

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KAPCSOLATA AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNNYEL

Zsolnai Anikó

József Attila Tudományegyetem, Pedagógia Tanszék

A szociális kompetencia, amely a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszere, alapvetően meghatározza az emberek szociális viselkedését. A fejlett szociális kompetenciájú egyének sikeresek és eredményesek interperszonális kapcsolataikban, míg azok, akik rossz szociális képességekkel és készségekkel rendelkeznek, hajlamosabbak a pszichés megbetegedésekre, a devianciára (pl. kriminalitás, alkoholizmus).

Napjainkban egyre több gyerek szociális viselkedésében jelentkezik probléma, sokuk kötődési nehézséggel küzd, hiányzik belőlük az elemi érzelmi odafordulás a másik emberhez, az együttműködés formáinak az ismerete, a tolerancia, az empátia. A probléma fontosságát felismerve a külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok (pl. *Trower, Bryant és Argyle, 1978; Schneider, Attili, Nadel és Weissberg, 1988*), s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt is (*Stephens, 1978; Frosh, 1983, Gresham és Elliott, 1993*).

A hazai pedagógiai kutatások közül eddig kevés (*Vastagh, 1975; Bagdy és Telkes, 1988; Zsolnai, 1994, 1995; Nagy, 1995, 1996*) foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének ill. fejlesztésének problematikájával, valamint a szociális fejlettség iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával. E hiány pótlására 1994-től egy olyan kutatást indítottunk, amelynek célkitűzése kettős volt. Egyrészt megpróbáltuk elméleti úton körülhatárolni a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek hatnak az iskolai teljesítmény alakulására, másrészt megkíséreltük empirikus vizsgálattal is kimutatni ezek szerepét az iskolai eredményességben.

Kutatásunkban először felvázoltuk a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek feltevésünk szerint szerepet játszanak az iskolai teljesítmény alakulásában. Ezután a szociális képességeket feltérképező empirikus vizsgálatot végeztük el, végül a megmért szociális képességek kapcsolatát elemeztük a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

Ebben a tanulmányban a szociális kompetencia és az iskolai teljesítmény összefüggését feltáró mérésünket mutatjuk be. Először vizsgálatunk mintájáról és eszközeiről, majd a kapott eredményekről számolunk be.

A vizsgálat mintái és az adatfelvétel

Felmérésünkben két különböző életkorú mintát használtunk. A pszichológiai és pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják, hogy az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája tekintetében. A hazai iskolarendszer átalakulása (hatosztályos gimnáziumok megjelenése, az alpműveltségi vizsga bevezetése 16 éves korban) szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

A vizsgálatban összesen 438 tanuló vett részt. Az általános iskolai minta létszáma 218 fő, a középiskolásé pedig 220 fő. A nemek aránya a teljes mintán belül közel megegyező (55,6% fiú, 44,4% leány).

Az iskolák Szeged különböző általános és középiskoláiból (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) tevődtek össze. Ennek megfelelően a minta állandó lakóhely szerinti megoszlása a következő képet mutatja. A gyerekek 4,4%-a tanyán, 29,0%-a községben, 26,8%-a városban, 39,9%-a pedig megyeközpontban él.

A felmérést 1995. novemberében végeztük. A kérdőíveket a tanulók az osztályfőnöki órák keretében töltötték ki egy általunk felkért külső szakember felügyelete mellett. Mivel a tesztek felvétele különböző napokon történt, vannak olyan tanulók, akik nem töltötték ki mind az öt kérdőívet. (Ez a magyarázata, hogy az egyes tesztek eredményeinek ismertetésekor változó elemszámú minta szerepel.) A főmérésben használt kérdőívek kitöltése öt alkalommal egy-egy órát vett igénybe a gyerekek részéről.

A szociális kompetencia néhány komponensének vizsgálata

Kutatásunk fő célkitűzése az volt, hogy megjelöljük azokat a szociális képességeket és készségeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére. A nemzetközi szakirodalom csak nagyon érintőlegesen foglalkozik ezzel a kérdéssel, de némi táppontot nyújt ahhoz, hogy melyek azok a szociális komponensek, amelyek valószínűleg befolyásolják a gyerekek tanulmányi eredményeit. Ezek ismeretében a következő szociális komponenseket választottuk ki vizsgálatunkban:

- extraverzió – introverzió
- érzelmi stabilitás – labilitás
- együttműködés/empátia – önzőség
- nyitottság
- külső-belső kontroll attitűd
- kötődések.

Közülük az első négy a személyiség vonáselméleti megközelítése szerint alapvető személyiségfaktor, amely konzisztensen jellemzi az egyén szociális viselkedését. Mérésükre a Big Five Kérdőívet (BFQ) használtuk, amelyet *Caprara* és munkatársai fejlesztettek ki (*Caprara és Perugini, 1992; Szirmák és Boele De Raad, 1994*). A kérdőív öt faktora két-két alskálát tartalmaz. Az I. faktor az *Energia* elnevezésű, amely gyakorlatilag a hagyományos értelemben vett extraverzióknak felel meg. A II. faktor a *Barátságos-*

ság, melyet gyakran a szakirodalomban Kellemességnek neveznek. A III. faktor az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió, a kérdőív IV. faktora pedig az *Érzelmi Stabilitás*. Az V. faktor a *Nyitottság*, amely a kultúrára, az újdonságra való nyitottságot és az eltérő értékek iránti toleranciát, a más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza.

A BFQ kérdőív gyermekeknek készült változata 65 tételből áll, ahol a válaszadás egy öt fokozatú (Likert-típusú) skálán történik. A kérdőív kitöltőjének a 65 személyiségleíró állításról kell eldöntenie az egyetértés mértékét.

A külső-belső kontroll attitűd szintén olyan stabil személyiségjegy, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket, emellett a teljesítményre való motiváltság és a belső kontroll között is szoros összefüggés áll fenn. Mérését a *IARQ (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire)* kérdőívvel végeztük. Ez a kérdőív tipikusan iskolai jellegűnek tekinthető, mert a gyerekeknek az iskolával kapcsolatos mindennapi élményein alapul, s az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos kérdések segítségével méri a kontroll helyét. 34 egyszerű helyzetet vázol fel a kérdőív, s mindegyik után két magyarázatot ad. Az egyik a külső, a másik a belső kontrollra jellemző. Aszerint, hogy a tanuló melyiket választja, kap vagy nem kap belső kontroll pontot. A válaszok fele a sikerért, fele a kudarcért érzett belső felelősséget mutatja, így a gyermek ennek megfelelően kap pontot. Külön kell összesíteni a siker, külön a kudarc esetén érzett belső kontroll pontjait, majd a két skálát összesítve megkapjuk a belső kontroll pontszámot (*Kozéki, 1984*).

A kötődés, mint azt az etológiai és humán kutatások bebizonyították, alapvető szerepet játszik a gyermeki személyiség fejlődésében. A tapasztalatok és a kutatások egybehangzóan állítják azt is, hogy a tanulmányi eredményesség sokszor igen szorosan összefügg a tanárokhöz való kötődésekkel. A gyermekek kötődéseinek felmérésére egy olyan általam kifejlesztett kérdőívet használtunk, amelyet néhány évvel ezelőtt már sikeresen alkalmaztunk iskoláskorú gyerekek körében (*Zsolnai, 1989*). A kérdőív két részből áll. Először az életükben fontos szerepet játszó emberek nevét és a hozzájuk fűződő kötődések okait sorolják fel a gyerekek, majd kitöltnek egy táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemzik megadott szempontok, például a kapcsolat erőssége, iránya szerint. Maximum 6 személyt nevezhetnek meg, mert korábbi vizsgálataink alapján (*Zsolnai, 1987, 1989*) feltételeztük, hogy a tanulók többségének elegendő ez a felsorolási lehetőség kötődéseik számának megjelölésére.

A szociális képességeket feltáró mérés eredményeiről egy korábbi tanulmányunkban számoltunk be (*Zsolnai, 1997*).

A tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények alakulása 12 és 16 éves korban

Annak felderítésére, hogy a szociális kompetencia általunk kiválasztott komponensei közül melyek befolyásolják a gyerekek tanulási motivációját és iskolai teljesítményét, előbb meg kellett vizsgálnunk a tanulást segítő motívumok körét és a tanulmányi eredmények alakulását.

