

„Én nem helyeslem, de a többiek biztosan”- Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban

Szabó Éva és Labancz Ágnes

Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Absztrakt

Tanulmányunk célja a csoportnormák kutatásának és elméletének áttekintése az iskolai osztályok kontextusában, valamint hogy bemutassuk a normák és vélt-normák vizsgálatának egy lehetséges módszerét. A normák szerepe a viselkedés szabályozásában egyértelműnek látszik, ugyanakkor sok esetben írták le a kutatók az ún. többszörös figyelmen kívül hagyás (pluralistic ignorance) (Katz, Allport, és Jenness, 1931) jelenségét, amely arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normatívnak hisznek, amelyek valójában nem azok. Az így létrejövő vélt-normák is hatnak a viselkedésre. Az iskolai osztályokban kialakuló normák jelentősen befolyásolják a gyerekek viselkedését, különösen a serdülőkorban. Kutatásunkban két iskolai osztály normáit és vélt normáit térképeztük fel a Smith (1988) által kidolgozott módszer módosított változatával. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a leggyakoribbnak észlelt viselkedések (leíró normák) deviáns jellegűek az iskolai elvárásokhoz viszonyítva. Ugyanakkor az is kiderült, hogy ezek közül jó néhány csupán vélt-norma, amely a csoportos normatorzulás jelenségének következtében alakult ki. Az eredmények megvitatásánál kitérünk az iskolapszichológiai gyakorlatban alkalmazható intervenciók lehetőségeire is.

kulcsszavak:norma, konformitás, normatív elvárás, csoportos normatorzulás

A normák szerepe és hatása a társas viselkedésre

A csoportok működésének számos pszichológiai jellemzője van, amelyek közül a normák kiemelt jelentőséggel bírnak. A normák kialakulásának és működésének problémája csoportlélektani, és később elsősorban a szervezetpszichológiai kutatások egyik központi kérdésévé vált. A társas nyomás jelenségének feltárása hívta fel a figyelmet arra, hogy még egymást nem ismerők, ad hoc társaságán belül is ki tud alakulni az a hatás, amelyet konformitásnak nevezünk (Asch,1956). A későbbi kutatások azonban rámutattak, hogy a hatás szempontjából a viselkedés konzisztenciája jelentősebb, mint a konformitás, hiszen a

konzisztens kisebbség is tud hatást gyakorolni (Moscovici, 1977) Míg Homans azt hangsúlyozta, hogy a normák a társas interakciókban keletkeznek, ma már azt is tudjuk, hogy a normatív hitek, mások viselkedéséről és annak értékeléséről kialakult vélekedések, legalább ilyen jelentősek (Smith, 1988). Mások viselkedésének megfigyelése nyomán kialakult normatív hitünk hatást gyakorol ítéletalkotásunkra és viselkedésünkre is (Ajzen és Fishbein, 1973). Különösen igaz ez olyan helyzetekben, amikor egy csoport tagjai vagyunk és szeretnénk is az adott közösséghez tartozni. Ilyen, formálisan kialakított, de később a személyek életében referencia pontként megjelenő csoport lehet az iskolai osztály is. Az általános iskolában hat-nyolc, a középiskolában négy-hat évet töltenek együtt a gyerekek, ezért jelentős, hogy a csoport ez alatt az idő alatt milyen szabályokat, normákat alkot a csoportfejlődés során (Tuckman és Jensen, 1977) és ezek hogyan viszonyulnak az iskolában elvárt viselkedésekhez, valamint, hogy a csoporttagok hogyan észlelik ezek jelenlétét, és mennyiben alkalmazkodnak hozzájuk. A csoportnormák kialakulását és létjogosultságát számos tényező indokolja. Egyrészt, a csoport sikeres működése függ az összehangolt viselkedéstől, amelyet a normák vezérelnek. Másrészt a normák hozzájárulnak a csoport fennmaradásához, mert segítenek elkülöníteni az adott csoportot más csoportoktól. Harmadrészt minden csoport biztonságérzetet kíván nyújtani a tagjainak, amihez hozzájárul, hogy a normák révén bejósolhatóvá válnak a csoporttagok reakciói, és végül a normák kifejezik a csoport értékeit, és a hozzákapcsolódó viselkedések világossá teszik a csoportidentitás jellegzetességeit (Feldman, 1984).

A normák fogalmának és szerepének vizsgálata során számos, egymástól némiképp eltérő meghatározás született. Gibbs 1965-ban publikált metaelemzése rámutat ezek közös pontjaira és összegzi az addigi kutatások eredményeit. E szerint a kutatók nagyrészt egyetértenek abban, hogy a normák nem egyszerű uniformizált viselkedések, sokkal inkább hitek, meggyőződések bizonyos viselkedések elfogadottságával kapcsolatban. Egy másik lényeges közös eleme ezeknek a definícióknak, hogy a normák nem jelentenek szigorú értelemben vett széles körben elfogadott referencia keretet. Azaz azt sugallják, hogy az egyénnek lehetősége van dönteni arról, hogy milyen mértékben alkalmazkodik ezekhez. A normák működésével kapcsolatos első vizsgálatok rámutattak arra, hogy minden csoportban kialakulnak kollektív elvárások azzal kapcsolatban, hogy egy adott szituációban milyen viselkedések fordulnak elő, és hányan viselkednek így. Ez implikálja, hogy bár tudjuk, hogy mi a szabály, azt is tudjuk, hogy nem mindenki tartja be azokat maradéktalanul. Az egyének tehát maguk döntenek a normakövetésről, figyelembe véve a lehetséges szankciókat is (Gibbs, 1965). A csoportokban kialakuló normák azonban nemcsak az egyének konkrét viselkedésein

alapulnak, hanem összefüggenek a társadalom értékrendjével is (Gibbs, 1965). Lényegében ezt a jelenséget bizonyította Willis (1977), híres etnográfiai munkájában, amikor az angol munkásosztály gyerekeinek iskolai viselkedését tanulmányozva leírta az ellenkultúra kialakításának jelenségét. E szerint a diákok behozzák az iskolába a saját társadalmi osztályukban tapasztalt kulturális jellemzőket és viselkedési szokásokat és ezek tükröződnek a normákban is (Willis, 1977).

