

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Nevelésszociológia Program

Sütő Éva

MOTIVÁLATLANOK, VAGY ROSSZUL MOTIVÁLUNK?

**A tanulási motiváció vizsgálata a 9-11. évfolyamra járó szakképző
iskolások körében**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

Dr. habil. Bálint Ágnes
egyetemi docens

Pécs, 2021.

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETÉS	4
2. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE	7
2.1. Nevelésszociológiai aspektus	7
2.2. Motivációelméletek	24
2.2.1. Maslow szükséglet-hierarchiára alapozott motivációs elmélete	25
2.2.2. Herzberg kéttényezős motivációs elmélete.....	29
2.2.3. Alderfer létezés-kapcsolat-fejlődés elmélet.....	30
2.2.4. McClelland kapcsolat-teljesítmény-hatalom elmélete	31
2.2.5. Hunt cél-motiváció elmélete	32
2.2.6. Megerősítéselmélet	34
2.2.7. Méltányosságelmélet	35
2.2.8. Elváráselmélet.....	36
2.2.9. Célkitűzés-elmélet.....	37
2.3. Tanulási motiváció	37
2.3.1. A tanulási motiváció meghatározása	38
2.3.2. Elsajátítási motiváció	42
2.3.3. Célorientációs motiváció.....	44
2.3.4. Az önszabályozó tanulás	48
2.3.5. Halogatás.....	55
2.3.6. Kozéki motivációs elmélete.....	56
2.4. Osztálytermi környezet	59
3. SZAKKÉPZÉS	64
3.1. Átalakuló szakképzés – 2020.....	68
3.2. Szakképző iskolába járó tanulók jellemzői	75
3.2.1. Z generáció vagy új csendes generáció?	81
3.2.2. A tanulás kognitív tényezői a szakképző iskolákban	85
4. A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK, VIZSGÁLATI MÓDSZEREK	91
4.1. A kutatás célja	91
4.2. Kutatási kérdések	91
4.3. Hipotézisek	91
4.4. Vizsgálati módszerek	92
4.4.1. Mérőeszközök kiválasztásának koncepciója.....	92

4.4.2. Tanulói célok kérdőív.....	94
4.4.3. Iskolai motiváció kérdőív	96
4.4.4. Motivációs stratégiák (MSLQ) kérdőív.....	97
4.4.5. Adatfelvétel	99
4.4.6. Adatfeldolgozás, adatelemzés	100
5. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA	102
5.1. A minta jellemzői	102
5.2. Megbízhatóság.....	104
5.3. A hipotézisek vizsgálata.....	106
5.3.1. Tanulói célok és az iskolai motiváció	106
5.3.2. Motivációs stratégiák	130
5.4. Kutatási kérdések vizsgálata.....	141
5.4.1. Célorientáció és az iskolai motiváció kapcsolata	141
5.4.2. Önhatékonyság és önszabályozás.....	142
5.4.3. Szakképző iskolások „hangja”	145
5.5. Hogyan növelhetjük a tanulási motivációt?	154
6. ÖSSZEGZÉS.....	157
6.1. Kitekintés	160
6.2. Pedagógiai következtetések	161
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	164
IRODALOMJEGYZÉK	165
ÁBRÁK JEGYZÉKE	192
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	193
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	195
MELLÉKLETEK.....	197

„Amikor egy évre tervezük, magot vetünk.
Amikor egy évtizedre tervezünk, fát ültetünk.
Amikor az életre tervezünk, képezzük és oktatjuk az embereket.”¹

1. BEVEZETÉS

A társadalmi fejlődés központi kérdése, hogy a felnövekvő generáció megismerje az előző nemzedék által felhalmozott tudást, tapasztalatot, mert ez adja az alapját a további fejlődésnek. A 20. század második felétől az eddiginél még nagyobb tudományos és technikai fejlődésnek vagyunk szemtanúi. Amennyiben az oktatás csupán a régi tudás átadására törekszik, és nem készíti fel a fiatalokat a gyors változásokhoz való alkalmazkodásra, nem tudja betölteni társadalmi funkcióját. A szakképző iskolákba egyre kevesebb és gyengébb képességű diák kerül be. A motiválatlan tanuló nem válik jó szakemberré (Sütő, 2019b).

A munkaerőpiac azonnal alkalmazható, naprakész tudást vár el azoktól, akik a munka világába lépnek. Ma már a megszerzett tudás nem egy életre szól, és csak az tudja biztosítani munkaerőpiaci stabilitását, aki kész és képes a megújulásra, aki hajlandó alkalmazkodni az elvárásokhoz, továbbképezi magát, vagy átképzésen vesz részt, lépést tart a technológiai fejlődéssel. A felnövekvő generáció már nem tanítható meg mindarra a tudásra, amire élete végéig szüksége lehet, ezért az iskolák feladata, hogy a diákok olyan kompetenciákra tegyenek szert tanulmányaik során, amelyek a mindenkori technikai újítások, illetve az újonnan megjelenő szakmák elsajátítását lehetővé teszik. (Sütő, 2019b).

A gyors technikai, társadalmi és gazdasági változások az élethosszig tartó tanulás általánossá válásával járnak együtt. Ezzel egy időben az ismeretszerzés színterei is megváltoztak, egyre nagyobb szerepet kap a formális iskoláztatás után megszerzhető tudás. Megnőtt az információforrások mennyisége és elérhetősége is, amelyek lehetőséget teremtenek az iskolán kívüli tudás megszerzésére. Mindezek a folyamatok hatással vannak az iskola szerepére, az iskolában elsajátítandó ismeretekre vonatkozó nézetekre. Egyre nehezebb meghatározni, hogy a jövőben milyen ismeretekre és képességekre lesz szükség, ezek jelentős részét ma az iskolában nem lehet megtanítani, így elsődleges feladattá válik a tudás megszerzéséhez kapcsolódó kompetenciák alakítása, valamint a tanulással kapcsolatos értékek, vagyis a tanulási motiváció fejlesztése (Csapó, 2002).

¹ Európai Bizottság (2001) élethosszig tartó tanulás mottója

Az elmúlt másfél-két évszázadban létrejött az a technikai fejlődés, amely az intézményi nevelésnek, a képzés expanziójának köszönhetőe létét, fejlődését, működését. Tekintettel arra, hogy az oktatás kiterjesztésének további lehetősége erősen korlátozott, ezért néhány év múlva ez a forrás már nem lesz képes hozzájárulni a fejlődést szolgáló szellemi potenciál növekedéséhez, csupán az oktatás, a képzés hatékonyságának, eredményességének javítása jelenthet megoldást (Nagy, 2002).

Az iskolai eredményesség szempontjából kardinális kérdés, milyen faktorok hatnak a tanulási motivációra, és a motiváció növelése révén hogyan emelhető az oktatás hatékonysága. A tanulók nem jellemezhetők a motiváció meglétével vagy teljes hiányával, különbségek vannak abban, hogyan válnak a tanulók motiválttá, és ezek a különbségek jelentősen befolyásolják a teljesítményüket.

Régóta foglalkoztatja a pedagógusokat az a kérdés, hogyan lehet a tanulók érdeklődését felkelteni, a tanulás iránti elkötelezettségüket fokozni. Mi az, ami az egyes diákokat minél jobb tanulmányi eredmények elérésére sarkall, míg mások a tanulás elkerülésére törekszenek. A szakképző iskolában tanítók gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a velük szemben ülő diákok egy része nem akar a tanórai feladatokban részt venni, nem akar tanulni.

A kutatók és a pedagógusok már régóta igyekeznek megoldást találni a fenti problémákra, azonban az eredmények még váratnak magukra. A változások csak a kutatók, pedagógusok, diákok alkotta triásznak a közös összefogásával valósíthatók meg. Ehhez szükségesek, hogy a kutatási eredmények mentén haladva a mindennapi oktatásban is megvalósuljanak azok a tevékenységek, amelyek megoldást jelenthetnek a problémára.

A fentiek jelentették a kiindulási pontot, hogy elkezdjük a tanulási motivációt kutatni, a formáit, forrásait, a befolyásoló tényezőket. A szakirodalom tanulmányozása mellett a szakképző iskolásokat helyeztük a kutatás középpontjába. Azokat a diákokat, akiket a munkaerőpiac a szakmai vizsga letétele után vár, hogy szakember-utánpótlását biztosítsa. Ezek a diákok nem jutottak be az érettségit adó szakgimnáziumba, néhány esetben kötelezően beiskolázzák őket valamelyik szakmára. Sok esetben hátrányos helyzetű diákokról van szó.

A vizsgálat fő célja a szakképző iskolába járó diákok tanulási motivációját feltérképezni a célorientációk, az iskolai motiváció, az önszabályozás és a tanulmányi eredményük tükrében. Kíváncsiak vagyunk a „szakképző iskolások hangjára” is, ezért az iskolai élményeikről kérdezzük őket, és várjuk a javasolataikat, hogy az iskola, ahol olyan sok időt eltöltenek, a tanulást segítő, kellemes, kedvező milió legyen.

Az értekezés címválasztását az indokolta, hogy a vizsgálat során a tanulási motivációt befolyásoló tényezőket vesszük górcső alá. A „Motiválatlanok, vagy rosszul motiválunk?” főcímben mintegy alternatívaként jelenik meg a motiváció hiánya, felvetve a háttérben álló ok-okozati összefüggések vizsgálatára irányuló igényt. Az alcím kitér a vizsgálandó populációra, a szakképző iskolások 9-11. évfolyamára, tekintettel arra, hogy körükben jól vizsgálható a jelenség.

Az eredmények részletes bemutatását megelőzően az irodalmi áttekintésben megjelennek a nevelésszociológiai, pszichológiai és pedagógiai aspektusból releváns elméleti teóriák. A nevelésszociológiai részt követően a motivációkutatás tartalomelméleti és folyamatelméleti modelljei következnek. A motivációs elméletek áttekintése után a második fejezetben tanulási motiváció különböző kutatók által megfogalmazott definíciói, és azok kontextuális sajátosságainak ismertetése következik. Ezután a tanulási motiváció háttértényezői, valamint az osztálytermi környezethez kapcsolódó elméletek kerülnek bemutatásra. A harmadik fejezet a szakképzés témakörét tárgyalja, különös tekintettel a 2020. évben bekövetkezett változásokra: ehhez kapcsolódóan összefoglaljuk a szakképző iskolába járó tanulók szociális, generációs és kognitív jellemzőit.

A dolgozat keretében egy két részből álló empirikus vizsgálat eredményét mutatjuk be, amelyből az első a szakképző iskolában tanuló diákok motivációs jellemzőire, a második a motivációs stratégiákra irányult. Az első mérésben 445, míg a második adatgyűjtésben 477 tanuló vett részt a szakképző iskolák 9. és 11. évfolyamán. A negyedik fejezetben vizsgálatunk koncepcióját, így a célokat, kérdéseket, hipotéziseket és vizsgálati módszereket mutatjuk be. Az ötödik fejezet az empirikus kutatásunk eredményeit tartalmazza. Az eredmények értelmezése segít azoknak az összefüggéseknek a feltárásában, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is hasznosíthatók, hatékonyabbá téve a tanítás-tanulás folyamatát. Munkánkat az összegzés, a további kutatási lehetőségeket kijelölő rész, valamint a pedagógiai következtetések fejezet zárja.

A fejezetek közül néhánynak alapja a korábban megjelent önálló tanulmány. A tanulási motivációval, célorientációkkal, önszabályozó tanulási stratégiákkal, szakképzéssel kapcsolatos témakörök bizonyos részei konferenciakötetekben, évkönyvekben kerültek publikálásra.

2. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE

A motivációs elméletek a viselkedés irányítására vonatkoznak, és arra keresik a választ, hogy mi mozgósítja az egyéneket bizonyos tevékenységek vagy feladatok elvégzésére (Pintrich, 2003), az emberek miért úgy viselkednek, ahogy éppen teszik. Ezek az elméletek vagy az *okokra fókuszálnak*, amelyek a viselkedést kiváltják (*tartalomelméletek*), vagy arra a *folyamatra, amelynek következtében az adott viselkedés megvalósul (folyamatelméletek)* (Kalicz és Mezei, 2012). Robbins (2005) az egyik kategóriát *szükségletelméletként (needs theories)*, a másikat *folyamatelméletként (process theories)* aposztrofálja. Míg az első elméletcsoport a szükséglet típusait írja le, amelyekkel találkozni kell az egyénnek, hogy motiválttá váljon. A második elméletcsoport segít megérteni a tényleges metódust, ahogy mi vagy mások motiválhatók vagyunk.

A motivációelméletek fogalomrendszerében a következő jelentésekkel találkozhatunk: a *motivum* – cselekvésre késztet; *motiváció* – cselekvésre késztetés; *motiválni* – cselekvésre késztetni (Kalicz és Mezei, 2012).

2.1. Nevelésszociológiai aspektus

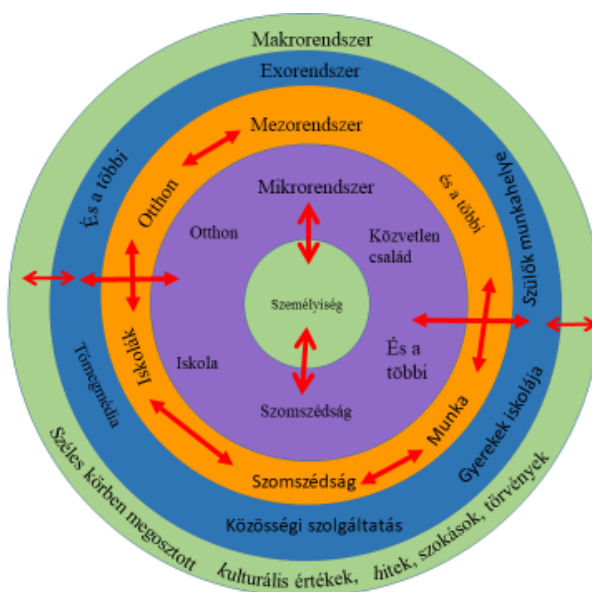
A nevelésszociológia a nevelés szociológiai szempontú vizsgálatát jelenti. Kozma megfogalmazása szerint a nevelésszociológia a nevelést mint társadalmi tevékenységet fogja fel. A nevelésszociológusok az iskolával kapcsolatban azt vizsgálják, hogy a nevelés, illetve a spontán vagy társadalmi tanulás, a szocializáció hogyan megy végbe benne. Kutatások egyértelműen kimutatták, hogy az iskola nem egymagában hat a benne lévő diákokra, hanem a tanulók kultúráján keresztül. Ezt a kultúrát a fiatalok magukkal hozzák az iskolán kívüli világból. Ezzel a kultúrával szembesülnek az iskola pedagógusai, amikor a tanítási-tanulási folyamatot próbálják menedzselni (Kozma, 2015).

A tanulási motivációt befolyásoló tényezők nevelésszociológiai aspektusból történő vizsgálata során a *családi környezet* elemzésére, az *iskola* társas jellegének feltérképezésére, valamint a *társadalmi hatások* tanulmányozására kerül sor.

Az iskolák működésére számos külső tényező, körülmény hatással van, az egyéni igényektől a helyi és osztályszociális elvárásokig, melyhez társulnak még az egyéb oktatáspolitikai követelmények is. Az iskola nem független ezektől a tényezőktől és kontextusoktól. Ez tehát azt jelenti, hogy az iskolát és az iskolában zajló folyamatokat nem

lehet a szűkebb-tágabb társadalmi környezete nélkül elemezni, értelmezni. Csak így érthető meg az iskola belső és külső dimenziói, valamint az azok között fellépő dinamikus interakció, amely elvezethet ahhoz, hogy megértsük, hogy egy iskola milyen válaszokat ad és hogyan jár el a különböző kedvező, kedvezőtlen, stabil vagy instabil körülmények között. Ez az *oktatásökológiai* megközelítés nem csupán az egyén szintjén, de javarészt a tanulókat és azok szüleit, valamint az iskolát és pedagógusait körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik (Forray és Kozma, 1992; Széll, 2020).

Az *oktatásökológia* tágabb értelmezés szerint az emberi környezet viszonyrendszerének egészére, szűkebb értelmezés szerint az embert körülvevő tárgyi világra (a lakóhelyre) vonatkozik (Forray és Kozma, 1992). Ezt a megközelítést Bronfenbrenner (1979) koncentrikus körökből álló ökológiai modellel szemlélteti (lásd 1. ábra). Ennek értelmében az iskola tanulói, pedagógusai először is a családba, iskolai osztályba, tantestületbe (*mikrorendszer*) ágyazottan jelennek meg, amely összekapcsolódik az iskolával (*mezorendszer*), és az iskolát körülvevő helyi szociokulturális környezettel (*exorendszer*), és beépül ezen keresztül a társadalom és a kultúra egészébe (*makrorendszer*) (Széll, 2020).



1. ábra
Bronfenbrenner ökológiai modellje²
(Készítette: a szerző)

² Forrás: https://psychology.wikia.org/wiki/Bioecological_model [2021.03.06.]

Az öt rendszer egymáshoz kapcsolódik, az egyik rendszer hatása a gyermek fejlődésére attól függ, hogy milyen kapcsolatban áll a többiekkel. Napjainkban egy gyermek exorendszerét ki lehetne bővíteni, amely magába foglalja a szociális médiát, a videójátékot vagy az egyéb modern interakciókat az ökológiai rendszeren belül. Ez arra utalhat, hogy az ökológiai rendszerek továbbra is érvényesek, de idővel kibővülnek, hogy magukba foglalják az új modern fejlődéseket (*Guy-Evans, 2020*).

A szocializációkutatás célja, hogy betekintést nyújtson és értelmezze azt a folyamatot, amelynek során egy gyermek a társadalmi rendszer tagjává válik, elsajátítja a rendszer információit és értékeit (*Mollenhauer, 1974*). A szocializáció egyrészt arra a folyamatra utal, amely során a gyermek meghatározott identitásra tesz szert, másrészt a gyermek reakciójára, amelyet az identitás kivált belőle. A szocializáció során a biológiai lény meghatározott kulturális lénnyé válik. A szocializáció a szabályozás komplex folyamata, amelyben kialakul, sajátos formát és tartalmat ölt a gyermek morális, kognitív és érzelmi tudata. Bizonyos tekintetben a szocializáció az ember biztonságának megteremtésére szolgáló folyamat (*Bernstein, 1971*).

A szocializációnak fontos szerepe van az elsajátítási motiváció fejlődésében. A kötődés, főképp az élet első éveiben, a szocializációs folyamat alapvető eleme (*Zsolnai, 2001a*). A gyermekek elsődleges szocializációja *családi* környezetben történik. A családi háttér és a tanulói teljesítmények között szoros kapcsolat mutatható ki. A családi háttértényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerőpiaci esélyeket (*Varga, 2006; Fehérvári, 2015*).

A kisgyermek szocializációja a családban néhány döntő jelentőségű és egymással összefüggő kontextusban zajlik:

1. Szabályozó (kontroll) kontextus: tekintélyviszonyok érvényesülnek, amelyen keresztül a gyermekben tudatosítják az erkölcsi normák és szabályok hátterét.
2. Képzési kontextus: a gyermek a tárgyak és személyek objektív természetéről szerez ismereteket és különböző készségeket sajátít el.
3. Képzés vagy újítás kontextusa: a gyermeket arra bátorítják, hogy kísérletezzen a saját világával, alkossa újra saját kedve szerint.
4. Interperszonális kontextus: a gyermekben tudatosítják mások és saját maga érzelmi állapotait (*Bernstein, 1971*).

Az elsődleges gondozó – a legtöbb esetben az anya – és a gyermek közötti viszonyok meghatározó szerepe van a gyermek személyiségfejlődésében. A fejletlen szociális készségek és képességek mögött a legtöbb esetben a családi kapcsolatok, főleg a korai anya-

gyermek kötődés elégtelensége húzódik meg. A bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony káros hatással van a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyermekek kevésbé motiváltak, alacsony teljesítőképességgel rendelkeznek, és rendszerint beilleszkedési zavarokkal küzdenek. Ezzel szemben a biztos kötődésű anya-gyermek kapcsolat pozitívan hat a gyermek szociális fejlődésére. Ezek a gyermekek pozitív énképpel, magas motiváltsággal és teljesítménnyel rendelkeznek, szociális kapcsolataikban pedig sikeresek (Zsolnai, 2001a).

Forray és Hegedűs (1999) a *bikulturális szocializáció* fogalom tisztázása során a család (elsődleges) és az intézményes (másodlagos) térben történő szocializáció párhuzamos hatásrendszerére világít rá. Eszerint az iskolai eredményesség, majd a társadalomba való beilleszkedés elsősorban attól függ, hogy a kétféle szocializációs tér (család és iskola) között mekkora az átfedés. A tanuló sikeressége nagymértékben függ az elsődleges szocializáció eredményességétől, azaz a családban milyen mértékben sikerült elsajátítani a társadalomban érvényben lévő normákat, a nyelvi kódokat (Varga, 2015c).

Az oktatás expanziója és a tankötelezettség bevezetése, az iskolához való egyenlő hozzáférés lehetősége sem változtatta meg tömeges mértékben a felnövekvő generációk szüleikhez viszonyított társadalmi hierarchiában elfoglalt helyét. A különböző iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele egyidejűleg meghatározza az adott iskolatípus befejezésével elérhető társadalmi státuszt (Meleg, 2015). Az iskolatípusok tehát társadalmi integrációs és szelekciós funkciót is betöltenek. Integrál a kötelező általános iskola, amikor bizonyos életkorig a különböző társadalmi rétegből származó fiatalokat – a leendő segédmunkásokat és értelmiségieket – ugyanazokban, a későbbi együttéléshez nélkülözhetetlen elemi ismeretekben részesíti. A további iskolatípusok már szelektálnak, mert eltérő társadalmi szerepekre készítene fel. Minél szigorúbb rend szerint működik egy társadalom, annál rövidebb életkorig tart a kötelezően egységes alapiskoláztatás (Mesterházi, 1998; Szabóné, 1998).

Szoros kapcsolat van a társadalmi-demográfiai helyzet, az iskolába való bejutás, a benntaradás/lemorzsolódás és az iskolai teljesítmény között. Ezek a faktorok meghatározzák az oktathatóságot és a *tanulási motivációt*. Az iskolában történő helytállást a tanulók otthonról hozott értékei, normái, a család struktúrája, gyermeknevelési elvei, kommunikációs stílusa befolyásolja (Lawton 1974; Meleg, 2015; Széll, 2017).

A tanuló képességei szerint kialakított homogén és heterogén osztályokba való besorolása után általában az adott csoporttól elvárt tulajdonságokat ölti magára. Az iskolai követelmények teljesítésével kapcsolatos jóslatok az osztályokba sorolás pillanatában már

be is teljesednek. Az iskolák képességek szerinti szelekciói látens módon társadalmi szelekciós mechanizmusként is működnek, az iskola a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekké transzformálja (Douglas 1969, 2003; Meleg 2015).

Gazdasági tőkeként a különböző javakkal való ellátottságot, az anyagi és pénzügyi helyzetet; *kulturális tőkeként* az adott korban megszerezhető iskolai végzettséget és idegennyelv-tudást, valamint a digitális készségek meglétét; a *társadalmi tőkeként* a barátokkal való kapcsolattartás intenzitását és a civil aktivitást azonosították a kutatók (Nagy, 2014).

Bourdieu (1978) az iskolai előrehaladás során történő családi tőkeberuházások (*anyagi és szimbolikus tőkék*) különbözőségére hívta fel a figyelmet. Arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi pozícióval rendelkező családok a különböző – főként szimbolikus – tőkék folyamatos és nagyarányú beruházásával sikeresebb életutat képesek biztosítani gyermekeiknek iskoláztatásuk során, míg a hátrányban lévők tőke hiánya rövidebb és sikertelenebb iskolai előmenetelt és korai iskolaelhagyást indukál. A nagyobb tőkeberuházás magasabb társadalmi pozíciót, magasabb életminőséget eredményez, és az iskolát a társadalmi újratermelés legitim eszközévé teszi (Varga, 2016). Mollenhauer (1974) az idő kezelésének és az iskoláztatásba való beruházásnak tárgykörét vizsgálta, arra a következtetésre jutott, hogy a tanuló és családjának jelenre vagy jövőre orientáltsága, ami a társadalmi helyzettől függ, alapvető a hosszú távú iskoláztatás szempontjából, és többnyire hat a későbbi életminőségre. Megállapításai egybeesnek Bourdieu tőkeelméletével, szimbolikus tőkeként értelmezi az időhöz való viszonyulást (Varga, 2016).

Bourdieu (1978) álláspontja szerint minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, aminek következtében az iskoláztatással sem változnak meg a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségi viszonyok, csupán kulturális feljebb csúszás történik. Alapvető kérdés, hogy milyen tudatos és főleg nem tudatos stratégiák segítenek a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában és újratermelésében, miért fogadják el az alacsony státusú társadalmi csoportok hosszú távon is az őket deprivációikban újratermelő rendszereket. Az iskoláztatás hosszú éveit során megszerzett kulturális tőke nagy valószínűséggel jobb társadalmi státussá konvertálódik. Ezzel szemben a kevesebb befektetést, a rövid képzést és utána munkába állást választók azonnali jutalma a viszonylag korai életkorban megszerzett anyagi önállóság. E gyors jutalomnak azonban az életpályát tekintve nagy ára van. A rövid idejű képzést igénylő munkák alacsony társadalmi presztízse, a konvertálható tudás hiánya rossz társadalmi státussal bünteti azokat, akik a rövidtávú beruházás stratégiáját alkalmazva döntenek jövőbeli életpályájukról (Meleg, 2015).

Coleman (1988) a tanulók a közösségi kapcsolati hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki, azaz az egyént körülvevő személyek – család, kortársak, pedagógusok – befolyását hangsúlyozta az iskoláztatás szempontjából. Ráirányította a figyelmet arra, hogy a méltányos iskolai környezet kapcsolati hálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházás hiányát kompenzálni (Varga, 2016).

Lewis amerikai antropológus az 1960-as években a szegénység tanulmányozása során felvázolta a szegénység sajátos arcát. Kutatásai során arra a megállapításra jutott, hogy a szegénység jellegzetes kultúrával, életmóddal, viselkedéssel, érték- és normarendszerrel rendelkezik, amely generációról generációra öröklődik. Lewis közel hetven ismérvet sorakoztatott fel a *szegénységi szubkultúra* jellemzőjeként, amelyeket megtalált New York lakta gettóiban, mexikói felvakban, ugyanúgy a Karib-térségben. Állítása szerint a szegénységet könnyebb felszámolni, mint a szegénységi szubkultúrát, ugyanis sem a munkahely, sem a jövedelem növekedése nem oldja meg ezt a problémát. A *kultúrát* a közösségen belüli tanulási folyamatként határozta meg, amely átszáll az egyik generációról a másikra, és meghatározza a mindennapokat. Értelmezése szerint a külső, összetett, kényszerítő körülmények hatására létrejövő szegénység is képes létrehozni egyfajta kultúrát, a szegénység szubkultúráját, amely sajátos szerkezettel, túlélési stratégiával bír. Életforma, amely nemzedékről nemzedékre öröklődik, miközben egyre tartósabbá és szívósabbá válik. Értelmezése szerint a szegénységre adott válaszként alakult ki ez az életforma, amely a szocializáció révén olyan mélyen beleivódik a személyiségbe, hogy a túlélési mechanizmus maga lesz a gátja a szegénységből való kitörésnek. Általános jellemzőként megfogalmazza az alacsony iskolai végzettséget, alacsony jövedelmet, gyakori munkanélküliséget, az orális kultúrát, az írástudatlanságot, a többségi társadalmi intézményekben³ való részvétel hiányát, szabad együttléseket, a nők és gyermekek elhagyását, hedonizmust, alkoholfogyasztást, a gyakori agressziót, a fatalizmust, a zsúfolt lakásviszonyokat, a depressziót. A szegénység szubkultúrája földrajzi tértől és időtől függetlenül jön létre. A *szegénységi szubkultúrának* leglényegesebb eleme a *szocializáció*. Az elsődleges szocializáció színtere a család, itt sajátítják el a gyermekek a magatartásmintákat, alakítják ki érték- és normarendszerüket. Ez az egyik oka annak, hogy a szegénységi szubkultúrát nehéz felszámolni. Általában a gyerekek 6-7 évesen már elsajátítják szubkultúrájuk alapvető értékeit, magatartásformáit. Pszichológiai okokból később már nem képesek kihasználni azokat az előnyöket, amelyek a körülmények változásából vagy a feltételek javulásából adódnának. (Lewis, 1970; Gosztola,

³ Pl.: óvoda, iskola, könyvtár

2014). Nem a szegénység kultúrája okozza a szegénységet, hanem a szegénységben élők válaszolnak a helyzetükre olyan magatartásokkal, amelyek bizonyos mértékig megnehezítik a szegénységből való kitörést (*Ladányi és Szelényi, 2004*).

Az *underclass* (*osztály alatti réteg*) fogalmát *Myrdal* svéd közgazdász alkotta meg azoknak az egyéneknek és családoknak a leírására, akik szélsőséges helyzetbe, teljes gazdasági marginalitásba szorultak. Azok sorolhatók ebbe a csoportba, akik minden más osztály és réteg alatt helyezkednek el, alacsony képzettségűek vagy iskolázatlanok, megszerzett jövedelmeik alapján szegények. Az *underclass*ba tartozónak nevezhetők, akik tartósan vagy szinte kizárólag szociális segélyből élnek, munkahellyel nem rendelkező és iskolába nem járó, vagy az iskolából kizárt fiatalok, a munkát nem kereső munkanélküliek stb. (*Myrdal, 1962; Spéder, 2002; Wilson, 2006; Czibere, 2011*).

Gosztola (2014) kutatásai szerint a hazai cigányság egy részénél is kimutatható a szegénységi szubkultúra. Nem etnikai sajátosság a bűnözés, az aluliskolázottság, a putri, a nagycsalád, a rossz egészségi állapot, hanem bizonyos feltételek között létrejövő szociális tünetegyüttesé, a szegénységi szubkultúráé. A cigányok kultúrájához a többségi társadalom szemében szervesen kapcsolódik mindaz, ami a szegénység szubkultúrára jellemző, ezért azok etnikai vonásokként tűnnek fel, túl azon, hogy ez az életmód nem enged kitörni a szegénységből, de még az általános diszkriminációt és rasszizmust is megalapozza. A szegénységi szubkultúrából kevés kitörési pont létezik, ilyen lehet a vallás, a speciális oktatási módszerek vagy az integrált közösségi fejlesztés. *Forray* (2011) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy az Európában élő cigányságra nem bevándorlóként, hanem őslakosként kell tekinteni, hiszen történelmi léptékkal mérve alig később érkeztek, mint a magyarok vagy a kunok.

Ladányi és Szelényi 2004-es kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy az etnikai klasszifikációban az antropológiai, biológiai vagy genetikai tényezőknek viszonylag csekély a szerepük. A kategorizálást alapvetően a társadalmi mechanizmusok határozzák meg. Az számít cigánynak, aki „cigány módon” él. Azok a középosztályosodó romák, akik városi környezetben élnek egy idő után jó eséllyel megszabadulhatnak a cigány származásuktól (*Ladányi és Szelényi, 2004; Gosztola, 2014*). A többségi társadalom a cigányság jellemzőiként a következőket emelte ki: lármások, hangosak, agresszívek, igénytelenek, piszkosak, szegények (*Marián, 2009*).

A roma társadalom tagjainak többsége tisztában van az iskola szocializációs szerepével és a tudástőke megszerzésének fontosságával, azonban a többség mégis azt gondolja, hogy az igazán fontos dolgokat a családban tanulhatják meg a gyerekek, és a

leleményesség fontosabb, mint az iskolában megszerezhető ismeret (*Marketing Centrum, 2009*). A szegényebb, iskolázatlanabb családokban a gyermek nem kapja meg azokat a kulturális impulzusokat, amelyek megalapoznák az iskolai pályafutását. Szegényesebb a nyelvhasználat, a szókincs, korlátozottabb a nyelvi minták elsajátítása (*korlátozott kód*), és amikor a gyermekek bekerülnek az iskolába, ott találkoznak egy számukra ismeretlen, többé-kevésbé érthetetlen nyelvi közeggel (*kidolgozott kód*). Ez a *nyelvi szocializációs hátrány* (vö. *Bernstein, 1996*) megnehezíti az iskolai beilleszkedést. Emellett meg kell említeni a *szociokulturális hátrány*nak nevezhető tényezőket, amelyek az oktatási rendszerünk hiányosságaiból fakadnak, és nem képesek megfelelően kezelni a cigánygyerekek nyelvi és kulturális másságából adódó tanulási nehézségeket. Ebből következik, hogy többségük rosszul tanul, nehezen végzi el az általános iskolát, és előbb-utóbb lemorzsolódik. Az otthoni minták sem motiválják a tanulást. A cigány emberek hagyományosan fizikai munkát végeztek, ezért gyermekeiket is a fizikai munka felé orientálják. Az értelmiségi pálya ismeretlen számukra. Nem utolsósorban meg kell említeni a szociális problémákat is. Az anyagilag nehéz helyzetben lévő családoknak problémát okoz gyermekük iskoláztatása, ez arra ösztönzi a családokat, hogy a gyerekeket minél előbb munkába állítsák. További probléma forrása, hogy a tradicionális cigány közösség a gyermeket már jóval fiatalabb korban felnőttként kezeli, míg az iskolai közeg a 12 évesre gyermekként tekint, és tanulói szerepkört kényszerít rá. Ez a kettős szerepviszony is nézeteltéréshez vezethet az oktatási intézmény és a család között (*Cserti, 2002*).

Máté (2014) egy csokorba gyűjtötte a tanulók iskolai eredményét és jövőjét befolyásoló tényezőket:

1. *A szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és társadalmi háttere*: minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb az esélye annak, hogy a gyermeke színvonalasabb oktatásban részesüljön. A magasabb társadalmi státuszú szülők olyan pluszszolgáltatásokat⁴ tudnak biztosítani gyermekeik számára, amelyeket az alacsonyabb társadalmi csoporthoz tartozó családok nem tudnak megfizetni (*Derdák és Varga, 1996*).
2. *Kapcsolatok, társadalmi tőke*: az egyik legfontosabb mobilitási tényező. Minél szélesebb és kiterjedtebb a személynek vagy a családnak az ismeretségi köre, annál nagyobb mértékben képes hozzáférni a társadalmi javakhoz⁵ (*Bourdieu, 1978*).

⁴ Délutáni magántanárok órái (idegen nyelv, zene, pszichológus).

⁵ Például egy betöltendő álláshely

3. *Területi elhelyezkedés:* a lakóhely és a környezet nagymértékben befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét. A nem megfelelő lakhatási körülmények vagy az iskola távolsága (naponta történő vidéki ingázás),⁶ amelyek a tanulót leterhelik, a korai kelés miatt fáradt lesz, csökken a koncentráció képessége, amelynek következménye a gyenge tanulmányi eredmény, rosszabb esetben az iskolakerülés, a kimaradás (Cserti, 2006).
4. *Nyelvi helyzet:* a kidolgozott nyelvi kóddal rendelkező családok gyermekei könnyebben tudják értelmezni a formális közeg⁷ információt. Ezzel szemben a korlátozott nyelvi kóddal rendelkező gyermekek már az iskolába kerülésük előtt hátránnyal indulnak, mivel az oktatási intézmények a formális értékeket, nyelvezetet, az ún. kidolgozott kódot részesítik előnyben (Pálmáiné, 2002). Bernstein (1971) vizsgálatai kimutatták, hogy a különböző társadalmi helyzetű családok gyermekeinek nyelvi készsége nagymértékben eltér egymástól. Vizsgálatai a mondat szerkezetére, a szavak használatára és a mondatok jellegére vonatkoztak. Arra a megállapításra jutott, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek nyelvi készsége jobban hasonlít az iskolai nyelvezethez, ezáltal a gyermekek az iskolában ismerős nyelvi közegbe kerülnek. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei viszont a családi nyelvhasználatától merőben eltérő nyelvezettel találkoznak az oktatási intézményekben (Derdák és Varga, 1996).
5. *Előítéletek:* az iskolai teljesítményt befolyásolják a tanulóra irányuló előítéletek is. Ha a pedagógus negatív attitűdöket vagy értéket közvetít, hozzájárulhat a tanuló sikertelen iskolai teljesítményéhez, alacsony önértékeléséhez, vagy identitás zavart okozhat (Csepeli, 1998).

Tóth és Huszár (2016) tanulmányukban arra vállalkoztak, hogy bemutassák a magyar ifjúság rétegződésének, illetve mobilitási jellemzőinek az ezredforduló utáni sajátosságait. Feltárták, hogy a 2000 utáni években a 15-29 éves fiatalok milyen pozíciót foglaltak el a társadalomban, és az, hogyan változott az édesapjukéhoz képest. Ezek a kutatások azért fontosak, mert választ adnak a következő kérdésekre:

1. A különböző társadalmi csoportok között mennyire intenzív, illetve milyen típusú átjárás tapasztalható;

⁶ Sok esetben a vidéki tanulók naponta akár 40-60 kilométert is utaznak a lakóhelyük és az iskola között.

⁷ Formális közeg alatt értjük azokat az intézményeket, amelyeket a roma/cigány családok „hivatalnak” neveznek. Ilyen például az óvoda, iskola, önkormányzat, munkaügyi központ.

2. Mennyire jellemző, hogy a szülők átörökítik társadalmi pozíciójukat a gyermekeikre;
3. Mekkora esélye van valakinek arra, hogy társadalmi pozíciót váltson;
4. Mennyire élesek az egyenlőtlenségek a különböző társadalmi csoportok között és miként változnak;
5. A származás vagy inkább az egyéni teljesítmények határozzák meg az egyén társadalmi helyzetét?

Amennyiben a szülők társadalmi-gazdasági jellemzői, illetve az egyén gyermekkori életkörülményei határozzák meg, hogy a jövőben ki milyen társadalmi pozícióra tehet szert, az egy zárt társadalom képét vetíti elő. Amennyiben olyan tényezők bizonyulnak erősebbnek, amelyek az egyének személyes erőfeszítéseihöz, illetve teljesítményeihez kapcsolódnak, az a társadalom nyíltságára, mobilitási csatornáinak nagyobb átteresztőképességére utal (Tóth és Huszár, 2016).

Az életútesemények vizsgálata jól mutatja, hogy az individualizációnak, az egyéni döntés szabadságának jelentős szerepe van abban, hogy a fiatalok hogyan foglalják el helyüket a társadalmi rétegződésben.⁸ Az önálló döntések, azok sorrendisége és időbeli megoszlása (iskolaválasztás, tanulmányok elnyújtása, iskolai végzettség megszerzése, önállósodás, családalapítás) jelentősen befolyásolja az elért pozíciókat. Erősebb ez a hatás, mint az életutat meghatározó előzmények (családi háttér) (Kabai, 2013; Tóth és Huszár, 2016).

Gábor (2004. 64. o.) az Ifjúság 2000 adatait vizsgálva rámutatott arra, hogy az individuális döntések szabadsága nem azonos szintű a különböző háttérű fiatalok körében. Az alsó és a középső rétegekre ún. „*normalizált életrajz*” a jellemző, a családi háttér jobban meghatározta az életutat. A felsőbb rétegek körében az ún. „*választásos életrajz*” emelhető ki, ahol a személyes ambícióknak és önálló döntéseknek nagyobb tere van (Tóth és Huszár, 2016. 82. o.).

Az iskolai végzettség által meghatározott intergenerációs mobilitás – 2000 és 2012 közötti – alakulását vizsgálva a következő eredményre jutottak a kutatók: a legmagasabb felfelé irányuló mobilitási arányt (49%) a 2008-as, míg a legalacsonyabbat (45%) a 2004-es években mutatták ki. A nagyméretű felfelé irányuló mobilitás okaként jelölték meg az

⁸ A nemzetközi szakirodalom az 1930-as évek óta használja a társadalmi rétegződés fogalmát. „*Legáltalánosabb értelemben a társadalmi rétegződés a társadalomban élő egyének és csoportok hierarchikus rangsorolásának módja.*” (Kabai és Kovássy, 2013. 86. o.).

1998-ban megkezdődött felsőoktatási expanziót, ami jelentősen növelte a diplomások számát a fiatalok körében. A másik okként határozták meg, hogy a szocialista rendszerben végzett édesapák lehetősége főiskolán vagy egyetemen továbbtanulni erősen korlátozott volt. Más a helyzet, ha a lefelé irányuló mobilitási arányokat hasonlítjuk össze azokkal, akik elérték az apák iskolázottsági szintjét, de nem haladták meg. A lefelé irányuló mobilitás kismértékben növekedett az elmúlt 15 évben. A legnagyobb különbséget (6%) 2008 és 2012 között konstatálták. A fiúk körében a mobilak és nem mobilak aránya rendszerint hasonló adatokat mutat, míg a lányoknál a különbség másfélszeres, kétszeres. Elmondható tehát, hogy a felsőoktatási nyitásnak a lányok a legnagyobb kedvezményezettjei, felfelé mobilitási arányuk rendre 50% feletti. A családi háttérvizsgálatok arra a megállapításra jutottak, hogy annak az esélye, hogy egy felsőfokú végzettséggel rendelkező édesapa gyermeke is felsőfokú végzettséget szerezzen egy 8 általánossal rendelkező apa gyermekéhez képest 2000-2004-es vizsgálatoknál négyszer-öttször nagyobb volt. A 2008-2012-es vizsgálatok már több mint tízszeres különbséget igazoltak. A magasabb iskolai végzettség megszerzéséhez szükséges lehetőségek bezárulni látszanak az alacsonyabb iskolázottságú társadalmi rétegek számára (Tóth és Huszár, 2016).

Az európai irodalmi és történelmi legendák visszatérő hőse a szegény családba született gyerek, aki ügyessége, tehetsége révén mások fölé emelkedik. Az osztálytársadalmak társadalmi elfogadását segítette a tehetséges gyerek kitörésének hite. Ez a hit azonban sok esetben csak illúzió volt, hiszen egyházi vagy katonai pályát befutók száma elenyészett az életük végéig szolgáskorban élő milliók mellett. A sikeres emberré váló szegény ember legendája jelzi, hogy az esélyegyenlőség indirekt reménye sohasem szűnt meg. Ezzel szemben a szociológiai igazság más. Aki szegénynek születik, az nagy valószínűséggel szegényként fog meghalni, és gyermekeire is ezt a szegénységet hagyományozza. A szegény családba született gyerekek többsége tanulási problémákkal küzd, alap- vagy középfokon abbahagyja az iskolát, és közülük kerülnek ki a kábítószer fogyasztók, a bűnelkövetők és a fiatal korban a terhességet kihordók többsége, ezáltal gyorsan meg is teremtik saját maguk utánpótlását. Az álmodozó ifjúkor, a ráérős készülődés a felnőttkorra csak a középosztálytól felfelé jár a gyermekeknek. A tartalmas és sikeres élethez szükséges készségek ezekben az években halmozódnak fel a fiatalokban. A gyermekszegénység elsősorban társadalmpolitikai veszélyt jelent (képzetlenség, bűnözés stb.), de ugyanúgy pusztító hatású az egyén tekintetében is, hiszen a teljes emberré válástól fosztja meg azt, aki anyagi és környezeti okok miatt nem építheti ki saját összetett személyiségét (Hegyi, 2001).

A neoliberalizmus gazdaságfilozófiájának alaptétele, hogy a munkanélküliség akár természetes, akár önkéntes, abból ered, hogy adott bérek mellett az emberek nem hajlandók munkát vállalni (Lóránt, 2005). A neoliberalizmus a társadalmi egyenlőtlenségek okát egyrészt az *egyéni felelősség hatáskörébe* utalja, másrészt *természetes, a gazdaság természetéből* fakadó jelenségként értelmezi. A neoliberais állam „*a perifériára szorultakkal szemben egyszerre él a hagyományosnak mondható nemtörődömség – »maguk tehetnek a sorsukról, beavatkozást nem igényelnek« –, illetve e rétegek büntető jellegű fegyelmezése, adott esetben a közvetlenül is kitapintható, direkt és brutális elnyomásuk eszközeivel.*” (Wacquant, 2009, 98. o.; Tóth, 2016.).

A kritikai diszkurzus szerint a neoliberais szemlélet nem vesz tudomást a világgazdaság zavarairól, belső ellentmondásairól (Németh, 2001), sőt nyilatkozatai során *természetes mechanizmussá* vagy *személyes ügyé* konvertálja a világon egyre mélyülő és drasztikus méreteket öltő egyenlőtlenségeket. A kritikai diszkurzus arra is felhívja a figyelmet, ahogy az egyenlőtlenségek fenntartása, vagyis a szegénység folyamatos „termelése” a kapitalizmus belső igényéből fakad (Tóth, 2016). Hegyi (2001) és Tütő (2013) tanulmányaikban részletesen írnak arról, hogy miért fűződik érdeke a piacgazdaságnak és az azt működtető neoliberalizmusnak a szegénység termeléséhez és fenntartásához:

1. *A szegénység bevételi forrás a gazdaságnak.* A szegény ember fogyasztóként piacot jelent a nehezen eladható, nem megfelelő minőségű termékeknek. Másfelől az adományozók óriási összegeket adományoznak civil szervezeteknek, akik a pénz egy részét visszaforgatják a gazdaságba.
2. *A szegénység részben negatív példa, részben az ajándékozás lehetősége.* A szegény ember példája elrettentés a középosztály számára, ezért motivációs erőként hat, hogy a legjobb tudásuk szerint vegyenek részt a termelésben. A szegényeken való segítség, jótékonykodás boldogságforrás sok ember számára.
3. *Munkahelyteremtő szektorként foglalkoztatási lehetőséget biztosít* a középosztály kevésbé profitorientált tagjainak, pl. a szegények intézményeiben dolgozó orvosoknak, pedagógusoknak, szociális munkásoknak (Tóth, 2016).

Tóth éles kritikát fogalmaz meg az oktatásról, mint a társadalmi felemelkedést biztosító faktor szerepéről: „*Annak az illúzióknak vége, hogy az oktatás felemel. Az oktatás kétségtelenül korunk egyik legjelentősebb »megaspektákuluma«*”⁹ (Tóth, 2019. 245. o.). Ehhez a gondolatmenethez illeszkedik Grubb és Lazerson (2006) megállapítása is, hogy az

⁹ Spektákulum jelentése: látványosság. Forrás: Idegen szavak gyűjteménye. <https://idegen-szavak.hu/keres/spekt%C3%A1kulum> [2020.08.11.]

elmúlt évtizedekben az oktatásba vetett hitünk szinte vallásos jelleget öltött. Az amerikai kutatók oktatásevangeliumként emlegetik – a világ számos országában lezajlott – az oktatás mindenhatóságát hirdető kampányt. Az oktatás túlbecsült jelentősége és potenciálja miatt a szociális problémák kezelésében egyre nagyobb feladat hárul iskolákra. Ez megjelenik a „társadalmi problémák beiskolázásában”, azaz az állam áthelyezi a társadalmi problémákat az iskolákba, a tanárookra hárítva a felelősség terhét. Ugyanakkor az állam is pedagógiai formát ölt pl. a hajléktalanság, mint „tanult tehetetlenség” értelmezése során (Vajda, 2013; Tóth, 2019).

Ma már szerte a világon egyetértenek azzal a nézettel, hogy a hatékonyság, eredményesség és méltányosság metszetében helyezkedik el a minőségi oktatási környezet (Lannert, 2004; Varga, 2015b). A hatékonyság az oktatás költségeit és megtérülését jelzi, az eredményesség a mérhető kimenetet mutatja, a méltányosság pedig a hatékonyság és eredményesség valamennyi tanulóra való kiterjedésének szükségességét emeli ki. A minőségi oktatási környezet a fenti hármas megközelítést az inkluzív nevelési környezet elengedhetetlen feltételeként tartják számon. Azok az oktatási rendszerek tekinthetők példaértékűnek, melyekben *„az oktatásra történő ráfordítások (hatékonyság) tanulói teljesítményekben, kompetenciákban mérhető kimenetei (eredményesség) mindenkire kiterjednek (méltányosság), ami azt jelenti, hogy a társadalmi státusz alapvetően nem befolyásolja a tanulói teljesítménykülönbségeket”* (Varga, 2015b, 27. o.).

Az oktatási integráció két alappillére az integrált oktatásszervezési keret (egyenlő részvétel) megteremtése, valamint a méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak (egyenlő hozzáférés) biztosítása, együttesen alkotják az inkluzív (kölcsonös befogadó) tanulási környezetet (Varga, 2016). Az inklúzió fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése több szempontból módosult az elmúlt időszakban. Bővült a fókuszába kerülő személyek, csoportok köre, ugyanis a befogadást sikeresen megvalósító tevékenységek egyre inkább kiterjednek minden olyan személyre, akik valamilyen okokból, de kikerültek az oktatásból, következésképpen a társadalom periferiájára szorultak (Hinz, 2002; Potts, 2003; UNESCO, 2009; Réthy, 2013; Varga, 2015a, 2015d).

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. [...] inkluzív iskola képes sikerrel bevinni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási

rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára." (UNESCO, 2009; Híves-Varga, 2015).

Az iskolai esélyegyenlőségben fontos szerepet tölt be az UNESCO Oktatást Mindenkinnek (*Education for All*) mozgalma által indított, UNESCO által 1990-ben kiadott, World Declaration on Education for All (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinék!). A mozgalom fő célkitűzése, hogy minden diák számára szükséges az egyenlő részvételi lehetőség mellett a méltányos oktatás biztosítása az oktatási rendszeren belül (UNESCO, 1994). Ez a mozgalom indította útnak azt a törekvést, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés elterjedjen a közoktatási rendszerekben (UNESCO, 2005; Varga, 2016). 2000-ben az Európai Unió vezetői aláírták a Lisszaboni nyilatkozatot, amely szerint oktatásszervezési keretként az együttnevelés (integráció) vált szükségessé, amely kiegészült az inklúzió szemléletével és a gyakorlatba történő átültetésével. Szükséges az egyéni igényekhez igazodó, személyes sikereket támogató (inkluzív) tanulási környezet kialakítása és működtetése. A tanulókat nem kategorizálja (pl. hátrányos helyzetű), mintegy előrevetítve az önbeteljesítő előfeltevésként iskolai sikertelenségüket, hanem úgy tekint rájuk, hogy veszélyeztetettek-e a korai iskolaelhagyással, és ennek megakadályozására milyen beavatkozásokat célszerű tenni (megelőző, beavatkozó vagy kompenzáló intézkedésként) (Varga, 2016).

Magyarországon az oktatási esélyegyenlőtlenség szempontjából a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tartoznak a fókuszban lévő csoportba. A jogszabály¹⁰ a hátrányos helyzet megfogalmazásakor csak a társadalmi hátrányokat veszi figyelembe. A hátrányos helyzet kategóriába kerüléshez a család szerény anyagi helyzete miatt jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás mellett még minimum egy hátránynövelő tényező szükséges. Három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelő tényezőként: a szülők alacsony iskolai végzettségét, a tartós munkanélküliséget vagy az elégtelen lakáskörülményeket. Ugyanígy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie (az előzőekben felsorolt három közül). További változás a korábban érvényben lévő jogszabályokhoz¹¹ képest, hogy a szabályozás minden

¹⁰ 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ának módosítása.

¹¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §; 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

gyermekvédelemben felnövő gyereket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint (Varga, 2013, 2015b; Fejes és Szűcs, 2017, 2018).

Hasonló értelemben használatosak az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás¹² fogalmak. Nemzetközi kontextusban Early School Leaving (ESL) használatos, míg a magyar oktatáspolitikai intézkedések a tanulói lemorzsolódás veszélyeztetettségéről szólnak. A tartalmi különbségeket elemezve, a lemorzsolódás az iskolai folyamatra fókuszál, míg a korai vagy képzettség nélküli iskolaelhagyás annak következményére utal, amit az alacsony iskolai végzettség eredményez (Imre, 2016; Varga, 2016). Munkaerőpiaci megközelítésben egy lemorzsolódó tanuló tulajdonképpen középfokú végzettséggel nem rendelkező munkaerő (Fehérvári, 2012; Csepcsényiné és Sütő, 2017). Az Európai Bizottság (2015) hangsúlyozta, hogy az iskolák önmagukban nem érhetnek el jelentős eredményt, mivel az iskolán kívüli tényezők is befolyásolják az iskolai sikerességet, ezért az iskoláknak a külső érdekelt felekkel van a legtöbb esélyük a céljuk elérésére. Olyan tanulókörzpontú, inkluzív iskola kialakítása javasolt, amely képes a tanulók számára gondoskodó, együttműködő és támogató környezetet kialakítani, és ehhez hatékonyan koordinálja az iskolai szereplők és környezetük erőforrásait (Imre, 2016).

A lemorzsolódás megakadályozásának alapvető fontosságú elvei a következők

1. Fontos, hogy az oktatás középpontjába a tanulók kerüljenek, az iskolában zajló folyamatok kialakításánál vegyék figyelembe a diákok egyéni lehetőségeit és szükségleteit.
2. Elengedhetetlen a barátságos, nyitott tanulási környezet létrehozása, amely lehetőségeket kínál a tanulók számára, bizalmat épít ki bennük és kialakítja bennük a tanulás iránti igényt.
3. Fontos, hogy az oktatásban dolgozók ismerjék a korai iskolaelhagyással összefüggő problémák hátterét és kiváltó okait. Az iskolákat és a tanárokat erre fel kell készíteni, azért, hogy minden tanuló a számára a leginkább megfelelő támogatást tudják nyújtani (Imre, 2014a).

Az inklúziót ma már társadalmi szinten is fontos nézetként értelmezik (*social inclusion*), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt szemléletet. A változás jellemzője, hogy a fogalmat közösségi szintre emelve és a társadalmi szintű

¹² „A definíció szerint azok tartoznak ebbe a csoportba, akik: 18–24 év közöttiek, nem rendelkeznek középfokú végzettséggel és a megkérdezés pillanatát megelőző négy hétben nem vettek részt oktatásban, képzésben” (A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01 Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. <http://bit.ly/1nhYW4I>; Imre, 2014a. 98. o.; Mihályi, 2014. 9. o).

elemzések után szükséges szakpolitikai válaszokat indítványoznak a társadalmi kirekesztés (*social exclusion*) ellensúlyozására (*Percy-Smith, 2000; Atkinson 2002; Giambona és Vassallo, 2014*).

Nemzetközi vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy többtényezős és hosszú folyamat eredményeképpen fordítanak hátat az iskolának a tanulók. Ebben a folyamatban különbséget lehet tenni az elszívó (*pull*) és a taszító (*push*) hatások között. Az elszívó hatások között szerepet játszanak a munkaerőpiaci lehetőségek, valamint a formális végzettség alacsony presztízse. Taszító hatást eredményeznek az iskolarendszerrel összefüggő tényezők, úgy mint az évisméltés, a szegregáció,¹³ a túl korai döntési kényszer, az egyes szintek közötti jelentős eltérés, illetve az iskolák közötti átjárás nehézségei. Intézményi szinten a rossz iskolai klíma és a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat okoz problémát, és taszító hatással bír (*Imre, 2014a, 2014b; Varga, 2016, 2018*).

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések középpontjába a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a roma/cigány közösségek kerültek az elmúlt évtizedekben (*Forray és Pálmáiné, 2010*). *Havas és munkatársai (Havas, Kemény és Liskó, 2001; Havas és Liskó, 2005; Havas és Zolnay, 2011)* mindhárom kutatásban közös alap gondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség gyakorlatban való megvalósításához. Megállapításuk szerint a rendszerváltás után felerősödött a lakosságcsere bizonyos térségekben, régiókban, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol többségben vannak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Felhívták a figyelmet arra, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és a „cigány osztályok”. A szelekciót elősegítette a szabad iskolaválasztás lehetősége, valamint a tagozatos oktatásszervezési formák alkalmazása. Az elkülönítés további és sajátos formája a „kisegítő” tagozatra irányítás, valamint a magántanulóvá nyilvánítás, amelyek szintén nagymértékben jellemezték a vizsgált tanulói csoportot (*Varga, 2016*).

Egyénekenként változó, hogy ki meddig és hol tanul, de jellemzően az iskolázottabb és tehetősebb szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább, mint a szegényebb, kevésbé iskolázottak gyerekei. A fővárosban és a nagyobb városokban élők iskolázottsági mutatói kedvezőbbek, mint azoké, akik a falvakban élnek. A mélyszegénységben lévő családok gyermekei nagyobb eséllyel morzsolódnak le, mint a hozzájuk képest

¹³ „A szegregáció olyan szelekció, amely rendelkezik diszkriminációs mozzanattal, és a legtöbb esetben különböző forrásokhoz való korlátozott hozzáférést jelent” (*Nahalka, 2016; Ercse, 2018. 177. o.*).

létbiztonságban élő fiatalok. Az iskolák rangja és híre nagyon meghatározó: egy településen van „jobb” és „gyengébb” iskola. Az iskolázott, magasabb társadalmi státuszú családok az előbbit preferálják, míg a leszakadó településeken élő, munkanélküli vagy szegény szülők megelégednek az alacsony presztízsű iskolával. A szülők közül, aki megteheti, „kimenekíti” a gyermekét az alacsonyabb státuszú iskolából a közeli településen lévő jobbnak tartott iskolába. Ez az iskola azért lesz erősebb, mert a szülők kedvezőbb helyzetet és jobb tanulási körülményeket tudnak teremteni gyermekeik számára. Az amerikai kontextusból átvett „white flight” eredetileg a fehér gyermekek távozását, „elrepülését” jelenti, szimbolizálja. A white flight a legtöbb esetben a spontán szegregáció során alakul ki, mivel a szülők elviszik a gyermekeiket egy jobbnak tartott iskolába. A szegregált iskolákban teljesítménycsökkentő és lemorzsolódást elősegítő hatások felerősödnek, mivel ezekben az iskolákban a hátrányos helyzetű (HH) vagy a halmozottan hátrányos helyzetű diákok (HHH) aránya az adott iskolakörzetben mért arány fölött található. Közülük a legtöbben roma származásúak (Gaál, 2018. 69. o.).

Az OECD 2013-ban publikálta Excellence through Equity (Kiválóság a méltányosságon keresztül) című kiadványát, amely a 2012-es PISA-mérés eredményeit az oktatás méltányossága szempontjából elemezte. Megállapították, hogy azokban az országokban, ahol társadalmi, gazdasági, kulturális szempontból heterogénebbek az iskolák, ott gyengébb az összefüggés a tanulók teljesítménye és szociális háttéré között. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a méltányosság és az iskolai szegregáció mértéke összefügg. A magyar oktatási rendszer erőteljes elkülönítettsége nem segíti elő a méltányosság növelését. A kedvezőtlen gazdasági, társadalmi helyzetű családok (ahol a szülők jellemzően alacsonyabb végzettségűek) gyermekei gyengébben teljesítenek az iskolában, így az alacsony iskolázottság problémája generációról generációra száll (Mihályi, 2014).

Havas és munkatársai (2001) a tárgyi környezetre vonatkozó vizsgálatuk során arra az eredményre jutottak, hogy minél nagyobb a roma/cigány tanulók aránya egy iskolában, annál jellemzőbb a tárgyi és személyi feltételek hiánya (Varga, 2016). Ahol a környezet kölcsönös befogadást tükrözött a közösen használt terekkel, eszközökkel, ott a tanulók iskolai előrehaladása is eredményesebb volt (Varga, 2015b). Mindez azt jelzi, hogy a korai iskolaelhagyás megakadályozásának érdekében fejlesztésekbe fogó intézmények tárgyi feltételeinek javítása, illetve ehhez nyújtott anyagi támogatás fontos, de éppen annyira lényeges ezek hasznosulását nyomon követni, segíteni (Varga, 2016, 2018).

Mihályi (2014) további tényezőket emel ki tanulmányában, amelyek a korai iskolaelhagyás megakadályozásában szerepet tudnak játszani. Az iskola által támasztott

követelményeknek megfelelni vagy a folyamatos kudarcokból kimozdulni csak azok a tanulók képesek, akik megkapják a megfelelő segítséget. Azok a diákok esnek ki az iskolából, akik sem a családjuktól, sem az iskolától, sem az őket körül vevő egyéb közösségtől nem kapják meg az egészséges fejlődéshez, az önbizalom felépítéséhez és fenntartáshoz szükséges motivációt és támogatást.

2.2. Motivációelméletek

Számos szerző a motiváció szót a *movere* latin igéből eredezteti, amely *mozgást* jelent (Pintrich, 2003; Kalicz és Mezei, 2012, Sütő, 2019c). A motivációs elméletek a viselkedés irányítására vonatkoznak, és arra keresik a választ, hogy mi mozgósítja az egyéneket bizonyos tevékenységek vagy feladatok elvégzésére (Pintrich, 2003).

Az embereket különféle vágyak, szükségletek, ösztönök hajtanak valamilyen erőfeszítés megtételére (Kalicz és Mezei, 2012). A motiváció az egyén törekvéseiről, céljairól, kielégítendő szükségleteiről szól; mi hajt bennünket, mit szeretnénk elérni az életben. A motiváció nem egy olyan tulajdonság, amely mindig, mindenhol azonos módon jelentkezik (Bakacsi, 2010). A motiváció az egyén és a szituáció interakciójának az eredménye. Képesek vagyunk egy izgalmas könyvet akár órákig olvasni, de ugyanakkor nehéz koncentrálni egy tankönyvre 20 percnél tovább. A motiváció szintje változik mind az egyének között, mind pedig az egyéneken belül, különböző időpontokra vonatkozóan. Az, ami motiválja az embereket, szintén változik mind az egyén szintjén, mind az adott helyzet esetén (Langton és Robbins, 2006).

Busch-Rossnagel (1997) a következő módon definiálta a fogalmat: a motiváció az egyén készítése a készségei fejlesztésére, mindenféle külső jutalom nélkül. A legtöbbször a sikeresen végrehajtott tevékenység maga a jutalom (Józsa, 2001). A szerző a belső (intrinzik) motivációt definiálta, ami veleszületett (evolúciós gyökerű) alapja a tanulási motivációnak.

A „személyes befektetés” kifejezés az emberek cselekvéseire utal. A befektetés metafora azt sugallja, hogy minden személy rendelkezik bizonyos erőforrásokkal. Mindenki rendelkezik idővel, energiájának egy szintjével, valamint tudással és képességekkel, amelyeket mozgósíthat minden egyes szituációban – legyen az iskola, játszótér, avagy munka. A kulcskérdés tehát az, hogy ki, mikor és hogyan fekteti be az idejét, energiáját és tehetségét egy bizonyos tevékenységbe (Maehr és Meyer, 1997. 393. o.). Urdan és Schoenfelder (2006) hasonló definíciót alkalmaz, amely szerint a motiváció a pszichológia

és a viselkedés olyan szegmense, amely azt befolyásolja, hogy az egyének mire áldoznak idejükből, mennyi energiát fektetnek egy adott feladatba, hogyan gondolkodnak és éreznek egy adott cél iránt, mennyi ideig tartanak ki egy adott tevékenységgel kapcsolatban.

Az egyén teljesítménye lényegében az alábbi dolgokra vezethető vissza: (1) az egyén tulajdonságaira, képességeire és készségeire; (2) miként észleljük az adott feladatot; (3) az adott helyzettől (rendelkezésre állnak-e a megfelelő erőforrások); (4) egyén erőfeszítésétől és motivációjától (Hunt, 1988; Bakacsi, 2010).

A tartalomelméletek Maslow szükséglet-hierarchiára alapozva és Alderfer létezés-kapcsolat-fejlődés elméleti modelljén, Herzberg kéttényezős teóriáján, McClelland kapcsolat-teljesítmény-hatalom elméletén és Hunt célstruktúra modelljén keresztül kerülnek bemutatásra (Robbins 2005; Bakacsi 2010; Kalicz és Mezei, 2012).

2.2.1. Maslow szükséglet-hierarchiára alapozott motivációs elmélete

Maslow az 1950-es években dolgozta ki szükségletelméletét, amely a különböző motivációk egymáshoz való viszonyára vonatkozik. Ez mára a motivációkutatás alaptételévé vált.

Az egyén mindig a magasabb szelf elérése felé törekszik. Azok az akadémiai pszichológusok, akik a motiváció területén dolgoztak, nagymértékben támaszkodtak az állatkísérletekre. Ezek a kísérleti eredmények figyelembe vehető alapadatok voltak, amelyek megalapozták az emberi természetire vonatkozó elméleteket. Maslow szerint az egyén öt, hierarchikusan egymásra épülő szükséglet kielégítésére törekszik (Maslow, 1954).

Ezek a szükségletek a következők (lásd 2. ábra):

1. *Fiziológiai (élettani) szükségletek*: ide azok az alapszükségletek tartoznak, amelyek kielégítése nélkülözhetetlen feltétele önfenntartásunknak, fennmaradásunknak. Ebbe a kategóriába tartozik pl. az éhség, a szomjúság, a testi szükségletek kielégítése, az anyai viselkedés stb. Ezek a szükségletek leginkább az ösztönökhöz állnak közel, és a test automatikusan törekszik ezen szükségletek adott normál állapotának elérésére és fenntartására. Akinek fiziológiai szükségletei kielégítetlenek, számára az élet lényegét az „Ehess, ihass, ölelhess, alhass”¹⁴ bölcsélet mentén lehet megfogalmazni.
2. *Biztonsági szükségletek*: akkor jelentkeznek, ha az élettani szükségleteket már többé-kevésbé kielégítettük. Kulcsszava a biztonság: az egészség, az elért

¹⁴ József Attila: Ars poetica <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/ars.htm>
[2020.04.20.]

életszínvonal, a mindennapi tevékenység állandósága, kiszámíthatósága. Ez a törekvés azt fejezi ki, hogy az egyén a fiziológiai szükségleteit a jövőben tartósan kielégíthesse, és a körülmények viszonylag kiszámíthatók, előre jelezhetőek legyenek. Általában előnyben részesítjük a megszokott és ismert dolgokat a szokatlanokkal és ismeretlenekkel szemben (bizonytalanság kerülése). A biztonság iránti igény fokozódik válságos helyzetekben: háború, járvány, bűnözési hullám, társadalmi átalakulások időszakában. Az ilyen helyzetekben ezek a szükségletek aktív és domináns mozgató erőként működnek.

