

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 tézisei

Témavezető

Dr. habil. Bálint Ágnes

egyetemi docens



Pécs, 2021.

BEVEZETÉS

A társadalmi fejlődés központi kérdése, hogy a felnövekvő generáció megismerje az előző nemzedékek 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. 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 újdonságok, illetve az újonnan megjelenő szakmák elsajátítását lehetővé teszik (Sütő, 2019).

Régóta foglalkoztatja a pedagógusokat az a kérdés, hogyan lehet a tanulók érdeklődését felkelteni, a tanulás iránti elkötelezettségüket fokozni. Mi ösztönzi az egyes diákokat a minél jobb tanulmányi eredmény elérésére, szemben másokkal, akik csupán a tanulás elkerülésére törekszenek. A szakképző iskolában oktatók gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a velük szemben, az iskolapadban ülő diákok egy része nem akar a tanórai feladatokban részt venni, nem akar tanulni. Az iskolai eredményesség szempontjából kardinális kérdés, milyen faktorok hatnak a tanulási motivációra, hogyan növelhető az oktatás hatékonysága. A tanulók nem jellemezhetők a motiváció meglétével vagy teljes hiányával. Minőségi különbségek vannak abban, hogyan válnak a tanulók motiválttá, és ezek a különbségek jelentősen befolyásolják a teljesítményüket.

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 triász 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 a szakgimnáziumba, néhány esetben kötelezően beiskolázták őket valamelyik szakmára, gyakran hátrányos helyzetűek.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A tanulási motiváció komplexitása miatt multidiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai aspektusból történő) vizsgálata elengedhetetlen.

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.

A nevelésszociológia a nevelés szociológiai szempontú vizsgálatát jelenti. 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). 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). Szoros kapcsolat van a társadalmi-demográfiai helyzet, az iskolába való bejutás, a bennmaradás/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 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, 2001). 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).

Roth (1969) szerint a tanulási motiváció a tanulás érdekében kifejtett erőfeszítés készsége, Correll (1966) a tanulásra való ösztönöztséget tekinti tanulási motivációnak (Réthyné, 2001, 2003). Réthyné (2001) 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)

McCall (1995) megfogalmazása szerint az elsajátítási motiváció az egyént kitaró próbálkozásra ösztönzi olyan célok elérése érdekében, amelyek megvalósíthatósága kissé bizonytalan. A cél elérhetőségében rejlő *kisfokú bizonytalanság* kulcsfontosságú faktora az elsajátítási motivációnak. 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 koncentrálni kezd (Józsa, 2001).

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 követelményteli teljesítésre való fáradozásból és a felelősségvállalásból összetevődő *morális* motívumaik. A három motivációs terület fejlettsége, erőssége vagy gyengesége az adott gyermek motivációs térképen kirajzolja az egyén motivációs struktúráját (Kozéki és Entwistle, 1986).

A szakképző iskolák a tanulók összetétele miatt nem nevezhetők magas presztízsűnek. Az elmúlt évek oktatási expanziójának köszönhetően a mai 30–40 éves szülők korosztályában már viszonylag magas a szakképzettséggel és érettséggel 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 presztízs-vesztéshez. 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 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 tanulószervezési összetevők közül kiemelendő a tanítási célok, módszerek és elvárások közvetlen, világos és pontos kommunikációja (Széll, 2017, 2018, 2020).

A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK, VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

Kutatás célja

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 lehetőségek felkutatására, amelyek a vizsgálatba bevont diákok tanulási kedvére kedvezően hatnak.

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

Kutatási kérdések

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

1. Milyen összefüggések mutathatók a ki a célorientációk és az iskolai motiváció összetevői között?
2. Milyen kapcsolat áll fenn az önszabályozás, illetve önhatékonyság és a szülőkkel való kapcsolat minősége, valamint a tanulásra fordított idő között?
3. Mi alapján választottak iskolát a diákok, mennyire elégedettek a választásukkal, milyen élményeket szereztek az iskolában és milyen javaslataik vannak, hogy szívesebben vegyenek részt az iskolai feladatokban?

Kvantitatív kutatás

Kutatásunk lebonyolítása két szakaszban történt. A 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.

