

Társas összehasonlítás az iskolai motiváció tükrében

MAKOVICS GÁBOR

Elméleti háttér

A társas összehasonlítás jelensége

Társak és összehasonlítás – két olyan tényező, amely számos fontos gondolatunkban, illetve döntésünkben megjelenik. Sokat töprengünk például azon, hogy kedvelnek-e minket az új munkahelyünkön, hogy amit éppen mondtunk, az másokban milyen hatást kelt, és hogy mit gondol rólunk a minket körülölelő szociális közeg. Összevetjük egymással a választási opciókat, mérlegelünk a lehetséges partnerek között, és akár barátainkat is összehasonlítjuk egymással, ha nézeteltérés van közöttük.

A társas összehasonlítás középpontja azonban a szelf, az önértékelés, a személyes jellemzők és azok összevetése mások tulajdonságaival, cselekedeteivel. Festinger eredeti elmélete alapján a társas összehasonlítás egy minden emberben megjelenő értékelési folyamat, aminek célja, hogy minél stabilabb, minél pontosabb képet nyerjünk önmagunkról. Ennek két fő területét ő a vélemények és a képességek másokéval való összevetésében látta, melyek abban hasonlítanak egymáshoz, hogy együttesen alakítják az emberi viselkedést. Szerinte az objektív, nem szociális alapú standard-ek a legtöbb élethelyzetben elérhetetlenek, így a bennünk keletkező, önértékelésünkre vonatkozó bizonytalanság csökkentése érdekében hajlamosabbak vagyunk arra, hogy az általunk elért eredményeket másokéval vessük össze. Az elmélet alapján tehát az objektív standard-ekkel rendelkező személyek kevésbé érdekeltek abban, hogy önmagukat társaikkal a véleményeik vagy a képességeik mentén hasonlítsák össze.¹ Ez utóbbi állítást kérdőjelezi meg Klein kutatása, melyben a résztvevő személyek az objektív értékek ismeretében is hajlottak arra, hogy mások döntéseit figyelembe vegyék, amikor egy a teljesítményüket vizsgáló feladatban való részvételre kérték meg őket.²

Festinger a társas összehasonlítást úgy írta le, mint univerzális vágyat. Ezzel összefüggésben a jelenség azonban egyénenként eltérő erősséggel, más gyakorisággal és különböző motivációktól vezérelve jelentkezhet. A kutatók 3 ilyen vezető motivációs típust határoztak meg, a szakirodalomban kialakuló konszenzus alapján. Ezek között elsőként a pontosabb önértékelés kialakítása szerepel, amely tehát a másokkal való összehasonlításon át nyújt információt saját magunkról. Ilyenkor az egyének leginkább olyan személyekkel próbálják meg összevetni saját véleményüket és képességeiket, akiket magukhoz hasonlóknak találnak az éppen vizsgált faktorok mentén. Azonban nem minden viszonyítás zajlik ilyen módon. A másik kettő motivációtípust az énfelnagyítás

¹ FESTINGER 1954, 117–140.

² KLEIN 1997, 763–774.

és az önfejlesztés tényezői jelentik, melyek ennek megfelelően 2 irányt adnak a társas közegben zajló én-felmérésnek: egy lefele irányulót, amely során a nálunk gyengébben teljesítő személyekkel vetjük össze önmagunkat, és egy felfele mutatót, amely pedig az önmagunknál sikeresebbnek ítélt társainkkal való önösszehasonlítást szolgálja. Utóbbi az önértékelés céljából eredően arra irányul, hogy a társak megismerése során saját képességeinket fejleszthessük azon a téren, melyen összehasonlítjuk magunkat másokkal.³

A lefelé hasonlítás jelensége ezzel szemben az énfelnagyítás motivációját szolgálja, amely elsősorban egy önmagunkról alkotott pozitív kép fenntartását eredményezi. A folyamat akár meg is erősítheti én-értékelésünket egy olyan személlyel való összevetésen keresztül, aki nálunk gyengébb teljesítményt nyújt, vagy kevesebb szerencsével jár egy adott dologgal kapcsolatban, mint mi magunk. A lefelé hasonlítás, és így az énfelnagyítás jelensége főként olyan szituációkban léphet fel, ahol a személy szubjektív jól-léte valamilyen formában károsodik, legyen szó frusztrációról, vagy balszerencséről. Ilyenkor – mivel a helyzet nem kezelhető instrumentális úton – az enyhülést egy nálunk még kevésbé jó helyzetben lévő személlyel való összehasonlításon keresztül is elérhetjük. Azonban a lefelé hasonlítás formái nem minden személyre jellemző válaszok a negatív események hatására. Ezek is tanult kognitív stratégiaként értelmezhetők, ahogy sok más viselkedéses forma.⁴

A társas összehasonlítás irányának kialakulásakor az önbecsülés is fontos szerepet játszhat. Egyrészt az alacsony önbecsüléssel rendelkező személyek hangulati állapotát javíthatja az olyan személyekkel kapcsolatos információkról való tudás, akik kevésbé szerencsés helyzetben vannak, tehát az összehasonlítás iránya esetükben lefelé mutat. A jelenség magas önbecsüléssel rendelkező személyekről beszélve ezzel szemben akkor vehető észre, ha olyan szociális társakról szereznek információkat, akiknek nincsenek alkalmazkodási problémái – tehát ilyenkor tulajdonképpen felfelé hasonlítás zajlik.⁵

Az iskolában megjelenő társas összehasonlítás

Az iskola olyan közeget teremt a gyermekek számára, ahol a tanulás folyamatán kívül a teljesítményre, a jó eredmények elérésére is jelentős hangsúly helyeződik. Az ismeretek elsajátításának folyamata nem kizárólag egyedül, másoktól izolált módon zajlik, hanem szociális közegben, tehát a társakkal, a nevelőkkel és a szülőkkel együttesen. Így az iskola mindennapjaiban a társas összehasonlítás jelensége elengedhetetlenül megjelenik, hiszen a tanórákon való szereplés, a sportban nyújtott teljesítmény, vagy akár a dolgozatok során elért eredmények mind-mind olyan helyzeteket teremtenek, amelyek erősítik a saját képességek, teljesítmények és vélemények társakkal való összehasonlításának jellegét.⁶

³ GIBBONS – BUUNK 1999, 129–142; CORCORAN – CRUSIUS – MUSSWEILER 2011, 119–139.