3. *A szeretet szükséglete (másokhoz tartozni, befogadottnak lenni, szeretni másokat):* a másokhoz tartozás, befogadottság igénye. Igényünk, hogy másokkal kapcsolatba kerülhessünk, és az emberek valamelyik csoportja elfogadjon bennünket. Kulcsszavai: szeretet, gyengédség, intimitás, valahová tartozás, társas kapcsolatok igénye, idetartozik a szeretet adása és viszonzása.
4. *Az elismerés, megbecsülés iránti szükséglet* azt a vágyunkat fejezi ki, hogy mások elismeréséből pozitív énképünk alakuljon ki. A mások tisztelete iránti igényt két csoportra oszthatjuk: egyrészt törekszünk arra, hogy környezetünk elismerje elért eredményeinket, megfelelőnek és megbízhatónak találja teljesítményünket. Ugyanakkor olyan hatalomra törekszünk, amelyet mások elismernek, és erre támaszkodva biztosíthatjuk függetlenségünket, szabadságunkat (belső tényezők). Másrészt él bennünk a vágy a hírnév, a presztízs, az elismert társadalmi és közösségi pozíciók iránt, mások elismerése és tisztelete iránt, bírjuk mások figyelmét és fontosnak tekintsenek bennünket (külső összetevők). Ha ez a szükségletünk kielégül, az önbizalomhoz, jó értelemben vett hatalom- és kompetenciaérzethez vezet, ebben az esetben a közösség vagy a társadalom hasznos tagjának tekintjük magunkat. Ellenkező esetben kisebbség, elkedvetlenedés, gyengeség érzete lesz úrrá rajtunk.
5. *Az önmegvalósítási szükséglet* a szükséglet-hierarchia legmagasabb szintje. Azon vágyunkat testesíti meg, hogy értelmet adjunk életünknek. Azzá váljunk, amire képesnek érezzük magunkat, megvalósítsuk lehetőségeinket. Ez az önmegvalósítás mindenkinél mást jelent. Van, aki föld körüli hajóútra indul, más olimpiai bajnok akar lenni, mások könyvet akarnak írni. Vannak olyanok is, akiknek a gyermekük taníttatása jelenti az önbeteljesedés szintjét, hogy ők többre vigyék, mint szüleik. Az önmegvalósítás tulajdonképpen egy maradéktalanul soha ki nem elégíthető szükséglet. Ha a magunk elé tűzött célokat teljesítettük, újabb, kihívóbb célokat

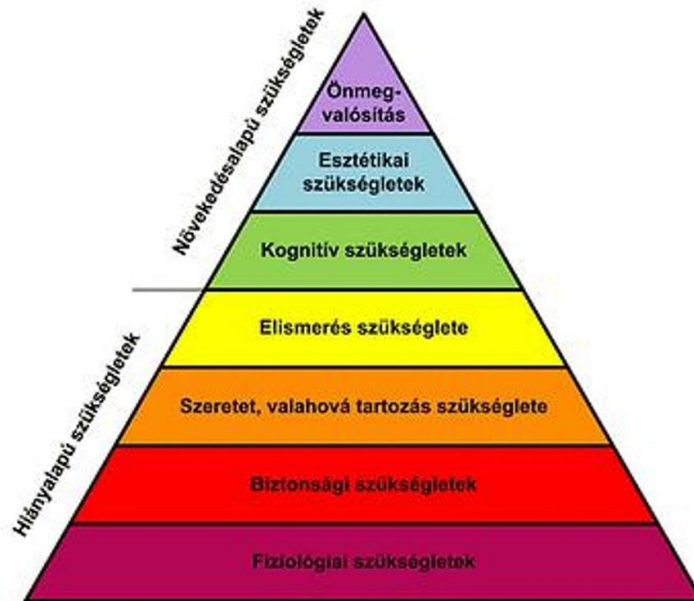
állítunk magunk elé, mindig magasabbra törekszünk (*Robbins, 2005; Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

Számos ember megéli az önmegvalósítás kitüntetett pillanatait, amiket Maslow *csúcselményeknek* nevezett. A csúcselmény egy olyan élmény, amelyet a boldogság és kielégültség jellemez. A tökéletesség és a cél elérése egy időleges, nem mások ellen irányuló, de nem is éncentrikus állapota. A csúcselmények változó intenzitással és különböző kontextusokban jelenhetnek meg: ez lehet valamilyen kreatív tevékenység, esztétikai élmény vagy akár a természetben való gyönyörködés vagy a sportolás öröme stb. Az 1. sz. melléklet tartalmazza Maslow (1967) által összeállított tulajdonságlistát, amely attribútumok az önmegvalósítókra jellemzők, valamint Maslow összegyűjtötte azokat a viselkedéseket, amelyeket az önmegvalósítás fejlődése szempontjából fontosnak vélt (*Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, Bem és Nolen-Hoeksema, 1999*).

Csikszentmihályi (2001) flow-nak, áramlatélménynek nevezte azt az állapotot, amelyet az egyén akkor él át, amikor olyan – önmaga által kitűzött – célokat valósít meg, amelyekbe sikeresen fektette bele a pszichikai energiáját. Munkájára összpontosít, abban elmerülve érzi, hogy az információk tökéletes egésznek alkotnak; és ha éri is kellemetlenség, tudja, hogy mi a nehézség oka, és hisz abban, hogy végül úgyis legyőzi az akadályokat. Csikszentmihályi a flow-t tartja a belső motiváció forráskódjának.

Maslow később további két szinttel bővítette az eredeti modellt:

6. *A tudás, a megismerés iránti vágy (kognitív szükségletek):* a tudásvágy, a kíváncsiság, a tények ismeretének és rendszerezésének igénye. Ezen a szinten igény mutatkozik arra, hogy tudjuk, megértsük és megismerjük a bennünket körülvevő világot.
7. *Esztétikai szükségletek:* a szépség, a dolgok elrendezettsége, a szimmetria iránti törekvésünk (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).



2. ábra
Maslow szükséglet piramisa¹⁵

A fiziológiai és biztonsági szükségleteket szokás *alacsonyabb rendű* szükségleteknek (a hozzájuk tartozó motivációkat pedig *külsőlegesnek*), míg szeretet/kapcsolat, megbecsülés és az önmegvalósítás iránti szükségleteket *magasabb rendű* szükségleteknek (a hozzájuk tartozó motivációkat *belsőnek*) nevezni (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012). A hierarchiában magasabb szinten elhelyezkedő szükséglet csak akkor hat a viselkedésre, ha az alacsonyabb rendű szükségletek legalább elégséges szinten kielégítést nyertek. A potencia törvény szerint a magasabb szinten álló szükségletek motívumai egyre sérülékenyebbek. Ez azt jelenti, hogy amennyiben az alacsonyabbak közül valamelyik deficitet szenved, a magasabb szinten lévő szükségletek nem jelentkeznek (Atkinson és mtasai, 1999; Bernáth és Révész, 2002).

Nyilvánvalóan vannak kreatív emberek, akikben a kreativitás hajtóereje sokkal fontosabbnak tűnik számukra, mint bármely más ellentényező. Az ő kreativitásuk valószínűleg nem az alapszükségletek kielégítettsége miatt lép fel, hanem a kielégítetlenség ellenére. A hierarchia megfordulásának egy másik oka az, hogyha egy szükséglet hosszan kielégítést nyert, az leértékelődik. Azok, akik sohasem voltak éhezésnek kitéve, hajlamosak alábecsülni annak hatásait, és lenézik az ételt, mint lényegtelen dolgot. Bennük egy magasabb szükséglet dominál, és ez a magasabb szükséglet tűnik majd mindennél

¹⁵ https://i1.wp.com/ejva-blog.odon.hu/wp-content/uploads/2015/08/869296_6014caed35ce43f88ab9c0c21260bbf4.jpg [2018.05.29]

fontosabbnak. Talán a legfontosabb, hogy mindezek a kivételek ideálokat, magas szociális szintet, magas értékeket foglalnak magukba. Az ilyen értékekkel az emberek mártírrá válhatnak, képesek feladni mindent egy bizonyos ideálért vagy értékért. Ezeket az embereket, legalábbis részben, egy alapfogalom segítségével érthetjük meg, ez pedig a korai kielégítettség által megnövekedett *frusztráció-tolerancia*. Azok az emberek, akiknek az életük során mindig kielégítést nyertek a szükségleteik, különösen a korai éveikben, úgy tűnik, különleges erőt fejlesztenek ki a szükségletek elé gördített jelen és a jövő akadályok leküzdésére, pusztán azért, mert az alapszükségletek kielégítése következtében erős, egészséges személyiségstruktúrájuk alakult ki. Ők azok az erős emberek, akik jól kezelik a nézeteltéréseket és ellentéteket, akik tudnak a közvéleménnyel szembe menni, akik kimernek állni az igazságért, bármilyen árat is fizetnek érte személyesen. Ők azok, akiket szerettek, és jól szerettek, akiknek mély barátságaik vannak, és akik kitartanak a gyűlölet, az elutasítás és az üldözés ellenére is (Maslow, 1970).

2.2.2. Herzberg kéttényezős motivációs elmélete

Herzberg (1968) elmélete *Maslow* szükséglethierarchia mellett a tartalomelméletek másik legismertebb modellje. *Herzberg* elméletét ugyancsak empirikus vizsgálatokra alapozta, amelynek kiindulópontjával a munkával való elégedettség faktorai szolgáltak, nem pedig a motivációkat mozgató szükségletek. *Herzberg* tapasztalatai szerint lényeges különbség van azon tényezők között, amelyek megelégedettséget okoznak, és azok között, amelyek a munkával való elégedetlenségért felelősek. Ezek a két egymástól független tényezők, a *motiváló* és *higiéniai* tényezők, amelyek a munkához fűződő attitűdöt és motivációt határozzák meg.

1. *Motivátoroknak* olyan tényezők bizonyultak, mint az elért teljesítmény, az elismertség, a nagyobb felelősség, a személyes fejlődés, vagy a munka tartalma, érdekessége. Ezek lényegében benső motivációs tényezők, amelyek jól kapcsolhatók a munkával való elégedettséghez. Kielégítetlenségük esetén ez a megelégedettség hiányzik.
2. *Higiénias tényezők* kategóriába kerültek a munkakörnyezet fizikai és szervezeti jellemzői (a szervezetre jellemző szabályok, működési elvek, közvetlen munkafeltételek) és a munka társas környezete (a közvetlen vezetővel, munkatársakkal való kapcsolat minősége, a magánélet). Ezek a tényezők a

külsődlegesnek nevezett motivációs tényezőknek, másfelől alacsonyabb rendű szükségleteknek feleltethetők meg (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

Herzberg eredményei cáfolják azt a korábbi felfogást, hogy a szükségletek valamennyi szintje képes motivációt kiváltani. A korábbi felfogás szerint valamennyi szükségletszint képes megelégedettséget kiváltani, nem teljesülésük viszont elégedetlenséghez vezet. *Herzberg* eredményeinek tükrében ez a feltevés elutasításra került. A megelégedettségnek nem az elégedetlenség az ellentéte, hanem az elégedettség hiánya – a motivátorok esetében. A munkával való elégedetlenségnek nem az elégedettség az ellentéte, hanem az elégedetlenség hiánya – a higiéniai tényezőknél (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

2.2.3. Alderfer létezés-kapcsolat-fejlődés elmélet

Alderfer (1969) három szükségletről értekezik a *Maslow* által determinált öt kategóriával szemben. Ez a modell egyszerűbb, áttekinthetőbb szerkezetbe rendezte *Maslow* elméletét, amelynek érvényességét empirikus vizsgálatok is alátámasztották. Ezek a kategóriák a következők:

1. *Létezés (existence)*: az alapvető élettani szükségletek és a fizikai fenyegetettségtől való védettség.
2. *Kapcsolat (relatedness)*: a társas kapcsolatok iránti szükséglet, az a vágyunk, hogy személyes kapcsolatokat alakítsunk ki és tartsunk fenn; mások elfogadjanak, elismerjenek és méltányoljanak bennünket.
3. *Fejlődés (growth)*: a személyes fejlődés, a lehetőségeink kiaknázásának igénye. Lényegében *Maslow* elismertség benső tényezői és önmegvalósítás kategóriája (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

Alderfer elméletének újdonsága volt, hogy fenntartva ugyan a szükségletek hierarchikus egymásra épülését, de lazított *Maslow* által megfogalmazott következő szintre lépési elv merevségén. Elmélete szerint:

1. Egyidejűleg több szükségleti szint is befolyásolhatja motivációnkat;
2. Ha egy magasabb szintű szükséglet kielégítése korlátokba ütközik vagy elfojtjuk azt, akkor az csalódottsághoz vezet, és visszalépünk az alacsonyabb szintre, és megnő a valószínűsége valamelyik alacsonyabb szintű szükséglet kielégítésének;
3. A fejlődési szükséglet a többihez képest sajátos módon működik. Kielégítése esetén még inkább fontossá válik számunkra, és nem csökken motivációnkat meghatározó intenzitása,

4. Egy szükséglet motivációt befolyásoló ereje, intenzitása akkor is nagy, ha a szükséglet nagyon intenzív, de akkor is, ha kielégítése korlátokba ütközik (Bakacsi, 2010).

2.2.4. McClelland kapcsolat-teljesítmény-hatalom elmélete

McClelland (1985) motivációs elmélete szerint az egyén viselkedését a teljesítmény, a hatalom és az affiliációs motívumok alakítják. A *teljesítmény motívum (need for achievement)* a sikerre, a kitűzött célok elérésére, nagyobb hatékonyságra irányul. A *hatalmi motívum (need for power)* a befolyásolás, a kontroll alatt tartás igényét mutatja, az egyén számára különösen fontos az elismertség kivívása, a hatalomért való küzdelem, a versengés, a konfrontáció. Az *affiliációs vagy kötődési motívum (need for affiliation)* az elfogadottság, a kapcsolatok iránti igényt jelöli, a kapcsolatok fenntartására, az együttműködésre ösztönöz.

McClelland motivációelméletét a *tanult szükségletek* köré építette, és három szükségletet különböztetett meg:

1. *Kapcsolat motivációnak (affiliation need, rövidítve: nAff)* nevezzük, a „szeretve lenni”, az elfogadottság iránti vágyunkat. Akiknek erősek a kapcsolatmotívumai, azok barátságokat kötnek, kapcsolataikban kölcsönös megértésre és inkább együttműködésre törekszenek, nem pedig konfrontációra. Fontosnak tartják a társas kapcsolatok kialakítását és fenntartását.
2. *A teljesítmény motiváció (achievement need, rövidítve nAch)* belső hajtóerő a sikerre, a magunk számára kitűzött célok elérésére, illetve túlszárnyalására. A teljesítménymotivált egyéneket nem a sikerért járó jutalom, hanem maga a siker, a korábbinál jobb eredmény elérésének vágya hajtja. A magas teljesítményszint elérésére és fenntartására fókuszálnak, szeretik a kihívó feladatokat. Nem szeretik azokat a feladatokat, ahol a siker nem rajtuk múlik, hanem másokon vagy a szerencsén. A nagy teljesítmény-motivációval rendelkező egyének gyorsabban tanulnak és gyorsabban hoznak döntést, mint a kevésbé motivált emberek. Ezzel szemben a kudarckerülő motivációval rendelkező emberek kerülnek az olyan helyzeteket, ahol kudarcot vallhatnak. Hajlamosak alacsony célokat kitűzni maguk elé, amelyeket biztosan el tudnak érni, vagy éppen olyan magasakat, amelyeknek a teljesítését valójában senki nem is várja el.
3. *A hatalmi motiváció (power need, rövidítve nPow)* azt a fajta szükségletet fejezi ki, hogy hatással, befolyással legyünk másokra. Számukra fontos a státusz, a

presztízs, az elismertség, fontosabb, mint maga a teljesítmény. Az erős hatalmi motívummal rendelkező emberek kedvelik a versengő, a konfliktust generáló helyzeteket. Kimutatták, hogy a vezetők körében ez a motiváció erősebb (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012).

Ezek a motívumok nem örökletesek, hanem tanultak, ezért ezeket a *tanult szükségletek* elméletének is nevezik. A tanult szükségletek fejleszthetők, egyes szükségletek erőssége képzéssel növelhető (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012).

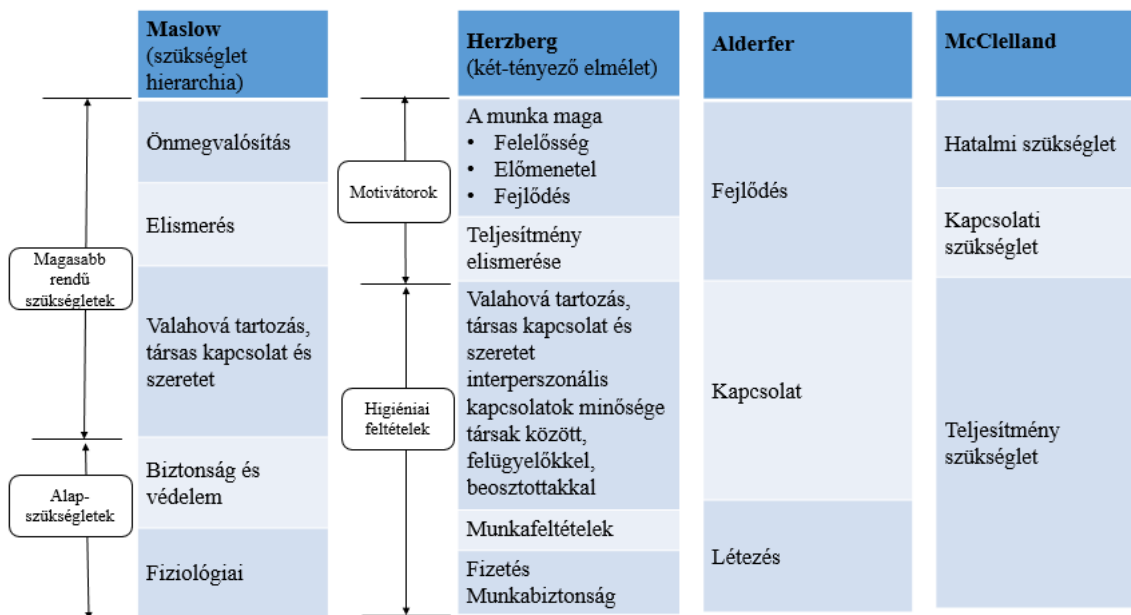
2.2.5. Hunt cél-motiváció elmélete

Hunt (1988) szerint a motiváció nem az egyéni szükségletekből, hanem az egyéni célokból ismerhető meg (Bakacsi, 2010). A célok nem egyértelműen determinálják magatartásunkat, inkább orientálják viselkedésünket. Ezek a célok életünk folyamán folyamatosan alakulnak. A célok részben örökletesek, részben tanultak. Visszatükrözik az egyén háttérét: értékeit, hiedelmeit és tapasztalatait. Az elmélet hat különböző célt fogalmaz meg, amelyek mögött további részcélok állnak:

1. *Komfort, anyagi jólét:* az életszínvonalunkat, életstílusunkat biztosítani képes anyagi javakat sorolhatjuk ide, valamint a stresszel teli helyzetek kerülését.
2. *Strukturáltság:* az egyén szereti egyértelműen látni az elvárásokat, szabályokat, valamint kerüli az olyan helyzeteket, ahol külső tényezők kockáztatják teljesítményét.
3. *Kapcsolat:* fontos a csoporthoz való tartozás, az elfogadottság, kerüli az egyedüli munkavégzést.
4. *Elismertség:* a teljesítményünk mások általi elismerése, megbecsülése, ennek megfelelő státusz, visszacsatolás.
5. *Hatalom:* mások irányításának, ellenőrzésének igénye, dominanciára törekvés jellemzi, de csak a vezetői hatalom értelmében.
6. *Autonómia, kreativitás, fejlődés:* önmegvalósítás, kihívás, képességek és készségek kihasználása, tanulás, önfejlesztés, saját munkavégzés szabadsága, kreatív problémamegoldás, a másoktól való megkülönböztetethetőség vágya (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012).

Empirikus vizsgálatok szerint a különböző életszakaszokban az egyes célok fontossága és erőssége eltérő. A 30 év alatti korosztálynál a kapcsolatokra, a személyes fejlődésre és a

stressz kerülésére irányuló célok a mérvadók. A családalapítás, az egzisztenciateremtés miatt fontos a pénz számukra. Ennek a korosztálynak a tagjai vágnak az elismertségre, és jelentkezik náluk a státusz iránti igény. A 40-45 éves korosztály erőteljes célja az autonómia, a kreativitás és a hatalom iránti igény. A nyugdíjba vonulás előtti életszakasz jellemzője a kockázatkerülés, a munka kiszámíthatósága (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012). A 3. ábra a tartalomelméleteket összefoglalóan mutatja be.



3. ábra

*A motiváció négy tartalomelméletének összehasonlító ábrája
(Gibson, Ivancevich, Donelly és Konopaske, 2012. 139. o. alapján készítette a szerző)*

Az elméletek tartalmát összehasonlítva hangsúlyozandó, hogy *McClelland* nem foglalkozott alacsonyabb rendű szükségletekkel, ugyanakkor a teljesítmény- és hatalommotivációi – habár számos hasonlóság fedezhető fel – mégsem ekvivalensek *Maslow* magasabb rendű szükségleteivel, sem *Herzberg* motivátoraival, sem *Alderfer* növekedési szükségleteivel. *McClelland* úgy tekint a szükségletekre, mint amelyeket a társadalmi környezettől sajátítunk el. *Maslow* merev, statikus szükséglet-hierarchiája nincs tekintettel az egyéni különbségekre. *Alderfer* rugalmas háromelemű szerkezetet kínál, *Hunt* pedig hatelemű, helyzettől és életpályaszakaszától függően dinamikusan változó célstruktúrát ajánl (Bakacsi, 2010).

Maslow hierarchia, *McClelland* szükségletek és a kéttényezős elméletek a szükségletekre fókuszálnak. Nem találtak széleskörű támogatásra, habár *McClelland*-é a legerősebb, különösen a teljesítmény és termelékenység közötti kapcsolatra vonatkozóan.

Általánosságban a szükségletelméletek nem igazán érvényes magyarázatai a motivációnak (Robbins és Judge, 2013).

2.2.6. Megerősítéselmélet

A motiváció folyamatelméletei közé tartoznak a *megerősítés*-, a *méltányosság*-, az *elvárás*- és a *célkitűzés*-elméletek.

A Skinner (1938) által kidolgozott megerősítéselmélet szerint az egyén cselekvéseit a múltbeli tapasztalatai befolyásolják, az adott esetben tanúsított magatartás a környezeti hatások következménye. Mivel a magatartás indítékaival nem foglalkozik, ezért sokan nem is sorolják a motivációelméletekhez, inkább tanulási elmélethez tartozónak tartják. Mivel igen erőteljes eszköz a magatartás szabályozásának elemzéséhez, ezért elengedhetetlen, hogy a motivációkutatások áttekintése során megismerjük (Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012).

A cselekvések befolyásolásától függően pozitív vagy negatív megerősítésről beszélhetünk. Viselkedésmódosító hatása van a büntetésnek és a megszüntetésnek is. A megerősítés típusai:

1. *Pozitív megerősítésről* akkor beszélünk, amikor a cselekvéshez pozitív következményeket csatol az egyén, ettől azt várjuk, hogy az egyén hasonló helyzetben nagyobb valószínűséggel fogja ugyanezt a viselkedést megismételni, mint bármely másikat (például a kitűzött cél teljesítésekor jutalom jár).
2. *Negatív megerősítésről* akkor beszélünk, ha a magatartás gyakoriságának növelésével valamilyen nem kívánatos következmény szűnik meg. Munkahelyi környezetre levetítve a főnök a beosztott nyakára jár, mert lusta vagy lassan dolgozik, azért hogy a rendszeres ellenőrzést elkerülje, többet és rendszeresen fog dolgozni. Iskolai környezetben értelmezésem szerint negatív megerősítés lehet pl. ha a tanár minden órán dolgozatot írat, hogy a diákjait a folyamatos tanulásra ösztönözze. Ez feszültséget generál a diákokban. A szakképző iskolákban gyakran előforduló nemkívánatos következmény megszüntetése a mi esetünkben az, hogy a diákok nem tanulnak, vagy nem rendszeresen készülnek a tanórákra, a tanár ezt akarja megszüntetni. A diákok számára a nemkívánatos következmény, hogy a minden órán dolgozatot kell írni. A nemkívánatos következmény megvonása pedig azt jelenti, hogyha nem írnak mindennap dolgozatot. Az állandó számonkérés és ellenőrzés a jó tanulók számára is jelenthet feszültséget, mert ők

attól félnek, hogy lerontják a jó eredményüket, a többiek számára pedig kérdésessé válhat a tanév sikeres teljesítése. A negatív megerősítés hátrányos következménye lehet az állandó feszültség, és nem biztos, hogy elősegíti az olyan magatartásformák kialakulását, amelyeket a negatív megerősítést alkalmazó személy el szeretne érni.

3. A *büntetésen* alapuló megerősítésről akkor beszélhetünk, ha a következmény megszüntet olyan magatartásokat, amelyek azt maguk után vonták, vagy legalábbis csökkentik a viselkedés gyakoriságát. Kétféle formában jelenhet meg: érhetik negatív következmények az egyént (fegyelmi), vagy elmaradhatnak az egyén számára fontos pozitív következmények (nem kap jutalmat).
4. A *megszüntetés* egy további lehetőség a viselkedések befolyásolására: lényegében a már korábban kialakult viselkedésformák módosítására alkalmas. Voltaképpen nem biztosítjuk többé azokat a következményeket, amelyek hatására a cselekvés eddig rendszeresen megismétlődött (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

2.2.7. Méltányosságelmélet

Az elmélet felfogásában a méltányosság nem más, mint az egyénnek a munkavégzésbe fektetett erőfeszítése, energiája és az ennek következményeként nyert eredmény között *észlelt* arány. Az elmélet szerint nem elég egy célról tudni, hogy vonzó, azt is mérlegelni kell, hogy elég vonzó-e a befektetett energiához, erőfeszítéshez képest. A méltánytalanság belső feszültséget kelt, és erőteljes motiváció hatására törekszünk az igazságtalannak tartott helyzet kiigazítására. A méltányosságelméletnek három összetevője van:

1. *Inputok*: mindazok az erőfeszítések, amelyeket a munkába fektetünk: például képességeink, feladatra fordított idő, vagy bármi, ami a feladatunk ellátásához szükséges, és elvárjuk, hogy mindezt mások elismerjék.
2. *Eredmények*: várakozásaink szerint ezeket kell megkapnunk a befektetett erőfeszítéseinkért, az elvégzett munkáért cserébe. Az eredmények többnyire pozitív dolgok, mint például elismerés, de lehet negatív következmény is, például büntetés.
3. *Referenciák*: akikhez vagy amikhez hasonlítjuk, viszonyítjuk mind az erőfeszítéseinket mind az eredményeinket, és ehhez képest találjuk méltányosnak vagy méltánytalannak a saját eredmény/input arányt (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*).

2.2.8. Elváráselmélet

Az elmélet alapjait Vroom (1964) fektette le. Alapvetően az emberi viselkedés általános érvényű szempontjait hozta létre. Elmélete szerint motiváltságunk azon múlik, mennyire bízunk abban, hogy erőfeszítéseink megfelelő eredményre vezetnek, és mennyire vonzó számunkra az eredményért kapott jutalom (Kalicz és Mezei, 2012). Teóriája arra az előfelvetésre épül, hogy az egyének olyan erőfeszítésekre hajlandók, amelyek számukra kívánatos eredményre vezetnek. Ez a motiváció racionális megközelítése. Az emberek előre felbecsülik a különböző cselekvési alternatívák ráfordításait és hozamait, majd ezek ismeretében választják ki a legkedvezőbb lehetőséget. Tehát motiváltságunk azon múlik, mennyire bízunk abban, hogy erőfeszítéseink megfelelő teljesítményhez vezetnek, mennyire vonzó számunkra a kilátásba helyezett jutalom. Az elváráselméletnek három kulcskategóriája van: várakozás (*expectancy*), a kötés (*instrumentality*) és a vonzerő (*valencia*):

1. *Várakozás*: az egyén megbecsüli annak valószínűségét, hogy ha megtesz egy adott dolgot, akkor az elvezet egy adott teljesítményhez.
2. *Kötés*: az egyén által becsült valószínűsége annak, ha eléri az adott teljesítményt, akkor elnyer bizonyos vágyott következményeket.
3. *Vonzerő*: megmutatja, mennyire kívánatos az egyén számára egy adott következmény. Preferenciákat mutat más lehetséges következményekkel szemben. A vonzerő lehet pozitív (nagyon akarja), negatív (nagyon szeretné elkerülni) vagy semleges (mindegy számára az eredmény) (Bakacsi, 2010).

Eccles (1983) elvárás-érték (*expentancy-value*) modelljében a feladat értékének hite magába foglalja a feladat relevanciájának, hasznosságának és fontosságának észleléseit. Ha a tanuló azt gondolja, hogy az adott feladat releváns vagy fontos az ő jövőbeni céljaihoz, vagy általánosságban hasznos számára (pl. a biológia nagyon fontos számára, ha orvos akar lenni; vagy a matematika hasznos, mert szükséges a mérnökké váláshoz), akkor sokkal valószínűbb, hogy elköteleződik a feladat iránt és dönt úgy, hogy a jövőben is részt vesz a feladatok megoldásában (Pintrich, 2000a).

2.2.9. Célkitűzés-elmélet

Az elmélet kiindulópontja az, hogy mit gondol és mit akar elérni az egyén. A *cél* determinálja számunkra, mit kell tennünk, mekkora erőfeszítést kell kifejtenuünk. Ez a teória feltételezi, hogy meg is tesszük azt, amit szeretnénk. A konkrét és nehéz célok nagyobb teljesítményre sarkallnak (*Bakacsi, 2010; Kalicz és Mezei, 2012*). *Locke* (1968) kutatása nyomán rámutatott arra, hogy a nehéz célok jobban motiválnak, mint a könnyűek, mert azt az érzetet keltik, hogy a teljesítményért keményen megdolgoztunk (*Heckhausen és Gollwitzer, 1987*).

2.3. Tanulási motiváció

Freud szerint az ember viselkedését a nemi ösztön szabályozza. *Skinner* megerősítési elmélete szerint egy jövőbeli cselekvés ismételt bekövetkezése attól függ, hogy a cselekvés korábban pozitív vagy negatív visszajelzést kapott. Ezek a nagy, klasszikus elméletek a tanulási motiváció tanulmányozása során csak korlátozottan érvényesek. *Maslow* szükségletpiramisa sem ad elegendő támpontot a tanulási motiváció természetének megértéséhez, és nem érinti a fejlődés aspektusát, illetve a fejlesztés lehetőségeit.

A motivációt magyarázó elméletek áttekintése során láthattuk, hogy egyes motivációs mechanizmusok ismerete jó kiindulási alap, azonban az iskolai tanulás eredményességét, az iskolában elérhető sikereket az iskolához köthető egyéb motivációs összetevők is befolyásolják.

Bloom tanúlással-tanítással kapcsolatos célrendszere több évtizede meghatározó szerepet játszik az oktatáskutatásban. A Bloom-féle rendszertan (*Bloom, Engelhart, Furst, Hill és Krathwohl, 1956*) három személyiségfejlesztési területet definiál: kognitív (értelmi), affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos). Az 1990-as évek elejéig a kognitív területekre fókuszáltak a kutatások, az utóbbi két évtizedben a figyelem középpontjába az affektív dimenziók kerültek (*Csapó, 2008; Józsa és Fejes, 2012*).

Az ember *kognitív kompetenciája*, azaz az információkezelő komponensrendszere, az információk felvételével, új ismeretek elsajátításával, tudás létrehozásával, önmaga fejlődésével szolgálja az ember, a társadalom túlélését, az életminőségének megőrzését és javítását. A kognitív kompetencia öröklött és tanult komponensek (kognitív motívumok, rutinok, készségek, a kognícióra vonatkozó ismeretek) rendszere. A hétköznapi nyelvben a kognitív kompetencia szinonimája az *értelem* (*Nagy, 2002*).

Az affektív szféra az érzelmi tényezőkön kívül magába foglalja az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt és a társas viselkedés bizonyos elemeit. Az affektív szférán belül a legnépszerűbb kutatási terület a tanulási motiváció, amely az iskolai gyakorlat szempontjából hasznosítható eredményekkel kecsegtet (Józsa és Fejes, 2012).

Kozéki (1976) kutatási eredményei szerint az iskolába lépéskor a szülő és a pedagógus személye erős motiváló tényező. Felső tagozatos diákok számára egyre hangsúlyosabbá válik a kortárs csoport szerepe. Ezek a kötődési viszonyok képviselik az *affektív* dimenziót. Mindezek mellett megjelenik az *effektív* dimenzió, idesorolta a szerző a lelkiismeretet, önértékelést, normakövetést, felelősségvállalást. Középiskolában a *kognitív* motívumok alapvető jelentőségűvé válnak, ezek a tudásvágy, az érdeklődés, a megismerés vágya. Emellett a baráti és családi kapcsolatok is hangsúlyosak, és egyre erősebbek az énképhez, az önértékeléshez kapcsolódó motívumok. A felsőoktatásban a kognitív dimenzió komponensei a legfontosabbak, emellett a szülő és az énkép motiváló hatása is jelen van (Józsa és Fejes, 2012).

2.3.1. A tanulási motiváció meghatározása

A gyermekek kíváncsisággal, megismerési és elsajátítási vágygal jönnek a világra. Az ismeretszerzés, az őket körülvevő világ megismerése, a különböző kompetenciák megszerzése (pl. járás, ajtó kinyitása stb.) számukra örömforrás. Az izgalmas tanulás után következnek a formális tanulás színterei: az óvoda és az iskola (Réthyné, 2016). Az az óvodás, aki annyira érdeklődik az olvasás és írás elsajátítása iránt, gyorsan válik felületes 10 évesé, aki kerüli az olvasást és utálja a matematikát (Ames, 1990; Maehr és Meyer, 1997; Sütő, 2019c). Látványosan csökken tehát a tanulási kedv, sok esetben megjelennek a teljesítménykudarok (Réthyné, 2016).

A tanulási motivációt, mint gyűjtőfogalmat először Heckhausen (1969) dolgozta ki és vezette be a tudományos életbe. Definíciója szerint a tanulási motiváció az egyén tanulásra való pillanatnyi készenléte, a szenzoros, kognitív és motoros funkciók egy jövőbeli célállapot elérésére irányuló orientációját és koordinációját jelenti. A tanulási motivációt a különböző motivációk interakciójaként határozza meg (Réthyné, 2003b).

Az 1990-es években paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében. Leglényegesebb felismerés ebben a kérdéskörben az volt, hogy a kognitív és nem kognitív tényezőket személyiségen belül nem lehet elkülöníteni, hiszen köztük

szoros kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik, illetve a motiváció a tanulás és megtapasztalás folyamatában bevéődik. A motiváció fejlődése a gyermekeknél nem választható el a kognitív fejlődéstől, azok egymással interaktív kapcsolatban vannak (Réthyné, 2001a).

A tanulási motiváció komplexitása miatt multidiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, biológiai, etikai aspektusból történő) vizsgálata elengedhetetlen. A motiváció hatékony fejlesztése érdekében a tanulói személyiség, a környezet, a pedagógiai, a pszichológiai hatásmechanizmusok együttes tanulmányozására van szükség. A motiváció alakulásában nagy szerepet játszik az egyén aktív önszabályozása. A gyermek autonómiája az otthoni és az iskolai hatásokra változik. Fontos a tanulás során az elterelő hatást okozó tényezők kiküszöbölése (Réthyné, 2001a).

Az oktatási gyakorlatban a motiváció rendkívül fontos volt a múltban, de ugyanúgy fontos lesz a jövőben is. Az osztályteremben ülve, rendszeresen beszélgetve a tanárokkal és a tanulókkal, világossá vált, hogy a motiváció *a tanítás és a tanulás szíve* (Ames, 1990; Maehr és Meyer, 1997).

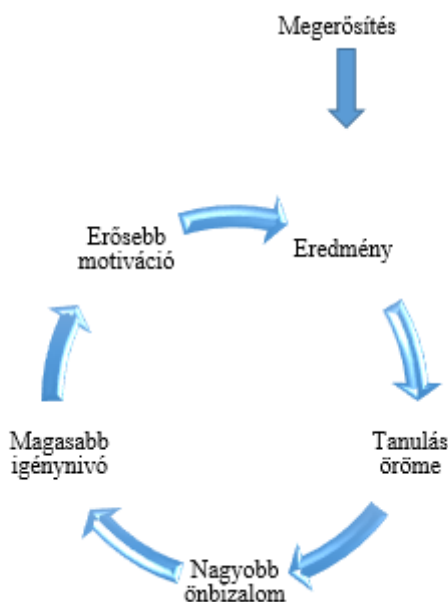
A tanórákon egy tanteremben akár 25 vagy még több tanuló is jelen van. A tanárok gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy az osztályteremben a velük szemben ülő diákok közül néhányan folyamatosan kerülnek a kihívásokat (Ames, 1990). A motiváció az egyén nem egy állandó jellemvonása. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a tanulók motivációja különbözik nagyban egymástól, de motivációjuk szintje is változhat az adott szituációtól függően, de változhat az osztályteremmel vagy iskolával kapcsolatos érzéseik függvényében is (Linnenbrink és Pintrich, 2002).

A pedagógusok feladata, hogy ápolják, fenntartsák és növeljék diákjaik motivációját. Azok a hatékony iskolák és azok a hatékony tanárok, akik fejlesztik a célokat, a hiteket és az attitűdöket a tanulóknál, amelyek aztán egy hosszú távú elköteleződést alakítanak ki, és hozzájárulnak a tanulásban való minőségi részvételhez (Ames, 1990).

Azok a tanulók, akik fontosnak ítélik meg az iskolában tanultakat, illetve akik bíznak képességeikben, és törekszenek a minél jobb eredmény elérésére, jobban szeretnek iskolába járni, elégedettebbek iskolai teljesítményükkel, és magasabb iskolai végzettséget szeretnének szerezni, szemben azokkal, akikre nem jellemző ezen motívumok fejlettsége (D. Molnár, 2014).

A thordike-i „hatástörvény” szerint egy viselkedés annál erősebben véődik az emlékezetbe és reprodukálódik a megfelelő inger hatására, minél nagyobb volt a viselkedés útján elnyert jutalom. Az eredményes tanulásnak öngerjesztő ereje van. A tanulás sikere,

különösen, ha külső elismeréssel vagy megerősítéssel párosul, megajándékoz a tanulás örömeivel, növeli a tanulás iránti érdeklődést; ez pedig fokozza a tanulási motivációt, és tovább nő az eredményesség, újabb sikert ér el a tanuló személy. Szerencsés esetben minden kezdődik előlről.



4. ábra
Sikeres tanulás
(Zrinszky, 1995. 32. o. alapján készítette a szerző)

Ugyanilyen kör rajzolható a tanulás kudarcairól. Az „ördögi körből” nehezebb kikerülni, mint a sikergörbéből kiesni (4. ábra) (Zrinszky, 1995).

Roth (1969) szerint a tanulási motiváció a tanulás érdekében kifejtett erőfeszítés készsége, Correll (1966) a tanulásra való ösztönöztséget tekinti tanulási motivációnak (Réthyné, 2001a, 2003b). Réthyné (2001a) definíciója szerint a tanulási motiváció alatt azt a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük, amely mozgósítja, irányítja, integrálja a tanulást. A motiváció a belső dinamikus hajtóerők és a külső tényezők korrelációjában módosul, azaz a tanuló és környezete kognitív, affektív, effektív interakciós önszabályozó rendszerén nyugszik (Revákné, 2001)

Réthyné (2003a) a tanulási motivációt pedagógiai aspektusból vizsgálva négy szintet határozott meg:

1. *Beépült (internalizált) tanulási motiváció* esetén a tanuló lelkiismereti okokból, kötelességtudatból tanul, igyekszik eleget tenni az iskolai elvárásoknak. A tanulás

morális kötelességgé válik, fokozatosan elválik a külső megerősítőktől. A tanulási tevékenység irányítását belső tényezők veszik át.

2. *Belső (intrinzik)* tanulási motiváció abban az esetben áll fenn, ha a motivált állapot a tanuló bizonyos személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre. Az iskolai követelményeknek azért tesz eleget a diák, mert a tananyag iránt érdeklődik, a kíváncsiság mozgatja. A személyiségjegyek közül a különböző tantárgyakkal szembeni beállítódás, a tartós érdeklődés szerepet játszik.
3. *Külső (extrinzik)* tanulási motiváció esetében a tanulás külső, a tanuláson kívül levő célokért történik. A tanulás csak eszköz valamilyen cél elérése érdekében. A tanulás ilyenkor a tanulás lényegétől idegen dolgokért, külső jutalmakért folyik: jó jegy, tárgyi jutalom. Külső jutalomhoz sorolható még a szülők, tanárok, iskolatársak elvárásainak való megfelelésből fakadó szociális motiváció. Szintén idesorolható a negatív következmények (büntetés, rossz jegy stb.) elkerüléséből fakadó motiváció.
4. A *presztízmotiváció* a külső és belső motiváció között helyezkedik el. Belső önérvényesítő törekvések és a külső versenyhelyzetek motiválják ebben az esetben a tanulókat.

A gyakorlatban a motiválást gyakran úgy képzelik el, hogy az óra elején motiválnak, majd elkezdnek tanítani. Ezzel szemben a tanulók motiválása csak minőségi tanítással érhető el (Réthy, 2003a). A minőségi tanítás inspiráló lépései:

1. Az eredményes tanuláshoz szükséges pszichológia előfeltételek megteremtése a tanórákon (tanulásra alkalmas lelkiállapot kialakítása, tanulási célok pontosítása stb.);
2. Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek differenciált alkalmazása a pedagógiai céloknak megfelelően;
3. A tanár-diák interakciók optimális szervezése;
4. Differenciált teljesítményértékelés;
5. Megfelelő pedagógiai módszerek és munkaformák alkalmazása (Réthy, 2003a).

A pedagógusok feladata, de egyben célja is, hogy az osztályteremben ülő diákok figyelmét felkeltsék, irányítsák, fenntartsák, különböző feladatok elvégzésére ösztönözzenek, azaz a diákok tanulási motivációját növeljék (Fejes, 2015).

2.3.2. Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció (*mastery motivation*) White (1959) tanulmányában jelent meg először. Ebben a művében a szerző effektancia-motivációnak (*effectance motivation*) nevezte azt az ösztönző erőt, amely az egyént a környezet feletti befolyás gyakorlására készíti. Feltevése szerint ez a motívum valamennyi élőlény esetén fennáll. A White által effektancia-motivációnak nevezett jelenséget ma már elsajátítási motivációnak hívják. A fogalom értelmezése szerint az egyén a környezet feletti lehető legnagyobb kontroll gyakorlására, a kompetenciák tökéletesítésére törekszik.

McCall (1995) megfogalmazása szerint az elsajátítási motiváció az egyént kitartó próbálkozásra ösztönzi olyan célok elérése érdekében, amelyek megvalósíthatósága kissé bizonytalan. A cél elérhetőségében rejlő *kisfokú bizonytalanság* kulcsfontosságú faktora az elsajátítási motivációnak. Ez különbözteti meg az elsajátítási motivációt a kompetenciától vagy csupán a célmegvalósítástól. Ha a cél elérésében a bizonytalansági tényező is szerepet kap, akkor a kihívás legyőzése, az elsajátítási motiváció biztosítja a belső energiaforrást. Amennyiben a cél megvalósíthatóságának kockázata túl nagy, vagyis az egyén úgy ítéli meg, hogy számára az adott cél elérhetetlen, nem lesz motivált. A *kihívás és a megoldási bizonytalanság* mértéke a célhoz vezető út során megváltozhat. A megoldási bizonytalanság kezdetben még egész nagy lehet, de ahogy az egyén a részproblémák megoldásával egyre közelebb kerül a céljának eléréséhez, ezáltal a megoldás bizonytalansága, valamint a kihívás erőssége is csökken(het). Egy ponton azonban az egyén felismerheti, hogy a megoldás közelébe ért, és már csak a „simítási munkák” vannak hátra a feladat befejezéséig. Ezen a ponton az elsajátítási motiváció átadja a helyét a célmegvalósításnak, az egyén a feladat befejezésére, a végcél elérésére koncentrál (Józsa, 2001).

A tapasztalatok szerint a gyermekek nagy része nem foglalkozik iskolai feladatokkal, hacsak annak nincs külső, extrinzik oka. Ugyanakkor vannak olyan diákok, akik ugyanolyan kitartást mutatnak az iskolai tevékenységek során elsajátítandó készségek iránt, mint kisgyermekkorukban, amikor járnit tanultak. Az iskolai oktatásban jelenlévő jelenséget – az elsajátítási motiváció hiányát – az elsajátítandó készségek jellegével magyarázzák. Míg a járás megtanulása mindenkinben örökletesen kódolva van, addig az olvasás, a számolás elsajátítására nincs ilyen hajlamunk, azonban a megfelelő oktatási keretek biztosíthatják ugyanazt a pozitív élményt (Józsa, 2001).

Az iskolában az elsajátítandó ismeretek, képességek, készségek körét, az elsajátítás lépéseit, annak ütemét a tanulókon kívül álló tényezők határozzák meg. Az elsajátítási

motivumok működtetése a köznevelés intézményrendszerén belül nehéz feladat. Az elsajátítandó tananyag akkor motivál megfelelően, ha a tanuló számára optimális kihívó erővel bír, a kompetencia gyarapodásának érzetét kelti. Az osztályteremben a lemaradást mutató tanulók azonban nem jutnak az elsajátítás, a kompetencianövekedés érzéséhez, mivel az előzetes ismeretek hiányában nem képesek a feladatokat megoldani. Ők más tevékenységgel ütik el a tanórák számukra unalmas időszakát. Komoly kihívást jelent a pedagógusok számára, hogy optimális nehézségű feladatot adjanak a tanulóknak. Ezt a célt hivatott szolgálni a differenciált oktatási módszer. A pedagógus részéről többlet befektetést igénylő differenciált oktatási módszer ritkán hoz látványos eredményt, ezért a tanárok nem vagy csak ritkán alkalmazzák. A gyermekek közti különbség pedig tovább növekszik (Józsa, 2001).

Az osztályteremben ülő jó tanulók esetében sem feltétlen működik az elsajátítási motiváció. Ha gyorsan elsajátítják a követelményeket, akkor számunkra a tanóra nagy részében nincs kihívást jelentő feladat, nem jutnak a kompetencia növekedésének érzéséhez. Ha valaki valamit jól meg tud oldani, az nem fogja működtetni az elsajátítási motivumokat. Ilyen esetben a diák újabb kihívást keres, ezért gyorsabban, esetleg kapkodva oldja meg a feladatot. Az elsajátítási motiváció akkor optimális, ha a feladat kihívást jelent, de megoldható. Kutatások azt igazolták, hogy a gyengébb intellektuális képességekkel rendelkező diákok akkor fejlődnek legjobban, ha számukra optimális nehézségű feladatokat ad a tanár, még akkor is, ha esetleg más tanuló számára ugyanazok nagyon könnyűek (Józsa, 2001).

Minél kevesebb dolog motivál egy diákot a teljesítésben, annál inkább sebezhető a motiváció. Ha csak a feladat érdekessége és szeretete motiválja, akkor nem biztos, hogy nagy erőbedobással végzi azokat a feladatrészeket, amelyek kevésbé izgalmasak, de szükségesek egy magas teljesítmény eléréséhez. Abban az esetben, ha a feladat iránti érdeklődés kisebb mértékű, akkor inkább a várható külső jutalom lesz a motiváló erő, és lehetséges, hogy ennek hiányában nem fog maximális teljesítményt nyújtani. Tehát a külső és a belső motiváció, az eredmény és az elsajátítási/tanulási célok kombinációinak a minősége határozza meg, hogy egy diák hogyan fog viszonyulni az adott feladathoz (Pintrich, 2000a). Az eredmény és az elsajátítási célok mellett egyre nagyobb hangsúly helyeződik az úgynevezett szociális (társas) motivációkra, így a szülőknak, a tanároknak való megfelelés igényére. Eredetileg ezt a motivációt a külső motivációk közé sorolták, és ennek megfelelően lebecsülték jelentőségét, úgy vélték, hogy a diáknak a saját érdeklődéséből és nem a másoknak való megfelelési vágyból kell magas teljesítmény elérnie (Gordon Győri, 2009).

Korábban azt gondolták, hogy a siker az intelligenciától függ és a születéstől fogva meghatározott. Ahhoz, hogy sikeres legyen egy tanuló, nem elegendő szimplán olvasni és írni tudnia, hanem szükséges a megfelelő stratégiák használata, hogy irányítsa a motivációt, a viselkedést és a tanulást. A sikeres tanulók nem csupán többet tudnak másoknál, hanem hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak, és használják megszerzett tudásukat. Képesek motiválni saját magukat, felülvizsgálni és megváltoztatni a viselkedésüket, még akkor is, ha nem is tanulásról van szó. A sikeres tanulók képesek szabályozni és ellenőrizni a tanulást befolyásoló tényezőket (*Gupta és Mehtani, 2017*).

A tanulmányi átlag, a tanulók közti különbségek alakulásában az intelligencia, a kognitív készségek fejlettsége (olvasás, számolás, mértékegységváltás, összefüggés-megértés) és a motívumfejlettség egyaránt szerepet játszik. Az értelmi elsajátítási motiváció erősebben határozza meg a tanulmányi átlagot, mint az IQ és a készségek. Ez azt jelenti, hogy az iskolai eredményességhez az elsajátítási motiváció nagyobb arányban járul hozzá, mint az értelmi fejlettség. Mindez a tanulási motiváció kulcsszerepére hívja fel a figyelmet (*Józsa, 2005*).

2.3.3. Célorientációs motiváció

A célok az elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt vonatkozhatnak eseményekre, eredményekre vagy folyamatokra. Viszonyítási pontként szolgálnak, amelyek a jelenlegi vagy az előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat (*Fejes, 2011*). Röviden úgy lehet megfogalmazni, hogy a cél egy jövőbeni dolog kognitív reprezentációja, ami valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönöz (*Elliot és Fryer, 2008*).

A célok motiválják az embereket, hogy erőfeszítéseket tegyenek a feladat igényeinek megfelelően, amelyek az idő múlásával is fennmaradnak. A célok segítenek az embereknek a feladatra fókuszálni, kiválasztani és alkalmazni a megfelelő stratégiákat, és felügyelni a célfolyamatokat. Célok megkülönböztethetők aszerint, hogy mennyire vannak messze a jövőben. A rövid távú tervek sokkal gyorsabban elérhetők, magasabb motivációt és jobb önszabályozást eredményeznek, mint az időben távoli, hosszú távú célok. A hosszú távú célok a viselkedést egy adott irányba, egy célpont felé terelik, míg a rövid távú célok apró lépések a célok elérése felé (*Schunk 1995*).

Pintrich és *Schunk* (1996) által megfogalmazott elmélet három motivációs meggyőződést ír le. Az első sorban az önhatékonysági hitek (*self-efficacy beliefs*) találhatóak,

vagyis az a hit, hogy valaki a kompetenciák birtokában van ahhoz, hogy valamilyen feladatot elvégezzon. A második a feladat fontosságának hite (*task-value beliefs*), vagyis a feladat az egyén számára fontos és értékes. A harmadik a célirányultság, vagyis, hogy mire helyeződik a hangsúly a feladat teljesítése közben (az ismeretek elsajátítására, az osztályzatokra vagy esetleg a társakkal való összehasonlításra).

A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) különböző módon lépnek működésbe, amikor a tanulók az adott feladatokkal, tanulási helyzetekkel szembesülnek, a valóság konkrét aspektusaival lépnek kapcsolatba (Csapó, 1998).

Pintrich (2000a, 94. o.) definíciója szerint a „*célorientáció terminus gyakran használt fogalom annak kifejezésére, hogy a teljesítménycélok nem szimplán távlati célok vagy általánosabb célok, hanem a feladatok felé egy általánosabb orientációt reprezentálnak, amelyek magukba foglalnak számos kapcsolódó meggyőződést a tervekre, a kompetenciára, a sikerre, a képességre, az erőfeszítésre, a hibákra és a normákra vonatkozóan*”.

A *személyes célok* (vagy személyes célorientáció) specifikus célokra vonatkoznak, amelyeket az egyének igyekeznek elérni egy adott teljesítményszituációban. Habár a célok számos változata létezik, legtöbb kutató a céloknak csupán két típusát vizsgálta: az elsajátítási célokat (*mastery goals*) és a viszonyító célokat (*performance goals*) (Pintrich, 2000a). A két cél megnevezésére számos kifejezés használatos, mint például tanulás – teljesítmény (learning – performance), feladat – képesség (task – ability), elsajátítás – teljesítmény (mastery – performance). Józsa (2002) a *mastery goal* és *performance goal* kifejezésekre az *elsajátítási cél* és *viszonyító cél* megjelöléseket használta, véleménye szerint ez tükrözi legjobban az angol kifejezések jelentését, ezért a továbbiakban én is ezeket a terminusokat használom. Ames (1992, 262. o.) szerint ezek a célok arra orientálják a tanulókat, hogy „*elsajátítsanak új készségeket, megpróbálják megérteni a feladatokat, fejlesszék a kompetenciaszintjüket vagy elérjék az elsajátítás érzését, amely a saját referencianormákon alapszik*”.

Ezzel szemben a viszonyító célok a tanulókat arra orientálják, hogy a saját képességeikre és értékeikre fókuszáljanak, azért, hogy meghatározzák azokat a képességeiket, amelyekkel túlteljesíthetnek más tanulókat, és megkapják ezáltal a közösség elismerését a kiemelkedő teljesítményért (Ames, 1992; Pintrich, 2000c).

Az *elsajátítási cél* alatt az új készségek, képességek elsajátítását, a tananyag megértését, a kompetencia fejlesztését értjük. Az elsajátítási célok kapcsolatot mutatnak a kompetenciák és a készségek fejlődésével, és általában úgy, hogy az összefügg a belső

normákkal (pl.: Megtanultam? Fejlődtem?). A *viszonyító cél* mások túlteljesítésére, az egyéni képességek prezentálására irányuló törekvést jelenti. A viszonyító célok kapcsolatban jelentenek a kompetencia bizonyítására másokhoz képest, amely megmutatkozik az ügyességben vagy mások túlteljesítésében. Az egyének általában nagyra értékelik a személyek közötti összehasonlítást (Jobban csináltam, mint más tanulók az osztályban?). A tanulási folyamat értékelésekor az *elsajátítási célt* követők viszonyítási pontjai a belső normákhoz, míg a *viszonyító célt* követők a szociális környezethez igazodnak. Az elsajátítási és a viszonyító célok tovább oszthatók teljesítménykereső és teljesítménykerülő célokra, így a felosztás egy 2x2-es mátrixszal szemléltethető (Pintrich, 2000a; Urdan és Schoenfelder, 2006).

Az 1. táblázat sorai két fő célt fejeznek ki, amelyekre a tanulók törekedhetnek és megjelennek az elsajátítási és viszonyító orientációk. Az elsajátítási célok (tanulás, feladat iránti elköteleződés) fejlesztik, illetve támogatják a kompetenciát, a tudást, a képességeket. A viszonyító célok esetén a diákok arra törekszenek, hogy megszerezzék a pozitív értékelést mások túlteljesítése révén, valamint megpróbálják elkerülni, hogy butának vagy inkompetensnek látsszanak (Pintrich, 2000c).

1. táblázat: A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Pintrich, 2000a. 100. o. alapján készítette a szerző)

	Teljesítménykereső	Teljesítménykerülő
Elsajátítási cél	Az elsajátítandó feladatra, a tanulásra, a megértésre fókuszál.	Középpontban a félreértés elkerülése, a nem-tanulás vagy nem alapos megértés elkerülése áll.
	Egyén saját fejlődése, a folyamat, a feladat alapos megértése jellemzi.	Nem rossznak lenni, viszonylag nem rosszul csinálni a feladatot.
Viszonyító cél	Arra fókuszál, hogy kiváló legyen, jobb legyen másoknál, legkedvesebbnek tűnjön, legjobb legyen a feladatban összehasonlítva másokkal.	Alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál, arra törekszik, ne tűnjön ostobának vagy butának összehasonlítva másokkal.

	Teljesítménykereső	Teljesítménykerülő
Viszonyító cél	Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat megszerzése, a legmagasabb vagy legjobb teljesítmény elérése az osztályban.	Normatív viszonyítási pont jellemzi, hogy ne szerezzék meg a legrosszabb osztályzatot, vagy elkerülje a legalacsonyabb teljesítményt az osztályban.

Az elsajátítási teljesítménykereső célok a feladatokon való munkára vonatkoznak. Az elsajátítási teljesítménykerülő célok magukba foglalhatják a magas követelmények elkerülésének lehetőségét. A viszonyító teljesítménykereső célok magukba foglalják más tanulók túlteljesítésére való koncentrációt. A viszonyító teljesítménykerülő célok esetén az alacsony képesség kinyilvánításának elkerülésére törekszenek a tanulók (*Schunk, 2005*).

Kutatások találtak néhány pozitív korrelációt az elsajátítási célokkal. Azok a tanulók, akik elsajátítási célokra törekszenek, általában tovább kitartanak akkor is, amikor szembesülnek a nehézségekkel, nagyobb hajlandóságot mutatnak, hogy nehéz vagy kihívó feladatokat válasszanak. Ők belsőleg motiváltak, jobban érzik magukat az iskolai feladatokban és mély-szintű kognitív stratégiát alkalmaznak. Ezzel szemben, a teljesítménykerülő célokra törekvés rendszerint a motivációs hitek és viselkedés negatív mintáival hozható kapcsolatba. Ezek a tanulók sokkal valószínűbb, hogy feladják, amikor szembesülnek a nehéz feladatokkal vagy kudarccal. Ők sekélyebb szintű kognitív stratégiákat használnak (pl.: magolás). Rendszerint nem kérnek tanári segítséget, amikor egyébként szükségük lenne rá (*Urđan és Schoenfelder, 2006*).

Azok a tanulók, akik érzik a valahova tartozás érzését valószínűbb, hogy elsajátítási célorientációt alkalmaznak, és kevésbé valószínű, hogy viszonyító célorientációt választanak. Az osztályteremben alkalmazott feladatok különböző típusai különféle üzeneteket közvetíthetnek a tanulóknak (*Linnenbrink és Pintrich, 2002*). Ahhoz, hogy emelkedjen az elsajátítási cél elfogadása, követelmény, hogy olyan feladatokat alkalmazzunk, amelyek *értelmesek és megfelelő kihívással bírnak* (*Ames, 1992*). Továbbá, ha a tanárok változatos feladatokat alkalmaznak megadva a lehetőséget a tanulóknak, hogy válasszanak a feladatok közül, melyek felelnek meg a személyes érdeklődésüknek. Szintén segít, ha csökken a társas összehasonlítás lehetősége (*Linnenbrink és Pintrich, 2002*). Az elsajátítási célok támogathatók azáltal is, hogy megengedjük a tanulóknak, hogy legyen autonómiájuk az osztályteremben, miközben a tanárok hatalmát csökkentjük (*Ames, 1992*).

Adjunk a tanulóknak feladatokat, és engedjük meg nekik, hogy megválasszák, hogy kivel oldják meg azokat, ezzel biztosítjuk számukra az önrendelkezési jogot, és az elsajátítási célok felé orientáljuk őket. Az értékelés és elismerés nagyon fontos a tanulók számára, és nagy szerepet játszik az osztályterem „hangja” erősítésében, hangsúlyozva az elsajátítási vagy viszonyító célokat. Azért, hogy támogassuk az elsajátítási célok elfogadását, az értékelésnek az egyéni fejlődésre kell(ene) fókuszálnia, pl.: az értékelés a tanulók fejlődését akár írásbeli feladatok sorozatán keresztül segítheti, azért hogy a tanulók inkább a tanulásra és a jobb teljesítményre fókuszáljanak, mint mások túlteljesítésére. A tanulói erőfeszítések egyéni elismerése segíti a perszonális fejlődést és támogatja az elsajátítás-orientált tanulási környezetet (Linnenbrink és Pintrich, 2002).

Annak ellenére, hogy elméleti háttér gondosan kidolgozott, jelenleg a 2x2 modell érvényességét néhány kutató megkérdőjelezi. A kutatók úgy találták, hogy néhány tanuló nehezen tesz különbséget a négy cél között. A tanulók azt jelezték, hogy különböző okok miatt törekszenek viszonyító célokra (pl.: a társaknál okosabbnak látszani, vagy egyszerűen, mert élvezik a versenyt) (Anderman és Patrick, 2012).

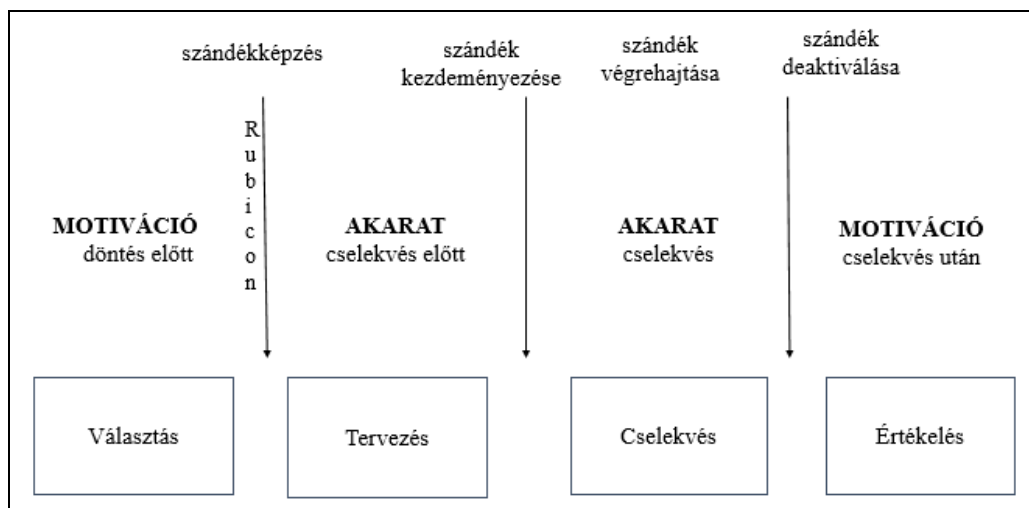
2.3.4. Az önszabályozó tanulás

A hatékonyabb iskolai tanulás iránti növekvő társadalmi igény az önszabályozó tanulási készség fejlődése nélkül nem valósulhat meg (Molnár, 2002a).

A motivációkutatás egyik sajátos modellje, a cselekvést vezérlő elv, az *akarat* (*volitio*, *will*) kérdésének elemzése. Heckhausen (1987b. 3. o.) állítása szerint három ige mindent felölel, amivel a motivációs pszichológia foglalkozni tud: Kívánni – Választani – Akarni („*Wünschen – Wählen – Wollen*”). Minden esetben a kiinduló pont az akarat.

Kuhl (1983) a motivációs pszichológia új fókuszára hívta fel a figyelmet, a motivációs és akarati folyamatok közötti különbségtételre és dinamikára (Heckhausen, H. és Kuhl, 1985). Heckhausen, H. és munkatársai elindítottak egy kutatási programot az akaratról és annak az emberi cselekvés szabályozásában betöltött szerepéről. Megalkották a Rubikon metaforát.¹⁶

¹⁶ *Julius Caesar* római hadvezér Kr. e. 49. január 10-én lépte át seregével a Rubicon folyót, tetteivel megszegte a birodalom törvényeit, ugyanis tilos volt a folyón átkelni. A hadvezér az Itáliát és Gallia Cisalpinát elválasztó Rubicon folyónál válaszüthöz érkezett: ha engedelmeskedik, befolyását, de akár életét is elveszítheti, ellenkező esetben viszont fegyveresen fog fellépni az állam megdöntésére. Döntése után mondta a szállóigévé vált mondatot: „*A kocka el van vetve!*” (Forrás: Tarján M. Tamás: Kr. e. 49. január 10. *Caesar átlépi a Rubicont*)
http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/kr_e_49_január_10_caesar_atlepi_a_rubicont/ [2020.04.19.]



5. ábra

Cselekvési szakaszok Rubikon modellje

(Heckhausen, H. és Gollwitzer, 1987; Heckhausen, J., 2007. 167. o. alapján készítette a szerző)

Munkájuk fogalmi kerete a döntési Rubikon köré szervezett cselekvési fázisok szekvenciális modellje volt, amelyet az 5. ábra szemléltet. Legújabb megállapításuk szerint a döntés előtti és a döntés utáni motivációs jelenségek nemcsak természetükben különböznek egymástól, hanem pontosan különválasztható, elhatárolható elveken működnek. Ebben a tekintetben helyénvalónak tűnik a motivációs folyamatokat két egymást követő pszichológiai állapotba behelyezni, a döntés előtti állapotot *motivációnak*, a döntést követő állapotot pedig *akaratsnak* nevezik. A motiváció magában foglal minden olyan folyamatot, amely az alternatív célok és a lehetséges cselekvési irányok közötti választás céljából történő ösztönzőkkel és elvárásokkal kapcsolatos tanácskozáshoz kapcsolódik. A motivációs lelkiállapot megszűnik egy döntés meghozatalával, amely egy többé-kevésbé tudatos tevékenység, és amely elindítja az egyént az akarati lelkiállapotba. Az akarat magában foglalja annak megfontolását, hogy mikor és hogyan kell eljárni a tervezett intézkedés végrehajtása céljából (Heckhausen, H. és Gollwitzer, 1987; Heckhausen, J., 2007). Rubikon „innenső partján” helyezkedik el a cselekvésre irányuló *vágy, kívánság, átgondolás, választás* szakasza, amely motivációs fázisnak tekinthető. Rubikon az akarati küszöböt jelenti, a másik oldal a „túlpart”, az akarati fázis, ahol az *elhatározás, döntés, szándék, cselekvés* jelenik meg. De itt találkozhatunk a kockázatvállalás, a feladatválasztás, kitartás, a személyes hatékonyság, a feladatspecifikus önbizalom kérdéseivel (Heckhausen, H., 1987a; Réthyné, 2003b).

A vágy egy olyan dolog, amit a célhoz rendelünk. A vágyból akkor lesz akarat, ha megfelelő hajtóerővel rendelkezik és hasznosságértékkel bír. Ahhoz, hogy az akaratból szándék legyen meg kell felelnie a várható cselekvési feltételeknek (alkalom, idő, eszköz). Ahhoz, hogy a szándék cselekvéssé váljon, relevánsnak kell lenni az adott helyzetben (*Snow és Jackson, 1999; Réthyné, 2003b*). A volíció elméleti modell az akarat két pillérére alapszik: az önellenőrzésen és az önszabályozáson (*Réthyné, 2003b*).