A kutatás második szakaszában *Pintrich és De Groot (1990)* által kifejlesztett - Motivációs Stratégiák a Tanulási Kérdőívhez (*Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*) – kérdőívet használtuk.

Alkalmazott módszer

Az első mintavétel során *nem valószínűségi eljárások* alkalmazására került sor: egyrészt elméleti 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 középfokú intézményben, és a tanév végén szakmai vizsgát tesznek. 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 reprezentativitás nem valósult meg, a vizsgálatba bevont szakképző iskolák kiválasztása ún. kényelmi 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 kértem az iskolák igazgatóitól. A papíralapú kérdőíveket – postai úton – az iskolák rendelkezésére bocsátottam. Az igazgatók közreműködésével az osztályfőnökök töltették ki a kérdőíveket. A kitöltött kérdőíveket szintén postai úton kaptam 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, évfolyamára, életkorára, a tanult szakmára, valamint az iskola helyszínére vonatkozóan is szerepeltek kérdések.

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 felkértem, hogy segítsék a munkámat, azáltal, hogy az iskolájukba járó diákokkal kitöltetnek 30-60 db kérdőívet, amelyet mellékletben megküldtem, felajánlva a nyomtatott verzió megküldésének lehetőségét is. Öt szakképző iskolából érkezett visszajelzés, és ki is töltötték a kérdőíveket. Ezek mellett két olyan iskola is részt vett, amelyek 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 kérdőívek adatainak elsődleges rögzítését és feldolgozását az IBM SPSS programcsomag 25.0 verziójával valósítottuk meg.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

A minta jellemzői

Az első felmérésünk keretében 5 iskola 445 tanulója vett részt, 9. és 11. évfolyamon (17 szakmában), 243 fiú és 202 leány. A diákok átlagéletkor 16,62 év, 9. évfolyamon: 15,86 év; 11. évfolyamon 17,85 év. A második adatfelvételben 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. 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.

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. 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.

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 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 célok (negatív motivációs indikátor), 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. 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.

A vizsgálat eredményei szerint 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 *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. 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. 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

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 szakmacsoportú 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.

Meghatároztuk az iskolai motiváció mintázatának átlagát, szórását. Egyutas varianciaanalízissel vizsgáltuk az évfolyamok és az iskola motiváció típusai közötti kapcsolatot, amelyet az 1. táblázat tartalmaz.

1. 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

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 szüksége, a bizalom fenntartásának, az érzelmi kapcsolatok megtartásának igénye.

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. 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 családotban, amikor együtt vagytok?” – kérdésre egy ötfokú Likert-skálán kellett bejelölniük a tanulóknak, milyen érzéseket élnek át, amikor együtt vannak a családjukkal.

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. Azért is figyelemre méltó a kapott eredmény, mert a serdülők számára rendkívüli fontossága van a családnak, mint támogató szociális közegnek. 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 szülőkkel 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). Lineáris regresszióval vizsgáltuk, hogy a szülőkkel való kapcsolat milyen mértékben határozza meg a tanulók önszabályozását. Az R^2 determinációs együttható (a korrelációs együttható négyzete) megmutatja, hogy a szülőkkel 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 önhatékonyosság közötti kapcsolatot.

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. A 6. hipotézis *nem igazolódott be*.

