

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola**



**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:**  
Dr. habil Szűts Zoltán  
egyetemi tanár

**A Neveléstudományi Doktori Iskola Programigazgatója:**

Dr. Szőke-Milinte Enikő  
egyetemi docens

**Roszik Dóra**

**A tanulási eredményesség vizsgálata középiskolás tanulók körében.  
Tanulói és tanári visszajelzések az iskolai sikerességről.**

**Tézisfüzet**

**Témavezető:**  
Dr. Mester Dolli, főiskolai docens  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pszichológiai Intézet

Eger, 2025

## Bevezetés

A jelenkor progresszív társadalmi változásai megkövetelik a rugalmas tanulási képességek kialakítását. Ezért kiemelten fontos, hogy az oktatási rendszer jelenleg bármely szintjén tanuló diákjai tisztában legyenek saját erősségeikkel, gyengeségeikkel és tanulási szokásaikkal, mivel mindezek hozzájárulhatnak az iskolai sikerességükhöz. A hatékony tanulás alapfeltétele a szükséges alapkészségek fejlesztése, a helyes tanulási szokások kialakítása, valamint a konkrét tanulási technikák és módszerek alkalmazása, amelyeket a mindennapi tanulásszervezés során fontos lenne beépíteni a tanulási folyamatokba, hiszen a nem hatékonyan megkomponált elsajátítási procedúra bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredmények romlásával (Habók, 2004).

A tanulásra fordított idő a tanulók életének nagy részét kiteszi, az iskolai siker általában a diákok és családjaik számára is kívánatosak, azonban nem minden tanulónak kielégítő a tanulmányi teljesítménye és nem mindenki élvezi ezt a fajta megszabott, kötelező elfoglaltságot (Csíkszentmihályi és Larson 1984). A szülők és gyakran még a pedagógusok is tanácstalanul állnak azokkal az esetekkel szemben, amikor egy gyermeknek nehézségei adódnak a tanulásal. Hosszú időn keresztül figyelmen kívül hagyták ezen problémához kapcsolódó nehézségek valódi okainak feltárását, hiszen úgy gondolták, hogy az iskola alapvető feladata biztosítani a tanulóhoz való hozzáférés lehetőségét, ezáltal általánossá vált az a szemléletmód miszerint "mindenki tanul, mivel iskolába jár, és ott tanulni szoktak". Az iskolával való elégedetlenség és a lemorzsolódás nem rendkívüli jelenségek, komoly kihívást jelentenek a legtöbb ország, köztük Magyarország számára is (González-Rodríguez, Vieira és Vidal, 2019).

A diákok ösztönzésére és a tanulás során kiváltott örömeztetésére nagy figyelmet kell fordítaniuk az iskolavezetőknek, a pedagógusoknak és az oktatáseméleti szakembereknek egyaránt (Ranson és Martin 1996). Az általános iskolából a középiskolába való átmenet időszaka potenciális kockázatot jelent a tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények csökkenésében (Eccles, 2004). Összehasonlító elemzések kimutatták, hogy a jó tanulmányi eredményeket elérő diákok jobban alkalmazkodnak az iskolai elvárásokhoz és elkötelezettebbek a tanulmányaik iránt, mint a kevésbé jól teljesítő vagy lemorzsolódó társaik (Finn és Rock, 1997). Kiemelkedő fontosságú megérteni tehát azokat a mechanizmusokat, amelyek megvédhetik a serdülőket a lemorzsolódástól azon kritikus oktatási átmenetek során, amelyek az iskolai éveik alatt jelentkeznek, mivel a korai iskolaelhagyás nemcsak az érintettek életlehetőségeit befolyásolja, hanem gazdasági és társadalmi szempontból is negatív következményekkel jár (Degroote, Demanet és van Houtte, 2019). Az új oktatási környezethez való sikeres alkalmazkodás elősegíti a felsőoktatásban való sikeres részvételt, a jobb munkalehetőség ígérteit a végzettség(ek) megszerzését követően (Upadyaya és Salmela-Aro, 2013).

## A disszertáció témája és felépítése

Az iskola központi szerepet tölt be a serdülők fejlődésében, hiszen fő munkahelyül szolgál ezen korosztály számára, amelyet olyan a felnőttekéhez hasonló elvárások jellemeznek, mint például a monotonitástűrés, a határidők betartásának fontossága, a munkavégzés iránt való elkötelezettség, valamint az egyéni felelősség vállalásának hangsúlyozása (Samdal és mtsai., 2004). Ahogyan a felnőttek is a munkahelyükön, úgy a serdülők is olyan benyomásokkal, kihívásokkal szembesülnek, amelyek akár szorongást vagy stresszt okozhatnak számukra, és ennek következtében befolyásolják iskolai jóllétüket, többnyire negatív irányban.

Az, hogy a fiatalok mennyire képesek alkalmazkodni az oktatási átmenetek során, hosszú távon pozitív hatással van tanulmányi eredményeikre és a mentális egészségükre egyaránt.