Az önszabályozás fogalma kiemelt figyelmet kapott, mint kulcsfontosságú tényező, amely előre jelzi az iskolai eredményességet. Az elmúlt évtized során sokféle elmélet látott napvilágot azzal a céllal, hogy megalkossanak egy olyan fogalmat, amely a tanulókat, a tudás és a készségek aktív keresőjeként jellemzi. Ezt a megfogalmazást címkézték önszabályozott (*self-controlled*), önutasított (*self-instructed*) vagy öntámogatott (*self-reinforced*) tanulásként, azért hogy felhívják a figyelmet az önszabályozó folyamatok fontosságára. Az utóbbi időben számos elméleti tanulmány arra törekedett, hogy összefüggést találjon az önszabályozó tanulás, a tanulási motiváció és a teljesítmény között (*Zimmerman és Martinez-Pons, 1988*). Jelen tanulmányban az önszabályozás (*self-regulation*) kifejezést használjuk, hogy leírjuk ezt az általános elméleti megközelítést.

Az önszabályozó tanulás egy aktív, konstruktív folyamat, ami által a tanulók célokat tűznek ki a tanulásukra vonatkozóan, azután megpróbálják felügyelni, irányítani és ellenőrizni az ismereteiket, motivációjukat és viselkedésüket, amelyeket céljaik és a környezetben megjelenő tartalmi jellemzők irányítanak és korlátoznak. Ezek az önszabályozó tevékenységek közvetíthetik a kapcsolatokat az egyének és a környezet között, és az átfogó teljesítmény között (*Molnár, 2002b*).

Egy általánosan elfogadott értelmezés szerint az önszabályozás egy többkomponensű, hierarchikusan felépített folyamat, amely a hosszú és rövid távú célok elérésére irányul, és nem elszigetelten működik, hanem számos más pszichológiai komponens közreműködésével valósul meg (mint például figyelem, tett, érzelmek, gondolatok, képzelet) (*Karoly, 2010; D. Molnár, 2014*).

A 2. táblázat bemutat egy sémát a szabályozás különböző fázisainak és területeinek osztályozásához. A táblázat soraiban szereplő folyamatok az önszabályozás részei és kifejezik a célmeghatározást, a felügyeletet, az ellenőrzést és a folyamatok szabályozását (*Pintrich, 2000c*).

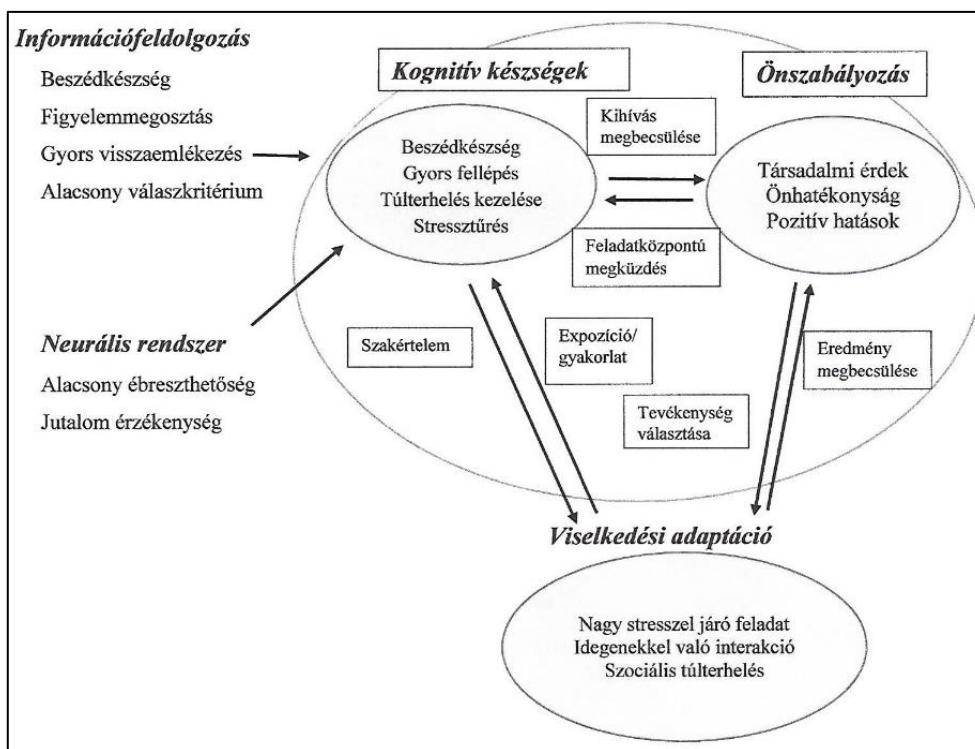
2. táblázat: Az önszabályozó tanulás szakaszai és területei (Pintrich, 2000c. 454. o.; Sütő, 2019a. 31-32. o.)

A szabályozás területei					
Szakaszok	Megismerés	Motiváció/hatás	Magatartás	Környezet	
1. Előrelátás, tervezés és aktiválás	Célkitűzés tervezése	Célorientáció elfogadása	Idő és erő-feszítés megtervezés	A feladat megítélése	
	Előzetes tartalmi tudás aktiválása	Hatékonysági döntés	A viselkedés önmegfigyeléséhez tervezés	Környezet megítélése	
	Metakognitív tudás aktiválása	Tanulási döntések könnyedsége; a feladat nehézségének megítélése			
	Érdeklődés felkeltése				
2. Monitoring	Az észlelés metakognitív tudatossága és megfigyelése	A motiváció és hatás tudatossága és megfigyelése	Az erőfeszítés, idő felhasználása, segítségkérés tudatossága és megfigyelése	A változatos feladat és környezeti feltételek megfigyelése	
			A viselkedés önvizsgálata		
3. Ellenőrzés	A tanulás, gondolkodás kognitív stratégiáknak válogatása és alkalmazása	Stratégiák válogatása és alkalmazása a motivációhoz és hatáshoz	Erőfeszítés emelkedése/csökkenése	A feladat megváltoztatása vagy újratárgyalása	
			Kitartás, feladás Segítségkereső viselkedés		
4. Reakció és észrevétel	Kognitív döntés	Affektív reakció	Viselkedés-választás	Feladat értékelése	
	Tulajdonságok	Tulajdonságok		Környezet értékelése	

A temperamentum és a jellemvonások jelentik a személyiség viszonylag *stabil* komponenseit, a kognitív folyamatok és képességek pedig a személyiség *dinamikus* elemeit. A személyiség stabil összetevői meghatározzák az önszabályozás fejlődésének irányát, de a kognitív komponensek, az érzelmek és a környezeti hatások is befolyásolják ezen képességek működését. A szülői viselkedés meghatározó szerepet játszik az önszabályozás megfelelő kialakításában. A gyermekek a családi környezetben tanulják meg kontrollálni

érzéseiket és viselkedésüket, valamint akaratauk érvényesítésének hatékony módját. A stabil és dinamikus tényezők együttes megnyilvánulása azt is jelentheti például, ha a lelkiismertesség vagy az akarat, mint stabil személyiségvonások alacsonyabb szinten működnek, a szülők és később a tanárok kompenzálhatják a hiányosságokat helyes, következetes viselkedéssel. Megtaníthatják a gyerekeket arra, hogyan kezeljék a negatív érzéseiket, fejlesszék gondolkodásukat és szervezzék hatékonyan tanulásukat (D. Molnár, 2014).

Az extravertió és introvertió összefüggnek a neurológiai funkciók, információfeldolgozás és önálló referens tudás szintű kogníciók komplex csomagjával. A személyiség alakíthatóbb szempontjait a 6. ábra mutatja. Az extrovertió kognitív-adaptív modellje szerint a jellegzetes viselkedésnek jellegzetes eredményei vannak (Matthews, 2008, 2018).



6. ábra
Az extravertió kognitív-adaptív modellje
(Matthews, 2018. 74. o. alapján készítette a szerző)

Az önszabályozó tényezők, úgy mint az önhatékonyság, szintén motiválhatják az egyént, hogy olyan tevékenységet válasszon, amelyben szükség van a képességeire (pl.

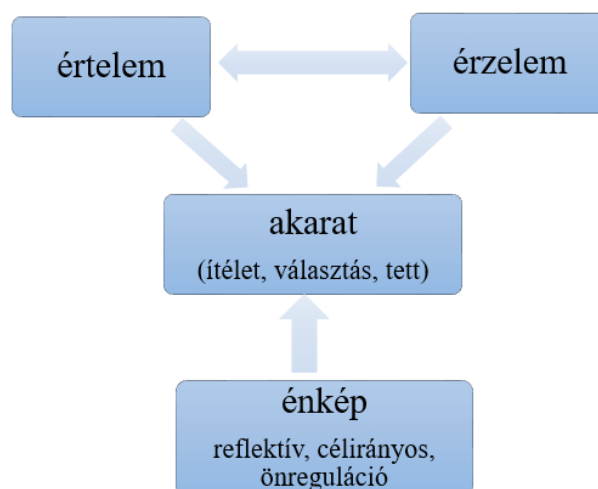
extrovertáltak keresik azt a társaságot, amely előmozdítja a nagyobb szakértelmüket, gyakorlatukat és az önbizalmukat) (*Matthews, 2008, 2018*).

Az óramutató járásával megegyezően haladva a háromszögben láthatjuk, hogy a meglévő szociális képességek pozitív önbizalmat és szociális önhatékonyt építenek ki, amelyek nagyobb elköteleződésre ösztönöznek a társadalmilag igényes helyzetekben. Az óramutató járásával ellentétesen, a szociális szakértelem generál több, tényleges szociális sikert, amely viszont a továbbiakban pozitívabb eredményvárakozáshoz vezet, emelve az alkalmazott készség hatékonyságának valószínűségét, úgy, mint a társadalmi stresszel való megküzdés stratégiáját. A kognitív készségek, önismeret és viselkedés folyamatosan hatnak egymásra. A siker megköveteli azt a készségkészletet, amely magába foglalja a párbeszéd/megbeszélés készségeket, azért hogy imponáljon másoknak, illetve befolyásoljon másokat; a válasz retorikáját, amely révén a társaság középpontjába kerül, és másokat megelőzően felszólal, valamint a stresszkezelési készségeket, amelybe beletartozik a versengés kezelése, amely a társaságból való kitűnéssel jár együtt (*Matthews, 2008, 2018*).

Ezzel szemben az introvertáltak képesek fenntartani a figyelmet monoton környezetben is. Az introvertáltak jellemző személyiségjegye a szorgalom, a munkában az azonnali jutalom hiányát, vagy mások általi segítségnyújtás elmaradását is jól viselik. Ezek a készségek támogatják a figyelem fenntartását, a reflektív problémamegoldást és az unalom elviselését (*Matthews, 2008, 2018*).

Az önszabályozás és a lelkiismeretesség kapcsán kimutatták, hogy akiket magas lelkiismeretesség jellemez, azok magabiztosak, fegyelmezettek, precízek. Akik viszont alacsony lelkiismeretességgel bírnak, viselkedésüket a spontaneitás jellemzi, hajlamosak halogatni a tennivalóikat. Ez tehát azt jelenti, hogy alacsony lelkiismeretességhez alacsony önszabályozás társul (*Costa és McCrae, 1992; Hoyle, 2010*).

A reflektív önszabályozás a személyes célok meghatározása, amely összefügg az egyén szükségleteivel, emellett egy rugalmas tanulási stratégia kiválasztási képesség, amely a konfliktusok megoldását szolgálja, amelyek menet közben jelentkeznek. Az önszabályozás működésbe hozza az önjutalmazó rendszert és növeli a sikert a pozitív érzelmek generálása révén. A reflektív önszabályozás során a tanuló egyre kevésbé függ a mindenkori külső körülményektől. Összehasonlítja a külső hatásokat a korábbi tapasztalataival, és a kapott eredményt felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, és egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati komponensekre (7. ábra) (*Réthyné, 2002*).



7. ábra
A reflektív önszabályozás folyamata
 (Réthyné, 2003b. 56. o. alapján készítette a szerző)

Karoly (2010) az önszabályozás két típusát különböztette meg. Az 1. típus a releváns célok felé haladás vagy attól eltávolodás időben lejátszódó folyamatára utal, egy viszonylag rugalmas és helyzetileg összehangolt módon, a konfliktus, tévedés vagy fenyegetés feltételei között. Az önszabályozás 1. típusa úgy is definiálható, mint a *szelf általi szabályozás* (*regulation by the self*). Az önszabályozás 2. típusa az ön-releváns célok felé haladás vagy attól eltávolodás rövid távú folyamatára utal, egy viszonylag merev és helyzetileg megalapozott módon, viszonylag kiszámítható, ellenőrizhető gyakorlat és/vagy stabil feltételek között. A 2. típust különböző módon hívják: asszociatív, implicit, automatikus feldolgozás, és úgy is ismert, mint pszichológiai önszabályozás. Az önszabályozás 2. típusa a *szelf szabályozása* (*regulation of the self*).

Az önhatékonyság pozitívan viszonyul a tanulói kognitív elköteleződéshez és teljesítményhez. Azok a tanulók, akik hisznek abban, hogy megvannak a képességeik, nagyobb valószínűséggel számoltak be kognitív stratégiák használatáról, önszabályozóbbak a metakognitív stratégiák használatának szempontjából és gyakran kitartóbbak nehéz vagy kevésbé érdekes tanulmányi feladatokban (Pintrich és De Groot, 1990).

Az önszabályozó tanulás egy fontos, új konstrukciónak jelent meg az oktatásban (Boekaerts, 1999; Cazan, 2012). Az önszabályozó tanulás egy aktív, építő jellegű folyamat, amely fontos szerepet játszik az iskolai tanulási folyamatban, és magába foglalja a célok kitűzését, a monitoringot, az ellenőrzést és a reflexiókat (Pintrich, 2000c).

Az önszabályozó tanulás definíciójának széles skálája létezik, de három összetevő tűnik különösen fontosnak az iskolai teljesítmény során:

1. Az önszabályozó tanulás magába foglalja a tanulók metakognitív stratégiáit a tervezéshez, a monitoringhoz, és az észlelés módosításához.
2. A tanulói menedzsment és az osztálytermi tanulási feladatokban kifejtett erőfeszítés szabályozása.
3. A tényleges kognitív stratégiák, amelyeket a tanulók használnak, hogy tanuljanak, emlékezzenek és megértésük a tananyagot (Zimmerman és Martinez-Pons, 1988; Printrich és De Groot, 1990).

Réthyné (2003b, 47. o.) az önszabályozó tanulás definícióját az alábbiak szerint fogalmazta meg: „Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja.”

2.3.5. Halogatás

Egy fontos szabályozó stratégia a halogatás leküzdésének stratégiája. Egy közmondás szerint: „Általában a »majd holnap« a hét legsúfoltabb napja.”¹⁷ A tanulás halogatása akkor jelentkezik, ha valamilyen más vonzóbb tevékenység elvonja a tanulásról a figyelmet (Wolters, 2003). A tanulás, a házi feladat elvégzése kötelező, de az utolsó pillanatig elodázzuk annak elvégzését, ami viszont rossz érzéssel jár, így negatív érzelmi következményekkel von maga után (pl. szorongás, idegesség) (Wolters, 2004). Wolters (2003) tanulmányában rámutatott arra, hogy azok a tanulók, akik biztosak saját képességeikben, gyakran halogattak. Érdekes ellentmondása ennek a jelenségnek, hogy a magas önhatékonyság az önszabályozott tanulás egyik meghatározó faktora, azonban a halogatás éppen egy nem hatékony stratégiát von be a tanulás folyamatába. A szakemberek sokáig a halogatást ártalmas viselkedésként aposztrofálták, amely negatív következményekhez vezet.

A szerzők a halogatás két típusát különítették el: a passzív és aktív halogatást. A passzív halogatás a hagyományos értelemben vett halogatás. Ebben az értelemben az egyén megbénul a határozatlanságától, hogy cselekedjen és elvégezze a feladatokat határidőre. Ezzel szemben az aktív halogatók, a halogatók „pozitív” típusa. Ők szívesebben dolgoznak

¹⁷ <https://idezetmania.hu/idezet/noname/23214?image=131> [2020.01.31.]

nyomás alatt, tudatos döntést hoznak, amikor a halogatás mellett döntenek (*Chu és Choi, 2005*). A passzív halogató személy elodázza a feladatainak elvégzését. Az aktív halogató egyének számára a halogatás tudatos elhatározás eredménye, amely segíti őket, hogy energiáikat, figyelmüket egy későbbi időpontban jobban a feladatokra tudják koncentrálni. Inspiráló hatással van rájuk a határidők szorítása, bíznak a sikerben, jobban kihasználják az idejüket, nagyobb határfokkal összpontosítanak a feladatra (*Szabó, 2012; Jámbori, Fejes, Gál, Kasik, Szabó-Hangya és Nagy, 2019*). *Choi és Moran (2009)* kutatásuk során az aktív halogatás háttérében négyféle dimenziót különböztettek meg: (1) a feladat befejezését követő elégedettség érzését, (2) presszióérzést, (3) tudatos döntést a halogatás mellett, (4) határidő szorítását. Vizsgálataik szerint az aktív halogatók helyesen becsülik meg a feladatok elvégzéséhez szükséges időt, ösztönzi őket a határidők szorítása, problémaorientált megküzdés jellemzi őket (*Jámbori és mtsai., 2019*).

2.3.6. Kozéki motivációs elmélete

Kozéki és Entwistle (1986) tanulmányukban egy magyar-skót összehasonlító vizsgálatot mutatnak be. Eleinte egymástól függetlenül végezték a kutatásaikat, és az eltérő kultúrák ellenére is egymással összhangban lévő eredmények születtek. *Kozéki* egy motivációs modellt dolgozott ki, amelyben hangsúlyt kaptak az *affektív, kognitív* és *morális* motívumok. Eszerint a tanulók iskolai teljesítményét és viselkedését meghatározzák a szülőkkel, nevelőkkel és társakkal való interakciókban megjelenő és módosuló *affektív-szociális* motívumaik; a tevékenység során a kompetenciaszerzést és az érdeklődés követését felölelő *kognitív* motívumcsoportjuk; valamint a lelkiismeret alapján való önértékelésből, a követelményteljesítésre való fáradásból és a felelősségvállalásból összetevődő *morális* motívumaik.

Entwistle a tanulás felől közelítette meg a kérdéskört és egy tanulási orientációs modellt dolgozott ki. Három orientációs típust határozott meg: *reprodukáló, mélyrehatoló* és *szervezett*. A *reprodukáló* típusúhoz tartozó tanulók szeretik, ha a tanár világos struktúrákban tényeket közöl, amelyeket a tanulók mechanikus tanulás útján reprodukálhatnak. A *mélyrehatoló* típusú tanulók az izgalmas ismeretátadást kedvelik, az új ismereteket a saját régebbi tapasztalataikhoz kötik. A *szervezett* orientációs típusú tanuló szereti a lelkiismeretes, kitartó munkát, és az olyan stratégiát, amely az adott esetben a legjobb eredmény elérését biztosítja (*Kozéki és Entwistle, 1986*).

Mind a *tanulási motiváció* összetevői, mind a *tanulási orientáció* fő típusai tekintetében egybevágó eredmények születtek, amelyek azt sugallták, hogy a két megközelítés jól kiegészítheti egymást. Ez adta az alapját a további közös vizsgálatoknak. Kutatásuk arra irányult, hogy milyen összefüggések mutathatók ki a motívumok és motivációs stílusok, valamint az orientációk és tanulási stílusok területén, valamint milyen azonosságok és különbségek mutatkoznak a két különböző kultúrához tartozó populáció esetén (Kozéki és Entwistle, 1986).

Kozéki motivációs rendszerében a motívumok három fő területre tagolhatók:

1. *Affektív motiváció*: az érzelmi kapcsolatokat foglalja magába. Tartalma szerint A_1 =melegség, meghittség; A_2 =közösséghez való alkalmazkodás képessége. A meleg családi légkör, a szülőkkel, testvérekkel való bensőséges kapcsolat, az emberi kapcsolatoknak a család értékrendjében elfoglalt helye képes kialakítani a gyermekekben a kötődés, a jó társas kapcsolatok iránti igényt. Az egyén további személyiségvonásaitól is függ, hogy a két affektív motívum közül, melyik válik dominánssá: a szoros, bensőséges kapcsolatokra helyeződik-e a hangsúly vagy inkább a sok emberrel fenntartott, de felületesebb jó kontaktus vágya tölt be meghatározó szerepet.
2. *Kognitív motiváció*: a megismerés, a tudásszerzés vágyával jellemezhető. Komponensei: B_1 =kompetencia; B_2 =érdeklődés motívuma. Az első faktor arra vonatkozik, hogy a gyermek fájdalom árán vagy lemondást is vállalva igyekszik elsajátítani valamilyen tudást, képességet. A második tényező a könnyebben megszerezhető, a gyermek kíváncsiságát kielégítő, érdekfeszítő dolgok iránt mutatkozik meg. Ezeket a motívumokat az aktivitásra ösztönző, nyílt nevelési módszerek szilárdítják meg, míg a korlátozó, gátló nevelési stílusok csökkentik ezen motívumok aktivitását.
3. *Morális motiváció*: az erkölcsi értékek és az akarat dimenzió mentén írható le. Komponensei: C_1 =felelősség; C_2 =követelményteltetés, rendszükséglet. Nevelési elveink szerint a kisgyermeknél előbb kell a második összetevőt (C_2) kialakítani, azaz engedelmséget, a világ rendje iránti tiszteletet kialakítani, és erre épülhet rá később az önálló döntés és felelősségvállalás (C_1) motívuma. Ezek kifejlődését elősegítik a szabályok világos közlése és következetes számonkérése. Ezzel szemben az engedékenység, a gyenge, laza nevelési módszer ezek hiányához vezet (lásd 3. táblázat) (Kozéki és Berghammer, 1991).

3. táblázat: A tanulási motiváció összetevői (Kozéki és Entwistle, 1986, 275. o.)

Fő motívumok, szükségletek	Iskolai motivációs faktorok	Megerősítés motivációs formái	A tanuló motivációs típusa
MELEGSÉG Gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete	MELEGSÉG Jó intim érzelmi kapcsolat	Érzelmi és szociális kötelékek	KÖVETŐ Fő a jó kapcsolat, szeretettség megszerzése. Melegszívú, szorgalmas, megbízható, passzív, kudarckerülő.
AFFILIÁCIÓ Odatartozás szükséglete (főleg egykorúakhoz)	SZOCIABILITÁS Elfogadottság, felnőttekhez és egykorúakhoz való tartozás		
IDENTIFIKÁCIÓ Elfogadottság szükséglete, főleg nevelők részéről			
KOMPETENCIA Tudásszerzés szükséglete	KOMPETENCIA Tapasztalás, tudásszerzés, ügyesedés	Kognitív és praktikus teljesítés	ÉRDEKLŐDŐ Fő a kognitív téren való sikeresség. Érdeklődő, kreatív. Szereti a versengést, saját érdeklődés követését. Szociábilis, bár nem melegséget, inkább népszerűséget igényel.
INDEPENDENCIA A saját út követésének szükséglete			
ÉRDEKLŐDÉS Kellemes közös aktivitás szükséglete	ÉRDEKLŐDÉS Kihívás, kaland, játék, győzelem		
FELELŐSSÉG Önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete	FELELŐSSÉG Moralitás, jellemvonások irányította magatartásra törekvés	Személyes és társadalmi felelősség, moralitás, lelkiismeretesség	TELJESÍTŐ Fő a becsületes, eredményes feladatteljesítés, a saját tökéletesedésért érzett felelősség, helyállás. Önálló, érzelmileg is független.
LELKIISMERET Bizalom, értékelés szükséglete, önérték			
RENDSZÜKSÉGLET Az értékek követésének szükséglete	KÖVETELMÉNY-TELJESÍTÉS Iskolai elfogadása		
PRESSZIOÉRZÉS Annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek.			

A három motivációs terület fejlettsége, erőssége vagy gyengesége az adott gyermek motivációs térképen kirajzolja az egyén motivációs struktúráját (Kozéki és Entwistle, 1986).

2.4. Osztálytermi környezet

Általános nézet, hogy az osztálytermi tanulási környezet az összes tanuló számára közös élményt kínál, de a gyerekek azonos osztályteremben is különféle módon vannak kezelve. Eltérő korábbi tapasztalatokat hoznak magukkal, ezek megjelenhetnek a tanár-diák interakcióban (Ames, 1992).

A tanulási tevékenység is érzelmmel kísért tevékenység. A különböző érzelmek más-más hatást gyakorolnak a tanulás tervezésére, szervezésére, folyamatára. Az érzelmeket befolyásolják a korábban átélt élmények. Akkor tanulja szívesen a diák az adott tantárgyat, ha a tanórán valami pozitív hatás érte, dicséretet, jó jegyet stb. kapott. A pozitív érzelmek hatására a figyelem és a kogníciós képesség bővül, a cselekvések köre növekszik, erősítve az intellektuális erőforrásokat. A pozitív érzelmek támaszt nyújtanak a mindennapok nehézségeinek leküzdésében, segítenek fenntartani a fizikai és mentális egészséget (Fredrickson, 2004; Réthyné, 2016).

A diákok későbbi életére hatással vannak az iskolai élmények. Ha csak negatív élményeket élnek át az iskolában, megtörténik az iskolától, a tanulástól való elidegenedés. A tanárok emocionális állapota is hatással van a tanulókra, mivel a szülők után a legerősebb az érzelmi kötődés irányukban van, ezért a tanárok felelőssége is nagy (Réthyné, 2016). Kritikus faktor a tanulási folyamatban, ahogy a tanár és a tanulók egymásra hatnak. Azok a tanárok képesek a tanulóknál az önbizalom és önrendelkezés érzését fejleszteni, akiket a diákok gondoskodónak, megértőnek és segítőkésznek tartanak (Seifert és O'Keefe, 2001).

A tevékenységorientált stratégiát alkalmazó tanár kezdeményez, kitartó, tevékenységét kontroll alatt tartja, mentálisan egészséges. Szeret tanítani, kiegyensúlyozott a viszonya a környezetéhez. Érdeklődő, belső célokat tűz ki, tisztában van saját képességeivel. A helyzetorientált stratégiát alkalmazó tanárok nevelői tevékenységét a mindenkori belső állapotuk határozza meg, munkájukat a változékonyság, a tétovaság, a saját aktuális érzelmeik általi befolyásoltságuk jellemzi. Fontos tehát, hogy a tanárok tevékenységorientáltak legyenek, azaz magas érzelmi intelligenciával, magas szintű szakmai tudással rendelkezzenek, mert így lesznek képesek a tanulók érzelmi problémáit megérteni és a megoldásban segítséget nyújtani (Réthyné, 2016).

Az iskolának van egy úgynevezett szociálpszichológiai hatásrendszere, amelyre befolyással vannak a különböző egészségkultúrájú tanulók, tanárok, védőnők, akik rejtett folyamatok révén támogatják vagy akadályozzák az egészségtámogatói iskolai belső környezet alakulását. A stressz, a konfliktus, izoláltság, meg nem értettség érzése (tanulónál

és tanárnál egyaránt) arra utal, hogy az iskola belső környezete nem egészségtámogató rendszerként működik. Az iskolai légkör másik alkotóelemét az iskolai szabályrendszerhez való alkalmazkodásban találjuk meg. Ha diákok a szabályok alkotásában közreműködtek, kevésbé élik meg kényszerítő erőként. A másik feltétel az iskolai milió része az osztályterekben megfigyelhető légkör. Ha a tanuló alacsony tanulási motivációs szinttel rendelkezik, a pedagógus pedig magas teljesítményelvárással bír, akkor a tanulók és tanár közötti légkört a konfliktusok fogják jellemezni, amelynek kezelése a tanár konfliktuskezelési stratégiájával függ össze, azaz az engedelmisséget vagy a kooperációt preferáló vezetési stílust képvisel. A kiegyensúlyozott kapcsolatok egészségtámogatásban betöltött szerepe vitathatatlan. A tanárnak egyértelművé kell tennie a követelményrendszerét (Meleg, 2005).

A folyamatosan indukált motiváció az osztályteremben minden tanuló számára fontos. A motivált viselkedés az iskolában a tanulók szituációs helyzetéből következik. Egy „nem-motivált” tanuló készséges résztvevővé válhat a tanulmányi feladatokban, ha a feladatok hozzá vannak szabva az érdeklődéséhez vagy a tanulók lehetőséget kapnak, hogy kielégítsék a társas igényeiket, azaz együtt dolgozhatnak a barátjukkal az adott feladaton. A tanárok közvetlenül emelhetik a tanulók motivációját olyan kontrolálható tényezők révén, mint a tanítási stílus, a tananyag és az iskolai vagy osztálytermi politikák. Az *osztálytermi politika (classroom policy)* kifejezés arra utal, hogy a tanár által alkalmazott szabályok befolyásolják a társas és a tanulói célok közötti kapcsolatot. A tanárok csökkenteni tudják a kettő közötti konfliktust azáltal, hogyha nem kell a tanulóknak választaniuk, mert a pedagógus kooperatív tanulási technikát alkalmaz a tanórán, illetve a tanulóknak megengedi, hogy a feladatot az általuk választott osztálytársukkal oldják meg. A tanulóknak, akiknek választaniuk kellett az iskola által támogatott (pl.: erőfeszítés, teljesítmény) és a barátok által támogatott (pl.: az iskola leértékelése) értékek között, rendszerint azokat a barátokat választották, akik leértékelték a tanulási erőfeszítéseket. Azokban az osztályokban, ahol a barátokkal az interakció nem megengedett, a tanulók kudarcot vallottak. Ellenben, azokban az osztályokban, ahol a tanulók össze tudtak dolgozni a barátaikkal, ezek a tanulók rendkívül motiváltak voltak, és magas szinteket értek el. Ezek a megállapítások azt bizonyítják, hogy a társas és tanulmányi célok között az összefüggés befolyásolható az osztálytermi tanári gyakorlatok és szabályok által (Urdan és Schoenfelder, 2006).

A társas és tanulmányi célok közötti potenciális konfliktus csökkenthető, ha nem erőltetjük, hogy a tanulók válasszanak a kettő közül, ezért a tanulóknak meg kell engedni, hogy a feladatokat a barátokkal oldják meg. Amikor tehát a tanárok kizárólag az önálló

munkára fókuszálnak, és kevés lehetőséget kínálnak a diákoknak, hogy együtt dolgozzanak, akkor a diákok a kapcsolati szükségleteiket nehezen tudják kielégíteni, és néhány tanuló kényszerrel érez arra, hogy válasszon a tanulmányi teljesítmény és a társas kötődések fenntartása között. Sok esetben a társas kapcsolatot helyezik előtérbe, ezért nem a tanórai munkával foglalkoznak, hanem egymással kommunikálnak, zavarva ezzel a tanórát (*Urđan és Schoenfelder, 2006*). Az osztálytermi munkaszervezésnek hat területe van, amely a motivációs bevonódásra ösztönöz: feladat, önállóság, elismerés, csoportmunka, értékelés és idő (*Ames, 1990*).

Az a legfontosabb feladat, hogy a tanulók olyan közösségét alakítsuk ki, mely támogatja az új tudás megszerzését. Figyelembe kell venni azt is, hogy a tanulás egyéni folyamat. Ugyanakkor dupla folyamat is: egyéni és közösségi. A dinamikus, interaktív tanulási közösségek, amelyek a legmagasabb szintű tudás megszerzését tűzik ki célul, nem mindig számolnak az egyéni különbségekkel. A fő feltevésük szerint minél érdekesebbé kell tenni a tanítási folyamatot a belső motiváció szintjének emeléséhez. Problémát okoz egyrészt az, hogy az új ismeretek elsajátításának folyamata eleve motiváltságot követel a tanulótól. Másrészt az új feladatokkal való foglalkozás a siker érzését váltja ki. A tanulási feladatok izgalmassá tétele nemcsak a tanulási folyamatot változtatja meg, de a lehetőségeket is. Bár a kutatások különböző elméleti tradíciók alapulnak, abban egyetértenek, hogy az önszabályozott tanulást alapvetően egy hatásos tanulóorientált aktivitás irányítja (*Réthyné, 2002*).

Az egyének megpróbálnak összpontosítani a saját megismerésük, motivációjuk és viselkedésük ellenőrzésére vagy szabályozására. Természetesen, más személyek a környezetben, mint a tanárok, a kortársak vagy a szülők megpróbálhatják szabályozni az egyén megismerését, motivációját vagy viselkedését, azáltal, hogy irányítják vagy nyomást gyakorolnak az egyénre olyan értelemben, hogyan és mikor csináljon meg egy feladatot (*Pintrich, 2000c*).

A célok és az önszabályozás közötti kapcsolatok változhatnak az életkorral és a szakértelem növekedésével. A fiatalabb gyerekek valószínűleg kevésbé metakognitívak és önszabályozók, mint az idősebb gyerekek vagy felnőttek. Az önszabályozás legtöbb modellje, valamint a célok nem kifejezetten fejlődési jellegűek (*Pintrich, 2000c*).

Egy másik viselkedési stratégia, amely nagyon hasznos lehet a tanulás szempontjából, a segítségkérés. Világosnak tűnik, hogy a jó tanulók és a jó önszabályozók tudják, mikor, miért és kitől kérjenek segítséget (*Ryan és Pintrich, 1997*). A segítségkérés annak a tanulónak is egy stratégia lehet, aki kevés munkával akarja az iskolai feladatokat elvégezni,

vagy aki anélkül akarja megcsinálni a feladatot, hogy azt megértene vagy megtanulná. A tanulás és megértés ezen célján alapuló segítségkérés általánosságban egy maladaptív stratégia, ellentétben az adaptív segítségkéréssel, ahol a tanuló a tanulásra összpontosít és csak akkor kér segítséget, amikor egy különösen nehéz feladat meghaladta a képességeit (Pintrich, 2000c). A stratégia használata feltételezi, hogy a tanulók tudatában vannak annak, hogy megakadtak, és a továbbhaladáshoz segítségre van szükségük. Gyakran előfordul, hogy a tanulók mégsem kérnek segítséget. Ennek különböző okai lehetnek: individuális (az önállóság megtartásának vágya vagy a kompetencia fenyegetettsége; például a tanulók többsége fél a tanároktól vagy az osztálytársaktól érkező negatív kritikától, mert azt hiszik, hogy butának tartják őket) és kontextuális (a tanóra nem teszi lehetővé, például mert a versengő az osztály légköre stb.) (Boekaerts és Niemivirta, 2000; Ryan, Pintrich és Midgley, 2001; D. Molnár, 2014)

Elsajátítási célszerkezetet létre lehet hozni, ha a pedagógus (1) a tanulóknak megfelelően kihívó és értelmes tanulmányi feladatot biztosít, (2) tanulókat különböző módon osztályozza, hangsúlyozza és értékeli a fejlődést a társas összehasonlítás és verseny növelése révén, és (3) több lehetőséget ajánl a tanulóknak a választásra és az autonómiára az osztályteremben (Ames, 1992; Urdan és Schoenfelder, 2006).

A pozitív pszichológiai megközelítés szerint a gyerekeknek és serdülőknek egy veleszületett fiziológiai funkciónak tekinthető érdeklődése van, amit az iskolai rendszerek nem aknáznak ki megfelelően, ezért az iskola sok fiatal számára nem a boldog élet biztosítója, hanem egy unalmas, stresszes milió. Különösen igaz ez a nem megfelelő szakmát választott tanulókra, ugyanúgy az alulmotivált diákokra is. A motivációkutatás egyik fő kérdése, hogyan lehet a tanulóknak felkelteni és fenntartani az érdeklődést. Az érdeklődés fontos eszköze annak, hogy az egyén interakcióba lépjen környezetével, aktívan részt vegyen az osztályteremben zajló folyamatokban, figyelmét mozgósítani tudja bizonyos ingerek felé. Az érdeklődés együtt jár olyan jóllétet biztosító faktorokkal, mint az általános önbecsülés, optimizmus, pozitív jövőkép. Kutatások igazolják, hogy az érdeklődés a pszichés egészségre jó hatással van, míg az érdeklődés hiánya pszichés diszfunkciót jelezhet. Ez egyben az érdeklődés egészségvédő funkcióját is determinálja, így nem feledkezhetünk meg az iskola preventív szerepéről (Hunter és Csikszentmihalyi, 2003).

Nagy (2002) *XXI. század és nevelés* című könyvében erős kritikát fogalmaz meg az iskolai oktatással szemben. Úgy véli, hogy a szellemi potenciál növekedéséhez leginkább az oktatás és képzés eredményessége és hatékonysága járulhat hozzá. Ebben elvileg nagy tartalékok rejlenek, ugyanis a tankönyvek tömeges használatának megvalósulása óta

lényeges előrelépés nem történt. Példaként említi az iskolai oktatást, amely a mai napig nem képes eredményesen figyelembe venni a hasonló életkorú tanulók közötti többéves fejlettségbeli, fejlődési ütembeli, motivációs különbségeket. Ezért ezen tanulók jelentős hányada egyre kevesebbet profitál az iskolában töltött időből. A semmittevésre kényszerülők és az erre szocializálódók arányának növekedése többek közt abból ered, hogy nem rendelkeznek a munkába álláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges minimális szellemi potenciállal sem. A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja között is növekszik a szakadék. Ugyanakkor a fejlettebbek, motiváltabbak sem kaphatják meg a nekik megfelelő fejlődés lehetőségét.

3. SZAKKÉPZÉS

A szakképzés vitathatatlanul napjaink legnagyobb változásait megérő oktatási ágazat. A technikai forradalom, az innovációk nagyszámú megjelenése kihat életünk minden szegmensére. A magas technológiai színvonal a munkaerővel szemben is komoly elvárásokat támaszt (Sütő, 2019b). A szakképzés megújítása érdekében az Innovációs és Technológiai Minisztériumban kidolgozták a Szakképzés 4.0 stratégiát, tekintettel arra, hogy a szakképzési rendszernek is meg kell felelnie a negyedik ipari forradalom kihívásainak.¹⁸ A Kormány 2019-ben meghozta a 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozatot, amely a „Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira” című stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről rendelkezik.¹⁹

A negyedik ipari forradalom legfőbb jellemzője a „digitalizáció mindent felforgató hatása” (Molnár, 2018. 43. o.). A német kormány kezdeményezése nyomán terjedt el az „Ipar 4.0” (Industry 4.0) kifejezés. Az első ipari forradalom az 1800-as években a gőzerőt hasznosította az állati és emberi izommunka kiváltására. A 19. század derekától a második ipari forradalom a munkamegosztást, a tömegtermelést indukált a villamos energiára alapozva. Az 1960-as években indult harmadik ipari forradalom már a digitális technológiákra, internetre támaszkodva valósította meg az automatizálást, a robotikát. A napjainkat meghatározó negyedik ipari forradalomban az újgenerációs digitális technológiák révén fejtik ki hatásukat. A technológia fejlődése egyre összetettebbé teszi az egyszerű szolgáltatások elérését is. Egy áru interneten történő vásárlása, egy egyszerűbb pénzügyi szolgáltatás igénybevétele egyre komplexebb készségek, képességek, tudás birtokában lehetségesek csak. Ez a sokrétű, bonyolult ügymenet felerősíti a magas képzettségek, a magas szintű képességek szükségességét, hiszen a munkaerőpiacon csak ezek a munkavállalók lehetnek versenyképesek. Ugyanakkor fokozza a munkaerőpiac szegmentálását is az alacsony képesség/alacsony fizetés és a magas képesség/magas jövedelem dimenziók mentén. Ez pedig tovább gyengíti az információs társadalmak integrációs erejét (Molnár, 2018).

¹⁸ <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/tudas-es-innovacio-menedzsmenntert-felelos-allamtitkarsag/hirek/oteves-technikumma-alakulnak-a-szakgimnaziumok-2020-szeptemberetol> [2020.02.16]

¹⁹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A19H1168.KOR&txtreferer=00000001.txt> [2020.07.04.]

Az internetet megelőző korszakban megalkották a *tudásszakadék* elméletet, mely szerint ahogy a tömegmédiá információinak mennyisége növekszik egy társadalmi rendszerben, a népesség magasabb társadalmi-gazdasági helyzetben lévő szegmensei gyorsabban sajátítják el ezeket az információkat, mint az alacsonyabb státusú rétegek, emiatt az egyes szegmensek közötti különbség nem csökken, hanem egyre nő (*Gálik és Urbán, 2008; Bodoky, 2009*). *Castells*, a tudástársadalom fogalmának megalkotója szerint a „digitális szakadék” nagyjából ugyanazon társadalmi törésvonalak (gazdagok-szegények, városiak-vidékiek stb.) mentén jön létre, ahol korábban a technológiai és kommunikációs töréseket is megfigyelték. A digitális szakadék az internet-hozzáférés rohamos terjedésével sem fog teljesen eltűnni (*Castells, 2005; Bodoky, 2009*). A digitális világban való jártasság, vagy az abból való kimaradás meghatározó jelentőségű, azonban a szakadék a tudás kreatív, innovatív jellegére vonatkozik, így alakul ki a tudáselit, akik teljesítményéért, tudásáért folyik a harc a munkáltatók között. A többi ember pedig mint vásárló érdekes a cégek számára (*Törőcsik 2017; Tari, 2019*).

A gazdasági fejlődés és a szakképzés szoros kapcsolatban áll egymással. Csak jól képzett szakemberekkel lehet gazdasági növekedést elérni. A gazdaság meghatározza az igényeit a szakképzett munkaerőre vonatkozóan, ezzel irányt mutat a szakképzés fejlesztéséhez. A szakképzés pedig a szakmai végzettséget megszerzettek összetételével, a képzés színvonalával gyakorol hatást a gazdaságra (*Sütő, 2019b*).

Napjaink vállalkozásai, multinacionális cégei új elvárásokat támasztanak a munkaerővel szemben. A szakképzés ehhez próbál alkalmazkodni, és olyan szakmai végzettséggel rendelkező szakembereket kibocsátani, akik meg tudnak felelni ezeknek a kihívásoknak. A rendszerváltás leértékelte a specifikus szakmai képességek, készségek szerepét, és helyette az általános képzésben megszerezhető tudás vált jelentőssé, amely a minden szakmában felhasználható ismeretet jelenti. Elsősorban az informatika és az idegennyelvtudás jelentősége nagy, bár vannak nem kifejezetten szakmákhoz köthető kompetenciák is. A 21. században egy ember élete folyamán többször kényszerül arra, hogy szakmát váltson. A gazdaság átalakulásával, a technológiaigényes ágazatok részarányának növekedésével megváltozott a szakmunkásokkal, a foglalkoztatottakkal szembeni elvárás. Előtérbe kerültek az egész életen át tartó tanulást lehetővé tevő elemek (*Nahalka és Vass 2009; Sütő, 2019b*).

Annak ellenére, hogy a vállalkozói álláspontok szerint a termelésben elsősorban gyakorlatiasan képzett – az érettségire való felkészülés feladataival nem terhelt – szakképző iskolai végzettségre van szüksége, azonban az ilyen munkavállalókat a vállalatok minden

fizikai munkában kevesebbre értékelik, mint a szakközépiskolában végzetteket (Köllő, 2017). A kereseti előny jelentősen változik az életkorral. A munkaerőpiacra kilépő szakiskolát végzettek induláskor még valamivel többet keresnek, mint a pályakezdő szakközépiskolában érettségizettek, de már 25 éves korban tetemes lemaradás mutatkozik a bérekben az érettségizettekhez képest (Hajdu, Hermann, Horn, Kertesi, Kézdi, Köllő és Varga, 2015; Köllő, 2017). A kereseti hátrány a szakképző iskolában megszerzett szaktudás kisebb mértékű konvertálhatóságát jelzi: az alkalmazkodóképességet megalapozó kompetenciáknak köszönhetően az érettségi lassabban veszít a piaci értékéből, mint a szakmunkás bizonyítvány. A fent ismertetett tények megkérdőjelezzik, hogy a magyar vállalatok komoly túlkeresletet támasztanak az érettségit nem adó szakképzés végzettjei iránt a szakmunkás munkakörök betöltésére. A szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezőket ma már részben segéd- részben betanított munkára alkalmazzák. A bérek szintje sem utal arra, hogy a vállalatok bármely munkakörben többre értékelnék a szakképző iskolai végzetteket, mint a szakközépiskolai érettségivel is rendelkezőket (Köllő, 2017).

Fontos, hogy az egész életen át tartó tanulás mindenki számára biztosított legyen, amely a gazdaság és az egyén versenyképességnek kulcsfaktora. Mindehhez olyan alapkészségekre és kulcskompetenciákra van szükség, amelyek fejlesztése a szakképzésre is kiterjed. A tanulóknak olyan készségeket kell elsajátítaniuk, amelyek birtokában képessé válnak az ismeretszerzésre és a tudás elsajátítására. Az évek során nyilvánvalóvá vált, hogy egy gazdaság versenyképessége csak megfelelően képzett munkaerővel valósítható meg. A szaktudás, az adott munkakörhöz szükséges képességek jelentik a humán erőforrás alapját. Aki nem kapcsolódik be a tanulásba, hátrányos helyzetbe kerül, és leszakad a társadalom képzettséggel rendelkező rétegétől (Habók és Szuchy, 2007; Sütő, 2019b).

Statisztikai adatok igazolják, hogy aki csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, hatszor nagyobb eséllyel lesz munkanélküli, mint aki diplomát szerzett. Ráadásul, aki képzettség nélkül kerül ki az oktatási rendszerből, komoly lemaradása lesz a szakmai pályafutása során (Kaposi, 2014; Sütő, 2019b).

A Globalife Project kutatási eredményei arról számolnak be, hogy a fiatalok számos kihívással néznek szembe manapság. A gyermekkor és a felnőttkor közötti „híd” szétmorzsolódni látszik (Land, 1996). A legtöbb iparosodott társadalomban a fiatalok és a családjuk kevesebb támogatásban részesül a gyermekkorból felnőttkorba történő átmeneti időszakban, ugyanakkor az oktatás és a szakképzés egyre nagyobb terheket ró a diákokra és a szülőkre. A tanulásban és a munkában elért sikerek, mások kárára történik. Egy kisebbség

sikere megerősíti azt az elképzelést, hogy az oktatásban és a szakképzésben szerzett képesítések egyenes utat jelentenek a munka világába (Looker, 1993).

Iskolatípusokat tekintve a szakképző iskolákban van jelen a legnagyobb mértékben a lemorzsolódás: a tanév végi létszámból a tovább nem lépő tanulók aránya 17%. Kiemelkedően magas a lemorzsolódás a kilencedik évfolyamon. Ezzel szemben a szakközépiskolákban tanulók 7,7%-a, a gimnáziumban tanulók mindössze 2%-a morzsolódik le. A magas szakképző iskolai lemorzsolódás okainak egyike, hogy az iskola- és szakma választása többnyire nem egy tudatos pályaválasztás eredménye. A döntés sok esetben érzelmi alapokon nyugszik, egy barát vagy osztálytárs befolyásolja a választást, de sokszor az iskolai eredmények határozzák meg az iskolaválasztást. A hazai oktatási rendszer hiányosságaként jellemezhető, hogy a fiatalok tanulási- és életpályájának tudatos támogatása nem túl jelentős, viszont jellemzően túl korai életkorra tevődik a pályaválasztási kényszer. A pályaválasztás rövid időn belüli, kis veszteséggel járó módosítására nincsenek megfelelően rugalmas lehetőségek a rendszerben, aminek eredményeként a tanulók inkább kimaradnak az iskolából (Mihályi, 2014).

A Kormány az EU 2020 stratégia céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti²⁰ (Mihályi, 2014). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja szerint: a „*lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló: az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé*”. A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia, az 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozattal került kihirdetésre 2014 novemberében. A korai iskolaelhagyás azokra a következményekre utal, mely szerint az alacsony szintű képzettség, illetve a végzettség, a szakképzettség hiánya együtt jár a munkaerőpiacról való korai kiszorulás veszélyével, ami jelentős kockázatot jelent mind az egyén, mind pedig a társadalom számára.

Imre (2014b) tanulmányában a szakképzés változtatására tesz javaslatot a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Jó minőségű, vonzó, munkaerőpiacon távlati lehetőségeket kínáló szakképzés kialakítása sokféle tanuló számára nyújthat perspektívát, a konkrét munkaerőpiaci lehetőségektől a felsőoktatásban való továbbtanulásig. A szakképzésben csökkenhet a lemorzsolódás, és növelhető a végzettséget szerzők aránya

²⁰https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevekenysegek_taj201612.pdf [2020.06.12.]

strukturált munkaalapú képzés segítségével, amelynek részét képezi a vonzó munkatapasztalatokat eredményező gyakorlati képzés. A magas színvonalú szakképzés nélkülözhetetlen a fiatalok munka világába történő bevezetéséhez, és a képzés és a munka világa közötti átmenet megkönnyítéséhez.

Széll (2015) kutatásának eredményeként a pedagógusok kulcsszerepére hívja fel a figyelmet. Összefüggést talált a korai iskolaelhagyás megakadályozása és a pedagógusok szakmai felkészültsége között. Azokban az iskolákban, ahol a tanárok magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, magasabb volt a tanulók tanulási hajlandósága, és kisebb volt az iskolában a fluktuáció, kisebb mértékű volt a lemorzsolódás (*Varga*, 2016).

3.1. Átalakuló szakképzés – 2020

A szakképzés kétségkívül a legtöbb változást megérő oktatási ágazat. Az elmúlt évtizedekben egyre többen választották az érettségit adó középfokú iskolákat, és egyre kevesebben jelentkeztek szakiskolákba. Ezzel szemben a gazdaság szereplői rendre aggodalmukat fejezik ki, hogy sok a felsőfokú végzettségű pályakezdő, miközben kevés a szakmunkás. Ez a tendencia arra vezethető vissza, hogy a szakmatanulás és a szakképző iskolák elvesztették népszerűségüket, ennek megváltoztatását az oktatáspolitikától remélik (*Liskó*, 2006).

A szakképző iskolák rendszerét a szakképzési törvény szabályozza. Az elmúlt két és fél évtized alatt három szakképzési törvény látott napvilágot, amelyeket többször módosítottak: 1993. évi LXXVI. törvény,²¹ a 2011. évi CLXXXVII. törvény,²² valamint a 2019. évi LXXX. törvény.²³ A felsorolt jogszabályok összehasonlítása során csak a legfigyelemreméltóbb elemeket vesszük górcső alá, mivel jelen írás keretei korlátozottak, ezért nem tud minden egyes aspektusra kitérni.

Az 1993. évi LXXVI. törvény megalkotásának az volt a célja, hogy a Magyar Köztársaságban a nemzetgazdaság követelményeihez és a munkaerőpiac igényeihez igazodó szakképzési rendszer alakuljon ki, és ezzel hozzájáruljon a gazdaság fejlődéséhez, biztosított legyen az első szakképesítés megszerzésének lehetősége.

²¹ 2003. évi XXIX. törvény a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról

²² 2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról

²³ 2019. november 28-án lépett hatályba

A 2011. évi CLXXXVII. törvény létrehozásának céljaként fogalmazódott meg, hogy Magyarországon a munkaerőpiac és a gazdaság által elismert szakképesítések megszerzésének lehetőségét biztosítsák, és ezáltal az Alaptörvényben meghatározott művelődéshez és munkához való jog érvényesülhessen.

Az új évezred második szakképzési törvény – a 2019. évi LXXX. – koncepciójaként határozták meg a tudatos szakma-, illetve képezésválasztás elősegítését; a szakképzés 21. századi követelményekhez igazodó, magas színvonalának biztosítását; a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás képességre való oktatást; a szakképzés és a gazdaság szféra közötti együttműködésre alapozó biztos megélhetést biztosító szakképzettség megszerzését elősegítő szakképzési rendszer létrehozását. A szakképzés feladataként a korszerű szakmai ismeretek megszerzését és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek fejlesztését határozták meg.

Az 1993. évi LXXVI. törvényt megelőzően szakképzés intézményei közé tartozott a 4 éves szakközépiskola, a három éves szakmunkásképző, és a kétéves szakiskola (ilyen volt a gyors- és gépíró vagy egészségügyi szakiskola). Az 1993-as törvény megtartotta a korábbi elnevezéseket és a munkaerőfejlesztő és –képző központot sorolta még az intézmények közé. A 2011. évi törvény előírta, hogy a törvény hatályba lépését megelőzően indult képzéseket a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény szabályai szerint kell befejezni. A 2015. évi LXVI. törvény kodifikálta, hogy a 2016/2017-es tanévtől szakképzés kizárólag szakgimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai formában indítható. Ennek értelmében a szakközépiskolai – szakmai elméleti és gyakorlati – képzést *szakgimnáziumban* kellett megszervezni. A szakiskolai elméleti és gyakorlati képzést *szakközépiskolába* helyezték át. A speciális szakiskolai szakmai elméleti és gyakorlati oktatást *szakiskolában* kellett lebonyolítani. A *szakgimnáziumokban* a négyéves képzés során ágazonként és szakképesítésenként szakmai elméleti és szakmai gyakorlati képzés van, emellett az időkeret 60%-át a Nemzeti alaptantervben meghatározottak átadásához szükséges időnek rendelkezésre kell állnia. A *szakközépiskolában* – 9-11. évfolyam során – a rendelkezésre álló időkeret 33%-át a Nemzeti alaptantervben meghatározott ismeretanyag átadására kell fordítani. A képzési idő 67%-át a szakmai elméleti képzés és az iskolai tanműhelyben folyó vagy a gazdálkodó szervezetnél szervezhető szakmai gyakorlati képzésre irányozták elő. A szakmai bizonyítvány megszerzése után lehetőségük van a tanulóknak szakgimnáziumban kétéves nappali rendszerű érettségire felkészítő oktatásban részt venni.

A 2019. évi LXXX. törvény újabb átalakítást hajtott végre. A 4 éves szakgimnáziumi képzést felváltotta az 5 éves *technikum*, amelynek az általános műveltséget megalapozó,

érettségi- és szakmai vizsgára felkészítő, valamint szakirányú továbbtanulásra vagy munkába állást elősegítő feladata van. A technikumban kizárólag érettségi vizsgára történő felkészítés is folyhat. Az ilyen felkészítésnek két évfolyama van, és nappali rendszerben szervezhető meg. A 3 éves képzés *szakképző iskola* lett. Az adott szakma megszerzéséhez szükséges közismereti oktatást és a szakmai képzést foglalja magába. Az érettségivel rendelkezőknek csak szakmai vizsgára felkészítésben kell részt venniük.

Az 1993. évi LXXVI. törvény kimondta, hogy közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata. A szakképesítést igazoló bizonyítvány kiadására jogosult iskolák fenntartásáról az állami, a helyi önkormányzati feladatellátás keretében gondoskodott. E törvényben foglaltak szerint ingyenes volt a szakmunkásképző iskolai, a szakiskolai nevelés és oktatás. Országos Képzési Jegyzék (a továbbiakban: OKJ) az állam által elismert szakképesítéseket tartalmazta. Az OKJ-ben meghatározásra kerültek a szakképesítések megnevezése, az iskolai rendszerű szakképzésben történő megszerzéséhez szükséges képzés időtartama, az elméleti és gyakorlati képzési idő, valamint a szakmai vizsgáztatás általános szabályai és eljárási rendje (*szakmai vizsgaszabályzat*). A munkaügyi miniszter a szakképesítésért felelős miniszterrel egyetértésben gondoskodott a szakmai tantárgyak *központi programjainak* (tanterveinek) kidolgozásáról és kiadásáról. A gazdálkodó szervezetnél a gyakorlati képzés előfeltétele volt a tanuló és a gazdálkodó szervezet között létrejött írásbeli *tanulószerződés*. A tanulószerződés alapján a tanuló juttatásokra volt jogosult. A tanuló pénzbeli juttatásának havi mértékét a mindenkori minimálbér legalább tíz százalékában határozták meg. A tanulót a gyakorlati képzésével összefüggésben megillette a kedvezményes étkeztetés, a munkaruha és az egyéni védőfelszerelés (védőruha), tisztálkodási eszköz, útiköltség-térítés.

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról szóló 2015. évi LXVI. törvény alapelvei közé tartozott, hogy az első és a második, az állam által elismert szakképesítés megszerzését ingyenesen biztosította a szakképző iskolai tanulók számára.²⁴ A szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter az általa alapított és fenntartott szakképzési centrumok szakképző iskolai feladatot ellátó tagintézményei keretében látta el a felelősségi körébe tartozó szakképzési feladatokat. A törvény kimondta, hogy megyénként legfeljebb három, a fővárosban legfeljebb tíz, költségvetési szervként működő szakképzési centrum hozható létre. A szakképzési centrum élére a főigazgató került kinevezésre,

²⁴ Módosította a 2015. évi LXVI. törvény 21. §.

helyettesei a szakmai főigazgatóhelyettes és a gazdasági főigazgatóhelyettes. A szakképző intézmények élén az igazgató áll, helyettese az igazgatóhelyettes.

Az OKJ tartalmazta az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben is oktatható szakképesítéseket, valamint a szakképesítés-ráépítéseket és a részsakképesítéseket. A szakképesítésekhez szakmai és vizsgakövetelményeket határoztak meg. Az iskolai rendszerű szakképzésben – a szakmai képzés a szakmai és vizsgakövetelmény alapján kiadott – egységes és kötelező kerettantervet kellett alkalmazni. Az iskolai rendszerű szakképzés szakgimnáziumban, szakközépiskolában történik, kifutó rendszerben. A Szakképzési Hídprogram képzési ideje két év és záróvizsgával, valamint részsakképesítés megszerzésére irányuló komplex szakmai vizsgával zárult. Fontos kitétel volt, hogy a szakképző iskolában a tanulókat részsakképesítésre nem iskolázhatták be, kivéve, ha a felkészítés a Szakképzési Hídprogram keretében történt. A gazdasági kamara szakmai és vizsgakövetelményben előírt szintvizsgát szervezett az első szakképzési évfolyam tanévében, annak mérésére, hogy a tanuló a szakközépiskolai vagy szakiskolai oktatás során elsajátította-e az irányítás melletti munkavégzéshez szükséges kompetenciákat. A szintvizsga sikeres teljesítése előfeltétele volt a *tanulószerződés* megkötésének. A szakképző iskolában a szakmai elméleti és gyakorlati képzést a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározott képesítéssel rendelkező pedagógusok és szakemberek láthatták el. A pedagógus-életpálya előmeneteli és illetményrendszerébe pedagógus végzettséggel nem rendelkező szakemberek is bekapcsolódhattak.

A 2020. május 31-ét megelőzően létesített tanulói jogviszony és a tanulói jogviszonyból fakadó tanulót megillető jogok és kötelességek teljesítése tekintetében a 2011. évi CLXXXVII. törvényt (rég. Szkt.) kell alkalmazni,

A 2019. évi LXXX. szakképzési törvény definiálta először törvényi szinten a szakképzés fogalmát: „A szakképzés felsőfokú szakképzettséget nem igénylő munkakör betöltéséhez vagy tevékenység végzéséhez szükséges

- a) szakmára felkészítő szakmai oktatás és
- b) szakképesítésre felkészítő szakmai képzés.”²⁵

Az állam legfeljebb kettő szakma megszerzését ingyenesen biztosítja a szakképzésben való részvétel keretében. A térítésmentes tanulási lehetőség az első szakmai vizsga befejezéséig, a második szakma esetén legfeljebb három tanéven keresztül tart, csökkentve a lemorzsolódás esélyét, tekintettel arra, hogy korábban csak egy évismétlési lehetőséget adtak

²⁵ 2019. évi LXXX. törvény 8. §

ingyenesen a törvények. A szakképző iskolákban a tanulók nevelésének és oktatásának feladatát az *oktató* látja el. A szakképző intézménynek két típusa került kialakításra: a technikum és a szakképző iskola.

Figyelemre méltó a 2019. évi LXXX. törvény 4. §-ban szereplő szakképzési elvben szereplő tanulói kör felsorolása: „*sajátos nevelési igényű tanuló*”, „*képzésben részt vevő kiskorú-, fogyatékkal élő nagykorú személy*”, a „*beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló*”. A jogalkotó a szakképzés kiemelt feladatának tekinti a felsorolt tanulók speciális igényeinek figyelembevételével mellett az egyén képességeihez igazodó, legeredményesebb fejlődésének elősegítését, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése érdekében.

A magyarországi képzési jegyzékben szereplő szakmák száma többszöröse az uniós átlagnak, aminek köszönhetően a magyar képzési rendszert a széttagoltság, specializáltság jellemezte, ezért az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák rendkívüli mértékű csökkentését javasolták, azzal a céllal, hogy az oktatott szakmák rendszere átlátható legyen, és a képzések tartalma igazodjon a negyedik ipari forradalom igényeihez.²⁶ Ennek az elvárásnak tett eleget a 2019. évi LXXX. törvény a szakmajegyzék megalkotásával. A *szakmajegyzék* tartalmazza a kizárólag szakképző intézményben oktatható szakmákat. A szakmajegyzékben szakmánként került meghatározásra a szakma azonosító száma, ágazati besorolása, szintjének meghatározása, a szakma megnevezése, a hozzá kapcsolódó szakmairány, a szakmai oktatás időtartama. A képzési és kimeneti követelményekben (KKK) kerültek meghatározásra a szakmákhoz kapcsolódó, kötelezően alkalmazandó szabályok, amelyek az ellenőrzési, a mérési és az értékelési rendszer kialakítását és működését biztosítják. Ennek az előírásnak tesz eleget a szakmai vizsgabizottság kialakítása²⁷. A szakképző intézményekben az oktató munka a kötelezően alkalmazandó programterv és a programterv (PTT) alapján kidolgozott szakmai program szerint folyik. Szakmai vizsgát és képesítő vizsgát csak akkreditált vizsgaközpont szervezhet. Ennek az előírásnak az a célja, hogy független vizsgaközpontok és független vizsgabizottságok jöjjenek létre, biztosítva a szakképzés színvonalának fenntartását, javítását. A szakképzési centrumok akkreditált vizsgaközpontot hozhatnak létre.

²⁶ Szakképzés 4.0 [Szakkepzes_4.0.pdf \(ikk.hu\)](#) [2020.02.03.]

²⁷ „A vizsgabizottság három tagból áll, amelynek a) mérési feladatokat ellátó tagja végzi a vizsgázó tudásának felmérését, b) ellenőrzési feladatokat ellátó tagja felel a szakmai vizsga szabályszerűségéért, c) értékelési feladatokat ellátó tagja minősíti a vizsgázó teljesítményét.” 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 272. § (1) bekezdés.

A szakképző intézményeket az igazgató vezeti, a szakképzési centrum főigazgatójának irányítása mellett. A szakképzési centrumot a főigazgató és a kancellár önállóan vezeti és képviseli. A főigazgató felel a szakképző intézmények szakképzési alapfeladatainak ellátásáért. A főigazgatót feladatai ellátásában főigazgatóhelyettes segíti. A kancellár felel a szakképzési centrum törvényes és szakszerű működéséért. A szakképzési alapfeladat-ellátást az oktatók végzik.

A tanuló jogosult ösztöndíjra és az első szakma megszerzéséhez kapcsolódóan egyszeri pályakezdési juttatásra.²⁸ Rászorultsági helyzete és jó tanulmányi eredménye alapján pályázatot nyújthat be további támogatásra.

A szakképző intézményben a szakirányú oktatást megelőzően ágazati alapoktatás folyik. Az ágazati alapoktatás ágazati alapvizsgával zárul. A szakirányú oktatás célja, hogy a tanulók számára biztosítsa a szakma keretében ellátandó munkatevékenységekhez szükséges ismeretek és készségek elsajátítását, képessé tegye azok gyakorlatban történő alkalmazására és felkészítse a szakmai vizsgára. A tanuló a szakirányú oktatásban a szakképző iskolában vagy szakképzési *munkaszerződéssel* a duális képzőhelyen vehet részt.

A szakmai bizonyítvány középfokú végzettséget és szakképzettséget tanúsít, és valamely munkakör betöltésére képesít. A részs szakmát szerzők csak alapfokú végzettséggel fognak rendelkezni, a szakmai bizonyítvány szakképesítést tanúsít, és legalább egy munkakör betöltésére képesít.

Azok a tanulók, akik betöltötték a tizenhatodik életévüket – előző tanév utolsó napjáig –, és nem rendelkeznek alapvégzettséggel, *dobbantó programban* vehetnek részt. Ennek elvégzése után szakképző iskolában már lehetőségük van a tanulóknak szakmát szerezni. Változás az előző évekhez képest, hogy szakmai bizonyítvánnyal rendelkező tanuló csak esti tagozaton szerezhet érettségi bizonyítványt két év alatt, és csak négy tantárgyból kell érettségi vizsgát tennie, mert az ötödik tantárgyként beszámítják a szakmai bizonyítványát.

A szakképzési törvények különböző dimenziók mentén történő összehasonlítását a 4. táblázat tartalmazza.

²⁸ Az ösztöndíj és az egyszeri pályakezdési juttatás és támogatás alapja a tanév első napján érvényes kötelező legkisebb munkabér egyhavi összege (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 170. §).

4. táblázat: A szakképzési törvények összehasonlítása (saját szerkesztés)

Dimenziók	1993. évi LXXVI. törvény	2011. évi CLXXXVII. törvény	2019. évi LXXX. törvény
Szakképzés intézményei	Szakközépiskola; szakmunkásképző és szakiskola (együtt szakiskola); munkaerőfejlesztő és –képző központ	Szakgimnázium; szakközépiskola	Technikum; szakképző iskola
Szakképző intézmény fenntartói	Helyi önkormányzat	2015-ig helyi önkormányzat; 2015 után szakképesítésért felelős minisztérium	Állami szakképző intézmény esetében a fenntartói irányítási hatásköröket az állam nevében a Kormány erre kijelölt tagja gyakorolja. A nem állami szakképző intézményt az alapító tartja fenn.
Szakképző intézmények alkalmazottjai	Az iskolát vezeti az igazgató. Munkáját segítik az igazgatóhelyettesek. Oktató-nevelő munkát a pedagógus látja el.	Szakképzési centrum élén főigazgató áll. Helyettesei: főigazgatóhelyettes és a gazdasági főigazgatóhelyettes. Tagintézménye élén az igazgató áll, munkáját segíti az igazgatóhelyettes. Oktató-nevelő feladatokat ellátja: pedagógusok szakoktató.	Szakképzési centrumot a főigazgató és a kancellár vezeti. Szakképző intézmények vezetői: az igazgató és az igazgatóhelyettesek. Szakképzési alapfeladat-ellátást az oktatók végzik.
Oktatható szakmák jegyzéke	Országos Képzési Jegyzék (OKJ)	Országos Képzési Jegyzék (OKJ)	Szakmajegyzék
Szakmák száma	955 ²⁹	437 szakképesítés (ezen felül részsakképesítés és szakképesítés-ráépülés) ³⁰	175 alapszakma ³¹
Tartalmi szabályozás	Központi program	Kerettanterv	Programterv (PTT)

²⁹ Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal NSZFH | Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (nive.hu) [2021.02.02.]

