



## AZ ISKOLAI KUDARCOK TÉNYEZŐI – EGY LEHETSÉGES PREVENTÍV MODELL KERETEI

**Kasik László<sup>1,3</sup>, Gál Zita<sup>1,3</sup>, Jámbori Szilvia<sup>2,3</sup>, Tóth Edit<sup>1,3</sup>,  
Jagodics Balázs<sup>2,3</sup> és Szabó Éva<sup>2,3</sup>**

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

<sup>3</sup> MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport

Az iskolai kudarcnak (*school failure*) igen sok értelmezése vált ismertté az elmúlt évtizedekben, melyek nemcsak bővítették e kudarcélmény okainak eredetileg szűk körét, hanem lehetővé tették személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi és iskolai) dimenziók szerinti értelmezését, illetve ezen dimenziók egymásra gyakorolt hatásának vizsgálatát is. A kutatások eredményei rámutattak arra, hogy egy igen komplex jelenségről van szó, melynek egyéni és rendszerszintű kezelése kizárólag e komplexitás figyelembevételével lehet hatékony és eredményes (pl. Berliner, 2009; Herbert, 1996; Keddie, 1973; Petridou & Karagiorgi, 2016; Paksi et al., 2020; Turkheimer et al., 2003).

Az elméleti tanulmány célja bemutatni az iskolai kudarc főbb értelmezési kereteit, kiemelten azokat, amelyek a társas kontextusban jelentkező kognitív pszichológiai jellemzők mellett hangsúlyosabban foglalkoznak a nem kognitív jellemzőkkel, hiszen egyre több vizsgálati eredmény (pl. Heckman & Rubinstein, 2001; Ibabe, 2016; Paksi et al., 2020) hívja fel a figyelmet e jellemzők kudarcélményben és iskolai lemorzsolódásban (*dropping out*) játszott szerepére. A tanulmányban ismertetjük az ezen megközelítések mentén általunk kialakított kutatási modellt is, mely alapját képezi egy 2021–2025 között megvalósítandó négyéves longitudinális kutatásnak és fejlesztési munkának általános iskolai (7–14 éves) tanulók és pedagógusaik körében.

### **Az iskolai kudarc kutatásának főbb területei**

Napjainkban az iskolai kudarcral kapcsolatos nemzetközi kutatások legtöbbször célja nem kizárólag a kudarcélmény okainak (forrásainak) feltárása, ezek alapján típusba sorolása, hanem ezekből mintázatok kialakítása – egyre gyakrabban figyelembe véve az egyén erősségeit is –, illetve a lehetséges következmények azonosításával javaslatok megfogalmazása a segítő-fejlesztő munkára. A kutatások történetét tekintve először főként arra keresték a választ, milyen egyéni (kognitív és nem kognitív) jellemzőkkel bírnak azok a diákok, akik kudarcélményről számolnak be tanulmányaik során. Nagyon sok vizsgálati eredmény mutatott rá arra, hogy az egyéni sajátosságok mellett sok esetben kiemelkedő szerepet játszik a családi környezet (pl. szülők iskolázottsága, iskolához való attitűdjük), illetve az oktatási-nevelési intézmény (pl. pedagógusok munkája, elsajátítandó tananyag) a tanuló iskolai kudarcának kialakulásában és fennmaradásában. Ma már széles körben elfogadott az a szemlélet, hogy az iskolai kudarc

értelmezése és kezelése kizárólag több tényező figyelembevételével lehetséges, az iskolaikudarc-élményt komplex, többtényezős jelenségnek érdemes tekinteni.

### **Egyéni (kognitív és nem kognitív) tényezők**

Az egyéni jellemzőkre fókuszáló vizsgálatok közül jóval nagyobb azoknak az aránya, amelyek a kognitív képességek kudarcélményben játszott szerepét vizsgálják (Ibabe, 2016). Az iskolaikudarc-élménnyel kapcsolatos első vizsgálatok főként e képességek működését elemezték. Megállapították, hogy az iskolai kudarc bármely életkorban tapasztalható, és elsősorban a kognitív (pl. nyelvi, matematikai) képességek nem megfelelő működéséből, valamint az alacsony intelligenciából fakad. A kudarcélményt a kognitív képességek és a valós iskolai teljesítmény közötti különbség váltja ki.

Bár a kognitív problémák, lemaradások mint egyéni magyarázó tényezők kizárólagosságát ma már számos kutatási eredmény cáfolja (pl. Giavrimis & Papanis, 2008; Petridou & Karagiorgi, 2016), nem vitatható, hogy a nem megfelelően működő kognitív képességek miatt a tanulók nagyon gyakran már az iskolai évek elején jelentős tanulmányi lemaradást mutatnak társaiktól, ami frusztrációt okoz számukra, és mire megkezdik (amennyiben megkezdik) középiskolai tanulmányaikat, behozhatatlan hátránnyal bírnak (Ibabe, 2016). E szemlélet számos olyan mérőeszköz kidolgozásához járult hozzá, amelyekkel az iskolaikudarc-élmény kognitív háttere, a kognitív területen jelentkező nehézségek, problémák tárhatók fel (pl. Gyarmathy, 2009).

A legtöbb iskolai kudarc oka nem kizárólag a kognitív és intellektuális nehézségekhez; hanem a motiváció, az érdeklődés, a kitartás hiányához; a tanulási módszerek, technikák nem vagy nem megfelelő használatához; az érzelmi és megküzdési képességek nem hatékony alkalmazásához, működtetéséhez (iskolai és/vagy családi problémákból fakadó stressz, szorongás); valamint az iskolai vagy az osztálytermi környezethez való alkalmazkodás nehézségéhez (viselkedésbeli problémák, normaszegés) is köthető (pl. Petridou & Karagiorgi, 2016). Ezek közül gyakran több együttesen jellemzi a tanulókat, és egymást az idő előrehaladtával erősítik is.

Ibabe (2016) kiemeli, hogy az okok feltárása mellett arra is törekedni kell, hogy megismerjük a tanulók vélekedését arról, mi az oka annak, hogy kognitív és nem kognitív területeken nehézségekkel bírnak, bizonyos területeken sikertelennek érzik magukat. Szerinte nagyon fontos a tanulók énképének vizsgálata, hiszen az iskolába lépéskor a gyerekek már rendelkeznek egy jól körvonalazható, több tulajdonságot is magában foglaló énképpel, mely tartalmaz elemeket az iskolai teljesítményre, a különböző területeken megélt sikerre és kudarcra vonatkozóan is (Burns, 1982). Mindez szorosan összekapcsolódik a diákok tanulási motivációjával; az iskola, a tanulás, a szociális interakciók iránti elköteleződésükkel; valamint a tanulási környezetre adott reakcióikkal. A tanulási motiváció és az elköteleződés alacsony szintje az iskolai kudarcokkal rendelkező tanulók markáns jellemzője, és az iskola iránti érdeklődés csökkenése, valamint a környezetre adott negatív reakciók (pl. elutasítás) növekedése stabil tendencia az életkor előrehaladtával (Gottfried et al., 2001).