A disszertáció célja, hogy komplex módon vizsgálja a tanulási eredményességet befolyásoló tényezőket középiskolás tanulók körében. A kutatás arra törekszik, hogy biztosítsa a jelenkori tanulásméleti fogalmak megfelelő elméleti beágyazottságát és ezekre támaszkodva értelmezze a tanulási környezet hatásmechanizmusait. A kutatás egyik kiemelt célkitűzése egy több szempontot figyelembe vevő, empirikus mérőeszköz-rendszer (tesztesomag) kialakítása, amelynek része a SPOCQ (Students' Perceptions of Classroom Questionnaire) és a TPOCQ (Teachers' Perceptions of Classroom Questionnaire) kérdőívek hazai adaptációja. E kérdőívek segítségével a tanulói és tanári percepciók párhuzamos feltárása válik lehetővé, ami hozzájárul az osztálytermi munka minőségének átfogó értékeléséhez. A vizsgálat célja továbbá, hogy feltárja a tanári vélemények és a tanulói eredmények közötti kapcsolatokat az osztálytermi környezet minőségének szempontjából. Ez a fókusz hiánypótló módon járulhat hozzá ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a pedagógiai gyakorlat hatékonyságáról, különös tekintettel a tanulás támogatására irányuló tanári stratégiákra és azok tanulói megítélésére.

Az értekezés elméleti részben bemutatásra kerül, hogy miként alakult át a tanulás fogalma a XXI. században, milyen paradigmaváltás következett be az elmúlt évtizedekben ebben a tekintetben, és a konstruktivista pedagógiai alapelvek miként teremtenek párhuzamot ennek köszönhetően az önszabályozott tanulással. A tanulók által irányított tanulás tárgyalása során ismertetésre kerül annak értelmezési keretrendszerének komplex feltárása, valamint a jellegzetességeinek széleskörű ismertetése is. A dolgozat részletesen tárgyalja, hogy miként befolyásolja az iskolai szervezet és az osztályklíma az iskolai sikerességet. A kutatás elméleti részében bemutatásra kerül a tanulók pszichológiai aspektusainak vizsgálata is, különös tekintettel a szorongás különböző formáira. A dolgozat átfogóan elemzi a vonásszorongás, a vizsgaszorongás és általánosságban az iskolához köthető szorongásformák hatásait, így átfogó képet nyújt arról, hogy milyen tényezők befolyásolják a diákok tanulási folyamatait és iskolai eredményességét.

A kutatás empirikus szakaszában kvantitatív módszerrel gyűjtött adatok feldolgozása statisztikai elemzések révén történt. A tanulói kérdőívek adatelemzése során első lépésként a leíró statisztikai mutatókat határoztuk meg, amelyek alapvető betekintést nyújtanak a vizsgált változók eloszlásába és jellemzőibe. A leíró statisztikai eredmények tárgyalását követően ismertetésre kerülnek a korrelációs összefüggések, valamint az ANOVA eredmények is, feltárva ezáltal a vizsgálatban szereplő főbb pszichológiai változók – így az önszabályozott tanulás különböző tanulási stratégiái, valamint tanulási motívumai, a vizsgaszorongás és annak alskálái, a vonásszorongás az osztályklíma és az osztálytermi munka minőségének tényezői – közötti statisztikai együttjárásokat.

## **A kutatási téma meghatározó elméleti alappillérei**

A disszertáció elméleti alapját a tanulás fogalmának történeti és paradigmaváltó értelmezése adja, amely a hagyományos, ismeretátadásra épülő modellektől a konstruktivista szemlélet felé mozdult el. A történeti áttekintés és a különböző tudományterületek – pszichológia, pedagógia, kognitív tudományok – tanulásfelfogásai rávilágítanak arra, hogy a XXI. századi tanulásfelfogás már nem pusztán tudásreprodukcióként, hanem aktív, értelmet kereső és értelmező folyamatként határozza meg a tanulást. E paradigmaváltás egyik központi pillére a konstruktivista pedagógia, amely szerint a tanulók saját tudásukat aktív tapasztalati folyamatok révén építik fel, miközben a tanulási környezet és a szociális interakciók meghatározó szerepet játszanak. A konstruktivista megközelítés közvetlenül kapcsolódik az önszabályozott tanulás elméletéhez, amely a tanuló aktív részvételét, tervezési, monitorozási és értékelési képességeit állítja középpontba. Az önszabályozott tanulás multidiszciplináris keretei, modelljei és az ehhez kapcsolódó pozitív és negatív aspektusok bemutatása rávilágít

arra, hogy a hatékony tanulás nemcsak kognitív, hanem motivációs és érzelmi tényezők integrációját is igényli.

A disszertáció másik főbb meghatározó elméleti alappillére a motivációs elméletek köre, különösen a tanulási motiváció és az önszabályozott tanulás kapcsolatának értelmezése. A motiváció nemcsak a tanulás irányát és intenzitását szabja meg, hanem meghatározza a tanulók kitartását és az akadályokkal való megküzdés képességét is.

A tanulóhoz szorosan kapcsolódó pszichés kihívások, különösen az iskolai és vizsgaszorongás, szintén kulcsfontosságú dimenziót képeznek az elméleti fogalomrendszerben. A szorongás fogalmának definiálása, az iskolai helyzetekhez kötődő formáinak, a vizsgaszorongás tüneteinek és mérési eszközeinek áttekintése, valamint a lehetséges enyhítési stratégiák bemutatása mind hozzájárulnak a tanulói eredményesség komplex értelmezéséhez.