⁴ WILLS 1981, 245–271.

⁵ GIBBONS – GERRARD 1989, 14–31.

⁶ FÜLÖP 2010, 48–77.

Az iskolában megfigyelhető társas jelenségek között a személyközi összevetés diákoknál tapasztalható formája is szerepel. A társas összehasonlítás megjelenésének fokozói ilyen esetben éppen azok a helyzetek, melyekben a diák bizonytalanul érzi magát, hiszen ekkor célja az, hogy a kellemetlen állapot megszűntesse. Ehhez jó eszközt jelenthet számára a társas összehasonlítás stratégiájának alkalmazása. Egy feladatra irányuló magabiztosságunk általában akkor a legerősebb, ha a teljesítményünk nem tér el túlságosan az átlagtól, és ezzel összefüggésben akkor igényeljük kevésbé a társas összehasonlítást, ha biztosabbak vagyunk önmagunkban. Tehát azok, akiknek magabiztossága kevésbé erős, és egy feladaton belül az átlagtól eltérően teljesítenek, hajlamosabbak arra, hogy szociális környezetükön keresztül alakítsák, és pontosítsák önértékelésüket. Igaz ez főként azokra, akiknek teljesítménye az átlag alatt helyezkedik el – ők többnyire védekező összehasonlítást alkalmaznak, tehát a legrosszabb teljesítményt nyújtókkal vetik össze saját eredményeiket. Ez segít nekik abban, hogy az önmagukról alkotott pozitív képet megőrizhessék.⁷

A lefelé hasonlítás egyik negatív hatásaként elmondható, hogy az erre hajlamos személyek gyakran nem tűznek ki nehezebben elérhető célokat maguk elé, hiszen nem motiváltak arra, hogy teljesítményükön javítsanak. A felfelé hasonlítás pozitív hatása éppen ebben rejlik – akire ez jellemzőbb, motiváltabb lehet saját énjük fejlesztésére annak érdekében, hogy később jobban teljesítsen. Ennek azonban negatív hatásai is lehetnek akkor, ha valaki a jobban teljesítők eredményeit a maga szempontjából elérhetetlennek látja. Ilyenkor ugyanis a felfelé hasonlítás visszavetheti a bátorságot, és teljesítményromláshoz vezethet. Tehát az, hogy valaki a nála sikeresebbekkel veti össze magát, pozitív hatást gyakorolhat a tanulásban elért eredményeket tekintve is, de ezzel összefüggésben az attól való félelem, hogy a tanuló rosszabb teljesítményt nyújt, mint egy társa, negatív hatással járhat a tanulási folyamatra nézve.⁸

Az iskolai és a tanulási motiváció

Bár az iskolai és a tanulási motiváció fogalmi alapjainak lefektetésére irányuló próbálkozások már a harmincas évek táján is megjelentek, a területen szintézis csak a nyolcvanas-kilencvenes években tapasztalható. Az iskolai motiváció tömören az iskolában tanuló diákokkal szemben támasztott követelményeknek való megfelelés vágyát jelenti. Többet takar, mint a tanulási motiváció, hiszen benne rejlik ezen kívül az iskolában lezajló összes affektív, kognitív és konatív reakció is, melyek dinamikus folyamatokként értelmezendők.⁹

Az iskolai motiváció részletesebb megismerése érdekében Kozéki Béla elsősorban a diákok környezettel való kapcsolatát vette figyelembe, melybe főleg a szülőkre, a nevelőkre és a kortársakra vonatkozó viszony tartozik. Ez alapján, illetve az érzelmi-szociális kielégülés (affektív), az elért eredmények (kognitív)

⁷ N. KOLLÁR 2004, 324–349.

⁸ MOLLEE – KLEIN 2016, 109–115; MOLLEMAN – NAUTA – BUUNK 2007, 1163–1180.

⁹ KOZÉKI 1990, 95–124.

és az önkontroll (morális) szerepének figyelembevételével 9 iskolára vonatkozó motívumot határozott meg. A 9 motívum minden gyermek esetén a nevelés során alakul ki, integrálódáson megy keresztül, és ezáltal létrehoz egy a diákra jellemző olyan struktúrát, ami tanulásának későbbi eredményességét is meghatározza. Ez a stílus tehát nem veleszületett, hanem a szociális kapcsolatok, a társas tapasztalás révén folyamatosan épül, méghozzá az ezekre adott emocionális válaszokon keresztül. Így az életkor előre haladtával a sajátos motivációs aspektusok stabilabbá válnak, és kevesebb lesz az általános, egy korcsoportot azonos módon jellemző közös vonás. A folyamat során azonban a temperamentum által meghatározott tényezők szerepe is fontos, hiszen ezek mentén a gyermekek bizonyos megerősítésekre erősebben, másokra pedig gyengébben reagálnak.¹⁰

A tanulási motiváció ebben a keretben értelmezve a tanulási tevékenységre és a tananyag elsajátítására vonatkozó belső vágy, amely a tevékenységet irányítja. Ezt pedagógiai viszonylatból nézve három szinten értelmezhetjük: külső, belső és belsővé vált motívumok terén. Utóbbi kettő leginkább a tananyag iránt mutatott érdeklődés és a diák önmagával szemben támasztott elvárásai mentén jellemezhető. Külső motívumok esetén azonban a tanulást irányító vágy többnyire nem a feladattól és a tevékenység tárgyától függ, hiszen ekkor az ismeretek elsajátítása csak valamilyen a környezetből érkező pozitív megerősítés elérése, vagy a büntetés elkerülése érdekében zajlik. Tehát ilyenkor a tanulás nem a konkrét cél megközelítése végett történik, hanem a cél előtt meghúzódó tényezők elérése miatt. Kozéki elmélete szerint a követő motivációs stílusra jellemző ilyen tényező a környezetben lévő társakkal való jó érzelmi kapcsolat kialakítása és fenntartása, melyet a dicséret, az odafordulás és az elismerés iránti vágy jellemez. Az ide sorolható ösztönzők között a már korábban is említett kapcsolatok állnak: a nevelőkkel való viszony, melyből az elismerésvágy és a bírálattól való félelem származik, a tanulótársakkal történő interakció, ami a társas kapcsolatok hatékony kialakítására irányul, illetve a szülővel való kapcsolat, ami pedig a támaszt nyújtó személyhez való kötődés igényét határozza meg.¹¹

