztőprogram kidolgozása és megkezdése
- (4) pedagógusok felkészítése a fejlesztőmunkára
- (5) a pedagógus-továbbképzés kidolgozása
- (6) tanulmányírás (magyar és angol nyelvű) és konferencián való részvétel (hazai)

2028. szeptember – 2029. augusztus

- (1) mintaszervezés (ekkor már 18 évesek, 12. évfolyamosok, kérdőíves vizsgálat)
- (2) 4. (utolsó) mérés (12. évfolyam) és adatelemzés, -értelmezés
- (3) a tanulói fejlesztőprogram folytatása
- (4) a pedagógus-továbbképzés kipróbálása
- (5) tanulmányírás (magyar és angol nyelvű) és konferencián való részvétel (hazai és külföldi)

6. Személyi feltételek

A kutatócsoport tagjai a korábbi pályázatban (2021–2025) részt vevő kutatók. A négy éve működő *Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport* (IKUKU) tagjai az előző projekt előtt is vizsgálták az iskolai nevelés és oktatás különböző területeit (pl. stressz, megküzdés, problémamegoldás, normák, felelősségvállalás, kiégés, jövőorientáció), mely jelenségek szoros kapcsolatban állnak az iskolai kudarccal; valamint a tagok számos általános és középiskolai fejlesztőprogram kidolgozói és megvalósítói, pedagógus-továbbképzések állandó fejlesztői és oktatói. Tagjai közül többen az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport (SZTE SZKK) keretén belül is végeznek vizsgálatokat, mely kutatócsoport célja a gyermek- és serdülőkorúak szociális-érzelmi jellemzőinek feltárása, valamint olyan módszertani segédanyagok készítése, amelyek hozzájárulnak a pedagógusok segítő-fejlesztő munkájához, valamint szakmai önismeretük fejlődéséhez.

Az IKUKU tagjai közül három habilitált egyetemi docens, hárman adjunktusok, közülük egy kolléga a most lezáruló pályázat alatt védte meg disszertációját. A kutatócsoport vezetője számos ösztöndíj, pályázat (Bolyai-, ÚNKP- és OTKA-kutatás) keretében végzett már kutatási és programfejlesztési feladatokat. A szakmai munka sikerességét a tagok fejlődés-, szociál- és iskolapszichológusi, valamint közgazdasági és neveléstudományi területen végzett kutatási és fejlesztési tapasztalata biztosítja. A tagok közül többen igen sok iskolai segítő-fejlesztő program kidolgozásában, megvalósításában és hatásvizsgálatában vettek részt, illetve vezettek ilyen jellegű munkákat.

Az SZTE SZKK évek óta kiterjedt – az ország mindegyik régióját érintő – iskolahálózattal dolgozik együtt, az iskolák pedagógusai, vezetői minden bizonnyal a most tervezett kutatási és fejlesztési munkában is szívesen részt vesznek, tapasztalva az eddigi közös munka eredményességét, hatékonyságát, beleértve a most záruló négyéves programot is. A kutatócsoport egyik tagja a Dél-alföldi Iskolapszichológiai Módszertani Központ vezetője, így a tervezett munkába e hálózaton keresztül számos iskolapszichológus könnyebben vonható be.

A kutatócsoport tagjai (végzettség és kijelölt feladat)

Kasik László habil. egyetemi docens (SZTE BTK Pszichológiai Intézet)
kutatásvezető

végzettség: pszichológus, pedagógus

feladat: projektvezetés, koncepció kialakítása, mérőeszköz-fejlesztés, adatok értelmezése, tanulmányírás

Szabó Éva habil. egyetemi docens (SZTE BTK Pszichológiai Intézet)
vezetőhelyettes

végzettség: pszichológus

feladat: koncepció kialakítása, adatok értelmezése, tanulmányírás, pedagógusok felkészítése

Jámbori Szilvia habil. egyetemi docens (SZTE BTK Pszichológiai Intézet)

végzettség: pszichológus

feladat: adatok értelmezése, mérőeszköz-fejlesztés, tanulmányírás, diákoknak készült fejlesztőprogram kidolgozása és megvalósítása

Gál Zita egyetemi adjunktus (SZTE BTK Pszichológiai Intézet)

végzettség: pszichológus

feladat: adatok értelmezése, mérőeszköz-fejlesztés, tanulmányírás, fordítás, diákoknak készült fejlesztőprogram kidolgozása és megvalósítása

Tóth Edit egyetemi adjunktus (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet)

végzettség: közgazdász, pedagógus

feladat: adatelemzés, adatok értelmezése, a pedagógusi interjú kidolgozása és megvalósítása

Jagodics Balázs egyetemi adjunktus (SZTE BTK Pszichológiai Intézet)

végzettség: pszichológus

feladat: adatelemzés, adatok értelmezése, fordítás, pedagógusok felkészítése

7. A kutatómunka várható tudományos eredményei és hasznosulása

7.1 Kutatás

A longitudinális (9. osztályosokkal megkezdett) kutatás adatai alapján pontos kép rajzolódik ki az iskolai kudarcokról (pl. milyen kudarcok érik a tanulókat, hogyan jelennek meg, milyen okok állnak háttérükben, miként hatnak a tanulók tanulmányi eredményességére, társas, érzelmi és motivációs jellemzőikre), illetve azok alakulásáról, változásáról 9–12. évfolyamosok körében. A kutatás során általunk létrehozott és adaptált mérőeszközöket alkalmazunk, melyek a pályázati időszak után is használhatók – illetve fejleszthetők – későbbi kutatásokban. A pedagógusinterjúkkal, valamint a szülők és a pedagógusok kérdőíves vizsgálatával szerzett információk kiegészítik a diákokkal végzett vizsgálatok során kapott adatokat.