Végül, a tanulás nem érthető meg a tanulási környezet összetett és bonyolult rendszerének figyelembevételével. Az iskolai, osztálytermi és tanítási klíma jellemzőinek vizsgálata, valamint az ezek mérésére kidolgozott eszközök ismertetése rávilágít arra, hogy a tanulás eredményessége szorosan összefügg a tanári támogatással, az osztályközösség minőségével és a tanulási környezet pszichoszociális tényezőivel.

A disszertáció elméleti alapjai a tanulás modern, konstruktivista és önszabályozott megközelítését, a motiváció és a pszichés tényezők meghatározó szerepét, valamint a tanulási környezet komplex dinamikáját egyaránt integrálják, ezzel biztosítva a kutatás tudományos megalapozottságát

## Hipotézisek és kutatási kérdések

### A tanulói mintához kapcsolódó hipotézisek ismertetése:

**H1:** A nőkre általánosságban magasabb vizsgaszorongás jellemző, mint a férfiakra (Embse és mtsai., 2018), ez az eredmény a serdülők populációját tekintve is bizonyított (Devine és mtsai., 2012). Ennek függvényében várhatóan a kutatásban résztvevő lány diákokra jellemzőbb a vizsgaszorongás magasabb mértéke, szemben a fiú tanulókkal.

**H2:** A téthelyzetben jelentkező szorongás és a vonásszorongás közötti korrelációk azt mutatják, hogy a magasabb vizsgaszorongás gyakran a vonásszorongás fokozott szintjével jár együtt (Liu és mtsai., 2025). Azt feltételeztük, hogy azon tanulók esetében, ahol magasabb szintű vizsgaszorongás-értékek tapasztalhatók, azokban az esetekben a vonásszorongás szintje is magasabb értékeket mutat.

**H3:** Kutatások azt mutatják, hogy a diákok szorongásának szintje szoros összefüggésben áll a tanulási környezettel, amely befolyásolja a szociális interakciókat és a diákok önértékelését. A vonásszorongás, amely a szorongás egy állandóbb formája, különösen érzékeny a tanulási környezet változásaira. A kutatások kimutatták, hogy a szorongással küzdő diákok számára a negatív osztályklíma, például a fokozott versengés vagy a támogató légkör hiánya fokozhatja a szorongás érzését és csökkentheti a tanulási teljesítményt (Fallah és Ghara, 2015; Alnuzaili és Uddin, 2020). Azt feltételeztük, hogy azon tanulók, akik az osztályközösség negatív hatásairól számoltak be és ezért nem szeretnek iskolába járni, magasabb vonásszorongás és vizsgaszorongás értékeket mutatnak.

**H4:** A tanulmányi eredmények pozitívan kapcsolódnak az önszabályozott tanuláshoz, különösen az olyan metakognitív szabályozó viselkedésekhez, mint a monitorozás és tervezés (Dent és Koenka, 2016). Azt feltételeztük, hogy a mintát alkotó diákok esetében legnagyobb mértékben az önszabályozott tanulás, tanulási stratégiái közül a monitorozás és a tervezés stratégiái kiemelkedően magasabb pontszámot érnek el más stratégiákkal szemben, így a legtöbb esetben átlagos vagy átlag feletti tanulási teljesítményről számolnak be a tanulók.

**H5:** A gyenge tanulási eredményekkel rendelkező tanulókra jellemzőbb a halogatás, valamint a rossz tanulási eredményeket a külső környezeti tényezőknek tulajdonítják (Yu, 2022). Feltételeztük, hogy azok a tanulók, akik saját tanulási teljesítményüket átlag alatti szintűnek ítélik meg, nagyobb mértékben alkalmazzák a halogatás stratégiáját. Úgy véltük, hogy a halogatás nem önállóan domináns tanulási stratégiaként jelenik meg, hanem elsősorban az önszabályozás gyengébb elemeivel – különösen a monitorozás és az időgazdálkodás hiányával – mutat összefüggést majd.

**H6:** A magas énhatékonyságot és kíváncsiságot mutató diákok inkább észlelik, észreveszik a környezetükben lévő támogató kapcsolatokat és élnek is ennek a lehetőségeivel (Robayo-Tamayo és mtsai., 2020). Feltételeztük, hogy a mintát alkotó tanulók leginkább a társas kapcsolatok miatt, a pozitív osztálytermi légkör miatt szeretnek iskolába járni, ezáltal az osztályklíma kérdőív osztályközösség skáláján szignifikáns pozitív eredményeket vártunk szemben a többi skálával.

**H7:** A középiskolás tanulók osztálytermi munka minőségéről alkotott percepciója (SPOCQ) szoros összefüggést mutat tanulmányi motivációjukkal és önértékelésükkel (Wang és Eccles, 2013). Azt feltételeztük, hogy a tanulók eredményei azt tükrözik majd, hogy a SPOCQ-kérdőív értelmesség és autonómia skáláin elért eredményei összefüggésben állnak a vizsgaszorongással, szignifikánsan pozitív irányban befolyásolják azt.