A motivációs stílus a szociális kapcsolatokban, a gyermek számára fontosnak ítélt személyekkel való viszonyának milyenségében, azaz az affektív motivációkat megalapozó, követő stílusú jellegekben gyökerezik. Következésképpen az ide köthető tényezők azok, amelyek az összes többit, így a kognitív és a morális, vagyis a tanulási motiváció keretein belül értelmezett belső és a belsővé vált motívumokat is meghatározzák, így létrehozva az egyénre jellemző, sajátos iskolai motivációs stílust.¹²

Ezek alapján, habár fontos figyelembe vennünk a tanulók kognitív képességeit sikerességük szempontjából, azonban ezeken kívül a társas

¹⁰ KOZÉKI 1990, 95–124.

¹¹ RÉTHY 1995; KOZÉKI 1990, 95–124.

¹² KOZÉKI 1990, 95–124.

környezet, nevezetesen az iskola és a család hatásait is vizsgálnunk kell a tanulási motivációval kapcsolatban. A képességek szerinte a tanulási motiváción keresztül befolyásolják a feladatban nyújtott aktuális teljesítményt, melyre hatással vannak a társas jelenségek, így az összehasonlítás is. Gondolata alapján a gyermek tanulási motívumrendszerét befolyásolhatja, hogy osztálytársainak milyen az iskolában nyújtott teljesítménye, és ehhez képest ő maga milyen eredményeket ér el az iskolai feladatokban.¹³

A vizsgálat célja és hipotézisei

Vizsgálatom fő célja a társas összehasonlítás iskolán belül megjelenő formájának, illetve az iskolai és az ehhez kapcsolódó tanulási motiváció jelenségének mélyebb megismerése volt. A kutatás indítatásai közt szerepelt annak bemutatása, hogy az iskolai feladatokra vonatkozó, különböző motívumokból felépülő motivációs struktúra milyen kapcsolatban állhat a társas összehasonlítás egyénre vonatkozó jellegével. Ezen belül a hangsúlyt leginkább a követő stílusra, vagyis a külső tényezők által vezérelt iskolai motiváció jelenségére fektettem, a társas összehasonlítás összefüggésében. Ennek érdekében a következő hipotézisek tesztelését hajtottam végre.

A teljesítmény hatása a társas összehasonlításra

Festinger elméletéből kiindulva világossá válik, hogy a társas összehasonlítás mértéke nagyban függ a szituációs tényezőktől – ha egy helyzetben bizonytalanabbnak érezzük magunkat, inkább hajlunk afelé, hogy képességeinket és véleményünket másokéval vessük össze, a pontosabb önértékelés elérése végett.¹⁴ Bizonytalanságot kelthet bennünk maga a versenyhelyzet, de akár az is, ha egy feladatban az átlagtól eltérő módon, gyengébben teljesítettünk, mint mások.¹⁵ Az ebből fakadó kellemetlenség érzése akár orvosolható azáltal is, ha a személy a lefelé hasonlítás mentén a nála kevésbé jó helyzetben lévő, még gyengébben teljesítő személyekkel hasonlítja össze magát, az énfelnagyítás motivációjának megfelelően.¹⁶

1. hipotézis: A gyengébben teljesítő tanulók a második felmérés során jelentősen magasabb eredményt érnek el a társas összehasonlítás lefelé hasonlító skáláján, mint az első felmérésben.

Az összehasonlítás és a követő motivációs stílus összefüggései

Kozéki elméletében a követő stílussal jellemezhető tanulók az ismeretek elsajátításakor és a követelményeknek való megfelelés során leginkább mások elismerésére, társaik elfogadására vágyanak, ez ösztönzi őket az iskolai

¹³ JÓZSA 2000, 69–82.

¹⁴ FESTINGER 1954, 117–140.

¹⁵ N. KOLLÁR 2004, 324–349.

¹⁶ WILLS 1981, 245–271.

teljesítésre. Az ő szemszögükből tehát a társas közeg központi tényezőt képvisel, a vágyott elismerést és a dicséretet, vagyis a pozitív visszacsatolást pedig akár jó eredmények elérésén keresztül is megkaphatják.¹⁷ Ehhez azonban szükséges lehet az, hogy megítéljék, másokhoz képest milyen teljesítményt nyújtottak, eredményük másokéhoz viszonyítva hogyan jellemezhető, tehát össze kell vetniük a feladatokban megmutatkozó saját hatékonyságukat a többiek által elért eredményekkel. A hasonlítás irányát tekintve azt mondhatjuk, hogy a követő stílusú személyekre azért lehet jellemzőbb a felfelé hasonlítás, mert ez szükséges ahhoz, hogy a náluk jobbakat túlszárnyalhassák, és így elérjék mások elismerését.¹⁸

2. hipotézis: Az egész csoportot tekintve azok, akik motivációik terén a követő dimenzióon belül érnek el magasabb pontszámot, a társas összehasonlítás felfelé hasonlítási skáláján is több pontot szereznek.

A módszer leírása

Minta és eljárás

Az adatfelvételt 2 középiskola 11. és 12. osztályos diákjainak segítségével végeztem, 4 különböző alkalommal. Életkorukat tekintve passzív beleegyező nyilatkozatokon keresztül tájékoztattam őket arról, hogy a kutatásban való részvételhez az ő saját, illetve szüleik beleegyezésére is szükség van. Emellett tudattam velük, hogy a vizsgálatban való részvétel kb. 30 percet vesz igénybe, és az adatfelvétel anonim módon zajlik. Az adatok könnyebb összeegyeztethetősége érdekében azonban megkértem őket arra, hogy hozzanak létre egy kódot monogramjuk, illetve születési hónapjuk és napjuk segítségével, és ezt írják fel a kérdőívsomag minden egyes lapjára.