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

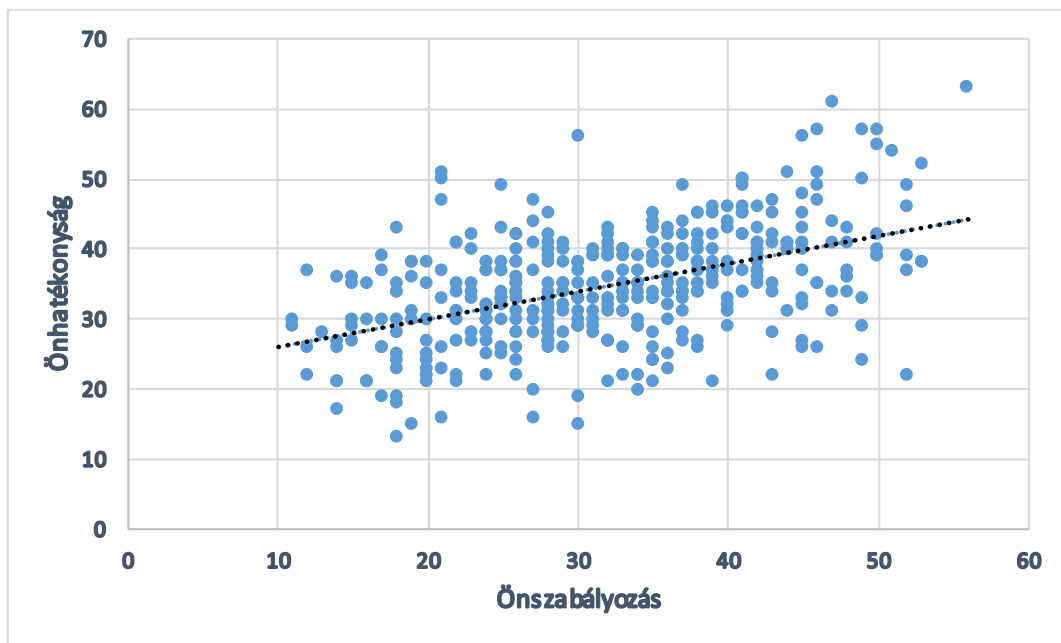
1. kutatási kérdés: Milyen összefüggés mutatható a ki a célorientációk és az iskolai motiváció össze tevői között?

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

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.

2. kutatási kérdés: Milyen kapcsolat mutatható ki az önhatékonyság/önszabályozás és a szülővel való kapcsolat minősége, valamint a tanulásra fordított idő között?

A jó önszabályozó tanulóknak rendszerint az önhatékonysága is magas szinten áll. Értékes célokat fogalmaznak meg önmaguk számára, és a saját tudásuk, készségeik fejlesztését tartják szem előtt. Az önszabályozó tanulók szorgalmasabbak és jobb a magatartásuk, mint társaiknak (Molnár, 2002). A 1. 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. Vizsgálva az önszabályozás és önhatékonyság kérdőívtetelekre 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.



1. ábra

*Az önszabályozás és az önhatékonyság közötti kapcsolat
(saját szerkesztés)*

A diákok önszabályozása magasabb szinten áll ($M=34,62$), mint az önhatékonysága ($M=31,99$). 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).

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

Kutatásunk során nyitott kérdések segítségével kívántunk választ kapni azokra a kérdésekre, amelyek révén 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.

A megkérdezett tanulók több mint háromnegyede elégedett az általa választott szakmával, 16% nyilatkozott úgy, hogy nem tetszik neki az a szakma, amelyet jelenleg tanul. 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 gyermekkorától annak a szakmának az elsajátítására készült, amit jelenleg is tanul, közülük 2 tanuló mégsem tetszik a szakma. Azon tanulók 1/3-a (32,4%), akiknek nem tetszik a szakma, nyilatkozott 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, illetve jó ötletnek tartották. Ez azt jelzi, hogy az osztálytermi környezetben megjelenő faktorok okozzák a szakmától való elidegenedést. Az okokat a „kellemetlen élmények” kérdésre leírt válaszok nevesítik. Ilyenek többek között 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 gyermekkorától szeretne elsajátítani és tetszik is neki. Ez nagymértékű elhivatottságot jelent részükről. Jellemzően, akik pozitív attitűddel álltak a választott szakmához („érdekel”, „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.

A tanulási motiváció szempontjából fontos szerepe van annak, hogy a tanulók hogyan érzik magukat iskolájukban. Összesen 61 különböző bejegyzés született arra a kérdésre válaszolva, hogy „Mi volt a legkellemetlenebb élményed az iskolában?”. 363 tanuló válaszolt erre a kérdésre, 114 tanuló nem írt semmit ehhez a részhez. 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 meg nap, mint nap. Harmadik helyre került – 28 tanuló által – leginkább a szakképző iskolákra jellemző iskolai erőszak.

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.

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. 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 vannak.

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 változtatossá 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”.

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 tanulóknak 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 (Urđan 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 Printrich, 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 (*Urđan 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 építkézhet akár az önálló gondolkodás, 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 kigondolni 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*).