#### **A tanári mintához kapcsolódó kutatási kérdések ismertetése:**

**K1:** Hogyan viszonyulnak a magyar középiskolás tanulók az oktatás során alkalmazott, az osztálytermi munka minőségére hatással lévő technikákhoz (motiváció, kihívás, választási lehetőség, értelmesség, énhatékonyság), és mennyiben tér el ez a tanárok által mért motivációs konstrukciótól? Milyen mértékben és milyen módon kapcsolódnak egymáshoz a magyar diákok osztálytermi munkát meghatározó elemei?

**K2:** Milyen kapcsolat mutatható a tanári tényezők (tanári motiváció, kihívás, választási lehetőség, értelmesség, tanári énhatékonyság) és a tanulói élmények között a magyar oktatási környezetben, különös tekintettel arra, hogy a tanári tényezők erősen negatív korrelációt mutatnak a tanulói élményekkel?

**K3:** Hogyan befolyásolja a tanári megközelítést – többek között a túlzottan direktív stílus szemben az autonómiát támogató pedagógiai stratégia – a diákok belső motivációja és tanulási élményét Magyarországon?

## A kutatás jellegének és módszertanának ismertetése

A tanulási eredményesség vizsgálata az oktatáskutatás egyik legösszetettebb és legaktuálisabb területe, mivel a tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők sokrétűek és kölcsönhatásban állnak egymással. A tanulási eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálata ezért komplex és interdiszciplináris megközelítést igényel, különösen a középiskolás korosztály esetében, ahol a pszichológiai, pedagógiai és szociális hatások különösen intenzíven érvényesülnek.

A jelen feltáró vizsgálat célja, hogy ezeket a tényezőket átfogó módon, elméleti és empirikus szinten is tárgyalja, mindezt tegye úgy, hogy figyelembe veszi a tanulási környezet dinamikáját, valamint a tanulók és tanárok közötti kölcsönhatásokat. Az empirikus kutatás azokra az oktatási helyzetekre és iskolai hatótényezőkre fókuszál, amelyek jelentős mértékben formálják a tanuláshoz való viszonyt, az önszabályozó tanulás stratégiáit, valamint a teljesítményhelyzetekhez – különösen a vizsgaszituációkhoz – kapcsolódó szorongást kiváltó reakciókat, feltárja azokat a háttérben megmutatkozó összefüggéseket, amelyek együtthatói valamilyen mértékben hatást gyakorolnak az iskolai sikeresség megélésével kapcsolatos hiedelmekre.

Hazai viszonylatban a kutatás megkezdésekor nem állt rendelkezésünkre olyan mérőeszköz, ami az iskolai eredményességet összetett fogalomként, komplex módon, több tényező együttes hatásaként tudta volna vizsgálni. A kutatás elsődleges célja, hogy megfelelő elméleti beágyazottságot biztosítson a jelenkor tanulással kapcsolatos fogalmainak leírására vonatkozóan, mindezt úgy tegye, hogy szem előtt tartja azokat a progresszív változásokat, amelyek hatással vannak a tanulók életére. Az elméleti keretek kialakítását követően a feltáró munka empirikus részében fókuszba került egy olyan mérőeszköz felkutatása és adaptálása, ami megfelelő megbízhatósági értékek mentén vizsgálja a középiskolás korú tanulók és az őket tanító pedagógusok vélekedését az osztálytermi munka minőségét illetően. Ezen mérőeszközök (SPOCQ és TSPOCQ) mellett felhasználásra kerültek, olyan kérdőívek is, amelyek magyar nyelvű adaptációja már rendelkezésre állt, számos korábbi kutatásban a megfelelő jószágmutatók mentén használhatók voltak eredményeik. Így tehát a tanulási eredményességet az önszabályozott tanulás, a szorongás, azon belül a vizsgaszorongás, valamint az osztályklíma és az osztályteremben folyó munka minőségének tényezői mentén dolgoztuk fel, kiegészítve a relevánsnak vélt háttérkérdésekkel. A dolgozatban bemutatott kutatás célja tehát ezen kutatási űr kitöltése, a várt hozadéka pedig egy jól használható, magyar nyelvű mérőeszközcsomag, ami a tanulási eredményességet tárja fel mind tanulói oldalról, mind pedig képes a tanári vélemények összegyűjtésére is.

Kutatásunk a tanári vélemények feltárása és azok tanulói eredményekkel való összevetése szempontjából hiánypótló jelentőségű lehet ezen a területen. Az értekezésben bemutatott kutatások azokra a mindennapi iskolai hatásokra fókuszálnak, amelyek befolyással vannak a tanulói teljesítményre, így tehát hatást gyakorolnak a tanuláshoz fűződő viszonyra, a téthelyzetekben megélt szorongásra, valamint az önszabályozó tanulás területén is megmutatkozik jelentőségük. A kérdőívcsomag a tanulók személyes véleményét zárt és nyílt végű kérdésekkel egyaránt méri, a tanárok esetében pedig a válaszadás ötfokú Likert-skálás tételek megválaszolásával történt. A vegyes módszer alkalmazásának célja az eredmények alaposabb és több szempontú vizsgálata. A kérdőívek olyan háttérváltozókat is tartalmaznak, amelyek vagy elősegítik az eredmények hazai és nemzetközi összehasonlítását, vagy valamilyen hipotézis igazolásában játszanak szerepet.