Gyakran felmerül az a kérdés, hogy az iskolai kudarc esetében hogyan játszik szerepet a tanulók saját sikertelenségükről alkotott percepciója. Alapvetően a kudarcokról kialakult saját belső kép határozza meg az iskolai teljesítményt, vagy az iskolai teljesítmény hat kedvezőtlenül a tanulók önmagukról kialakított képére? Pajares és Schunk (2001) szerint a tanulók saját sikerességükről kialakított percepcióikkal magyarázzák az iskolai sikereket, ezen belül a jó iskolai teljesítményt, valamint a szerzők kiemelik, hogy az iskolai kudarcok szubjektív észlelése hatást gyakorolhat az iskolai sikertelenségre. Ennek a folyamatnak egyik

mediátora a diákok teljesítménnyel kapcsolatos szemléletmódja (*mindset*). Dweck (2006) számos kutatással igazolta, hogy a képességek fejlődéséhez, az erőfeszítés értelméhez fűződő pozitív viszonyulás elősegíti a magasabb teljesítménymotivációt és javítja a kudarcokkal való megküzdést. E fejlődési szemlélettel szemben a rögzült szemléletmód – melynek alapja az a meggyőződés, hogy a képességek nem fejlődnek, és a tehetség, intelligencia megváltoztathatatlan adottságok – negatívan hat a motivációra. Az erőfeszítések szerepébe vetett hit növeli a tanulmányi rezilienciát, melynek része a kudarcokkal való megküzdés is (Yeager & Dweck, 2012). A fejlődési *mindset* mediátorszerepet tölt be abban, hogy kudarc után a diák megtartsa célorientációját (Song et al., 2020). Mivel a fejlődési szemlélettel rendelkező diákok a kudarcot tanulási lehetőségnek tekintik, őket a kudarc motiválhatja és magasabb teljesítményre sarkallhatja (Boyd et al., 2015). Mindezzel szemben több kutató (pl. Marsch & Yeung, 1997; Wigfield & Karpathian, 1991) úgy véli, hogy az iskolai énkép inkább következménye, semmint okozója az iskolai sikerességnek, és a megnövekvő negatív iskolai tapasztalatok eredményezhetnek negatív iskolai énképet. Az iskolai énképnek a lemorzsolódás elleni védekezésben is rendkívüli a szerepe. Mivel az iskolából lemorzsolódott diákok iskolai énképe sokkal negatívabb, mint az iskolát folytatóké, a lemorzsolódásukat gyakran a várható kudarcotól és a negatív énképtől való menekülésként értelmezik (Orosz & Szító, 1995).

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

Az elköteleződés nagymértékben összefügg a tanulási motivációval, melynek csökkenése gyakran együttjárást mutat más problémákkal is, főként érzelmi kimerüléssel, cinizmussal és a teljesítmény csökkenésével (Schaufeli et al., 2002). E tünetek együttes megjelenése az iskolai kiegész jeleinek tekinthető (Salmela-Aro et al., 2008). A motiváció csökkenése mellett magasabb arányú lemorzsolódás, alacsonyabb tanulmányi teljesítmény és önértékelés jellemző a kiegész tüneteivel küzdő diákokra (Fiorilli et al., 2017; Herrmann et al., 2019; Kiuri et al., 2008). A kiegész már az általános iskola felső tagozatán, 11–14 éves diákok körében is azonosítható (Salmela-Aro et al., 2018), a felmérések szerint a diákok körülbelül ötödét érinti a probléma, ami az idő előrehaladtával – megfelelő intervenció hiányában – súlyosbodhat (Jagodics et al., in press; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). A kiegész és a motiváció csökkenésének hátterében a teljesítménykényszer és a leterheltség hatására hosszú távon megjelenő stressz áll (Hill et al., 2016). Emellett a pedagógusokkal és a kortársakkal is kialakulhatnak konfliktusokkal, nehézségekkel járó kapcsolatok, melyek szintén hozzájárulnak az érzelmi megterheléshez (Salmela-Aro et al., 2009). A kiegész tehát előzménye is lehet az iskolai kudarcnak, hiszen a motiváció csökkenése és a kételkedés az iskolai célok értelmében alacsonyabb teljesítményt eredményezhetnek. Ugyanakkor a kiegész az iskolai kudarcok következményeként is megjelenhet: elsősorban a magas motivációjú, de egyéb problémából kifolyólag alacsonyabb teljesítményű diákoknál alakulhat ki a kiegész alkalmatlanságérzés komponense, ami hosszabb

távon hozzájárulhat a tanulásra fordított idő és energia csökkenéséhez. Ezek az egymásra ható folyamatok egymás kölcsönös megerősítésével mélyíthetik el a kudarcok negatív hatását.

### **Családi környezet – szülői viszonyulás és viselkedés**

Egyre több nemzetközi kutatási eredmény (pl. Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003) hívja fel a figyelmet arra, hogy a gyermek családi helyzete, ezen belül a család nem megfelelő társadalmi-gazdasági háttere, illetve az ebből fakadó pszichés és egészségi problémák (mind a szülők, mind a gyermek esetében) jelentősen magyarázzák az iskolai kudarc kialakulását és tartósságát, vagyis az iskolai kudarc nem értelmezhető kizárólag az egyén jellemzői mentén, azt elsősorban a család kontextusában szükséges értelmezni.

Denham és munkatársainak (2012) vizsgálata alapján az alacsony jövedelemből élő családok gyermekeire nemcsak a tanulással, az iskolai információk feldolgozásával és használatával kapcsolatos nehézségek (pl. figyelemmel, kitartással és érdeklődéssel kapcsolatos problémák) jellemzőek, hanem – ezekkel szoros összefüggésben – szociális-érzelmi képességeik is az elvárttól gyengébben működnek. Ennek gyakori oka a szülők depressziója, kevésbé támogató, olykor ártó nevelése, és mindez számos iskolai és iskolán kívüli társas helyzet nem hatékony kezelését, illetve társas és tanulási kudarcok kialakulását eredményezi (Snell et al., 2012). Az iskolai kudarc családokra koncentráló vizsgálatai mutattak rá először arra is, hogy az iskolai kudarc nem kizárólag kognitív nehézségekből fakadhat, érintettek lehetnek társas, érzelmi, szociális-erkölcsi területek is, és javasolták az e területeken mutatott nehézségek, deficitiek együttes vizsgálatát, valamint egyéni és rendszerszintű (pl. iskola- és osztályszintű) kezelését.