³⁰ Lásd 29. lábjegyzet

³¹ 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 1. melléklete tartalmazza

Dimenziók	1993. évi LXXVI. törvény	2011. évi CLXXXVII. törvény	2019. évi LXXX. törvény
Kimeneti követelmények szabályozása	Szakmai vizsgaszabályzat	Szakmai és vizsgakövetelmény (szvk) ³²	Képzési és kimeneti követelmény (KKK)
Tanulót megillető pénzbeli juttatás	Pénzbeli juttatás mindenkor havi összege a minimálbér legalább tíz százaléka.	A szakképzési évfolyam első félévében, a szakképesítésre vonatkozó szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott elméleti és gyakorlati képzési idő arányát figyelembe véve fizetendő minimum-összeg ³³ .	Ösztöndíj, egyszeri pályakezdési juttatás, támogatás alapja a tanév első napján érvényes kötelező legkisebb munkabér egyhavi összege.

3.2. Szakképző iskolába járó tanulók jellemzői

A szakképző iskolába járó diákok jellemzőit fontosnak tartjuk áttekinteni, mivel egy olyan populáció tagjairól van szó, amelynek sajátosságait a serdülőkorú jellemzőkön kívül meghatározza még az őket körül vevő szociális, valamint digitális környezet, amely befolyással van gondolkodásmódjukra, cselekedeteikre.

Az oktatás expanziójának köszönhetően az 1990-es években megnőtt a középfokú oktatásban részt vevő tanulók száma. Az iskolákat érdekeltté tették, hogy növeljék a középfokú oktatásba felvett tanulók számát, és ne engedjék kimaradni tanítványaikat, mivel a gyermeklétszámtól függött az oktatás finanszírozása. Az iskolázási adatok javulásához hozzájárult az is, hogy a növekvő munkanélküliség a hátrányos helyzetű szülők számára is világossá tette, hogy gyermekeik megfelelő iskolai végzettség nélkül 18 éves kor alatt nem találnak munkát. Továbbá a szociális támogatások (családi pótlék stb.) érdekeltté tették a szülőket is abban, hogy gyerekeiket iskolába járassák. Mindezek következtében nemcsak a beiratkozók száma, hanem az iskolákból végbizonyítvány nélkül kimaradó tanulók aránya

³² 448 szakképesítés Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal

³³ „Ha a gyakorlati képzési idő eléri

a) a nyolcvan százalékot, a hónap első napján érvényes kötelező legkisebb havi munkabér (a továbbiakban: minimálbér) tizenöt százalékának 1,3-szerese,

b) a hetven százalékot, a minimálbér tizenöt százalékának 1,2-szerese,

c) a hatvan százalékot, a minimálbér tizenöt százalékának 1,1-szerese,

d) az ötven százalékot, a minimálbér tizenöt százaléka,

e) a negyven százalékot, a minimálbér tizenöt százalékának 0,9-szerese,

f) a harminc százalékot, a minimálbér tizenöt százalékának 0,8-szerese,

g) a húsz százalékot, a minimálbér tizenöt százalékának 0,7-szerese.” (2011. évi CLXXXVII. törvény 63. § 2a pontja alapján)

is fokozatosan csökkent. A legnagyobb kimaradási arány a szakk munkásképzőkre (ma szakképző) jellemző. Minél alacsonyabb presztízsű az iskola, annál több tanuló hagyja abba tanulmányait még az iskola befejezése előtt, és nem szerzi meg a munkaerőpiaci boldogulást elősegítő szakmai bizonyítványt. A kimaradó gyerekek magas aránya azokban az iskolákban jelent súlyos problémát, amelyek a felvételnél nem alkalmaznak semmilyen szelekciós eljárást és az általános iskolák leggyengébb tanulóit veszik fel, akik az esetek nagy részében rendezetlen vagy szegény családból származnak, alacsony tanulási motiváltsággal és alacsony szintű készségekkel rendelkeznek, aminek következtében még a viszonylag alacsony presztízsű középfokú iskolák követelményeit sem tudják teljesíteni (Liskó, 2003). A szakképző iskolákban a felvételi követelmények alacsonyak, a középfokú iskolában mégis több erőfeszítésre van szükség, mint az általános iskolában. A hátrányos helyzetű cigány családokban felnövő gyerekek tanulási motivációi nem elegendők ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez (Liskó, 2002; Csepcsényiné és Sütő, 2017). A lemorzsolódás, azaz az oktatási intézmény idő előtti elhagyása kudarcot jelent számukra és nagy valószínűséggel kedvezőtlenül befolyásolja az életük alakulását (Liskó, 2003).

Ugyanakkor a cigány tanulók számának növekedése nem járt együtt az iskolák átlagos tanulmányi eredményeinek romlásával. Ez az eredmény úgy is értelmezhető, hogy a cigány tanulók arányának növekedése nem rontotta le a vizsgált szakképző iskolák átlagos tanulmányi eredményeit, mert a nem túlságosan jó érdemjegyek „belesimultak” az egyébként sem túlságosan magas tanulmányi átlagokba (Liskó, 2002; Csepcsényiné és Sütő, 2017).

A magyar iskolarendszer nagyon szelektív, a 8 osztályos gimnáziumok révén ez szelekció igen hamar megjelenik az iskolai oktatásban. A korai szelekció az iskolarendszerek egymás közötti átjárhatóságát is megnehezíti, zsákutca jelleg a meghatározó. A korai szelekció vesztesei elsősorban a szakképző iskolában tanulók közül kerülnek ki, és őket érinti leginkább a lemorzsolódás is (Fehérvári, 2008; Kertesi, 2010).

A 10–12 éves korban történő szelekció, a korábban bemutatott káros hatása mellett, szükséges megemlíteni azt a tömeges pedagógiai gyakorlatot, amely szerint a tanárok a legjobbak fejlesztésére fókuszálnak, az iskolakonform tanulói középrétegre még odafigyelnek, de a kudarcos, motiválatlan, az iskola elvárásainak megfelelni nem tudó vagy nem akaró réteget „a hátsó padba ültetik”. Velük kötnek egy olyan informális alkut, mely szerint „ha a tanuló nem zavarja a tanórát, akkor békén hagyja” és minimális teljesítmény esetén is engedi magasabb évfolyamba lépni. A szakképző iskolai képzés ennek

eredményeképpen került megoldhatatlanul nehéz helyzetbe az elmúlt másfél évtizedben (Mihályi, 2014).

A szakképző iskolai képzési idő átlagosan kétharmadára csökkentése 2013-tól előrevetíti, hogy a gyenge felkészültségű diákokat kibocsátó szakképzési rendszer valószínűsíthetően romló minőséget eredményez a tartós foglalkoztathatóság, a felnőttkori tanulási potenciál tekintetében, ezért a szakképző iskolát végzettek – a társadalmi integráció szempontjából – köztes, labilis pozíciót foglalnak el (Mihályi, 2014).

A magyar közoktatás szelektivitásának magyarázata elsősorban az oktatási rendszer működésében, és kevésbé a társadalmi környezetben keresendő. A hátrányos helyzetű tanulók koncentrálódása az iskolákban, illetve az adott iskolák körül, az iskolák képességei és működési módjuk függvényében szelektivitáshoz vezet. Az eltérő háttérű szülők döntései, valamint az eltérő háttérű tanulók eltérő tanulmányi teljesítményei is hozzájárulnak a szelektivitáshoz. Ezt azonban nem az alacsonyabb státuszú, hátrányos helyzetű tanulók elkülönítésével, hanem a magasabb státuszú tanulók szelektív iskolaválasztásával, a magas státuszú iskolákban való koncentrálódásukkal valósul meg. A szelektív iskolaválasztásban egyszerre érvényesül egy vonzó és taszító hatás: a valamilyen okból „jónak” tekintett iskolák vonzó, és a valamilyen okból „rossznak” tekintett iskolák taszító hatása. A szelektív iskolaválasztás lehetőségével csak a magasabb státuszú (informáltabb, a költségeket viselni képes) szülők tudnak élni. A magas státuszú iskolák legnagyobb része állami iskolarendszeren belül működik. Ehhez társul a magyar közoktatási gyakorlat, amely szerint a pedagógusok elvárásai kirekesztő hatásúak minden tanulóval szemben, akinek családi háttere nem biztosítja szinte automatikusan az elvárásoknak való probléma nélküli megfelelést (Radó, 2018).

Magyarországon jellemzően az európai átlagnál hosszabb az oktatásban eltöltött idő, és a középfokú végzettség megszerzése majdnem teljeskörű. Az OECD-átlag körüli, illetve az alatti átlagos tanulmányi eredményeket gyenge méltányosság jellemzi (gyenge a hátránykompenzáció képesség és erős a szelekció). Ez azt jelenti, hogy a közép-európai oktatási rendszerek sokáig az iskolarendszerben tartják a hátrányos helyzetű tanulókat, viszont az észak-európai rendszerekhez képest gyengébb minőség miatt nem képesek a tanulókat tanulási sikerhez juttatni. A hátrányos helyzetű tanulók iskolarendszerben való tartásának az az ára, hogy erős az elkülönítésük és az alacsonyabb hozzáadott értékű tanulási utakra való terelésük (Radó, 2018).

A szakképző iskolába járó diákok közül sokan már az általános iskolában számos kudarcélménnyel szembesültek: megbuktak vagy évet ismételték. Ezek a tanulmányi

kudarok sokkal gyakrabban fordulnak elő a végzős szakiskolások körében (16%), mint a végzős szakközépiskolásoknál (2%). A szakiskolások több mint fele jelentkezett eredetileg szakiskolába (55%), 36% szakközépiskolában és 9%-a gimnáziumban szeretett volna továbbtanulni. Tehát a szakiskolások csaknem felének nem a szakiskolai képzés szerepelt az első helyen a terveik között, tehát ezeknek a diákoknak a 45%-a nem az eredeti pályaelképzelése szerint kezdte meg középfokú tanulmányait. A tanulmányi kudarcok és a rossz pályaválasztás szinte egyenes következménye, hogy a tanuló nem ott folytatja középiskolai tanulmányait, ahol elkezdte. A végzős szakiskolások egyötöde váltott menetet közben iskolát. Az iskolaváltás jellemzően azért történt, mert nem tetszett az iskola (40%), eltanácsolták őket az iskolából (12%), illetve 11% esetében menetet közben megszünt az a szakma az iskolában, amit tanulni szerettek volna. A tanulmányi kudarcok mellett gyakoriak a magatartási problémák. Ezek közül a legjellemzőbb: a hiányzás. A végzős fiatalok 72%-a nyilatkozott úgy, hogy hiányzott igazolatlanul az órákról. A vizsgálatban részt vett diákok 22%-ának kellett már pótvizsgáznia az évek során. Az országos kompetenciamérések adatai azt bizonyítják, hogy a szakiskolai képzésben tanulók tudása nem fejlődik. Szignifikáns összefüggés mutatható ki az igazolatlan hiányzás és a pótvizsgák között, vagyis aki pótvizsgára kényszerült, az nagyobb valószínűséggel hiányzott már az iskolából. *„Ez egy ördögi kör, hiszen legtöbbször azért hiányzik valaki, mert kudarcok érték, viszont attól, hogy kimarad, még inkább borítékolható a tanulmányi sikertelensége.”* (Fehérvári, 2012. 14. o.)

Emellett a szakképzésbe bekapcsolódó fiatalok sok esetben olyan nevelési-oktatási hátránnyal érkeznek, amelyeket a szakképző iskoláknak kell kiküszöbölniük. A korrekciós, felzárkóztató feladatok időbeli és hatásbeli kapacitásukat vonják el a szakmára való célirányos felkészítéstől. A nevelési és bizonyos képzési deficitek – például tanulással vagy a munkával kapcsolatos motiválatlanság – gyakran nem is korrigálhatók (Bábosik, 2007).

Varga (2009) a szakképző iskolát végzettek munkaerőpiaci kudarcainak okait vizsgálva rámutatott arra, hogy a kudarc oka a tanulók alapképességeinek a hiánya. A szakképző iskolai végzettség értékvesztésére utal, hogy 1990-2006 között a szakképző iskolában tovább tanulók aránya felére (44%-ról 22,4%-ra) csökkent. Az érettségit nem adó szakképzésben tovább tanuló gyerekek számának csökkenését eredményezte, hogy családok felismerték a munkaerőpiaci igényeket, mely szerint a munkaerőpiacon csökkent az érettségivel nem rendelkező szakképzett munkaerő iránti kereslet. Ez a rendszerváltozás előtti időszakhoz képest 20%-kal csökkent. Az iskolai végzettség kereseti hozama meredeken nőtt.

A szakképző iskola a leghátrányosabb helyzetű tanulók továbbtanulási formájává vált, így a szakképző iskolai képzés fejlesztése döntően meghatározza, hogy hosszú távon milyen esélyei lesznek a hátrányos helyzetű tanulóknak a munkaerőpiacon (Varga, 2009). A szakképző iskolai végzettség munkaerőpiaci értékének csökkenése elsősorban arra vezethető vissza, hogy a szakképző iskolában elsajátított speciális készségek egyre jobban leértékelődtek, az általános készségek pedig felértékelődtek. Ennek a mutatója a relatív kereseti lehetőségek alakulása (Kézdi, 2007; Varga, 2009). Az életkor növekedésével, az életpályán előrehaladva, az azonos életkorú szakmunkás végzettségű keresete egyre jobban lemarad az érettségivel rendelkezőkétől. Ennek az az oka, hogy az érettségit adó iskolatípusban elsajátított általános készségek több feladatkörben alkalmazhatók, ezekre a készségekre jobban lehet építeni, ezért az ilyen készségekkel rendelkezők keresetei jobban emelkednek az életpálya során. A szakképzés során megszerzett speciális készségek viszont gyorsan elavulnak, és a szakmunkások nem képesek megújítani a tudásukat. Napjainkban megváltozott a foglalkoztatás stabilitása, ma már nem lehet arra számítani, hogy a munkaerőpiacra kikerülő fiatal ugyanabban a szakmában dolgozza le aktív évtizedeit. Emellett a technológia folyamatos fejlődésének következményeként a szakmák tartalma is változik, ezért még szakmán belül is akkor lehet tartós a foglalkoztatás, ha valaki képes az új tudás folyamatos megszerzésére, adottak képezhetőségének lehetőségei. A munkahelyi írás-olvasási követelmények a foglalkoztatottak iskolázottság szerinti összetételére hatással vannak (Köllő, 2006; Varga, 2009).

A munkakörök tartalma úgy alakult át, hogy az általános készségek (új ismeretek elsajátítása, kommunikációs, IKT használat stb.) egyre fontosabbak a csak szakmával rendelkezők foglalkoztatásában. A szakképző iskolai képzés nem képes az általános készségek fejlesztésére a szakképző iskolai beiskolázás szelektivitásának növekedése és a nem megfelelő hátránykompenzáló módszerek miatt. A kompetenciamérés eredményei szerint a szakképző iskolai tanulók háromnegyede mind a szövegértés, mind a matematika kompetenciák tekintetében a legalacsonyabb szinten áll. Ezért ezen tanulók alapkészségeinek fejlesztése rendkívül fontos a munkaerőpiaci lehetőségeik javításához. Megfelelő alapokkal a szakmunkások képesek lesznek megújítani a szaktudásukat. Megfelelő alapok nélkül esetleg néhány évig elboldogulnak a szakismeretek rutinszerű alkalmazásával, de hosszú távon az alapok hiánya megakadályozza a munkaerőpiaci követelményekhez való alkalmazkodásukat (Varga, 2009).

A középfokú szakképzés kialakításakor azt láthatjuk, hogy az általános képzés és a hosszú távú alkalmazkodóképesség rovására kerül kielégítésre a vállalatok rövid távú

igénye. Rövid távon a vállalatoknak megtakarítással jár, mert néhány évig esetleg foglalkoztathatják a szakképzésből kikerülőket; majd ha azok már nem tudnak alkalmazkodni a megváltozott igényeknek, akkor újabb, frissen végzetteket alkalmaznak. A magyar vállalatok közül csak kevesen foglalkoznak munkavállalóik vállalaton belüli képzésével. A vállalatok azt várják a szakképző iskolától, hogy speciális igényeikre kiképzett, munkatapasztalattal rendelkező végzetteket bocsássanak ki. Míg a modern nyugati vállalati gyakorlatban a vállalaton belüli képzés igen kiterjedt mértékű, és ez biztosítja a munkavállalóknak a speciális készségek és munkatapasztalatok elsajátítását (Varga, 2009).

A tanulók családi körülményeinek vizsgálata során azt tapasztalták, hogy minél magasabb presztízsű képzési formában tanul egy diák, annál valószínűbb, hogy rendezett családi körülmények között él. Az együtt élő szülők aránya a szakmunkás osztályok tanulói esetében 66% (gimnáziumoknál ez az arány: 78%). A szakiskolások családjában nem csak az elvált szülők aránya volt az átlagnál magasabb, hanem azoknak a családoknak az aránya is, ahol valamelyik szülő meghalt (Liskó, 2006).

A szakképző iskolák a tanulók összetétele miatt nem nevezhetőek magas presztízsűnek. Ez évtizedekkel ezelőtt sem volt másképp, a rendszerváltás előtt is az alsó társadalmi rétegek iskolái voltak. Fontos társadalmi funkciói voltak a szakmunkásképzőknek: a nagy tömegű szakképzetlen iparban dolgozó segéd- és betanított munkások, valamint az ugyancsak képzetlen mezőgazdasági alkalmazottak gyerekei számára nyújtották a szakmunkássá válás mobilitási esélyét. Az elmúlt évek oktatási expanziójának köszönhetően a mai 30–40 éves szülők korosztályában már viszonylag magas a szakképzettséggel és érettségivel rendelkezők aránya, akik a gyerekeiktől elvárják a legalább ilyen szintű iskolázottságot. Azoknak a szülőknek a nagy része, akik iskolázottságukban lemaradtak, gazdaságilag elmaradott régiók és települések lakosai, szegények és munkanélküliek (esetleg romák), akiknek a gyerekei számára jelenleg a szakképző iskolában való továbbtanulás jelenti a mobilitási lehetőséget. A hátrányos helyzetű tanulói összetétel magas aránya szükségszerűen hozzájárul a további presztízsvesztéshez. A hátrányos családi helyzetben felnövő, általános iskolai kudarcokat is elszenvedő, beilleszkedési nehézségekkel küszködő tanulók felzárkóztatása a többségi társadalom szemében nem számíthat kiemelkedő elismerésre (Liskó, 2006).

A szülőkkel való együttműködés hivatalos szervezeti formája a szülői értekezlet és a fogadóóra. A szakképző iskolákban tanuló diákok szülei (akik legnagyobb arányban alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek) rendszerint csak ritkán látogatják ezeket az

iskolai fórumokat. Ennek magyarázata kulturális szegregáltságukban, értékrendjükben, és a korlátozott nyelvi kódban keresendő. A pedagógusok által számukra megfogalmazott tennivalók nem illeszkednek meglévő ismereteikhez, nem motiválnak, nehezen teljesíthetők (Szabóné, 1998).

A szegénység és a hátrányos helyzet újratermelődésének, a generációról generációra történő átörökítésének megtörésében kiemelt szerepe van az iskoláztatásnak. „Az iskolából piacképes ismeretek és tudás nélkül kikerülő fiatalok nagy valószínűséggel nem tudnak kitörni a gyerekkorukat is jellemző deprivációból és kirekesztettségéből.” (Darvas, 2013. 8. o.; Szegedi, 2014. 36. o.).

A társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetből érkező tanulók másfajta elvárással, érdeklődéssel, motivációval és nehézségekkel érkeznek az iskolába, mint a magasabb státuszú társaik, ezért ezekkel a diákokkal a pedagógusok csak más szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és értékes munkát végezni. A hátrányos helyzetben lévő tanulókat oktató iskolákban segítheti az eredményes pedagógiai munkát és a hátrányok leküzdését, a pozitív befolyással bíró pedagógiai- és módszertani kultúra, valamint a kreatív tanári attitűdök megléte. Az eredményes iskolákra és tanáraikra éppen ez jellemző leginkább, hogy a pedagógiai gyakorlatot és a didaktikai módszereket folyamatosan hozzáigazítják a tanulók igényeihez és tudásszintjéhez. Ez csak akkor működhet, ha a különféle pedagógiai módszerek és szemléletmódok, a pedagógiai nyelvhasználat széles repertoárja megfelelő helyen és időben működésbe lép az oktató-nevelő munka során. A tanulásszervezési összetevők közül kiemelendő a tanítási célok, módszerek és elvárások közvetlen, világos és pontos kommunikációja (Széll, 2017, 2018, 2020).

3.2.1. Z generáció vagy új csendes generáció?

A gyermekkor kitolódásával, a tanulmányi idő meghosszabbodásával és a fogyasztói társadalom szereplőinek egyre fiatalabb korosztályára ható médiahatások a szüleiktől jelentősen eltérő életutat bejáró és életstílussal jellemezhető generáció alakult ki (Tóth és Huszár, 2016).

Tari (2011) Z vagy IT-generáció tagjainak nevezte a 1996-2009 között született gyermekeket. Ennek a generációnak az iskolában történő aktivizálása, valamint a velük való kommunikáció akkor lehet eredményes, ha megismerjük és megértjük a generációs jellemzőket.

A Z generáció tagjai a sikerre szomjaznak, és életkori sajátosságukból adódóan fontosabb számunkra a kortárs csoport visszajelzése, mint a felnőttek véleménye (Bataller, 2012). A mai tanulók képviselik az első olyan generációt, amely ezzel az új technológiával nőtt fel. Az egész életükben jelen van és használják is a számítógépeket, videójátékokat, videokamerát, mobiltelefont, valamint a digitális kor egyéb játékait, eszközeit. Ez a mindenütt jelen lévő környezet és ezekkel a nagyarányú interakciók eredménye, hogy a mai diákok gondolkodása és információ feldolgozása alapvetően különbözik az elődeikétől. A tapasztalatok hatására az agyi struktúrák megváltoznak (Perry, 1996; Prensky, 2001).

A 21. század diákjai olyan világban élnek, ahol háttérbe szorulnak a hajdani tudásátadás legfőbb eszközei: a könyvek, az olvasás és a beszélgetés. Sok esetben a diákok a tanulnivalókról eldöntik, hogy fontosak-e vagy sem, ugyanakkor évek múlva kiderül, hogy lényeges lenne számos megtanult, felidézhető, de legalább készségszinten előhívható szaktudás. A hangsúly a gondolkodásra helyeződik, különösen a kritikai gondolkodás kap hangsúlyos szerepet. A Z generáció sokszor kerül abba a helyzetbe, hogy versengenie kell, még akkor is, ha nem szeretne. Az Információs Kor előtt is volt versenyhelyzet, csak nem ekkora transzparenciával, mint amit ma át kell élniük. Az online térben elvileg „mindenki kedvel mindenkit”, valódi támogatást azonban nem feltétlenül kapnak. Éppen ezért értékelődik fel a család, mint szocializációs közeg szerepe. Ennek különösen azért tulajdoníthatunk nagy fontosságot, mert szükséges lenne, hogy a mai vizuális térben élő generációk megtanulják a beszélgetés szeretetét, a viták és a vélemények kezelésének kölcsönösségen alapuló formáit. Ez egyfajta társas intelligenciához vezet, amely akkor válhat leginkább hasznukra, ha elhelyezkednek egy munkahelyen (Tari, 2019).

A netgeneráció eddig felsorolt attribútumain kívül még az alábbi jellemvonásokkal írhatók le:

1. Nagyfokú önbizalommal rendelkeznek, bátrak, szívesen kezdeményeznek;
2. Az új információs-kommunikációs technológia változásaival lépést tartanak;
3. Az elsajátítás induktív módon történik, segítséget a kortárs csoporttól kérnek és kapnak;
4. Új nyelvi szleng és stílus a jellemző, amely a kortárs csoporttal való kohéziót jelenti;
5. Praktikus szemléletűek;
6. Nem kételkednek saját képességeikben, korlátaikban;

7. Új világot építenek: lételemük az okostelefon és az internet, amelynek segítségével a világ bármelyik pontján létrehozzák és folyamatosan ápolják virtuális közösségeiket (*Klenovitsné, 2011*).

A mai diákok jellemzően bátortalan és szorongó attitűdökkel léteznek az osztályterekben. Nem figyelnek, többször visszakérdeznek és végül mégis rosszul oldják meg a feladatot. A magyarázat a kognitív eszközök működésében található: megjegyzés, elmélyítés, átgondolás, emlékezés, felidézés. Ha a folyamatok bármelyikében akár szorongás, akár feszültség, akár akadozó figyelem áll fenn, létrejön a tanárok számára frusztráló helyzet, hogy mindent kétszer kell elmondani. *Aboujaoude (2018)* rámutatott arra, hogy a figyelem, az olvasás, az írás és az emlékezet az értelmi eszköztár és az intelligencia fontos pillére (*Tari, 2019*). *Greenfield (2009)* pedagógiai pszichológia szempontjából figyelemre méltó tényből indult ki, hogy Amerikában az utóbbi évtizedekben a gyerekek verbális IQ-ja javult, amit a televízió szókincsfejlesztő hatásával magyaráztak. Ezzel szemben az egyetemi felvételi verbális pontszámainál csökkent a teljesítmény. Ennek oka, hogy a vizuálisan szocializált, a vizuális tanuláshoz szokott fiatalság csak az alapvető szókincsében fejlődik. Ugyanakkor az önálló, örömszerző olvasáson alapuló fejlettebb szókincs hiányát tükrözi az egyetemi felvételin elért eredmény (*Pléh és Faragó, 2016; Tari, 2019*).

A Z generáció túlzott internethasználata kapcsán megjelenik az agresszió. A diákok nap mint nap egy olyan virtuális világban találják magukat, ahol felülreprezentáltak a narcisztikus tulajdonságok, ahol a kockázatvállalás, autonómia és hedonizmus triásza jellemző. Számukra a látszólagos világ modellként szolgál a való életben is. A létrejövő agresszió akkor válik veszélyessé, ha önállóan, fékek vagy korlátok nélkül jelenik meg. A családban uralkodó morál, az agresszív tendenciák elfogadása vagy szankcionálása példaértékű a gyermekek számára. A szülők viselkedése, a gyermekkorban látott minták fontos szerepet játszanak az egyén személyiségfejlődésében. Minél magasabb szinten szerveződik a gyermek énje, annál jobban tudja majd társadalmilag elfogadható módon kordában tudni tartani agresszív hajlamait (*Tari, 2011*).

A világ ma azt sugallja, hogy csak a magas önértékelésű ember tud előrehaladni. Az önbecsülés eredetileg azt jelentette, hogy az egyén célokat tűz ki, és ha sikereket ér el, akkor az az önbecsülés növekedéséhez vezet. Eszerint akinek egészséges az önbecsülése, az mindazt eléri, amit szeretne. A problémát a mai kutatók abban látják, hogy az önbecsülés kibővült egy új jelentéstartalommal: önmagunk indokolatlan nagyra tartásával. A legfőbb veszély abban rejlik, hogy nem az elért siker táplálja, hanem egy fantáziamunkával felépített építmény lett, amelyet folyamatosan karban kell tartani. Az irreális önbizalom „mert én

megérdemlem” összetalálkozik az irreális önértékeléssel „megcsinálom, ha akarom”, amely a „mindenkinél jobb vagyok” túlzó egoizmust fogja eredményezni. Mindez feltűnik a mindennapok társas kommunikációban, de akkor látványos igazán, amikor összeomlik, akkor, amikor a tényleges realitásban méretetik meg (Tari, 2019).

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a 11. évfolyamos szakképző iskolások rövidesen kilépnek a munkaerőpiacra, ezért tekintsük át, milyen jellemvonásokat mutatnak ők, munkavállalóként. A Z generáció munkaerőként is másképp viselkedik, mint az előtte lévő generációk. Ők más munkaerő attitűdöket mutatnak, nehezen kezelhetők, kevésbé lojálisak. Mások az elvárásaik, fontos a hierarchia lapos szinten tartása, az irányukban megmutatkozó elfogadó kommunikáció, a rugalmas munkaidő, a rugalmas munkavégzési helyszín, az inspiráló környezet, a változatos munka (Törőcsik, 2016).

Székelly (2019) tanulmányában új csendes generációnak hívja a mai fiatalokat, a Z generáció tagjait. A generációk közötti különbségek a megélt szocializációs tapasztalat különbözőségéből erednek. Amennyiben a szocializációs hatások megváltoznak és tartósan fennmaradnak, valamint a hatásuk kiterjed a társadalmi normák elsajátításának legfontosabb életszakaszára – amely a gyermek- vagy a fiatalkor – meghatározhatják egy-egy generáció karakterét. Ez tehát azt jelenti, hogy egy-egy generáció karakterének a jellemzői a szocializáció változásaiban keresendők. A szocializáció hagyományos területei (család, iskola) mellé csatlakoztak a globális trendekhez igazodó tömegmédiák és a digitális világ közegei.³⁴ A karakteres nemzedék létrejöttéhez szükség van olyan eseményre, folyamatra, amely közös élményként vagy az életet meghatározó körülményként egy generációt elkülönít más generációtól. A különböző nemzedékek jellemzőit meghatározza az a társadalmi környezet, amelyben a szocializáció végbement (Mannheim, 1969; Székelly, 2019).

Mannheim tanulmányában a nemzedéki helyzet vagy kontextus (a rokon évjáratokhoz való tartozás) és a generációs egység közti különbséget tisztázza. A kontextus azt jelenti, hogy az egyének meghatározott része specifikus gondolkodásmódot, tapasztalatot és cselekvési repertoárt sajátít el, ami tendenciaszerűen határolja körül a nemzedékhez tartozók halmazát, akiket összeköt a generációs egység. A nemzedék tehát a közös identitásban gyökerező, szubjektív alapon álló csoport. A nemzedéki helyzet eltér a csoportképződés osztályhelyzetből fakadó körülményeitől. Minden egyes osztályhelyzet számára csak

³⁴ A baby boom generáció esetén a televízió, ezt követő X generáció esetén a számítógépek és Y generáció esetén az internet is markáns karakterformáló szerepet tölt be (Mannheim, 1969; Székelly, 2019).

meghatározott aspektusban vannak jelen a társadalmi-szellemi teret kitöltő élmény-, gondolat- és érzéstartalmak. Nemzedéki helyzetben viszont a rokon évjáratúak kerülnek abba a történeti-társadalmi téren belüli rokon elhelyezkedésbe, amely egységesnek tetsző különös szellemiséget áraszt magából (*Mannheim*, 1969; *Gyáni*, 2008).

Strauss és *Howe* (1991) modellje³⁵ szerint 20 éves intervallumok szerint az egymást váltó nemzedékekből és az egymást követő archetípusokból következik, hogy a 2000-es évek elejétől születettek jellemvonásaikban hasonlítanak a II. világháború előtt született nemzedékére, azaz úgynevezett *csendes generációra*, ezért egy *új csendes generációként* azonosíthatók (*Székely*, 2014, 2019).

A rendszerváltozás krízise egy amolyan csendes generáció karakterét rajzolta meg Magyarországon. Ez nem esik egybe a nyugati világban jelzett 2000 és 2020 között születettek nemzedékével, hanem a rendszerváltás környékén születettekhez vonatkozik. Az *új csendes generáció* karakterének három fő tulajdonsága van: konformitás, passzivitás és bizonytalanság. Egy nagymintás ifjúságkutatás 2012-es adatai szerint az egyes szocializációs közegekre – az elsődleges szocializációs közeg (család, családi értékek), másodlagos szocializációs közeg (iskola és munkahely), harmadlagos szocializációs közeg (szabadidős terek és tevékenységek, ezen belül a médiafogyasztás, digitális terek, sport és kockázati magatartások, civil aktivitás) – szintén jellemző a csendesség. A 2016-os kutatás során is igazolást nyert, hogy a 15-29 éves fiatalokra jellemző a konformitás, nem akarják megdönteni a status quót, többségük elfogadja a szülők életeszményét. A 2012-es eredményekhez képest továbbra is jellemző rájuk a bizonytalanság, hiányzik belőlük az elkötelezettség, céltalanok, amit ők is problémaként érzékelnek. Szabadidejüket nagyrészt otthon képernyő előtt töltik, mozgásszegény életmód jellemző rájuk (*Székely*, 2019).

3.2.2. A tanulás kognitív tényezői a szakképző iskolákban

Napjainkban kiemelt szerepet kap az emberek megítélésében az intelligencia, legyen szó értelmi, érzelmi, vagy bármilyen más típusú intelligenciáról, amely az emberi minőség leírására szolgál (*Törőcsik*, 2016).

Örök dilemma, hogy a velünk született intelligencia hogyan befolyásolja életünket, mennyire jelöli utunkat a világban, milyen szakmaválasztásra ösztönöz bennünket.

³⁵ A modell a generációkról való gondolkodás fontos alaptétele, amely szerint a generációváltás ciklikusan ismétlődik nagyjából 20 évenként. A ciklusok szerint beszélhetünk *domináns* vagy *visszahúzó* generációról.

A szakemberek egyetértenek abban, hogy az általános kognitív funkciók kismértékű növekedésének általános társadalmi hatása valószínűleg jelentős mértékű lenne (Sandberg és Bostrom, 2006; Bálint, 2018). Nagyszámú kérdőíves felmérésekből arra a következtetésre jutottak, hogy hosszú távon a magas IQ összefüggésbe hozható a jobb egészséggel, a balesetek alacsonyabb kockázatával, a kisebb halandósággal, a magasabb jövedelemmel és a sikeresebb élettel (Kaufman, J. C., Kaufman, S. B. és Plucker, 2013; Bálint, 2018). Deary, Pattie és Starr (2013) az IQ szint fent említett élethosszig tartó stabilitása mellett megvizsgálták a gyermekkori IQ összefüggéseit a felnőttkori egészséggel és az élet sikerével, arra a következtetésre jutottak, hogy 11 éves korban a magasabb IQ védő és támogató tényezőként funkcionál az egész élettartam alatt, és hozzájárul a magasabb életminőséghez, míg az alacsonyabb IQ hajlamosíthat a rosszabb eredményekre. Herrnstein and Murray (1994) állításuk szerint, az átlagos IQ 3%-os növekedése a szociális ellátásokban hoznának nagy eredményt: csökkenne a szegénységi ráta, a férfiak száma a börtönökben és a középiskolai lemorzsolódás (Sandberg és Bostrom, 2006, Bálint, 2018). Eltekintve a prognosztizált társadalmi és egyéni előnyöktől, ezen a területen tevékenykedő szakemberek egyetértenek abban, hogy belső egzisztenciális értéke is lehet annak, ha képesek vagyunk érzékelni, megérteni és kölcsönösen jó viszonyban lenni a világgal (Sandberg és Bostrom, 2006; Bostrom és Roache, 2009; Bálint, 2018).

Általában azt tartja a közgondolkodás, hogy a nagyon okos emberek nagyon sikeresek. A magas IQ nem játszik túl nagy szerepet a sikerben. Elég jó iskolába kell járni, de nem kell feltétlenül a legjobbba, hanem olyan iskolát kell választani, ahol a személyes fejlődés megvalósulhat. Az IQ-zsenik nem feltétlenül váltják be a hozzájuk fűződő reményeket, nem lesznek kiemelkedően sikeresek (Tari, 2019). Mindez arra világít rá, hogy az alacsonyabb IQ-val rendelkező tanuló is lehet sikeres az iskolában, lehet sikeres az általa megtanult szakmában.

Greenfield (2009) Flynn nyomán a népesség átlag IQ-jának emelkedéséről számolt be az elmúlt 100 év eredményeit figyelembe véve. A kutatók szerint az emelkedő IQ teljesítmény több tényező együttes hatásának tudható be, úgy, mint a magasabb színvonalú formális oktatás, a városiasodás, a társadalmi komplexitás (fejlettség), fejlődött a táplálkozás, kisebb lett a családok mérete és fejlődött a technológia. Kovács – a Mensa HungarIQa felügyelő pszichológusa – az IQ jelentését a következőképpen fogalmazza meg: „Az IQ felnőttek esetében – a nevével ellentétben – nem egy hányados, és nem is egy abszolút értelemben vett tulajdonság, mint például a testmagasság. Relatív mutató, amely azt fejezi ki, hogy a személy milyen eredményt ért el a saját országában, a saját korcsoportja

átlagához képest”.³⁶ Flynn 1984-ben publikált tanulmánya szerint az amerikaiak átlagos IQ-ja 1932 óta folyamatosan növekszik, vagyis ugyanazon a teszten egyre jobb eredményt érnek el a 100-as IQ-értékhez. Ezt 1987-ben 13 további országból nyert adatokkal is megerősítették (Flynn, 1987; Greenfield, 2009; Csépe, Győri és Ragó, 2008; Bálint, 2018). Ennek okait kutatva több befolyásoló tényezőt határoztak meg: iskolai oktatás színvonalának fejlődése (Husén és Tuijnman, 1991), az elmúlt évtizedekben az iskolai oktatás hangsúlya a magolásról egyre inkább az önállóbb, problémamegoldó gondolkodásra helyeződött át (Mackintosh, 1998). Egyre kisebb a családok mérete (Zajonc és Mullally, 1997), mivel a családok mérete negatívan korrelál az IQ-val. Az egyre komplexebb technikai, vizuális környezet IQ-növelő szerepe is előtérbe került (Greenfield, 1998), a növekedés nem a verbális, hanem a vizuális jellegű tesztekben a legnagyobb. A biológiai tényezők is szerepet kaptak a jelenség magyarázatában, a jobb és a fejlődés szempontjából fontos tápanyagok, vitaminok könnyebb hozzáférhetőségét említették (Lynn, 1990; Csépe, Győri és Ragó, 2008).

Corpley (1967) vizsgálata olyan iskolásokra és egyetemistákra terjedt ki, akik magas intelligencia hányadossal, de alacsony kreativitással rendelkeztek, illetve azokra, akik mindkét területen kiemelkedő eredményekkel rendelkeztek. A kutatás eredményei szerint az első csoportba tartozó diákok ugyanúgy jó osztályzatokat szereztek, azonban a második csoport tagjai gyorsabban haladtak a tanulmányaikban. A sikeres teljesítmény nyomon követhető volt az oktatásban eltöltött évek számának a növekedésével. Így tehát megállapítható, hogy az átlagot meghaladó teljesítményhez szükség van hagyományos képességek (jó memória, tények ismerete, logikus gondolkodás) és kreatív képességek (ötletek megfogalmazása, alternatív lehetőségek felismerése stb.) megfelelő kombinációjára (Balogh és Dávid, 1999).

Hunt (2012) a mai intelligenciakutatás egyik klasszikus képviselője szerint az értelmesség társadalmi és nemzetek közötti eltérései elsősorban azzal kapcsolatosak, hogy mennyire alkalmazzák a közösségek a különböző kognitív „artefaktumokat” (eszközöket) a feladatmegoldásra. Két típusát különíti el: a fizikai artefaktumok az írástól a GPS-rendszerekig terjednek, a mentális architektúrák pedig az írástudástól a törvényeken, a logikán keresztül a bankrendszer szervezéséig (Pléh és Faragó, 2016).

A mai kommunikációs tudáshordozók világában a szelf alatti szintnek új eljárásai alakulnak ki, például gyorsan ugrálunk ablakok és weboldalak között, a szelf feletti rendszer

³⁶ <https://mensa.hu/intelligencia/az-intelligencia-merese/> [2020.06.11.]

protokolljai, a társadalmi elvárások folyamatosan változnak. Az információhozzáférésben is drámai változások mentek végbe. A klasszikus kultúrában az ember kénytelen volt elmenni az információtároló helyekre, történetesen könyvtárba. Ott fizikailag megfogtuk a könyvet, később le lehetett másolni. Aztán a könyvből, cikkből jegyzetek készültek, a jegyzetek alapján egy emlékezeti sémát készítettünk, ezekből vizsgáztunk (*Pléh és Faragó, 2016*).

5. táblázat: *A tudásszerzés és tárolás hagyományos és mai mintázatainak jellemzői (Pléh és Faragó, 2016. 8. o.)*

Elméleti kultúra	Hálózati kultúra, új érzékiesség
Évtizedekig leírás alapuló szervezett tanulás	Kevesebb leírás, több séma és kép
Lassú hozzáférés	Gyorsabb hozzáférés
Elvont	Szenzuális
Körülményes hozzáférés	Megosztott tudás
Tudástulajdonlás	Közösségi tudás
Felülről lefelé átadás	Horizontális (kortársak közötti) átadás

A mai világban az ember arra törekszik, hogy az IKT révén minden tudáshoz állandóan hozzáférhessen. A fiatalok csak a digitalizált verziót ismerik, és annak létjogosultságát ismerik el. Ennek lényege, ha mindig minden bármikor hozzáférhető, akkor nem kell megtanulni, csak rá kell keresni az interneten (lásd 5. táblázat) (*Pléh és Faragó, 2016*).

A másik mozzanat a feldolgozással kapcsolatos belső változásokat érinti. „*Szövegek tengerében fürdünk. Emellett a képek tengere is körülvesz bennünket, s az állandó hozzáférhetőség hatására megjelenik az elterelhetőség, a megbízhatóság, a többszörös feladatvégzés problémája. Ez állandóan felveti, hogy vajon egy ősbib állapotához térünk-e vissza a képiség előtérbe állításával...*” (*Pléh, Rácz, Soltész, Kardos, Berán és Unoka, 2014. 697. o.*)

„*A PISA tesztek azt vizsgálják, mennyire felkészültek a tanulók a fejlett országok kihívásaira*” (*Csapó, 2015. 30. o.*). Habár a PISA mérés a tanulmányi teljesítmények vizsgálatára irányul, ez azonban csak kevés releváns változót eredményez, szemben a tanulók, iskolák és oktatási rendszerek egészét leíró nagyszámú háttérváltozóval, úgy, mint az egy tanulóra jutó átlagos költség, az iskolák háttéradatai, a tanulók családjának társadalmi státusza. Megjelennek mindezek mellett a motiváció, az attitűdön keresztül a metakogníció és a tanulási stratégiák is (*Csapó, 2015*).

A háttér adatok alapján a PISA elemzi az esélyegyenlőség és a méltányosság alakulását, a reziliencia statisztikai értelmezése, illetve a rezilienciát segítő iskolai feltételek elemzése révén. A PISA azokat tekinti reziliens tanulóknak, akik a családjuk szociális-gazdasági helyzetét tekintve az alsó negyedben vannak, viszont teljesítményük alapján a felső negyedbe kerültek. Ez az oktatási rendszer méltányosságát, az esélyegyenlőség meglétét jelenti (Csapó, 2015). Az oktatásban eltöltött éveik során szükséges a reziliens tanulók folyamatos bátorítása és segítése (Máté, 2014), és nélkülözhetetlen legalább egy pedagógus folyamatos jelenléte (Varga, 2002; Máté, 2014). A reziliencia fejlesztésében eredményes iskolákat erős iskolavezetés, magas követelményszint, kellemes, rendezett környezet, az alapvető készségek hangsúlya, valamint a rendszeres, teljeskörű tanulói értékelések megléte jellemzi (Fallon, 2010; Széll, 2017). Sikertényezőként funkcionálhat az is, hogyha a diákok különböző lehetőségeket kapnak az iskolában, hogy értelmes, felelősségteljes tevékenységeket, feladatokat végezzenek, amivel segíthetik a kompetenciájuk, készségeik, képességeik érzékelését (Rutter 1985; Széll, 2017).

A PISA vizsgálat három területet vizsgál: szövegértés, matematika és természetismeret. 2015-ben mindhárom mérési területet számítógépeken mérték fel. Hazánkban az ESCS-index³⁷ alapján a családi háttér a szövegértés-eredmények közötti különbségek 19%-át magyarázza (OECD átlag: 12%). 2009-ben ez az arány 26% volt. A családi háttérben bekövetkező egységnyi változás 46 pontnyi változást generálna a teljesítményben (OECD: 37).³⁸ Radó (2018) felhívja a figyelmet arra a kevésbé ismert tényre, hogy a magyar iskolarendszer szelektivitása miatt a családi háttér nem közvetlenül, hanem az iskola státuszán keresztül befolyásolja a tanulói teljesítményeket. A tanulók hatalmas tömege erőteljesen homogén összetételű iskolákban tanul tovább, ez pedig rendkívül erős hatást gyakorol a teljesítményükre. Feltételezése szerint az erősen szelektív iskolarendszer lerontja az átlagos tanulói teljesítményeket.

Hanushek és Woessmann (2007) kutatásának eredményei rámutattak arra, hogy egy ország GDP növekedését jelentősen befolyásolja a tanulók matematikai és természettudományos teljesítménye. Az oktatási rendszerekre vonatkozó összehasonlításnál arra az eredményre jutottak, hogy csaknem az összes olyan országban, ahol sokáig együtt tartják a gyerekeket, a teljesítményekben megmutatókozó különbségek a PIRLS adatokhoz

³⁷ „A tanulói ESCS-indexek iskolai szintű aggregációja állítja elő az iskolák státuszindexét” Radó, 2018. 33. o.

³⁸ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_eredmenyek_12_03.pdf [2020.01.05.]

képest a PISA adatokban kisebb, a korán szerkezetet váltó országokban nagyobb (*Hanushek és Woessmann, 2012a, 2012b; Fehérvári, 2015*). Ez azt jelzi, hogy a korai szelekció szisztematikusan növeli a tanulói teljesítményekben megmutatkozó egyenlőtlenséget (*Fehérvári, 2015*).

A vonatkozó vizsgálatok szerint az USA matematikai érettségije és a PISA matematikai teszt eredményei szinte teljes egészében megfeleltethetők az IQ-nak. Az IQ kifejezés helyettesíthető az intellektuális képességekkel, de erősen korrelál az iskolai végzettséggel, amióta a felsőoktatási intézménybe való bejutás mindenki számára nyitva áll (*Kocsis, 2020*).

A gimnáziumok – függetlenül attól, hogy hat- vagy nyolcévfolyamos gimnáziumokról vagy a hagyományos négy évfolyamos intézményekről beszélünk – jellemzően jobb családi háttérű diákokat iskoláznak be, az előnytelen szociokulturális háttérű tanulók pedig nagy arányban a másik két iskolatípusba járnak (*PISA, 2015. 80. o.*)

Hermann és munkatársai Magyarországon elsőként világítottak rá arra az összefüggésre, hogy a tizedik évfolyamon mért tanulói kognitív készségek erősen együttjárnak a fiatal felnőttkori munkaerőpiaci sikerességgel. Eredményeik szerint az Országos kompetenciamérésen elért matematika eredmények erősebben függnak össze a felnőtt korban elérhető jövedelemmel, mint a szövegértésé. A jobb kognitív képességek nemcsak magasabb keresetű foglalkozások eléréséhez segítenek hozzá, hanem egy adott foglalkozásban is magasabb kereseteket érnek el a magasabb matematikai pontszámot elérő diákok. Ez azt jelenti, hogy a középiskoláskori kognitív készségek nagymértékben összefügnak a későbbi, kora felnőttkori keresetekkel Magyarországon. A keresetekhez hasonlóan a tizedik évfolyamos matematikateszt pontszámok a munkanélküliség esélyeivel is erősen összefügnak (*Hermann, Horn, Köllő, Sebők, Semjén és Varga, 2018*).

A szakképző iskolába bejutó diákok bemeneti és kimeneti szintje között óriási csökkenés következik be, ez még a szakgimnáziumokra is részben igaz. Az iskola a kezdeti különbséget növeli, ami azt jelenti, hogy hátrányba hozza az ott tanulókat. Ezeknek a tanulóknak csökken a jövedelem- és GDP-termelő képessége. Amennyiben a PISA felmérésre 11. vagy 12. évfolyamon kerülne sor, az eredmények még rosszabbak lennének. A szakképzőben tanuló diákoknak nem az IQ-ja csökken. Mivel nem tanítják meg nekik a matematikát, illetve a diákok nem tanulják meg azt, ezért romlanak a matematikai képességeik, ami hátrányba hozza őket az életben. A romlás jelzi, hogy a gyerekekben lévő képességeket az iskola nem tudja mozgósítani (*Kocsis, 2020*).

4. A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK, VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

4.1. A kutatás célja

A tanulmány elméleti bevezetőjében a tanulási motivációra ható tényezőket tekintettük át az eddigi kutatások tükrében, külön figyelmet szentelve a szakképző iskolában tanuló diákok tanulás iránti attitűdjeire. A tanulói célok ismerete azért fontos, mert az osztályteremben megjelenő teljesítménycélok, befolyásolják a diákok teljesítményét és a tanulási eredményeiket (*Meece, Herman és McCombs, 2003*). Az eredmények azt mutatják, hogy a megoldandó problémák több és egymást kölcsönösen befolyásoló tényezőn alapulnak, ezért fontos, hogy a megoldásukhoz feltárjuk ezeket a kapcsolatokat, megismerjük az összefüggéseket és mindenképpen törekedni kell a megoldási lehetőségeket felkutatására, amelyek a vizsgálatba bevont diákok tanulási kedvére kedvezően hatnak. Mindamellet a diákok „hangját” is meg kell hallgatnunk, ők milyen változásokat szeretnének a tanórákon, az iskolai életben, hogy szívesebben járjanak iskolába.

4.2. Kutatási kérdések

A kutatás céljának meghatározása után a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg, amelyekre a kérdőíves adatfelvétel révén kerestük a választ:

1. Kutatói kérdés: Milyen összefüggés mutatható a ki a célorientációk és az iskolai motiváció összetevői között?
2. Kutatói kérdés: Milyen kapcsolat mutatható ki az önhatékonyság/önszabályozás és a szülőkkal való kapcsolat minősége, valamint a tanulásra fordított idő között?
3. Kutatói kérdés: Milyen javaslatot tesznek a diákok, hogy szívesebben részt vegyenek az iskolai feladatokban?

4.3. Hipotézisek

A vizsgálat eredményeinek elemzése során először a tanulási célok és az iskolai motiváció háttértényezőkkel való kapcsolatát (1-4. hipotézis), majd az önszabályozó tanulást befolyásoló háttértényezők hatását (5-7. hipotézis) vizsgáljuk.

Hipotéziseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

1. hipotézis: Feltételezzük, hogy a szakképző iskolákban tanuló diákok nagyobb érdeklődést mutatnak a szakmai tantárgyak iránt, mint a közismereti tantárgyak iránt.
2. hipotézis: Feltételezzük, hogy a fiúk és a lányok motivációs mintázata eltér egymástól.
3. hipotézis: Feltételezzük, hogy szignifikáns különbség van a 9. és 11. évfolyam iskolai motiváció skálái között, azonban a presszióérzés tekintetében a városok és a szakmák között nem mutatható ki különbség.
4. hipotézis: Feltételezzük, hogy a kutatásban részt vevő diákok nagyobb arányban követik a morális motivációt, mint a kognitív motivációt.
5. hipotézis: Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik jól érzik magukat a családjukkal, jobb önszabályozó képességgel rendelkeznek, a két változó között pedig szoros kapcsolat mutatható ki.
6. hipotézis: Feltételezzük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei hatékonyabb önszabályozó tanulási stratégiával rendelkeznek, ebből következően jobb tanulmányi eredményt érnek el.
7. hipotézis: Feltételezzük, hogy az idősebb diákok nagyobb arányban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat, mint a fiatalabb iskolatársaik.

4.4. Vizsgálati módszerek

4.4.1. MÉRŐESZKÖZÖK KIVÁLASZTÁSÁNAK KONCEPCIÓJA

A családi háttér és a tanulók iskolai sikeressége közötti kapcsolatot kutatások sora igazolta. Az eltérő szociokulturális környezetből származó gyerekek képességeinek és készségeinek fejlettségében jelentős különbségek vannak (Csapó, 2003; Józsa, 2004). Réthyné (2001b) kutatása szerint a megkérdezett tanárok a család érdektelenségét jelölték meg első helyen a motiválatlanság okaként, emellett megemlézték még a sivár családi életet.

A tanulási motiváció és a családi háttérváltozók összefüggéseit vizsgáló kutatások (Józsa és Fejes, 2010) szerint a kognitív területeken általánosan használt háttérváltozók, mint például a szülők iskolai végzettsége kevésbé meghatározók a tanulási motiváció szempontjából. Józsa (2000, 2002) hetedik és kilencedik osztályos tanulók körében csak gyenge kapcsolatot talált a szülő iskolai végzettsége és a tanulási motiváció között, a korrelációk 0,2 alatt voltak. Kürti (1988) is megerősíti a fenti megállapítást, hogy a

„teljesítményt energetizáló” tényezők közül az érdeklődés és a teljesítménymotiváció nincs összefüggésben a szülők iskolai végzettségével. *Fejes és Józsa* (2005) vizsgálata ugyancsak gyenge kapcsolatot mutatott a szülők iskolai végzettsége és a diákok motiváltsága között. Az apa iskolázottsága 0,29; az anyáé 0,2 erősségű korrelációban állt a tanulási motivációval. Az anya esetében a felsőfokú végzettsége egyértelműen kedvező hatást gyakorol a tanulási motivációra, apa esetében már az érettségi is hasonló előnyt generál. A tanulók hátrányos helyzete megmutatkozik a tanulási motivációjuk fejletlenségében is. A hátrányos helyzetű tanulók kevésbé motiváltak a tanulásra, olvasási és matematikai énképük lényegesen gyengébb (*Józsa és Fejes*, 2012). Regresszióelemzés szerint a hátrányos helyzet a tanulási motiváció egyéni különbségeinek 11%-át magyarázza (*Fejes és Józsa*, 2005; *Buda, Pásku, Polonyi és Abari*, 2019).

A PISA-mérések egyik fontos megállapítása, hogy a tanulók teljesítményét erőteljesen befolyásolja iskolájuk családi háttér szerinti összetétele. Minél nagyobb arányban járnak a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulók az adott iskolába, annál nagyobb az esélye, hogy az odatartozás érzését és az iskolai részvétel mértékét tekintve a kedvezőtlen jellemzőkkel³⁹ rendelkező csoportba tartoznak a tanulók (*Józsa és Fejes*, 2012). *Kürti* (1988) kutatásai során beigazolódott, hogy nemcsak a reál és humán tárgyak tanulmányi átlaga, hanem a testnevelés és a gyakorlati foglalkozás érdemjegye, továbbá a szorgalom és magatartás osztályzatok is a családi környezet műveltségi színvonalának függvényében alakulnak (*Mesterházi*, 1998).

A mérőeszközök kiválasztásának dilemmája során *Szokolszky* (2006) útmutatására támaszkodtunk. A szerző bevált, publikált tesztek alkalmazását tartja célszerűnek, mivel ezek megbízhatóságára és érvényességére vonatkozóan információkkal rendelkezünk.

Kutatásunk lebonyolítása két szakaszban történt. Az kutatás első szakaszában alkalmazott mérőeszköz két részből állt. A mérőeszköz első részét *Fejes* (2015) *Tanulói célok* kérdőívének rövidített verziója képezte, amely a szakmai tantárgyak és közismereti tárgyak tekintetében kérte ki a tanulók véleményét. A mérőeszköz második részében *Kozéki és Entwistle* (1986) *Iskolai motiváció* kérdőíve szerepelt. *Revákné* (2001) tanulmánya megerősítette a választás helyességét, miszerint Kozéki mérőeszköze és annak eredményei a konkrét pedagógiai mérések során jól alkalmazhatók.

³⁹ A hátrányos helyzetű csoportok behatárolásának nehézségét a fogalom relatív jellege adja. Gyakran összemosódnak az okok (pl. a szülők alacsony iskolai végzettsége), a tünetek (pl. iskolai lemorzsolódás), a családi háttér (pl. alacsony jövedelem), illetve az oktatási rendszernek tulajdonítható körülmények (pl. szegregáció) (*Fejes és Józsa*, 2012).

A kutatás második szakaszában *Pintrich* és *De Groot* (1990) által kifejlesztett - Motivációs Stratégiák a Tanulási Kérdőívhez (*Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*) – kérdőívet használtuk. A vizsgálat során használt kérdőíveket az 2-5. sz. melléklet tartalmazza.

4.4.2. Tanulói célok kérdőív

Fejes (2015) egy olyan mérőeszközt fejlesztett ki, amelynek segítségével mérhette az általános iskolás tanulók matematika tantárgyra vonatkozó célorientációit. A Tanulói célok kérdőív skálái a célok négyes felosztását követi (*elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső, viszonyító teljesítménykerülő*) mindezeket a *tanulást kerülő cél* mérésével is kiegészítette. Mérőeszköze harmadik verziójában 33 tétel vonatkozott a célokra, amelyet a faktoranalízis elvégzése után 20 kérdőív-tételre csökkentett, és ez alapján az egyes skálákhoz 4-4 állítás tartozik. A tanulóknak ötfokú Likert-skálán⁴⁰ kellett jelölniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. Habár az évfolyamok összehasonlítása ritkán alkalmazott módszer, ennek a vizsgálatnak az elvégzése azonban igazolhatja azt a felvetést, hogy a tanulási környezet változása nem kizárólag az iskolafokok között, de az adott fokozaton belül, évfolyamok szerint is jelentős eltéréseket rejthet magában. Varianciaanalízis eredményei három célnál jeleztek szignifikáns különbséget az évfolyamok között, az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító célok mindkét dimenziójában. Mindhárom esetben az 5. évfolyam jellemzői eltérőek. A szórások különbsége nem jelentős, kivételt képez az 5. osztályosok esetében az elsajátítási teljesítménykerülő cél. Az eredmények szerint a vizsgált populáció évfolyamok szerinti bontásban – az ötödikesek kivételével – hasonlóknak tekinthető. Az ötödikesek körében mind a kedvező elsajátítási teljesítménykereső, mind a negatívan értékelhető viszonyító teljesítménykereső cél erősebb (*Fejes*, 2015).

A viszonyító teljesítménykerülő és a tanulást kerülő célok tekintetében magasabb értékek kedvezőtlen motivációs jellemzőket sugallanak, ezzel szemben a teljesítménykereső célnál jelentkező magasabb értékek kedvezőbbként értelmezhetők. A képet tovább árnyalja, hogy a viszonyító teljesítménykereső és az elsajátítási teljesítménykerülő célok

⁴⁰ A Likert-skála különleges előnye, hogy a válaszkategóriák egyértelműen sorba vannak rendezve (*Babbie*, 2001).

következményei nem egyértelműek, vagyis az előnyös vagy előnytelen hatásuk a tanulás eredményességével összefüggő különböző változók esetén eltérő lehet (Fejes, 2015).

A Tanulói célok 33 tételt tartalmazó kérdőívből saját vizsgálatunk céljára 20 állítást vettünk át. Valamennyi célhoz – elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső, viszonyító teljesítménykerülő, valamint a tanulást kerülő – egyaránt négy állítást rendeltünk. Az eredetileg a matematika tantárgy vizsgálatára kifejlesztett kérdőívet átdolgoztuk úgy, hogy külön-külön, de azonos kérdésekből álló kérdéssor irányult a *közismereti*, illetve a *szakmai* tantárgyakra. A két tantárgycsoport elkülönített vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert feltételeztük, hogy a diákok jobban érdeklődnek a szakmai tantárgyak iránt, szemben a közismereti tárgyakkal, amelyeket több éven keresztül tanultak. Ennek a hipotézisnek az alapjául szolgálnak a tantárgyi attitűd vizsgálatok eredményei is. A közismereti tantárgyak és a matematika iránti pozitív attitűdök csökkenését más országokban is kimutatták. A 4. és 8. osztályos tanulók körében végzett vizsgálatok azt igazolták, hogy a tantárgyaknak a kedveltsége az iskolában eltöltött évek arányában csökken, de nálunk a természettudományos tantárgyak esetén a romlás sokkal erőteljesebb. Tantárgyak kedveltségi rangsorának sereghajtói a kémia, a fizika és a nyelvtan (Csapó, 2000).

6. táblázat: Példák a vizsgálatban használt Tanulói célok kérdőív állításaiból (saját szerkesztés)

Skálák	Kérdőívtételek
Elsajátítási teljesítménykereső cél	Fontos céлом, hogy a szakmai tantárgyakból annyit tudjak, amennyit lehet.
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Fontos céлом elkerülni, hogy a szakmai tantárgyakból kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit meg tudnék tanulni.
Viszonyító teljesítménykereső cél	A szakmai tantárgyakból az a céлом, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.
Viszonyító teljesítménykerülő cél	Arra törekszem, hogy a többieknél ne legyek gyengébb a szakmai tantárgyakból.
Tanulást kerülő cél	Az egyik céлом, hogy minél hamarabb végezzek a szakmai tantárgyak feladataival.

A szakmai tantárgyak tanulását, alapos elsajátítását azért is fontosnak tartjuk, mert ezek révén alakulnak ki a szakmai kompetenciák, rutinok, amelyek a mindennapi munka elvégzését biztosítják a munkahelyeken. A szakmai ismeretek elsajátításának fontossága megjelenik a munkaerőpiaci igények kapcsán is, nevezetesen ez a piac a magasan kvalifikált szakemberek elhelyezkedését biztosítja, ezért tarjuk lényegesnek a szakmai tantárgyak iránti attitűd vizsgálatát. Az 6. táblázat példákat tartalmaz a Tanulói célok kérdőív állításaiból.

4.4.3. Iskolai motiváció kérdőív

Kozéki és Entwistle 1986-ban megjelent írásukban egy magyar és egy skót vizsgálat eredményeit hasonlítják össze. A magyar szerző kutatása motivációs szempontú volt, kidolgozott egy iskolai motivációs modellt, amelyben külön hangsúlyt kaptak az affektív, a kognitív és a morális motívumok. Mivel a tanulási motiváció vizsgálatában a mai napig ez a legmegbízhatóbb, leginkább használt és leginkább elérhető kérdőív, ezért döntöttünk úgy, hogy a motiváció vizsgálatánál erre támaszkodunk (a kérdőívet lásd az 4. sz. mellékletben). A kérdőív 60 állítást tartalmaz, amelyek tíz alskálába rendeződnek. Három-három alskála alkot egy-egy motivációs dimenziót. A kérdőív kiegészítő kategóriája a presszióérzés, amely nem motiváló jellegű (*Kozéki és Entwistle*, 1986). A kérdőív motivációs típusait a következő fő motívumok, szükségletek alkotják:

1. Követő dimenzió:

- a) Melegség: gondoskodás, érzelmi melegség iránti igény;
- b) Identifikáció: elfogadottság szükséglete, elsősorban a nevelők részéről;
- c) Affiliáció: odatartozás szükséglete, elsősorban az egykorúakhoz való tartozás igénye.

2. Érdeklődő dimenzió:

- a) Independencia: a saját út követésének igénye;
- b) Kompetencia: a tudásszerzés iránti igény;
- c) Érdeklődés: a kellemes, közös aktivitás iránti igény.

3. Teljesítő dimenzió:

- a) Lelkiismeret: a bizalom, az értékelés szükséglete, az önérték fontossága;
- b) Rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete;
- c) Felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás igénye.

A Presszióérzés kategória azt fejezi ki, hogy a nevelők megértés nélkül, irreálisan sokat követelnek (*Kozéki és Entwistle*, 1986).

A tanulóknak a kérdőív kitöltésekor Likert-skálán kellett jelölniük, hogy az adott állítást mennyire érzik igaznak önmagukra nézve: **5** = teljesen egyetértek; **4** = részben egyetértek; **3** = félig-meddig értek vele egyet; **2** = többnyire nem értek vele egyet; **1** = egyáltalán nem értek vele egyet. A kérdőívben negatív állítások is szerepeltek, amelyeket a kérdőívben az adott állítás mögött egy (-) jel jelzi. Ebben az esetben fordítva történt a pontozás. Ezt az információt nem hoztuk a tanulók tudomására, a tanulók által kitöltött kérdőívben ez a jel nem szerepelt. A pontokat motivációs típusonként összesítettük.

Minden azonos számjegyre végződő tétel (pl. 1, 11, 21, 31, 41, 51) egy adott skálába tartozik.

4.4.4. Motivációs stratégiák (MSLQ) kérdőív

A második adatfelvétel során egy általunk összeállított kérdőívet használtuk. A kérdések összeállításakor törekedtünk a zárt és nyílt végű kérdéstípusok ötvözésére.

A kérdések első csoportját a szociodemográfiai paraméterek képezték, amelyek segítségével feltérképeztük a válaszadók nemét, életkorát, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, a család szubjektív anyagi helyzetét. Ezek mellett a szakmaválasztással, tanulmányi eredménnyel, kedvelt és kevésbé kedvelt tantárgyakkal kapcsolatos nyílt kérdések is szerepeltek a kérdőívben. Továbbá javaslatokat vártunk a diákoktól a következő felvetésre „*Milyen változtatást javasolnál, hogy szívesen vegyél részt az iskolai feladatokban?*”.

A kérdőívünk második részét a *Pintrich* és *De Groot* (1990) által kifejlesztett kérdőív – Motivációs Stratégiák a Tanulási Kérdőívhez (*Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*) – képezte. Az angol nyelvű kérdőívet magyar nyelvre fordítottuk, tekintettel arra, hogy a kérdőív magyar nyelvű verzióját nem leltük fel. Ezután két angol szakos kollégát megkértünk, hogy fordítsák vissza angol nyelvre. A visszafordított szöveg jelentése teljes mértékben megegyezett az eredeti angol szöveg értelmével, így a magyar nyelvű változatunkat használhatónak ítéltük.

A kérdőív 44 állítást tartalmazott a tanulói motivációra, kognitív stratégiahasználatra, metakognitív stratégiahasználatra és az erőfeszítés menedzsmentre. Az állításokat hétfokú Likert-skálán kellett értékelni.

A motivációs tételek három motivációs faktort foglalnak magukba: önhatékonyság, belső motiváció, vizsgaszorongás. Az önhatékonysági skála kilenc tételből állt, az érzékelt kompetenciákra és az osztálytermi munka teljesítésében a magabiztosságra vonatkozott (pl.

„Tudom, hogy képes vagyok megtanulni a tananyagot”, „Biztos vagyok benne, kiváló munkát végzek a problémákon és feladatokon, amelyeket ebben az osztályban kiadnak”, „Azt hiszem jó eredményeket fogok elérni ebben az osztályban”. A belső motivációra vonatkozóan szintén kilenc item került kialakításra, amelyek a belső érdeklődésre és a tanórai munka fontosságára vonatkoztak: „Azokat az osztálymunkákat szeretem leginkább, amelyek kihívást jelentenek, hogy megtanuljak új dolgokat”, „Azt gondolom, hogy amit ebben az osztályban tanulok, az hasznos számomra, ha tudom”, „Fontos számomra, hogy megértssem a tananyagot”. A vizsgaszorongás a dolgozatírással kapcsolatos aggodalomra, illetve a dolgozatírás kognitív zavaraira vonatkozik: „Olyan ideges vagyok a dolgozatírás alatt, hogy nem emlékszem arra, amit megtanultam” (Pintrich és De Groot, 1990).