Ezeket figyelembe véve a vizsgálatban résztvevő személyek száma összesen 65 volt. A kérdőívek adatainak számítógépes feldolgozása során azonban 3 tanuló kérdőívét nem lehetett felhasználni, mert hiányosan töltötték ki azokat. Így összesen 62 személy adatai kerültek további feldolgozásra, akik közt életkorukat tekintve 16 fő 17 éves, 41 fő 18 éves és 5 fő 19 éves személyt találhatunk (átlagéletkor = $17,82 \pm 0,56$ év), ami megfelel a célcsoportnak. A nemek tekintetében viszonylag kiegyenlített csoportról beszélhetünk, hiszen a vizsgálatban összesen 32 férfi és 30 nő vett részt.

Mérőeszközök

A Társas Összehasonlítási Orientáció Skála (TÖS)

A társas összehasonlítás jelenségét vizsgálva a Gibbons és Buunk által megtervezett Iowa-Hollandia Comparison Orientation Measure (INCOM) elnevezésű kérdőívből indultam ki, melynek magyar adaptációja a Társas

¹⁷ KOZÉKI 1990, 95–124.

¹⁸ FÜLÖP 2010, 48–77.

Összehasonlítási Orientáció Skála (TÖS). Az adaptáció itemszáma 13, a kérdésekre pedig ötfokú Likert-skálán kell válaszolni. A kérdőív faktorai között egy általános társas összehasonlítási, egy 3 ítemet tartalmazó lefelé hasonlítási és egy szintén 3 kérdésből álló felfelé hasonlítási skála található. Az általános társas összehasonlítási tételt két látens változó alkotja, melyeket vélemény és képesség néven illelhetünk, az eredeti elméletből kiindulva. Ezek összesen 7 ítemet foglalnak magukba.¹⁹

Az iskolai motivációt vizsgáló kérdőív

Az iskolai motiváció felméréséhez a Kozéki és Entwistle által létrehozott iskolai motivációs kérdőívet használtam. A kérdőív hatvan állítást tartalmaz, melyeket ötfokú Likert-skálán kell értékelni. Ezen itemekből végül 10 dimenzió jön létre, melyek közül 9 darab három különböző motívumcsoportba sorolható: követő (affektív), érdeklődő (kognitív) és teljesítő (morális).

A motívumok követő típusa közé a melegség (M1), az identifikáció (M2) és a szociabilitás/affiliáció (M3) dimenziói tartoznak. A *melegség* a szülőkkel való kapcsolatot mutatja be, és az iskolában nyújtott teljesítményre vonatkozó érzelmi gondoskodás vágyát takarja. Az *identifikáció* a nevelők és a gyermek közötti kapcsolatot jellemzi, amely mögött az elfogadottság szükséglete húzódik meg. A *szociabilitás/affiliáció* fókuszában a kortársakhoz való tartozás és a társak elfogadása iránti vágy áll.

A tárgyi környezet felé mutatott érdeklődést, vagyis a kognitív tényezőket az independencia (M4), a kompetencia (M5), illetve az érdeklődés (M6) faktorok jellemzik. Az *independencia* a valóság önálló módon történő megismerésének, a saját út követésének szükségletét mutatja. A *kompetencia* faktora a tudás megszerzésére, illetve az iskolában elsajátítható készségekre vonatkozik. A közösen végzett aktív tevékenységek örömét, illetve a tananyag iránt mutatott kíváncsiságot az *érdeklődés* értékei mutatják.

Az önkontroll és a saját értékrend tényezőit a lelkiismeret (M7), a követelményteltetés (M8), illetve a felelősség (M9) mentén mutathatjuk be részletesebben. A *lelkiismeret* az önértékelést, a gyermek önmagába vetett bizalmát és a saját magával kapcsolatos elégedettségét jelenti, mely mások értékelése alapján alakul. A normák és értékek követésének szükséglete a *követelményteltetés* által látható. Végül a *felelősség* az a faktor, mely a társadalmi elvárások által meghatározott magatartás, a morális személyiség és az önintegráció szükségletét képviseli.

A kérdőív kiegészítő, tizedik motívumcsoportját a *presszióérzés* (M10) kategóriája jelenti, mely azt mutatja, hogy a diákok milyen mértékben érzik irreálisnak a szülei és a nevelők elvárásait. Ennek túl magas értéke a többivel ellentétben a gyermekkel szemben támasztott nevelői elvárásokból eredő nyomás érzését jelentheti, ami teherként nehezedik a gyermekekre.²⁰

¹⁹ GIBBONS – BUUNK 1999, 129–142; OROSZ – SZUKICS 2012, 361–378.

²⁰ KOZÉKI – ENTWISTLE 1986, 271–292.

Memória feladat

Látens versenyhelyzet generálása érdekében létrehoztam egy 20 szó megjegyzésre irányuló feladatot. A cél ezzel nem a memória mérése volt, sokkal inkább egy olyan helyzet megteremtése, melyben kifejezettebbé válhat a társas összehasonlítás jelensége.

A feladatban a fiatalok 20 egyszerű magyar szót (pl. ember, szék, környezet) láthattak, azokat egyesével 5 másodpercen át kivetítve a táblára, és az volt a feladatuk, hogy az utolsó szó eltűnése után próbáljanak meg ezek közül annyit leírni, amennyire csak emlékeznek. Ezután a teljes listát egyben kivetítve arra kértem őket, hogy javítsák ki saját megoldásukat, és írják fel maguknak, illetve egy kis cetlire is, hogy hány szót sikerült helyesen eltalálniuk. A cetlikre írt pontszámokat ez után begyűjtöttem, és miközben ők az iskolai motivációs kérdőív kitöltésével foglalkoztak, addig a táblára írtam a csoport teljesítményének átlagát, illetve a legjobb, és a leggyengébb eredményt. A kérdőív kitöltésének befejeztével ismerttettem az adatokat, majd megkértem a diákokat, hogy ezeket vessék össze saját eredményükkel. Végül a TÖS újabb példányának kitöltését végezték el a tanulók.

Alkalmazott statisztikai eljárások

A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS Statistics 22 programcsomaggal végeztem. A lefelé hasonlítás skálája az első felmérés alapján megfelelő eloszlású, azonban a második felmérés során nem mutatott normál eloszlást. Ezért a két mérésből származó eredmények összevetése érdekében páros Wilcoxon-próbát végeztem. Emellett a TÖS irányt jelző dimenzióin elért pontszámok és a követő motivációs stílus vizsgálata során az eloszlásokra való tekintettel egyrészt Pearson-, másrészt pedig Spearman-féle korrelációanalízist végeztem az összefüggések feltárása érdekében. Ebben az esetben az első felmérés felfelé hasonlítási skálája mutatott a normálistól eltérő eloszlást, míg a második felmérés során ugyanez, illetve a követő stílust vizsgáló skála normális eloszlásúnak ígérkezett.