A szülők szerepét a gyermekek iskolai kudarcával kapcsolatban általában két megközelítésből vizsgálják. A kutatások egyik része a szülői involváltság különböző szintjeinek az iskolai teljesítményre gyakorolt hatását elemzi, míg a másik kutatási irány inkább a teljesítményt befolyásoló egyes pszichológiai tényezőkre gyakorolt hatásukat, ilyen a tanulmányi énhatékonyság és a motiváció, melyek a leggyakoribb közvetítői a szülői befolyásnak (Fan & Williams, 2010).

A szülők bevonódásával kapcsolatos kutatások eredményei meglehetősen ellentmondásosak. A tanulmányok egy része pozitív, másik része negatív hatást ír le, és volt olyan kutatás, amelyben nem találtak összefüggést a diákok eredményessége és a szülők bevonódása között (Fan & Chen, 2001). A kvantitatív kutatások ezredfordulón végzett metaanalízise alapján úgy tűnt, a legerősebb hatása a szülői elvárásoknak és aspirációknak van, de csak az iskolai eredményesség egészére, tantárgyspecifikus hatásokat kevésbé igazoltak. Ennek részben a szülői bevonódás fogalmának eltérő értelmezése lehet az oka, illetve az, hogy a kutatások a szülők részvételének más-más aspektusát vizsgálták (Fan & Chen, 2001). A kutatók egyetértenek abban, hogy a szülők szerepe eltérő lehet a különböző életkorú gyerekek iskolai támogatásában. A fiatalabb gyerekek esetében nagyobb szerepe van az otthoni olvasásnak, a közös iskolai feladatok megoldásának (Cooper et al., 2010). Az alsó tagozatos diákoknál már megjelenik az elvárások motiváló szerepe, ám fontos a tanulmányokkal kapcsolatos bátorítás és a házi feladatok önálló megoldásának támogatása is (Englund, et al., 2004). A középiskolás diákoknál nemcsak az a fontos, hogy a szülő magas elvárásokat támaszt az iskolai teljesítménnyel szemben és értékeli a gyerek teljesítményét, hanem az is, hogy ezt a serdülő észlelje. A szülői értékek észlelése erős kapcsolatban áll a motivációval és a képességek működésével is (Marchant et al., 2001).

A szülői bevonódással kapcsolatos további vizsgálatok legfrissebb áttekintése (Boonk et al., 2018) kiemeli, hogy a szülői bevonódás hatását számos tényező mediálja és moderálja. Az

egyik legfontosabb tényező ezek közül a gyerekek képesség- és karakterjellemzői. A szülői bevonódás indirekt módon a gyerekek saját képességekkel kapcsolatos meggyőződésén keresztül fejt ki hatását. A saját kognitív képességek értékelése legalább olyan fontos meghatározója a gyerekek eredményességének, mint a valós kognitív képességek. További moderáló tényező a szociökönómiai státusz. A szülők alacsony iskolázottsága esetén az erősebb szülői involválódás alacsonyabb teljesítménnyel is járhat a szülő kudarcos iskolai élményeinek megterhelő hatása miatt. Az áttekintő tanulmány szerzői tehát hangsúlyozzák, hogy a szülők iskolai elvárásai és aspirációi, a gyerekkel való gyakori kommunikáció az iskolai életéről és a tanulás támogatása egyaránt fontos szerepet játszik az iskolai teljesítmény alakulásában.

### **Iskolai környezet – a pedagógusok kudarchoz való hozzáállása**

A harmadik főbb értelmezés szerint az iskola is szerepet játszhat a kudarc kialakulásában és fennmaradásában. Ibabe (2016) szerint a család és az iskola közötti kommunikáció hiánya és nehézségei okozzák leginkább a gyermek iskolai kognitív és nem kognitív területekkel kapcsolatos kudarcait. Érvelése szerint a család és az iskola kapcsolatának hiánya, vagy nem megfelelő kapcsolata miatt a pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő információkkal a gyermek társas-érzelmi jellemzőiről, és ezért olyan elvárásokat fogalmazhatnak meg a gyermekkel szemben, olyan normák betartását várhatják el, amelyeknek a tanuló nem tud, és aminek egy idő után – számos kudarcot átélve – már nem is akar megfelelni. Az iskolai – tanulásra és társas működésre egyaránt vonatkozó – normáknak való megfelelés hiánya vagy elégtelensége jelentős összefüggést mutat a szorongással, valamint alacsony hatékonyságú megküzdési stratégiák alkalmazásához, nem megfelelő érzelmszabályozáshoz, önismerethez és önbecsüléshez vezethet (Ibabe, 2016). E megközelítés szerint a kudarcok elsősorban az alkalmazkodási nehézségből fakadnak, amelyek nem feltétlenül függenek össze a tanuló értelmi képességeivel. Az e modell alapján végzett kutatások eredményeinek legfőbb üzenete, hogy az iskolai kudarc nehezítheti a kiválóan tanuló, jó kognitív képességekkel rendelkező és a gyengébben teljesítő tanulók (iskolai) életútját egyaránt.

Az iskolai környezet és teljesítmény további meghatározó tényezője a pedagógus, aki szerepmodellnek tekinthető a diákok számára viselkedése, attitűdjei kifejezése és kommunikációja révén (Gecser, 2002). A tanulók motivációját és iskolai sikereit nagymértékben növelheti, ha a pedagógus pozitív mintaként van jelen a diákok életében, kommunikációját a segítségvételre (pl. sokat kérdez, célja megérteni a diákok gondolatait, érdeklődést mutat irántuk). A támogató pedagógusi attitűd sikerhez, míg a negatív attitűd kudarchoz vezethet, ebből fakadóan a siker pozitív, míg a kudarc ezzel ellentétes énatitűdöt eredményezhet. Például amennyiben a tanár lekicsinylő megjegyzést tesz egy diákjára kudarcai miatt, annak negatív hatásai elkerülhetetlenek (Gecser, 2002).