Az önszabályozó tanulási stratégiák kategóriába tartozik a kognitív stratégia használata és az önszabályozás. A kognitív stratégia használata 13 elemet tartalmazott (pl. „Amikor a tananyagot olvasom, elmondom magamnak a szavakat újra és újra, hogy segítsen emlékezni rá.”). Az önszabályozási skála a metakognitív stratégiák és az erőfeszítés menedzsment tételekből került összeállításra. A metakognitív stratégiák tételei, úgy, mint a tervezés, felületes átfutás és megértés monitorozás (pl. „Kérdéseket teszek fel magamnak, hogy biztos legyek, hogy tudom a tananyagot, amit tanultam.”, „Amikor olvasok, megállok egy időre és átnézem, hogy mit olvastam”) (Pintrich és De Groot, 1990).

A *Motivációs stratégiák* (MSLQ) kérdőívet arra használtuk, hogy mérjük a tanulók motivációs hiteit és az önszabályozó tanulásukat. A kérdőív 44 tételből 4 tételt kellett fordítottan értékelni, ez a kérdőíven (-) jellel van ellátva. Ez a jelzés a tanulói kérdőíveken nem szerepelt. Az 8. ábra tartalmazza a vizsgált faktorok kérdőív tételeit:

Faktorok	Kérdőív tételek
<i>Motivációs összetevők</i>	
Önhatékonyság	2; 5; 7; 8; 10; 12; 15; 17; 18
Belső motiváció	1; 4; 6; 9; 13; 14; 16; 20; 43
Vizsgadrukk	3; 11; 19; 21
<i>Önszabályozó tanulási stratégiák</i>	
Kognitív stratégiák használata	22; 23; 25; 27; 28; 29; 30; 33; 35; 38; 40; 41; 44
Önszabályozás	24; 26; 31; 32; 34; 36; 37; 39; 42

8. ábra
MSLQ kérdőív tételei (saját szerkesztés)

4.4.5. Adatfelvétel

Az első mintavétel során *nem valószínűségi eljárások* alkalmazására került sor: egyrészt elméleti,⁴¹ másrészt kényelmi mintavételt alkalmaztunk.

A vizsgálat mintakiválasztásának koncepciója kettős volt: (1) a 9. évfolyamon tanuló diákok az általános iskola befejezése után kerülnek a szakképző iskolákba. Kutatások szerint a magyar tanulók tanulási motivációja az ötödik osztálytól kezdődően jelentős mértékben csökken, különösen jelentős mértékű az átmeneti időszakban, általános iskolából szakközépiskolába való kerüléskor; (2) a 11. évfolyamon tanuló diákok már jelentős időt töltöttek az adott közép fokú intézményben, a tanév végén szakmai vizsgát tesznek. Míg a 9. évfolyamban véget nem érő tanulási folyamatnak tekinthetik a diákok az oktatást, az iskolában kötelezően eltöltendő időt; addig egy végzős diákot motiválhat az, hogy látja, hogy a tudás megszerzése érdekében folytatott küzdelme rövidesen véget ér, és munkába állhat, önálló jövedelemre tehet szert.

Az első adatfelvételre 2019 tavaszán került sor. Az adatfelvétel során a reprezentativitás⁴² nem valósult meg, a vizsgálatba bevont szakképző iskolák kiválasztása ún. kényelmi⁴³ mintavétellel történt. A vizsgálatban négy, a Kaposvári Szakképzési Centrumhoz (kaposvári, nagyatádi és barcsi székhelyű); egy, a Siófoki Szakképzési Centrumhoz (fonyódi székhelyű) és egy, a Pécsi Szakképzési Centrumhoz (pécsi székhelyű) tartozó szakképző iskola vett részt. A vizsgálatot megelőzően engedélyt kértünk az iskolák igazgatóitól. A papíralapú kérdőíveket – postai úton – az iskolák rendelkezésére bocsátottuk. Az igazgatók közreműködésével az osztályfőnökök töltették ki a kérdőíveket. A kitöltött kérdőíveket szintén postai úton kaptuk vissza. Kivételt képez a kaposvári iskola, ahol pedagógusként alkalmazásban állok.

Mind a *Tanulói célok kérdőív*, mind az *Iskolai motiváció* kérdőív felvétele egyidejűleg történt, egy-egy tanóra (osztályfőnöki óra) keretében. A tanulók a kérdőíveket név nélkül töltötték ki, személyiségi jogokra való tekintettel. A kérdőívek kitöltése önkéntes volt, aki nem akart részt venni a kutatásban, annak nem kellett kitölteni a kérdőívet. A tanuló nemére,

⁴¹ „Az elméleti (más néven szakértői) mintavétel, amelynek során a populációról való speciális ismeretek birtokában választ a kutató a kutatási kérdésnek megfelelő mintát” (Szokolszky, 2006. 36. o.)

⁴² „Reprezentativitás: a kutatás szempontjából fontos minőségi/mennyiségi jellemzők (kulcsváltozók) mintabeli megoszlása megegyezik az alapsokaságéval” (Lázár, 2009. 57. o.).

⁴³ „Kényelmi (vagy másként: hozzáférés alapú) mintavétel az, amikor a mintavételt az dönti el, hogy milyen csoporthoz, intézményhez, vagy helyszínhez van a kutatónak hozzáférése, illetve az éppen elérhető egyéneket vonja be a vizsgálatba” (Szokolszky, 2006. 36. o.)

évfolyamára, életkorára, a tanult szakmára, valamint az iskola helyszínére vonatkozóan is szerepeltek kérdések.

A kérdőívek kitöltése önkéntes volt, ennek ellenére előfordult, hogy valaki mégsem vette komolyan a kérdőívkitöltést. Az adatok megbízhatósága érdekében, az adatok rögzítése során figyelmen kívül hagytuk azokat a kérdőíveket vagy skálákat, amelyeknél minden kérdés esetén azonos számot jelölt be a tanuló (pl. a Tanulói célok kérdőív 20-20 kérdésére azonos számot karikázott be, míg az Iskolai motiváció kérdőív állításait különböző módon értékelte, akkor a negyven itemet nem rögzítettük, viszont a másik hatvan választ igen).

A második adatfelvételre 2020 tavaszán került sor. Ennek során a Motivációs stratégiák (MSLQ) kérdőívet töltötték ki a diákok. A vizsgálat mintakiválasztásának koncepciója nem változott: továbbra is a 9. és 11. évfolyamos szakképző iskolai tanulók kerültek a mintába. A második adatfelvétel során sem valósult meg a reprezentativitás, annak ellenére, hogy a vizsgálatba bevont szakképző iskolák kiválasztása már nem csak kényelmi mintavétellel történt. Az internet segítségével kiválasztottunk 12 szakképző iskolát, amelyek honlapját a Google böngésző felkínálta. Az igazgatókat e-mailben felkértük, hogy segítsék a kutatásunkat azáltal, hogy az iskolájukba járó diákokkal kitöltetnek 30-60 db kérdőívet, amelyet a mellékletben megküldtünk, felajánlva a nyomtatott verzió megküldésének lehetőségét is. Öt szakképző iskolából érkezett visszajelzés, és ki is töltötték a kérdőíveket. Ezek mellett két iskola vett még részt a kutatásban. Ezen intézmények diákjai már az első kutatásban is töltötték ki kérdőíveket. Ennek alapján a következő városok szakképző iskoláinak diákjai vettek részt a kérdőívek kitöltésében: Dombóvár, Miskolc, Debrecen, Pécs, Siklós, Siófok és Kaposvár. Az iskolák a magyarországi Szakképzési Centrumok szakképző intézményei.

A második adatfelvétel során is előfordult, hogy azonos számokat karikáztak be a válaszadók, ebben esetben csak a kérdőív 1-12. kérdéseire adott válaszokat rögzítettük. Az adatok értékelésének koncepciója mindkét mérésnél ugyanaz volt.

A populáció legfontosabb adatait a 10. sz. melléklet tartalmazza évfolyam, város, szakmák szerinti bontásban.

4.4.6. Adatfeldolgozás, adatelemzés

A kérdőívek adatainak elsődleges rögzítését és feldolgozását az IBM SPSS programcsomag 25.0 verziójával valósítottuk meg.

A leíró statisztikák mellett matematikai-statisztikai módszereket használtunk adataink elemzéséhez. A leíró statisztikák során abszolút és relatív gyakoriságot, átlagot és szórást számoltunk. A matematikai statisztika elemzés során korrelációt, varianciaanalízist végeztünk, lineáris regressziót számoltunk. Az eredményeket $p < 0,05$ mellett tekintjük szignifikánsnak (Ács, 2014). A skálák belső konzisztenciájának jellemzésére a Cronbach-alfát használtuk. Az eredmények csak a vizsgálatban részt vett tanulókra vonatkoznak.

A kutatási eredmények megbízhatóságát *Hinton, Brownlow, McMurray és Cozens* (2004, 364. o.) leírása alapján értékeljük:

- (1) 0,9 és az fölött kiemelkedő megbízhatóságot mutat;
- (2) 0,7 és 0,9 között magas megbízhatóságot mutat;
- (3) 0,5 és 0,7 között közepes megbízhatóságot mutat;
- (4) 0,5 és az alatt alacsony megbízhatóságot mutat.

A kapcsolat-szorossági mutatók értelmezéséhez Ács (2014. 204. o.) könyvében szereplő leírást alkalmazzuk. Ennek alapján, ha a T mutató

- (1) $T = 0$ nincs kapcsolat
- (2) $0 < T < 0,3$ gyenge a kapcsolat
- (3) $0,3 \leq T \leq 0,7$ közepes szorosságú a kapcsolat
- (4) $0,7 < T < 1$ erős a kapcsolat
- (5) $T = 1$ függvényszerű vagy determinisztikus a kapcsolat

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

5.1. A minta jellemzői

Az első felmérésünk keretében a tanulók egy tanórán (osztályfőnöki órán) töltötték ki a kérdőívet. Vizsgálatunkban 5 iskola 445 tanulója vett részt, 9. és 11. évfolyamon (17 szakmában), 243 fiú és 202 leány. A minta fontosabb adatait az 7. táblázat közli. A programban az adatokat nem szakmák, hanem szakmacsoportok szerint rögzítettük, mivel voltak olyan szakmák, ahol csak néhány tanuló töltötte ki a kérdőívet.

7. táblázat: A kérdőívet kitöltők adatai az első adatfelvétel során (saját szerkesztés)

Minta	Évfolyamok		
	9.	11.	Összesen
Tanulók	276	169	445
Szakmák szerinti (osztály/csoport)	16	13	29

A 8. táblázat a tanulók évfolyam és életkor szerinti megoszlását mutatja. A kutatásban részt vett diákok átlagéletkor 16,62 év (4 tanuló nem adta meg az életkorát), 9. évfolyamon: 15,86 év; 11. évfolyamon 17,85 év. Ez azt jelzi, hogy a tanulók többsége a korának megfelelő évfolyamot végzi, azonban a vizsgálatban részt vett tanulók kb. 20%-a nem az életkorának megfelelő évfolyamba járt (9. évfolyamot 14-16 évesen, 11. évfolyamot 17-18 évesen végzik a diákok általában, mivel az iskolai tankötelezettség 6 éves korban kezdődik⁴⁴).

8. táblázat. A vizsgálatban részt vevők évfolyam és életkor szerinti megoszlása az 1. adatfelvétel során (saját szerkesztés)

Életkor	9. évfolyam (fő)	11. évfolyam (fő)
14 év	1	-
15 év	121	-
16 év	93	4
17 év	39	77
18 év	12	52

⁴⁴ 2011. évi CXCV. törvény 45.§

Életkor	9. évfolyam (fő)	11. évfolyam (fő)
19 év	3	20
20 év	3	11
21 év	-	3
22 év	-	2
Összesen	272	169
Átlag életkor	15,86	17,85

37/2003. (XII. 27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről tartalmazza Magyarországon érvényben lévő besorolás szerinti szakmacsoportokat, amely az 6. sz. mellékletben olvashatók. A vizsgálatban részt vevő tanulók szakmáinak szakmacsoportokba történő besorolását a 7. sz. melléklet tartalmazza. A 8. sz. melléklet tartalmazza a tanulók megoszlását *szakmacsoportok, évfolyamok, városok szerint*, a 9. sz. mellékletben a válaszadók megoszlását szerepeltetjük *szakmák, évfolyamok és városok szerint*.

A második adatfelvételen 477 tanuló vett részt, 227 fiú és 250 leány. A kutatásban részt vett tanulók átlagéletkora 16,52 év, a 9. évfolyamon 15,70 év, a 11. évfolyamon 17,34 év (lásd 9. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tanulók többsége az életkorának megfelelő évfolyamot végzi, míg egy évvel korábban a vizsgálatba bevont tanulók kb. 20%-a nem az életkorának megfelelő évfolyamba járt, addig a 2020-as felmérésben részt vevő tanulók 15%-ára igaz a fenti megállapítás, azaz nem az életkorának megfelelő évfolyamba jár. Ez az arány ténylegesen eltérhet az általunk mért eredménytől, mivel a kutatás nem tért ki az évismétlők létszámára, illetve a kitöltés napján az iskolában tartózkodók töltötték ki a kérdőívet.

9. táblázat: A vizsgálatban részt vevők évfolyam és életkor szerinti megoszlása a 2. adatfelvétel során (saját szerkesztés)

Életkor	9. évfolyam (fő)	11. évfolyam (fő)
14 év	-	-
15 év	131	-
16 év	77	9
17 év	28	124
18 év	12	68

Életkor	9. évfolyam (fő)	11. évfolyam (fő)
19 év	-	18
20 év	1	8
21 év	-	1
22 év	-	-
Összesen	249	228
Átlag életkor	15,70	17,34

Híves (2015) tanulmányában megerősítette azt a tényt, hogy a 9. évfolyamon a legmagasabb az évismétlők aránya. Hasonló arányról (20,4%) számolt be szakképző iskolák 9. évfolyamán megvalósuló évismétlések tekintetében. Megállapításai szerint a Dél-Dunántúl hátrányos helyzetű térségeiben alacsonyabb a sok igazolatlan órával rendelkező, az évfolyamismétlő és a túlkoros tanulók aránya, mint az északkeleti térségekben. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a Dél-Dunántúlon valószínűleg hatékonyabban működik a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók oktatása, illetve a környezet is befogadóbb.

A két adatfelvétel időpontja között az átlag életkor tekintetében egy csökkenő tendencia figyelhető meg. Ez egyben azt is jelzi, hogy csökken az évismétlők száma. A tankötelezettség 16 évre történő leszállítása (2012/2013. tanévtől) azt eredményezte, hogy könnyebb lett a közoktatásból való kilépés, így azok a tanulók maradnak a szakképzésben, akik szakmát szeretnének szerezni. A lemorzsolódás csökkentésének jogszabályi háttérét megteremtette a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 2016. november 19-ével hatályba lépő módosítása, valamint a Nkt. 94. § (4) bekezdés x) pontja. A rendelkezés célja, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat időben kiszűrjék, segítsék őket az iskola elvégzésében, a végzettség megszerzésében.

5.2. Megbízhatóság

A Tanulói célok kérdőív skáláinak megbízhatóságát a 10. táblázat foglalja össze a teljes mintára, a szakmai, illetve a közismereti tantárgyakra vonatkozóan. A megbízhatósági mutató egyes skálákat tekintve a teljes mintán 0,60 és 0,86 között változik. A legalacsonyabb értékek a közismereti tantárgyaknál az elsajátítási teljesítménykerülő és tanulást kerülő céloknál tapasztalhatók, a többi skála esetén meghaladják a 0,7-es értéket. Az egyes célokat mérő állításcsoportok magas megbízhatóságot mutatnak, kivételt képez a fent említett két

skála, amelyeknek megbízhatósága közepes szintű. Összességében megállapítható, hogy a skálák megbízhatósága megfelelő.

Fejes (2015) általános iskolások körében – 5-8. évfolyamon – végzett adatfelvétele alapján a kérdőív megbízhatósága 0,71-0,93 között változott, a legalacsonyabb értékeket a teljesítménykerülő céloknál tapasztalta.

10. táblázat: A Tanulói célok kérdőív megbízhatósági mutatói (Cronbach- α) tantárgycsoportok szerint (saját szerkesztés)

Skálák	Szakmai tantárgyak Cronbach- α	Közismereti tantárgyak Cronbach- α
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,790	0,808
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,604	0,737
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,858	0,851
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,764	0,795
Tanulást kerülő cél	0,682	0,701

Iskolai motiváció kérdőív skáláinak megbízhatósági mutatóit a 11. táblázat tartalmazza:

11. táblázat: Az Iskolai motiváció kérdőív megbízhatósági mutatói (saját szerkesztés)

Skálák	Cronbach- α
Melegség (M1)	0,724
Identifikáció (M2)	0,601
Affiliáció (M3)	0,415
Independencia (M4)	0,317
Kompetencia (M5)	0,485
Érdeklődő (M6)	0,579
Lelkiismeret (M7)	0,544
Rendszükséglet (M8)	0,483
Felelősség (M9)	0,301
Presszióérzés (M10)	0,661

A skálák és a fő dimenziók megbízhatósági értékei *Kozéki és Entwistle (1986)* szerint megfelelők (Cronbach- α =0,50-0,71), saját mintán kipróbálva azonban nagyon vegyes képet kaptunk (Cronbach- α =0,30-0,72). *Ceglédi és Máth (2013)* 345 középiskolai, 10. évfolyamos

diákok körében végzett kétéves kutatásának eredményeként még alacsonyabb Cronbach-alfa értékek jelentek meg: a kísérleti csoportnál: 0,21-0,71; a kontroll csoportnál: 0,12-0,66 értékekről számoltak be.

Péter-Szarka (2010) általános iskolások körében végzett vizsgálata során 0,28-0,68 értékeket kapott. A fő dimenziók értékelését is elvégeztük, ezek megbízhatósága Cronbach- $\alpha=0,53-0,75$. *Péter-Szarka* (2010) $\alpha=0,75-0,82$ közötti értékeket kapott.

A Motivációs stratégiák kérdőív megbízhatóságát szintén Cronbach alfa értékkel vizsgáltuk, hogy milyen konzisztencia van a kitöltött kérdőív tételek között. Az eredményeket a 12. táblázat tartalmazza.

12. táblázat: Motivációs stratégiák kérdőív megbízhatósági mutatói (saját szerkesztés)

Skálák	Cronbach- α
Önhatékonyság	0,872
Belső motiváció	0,830
Vizsgaszorongás	0,826
Kognitív stratégiák használata	0,804
Önszabályozás	0,608

Hinton és munkatársai (2004) iránymutatását figyelembe véve az önszabályozás Cronbach- $\alpha=0,608$ értékkel közepes megbízhatóságú, míg az önhatékonyság Cronbach- $\alpha=0,872$, belső motiváció Cronbach- $\alpha=0,830$, a vizsgaszorongás Cronbach- $\alpha=0,826$, valamint a kognitív stratégiák használata Cronbach- $\alpha=0,804$ értékek magas megbízhatóságot mutatnak.

5.3. A hipotézisek vizsgálata

5.3.1. Tanulói célok és az iskolai motiváció

1. hipotézis: Feltételezzük, hogy a szakképző iskolákban tanuló diákok nagyobb érdeklődést mutatnak a szakmai tantárgyak iránt, mint a közismereti tantárgyak iránt.

A szakmai tantárgyak iránti nagyobb érdeklődés igazolására vagy elvetésére először a *Tanulói célok* kérdőív eredményeit vizsgáljuk.

A viszonyító teljesítménykerülő és a tanulást kerülő célok esetén a magas értékek kedvezőtlen motivációs jellemzőkre utalnak, míg az elsajátítási teljesítménykereső cél

esetén kedvezően értelmezhetők a magasabb értékek. Tovább árnyalja a képet, hogy az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykereső célok következményei kevésbé egyértelműek, azaz előnyös vagy előnytelen hatásuk a tanulás eredményességével koherens változók esetén eltérő lehet (Fejes, 2015).

Ha valamilyen tantárgy iránt érdeklődünk, azzal többet foglalkozunk, elkötelezettebbek vagyunk a tanulása iránt. A *Tanulói célok* kérdőívben az elsajátítási teljesítménykereső cél felel meg leginkább ennek a terminológiának. Emellett a kutatásunk második kérdőívében nyílt végű kérdésben kértük, hogy nevezzék meg a diákok a kedvenc tantárgyaikat, illetve kevésbé kedvelt tantárgyaikat. Igazolja a hipotézist, amennyiben a kedvenc tantárgyak között első helyek egyikén a szakmai tárgyak találhatók, a nem kedvelt tárgyak között pedig a közismereti tárgyak szerepelnek a ranglista elején.

A célorientációk elemzése a vizsgálatba bevont tanulók körében azért fontos, mert ezen konstrukciók információt nyújtanak a tanulói motiváció sajátosságairól. Minden konstrukció esetén megadjuk az *átlagokat*, a *szórásokat*, valamint vizsgáljuk az évfolyamok közötti különbségeket. Elemezzük a belső összefüggéseket *korrelációs számításokkal*, az osztályok közötti különbségek meghatározása az *F értékek* segítségével történik. *Varianciaanalízissel* vizsgáljuk, hogy az évfolyamok között adódó eltérések szignifikánsak-e. A *független változók* a tanulói célok, a *függő változók* az évfolyamok. A kedvelt, illetve nem kedvelt tantárgyak választásának eredményét leíró statisztika módszerével mutatjuk be.

Az évfolyamok összehasonlítása ritkán alkalmazott módszer, azonban az ilyen jellegű összehasonlítás révén az eredmények lényeges jellemzőit tárhatjuk fel, mivel különböző életszakaszban lévő diákok vesznek részt a kutatásban (Fejes, 2015). A 13-14. táblázat tartalmazza a célok átlagait és szórásait évfolyamok szerint. Varianciaanalízist végeztünk, hogy kiderítsük, hogy az évfolyamok között adódó eltérések szignifikánsak-e. A varianciaanalízis eredményei három célnál jeleztek szignifikáns különbséget évfolyamok között, az elsajátítási célok mindkét dimenziójában, valamint a viszonyító teljesítménykerülő céloknál (11-12. sz. melléklet). Ugyanakkor a közismereti tantárgyak esetén nem mutatkozott szignifikáns különbség az évfolyamok között. A szórások tekintetében csak kismértékű eltéréseket tapasztalhatunk.

13. táblázat: Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		ANOVA	
	szakmai tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	4,01	0,78	3,85	0,80	4,69	0,031
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	2,94	0,91	3,11	0,86	3,89	0,049
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,95	1,03	2,84	1,17	1,20	0,274
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,85	0,92	3,54	0,97	11,01	0,001
Tanulást kerülő cél	2,98	0,82	3,11	0,88	2,36	0,125

14. táblázat. Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		ANOVA	
	közismereti tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,68	0,86	3,55	0,89	2,31	0,129
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	3,21	0,95	3,13	0,89	0,79	0,374
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,87	1,04	2,89	1,06	0,04	0,842
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,57	0,95	3,40	0,98	3,06	0,081
Tanulást kerülő cél	3,15	0,85	3,14	0,87	0,01	0,912

Eredményeink szerint a kutatásban részt vett diákok a szakmai tantárgyak iránt valamivel nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a közismereti tantárgyak iránt. A tanulási motiváció legerőteljesebb indikátora, az elsajátítási teljesítménykereső célok magasabb értékelést kaptak a szakmai tárgyak esetén (9. évfolyam: $M=4,01$; 11. évfolyam $M=3,85$), mint a közismereti tárgyaknál (9. évfolyam: $M=3,68$; 11. évfolyam $M=3,55$). Mindkét évfolyamon az elsajátítási teljesítménykereső célok érték el a legmagasabb átlagot az öt vizsgált cél közül. A közismereti tárgyak esetén a célok választása az évfolyamok között nagyon kiegyenlített, nincs közöttük szignifikáns különbség.

A viszonyító teljesítménykerülő és tanulást kerülő céloknál a magas érték negatív tartalommal bír. A tanulást kerülő célok 11. évfolyamon magasabb átlagértéket ($M=3,11$) mutatnak a szakmai tárgyak esetén, mint a 9. évfolyamon ($M=2,98$), bár a különbség nem szignifikáns. A közismereti tárgyak esetén ez a különbség nem számottevő (9. évfolyam

M=3,15; 11. évfolyam M=3,14). A viszonyító teljesítménykerülő céloknál a 9. évfolyamra járó tanulók a skála magasabb értékeit választották (szakmai M=3,85; közismereti M=3,57), mint a 11. évfolyamra járó diákok (szakmai M=3,54; közismereti M=3,40). Ez azt jelzi, hogy a 9. évfolyam tanulói a tananyag elsajátítása mellett mások túlteljesítésére törekszenek. Jellemzően a tanév második félévének kezdetére már kialakul a 9. évfolyamon is, hogy kik azok, akik jól tudják teljesíteni a tantárgyi követelményeket, a többiek pedig törekszenek arra, hogy legalább ne tűnjenek a legbutább tanulóknak az osztályban. Ez a törekvés életkori sajátosságaikból is adódik. A 11. évfolyamon tanulók az utolsó félévüket töltik a szakképző iskolában. Rájuk jellemzőbb a tanulást kerülő célok felé tendálás, holott ez a félév még fontos lenne a szakmai vizsgára való felkészülés szempontjából.

A teszt-statisztika, az F-próba a szórásnégyzetek összehasonlításával mondja meg, hogy a megmagyarázott hányad elég nagy-e. Az F oszlopban látható maga az F-statisztika,⁴⁵ amelynek nagyságától függ a szignifikancia értéke (Székelyi és Barna, 2008).

A viszonyító teljesítménykerülő céloknál szakmai tantárgyak esetén találtunk kiemelkedő különbséget az F értékben (F=11,015), amely p=0,001 értéken szignifikáns. Ez azt jelzi, hogy a magyarázó és magyarázandó változók nem függetlenek egymástól, tehát a tanuló évfolyama befolyással van az adott célorientáció változására. Az évfolyamok közötti variancia 11,015.

Összehasonlítottuk vizsgálatunk 9. évfolyamos tanulóinak közismereti tantárgyakkal kapcsolatos eredményeit, Fejes (2015) által a kutatásba bevont 8. osztályos diákok eredményeivel, amelyeket a 15. táblázat tartalmazza.

15. táblázat: Célorientációk összehasonlítása a 8. és 9. évfolyamon közismereti tantárgyak esetén (Fejes, 2015, 114. o. alapján készítette a szerző)

Célok	8. évfolyam		9. évfolyam	
	matematika		közismereti tantárgyak	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,92	0,84	3,68	0,86
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	3,32	1,01	3,21	0,95
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,85	1,21	2,87	1,04
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,72	1,04	3,57	0,95
Tanulást kerülő cél	3,08	0,94	3,15	0,85

⁴⁵ „Valójában az F-statisztika két szórásnégyzet egyenlőségét teszteli. A külső és a belső variancia különbözősége azonban éppen azt jelzi, hogy a független változó szignifikánsan befolyásolja a függő változó viselkedését.” (Székelyi és Barna, 2008, 173. o.)

A tanulási motiváció legfontosabb faktora az *elsajátítási teljesítménykereső cél*, a 8. osztályban $M=3,92$; a 9. évfolyamon $M=3,68$, a szórás tekintetében a két évfolyam közötti eltérés nem számottevő. Az *elsajátítási teljesítménykerülő célok* esetén a 8. osztály átlaga $M=3,32$; a 9. évfolyamnál ez az eredmény $M=3,21$. A *viszonyító teljesítménykereső cél* a nyolcadikosoknál az átlag $M=2,85$; a kilencedikeseknél az átlag $M=2,87$, csekély növekedés látható az átlagértékben. A szórás értéke ($d=1,21$) a 8. osztálynál a legnagyobb mértékű a vizsgált célok között, az évfolyamok között is ennél a szórásnál találhatunk legnagyobb különbséget. A *viszonyító teljesítménykerülő cél* a 8. osztályban $M=3,72$, míg a 9. évfolyamon $M=3,57$. A *tanulást kerülő célnél* a 8. osztály átlaga $M=3,08$; 9. évfolyamnál az átlag $M=3,15$. Egy csökkenő tendencia figyelhető meg az elsajátítási céloknál, amelyek a tanulási motiváció fontos tényezői, és egyértelműen a tanulási motiváció csökkenésére utalnak. Míg a *viszonyító teljesítménykereső célok* között szinte nincs is különbség, addig a *viszonyító teljesítménykerülő cél* a 8. osztályosoknál magasabb 0,15-dal. A *tanulást kerülő célok* átlaga a 8. osztályosoknál alacsonyabb, mint a vizsgálatban részt vett 9. évfolyamos diákok által deklarált érték, bár az eltérés nem túl jelentős (0,07). Mindez egyben azt is jelenti, hogy igazolódtak Csapó (2000), valamint Józsa és Fejes (2012) eredményei, amely szerint az oktatásban töltött idővel arányosan csökken a tanulók motivációja. B. Németh és Habók (2006) eredményei szerint a motiváció minden összetevője csökkenést mutat 13 és 17 éves kor között.

A célorientációk közötti kapcsolatok megismerése tanulóink szemszögéből nézve is informatív, de a különböző célok egymáshoz való viszonyáról, egymással való kölcsönhatásról a Pearson féle korreláció ad támpontot.

16. táblázat. Célorientációk közötti kapcsolat Pearson-féle korrelációs együttható értékei a teljes mintán (saját szerkesztés)

Célok	Szakmai tantárgyak					Közismereti tantárgyak				
	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél	Tanulást kerülő cél	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél	Tanulást kerülő cél
Elsajátítási teljesítménykereső cél	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,18**	-	-	-	-	0,38**	-	-	-	-
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,29**	0,26**	-	-	-	0,24**	0,30**	-	-	-

Célok	Szakmai tantárgyak					Közismereti tantárgyak				
	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél	Tanulást kerülő cél	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél	Tanulást kerülő cél
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,47**	0,29**	0,47**	-	-	0,55**	0,38**	0,40**	-	-
Tanulást kerülő cél	-0,16**	0,21**	0,10*	0,05	-	0,12*	0,26**	0,20**	0,21**	-

Megjegyzés: ** A korrelációs együttható $p < 0,01$ értéken szignifikáns; * Korrelációs együttható $p < 0,05$ értéken szignifikáns.

A 16. táblázatban szereplő eredményeket értékelve láthatjuk, hogy a szakmai tantárgyak esetén gyenge negatív kapcsolat van az elsajátítás teljesítménykereső célok és a tanulást kerülő célok között ($r = -0,16$). Ugyanezen célok között a közismereti tárgyak esetén pozitív a kapcsolat, de gyenge szorosságú ($r = 0,12$). A viszonyító teljesítménykerülő cél esetében találhatók említésre méltó eltérések, az elsajátítási teljesítménykereső céllal való kapcsolata a közepes szorosságú mind a két tantárgycsoport esetén ($r = 0,47$ és $r = 0,55$). A szakmai tantárgyak esetén a leggyengébb szignifikáns kapcsolat a tanulást kerülő és a viszonyító teljesítménykerülő célok között mutatható ki ($r = 0,10$). A két cél kapcsolatát tekintve elmondható, hogy növekvő *elsajátítási teljesítménykereső célok* növekvő *viszonyító teljesítménykerülő célokat* vonnak maguk után. Ez tehát az jelzi, hogy a vizsgált populációban növekszik a motiváció az ismeretek elsajátítása iránt, de emellett hangsúly helyeznek arra, hogy rendszeresen „megvillogtassák” tudásukat osztálytársaik előtt. Ez azt is jelzi, hogy tanulók nem jellemezhetők maradéktalanul elsajátítási, sem tökéletes viszonyító célorientációval, tehát egy összetett teljesítményorientációt figyelhetünk meg.

Meece, Herman és McCombs (2003) középfokú oktatási intézményekben végeztek vizsgálatot (high school: $N = 2649$; middle school $N = 1966$). Mindkét csoport esetében ugyanazt az eredményt kapták, az elsajátítási és tanulást kerülő cél között $-0,14$ ($p < 0,01$), míg a viszonyító és tanulást kerülő cél között $0,37$ ($p < 0,01$) volt a korreláció mértéke.

Kaplan és Maehr (2007) arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulást kerülő célt követő tanulóknál az erőfeszítés hiánya nem azonos a hiányos képességekkel, ebből következtetve azt a megállapítást tették, hogy a tanulást kerülő és a viszonyító teljesítménykerülő cél között csak alacsony korreláció fogadható el. Jelen vizsgálatunk igazolta ezt a tézist (szakmai tárgyak esetén $r = 0,05$; közismereti tárgyak esetén: $r = 0,21$).

A 17. táblázatban párhuzamba állítottuk *Fejes* (2015) felső tagozatos általános iskolások körében (n=898) végzett kutatásának korrelációs értékekeit (bal oldalon) a saját vizsgálatunk értékeivel (jobb oldalon).

17. táblázat: Célorientációk korrelációi (*Fejes, 2015, 115. o. alapján készítette a szerző*)

Célok	Felső tagozatos tanulók				Szakképző iskolások (közismereti tantárgyak)			
	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél	Elsajátítási teljesítménykereső cél	Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Viszonyító teljesítménykereső cél	Viszonyító teljesítménykerülő cél
Elsajátítási teljesítménykereső cél	-	-	-	-	-	-	-	-
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,28	-	-	-	0,38	-	-	-
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,37	0,27	-	-	0,24	0,30	-	-
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,49	0,34	0,54	-	0,55	0,38	0,40	-

Megjegyzés: A táblázatban minden korrelációs együtttható $p < 0,01$ értéken szignifikáns.

Az eredmények összevetése alapján láthatjuk, hogy több esetben akár 0,1 különbséget is találunk a korrelációk között a két évfolyam tekintetében. Gyenge kapcsolat ($r=0,28$) található az *elsajátítási teljesítménykereső* és *elsajátítási teljesítménykerülő cél* között az általános iskolában, míg a szakképzőben a két cél között közepes szorosságú kapcsolat ($r=0,38$) állapítható meg. A felső tagozatos tanulóknál a *viszonyító teljesítménykereső cél* közepes szorosságú kapcsolatot ($r=0,37$) mutat az *elsajátítási teljesítménykereső céllal*, míg a szakképzőben ez a kapcsolat csak gyenge szorosságot ($r=0,24$) mutat. Az általános iskolában gyenge korrelációt ($r=0,27$) találtak a *viszonyító teljesítménykerülő cél* és az *elsajátítási teljesítménykerülő cél* között. Ezzel szemben szakképző iskoláknál közepes szorosságú a kapcsolat ($r=0,30$). A *viszonyító teljesítménykerülő cél elsajátítási célokkal* való kapcsolatot vizsgálva, megállapítottuk, hogy hasonlóságot mutatnak mindkét iskolatípus esetén, közepes szorosságú kapcsolat a jellemző.

Midgley, Kaplan és Middleton (2001) kutatási eredményük alapján arra a következtetésre jutottak, hogy csak bizonyos esetekben, vagyis csak meghatározott helyzetekben jelentkeznek a viszonyító teljesítménykereső célok kedvező hatásai,

összességében azonban a kedvezőtlen hatások vannak túlsúlyban. Ezzel szemben *Harackiewicz* és *munkatársai* a kutatási eredmények közötti ellentmondásokat a célok eltérő operacionalizálására és mérési megoldásaira vezették vissza. Olyan tanulmányokra hivatkoznak, amelyek a célok kombinációját vizsgálják, és a viszonyító teljesítménykereső cél kedvező hatásáról számoltak be, például, ha magas elsajátítási cél magas viszonyító teljesítménykereső céllal párosult (*Pintrich*, 2000b; *Barron* és *Harackiewicz*, 2001; *Harackiewicz*, *Barron*, *Pintrich*, *Elliot* és *Thrash*, 2002; *Fejes*, 2015).

Baranik, *Bynum*, *Stanley* és *Lance* (2010) amerikai felnőtt populáción (N=9014) végezték el a 2x2-es felosztás korrelációit metaanalízis-technikával. Az eredményeket összehasonlítottuk a saját eredményeinkkel. A legszembetűnőbb különbség a *viszonyító teljesítménykereső cél* és az *elsajátítási teljesítménykereső cél* között találjuk. Míg az amerikai mintán csak gyenge korrelációt $r=0,13$ találtak a két cél között, addig a saját eredményünk közepes szorosságot $r=55$ mutat. A többi cél esetén kb. 0,1-es különbségeket találunk a két vizsgálati eredmény között. A magyar és amerikai minta között tapasztalt különbségekből a két minta eltérő jellemzőire következtethetünk (pl. középiskolások vs. felnőtt lakosság).

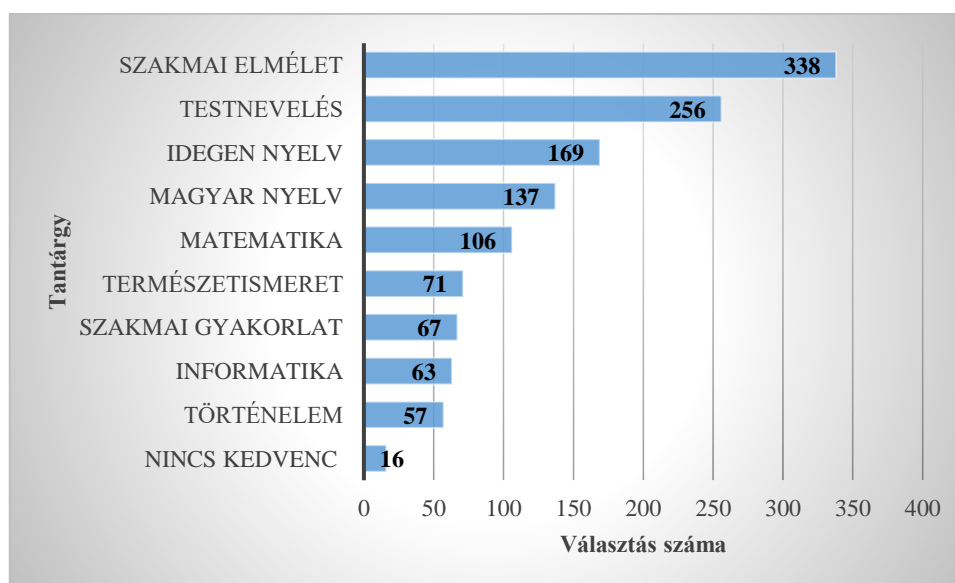
Nemcsak másképp tanulnak a diákok és felnőttek, de más személyiségjegyekkel rendelkeznek. *Nagy* (1989) szerint a felnőttek tanulása elsősorban a *meglévő kompetenciáktól* (tudás és alkotóképesség mennyisége és minősége) és a *tanulékonyágtól* (megújulás képességétől) függ. *Knowles* (1980) a pedagógiai és andragógiai modell összehasonlítása során megállapította, hogy a felnőtt hallgatók sok és eltérő tapasztalattal rendelkeznek, meg akarnak felelni az új követelményeknek, előre akarnak lépni. Erős belső motiváció (önbecsülés, önmegvalósítás stb.) jellemzi őket (*Zrinszky*, 1995; *Sütő*, 2019a). A felnőttek, érett személyiségre jellemzően, racionális döntéseket hoznak, amelyek részt vesznek a hosszú távú tervezésben. Képesek várni (akár hosszú éveket) a munkájuk jutalmára. Minél több tapasztalatot szereznek, minél több döntést (jót és kevésbé jót egyaránt) hoznak, egyre hatékonyabban tűznek ki célokat, tesznek a megvalósításért, értékelik a kockázatokat, és várnak hosszabban a jutalomra (*Kozma* és *Suhajda*, 2017), az idősebbek tovább kitartottak, mint a fiatalok (*Zrinszky* 1995; *Sütő*, 2019a).

A második adatfelvétel során nyílt kérdésben kérdeztünk rá arra, hogy melyik tantárgyat szeretik, illetve melyek azok a tantárgyak, amelyeket nem szeretik a mérésben részt vevő diákok. Több tantárgyat is megnevezhettek mindkét kategóriában.

Csibi S. és *Csibi M.* (2011) tanulmányában utal arra a tényre, hogy egy tanuló nem mutat mindig ugyanolyan motivált viselkedést egy adott tantárggyal szemben. Egy adott

tantárgyra jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével lép működésbe, kölcsönhatásba kerül a tanulási lehetőségekkel, és így a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák aktiválódnak (feladat értékelése, önhatékonyságra vonatkozó hit stb.).

Ennek függvényében ismét azt várjuk, hogy a közismereti tárgyak háttérbe szorulnak és a szakmai tárgyak kerülnek a kedvencek közé. A diákok kedvenc tantárgyainak összesített választását a 9. ábra szemlélteti.



9. ábra

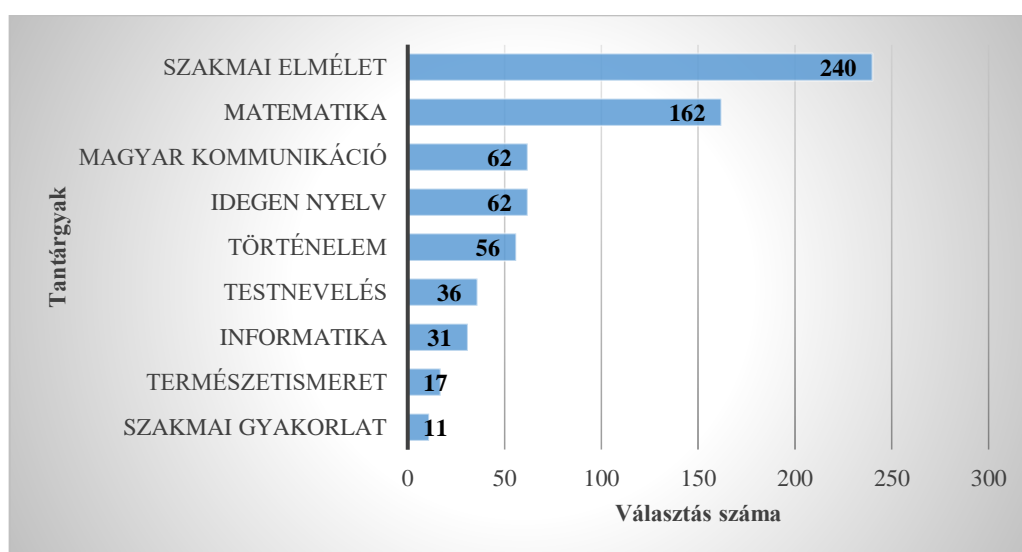
A diákok „kedvenc tantárgy” választásának eredménye (saját szerkesztés)

Az összesített eredmények szerint a kutatásban részt vevő legtöbb diák a szakmai elméleti tantárgyak valamelyikét említette kedvenc tantárgyai között. Tekintettel a szakmák sokszínűségére, nem különítettük el az egyes szakmai tantárgyakat, hanem szakmai elméletre és szakmai gyakorlatra osztottuk a válaszban szereplő tantárgyakat. A diákok sok szakmai tantárgyat tanulnak, ezért nagyon elaprozódott volna, ha külön néven szerepeltetjük őket. A szakmai tantárgyak kedveltsége előremutató lehet a szakma elsajátításához, a szakma szeretetéhez. Még egy beszédes adatot kell megemlíteni a szakmai tantárgyak kapcsán: az 1280 beírt tantárgynév közül 26% volt szakmai elméleti tantárgy. 9 fő nem válaszolt, 16 főnek pedig nincs is kedvenc tantárgya. Ez a tanulási motiváció alacsony szintjére enged következtetni.

A második legkedveltebb tantárgy a testnevelés, a fiúk körében (64%) felülreprezentált a lányokkal (36%) szemben. Ebben szerepet játszhat, hogy a fiúk kedvenc

sportja a foci, és ők gyakran űzhetik ezt a sportot a testnevelés órákon. Előkelő helyen (harmadik a helyen) szerepel az idegen nyelv (angol vagy német), amely mindenképp egy kedvező eredmény, amely utalhat arra, hogy azért kedvelik a tanulók az idegen nyelvet, mert a jövő szempontjából fontosnak tartják. Amennyiben külföldön történő munkavállaláson gondolkodnak, akkor hasznos, ha valaki beszél egy idegen nyelvet. A rangsorban következik a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika. Azokat pedig a természetismeret követi (71 db választással).

A nem kedvelt tantárgynál a matematika és a természetismeret tantárgyakat vártuk az első helyekre.



10. ábra

A diákok „nem kedvelt tantárgy” választásának eredménye (saját szerkesztés)

A diákok kevésbé szeretett tantárgyainak választását a 10. ábra szemlélteti. Kiugróan magas a nem kedvelt szakmai elméleti tantárgyak száma (240 válasz). Sok szakmai tantárgy közül számos olyan tantárgyat találunk, amelyeknek elsajátítása nehézséget jelent a tanulók számára. A nem kedvelt tárgyak között szerepelt az áruismeret, illetve a szakmai számításokkal kapcsolatos tantárgyak. A kognitív kompetenciák alacsony szintje problémaként jelentkezik a szakmaspecifikus tananyag elsajátításánál. Pozitív eredményként értékelhető, hogy több szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyat kedvelnek a diákok, mint amennyit nem szeretnek.

A második helyre került a matematika (162), ami azt jelenti, hogy a megkérdezett tanulók 1/3-a nem szereti ezt a tantárgyat. Ezt a tényt már korábbi kutatások is igazolták (vö.

Csapó, 2000). A természettudományos tantárgyak iránt is csökkent az érdeklődés a diákok körében, azonban a természetismeret tantárgy felőleli a fizika, a kémia és a biológia, földrajz ismeretanyagát, feltételezhetően könnyebben feldolgozható formában került a szakképző iskolai tananyagba, mert viszonylag kevés tanuló szerepeltette a nem kedvelt tantárgyai között.

Válaszok számában jelentősen lemaradva, de mégis a harmadik helyre került a magyar-kommunikáció, utána pedig a történelem következik. A nem kedvelt tantárgyak kapcsán felmerülhet a tanulóknak a tananyag jövőbeni hasznosíthatóságának a kételye is.

Viszonylag kevesen jelölték meg a szakmai gyakorlatot a nem kedvelt tantárgyak között. A szakmai gyakorlat a szakképzés alappillére. A szakmai gyakorlat segítséget nyújt a tanulóknak ahhoz, hogy elsajátítsák a szakmai kompetenciákat, és olyan készségekre tegyenek szert, amelyek elengedhetetlenül fontosak a munkahelyen való helytálláshoz.

A pedagógusok oktató és nevelő munkája főképpen a tantermekben folyik. A gyakorlati oktatás ezzel szemben a tanműhelyekben zajlik. A tanműhely biztosította nevelési szintér jelentőségét nem szabad alulbecsülni. Egy szakoktató napi 6-8 órát foglalkozik a tanulókkal, kiscsoportban 6-12 fővel. Hat, hét vagy éppen nyolc egymást követő óra áll rendelkezésre. A tevékenység, a cselekvés közben jobban megismerheti a tanulót, ráadásul így jobban megnyílnak, bizalmasabbak oktatójukhoz. Ez a magas óraszám minden más pedagógusnál jobban biztosítja a szakoktatóknak, hogy a tanulókat közelebbről megismerjék, hiszen a hosszú idő alatt a diákok a feszélyezettsége megszűnik, önmagukat adják, saját érzelmi világukat mutatják meg a gyakorlati foglalkozásokon. A nevelésen kívül a szakoktató feladata a szakmai gyakorlat anyagának megtanítása, ami feltételezi a tanulók különféle irányú tevékenykedtetésének, aktivitásának a megszervezését, képességeik fejlesztését. Ennél fogva minden szakmai gyakorlat úgy is tekinthető, mint a differenciált oktatás megvalósításának és tanulói tevékenységi formák megszervezésének bázisa. Ilyen típusúak a gyakorlati foglalkozásokon például a megfigyelési, megismerési, elemzési feladatok, a gyakorlati foglalkozáson kívül szerzett ismeretek és tapasztalatok felhasználása, a közösségi magatartási megnyilvánulások, együttélés szabályainak alakítása, formálása stb. (Ponikfor, 1975; Sütő, 2019b).

Egy 2015-ben, szakképző iskola 11-12. évfolyamos tanulói (n=42) körében végzett felmérés szerint a megkérdezett tanulók többsége (82%) megfelelőnek tartotta a közismereti és a szakmai tantárgyak arányát. 7 fő gondolta úgy, hogy több szakmai tantárgyat kellene tanulniuk. Több közismereti tantárgyat senki sem szeretett volna tanulni (Sütő, 2019b).

Az 1 hipotézisünk, amely szerint szakképző iskolákban tanuló diákok a szakmai tantárgyak iránt nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a közismereti tantárgyak iránt, azaz az elsajátítási célok magasabb értékelést kapnak szakmai tárgyak esetén, mint a közismereti tárgyak esetén *beigazolódott*. Mindkét évfolyamon az elsajátítási teljesítménykereső célok érték el a legmagasabb átlagot, az öt vizsgált cél közül. Emellett mind a két évfolyamnál a szakmai tantárgyakra jelöltek magasabb értéket a kérdőívteteleken a tanulók.

Megjegyezzük, hogy a közismereti tárgyak esetén a célok választása az évfolyamok között nagyon kiegyenlített, nincs is közöttük szignifikáns különbség, azaz a közismereti tárgyak esetén nincs különbség a tanulók célorientációi között. Ezzel szemben a szakmai tantárgyak esetén három célnál is szignifikáns különbséget találtunk az évfolyamok között. A 11. évfolyam csak a tanulást kerülő, valamint az elsajátítási teljesítménykerülő célok választásában előzi meg a 9. évfolyamot. Minden más cél esetén a vizsgálatba bevont 9. évfolyam tanulói magasabb értékelést adtak, mint végzős iskolatársaik. Ugyanakkor a kedvenc tantárgyválasztás eredményeként is első helyre kerültek a szakmai elméleti tantárgyak.

2. hipotézis: Feltételezzük, hogy a fiúk és a lányok motivációs mintázata eltér egymástól.

A hipotézis vizsgálata kiterjed egyrészt a *Tanulói célok* kérdőív, másrészt az *Iskolai motiváció* kérdőív nemek szerinti értékelésére. A tanulói célokat, az iskolai motivációt leíró affektív, kognitív és morális motívumok jellemzése a vizsgálatba bevont tanulók körében azért fontos, mert ezen konstruktumok vizsgálata információt nyújtanak a tanulók motivációs sajátosságairól.

A Tanulói célok nemek szerinti vizsgálatában a *függő változó* a tanulói célok, *független változó* a nemek, majd utána a *függő változó* az iskolai motiváció skálái, a *független változó* a tanulók neme. F-próbával vizsgáljuk, hogy a nemek közt van-e különbség abban, hogy milyen célorientációt választanak. Pearson-korrelációval pedig azt vizsgáljuk, hogy milyen szoros kapcsolat van a nemek és a választott célok között.

Az *Iskolai motiváció* kérdőívre adott válaszokat skálánként összegezzük, és az átlagok alapján csökkenő sorrendbe rendezzük azokat. A rangsorból következtethetünk arra, hogy egyes skálák milyen mértékben motiválják a tanulókat a tanulásban. Varianciaanalízis segítségével vizsgáljuk a nemek közti különbséget a motiváció skáláinak tekintetében. *Függő változó* a motivációs skálái, *független változó* a tanulók neme.

A diákok tanulási motivációjának vizsgálatakor a kutatók legtöbbször a nemek közötti, illetve az etnikai különbségeket vizsgálják. A fiúk és lányok kompetenciájára vonatkozó hitek és értékelések hajlamosak követni a nemi sztereotípiákat, amely szerint a fiúk jobban kedvelik a matematikát és a sportokat, a lányok jobban szeretnek olvasni és jobban szeretik az angolt⁴⁶ és a zenét (Meece, Glienke és Askew, 2009; Wigfield, Faust, Cambria és Eccles, 2019). A legújabb kutatások nem találtak a nemek között különbséget a matematika, sport vagy az angol nyelv⁴⁷ terén. Watt (2006) azonban talált különbséget a nemek közti kompetencia-hitek vagy értékelések terén. Sok esetben viszont hajlamosak az etnikai különbségekkel magyarázni az eredményeket a nemek közötti különbségek helyett (Wigfield és mtsai, 2019). Salisbury, Rees és Gorard (1999) kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a fiúk hamarabb megúnják a tanulást, mivel alacsonyabb összpontosítási készséggel rendelkeznek, és kevésbé tudják megszervezni a tanulási körülményeiket, mint a lányok (D. Molnár, 2014). Az említett kutatási eredmények különösen érdekessé teszik a 2. hipotézisünk vizsgálatát.

18. táblázat: Lányok célorientációinak átlaga a teljes mintán (saját szerkesztés)

Skálák	Szakmai átlag	Közismereti átlag
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,99	3,70
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	2,90	3,14
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,67	2,71
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,69	3,55
Tanulást kerülő cél	3,00	3,12

19. táblázat: Fiúk célorientációinak átlaga a teljes mintán (saját szerkesztés)

Skálák	Szakmai átlag	Közismereti átlag
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,92	3,58
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	3,09	3,22
Viszonyító teljesítménykereső cél	3,11	3,02
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,77	3,47
Tanulást kerülő cél	3,05	3,17

A célorientációk nemek szerinti átlagát a 18. és a 19. táblázat szemlélteti. Ezek alapján az elsajátítási teljesítménykereső célok kapták a lányoknál legmagasabb átlagértéket mind a

⁴⁶ Angol irodalom és nyelvtan – ez magyarországi kontextusban a magyar irodalom és nyelvtan

⁴⁷ Lásd 46. lábjegyzet

szakmai (M=3,99), mind a közismereti (M=3,70) tantárgyak esetén. Ugyanez igaz a fiúk esetén is: szakmai M=3,92, közismereti M=3,58. Magas átlagérték jelent meg a viszonyító teljesítménykerülő céloknál: a lányoknál a szakmai M=3,69; a fiúknál ez az érték valamivel magasabb M=3,77. A legalacsony értéket (szakmai: M=2,67, illetve közismereti: M=2,71) a viszonyító teljesítménykereső célok kapták a lányoknál. A fiúknál az összes többi cél – az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő célok kivül – kiegyenlítően hasonló skálán mozog (M=3,02-3,22). Mind a fiúk mind a lányok esetén igazolódott a magas elsajátítási cél magas viszonyító teljesítménykerülő cél egyidejű fennállása.

20. táblázat: Célorientációk korrelációi a tanulók nemével (saját szerkesztés)

Célok	Szakmai tárgyak	Közismereti tárgyak
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,05	0,07
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	-0,11*	-0,05
Viszonyító teljesítménykereső cél	-0,21**	-0,15**
Viszonyító teljesítménykerülő cél	-0,04	0,04
Tanulást kerülő cél	-0,03	-0,03

Megjegyzés: ** A korrelációs együttható $p < 0,01$ értéken szignifikáns; * Korrelációs együttható $p < 0,05$ értéken szignifikáns.

A 20. táblázatban látható korrelációs értékek megerősítik azokat a feltételezéseket, amelyek szerint a tanulók neme nem befolyásolja a célok választását. A viszonyító teljesítménykereső célnál találunk szignifikáns különbséget a nemek között.

Az F értéket vizsgálva láthatjuk, hogy a nemek közti választásban nincsenek jelentősnek mondható különbségek egy kivételével (21. táblázat, illetve 13-14. sz. melléklet). Kiugró F értéket (19,04) kaptunk a viszonyító teljesítménykereső célnál, amely szignifikáns is, és egyben azt is jelzi, hogy a magyarázó és magyarázandó változók nem függetlenek egymástól, tehát a tanuló neme befolyással van az adott célorientáció választására.

21. táblázat: Célorientációk nemek közötti különbségét jellemző F értékek (saját szerkesztés)

Skálák	Szakmai tantárgy		Közismereti tantárgy	
	F	p	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,92	0,338	2,04	0,154
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	4,98	0,026	0,86	0,355
Viszonyító teljesítménykereső cél	19,04	0,000	9,69	0,002
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,85	0,357	0,75	0,387
Tanulást kerülő cél	0,42	0,519	0,41	0,522

Annak megítélése, hogy az F érték sok vagy kevés, ránézésre sem egyszerű feladat. Ennek eldöntéséhez segítségül hívjuk a determinációs együtthatót. A nemek és a viszonyító teljesítménykereső célorientációk (szakmai tantárgyak) közötti kapcsolat erejét számszerűsítő determinációs együttható értéke $R^2=0,042$, amely azt jelenti, hogy a teljes szórás 4,2%-át magyarázza a független változó, tehát a célorientáció alakulásában a nemek 4,2%-ban játszanak szerepet (lásd 15. sz. melléklet) (Ács, 2014).

Anderman és Patrick (2012) kutatása szerint a megkérdezett diákok egy része nem tud különbséget tenni a 2x2 típusú célok között. Fejes (2015) beszámol arról, hogy a tanulók bizonyos esetben elsajátítási, bizonyos esetben viszonyító célokat alkalmaznak.

A tanulók nagyban különböznek egymástól az iskolai motivációban mind mértékét mind orientációját tekintve (Korpershoek, Kuyper és van der Werf, 2015). Ezért a tanulók célorientációinak vizsgálata mellett az iskolai motivációjukat is vizsgálat tárgyává tesszük. Az *Iskolai motiváció* kérdőív állításait a vizsgálatba bevont diákok Likert-skálán egytől ötig értékelhették. Kozéki és Entwistle (1986) előírásait figyelembe vettük és a (-) előjelű állítások, – amelyeket fordítva kellett értékelni – pontszámainak transzformálását elvégeztük az SPSS programban. Ezután skálánként összegeztük, és az átlagok alapján csökkenő sorrendbe rendeztük a skálákat (22. táblázat). A rangsorból következtethetünk arra, hogy egyes skálák milyen mértékben motiválják a diákokat a tanulásban.

22. táblázat: Az Iskolai motiváció kérdőív dimenzióinak sorrendje (saját szerkesztés)

Skála	Átlag	Fiú	Leány
Melegség (M1)	1. 22,19	1. 22,01	1. 22,41
Lelkiismeret (M7)	2. 21,52	2. 21,37	2. 21,71
Felelősség (M9)	3. 20,31	4. 20,30	3. 20,32
Independencia (M4)	4. 20,25	3. 20,45	5. 20,03
Rendszükséglet (M8)	5. 20,17	5. 20,22	4. 20,12
Affiliáció (M3)	6. 19,69	6. 19,99	6. 19,33
Kompetencia (M5)	7. 18,67	7. 18,73	7. 18,61
Presszióérzés (M10)	8. 18,15	8. 18,21	9. 18,09
Identifikáció (M2)	9. 18,09	10. 17,74	8. 18,49
Érdeklődő (M6)	10. 17,88	9. 18,04	10. 17,69

Az iskolai motiváció affektív és morális aspektusainak dominanciája (a rangsorban elfoglalt 1-3. hely) összefügg a serdülőkor fejlődés-lélektani sajátosságaival. Ebben az életkorban felfokozott igazságérzetet figyelhetünk meg, ugyanakkor a szabályok betartása során tapasztalt nehézségekkel való küzdelmet is érzékelhetünk. A moralitás jelentős változásokon mehet át, meghatározók a személyes kapcsolatok és a megnövekedett érzékenység (Nagy, 1997; Csibi S. és Csibi M., 2011).

A kapott eredményeket összehasonlítva Kozéki és Entwistle kutatásának eredményeivel ugyanúgy első helyen a *melegség* skála szerepelt. Jelen kutatás eredményei szerint a fiúknál a kapott átlagérték $M=22,01$, a lányoknál $M=22,41$. A 33 évvel ezelőtti kutatás eredményei lényegesen alacsonyabb értékeket mutattak valamennyi skála esetén. Melegség skála értékei fiúk esetén $M=17,4$, lányoknál $M=18,6$ volt. Mindkét kutatásban az utolsó helyre került az érdeklődés motívuma, amely a tanulók saját érdeklődésének követésével, valamint a siker és értelmi fölény élvezetének alacsony szintjével magyarázható (Kozéki és Entwistle, 1986)

Varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk a nemek közti különbségeket az iskolai motiváció tekintetében. *Függő változó* az iskolai motiváció skálái, *független változó* a tanulók neme. Az *affiliáció* (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) a 6. helyre került egységesen mind a fiúk, mind a lányok rangsorában, évfolyamok között sincs különbség. Egyutas ANOVA vizsgálat szerint a csoportok között jellemző a különbség, nem a csoporton

belül. A két csoport közötti variancia 3,374. Itt figyelhető meg a legmagasabb érték a skálák tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a nemek által adott válaszok itt különböznek a legnagyobb mértékben egymástól, vagyis nagyobb a szórás, mint a többi skála esetén, habár a nemek közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,067$) (16. sz. melléklet).

A fiúk válaszainak eredményeképpen a fiúk presszióérzése a 8. helyre, a lányoknál a 9. helyre került, a fiúk nem az utolsó helyre sorolták, a szülők és nevelők által támasztott követelmények nyomán fellépő presszióérzést. Ebben szerepet játszhat, hogy a tanárok többnyire teljesíthető követelményeket támasztanak a szakképző iskolákban, a szülőkkel pedig jó kapcsolatot ápolnak a diákok. Megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns különbség ($p=0,800$) a lányok és a fiúk között a presszióérzés tekintetében, a fiúk átlaga ($M=18,21$), a lányok átlaga ($M=18,09$).

A 2. *hipotézis* vizsgálatának eredményeit összegezve elmondható, hogy mind a lányok mind a fiúk egyértelműen az elsajátítási teljesítménykereső célokat helyezik az első helyre. A második helyre került mindkét nem esetén a viszonyító teljesítménykerülő cél, amelynek magas értéke negatív jelentéstartalommal bír a motiváció szempontjából, azonban a megfigyelések szerint az elsajátítási teljesítménykereső cél és a viszonyító teljesítménykerülő cél együttjárása megfigyelhető jelen kutatásban is, de más kutatások során is. A fiúknál a szakmai tárgyaknál markánsan megmutatkozik a választott célorientáció. A korábban említett magas értékekkel bíró két cél mellett a másik három célnál 3,0 körüli átlagértéket mértünk, amely közepes szintet jelent. A tanulást kerülő céloknál a fiúk és a lányok választása között nincs számottevő különbség (szakmai tárgyak: lányok $M=3,0$; fiúk $M=3,05$; közismereti tárgyak: lányok $M=3,12$; fiúk $M=3,17$). A szakmai és a közismereti tantárgyak esetében csak három cél esetén mutatható ki szignifikáns különbség a fiúk és a lányok választása között. Szakmai tantárgyak esetén az elsajátítási teljesítménykerülő, ($p=0,026$) és a viszonyító teljesítménykereső céloknál ($p<0,001$); a közismereti tárgyak esetén ($p=0,002$) a viszonyító teljesítménykereső céloknál jelent meg szignifikáns különbség a fiúk és a lányok választása között. Az iskolai motivációs típusainak választása szerint nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok választása között. A 2. *hipotézis* tehát csak részben igazolódott be, mert néhány cél esetén jelentkezett eltérés a fiúk és a lányok választása között.

3. hipotézis: Feltételezzük, hogy szignifikáns különbség van a 9. és 11. évfolyam iskolai motiváció skálái között, azonban a presszióérzés tekintetében a városok és a szakmák között nem mutatható ki különbség.

Az iskolai motiváció háttér vizsgálata során elemezzük a fő motívumokat, rangsoroljuk őket évfolyamonként. A presszióérzést vizsgáljuk városonként, szakmacsoportonként.

A 3. hipotézis vizsgálatához elvégezzük az iskolai motiváció összetevőinek vizsgálatát a 9. és 11. évfolyamra, szakmacsoportra és az iskola elhelyezkedésére (város) vonatkozóan. Átlagot számolunk évfolyamonként, egyutas ANOVA vizsgálattal a csoportok közötti különbséget határozzuk meg. *Függő változók* az iskolai motiváció összetevői (10 skála), *független változók* az évfolyamok, a szakmacsoportok és a városok.

Először az iskolai motiváció skáláinak átlagát meghatároztuk évfolyamok szerinti bontásban, az eredményeket a 23. táblázat tartalmazza. Mind a 9. mind a 11. évfolyamon az érzelmi *melegség* kapta a legmagasabb értéket (9. évfolyam $M=22,26$; 11. évfolyam $M=22,07$), ebben a szülői gondoskodás iránti szükséglet jelenik meg, amely egyben a szülőkkel való jó kapcsolatot is jelzi. Az elmúlt három évtizedben bekövetkezett változások magukkal hozták, hogy szülői kontroll gyengébbé vált. A gyermekkor nemcsak hosszabb lett, de különös jelentőségre tett szert a maga tevékenységeivel, tereivel és tárgyaival (gyerekszoba berendezése, különféle játékok) a családi életben belül sajátos helyet foglal el (Boreczky, 2001).

23. táblázat: Iskolai motiváció dimenziói évfolyamok szerinti bontásban (saját szerkesztés)

Skálák	Átlag	9. évfolyam	11. évfolyam
Melegség (M1)	1. 22,19	1. 22,26	1. 22,07
Identifikáció (M2)	9. 18,09	9. 18,22	9. 17,88
Affiliáció (M3)	6. 19,69	6. 19,70	6. 19,67
Independencia (M4)	4. 20,25	5. 20,12	3. 20,45
Kompetencia (M5)	7. 18,67	7. 19,00	8. 18,15
Érdeklődő (M6)	10. 17,88	8. 18,30	10. 17,20
Lelkiismeret (M7)	2. 21,52	2. 21,74	2. 21,16
Rendszükséglet (M8)	5. 20,17	3. 20,31	5. 19,95
Felelősség (M9)	3. 20,31	4. 20,28	4. 20,36
Presszióérzés (M10)	8. 18,15	10. 18,01	7. 18,38

Másik aspektusból vizsgálva a fenti eredményt, a szakiskolás tanulók életük egy kritikus periódusában vannak, a serdülőkor kellős közepén. Különböző, a felnőtt társadalom által támasztott követelményeknek kell megfelelniük, miközben testi és lelki változásokon mennek keresztül. Várják a felnőttkort, önállósodni akarnak, függetlenné válni a szülőktől, miközben a felelősségvállalásuk még alacsony szinten áll. Elutasítják a kötöttségeket, amelyeket a szülői ház és az iskola képvisel számukra. Ugyanakkor mégis igénylik a törődést, az interakciót a szülővel, persze csak akkor, amikor ők akarják. Küzdenek a tanárral, miközben vágnak az elismerésre. Harcolnak a társaikkal és önmagukkal. Keresik saját identitásukat és közben egy újfajta társas kapcsolatrendszerben is el kell igazodniuk, a másik nemmel kapcsolatos szorongások, vágyak ambivalens érzelmeket generálnak a serdülő lelkében. Megkezdődik a szülőről való leválás, ennek nehézségét a szülővel való kapcsolat jelentős mértékben meghatározza. A kortárs csoportok válnak a referenciacsoporttá számukra (Vekerdy, 2007).