A tanulást segítő motívumok és az iskolai teljesítmény mérésére két kérdőívet használtunk, amelyeket a JATE Pedagógiai Tanszék munkatársai készítettek. A kérdőíveken szereplő kérdéseket hat csoportba soroltuk:

- 1) család motiváló hatása
- 2) iskola motiváló hatása
- 3) az egyén belső tanulási motiváltsága
- 4) a gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelése
- 5) tanórán kívüli tanulási tevékenységek
- 6) tantárgyi osztályzatok.

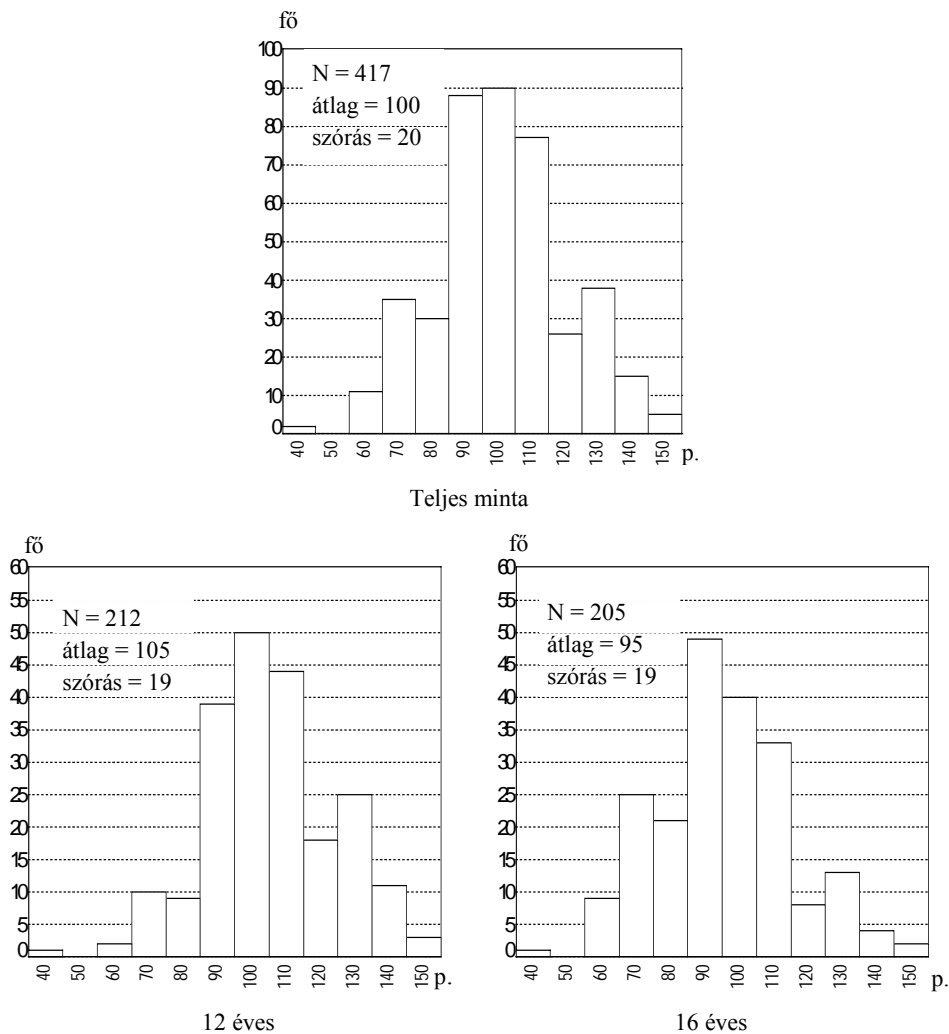
A különböző csoportokat alkotó kérdések részletes elemzése után a változók összevonásával és standardizálásával hat összevont mutatót képeztünk, amelyek a későbbiekben már önmagukban képviselték a különböző motívációkat. A standardizáláskor a változók transzformációját követően annak a szokásos követelménynek tettünk eleget, hogy az átlag 100, a szórás pedig 20 legyen.

Családi motiváció

A családi motivációt bemutató 1. ábra hisztogramjai jó közelítéssel normál eloszlásúak. A 12 éves mintára inkább a Gauss-görbe jobbra tolódása, míg a 16 éves korú mintára a görbe balra tolódása jellemző. A 12 éves korú gyerekek közül 10 alatt van azoknak a száma, akik úgy érzik, hogy családjuk egyáltalán nem vagy alig motiválja őket a jobb tanulásra. Ugyanez az arány a 16 évesek körében már közel a duplájára emelkedik. A pozitív szórást megvizsgálva pedig az látszik, hogy a fiatalabb korú tanulók közül jóval többen számolnak be az átlagnál erősebb családi motivációról, mint a középiskolások.

Az átlagok ugyancsak azt mutatják, hogy a gyerekek tanulására ható családi motiváció 12 éves korban még jóval magasabb, mint 16 éves korban. Míg a fiatalabb korosztálynál az átlag 105, addig ugyanez az idősebbek esetében csak 95. A csökkenés mértéke eléggé jelentős, így t-próbával megnéztük azt is, hogy az átlagok között szignifikáns különbség van-e. A kapott adatok alapján 95%-os megbízhatósággal állítható, hogy a két életkor eredményei között szignifikáns különbség van a fiatalabb korú gyerekek javára, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a középiskolásoknál a tanulásra ható családi motiváció nem igazán meghatározó. Valószínű, hogy ebben az életkorban a kortársak szerepe jóval jelentősebb a szülői háznál.

A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel

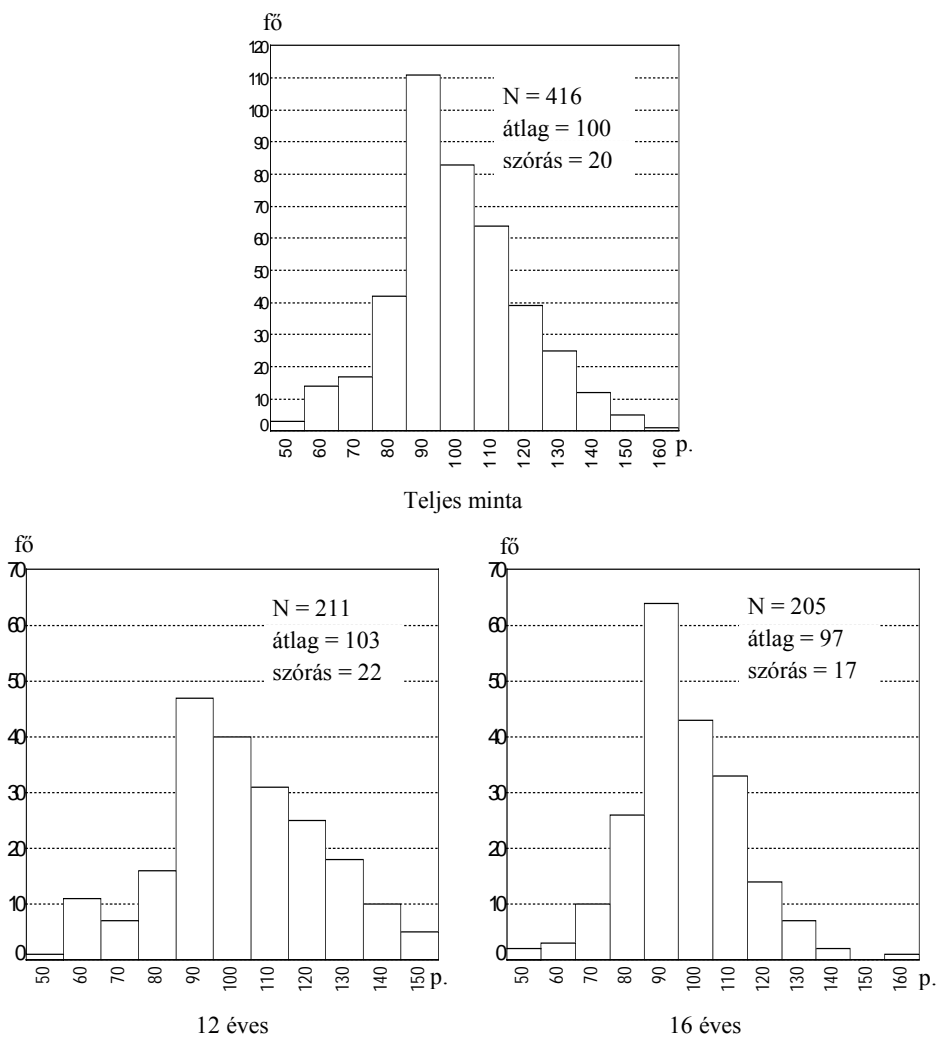


1. ábra
A család motiváló hatása

Iskolai motiváció

Az iskola motiváló hatását bemutató hisztogramokról (2. ábra) világosan látszik, hogy a 12 éves minta esetében jóval több olyan tanulót találunk, aki az iskolai motivációt jelentősnek ítéli meg tanulmányi eredményességére, mint a 16 éves korúak körében. Jól mutatják ezt a tendenciát az eloszlások alakjai is, hisz a fiatalabb korosztályt reprezentáló Gauss-görbe kevésbé szimmetrikus, mint a középiskolásoké. A 16 éves tanulók esetében a szórás is jóval kisebb, mint fiatalabb társaiknál.