Emellett a memória feladatban nyújtott teljesítmény vizsgálata érdekében a csoportot 3 egységre osztottam úgy, hogy azok, akik az adott csoport átlagából annak szórását egyszer kivonva a kapott értéktől alacsonyabb pontszámot értek el, a gyengén teljesítők, azt hozzáadva az összegtől magasabb pontszámot elérve pedig a jól teljesítők csoportjába kerültek. A többi személyt, akiknek eredményei ezen két határeték, tehát az összeg és a különbség között helyezkedtek el, az átlagos teljesítményt nyújtók csoportjába soroltam. Így a gyengén teljesítők csoportjába 14-en, az átlagosak közé 36-an, míg a jól teljesítőkhöz 12-en tartoztak.

Az eredmények bemutatása

A teljesítmény hatása a társas összehasonlításra

Az első hipotézis tesztelése érdekében és az eloszlásokra való tekintettel páros Wilcoxon-próba során vettem össze a TÖS első és második felvétele kapcsán a lefelé hasonlítás skáláit, azok körében, akik saját csoportjukhoz képest gyengén teljesítettek. Az eredmények szerint nincs szignifikáns különbség a lefelé hasonlítás két felvétele között a gyengén teljesítők körében ($Z = -0,530$, $p = 0,596$).

Az összehasonlítás és a követő motivációs stílus összefüggései

A második hipotézis helyességének ellenőrzésekor az adatokból kiderül, hogy az iskolai motiváció követő faktora, és a társas összehasonlítás felfelé irányuló típusának skálája között az első esetben nem ($r_s = 0,119$, $p = 0,359$), a második felmérés során azonban mutatkozik szignifikáns összefüggés ($r = 0,263$, $p < 0,05$).

Az eredményeket közelebbről tekintve, és az első hipotézist is figyelembe véve, további együttjárásokat vehetünk észre az értékeket azok körében vizsgálva, akik gyengébb teljesítményt nyújtottak az átlagnál. A vizsgált személyek száma így tehát 14. Körükben az összes változó normál eloszlást mutat, tehát Pearson-féle korrelációanalízist végeztem. Esetükben észrevehetjük, hogy jelentős összefüggés mutatható ki a TÖS felfelé hasonlítás skálája, és a követő stílust vizsgáló faktor pontszámai között, mindkét felmérés során. Emellett a lefelé hasonlítás skáláján mindkét esetben találunk jelentős, fordított irányú összefüggéseket. Hasonló korrelációk a másik két csoport, tehát az átlagosan és jól teljesítők körében nem mutathatók ki (1. táblázat).

		A követő motivációs stílus mértéke		
		Gyengén teljesítők körében	Átlagosan teljesítők körében	Jól teljesítők körében
A TÖS első felvétele során nyert eredmények	Lefelé hasonlítás	-0,595*	0,036	0,233
	Felfelé hasonlítás	0,570*	0,008	0,111
A TÖS második felvétele során nyert eredmények	Lefelé hasonlítás	-0,604*	0,051	0,352
	Felfelé hasonlítás	0,702**	0,092	0,118

Megjegyzés: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

1. táblázat: A társas összehasonlítás különböző irányainak vizsgálata a memóriafeladatban más-más teljesítményt nyújtó személyek körében az eredmények ismertetése előtt és után

Megvitatás

A tanulmány során az iskolai közegben megjelenő, és a teljesítményt befolyásoló, illetve a teljesítmény által befolyásolt néhány tényező szerepét és a köztük lévő kapcsolatot vizsgáltam. A társas összehasonlítás és az iskolai motiváció különböző jellegeinek ismertetésében és vizsgálatában a már bemutatott kérdőívek, illetve az azokból származó skálák nyújtottak lehetőséget. A kutatásom alapjaiként szolgáló elméletek és az azokat alátámasztó kutatási eredmények azt mutatják, hogy a téma fontos, vizsgálatát pedig érdemes elvégezni. Jelen tanulmányra éppen ezért a bemutatott elméleti háttér kiegészítő részeként, és más kutatások kiindulási alapjaként tekintek.

A vizsgálat hipotéziseinek felállítása során a már korábban ismertetett, számos elgondolásból származó kerettel dolgoztam, és feltételezéseimet ezek összekapcsolásával hoztam létre, emellett pedig a korábbi empirikus munkákból nyert eredményeket és következtetéseket is figyelembe vettem. Ennek ellenére a feltételezések közt található olyan is, melynek igazolását nem, vagy csak szűkebb keretben értelmezve tudtam elvégezni. Ezen belül olyan összefüggések is megmutakoztak, amelyekre a bemutatott szakirodalom mentén nem következtettem.

A teljesítmény hatása a társas összehasonlításra

A társas összehasonlítás teljesítménnyel kapcsolatos változásainak vizsgálata során nem mutatkoztak jelentős eltérések a lefelé hasonlítás skálája mentén, azok körében, akik a gyengén teljesítők csoportjába tartoztak. Ebből tehát az derül ki, hogy akik az átlagosnak számító eredmények alatt teljesítettek a memóriafeladatban, az első felvételhez képest nem mutattak jelentős eltérést a lefelé hasonlítás mentén a második felmérés során, miután látták saját eredményeik és a csoport átlaga, maximuma, illetve minimuma közötti eltéréseket.

Az első hipotézis létrehozása során Festinger alapelméletéből indultam ki, melynek releváns aspektusait tekintettem kiindulási alapnak. Ezek szerint egyrészt a társas összehasonlítás jellege az adott szituációs tényezőktől nagymértékben függ, másrészt pedig erőssége főleg bizonytalan helyzetekben fokozódik.²¹ A bizonytalan helyzetek az iskolai életben előforduló versenyhelyzetekre, illetve az átlagosnál gyengébb eredmény elérésekor fellépő kellemetlen érzésekre is kiterjedhetnek.²²

Hipotézisem alapján azok, akik gyengébb teljesítményt nyújtanak, emiatt bizonytalanabbak önmagukban, és ez a feladatban elért eredmények megismerése során még jobban fokozódhat. A bizonytalanság csökkentése végett, illetve az ebből származó kellemetlen érzések redukálása miatt az ilyen személyek a társas összehasonlításon keresztül javíthatnak szubjektív jól-

²¹ FESTINGER 1954, 117–140.