A második helyen minkét évfolyam esetén a *lelkiismeret* motívuma szerepel, 9. évfolyamon az átlagérték $M=21,74$; 11. évfolyamon $M=21,16$. Szintén egy csökkenő tendenciát tapasztalhatunk, az évek előrehaladtával csökken a motívum erőssége. Ezekben az értékekben a bizalom, az értékelés szükséglete, az önérték fontossága jelenik meg. Egy 9-13. évfolyamon végzett vizsgálat is megerősítette kutatásunk tendenciózus jellemzőjét, amely szerint a korosztály jellegzetessége a lelkiismeretesség csökkenő szintje (Csibi S. és Csibi M., 2011).

A 9. évfolyamon a *rendszeresség* került a harmadik helyre $M=20,31$ értékkel. A 9. évfolyamon erős igényként jelentkezik az értékek követésének a szükséglete, az iskolai követelményekben a kiszámíthatóságot kedvelik. Elvárják, hogy a tanár strukturálja a tananyagot, az elsajátítás módját. A tanártól pontos előírásokat várnak. Félnak a kudartól, sikertelenségükkel nem akarnak csalódást okozni, meg akarnak felelni a tanárnak.

Ezzel szemben a 11. évfolyamon az *independencia* motívum került a 3. helyre, az átlagérték $M=20,45$. Vizsgálva a nemek szerinti választást a függetlenség motívum kapcsán megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns különbség ($p=0,207$) a fiúk és lányok választása között. A diákoknál jelentkezik a függetlenedés, a saját út követésének igénye. A felnőttek részéről érkező utasítások, szabályok gyengítését célozza, hozzájárulva az önszabályozás és személyes függetlenség megalapozásához, a saját tevékenységek során tapasztalt autonómia megszilárdulásához. A függetlenség a tanulás motívumaként jelentős szerepet tölt be az énhatékonyságot igénylő feladat szituációban, valamint az iskolai és családi elvárásokhoz való alkalmazkodást illetően (Csibi S. és Csibi M., 2011).

A *felelősség* mindkét évfolyam esetén a negyedik helyre szorult, 9. évfolyamon $M=20,28$; 11. évfolyamon $M=20,36$ értékkel.

A kognitív motívumok vizsgálata tekintetében alacsony fokú megnyilvánulást tapasztaltunk. A *kompetencia* motívumnál ($p=0,03$ értéken) és az *érdeklődő* motívum esetén ($p=0,007$ értéken) szignifikáns különbséget mutatkozik a 9. és 11. évfolyam tanulói között. A *kompetencia* motívum a 9. évfolyamon ($M=19,00$) 5%-kal magasabb, mint 11. évfolyamon ($M=18,15$), bár a tudásszerzés igénye jelentkezik ezeknél a tanulóknál, de ez átlagban közepes szinten áll. Ez magyarázható azzal a ténnyel, hogy a 9. évfolyam megkezdése már egy új iskolában történik, a középiskolába bekerülő diákok kíváncsian várják az új iskola által kínált lehetőségeket, élményeket. Amennyiben az általuk tanulni vágyott szakmát választották, abban az esetben a szakmai érdeklődés megjelenik, kíváncsiak a szakmai tantárgyakra, amelyek érdekesebbek lehetnek, mint a több éve tanult közismereti tantárgyak. Csibi S. és Csibi M. (2011) szerint a kognitív motívumok háttérbe szorulásából nem lehet egyértelműen a tanulás iránti érdeklődés vagy egyes kompetenciák elsajátításának csökkenő tendenciájára következtetni. Az alacsonyabb értékek inkább az iskolai tananyag praktikus alkalmazhatóságának hiányára, valamint változatosságának igényére utalnak.

Az *affiliáció* (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) a 6. helyre került egységesen mind a 9. mind a 11. évfolyamon. A két évfolyam választása között nincs szignifikáns különbség ($p=0,932$).

Revákné (2001) kutatásában 3. helyre került a gimnazisták körében az *affiliáció*, amelyet az ún. „bandaszellemmel” indokolt. Az elmúlt években átalakult ez a viselkedési mód, a Z generáció már online világban él, és kevésbé igényli a valós társas kapcsolatokat. Érdekes megfigyelni a 9. évfolyam szakképző iskolai diákok társas viselkedését. Egy 30 fős osztályban év végére is vannak olyanok, akik nem tudják osztálytársuk nevét, vagy olyanok, akik az egy év alatt egyáltalán nem is beszélgettek egymással.

Figyelemre méltó egyezőséget találtunk a két kutatás eredményei között. Revákné (2001) kutatásában a diákok ugyanazt a négy dimenziót sorolták az utolsó helyekre, mint az általunk vizsgált diákok, csak a sorrendben találhatunk eltérést. A *kompetencia* mindkét vizsgálatban a hetedik helyre került. Ezt követi a gimnazistáknál az *érdeklődés*, *identifikáció* és a *presszióérzés*.

Csibi S. és Csibi M. (2011) kutatásuk eredményeképpen rámutatnak arra, hogy az *identifikáció* motívuma nagyobb a serdülőkor első felében, így a környezetükben jelenlévő felnőtt személlyel való azonosulás jelentősebb hatást fejt ki az iskolai tevékenységére (pl. tanárra modellként tekint, olyanná szeretne válni). Korban előre haladva azonban a diákok

lázadóbbakká, kritikusabbá válnak, így a felnőttel való azonosulási vágy csökken. Hangsúlyosabbá válik az önállóságra való törekvés, a saját életcélok és életút követése és megvalósítása. A kutatók által bemutatott tézis a vizsgálatunkban részt vevő diákokra is érvényes: az identifikáció átlagértéke 9. évfolyam esetén (M=18,22) magasabb, mint a 11. évfolyam diákjainál (M=17,88). A korábban bemutatott eredmények az *independencia* motívum esetén is igaznak bizonyultak.

A motívumok egymáshoz való viszonyát Pearson-korrelációval vizsgálva (24. táblázat) megállapítható, hogy szignifikáns kapcsolat ($p < 0,01$) mutatható ki, az érdeklődés és a kompetencia között ($r = 0,545$), valamint a kompetencia és rendszükséglet között ($r = 0,525$), mindkét esetben közepes szorosságú a korreláció. *Entwistle* és *Kozéki* (1986) szoros együttjárást talált az érdeklődés és a kompetencia között.

A vizsgálatunkban részt vevő diákok érdeklődnek az új ismeretek iránt, de az utolsó helyre került érdeklődés dimenzió azt jelzi, hogy a közösen végzett tevékenységeket nem igénylik. A csoportmunka iránt csökkent az igény az elmúlt két évtized alatt, mivel megváltoztak az információszerezés lehetséges útjai, de az interaktív órák, illetve a változatos óraszervezés iránti igény jelen van körükben, ugyanúgy a tanórán kívüli ismeretszerzés is potenciális lehetőség számunkra a korábban bemutatott digitalizált világ révén.

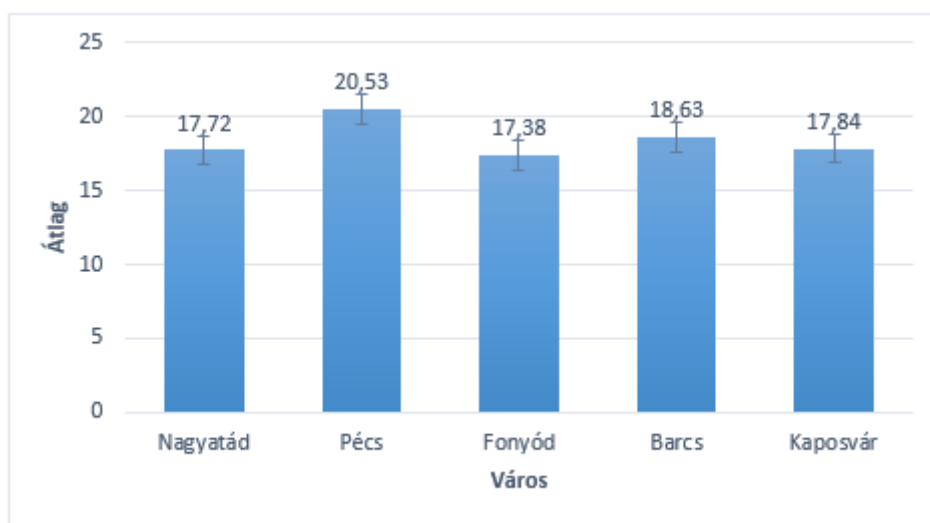
24. táblázat: A motiváció egyes dimenzióinak átlaga közötti korrelációk (saját szerkesztés)

Dimenzió	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Melegség (M1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Identifikáció (M2)	,266**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Affiliáció (M3)	,260**	,317**	-	-	-	-	-	-	-	-
Independencia (M4)	,484**	,179**	,044	-	-	-	-	-	-	-
Kompetencia (M5)	,262**	,433**	,439**	,235**	-	-	-	-	-	-
Érdeklődő (M6)	,185**	,460**	,330**	,148**	,545**	-	-	-	-	-
Lelkiismeret (M7)	,421**	,187**	,311**	,318**	,387**	,390**	-	-	-	-
Rendszükséglet (M8)	,316**	,393**	,357**	,296**	,525**	,383**	,478**	-	-	-
Felelősség (M9)	,359**	,292**	,283**	,406**	,334**	,192**	,468**	,543**	-	-
Presszióérzés (M10)	,366**	,423**	,143**	,396**	,303**	0,039	,103*	,433**	,369**	-

Megjegyzés: ** A korrelációs együttható $p < 0,01$ értéken szignifikáns; * Korrelációs együttható $p < 0,05$ értéken szignifikáns.

Az *identifikáció* (a nevelők részéről történő elfogadottság) pozitívan korrelál a kompetenciával ($r=0,433$), az érdeklődéssel ($r=0,460$) és a presszióérzéssel ($r=0,423$). Mindhárom esetben közepes szorosságú korreláció jelenik meg és szignifikáns a kapcsolat ($p<0,01$). Ha a diákok empátiát, elfogadottságot tapasztalnak a pedagógusok részéről, az előrevetíti az adott tantárgy iránti érdeklődést, az ismeretek elsajátítása iránti igényt, de egyben jelenti az adott tanárnak való megfelelési igényt is. Szakképző iskolában tanuló diákokról lévén szó, a tanárok igyekeznek a tanulók átlagos képességi szintjéhez igazodó követelményeket támasztani, amelyeket a tanulók többsége képes teljesíteni. Ezzel szemben *Revákné* (2001) gimnazisták körében végzett kutatásában az identifikáció és a presszióérzés negatív korrelációt mutatott ($r=-0,147$), ami azt jelzi, hogy a tanárok részéről érkező túlzott elvárások elvehetik a tanulók kedvét az iskolai munkától, a tanulástól. *Entwistle* és *Kozéki* (1986) szoros együttmozgást talált az identifikáció és a követelményteljesítés, valamint a kompetencia és a követelményteljesítés között. Negatív korrelációt találtak a magyar mintában a presszióérzés és az independencia motívumai között. A skót mintában a presszióérzés a melegséggel, identifikációval és teljesítménnyel volt a legerősebb a negatív korrelációban.

Ugyanezen módszer alkalmazásával vizsgáltuk a presszióérzést az évfolyamok között és a 11. évfolyamon kicsit magasabb értéket kaptunk, mint a 9. évfolyamon. A 9. évfolyam átlaga 18,01, míg a 11. évfolyamon ez az érték $M=18,38$. Szintén nem állapítottunk meg szignifikáns különbséget a két évfolyam között ($p=0,495$).



11. ábra
Presszióérzés városok szerinti különbözőség (saját szerkesztés)

A presszióérzés az iskola elhelyezkedés szerinti vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy a legmagasabb presszióérzés a Pécsen tanuló szakképző iskolás diákokra nehezedik, a vizsgálatban részt vevő tanulók válasza alapján ($M=20,53$). A legkisebb nyomást a fonyódi szakképző iskolások tapasztalják ($M=17,37$). Pécs városát Barcs követi a sorban ($M=18,63$), Kaposváron ($M=17,84$) és Nagyatádon ($M=17,71$) a diákokra nehezedő nyomást hasonló módon érzékelik a tanulók. Az adatokat az 11. ábra szemlélteti (lásd 17. sz. melléklet). A varianciaanalízis a városok között mutat szignifikáns ($p<0,01$) különbséget, a variancia $F=4,446$. Továbbvizsgálva a városok között lévő eltéréseket megállapítható, hogy Pécs szignifikáns különbséget ($p<0,03$) mutat a többi várossal. Kaposvár, Fonyód, Nagyatád és Barcs között nem találtunk szignifikáns különbséget a presszióérzés tekintetében.

A presszióérzés szakmacsoportok szerinti vizsgálat eredménye szerint nincs szignifikáns különbség a szakmacsoportok között (lásd 18. sz. melléklet). Az átlagértékek 16,00 és 20,38 között változnak. Az adatokat a 25. táblázat tartalmazza. A minimumot és a maximumot vizsgálva igen hektikus értékeket látunk. A szakmacsoportok között tapasztalható eltérések az iskolák, illetve a pedagógusok által támasztott követelmények eltérő mértékét, valamint a szakmák elsajátításának nehézségi fokát jelzik.

25. táblázat: *Presszióérzés tantárgycsoportok szerint (saját szerkesztés)*

Szakmacsoportok / presszióérzés	N	Átlag	Szórás	Standard hiba	95% megbízhatósági tartomány átlag		Minimum	Maximum
					Alsó érték	Felső érték		
Művészet, közművelődés, kommunikáció	8	20,38	4,104	1,451	16,94	23,81	13	25
Gépészet	70	19,24	4,175	0,499	18,25	20,24	6	30
Elektrotechnika- elektronika	15	17,40	5,938	1,533	14,11	20,69	6	30
Építészet	16	16,63	6,898	1,725	12,95	20,30	8	30
Könnyűipar	1	16,00					16	16
Faipar	23	19,09	5,961	1,243	16,51	21,66	7	30
Közlekedés	13	20,00	3,440	0,954	17,92	22,08	15	26
Kereskedelem- marketing, üzleti adminisztráció	98	18,00	4,362	0,441	17,13	18,87	9	28
Vendéglátás- idegenforgalom	166	17,63	4,099	0,318	17,00	18,26	6	27
Összesen	410	18,15	4,520	0,223	17,71	18,59	6	30

A 3. hipotézis szerint szignifikáns különbség van a 9. és 11. évfolyam iskolai motiváció skálái között, azonban a presszióérzés tekintetében a városok és a szakmák között nem mutatható ki különbség. Az iskolai motiváció 10 skáláját elemezve csupán a *kompetencia* motívumnál ($p=0,03$ értéken) és az *érdeklődő* motívum esetén ($p=0,007$ értéken) jelentkezett szignifikáns különbség a 9. és 11. évfolyam tanulói között. A többi 8 motívum esetén nincs szignifikáns különbség a két vizsgált évfolyam választása között. A városok tekintetében Pécs esetén jelentkezett szignifikáns különbség a többi városhoz képest, a többi város (Barcs, Kaposvár, Fonyód és Nagyatád) között azonban nincs szignifikáns különbség a presszióérzés tekintetében. A különböző szakmcsoportú képzésben részt vevő diákok között sincs szignifikáns különbség a presszióérzés tekintetében, tehát az, hogy valaki milyen szakmát tanul, nem befolyásolja, hogy milyen erősen nehezedik rá a nyomás, hogy teljesítse az iskolai követelményeket. A 3. hipotézis a fentiek értelmében, *csak részben igazolódott be*.

4. hipotézis: Feltételezzük, hogy a kutatásban részt vevő diákok nagyobb arányban követik morális motivációt, mint a kognitív motivációt.

A 4. hipotézis vizsgálatához meghatároztuk az iskolai motiváció mintázatának átlagát, szórását. Egyutas varianciaanalízissel vizsgáltuk az évfolyamok és az iskola motiváció típusai közötti kapcsolatot. *Függő változó* a motiváció típusai, *független változó* az évfolyamok.

A statisztikai elemzés azt mutatja, a *teljesítő* motívum a legerősebb, a *követő* kicsit gyengébb, de az is jelentős, míg az *érdeklődő* motívum a legkevésbé jellemző a megkérdezett tanulókra. A vizsgált korcsoport számára erőteljes motiváló hatással bír a felelősségtudat, a lelkiismeret, a rendszükséglet, a feladatok teljesítésére és helytállásra való igény. Emellett nagyon jelentős a melegség, az odatartozás az elfogadottság szükséglete, a bizalom fenntartásának, az érzelmi kapcsolatok megtartásának igénye.

Az *érdeklődő* motívum, a kompetencia, a tudásszerzés, a saját út követésének szükséglete és az érdeklődés nem bír jelentős motiváló erővel az előző két motívumhoz képest. A 9. évfolyam átlagértéke ($M=57,43$) és 11. évfolyam átlagértéke ($M=55,77$) között nincs szignifikáns ($p=0,056$) különbség. Az iskolai motiváció mintázatát a 26. táblázat és a 19. sz. melléklet mutatja be.

26. táblázat: Az iskolai motiváció mintázata (saját szerkesztés)

Motiváció típusa	Évfolyam	N	Átlag	Szórás	Standard hiba
KÖVETŐ	9.	230	60,10	8,753	0,577
	11.	153	59,57	9,688	0,783
ÉRDEKLŐDŐ	9.	232	57,43	7,918	0,520
	11.	151	55,77	8,818	0,718
TELJESÍTŐ	9.	239	62,75	9,055	0,586
	11.	146	61,66	8,848	0,732

Az iskoláskorúak általános jellemzője, hogy igen jelentős motiváló hatás számukra az érzelmi kapcsolat, az érzelmi együttmozgás, elsősorban a szülőkkel, de a nevelőkkel is, a lelkiismeret, a bizalom fenntartása, a kapott vagy vállalt feladat teljesítésére való törekvés. Ezt a pedagógia életkori sajátoságként ismeri, de kevésbé hasznosítja a nevelési gyakorlatban. A kreativitás túlhajszolása, a memorizálás és a tényismeret fontosságának megkérdőjelezése oda vezethet, hogy a tanulóknak nem lesz biztos és gazdag tényalapjuk, amelyre építhetnék a valóban értékes saját gondolatokat. A napi kognitív túlsúllyal szemben javasolt az affektív és a morális motívumokat is beépíteni a napi nevelésbe (*Kozéki és Entwistle*, 1986). Ennek fontosságát ez a kutatás is igazolta.

A morális motívum jellemzője a saját tökélesedéséért érzett felelősség, önálló érzelmileg függetlenedés igénye azonban, ha nem kapcsolódik hozzá kognitív motívum, magától és másoktól is túlkövetelővé válik. A serdülőkor jellemzője a szabályoknak való megfelelés nehézségei. Ebben az életkorban az erkölcs, a moralitás még sok változáson megy keresztül. A kognitív dimenzió hátrányba szorul az affektív és morális motívumokkal szemben. Noha az iskolai környezet kognitív követelményei egyre nagyobbak, a diákok mégis a morális motívumok által befolyásoltak (*Csibi S. és Csibi M.*, 2011).

A 4. hipotézisünk beigazolódott, vagyis a kutatásban részt vett diákok többsége morális motivációt követ.

5.3.2. Motivációs stratégiák

5. hipotézis: Feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik jól érzik magukat a családjukkal, jobb önszabályozó képességgel rendelkeznek, a két változó között pedig szoros kapcsolat mutatható ki.

„Általában hogy érzed magad a családban, amikor együtt vagytok?” – kérdésre egy ötfokú Likert-skálán kellett bejelölniük a tanulóknak, milyen érzéseket élnek át, amikor együtt vannak a családjukkal.

Leíró statisztikával meghatároztuk a skálánként kapott válaszokat, illetve a skálák szerinti megoszlást. *Lineáris regresszióval* vizsgáltuk, hogy a szülőkkel való kapcsolat, milyen mértékben határozza meg a tanulók önszabályozását. *Függő változó* az önszabályozás, *független változó* a tanuló érzése a családban. A 27. táblázat mutatja az eredményeket:

27. táblázat: A tanuló megítélése a családdal való kapcsolatára vonatkozóan (saját szerkesztés)

Érzés a családdal					
Skála		Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság %	Érvényes relatív gyakoriság %	Kumulatív relatív gyakoriság %
Érvényes	1	2	0,4	0,4	0,4
	2	10	2,1	2,1	2,5
	3	81	17,0	17,2	19,7
	4	123	25,8	26,1	45,8
	5	256	53,7	54,2	100,0
	Összesen	472	99,0	100,0	
Hiányzó	tanulók	5	1,0		
Összesen		477	100,0		

A kutatásban részt vevő diákok 54%-a nagyon jól érzi magát otthon, a szüleivel, testvéreivel. Egynegyedük jól érzi magát, tehát 123 fő négyesre értékelte ezt az érzését. 17% közepes szintűnek tartja a családi együttléteket minőségét. A megkérdezett tanulók 2,5%-a kifejezetten rosszul érzi magát a családi környezetben, nem szeret a családjával együtt lenni

Gelencserné tanulmányában beszámol arról, hogy kutatásában a 4. osztályos tanulók szülei (42 fő) közül 18 fő (43%) szidalmazta a gyermekét (pl. „lusta, nem segít, nem tanul”). A szülők 80%-ának gyermeke viselkedése és tanulmányi eredménye volt fontos. Volt olyan szülő, aki azt írta, hogy „nekem ő legszebb és legokosabb, de tudom, hogy kövér és nehezen tanul”. A szerző megítélése szerint ezt a mentalitást kellene elérni minden szülő esetén, hogy minden szülő fogadja el a gyermekét a hibáival együtt (*Gelencserné*, 2012. 248. o.).

Egy 2008-as, Fővárosi Pedagógiai Intézet által végzett felmérés szerint már az óvodákban jelen van az instrumentális⁴⁸ agresszió mellett az ellenséges agresszió, a másik személy megsértése. Az életkor előrehaladtával pedig nő a verbális agresszió. Az agresszió attitűd-mintaként sok esetben a szülőktől jön. A szülők nagyon sokszor nem mérik fel az otthoni problémák hatásait, nincsenek tisztában a gyermeket érintő események jelentőségével. Sok szülő nem ért a gyermekneveléshez, nincsenek meg az alapvető szülői kompetenciái, amelyek a gyermekek egészséges fejlődéséhez nélkülözhetetlenek. A családi környezet, az életformák, az otthoni normák, szabályok sok esetben ellentétesek az iskola normarendszerével. Az iskola és a család értékrendjében jelentkező különbségek kezelése az intézmények számára szinte megoldhatatlan feladatot jelent (Mayer, Nádori és Vigh, 2009; Gelencsérné, 2012).

Összességben elmondható, hogy a diákok többsége jól érzi magát családjában, $M=4,32$ átlagértéket jelent. Azért is figyelemre méltó a kapott eredmény, mert a serdülők számára rendkívüli fontossága van a családnak, mint támogató szociális közegnek. Ahogy korábban említettük, korunkban a szülő-gyermek viszony megváltozott. A vizsgálatban részt vett 9. és 11. évfolyam diákjai a serdülőkorban vannak, amikor több türelmet igényelnek a szülők részéről. A serdülőkori kapcsolatok strukturálisan átrendeződnek, amelynek eredményeképpen meghatározóak lesznek a kortárs kapcsolatok, ugyanakkor a szülővel való kapcsolatok is jelentősek maradnak. Mind a családtagok, mind a környezetükben lévők támogatása az élettel való megelégedettséget biztosan előre jelzi már serdülőkorban (Hamvai és Pikó, 2009). Összevetve a családdal kapcsolatos érzéseket a tanulói önszabályozással, szakirodalom alapján egy szoros kapcsolatot vártunk, ezzel szemben egy gyenge szorosságú, de pozitív korrelációt kaptunk ($r=0,222$). A kapcsolat a két változó között szignifikáns $p<0,01$ értéken. Az adatokat a 22. sz. melléklet tartalmazza.

Lineáris regresszióval vizsgáltuk, hogy a szülővel való kapcsolat milyen mértékben határozza meg a tanulók önszabályozását. *Függő változó* az önszabályozás, *független változó* a tanuló érzése a családjában. Az adatokat a 28. táblázat tartalmazza.

⁴⁸ Nem az érzelem, hanem valamilyen cél irányítja az agresszív viselkedést. Megszerezhetünk valamilyen vágyott tárgyat, vagy kívánatos helyzetet harcolhatunk ki magunknak (N. Kollár és Szabó, 2004).

28. táblázat: A tanuló megítélése a családdal való kapcsolatára vonatkozóan (saját szerkesztés)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,222 ^a	0,049	0,047	7,85174	0,049	21,593	1	415	0,000

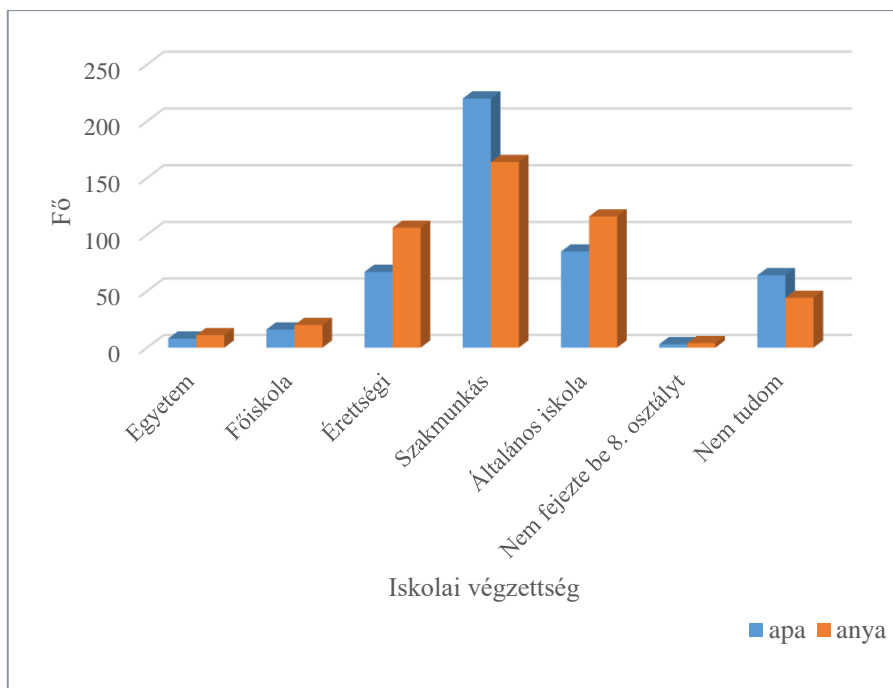
Az R^2 determinációs együttható (a korrelációs együttható négyzete) megmutatja, hogy a szülőkkal való kapcsolat mennyiben magyarázza a tanulók önszabályozásának variabilitását. Az $R^2=0,049$, tehát 4,9%-ban befolyásolja a tanulók önszabályozását a családban átélt érzelmek. A két változó között szignifikáns összefüggés van, de az R^2 kicsi, ez azt jelzi, hogy más tényezők is szerepet játszanak a tanulók önszabályozásának alakulásában (Csallner, 2015).

A fenti eredmények alapján az 5. hipotézis nem igazolódott be. Szoros kapcsolatot vártunk a családdal való pozitív kapcsolat és a tanulási motivációban fontos szerepet betöltő önszabályozás között, mivel a szakirodalom szerint, a szülői viselkedésnek meghatározó szerepe van az önszabályozásban, azonban az eredmények csak gyenge kapcsolatot jeleztek.

6. hipotézis: Feltételezzük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei hatékonyabb önszabályozó tanulási stratégiával rendelkeznek, ebből következően jobb tanulmányi eredményt érnek el.

A 6. hipotézis vizsgálatához meghatározzuk leíró statisztikával a szülők iskolai végzettségét, a diákok tanulmányi eredményét, a tanulásra fordított időt, az önszabályozó tanulási stratégia átlagát, szórását évfolyamonként. Pearson-korrelációval vizsgáljuk a szülők iskolai végzettségének és az önszabályozó tanulási stratégiának a kapcsolatát; a szülők iskolai végzettségének és a tanulmányi átlag kapcsolatát; valamint a kognitív stratégiák és az önhatékonyság közötti kapcsolatot.

A szülők iskolai végzettsége tekintetében az 12. ábra nyújt áttekintést. A vizsgálatban részt vevő tanulók szüleinek többsége szakmunkás végzettséggel rendelkezik, az apák 48%-a, az anyák 35%-a. Az általános iskolai végzettséggel az apák 18%-a, az anyák 25%-a rendelkezik. Csupán a megkérdezett diákok 1%-a nyilatkozott úgy, hogy a szülei nem fejezték be a 8. osztályt.



12. ábra
A szülők iskolai végzettsége (saját szerkesztés)

Liskó (2003) kutatása felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége nagymértékben növeli az iskolából való kimaradás esélyét. A nyolc osztálynál kevesebb végzettséggel rendelkező apák a kimaradó tanulók csoportjában nyolcszoros, a nyolc osztálynál kevesebbet végzett anyák esetén ötszörös aránnyal voltak képviselve; csak az általános iskolát végzett apák aránya is kétszer, az általános iskolát befejezett anyák esetén több mint másfélszer volt nagyobb, mint ugyanazon iskolák 10. osztályos tanulóinak csoportjában. Ebből egyértelműen következik: minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy a gyerek nem fejezi be a szakképző iskolát.

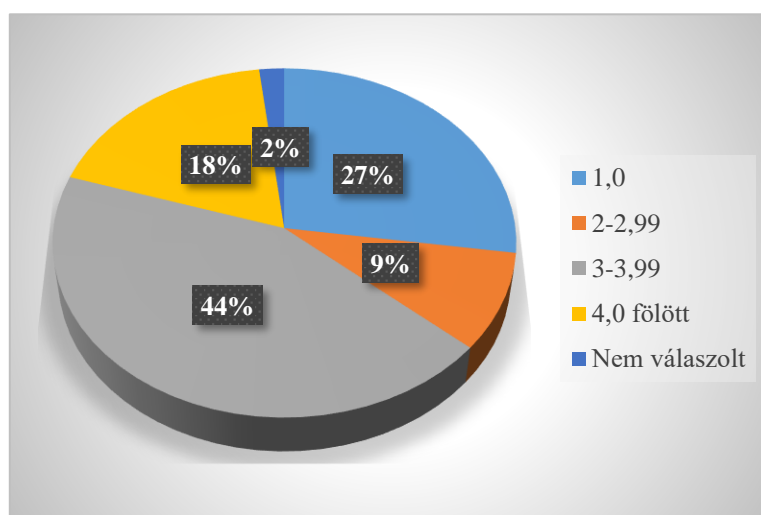
Elég jelentős azon tanulók száma (64 fő), akik nem tudják, hogy szüleik milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. 14 tanuló nem válaszolt erre a kérdésre.

A tanulók pályafutása szempontjából kedvezőbb végzettséggel (érettségi vagy annál magasabb végzettség) az apák közel 20%-a, az anyák közel 30%-a rendelkezik. Az apák 5%-a, míg az anyák 6%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

Mindenkit foglalkoztat a kérdés, hogy vajon a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők megengedik-e a gyereküknek, hogy gimnázium helyett szakképző iskolában tanuljon tovább. A fenti eredmények tükrében látható, hogy nem magas azoknak a szülőknek a száma, akik nem csinálnak presztízst abból, ha először szakképzőben tanul a gyerekük, mivel utána még érettségig tehet és továbbtanulhat főiskolán, egyetemen.

A szakképző iskolában tanuló diákok esetén nem érvényesül a szülők magasabb végzettsége és a diákok tanulmányi eredménye közötti markáns összefüggés. Az eredmények gyenge, negatív irányú kapcsolatot mutatnak. Ez azt is jelzi, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők jól mérik fel gyermekük kognitív képességeit, a tanulással kapcsolatos negatív attitűdjeit, és ezért küldik vagy javasolják gyermeküknek, hogy szakképző iskolában tanuljon tovább.

A kutatásban részt vett tanulók félévi tanulmányi átlaga: 2,83. Azokat az átlagokat, ahol legalább egy tantárgyi bukás előfordult, 1,00 átlagértéket írtuk be. A tanulók által elért félévi átlagok megoszlását a 13. ábrán szereplő diagram mutatja be.



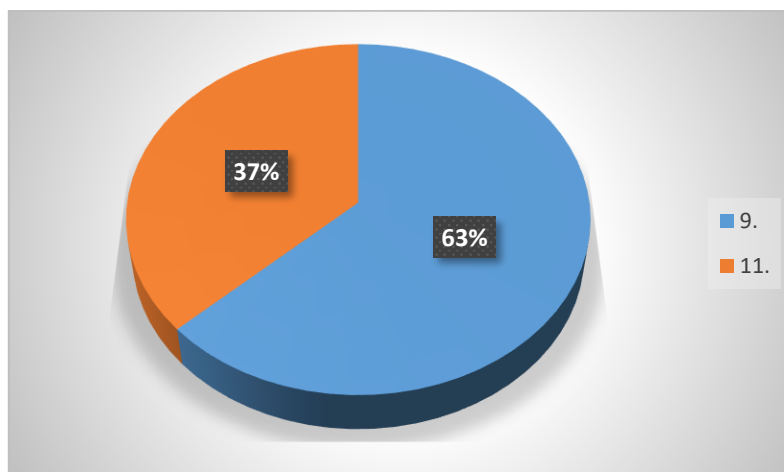
13. ábra

A vizsgálatban részt vevő diákok tanulmányi átlaga 2020. január (saját szerkesztés)

A vizsgálatba bevont tanulók kicsivel több, mint egynegyede – saját bevallása szerint – legalább egy tantárgyból megbukott. A tanulók 44%-a elérte a közepes tanulmányi szintet, 18%-a pedig a négyesnél jobb eredményt tudott produkálni a félév folyamán. A vizsgálatunkban részt vevő két évfolyam tanulmányi átlaga a következők szerint alakult: 9. évfolyam átlaga 2,6; a 11. évfolyamé pedig 3,0. Az évfolyamok és a tanulmányi átlagok között csak gyenge szorosságú, pozitív, szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r=0,163$). A sikertelen tantárgyak száma tekintetében is egy gyenge szorosságú, de negatív irányú, szignifikáns kapcsolat áll fenn. Ez azt jelzi, hogy minél magasabb évfolyamba jár az tanuló, annál kevesebb félévkor az elégtelenre értékelt tantárgyak száma.

Összehasonlítva a vizsgálatban részt vevő 9. és 11. évfolyam tanulóinak eredménytelen félévének az arányát, láthatjuk a 9. ábrán, hogy szinte 1/3 versus 2/3 arányt

ábrázol a diagram (lásd 14. ábra). Ez azt jelzi, hogy szinte kétszer annyian buktak meg félévkor a 9. évfolyamon, mint a 11. évfolyamon.



14. ábra

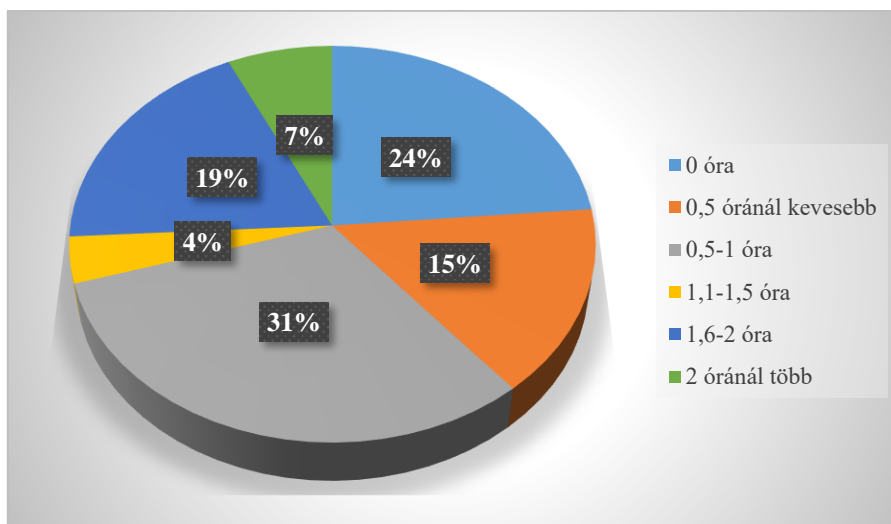
A vizsgálatban részt vevő diákok bukásának aránya, 2020. január (saját szerkesztés)

Ez a jelenség magyarázható azzal is, hogy a 9. évfolyamra bekerülő tanulóknak át kell állniuk egy másfajta tanulási módra, hiszen egy sor szakmai tantárgy is megjelenik a tanulandó tantárgyak között, amelyekkel előtte még sohasem találkoztak. A 11. évfolyamon megjelenő nagyarányú bukás viszont aggasztó lehet, hiszen fél évvel vannak a szakmai vizsga előtt. A tantárgyi bukások száma év végére rendszerint csökkenni szokott. A tanulók tanuláshoz való hozzáállását tükrözi, de nem általánosíthatunk, csupán a 130 tanuló egy részére igaz, amit a tanulóim is szoktak mondani: „*majd a második félévben tanulunk*”.

Imre (2002) tanulmányában egy figyelemre méltó tendenciára hívta fel a figyelmet. Az osztályt ismétlők aránya az 1. és 5. osztályban a legmagasabb, 8. osztályban a legalacsonyabb. Majd a 9. évfolyamon ismét megnő az évismétlők száma. Ezt a trendet nagyrészt az oktatási rendszer szakaszaival magyarázza. Az iskolába lépést követően és a szakaszhatároknál, az alsó tagozatról a felső tagozatra lépést követően megnő az évismétlők száma, illetve általános iskolából középiskolába bekerülés után ugyanezt tapasztalhatjuk.

Vizsgálatunkban a tantárgyi bukások számát tekintve a következő eredmények születtek: egy tantárgyból buktak a legtöbben, a tanulók 16%-a; 2-3 tantárgyból a diákok 6%-a; 7 vagy akár 9 tantárgyból is bukott egy-egy tanuló. Ez egyértelműen a diákok tanuláshoz való hozzáállását tükrözi. Ha a diákok közel háromnegyede képes a tantárgyi követelményeket teljesíteni, akkor a tanárok nem támasztanak teljesíthetetlen követelményeket és a diákok többsége legalább közepes tanulmányi átlagot el tud érni. Az

elért eredményekben nem csak a tanári követelmények játszanak szerepet, hanem a tanulásra fordított idő is. A diákok 24%-a egyáltalán nem tanul otthon. 15 %-uk – bevallásuk szerint – fél óránál kevesebbet foglalkozik otthon a tanulással. Fél és egy óra közötti időtartamot szán a tanulásra a vizsgálatban részt vevő diákok egyharmada (31%). 1,5-2 óra közötti időt fordít tanulásra a diákok 19%-a. 7%-uk 2 óránál többet tanul naponta. 5% nem válaszolt erre a kérdésre. A részletes adatokat a 15. ábra (valamint a 20. sz. melléklet) tartalmazza.



15. ábra
A tanulók tanulásra fordított ideje naponta (saját szerkesztés)

Az iskolai élet és az erre vonatkozó sajátos tanulási tevékenység a személyiség integrációja révén, az énkép, a személyes érdeklődés, az önértékelés és az elsajátított alapértékek által determináltak. *Wigfield* és *Wentzel* (1998) vizsgálatai szerint a tanulók motivációs struktúráját jelentősen meghatározzák az előzetes iskolai tapasztalatok. Ilyen értelemben is vizsgálható az alacsony teljesítmény, nem csak a kognitív képességek szintjének függvényében. A fiúk és lányok között is különbségeket tártak fel a kutatók, főként a sikerrel és a kudarccal kapcsolatos elvárásokat illetően. A motiváció olyan dimenziói – saját hatékonyságba vetett hit, elvárás, vágyak – léptek működésbe azokban a helyzetekben, amikor a tanuló a megoldandó feladatokkal találkozott, vagy az adott tantárgyak révén a valósággal különböző aspektusból kapcsolatba került (*Csibi S.* és *Csibi M.*, 2011).

A vizsgálatban részt vevő 9. évfolyam tanulói $M=88,62$; a 11. évfolyam tanulói $M=88,40$ értékelték saját önszabályozó tanulási stratégiájukat (lásd 29. táblázat.). Nincs szignifikáns különbség az évfolyamok között. Habár a különbség nem számottevő, de egy csökkenő tendencia megfigyelhető. *D. Molnár* 2014-ben végzett vizsgálatában azt az

eredményt kapta, hogy az életkor előre haladásával csökkenő tendencia mutatkozott az önszabályozásban, azaz a tanulási stratégiák használatában és a tanulási motívumok fejlettségében. *Kárpáti és Molnár (2004)* hatodik évfolyamos mintáikban a metakognitív stratégiák és az ismétlés közel azonos erősségben határozták meg a tanulmányi átlagot. Ezen diákokra jellemző, hogy tanulásuk során gyakran használnak tervező, értékelő stratégiákat, többször átisméltik a tanultakat, ezáltal jobb tanulmányi eredményt érnek el. Ugyanakkor szignifikáns kapcsolatot találtak a metakognitív stratégiák használata, az iskolába járás szeretete, az iskolai teljesítménnyel való elégedettség és az iskolai végzettség elérése között (*D. Molnár, 2014*).

29. táblázat: *Önszabályozó tanulási stratégiák használata évfolyamok szerint (saját szerkesztés)*

Önszabályozó tanulási stratégia								
Évfolyam	N	Átlag	Szórás	Standard hiba	95%-os Megbízhatósági tartomány (Átlag)		Minimum	Maximum
					Alsó érték	Felső érték		
9.	191	88,62	19,770	1,430	85,80	91,44	38	148
11.	176	88,40	19,058	1,437	85,57	91,24	40	136
Total	367	88,52	19,405	1,013	86,53	90,51	38	148

A szülők iskolai végzettsége és az önszabályozó tanulási stratégiák komponenseit vizsgálva megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség a szülők végzettsége és a gyermekük kognitív stratégia használata, illetve önszabályozó tanulása között. Habár nem állt szándékunkban az apa és az anya végzettsége közötti összefüggést vizsgálni, viszont nagyon szembetűnő az eredmény, amely szerint a szülők végzettsége között szignifikáns, közepes szorosságú kapcsolat van ($r=0,558$), ami azt jelzi, hogy párválasztáskor a hasonló végzettséggel, hasonló értékrenddel rendelkezők találnak egymásra. Az adatokat a 24. sz. melléklet tartalmazza.

Pearson-korrelációval vizsgáltuk a kognitív stratégiák és az önhatékonyság közötti kapcsolatot. Az önszabályozó tanulás és a kognitív stratégia használat között szignifikáns a kapcsolat ($p<0,01$) a vizsgált populációban, közepes szorosságú korreláció ($r=0,59$) érvényesül közöttük. *Pintrich és DeGroot (1990)* a kognitív stratégia használata és az önszabályozás között magas korrelációt talált ($r=0,83$). Az önszabályozás magas szintje a jobb teljesítmény előrelőzője.

Zimmerman (2000) felhívta a figyelmet arra, hogy az alacsony önszabályozó képesség összefüggésbe hozható a személyes problémák széles körével. Azoknak a tanulóknak, akiknek hibás az önszabályozása, tanulmányi eredményük sokkal gyengébb az iskolában (Zimmerman és Martinez-Pons, 1988), és több magatartási problémát jelent a tanárok számára (Brody, Stoneman és Flor, 1996; Zimmerman, 2000).

Csüllög és munkatársai többváltozós elemzése arra mutatott rá, hogy a családi háttér mellett legalább annyira számít, hogy a tanuló mennyire érzi magát kompetensnek az adott műveltségterületen és mennyire bízik magában, hogy meg tudja oldani a feladatokat (önhatékonyság) (Csüllög, D. Molnár és Lannert, 2014; Lannert, 2021)

A 6. hipotézis, mely szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei hatékonyabb önszabályozó tanulási stratégiával rendelkeznek, ezért jobb tanulmányi eredményt érnek az iskolában, *nem igazoldódott be*. Nem lehetett összefüggést kimutatni a szülők iskolai végzettsége és a diákok önszabályozó tanulási stratégiáinak alkalmazása között. *Nem igazolódott be*, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei jobb tanulmányi eredményeket érnek el a szakképző iskolában, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülőké. Valószínűleg azért választották a diákok ezt a képzési formát, mert képességük, a tanulás iránti attitűdjük, a tanuláshoz való hozzáállásuk ezt tette lehetővé.

7. hipotézis: Feltételezzük, hogy az idősebb diákok nagyobb arányban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat, mint fiatalabb iskolatársaik.

Vizsgálva az életkor változásához kapcsolódó önszabályozó tanulási stratégiák alakulását, statisztikai módszerrel átlagot és szórást számoltunk. Pearson-korrelációval vizsgáljuk az önszabályozó tanulási stratégiák és az életkor közötti kapcsolatot.

A vizsgálatban részt vevő tanulók által adott válaszok között nagy szórást találunk. Az adatokat a 30. táblázat tartalmazza. Az életkor előre haladtával egy csökkenő tendenciát látunk, majd a 18-19 éves korosztálynál ismét egy növekedés figyelhető meg. A 76 fő (18 és 19 éves) egy része – feltételezhetően – nem a megfelelő osztályba jár (kivéteklént említhetjük az évvesztéseket). A 20-21 éves korú diákok önszabályozó tanulási stratégiáinak értékelésétől az alacsony létszám miatt eltekintünk.

30. táblázat: Önszabályozó tanulási stratégia használata a tanulók életkora szerint (saját szerkesztés)

Életkor	Létszám	Átlag	Szórás
15	104	89,46	20,54
16	59	88,59	17,23
17	121	87,91	19,70
18	63	88,71	19,57
19	13	89,62	18,39
20	6	76,50	16,92
21	1	105,00	
Összesen	367	88,52	19,40

Amennyiben, feltételezzük, hogy a 15-16 évesek a 9. évfolyamra járnak (átlag $M=89,03$), és 18-19 évesek a 11. évfolyamon tanulnak (átlag $M=88,31$), akkor is igazolható a csökkenő tendencia. Ez a tendencia az iskolában eltöltött idővel magyarázható.

Az életkor és az önszabályozó tanulási stratégiák között kapcsolat nem szignifikáns ($p=0,512$). A kapcsolat negatív irányú ($r=-0,034$), az idősebb tanulók kevésbé használnak önszabályozó tanulási stratégiákat, mint a fiatalabb diákok. *D. Molnár* (2013) vizsgálatában is arra az eredményre jutott, hogy az életkor előrehaladtával csökkenő tendencia mutatkozott a tanulás önszabályozásában (a tanulási stratégiák használatában és a tanulási motívumok fejlettségében). Ez az eredmény azért is meglepő, mert a neurobiológiai eredmények arról számoltak be, hogy az önszabályozás képessége lassan fejlődő képesség, amely az idősebbeknél hatékonyabban működik, mint a fiatalabbaknál (*Blakemore és Frith, 2005*).

Több hazai vizsgálat is kimutatta, hogy a tanulók minél több időt töltenek a formális oktatásban, annál kevésbé motiváltak a tanulás iránt (*Józsa, 2002*), és annál kevésbé érdeklődnek az iskolai tantárgyak iránt (*Csapó, 2000*). Elképzelhető, hogy a tanulók önszabályozó képessége fejlődik az életkor előrehaladtával, de azt nem az iskolai tanulásban kamatoztatják, de állhat önjellemzés torzítása is a háttérben. A különbség abból is fakadhat, hogy a középiskolában jobban magukra hagyják a tanulókat, mint az általános iskolában, vagy az önszabályozó készségeikbe vetett hitük csökken, hogy jól meg tudják oldani a feladatokat (*D. Molnár, 2014*).

A 7. hipotézis nem igazolódott be, mert az idősebb diákok kisebb arányban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat, mint a fiatalabb iskolatársaik.

5.4. Kutatási kérdések vizsgálata

5.4.1. Célorientáció és az iskolai motiváció kapcsolata

Kutatói kérdés: Milyen összefüggés mutatható a ki a célorientációk és az iskolai motiváció összetevői között?

A kérdés megválaszolásához a célorientációk és az iskolai motiváció típusai közötti kapcsolatot vizsgáljuk. A vizsgálatot Pearson féle korrelációval végezzük.

Vizsgálva a tanulói célok és a motiváció típusainak kapcsolatát, a legszembevetőbb eredményeket a 31. táblázat első és az utolsó sora nyújtja. Mindhárom motiváció típus az elsajátítási teljesítménykereső céllal korrelál: Követő: $r=0,341$; Érdeklődő: $r=0,391$; Teljesítő: $r=0,376$. A kapcsolat mindhárom típusal pozitív irányú, közepes szorosságú és nagyon erős szignifikáns kapcsolatot jelez ($p<0,01$). Az eredmény nem meglepő, mivel az elsajátítási teljesítménykereső célt választó és az Érdeklődő motivációt mutató tanuló az új ismeretek elsajátítására helyezi a hangsúlyt. A tanulást kerülő cél és a vizsgált motiváció típusai közötti kapcsolatot negatív irányú, gyenge szorosságú korreláció jellemzi.

31. táblázat: Tanulói célok és a motiváció típusainak kapcsolata (saját szerkesztés)

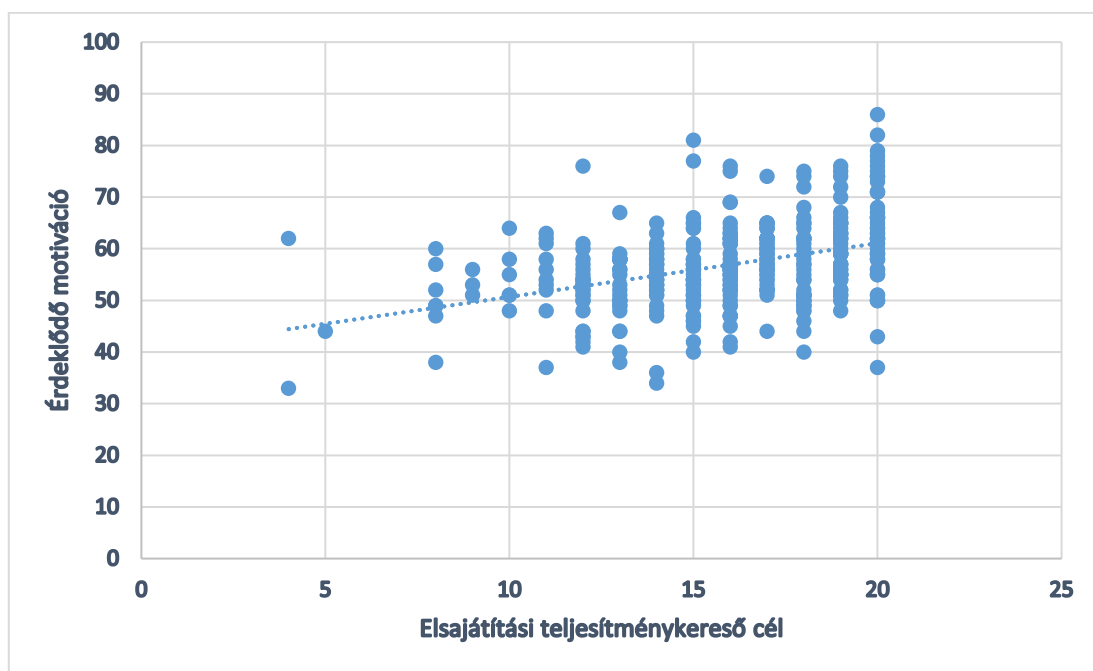
Célok/motiváció típusa	KÖVETŐ	ÉRDEKLŐDŐ	TELJESÍTŐ
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,341**	0,391**	0,376**
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,047	0,013	0,121*
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,088	0,106*	0,070
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,170**	0,120*	0,205**
Tanulást kerülő cél	-0,179**	-0,239**	-0,197**

Megjegyzés: ** A korrelációs együttható $p<0,01$ értéken szignifikáns; * Korrelációs együttható $p<0,05$ értéken szignifikáns.

A tanulók motivációs típusai az elsajátítási teljesítménykerülő, valamint a viszonyító teljesítménykereső célok között gyenge kapcsolat mutatható ki. Ezen két cél tekintetében, a tanulmány korábbi fejezetében bemutatott eredmények sem jeleztek markáns különbségeket.

Az elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció típus együttmozgását pontdiagrammal szemléltetjük a 16. ábrán. Az adatok tömörülését a teljesítménykerülő cél

érték felét meghaladóan figyelhetjük meg. 30 pont alatti érdeklődő motiváció senkire nem jellemző, illetve maximum 86 ponttal jellemezhető a legnagyobb érdeklődést mutató tanuló.



16. ábra
Elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció kapcsolata a teljes mintán (saját szerkesztés)

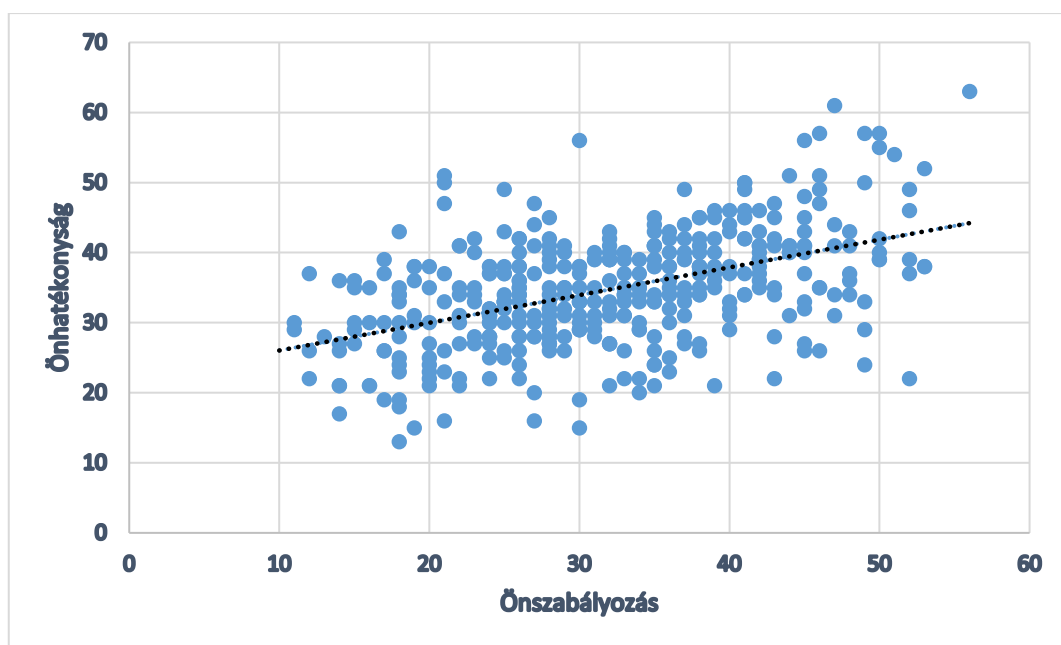
Összegezve a vizsgálat eredményeit: az elsajátítási teljesítménykereső célok közepes szorosságot mutatnak az iskolai motivációval, míg az elsajátítási teljesítménykerülő célok csak gyenge kapcsolatban állnak az iskolai motivációval. A viszonyító céloknál, illetve a tanulást kerülő célnél negatív irányú gyenge korreláció mutatkozott.

5.4.2. Önhatékonyság és önszabályozás

Kutatói kérdés: Milyen kapcsolat mutatható ki az önhatékonyság/önszabályozás és a szülőkkel való kapcsolat minősége, valamint a tanulásra fordított idő között?

A jó önszabályozó tanulóknak rendszerint az önhatékonysága is magas szinten áll. Értékes célokat fogalmazznak meg önmaguk számára, és a saját tudásuk, készségeik fejlesztését tartják szem előtt. Az önszabályozó tanulók szorgalmasabbak és jobb a magatartásuk, mint társaiknak (Molnár, 2002a). A 17. ábra szemlélteti a trendet az önszabályozás és az

önhatékonyság értékeinek pontdiagrammon történő ábrázolása révén. A kapott eredmények szerint az önhatékonyság és az önszabályozás a vizsgálatban részt vevő szakképző iskolások körében átlagos szinten áll.⁴⁹ Vizsgálva az önszabályozás és önhatékonyság kérdőívtételekre adott válaszok legmagasabb és legalacsonyabb átlagát, megállapítottuk, hogy az önszabályozásban a legalacsonyabb átlag 13,0; a legmagasabb 63,0. Önhatékonyság esetén a legalacsonyabb átlag 10,0; a legmagasabb 56,0. Mind az önhatékonyság (M=56,0) mind az önszabályozás (M=63,0) tekintetében a legmagasabb pontszámot egy kilencedik évfolyamon tanuló, debreceni, szakács fiú érte el válasza alapján.



17. ábra
Az önszabályozás és az önhatékonyság közötti kapcsolatot
(saját szerkesztés)

A 21-25. sz. mellékletben szereplő adatok elemzése kapcsán kiderült, hogy a diákok önszabályozása magasabb szinten áll (M=34,62), mint az önhatékonysága (M=31,99). Egyutas ANOVA módszerrel vizsgáltuk a nemek és az évfolyamok közti különbséget önszabályozás és önhatékonyság tekintetében. *Függő változó* önszabályozás, *független változó* a tanulók neme és az évfolyama. *Függő változó* önhatékonyság, *független változó* a tanulók neme és évfolyama. A fiúk és lányok választása között nem mutatkozott szignifikáns különbség, az átlagértékek között nincs jelentős különbség sem az önszabályozás (fiúk

⁴⁹ Az önszabályozás mennyiségi vagy megléti szempontból nem a két kategória mentén értelmezhető (önszabályozó-e a tanulás vagy sem), hanem minőségi szinten határozható meg (pl. jó, átlagosan vagy gyengén önszabályozó tanuló (Zimmerman, 2000, D. Molnár, 2014).

M=34,81; lányok M=34,46), sem az önhatékonyság (fiúk M=32,85; lányok M=31,22) tekintetében. Vizsgálva az évfolyamok közötti különbséget, ott sem találtunk figyelemre méltó különbséget az önhatékonyság (9. évfolyam M=32,00; 11. évfolyam M=31,99), illetve az önszabályozás (9. évfolyam M=34,89; 11. évfolyam M=34,32) tekintetében. Ez azt jelzi, hogy a választás nem magyarázható sem a nemek közti különbséggel, sem a korosztályból adódó eltéréssel.

Pearson-korrelációs vizsgálatot végeztünk, amelynek során megállapítottuk, hogy szignifikáns ($p < 0,01$) közepes szorosságú kapcsolat áll fenn az önhatékonyság és az önszabályozás között ($r = 0,477$), ugyanúgy az önhatékonyság és kognitív stratégia használat között is ($r = 0,523$). Az önhatékonyság és a félévi átlag között is egy közepes szorosságú kapcsolat mutatható ki ($r = 0,383$). Az önszabályozás a félévi átlaggal csak gyengén korrelál ($r = 0,157$). *D. Molnár* (2014) kutatása során szintén hasonló eredményre jutott, az önhatékonyság közepes erősségű korrelációban állt a tanulmányi átlaggal ($r = 0,40$). Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a magas önhatékonyságú tanulók, vagyis akik bíznak saját képességeikben, jobb tanulmányi eredményt érnek el az iskolai tanulmányaik során.

Ez azt is jelzi továbbá, hogy a jó önszabályozó tanulók nagyobb mértékben használnak kognitív stratégiákat, mint kevésbé jó önszabályozó társaik. Az önhatékonyság eredménye pedig azt igazolja, hogy a diákok kevésbé bíznak magukban. Kevésbé jellemző rájuk a céltudatosság.

Összefoglalva: van szignifikáns kapcsolat az önszabályozás és az önhatékonyság között, amely közepes szorosságú a vizsgált szakképző iskolások körében. Továbbá, a jobb önhatékonysággal rendelkező tanulók, jobb tanulmányi eredményeket értek el az iskolában.

A jó önszabályozó tanulók többet tanulnak, mint kevésbé jó önszabályozó társaik, ennek eredményeképpen jobb tanulmányi átlagot érnek el iskolai tanulmányaik során. A vizsgálatban részt vevő szakképző iskolában tanulók önszabályozása és a tanulási idejük között szignifikáns ($p < 0,01$) pozitív, de gyenge szorosságú ($r = 0,258$) kapcsolatot találtunk. A tanulási idő és az önhatékonyság között is szignifikáns ($p < 0,05$), de valamivel gyengébb ($r = 0,100$) a kapcsolat, mint az önszabályozásnál.

Szintén szignifikáns ($p < 0,01$) kapcsolatot mutat az önhatékonyság, önszabályozás azzal az érzéssel, ahogy a tanuló érzi magát a családjában. Az érzés az önhatékonysággal ($r = 0,239$) és az önszabályozással ($r = 0,222$) is gyenge szorosságú, pozitív irányú kapcsolatban áll. Habár csak részben magyarázza a családi jó kapcsolat a tanuló önszabályozásának és önhatékonyságának mértékét, azonban nem elhanyagolható a vizsgálat eredménye. *Zimmerman* (1989, 1990) kutatási eredményei szerint, akik magas

önhatékonysággal rendelkeztek (jobban bíztak képességeikben és hatékonyságukban), könnyebben boldogultak az iskolai kihívásokkal, hatékonyabb tanulók voltak (D. Molnár, 2014).

5.4.3. Szakképző iskolások „hangja”

Kutatói kérdés: Mi alapján választottak iskolát a diákok, mennyire elégedettek a választásukkal, milyen élményeket szereztek az iskolában és milyen javaslatataik vannak, hogy szívesebben vegyenek részt az iskolai feladatokban?

Kutatásunk során nyitott kérdések segítségével kívántunk választ kapni azokra a kérdésekre, amelyeknek segítségével megismerhetjük a 21. századi második évtized szakképző iskolásainak „hangját”. Azon kívül, hogy serdülőkorban lévő fiatalokról van szó, már hosszú iskolai pályafutással rendelkeznek (nyolc év az általános iskolában). Vizsgálendő terület az általuk szerzett iskolai tapasztalat, annak sikereivel és kudarcaival. Lényeges információhoz juthatunk, ha a kérdőíves kutatás során megkérdezzük őket arról, hogy miért az adott iskolát választották, elégedettek-e a választásukkal. Kíváncsiak vagyunk, hogyan vélekednek a tanulásról, illetve hogyan viszonyulnak hozzá, milyen pozitív, illetve negatív élményeket éltek át az iskolában, illetve milyen javaslatokat tennének, hogy szívesebben járjanak iskolába, és szívesebben vegyenek részt a tanórai munkában. Ezeknek a véleményeknek a megismerése azért fontos, mert információhoz jutunk arról, hogy mit tartanak jónak az iskolai életben, mi az, ami pozitív érzéssel tölti el őket.

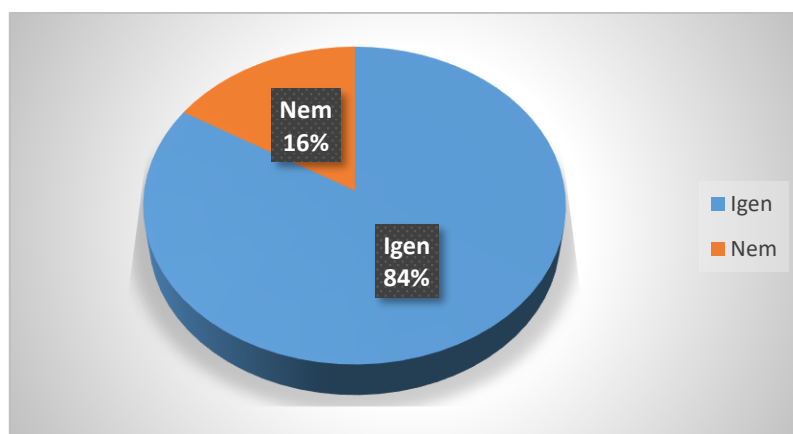
Az iskolázatlan szülők gyerekeinek csaknem a fele (48%) az általános iskola elvégzése után érettségit nem adó középfokú iskolában folytatja tanulmányait (Andor, 1999). Az alacsonyan iskolázott szülők gyerekei nyolcszor nagyobb eséllyel kerülnek szakképző iskolába, mint gimnáziumba. A középfokú iskolarendszert a társadalmi rétegekhez igazodó, rugalmatlan, hierarchikus szerkezet jellemzi. Minél lejjebb haladunk a képzési formák hierarchiájában, annál több olyan tanulót találunk, akik már a középfokú iskola kiválasztásánál kompromisszumokra kényszerültek. A szakképző iskolai tanulók több mint egynegyede csak azért választotta ezt a képzési formát, mert másra nem volt lehetősége (Liskó, 2006).

„Miért ezt a szakmát választottad?” kérdésre adott válaszokat a 32. táblázat tartalmazza. A megkérdezett tanulók 4%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

32. táblázat: A szakmaválasztás tanulói indoklása (saját szerkesztés)

Szakmaválasztás oka	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Tetszik a szakma	137	28,7	29,9	29,9
Szeretek főzni	83	17,4	18,1	48,0
Érdekelt	54	11,3	11,8	59,8
Ide vettek fel	44	9,2	9,6	69,4
Családi ismerős miatt	22	4,6	4,8	65,7
Egyéb	19	4	4,1	69,8
Gyermekkorom óta ezt akarom	18	3,8	3,9	73,7
Jól lehet keresni	17	3,6	3,7	72,1
El lehet helyezkedni a szakmában	14	2,9	3,1	75,2
Szülők javasolták	12	2,5	2,6	77,8
Jó ötletnek tűnt	8	1,7	1,7	79,5
Célom van vele	8	1,7	1,7	81,3
Ehhez volt kedvem	5	1	1,1	82,4
Ezt ajánlották (tanár)	5	1	1,1	83,5
Ez áll közel hozzám	4	0,8	0,9	84,4
Nem nehéz	4	0,8	0,9	85,3
Csak hogy legyen szakmám	2	0,4	0,4	85,7
Betegség miatt csak ezt tanulhatja	1	0,2	0,2	85,9
Ki akarom magam próbálni	1	0,2	0,2	86,1
Összesen	458	96	100	
Hiányzó válaszok száma	19	4		
Mindösszesen	477	100		

A megkérdezett tanulók több mint háromnegyede elégedett az általa választott szakmával, 16% nyilatkozott úgy, hogy nem tetszik neki az a szakma, amelyet jelenleg tanul. Az adatokat a 18. ábra szemlélteti.



18. ábra
A választott szakmával való elégedettség (saját szerkesztés)

Pearson-korrelációval vizsgáltuk a kapcsolatot a szakmaválasztás és a választott szakmával való elégedettség között. Az eredményeket a 26-27. sz. melléklet tartalmazza. Szignifikáns ($p < 0,01$), de gyenge szorosságú ($r = 0,176$) kapcsolat mutatható ki a szakmaválasztás és azzal való elégedettség között. Jellemzően a tudatos pályaválasztás eredményezi a szakmával való elégedettséget.