Az eddigiek alapján látható, hogy már ezek a viszonylag korai normadefiníciók is magunkban foglalták azt a feltételezést, miszerint a normák és a viselkedés között erős kapcsolat van. A további kutatások fő kérdése az volt, hogy ez a kapcsolat mennyire egyértelmű, és milyen tényezők mediálják. A normák, mint az attitűd és a viselkedés közötti közvetítők szerepére Ajzen és Fishbein (1973) hívta fel a figyelmet indokolt cselekvés elméletében illetve az ezt továbbfejlesztő tervezett viselkedés elméletben (Madden, Ellen, és Ajzen, 1992). E szerint egy viselkedés létrejöttét befolyásolják a szubjektív normák (mások elvárásainak ismerete és az annak való megfelelés), az attitűdök (a viselkedés helyességének és a következményeknek az értékelése) és az észlelt viselkedés kontroll. Ezek hatnak a szándéokra, amely elindítja a viselkedést. Ezeket a kezdeti állításokat később sem cáfolták, sőt azt is sikerült bizonyítani, hogy bár az attitűdök önmagukban is szerepet játszanak a viselkedés vezérlésében a csoportnormák szerepe erőteljesebben érvényesül. Ezért, ha meg akarunk változtatni egy viselkedést, amely egy adott csoportban gyakran előfordul, akkor nem elegendő az attitűdöket befolyásolni, a normák szintjén is szükséges változást indukálni (Salmivalli és Voeten, 2004).

A normatív befolyásolás jellegzetességeinek feltárása egyre differenciáltabb normafelfogáshoz vezetett. Témánk szempontjából azoknak az elméleti megfontolásoknak van relevanciája, amelyek a keletkezés és a működés jellemzői alapján határozzák meg a norma fogalom jelentését. Cialdini, Reno és Kallgren (1990) elméletében megkülönböztette az ún. leíró (descriptive) és előíró, vagy elrendelő (injunctive) normákat. A leíró normák az adott viselkedés előfordulásának gyakoriságára vonatkozó meggyőződést jelentik, e szerint azok a viselkedések lesznek normatívak, amelyeket a csoport tagjai gyakorinak észlelnek. Az elrendelő normák arra vonatkoznak, hogy a személy mit gondol arról, hogy a számára fontos személyek mit várnak el tőle az adott helyzetben, illetve hogy szankcionálják-e a viselkedés elmaradását. A leíró normák működésének magyarázatát a társas összehasonlítás elméletéből is levezethetjük, mely szerint különösen bizonytalan helyzetekben mások viselkedésének megfigyelése jelenti a referencia pontot saját cselekvéseink meghatározásához (Festinger, 1976).

A leíró normák hatását több tényező befolyásolja. A normatív társas viselkedés elmélet (Rimal és Real, 2005) szerint a csoportban a viselkedéseket elsősorban a leíró normák (gyakorinak észlelt viselkedések) határozzák meg. De ezek hatását mediálják az előíró normák, a viselkedés kimenetére vonatkozó elvárások és a csoportidentitás is. Ez utóbbi aspektust hangsúlyozta egy kutatásban Trafimow, Kiekel és Clason (2004) is, akik rámutattak, hogy a kollektív szelf-reprezentáció előhívása fokozza a normatív befolyást, így ezek erőteljesebben befolyásolják a viselkedést, mint amikor ez a priminghatás elmarad.

Az eddigi kutatások egyértelműen alátámasztották a normatív befolyás szerepét a viselkedésre, jóllehet az is látszik, hogy ezt a hatást számos tényező befolyásolja. Viszont, ha a tényezők összjátékának eredményeképpen a normatív befolyás érvényesül, akkor a személy a normák tartalmának megfelelően fog viselkedni, ami felhívja a figyelmetarra, hogy szükséges vizsgálni egyrészt a normák tartalmát, másrészt azok valóságosságát is. Mivel maga a norma nem látható entitás, sokkal inkább egy meggyőződés, bizonyos viselkedések gyakoriságáról, és elfogadottságáról, előfordulhat, hogy ez a meggyőződés téves észlelésen alapul. Erre a jelenségre utal a *pluralistic ignorance* fogalom, melynek pontos magyar megfelelőjét nehéz megtalálni. Jelen tanulmányban ennek a jelenségnek a megnevezésére a „többszörös figyelmen kívül hagyás” kifejezést használjuk. A fogalmat Floyd Allport és Daniel Katz alkotta meg a 30-as években (Katz et al., 1931). Ezzel a kifejezéssel írták le azt a jelenséget, amikor egy csoport tagjai tévesen olyan nézeteket és értékeket fogadnak el, amellyel valójában személy szerint nem értenek egyet, de úgy hiszik, mások ezekkel egyetértenek. Ez egy szisztematikus becslési hiba, amelynek során rosszul ítéljük meg mások vélekedését, illetve egyes viselkedések gyakoriságát. A jelenség leírását számos vizsgálat követte, melyben egyrészt bizonyították megjelenését, másrészt ezek azonosítását használták különböző intervenciós stratégiák kialakításának kiindulópontjaként. Az egyik ilyen modell Berkowitz (2005) társas normák megközelítésére épülő módszere, amelyet számos intervenciós programban használtak elsősorban az egészségkárosító magatartás, ezen belül is a dohányzás és az alkoholfogyasztás visszaszorítására. Összefoglaló tanulmányukban számos olyan kutatási eredményt idéznek, amelyek egyrészt bizonyítják a társas normák befolyásoló szerepét, másrészt igazolják a téves észlelésen alapuló normák leépítésének eredményességét az adott rizikós viselkedés visszaszorításában.

Az iskolai osztályok és a normák

A normák minden társas csoportban jelen vannak, beépülnek a szabályrendszerbe és így a klíma részét képezik az iskolákban és a termelő szervezetekben egyaránt (Cooke és Szumal,