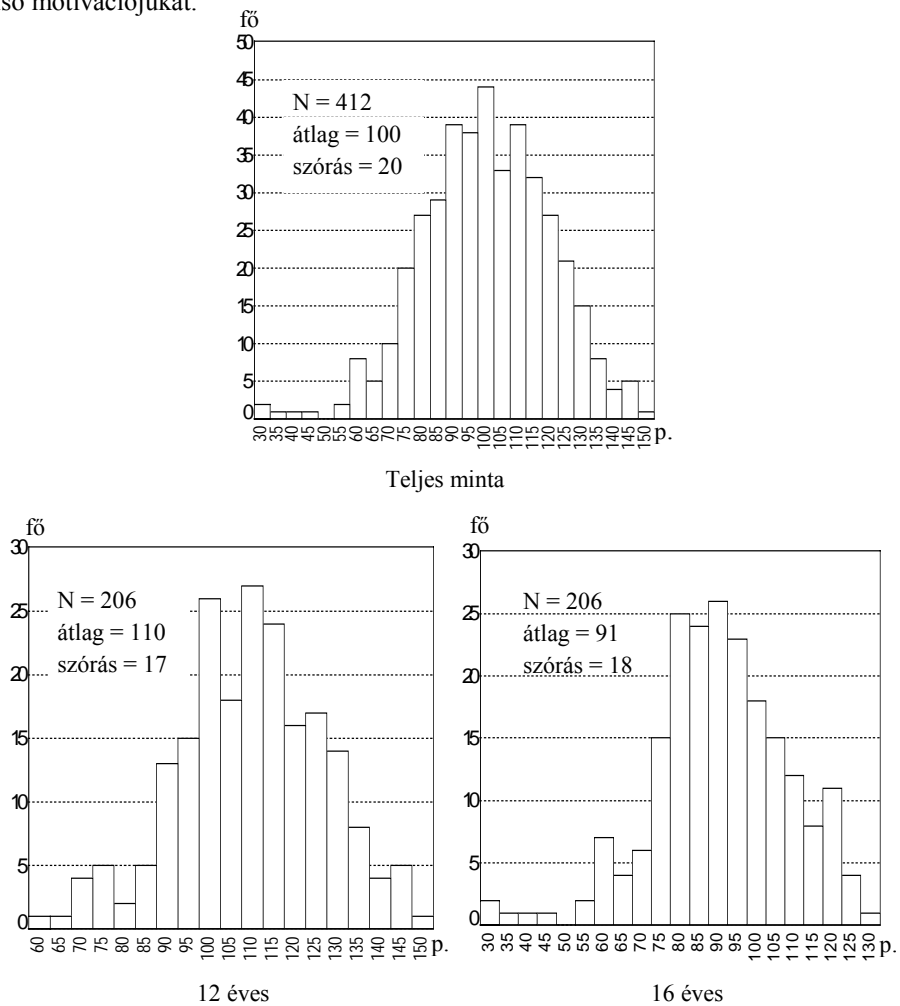
Az átlagok összehasonlításából is az derül ki, hogy az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása erősebb az általános iskolás gyerekeknél, mint a középiskolásoknál. Az elvégzett szignifikancia vizsgálat pedig azt mutatta ki, hogy 95%-os megbízhatósági fokon a két életkor között szignifikáns az eltérés a fiatalabb generáció javára. A kapott eredmény a mindennapi tapasztalattal teljesen megegyezik, s egyben arra is utal, hogy a kisebbek esetében az iskola pozitív hatását még jelentősebbé lehetne tenni a tanárok motiváló hatásán keresztül.



2. ábra
Az iskola motiváló hatása

A tanulók belső tanulási motiváltsága

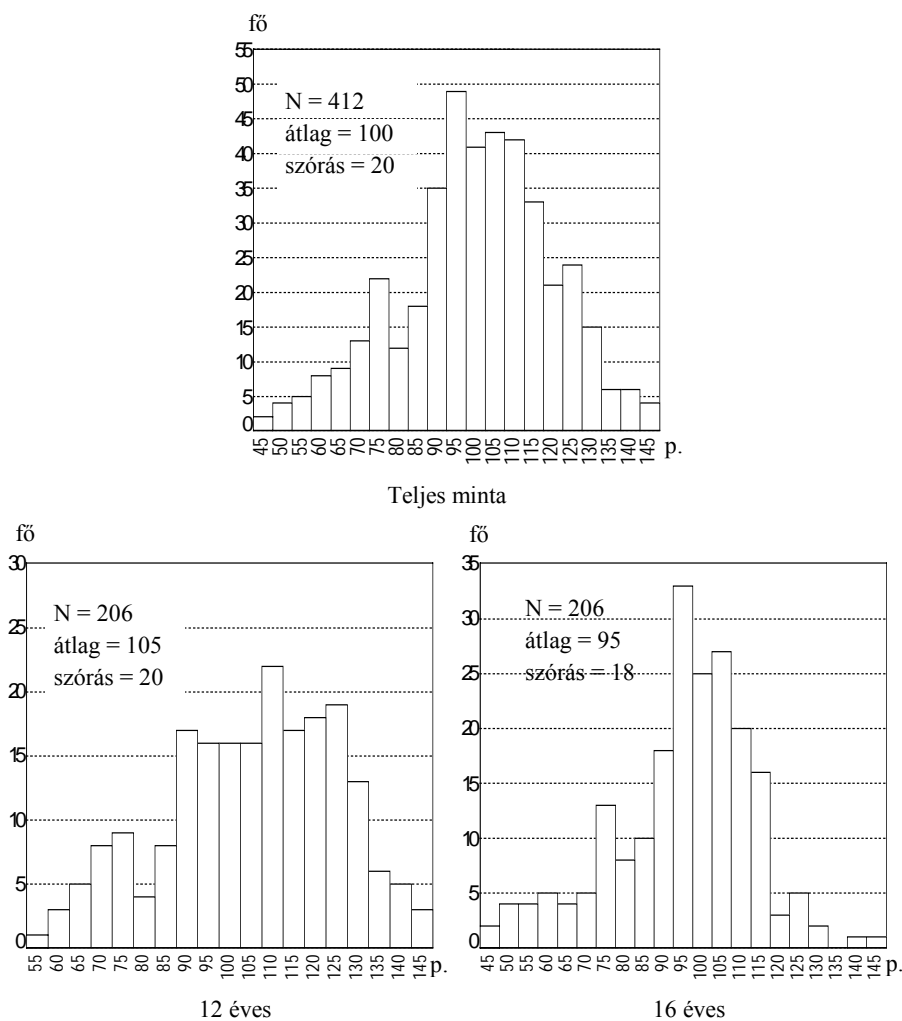
A belső tanulási motiváltságot jellemző hisztogramok (3. ábra) jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlást mutatnak, bár a 16 éves minta esetében az eloszlás kissé asszimmetrikus. Az eloszlások jól tükrözik, hogy itt is a fiatalabb tanulók azok, akikben nagyobb a belső késztetés a tanulásra. Az átlagokból kiderül (110 és 91), hogy a középiskolásoknál jelentős visszaesés figyelhető meg e téren is. A t-próba pedig megerősítette, hogy az átlagok között szignifikáns különbség van. Az életkori sajátosságokon kívül ennek az lehet még a magyarázata, hogy a 16 évesek életében még nem látszik közelinek az iskola befejezése, a pályaválasztás, ami jelentősen megváltoztathatja a tanulásra irányuló belső motivációjukat.



3. ábra
Belső tanulási motiváltság

A gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelése

A gyerekek tanulásra vonatkozó önértékelését bemutató eredményeket a 4. ábra foglalja össze. Az összevont mutató alapján készült hisztogramokról látható, hogy megközelítően szimmetrikus normális eloszlásokat kaptunk. A negatív és pozitív szórást össze-hasonlítva az is kiderül, hogy a két életkori mintán belül közel megegyezik azok száma, akik az átlaghoz viszonyítva negatívabban vagy pozitívabban ítélik meg tanulásra vonatkozó önértékelésüket.