Frymier (1993) a pozitív pedagógusi viselkedésnek a tanulók motivációs szintjére gyakorolt hatását vizsgálta, fókuszálva a tanulók munkájára vonatkozó visszajelzésekre, a dicséretre, a tanulók meghallgatására és a tanári érdeklődésre. A kutatás eredményei alapján a tanárok nem verbális jelzései (pl. mosolygás, változatos gesztusok) és a nyugodt osztálytermi légkör megteremtése elsődlegesen a tanulók tanulási tapasztalatainak alakulásában, míg a tanórák témái és az oktatási módszerek másodlagosak.

A pozitív tanári viselkedés egyik fontos összetevője a tanári visszajelzések észlelése. A tanári visszajelzésekkel kapcsolatos kutatások megkülönböztetik a diszkrepanciaalapú és a folyamatra utaló visszajelzést (Shute, 2008). Előbbi a jelenlegi teljesítmény és az elérni kívánt teljesítménycélok különbségére utal, utóbbi a jelenlegi teljesítmény és a korábbi teljesítmé-

nyek összehasonlításán alapul (Schunk & Swartz, 1993). Kluger és DeNisi (1996) a visszajelzésekkel kapcsolatban megállapították, hogy sem a túl általános, sem a túlságosan kidolgozott visszajelzések nem megfelelőek, mivel az előbbieket kevés információt adnak a hiányosságokról, míg az utóbbiak kognitív túlterhelést okozhatnak és így elterelhetik a tanulók figyelmét az adott feladról. Megfigyelték azt is, hogy mind a pozitív, mind a negatív visszacsatolás javíthatja a tanulást, feltéve, hogy a visszajelzés elegendő információt tartalmaz ahhoz, hogy a tanuló felismerje, mi a helyes vagy helytelen a teljesítményében.

Hattie és Timperley (2007) a visszajelzések négy szintjét határozták meg: visszajelzés (1) a feladat minőségére; (2) a feladatvégzés folyamatára; (3) az önszabályozásra és (4) a selfre. Szemben Kluger és DeNisi (1996) kutatási eredményével, a selfre vonatkozó visszajelzések szerepét a legkevésbé találták hatékonynak, inkább az önszabályozásra és a feladatvégzés folyamatára vonatkozóak bizonyultak hatékonynak a tanulás fokozásában, és emellett a feladattal kapcsolatos visszajelzések is eredményesek, amennyiben tartalmaznak tanulási stratégiákra vagy önszabályozásra vonatkozó elemeket. A dicséret hatékonyságát nem tudták minden esetben megfigyelni, azonban akkor, amikor a diákoknak olyan iskolai feladatot kellett elvégezniük, amit nem szívesen tesznek, a negatív visszajelzések is eredményesnek bizonyultak. Shute (2008) a kutatási eredmények metaelemzése alapján kiemelte, hogy a hatékony tanári visszajelzés specifikus, azonban nem túlságosan kidolgozott, a feladatra összpontosít, elegendő információt tartalmaz a hiányosságok feltérképezéséhez, valamint a dicséret és az énről vonatkozó visszajelzések nem minden esetben hatékonyak a tanulás hatékonyságának növelésében.

A pozitív és a negatív visszajelzések eltérő hatással bírnak a tanulási folyamatra, és ennek megfelelően az iskolai kudarcok megjelenésében is más-más súllyal jelennek meg (Baumeister & Cairns, 1992). A negatív visszajelzések gyakrabban váltanak ki védekező válaszokat a diákokból, ami megjelenhet a helyzet elkerülésében vagy a szituációhoz köthető negatív gondolatok, érzések megjelenésében. A pozitív és a negatív visszajelzések aránya is meghatározó: a kismértékű negatív visszajelzés a nagyobb mennyiségű pozitív visszacsatolás között eredményezi a legjobb eredményt. Az aránytalanul sok negatív visszajelzés ronthatja a diákok önbecsülését, énhatékonyságát, csökkenti az explorációt és a diákok spontán kíváncsiságát. Losada és Heaphy (2004) megállapították, hogy egy fejlesztőprogram hatékonysága szempontjából a legelőnyösebb, ha háromszor annyi pozitív visszajelzést kapnak a diákok, mint negatívát. Ugyanakkor ez az arány nem haladhatja meg a 11:1 arányt, mert ekkor már nem garantálható a program sikere.

A tanárokkal való kapcsolat minősége szintén fontos eleme a pozitív tanári viselkedésnek, mivel már a korai időszakban jelentősen befolyásolja a későbbi szociális kapcsolatok alakulását (Howes et al., 1994). Amennyiben a tanár-diák kapcsolatra a melegség és a bizalom jellemző, akkor ezeket az élményeket a diákok más, például kortársi kapcsolataikra is kivetítik. A szignifikáns felnőttekkel való kapcsolat az élmények rendszerezésében is fontos szerepet játszik. Minél inkább sikerül a diáknak egy érzelmes, biztonságos kapcsolatot kiépíteni tanárával, akkor ez a biztonságos háttér hozzásegíti őt ahhoz, hogy tanulmányaira koncentráljon, nagyobb fokú motivációt, elköteleződést mutasson az iskolai munka iránt, és saját teljesítményének pontosabb megítélését is eredményezheti (Howes et al., 1994).

A pedagógusok reakcióit egy-egy oktatási helyzetre meghatározhatja saját érzelmi állapotuk is. Problémát jelenthet, ha a tanár vesztit lelkesezéséből, cinikusan reagál a diákok teljesítményére, vagy kerüli a személyes kapcsolat kialakítását a tanulókkal. Ezek a reakciók gyakran a burnout-szindróma tüneteinek tekinthetők (Maslach, 1982), ami jelentős arányban fordul elő pedagógusok körében a nemzetközi (pl. Fernet et al., 2012; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014) és a hazai kutatások (pl. Paksi et al., 2015; Petróczi, 2007; Szabó & Jagodics,

2016) szerint egyaránt. Mindamellett, hogy a kiégés egy fontos orvosolandó személyes probléma, a pedagógusok esetében a nehézségek összekapcsolódnak a diákok teljesítményével is. A tanulók ugyanis érzékenyek azokra a verbális és nem verbális jelzésekre, amelyek a pedagógus motiváltságára, lelkesedésére, tantárgyhoz és tananyaghoz fűződő viszonyára utalnak (Shen et al., 2015; Virtanen et al., 2019). Azok a diákok, akik tanáraikon a kiégés jeleit észlelik, hajlamosak maguk is motiválatlanná és érdektelenné válni az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban, ami hosszú távon kognitív és nem kognitív kudarcokhoz vezethet.