1993). Az iskolai osztályokban a normák minden életkorban jelentősek, különösen így van ez a serdülőkorban, amikor megnő a társas igazodás igénye a diákokban, viselkedésük jellegzetességeit fokozottabban a kortárs csoport elvárásaihoz igazítják (Brown és Dietz, 2009; Steinberg és Morris, 2001; Vikár, 1999) Yunus, Mushtaq, és Qaiser 2012). A normák hatását számos területen vizsgálták. Így például bizonyították, hogy az agresszív vagy visszahúzó viselkedés elfogadottsága egy adott csoportban erősen függ attól, hogy mennyire gyakori a csoportban ez a viselkedés, és hogy milyen társas pozícióban vannak azok, akik így viselkednek. Az is kiderült, hogy ebben a kontextusban a társas pozíció hatását egyértelműen a normák közvetítik (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, és Coie, 1999). Egy későbbi vizsgálatban a leíró és az elrendelő normák hatását elemezték. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolai agresszió területén a leíró normák (viselkedés gyakorisága) kevésbé meghatározóak, mint az elrendelő (injunctive) normák (Henry et al., 2000). Egy másik kutatásban a matematika tanuláshoz való viszony tényezőit vizsgálva rámutattak, hogy az osztálynormák és a személyes normák dinamikus kölcsönhatása az, ami meghatározza azt, hogy egy diák miként viszonyul ehhez a tantárgyhoz (Yackel és Rasmussen, 2002). Úgy tűnik, hogy a normák nemcsak egyes tárgyakhoz való viszonyt, de az iskolával való elkötelezettséget és a motivációt is befolyásolják (Ryan, 2000). Az osztályban tanuló diákok egyrészt informatív, másrészt normatív befolyást gyakorolnak egymás attitűdjeire és viselkedésére, amelyben csoportszinten a normák ereje erőteljesebben érvényesül, mint az egyéni attitűdöké (Rimal és Real, 2005). A serdülőknek különösen erős igényük van arra, hogy elfogadják őket társaik, a csoportnormák megszegésével viszont a társas elutasítást kockáztatnák, amit szeretnének elkerülni. Így előfordulhat, hogy bár nem értenek egyet az adott viselkedéssel, mégis a normákat követik (Steinberg és Morris, 2001). Ezért kritikus kérdés az, hogy milyen tartalmak mentén szerveződnek ezek a normák, és mennyire esnek egybe az egyének valódi meggyőződésével az adott viselkedés helyességét illetően. Különösen nehéz helyzetet teremt, ha az iskolai normák és az osztálynormák ellentmondanak egymásnak, ami pedagógiai konfliktushoz vezet, megzavarja a tanítási-tanulási folyamatot, rontja a diákok teljesítményét, valamint befolyásolja a tanár-diák kapcsolatot is.

A normák és észlelt normák feltárásának módszerei

A pszichológia tudományára jellemző, hogy egy adott jelenséget másként vizsgálunk, attól függően, hogy miképp határozzák meg a fogalmat, illetve hogyan operacionalizálják azt a kutatás számára. Így van ez a normák esetében is. Ajzen és Fishbein (1973) eredeti normafelfogásában a fontos mások értékelése játssza a döntő szerepet a norma

meghatározásában. Ha ezt a felfogást követjük, akkor egy csoportban azt kéne vizsgálni, hogy a tagok szerint kik a fontos mások, és ezek a személyek milyen viselkedéseket tartanak helyesnek, és miket helytelennek (Trafimow, Kiekel, és Clason, 2004). Egy másik megközelítés szerint egy viselkedés normatív jellegét a gyakorisága határozza meg. Ezek szerint azokat a viselkedéseket tekinthetjük normának, amelyek gyakran előfordulnak egy csoportban (Stormshak et al., 1999). Egy harmadik megközelítés szerint nem az a kérdés, hogy egy viselkedés milyen gyakori, sokkal inkább az, hogy a személy mennyire helyesli, ha mások azt teszik, és mit gondol (feltételez) arról, hogy a többiek ezt mennyire helyeslik, hogyan reagálnának (jutalmazás vs. büntetés) ha valaki a csoportból ezt követné. Ez utóbbi elméleti paradigma már implikálja annak lehetőségét, hogy a személyes normák (az egyén szerint mi a helyes) és az észlelt normák (a többség szerint mi a helyes) nem mindig esnek egybe. Ezt a felfogást követte Smith 1988-ban publikált normavizsgálati módszerében. E szerint a csoport tagjainak első lépésben egy 12 elemből álló viselkedéslistából kell kiválasztani azokat, amelyek előfordulnak az adott csoportban (osztályban), majd ezeket a viselkedéseket kell rangsorolni aszerint, hogy a személy mennyire helyesli, amikor ő maga ezt csinálja, mennyire helyesli, ha mások ezt teszik, és mit gondol, mások mennyire tartják helyesnek. A válaszok közötti rangkorrelációs vizsgálat eredménye mutat rá a normákra és az észlelt normákra, valamint ezek eltéréseire (Smith, 1988).

Problémafelvetés, kutatásunk célja

Ahogy az eddigiekből is látszik, a normák és a tévesen észlelt normák hatását számos tanulmány vizsgálta és bizonyította. A normatorzulást eredményező többszörös figyelmen kívül hagyást, a leíró normák eltolódásaként definiálják és ennek megfelelően is vizsgálják. Tehát azokat tekintik tévesen észlelt normáknak, amelyek a valóságosnál gyakoribbnak tűnnek. Ahhoz, hogy ennek jelenlétét egy csoportban meg lehessen állapítani, vagy megfigyelést kell végezni (megszámolni a viselkedések gyakoriságát adott időszakban), vagy önbeszámoltatási módszerrel arra kell rákérdezni, hogy a csoport tagjai valójában milyen gyakran teszik ezt. Az így kapott adatokat pedig össze kell vetni azzal, hogy mit hisznek arról, hogy a többség milyen gyakran viselkedik az adott módon. A két adat különbsége utal a tévesen kialakított leíró normákra. A kutatások többsége vagy a gyakorisági normakritérium (leíró normák) vagy az elfogadottság kritérium (elrendelő normák) mentén definiálja a norma fogalmát és ehhez igazítják mérési eljárásaikat is.

Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz kipróbálása volt, amely képes egyrészt ezt a két szempontot együtt kezelni, ezáltal komplex módon megközelíteni a norma fogalmát, valamint a személyes normák (attitűdök) bevonásával alkalmas a többszörös figyelmen kívül hagyás következtében kialakult normatorzulás azonosítására is. Tekintettel arra, hogy kutatásunk elsősorban módszertani jellegű, hipotéziseket a fogalom eredeti értelmében nem állítottunk. Ugyanakkor feltételeztük, hogy az általunk kialakított módszer alkalmas lesz a normák és normatorzulások azonosítására az iskolai osztályokban. Másrészt óvatos hipotézist fogalmaztunk meg azzal kapcsolatban, hogy a gyakorisági kritériumra épülő normák olyan viselkedésekre vonatkoznak, amelyek nem illeszkednek az iskolai elvárásokhoz (vö. Willis, 1977), tekintettel arra, hogy olyan szakközépiskolában vizsgáldtunk, amelyben gyakoriak a fegyelemi problémák, amit részben a diákok társadalmi környezete indokolhat.