²² N. KOLLÁR 2004, 324–349.

létükön, még hozzá úgy, hogy olyanokhoz hasonlítják önmagukat, akik náluk is gyengébben teljesítettek.²³ A folyamat az énfelnagyítás motívumát takarja, amelynek köszönhetően az illető a továbbiakban is egy pozitív képet tarthat fenn önmagáról.²⁴

Az eredmények értelmezése során többféle magyarázatot is találhatunk arra, hogy miért nem mutatkoztak meg a hipotézisnek megfelelő változások. Egyrészt a társas összehasonlítás jellege mentén egyéni eltéréseket tapasztalhatunk, és ez a jelenség – bár mindenkire jellemző – nem mindenkinél lép fel egyenlő mértékben. Vannak olyanok, akik jobban igénylik, mások pedig kevésbé. A negatív események (mint például egy gyengébb teljesítmény elérése) nem mindenkire hatnak ugyanúgy – lesznek olyanok, akik valóban inkább hajlamosabbak a náluk kevésbé jó teljesítményt nyújtókkal való összehasonlításra, mások viszont nem ilyen módon csökkentik bizonytalanságukat.²⁵

Másrészt tekintetbe kell vennünk, hogy a gyengébb teljesítmény elérése nem minden tanuló esetén jár bizonytalansággal. A bizonytalanság, és ezen keresztül a társas összehasonlításra mutató magasabb hajlam inkább azokra jellemző, akik saját képességeikben sem teljesen biztosak – tehát magabiztosságuk nem stabil alapokon fekszik.²⁶ A felmérés során akadhattak olyanok is a gyengébben teljesítők közül, akik stabil önértékeléssel rendelkeztek, így számukra nem okozott problémát az alacsonyabb pontszám elérése.

Emellett azt is fontos kiemelni, hogy míg Festinger elméletében az objektív standard-ekkel rendelkező személyek nem igénylik a társas összehasonlítást, hiszen biztos módon el tudják magukat helyezni teljesítményük mentén mások között, addig a jelen kutatásban alkalmazott memóriafeladatban végleges, objektív módon is értelmezhető eredmények szerepeltek, ami visszavethette a társas összehasonlítás jelenségének hatásait.²⁷ Azonban egyrészt nem mindig szűnik meg az összehasonlítás jelensége az eredmények ismeretében.²⁸ Másrészt pedig habár az iskolában is érdemjegyekkel osztályozunk, ezek mégsem számítanak abszolút módon értelmezhető, szociális közegtől mentes skálaként, hiszen eredményeink felmérése során figyelembe vesszük mások teljesítményét is, hogy következtetéseket vonhassunk le a saját képességeinkkel kapcsolatban.²⁹

Az összehasonlítás és a követő motivációs stílus összefüggései

²³ FESTINGER 1954, 117–140; WILLS 1981, 245–271.

²⁴ GIBBONS – BUUNK 1999, 129–142; CORCORAN – CRUSIUS – MUSSWEILER 2011, 119–139.

²⁵ WILLS 1981, 245–271; GIBBONS – BUUNK 1999, 129–142.

²⁶ N. KOLLÁR 2004, 324–349.

²⁷ FESTINGER 1954, 117–140.

²⁸ KLEIN 1997, 763–774.

²⁹ N. KOLLÁR 2004, 324–349; JÓZSA 2000, 69–82.

A vizsgálat eredményei alapján nem láthatók jelentős összefüggések a követő iskolai motivációs stílus és a felfelé irányuló társas összehasonlítás között a kutatásban résztvevő összes személy adatait tekintve, az első felmérés során. Ezek szerint a vizsgálati alanyok közül a mások elfogadására vágyó tanulóokra összességében nem jellemző az, hogy a náluk jobb teljesítményt nyújtó személyekkel hasonlítják össze saját eredményeiket annak érdekében, hogy fejlődésük és teljesítményük által kivívják mások elismerését.

A hipotézis vizsgálatát a már korábban ismertetett néhány elgondolás egymást alátámasztó és kiegészítő állításai mentén végeztem el. Közéki a követő motivációs stílus meghatározása során olyan tényezőt vett alapul, melyek a külső, társas környezet elemeinek tekinthetők, és amelyek arra ösztönzik a tanulót, hogy a feladatokat szülei, nevelői és társai elismerése végett, az elfogadás céljából teljesítse. A kihívásokban a jó eredmények elérése nagyrészt attól is függ, hogy mások miként teljesítettek, hogyan birkóztak meg a feladattal. Ez hatással van arra, hogy a tanulók miként értékelik saját eredményeiket, ami a motivációs késztetéseiket is befolyásolja.³⁰

A mások közül való kiemelkedés lehetősége, így az elfogadást és elismerést kivívó magatartás abban az esetben is erősödhet, ha az erre vágyó illető ismeri társai eredményeit, illetve tisztában van azzal, hogy milyen célokat kell kitűznie, és milyen teljesítményt kell nyújtania később ahhoz, hogy másoknál jobb eredményt érhesen el. Tehát az összehasonlítás által a személy képes elhelyezni egy képzeletbeli skálán saját képességeit a többiekéhez mérten, megfigyelheti mások stratégiáit, és adott esetben legközelebb ezen keresztül eldöntheti, min kell változtatnia ahhoz, hogy utolérje, vagy akár túl is szárnyalhassa a többieket.³¹

Az eredmények alapján ez a jelenség nem mutatkozott meg az egész csoportban, azonban mélyebb vizsgálatok, illetve az első hipotézissel való párhuzam által mutatkoztak olyan összefüggések is, melyek részben alátámasztják jelen feltételezést – még hozzá az együttjárásokat a gyengén teljesítők körében vizsgálva. Az ő esetükben a követő motivációs stílus összefüggést mutat a felfelé hasonlítás mértékével, és fordított kapcsolatot feltételez a lefelé hasonlítással. Tehát a gyengén teljesítők csoportjára jellemző, hogy a nagyobb mértékben megjelenő követő iskolai stílus, vagyis a szociális közegtől származó elismerés- és elfogadásvágy együttjár a jobb teljesítményt nyújtókkal való összehasonlítással, és a rosszabb eredményt elérőkkel való összevetés kerülésével. Ez az összefüggés a generált versenyhelyzet csoportszintű eredményeinek láttán erősödik, míg az átlagosan és jól teljesítők csoportjában egyik felmérés kapcsán sem láthatók ilyen szintű korrelációk.