18 tanuló gyermekkor óta annak a szakmának az elsajátítására készült, amit jelenleg is tanul, közülük 2 tanuló nem tetszik a szakma. Azon tanulók 1/3-a (32,4%), akiknek nem tetszik a szakma, nyilatkoztak úgy, hogy csak oda vették fel őket, ahol jelenleg tanulnak, amely azt is jelenti, hogy nem azt a szakmát tanulja, amit eredetileg szeretett volna. Ugyanezen tanulók több mint 1/4-ének nem tetszik a tanult szakma, annak ellenére, hogy azért választották az adott szakmát, mert tetszett nekik, vagy érdekelte őket, vagy jó ötletnek tartották. Ez azt jelzi, hogy az osztálytermi környezetben megjelenő faktorok okozzák a szakmától való elidegenedést. Az okokat a „*kellemtelen élmények*” kérdésre leírt válaszok nevesítik. Ilyenek többek közt a „*tanárok kiabálnak az osztállyal*”, „*az osztálytársak zavarják a tanórát*” vagy „*túl magas követelményeket támasztanak a tanárok*” eredményezik a szakmától való elidegenedést.

Nagyobb azonban azon tanulók aránya, akik – úgy tűnik – jól választottak szakmát a megítélésük szerint. Sok esetben nagyon objektíven ítélik meg a diákok az általuk választott szakma hasznosságát. Ilyenek például „*el lehet helyezkedni*”, „*jól lehet keresni*” válaszok. A diákok 4%-a azt a szakmát tanulja, amelyet gyermekkor óta szeretne elsajátítani és tetszik is neki. Ez nagymértékű elhivatottságot jelent részükről. Jellemzően akik pozitív attitűddel álltak a választott szakmához („*érdekelt*”, „*szeretek főzni*”, „*tetszett a szakma*”, „*ehhez volt kedvem*”, „*célom van vele*”, „*családi ismerős miatt*”), elégedettebbek a döntésükkel, tehát akár több év tanulás után is tetszik nekik a szakma. A tanár által ajánlott szakmaválasztás nem okozott csalódást a tanulóknak (5 fő), ez azt jelzi, hogy az általános iskolai tanárok vagy osztályfőnökök jól ismerték tanítványaik képességét és érdeklődési körét.

Buda (2009) tanulmányában rámutatott arra, hogy az iskolai atmoszféra jelzőrendszere az, hogy a tanulók mennyire szeretnek iskolába járni. Kutatásának eredményei arra utalnak, hogy a gyerekek elidegenedtek az iskolától. Közérzetüket nagymértékben befolyásolja, hogy mennyire találják érdekesnek az iskolai munkát és mennyire kötődnek az iskolájukhoz (Gelencsérné, 2012).

A 33. táblázat tartalmazza a tanulók által „*Milyen pozitív élményed volt az iskolában?*” kérdésre adott válaszokat, rangsorolva az első tíz, legtöbbször előforduló választ. 408 tanuló válaszolt erre a kérdésre.

33. táblázat: *Kellemes élmények az iskolában (saját szerkesztés)*

Kellemes élmények megnevezése	Előfordulás gyakorisága
Megismertem az osztálytársaimat	69
Szalagavató	35
Elmaradtak a tanórák	27
Nem volt pozitív élménye	27
Iskolai feladat/rendezvény	26
Gólyaavató, csacsiavató, elsős avató	25
Vége van az órának	19
Új embereket ismertem meg, új barátokat szereztem	14
Nem kellett iskolába menni	14
Osztálykirándulás	12

A tanulók legtöbb esetben (69) kellemes élményként fogalmazták meg, hogy megismerték az osztálytársaikat. Fontos dolog, hogy ha a tanulók bekerülnek egy új közösségbe, tudjanak kivel beszélgetni. Nyolcadik a sorrendben, az „*új embereket ismertem meg, új barátokat szereztem*” (14 db) válasz, ami összecseng az első pontban szereplővel. Ahogy a kutatás során többször, itt is bizonyítottá vált, hogy a diákoknak fontos a kortársakkal való jó kapcsolat. Az iskola pedig megfelelő színtere annak, hogy az osztálytársak között kialakult vagy kialakuló jó kapcsolatot támogassa. A közös, kellemes élmények pedig támogatják a társak közötti kohéziót. Egyik közös élmény a végzős diákok életében az évente megrendezésre kerülő nagyszabású ceremónia: a szalagavató. A diákok utolsó évükben táncsal, erre az alkalomra varratott öltönyben, kosztümben várják, hogy a ruhájukra kerüljön a tanulmányok végét szimbolizáló szalag. Ez az esemény egy maradandó emlék marad nemcsak a diákok, hanem családjuk számára is.

A 9. évfolyamon viszont a gólyaavató, máshol csacsiavatónak nevezett „beavató szertartás” került a diákok pozitív élményei közé, amelynek során különböző feladatokat kell a diákoknak elvégezni. A nyertes diákok valamilyen jutalomban részesülnek.

Az iskolai tanulással kapcsolatos „pozitív” élménynek deklarált válaszok „*elmaradtak a tanórák*”, a „*vége van az órának*”, illetve a „*nem kellett iskolába menni*” összesítve a második helyre került, azonban a tanulási motiváció szemszögéből vizsgálva ezek a diákok negatív megnyilvánulásai. Ezek arányának csökkentése, csak a tanulási motiváció növelése révén lehetséges, amikor a diákok szívesen járnak iskolába.

A diákok szívesen vesznek részt iskolai rendezvényen vagy az osztálykiránduláson. Csupán 12 tanuló említette meg az osztálykirándulást, mint kellemes élményt. Ebből arra lehet következtetni: hogy diákok részére nem szerveznek osztálykirándulásokat. Nem egyszerű egy osztálykirándulást megszervezni, vannak diákok, akik nem akarnak menni, a másik akadályozó tényező a kirándulás magas költsége, amelynek kifizetése számos tanulónak gondot okoz.

27 fő csak annyit írt: „nem volt”. A kutatásban részt vevő diákok 6%-a nyilatkozott úgy, hogy semmilyen pozitív élménye nem volt, sok esetben akár három év alatt sem. Nem került be az első tíz válasz közé, de néhány válasz erejéig voltak diákok, akiknek jó élményük volt, amikor ötöst kaptak. Voltak diákok, akiknek pozitív élményeket szolgáltatott az Erasmus+ és a Határtalanul! pályázat keretében külföldi tanulmányúton való részvétel. 9. évfolyamos diákok az iskolai csoportos gyakorlatot is pozitív dolognak tartották.

A kellemetlen élmények megismerése elvezet azokhoz az ismeretekhez, hogy milyen tényezőkön kell(ene) változtatni ahhoz, hogy a diákok szívesebben járjanak iskolában, illetve szívesebben vegyenek részt az osztálytermi munkában.

34. táblázat: *Kellemetlen élmények az iskolában (saját szerkesztés)*

Kellemetlen élmények megnevezése	Előfordulás gyakorisága
Nem volt	83
Tanulással kapcsolatos (pl. 8 óra, sok dolgozat, becsöngettek)	36
Osztálytársak közötti konfliktus, iskolai erőszak	28
Egyéb: WC, tisztaság stb.	16
Iskolai rendezvény (szecskaavató, foci)	16
Évet kellett ismételni.	14
Iskolába kellett menni.	11
Megkaptam a rossz osztályt, osztálytársakat	10
Ügyetlenség (elestem a lépcsőn, leöntöttem magam)	9
Első napom az iskolában	9
Figyelmeztetést kaptam (igazgatói, szaktanári)	9

A tanulási motiváció szempontjából fontos szerepe van annak, hogy a tanulók hogyan érzik magukat iskolájukban. Összesen 61 különböző bejegyzés született arra a kérdésre válaszolva: „Mi volt a legkellemetlenebb élményed az iskolában?”. 363 tanuló válaszolt erre a kérdésre, 114 tanuló nem írt semmit ehhez a részhez. A legtöbb választ kapott „kellemetlen élményeket” a 34. táblázat tartalmazza. 83 fő nyilatkozott úgy, hogy nem élt át kellemetlen

élményeket az iskolában, tehát a válaszadó diákok közel 80%-a viszont szerzett kellemetlen tapasztalatokat az iskolájában. A tanulással kapcsolatban érkezett a legtöbb negatív bejegyzés: sokan a napi nyolc tanórát említették meg, voltak diákok, akiknek még a napi 8 órát is meghaladta az adott napon a tanítási óráinak száma. Idesorolták a sok dolgozatot. A tanulók közül nyolcan a becsengetést is kellemetlen élményként élik át nap mint nap.

Harmadik helyre került – 28 tanuló által – a szakképző iskolákra leginkább jellemző iskolai erőszak. Ezt a válaszadók 10%-a jelezte. Habár a kutatás nem reprezentatív, az arány reális a szakképző iskolákat tekintve. Kevésbé jellemző ezekre a diákokra a társaikkal szembeni tolerancia, empátia, ami azt eredményezi, hogy egymásnak „beszólogatnak”, sértő megjegyzéseket tesznek, először a Facebookon, aztán folytatódik a szünetben, rosszabb esetben a tanórán is. A szóbeli inzultus némely esetben akár fizikai tettelegességig is fajul(hat). 10 fő jelezte, hogy számára kellemetlen volt azzal szembesülni, hogy milyen osztálytársakat kapott, ami szintén az intolerancia megnyilvánulása, a társas szociális készségek alacsony szintjére vezethető vissza. Szintén a magatartási problémákkal függ össze, ha valaki valamilyen figyelmeztetést kap (szaktanári, igazgatói). Csupán egy-egy tanulói válasz jelzi, hogy nagy hangzavar van a tanórákon, fegyelmezővel megy el a tanóra egy része, a tanárok is kiabálnak a gyerekekkel, azért hogy fegyelmezzék őket. Ezek a jelzett problémák mind a tanulástól veszik el az időt, és még azok sem tudnak tanulni, akik egyébként szeretnének.

Sáska és munkatársai által végzett kutatás arra mutatott rá, hogy a diákok közötti agresszió szignifikánsan eltér egymástól az egyes képzési típusok között. Az ilyen jellegű cselekmények száma a gimnáziumokban a legkevesebb, a szakképző iskolákban a legtöbb, de még középiskolákban is átlag feletti a mutató. A vizsgálatból egyértelműen kitűnik, hogy a szakképző iskolákban tanító pedagógusoknak agresszívebb diákok nevelésével és oktatásával kell megbirkózniuk. Az iskolai légkör szintén meghatározó szerepet játszik az agresszió alakulásában. Az agresszív cselekvések alakulásában jelentős szerepe van az iskolai légkör minőségének és a diákok iskolához kötődésének. Azokban az iskolákban, ahol a tanulók jónak tartják az iskola légkörét, alacsonyabb az agresszió mértéke (*Demeter, Gerő, Hajdú, Horváth, Lakatos, Lőrincz és Sáska, 2010; Gelencsérné, 2012*).

Berezkei (2003) az evolúciós pszichológia talaján állva mutat rá arra, hogy a dominanciára törekvés mint motiváció az emberek világában is hangsúlyosan jelen van. A dominanciahierarchia fogalmát a darwini evolúciós elméletből származtatja, mely szerint az ember a társas kapcsolataiban arra törekszik, hogy minél jobb pozíciót vívjon ki a közösség hatalmi hierarchiájában. Ez a hétköznapi gyakorlatban a jobb állás, magasabb pozíció, jobb

autó stb. megszerzésére irányul. A 9. évfolyamra különböző iskolákból, különböző kultúrkörből bekerülő tanulók között is rendszerint megindul a dominanciaharc, amely időnként verekedéssé fajulhat. A kulturális különbségek többek között abban nyilvánulnak meg, hogy ki mit tart értéknek. Ha egy kultúrkörben a tanulás nem érték, nem a hierarchián való előbbre jutás lehetőségével kecsegtet, akkor nem ezen a síkon zajlanak a küzdelmek, hanem a testi erő vagy bizonyos státusszimbólumok birtoklása adja a személy presztízsét.

Az iskolai rendezvények is okoztak kellemetlen perceket a diákoknak (16 fő), amely a 9. évfolyam gólyaavatójához kapcsolódott egy-egy kellemetlen feladat vagy feladatok kapcsán, valamint a „focit” említették még e tárgykörben. 16 tanuló a szociális helyiségek, illetve az iskola tisztaságát tette szóvá, de volt, aki a liftet hiányolta, illetve valamilyen ügyetlenségét említette, amelynek szemtanúi voltak diáktársai.

Összegezve megállapítható, hogy bár nem reprezentatív a mintavétel, de a szakképző iskolákra jellemző tanulási környezettel kapcsolatos problémák a felszínre kerültek. A „becsöngettek” negatív élmény, az „elmaradtak az órák”, mint pozitív élmény azt deklarálják, hogy nem szívesen vannak az iskolában a diákok, nem szívesen vesznek részt az osztálytermi munkában. Adott esetben kifejezetten rosszul érzik magukat az osztálytársaik között. Az alacsonyabb osztálylétszám (max. 16-20 fő, a 32-33 fő helyett) elősegítené a diákok egymáshoz való sikeresebb alkalmazkodását, lehetőséget biztosítana a tanár számára, hogy egy differenciáltabb, személyre szabottabb oktatást valósítson meg.

Nagyon sok gyermek küzd szociális problémákkal és viselkedési gondokkal. Gyakoriak a kötődési nehézségek, hiányzik másikon való segíteni akarás, nem ismerik az együttműködés formáit, nem alakult ki bennük a mások elfogadásának képessége, az empátia. Az iskolai oktatás szerves részeként működő szociális készségek, képességek fejlesztését célzó programok száma kevés. Olyan programok szükségesek, amelyek nemcsak a már meglévő interperszonális problémák mérséklésére, hanem azok megelőzésére irányulnak (Némethné, 2008). Zsolnai (2001b) szerint az anya-gyermek kötődés határozza meg a szociális kompetencia fejlődését. A család után az iskola befolyásolja legerőteljesebb mértékben a szociális kompetenciák fejlődését. Ezért a pedagógusok nagy felelősséggel bírnak, mivel a szocializációs hiányosságokkal érkező gyerekek fejlesztése egyre több feladatot ró rájuk. Moos (1979) szerint az iskola és az osztály fizikai környezete, kultúrája által befolyásolja a diákok szociális kompetenciájának a fejlődését (Némethné, 2008).

Tunstall (1994) tanulmányában a tanulók szociális kompetenciáját fejlesztő elemeket ismertette: (1) „meleg, nyitott iskolai légkör, (2) világosan megfogalmazott célok és szabályok, (3) tanulóközpontú tanulás és tanítás, (4) kooperatív tanulási formák

alkalmazása, (5) sokféle tanulási forrás biztosítása, (6) magas tanári elvárások, (7) a gyerekek pozitív elfogadása, (8) tanári kontroll a tanulók felett, (9) személyközi kapcsolatok sokasága” (Konta és Zsolnai, 2002. 11–12. o.; Némethné, 2008).

A pedagógus példaképként szolgál az iskolában. A pedagógus mintát ad, értéket közvetít, és ezekkel fejleszti a diákok személyiségét (Fromm, 1984; Némethné, 2008).

Az utolsó nyílt kérdés esetén arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen javaslataik vannak a diákoknak, hogy szívesebben járjanak iskolába, illetve vegyenek részt az osztálytermi munkában. 348 tanuló 71 különböző javaslatot fogalmazott meg, 129 fő nem írt semmit a rendelkezésére álló helyre. A javaslatokat a 35. táblázat (valamint a 28. sz. melléklet) tartalmazza. Az azonos csoporthoz tartozó javaslatokat nem vontuk össze a táblázatban, azért, hogy az árnyalati különbségek is érzékelhetőek legyenek.

35. táblázat: Javaslatok az iskolai élet vonzóbbá tételéhez (saját szerkesztés)

Javaslatok	Előfordulás gyakorisága
Kevesebb óraszám	68
Semmit	39
Nem tudom	35
Érdekesebb órák (interaktív, videó)	30
Egyéb: fűtés, mosdó, lift, tisztaság	27
Több sportnap, diáknapi, iskolai rendezvény	12
Kedvesebbek legyenek a tanárok	11
Csoportmunka	10
Jobb tanárok legyenek	8
Több szünet	7
Kevesebb tantárgy, tananyag	7
Sok mindent	7
Tanárok hozzáállása	7
Szünetben lehessen kimenni a friss levegőre	7
Több szakmai óra	7

A legtöbb szavazatot a „kevesebb óraszám” kapta. A kutatásban részt vett tanulók 14%-a kevesebb óraszámot szeretne. Az óraszám csökkenést kívánó tanulók 40%-a Kapováron, a 30%-a Pécsen tanul. A szakképző iskolákban általában a kötelező tanórák száma heti 35 óra. Az új szakképzési törvényben már csökkentették ezt a számot heti 34 órára. Idekapcsolódik a kevesebb tantárgy, kevesebb tananyag iránti igény is.

Joggal merül fel az igény a diákok részéről, hogy több rendezvényt (sportnap, diáknapi) szervezzenek az iskolák, ahol kellemes élményeket szerezhetnek, és esetleg az iskolába járás monotonitása is megszakítható. A kellemes élmények az iskola iránti pozitív attitűdöt emelik és a tanulásra is jó hatással van.

27 fő a fizikai környezettel kapcsolatban tett javaslatot: az iskolaépület- és mosdó tisztaságával kapcsolatban merültek fel aggályok, van tanuló, aki liftet szeretne iskolájába az emeletre való feljutáshoz.

39 fő szerint minden „jó úgy, ahogy van”, semmit nem változtatna. 35 tanuló nem tudja, hogy milyen területen lenne érdemes változtatásokat eszközölni, hogy vonzóbbá váljon az iskola. 7 fő „sok mindent” változtatna, de nem írt példákat arra, hogy milyen területen szeretné ezeket a változásokat.

Vizsgálatunk szempontjából a tanulással kapcsolatos válaszok az igazán relevánsak. A diákok (30 fő) részéről az érdekesebb órák iránt mutatkozik nagy igény. Ez lehet interaktív óra, a tananyaghoz kapcsolódó videók megtekintése stb. 10 fő csoportmunkával szeretné változatosabbá tenni a tananyag feldolgozását. Néhányan több szakmai órát szeretnének a közismereti tanórák helyett.

A tananyag feldolgozásának segítése, a tanóra strukturálása a pedagógus feladata, a sikeres tanulás záloga a jó tanár-diák viszony. Több, a pedagógusokra vonatkozó javaslatot fogalmaztak meg a diákok: „kedvesebbek legyenek a tanárok”, „jobb tanárok legyenek”, „tanárok hozzáállása”.

Az iskolai élet legszembeütőbb vonása a gyári, mechanikus jelleg. A tanórákon mindig valamilyen specifikus és szabványosított ismeret átadás-átvétel történik, anélkül, hogy a tanárok tekintettel lennének a tanulók igényeire. Ebben a tanulási környezetben a diákok egy részét a legnagyobb igyekezet ellenére sem lehet motiválni. Ők nem akarnak tanulni és rendszerint nem is tanulnak. Nem akarják az iskolai tananyagot elsajátítani és nem is sajátítják el. „Mert ha ételt tömünk a szájába annak, aki nem éhezik, az vissza fogja azt öklendezni.”⁵⁰ Az olyan tanítás, amely nem a tanár és a tanítvány együttműködésén, és nem a diák hiányérzetének felismerésén alapul, nem más, mint az erőszakos táplálás. Az eredmény pedig nem lehet más, mint a tudatlanság, a műveletlenség újratermelődése. A tudatlan ember pedig kiszolgáltatott lesz (Knausz, 2016).

⁵⁰ Knausz Imre (2016): *Oktatás irgalmasság nélkül*. http://www.tani-tani.info/oktatas_irgalmassag_nelkul [2016.05.25.]

Knausz olyan problémát taglal, amely óhatatlanul jelen van a szakképző iskolákban. A tanulók által ismert tömegkultúra és a pedagógusok által képviselt elitkultúra antagonisztikus ellentétben állnak egymással. Lehetne generációs ellentétnek is hívni, de csak részben. A felek nem tartják egymás életvilágát élhetőnek, ezért sok esetben kölcsönös a megvetés. A diákról leperreg, amit a tanár mond, a tanár szerint butaság, amit a diák mond. A megértés helyébe a félelem lép: fél a diák a tanártól, és fél a tanár a diáktól. Ez pedig konfliktushoz vezet a tanórákon. Az irgalmasság ebben a kontextusban a nevelést jelenti. De ahhoz, hogy nevelni tudjunk, közelebbről meg kell ismerni diákjainkat. Azonosulnunk kell problémáinkkal, közel kell engednünk magunkhoz, hogy elfogadjanak, megszeressenek. Ehhez azonban kevés az idő. Szorítanak a tantervi előírások, az ellenőrzések (*Knausz, 2016*).

A pozitív tanári értékelés is erőteljesen motiválja a tanulókat. Ugyanakkor demotiváló a nem korrekt, előítéletes pedagógusi értékelés. Az alulértékelt tanulók tanulási, illetve továbbtanulási vágyát visszafogja a nem korrekt tanári visszacsatolás. A tanulói eredményességben kulcsszerepe van tehát a pedagógusi értékelésnek (*Lannert, 2021*).

5.5. Hogyan növelhetjük a tanulási motivációt?

A kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy már kora gyermekkorban érdemes odafigyelni az önszabályozás megfelelő fejlesztésére, hiszen néhány készség fejlettsége (pl. figyelem, türelem, munkamemória) előre jelezheti az iskolai sikereket (*Blair, 2002; D. Molnár, 2014*).

Az alapvető probléma, hogy azonos ösztönző rendszert használnak a pedagógusok minden tanuló esetén. Az osztálytermi munkaszervezésnek hat területe van, amely a motivációs bevonódásra ösztönöz: feladat, önállóság, elismerés, csoportmunka, értékelés és idő (*Ames, 1990*).

A szóbeli rábeszélés egy hatékony módszer lehet, ha segíti a tanulónak megérteni, hogy az új feladat milyen kapcsolatban áll a korábbi feladattal, amelyben a tanuló sikeres volt. Egy használható modell is segíthet a tanulónak, hogy nagyobb önbizalma legyen a képességei tekintetében, és megcsinálja a feladatokat. A tanár tanulói példát hozhat, akinek hasonló képességei vannak (Jani is meg tudta csinálni a feladatot, te is képes vagy rá. Tudom, hogy meg tudod csinálni.). A tanároknak támogatniuk kell tanítványaikat, hogy felfedezzék a tanulmányi sikert és engedjék, hogy a tanulók a társaikkal együtt oldják meg a feladatot (*Urdan és Schoenfelder, 2006*).

A tanároknak, akik megpróbálják növelni a tanórai érdeklődést, át kell(ene) gondolniuk, hogyan támogathatják a motiváló tényezők aktiválását és fenntartását. A

tanulási stratégia megtervezésekor számoljanak egy izgalmas tudományos kísérlet elvégzésének lehetőségével vagy használjanak innovatív számítógépes programot. A társas tanulás felkeltheti az érdeklődést és irányítja a tanulókat azon az órán. A pedagógusok emeljék ki az adott tananyag hasznosságát, elősegítve azt, hogy a diákok lássák, hogy az új tananyag hasznos az iskolán kívül vagy a jövőbeli célok miatt is (*Linnenbrink és Prinrich, 2002*).

A motiváció fontos minden tanuló számára az osztályteremben. A motivált viselkedés az iskolában a tanulók szituációs helyzetéből következik. Egy „nem-motivált” tanuló készséges résztvevővé válhat a tanulmányi feladatokban, ha a feladatok hozzá vannak szabva az érdeklődéséhez vagy a tanulók lehetőséget kapnak, hogy kielégítsék a társas igényeiket, azaz együtt dolgozhatnak a barátjukkal az adott feladaton. A tanárok közvetlenül emelhetik a tanulók motivációját olyan kontrolálható tényezők révén, mint a tanítási stílus, a tananyag és az iskolai vagy tantermi házirend (*Urdan és Schoenfelder, 2006*).

A tananyagtartalmakat a tanulók aktuális igényeinek megfelelően megváltoztatni nem lehet. *Kozéki és Entwistle (1986)* felhívja a figyelmet arra, hogyha a kreativitás túlhajszolására helyeződik a hangsúly, miközben a memorizálás és tényismeret fontosságát megkérdőjelezzik a tanulók, ez odavezethet, hogy nem lesz egy biztos és gazdag tényalapjuk a diákoknak, amelyekben valóban értékes gondolatokat fejleszthetnének ki.

A tényanyagot tehát a diákoknak el kell sajátítaniuk, mivel erre építhetnek akár az önálló gondolkodás,⁵¹ akár a kritikai gondolkodás. Az újonnan létrehozott tudás bázisán indulhatnak el a saját ötletek akár egy forradalmian új innováció irányában is, mert csak a meglévő tudásra alapozva lehet új, innovatív megoldásokat kidolgozni és megalkotni. Ahhoz, hogy a tanítás-tanulás ne egy unalmas, monoton folyamat legyen, szükség van a pedagógus kreativitására, az IKT eszközök változatos alkalmazására. Ezt az igényt a diákok a változtatásokra tett javaslataikban is jelezték.

A kognitív értelemben kihívást jelentő tanórák, a korszerűbb tanulási stratégiákkal ötvözve kedvezően hatnak a tanulás eredményességére. Ott, ahol unalmas órákat tartanak és nincs idő elsajátítani a bonyolultabb tananyagot, marad a magolás, ezáltal romlik az önhatékonyság és vele együtt az eredményesség is. A korszerű transzverzális (tantárgyakon átívelő) kompetenciák fejlesztése helyett gyorsan romló ismereteket adunk át a diákoknak, nagy tételben sok kicsi tantárgyba bepréselve (*Lannert, 2021*).

⁵¹ „A gondolkodási képesség olyan kognitív képesség, amely meglévő tudásból módosult, illetve új tudást konstruál, hoz létre” (*Nagy, 1998. 7-8. o.*)

Összefoglalva: a diákok tanulási motivációjának növelése céljából a tanár kompenzálhatja a lelkiismeretesség, erőfeszítés és kitartás hiányosságait korrekt, következetes magatartással. A tanulási feladatok érdekessé, interaktívvá tétele megváltoztathatja a tanulási folyamatot, ehhez a frontális oktatási formát át kell alakítani, az új módszereknek el kell terjedni az osztálytermi gyakorlatban. A diákoknak el kell sajátítaniuk, hogyan tanulhatnak hatékonyabban.

6. ÖSSZEGZÉS

A tanulmány elkészítésének az volt a célja, hogy feltárjuk a tanulási motivációt befolyásoló tényezőket, áttekintsük azok kontextuális jellegét. Holisztikus szemléletmód alkalmazásával kívántuk feltérképezni a szakképző iskolában tanuló diákok jellemzőit, és a tanulási motivációjuk alacsony szintjének okait. Továbbá szeretnénk volna olyan megoldásokat összegyűjteni, amelyek segíthetik a pedagógusok szakképző iskolában történő helytállását, és segítik a diákok motivációjának növelését.

A kutatás középpontjába a szakképző iskolában tanuló diákokat állítottuk, mert a tanulási motiváció hiánya náluk a legkirívóbb, tehát jól vizsgálható a jelenség. Ezek a fiatalok nem látják be, hogy mennyit veszítenek a tanuláshoz való negatív hozzáállással, illetve nem látják, mennyit nyernének az által, ha pozitívan állnának hozzá. Sokan közülük úgy gondolják, hogy az iskolában töltött idő, elfecsérelt idő. Nem ismerik fel – lehet, hogy nem elég érettek –, hogy az iskolában értékes dolgokat kínálnak nekik. A tudást. A jövőjük zálogát.

Vizsgálatunk fő célkitűzése a szakképző iskolába járó diákok tanulási motivációjának vizsgálata volt. Fontosnak tartottuk megvizsgálni a tanulók célorientációját, iskolai motivációját és a motivációs stratégiáit, továbbá fontos információkat vártunk, hogy milyen változtatást javasolnak a diákok, hogy szívesebben részt vegyenek az iskolai munkában.

Három publikált kérdőív képezte vizsgálatunk bázisát, amelyeket nyílt kérdésekkel egészítettünk ki. A vizsgálat mintaválasztásának koncepciója kettős volt. Egyrészt a 9. évfolyam tanulóit azért választottuk, mert ők egy sajátságos helyzetben vannak, azáltal, hogy egy új iskolában kell a körülményekhez alkalmazkodniuk, ugyanakkor a kutatások előrejelezték, hogy általános iskolából középiskolába való átmenet során csökken a tanulók motivációja. Másrészt a 11. évfolyam tanulóira azért esett a választásunk, mert ők már jelentős időt töltöttek az adott középfokú intézményben, és a kérdőív kitöltésének időpontjához képest néhány hónap múlva befejezik középiskolai tanulmányaikat. Az adatfelvételre kétféleképpen került sor: 2019 tavaszán, illetve 2020 tavaszán. Az adatok feldolgozását SPSS 25.0 program segítségével végeztük.

Vizsgálatunk kiterjedt a célorientációk vizsgálatára szakmai és közismereti tantárgyak esetén. Arra voltunk kíváncsiak, hogy jobban kedvelik-e a szakmai tantárgyakat a diákok, mint a közismereti tárgyakat. Ennek fontossága a szakma iránti érdeklődés és elhivatottság szemszögéből értelmezhető. Az érdeklődő, motivált tanulók aktív résztvevőjévé válnak a

tanóráknak, a szakmát is magasabb szinten fogják elsajátítani, így a munkaerőpiac követelményeinek is jobban eleget tudnak majd tenni.

Eredményeink szerint a kutatásban részt vett diákok a szakmai tantárgyak iránt valamivel nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a közismereti tantárgyak iránt. A tanulási motiváció legerőteljesebb indikátora, az elsajátítási teljesítménykereső célok magasabb értékelést kaptak a szakmai tárgyak esetén (9. évfolyam: $M=4,01$; 11. évfolyam $M=3,85$), mint a közismereti tárgyak esetén (9. évfolyam: $M=3,68$; 11. évfolyam $M=3,55$). Mindkét évfolyamon az elsajátítási teljesítménykereső célok érték el a legmagasabb átlagot az öt vizsgált cél közül. A közismereti tárgyak esetén a célok választása az évfolyamok között nagyon kiegyenlített, nincs közöttük szignifikáns különbség. Ezzel szemben a szakmai tantárgyak esetén három célnál is szignifikáns különbséget találtunk az évfolyamok között. A 11. évfolyam csak a tanulást kerülő célok (negatív motivációs indikátor) és a elsajátítási teljesítménykerülő célok választásában előzi meg a 9. évfolyamot. Minden más cél esetén a vizsgálatba bevont 9. évfolyam tanulói magasabb értékelést adtak, mint végzős iskolatársaik.

A nemek közti vizsgálat eredményei szerint mind a lányok mind a fiúk az elsajátítási teljesítménykereső célokat helyezték az első helyre mind a szakmai (lányok $M=3,99$; fiúk $M=3,92$) mind a közismereti tárgyak esetén (lányok $M=3,70$; fiúk $M=3,58$). A második helyre került mindkét nem esetén a viszonyító teljesítménykerülő cél, amelyek magas értéke negatív jelentéstartalommal bír a motiváció szempontjából. Szakmai tárgyak esetén a lányoknál $M=3,69$; fiúknál $M=3,55$; közismereti tárgyak esetén a lányoknál $M=3,77$; fiúknál $M=3,47$ átlagértékeket kaptunk. A fenti adatok alapján a szakmai tárgyak iránt a diákok tanulási motivációja az átlagosnál némileg magasabb, közismeret esetén inkább egy közepes szintű tanulási motivációról beszélhetünk a vizsgálatban részt vett szakképző iskolások esetén. A diákoknál hasonlóan magas átlagot értek el a viszonyító teljesítménykerülő célok, ez az eredmény a diákok azon törekvését juttatja kifejezésre, mely szerint azt szeretnék elérni, hogy ne ők legyenek a legrosszabb tanulók az osztályban. Osztálytermi környezetben ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók inaktívak a tanórákon. Ha azt tapasztalják, hogy csak ők (néhányan) állnak bukásra év vége előtt bizonyos tantárgyból/tantárgyakból, akkor az a néhány diák aktívabbá válik (jelentkezik felelni, szorgalmi feladatot kér a tanártól stb.), azért hogy ők is elkerüljék a bukást, ahogy az osztályban a többiek, és fenntartsák a kompetenciaérzetüket, hogy nem ők a legrosszabb tanulók az osztályban.

Eredményeink szerint az iskolai motiváció tekintetében a diákok a melegség motívumát helyezték az első helyre. A szülőkkel való jó kapcsolat tudja biztosítani tanulás nyugodt háttérét. A többi, tanulás szempontjából releváns motívum, mint a kompetencia és

az érdeklődés az utolsó helyek egyikére került, ami az iskolai tananyag iránti érdeklődés alacsony szintjével magyarázható. A szülőkkel való jó kapcsolatot a második adatfelvétel során kapott eredmények is igazolták ($M=4,3$). A serdülők számára rendkívüli fontossága van a családnak, mint támogató szociális közegnek. A szülő-gyermek viszony mára alapvetően megváltozott, a szülők engedékenyebbé váltak. A vizsgálatban részt vevő 9. és 11. évfolyam diákjai a serdülőkorban vannak, amikor több türelmet igényelnek a szülők részéről, mert a serdülőkori kapcsolatok strukturálisan átrendeződnek, amelynek eredményeképpen meghatározóak lesznek a kortárs kapcsolatok, ugyanakkor a szülőkkel való kapcsolatok meghatározóak maradnak (Hamvai és Pikó, 2009).

Az összesítő elemzésünk szerint az iskolai motivációban a morális motívumok kerültek az első helyre. Ez az egyén saját maga tökélesedésért érzett felelősségét, illetve az érzelmi függetlenség iránti igényét jelenti. Ha nem kapcsolódik hozzá kognitív motívum, túlkövetelővé válik a diák. A morális motívumok mederben tartása szükséges az iskolai konfliktus elkerülése céljából, illetve a kognitív motívumok fejlesztése, azaz az érdeklődés felkeltése és fenntartása, az ismeretek elsajátításának segítése hozzájárul ahhoz, hogy konfliktusmentes tanítás-tanulás menjen végbe a tanítási órákon.

Vizsgálva a tanulói célok és a motiváció típusainak kapcsolatát mindhárom motiváció típus az elsajátítási teljesítménykereső céllal korrelál: Követő: $r=0,341$; Érdeklődő: $r=0,391$; Teljesítő: $r=0,376$. A kapcsolat mindhárom típusal pozitív irányú, közepes szorosságú és nagyon erős szignifikáns együttjárást jelez ($p<0,01$). Az elsajátítási teljesítménykereső célt választó és az érdeklődő motivációt mutató tanuló az új ismeretek elsajátítására helyezi a hangsúlyt. A tanulást kerülő cél és a vizsgált iskolai motiváció típusai között korreláció szignifikáns ($p<0,01$), negatív irányú, gyenge szorosságú kapcsolatot jelez (Követő: $r=-0,179$; Érdeklődő: $r=-0,239$; Teljesítő: $r=-0,197$).

Korrelációs kapcsolatot vizsgálva a családdal kapcsolatos érzések és a tanulók önszabályozása között, egy gyenge szorosságú, de pozitív irányú korrelációt kaptunk ($r=0,222$). A kapcsolat a két változó között szignifikáns, $p=0,01$ értéken. A szülők iskolai végzettsége nincs hatással a szakképző iskolában tanulók tanulmányi eredményére. A kapott eredmények szerint nincs kapcsolat a szülők iskolai végzettsége és a diákok önszabályozó tanulási stratégiáinak alkalmazása között sem. Szignifikáns ($p<0,01$) kapcsolatot találtunk az önhatékonyság, önszabályozás és aközött, hogy a tanuló, hogyan érzi magát a családban. A családdal való kapcsolat minősége az önhatékonysággal ($r=0,239$) és az önszabályozással ($r=0,222$) is gyenge szorosságú, pozitív irányú kapcsolatban áll. Habár csak részben

magyarázza a családi jó kapcsolat a tanuló önszabályozásának és önhatékonyságának mértékét, azonban nem elhanyagolható a vizsgálat eredménye.

Az iskolai sikertelenséget vizsgálva a 9. évfolyamra járó tanulók 2/3-a bukott meg félévkor. Ez a sikertelenség a tanév további részére is rányomja bélyegét, ezért már az iskolába kerülés – tanulmányi jegyei alapján – második hónapjától felzárkóztató programba lenne szükséges bevonni őket.

Az évisméltés helyett célzott támogatások alkalmazását javasolják a szakemberek. Kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az évisméltés hatására tovább csökken a tanuló önértékelése, és elősegíti a lemorzsolódást. Ugyanúgy nem elég hatékony a kompetenciákban mutatkozó hiányok megszüntetésének tekintetében sem (Imre, 2014a).

A kapott eredmények szerint, az önhatékonyság és az önszabályozás a vizsgálatban részt vevő szakképző iskolások körében átlagos szinten áll. Az idősebb diákok kisebb arányban használnak önszabályozó tanulási stratégiákat, mint fiatalabb iskolatársaik.

A kapott eredmények szerint a szakképző iskolában tanuló diákok tanulási motivációja közepes szinten áll. Az eredmények kevésbé mutatják a 9. évfolyamon meglévő problémákat. A „szakképző iskolások hangja” azonban figyelemre méltó, sok esetben segélykiáltásként értelmezendő. Jellemzően kevesebb óraszámot szeretnének, viszont a tanórákon szeretnének csoportmunkában dolgozni, szakmai videót nézni, interaktív órákon részt venni, játékos feladatokat megoldani. 38 megjegyzés a tanárookra vonatkozott: „legyenek türelmesek”, „ne kiabáljanak a tanulókkal”, „kedvesebbek legyenek, és szebben beszéljenek a tanulókkal”.

A gyerekek örömteli tanulását kellene a középpontba állítani, és jól megválogatott ismereteken, komplex műveltségterületeken keresztül tantárgytól független, széleskörűen alkalmazható kompetenciákat fejleszteni. Akkor talán a „jövő hullámai” nem csapnának át a fejünk felett, hanem meg lehetne lovagolni őket. „Jövősokkos” állapotban van a világ, ha tehetnék megállítanák az idő kerekét, és a fiatalok jövőjét legszívesebben olyannak képzelné el, amilyen a saját múltja volt (Toffler, 1971; Lannert, 2021. 18. o.)

6.1. Kitekintés

A kutatás eredményei további kérdéseket vetnek fel, és egyidejűleg újabb kutatási irányokat jelölnek ki. Lehetséges kutatási irányként fogalmazódik meg az elemzési szempontok bővítése. Ilyen kutatási terület lehet a temperamentum és a tanulási motiváció kapcsolatának vizsgálata. A személyiség milyen kapcsolatban áll a kognitív stratégiahasználattal, az

introvertált személyiséggel rendelkezők hatékonyabb önszabályozással és önhatékonysággal rendelkeznek vagy az extrovertáltak érnek el magasabb tanulmányi eredményt az iskolai munkájuk során.

A szakmai bizonyítvánnyal rendelkező szakképző iskolások életút vizsgálata igazolhatná vagy cáfolhatná a neoliberális irányzat azon érvelését, mely szerint egy diák jövője már születésekor eldőlt, annak függvényében, hogy milyen családba, milyen kultúrába születik bele.

További vizsgálat lehetőségét kínálja a 2021. szeptember 1-jén a szakképző iskolákban bevezetett ösztöndíjrendszer. Motiváltabbá váltak-e a diákok a tanulás iránt, elkötelezettebbek lettek-e a szakma elsajátítása iránt, azáltal, hogy havonta 16 000 Ft ösztöndíjat kapnak állami forrásból.

6.2. Pedagógiai következtetések

A szakképző iskolások tanulási motivációjának holisztikus vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy egy nagyon összetett problémával állunk szemben. A diákok tanulási motivációjára számos tényező hatással van, befolyásolja, időnként erősíti, más esetben inkább csökkenti azt. Egy tanuló az adott tantárgy iránti motivációja a tanév során is változhat, attól függően, hogy milyen élmények érték, befolyásolja a pedagógus személyisége is.

A szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja érdemben a szakképző iskolában tanuló diákok tanulmányi eredményeit. A diákok az elsajátítási teljesítménykereső célokat helyezték az első helyre, az eredmények egy jó (4,01) átlagot mutatnak. Hipotézisünk alapján közepes értéket feltételeztünk, és a vártnál jobb eredményt kaptunk. Az eredmények lehetséges torzító tényezőjeként meg kell említeni, hogy azok a tanulók, akik alacsonyabb tanulási motivációval rendelkeznek, nem minden esetben töltötték ki a kérdőívet. A kérdőíveknél nem törekedtünk arra, hogy az osztály minden egyes tanulója kitöltse, hanem a kitöltés napján iskolában lévők mondhatták el a véleményüket a válaszok megjelölése révén. A tanév második felében már a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók egy része nem jár iskolába. Nem kértünk adatot az osztálylétszámról, így nem tudjuk meghatározni osztályonként a kitöltési arányokat. Továbbá a kitöltés önkéntes volt, tehát nincs arról adat, hogy jelen lévő tanulók közül hányan nem töltötték ki a kérdőívet. Több kérdőívnel előfordult, hogy csak a válaszok egy részét tudtuk figyelembe venni, mert a tanuló nem karikázott be semmilyen értéket, vagy ugyanazt a számot jelölte be minden kérdésnél. Akik nem vették komolyan a kitöltést, azok valószínűsíthetően a tanulást sem veszik komolyan.

Akik lelkiismeretesek a tanulásban, azok minden iskolai feladatot legjobb tudásuk szerint végeznek el.

Több formában is igazolást nyert a vizsgálatban részt vevő tanulók általában jó kapcsolatot ápolnak szüleikkel, testvéreikkel. Ez megfelelő háttérrel biztosít a tanulmányaikhoz. Azonban a vizsgálatban részt vett tanulók közel 20%-a nem érzi túl jól magát a szülői házban. Azok a diákok, akik nem harmonikus légkörben nőttek/nőnek fel, rendszerint szociális kompetenciájukban is deficitet szenvedtek. Ez jelentkezik a tanórák zavarásában, az osztálytársak iránti intoleranciában, a tanárokkal szembeni tiszteletlenségben, a tanulási motiváció alacsony szintjében (tanulást kerülő motivációban).

Vannak tanulók, akik rosszul érzik magukat az osztálytársaik között (10 fő jelezte a kérdőíven). Akik nem érzik jól magukat az osztálytársak között, rendszerint nem a hangadók közé tartoznak, nem a tanórák zavarói, hanem ezeknek az elszenvetői. A szocializációs különbségek konfliktust eredményezhetnek a diákok között, azok között, akik tanulni szeretnének és azok között, akik viszont nem szeretnének. Azok a tanulók, akik otthon sem kapnak megértést, az iskolában is csak büntetésre számíthatnak a viselkedésük miatt. A magatartási problémák mellett tanulási problémák is jelentkeznek, egyre több kudarc éri az ilyen tanulókat, megtörténik az iskolától való elidegenedés, megnő az igény az önállósodásra, a kööttségek nélküli életre. *Bábosik (2007)* kijelentésével egyet kell értenünk, mely szerint a tanulókkal kapcsolatos motiválatlanság nem korrigálható. Ezt az állítást a 9. évfolyamon jelentkező lemorzsolódás támasztja alá. A tanulói évek alatt csak negatív tapasztalatokat gyűjtött tanulók alig várják, hogy megszabaduljanak az iskolától. A végzettség nélkül nehéz elhelyezkedni a munkaerőpiacon, marad a közmunka vagy „ügyeskedéssel” kell pénzt keresni a jó élet megteremtéséhez. Ez az út azonban nem minden esetben legális. Úgy tűnik, a szegénységi szubkultúra újratermeli önmagát a 21. századi Magyarországon is.

Az alacsonyabb osztálylétszám (max. 16-20 fő, a 32-33 fő helyett) elősegítené a diákok egymáshoz való sikeresebb alkalmazkodását, lehetőséget biztosítana a tanár számára, hogy egy differenciáltabb, személyre szabottabb oktatást valósítson meg. Fontos lenne a szociális kompetenciák fejlesztése, főállású pszichológus alkalmazása minden szakképző iskolában. A diákok igényelnék azt a figyelmet, amit általános iskolában megkaptak, de szakképzőben már nem kaphatnak meg a magas osztálylétszám miatt vagy a pedagógusok hozzáállása miatt (középosztályból érkező pedagógus versus alsóosztályból érkező tanulók).

A számos iskolai program is fokozhatja az iskola iránti lojalitást. Ha kellemes élményeket élhetnek át az iskolában, az osztálytársak jobban megismerhetik egymást, közös

tevékenységek elősegítik az osztálykohézió kialakulását, javulni fognak a szociális kompetenciáik, akkor valószínűleg szívesebben fognak iskolába járni, de ehhez a tanulóknak is nyitottnak kell lenniük. Ugyanígy az osztálykirándulás vagy az iskola által szervezett kirándulások hozzájárulnak a tanuló iskolai kötődésének kialakulásához vagy erősödéséhez. Ehhez nyújtanak segítséget a különböző pályázati lehetőségek, amelyeket a tanulók is megemlítettek a kérdőíveken, ilyenek az ERASMUS+ és a Határtalanul pályázatok. A tanórák monotonitása megtörhető játékos feladatok megoldása révén, egyre több weblap nyújt ebben segítséget, mint pl. Wordwall, Geniel.ly (szabadulószoza). Továbbá az iskolában kiépítésre kerülő wifi hálózat segíti, hogy a tanulók az iskolában tanóra alatt is elkészíthessék telefonjukon ezeket az interneten megoldható feladatokat, miközben az adott tananyaggal kapcsolatos ismereteket sajátítják el játékos formában.

A szülők feladata, hogy fejlesszék gyermekeik önbizalmát, megerősítve bennük, hogy a céljaikat bármikor el tudják érni az életük során. Nemcsak a szülők, a tanárok, az iskolák érdeke, de társadalmi érdek is, hogy jól képzett, kiegyensúlyozott, boldog felnőtté váljon az a diák is, akinél ma még a tanulási motiváció alacsony szintjét tapasztalhatjuk.

Meghallgatva a szakképző iskolások „hangját”, szükségesnek tartjuk, hogy a pedagógusok nagyobb empátiát tanúsítsanak a diákok iránt. Változatos óraszervezéssel biztosítható lenne a diákok részére – ahogy a szakképzési törvény is előírja – a flow, amely támogatja a tanulásba való bevonódást, kellemes élményt szerezve a tanulás folyamatában, mert nem veszíthetjük szem elől azt a tézist, hogy legyen bármilyen század, a világ mindig azoknak kedvezett, akik tanulnak, gondolkodnak, erőfeszítést tesznek céljaik elérése érdekében.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szereték köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. habil Bálint Ágnes docens asszonynak, aki szakmai tudásával, tapasztalataival segített, támogatott és irányt mutatott a legnehezebb helyzetekben is.

Köszönettel tartozom a kutatásban részt vevő iskolák igazgatóinak, hogy lehetőséget biztosítottak a kérdőívek felvételére. Köszönet illeti meg az osztályokban tanító pedagógusokat segítőkészségükért, és a tanulókat a kérdőívek lelkiismeretes kitöltéséért.

Köszönetemet szeretném kifejezni az „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola oktatóinak, értékes javaslataikért, tanácsaikért.

Köszönöm családom türelmét és feltétel nélküli támogatását.

Irodalomjegyzék

- Aboujaoude, E. (2018): Read, write, focus, remember: Growing classroom challenges cognitive "rewiring" means new realities for students – and society at large. *Psychology Today*. Read, Write, Focus, Remember: Growing Classroom Challenges | Psychology Today [2021.03.15.]
- Alderfer, C. P. (1969): An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*. **4**. 2. sz. 142–175.
- Ames, C. (1990): Motivation: What teachers need to know. *Teacher College Record*, **91**. 3. sz. 409-421.
- Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261-271.
- Anderman, E. M. és Patrick, H. (2012): Achievement goals theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In: Christenson, S. L., Reschly, A. L. és Wylie, C. (szerk.): *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. 173-191.
- Andor Mihály (1999): Az iskolán át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*. **40**. 10. sz. 3-18. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolakon-at-vezeto-ut> [2021.02.08.]
- Atkinson, A. B. (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, **40**. 4. sz. 625-643.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. és Nolen-Hoeksema S. (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ács Pongrác (2014): *Gyakorlati adatelemzés*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs. <https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/GyakorlatiAdatelemzes.pdf> [2020.05.29.]
- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bakacsi Gyula (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára. Aula kiadó.
- Balogh László és Dávid Imre (1999): A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai. In: Balogh László és Tóth László (sorozatszerk.): *Útmutató a tanárszakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.

- Baranik, L. E., Bynum, B. H., Stanley, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282.
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 5. sz. 706-722.
- Bataller, B. H. (2012): Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – A közösségi hálózatok felelős használata és a hozzájuk kapcsolódó problémák megelőzése (saját kezdeményezésű vélemény). *Az Európai Unió Hivatalos lapja*. 2012.11.15.
- Bábosik Zoltán (2007): A szakképzés folyamatának pedagógiai problémái. *Szakképzési Szemle*, 1. sz. 62-77.
- Bálint Ágnes (2018): To enhance intelligence – reality or wishful thinking. *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, **1**. 1. sz. 2/2018. 192-204.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bernáth László és Révész György (2002): *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Fordította: Pap Mária. *Valóság* 11. sz. http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szocl_gyak/bernstein-tarsadalmi_osztaly_nyelv_es_szocializaci%C3%B3.pdf [2020.08.06.]
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom I. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. *ISKOLA ÉS TÁRSADALOM I.* (nif.hu) [2021.05.19.]
- Blair, C. (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, **57**. 2. sz. 111–127.
- Blakemore, S. J. és Frith, U. (2005): *The learning brain: lessons for education*. Blackwell, London.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. Longman, New York.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Bodoky Tamás (2009): Internetes hírfogyasztás Magyarországon. *JEL-KÉP* 1. sz. 61-83.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, **31**. 6. sz. 445–459.

- Boekaerts, M. és Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 417–452.
- Boreczky Ágnes (2001): Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910-1990). *Magyar Pedagógia*, **101**. 2. sz. 151–169.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. és Flor, D. (1996): Parental religiosity, family processes, and youth competence in rural, two-parent African American families. *Developmental Psychology*, **32**. 4. sz. 696–706.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*. **19**. 5-6. sz. 3-15.
- Buda Mariann, Pásku Judit, Polonyi Tünde és Abari Kálmán (2019): Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében. *Iskolakultúra*. **29**. 8. sz. 68-93.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997): *Mastery motivation in toddlers*. *Infants and Young Children*, **9**. 4. sz. 1-11.
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia. Budapest.
- Cazan, A. M. (2012): Enhancing self-regulated learning by learning journals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **33**. 413–417.
- Ceglédi Erzsébet és Máth János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, **13**. 4. sz. 23-46.
- Choi, J. N. és Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, **149**. 2. sz. 195–211.
- Chu, A. H. C. és Choi, J. N. (2005): Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, **145**. 3. sz. 245–264.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of the human capital. *American Journal of Sociology*, **94**. 95–120.
- Corpley, A. J. (1967): Creativity, intelligence, and achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, **13**. 1. sz. 51–58.
- Correll, W. (1966): *Die verhaltenspsychologischen Grundlagen des programmierten Lehrmaschiene*n. Donauwörth, Braunschweig.

- Costa, P. T., Jr. és McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and the NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Czibere Ibolya (2011): A szegénység értelmezésének szociológiai keretei: paradigmák egymással szemben. *Debreceni Szemle*, 2. sz. 186-196.
http://szemle.unideb.hu/wordpress/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/114_2014-06-07.PDF [2020.08.05.]
- Csallner András Erik (2015): *Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába*. Jegyzet. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.
http://www.inf.u-szeged.hu/~banhelyi/okt/SPSS_2021tavasz/csallner-spss-javitott.pdf [2021.03.29.]
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatok attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343-366.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*, 52. 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 71–93.
- Csapó Benő (2015): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio*, 2. sz. 29-38.
- Csepcsényi Lajosné és Sütő, Éva (2017): A cigány tanulók beiskolázásának és lemorzsolódásának arányai. In: Cserti Csapó Tibor és Rosenberg, Mátyás (szerk.): *Horizontok és Dialógusok 2017: VI. Romológus konferencia: Tanulmánykötet*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 105-129.
- Csepli György (1998): *Előítélet és antiszemitizmus*. József Műhely, Budapest.
- Cserti Csapó Tibor (2002): A komplexitás szemlélete a Dél-Dunántúl cigány népességének helyzetelemzése során. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Friss kutatások a romológia körében. Gypsy studies – Cigány Tanulmányok 10*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 97-113.
- Cserti Csapó Tibor (2006): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési*

- szakhoz. PTE BTK NTI Romológiai és Nevelésszociológia Tanszék. Bölcsész Konzorcium. 161-186.
- Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (2008): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris Kiadó, Budapest.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_3/ch18s06.html [2020.06.11.]
- Csibi Sándor és Csibi Mónika (2011): Az iskolai motiváció elemzése évfolyam, nem és teljesítmény függvényében. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata*, **9.** 2. sz. 19-31.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/05.pdf> [2020.04.25.]
- Csíkszentmihályi, M. (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csüllög Krisztina, D. Molnár Éva és Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA mérésekben. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*, Oktatási Hivatal, Budapest. 165-211.
- Darvas Ágnes (2013): *Ágazatközi tervezés, szektorközi együttműködések, illetve a kisgyermekkorai nevelés szerepe a korai iskolaelhagyás arányainak csökkentésében*. A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült.
esl_kisgyermekkorai_darvas_agnes.pdf (tka.hu) [2021.01.23.]
- Deary, I. J., Pattie, A. és Starr J. M. (2013): The stability of intelligence from age 11 to age 90 years. The Lothian birth cohort of 1921. *Psychological Science*, **24.** 12. sz. 2361-2368.
[The Stability of Intelligence From Age 11 to Age 90 Years: The Lothian Birth Cohort of 1921 - Ian J. Deary, Alison Pattie, John M. Starr, 2013 \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1177/0956797613505111) [2021.01.02.]
- Demeter Endre, Gerő Márton, Hajdú Gábor, Horváth Rita, Lakatos Zsombor, Lőrincz Dalma és Sáska Géza (2010): Tanulmány az iskolai agresszióval kapcsolatos felmérésekről. In: Aáry Tamás Lajos és Aronson, J. (szerk.): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó, Budapest. 15-156.
- Derdák Tibor és Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegennyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*, **7.** 2. sz. 151-175.
<https://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> [2020.08.06.]
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29-54.
- Douglas, J. W. B. (1969/2003): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs. 147-158.
- Eccles, J. (1983): Expectancies, values and academic behaviors. In: Spence, J. T. (szerk.): *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. 75-146.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Fallon, C. M. (2010): *School factors that promote academic resilience in urban latino high school students*. Dissertations, Paper 122. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/122 [2021.02.02.]
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, **22**. 7–8. sz. 3-19. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_bea_vatkozasok_tevekenysegek_taj201612.pdf [2020.06.12.]
- Fehérvári Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006–2014. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31-52.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2017): Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, **67**. 11–12. sz. 100-116.

- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11-30.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, **95**. 1. sz. 29–51.
- Flynn, J. R. (1987): Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, **101**. 2. sz. 171–191.
- Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 1. sz. 62-73.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1999): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Pálmainé Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, **19**. 1. sz. 75–87.
- Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.* **359**. 1449. sz. 1367–1378.
- Fromm, E. (1984): *A szeretet művészete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gaál Gabriella (2018): White flight. *Romológia*. **6**. 1. sz. 68-91.
- Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere, Szeged. 28-72.
- Gálik Mihály és Urbán Ágnes (2008): *Bevezetés a médiagazdaságtanba*. Aula Kiadó, Budapest.
- Gelencsérné Bakó Márta (2012): Iskolai karrier és szociális kompetencia. In: Benedek Dániel és Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011*. PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola és a Virágmandula Kft., Pécs. 237-252.
- Giambona, F. és Vassallo, E. (2014). Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. *Social Indicators Research*, **116**. 269-293.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. Jr. és Konopaske R. (2012): *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. The McGraw-Hill Companies, 14th ed.
- Gordon Győri János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 203–228.

- Gosztola Bernadett Katalin (2014): Szegények, romák – Jelentheti-e a romaintegráció a szegénység felszámolását? In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* 33. III. Romológus Konferencia Konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 82-116.
- Greenfield, P. (1998): The cultural evolution of IQ. In: Neisser, U. (szerk.): *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures*. American Psychological Association. 81–123. (5) (PDF) [The cultural evolution of IQ \(researchgate.net\)](#) [2021.04.26.]
- Greenfield, P. (2009): Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*, **323**. 5910. sz. 69-71. (5) (PDF) [Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned \(researchgate.net\)](#) [2020.04.04.]
- Grubb, W. N. és Lazerson, M. (2006): The globalization for rhetoric and practice: The education gospel and vocationalism. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. és Halsey, A. H. (szerk.): *Education, globalization and social change*. Oxford University Press, 298-308.
- Gupta, M. és Mehtani, D. (2017): Type of school, locality and gender as determinants of self-regulated learning among students: an empirical study. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*. **7**. 1. sz. 37-51.
- Guy-Evans, O. (2020). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html> [2021.02.24.]
- Gyáni Gábor (2008): Generációk a történelemben. In: Gyáni Gábor és Láczy Magdolna (szerk.): *Generációk a történelemben*. A Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület 2007. évi konferenciájának kötete, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kara, Nyíregyháza. 11-13.
- Habók Anita és Szuchy Róbert (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 2. sz. 55-63. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/200702-vt-Tobbek-Szakkepzes.html> [2018.11.03.]
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2015): Az érettségi védelmében. In: *Budapesti Munkagazdaságtani füzetek*. BWP – 2015/1 Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet és Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék.

- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2009): Serdülők szubjektív jól-létét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, **59.** 4. sz. 30-42. <http://www.ofi.hu/tudastar/hamvai-csaba-piko> [2020.04.20.]
- Hanushek, E. A. és Woessmann, L. (2007): The role of education quality in economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper*, 4122. sz. 1-94. World Bank Document [2021.04.20.]
- Hanushek, E. A. és Woessmann, L. (2012a): “Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation.” *Journal of Economic Growth*, **17.** 4. sz. 267–321.
- Hanushek, E. A. és Woessmann, L. (2012b): “Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle.” *Journal of Development Economics*, **99.** 2. sz. 497–512.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. M., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, **94.** 3. sz. 638-645.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Kutatás közben 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 6. sz. 24–49.
- Heckhausen, H. (1969): *Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tätigkeit*. Begabung und Lernen. Ergebnisse und Förderungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat, Stuttgart.
- Heckhausen, H. (1987a). Vorsatz, Wille, und Beduerfnis: Lewins fruehes Vermechtnis und ein zugeschuetteter Rubikon [Intention, will, and need: Lewin’s early legacy and a missed Rubicon]. In: Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. és Weinert, F. E. (szerk.): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Springer-Verlag, Berlin. 86-96.
- Heckhausen, H. (1987b): Wünschen – Wählen – Wollen. In: Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. és Weinert, F. E. (szerk.): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Springer-Verlag, Berlin. 3–10.

- Heckhausen, H. és Gollwitzer, P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational and volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, **11**. 101–120. (PDF) [Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational Versus Volitional States of Mind \(researchgate.net\)](#) [2020.12.30.]
- Heckhausen, H. és Kuhl, J. (1985): From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M. és Sabini, J. (szerk.): *Goal-directed behavior: Psychological theory and research on action*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Heckhausen, J. (2007): The Motivation-Volition Divide and Its Resolution in Action-Phase Models of Developmental Regulation. *Research in Human Development*, **4**. 3-4 sz. 163–180. <https://www.researchgate.net/publication/232884542> [2020.12.30.]
- Hegy Gyula (2001): Gyermekszegénység a gazdag országokban. *Eszmélet*, **13**. 49. sz. 4-15. [Gyermekszegénység a gazdag országokban | Eszmélet \(eszmélet.hu\)](#) [2021.02.02.]
- Hermann Zoltán, Horn Dániel, Köllő János, Sebők Anna, Semjén András és Varga Júlia (2018): Iskolai képzés. [*mt_2018_hun_45-52.pdf \(mtakti.hu\)](#) [2021.01.03.]
- Herrnstein R. J. és Murray C. (1994): *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life*. Free Press, New York.
- Herzberg, F. (1968): One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, **81**. 1. sz. 87-96.
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I. és Cozens, B. (2004): *SPSS Explained*. Routledge, London and New York.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* **53**. 354-361.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13-30.
- Híves-Varga Aranka (2015): Inkluzív társadalom és nevelés. In: Varga, Aranka (szerk.) *Inkluzív pedagógia – oktatói segédanyag*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 245-262.
- Hoyle, R. H. (2010): Personality and self-regulation. In: Hoyle, R. H. (szerk.): *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell Publishing Ltd., United Kingdom, 1–18.
- Hunt, E. (2012). What makes nations intelligent? *Perspectives on Psychological Science*, **7**. 3. sz. 284–306.
- Hunt, J. (1988): *Managing People at Work* (3rd ed.), McGraw Hill, London.

- Hunter, J. P. és Csikszentmihalyi M. (2003): The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **32**. 1. sz. 27–35.
- Husén, T. és Tuijnman, A. (1991): The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital. *Educational Researcher*, **20**. 7. sz. 17-25.
- Imre Anna (2002): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*. 1. sz. 63-72.
- Imre Anna (2014a): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 97–114. <http://tka.hu/konyv/328/vegzettseget-mindenkinek> [2021.01.21.]
- Imre Anna (2014b): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 115–128. <http://tka.hu/konyv/328/vegzettseget-mindenkinek> [2021.01.21.]
- Imre Anna (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. OFI, Budapest.
- Jámbori Szilvia, Fejes József Balázs, Gál Zita, Kasik László, Szabó-Hangya Lilla és Nagy Krisztina (2019): Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, **29**. 6. sz. 18-35.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 69-82.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3-16.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.

- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367-406.
- Kabai Imre (2013): Rétegződés-modell 2.0. *Kultúra és közösség*, **4.** 2. sz. 69-80.
- Kabai Imre és Kovássy Katalin (2013): „Rétegződésmodell 2.0.” *Kultúra és közösség*, **4.** 3. sz. 85-96.
- Kalicz Éva és Mezei Gyula (2012): *Alkalmazott vezetéselmélet*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, **19.** 2. sz. 141–184.
- Kaposi József (2014): Fejlesztések-kutatások a pedagógusok szakmai munkájának támogatása érdekében. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben*. 84-96.
- Karoly, P. (2010): Goal systems and self-regulation: An individual differences perspective. In: Hoyle, R. H. (szerk.): *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell Publishing Ltd. 218-242.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B. és Plucker J. A. (2013): Contemporary theories of intelligence. In: Reisberg, D. (szerk.): *The Oxford Handbook of cognitive psychology*. Oxford University Press, Oxford, New York. 811-822.
- Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004): Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, **104.** 3. sz. 293–317.
- Kertesi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. In: *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest.
- Kézdi Gábor (2007): *A szakképzés munkaerőpiaci értékének és strukturájának változása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után*. Kézirat. OKA-háttér tanulmány.
- Klenovitsné Zóka Tünde (2011): *Digitális nemzedék megváltozott pedagóguskompetenciák*. PTE-BTK, 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/index.html [2013.05.19.]
- Knausz Imre (2016): *Oktatás irgalmasság nélkül*.
http://www.tani-tani.info/oktatas_irgalmassag_nelkul [2016.05.25.]

- Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge.
- Kocsis Tibor (2020): Csökken a magyarok átlagos IQ-ja, és nem az iskolarendszer átalakítása miatt. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, **67**. 3. sz. 197-202.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korpershoek, H., Kuyper, H. és van der Werf, G. (2015): Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychologie of Education: An International Journal*, **18**. 1. sz.137-163. [\(PDF\) Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach \(researchgate.net\)](#) [2020.08.16.]
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **33**. 5. sz. 335–345.
- Kozéki Béla és Berghammer Rita (1991): Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia*, **91**. 2. sz. 131-149.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, **6**. 2. sz. 271-292.
- Kozma Béla és Suhajda Éva Virág (2017): *Pedagógiai ismeretek*. Mestervizsgára felkészítő. oktatási jegyzet. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Kozma Tamás (2015): Az oktatási rendszer szociológiája. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 79-101.
- Köllő János (2006): Workplace literacy requirements and unskilled employment in East-Central and Western Europe – Evidence from the international adult literacy survey (IALS). *Budapest Working Papers on the Labour Market 0607*, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies.
- Köllő János (2017): Munkaerőhiány és szakképzés: szakmunkásképzés. In: *Munkaerőpiaci tükrök, 2016*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. 132-140. [mt_2016_hun_41.pdf \(mtakti.hu\)](#) [2021.02.16.]
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Springer, Berlin.
- Kürti Jarmilka (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Akadémia Kiadó, Budapest.

- Ladányi János és Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái: Közép- és délkelet-európai romák történetei és összehasonlító szociológiai vizsgálata*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Land, H. (1996): The crumbling bridges between childhood and adulthood. In: Brannen, J. és O'Brian, M. (szerk.): *Children in families*. Research and Policy. Falmer, London. 189-201.
- Langton, N. és Robbins, S. P. (2006): *Fundamentals of organizational behavior*. (3rd Canadian edition). <https://epdf.pub/fundamentals-of-organizational-behavior-third-canadian-edition.html> [2019.10.31.]
- Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. PhD-értekezés. Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Lannert Judit (2021): *Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. Középosztály(ok) Magyarországon és Európában (tarki.hu)* [2021.04.30.]
- Lawton, D. (1974): *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest.
- Lázár Ede (2009): *Kutatásmódszertan a gyakorlatban az SPSS program használatával*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Lewis, O. (1970): *Anthropological Essays*, Random House, New York.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31. sz. 313-327.
- Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 11. sz. 17-39.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás közben 250. Oktatókutató Intézet, Budapest. <https://mek.oszk.hu/09700/09761/09761.pdf> [2020.04.20.]
- Liskó Ilona (2006): A szakiskolák presztízsvesztése. *Educatio*, 2. sz. 252-267.
- Locke, E. A. (1968): Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3. 2. sz. 157-189.
- Looker, D. (1993): Interconnected transitions and their costs: gender and urban-rural youth in the 1990s. *Journal of Youth Studies*, 1. sz. 5- 22.
- Lóránt Károly (2005): Az Európai Unió neoliberális politikája. Az elmélettől a gyakorlatig. *Eszmélet*, 17. 67. sz. 113-123.
- Lynn, R. (1990). The role of nutrition in secular increases in intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11. 3 sz. 273–285.
- Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford University Press.

