

Takács Tímea  
SZTE BTK

## **A népszerű tanulók normáinak és a pluralistic ignorance jelenségének vizsgálata középiskolai osztályokban**

Tagozat: Pedagógiai pszichológia  
Témavezető: Dr. Szabó Éva

### **1. Bevezető**

Napjainkban egyre több pedagógus ad számot azon tapasztalatáról, hogy az osztályokban a jó magaviseletű, jó szocioökonómiai státusszal rendelkező diákok is sok esetben az iskolai elvárásokkal, szabályokkal és értékekkel ellenkező viselkedést mutatnak. Sokan saját megfigyeléseiken keresztül azt a laikus hipotézist alkották, hogy az egész osztály rendetlen viselkedéséért és rossz magaviseletéért a legtöbbször azok a diákok a felelősek, akik az osztályban hangadónak és népszerűnek számítanak. Ennek a feltételezésnek azonban ez idáig kevés tudományos magyarázata született, és sok esetben a tanárok is eszköztelenül állnak a helyzet kezelésében. Lényeges kérdés tehát, hogy ez a laikus hipotézis igazolható-e, azaz, hogy valóban néhány diák felelős-e az osztály rossz viselkedéséért és szabályszegéséiért, és valóban ők határozzák-e meg a normákat, attitűdöket.

Az iskolában az osztályok teremtenek olyan társas közeget, ahol a kortársak elvárásainak és a csoport normáinak való megfelelési vágy nagy hatással lehet arra, hogy egy tanuló hogyan viselkedik az órákon és a tanórán kívüli időben. Az is előfordulhat, hogy egy diák a csoport elvárásainak hatására a saját meggyőződésével ellentétes viselkedést mutat, illetve az is lehetséges, hogy egy csoportban az egyének saját meggyőződései nem azonosak azzal sem, ahogy viselkednek, és nem esik egybe azzal sem, amit arról gondolnak, hogy mi a csoportban az elvárt viselkedés. Joggal merül fel a kérdés, hogy mi okozhatja ezt az eltérést. Allport és Katz (Katz et al. 1931) ezt a jelenséget a pluralistic ignorance fogalmával írta le, ami azt jelenti, hogy a csoporttagok olyan vélekedést fogadnak el, melyről úgy hiszik, társaik is elfogadják, ők maguk viszont nem értenek vele egyet.

A kutatás célja ennek a normatorzulásnak középiskolai osztályokban történő tetten érése és vizsgálata, valamint annak feltárása, hogy milyen kapcsolatban állnak ezek a normák a csoport által népszerűnek tartott diákok ugyanazon viselkedésekről alkotott személyes vélekedéseivel.

### 1.1. A normák

A normák fogalma és feltárása számos kutatás tárgyát képezte, amelyek alapján meglehetősen sokféle értelmezés és definíció született. Gibbs (1965) metaanalízisében arra a következtetésre jutott, hogy a normákat leggyakrabban olyan meggyőződéseként definiálták, amik a viselkedések elfogadottságára vonatkoznak egy adott csoportban. Olyan, a csoportok működését meghatározó elvek, szabályok, amelyek bár gyakran nem nyíltan kimondottak és nem írásba foglaltak, mégis erős hatással bírnak a csoport tagjaira és azok viselkedésére (Hackman 1976). A csoportok tagjai igyekeznek igazodni a normákhoz, aminek két fő célja (Aronson 2008), hogy az ítéletalkotásban mások véleményére támaszkodhassanak, valamint elnyerjék a többiek szimpátiáját, és így a valahová tartozás alapszükségletét kielégítsék (Fiske 2004).

Cialdini, Reno és Kallgren (1990) vizsgálataiban és elméletében megkülönböztetett leíró és előíró normákat. A leíró normák az adott viselkedés észlelt megjelenési gyakoriságára vonatkoznak, vagyis a gyakorinak észlelt viselkedések számítanak normatívnak. Ezek különösen fontosak olyan helyzetekben, amelyekben sok a bizonytalan körülmény, amik miatt a társas környezet viselkedése megfelelő támpontot nyújthat az egyénnek saját viselkedése kialakításában (Festinger 1976). Az előíró vagy elrendelő normák pedig azt takarják, amit a személy arról gondol, hogy a környezete, vagyis a számára fontos személyek milyen viselkedést várnak tőle, illetve, ha azt nem teszi meg, akkor annak elmaradását szankcionálják-e. Az előíró normák ismerete és hatása nem az egyetlen erő, amely befolyással bír a viselkedésre, ugyanis Madden, Ellen és Ajzen (1992) szerint az előíró normák mellett az egyéni attitűdök is fontos szerepet játszanak a viselkedési szándék létrejöttében.

Fontos azonban figyelmet szentelnünk azoknak az eseteknek is, amikor valaki tévesen értelmezi a referencia-személyek vagy csoportok vélekedéseit, és a téves értelmezés mentén alakítja ki a viselkedését. Ezt a jelenséget nevezte Allport és Katz „pluralistic ignorance”-nak (Katz, Allport, Jennes 1931), amit magyarrá Szabó és Labancz (2015) „többszörös figyelmen kívül hagyás”-ként fordított. Ez a fogalom azokat az eseteket írja le, amikor egy csoport tagjai olyan nézeteket fogadnak el, amikről úgy hiszik, hogy a csoport többi tagja egyetért velük, de ők maguk, és így a csoport egésze valójában nem ért egyet ezekkel az értékekkel és vélekedésekkel. Ezt a jelenséget már széles körben vizsgálták a politikatudomány, az iskolai feyelmezés és nevelés, illetve az alkoholfogyasztás területén is (Van Boven 2000; Packard, Willower 1972; Prentice, Miller 1993). A gyermekek körében végzett normakutatások jelentős részét az agresszivitás és az iskolai zaklatásra vonatkozó normák vizsgálata teszi ki (Perkins, Craig, Perkins