Résztevők

Vizsgálatunkat egy megyei jogú város szakközépiskolájának két 9. osztályában végeztük, melynek fő oktatási profilja miatt tanulói nagyobb arányban fiúk, mint lányok. A kérdőívet 65 diák töltötte ki. Az anonimitás megőrzése érdekében a két osztályra 'X' és 'Z' megjelöléssel utalunk. A minta nemi és életkori eloszlását az 1. táblázat foglalja össze.

| | | X osztály | Z osztály |
|----------------|---------------|-----------|-----------|
| Kitöltők száma | | 32 | 33 |
| Nemi eloszlás | Fiú | 24 | 20 |
| | Lány | 7 | 13 |
| | Nem válaszolt | 1 | 0 |
| Átlagéletkor | Élekor átlaga | 15,38 | 15,3 |
| | Szórás | 0,61 | 0,47 |

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő diákok nemi eloszlása, átlagéletkora a két osztályra vonatkozóan

A vizsgálati eszköz bemutatása

Kutatásunkban a Smith (1988) által kidolgozott módszer továbbfejlesztett változatát használtuk. A módosítást egyrészt a kutatás célja másrészt az eredeti kérdőív felvételének nehézsége indokolta. Ahogy korábban jeleztük, a Smith (1988) által alkalmazott eljárás elsősorban a személyes normák valamint a normatorzulás vizsgálatára alkalmas, de nem mutat rá a leíró normákra, amit gyakorisági kritérium alapján határozhatunk meg. Másrészt úgy ítéltük meg, hogy a viselkedések rangsorolása főleg 10-nél több item esetén nagy kognitív megterhelést jelent, és megjelenhet a szerialitás hatása is, azaz viszonylag könnyen tudják rangsorolni a legelfogadottabb és legelutasítottabb viselkedéseket, de a köztes

megítélésük között már nem tudnak pontos különbséget tenni. Ezért mi több ponton változtattunk az eredeti eljárásom.

Saját mérőeszközünket úgy terveztük meg, hogy mindhárom szempont (leíró normák, észlelt normák, személyes normák (vö. Ajzen és Fishbein, 1973) vizsgálatára alkalmas legyen, valamint a válaszadás technikájában a rangsorolás helyett a skálázási eljárás mellett döntöttünk. Ennek megfelelően az alábbi lépéseket követtük.

1. lépés: *A viselkedéslista összeállítása*

A normák vizsgálatának alapvető szempontja, hogy a felmerülő viselkedések jellemzői valóban a csoport (osztály) viselkedésformáit tükrözzék, ezért az iskolákban dolgozó iskolapszichológust, valamint a mérésben részt vevő osztályok osztályfőnökét kértük meg arra, hogy állítsanak össze egy listát, amelyben az osztályokban előforduló konkrét viselkedések szerepelnek. Felhívtuk a figyelmet arra, hogy ne csak a zavaró, de az iskolai elvárásoknak megfelelő, pozitív viselkedések is kerüljenek be a listába. A tételek megfogalmazásakor arra törekedtünk, hogy ne általánosságok szerepeljenek, hanem a viselkedések a lehető legkonkrétabban legyenek leírva: pl., „Valaki az osztályból nem hoz felszerelést órára.”, vagy „Valaki az osztályból ötös dolgozatot ír/ötösre felel”. A kérdőívben a viselkedést bevezető mondatban a „Valaki az osztályból” kifejezés azért szerepelt, hogy ezzel aktiváljuk a diákokban az osztállyal, mint csoporttal kapcsolatos kollektív szelfképzeteket (vö. Trafimow et al., 2004). Az összevethetőség kedvéért mindkét osztály esetében ugyanazt a viselkedés listát alkalmaztuk, így abban csak azok az állítások maradtak, amelyeket mindkét osztályfőnök jóváhagyott.

2. lépés: *A viselkedések gyakoriságának megítélése (leíró normák feltárása)*

A diákoknak elsőként abból szempontból kellett értékelnie az összes felsorolt viselkedést, hogy azok szerintük *milyen gyakran fordulnak elő az osztályban*. Ennek megítéléséhez 4 fokú skálát használhattak, amelyen az 1-es érték azt jelentette, hogy soha, a 4-es pedig azt, hogy rendszeresen. Úgy véltük, hogy a „soha”, mint választási lehetőség megadására két okból is szükség volt. Egyrészt azért, mert a viselkedéslistát nem a diákokkal közösen állítottuk össze, így előfordulhatott, hogy az osztályfőnökök olyan viselkedéseket is belevettek, amely más osztályokban előfordul, de a vizsgált osztályban nem. Másrészt szerettük volna kiegyensúlyozni a listát az iskolai szabályokkal való viszony szempontjából, tehát legalább annyi pozitív tartalmú (iskolai normával egybehangzó) viselkedést emeltünk, be, ahány

normasértő szerepelt. Ezek között azonban lehetett olyan, ami az adott osztályokban szinte soha nem fordul elő.

3. lépés: *Az észlelt (elrendelő) normák vizsgálata*

A diákoknak ebben a fázisban azt kellett eldönteniük az adott viselkedésekről, hogy szerintük *a többiek mennyire helyeslik, ha valaki ezt teszi*. Ehhez szintén négyfokú skála állt rendelkezésükre, amelyen az „egyáltalán nem helyeslik” volt az 1-es érték jelentése, és a „teljes mértékben helyeslik” – re utalt a 4-es érték választása. Az így feltárt normák rokoníthatók azzal, amit *elrendelő* (injunctive) normának neveznek a szakirodalomban (Rimal és Real, 2005). Mivel nem kérdeztünk rá konkrétan a fontos mások személyére, sem a szankciókra, így nem állíthatjuk, hogy pontosan ugyanarról a fogalomról van szó, de jogosan feltételezhetjük, hogy ebben a szituációban az osztálytársak jelentik a fontos másokat, másrészt adottnak vettük, hogy egy viselkedés helyeslése összefügg a lehetséges szankciókkal illetve jutalmazó viselkedéssel. Ezért a további elemzésben az általunk vizsgált jelenségre az *észlelt norma* kifejezést használjuk, ugyanakkor fenntartjuk, hogy ez nem azonos, de bizonyos tekintetben megfeleltethető az elrendelő (injunctive) norma fogalmának.

4. lépés: *A személyes normák (attitűdök) feltárása*

A negyedik lépésben a viselkedéseket a diákoknak a személyes véleményük alapján kellett megítélniük. Azaz, az előzőhöz hasonlóan négyfokú skálán kellett jelölniük, hogy *ők maguk, mennyire helyeslik az adott viselkedéseket*, amikor azt valaki az osztályból teszi. Ezt az értékelést személyes normáknak neveztük, ami rokonítható az indokolt cselekvéseméletben használt attitűdként definiált fogalommal (Ajzen és Fishbein, 1973).