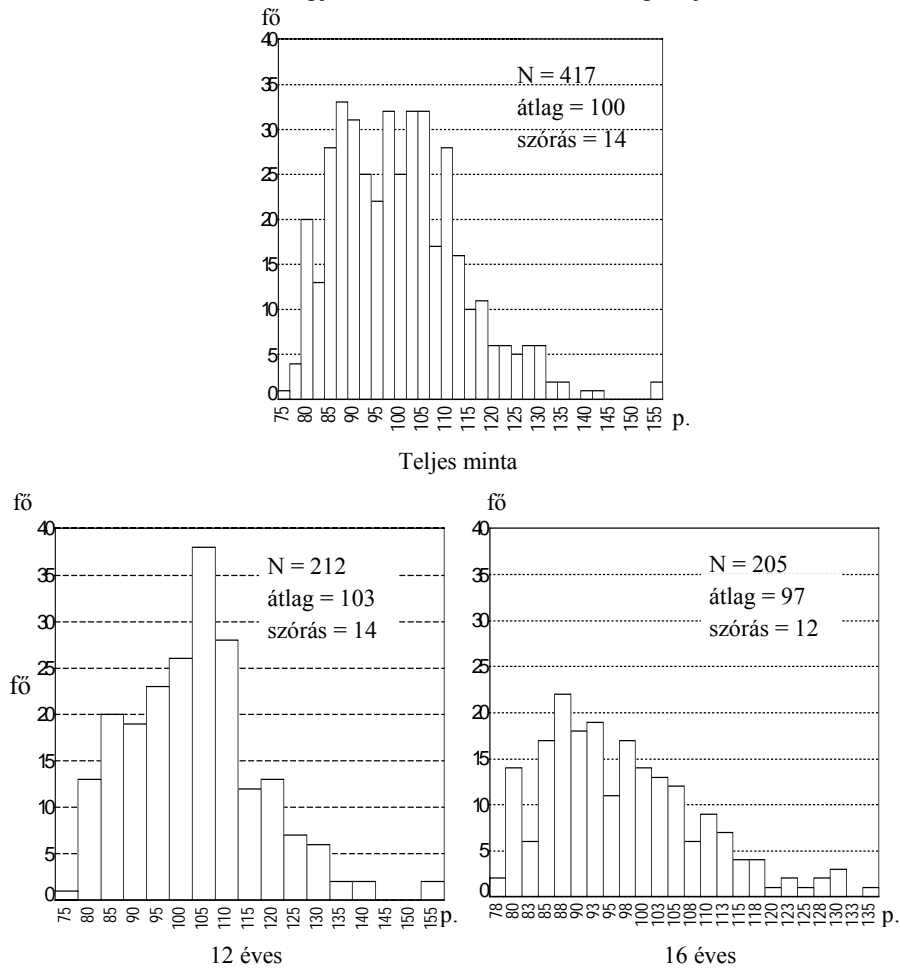


4. ábra
Tanulásra vonatkozó önértékelés

Az átlagok azt mutatják, hogy a gyerekek tanulással kapcsolatos önértékelése az életkor emelkedésével nem növekszik, hanem csökken. Az átlagok közti különbség elég nagy (105 és 95), a t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat pedig azt jelzi, hogy a fiatalabb korosztály eredményei szignifikánsan jobbak idősebb társaikénál. Ennek sokféle magyarázata lehet, az okokat egy későbbi vizsgálatban érdemes lenne részletesen feltárni.

Tanórán kívüli tanulási tevékenységek

A tanórán kívüli tanulási tevékenységeket szintén a tanulást segítő motívumok közé soroltuk, mivel feltételeztük, hogy azok a tanulók, akik több ilyen jellegű tevékenységet folytatnak, motiváltabbak az iskolai tanulásra is. A tanórán kívüli tanulási formákat reprezentáló összevont mutató alapján készültek az 5. ábra hisztogramjai.



5. ábra
Tanórán kívüli tanulási tevékenységek

Ezekon jól látszik, hogy erősen balra eltolódott eloszlásokkal van dolgunk. Ennek oka, mint láttuk, az előzőekben elemzett kérdésekre adott tanulói válaszok előfordulási aránya. Mindkét korosztályban jóval többen vannak azok, akik az átlagnál kevesebb tanórán kívüli tanulási tevékenységet (pl. szakköre járnak) végeznek, mint azok, akik az átlaghoz viszonyítva többet teljesítenek e téren.

A pozitív és negatív szórások, valamint az átlagok jól mutatják, hogy a fiatalabb gyerekek több tanórán kívüli tevékenységet folytatnak, mint idősebb társaik. A t-próbás szignifikancia vizsgálat megerősítette, hogy a két életkori mintát összehasonlítva az általános iskolás tanulók szignifikánsan jobb eredményeket értek el e téren. Ez egyrészt az életkorral függ össze, hisz egy középiskolás életében már tágabb azon tevékenységek köre, amelyek közül önállóan választhat. A másik oka ennek a változásnak az lehet, hogy ebben az életkorban a családi és az iskolai motiváció sokat gyengül. Ezt a vizsgálat eddigi eredményei teljesen alátámasztják.

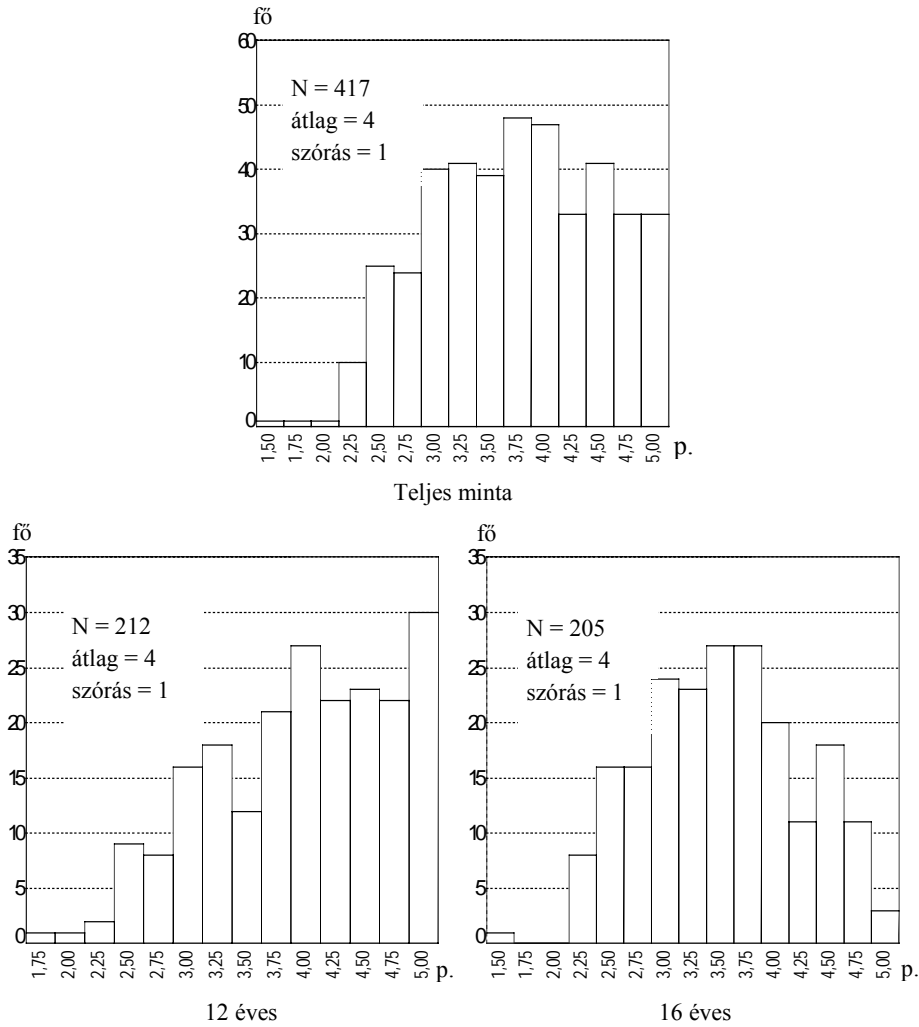
Tantárgyi osztályzatok

Végül rákérdeztünk a gyerekek legutolsó félévben kapott osztályzataira, hisz a tanulmányi eredményeket ezek fejezik ki legjobban.