2011; Salmivalli, Voeten, 2004). Perkins, Craig és Perkins (2011) 6-8. osztályos serdülők zaklatási normáit vizsgálták. Eredményeik azt mutatják, hogy a gyerekek tévesen észlelik egymás vélekedéseit, és azt hiszik, hogy társaik jobban helyeslik a zaklató viselkedéseket, mint ők, és magasabbra becsülik ezek előfordulási arányát is, mint amekkora arányban valójában megjelennek. Ennek a helyzetnek a megváltoztatására másfél éves intervenció programot dolgoztak ki, aminek eredményeként az iskolákban csökkent a zaklató viselkedések száma. Kutatási eredményeikből látszik, hogy a normák feltérképezésén túl fontos szerepe van annak is, hogy azok esetleges elcsúszásait, vagy torzulásait megismerjük, hiszen ezek vezérlik a későbbi viselkedést (Madden, Ellen, Ajzen 1992), és ezek korrekciójára intervenció programok kidolgozása és megvalósítása révén van lehetőség. Ezen torzulások feltárása azonban nem csak az agresszivitást illetően lehet fontos, hanem az osztálytermi, órai viselkedésekkel kapcsolatosan is, azonban eddigi ismereteink szerint ennek a területnek a vizsgálata még kevesebb figyelmet kapott.

### **1.2. A népszerűség és a népszerű diákok szerepe az osztályban**

Az osztályon belül elfoglalt pozíciók egy lehetséges csoportosítása, ha a diákokat népszerűségük és baráti kapcsolataik alapján vizsgáljuk. Ehhez a legmegfelelőbb, ha a szociometria módszerét használjuk, amivel mérve Newcomb és Bukowski (1983) szerint népszerű (popular) gyerekeknek számítanak azok, akik sok pozitív és kevés negatív jelölést kapnak. A népszerűséget és a népszerű fiatalokat vizsgáló kutatások bebizonyították, hogy ez a felosztás a populáris gyerekek esetében még tovább bontható két alcsoportra. A gyerekcsoportokban ugyanis a kedvelt személyek, vagyis a szociometriai népszerűséggel rendelkezők különböznek az észlelt népszerűség alapján népszerűnek számító társaiktól. Ennek alapja, hogy míg a szociometriailag népszerűek segítőkészek, proszociálisak és alacsony szintű agresszióval jellemezhetők (Newcomb, Bukowski, Patte 1993), addig az észlelt népszerűség birtokosai ugyancsak proszociálisak, de jellemző rájuk a nyílt és a kapcsolati agresszió is.

A népszerűség kutatása szerteágazó képet mutat. Sok vizsgálat született az agresszióval (Parkhurst, Hopmeyer 1998; Rodkin, Farmer, 2000; Rose, Swenson, Waller 2004), az iskolai teljesítménnyel (Jimerson, Dorbrow, Wagstaff 2009; Hatzichristou, Hopf 1996), valamint a deviáns és egészségkárosító viselkedésekkel (Valente, Unger, Johnson 2005; Alexander et al. 2001) feltárható összefüggésekre vonatkozóan. Azt azonban, hogy a népszerűség kapcsolatba hozható-e egy osztály rendbontó, iskolai szabályokkal ellentétes viselkedésével annak normái révén, tudomásunk szerint még nem vizsgálták. Jelen kutatás célja ennek a hiányzó területnek a vizsgálata a pluralistic ignorance jelenségén keresztül.

## **2. A vizsgálat célja**

Célunk, hogy középiskolás populációban vizsgáljuk az iskolai munkához kapcsolódó viselkedések normativitását, valamint annak kérdését, hogy a diákok által követett viselkedések mennyiben tükrözik a valós normákat, és mennyiben a pluralistic ignorance normatorzulás eredményei.

Az első kutatási fókuszpontunk a normák és azok feltételezett elcsúszásainak feltárása az osztályokban. Az ehhez kapcsolódó hipotézisünk az, hogy az iskolai viselkedésekre vonatkozó normák esetében is megfigyelhető lesz a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége, vagyis, hogy a diákok mást feltételeznek társaikról, mint amit ők valójában gondolnak (Prentice, Miller 1993; Packard, Willower 1972; Van Boven 2000).

A második kutatási fókuszpontunk a népszerűség és a kedvező társas pozíció normákkal való kapcsolatának vizsgálata. A hipotézisünk erre vonatkozóan az, hogy a kedvező társas pozícióban lévő és a népszerű diákok vélekedései megjelennek az osztály normáiban.

## **3. Módszerek**

### **3.1. Résztvevők**

A vizsgálatban egy alföldi város középiskolájának két tizedik és két tizenegyedik évfolyamos osztályát vizsgáltuk. Döntésünk célja, miszerint egyetlen iskola több osztálya kerüljön a mintánkba több különböző intézmény helyett, az volt, hogy egy szervezeti kultúrából származzon a teljes minta, aminek köszönhetően a négy osztály egy homogénebb egységet képez, ennek révén pedig egymással is jobban összevethetőek lesznek. A kutatásban összesen 122 tanuló vett részt, akik közül 60 fő a tizedik évfolyam, 62 fő pedig a tizenegyedik évfolyam tanulója. Az iskola műszaki oktatási profiljából adódóan a mintában egy lány és 121 fiú szerepel. A lány tanulót nem különböztettük meg semmilyen tekintetben fiú társaitól az elemzések során.

### **3.2. Vizsgálati eszközök**

A kérdőív első részében a diákokra vonatkozó általános információkat gyűjtöttünk. A második szakaszban a szociometriai vizsgálat következett, amihez a Mérei-féle többszemponútú szociometriát használtuk (Mérei 2006). Összesen tíz kérdést tettünk fel, amelyek megválaszolásánál a tanulóknak maximum 3 osztálytársuk megnevezésére volt lehetőségük. A kérdések közül három-három vonatkozott rokonszenvi és népszerűségi választásokra.