A viselkedések különböző szempontú megítélései között szünetet tartottunk, illetve maszkoló kérdéseket tettünk fel, amelyek nem kapcsolódtak a viselkedéslistához. Rákérdeztünk a nemre, az életkorra és az előző félév végi tanulmányi eredményre is. Ez utóbbi adatot azonban a legtöbb diák nem tudta, vagy nem akarta megadni. Így az elemzés során ezt a változót nem tudtuk használni.

A vizsgálat lebonyolítása

A kutatás megkezdése előtt mérlegeltük az etikai kockázatot és megállapítottuk, hogy jelen esetben nem kell ilyennel számolnunk. Az iskola igazgatóját előzetesen tájékoztattuk a

kutatásról, valamint engedélyt kértünk az osztályfőnököktől az osztályukban történő adatfelvételhez. A kérdőívek felvételére 2015 tavaszán került sor. A kérdőívek kiosztása előtt tájékoztattuk a diákokat a vizsgálat céljáról és menetéről, valamint arról, hogy a kérdőívek kitöltése önkéntes és anonim módon történik. A kérdőívek kiosztása után elmagyaráztuk a feladathoz tartozó instrukciókat. Az osztályokban történő adatfelvétel minden esetben tanári, és/vagy iskolapszichológusi felügyelettel történt, és átlagosan 25 percet vett igénybe. A résztvevők a vizsgálatban való közreműködésükért jutalmazásban nem részesültek. Adatok elemzése során az IMB SPSS Statistics 20.0 programot használtuk.

Eredmények

Eredményeinket a feltevéseinknek megfelelően, a két osztályra lebontva mutatjuk be, majd magára a módszerre vonatkozóan teszünk megállapításokat.

A leíró normák vizsgálata a két osztályban

A viselkedések észlelt gyakorisága alapján következtethetünk az adott csoportban uralkodó normákra. Ezek feltárása érdekében sorba rendeztük a viselkedéseket aszerint, hogy a diákok mennyire észlelik gyakorinak azok megjelenését. Ezt követően a 20 viselkedésből kvintiliseket hoztunk létre. Az első kvintilisbe tartozó 4 viselkedést tekintettük a leggyakoribbnak, míg az ötödik kvintilisbe tartozót a legkevésbé gyakorinak. A gyakorisági kritérium szerint tehát leíró normáknak az első kvintilisbe tartozókat tekinthetjük. Az első és a az ötödik kvintilisbe tartozó viselkedésekből komputált változót hoztunk létre. A két változó átlaga között a páros t- próba szignifikáns különbséget igazolt (X osztály esetében: $t_{(30)} = 9,676$; $p < 0,000$; Z osztály esetében: $t_{(30)} = -9,061$; $p < 0,000$). A két osztályban feltárt leíró normákat az 2.a és 2.b táblázatok mutatják.

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|----------------------------------------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból órán beszélget a padtársával. | 3,19 | 0,86 |
| nem hoz felszerelést órára. | 2,91 | 0,96 |
| nem készül órára/nem ír házi feladatot. | 2,87 | 0,87 |
| rendesen készül az órára. | 2,72 | 0,96 |

2.a.táblázat:Az X osztályban megjelenő leíró normák (N= 30)

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|----------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból | | |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| órán beszélget a padtársával | 3,58 | 0,61 |
| a tanár csöndet kér órán, ő tovább beszél | 3,39 | 0,79 |
| nem készül órára/nem ír házi feladatot | 3,21 | 0,74 |
| amikor a tanár fontos vagy komoly dologról beszél, idétlen poénokat kiabál be | 3,09 | 0,91 |

2.b. táblázat: A Z osztályban megjelenő leíró normák (N= 31)

Jóllehet a kutatás célja elsősorban a mérőeszköz tesztelése volt, megfogalmaztunk hipotézist a normák tartalmára vonatkozóan is. Feltételeztük, hogy ezekben az osztályokban a leíró normák valószínűleg szemben állnak az iskolában elvárt viselkedési követelményekkel, hátráltatják az iskolai munkát, illetve negatívan befolyásolják a teljesítményt. Ez a feltételezés a Z osztályban egyértelműen helytállónak bizonyult. Itt az első kvintilisbe tartozó viselkedések között nem találunk az iskolai elvárásokhoz igazodót. Az X osztály esetében az órára való rendes készülés bekerült a leíró normák közé, jóllehet csak negyedik helyen, és majdnem azonos átlagértékkel, mint az, hogy „valaki nem készül az órákra”.

Az észlelt normák vizsgálata

Az észlelt normák arra vonatkoznak, hogy a diákok mit gondolnak arról, hogy a többség mennyire ítéli helyesnek az adott viselkedéseket. Ahogy azt korábban már jeleztük, ezt a vélekedést az elrendelő normák (Cialdini, Reno, és Kallgren, 1990) fogalmával lehet rokonítani. Az adatok értelmezésénél a leíró normák esetén már bemutatott eljárást követtük. A megítélés átlagai alapján sorba rendezett viselkedéseket kvintilisekre osztottuk, így az első 4 helyen álló viselkedést tekintettük észlelt normának. Ezt követően az első és az ötödik kvintilisbe tartozó viselkedésekből komputált változókon páros t-próbát végeztünk. A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a leginkább elfogadottnak észlelt és legkevésbé elfogadottnak észlelt viselkedések átlaga szignifikánsan különbözik (X osztályban: $t_{(28)} = -10,650$; $p < 0,000$; Z osztály esetében: $t_{(28)} = 3,695$; $p < 0,001$). A 3.a és 3.b. táblázatok az észlelt normák közé tartozó viselkedéseket mutatják be, azaz, amelyekről úgy hiszik a többség helyesli (első kvintilisbe tartozók).

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|------------------------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból | | |
| ötös dolgozatot ír/ötösre felel | 3,41 | 0,67 |
| figyel és aktívan dolgozik az órán | 3,23 | 0,56 |
| elkészíti a leckéjét | 3,16 | 0,77 |
| önként vállal plusz feladatot | 3,07 | 0,69 |

3.a. táblázat: Az észlelt (elrendelő) normák közé tartozó viselkedések az X osztályban (N=32)

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|----------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból | | |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| amikor a tanár fontos vagy komoly dologról beszél, idétlen poénokat kiabál be | 2,75 | 0,98 |
| órán beszélget a padtársával | 2,74 | 0,89 |
| figyel és aktívan dolgozik az órán | 2,69 | 0,99 |
| ötös dolgozatot ír/ötösre felel | 2,64 | 1,19 |

3.b. táblázat: *Az észlelt (elrendelő) normák körébe tartozó viselkedések a Z osztályban (N=30)*

Az adatokból látszik, hogy az X osztályban a leginkább elfogadottnak tűnő viselkedések közé csak olyan viselkedések kerültek, amelyek megfelelnek az iskolai elvárásoknak. A Z osztály esetében az első kvintilisben két iskolai elvárást teljesítő és két azzal szemben álló viselkedés jelenik meg. Az elemzésnek ezen a pontján megállapítható, hogy az észlelt (vagy elrendelő) normák és a leíró normák egyik osztály esetében sem esnek egybe. Ezt a képet színezheti tovább a személyes normák vizsgálata.