A tantárgyi osztályzatok átlagolása, összevonása és standardizálása nyomán kapott összevont mutató segített bennünket abban, hogy képet kapjunk a két korosztály tanulmányi eredményeinek alakulásáról.

A 6. ábrán látható hisztogramok alakja a teljes és a 12 éves minta esetében teljesen asszimmetrikus, a 16 éves korú mintánál viszont szimmetrikus. A negatív és pozitív szórások elemzése azt mutatja, hogy a középiskolás korosztállyal összehasonlítva a 12 évesek között jóval kevesebben vannak olyanok, akiknek félévi átlaga közepes vagy annál gyengébb. Ugyanez a tendencia igaz az átlagtól jobban teljesítők esetében is. Míg az általános iskolás tanulók közel egy harmada 4,5 vagy annál magasabb átlagot ért el, addig a középiskolások esetében ez az arány jóval kisebb. Tehát a fiatalabb gyerekek jobb tanulmányi eredményeket produkálnak, mint idősebb társaik. Ez várható is volt, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy a fiatalabb korú tanulók lelkesebbek, motiváltabbak a jobb osztályzatok elérésében, mint a középiskolás korosztály többsége. Nekik nem az a legfontosabb, hogy minél jobban teljesítsenek az iskolában, néhányuk szemében pedig egyenesen stréberségnek számít a jó tanulmányi eredményért való hajtás. Valószínű azonban, hogy a pályaválasztás vagy a munkába állás előtti korosztály esetében árnyaltabb képet kapnánk az osztályzatokat illetően.

A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel



6. ábra
Tantárgyi osztályzatok

A szociális kompetencia néhány komponensének kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Kutatásunk egyik legfontosabb célkitűzése annak kiderítése volt, hogy a szociális kompetencia általunk megmért komponensei közül melyek vannak hatással a tanulást segítő motívumokra és a tanulmányi eredményekre. Feltételeztük ugyanis, hogy a kiválasztott komponens-együttesek valamilyen módon befolyásolják a gyerekek tanulási motívációját és iskolai teljesítményét. Azt azonban nem tudtuk, hogy a kiválasztott kompo-

nensek közül melyik milyen mértékben függ össze a tanulási motivációval és a tanulmányi érdemjegyekkel.

A változók közötti összefüggések feltárását a korrelációs és regressziós elemzések segítségével végeztük el. Először a személyiség szociális faktorainak, majd a külső-belső kontroll attitűdnek, végül pedig a kötődéseknek a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel való kapcsolatát mutatjuk be.

A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

A változók között sok a szignifikáns korreláció (1. táblázat). A közlékenységet, lelkesedést, önbizalmat, magabiztosságot magában foglaló energia faktor az iskolai motiváción kívül az összes többi tanulási motivációval szignifikánsan korrelál. A korrelációs együtthatók értéke 0,25 körül mozog, de a tanulási motiváltság esetében ez jóval magasabb ($r = 0,37$). Tehát a tanulásra irányuló belső motiváció szorosan összefügg a magabiztossággal, a lelkesedéssel és az önbizalommal. Legszorosabb kapcsolat a közlékenységet és lelkesedést kifejező dinamizmus alskála és a belső tanulási motiváltság között áll fenn ($r = 0,39$), ami azt mutatja, hogy ezek a komponensek, főleg a lelkesedés fontos részei a belsőből fakadó inspirációnak. Az is tanulságos, hogy az iskola motiváló hatása és az energia faktor korrelációja milyen alacsony ($r = 0,08$).

Az együttműködést, az emberséges, empátiás, jó indulatú viselkedést reprezentáló barátságosság faktor az iskolai motivációt kivéve szignifikáns kapcsolatban van minden változóval, legszorosabban azonban a belsőből fakadó tanulási motiváltsággal függ össze ($r = 0,43$). Elég magas az osztályzatokkal való korrelációja is ($r = 0,29$), tehát az együttműködő, a másokra odafigyelő magatartás szintén hatással van az iskolai teljesítményekre.

A lelkiismeretesség dimenzió korrelációja a belső tanulási motiváltsággal a legerősebb ($r = 0,49$), de a korrelációs együttható elég magas ($r = 0,29$ és $0,25$) az önértékeléssel és az osztályzatokkal kapcsolatosan is. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a megbízhatóság, a rendszeresség, az alaposág és a kitartás szintén olyan személyiségjegyek, ami szoros kapcsolatban áll az önértékeléssel, a belső tanulási motivációval, az iskolai teljesítménnyel és a tanórán kívüli tanulással, a családi és az iskolai motivációval viszont nem.

Az eredmények közül a legmeglepőbb az volt, hogy az érzelmi stabilitás, amelyben a szorongás, az érzelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége érhető tetten semelyik változóval nem mutat szignifikáns összefüggést, még a család motiváló hatásával sem. Úgy tűnik, hogy egy olyan személyiség-dimenzióval állunk szemben, amelynek közvetlenül nincs befolyása a tanulási motivációra és az iskolai teljesítményre.

A nyitottság viszont az iskolai motivációt leszámítva ($r = 0,16$) minden más mutatóval szoros kapcsolatban áll, s közülük a belső tanulási motivációval függ össze legszignifikánsabban ($r = 0,46$). Világosan látszik, hogy a kultúrára, az újdonságra és a másságra való nyitottság fontos tényező mind a tanulás, mind a teljesítmény szempontjából.

1. táblázat. A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Szociális faktorok	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,21**	0,24**	0,09	0,39**	0,16**	0,18**
Dominancia	0,22**	0,16**	0,07	0,24**	0,26**	0,10*
<i>Energia</i>	0,25**	0,24**	0,08	0,37**	0,25**	0,16**
Együtműködés	0,22**	0,22**	0,14**	0,38**	0,19**	0,24**
Udvariasság	0,24**	0,24**	0,15**	0,40**	0,16**	0,28**
<i>Barátságosság</i>	0,26**	0,25**	0,16**	0,43**	0,20**	0,29**
Pontosság	0,16**	0,23**	0,16**	0,50**	0,25**	0,26**
Kitartás	0,14**	0,13*	0,15**	0,35**	0,25**	0,17**
<i>Lelkiismeretesség</i>	0,18**	0,20**	0,16**	0,49**	0,29**	0,25**
Emocionális kontroll	0,03	0,00	-0,03	0,12*	-0,05	0,08
Impulzivitás kontroll	0,06	0,02	-0,03	0,01	-0,06	-0,05
<i>Érzelmi stabilitás</i>	0,06	0,01	-0,02	0,07	-0,05	0,02
Nyitottság a kultúrára	0,20**	0,23**	0,20**	0,41**	0,19**	0,20**
Nyitottság a tapasztalatokra	0,25**	0,26**	0,16**	0,39**	0,34**	0,26**
<i>Nyitottság</i>	0,25**	0,25**	0,20**	0,46**	0,30**	0,26**

* p < 0,05 ; ** p < 0,01

A 2. és a 3. táblázat életkori bontásban mutatja be, hogy a fent jelzett kapcsolatok hogyan módosulnak 12 és 16 éves korban. Az energia faktor és a tanulást segítő motívumok kapcsolatát megnézve rögtön szembetűnik, hogy 16 éves korban sokkal szorosabb az összefüggés a tanórán kívüli tanulás és a dinamizmus, dominancia között, mint 12 éves korban ($r = 0,31$ és $0,16$). Különbség az is, hogy a 16 éveseknél valamivel szignifikánsabb a korreláció a tanulási motíváció, a tanulásra vonatkozó önértékelés, az osztályzatok és az energia faktor között, mint a 12 éveseknél. Az is tanulságos, hogy az iskola motiváló hatása a középiskolás generáció esetében még jelentéktelenebb, mint az általános iskolás korú gyerekeknél. Ez azonban nem meglepő, hisz a mindennapi pedagógiai gyakorlat ugyanezt a tendenciát erősíti meg.