A harmadik rész tartalmazta a normák vizsgálatát, amihez Smith módszerének (Smith 1988) Szabó és Labancz (2015) által továbbfejlesztett változatát használtuk. Vizsgálatunkban a diákoknak egy húsz tételes

viselkedéslistát négyfokú skála segítségével kellett háromféle szemszögből megítélniük. A viselkedéslista összeállításakor két szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt azokat a viselkedéseket foglaltuk bele, amelyeket az osztályokban tanító pedagógusok gyakran észleltek, másrészt arra törekedtünk, hogy a listában az iskolai követelményeknek megfelelő és az azokat sértő viselkedések lehetőleg minél kiegyensúlyozottabban jelenjenek meg. A diákoknak az első kitöltés során azt kellett eldönteniük minden egyes viselkedésről, hogy „Milyen gyakran fordul elő, hogy valaki az osztályból...” az adott viselkedést mutatja. Ezekből a válaszokból kaptuk meg a leíró normákat (Cialdini, Reno, Kallgren 1990). A második szakaszban arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy „Te mennyire helyesled, ha valaki az osztályból...” az állításban leírt módon viselkedik. Ezzel a kérdéssel lehetőségünk nyílt feltárni a személyes attitűdöket az egyes viselkedések tekintetében (vö. Madden, Ellen, Ajzen 1992), amelyek az egyéni vagy személyes normákat adják. A harmadik kitöltés szempontja az volt, hogy a tanulók szerint „Mennyire helyeslik a többiek, ha valaki az osztályból...” az adott állításban leírt módon viselkedik. Ezeknek a vélekedéseknek a vizsgálatával nyertünk információkat az osztály előíró normáiról (Cialdini, Reno, Kallgren 1990).

#### **4. Eredmények**

##### **4.1. A normavizsgálat látens változói**

Az elemzés első lépéseként megvizsgáltuk, hogy a diákok egyéni attitűdje szerint a felsorolt 20 viselkedés helyeslése mögött feltárható-e látens változó. A feltáró faktoranalízis beállításai a következők voltak: Főkomponens elemzés (*Principal Component Analysis*), Varimax rotáció, Kaiser normalizáció. Az eredeti 20 tételes viselkedéslistából 4-et kihagytunk az elemzés során, mert kis faktorsúllyal, de több komponensben is megjelentek, így 16 item maradt, és az analízis eredménye szerint 5 faktort tudtunk elkülöníteni. A teljes magyarozott variancia: 63,762%. Az első, legerősebb főkomponensbe azok a viselkedések tartoznak, amik az iskolai szabályoknak megfelelnek, és a jobb tanulmányi eredmények elérését segítik, valamint egymás és az osztály segítésére vonatkoznak. A további négy itemcsoport olyan viselkedéseket tartalmaz, amelyek az iskolai szabályokkal ellentétesek, esetlegesen az iskolai munkát megnehezítik, hátráltatják, vagy a szociális kapcsolatokra negatív hatással lehetnek. A faktorelemzés részletes eredményét a melléklet (5. táblázat) mutatja be.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy az egész mintát tekintve az egyéni attitűd mentén kialakult faktorok átlagpontoszámai (személyes norma) el-

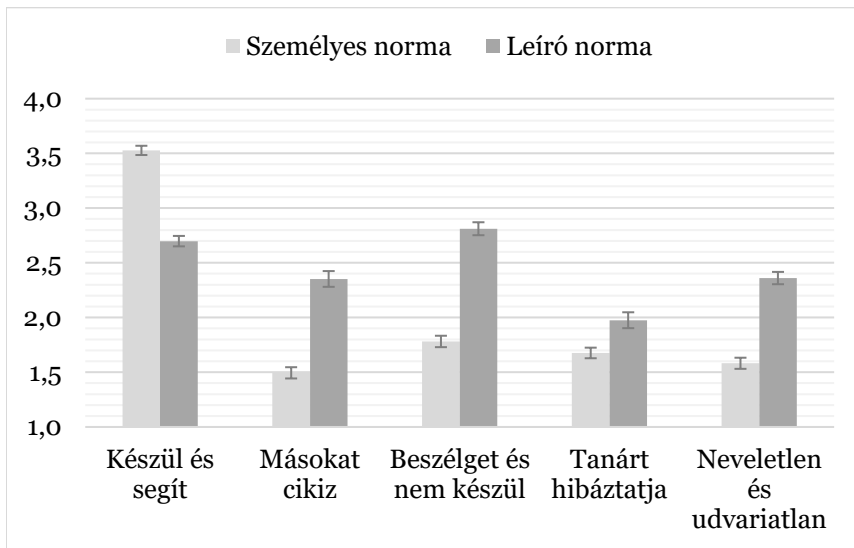
térnek-e ugyanezen faktorok megjelenési gyakoriságának átlagpontszámaitól (leíró norma). Az elemzést páros mintás t-próbával végeztük, melynek eredményeit az 1. ábra és az 1. táblázat szemlélteti.

Faktor	Norma	Átlagpontszám (szórás)	A próba értéke
Készül és segít	Személyes norma	3,527 (0,466)	$t(121) = 15,826,$ $p < 0,001$
	Leíró norma	2,698 (0,525)	
Másokat cikiz	Személyes norma	1,494 (0,567)	$t(121) = -11,256,$ $p < 0,001$
	Leíró norma	2,352 (0,796)	
Beszélget és nem készül	Személyes norma	1,781 (0,576)	$t(121) = -14,888,$ $p < 0,001$
	Leíró norma	2,811 (0,654)	
Tanárt hibáztatja	Személyes norma	1,676 (0,533)	$t(121) = -4,430,$ $p < 0,001$
	Leíró norma	1,975 (0,802)	
Neveletlen és udvariatlan	Személyes norma	1,582 (0,561)	$t(121) = -12,111,$ $p < 0,001$
	Leíró norma	2,360 (0,620)	

1. táblázat A kialakított faktorok átlagpontszámainak személyes és leíró normák szerinti összevetése (N=122)

Az 1. ábrán és az 1. táblázatban látható, hogy az egész mintán szignifikáns különbség van a között, hogy a diákok mennyire helyeslik az egyes faktorokba eső viselkedéseket, és aközött, hogy azok milyen gyakran jelennek meg az osztályteremben. Jól látható, hogy amíg az első, pozitív viselkedéseket magában foglaló faktor esetében az egyéni helyeslés mértéke (személyes norma) magasabb átlagpontszámmal rendelkezik, mint amilyen gyakorisággal a faktorba tartozó viselkedések megjelennek (leíró norma), addig a többi négy főkomponens esetében ez fordítva figyelhető meg. Ez arra utal, hogy a viselkedések gyakorisága nem tükrözi a diákok valós meggyőződését, aminek a hátterében meghúzódhat a pluralistic ignorance jelensége is. Ezt azonban osztályonkénti elemzés során tudjuk ellenőrizni, hiszen a normák lényegi összevetése alapvetően funkcionális csoportok

keretében lehetséges. Az osztályokat a továbbiakban a megkülönböztethe-  
tőség érdekében sorszámokkal jelöljük.