A személyes normák vizsgálata

A személyes normák feltárásához a diákokat arra kértük, hogy abból a szempontból ítélik meg a 20 viselkedést, hogy *ők személy szerint mennyire helyeslik, ha ezt egy másik társuk teszi*. Az előzőleg bemutatott eljárást követve itt is létrehoztuk a kvintiliseket, és azokból a komputált változókat. Egybevetettük az első és az ötödik kvintilisbe tartozó viselkedések megítélésének átlagait. Az elvégzett páros t próbák eredménye azt mutatja, hogy a két változó átlaga szignifikánsan különbözik (az X osztályban: $t_{(31)} = -9,905$; $p < 0,000$; Z osztály esetében: $t_{(30)} = -11,464$; $p < 0,000$). A 4.a és 4.b. táblázatban azokat a viselkedéseket tüntettük fel, amelyeket a két osztályban a diákok személy szerint leginkább helyesnek tartanak, tehát a szubjektív normákat.

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|-----------------------------------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból | | |
| ötös dolgozatot ír/ötösre felel | 3,66 | 0,65 |
| önként vállal plusz feladatot | 3,53 | 0,72 |
| segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben | 3,50 | 0,8 |
| rendesen készül az órákra | 3,47 | 0,57 |

4.a. táblázat: *A diákok szerint leginkább helyesnek ítélt viselkedések az X osztályban (N=31)*

| Viselkedés: | Átlag | Szórás |
|-----------------------------------------------|--------------|---------------|
| Valaki az osztályból | | |
| ötös dolgozatot ír/ötösre felel | 3,39 | 0,75 |
| segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben | 3,39 | 0,70 |
| elkészíti a leckéjét | 3,27 | 0,76 |
| figyel és aktívan dolgozik az órán | 3,25 | 0,76 |

4.b. táblázat: *A diákok által leginkább helyeselt viselkedések a Z osztályban (N=30)*

A táblázat adatait elemezve látható, hogy a személyes normák is az iskolai elvárásnak való megfelelés irányába mutatnak. Ezek nagyrészt ellentmondanak a gyakorisági kritérium alapján definiált leíró normáknak. Az észlelt és személyes normák összehasonlítása alapján azt láthatjuk, hogy az X osztály esetében ezek tartalmilag egybeesnek, ha nem is a konkrét viselkedés szintjén, de az iskolai normakövetési irány tekintetében mindenképpen. A Z osztályban már nem ennyire egyértelmű a helyzet. Az ő esetükben az észlelt normák között két iskolai normát sértő viselkedés is szerepelt, míg a személyes normák itt is egyértelműen a tanári/iskolai elvárásoknak megfelelés irányába mutatnak.

Az eltérés a leggyakoribbnak észlelt viselkedések (leíró normák) és a személyes normák között azt sugallja, hogy az osztályokban más-más mértékben ugyan, de jelen lehet a többszörösfigyelmen kívül hagyásból (pluralistic ignorance) eredő normatorzulás.

A normák torzulásának feltárása

A vélt, vagy álnormákra az észlelt normák és a személyes normák közötti különbségek vizsgálatával lehet fényt deríteni. Wilcoxon próba alkalmazásával vizsgáltuk meg, hogy az egyes viselkedések megítélésében van-e eltérés attól függően, hogy azt kérdezzük, mennyire helyeslik ezt maguk a diákok, és hogy mit hisznek arról, hogy a többség mennyire helyesli az adott viselkedést. Az X osztály esetében a 20 felsorolt viselkedésből 7 esetében találtunk szignifikáns különbséget a személyes normák és a társak vélekedésének megítélése között. Az adatokat részletesen az 5. táblázat mutatja.

| Viselkedések Valaki az osztályból... | Szerinte a többiek mennyire helyeslik? | | Ő mennyire helyesli? | | A próba eredménye |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------|----------------------|--------|------------------------|
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | |
| <i>rendesen készül az órákra</i> | 3,03 | 0,78 | 3,47 | 0,57 | $Z = -2,5, p = 0,012$ |
| <i>önként vállal plusz feladatot</i> | 3,07 | 0,69 | 3,53 | 0,72 | $Z = -2,48, p = 0,013$ |
| <i>segít a másoknak a tanulásban/felkészülésben</i> | 3,03 | 0,65 | 3,5 | 0,8 | $Z = -2,38, p = 0,017$ |
| amikor a tanár fontos dologról beszél, valaki idétlen poénokat kiabál be | 2,06 | 0,99 | 1,53 | 0,84 | $Z = -2,87, p = 0,004$ |
| társaira kellemetlen megjegyzéseket tesz | 1,69 | 0,64 | 1,35 | 0,49 | $Z = -2,32, p = 0,02$ |
| megpróbálja félrevezetni a tanárát | 2 | 0,95 | 1,56 | 0,8 | $Z = -2,33, p$ |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------|------|------|------|-----|----------------------|
| | | | | | = 0,02 |
| rossz jegyet kapott azt állítja, hogy a tanár haragszik rá | 2,13 | 0,94 | 1,81 | 0,6 | Z = -2,24, p = 0,025 |

5. táblázat: Az álnormák jelenléte az X osztályban (N=31)

A hét viselkedés közül három esetben személyek erőteljesebben helyeselték a viselkedést, mint azt a többségről feltételezték, ezek a viselkedések tartalmukat tekintve, mind az iskolai elvárásokkal egybehangzóak voltak (ld. dőlttel szedett állítások). A másik négy viselkedés esetében a helyzet éppen fordított. Ezek kapcsán ők maguk kevésbé nézték jó szemmel a viselkedést, de feltételezték, hogy a többiek ezt náluk jobban elfogadják. Ezek a viselkedések az iskolai elvárások szempontjából inkább normasértőnek mondhatók.