2. táblázat. A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban

Szociális faktorok	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,13	0,19**	0,11	0,31**	0,06	0,07
Dominancia	0,16*	0,20**	0,09	0,22**	0,29**	0,10
<i>Energia</i>	0,16**	0,23**	0,10	0,30**	0,21**	0,10
Együtműködés	0,17*	0,20**	0,20**	0,26**	0,22**	0,21**
Udvariasság	0,13	0,18*	0,19**	0,26**	0,14	0,19**
<i>Barátságosság</i>	0,19**	0,21**	0,22**	0,29**	0,20**	0,23**
Pontosság	-0,07	0,15*	0,14*	0,34**	0,16*	0,05
Kitartás	0,03	0,11	0,20**	0,33**	0,24**	0,08
<i>Lelkiismeretesség</i>	-0,01	0,16*	0,17*	0,38**	0,21**	0,07
Emocionális kontroll	0,03	-0,02	-0,10	0,09	-0,07	0,05
Impulzivitás kontroll	0,09	0,02	-0,05	0,04	-0,08	-0,05
<i>Érzelmi stabilitás</i>	0,08	-0,02	-0,08	0,07	-0,08	0,01
Nyitottság a kultúrára	0,10	0,20**	0,21**	0,34**	0,19	0,08
Nyitottság a tapasztalatokra	0,18	0,11	0,15	0,30**	0,33**	0,22**
<i>Nyitottság</i>	0,16	0,17	0,20**	0,37**	0,23**	0,15*

* p < 0,05 ; ** p < 0,01

A barátságosság kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel a két életkorban szintén eltérő. Az első különbség, hogy a fiatalabb tanulóknál az iskolai motiváció és a barátságosság közötti korreláció jóval magasabb ($r = 0,21$), mint a 16 éveseknél ($r = 0,00$). Ugyanez a tendencia figyelhető meg a tanulásra vonatkozó önértékelés esetében is. Míg a 12 éves minta korrelációs együtthatója 0,20, addig ez az érték a középiskolásoknál már csak 0,07. A tanulási motíváltság és a barátságosság összefüggésének elemzésekor azonban éppen az derül ki, hogy a köztük lévő korreláció a 16 éveseknél jóval magasabb ($r = 0,43$), mint fiatalabb társaiknál ($r = 0,29$).

3. táblázat. *A személyiség szociális faktorainak kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban*

Szociális faktorok	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Dinamizmus	0,22**	0,22**	-0,01	0,35**	0,17**	0,21**
Dominancia	0,30**	0,09	0,00	0,25**	0,19**	0,07
<i>Energia</i>	<i>0,31**</i>	<i>0,18*</i>	<i>-0,00</i>	<i>0,35**</i>	<i>0,22**</i>	<i>0,17*</i>
Együttműködés	0,19**	0,14	-0,01	0,39**	0,04	0,18*
Udvariasság	0,27**	0,21**	0,02	0,39**	0,06	0,28**
<i>Barátságosság</i>	<i>0,25**</i>	<i>0,20**</i>	<i>0,00</i>	<i>0,43**</i>	<i>0,07</i>	<i>0,25**</i>
Pontosság	0,20**	0,11**	0,07	0,37**	0,12	0,28**
Kitartás	0,20**	0,06	0,03	0,27**	0,19**	0,19**
<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>0,24**</i>	<i>0,07</i>	<i>0,04</i>	<i>0,36**</i>	<i>0,20**</i>	<i>0,28**</i>
Emocionális kontroll	-0,05	-0,14	0,05	0,06	-0,10	0,05
Impulzivitás kontroll	-0,02	-0,01	-0,02	0,06	-0,08	-0,09
<i>Érzelmi stabilitás</i>	<i>-0,01</i>	<i>-0,00</i>	<i>0,03</i>	<i>-0,01</i>	<i>-0,07</i>	<i>-0,01</i>
Nyitottság a kultúrára	0,25**	0,20**	0,15*	0,42**	0,23**	0,28**
Nyitottság a tapasztalatokra	0,27**	0,26**	0,12	0,40**	0,29**	0,24**
<i>Nyitottság</i>	<i>0,30**</i>	<i>0,26**</i>	<i>0,15*</i>	<i>0,47**</i>	<i>0,30**</i>	<i>0,31**</i>

* p < 0,05 ; ** p < 0,01

A lelkiismeretesség dimenzió összefüggéseit megnézve még nagyobb eltéréseket figyelhetünk meg a két életkor között. Az általános iskolába járó gyerekeknek ennek a faktornak és a tanórán kívüli tanulásnak a kapcsolata negatívan korrelál ($r = -0,01$). A középiskolások esetében viszont éppen ellenkező összefüggést találunk, hisz itt a korrelációs együttható 0,24. Hasonló eltérés figyelhető meg az osztályzatok esetében is. Míg a 12 éves gyerekeknek a lelkiismeretesség és az osztályzatok közötti korreláció nagyon alacsony ($r = 0,07$), addig ugyanez a 16 éves korosztálynál már 0,28. Ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy *a középiskolás generációnál a lelkiismeretesség, ami ekkorra már szilárd személyiségvonássá fejlődik, szorosabban függ össze a tanulással és az érdemjegyekkel, mint a fiatalabb korcsoport esetében.*

Az érzelmi stabilitás kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és az érdemjegyekkel semmiben sem különbözik a két életkori mintán, a korrelációs együtthatók hasonló értékek körül mozognak. Mindez azt jelenti, hogy az életkor változásával nem mutatható ki semmiféle szignifikáns összefüggés az ide tartozó változók között.

A nyitottság viszont szorosan összefügg a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel. Azonban néhány különbség itt is megjelenik a két életkori mintán. A 12 éves gyerekeknél a nyitottság és a tanórán kívüli tanulás korrelációja nem jelentős ($r = 0,17$), a 16 éveseknél viszont az összefüggés már szorosabb ($r = 0,30$). Ez az adat a lelkiismeretesség dimenzió elemzésénél kapott eredményekkel cseng össze, tehát *az életkor növekedésével a nyitottság és a lelkiismeretesség jóval nagyobb szerepet játszik a tanulók tanórán kívül végzett tanulási tevékenységében, mint fiatalabb korban*. A nyitottság erősebben kapcsolódik 16 éves korban a belső tanulási motivációhoz ($r = 0,47$), a tanulásra vonatkozó önértékeléshez ($r = 0,30$) és az osztályzatokhoz is ($r = 0,31$) a fiatalabb korcsoporthoz képest. Tehát az életkor növekedésével a nyitottság szerepe egyre jelentősebb az iskolai eredményesség szempontjából.

A külső-belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Feltevésünk az volt, hogy a külső-belső kontroll attitűd befolyásolja a tanulási motivációt és az iskolai eredményességet, mivel a vonatkozó szakirodalom (Kozéki, 1985) alapján tudjuk, hogy az iskolai teljesítmény elismerésének az igénye fontos mérési dimenziója a külső-belső kontroll attitűdnek. Míg a belső kontroll attitűdnél a problémamegoldó készség, a tanórai aktivitás, a kemény, kitartó munka, az intellektuális képességek, addig a külső kontroll attitűdnél a szerencsének, a tanár szeszélyeinek és általában a tanár személyének az előtérbe helyezése tapasztalható.

Az általunk megvizsgált változók közötti összefüggések elemzése nem igazolta hipotézisünket. *Sem a tanulást segítő motívumokkal, sem az osztályzatokkal nincs szignifikáns kapcsolata a belső kontroll attitűdnek*. Az egész mintára vonatkozó adatok jól mutatják, hogy sok helyen negatív korreláció áll fenn a mutatók között (4. táblázat).

4. táblázat. *A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel*

Belső kontroll attitűd	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,05	0,08	-0,10	-0,02	-0,05	0,05
Sikerért vállalt felelősség	0,01	-0,06	-0,05	-0,07	-0,02	0,06
Belső kontroll	0,04	0,03	-0,11*	-0,07	-0,01	0,07

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$

A 12 és a 16 éves korú minta eredményei ugyanezt a tendenciát jelzik (5. és 6. táblázat). A legnagyobb meglepetést viszont az okozta, hogy még a tanulásra vonatkozó önértékelés, az osztályzatok és a belső kontroll között sem mutatható ki szignifikáns kapcsolat ($r = -0,01$ és $0,07$). Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a külső-belső kontroll attitűd közvetlenül nem függ össze a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményességgel. Azonban az sem kizárt, hogy valamilyen mérés technikai magyarázata van ennek a meglepő eredménynek.