1. ábra A személyes helyeslés faktorok átlagpontoszámainak alakulása

#### 4.2. A normák vizsgálata az egyes osztályokban

Cialdini, Reno és Kallgren (1990) alapján leírónak tekintjük azokat a normákat, amelyek a viselkedésben gyakran megjelennek. A húsz viselkedést külön-külön minden osztály esetében a megjelenési gyakoriságuk szerint sorba rendeztük, kvintilisekre osztottuk, majd megvizsgáltuk, melyek a leggyakrabban előforduló osztálytermi jelenségek. Az eredmények szerint mind a négy vizsgált osztály normáinak egyik fő eleme az órai beszélgetés. Ezen kívül kiemelendő, hogy a 2. számú osztályban csak az órai munkát, és az iskolai teljesítményt is negatívan befolyásoló viselkedések jelentek meg a leggyakoribbak között. Az első és a harmadik számú osztály normái az órai beszélgetésen kívül az iskolai munkát támogatóak, míg a negyedik osztály esetében ez az arány 50%-os. Azért, hogy a negatív viselkedések megjelenésének hátterét feltárhassuk, megvizsgáltuk, hogy a diákok saját attitűd szintjén helyeslik-e ezeket a viselkedéseket, illetve azt feltételezik-e társaikról, hogy ők helyeslik. Ezekhez a gyakoriságban kiemelkedőnek számító viselkedésekhez képest a leginkább helyeselt személyes- és leginkább helyeseltnek vélt előíró normák között minden osztályban csak az órai munkát és az iskolai teljesítményt támogató, a szabályokkal megegyező viselkedések szerepeltek. Ebből adódóan felmerül a kérdés, hogy hogyan jelenhetnek meg olyan viselkedések a leggyakoribbak között, amit

a diákok maguk sem helyeselnek, és a többiekről sem feltételezik, hogy másként vélekednének?

### 4.3. Normatorzulások vizsgálata

Az előbb feltett kérdésre a személyes és az elrendelő normák közötti különbségek vizsgálatával deríthetünk fényt. Ennek feltárásához páros minta t-próbát alkalmaztunk mind a négy osztályban mind a húsz viselkedést illetően. Az eredmények azt mutatják, hogy minden osztályban megjelent a pluralistic ignorance normatorzulás, amivel a jelenség megjelenésére vonatkozó hipotézisünk alátámasztást nyert. Két típusú torzulást tudtunk elkülöníteni annak megfelelően, hogy a vizsgált viselkedés pozitív, az iskolai és órai munkát támogató, avagy ezzel ellenkezőleg, a munkát hátráltató vagy akadályozó volt. Míg a pozitív viselkedések esetén a személyes attitűdökben magasabb fokú helyeslés volt megfigyelhető a többiekről feltételezett helyesléssel szemben, addig a negatív viselkedések megítélésére jellemző volt, hogy a diákok azt feltételezték társaikról, hogy jobban helyeslik az adott viselkedést, mint ők maguk. Azt, hogy osztályonként milyen arányú volt ezeknek a normatorzulásoknak az aránya, a 2. táblázat tartalmazza.

Osztály	PI megjelenésének		Negatív normák
	száma	Pozitív normák	
1. számú	14	4	10
2. számú	15	4	11
3. számú	14	2	12
4. számú	10	6	4

2. táblázat A pluralistic ignorance (PI) megjelenése osztályonként

A továbbiakban megvizsgáljuk azt a laikus nézetet, hogy pár népszerű diák vajon felelőssé tehető-e azért, hogy egy osztály rosszul viselkedik órákon megnehezítve az őket tanító pedagógusok munkáját. Mivel az órai beszélgetésen kívül csak a 2. és 4. számú osztályokban volt negatív viselkedés a leggyakoribbak között, ami a laikus hipotézisünk szempontjából releváns, ezért a további elemzést ebben a két osztályban folytatjuk.

### 4.4. A népszerűség és a kedvelt társas pozíció összefüggései az osztály normáival

A népszerű és kedvező társas pozíció vizsgálatához első lépésben megnéztük, hogy melyik diákok tartoznak ebbe a két csoportba. Ehhez összesítettük minden tanuló esetében, hogy társaiktól hány jelölést kaptak a rokonszenvi és népszerűségi kérdésekben. A jelölésekből kumulált változókat készítettünk, majd osztályonként megvizsgáltuk ezeknek a változóknak az eloszlását, és a kiugróan magas értékeket tekintettük a vizsgálatunk



szempontjából relevánsnak. A népszerű pozíció a népszerűségi kérdésekre kapott jelölésekből adódott, míg a kedvező társas pozíció a rokonszenvi kérdésekből. Ezeknek a pozícióknak a megoszlása a vizsgálandó két osztályban a 3. táblázatban látható módon alakult.

Osztály	Tanuló sorszáma	Pozíciója
2. számú osztály	3.	Kedvező társas pozíció
	10.	Szuperpozíció
	13.	Kedvező társas pozíció
	33.	Népszerű pozíció
4. számú osztály	106.	Népszerű pozíció
	110.	Kedvező társas pozíció
	116.	Kedvező társas pozíció
	118.	Népszerű pozíció

3. táblázat A kiemelt tanulók a 2. és 4. számú osztályokban

Ahogy az a táblázatban is szerepel, létrehoztunk egy úgynevezett szuperpozíciót, ami azt a diákot foglalja magában, aki egyszerre jelenik meg a kedvező társas pozícióban és a népszerű pozícióban is. A további elemzéseknél ezeknek, a táblázatban is szereplő tanulóknak az egyéni vélekedéseit és az osztályuk normáit vetettük össze. Azért, hogy ők maguk az osztályuk eredményét ne befolyásolhassák, kiemeltük őket a mintából. Minden tanuló esetében egymintás t-próbával összevetettük azt, hogy ő mennyire helyesli az adott viselkedést, és hogy arról az osztályában a társai mit gondolnak. A módszert egy diák példáján keresztül mutatjuk be, azt követően a többiek esetében kapott eredményeket is ismertetjük. A problémafelvetésünknek megfelelően, amennyiben egy diák személyes vélekedése az osztályban sem a viselkedés megjelenésének észlelt gyakoriságával (leíró norma), sem a mások nézeteiről alkotott vélekedésekkel (előíró norma) nem esik egybe, kijelenthetjük, hogy a vizsgált tanuló nem lehet forrása az osztályszinten megjelenő rendbontó, iskolai szabályokkal ellenkező viselkedéseknek.