A diákok percepciója az iskolai légkörről ugyancsak meghatározója szubjektív jóllétüknek. Az igazságos iskolai élmények, a tanárok igazságos és következetes viselkedése kihat a diákok későbbi tekintélyszemélyekkel kapcsolatos viselkedésére is. Dalbert (2002) kutatása alapján minél inkább igazságosnak érzik a diákok tanáraik viselkedését, annál pozitívabb attitűdöt alakítanak ki az iskola intézményéhez, és ezek a pozitív attitűdök más, iskolán kívüli intézményekhez való viszonyulásukra is hatnak. Az igazságos értékelés élménye és az igazságos légkör az iskolai sikertelenségek megítélése szempontjából is meghatározó, mivel ha a diák saját kudarcának megítélése az igazságtalanság élményén alapul, ezt a negatív élményt későbbi tanulmányaikra is rávetíthetik, ami tovább növelheti az iskolai kudarcok számát.

## Az iskolai kudarc és a lemorzsolódás kapcsolata

Nemzetközi vizsgálatok és összehasonlító elemzések alapján az iskolai kudarc az egyik legjelentősebb oka az iskolai lemorzsolódásnak (*dropping out*), ami negatív hatást gyakorol a társadalmi kohézióra és mobilitásra, valamint társadalmi szintű kezelése többletköltség (pl. egészségügyi ellátás, szociális támogatás) az országok központi költségvetésében (OECD, 2012). Heckman és Rubinstein (2001) szerint éppen ezért az iskolai segítő-fejlesztő programokat, intervenciók eljárásokat minél korábbi életkorban szükséges bevezetni ahhoz, hogy hosszú távon eredményesek legyenek, azaz minél kevesebb diák hagyja el idő előtt az iskolát. Hangsúlyozzák azt is, hogy ehhez a kognitív képességek fejlesztése nem elegendő, a nem kognitív képességek fejlesztésének jelentősége legalább akkora a munkaerőpiaci beválásban és az iskolai lemorzsolódás elkerülésében, mint a kognitív összetevőké. Kutatásaik alapján azoknál a gyermekeknél, akik koragyermekkorukban jelentős környezeti ártalmaknak voltak kitéve, érdemes a nem kognitív tényezők fejlesztésére helyezni a nagyobb hangsúlyt (Heckman et al., 2011).

Rumberger (1995) szerint a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás a tanuló és környezete közötti, hosszú éveken át tartó interakciós folyamat eredménye, amit alapvetően a tanulmányi, illetve a kortársakkal, a szülőkkel és a pedagógusokkal megélt frusztrációk halmozódása és összekapcsolódása jellemez. Finn (1989) az iskolai lemorzsolódást ugyancsak nem egyetlen okra vezeti vissza: több olyan tényező összeadódása vezet a tanulók lemorzsolódásához, az iskolaelhagyáshoz, amelyek közül igen sok már a korai iskolai években azonosítható. A középiskolai lemorzsolódás megértéséhez két modellt dolgozott ki, a frusztrációs önértékelés modelljét és a résztvevő-identifikációs modellt. Mindkettőben kiemelt szerepe van a hiányzásnak, az iskolakerülésnek, a viselkedési problémáknak és az iskolai – kognitív és nem kognitív területeket érintő – kudarcoknak.

A frusztrációs önértékelési modellben az iskolai lemorzsolódást a fiatalkori normaszegő viselkedések tünetegyüttesének tekinti. Ebben az értelemben a korai iskolai kudarcok csökkent önértékelést eredményeznek elsősorban az iskolai problémák okozta frusztrációk miatt. Annak érdekében, hogy a tanuló elfedje az iskolai kudarcokat, egyre gyakrabban hiányzik az iskolából („iskolai lógás”), zavarja a tanulási környezetet, és további olyan viselkedéseket mutat,

amelyek révén a tanuló vagy önkéntesen lép ki az iskolából, vagy kizárják. A korai iskolai kudarcok hátterében az is állhat, hogy maga az iskola nem ismeri fel a tanulási problémákat, zavarokat, ebből adódóan nem alkalmaz megfelelő oktatási-nevelési módszereket. Mindezek egyébként, a gyermek életében megjelenő (pl. családi) faktorokkal együttesen vezetnek ahhoz, hogy a középiskolás tanuló elhagyja az iskolát.

A résztvevő-identifikációs modell azokat a tényezőket veszi számba, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanuló sikeres lehessen az iskolában. E modell az iskolai kötődés, az identifikáció és az elköteleződés fontosságát emeli ki, továbbá azokat a nevelési-oktatási folyamatokat, amelyek a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulókat továbbra is az iskolában tartják. Finn (1989) szerint létfontosságú, hogy a tanulóban az iskolához való kötődés, hovatartozás érzése kialakuljon, lehetőleg már az iskola kezdő szakaszában. A valahová tartozás érzésével a gyermekben kialakulhat annak az élménye, hogy az iskola fontos része az életének, a tanulás jelentős cél lehet rövid és hosszú távon egyaránt. Mindezek kialakulása általában a korai időszakban a szülői ösztönzéssel kezdődik, majd a későbbiekben a gyermek által elért legalább minimális iskolai sikerek segítik. A modell szerint az iskolai sikerességben az is fontos szerepet játszik, hogy a gyermek mennyire aktív résztvevője az oktatási-nevelési környezetnek mind az osztályteremben, mind az osztálytermen kívül.