A Z osztály esetében is elvégeztük a viselkedések megítélésének páronkénti összehasonlítását. A Wilcoxon próbák eredménye szerint egy kivétellel minden viselkedés esetében találtunk szignifikáns különbséget közöttük, hogy a személy mennyire tartja helyesnek és mit gondol arról, hogy mások mennyire helyeslik. A részletes adatokat a 6. táblázatban mutatjuk be.

| Viselkedések Valaki az osztályból... | Szerinte a többiek mennyire helyeslik? | | Ő mennyire helyesli | | A próba eredménye |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------|------------------------|--------|-----------------------|
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | |
| nem köszön az iskolai folyosón egy tanárnak, akit ismer | 2,06 | 0,89 | 1,39 | 0,56 | Z = -3,699, p < 0,001 |
| nem készül az órára, vagy nem ír házi feladatot | 2,27 | 0,94 | 1,58 | 0,5 | Z = -3,25, p = 0,001 |
| letagadja, hogy volt házi feladat | 2,48 | 0,97 | 1,94 | 0,74 | Z = -2,52, p = 0,012 |
| órán beszélget valaki a padtársával | 2,74 | 0,89 | 2,12 | 0,89 | Z = -3,38, p = 0,001 |
| a rosszul felelőre megjegyzést tesz | 2,21 | 0,94 | 1,63 | 0,75 | Z = -2,69, p = 0,007 |
| amikor a tanár fontos dologról beszél, valaki idétlen poénokat kiabál be | 2,75 | 0,98 | 1,94 | 0,99 | Z = -3,12, p = 0,002 |
| társaira kellemetlen megjegyzést tesz | 2,27 | 0,98 | 1,48 | 0,67 | Z = -3,25, p = 0,001 |
| megpróbálja félrevezetni a tanárát | 2,32 | 1,01 | 1,78 | 0,79 | Z = -2,3, p = 0,021 |
| rossz jegyet kapott, azt állítja a tanár haragszik rá | 2,18 | 0,88 | 1,53 | 0,62 | Z = -3,06, p = 0,002 |
| társa jó jegyet kap, azt állítja, hogy a tanár kivételezett ezzel a diákkal | 2,06 | 0,76 | 1,55 | 0,62 | Z = -2,88, p = 0,004 |
| tanár csöndet kér órán, ő | 2,39 | 0,83 | 1,88 | 0,82 | Z = -2,35, p = |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------------------------|
| tovább beszél | | | | | 0,019 |
| nem figyel órán | 2,39 | 0,86 | 1,73 | 0,72 | $Z = -2,93, p = 0,003$ |
| <i>rendesen készül az órákra</i> | 2,63 | 0,89 | 3,15 | 0,83 | $Z = -2, p = 0,046$ |
| <i>önként vállal plusz feladatot</i> | 2,45 | 0,94 | 3,21 | 0,86 | $Z = -3,19, p = 0,001$ |
| <i>a jól felelő diák felelete után „dicsérő megjegyzést” tesz</i> | 2,42 | 0,94 | 2,91 | 0,88 | $Z = -2,11, p = 0,035$ |
| <i>segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben</i> | 2,63 | 0,94 | 3,39 | 0,7 | $Z = -3,46, p = 0,001$ |
| <i>figyel és aktívan dolgozik órán</i> | 2,69 | 0,99 | 3,25 | 0,76 | $Z = -2,75, p = 0,006$ |
| <i>elkészíti a leckéjét</i> | 2,55 | 0,87 | 3,27 | 0,76 | $Z = -3,36, p = 0,001$ |
| <i>ötös dolgozatot ír, ötösre felel</i> | 2,64 | 1,19 | 3,39 | 0,75 | $Z = -3,45, p = 0,001$ |

6. táblázat: Az álnormák megjelenése a Z osztályban (N=32)

Az adatokból leolvasható, hogy a Z osztályban is megjelenik ugyanaz a tendencia, mint a másik osztály esetében. Azaz az iskolai elvárásokkal egybehangzó viselkedéseknél a személyes szintű elfogadás magasabb értékű, míg az iskolai elvárásokkal ellenkező viselkedéseknél a személyes elfogadás alacsonyabb értéket mutat, mint a többiek helyesléséről vallott elképzelés. Ebben az osztályban a különbségek a két érték között sokkal markánsabbak, mint a másik osztályban (jóllehet azok is szignifikánsak voltak).

Megvitatás

A normák fogalmának definiálása nem egyértelmű a szakirodalomban, ugyanakkor a normák hatását, szerepét senki sem vitatja. Kutatásunkban Cialdini és munkatársai (1990) normafelfogására építettünk, amely szerint meg kell különböztetni a leíró normákat, amelyeket a viselkedés észlelt gyakorisága határoz meg, és az elrendelő (injunctive) normákat, amelyek a fontos mások által helyesnek (elvártnak) vélt viselkedésekre vonatkoznak. Kutatások bizonyították, hogy mindkét normaformának hatása van az egyéni viselkedésre, és ezt a hatást számos tényező mediálja. Mi ezek közül, az Ajzen és Fishbein (1973) elméletében személyes normának nevezett tényezőt vontuk be a vizsgálatba, amely a személy meggyőződésére vonatkozik egy adott viselkedés helyességéről (Madden et al., 1992). A háromféle norma kapcsolata lehet egy irányba mutató, ha a személy azokat a viselkedéseket látja gyakorinak, amelyekről úgy hiszi, hogy a többség helyesli és ezzel ő maga is egyetért. Ennek a normakonszenzusnak a hiányára utal az Katz, Allport, és Jenness (1931) által bevezetett, majd, Berkowitz (2005) és mások elméletében is alkalmazott

többszörös figyelmen kívül hagyás (pluralistic ignorance) jelensége (Perkins, Meilman, Leichter, Cashin, és Presley 1999). Feltételeztük, hogy ez a jelenség az iskolai osztályokban is jelen van. Előfordulhat, hogy a diákok olyan viselkedési normáknak engedelmessé válnak, amelyekkel ők maguk nem értenek egyet, mert tévesen úgy érzik, hogy társaik ezt helyeslik. Az ilyen jellegű normatorzulás az iskolai osztályban gyakran a tanári és iskolai elvárásokkal szembehelyezkedő, negatív következményekkel járó viselkedéseket erősíti, a fegyelmezetlenség, rendbontó viselkedés alapját képezi. A kutatások rámutattak arra, hogy ezek a téves normák megfelelő intervenció során leépíthetőek, ami viselkedésváltozást eredményezett, pl. a túlzott alkoholfogyasztás vagy a dohányzás esetében (Berkowitz, 2005).