#### 4.5. A 116. számú, kedvező társas pozícióban lévő tanuló attitűdjeinek vizsgálata

Mennyire helyesled, ha valaki az osztályból...	A 116. számú tanuló helyeslésének értéke	Az osztály leíró normájának értéke (gyakoriság)	Az osztály személyes normájának értéke (egyéni helyeslés)	Az osztály előíró normájának értéke (többiek helyeslése)
...nem készül órára vagy nem ír házi feladatot. A próba értéke	2,00	2,92 (SD = 0,812) $t(24) = 5,662$ $p < 0,001$	1,56 (SD = 0,583) $t(24) = -3,773$ $p = 0,001$	2,04 (SD = 0,735) $t(24) = 0,272$ $p = 0,0788$
...figyel és aktívan dolgozik az órán. A próba értéke	3,00	2,88 (SD = 0,881) $t(24) = -0,681$ $p = 0,503$	3,44 (SD = 0,821) $t(24) = 2,681$ $p = 0,013$	2,92 (SD = 0,862) $t(24) = -0,464$ $p = 0,647$
...rendesen készül az órákra. A próba értéke	3,00	2,84 (SD = 0,800) $t(24) = -1,000$ $p = 0,327$	3,48 (SD = 0,714) $t(24) = 3,361$ $p = 0,003$	2,68 (SD = 0,802) $t(24) = -1,995$ $p = 0,058$
...ötös dolgozatot ír vagy ötösrre felel. A próba értéke	4,00	2,48 (SD = 0,770) $t(24) = -9,867$ $p < 0,001$	3,64 (SD = 0,569) $t(24) = -3,166$ $p = 0,004$	2,92 (SD = 0,909) $t(24) = -5,939$ $p < 0,001$
...segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben. A próba értéke	4,00	2,20 (SD = 1,080) $t(24) = -8,332$ $p < 0,001$	3,48 (SD = 0,770) $t(24) = -3,375$ $p = 0,003$	2,96 (SD = 0,889) $t(24) = -5,850$ $p < 0,001$
...elkészíti a leckéjét. A próba értéke	3,00	2,80 (SD = 0,913) $t(24) = -1,095$ $p = 0,284$	3,56 (SD = 0,712) $t(24) = 3,934$ $p = 0,001$	2,84 (SD = 0,943) $t(24) = -0,848$ $p = 0,405$

3. táblázat A 116. számú tanuló attitűdjeinek vizsgálata

Ennél a diáknál kétféle egyezést láthatunk. A „nem készül órára vagy nem ír házi feladatot” negatív viselkedés esetében az ő egyéni helyeslésének értéke magasabb, mint az osztályban a személyes norma értéke, azonban egybeesik az osztály előíró normájával, vagyis azzal, hogy a társai mit gondolnak, mennyire helyesli az osztály ezt a viselkedést. Nem zárhatjuk ki annak a lehetőségét, hogy ennek a diáknak a véleménye meghatározó lehet

a viselkedés normává alakulásában. A másik típusú egyezést három pozitív viselkedés esetében is láthatjuk, amikor már nem csak az előíró, hanem a leíró normával is egybe esik ennek a kedvező társas pozícióban lévő tanulónak a véleménye. Mindhárom esetben ez a tanuló kevésbé helyesli ezeket a pozitív, szabálykövető viselkedéseket, mint a társai. Az egyezéseket látva feltételezhetjük, hogy szerepe van abban, hogy az osztályon belül alakítsa a viselkedés elfogadottságáról kialakult képet, amivel hatással lehet a viselkedés megjelenésének gyakoriságára is.

Ebben az osztályban (4. számú osztály) a 110. sorszámú tanulónak a véleménye két pozitív viselkedés esetében egyezett meg az osztály előíró normájával, így az ő véleménye is meghatározó lehet abban, hogy mit gondolnak az osztály tagjai egymás vélekedéseiről. A 106. számú diák esetében egy pozitív és egy negatív viselkedés esetében találhatunk ugyanilyen egyezést, míg a 118. számú diáknál egyetlen esetben sem egyeznek meg a helyeslési értékek az osztály normaértékeivel. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy ebben a 4. számú osztályban a tanárok által is tapasztalható gyakori negatív viselkedéseknél nem találtunk egyezést egyetlen népszerű vagy kedvelt diák esetében sem a diákok helyeslése és a viselkedések gyakorisága között. Ezzel az eredménnyel a tanári laikus hipotézist cáfoltuk. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy vannak olyan diákok, akik arra viszont hatással lehetnek, hogy bizonyos pozitív viselkedések ne jelenjen meg olyan gyakorisággal az osztályteremben vagy az iskolához kapcsolódóan, mint ahogy az a társaik személyes helyesléséből fakadna.

A 2. számú osztály esetében a 10. sorszámú népszerű diák véleménye két negatív viselkedés esetében tükröződött az osztály előíró normáiban, míg a másik népszerű, 33. sorszámú diák véleményével két negatív és két pozitív viselkedés esetében is megegyezett az előíró normák értéke. Az előző osztályhoz hasonlóan ezek a diákok is a negatív viselkedéseket magasabb értékkel helyeselték, a pozitív viselkedések esetében pedig kevésbé voltak helyeslőek, mint az osztály átlaga. Ezek az eredmények azt jelentik, hogy ez a két diák hatással lehet arra, hogy mit gondolnak a társaik arról, hogy az osztály tagjai mennyire helyeslik ezeket a viselkedéseket, ugyanakkor, mivel a megjelenési gyakorisággal nem esik egybe a véleményük, a laikus hipotézist az ő esetükben is megcáfoltuk. A másik két diák (3. és 13. számú), akik a kedvező társas pozícióban jelentek meg ebben az osztályban, esetükben nem találtunk semmilyen egyezést az egyéni vélekedéseik és az osztály normái között, így ők biztosan nem lehetnek hatással a tanárok által is tapasztalható negatív viselkedésekre.