5. táblázat. A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban

Belső kontroll attitűd	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,04	0,04	- 0,23	- 0,12	- 0,01	- 0,11
Sikerért vállalt felelősség	- 0,05	- 0,07	0,06	- 0,13	- 0,08	0,08
Belső kontroll	0,01	- 0,01	- 0,12	- 0,19	- 0,03	0,00

6. táblázat. A külső- belső kontroll attitűd kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban

Belső kontroll attitűd	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Kudarcért vállalt felelősség	0,03	0,07	0,04	- 0,05	- 0,07	- 0,05
Sikerért vállalt felelősség	0,14	- 0,01	- 0,17	0,08	0,11	0,10
Belső kontroll	0,09	0,09	- 0,09	0,05	0,01	0,01

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Az iskolai tapasztalatokkal megegyezően több kutatás kimutatta (pl. *Báthory*, 1989), hogy egy tantárgy szeretete - ami a kisiskolás korú gyerekek esetében szinte mindig azonos a tanítóhoz való kötődéssel - szorosan összefügg a tanulmányi eredménnyel. A kötődések tehát fontos szerepet játszanak a különböző teljesítmények alakulásában, így azt vártuk, hogy vizsgálatunkban is kimutatható lesz az összefüggés a kötődések és a tanulmányi eredményesség között.

A 7. táblázat adataiból az derül ki, hogy bár a korrelációs együtthatók értéke elég alacsony, több szignifikáns kapcsolat is megtalálható az egyes változók között. Ilyen összefüggés áll fenn a családi kötődések és a belső tanulási motiváció ($r = 0,24$), valamint a tanulmányi érdemjegyek között ($r = 0,13$). Ugyancsak szignifikáns korreláció mutatkozik a baráti kötődések és a belső tanulási motiváció esetében ($r = 0,15$). *Az viszont meglepő, hogy a tanári kötődések sem az iskolai motivációval, sem pedig az érdemjegyekkel nem korrelálnak erősen.* Ez a nem várt eredmény további elemzéseket igényel, de az is lehet, hogy az ok abban keresendő, hogy a gyerekek csak nagyon kevés tanári kötődésről számoltak be választásaik során, ami a korrelációs számításokra is kihatott. *Szintén váratlan volt, hogy a családi kötődések korrelációja a családi motivációval milyen alacsony ($r = 0,07$).*

7. táblázat. Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel

Kötődések	Tanórán kívüli tanulás	Család motiváló hatása	Iskola motiváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Családi kötődések	0,06	0,07	- 0,01	0,24**	0,12*	0,13**
Tanári kötődések	- 0,10**	- 0,19**	- 0,00	- 0,06	- 0,17**	- 0,11*
Baráti kötődések	0,08	- 0,01	0,10	0,15**	0,06	0,08
Egyéb kötődések	0,08	- 0,07	- 0,03	- 0,07	0,04	- 0,03
Összes kötődés sz.	0,16	0,10	0,06	0,15**	0,19**	0,23
Kötődési háló ereje	0,28**	0,22**	- 0,01	0,23**	0,24**	0,30**
Kötődések ereje	0,04	0,04	- 0,03	0,09	0,01	- 0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Megvizsgálva az összes kötődés és a különböző változók kapcsolatát rögtön kitűnik, hogy bár a korrelációs együtthatók értéke alacsony, a belső tanulási motivációval, a tanulásra vonatkozó önértékeléssel és az osztályzatokkal szignifikánsan korrelál ($r = 0,15$; $0,19$ és $0,23$). Mindez jól mutatja, hogy a személyes kötődések közvetve és/vagy közvetlenül szerepet játszanak a tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény alakulásában.

A 12 és a 16 éves korú gyerekek eredményei (8. és 9. táblázat) szintén ezt a tendenciát mutatják, a korrelációs együtthatók értéke nagyon hasonló minden esetben.

8. táblázat. Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 12 éves korban

Kötődések	Tanórán kívüli tanulás	Család motíváló hatása	Iskola motíváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Családi kötődések	-0,02	0,05	-0,07	0,04	-0,04	-0,03
Tanári kötődések	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Baráti kötődések	0,12	0,01	0,09	0,14*	0,05	0,10
Egyéb kötődések	0,11	0,02	0,02	-0,02	0,13	0,05
Összes kötődés sz.	0,16*	0,12	0,05	0,12	0,18**	0,25**
Kötődések ereje	0,23**	0,12	-0,24	0,13	0,22**	0,17*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

9. táblázat. Kötődések kapcsolata a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel 16 éves korban

Kötődések	Tanórán kívüli tanulás	Család motíváló hatása	Iskola motíváló hatása	Tanulási motíváltság	Önértékelési mutató	Osztályzatok átlaga
Családi kötődések	0,05	0,02	-0,02	0,20**	0,15*	0,17*
Tanári kötődések	-0,12	-0,24**	0,02	-0,04	-0,22**	-0,13
Baráti kötődések	0,04	-0,01	0,11	0,20**	0,08	0,08
Egyéb kötődések	0,12	0,04	-0,04	-0,03	0,02	-0,03
Összes kötődés sz.	0,17*	0,07	0,07	0,17*	0,18**	0,23**
Kötődések ereje	0,07	0,17*	-0,04	0,10	0,02	0,09

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nagy különbségek vannak viszont a családi kötődések és a belső tanulási motíváltság, a tanulásra vonatkozó önértékelés és az osztályzatok kapcsolatában a két életkorban. Míg a 12 éves korú gyerekeknél a családi kötődések és a belső tanulási motíváció között nincs erős kapcsolat ($r = 0,04$), addig a 16 éves korosztálynál a korreláció jóval szignifikánsabb ($r = 0,20$). Ugyanez mutatható ki a családi kötődések és a tanulásra vonatkozó önértékelés kapcsolatában is. A 16 éves korú tanulóknál a korrelációs együttható értéke 0,15; a 12 éveseknél viszont $-0,04$. A tantárgyi érdemjegyek és a családi kötődések korrelációs együtthatói szintén nagyon eltérőek. A 12 éves korúaknál $r = -0,03$, a 16 éves-

seknél $r = 0,17$. Ezek az összefüggések nagyon meglepőek, hisz éppen azt vártuk volna, hogy a fiatalabb generáció lesz az, amelynél a családi kötődések erősebben befolyásolják a tanulási motivációt és a tanulmányi teljesítményt. Úgy tűnik azonban, hogy a családi kötődések hatása nem hogy csökkenne e tekintetben, hanem erősödik az idősebb generációnál.

A szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közti összefüggések

A változók közötti belső összefüggésekre a többszörös regresszióanalízis segítségével próbáltunk fényt deríteni. A személyiség szociális faktorait, a külső-belső kontroll attitűdöt, a kötődéseket, a tanulási motívumokat és a tanulmányi teljesítményt reprezentáló 14 változó belső összefüggéseit a 10. táblázat foglalja össze.

Az eredményekből kitűnik, hogy a felvett független változók az extravertiót kifejező energia faktornak 57%-át magyarázzák meg. A nyitottság 26%-ban, a barátságosság 16%-ban, a lelkiismeretesség pedig 14%-ban járul hozzá a megmagyarázott varianciához, míg a többi változó össz súlya csak 1%-ot tesz ki. Tehát az *extraverzió jelentős mértékben a nyitottság, a lelkiismeretesség, az együttműködés és empátiás képességek fejlettségétől függ*. Ugyanerre a tendenciára utal a barátságosság faktor elemzése is, ahol az energia, a nyitottság és a lelkiismeretesség együttesen 40%-os megmagyarázott varianciát adnak. Az energia a lelkiismeretességnek 17%-át, a barátságosság 10%-át magyarázza meg, míg a nyitottság esetében az energia 26%-os, a barátságosság viszont 9%-os megmagyarázott varianciát ad. Az, hogy az extravertió, a barátságosság és a nyitottság ilyen szorosan kapcsolódik egymáshoz a szakirodalom eredményeivel teljesen megegyezik, az viszont teljesen meglepő, hogy a lelkiismeretesség is ilyen nagy mértékben kötődik az első kettőhöz.

Az elemzésnél az is kiderült, hogy a lelkiismeretességnek 13%-át magyarázza meg a belső tanulási motiváltság. Ez teljesen érthető, hisz a pedagógiai gyakorlatból is tudjuk, hogy az a gyerek, aki belső motiváltsággal rendelkezik, az lelkiismeretesen fogja megcsinálni a megvalósítandó feladatokat és tevékenységeket.

A változók az érzelmi stabilitásnak együttesen is csak a 8%-át magyarázzák meg, ami azt jelenti, hogy erre a személyiségtényezőre az általunk felvett függő változók csak minimális mértékben hatnak. Ez azonban nem okozott meglepetést, hisz vizsgálatunk eddigi eredményei is ugyanezt a tendenciát erősítették meg.

Az viszont teljesen váratlan eredmény, hogy a független változók a külső-belső kontroll attitűd varianciáját 0%-ban magyarázták meg, tehát a többi változó semmilyen mértékben nincs hatással rá. Ez fordítottan is igaz, hisz a *külső-belső kontroll attitűd egyetlen változó megmagyarázott varianciájához sem járul hozzá lényegesen*. Úgy tűnik, hogy egy olyan személyiségjeggyel állunk szemben, ami teljesen független az általunk vizsgált tényezőktől.