Ezért tűztük ki kutatásunkban azt a célt, hogy Smith (1988) módszerét továbbfejlesztve kialakítsunk egy normavizsgáló eljárást, amely képes egy adott iskolai osztályban feltárni a normákat és azok torzulásait, és alkalmas lehet arra, hogy a mérés eredményeire az iskolapszichológus az osztályfőnökkel közösen intervencióstratégiát építsen. Kutatásunk eredménye alapján azt mondhatjuk, hogy *az általunk kidolgozott eszköz alkalmas ezeknek a jelenségeknek a vizsgálatára*. Sikerült kimutatni, hogy mindkét általunk vizsgált osztályban megjelenik a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége bizonyos viselkedések észlelésekor. A diákok mindkét osztályban elsősorban azokat a viselkedésformákat észlelik gyakorinak, amelyek a pedagógusok elvárásaihoz és az iskolai szabályokhoz nem igazodnak. Ezeket, az *iskola szempontjából normásértő*, viselkedéseket tartalmazzák a *leíró normák*, amelyek nagymértékben befolyásolják a tagok viselkedését (Cialdini et al., 1990; Rimal és Real, 2005). Eredményeink egybehangzanak Willis (1977) megállapításaival, aki felhívta a figyelmet arra, hogy a diákok gyakran az iskolával szembehelyezkedő normákat visznek be az osztályokba, amelyek nem segítik sem a tanulási eredményességüket sem a beilleszkedésüket, konzerválva ezáltal a diákok hátrányos szociokulturális helyzetét.

A többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségét többféle értelemben is tetten tudtuk érní mindkét osztályban. Egyrészt a leíró normák és az észlelt (elrendelő) normák különbségében, másrészt a leíró normák és a személyes normák különbségében, harmadrészt az elrendelő és a személyes normák eltérésében is. A leíró normák közül (gyakorinak észlelt viselkedések első kvintilise) az X osztályban egyet sem találtunk, amiről a diákok úgy hitték, hogy a többség helyesli (észlelt normák első kvintilise). A Z osztályban az órai beszélgetés volt az egyetlen viselkedés, ahol a kétféle norma egybehangzónak látszott. A szubjektív normákkal az első négy helyen szereplő viselkedések közül egyik sem esett egybe a leíró

normákkal, de két esetben egyezést találtunk az elrendelő és a személyes normák között mindkét osztályban.

A módszer rámutatott az osztályokban működő inkohereus normákra, továbbá alkalmasnak bizonyult a két osztály közötti különbségek feltárására is. Ez alapján úgy tűnik, hogy a Z osztályban erőteljesebben jelenik meg a többszörös figyelmen kívül hagyáson alapuló a normatorzulás, mint az X osztályban, és az ő esetükben a vélt normák között kizárólag iskolai normaszegő viselkedések szerepeltek.

Összességében azt látjuk, hogy mindkét osztályban azokat a viselkedéseket észlelik leggyakoribbnak, amelyeket ők személy szerint nem helyeselnek, de nem is hiszik, hogy a többségnek ez tetszik. Joggal merül fel a kérdés, miért ezek a leggyakoribbak mégis? Tartalmukat tekintve ezek a viselkedések az iskolai szabályok szempontjából normaszegőnek minősülnek. Elméleti alapvetésünkből kiindulva azt mondhatjuk, hogy mindkét osztályban inkohereus normarendszerre alapul a diákok viselkedése, amely többé-kevésbé téves normaészlelésen alapszik. Berkowitz (2005) szociális befolyásolás elméletét követve feltételezzük, hogy a normák torzulását feltáró, majd annak megváltoztatására irányuló intervenció kedvezőbb irányba mozdíthatja el a diákok viselkedését (Salmivalli és Voeten, 2004).

Eredményeink alapján a Smith (1988) munkája nyomán általunk kialakított *normafeltárási eljárást alkalmasnak találjuk* arra, hogy rámutasson az iskolai osztályokban uralkodó valós és vélt normákra, jelezze a normarendszer inkohereus elemeit, és osztályszintű intervenció alapjául szolgáljon. Ez a módszertani kísérlet jó példája annak, hogy a szociálpszichológia tudománya hogyan tudja közvetlenül szolgálni az emberi kapcsolatok fejlesztését, a csoportok működésének javítását és jelen esetben az iskolapszichológusi munka sikerességét.

Felhasznált irodalom

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70.
- Berkowitz, A. D. (2005). An overview of the social norms approach. In L. Lederman, L. Stewart, F. Goodhart, & L. Laitman (Eds.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated prevention campaign* (pp. 193–214.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Brown, B. B., & Dietz, E. L. (2009). Informal peer groups in middle childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 361–376). New York, NY: The Guilford Press.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026.
- Cooke, R. A., & Szumal, J. L. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations: The reliability and validity of the organizational culture inventory. *Psychological Reports*, 72, 1299–1330.
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53.
- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia* (259-292. o.). . Budapest: Gondolat..
- Gibbs, J. P. (1965). Norms: The problem of definition and classification. *American Journal of Sociology*, 70(5), 586–594.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81.
- Katz, D., Allport, F. H., & Jenness, M. B. (1931). *Students' attitudes; A report of the Syracuse University reaction study*. Syracuse, NY: Craftsman.
- Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3–9.

- Moscovici, S. (1977). *Social influence and social change*. London: Academic Press,.
- Perkins, H. W., Meilman, P. W., Leichliter, J. S., Cashin, J. R., & Presley, C. A. (1999). Misperceptions of the norms for the frequency of alcohol and other drug use on college campuses. *Journal of American College Health*, 47(6), 253–258.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How behaviors are influenced by perceived norms: A test of the theory of normative social behavior. *Communication Research*, 32(3), 389–414.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In G. M. Breakwell, H. Foot & R. Gilmour (Eds.), *Doing Social Psychology* (pp. 291–308). Leicester: The British Psychological Society.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182.
- Trafimow, D., Kiekel, P. A., & Clason, D. (2004). The simultaneous consideration of between-participants and within-participants analyses in research on predictors of behaviours: The issue of dependence. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 703–711.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427.
- Vikár, Gy. (1999). *Az ifjúkor válságai*. Budapest: Animula.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press. New York
- Yackel, E., & Rasmussen, C. (2002). Beliefs and norms in the mathematics classroom. In G. Toerner, E. Pehkonen, & G. Leder (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 313–330). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Yunus, A., Mushtaq, S. K., & Qaiser, S. (2012). Peer pressure and adaptive behavior learning: A study of adolescents in Gujrat City. *International Journal of Asian Social Science*, 2(10), 1832–1841.