## 5. Megvitatás

A normák mint a csoportok működését meghatározó szabályok és vélekedések, széles körben képezik elsősorban a szociál- és szervezetpszichológiai kutatások tárgyát és témáját (Szabó, Labancz 2015). Ez az egyik jellemző, ami a csoporttagok viselkedését meghatározza, ezért egyre több vizsgálat foglalkozik azzal is, hogy ezeknek a normáknak a torzulását különböző kontextusokban megvizsgálja. A kutatás célja az volt, hogy középiskolás populációban feltárjuk az iskolához és az iskolai munkához kapcsolódó pozitív és negatív, a szabálykövető és az azzal ellenkező viselkedések normativitását. Ezt két szinten vizsgáltuk. A teljes mintán elemeztük a normatív viselkedések mintázatát, valamint az osztályok szintjén kimutattuk a normatorzulás jelenségét. Ezen kívül megvizsgáltuk azt a laikus hipotézist, hogy az osztályok rendbontó, szabálysértő magatartásáért pár népszerű, hangadó diák lehet a felelős. Jelen keresztmetszeti vizsgálatunkban magát a normaadási folyamatot és annak aktuális jelenlétét az osztályokban nem tudtuk vizsgálni, de azt ellenőrizni tudtuk, hogy a legelfogadottabb és leggyakoribb viselkedések mennyire esnek egybe a legnépszerűbb diákok vélekedéseivel.

A teljes minta elemzésével megmutatkozott, hogy az általunk vizsgált húsz viselkedés mögött öt látens változó, faktor húzódik meg. Ezek közül az első és legerősebb faktor az iskolai és tanári elvárásoknak megfelelő viselkedéseket tartalmazza. A további négy faktor olyan viselkedésekből áll, amik az iskolai munkát megnehezítik, esetlegesen gátolják is, vagy a szociális kapcsolatokra negatív hatással vannak. Ezekre a faktorokra jellemző, hogy a diákok kevésbé helyeslik őket, mint az iskolai szabályokkal megegyező viselkedéseket tartalmazót. Összevetettük, hogy ezeknek az egyéni normákból származó faktoroknak az átlagpontoszámai eltérnek-e ugyanezen faktorokba tartozó viselkedések összesített átlagpontoszámától a megjelenésük gyakoriságát tekintve. Azt mondhatjuk, hogy minden esetben különbözik a megjelenési gyakoriság a személyes helyeslés mértékétől. Amíg az első, szabályszerű viselkedéseket tartalmazó faktor esetében nagyobb a helyeslés mértéke, mint a viselkedések megjelenési gyakorisága, a többi, szabályokkal ellentétes viselkedéseket tartalmazó faktorban a különbség iránya ellentétesen változik, vagyis a diákok kevésbé helyeslik ezeket a viselkedéseket, mint amilyen gyakran az adott viselkedéseket mutatják. Az eddigi eredményeket látva a mintavételre vonatkozóan levonhatjuk azt a következtetést, hogy a négy osztály egy intézményből történő kiválasztása a várakozásainknak megfelelően jó alapot nyújtott ahhoz, hogy az osztályok homogén mintát alkossanak, és őket egymással a további elemzésben is összevethessük, és ugyanakkor a közösségekre jellemző egyedi jellemzőket is megvizsgáljuk.

Cialdini, Reno és Kallgren (1990) normadefiníciója alapján megvizsgáltuk az osztályokban a gyakori viselkedéseket, vagyis a leíró normákat, és azt láthattuk, hogy minden osztályban megjelent az órai beszélgetés a leggyakrabban előfordulók között. Úgy gondoljuk, ennek több oka is lehet. Feltételezzük a késleltetési képességben jelentkező nehézséget, a szociális média és a közösségi oldalak hatását, amik lehetővé teszik az azonnali állapotközlést a nap bármely szakában, valamint tekinthetjük ezt a viselkedést az iskolára általánosan jellemző órai magatartásnak is. Az órai beszélgetésen kívül két osztályban a leggyakoribb viselkedések között csak pozitív, az iskolai szabályokkal megegyező viselkedések jelentek meg, míg a másik két osztály közül az egyikben egy, a másikban még három negatív viselkedés bizonyult kiemelkedően gyakorinak. Annak feltárására, hogy mi állhat a leggyakoribb negatív viselkedések megjelenésének hátterében, megvizsgáltuk az osztályokban az előíró és a személyes normákat. Minden osztályban mindkét norma tekintetében a négy leginkább helyeselt magatartás között csak pozitív viselkedések jelentek meg. Ennek ismeretében és a jelenség magyarázatának hiányában - miszerint, hogyan lehet gyakori egy negatív viselkedés, ha azt senki sem helyesli, és azt másokról sem feltételezi – feltételeztük, hogy normatorzulás állhat a háttérben.

Osztályonként megvizsgáltuk, hogy az egyéni attitűd (személyes norma) és a többiekéről feltételezett helyeslés mértéke (előíró norma) között van-e különbség az általunk vizsgált húsz viselkedés tekintetében. Az eredmények azt mutatták, hogy az első számú osztályban 14, a második számúban 15, a harmadikban 14, a negyedik számú osztályban pedig 10 viselkedés esetében van szignifikáns eltérés a két típusú norma között. Két tendencia volt megfigyelhető. A szabálykövető viselkedéseknél a személyes helyeslés mértéke nagyobb volt, mint ahogyan azt a diákok a társaikról feltételezték, míg a szabályokkal ellentéteseknél a helyzet fordítottnak mutatkozott, mivel a tanulók azt feltételezték, hogy a többiek az osztályban jobban helyeslik ezeket a viselkedéseket, mint ők maguk. Ez a két torzulás eredményezhette azt, hogy a saját alacsony szintű helyeslés ellenére gyakrabban cselekszenek a tanulók a szabályokkal ellentétesen, mert társaikról nagyobb helyeslést feltételeznek, vagy a pozitív normák esetében azért nem mutatják gyakrabban azokat a viselkedéseket, mert azt hiszik, hogy azt a többiek nem helyeselnék annyira. Ez a normatorzulás az Allport és Katz (Katz et al. 1931) által leírt pluralistic ignorance jelensége, amit magyarul többszörös figyelmen kívül hagyásnak nevezünk (Szabó, Labancz 2015). Az, hogy ez a normatorzulás minden osztályban kimutatható volt, alátámasztotta hipotézisünket, amiben a többszörös figyelmen kívül hagyás megjelenését feltételeztük. A két osztályban, ahol ez a normatorzulás a problémás viselkedések gyakoribbá válását eredményezte, mindenképpen szükséges a későbbiekben a normák intervenciók korrekciója, hogy a