### **Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének egy modellje – a tervezett kutatás főbb jellemzői**

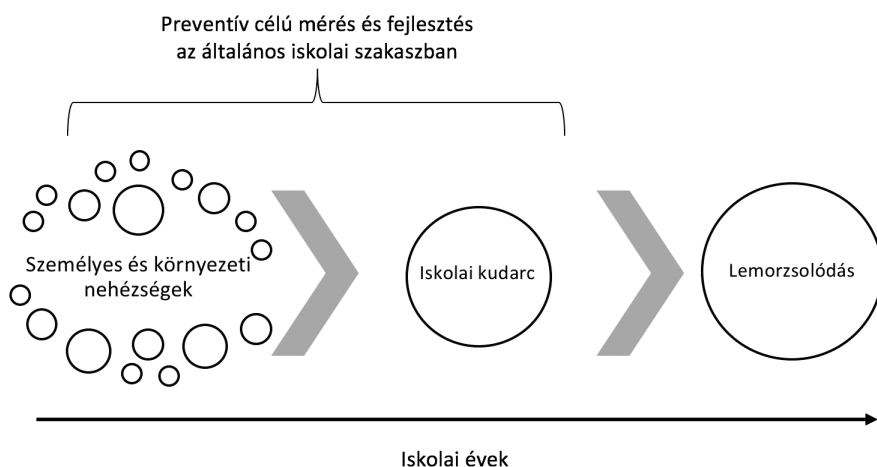
Az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos hazai kutatások a serdülőkorra koncentrálnak, azok fókuszában a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók, a lemorzsolódás okai állnak, kiemelve ezek közül az iskolai – leginkább kognitív teljesítménybeli – kudarcot. Ezzel szemben napjainkban külföldön az iskolai kudarc feltárásával és kezelésével kapcsolatos kutatások legtöbbször – és az ezek eredményeire épülő preventív jellegű iskolai programokat szintén – az Ibabe (2016) által leírt többszörös modell alapján végzik. E modell szerint nemcsak a tanuló, annak valamilyen kognitív vagy nem kognitív jellemzője lehet a kudarc forrása (pl. teljesítőképeség, tanulási nehézség, figyelemzavar, beilleszkedés, megküzdés, tehetség, családi háttér), hanem a környezeti jellemzőkön belül a család szerkezete, működése, kiemelten a szülő viselkedése, a gyermeke tanulásához és viselkedéséhez való viszonyulása (pl. túl magas elvárások, a gyenge teljesítmény elfogadása, motiválás hiánya), valamint az iskola nevelési elvei, a pedagógusok személyes és szakmai tulajdonságai (pl. teljesítménycentrikusság, merev normák, szabályok, versenyszellem) is hozzájárulhatnak a kudarcélmény kialakulásához és fennmaradásához. Ibabe (2016) hangsúlyozza, hogy a kutatások során nem néhány forrást, hanem forrásrendszert érdemes azonosítani, hiszen a kudarcélmény kialakulásának okai nem egymástól elszigeteltek, sőt az évek előrehaladtával a legtöbb diák esetében egyre szorosabban összekapcsolódnak, és nagyon sokszor negatívan erősítik egymást. Az integratív modell alapján végzett kutatások pontosan megadják, mely szereplők (tanulók, pedagógusok, szülők) bevonása szükséges a mérésbe, a kudarc okainak feltárásába, illetve kik azok, akiknek a fejlesztési folyamatban a gyermekén kívül mindenképpen részt kell venni.

Mivel az iskolai kudarc kialakulása legtöbb esetben lassú és összetett, több területet (kognitív, érzelmi, motivációs, társas), személyt és helyzetet érintő folyamat, ezért az iskolai kudarc és az ebből fakadó lemorzsolódás csökkentése kizárólag a már az intézményes nevelés-oktatás elején megkezdett kutató-fejlesztő munkával lehet hatékony és eredményes (Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Turkheimer és munkatársai (2003) szerint a



fejlesztések nem korlátozódhatnak a gyengébben teljesítőkre és a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű családok gyermekeire, hiszen az iskolai kudarc élménye megjelenhet ezen jellemzőkkel nem bíró tanulóknál is, akik esetében ugyanúgy szükség van a segítségnyújtásra, ám más módszerekkel. Mindezek alapján bármilyen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, bármilyen kognitív teljesítményt mutató tanulónál jelentkezhetnek az iskolai kudarc jelei, melyek diagnosztizálása és kezelése az intézményes nevelés-oktatás kiemelt feladata.

E feladat ellátását kívánjuk segíteni az általunk tervezett négyéves longitudinális (1. és 5. osztályban megkezdett) kutatás során, illetve az erre alapozott segítő-fejlesztő program kidolgozásával és egy módszertani pedagógus-továbbképzés megvalósításával. Az iskolai kudarcral kapcsolatos domináns elméleti megközelítések, illetve az ezek mentén végzett kutatások eredményei alapján határoztuk meg az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének modelljét (1. ábra).



1. ábra

*Az iskolai kudarc vizsgálatának és kezelésének modellje*

Az iskolai kudarc olyan komplex jelenség, amely egymástól nem független személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi, iskolai) tényezők nem megfelelő működéséből, kibontakozásuk és hatásuk akadályoztatásából, illetve hiányukból fakadhat – *ez az iskolai kudarc moderátor- és mediátorváltozók szerinti és ezek kölcsönhatását figyelembe vevő vizsgálatát és értelmezését teszi lehetővé.*

Az iskolai kudarc olyan folyamat, amely akár már az első iskolai évben is megkezdődhet, valamint fennmaradása és súlyosbodása nagymértékben szerepet játszik az iskolai lemorzsolódásban, mely komplexitása miatt, akárcsak a kudarcélmény, egyéni mintázattal bír – *ez az iskolai kudarc kialakulásának és meglétének folyamat- és személyorientált megközelítését jelenti, ehhez kapcsolódóan a kudarc és a lemorzsolódás mint ok-okozati összefüggés szerinti értelmezés valósul meg.* E folyamat alatt a pszichés alkalmazkodást és a tanulmányi előmenetelt akadályozó személyes és környezeti jellemzők erősíthetik egymást, ugyanakkor a személyes erőforrások, erősségek csökkenthetik is az iskolai kudarc élményét – *a nehézségek mellett az erősségek feltérképezése lehetőséget teremt a kölcsönhatások szerinti jelenségértelmezésre.*

Az iskolai kudarc megjelenésének korai felismerése, illetve preventív, erősségekre és gyengeségekre egyaránt koncentráló, a tanulók, a pedagógusok és a szülők bevonásával történő egyéni és csoportos kezelése rövid és hosszú távon lehetőséget nyújt a kudarc élményének csökkentésére, megszüntetésére, ezáltal a lemorzsolódás csökkentésére is – *a feltárt iskolai kudarcok kezelése mellett lehetőség van az intézményes keretek között zajló prevencióra is.*

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

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

Az iskolai kudarc kutatásában – a hatékonyabb egyéni segítés, fejlesztés, folyamatos támogatás érdekében – egyre gyakrabban alkalmazzák a személyközpontú megközelítést (Niemi-virta, 2002). A személyközpontú megközelítés profilokra, azaz különböző változók kombinációira fókuszál, mely kombinációk az esetek (a vizsgálatban résztvevők) különböző csoportjait jelenítik meg egy adott mintában. Ennek segítségével – többek között – az vizsgálható, hogy a mintában mekkora az aránya az azonos mintázattal jellemezhető egyéneknek, valamint mennyiben jellemző – vagy speciális – a vizsgált változók előfordulásának valamilyen kombinációja (Bergman & Trost, 2006). E megközelítést több longitudinális vizsgálat során is alkalmazták már azt elemezve, hogy a mintában mennyiben stabilak a mintázatok, és milyen körülmények okozzák az egyének csoportok közötti átrendeződését (pl. Tuominen-Soini et al., 2011).