A vegyes (kvantitatív és kvalitatív) módszertan alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanulói és tanári vélemények sokoldalúan, a gyakorlati pedagógiai folyamatokhoz igazodva

kerüljenek elemzésre. A tanulmány tehát nemcsak új mérőeszközöket mutat be, hanem azok segítségével feltárja azokat a mindennapi iskolai hatótényezőket is, amelyek alapvetően formálják a tanuláshoz fűződő viszonyt, a szorongásos reakciókat, valamint a tanulói önszabályozás szintjeit – ezáltal hozzájárulva az oktatás hatékonyságának jobb megértéséhez és fejlesztéséhez.

Az adatokat Excelben rögzítettük, az elemzéseket pedig az SPSS 30 for Windows programmal végeztük. Az adatelemzés minden esetben normalitásvizsgálattal indult, amely alapján paraméteres vagy nem paraméteres módszereket alkalmaztunk. A csoportok közötti különbségeket kétmintás t-próbával, a változók közötti kapcsolatokat Spearman-féle rangkorrelációval, míg a hatásvizsgálat esetében lineáris regresszióanalízissel elemeztük a rendelkezésre álló statisztikai adatokat.

### **A vizsgálatban használt kérdőívek ismertetése**

A tanulók tanulási élményeit, osztálytermi tapasztalatait, motivációját és pszichés állapotát feltáró empirikus kutatások alapját a megfelelően kiválasztott és validált mérőeszközök képezik.

A vizsgálatban használt kérdőívek mindegyike zárt végű kérdéseket tartalmazott, amelyeket a kitöltők négy-, illetve ötfokú Likert-skálán értékelték. A kérdőívcsomag azonban két nyílt végű kérdést is magában foglalt, hogy a vélemények mélyebb, árnyaltabb megismerését segítse. Ezekben a kérdésekben a tanulókat arra kértük, hogy néhány mondatban fogalmazzák meg, miért szeretnek, vagy nem szeretnek iskolába járni. A nyílt kérdésekre adott válaszokat deduktív módon kategóriákba soroltuk, majd elemeztük.

Az eredményeket háttérváltozók alapján is feldolgoztuk, amelyek között szerepelt a nem, az életkor, az évfolyam és az osztály specializációja. Feltérképeztük továbbá a lakóhely típusát, a szülők iskolai végzettségét, valamint a diákok saját iskolai teljesítményükre vonatkozó önértékelését is.

### **Vizsgaszorongás kérdőív; TAI-H (Sipos, Sipos és Spielberger, 1988).**

Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi és McCann (2005) szerint a Test Anxiety Inventory a legfontosabb és legszélesebb körben használt eszköz a középiskolás és főiskolás diákok tesztekkel kapcsolatos szorongásának mérésére. A válaszadók Likert-skálán jelzik, hogy milyen gyakran tapasztalják a szorongás konkrét tüneteit a téthelyzetek előtt, közben és után. A TAI négyponos Likert-típusú skála mentén méri fel a tanulók által adott válaszokat, ahol az 1-es érték a szinte soha és a legmagasabb 4-es a majdnem mindig értékeket jelöli, a teszt 20 tételből áll.

A TAI nemcsak a szorongásos hajlam egyéni különbségeit méri a különböző vizsgaszituációkban, hanem alszkálái révén méri a vizsgaszorongás fő összetevőinek okait, az aggodalmat és az emocionalitásnak az értékelésére is szolgál.

### **Az Önszabályozott tanulás kérdőíve: MSLQ-kérdőív (D. Molnár, 2013).**

A Tanulási Stratégiák Kérdőív eredetileg Pintrich és munkatársai (1991) által létrehozott mérőeszköz, amely a Motivated Strategies for Learning Questionnaire, röviden (MSLQ) megnevezést viseli. A kérdőív tanulási stratégiákat vizsgáló skálákra épül, magyar adaptációja D. Molnár Éva (2013) nevéhez fűződik. A kérdőív nyolc skálát tartalmaz, összesen 25 állítással, kivételt képez ez alól az időgazdálkodás, amely négy állítást foglal magába, míg a többi skála

három állításból áll. A résztvevőknek ötfokozatú Likert-skálán kell megadniuk véleményüket az egyes tételek értékelése során (1 = nem jellemző rám, 5 = teljesen jellemző rám).

### **Osztályklíma kérdőív (Eder és Mayr, 2000).**

Az osztályklíma feltérképezésére ezen belül az osztályközösség és az osztályban megfigyelhető társas kapcsolatok feltárására a német eredetű Iskola- és osztályklíma kérdőívet alkalmaztuk, amely összesen 24 tételt tartalmaz és ötfokú Likert-skálán méri az eredményeket, ahol az 1= nem jellemző rám, valamint az 5= nagyon jellemző rám értékeket jelöl. A kérdőív segítségével átfogó képet kaphatunk az osztálytermi klíma különböző aspektusairól, valamint arról, hogy ezek milyen hatással lehetnek a diákok tanulási élményeire és teljesítményére.