- Maehr, M. L. és Meyer H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. 4. sz. 371-409.
- Mannheim, K. (1969): A nemzedéki probléma. In: Huszár Tibor és Sükösd Mihály (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 31-67.
- Marián Béla (2009): Milyenek a cigányok? Közvélemény-kutatás a "cigánykérdésről". *JEL-KÉP* 2009, 1. sz. 3-22.
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (1967): Self-actualization and beyond. In: Bugenthal, J. F. T. (szerk.): *Challenges of Humanistic Psychology*. McGraw-Hill, New-York.
- Maslow, A. H. (1970): *Motivation and Personality* (2nd ed.). Harper & Row, New-York.
- Matthews, G. (2008): Personality and information processing: A cognitive-adaptive theory. In: Boyle, G. J., Matthews, G. és Saklofske (szerk.): *The SAGE handbook of personality theory and assessment, Vol. 1. Personality theories and models*. Sage Publications Ltd, London. 56–79.
- Matthews, G. (2018): Cognitive-adaptive trait theory: A shift in perspective on personality. *Journal of Personality*, **86**. 1. sz. 69-82.
- Mayer József, Nádori Judit és Vigh Sára (2009): *Kis könyv a felelősségről*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Máté Dezső (2014): Generációs változások a roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 33. III. Romológus Konferencia Konferenciakötet*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 232-246.
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, Volume 12*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–292.
- McClelland, D. C. (1985): How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, **40**. 7. sz. 812-825.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. és Askew, K. (2009): Gender and motivation. In: Wentzel, K. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook on motivation at school*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 411–432.

- Meece, J. L., Herman, P. és McCombs, B. (2003): Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, **39**. 4–5. sz. 457–475.
- Meleg Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 11. sz. 58-70. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-ta-Meleg-Egeszsegtamogato.html> [2017.06.15.]
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 19-47.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Főiskolai tankönyv Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Midgley, C., Kaplan, A. és Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 77–86.
- Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, eseteírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7-30.
<http://tka.hu/konyv/328/vegzettseget-mindenkinek> [2021.01.21.]
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény In: Meleg Csilla (1996, szerk.): *Iskola és társadalom I*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 95–109.
- Molnár Éva (2002a): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, **12**. 9. sz. 3–16.
- Molnár Éva (2002b): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*. **102**. 1. sz. 63-77.
- Molnár Szilárd (2018): *A negyedik ipari forradalom nem várt hatásai*.
[Nemzetközi Hírközlési és Informatika Tanács. kozszov.org.hu/dokumentumok/UMK_2018/3/06_Negyedik_ipari_forradalom.pdf](http://kozszov.org.hu/dokumentumok/UMK_2018/3/06_Negyedik_ipari_forradalom.pdf) [2020.02.16.]
- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, Procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass, San Francisco.
- Myrdal, G. (1962): *Challenge to affluence*. Patheon Books, New York.
- Nagy Ádám (2014): Ifjúsági rétegek 2012. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.) *Másodkézből. Magyar Ifjúság 2012*. Budapest: ISZT Alapítvány-Kutatópont. 29-44.

- Nagy József (1989): Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége. In: Lukács Péter és Várhegyi György (szerk.): *Csak reformot ne...* Budapest. 53-64.
- Nagy József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. *Iskolakultúra*, **7.** 5. sz. 83–93.
- Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, **8.** 10. sz. 3-21.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2016): A szegregáció és az integráció fogalmának értelmezése kapcsán. *Tanítani Online*, http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio [2021.01.25.]
- Nahalka István és Vass Vilmos (2009): *A szakképzés helye, szerepe a magyar oktatás rendszerében az esélyegyenlőtlenségek és a munkaerő-piaci igények szempontjainak figyelembevételével. Készült az Országos Köznevelési Tanács 2009. március 12-i ülésére.* https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_222/afsz_tamop222_szakanyag/content/afsz_tamop222_szakanyag_N_nahalkaVass.pdf [2018.11.03.]
- Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségeit az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 1. sz. 23-34. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialis-kompetencia-fejlesztésének-lehetőségei-az-iskolában> [2021.03.16.]
- Németh György (2001): Az újraelosztás – Egy közgazdasági mítoszról. *Eszmélet*, **13.** 51. sz. 84-98.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> [2021.05.25.]
- Pálmainé Orsós Anna (2002): A beás nyelv helyzete. In: *Gypsy studies – Konferenciakötet 10. Friss kutatások a romológia körében*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 14-22.
- Percy-Smith, J. (2000, szerk.): *Policy responses to social exclusion towards inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

- Perry, B. D. (1996): Neurodevelopmental adaptations to violence: How children survive the intragenerational vortex of violence [\(PDF\) Neurodevelopmental Adaptations To Violence: How Children Survive The Intragenerational Vortex Of Violence \(researchgate.net\)](#) [202103.03.]
- Péter-Szarka Szilvia (2010): Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, **20**. 9. sz. 105-117.
- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 3. sz. 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000c): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA. 451–529.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 4. sz. 667–686.
- Pintrich, P. R. és De Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 1. sz. 33-40.
- Pintrich, P. és Schunk, D. (1996): *The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Motivation in education: Theory, research & applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Pléh Csaba és Faragó Boglárka (2016): Az új technológia és a tanulás világa a pszichológus szemével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **71**. 1. sz. 3–23.
- Pléh Csaba, Rácz Anna, Soltész Péter, Kardos Péter, Berán Eszter és Unoka Zsolt (2014): A lélek a WEB világában: Kapcsolatok és tanulás az új IKT közegében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 4. sz. 679–705.
- Ponikfor Zoltán (1975): Szakoktatók szerepe a szakmunkásképzésben – Somogy megyei tapasztalatok alapján. *Somogy. A Somogy Megyei Tanács Kulturális, Társadalmi és Gazdasági Szemléje*. 3. sz. 47-50.
- Potts, P. (2003, szerk.): *Inclusion in the city: A study of inclusive education in an urban setting*. Routledge Falmer, London; New York.

- Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [2013.10.29.]
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31-55.
- Réthy Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–161.
- Réthy Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177-201.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. **12.** 2. sz. 3-12.
- Réthy Endréné (2003a): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 180–201.
- Réthy Endréné (2003b): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, **16.** 2. sz. 88-99.
- Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*. **101.** 3. sz. 267–284.
- Robbins, S. P. (2005): *Organizational Behaviour*. Pearson Prentice Hall, 11th ed.
- Robbins, S. P. és Judge, T. A. (2013): *Organizational Behavior*. Pearson Education, New Jersey, 15th ed.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozesse. *Die Deutsche Schule*, **6.** 1. sz. 21-29.
- Rutter, M. (1985): Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, **147.** 6. sz. 598–611.
- Ryan, A. M. és Pintrich, P. R. (1997): Should I ask for help?: The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. **89.** 2. sz. 329–341.

- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. és Midgley, C. (2001): Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, **13**. 2. sz. 93–113.
- Salisbury, J., Rees, G. és Gorard, S. (1999): Accounting for the differential attainment of boys and girls at school. *School Leadership and Management*, **19**. 4. sz. 403–426.
- Sandberg, A., és Bostrom, N. (2006). *Converging cognitive enhancements*. In: Bainbridge, W. S. és Roco, M. C. (szerk.): *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 1093. Progress in convergence: Technologies for human wellbeing*. Blackwell Publishing. (p. 201–227. <https://www.nickbostrom.com/papers/converging.pdf> [2021.01.02.]
- Schunk, D. H. (1995): *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC Digest.
- Schunk, D. H. (2005) Self-regulated learning. The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, **40**. 2. sz. 85-94.
- Seifert, T. és O’Keefe, B. A. (2001): The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, **71**. 1. sz. 81-92.
- Skinner, B. F. (1938): *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, R. E. és Jackson, D. N. (1999): Az akarat egyéni különbségei: válogatott konstrukciók és mérőeszközök. In: O Neil, H. F. és Drillings, Jr. M. (szerk.) *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Spéder Zsolt (2002): *A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Strauss, W. és Howe, N. (1991): *Generations. The history of America’s future , 1584 to 2069*. William Morrow & Company, New York.
- Sütő Éva (2019a): Diplomások az iskolapadban. In: Baranyiné Kóczy Judit és Fehér Ágota (szerk.) *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok*. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet, Győr, 30-37.
- Sütő Éva (2019b): Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*. HERA évkönyvek VI. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 207-220.
- Sütő Éva (2019c): Learning motivation and students’ goals in vocational training school. In: Horák Rita és Samu János (szerk.): *Évkönyv*. Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Szabadka, Szerbia. 165-176.
- Szabó Ákosné (1998): *Szegénység és iskola. Kor és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*. Trezor Kiadó, Budapest.

- Szabó Laura (2012). Az aktív és passzív halogatás háttértényezői egyetemi hallgatók körében. In: Szabó Éva és Fülöp Márta (szerk.). *A pszichológia mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 523–532.
- Szegedi Eszter (2014): Az együttműködés színterei – Kulcstényezők a korai iskolaelhagyás problémájának kezelésében. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 31-71. <http://tka.hu/konyv/328/vegzettseget-mindenkinek> [2021.01.21.]
- Székely Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Másodkézből. Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest, 9-29.
- Székely Levente (2019): Miért csendes? – a magyar ifjúság nemzedéki karakterei. In: Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Társaság. 196-205.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, **24**. 1. sz. 140–147.
- Széll Krisztián (2017): *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. PHD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Széll Krisztián (2020): Iskola a társadalomban – társadalom az iskolában (Válasz Ercse Kriszta vitairatára). *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 5-6. szám. 88-98. [Új Pedagógiai Szemle - 2020/5-6. \(upszonline.hu\)](http://www.upszonline.hu) [2021.02.16.]
- Szokolszky Ágnes (2006): *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. <http://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf> [2020.03.14.]
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum könyvkiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2019): *Online illúziók – offline valóság*. Tericum könyvkiadó, Budapest.
- Toffler, A. (1971): *Future shock*. Bantam Books, New York.

- Tóth Péter és Huszár Ákos (2016): Rétegződés mobilitás: ifjúsági rétegek, mobilitási lehetőségek és stratégiák. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 78-117.
- Tóth Tamás Május (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Új pedagógiai Szemle*, **66.** 3-4. szám. 22-44. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tarsadalmi-egyenlotlensegek-termelese> [2020.07.31.]
- Tóth Tamás Május (2019): Három tézis a nyomorról – a MÁV-telepi iskola és a Hős utca kapcsán. In: Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Neumann János Egyetem – Iuventus Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Társaság. 243-246.
- Törőcsik Mária (2016): A személyfogyasztás kora – hitelesség arcokkal. In: Fehér András, Kiss Virág Ágnes, Soós Mihály és Szakály Zoltán (szerk.): *Hitelesség és értékorientáció a marketingben*. EMOK XXII. Országos Konferencia. Konferenciakötet. Debrecen. 26-41.
- Törőcsik Mária (2017): *Self-marketing. Személy és marketing kapcsolatok*. Akadémia Kiadó.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Tütő László (2013): Fehérek Afrikában. *Eszmélet*, **25.** 99. sz. 195-202.
- UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Urdan, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44.** 5. sz. 331-349.
- Vajda Zsuzsa (2013): Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, **25.** 98. sz. 115-131. http://www.eszmelet.hu/vajda_zsuzsa-tudas-es-hatalom-a-xxi-szazad-kezdeten-az-isk/ [2020. 08.11.]

- Varga Aranka (2002) Cigány gyerekek az oktatásban. In: László János és Forray R. Katalin (szerk.): *A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája*. PTE BTK Pszichológiai Intézet – Romológia Tanszék, Pécs. 178-200.
- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest. 145-159.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, **23**. 3–4. sz. 134-137.
- Varga Aranka (2015a): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség*. 1. sz. 5-18. [Autonomia-es-Felelosseg-Nevelestudomanyi-Folyoirat-1evf-2015-1sz.pdf](#) (kompetenspedagogus.hu) [2021.03.02.]
- Varga Aranka (2015b): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Varga Aranka (2015c): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241-271.
- Varga Aranka (2015d): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73-88.
- Varga Aranka (2016): *A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek*. Pécsi Tudományegyetem TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 számú, „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű pályázatának keretén belül készült. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_1_71-91.pdf [2021.01.16.]
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67-87.
- Varga Júlia (2009): Szakképzés és lemorzsolódás. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 10. sz. 45-54. [Új Pedagógiai Szemle 2009. 10. sz. \(oszk.hu\)](#) [2020.11.07.]
- Vekerdy Tamás (2007): *A kamaszkor körül*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Vroom, V. H. (1964): *Work and motivation*. Wiley, New York.

- Wacquant, L. (2009): *A neoliberais állam megalkotása. Munkalét, börtönlét és szociális bizonytalanság. Eszmelet*, **21**. 84. sz. 74-79. https://www.eszmelet.hu/loic_wacquant-a-neoliberalis-allam-megalkotasa-munkalet-b/ [2021.04.27.]
- Watt, H. M. G. (2006): The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths. *Educational Research and Evaluation*, **12**. 4. sz. 305-322.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**. 5. sz. 297–333.
- Wigfield, A., Faust, L. T., Cambria, J. és Eccles, J. S. (2019): Motivation in education. In: Ryan, R. M. (szerk.) *The Oxford handbook of human motivation*. 2th Ed. Oxford University Press. 443-462.
- Wigfield, A. és Wentzel, K. R. (1998): Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, **2**. 10. sz. 155-175.
- Wilson, W. J. (2006): Social theory and the concept 'underclass'. In: Rehberg, K. S. (szerk.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Teilbd. 1 und 2 .Campus Verlag, Frankfurt am Main 90-104. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145477> [2020.08.11.]
- Wolters, C. A. (2003): Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 1. sz. 179–187.
- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**. 2. sz. 236–250.
- Zajonc, R. B. és Mullally, P. R. (1997): Birth order: Reconciling conflicting effects. *American Psychologist*, **52**. 7. sz. 685–699.
- Zimmerman, B. (1989): A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 3. sz. 329-339.
- Zimmerman, B. (1990): Self-regulating academic learning and achievement. The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, **2**. 2. sz. 173-201.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 13–42.
- Zimmerman, B. J. és Martinez-Pons, M. (1988): Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 3. sz. 284-290.

Zrinszky László (1995): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.

Zsolnai Anikó (2001a): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143-152.

Zsolnai Anikó (2001b): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Internetes hivatkozások

A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01 Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. <http://bit.ly/1nhYW4I> [2021.01.22.]

Bronfenbrenner ökológiai modellje https://psychology.wikia.org/wiki/Bioecological_model [2021.03.06.]

Commission of the European Communities 2001. Communication from the Commission, Brüsszel. <https://eurx.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> [2018.12.08.]

EC (2015): Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture. [A whole school approach to tackling early school leaving \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/education/policies/schools-policy/a-whole-school-approach-to-tackling-early-school-leaving) [2021.01.18]

Idegen szavak gyűjteménye. <https://idegen-szavak.hu/keres/spekt%C3%A1kulum> [2020.08.11.]

József Attila: Ars poetica.

<http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/ars.htm> [2020.04.20.]

Marketing Centrum Közvélemény-kutatás Roma társadalom 2009. március <https://uccuprojekt.files.wordpress.com/2010/04/romak-marketing-centrum.pdf> [2020.08.06.]

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal [NSZFH | Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal \(nive.hu\)](https://nive.hu/) [2021.02.02.]

Ötéves technikummá alakulnak a szakgimnáziumok 2020 szeptemberétől.

<https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/tudas-es-innovacio-menedzsmentert-felelos-allamtitkarsag/hirek/oteves-technikumma-alakulnak-a-szakgimnaziumok-2020-szeptemberetol> [2020.02.16.]

PISA 2015 Összefoglaló jelentés [PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf](#) (oktatas.hu)

Szakképzés 4.0 [Szakkepzes_4.0.pdf](#) (ikk.hu) [2020.02.03.]

Tarján M. Tamás: Kr. e. 49. január 10. Caesar átlépi a Rubicont

http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/kr_e_49_januar_10_caesar_atlepi_a_rubicont/
[2020.04.19.]

<https://idezetmania.hu/idezet/noname/23214?image=131> [2020.01.31.]

https://i1.wp.com/ejva-blog.odon.hu/wp-content/uploads/2015/08/869296_6014caed35ce43f88ab9c0c21260bbf4.jpg [2018.05.29]

<https://mensa.hu/intelligencia/az-intelligencia-merese/> [2020.06.11.]

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A19H1168.KOR&txreferer=00000001.txt>
[2020.07.04.]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevekenysegek_taj201612.pdf [2020.06.12.]

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_eredmenyek_12_03.pdf [2020.01.05.]

Törvények, rendeletek

1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről;
1997. évi XXXI. törvény gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról;
2003. évi XXIX. törvény a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról;
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről;
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről;
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról;
2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról;
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről;
- 37/2003. (XII. 27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről;
- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról;
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról;
- 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat a „Szakképzés 4.0 - A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira” című stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről;
- 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról;

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra.	Bronfenbrenner ökológiai modellje.....	8
2. ábra.	Maslow szükséglet piramisa.....	28
3. ábra.	A motiváció négy tartalomelméletének összehasonlító ábrája (<i>Gibson, Ivancevich, Donelly és Konopaske, 2012. 139. o.</i>).....	33
4. ábra.	Sikeres tanulás (Zrinszky, 1995. 32. o.).....	40
5. ábra.	Cselekvési szakaszok Rubikon modellje (Heckhausen, H. és Gollwitzer, 1987; Heckhausen, J. 2007. 167. o.).....	49
6. ábra.	Az extraverzió kognitív-adaptív modellje (Matthews, 2018. 74. o.).....	52
7. ábra.	A reflektív önszabályozás folyamata (Réthyné, 2003b. 56. o.).....	54
8. ábra.	MSLQ kérdőív-tételei.....	98
9. ábra.	A diákok „kedvenc tantárgy” választásának eredménye.....	114
10. ábra.	A diákok „nem kedvelt tantárgy” választásának eredménye.....	115
11. ábra.	Presszióérzés városok szerinti különbözőség.....	127
12. ábra.	Szülők iskolai végzettsége.....	134
13. ábra.	A vizsgálatban részt vevő diákok tanulmányi átlaga 2020. január.....	135
14. ábra.	A vizsgálatban részt vevő diákok bukásának aránya, 2020. január.....	136
15. ábra.	A tanulók tanulásra fordított ideje naponta.....	137
16. ábra.	Elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció kapcsolata a teljes mintán.....	142
17. ábra.	Az önszabályozás és az önhatékonyság közötti kapcsolat.....	143
18. ábra.	A választott szakmával való elégedettség.....	146

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat:	A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Pintrich, 2000a. 100. o.)	46
2. táblázat:	Az önszabályozó tanulás szakaszai és területei (Pintrich 2000c. 454. o.; Sütő, 2019a. 31-32. o.).....	51
3. táblázat:	A tanulási motiváció összetevői (Kozéki és Entwistle, 1986, 275. o.).....	58
4. táblázat:	A szakképzési törvények összehasonlítása	74
5. táblázat:	A tudásszerzés és tárolás hagyományos és mai mintázatainak jellemzői (Pléh és Faragó, 2016. 8. o.).....	88
6. táblázat:	Példák a vizsgálatban használt Tanulói célok kérdőív állításaiból.....	95
7. táblázat:	A kérdőívet kitöltők adatai az első adatfelvétel során	102
8. táblázat:	A vizsgálatban részt vevők évfolyam és életkor szerinti megoszlása az 1. adatfelvétel során	102
9. táblázat:	A vizsgálatban részt vevők évfolyam és életkor szerinti megoszlása a 2. adatfelvétel során	103
10. táblázat:	A Tanulói célok kérdőív megbízhatósági mutatói (Cronbach- α) tantárgycsoportok szerint	105
11. táblázat:	Az Iskolai motiváció kérdőív megbízhatósági mutatói	105
12. táblázat:	Motivációs stratégiák kérdőív megbízhatósági mutatói	106
13. táblázat:	Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén.....	108
14. táblázat:	Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén.....	108
15. táblázat:	Célorientációk összehasonlítása a 8. és 9. évfolyamon közismereti tantárgyak esetén (Fejes, 2015. 114. o.)	109
16. táblázat:	Célorientációk közötti kapcsolat Pearson-féle korrelációs együttható értékei a teljes mintán	110
17. táblázat:	Célorientációk korrelációi (Fejes, 2015. 115.o.).....	112
18. táblázat:	Lányok célorientációinak átlaga a teljes mintán.....	118
19. táblázat:	Fiúk célorientációinak átlaga a teljes mintán.....	118
20. táblázat:	Célorientációk korrelációi a tanulók nemével	119
21. táblázat:	Célorientációk nemek közötti különbséget jellemző F értékek	120
22. táblázat:	Az Iskolai motiváció kérdőív dimenzióinak sorrendje	121

23. táblázat:	Iskolai motiváció dimenziói évfolyamok szerinti bontásban.....	123
24. táblázat:	A motiváció egyes dimenzióinak átlaga közötti korrelációk.....	126
25. táblázat:	Presszióérzés tantárgycsoportok szerint	128
26. táblázat:	Az iskolai motiváció mintázata.....	130
27. táblázat:	A tanuló megítélése a családdal való kapcsolatára vonatkozóan.....	131
28. táblázat:	A tanuló megítélése a családdal való kapcsolatára vonatkozóan.....	133
29. táblázat:	Önszabályozó tanulási stratégiák használata évfolyamok szerint	138
30. táblázat:	Önszabályozó tanulási stratégiák használata a tanulók életkora szerint....	140
31. táblázat:	Tanulói célok és a motiváció típusainak kapcsolata	141
32. táblázat:	A szakmaválasztás tanulói indoklása.....	146
33. táblázat:	Kellemes élmények az iskolában	148
34. táblázat:	Kellemetlen élmények az iskolában.....	149
35. táblázat:	Javaslatok az iskolai élet vonzóbbá tételéhez	152

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. sz. melléklet:	Tulajdonságok, amelyek az önmegvalósítókra jellemzők és viselkedések, amelyek az önmegvalósítás fejlődése szempontjából fontosak (<i>Maslow</i> , 1967; <i>Atkinson és mtsai</i> , 1999. 427. o.).....	197
2. sz. melléklet:	A Tanulói célok kérdőív skálák szerint rendezett állításai szakmai tantárgyakra vonatkozóan.....	198
3. sz. melléklet:	A Tanulói célok kérdőív skálák szerint rendezett állításai közismereti tantárgyakra vonatkozóan.....	199
4. sz. melléklet:	Az Iskolai motiváció kérdőív	200
5. sz. melléklet:	Motivációs stratégiák kérdőív	202
6. sz. melléklet:	Szakmacsoportok Magyarországon.....	206
7. sz. melléklet	Az első adatfelvételben részt vett diákok által tanult szakmák szakmacsoportba sorolása (saját szerkesztés)	207
8. sz. melléklet:	Az első adatfelvételben részt vett diákok létszáma évfolyam, szakmacsoport és szakképző iskola székhelye szerint	208
9. sz. melléklet:	Az első adatfelvételben részt vevő tanulók megoszlása szakmák, évfolyamok, városok szerint.....	209
10. sz. melléklet:	A második adatfelvételben részt vevő diákok létszáma évfolyam, szakmák és szakképző iskola székhelye szerint	210
11. sz. melléklet:	Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén	211
12. sz. melléklet:	Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén	211
13. sz. melléklet:	Célorientációk összehasonlítása nemek szerint szakmai tantárgyak esetén	212
14. sz. melléklet:	Célorientációk összehasonlítása nemek szerint közismereti tantárgyak esetén	212
15. sz. melléklet:	Az illeszkedés mértéke viszonyító teljesítménykereső (szakmai) célorientáció és nemek között	213
16. sz. melléklet:	Iskolai motiváció skálái nemenként	214
17. sz. melléklet:	Presszióérzés városonként.....	215
18. sz. melléklet:	Presszióérzés szakmacsoportonként.....	216
19. sz. melléklet:	Szakképző iskolások motivációs mintázata.....	217

20. sz. melléklet:	Tanulók tanulásra fordított ideje naponta.....	218
21. sz. melléklet:	Önhatékonyság és önszabályozás kapcsolata a tanulási idővel.....	218
22. sz. melléklet:	Családdal való kapcsolat hatása az önszabályozásra.....	219
23. sz. melléklet:	Családdal való kapcsolat hatása az önhatékonyságra.....	219
24. sz. melléklet:	Szülők iskolai végzettsége és az önszabályozó stratégiák kapcsolata	220
25. sz. melléklet:	Önszabályozás és önhatékonyság eredményei	220
26. sz. melléklet:	A szakmaválasztás és azzal való elégedettség kapcsolata	222
27. sz. melléklet:	Szakmaválasztás indoka és szakmaválasztással való elégedettség kapcsolata	222
28. sz. melléklet:	Javaslatok az iskola klíma változtatására	224

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet

Tulajdonságok, amelyek az önmegvalósítókra jellemzők és viselkedések, amelyek az önmegvalósítás fejlődése szempontjából fontosak (Maslow, 1967; Atkinson és mtai, 1999. 427. o.)

AZ ÖNMEGVALÓSÍTÓK JELLEMZŐ TULAJDONSÁGAI

A valóságot gyakorlatiasan észlelik, és jól tűrik a bizonytalanságot.

Olyannak fogadják el magukat és másokat, amilyenek.

Spontán módon gondolkodnak és viselkednek.

Inkább a problémákra, mint önmagukra összpontosítanak.

Jó humorérzékük van.

Kreatívak.

Törődnek az emberiség jólétével.

Mélyen átéli az élet alapélményét.

Erős és kielégítő kapcsolatokat alakítanak ki inkább kevés, mint sok emberrel.

Objektív nézőpontból képesek az életre tekinteni.

AZ ÖNMEGVALÓSÍTÁSHOZ VEZETŐ VISELKEDÉSEK

Úgy éld át az életet, mint a gyerek, teljes elmélyedéssel és összpontosítással!

Inkább új dolgokat próbálj ki, mintsem ragaszkodj a biztos módszerekhez!

Az érzéseidre hallgass, ne pedig a tekintély vagy a többség hangjára tapasztalataid értékelésében!

Légy őszinte; kerüld a színlelést és a szerepjátszást!

Készülj fel rá, hogy nem leszel népszerű, ha nézeteid nem egyeznek meg a többségével!

Vállalj felelősséget!

Ha úgy döntöttél, hogy valamit megteszel, vidd is véghez!

2. sz. melléklet

A Tanulói célok kérdőív skálák szerint rendezett állításai szakmai tantárgyakra vonatkozóan

Kérdőívtételek

Elsajátítási teljesítménykereső cél

Fontos célom a szakmai tantárgyakból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam.

Arra törekszem a szakmai tantárgyakból, hogy teljesen megértsem a tananyagot.

Fontos célom, hogy a szakmai tantárgyakból annyit tudjak, amennyit csak lehet.

A szakmai tantárgyakból az a célom, hogy megértsek annyit, amennyit csak lehet.

Elsajátítási teljesítménykerülő cél

Egyik célom elkerülni, a szakmai tantárgyakból kevesebbet tudjak annál, mint amennyit lehetne.

El akarom kerülni a szakmai tantárgyakból, hogy értsem a tananyag minden részletét.

Fontos célom elkerülni, hogy a szakmai tárgyakkól kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit meg tudnák tanulni.

Fontos célom elkerülni a szakmai tárgyakkól, hogy legyen olyan részlet, amit nem tudok.

Viszonyító teljesítménykereső cél

A szakmai tantárgyakból az a célom, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.

Egyik célom, hogy a többieknél jobb legyek a szakmai tantárgyakból.

Arra törekszem a szakmai tantárgyakból, hogy az osztálytársaimnál jobb legyek.

Fontos célom a szakmai tantárgyakból, hogy jobb legyek, mint a többiek

Viszonyító teljesítménykerülő cél

Arra törekszem, hogy a többieknél ne legyek gyengébb a szakmai tárgyakkól.

El akarom kerülni, hogy gyengének gondoljanak a szakmai tárgyak terén.

El akarom kerülni, hogy gyengének lássanak a szakmai tantárgyakból.

Fontos célom a szakmai tantárgyakból, hogy ne legyek rosszabb, mint a többiek.

Tanulást kerülő cél

A szakmai tárgyak feladatait próbálom a lehető legkevesebb munkával elvégezni.

A szakmai tárgyak feladatait próbálom a lehető leggyorsabban befejezni.

Az egyik célom, hogy minél hamarabb végezzek a szakmai tantárgyak feladataival.

Próbálom minél kevesebb munkával megoldani a szakmai tárgyak feladatait.

3. sz. melléklet

A Tanulói célok kérdőív skálák szerint rendezett állításai közismereti tantárgyakra vonatkozóan

Kérdőívtételek

Elsajátítási teljesítménykereső cél

Fontos céлом a közismereti tantárgyakból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam.

Arra törekszem a közismereti tantárgyakból, hogy teljesen megértsem a tananyagot.

Fontos céлом, hogy a közismereti tantárgyakból annyit tudjak, amennyit csak lehet.

A közismereti tantárgyakból az a célom, hogy megértsek annyit, amennyit csak lehet.

Elsajátítási teljesítménykerülő cél

Egyik célom elkerülni, a közismereti tantárgyakból kevesebbet tudjak annál, mint amennyit lehetne.

El akarom kerülni a közismereti tantárgyakból, hogy értsem a tananyag minden részletét.

Fontos célom elkerülni, hogy a közismereti tárgyakkól kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit meg tudnák tanulni.

Fontos célom elkerülni a közismereti tárgyakkól, hogy legyen olyan részlet, amit nem tudok.

Viszonyító teljesítménykereső cél

A közismereti tantárgyakból az a célom, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.

Egyik célom, hogy a többiekénél jobb legyek a közismereti tantárgyakból.

Arra törekszem a közismereti tantárgyakból, hogy az osztálytársaimnál jobb legyek.

Fontos célom a közismereti tantárgyakból, hogy jobb legyek, mint a többiek

Viszonyító teljesítménykerülő cél

Arra törekszem, hogy a többiekénél ne legyek gyengébb a közismereti tárgyakkól.

El akarom kerülni, hogy gyengének gondoljanak a közismereti tárgyak terén.

El akarom kerülni, hogy gyengének lássanak a közismereti tantárgyakból.

Fontos célom a közismereti tantárgyakból, hogy ne legyek rosszabb, mint a többiek.

Tanulást kerülő cél

A közismereti tárgyak feladatait próbálom a lehető legkevesebb munkával elvégezni.

A közismereti tárgyak feladatait próbálom a lehető leggyorsabban befejezni.

Az egyik célom, hogy minél hamarabb végezzek a közismereti tantárgyak feladataival.

Próbálom minél kevesebb munkával megoldani a közismereti tárgyak feladatait.

4. sz. melléklet

Az Iskolai motiváció kérdőív

1.	Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.
2.	A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.
3.	Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.
4.	Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.
5.	Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.
6.	Az iskola unalmas. (-)
7.	Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.
8.	Nekem nagyon fontos, hogy a tanárain tudják, bennem bízhatnak.
9.	A büntetés az iskolában mindig igazságtalan. (-)
10.	A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe. (-)
11.	Nagyon jól esik nekem, hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.
12.	Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.
13.	Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.
14.	Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni. (-)
15.	Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését. (-)
16.	A legtöbb óra unalmas. (-)
17.	Inkább bevallom, ha elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam.
18.	Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola. (-)
19.	Jobb, ha kijavíttatják a hibáimat, mint ha elnézik azokat.
20.	A tanárain akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem. (-)
21.	A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában.
22.	Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék. (-)
23.	Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom. (-)
24.	Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak. (-)
25.	Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.
26.	Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.
27.	Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom.
28.	Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.
29.	Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket.

30.	Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám. (–)
31.	Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.
32.	A legtöbb tanár nem veszi azt a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat. (–)
33.	Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam. (–)
34.	Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.
35.	Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát. (–)
36.	Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.
37.	Mindig találok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom. (–)
38.	Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést. (–)
39.	Valahogy mindig mentségeket kell keresnem. (–)
40.	A szüleim túl sokat követelnek, s túl nagy nyomást gyakorolnak rám. (–)
41.	A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit. (–)
42.	Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában. (–)
43.	Úgy veszem észre, a többieknek elég nehéz jól kijönni velem. (–)
44.	Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.
45.	Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet. (–)
46.	Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.
47.	Ha valamiben számíthatnak rám, mindig el is végzem.
48.	Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.
49.	Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok.
50.	A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban. (–)
51.	Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.
52.	A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.
53.	Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.
54.	Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg. (–)
55.	Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.
56.	Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.
57.	Mindig igyekszem megfelelni a szüleim bizalmának.
58.	Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet. (–)
59.	A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb. (–)
60.	A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól. (–)

5. sz. melléklet

Motivációs stratégiák kérdőív

K É R D Ő Í V

A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként szeretnék megkérni, hogy a kérdőív kitöltésével segítsd a munkámat. A kérdőív kitöltése önkéntes és név nélküli. A kutatás az önszabályozó tanulás és a tanulási motiváció kapcsolatát vizsgálja szakközépiskolások körében. Köszönöm a munkádat!

1. Személyes adatok:

Neme: Fiú Leány
Életkor: 15 16 17 18 19 20 21 22
Évfolyam: 9 11
Szakma:
Kitöltés helyszíne (város)

2. Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége:

2/1 Édesapád

Egyetemet végzett
Főiskolát végzett
Érettségije van
Szakmunkás bizonyítványa van
Általános iskolát végzett
Nem fejezte be az általános iskolát
iskolát
Nem tudom

2/2. Édesanyád

Egyetemet végzett
Főiskolát végzett
Érettségije van
Szakmunkás bizonyítványa van
Általános iskolát végzett
Nem fejezte be az általános
iskolát
Nem tudom

3. Általában hogy érzed magad a családban, amikor együtt vagytok?

(Jelöld a skálán – az „1” jelenti, hogy nagyon rosszul, a „5” pedig, hogy nagyon jól)

1 2 3 4 5

4. Másokhoz viszonyítva milyenek tartod a családbod anyagi helyzetét?

Átlagosnál jobb

Átlagos

Átlagosnál rosszabb

5. Milyen volt a félévi átlagod:

5.1. Volt-e tantárgyi bukásod? igen nem

5.2. Ha igen, hány tantárgyból buktál?.....

6. Mennyi időt tanulsz naponta?

7. Miért azt a szakmát választottad, amit jelenleg tanulsz?

.....

8. Tetszik az általad tanult szakma? Indokold döntésedet!

igen

nem

Indoklás:

9. Kérlek, fejezd be a következő nyitott mondatokat!

9/1 A legkellemesebb élményem ebben az iskolában az volt, amikor,

.....

.....

9/2 A legkellemetlenebb élményem ebben az iskolában az volt, amikor

.....

.....

10. Sorold fel kedvenc tantárgyaidat!

.....

.....

.....

.....

11. Melyik tantárgyakat kedveled a legkevésbé?

.....

12. Milyen változtatásokat javasolnál, hogy szívesebben vegyél részt az iskolai feladatokban?

.....

.....

13. Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

Kérlek, hogy az alábbi hétfokú skálán karikázd be azt a számot, amelyik legjobban kifejezi a véleményedet!

1 = egyáltalán nem igaz rám

7 = nagyon igaz rám

1.	Azokat a tanórai tevékenységeket szeretem leginkább, amelyek kihívást jelentenek, így új dolgokat tanulhatok meg.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Más tanulókhöz viszonyítva azt várom, hogy jól teljesítsék.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Olyan ideges vagyok a dolgozatírás alatt, hogy nem emlékszem arra, hogy mit tanultam.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Fontos számomra, hogy megtanuljam mindazt, amit ebben az osztályban tanítanak.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Biztos vagyok benne, hogy megértem a fogalmakat, amelyeket az adott tantárgyból tanítottak.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Azt gondolom, hogy képes leszek használni más osztályokban is, amit ebben az osztályban tanultam.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Arra számítok, hogy nagyon jó tanuló leszek ebben az osztályban.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Az osztálytársakkal összehasonlítva, azt gondolom, hogy jó tanuló vagyok.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Gyakran választok olyan témákat, amelyekből tanulni fogok valamit, még akkor is, ha több munkát igényelnek.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Biztos vagyok benne, kiváló munkát tudok végezni az osztálynak kiadott kérdésekben és feladatokban.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Nyugtalan és ideges vagyok, amikor dolgozatot írok.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Azt gondolom, hogy jó jegyeket fogok szerezni ebben az osztályban.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Még akkor is, ha rosszul csinálom valamit a dolgozatban, megpróbálok tanulni a hibáimból.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Azt gondolom, hogy az, amit ebben az osztályban tanulok, az hasznos számomra, ha tudom.	1	2	3	4	5	6	7
15.	A tanulási képességeim kitűnőek az osztálytársaimmal összehasonlítva.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Azt gondolom, hogy amit ebben az osztályban tanulunk, az érdekes.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Az osztálytársakkal összehasonlítva, azt gondolom, hogy nagyon sokat tudok az adott témáról.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Tudom, hogy képes vagyok megtanulni a tananyagot.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Nagyon aggódom a dolgozatok miatt.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Fontos számomra, hogy megértsem a tananyagot.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Amikor dolgozatot írok, arra gondolok, hogy milyen gyengén teljesítek.	1	2	3	4	5	6	7

22.	Amikor a dolgozatra készülök, megpróbálom összegyűjteni az információkat az osztályból és a könyvből.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Amikor a házi feladatot csinálom, megpróbálok visszaemlékezni arra, hogy mit mondott a tanár az osztályban, így a kérdéseket helyesen tudom megválaszolni.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Kérdéseket teszek fel magamnak, hogy biztos legyek, hogy tudom a tananyagot, amit tanultam.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Nehezen tudom eldönteni, mi a fontos abban, amit olvastam.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Amikor nehéz a feladat vagy feladom, vagy csak a könnyű részeket tanulom meg.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Amikor tanulok, a fontos dolgokat lefordítom a saját szavaimra.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Mindig megpróbálom megérteni, amit a tanár mond, ha nincs is értelme.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Amikor a dolgozatra készülök, megpróbálok annyi tényre emlékezni, amennyire csak tudok.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Tanulásom során, átmásolom az órai jegyzeteimet, hogy segítsen emlékezni a tananyagra.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Megoldom a feladatokat és megválaszolom a fejezet végén lévő kérdéseket, még akkor is, ha egyébként nem kell megcsinálni.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Még akkor is, ha tananyag unalmas és nem érdekes, akkor is tovább dolgozom, amíg be nem fejezem.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Amikor dolgozatra készülök, felmondom magamnak a fontos dolgokat.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Mielőtt el kezdek tanulni, átgondolom a dolgokat, hogy mit kell megtanulnom.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Amit a régi házi feladatból és a tankönyvből megtanultam, az új feladatok megoldásánál felhasználom.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Gyakran érzem úgy, hogy amit az adott tantárgyból olvastam, nem tudom, miről szól.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Azt veszem észre magamon, hogy amikor a tanár beszél, én más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek arra, amit mond.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Amikor tanulok egy témát, igyekszem mindent egymáshoz kapcsolni.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Amikor olvasok, időnként megállok egy időre és átnézem azt, amit elolvastam.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Amikor a tananyagot olvasom, elmondom magamnak a szavakat újra és újra, hogy segítsen emlékezni rá.	1	2	3	4	5	6	7
41.	Aláhúzom a lényegét a könyvben, hogy segítsen a tanulásban.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Keményen dolgozom, hogy jó osztályzatot kapjak, még ha nem is szeretem a tantárgyat.	1	2	3	4	5	6	7
43.	Szeretem, amit ebben az osztályban tanulunk.	1	2	3	4	5	6	7
44.	Amikor olvasok, igyekszem a tananyagot olyan dolgokhoz kapcsolni, amelyeket már tudok.	1	2	3	4	5	6	7

6. sz. melléklet

Szakmacsoportok Magyarországon

Sorszám	Szakmacsoport
1.	Egészségügy
2.	Szociális szolgáltatások
3.	Oktatás (oktatás, pedagógia)
4.	Művészet, közművelődés, kommunikáció (zene-, tánc-, képző-, és iparművészet, színházművészet-bábművészet, színházművészet, sajtó, közművelődés)
5.	Gépészet (gépgyártás, gépszerelés, gépkezelés, bányászat, kohászat, finommechanika, anyagvizsgálat, automatika, hegesztés, felületkezelés, minőségbiztosítás)
6.	Elektrotechnika-elektronika (elektrotechnika, elektronika, távközléstechnika)
7.	Informatika (szoftver)
8.	Vegyipar (vegyipar, laborvizsgálatok)
9.	Építészet (építészet, építőipar, építőanyag-ipar, közlekedésepítő)
10.	Könnyűipar (ruha-, textil-, bőr-, szőrme-, cipőipar)
11.	Faipar
12.	Nyomdaipar
13.	Közlekedés
14.	Környezetvédelem-vízgazdálkodás
15.	Közgazdaság
16.	Ügyvitel
17.	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció (kereskedelem, marketing, üzleti adminisztráció, menedzselés, nem gazdasági ügyintézés, szervezés)
18.	Vendéglátás-idegenforgalom (vendéglátás, idegenforgalom, turizmus)
19.	Egyéb szolgáltatások (személyi, biztonsági, polgári védelmi, rendészeti szolgáltatások, honvédelem, tűzvédelem, munkavédelem, kis- és kézművesipar)
20.	Mezőgazdaság (növénytermesztés, kertészet, állattenyésztés, erdészet, vadászat, halászat, térképészet)
21.	Élelmiszeripar

Forrás: 37/2003. (XII. 27.) OM rendelet, 9-10. o.

7. sz. melléklet

Az első adatfelvételen részt vett diákok által tanult szakmák szakmacsoportba sorolása (saját szerkesztés)

Szakmacsoport	Szakmák
Művészet, közművelődés, kommunikáció	Kerámia, porcelánkészítő
Gépészet	Hegesztő; Ipari gépész; Lakatos; Szerkezetlakatos; Víz- és csatornarendszerszerelő
Elektrotechnika-elektronika	Elektronikai műszerész; Villanszerelő
Építészet	Kőműves; Festő, mázoló, tapétázó
Könnyűipar	Női szabó
Faipar	Asztalos
Közlekedés	Karosszerialakatos
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	Eladó
Vendéglátás-idegenforgalom	Cukrász; Pincér; Szakács

8. sz. melléklet

Az első adatfelvételben részt vett diákok létszáma évfolyam, szakmacsoport és szakképző iskola székhelye szerint (saját szerkesztés)

Szakmacsoport	9. évfolyam					11. évfolyam					Összesen
	Kaposvár	Barcs	Fonyód	Pécs	Nagyatád	Kaposvár	Barcs	Fonyód	Pécs	Nagyatád	
Művészet, közművelődés, kommunikáció				8							8
Gépészet		5	8	26	14			8		13	74
Elektrotechnika-elektronika			12	1				5			18
Építészet		1	10				1	4		2	18
Közműipar		2									2
Faipar				14			10				24
Közlekedés		10					3				13
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	25	9	20		13	17	10	8		10	112
Vendéglátás-idegenforgalom	56	9			33	45				33	176
Összesen	81	36	50	49	60	62	24	25	0	58	445

9. sz. melléklet Az első adatfelvételen részt vevő tanulók megoszlása szakmák, évfolyamok, városok szerint (saját szerkesztés)

Szakma	9. évfolyam					11. évfolyam					Összesen
	Kaposvár	Barcs	Fonyód	Pécs	Nagyatád	Kaposvár	Barcs	Fonyód	Pécs	Nagyatád	
Eladó	25	9	20		13	17	10	8		10	112
Pincér		2			15					20	37
Asztalos				14			10				24
Kőműves		1	4				1	4			10
Karosszerialakatos		10					3				13
Női szabó		2									2
Szakács	38	7			9	27				13	94
Szerkezetlakatos		5		14				1			20
Cukrász	18				9	18					45
Festő, mázó, tapétázó			6							2	8
Hegesztő			8					4			12
Víz- és csatorna- rendszereszerelő				12							12
Villanyszerelő			12					5			17
Kerámia, porcelán készítő				8							8
Ipari gépész					14					13	27
Elektronikai műszerész				1							1
Lakatos								3			3
Összesen	81	36	50	49	60	62	24	25	0	58	445

10. sz. melléklet

A második adatfelvételen részt vevő diákok létszáma évfolyam, szakmák és szakképző iskola székhelye szerint (saját szerkesztés)

Szakmacsoport	9. évfolyam							11. évfolyam							Összesen
	Kaposvár	Pécs	Siklós	Dombóvár	Debrecen	Miskolc	Siófok	Kaposvár	Pécs	Siklós	Dombóvár	Debrecen	Miskolc	Siófok	
Eladó	26		11	6		16		19		8		20		9	115
Pincér	30					15	11	15		3	3			7	84
Cukrász	23				20			10			6			10	69
Szakács	13		10		16			16		10		18	8	5	96
Hegesztő				7							2				9
Asztalos		9		4					17						30
Pék										8					8
Villanszerelő				2							1				3
Bőrtermékkészítő (Bőrdíszműves)									9						9
Elektronikai műszerész									5						5
Épület- és szerekezetlakatos		11							8						19
Központifűtés- és gázhálózatrendszer- szerelő									11						11
Hűtő- és szellőzés rendszer-szerelő		11													11
Víz- és csatorna- rendszer-szerelő		8													8
Összesen	92	39	21	19	36	31	11	60	50	29	12	38	8	31	477

11. sz. melléklet

Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Elsajátítási teljesítmény-kereső_szakmai	Between Groups	46,574	1	46,574	4,693	0,031
	Within Groups	4316,890	435	9,924		
	Total	4363,465	436			
Elsajátítási teljesítmény-kerülő_szakmai	Between Groups	49,754	1	49,754	3,887	0,049
	Within Groups	5465,188	427	12,799		
	Total	5514,942	428			
Viszonyító teljesítmény-kereső_szakmai	Between Groups	22,572	1	22,572	1,202	0,274
	Within Groups	8093,501	431	18,778		
	Total	8116,074	432			
Viszonyító teljesítmény-kerülő_szakmai	Between Groups	155,408	1	155,408	11,015	0,001
	Within Groups	6066,777	430	14,109		
	Total	6222,185	431			
Tanulást kerülő_szakmai	Between Groups	26,835	1	26,835	2,358	0,125
	Within Groups	4893,478	430	11,380		
	Total	4920,313	431			

12. sz. melléklet

Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Elsajátítási teljesítmény-kereső_közismeret	Between Groups	27,816	1	27,816	2,309	0,129
	Within Groups	5084,068	422	12,048		
	Total	5111,884	423			
Elsajátítási teljesítmény-kerülő_közismeret	Between Groups	10,887	1	10,887	0,793	0,374
	Within Groups	5860,204	427	13,724		
	Total	5871,091	428			
Viszonyító teljesítmény-kereső_közismeret	Between Groups	0,690	1	0,690	0,040	0,842
	Within Groups	7414,031	425	17,445		
	Total	7414,721	426			
Viszonyító teljesítmény-kerülő_közismeret	Between Groups	45,252	1	45,252	3,061	0,081
	Within Groups	6252,663	423	14,782		
	Total	6297,915	424			
Tanulást kerülő_közismeret	Between Groups	0,144	1	0,144	0,012	0,912
	Within Groups	4995,312	425	11,754		
	Total	4995,457	426			

13. sz. melléklet

Célorientációk összehasonlítása nemek szerint szakmai tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Elsajátítási teljesítménykereső szakmai	Between Groups	9,213	1	9,213	0,920	0,338
	Within Groups	4354,251	435	10,010		
	Total	4363,465	436			
Elsajátítási teljesítménykerülő szakmai	Between Groups	63,603	1	63,603	4,982	0,026
	Within Groups	5451,338	427	12,767		
	Total	5514,942	428			
Viszonyító teljesítménykereső szakmai	Between Groups	343,386	1	343,386	19,041	0,000
	Within Groups	7772,688	431	18,034		
	Total	8116,074	432			
Viszonyító teljesítménykerülő szakmai	Between Groups	12,304	1	12,304	0,852	0,357
	Within Groups	6209,881	430	14,442		
	Total	6222,185	431			
Tanulást kerülő szakmai	Between Groups	4,773	1	4,773	0,418	0,519
	Within Groups	4915,540	430	11,431		
	Total	4920,313	431			

14. sz. melléklet

Célorientációk összehasonlítása nemek szerint közismereti tantárgyak esetén (saját szerkesztés)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Elsajátítási teljesítménykereső közismeret	Between Groups	24,593	1	24,593	2,040	0,154
	Within Groups	5087,291	422	12,055		
	Total	5111,884	423			
Elsajátítási teljesítménykerülő közismeret	Between Groups	11,779	1	11,779	0,858	0,355
	Within Groups	5859,312	427	13,722		
	Total	5871,091	428			
Viszonyító teljesítménykereső közismeret	Between Groups	165,308	1	165,308	9,691	0,002
	Within Groups	7249,414	425	17,057		
	Total	7414,721	426			
Viszonyító teljesítménykerülő közismeret	Between Groups	11,151	1	11,151	0,750	0,387
	Within Groups	6286,764	423	14,862		
	Total	6297,915	424			
Tanulást kerülő közismeret	Between Groups	4,832	1	4,832	0,411	0,522
	Within Groups	4990,625	425	11,743		
	Total	4995,457	426			

15. sz. melléklet

Az illeszkedés mértéke viszonyító teljesítménykereső (szakmai) célorientáció és nemek között (saját szerkesztés)

Model Summary ^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
Viszonyító telj.kereső by neme	,206 ^a	0,042	0,040	4,24665	1,757
a. Predictors: (Constant), Neme					
b. Dependent Variable: Viszonyító teljesítménykereső_szakmai					

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	343,386	1	343,386	19,041	,000 ^b
	Residual	7772,688	431	18,034		
	Total	8116,074	432			
a. Dependent Variable: Viszonyító teljesítménykereső_szakmai						
b. Predictors: (Constant), Neme						

16. sz. melléklet

Iskolai motiváció skálái nemenként (saját szerkesztés)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Melegség	Between Groups	16,308	1	16,308	0,727	0,394
	Within Groups	9401,107	419	22,437		
	Total	9417,416	420			
Identifikáció	Between Groups	60,224	1	60,224	3,357	0,068
	Within Groups	7534,705	420	17,940		
	Total	7594,929	421			
Affiliáció	Between Groups	43,122	1	43,122	3,374	0,067
	Within Groups	5099,287	399	12,780		
	Total	5142,409	400			
Independencia	Between Groups	18,190	1	18,190	1,598	0,207
	Within Groups	4622,310	406	11,385		
	Total	4640,500	407			
Kompetencia	Between Groups	1,553	1	1,553	0,103	0,749
	Within Groups	6337,212	419	15,125		
	Total	6338,765	420			
Érdeklődő	Between Groups	13,258	1	13,258	0,832	0,362
	Within Groups	6566,703	412	15,939		
	Total	6579,961	413			
Lelkiismeret	Between Groups	12,231	1	12,231	0,817	0,367
	Within Groups	6091,798	407	14,968		
	Total	6104,029	408			
Rendszükséglet	Between Groups	1,062	1	1,062	0,073	0,787
	Within Groups	6036,506	415	14,546		
	Total	6037,568	416			
Felelősség	Between Groups	0,026	1	0,026	0,002	0,962
	Within Groups	4645,736	418	11,114		
	Total	4645,762	419			
Presszióérzés	Between Groups	1,320	1	1,320	0,064	0,800
	Within Groups	8354,000	408	20,475		
	Total	8355,320	409			

17. sz. melléklet

Presszióérzés városonként (saját szerkesztés)

Descriptives								
Presszióérzés								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nagyatád	110	17,71	3,951	0,376	16,971	18,465	6,00	30,00
Pécs	47	20,53	4,437	0,647	19,229	21,834	10,00	30,00
Fonyód	64	17,37	5,472	0,684	16,007	18,742	6,00	30,00
Barcs	57	18,63	4,864	0,644	17,340	19,922	7,00	27,00
Kaposvár	132	17,84	4,082	0,355	17,137	18,543	7,00	28,00
Total	410	18,15	4,519	0,223	17,714	18,592	6,00	30,00

Multiple Comparisons						
Dependent Variable:						
LSD						
(I) Város		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nagyatád	Pécs	-2,81373*	0,77469	0,000	-4,3366	-1,2908
	Fonyód	0,34318	0,69889	0,624	-1,0307	1,7171
	Barcs	-0,91340	0,72552	0,209	-2,3396	0,5129
	Kaposvár	-0,12273	0,57391	0,831	-1,2510	1,0055
Pécs	Nagyatád	2,81373*	0,77469	0,000	1,2908	4,3366
	Fonyód	3,15691*	0,85398	0,000	1,4781	4,8357
	Barcs	1,90034*	0,87590	0,031	0,1785	3,6222
	Kaposvár	2,69101*	0,75512	0,000	1,2066	4,1754
Fonyód	Nagyatád	-0,34318	0,69889	0,624	-1,7171	1,0307
	Pécs	-3,15691*	0,85398	0,000	-4,8357	-1,4781
	Barcs	-1,25658	0,80963	0,121	-2,8482	0,3350
	Kaposvár	-0,46591	0,67713	0,492	-1,7970	0,8652
Barcs	Nagyatád	0,91340	0,72552	0,209	-0,5129	2,3396
	Pécs	-1,90034*	0,87590	0,031	-3,6222	-0,1785
	Fonyód	1,25658	0,80963	0,121	-0,3350	2,8482
	Kaposvár	0,79067	0,70458	0,262	-0,5944	2,1758
Kaposvár	Nagyatád	0,12273	0,57391	0,831	-1,0055	1,2510
	Pécs	-2,69101*	0,75512	0,000	-4,1754	-1,2066
	Fonyód	0,46591	0,67713	0,492	-0,8652	1,7970
	Barcs	-0,79067	0,70458	0,262	-2,1758	0,5944

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA					
Presszióérzés városonként					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	351,431	4	87,858	4,446	0,002
Within Groups	8003,888	405	19,763		
Total	8355,320	409			

18. sz. melléklet

Presszióérzés szakmacsoportonként (saját szerkesztés)

Test of Homogeneity of Variances					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Presszióérzés	Based on Mean	3,551	7	401	0,001
	Based on Median	3,084	7	401	0,004

ANOVA					
Presszióérzés					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	284,813	8	35,602	1,769	0,081
Within Groups	8070,507	401	20,126		
Total	8355,320	409			

19. melléklet

Szakképző iskolások motivációs mintázata (saját szerkesztés)

Descriptives									
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba	95% Megbízhatósági tartomány		Minimum	Maximum
						Alsó érték	Felső érték		
KÖVETŐ	9	230	60,10	8,75	0,58	58,97	61,24	34,00	87,00
	11	153	59,57	9,69	0,78	58,02	61,12	33,00	86,00
	Total	383	59,89	9,13	0,47	58,97	60,81	33,00	87,00
ÉRDEKLŐDŐ	9	232	57,43	7,92	0,52	56,41	58,46	38,00	82,00
	11	151	55,77	8,82	0,72	54,35	57,19	33,00	86,00
	Total	383	56,78	8,31	0,42	55,94	57,61	33,00	86,00
TELJESÍTŐ	9	239	62,75	9,06	0,59	61,60	63,91	41,00	87,00
	11	146	61,66	8,85	0,73	60,21	63,10	38,00	85,00
	Total	385	62,34	8,98	0,46	61,44	63,24	38,00	87,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
KÖVETŐ	Between Groups	26,369	1	26,369	0,316	0,574
	Within Groups	31813,025	381	83,499		
	Total	31839,394	382			
ÉRDEKLŐDŐ	Between Groups	252,905	1	252,905	3,686	0,056
	Within Groups	26143,784	381	68,619		
	Total	26396,689	382			
TELJESÍTŐ	Between Groups	108,792	1	108,792	1,350	0,246
	Within Groups	30867,312	383	80,594		
	Total	30976,104	384			

20. melléklet

Tanulók tanulásra fordított ideje naponta (saját szerkesztés)

Tanulási idő/nap	Létszám	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Semennyit	107	22,4	23,7	23,7
Fél óránál kevesebbet	69	14,5	15,3	38,9
Fél és egy óra között	142	29,8	31,4	70,4
1-1,5 óra	17	3,6	3,8	74,1
1,6-2 óra	85	17,8	18,8	92,9
Kettőnél többet	32	6,7	7,1	100,0
Összesen	452	94,8	100,0	
Hiányzó létszám	25	5,2		
Összesen	477	100,0		

21. melléklet

Önhatékonyság és önszabályozás kapcsolata a tanulási idővel (saját szerkesztés)

Descriptive Statistics			
	Átlag	Szórás	N
Önhatékonyság	31,99	9,914	428
Önszabályozás	34,62	8,086	421
Tanulási idő	3,00	1,591	452

Correlations				
		Önhatékonyság	Önszabályozás	Tanulási idő
Önhatékonyság	Pearson Correlation	1	,477**	,100*
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,042
	N	428	398	410
Önszabályozás	Pearson Correlation	,477**	1	,258**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000
	N	398	421	403
Tanulási idő	Pearson Correlation	,100*	,258**	1
	Sig. (2-tailed)	0,042	0,000	
	N	410	403	452

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

22. melléklet

Családdal való kapcsolat hatása az önszabályozásra (saját szerkesztés)

	Átlag	Szórás	N
Érzés a családdal	4,32	0,860	472
Önszabályozás	34,62	8,086	421
Correlations			
		Érzés a családdal	önszabályozás
Érzés a családdal	Pearson Correlation	1	,222**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	472	417
Önszabályozás	Pearson Correlation	,222**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	417	421

23. melléklet

Családdal való kapcsolat hatása az önhatékonyagra (saját szerkesztés)

	Átlag	Szórás	N
Érzés a családdal	4,32	0,860	472
Önhatékonyág	31,9930	9,914	428
Korrelációk			
		Érzés a családdal	Önhatékonyág
Érzés a családdal	Pearson Correlation	1	,239**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	472	424
Önhatékonyág	Pearson Correlation	,239**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	424	428

** A korreláció 0,01 értéken szignifikáns.

24. melléklet

Szülők iskolai végzettsége és az önszabályozó stratégiák kapcsolata (saját szerkesztés)

		Apa végzettsége	Anya végzettsége	Kognitív stratégia használata	Önszabályozás
Apa végzettsége	Pearson Correlation	1	,558**	0,018	-0,022
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,728	0,664
	N	464	459	383	410
Anya végzettsége	Pearson Correlation	,558**	1	-0,068	-,109*
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,183	0,027
	N	459	467	387	414
Kognitív stratégia használata	Pearson Correlation	0,018	-0,068	1	,590**
	Sig. (2-tailed)	0,728	0,183		0,000
	N	383	387	392	367
Önszabályozás	Pearson Correlation	-0,022	-,109*	,590**	1
	Sig. (2-tailed)	0,664	0,027	0,000	
	N	410	414	367	421
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

25. sz. melléklet

Önszabályozás és önhatékonyság eredményei (saját szerkesztés)

Descriptives								
		N	Átlag	Standard hiba	95% megbízhatósági tartomány		Minimum	Maximum
					Alsó érték	Felső érték		
Önhatékonyság	Fiú	203	32,85	0,66	31,56	34,15	11,00	56,00
	Leány	225	31,22	0,69	29,86	32,58	10,00	53,00
	Total	428	31,99	0,48	31,05	32,93	10,00	56,00
Önszabályozás	Fiú	196	34,81	0,53	33,76	35,86	15,00	63,00
	Leány	225	34,46	0,57	33,33	35,59	13,00	61,00
	Total	421	34,62	0,39	33,85	35,39	13,00	63,00

Descriptives								
		N	Átlag	Standard hiba	95% megbízhatósági tartomány		Minimum	Maximum
					Alsó érték	Felső érték		
Önhatékonyság	9	228	32,00	0,67	30,68	33,32	10,00	56,00
	11	200	31,99	0,69	30,63	33,34	11,00	53,00
	Total	428	31,99	0,48	31,05	32,93	10,00	56,00
Önszabályozás	9	222	34,89	0,55	33,81	35,97	13,00	63,00
	11	199	34,32	0,57	33,20	35,43	15,00	57,00
	Total	421	34,62	0,39	33,85	35,39	13,00	63,00

Correlations				
		Neme	Önhatékonyság	Önszabályozás
Neme	Pearson Correlation	1	-0,082	-0,022
	Sig. (2-tailed)		0,089	0,660
	N	477	428	421
Önhatékonyság	Pearson Correlation	-0,082	1	,477**
	Sig. (2-tailed)	0,089		0,000
	N	428	428	398
Önszabályozás	Pearson Correlation	-0,022	,477**	1
	Sig. (2-tailed)	0,660	0,000	
	N	421	398	421

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

26. sz. melléklet

A szakmaválasztás és azzal való elégedettség kapcsolata (saját szerkesztés)

Correlations			
		Szakmaválasztás indoka	Tetszik a szakma?
Szakmaválasztás indoka	Pearson Correlation	1	,176**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	458	457
Tetszik a szakma?	Pearson Correlation	,176**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	457	473

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

27. sz. melléklet

Szakmaválasztás indoka és szakmaválasztással való elégedettség kapcsolata (saját szerkesztés)

Szakmaválasztás indoka * Tetszik-e a szakma Crosstabulation				
Szakmaválasztás indoka		Tetszik a szakma?		Total
		Igen	Nem	
Érdekelt	Válaszok száma	48	6	54
	Tetszik-e a szakma %-ában	12,5%	8,1%	11,8%
Szeretek főzni	Válaszok száma	81	2	83
	Tetszik-e a szakma %-ában	21,1%	2,7%	18,2%
Tetszett a szakma	Válaszok száma	123	14	137
	Tetszik-e a szakma %-ában	32,1%	18,9%	30,0%
Ehhez volt kedvem	Válaszok száma	5	0	5
	Tetszik-e a szakma %-ában	1,3%	0,0%	1,1%
Családi ismerős miatt	Válaszok száma	18	3	21
	Tetszik-e a szakma %-ában	4,7%	4,1%	4,6%
Jó ötletnek tűnt	Válaszok száma	1	7	8
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,3%	9,5%	1,8%
Ez áll közel hozzám	Válaszok száma	3	1	4
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,8%	1,4%	0,9%

Szakmaválasztás indoka		Tetszik a szakma		Total
		Igen	Nem	
Jól lehet keresni	Válaszok száma	14	3	17
	Tetszik-e a szakma %-ában	3,7%	4,1%	3,7%
Ide vettek fel	Válaszok száma	20	24	44
	Tetszik-e a szakma %-ában	5,2%	32,4%	9,6%
Szülők javasolták	Válaszok száma	9	3	12
	Tetszik-e a szakma %-ában	2,3%	4,1%	2,6%
Betegség miatt csak ezt tanulhatja	Válaszok száma	1	0	1
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,3%	0,0%	0,2%
El lehet helyezkedni a szakmában	Válaszok száma	13	1	14
	Tetszik-e a szakma %-ában	3,4%	1,4%	3,1%
Ezt ajánlották (tanár)	Válaszok száma	5	0	5
	Tetszik-e a szakma %-ában	1,3%	0,0%	1,1%
Nem nehéz	Válaszok száma	3	1	4
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,8%	1,4%	0,9%
Gyermekkorom óta ezt akarom	Válaszok száma	16	2	18
	Tetszik-e a szakma %-ában	4,2%	2,7%	3,9%
Csak hogy legyen szakmám	Válaszok száma	1	1	2
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,3%	1,4%	0,4%
Egyéb	Válaszok száma	14	5	19
	Tetszik-e a szakma %-ában	3,7%	6,8%	4,2%
Célom van vele	Válaszok száma	7	1	8
	Tetszik-e a szakma %-ában	1,8%	1,4%	1,8%
Ki akarom magam próbálni	Válaszok száma	1	0	1
	Tetszik-e a szakma %-ában	0,3%	0,0%	0,2%
Összesen	Válaszok száma	383	74	457
	Tetszik-e a szakma %-ában	100,0%	100,0%	

28. sz. melléklet

Javaslatok az iskolai klíma változtatására

Javaslat	Előfordulás gyakorisága
10. évf. felett iskolai csoportos gyakorlat	1
45 perccel később kezdődjenek a tanórák	5
Annyi hely nincs a lapon, ezen már nem lehet segíteni	2
Beszéljenek szebben a gyerekekkel, kedvesebbek legyenek a tanárok	11
Cigány vagyok	1
Csoportmunka	10
Egyéb: fűtés, mosdó tisztasága, tisztaság, tisztább környezet	27
Gyerekek csendesebben lennének, viselkedés	5
Hosszabb szünetek, több szünet	7
Jó hangulatban teljen a tanóra	3
Jobb nyersanyag	1
Jobb oktatási segédanyag	1
Jöbber technikai eszközök	1
Karantén	1
Kevesebb írás, több magyarázat	3
Kevesebb óraszám	68
Kevesebb ordibálás, több magyarázat	2
Kevesebb osztálylétszám	1
Kevesebb stressz, kevesebb elvárás	2
Kevesebb tantárgy	1
Kevesebb tanulás, tananyag	7
Kirándulás	1
Kivételezés mellőzése	2
Lassabban diktálják a feladatokat	1
Lefárad a munkahelyén, otthon, nincs kedve	1
Legyen (újra) büfé	2
Legyen ebédlő	2
Legyen kijelölt hely a dohányzásra	6
Legyen több önbizalmam	1
Legyenek könnyebb feladatok	1
Legyenek türelmesek a tanárok	1
Lehessen órán enni	2
Lehessen órán mobilozni	5
Más felfogásom legyen	1
Mindent, sok mindent	7
Ne kelljen szünetben kimenni a teremből	2
Ne kötelezzék az embert	2
Ne legyen ekkora szigor	5

Javaslat	Előfordulás gyakorisága
Ne legyen kötelező a testnevelés, kevesebb testnevelés óra	4
Ne ordítozzanak, amikor nem jól viselkedünk	1
Nem tudnának olyat változtatni	1
Nem tudom	35
Nem vennék részt semmilyen iskolai programban	2
Olyet tanítsanak, amik fontosak lesznek, ha felnövök	1
Osztállyal kapcsolatos javaslatok	4
Pár tanárt nem hagynám tanítani, jobb tanárok legyenek, új tanárt kér	8
Projektmunka	6
Rövidebb órák	3
Semmit	39
Sok interaktív óra, érdekesebb órák, videó, mozgalmas órák	30
Szakkör	1
Szünetben lehessen kimenni a friss levegőre	7
Tananyag tableten legyen, ne könyvben	1
Tanár-diák együttműködés	2
Tanárok hozzáállása	7
Tanárok tönkreteszik a gyermekkor utolsó éveit	1
Tanulók fegyelmezése	2
Telefonos vagy számítógépes feladatok	3
Testnevelé felszerelés hiánya miatt kirugnak valakit	1
Több érdemjegyet kapni	3
Több gyárlátogatás	1
Több játékos feladat	4
Több közös munka	1
Több önálló feladat	1
Több ösztöndíj	5
Több sportnap, diáknapi, sport, iskolai rendezvény	12
Több szakmai óra	7
Több szorgalmi feladat, otthoni feladat	4
Több verseny	1
Türelmesek legyenek a tanárok	4
Választható tantárgyak	1