E megközelítéssel az iskolai kudarc esetében azonosíthatóvá válnak azok a tanulói mintázatok, amelyek alapján pontosabban megfogalmazhatók fejlesztési célok és feladatok. E mintázatok feltárásának alapja az az elméleti koncepció, miszerint az iskolai kudarcnak meghatározható az oka (forrása, forrásrendszere), azonosíthatók az egyénre jellemző védőfaktorok és kizárólag követéses vizsgálat esetében szintén jól körülhatárolhatók a következmények. Az okok és a védőfaktorok esetében elkülöníthetők személyes és környezeti tényezők.

Az áttekintett elméleti modellek és empirikus vizsgálatok adatai alapján a személyes tényezők közé tartozik az énkép, az elköteleződés, a mindset, a sikertelenség észlelése, a kognitív teljesítmény, a tanulási motiváció, illetve a különböző viselkedésformák (pl. problémamegoldás, konfliktuskezelés) és az ezek mögött meghúzódó motivációs-érzelmi-kognitív folyama-

tok. A környezeti tényezők csoportjába tartoznak a családi és az intézményi szereplők (kortársak, pedagógusok), kapcsolatuk az adott diákkal, valamint a családtagok vélekedései, attitűdjei, viselkedésük, melyek alapvető modellt nyújtanak. A következmények lehetnek kognitív és nem kognitív természetűek, illetve a következmények körébe tartozik a lemorzsolódás, az iskola elhagyása és az ezzel járó pszichés problémák, melyek az egyén közvetlen környezetére (pl. család, baráti, kortársi kapcsolatok) hatással vannak.

## Összegzés

Mind a hazai, mind a külföldi kutatási eredmények legfontosabb üzenete, hogy az iskolai kudarc és az ebből lehetségesen bekövetkező iskolaelhagyás csökkentése, illetve megszüntetése akkor hatékony és eredményes, ha az erre irányuló kutató- és fejlesztőmunka az intézményes nevelés-oktatás első éveiben megkezdődik (Petridou & Karagiorgi, 2016; Turkheimer et al., 2003). Ezt kívánjuk megvalósítani a tervezett kutatási és fejlesztési programmal. A tanulmány első részében ismertettük az iskolai kudarcokkal kapcsolatos kutatási megközelítéseket, majd az ezekre épülő kutatási koncepciót, mely nagymértékben tükrözi az Ibabe (2016) által leírt több-tényezős modellt, miszerint az iskolai kudarc feltérképezése és kezelése során együtt kell kezelni az egyéni, a családi és az iskolai jellemzőket, ezek kapcsolatára szükséges koncentrálni.

Az empirikus kutatás során 7–14 évesek körében tárjuk fel az iskolai kudarcok forrásait, ezek rendszerét, mindezekkel együtt a tanulói erősségeket mint védőfaktorokat, valamint feltérképezzük a pedagógusok (tanítók, tanárok) iskolai kudarcról és annak kezeléséről alkotott véleményét. E munka eredménye alapját képezi a fejlesztőprogramnak, mely pszichoeducációs eszközök segítségével tesz lépéseket az iskolai kudarcok hatékonyabb kezelésére, illetve megelőzésére. A kutatási eredményekre alapozva kidolgozunk egy preventív szemléletű készségfejlesztő programot a különböző korosztályú diákok számára, melynek fókuszában azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztése áll, amelyek a kutatás eredményei szerint legegységesebb kapcsolatban állnak az iskolai kudarcokkal és azok kezelésével. A fejlesztőprogram másik eleme a pedagógusok pszichoeducációját tűzi ki célul. A tanulást támogató erőforrások fejlesztésére felkészítő program elsősorban a szemléletformálás és a tanári készségek fejlesztésének segítségével teremti meg annak lehetőségét, hogy a pedagógusok minél inkább képesek legyenek olyan tanítási és értékelési stratégiákat alkalmazni, amelyek csökkentik az iskolában megélt kudarcok mennyiségét, valamint javítják a megoldások hatékonyságát. A továbbképzés tematikus blokkjainak meghatározása és módszertanának kidolgozása is a kutatás eredményei alapján történik.

## Köszönetnyilvánítás

A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) támogatja. A tanulmány megírása alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban és ÚNKP Bolyai+ ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

Baumeister, R. F., & Cairns, K. J. (1992). Repression and self-presentation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 851–862.  
doi: 10.1037/0022-3514.62.5.851

- Bergman, L. R., & Trost, K. (2006). The person-oriented versus the variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601–632. doi: [10.1353/mpq.2006.0023](https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023)
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Education and the Public Interest Centre & Education Policy Research Unit. <https://nepc.colorado.edu/publication/poverty-and-potential>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzén, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. doi: [10.1016/j.edurev.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001)
- Boyd, D. E., Baudier, J., & Stromie, T. (2015). Flipping the mindset: Reframing fear and failure to catalyze development. *To Improve the Academy*, 34(1–2), 1–19. doi: [10.1002/tia2.20028](https://doi.org/10.1002/tia2.20028)
- Burns, R. (1982). *Self concept development and education*. Holt Saunders.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31, 859–883. doi: [10.1177/0192513X09351515](https://doi.org/10.1177/0192513X09351515)
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15, 123–145. doi: [10.1023/a:1019919822628](https://doi.org/10.1023/a:1019919822628)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143. doi: [10.1007/s10643-012-0504-2](https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2)
- Dunst, C., Bruder, M. B., Trivette, C., & Hamby, D. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68–92. doi: [10.1177/027112140102100202](https://doi.org/10.1177/027112140102100202)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730. doi: [10.1037/0022-0663.96.4.723](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723)
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. doi: [10.1080/01443410903353302](https://doi.org/10.1080/01443410903353302)
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13, 1–22. doi: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. doi: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: [10.3102/00346543059002117](https://doi.org/10.3102/00346543059002117)
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. doi: [10.1016/j.ijer.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001)
- Frymier, A. B. (1993). The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study. *Communication Reports*, 6, 8–17. doi: [10.1080/08934219309367556](https://doi.org/10.1080/08934219309367556)
- Gecer, A. K. (2002). *Ogretmen yakinliginin ogrencilerin basarilari, tutumlari ve gudulenme duzeyleri uzerindeki etkisi* [The effect of teacher immediacy on students' performance, attitude and motivation] [Unpublished doctoral dissertation]. University of Ankara.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological dimensions of school failure: The views of educators and students of educational schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326–354.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. doi: [10.1037/0022-0663.93.1.3](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3)
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 60–73.
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)

- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149. doi: [10.1257/aer.91.2.145](https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145)
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Urzua, S., & Veramendi, G. (2011). *The effects of educational choices on labor market, health, and social outcomes* [Working Papers 2011-002]. Human Capital and Economic Opportunity Working Group. [http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV\\_2010\\_effect-edu-choice.pdf](http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV_2010_effect-edu-choice.pdf)
- Herbert, M. (1996). *Psychological problems of children*. Ellinika Grammata.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. doi: [10.1016/j.lindif.2018.11.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011)
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., & Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45–53. doi: [10.1016/j.lindif.2016.02.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.006)
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264–272. doi: [10.2307/1131380](https://doi.org/10.2307/1131380)
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1538. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01538](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538)
- Jagodics, B., Kóródi, K., & Szabó, É. (in press). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*. doi: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Keddie, N. (1973). *The myth of cultural deprivation*. Penguin.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. doi: [10.1353/mpq.2008.0008](https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008)
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. doi: [10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254)
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 740–765. doi: [10.1177/0002764203260208](https://doi.org/10.1177/0002764203260208)
- Marchant, G., Paulson, S., & Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519. doi: [10.1002/pits.1039](https://doi.org/10.1002/pits.1039)
- Marsch, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–51. doi: [10.1037/0022-0663.89.1.41](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- McWilliam, R. A. (1991). *Mixed method research in special education* (ED357554). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357554.pdf>
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229–255). Prentice Hall.
- Niemivirta, M. (2002) Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270. doi: [10.2117/psysoc.2002.250](https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250)
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. doi: [10.1787/eag\\_highlights-2012-en](https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en)
- Orosz, J., & Sztó, I. (1995). *Az iskolai énkép a serdülőkorban*. [http://www.szitoimre.com/doc/12\\_enkep.pdf](http://www.szitoimre.com/doc/12_enkep.pdf)
- Paksi, B., Széll, K., Magyar, É., & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. doi: [10.14232/iskkkult.2020.8.62](https://doi.org/10.14232/iskkkult.2020.8.62)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.

- Parajes, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self-perception. International perspectives on individual differences* (pp. 239–267). Ablex Publ.
- Petridou, A., & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-sectional predictors of risk for school failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365–382.  
doi: [10.1080/1743727x.2016.1189896](https://doi.org/10.1080/1743727x.2016.1189896)
- Petróczi, E. (2007). *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.  
doi: [10.3102/00028312032003583](https://doi.org/10.3102/00028312032003583)
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68.  
doi: [10.1016/j.lindif.2014.10.016](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.  
doi: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.  
doi: [10.1027/1016-9040.13.1.12](https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12)
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236.  
doi: [10.1177/0165025417690264](https://doi.org/10.1177/0165025417690264)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi: [10.1177/0022022102033005003](https://doi.org/10.1177/0022022102033005003)
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.  
doi: [10.1006/ceps.1993.1024](https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024)
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. doi: [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089)
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.  
doi: [10.3102/0034654307313795](https://doi.org/10.3102/0034654307313795)
- Snell, M. A., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., & Stanton-Chapman, T. (2012). A survey of preschool staff concerning problem behavior and its prevention in head start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 98–107. doi: [10.1177/1098300711416818](https://doi.org/10.1177/1098300711416818)
- Song, J., Kim, S. I., & Bong, M. (2020). Controllability attribution as a mediator in the effect of mindset on achievement goal adoption following failure. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2943.  
doi: [10.3389/fpsyg.2019.02943](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02943)
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15.  
doi: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82–100. doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.002)
- Turkheimer, E., Haley, A. P., Waldron, M., & D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628.  
doi: [10.1046/j.0956-7976.2003.psci\\_1475.x](https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x)
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. doi: [10.1016/j.tate.2014.07.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005)

- Vanroy, A., (2017). *European semester thematic factsheet – Early school leavers*. European Institute for Gender Equality. <https://policycommons.net/artifacts/1940233/european-semester-thematic-factsheet/2692002/>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 240–252. doi: [10.1016/j.tate.2018.10.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013)
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 233–261. doi: [10.1080/00461520.1991.9653134](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134)
- Yeager, D. S., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 1–13. doi: [10.1080/00461520.2012.722805](https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805)

## ABSTRACT

### FACTORS OF SCHOOL FAILURE – FRAMEWORK OF A PROSPECTIVE MODEL FOR PREVENTION

László Kasik, Zita Gál, Szilvia Jámbori, Edit Tóth, Balázs Jagodics & Éva Szabó

Keywords: school failure, preventive model, teacher attitude

Several interpretations have been proposed in recent decades to explain school failure. These interpretations not only expanded our, previously limited, knowledge about the reasons behind failure, but also allowed for considering the cognitive, non-cognitive and environmental dimensions of the problem as well as their relationships. Results (e.g., Ibabe, 2016) indicate that school failure is a complex phenomenon, and tackling it may not be effective or successful neither on an individual, nor on a system level without taking this complexity into consideration. This study describes the prominent interpretations of school failure, and, based on these, introduces a newly developed research and developmental model. The study focuses on those interpretations of school failure which, besides the cognitive psychological characteristics of the social context, also emphasize the non-cognitive factors; as a growing number of studies (e.g., Heckman & Rubinstein, 2001; Ibabe, 2016; Paksi et al., 2020) have called attention to their role not only in school failure, but also in school dropout – which is closely tied to school failure. These interpretations provide a framework for our research and development model, which is the foundation of a 4-year longitudinal research running from 2021 to 2025 in elementary school students (7–14 years of age) and their teachers. The research pays special attention to the motivational–social–emotional factors of school failure (e.g., learning motivation, self-concept, mindset) as well as to the environmental factors (e.g., parenting style, parents’ and teachers’ attitudes), which have received less attention than cognitive factors (e.g., cognitive skills, achievement).

Magyar Pedagógia, 122(1). 3–19. (2022)

DOI: 10.17670/MPed.2022.1.3

Kasik László:  <https://orcid.org/0000-0001-5725-5264>

SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
kasik@edpsy.u-szeged.hu


Gál Zita:  <https://orcid.org/0000-0001-9676-3114>


SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
galzita@edu.u-szeged.hu


Tóth Edit:  <https://orcid.org/0000-0001-9281-5730>

SZTE Neveléstudományi Intézet  
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.  
tothedit@edpsy.u-szeged.hu



Jámbori Szilvia:  <https://orcid.org/0000-0002-7834-2874>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu

Jagodics Balázs:  <https://orcid.org/0000-0003-4100-5257>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
balazs.jagodics@gmail.com

Szabó Éva:  <https://orcid.org/0000-0001-7804-5549>  
SZTE Pszichológiai Intézet  
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.  
szeva64@gmail.com