### **Student Perceptions of Classroom Quality; SPOCQ-kérdőív (Gentry és Owen, 2004).**

A SPOCQ 38 tételt tartalmaz, ötfokú Likert-skálán – 1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek – méri fel azt, hogy a tanulók hogyan vélekednek azokról a stratégiákról, amelyek elősegíthetik az iskolai sikereiket, és azt, hogy mennyire képesek ezeket a stratégiákat megvalósítani az osztálytermi munka során. A mérőeszközben öt alskálát különíthetünk el, úgymint a tananyag értelmességének, hasznosságának, könnyen elsajátíthatóságának megítélése, kihívások megélése egyéni szinten, a választási lehetőségek megtapasztalása a tanulási folyamat során, ami vonatkozik a tanultak feldolgozását követő szemléltetés módszerének kiválasztására is, az éhhatékonyság és annak növelése, valamint a szabad véleménynyilvánításra helyezik a hangsúlyt, melyek kritikus fontosságúak a tanulás szempontjából. A SPOCQ által értékelt konstrukciók jelentőséget tulajdonítanak számos tantervi és oktatási differenciálási törekvésnek, ideértve azokat a kezdeményezéseket is, amelyek kifejezetten a tehetséges tanulók tanulási tapasztalatainak fejlesztésére összpontosítanak (Renzulli, Leppin és Hays, 2000). A Kérdőív hasznos lehet az osztálytermi kutatások iránt érdeklődőknek, valamint azoknak, akik szeretnék javítani a tanítás és a tanulás minőségét a tanulók osztályteremmel kapcsolatos véleményeinek figyelembevételével. A SPOCQ célja, hogy a diákok hangját hallhatóvá tegye és többféle célra használható, például az iskolafejlesztési kutatások tájékoztatására, valamint a pedagógusok célkitűzéseinek meghatározására és fejlődésük támogatására (Gentry és Owen, 2004).

Jelen mérőeszköz használatát megelőzte annak magyar nyelvre történő lefordítása, és ezzel együtt a kérdőív faktorszerkezetének, valamint a pszichometriai mutatóinak feltárása is.

### **Teacher Perceptions of Classroom Quality; T-POCQ-kérdőív (Seward, 2016).**

A tanárok véleménye az osztálytermi minőségről, különösen a T-POCQ (Tanár Percepciója az Osztálytermi Minőségről) keretében, kulcsfontosságú a tanulási környezet és az oktatási eredmények javítása szempontjából. A kutatások azt mutatják, hogy a tanárok és a diákok közötti interakciók minősége jelentős hatással van a tanulási folyamatokra. Hamre és munkatársai (2013) rámutattak, hogy a tanár-diák interakciók minősége összefügg a gyermekek fejlődésével. A tanárok véleménye az osztálytermi minőségről kulcsfontosságú tényező a tanulási folyamatok optimalizálásában. A kutatások alapján a tanárok és a diákok közötti interakciók minősége, a tanulási környezet és a tanítási módszerek folyamatos értékelése és fejlesztése elengedhetetlen a tanulási eredmények javítása érdekében.

A T-POCQ a SPOCQ-val párhuzamosan alkalmazható mérőeszköz, a benne foglalt 38 tétel mindegyike a SPOCQ-ban használt kérdések átfogalmazását követően a tanár

szemszögéből íródtak, feltárva ezáltal a tanári oldal véleményét az adott tanulóközösség osztályklimájáról. A tanulókhöz hasonlóan a tanárok is egy ötpontos Likert-skálán értékelték az egyes tételeket (1= egyáltalán nem értek egyet, 5= teljes mértékben egyetértek).

### **A vizsgálati minta ismertetése**

A vizsgálatban összesen 583 középiskolás tanuló vett részt Csongrád-Csanád vármegye különböző középiskoláiból. A minta 269 gimnazista és 314 szakképző iskolai tanulóiból állt, a 9–12. évfolyamok teljes lefedettségével. A háttérváltozók alapján a diákokat nemek, évfolyamok és lakóhely szerinti bontásban is vizsgáltuk. A legtöbben a megyeszékhelyen élnek, kisebb arányban falvakból/községekből, illetve városokból származnak.

A családi háttér vizsgálatánál a szülők iskolai végzettsége került fókuszba, mivel ennek hatása az iskolai teljesítményre és a tanulói attitűdökre nemzetközi kutatások szerint is meghatározó (OECD, 2019). A szülők legnagyobb arányban főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkeznek, ugyanakkor a 9–11. évfolyamokon még jelentős a szakiskolai végzettség előfordulása is. Az alacsonyabb végzettségi szintek (<10%) ritkán fordultak elő, míg a „nem tudom” válasz leggyakrabban a 9. évfolyamosok körében jelent meg.

A tanári mintát 53 pedagógus alkotta, akik különböző évfolyamokon tanítanak. A nemek aránya 58,5% férfi és 41,5% nő. A pályán eltöltött évek szerinti megoszlás alapján a legtöbben 11–15 év tapasztalattal rendelkeznek, míg a kezdő (<5 év) és a hosszú ideje (>20 év) tanítók aránya alacsonyabb.

### **A legfontosabb kutatási eredmények összegzése**

A vizsgálat elsődleges célja a középiskolás tanulók vizsgaszorongását, önszabályozott tanulási stratégiáit, motivációját, valamint a tanulási környezethez kapcsolódó percepcióit meghatározó tényezők feltárása volt. A kutatás során hét hipotézis vizsgálatára került sor, amelyek az egyéni pszichológiai jellemzők és a tanulási környezet hatásait egyaránt érintették.