gyakori viselkedések a továbbiakban kevésbé akadályozzák az órai munkát és kevésbé nehezítsék meg az osztályokkal dolgozó pedagógusok dolgát. Ezen kívül szükséges a prevenciós normakorrekció is azért, hogy további negatív és az iskolai munkát megnehezítő viselkedések ne válhassanak normatívvá. Ez utóbbi a másik két osztályban is hasznos lehet a jövőre nézve.

Mivel az órai beszélgetésen kívül csak a 2. és 4. számú osztályban jelentek meg a leggyakoribbak között az iskolai értékekkel és szabályokkal ellentétes viselkedések, a laikus hipotézis tesztelését, miszerint a népszerű diákok miatt mutat rendbontó viselkedést az egész osztály, csak ebben a két csoportban végeztük el. Ehhez először megnéztük, a popularitás két típusa hogyan oszlik meg a két osztályban. Ebben a szűkített mintában egy olyan tanuló volt, aki a népszerű és a kedvező társas pozícióban is megjelent, mivel mindkettőben kiemelkedő számú jelölést kapott a szociometriai vizsgálatban. Őt szuperpozíciósnak tekintettük, a többi diák csak az egyik fajta népszerűségénél kapott magas jelölésszámot. Ezeknek a népszerűségi szempontból kiemelkedő diákoknak az egyéni vélekedéseit összevetettük az osztályuk többi tagjának véleményeivel a három normatípust illetően a leggyakoribb és a leginkább helyeselt viselkedések esetében. Az eredmények a második számú osztályban azt mutatták, hogy a négy népszerű diák közül kettőnek a személyes attitűdje eltér az osztály többi tagjának vélekedésétől mindhárom iskolai értékekkel ellentétes viselkedés esetében, vagyis ők nem lehetnek a rendbontó viselkedések katalizátorai az osztályban. A másik két diákot vizsgálva az egyéni helyeslésük csak néhány viselkedés esetében tükröződik az osztály előíró normáiban, de a megjelenések gyakoriságánál nem találtunk egyezést. Ez azt mutatja, hogy ez a két tanuló hatással lehet arra, amit a többiek egymásról feltételeznek a viselkedések helyeslését illetően, de arra nem hathatnak, hogy milyen gyakran mutatja az osztály valójában azt a viselkedést.

A negyedik számú osztályt illetően azt állapíthattuk meg, hogy a leggyakoribb viselkedések között megjelenő további egy negatív viselkedés esetében nem minden népszerű és kedvező társas pozícióban lévő diák véleménye esik egybe az osztály normáinak értékével. Ez azt jelenti, hogy ebben az osztályban sem hozható kapcsolatba minden diák a negatív normákkal, és amennyiben csak a tanárok által is észlelhető megjelenési gyakoriságra fókuszálunk, egyiküknél sem találunk egyezést. Ez pedig azt jelenti, hogy egyik kiemelt diák sem lehet közvetlenül hatással a rendbontó viselkedések gyakoriságára. Azonban feltételezhetjük azt, hogy bizonyos pozitív viselkedések megjelenési gyakoriságára negatív hatásuk lehet, még pedig annak köszönhetően, hogy a személyes vélekedésük egybeesik az

azokhoz kapcsolódó leíró norma vagyis a megjelenési gyakoriság értékével. Ezeket az eredményeket látva kijelenthetjük, hogy a hipotézisünk beigazolódott, a népszerű és kedvező társas pozícióban lévő diákok véleménye tükröződik az osztály normáiban. Valamint azt is megállapíthatjuk, hogy az a laikus hipotézis, ami a kutatást inspirálta, és ami szerint a népszerű, hangadó diákok a rendbontó viselkedések forrásai, nem sikerült alátámasztanunk. A módszer alkalmasnak bizonyult arra, hogy kimutassa, ha egy diák véleménye nem jelenik meg az osztály normáiban, mert nagyon eltér azoktól, és ilyen módon az adott diák nem befolyásolja az osztály normáit. Azonban annak biztos kimutatására, hogy egy népszerű tanuló normaadónak számít-e a közösségben, további vizsgálatok szükségesek, ugyanis az általunk használt módszerben az egyéni vélekedések és az osztály egy normájának statisztikai egybeesése nem jelenti azt, hogy az adott normatív viselkedés biztosan a vizsgált diáktól indult ki.

Az eredményeket összefoglalva elmondhatjuk, hogy középiskolás populációban és az iskolai normák tekintetében is megjelenik a különböző típusú normák közötti eltérés és a pluralistic ignorance jelensége. Kimutattuk, hogy a népszerű diákok egyéni vélekedései megjelenhetnek közösségük normáiban, azonban nem állíthatjuk, hogy az osztályuk iskolai rendbontó magatartásáért ők tehetőek felelőssé. Az általunk használt módszer és az elemzési lépések megfelelőek bizonyultak arra, hogy iskolai körülmények között vizsgálják a normák különböző típusait és azok esetleges eltéréseit, valamint a köztük fennálló torzulást. Hatékonyak bizonyultak a pluralistic ignorance, vagyis a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének kimutatására, valamint annak feltárására, hogy a népszerű diákok egyéni vélekedései tükröződhetnek az osztályuk normáiban. Ennek ismeretében kutatásunk gyakorlati haszna leginkább az iskolapszichológusi és pedagógusi munka során kamatoztatható, hiszen egy közösség, egy osztály sajátos viselkedésmintájának mélyebb megértése lehetőséget adhat a normák és viselkedések korrekciójára egy jól felépített, sikeres intervenció révén, amihez a népszerű diákok véleménye és az osztály vélekedései közötti kapcsolat ismerete jó erőforrást és alapot jelenthet.