Az adatok értelmezésekor tehát a feladatban nyújtott teljesítmény hatásait is figyelembe kell vennünk, hiszen ebben is megmutatkozhat, hogy az egész csoportra vonatkozó statisztikák miért nem a hipotézisnek megfelelő

³⁰ KOZÉKI 1990 95–124; FÜLÖP 2010, 48–77.

³¹ FÜLÖP 2010, 48–77.

eredményeket mutatták. Fontos kiemelni, hogy a jól és átlagosan teljesítő egyének között, akik a csoport nagyobb részét képezték, nem mutatkoztak összefüggések a társas összehasonlítás felfelé mutató skálája és a követő stílus között. Az ilyen teljesítményű személyek nem igényelték az összehasonlítást, hiszen a csoportátlagnak megfelelő, vagy annál jobb, kiemelkedőbb teljesítményt nyújtottak, ami önmagában is elégnek bizonyulhat. Egyrészt az átlagosan teljesítők esetén azért nem léphet fel bizonytalanság, mivel ők eredményeik alapján egy nagyobb csoportba tartozhatnak, ami esetükben szubjektív jó érzéshez vezethet. Ilyen, a bizonytalanságot csökkentő helyzetben pedig Festinger elméletéből kiindulva a személyek nem igénylik a társas összehasonlítást. Ugyanezen okból, illetve azért, mert jó eredményt elérve az elismerés megszerzéséhez már nincs másra szükségük, a jól teljesítők számára sem fontos az, hogy másokkal mérjék össze pontszámaikat.³²

A memóriafeladatban gyengébb teljesítményt nyújtók esetén azonban látható, hogy a követő iskolai motivációs stílussal inkább jellemezhető személyek már a feladat megoldása és kiértékelése előtt is a felfelé hasonlítást részesítik előnyben, miközben a lefelé irányuló összemérést kerülik.

Egy versenyben vagy feladatban elért gyengébb teljesítmény veszélyeztetheti az önértékelést, kiváltképp akkor, ha ez az eredmény az átlagétól nagymértékben eltér.³³ Mivel a követő motivációs stílusú személyekre leginkább a külső környezet, a társas tér van ösztönző hatással, így esetükben motiváló lehet az, hogyha elismerik, megdicsérik őket. A mások általi elismerés és a pozitív visszajelzések számukra kellemes és kielégítő következményekkel járnak, ami tehát motiválja őket arra, hogy szüleiknek örömet okozzanak, nevelőikből elismerést váltsanak ki, a velük egykorúakkal pedig megerősítésként elfogadtassák magukat.³⁴ Mivel azonban a gyengébb teljesítmény által mindezt nem érhetik el, hajlamosabbak lehetnek a társas környezet mentén megoldást keresni, hiszen számukra a külső megerősítők a legerősebb motiváló tényezők.³⁵

Amikor a nálunk rosszabb sorsú személyekkel vetjük össze magunkat, tehát lefelé hasonlítást alkalmazunk, azt leggyakrabban az énfelnagyítás érdekében tesszük.³⁶ Ez segítheti a szubjektív jól-lét állapotának elérését és fenntartását, de a társas környezetre nincs hatással, hiszen az ezt alkalmazó személyek általában nem motiváltak arra, hogy célokat tűzzenek ki maguk elé, és így jobb eredményeket elérve elismerést váltsanak ki másokból.³⁷ Ennek érdekében tehát a társas környezetre fókuszáló személyek számára az lehet a legfontosabb, hogy próbálkozásaiknak a társas környezetre is ható, elismerést kiváltó eredménye legyen, amelyhez jó eszközt nyújthat a felfelé hasonlítás jelensége. Ezen

³² FESTINGER 1954, 117–140; N. KOLLÁR 2004, 324–349.

³³ N. KOLLÁR 2004, 324–349.

³⁴ KOZÉKI 1990, 95–124.

³⁵ RÉTHY 1995

³⁶ GIBBONS – BUUNK 1999, 129–142.

³⁷ WILLS 1981, 245–271; MOLLEE – KLEIN 2016, 109–115.

keresztül számukra is elérhető célokat tűzhetnek ki maguk elé, fejlődést mutathatnak, így pedig mások elégedettségén keresztül motiváltabbak lehetnek arra, hogy megfeleljenek az iskolában támasztott követelményeknek, és jobban tanuljanak.³⁸

A felfelé hasonlításnak az önfejlesztés motivációja ellenére negatív hatásai is megmutatkozhatnak, amikor az összehasonlítást végző illető alacsony önértékeléssel rendelkezik, és számára elérhetetlen célt tűz ki maga elé. Ilyenkor a sikeres személyek eredményeinek figyelembe vétele a teljesítményt nem serkenti, hanem a bátorságot visszavetve és a félelem érzését erősítve destruktív hatással bír rá.³⁹ Tehát a követő típusú személyeknél, akik végül gyengébb teljesítményt nyújtottak a memóriafeladat során, ez a tényező is közrejátszhatott abban, hogy nem tudtak megjegyezni annyi szót, ami elég lett volna az átlagos, vagy akár a jó eredmény eléréséhez.

A kutatás korlátai és további lehetőségek

A vizsgálat során kiemelhető néhány tényező, melyek annak gyengeségeit és hiányosságait jelentik, vagy éppen további kutatások alapjaként szolgálhatnak. Egyrészt problémák akadtak az adatok felvétele során, ami miatt néhány kérdőív értékelhetetlennek bizonyult (pl. nem megfelelő kitöltés). Ez a gond származhat abból, hogy az egyik csoport létszáma a többihez képest magasabb volt, így az osztályteremben zajló eseményeket kevésbé lehetett kontrollálni.