A nemi különbségekre vonatkozó hipotézis (H1) nem nyert megerősítést. Bár a lányok minden szorongásdimenzióban magasabb átlagértékeket mutattak, a különbségek nem érték el a statisztikai szignifikancia szintjét.

A második hipotézis (H2) alátámasztást nyert, a vonásszorongás és a vizsgaszorongás között szoros, szignifikáns kapcsolat mutatkozott, elsősorban a kognitív komponensek (aggodalom, negatív önértékelés, énhatékonyság hiánya) mentén. A regressziós elemzések kimutatták, hogy a vonásszorongás a vizsgaszorongás egyik legerősebb prediktora, amely a variancia jelentős részét magyarázza.

A tanulási környezet hatásait vizsgáló hipotézis (H3) szintén megerősítést nyert. Az eredmények szerint a negatív osztályklíma – különösen a tanórai stressz és a rivalizálás – fokozta a vizsgaszorongást, míg a támogató tényezők, például a tanári segítség és a pozitív motiváció mérséklő hatást gyakoroltak. A hierarchikus regressziós modell legerősebb prediktorai közé tartozott az elsajátítási motívum, a negatív énhatékonyság, a tanórai stressz és a tanári támogatás. Az elemzés alapján a vizsgaszorongás varianciájának 63%-át sikerült magyarázni, amely kiemelkedő értéknek tekinthető társadalomtudományi kutatásokban.

A negyedik hipotézis (H4) részben nyert megerősítést. A tanulók önszabályozott tanulási stratégiái nagyrészt reprodukzív jellegűek voltak, különösen a memorizálás dominált, míg a metakognitív komponensek – például a tervezés és a monitorozás – alacsonyabb szinten jelentek meg. Az elemzések kimutatták, hogy a monitorozás csökkenti, míg a memorizálás fokozza a szorongás mértékét.

Az ötödik hipotézis (H5) alapján a halogatás minden évfolyamban jelen volt, különösen a 9. és 12. évfolyamos tanulóknál. A halogatás negatívan korrelált a monitorozással és az

időgazdálkodással, ami az önszabályozás hiányát tükrözi, ugyanakkor nem mutatott szoros kapcsolatot a tanulmányi teljesítménnyel.

A közösségi tényezőket vizsgáló hipotézis (H6) megerősítést nyert. Az osztályközösség dimenzió szignifikánsan magasabb értéket mutatott, mint a többi tényező ( $F=5,24$ ;  $p<0,001$ ). Az eredmények alapján a pozitív közösségi élmény kiemelkedően fontos motivációs forrás, különösen a lányok és a végzős évfolyamok körében. Az osztályközösség szoros kapcsolatban állt a tanári támogatással és a tanulási motivációval, amely az iskolába járás egyik legerősebb védőfaktorának tekinthető.

A hetedik hipotézis (H7) csak részben igazolódott. A SPOCQ-dimenziók – értelmesség, autonómia, kihívás és motiváció – szoros összefüggést mutattak egymással és a tanulói önértékelés más aspektusaival, ugyanakkor a vizsgaszorongással való kapcsolat gyenge vagy nem szignifikáns maradt. Az énhatékonyság azonban a legerősebb prediktornak bizonyult, különösen a gimnazisták körében, akik szignifikánsan magasabb értékeket értek el, mint a szakképző intézmények tanulói.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgaszorongást nem elsősorban a nemi különbségek határozzák meg, hanem a vonásszorongás kognitív aspektusai és a tanulási környezet pszichoszociális tényezői. A negatív énhatékonyság bizonyult a legerősebb előrejelző változónak, amely kiemeli a tanulói énkép és kompetenciaérzés központi szerepét. A tanórai stressz és rivalizálás erős szorongásfokozó tényezők, míg a támogató tanári jelenlét és a pozitív osztályközösség védőfaktoroként funkcionálnak. A tanulói önszabályozás jelenlegi formája inkább reprodukív, amely hosszú távon a szorongás fenntartását erősítheti. A kutatás egyértelműen rávilágít arra, hogy a tanulói motiváció, bevonódás és énhatékonyság fejlesztése, valamint a támogató osztályklíma és pedagógiai gyakorlat kulcsfontosságú a vizsgaszorongás mérséklésében és a tanulói teljesítmény előmozdításában.

## **A disszertáció jelentősége, a kutatás tanulságai és folytatásának irányai**

A disszertáció jelentősége abban rejlik, hogy komplex módon vizsgálja a középiskolás tanulók tanulási környezetét, pszichés kihívásait, motivációs tényezőit és önszabályozott tanulási folyamatait. Az eredmények hozzájárulnak a tanuláselméleti paradigmák, különösen a konstruktivista pedagógia és az önszabályozott tanulás gyakorlati alkalmazhatóságának mélyebb megértéséhez. A kutatás újszerűsége, hogy a tanulói percepciót, a vizsgaszorongás dimenzióit és az osztályklíma sajátosságait integráltan elemzi, rámutatva a tanári támogatás, az autonómia és a tanulói énhatékonyság kulcsszerepére a pozitív tanulási élmények kialakulásában.