Fontos hozadéka továbbá a kutatásnak az az ismeret, hogy osztályonként, csoportonként nem csak a gyakori vagy leginkább helyeselt viselkedések mutatkoznak eltérőnek, hanem az is, hogy a népszerűség mely típusával rendelkező diákok bírhatnak normaformáló szereppel és hatással közösségeikben. Ez még inkább megerősíti azt, hogy minden közösség egyedi, ezért a vizsgálatokat, prevenciókat és intervenciókat mindig az adott csoportra szabottan tudjuk csak igazán hatékonyan elvégezni.

A jövőbeni kutatásokra vonatkozóan, és annak érdekében, hogy a népszerű tanulók hatása még alaposabban feltárható legyen, érdemes lesz a

tanulók népszerűségének és a normák kialakulási körülményeinek és folyamatának részletesebb vizsgálata akár egy longitudinális vizsgálat keretében. Ahhoz, hogy a népszerű diákokról még többet megtudhassunk, és a népszerűségük forrása is beazonosítható legyen, a jövőre vonatkozóan érdemes lehet a hierarchikus szociometria használatának végiggondolása. A téma minél alaposabb vizsgálata érdekében a kutatás kiterjesztése implikálja más iskolák osztályainak vizsgálatát is. Eredményeink tükrében azonban újra le kell szögeznünk, hogy az általános attitűdvizsgálaton és a látens változók feltárásán túl az osztályok működésének egyedisége nem teszi lehetővé azt, hogy a csoportok egymással minden tekintetben összehasonlíthatóak legyenek.

### Irodalom

- Alexander, C., Piazza, M., Mekos, D., Valente, T. (2001): Peers, schools and adolescent cigarette smoking. *Journal of Adolescent Health*, 29. 22–30.
- Aronson, E. (2008): A társas lény. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., Kallgren, C. A. (1990): A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58. 6. sz., 1015–1026.
- Festinger, L. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In: Pataki, F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat. 259–292.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Wiley.
- Gibbs, J. P. (1965): Norms: The problem of definition and classification. *American Journal of Sociology*, 70. 5. sz. 586–594.
- Hackman, J. R. (1976): Group influences on individuals. In Dunnette, M.: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally, Chicago. 1455–1525.
- Hatzichristou, C., és Hopf, D. (1996): A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67. 1085–1102.
- Jimerson, S. R., Durbrow, E. H., Wagstaff, D. A. (2009): Academic and behaviour associates of peer status for children in a Caribbean community: Findings from the St Vincent Child Study. *School Psychology International*, 30. 2. sz. 184–200.



- Katz, D., Allport, F. H., Jenness, M. B. (1931): *Students' attitudes; A report of the Syracuse University reaction study*. Syracuse, NY: Craftsman.
- Madden, T. J., Ellen, P. S., Ajzen, I. (1992): A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18. 1. sz. 3–9.
- Mérei, F. (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. (1983): Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 19. 6. sz. 856–867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993): Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113. 1. sz. 99–128.
- Packard, J. S., Willower, D. J., (1972): Pluralistic ignorance and pupil control ideology. *The Journal of Educational Administration*, 10. 1. sz. 78–87.
- Parkhurst, J. T., Hopmeyer, A. (1998): Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18. 125–144.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., Perkins, J. M. (2011): Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes and Intergroup Relations*, 14. 5. sz. 703–722.
- Prentice, D. A., Miller, D. T. (1993): Pluralistic ignorance and alcohol use on campus: Some consequences of misperceiving the social norm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64. 2. sz. 243–256.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W. (2000): Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36. 1. sz. 14–24.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., Waller, E. M. (2004): Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40. 3. sz. 378–387.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28. 3. sz. 246–258.

- Szabó, É., Labancz, Á. (2015): „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt normák működése és mérése iskolai osztályokban. In Kovács J. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debreceni Egyetem, Debrecen. ISBN 978-963-318-523-0; 77–97.
- Valente, T. W., Unger, J. B., Johnson, C. A. (2005): Do popular students smoke? The association between popularity and smoking among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 37. 4. sz. 323-329.
- Van Boven, L. (2000): Pluralistic ignorance and political correctness: The case of affirmation action. *Political Psychology*, 21. 2. sz. 267–276.

A népszerű tanulók normáinak és a pluralistic ignorance jelenségének vizsgálata középiskolai osztályokban

**Melléklet**

Viselkedések	Rotált Komponens Mátrix				
	1 Készül és segít	2 Másokat cikiz	3 Beszélget és nem készül	4 Tanárt hibáztatja	5 Udvariatlan neveletlen
elkészíti a leckéjét.	0,803				
segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben.	0,689				
ötös dolgozatot ír vagy ötösrre felel.	0,660				
önként vállal iskolával vagy az osztállyal kapcsolatos plusz feladatot.	0,637				
figyel és aktívan dolgozik az órán.	0,625				
rendesen készül az órákra.	0,614				
a jól felelő diák felelte után poénkodó, cikiző vagy rosszalló megjegyzést tesz.		0,844			
a rosszul felelőre megjegyzést tesz.		0,742			
a társaira kellemetlen megjegyzéseket tesz vagy piszkálja őket.		0,723			
letagadja, hogy volt házi feladat vagy mással megpróbálja félrevezetni a tanárt.			0,773		
órán beszélget a padtársával.			0,689		
nem készül órára vagy nem ír házi feladatot.			0,648		
rossz jegyet kapott, és azt állítja, hogy azért, mert a tanár haragszik rá.				0,829	
egy társa jó jegyet kap, és azt állítja, hogy a tanár kivételezett ezzel a diákkal.				0,826	
trágár kifejezéseket használ, káromkodik órán vagy más iskolai keretek között.					0,782
nem köszön az iskolai folyosón egy tanárnak, akit ismer.					0,711
Cronbach $\alpha$ értékek	0,789	0,805	0,655	0,695	0,485
V%	19,187	13,050	12,186	10,184	9,155

1. melléklet A személyes helyesléből nyert faktorok (N = 122)