7.2 Fejlesztés

A vizsgálatok eredményei alapján egy fejlesztőprogramot dolgozunk ki középiskolai tanulók segítésére pedagógusok és pszichológusok bevonásával, építve szakmai tudásukra, tapasztalataikra, melyekről a pedagógusok az interjúk során is beszámolnak.

7.3 Pedagógus-továbbképzés

Kidolgozunk egy 60 órás pedagógus-továbbképzést és – amennyiben a jogszabályok lehetővé teszik – mi magunk valósítjuk meg a pályázati időszak alatt. A pedagógus-továbbképzést a pályázati időszakot követően is szeretnénk működtetni.

7.4 Publikáció, konferencián való részvétel

A pályázati időszak alatt hazai és külföldi folyóiratokban publikáljuk a kutatási és fejlesztési eredményeket, illetve azokat hazai és nemzetközi konferenciákon ismertetjük. A pályázati időszak alatt konferenciát szervezünk a kutatási és a fejlesztési eredmények bemutatására kutatóknak, pedagógusoknak, pszichológusoknak és szülőknek.

7.5 Hasznosulás

A kutatási eredmények hozzájárulnak az iskolai kudarcokról alkotott eddigi ismereteink bővüléséhez és pontosításához, beleértve a saját eddigi kutatásaink által nyert eredményeket is. Az adatok alapján létrehozott fejlesztőprogram a későbbiekben fejleszthető, illetve további programok kidolgozásának alapja lehet. A pedagógus-továbbképzés nagymértékben segíti a pedagógusok e téren végzett munkáját, hozzájárul szakmai és személyes fejlődésükhöz

egyenként, illetve bízunk benne, hogy a továbbképzés a pályázati időszakot követően is lehetőséget ad a pedagógusok ezen területen végzett munkájának segítésére és fejlesztésére.

Irodalom

- Bergman, L. R., & Trost, K. (2006). The Person-Oriented Versus the Variable-Oriented Approach: Are they Complementary, Opposites, or Exploring Different Worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601–632.
- Bergman, J. T., Beehner, J., C., Cheney, L. D., & Seyfarth, R. M. (2003). Hierarchical Classification by Rank and Kinship in Baboons. *Science*, 302(5648), 1234–1236.
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Education and the Public Interest Centre & Education Policy Research Unit, Boulder and Tempe.
- Boyd, D. E., Baudier, J., & Stromie, T. (2015). Flipping the mindset: Reframing fear and failure to catalyze development. *To Improve the Academy*, 34(1–2), 1–19.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 395–407.
- Burbaite, S. (2017). *Life satisfaction: The role of identity orientation, optimism, gender, marital status and age*. Business School, School of Arts, Dublin.
- Burns, R. (1982). *Self Concept Development and Education*. London: Holt Saunders.
- Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural Equation Modeling*, 13, 287–321.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39–47.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143.
- Dunst, C., Bruder, M. B., Trivette, C., & Hamby, D. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68–92.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Emmons, R. A., & Kaiser, H. A. (1996). Goal orientation and emotional well-being: Linking goals and affect through the self. In Martin, L. L., & Tesser, A. (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 79–98). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Európai Ügynökség (2017, 2019) https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester-thematic-factsheet-early-school-leavers_en_0.pdf
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326–354.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.

- Herbert, M. (1996). *Psychological problems of children*. Athens: Ellinika Grammata.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161.
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45–53.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1538.
- Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (2021). A Diák Kézés Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22.
- Kasik, L. (2015). *Társas problémák és megoldásaik*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Keddie, N. (1973). *The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Litmanen, T., Hirsto, L., & Lonka, K. (2010). Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education*, 35(2), 195–208.
- Love, J. (2020). *Yamovi*. <https://www.jamovi.org/about.html>
- Marsch, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–51.
- Martínez-Valdivia, E., & Burgos-García, A. (2020). Academic Causes of School Failure in Secondary Education in Spain: The Voice of the Protagonists. *Social Sciences*, 9(2), 11.
- Martos, T. (2009). Célok, tervek, törekvések II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64, 573–592.
- McWilliam, R. A. (1991). *Mixed Method Research in Special Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357554.pdf>
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229–255). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Muthén, L., & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus users guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- OECD (2012). <https://www.oecd.org/education/highlights.pdf>
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., & Roland Lévy, C. (2017). The Less is More: The 17-Item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36, 39–47.
- Orosz, J., & Sztó, I. (1995). *Az iskolai énkép serdülőkorban*. Budapest. www.sztoimre.com
- Parajes, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (eds.), *Self-Perception. International perspectives on Individual differences* (pp. 239–267). London: Ablex Publ.

- Petridou, A., & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-Sectional Predictors of Risk for School Failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365–382.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32(3), 389–414.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does School Matter?: The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. (1994). Long-term educational goals, subgoals, learning strategies use and the academic performance of college students. *Learning and Individual Differences*, 6, 399–412.
- Snell, M. A., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., & Stanton-Chapman, T. (2012). A Survey of Preschool Staff Concerning Problem Behavior and Its Prevention in Head Start Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 98–107.
- Song, J., Kim, S. I., & Bong, M. (2020). Controllability attribution as a mediator in the effect of mindset on achievement goal adoption following failure. *Frontiers in Psychology*, 10, 2943.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tinsley, H. E. A., & Weiss, D. J. (2000). Interrater Reliability and Agreement. In H. E. Tinsley, & S. D. Brown (eds.), *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling* (pp. 95–124). Academic Press.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608020300340#bi0005>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82–100.
- Turkheimer, E., Haley, A. P., Waldron, M., & D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628.
- Vandenberg, R. J., & Lance, Ch., E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research, *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
- Vargha, A. (2000). *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///TheIncredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 233–261.

- Yeager, D. S., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 1–13.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.