Kutatásom továbbá nem tér ki azon jelenség bővebb értelmezésére, miszerint a gyengébb teljesítményt nyújtó személyek már a feladat előtt is magasabb szintű felfelé hasonlítási hajlammal adtak tanúbizonyságot, miközben a náluk rosszabb helyzetben lévőkkel való összevetést kerülték. Ez a teljesítménybéli gyengeség vajon egy a feladat előtt is fennálló szorongásból eredhet, vagy más tényezők is közrejátszanak a feltárt összefüggésben? A kapcsolat feltárása jelen dolgozatnak nem témája, így további kutatások alapjaként kezelhető.

Érdeemes tehát egyrészt olyan további személyiségjellemzők és társas jelenségek (pl. sikerorientált és kudarckerülő magatartás, optimista és pesszimista attribúciós stílus, az elvárásoknak való megfelelés vágya, a versengésre való hajlam, önbecsülés) vizsgálatát is elvégezni, melyek szerepet játszhatnak az iskolában megmutatkozó társas összehasonlítás fellépésében, így vizsgálva az iskolai társas összehasonlításból származó további következményeket. Másrészt fontos lehet figyelembe venni az életkori jellegzetességeket és a nemi eltéréseket is.

³⁸ KOZÉKI 1990, 95–124; RÉTHY 1995; MOLLEE – KLEIN 2016, 109–115.

³⁹ MOLLEMAN – NAUTA – BUUNK 2007, 1163–1180; MOLLEE – KLEIN 2016, 109–115.

Irodalom

- CORCORAN – CRUSIUS – MUSSWEILER 2011 = Corcoran, K. – Crusius, J. – Mussweiler, T.: Social comparison: Motives, standards, and mechanisms. In: Chadee, D. (ed.): *Theories in social psychology*. Oxford : Wiley-Blackwell, 2011, 119–139.
- FESTINGER 1954 = Festinger, L.: A theory of social comparison processes. *Human relations* 7(2) (1954) 117–140.
- FÜLÖP 2010 = Fülöp M.: A társas viselkedés szociálpszichológiája: társas összehasonlítás az iskolában. In: Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: tanulmánygyűjtemény*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010, 48–77.
- GIBBONS – BUUNK 1999 = Gibbons, F. X. – Buunk, B. P.: Individual differences in social comparison: development of a scale of social comparison orientation. *Journal of personality and social psychology* 76(1) (1999) 129–142.
- GIBBONS – GERRARD 1989 = Gibbons, F. X. – Gerrard, M.: Effects of upward and downward social comparison on mood states. *Journal of Social and Clinical Psychology* 8(1) (1989) 14–31.
- JÓZSA 2000 = Józsa K.: Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra* 10(8) (2000) 69–82.
- KLEIN 1997 = Klein, W. M.: Objective standards are not enough: affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of personality and social psychology* 72(4) (1997) 763–774.
- KOZÉKI – ENTWISTLE 1986 = Kozéki B. – Entwistle, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 6(2) (1986) 271–292.
- KOZÉKI 1990 = Kozéki B.: Az iskolai motiváció. In: Kürti J. (szerk.): *A nevelés-
lélektani kutatások aktuális kérdései*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1990, 95–124.
- MOLLEE – KLEIN 2016 = Mollee, J. S. – Klein, M. C.: The Effectiveness of Upward and Downward Social Comparison of Physical Activity in an Online Intervention. In: *15th International Conference on Ubiquitous Computing and 8th Communications and International Symposium on Cyberspace Safety and Security (IUCC-CSS, 2016)*. Granada, Spain, December 14–16, 2016, 109–115.

- MOLLEMAN – NAUTA – BUUNK 2007 = Molleman, E. – Nauta, A. – Buunk, B. P.: Social comparison-based thoughts in groups: Their associations with interpersonal trust and learning outcomes. *Journal of Applied Social Psychology* 37(6) (2007) 1163–1180.
- N. KOLLÁR 2004 = N. Kollár K.: Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest : Osiris Kiadó, 2004, 324–349.
- OROSZ – SZUKICS 2012 = Orosz G. – Szukics N. A társas összehasonlítás egyéni különbségei. *Pszichológia* 32(4) (2012) 361–378.
- RÉTHY 1995 = Réthy E.: *Tanulási motiváció*. Budapest : ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, 1995.
- WILLS 1981 = Wills, T. A.: Downward comparison principles in social psychology. *Psychological bulletin* 90(2) (1981) 245–271.

Social comparison from the view of school motivation

GÁBOR MAKOVICS

The aim of this study is to examine the social phenomena in connection with the desire to meet the requirements set for students in institutions of public education – mainly in high schools. The social milieu, in which we live and the people, who are important to us (e.g. our parents, our teachers and our classmates) play important roles during the years of our studies – they can support, accept and praise us but also can be strict and censorious. Positive and negative reinforcements like these and the comparison gained by them affect our motivations and our performance in school – they play an important role in forming how hard-working we are, whether we undertake to do more tasks and homework as expected and whether we do as much during studying as much needed to get good or even excellent notes.

The aim of my research is - besides bringing an additional perspective to some aspects of the science of pedagogy – to draw attention to some beneficial and detrimental effects originating from social comparison. By exploring this process deeper and taking note of its details it is possible to build the system of feedback in such a way that fits the students' personal needs and that orientate them to success.

In order to examine social comparison, I used the Hungarian version of the questionnaire created by Gibbons and Buunk (1999), and school motivation was examined by the questionnaire created by Kozéki and Entwistle (1986). 17–19-year-old high school students participated in the study (62 people, 30 women and 32 men). According to the results of the research: (1) There are no significant changes regarding the downward comparison scale in the memory task among low-scorers, by the impact of the recognition of the group data. (2) There are no significant correlations between the follower motivation scale and the upward comparison concerning the first survey, but there is one in the second. (3) We can see correlations among low-scorers between the follower motivational scale and social comparison in both of the surveys. On the basis of these results we can say, that if the follower motivational style characterizes someone more likely, that person would rather apply upward comparison and he or she would avoid the strategy of downward comparison. I explain the results of this study along the basic theories of school motivation and social comparison, and I also take into account the results of some former researches.