A vizsgálat tanulságai szerint a tanári támogatás és a közösségépítés erőteljesen hozzájárul a tanulói motiváció fenntartásához és az énhatékonyság erősödéséhez, míg a túlzott tanórai stressz és a büntetés inkább gátló tényezőként hatnak. A SPOCQ-skálák elemzése részben igazolta a kiinduló hipotéziseket, miszerint az értelmesség és az autonómia szoros összefüggést mutattak a motivációval és a tanulói elégedettséggel, ugyanakkor a vizsgaszorongással való kapcsolat gyenge vagy nem szignifikáns maradt. Ez arra utal, hogy a tanulói sikeresség előrejelzésében a pszichológiai erőforrások (pl. énhatékonyság) fontosabb szerepet töltenek be, mint a szorongás csökkentése önmagában.

A kutatás folytatásának irányai több szempontból kijelölhetők, egyrészt indokolt a vizsgálat kiterjesztése más régiókra és iskolatípusokra, hogy a kapott eredmények általánosíthatósága megerősíthető legyen. Másrészt célszerű longitudinális kutatásokba kezdeni, amelyek feltárják az énhatékonyság, a motiváció és a vizsgaszorongás hosszabb távú alakulását és kölcsönhatásait. Harmadrészt a gyakorlati pedagógiai implikációk megerősítése érdekében érdemes beavatkozásokat (pl. tanári támogatás növelésére, stresszkezelő stratégiák

fejlesztésére irányuló programokat) vizsgálni, amelyek hatékonyan támogathatják a tanulói eredményességet.

## Irodalomjegyzék

- Alnuzaili, E. S. és Uddin, N. (2020): Dealing with anxiety in foreign language learning classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, **11**. 2. sz. 269. DOI:10.17507/jltr.1102.15
- Csíkszentmihályi, M. és Larson, R. (1984): *Being adolescent: conflict and growth in the teenage years*. Basic Books, New York
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Degroote, E., Demanet, J. és van Houtte, M. (2019): The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: a chicken-and-egg situation? *Research Papers in Education*, **35**. 4. sz. 1–24. DOI: 10.1080/02671522.2019.1601755.
- Dent, A. L. és Koenka, A. C. (2016): The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, **28**. 425-474. DOI: 10.1007/s10648-015-9320-8.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D. és Dowker, A. (2012): Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, **8**. 1. sz. DOI:10.1186/1744-9081-8-33
- Eccles, J. S. (2004): Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner és L. Steinberg (szerk.), *Handbook of adolescent psychology*. John Wiley & Sons, Inc. 125–153. DOI:10.1002/9780471726746.ch5
- Eder, F. és Mayr, J. (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK). Göttingen: Hogrefe.
- Embse, N., Jester, D., Roy, D. és Post, J. (2018): Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, **227**. 483–493. DOI:10.1016/j.jad.2017.11.048
- Fallah, F. és Ghara, A. N. (2015): Investigating the association of mental-social climate and social anxiety with students' self-efficiency. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, **9**. 3. sz. DOI:10.17795/ijpbs-232+
- Finn, J. D. és Rock, D. A. (1997): Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, **82**. 2. sz. 221–234. DOI:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Gentry, M. és Owen, S. V. (2004): Secondary student perceptions of classroom quality. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 16. 1. sz. 20-29.o. Doi: /10.4219/jsge-2004-464
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J. és Vidal, J. (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, **61**. 2. sz. 214–230. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596034
- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 443-470.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. és Hamagami, A. (2013): Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, **113**. 4. sz. 461-487.
- Liu, P., Bai, S., Li, M. és Zhou, R. (2025): Test Anxiety and Trait Anxiety in Adolescence: Same or Different Structures? *J Clin Psychol*, **81**. 7. sz. 583-594. DOI:10.1002/jclp.23794.
- OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. Doi:10.1787/5f07c754-en
- Ranson, S. és Martin, J. (1996): Towards a theory of learning. *British Journal of Education Studies*, **44**. 1. sz. 9–26.
- Renzulli, J. S., Leppin, J. és Hays, T. (2000): *The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno Jiménez, B. és Garrosa, E. (2020): Academic engagement: A diary study on the mediating role of

- academic support. *Learning and Individual Differences*, **80**. 101887. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101887
- Samdal, O., Dür, W. és Freeman, J. (2004): School. In Currie, C. Roberts, C., Morgan, A., Smith, R. L., Settertobulte, W., Samdal, O. és Barnekow Rasmussen, V. (szerk.), *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Seward, K. (2016): *Teacher Perceptions of Classroom Quality (T-POCQ)*. (Unpublished survey instrument). Purdue University, West Lafayette, IN.
- Sipos K., Sipos M. és Spielberger, C. D. (1988): A State-Trait Anxiety Inventory (STAI) magyar változata. In Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai vademecum I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest. 123–135.
- Upadaya, K. és Salmela-Aro, K. (2013): Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a review of empirical research. *European Psychologist*, **18**. 2. sz. 136–147. DOI:10.1027/1016-9040/a000143
- Wang, M.-T. és Eccles, J. S. (2013): School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, **28**. 12–23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Yu, Z. (2022): Sustaining student roles, digital literacy, learning achievements, and motivation in online learning environments during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, **14**. 8. sz. 4388.