10. táblázat. A szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közti összefüggések, $r\beta, \%$

FÜGGETLEN VÁLTOZÓK	FÜGGŐ VÁLTOZÓK													
	1. E.	2. B.	3. L.	4. É.	5. Ny.	6. B.K.	7. K.Sz.	8. K.E.	9. Cs.M.	10. I.M.	11. B.T.M.	12. Ö.M.	13. T.K.T.	14. O.Á.
1. Energia		19	17	2	26	0	0	0	0	-1	-3	3	4	-2
2. Barátságosság	16		10	1	9	0	2	2	1	0	1	-4	1	6
3. Lelkiismeretesség	14	10		-3	5	0	1	0	0	1	14	0	-1	0
4. Érzelmi stabilitás	0	0	1		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5. Nyitottság	26	11	6	3		1	2	1	2	3	10	1	11	0
6. Belső kontroll attitűd	0	0	0	0	1		0	0	2	1	0	0	0	0
7. Összes kötődés száma	0	1	1	0	0	0		25	1	0	-1	-1	2	2
8. Kötődések ereje	-3	1	0	0	0	0	24		0	0	0	1	0	1
9. Család motiváló hatása	0	6	0	-5	1	0	1	0		0	3	3	3	6
10. Iskola motiváló hatása	0	0	4	0	2	0	0	0	0		5	1	-1	1
11. Belső tanulási motiváltság	-3	1	13	2	7	0	1	4	3	7		7	4	3
12. Önértékelési mutató	3	-4	5	8	1	0	1	0	5	1	8		6	32
13. Tanórán kívüli tanulás	2	0	-9	0	0	0	1	0	3	1	3	4		2
14. Osztályzatok átlaga	-2	6	0	0	0	0	3	0	8	2	3	31	3	
$R^2, \%$	57	48	48	8	56	0	32	30	26	16	44	51	23	50

Változórendszerünk a kötődések számának varianciáját 32%-ban magyarázta meg, ám ebből 24%-ot egyedül a kötődések erősségét jelző változó ad. Ugyanez a tendencia látszik abban az esetben is, amikor a kötődések erősségére mint függő változóra vonatkozóan készítettük el a regresszióanalízist. Ekkor ugyanis a megmagyarázott variancia 25%-át a kötődések száma adta. Ezek az eredmények teljesen megegyeznek a kötődés kérdőív feldolgozása és a korrelációs számítások során nyert adatokkal, *tehát ha a gyerekek kötődnek valakihez, akkor az erős intenzitású, illetve ha valakihez szoros kapcsolatot fűzi őket, akkor az kötődést jelent részükről a másik fél felé.*

A tanulást segítő motívumok közül a családi és az iskolai motiváció varianciáját a felvett változók még együttesen is csak 26 illetve 16%-ban magyarázták meg. Az viszont igazi meglepetésként szolgált, hogy e két változó mennyire nem hat az osztályzatok ala-

kulására. A családi motiváció a tantárgyi osztályzatoknak csupán 8%-át magyarázza meg, míg az iskolai motiváció hatása csupán 2%-os. Ez utóbbi nagyon elgondolkasztató, hisz egyértelműen jelzi, hogy az iskola motiváló, serkentő szerepe a gyerekek tanulmányi eredményességében minimális.

A belső tanulási motiváltság variációját viszont a változók 44%-ban magyarázták meg. Közülük a legfontosabb a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés, mivel ezek együttes hatása 32%. Ezek az adatok nagyon hasonlóak a lelkiismeretességre, a nyitottságra és az önértékelésre mint függő változóra vonatkozó eredményekkel, így elmondható, hogy ezek a tényezők erősen hatnak egymásra.

Az önértékelésre azonban a fenti változókhoz képest is jóval erősebb hatással van az osztályzatok alakulása, hisz az összes megmagyarázott variancia 31%-át ez a változó adta. Ezt az osztályzatokra mint függőváltozóra vonatkozó eredmény is megerősítette, hisz ott az osztályzatok variációját 32%-ban a tanulásra vonatkozó önértékelés magyarázta meg. Egyértelműen kiderült, hogy e két változó erősen hat egymásra, tehát a *jó tanulmányi teljesítmény erősíti a gyerekek önértékelését, a reális önértékelés pedig nagy hatással van az osztályzatok alakulására.*

A tanórán kívüli tanulás esetében a megmagyarázott variancia 23% volt, amelyből 10%-ot a nyitottság egyedül adott. Ez teljesen érthető is, hisz a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelezően előírtakon túl is foglalkozzon különböző tanulási tevékenységekkel.

Összefoglalás

Ebben a tanulmányunkban a szociális kompetencia és az iskolai teljesítmény összefüggését feltáró méréseinket mutattuk be.

Az eredményekből az derül ki, hogy a személyiség szociális faktorait reprezentáló változók az érzelmi stabilitás kivételével a tanulást segítő motívumok közül legszorosabban a belső tanulási motiváltsággal függnek össze. Az adatokból az is világosan látszik, hogy az életkor növekedésével a nyitottság szorosabban kapcsolódik a belső tanulói motivációhoz, a tanulásra vonatkozó önértékeléshez és az osztályzatokhoz a fiatalabb korosztályhoz képest.

A regisztrációanalízis során kapott adatok azt mutatják, hogy a belső tanulási motiváció variációját leginkább a lelkiismeretesség, a nyitottság és az önértékelés magyarázza meg. Az adatok azt is jelzik, hogy a belső tanulási motiváltság szintén jelentős hatással van erre a három változóra, tehát a hatás kölcsönös egymásra. Egyértelműen kiderült az is, hogy a jó tanulmányi eredmény erősíti a gyerekek önértékelését, a reális önértékelés pedig nagy hatással van az osztályzatok alakulására.

A tanórán kívüli tanulási tevékenységeket leginkább a nyitottság magyarázza meg, ami érthető is, hisz a nyitottság alapvetően szükséges ahhoz, hogy valaki a kötelező tanuláson kívül is foglalkozzon bármilyen tanulási tevékenységgel.

A kutatást az OTKA/F013901 támogatásával végeztük.

Irodalom

- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1162–1172.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. és Perugini, M. (1993): The „Big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Person. individual Difference*. **15**. 281–288.
- Frosh, S. (1983): Children and teachers in school. In.: Spence, S. and Shepherd, G. (szerk.): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, Vol. **8/1**. 137–158.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 157–200.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (1988): *Social competence in developmental perspective*. Kluwe Academic Publishers, Dordrecht.
- Stephens, T. M. (1978): *Social skills in the classroom*. Cedars Press
- Szirmák Zsófia és Boele De Raad (1994): Személyiségtaxonómia. A magyar nyelv személyleíró szókincse. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. sz. 39–65.
- Trower, P. (1982): Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In: Curran J. P. és Monti P. M. (szerk.): *Social skills training*. Guilford Press, New York.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (1987): A gyermekkori kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze. *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica*, 29. sz. 165–182.
- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 430–437.
- Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 293–302.
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó (1997): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 187–210.

Zsolnai Anikó

ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI: THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL COMPETENCE AND SCHOOL ACHIEVEMENT

The aim of the empirical research presented in this paper was first, to define those components of social competence that influence academic achievement and, second, to make an attempt to demonstrate the role these components play. The following components of social competence were selected for analysis: extraversion - introversion; emotional stability – instability; cooperation/empathy - egoism; openness; external - internal control attitude; and attachment patterns. Five questionnaires were devised and administered to 6th and 12th grade students. Altogether 438 students were included in the study. The results of the investigation focusing on personality factors show that the assessed social factors are not affected considerably by age. Differences that can be attributed to sex were found in some factors (eg. cooperation, empathy, and reliability). The correlation analysis of learning motives revealed the importance of intrinsic learning motivation in its strong relation to the variables representing the social factors of personality (with the exception of emotional stability). Results of the regression analysis indicate that among the social factors, extraversion, friendliness and openness have the greatest impact on each other. The results also show that conscientiousness, openness and self-esteem explained most of the variance in intrinsic learning motivation. Data also suggest that intrinsic learning motivation has a considerable effect on these three variables. It became evident, too, that high academic achievement raises children's self esteem, and realistic self-esteem has a major impact on grades.

Magyar Pedagógia, 98. Number 4. 339–362. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zsolnai Anikó, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, H–6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.