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 metódusoknak el kell terjedni az osztálytermi gyakorlatban. A diákoknak el kell sajátítaniuk, hogyan tanulhatnak hatékonyabban.

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 szerettünk 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 tanulót azért választottuk, mert ők egy sajátos 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 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.

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

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 tehetné megállítaná az idő kerekét, és a fiatalok jövőjét legszívesebben olyanak képzelné el, amilyen a saját múltja volt (Toffler, 1971; Lannert, 2021. 18. o.)

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 neoliberais 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 2020. 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.

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, befolyásolhatja 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 az 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 biztosítja 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 elszorultak. 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 kötöttségek nélküli életre. *Bábosik (2007)* kijelentésével egyet kell értenünk, mely szerint a tanulással kapcsolatos motiválatlanság nem korrigálható. Ezt az állítást a 9. évfolyamon jelentkező lemorzsolódás támasztja alá. A tanulói évei 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 tanulók 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 (szabadulószoiba). 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.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ames, C. (1990): Motivation: What teachers need to know. *Teacher College Record*, **91**. 3. sz. 409-421.
- Bábosik Zoltán (2007): A szakképzés folyamatának pedagógiai problémái. *Szakképzési Szemle*, 1. sz. 62-77.
- 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.
- Correll, W. (1966): *Die verhaltenspsychologischen Grundlagen des programmierten Lehrmaschinen*. Donauwörth, Braunschweig.
- 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 (2000): A tantárgyakkal kapcsolatok attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343-366.
- 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.]
- 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.
- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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.]
- Imre Anna (2014): 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.]
- 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.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, **6**. 2. sz. 271-292.
- 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.

- 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.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31. sz. 313-327.
- Liskó Ilona (2006): A szakiskolák presztízsveszítése. *Educatio*, 2. sz. 252-267.
- 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.
- 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 (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 19-47.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12. 9. sz. 3–16.
- 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.
- Réthy Endréné (2001): 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 (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*. 101. 3. sz. 267–284.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozesse. *Die Deutsche Schule*, 6. 1. sz. 21-29.
- Sütő Éva (2019): Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – Gazdaság – Társadalom.* HERA évkönyvek VI. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 207-220.
- 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) [2021.02.16.]
- Toffler, A. (1971): *Future shock.* Bantam Books, New York.
- Urduan, 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.
- 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.

A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

TANULMÁNYOK

- Sütő Éva és Csima Melinda (2021): Célorientációk kapcsolata az iskolai motivációval szakképző iskolások aspektusából. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* **19**. 1-2. sz. 129-140.
- Sütő Éva (2021): Szakképző iskolások céljainak és tanulási motivációjának vizsgálata. In: Ács-Bíró Adrienn, Maisch Patrícia és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben IX*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 194-203.
- Sütő Éva (2021): A szakképző Iskolában tanuló Z generáció motivációjának vizsgálata a „Mindenkí” film kapcsán. In: Maisch Patrícia, Molnár-Kovács Zsófia és Szabó Hajnalka Piroska (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben VIII*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 274-283.
- Sütő Éva (2019): 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.
- Sütő Éva (2019): Learning motivation and self-regulated learning at vocational training schools. In: Bukor, J., Tóth, P., Nagy, M., Pukánszki, B., Csehiová, A., Tóth-Bakos, A., Józsa, K. és Szőköl, I. (szerk.): *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings*, Janos Selye University, Komárno, Szlovákia. 261-270.
- Sütő Éva (2019): 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 (2018): Tanulási motiváció minden életkorban. In: Baranyiné, Kóczy Judit; Fehér, Ágota (szerk.): *XXI. Apáczai-napok konferencia. "Útkeresés és újratervezés". Tanulmánykötet*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 272-278.
- Sütő Éva (2019): Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*. HERA évkönyvek VI. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 207-220.
- Sütő Éva (2017): Tanulj, küzdj vagy fuss! In: Borsos, É., Námesztovszki, Zs. és Németh, F. (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*. Tanulmánygyűjtemény. XI. nemzetközi tudományos konferencia, VI. módszertani konferencia, IV. IKT az oktatásban konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia. 385-394.
- 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.

Sütő Éva (2014): A Facebook® és a Z generáció kapcsolatának vizsgálata a 9. évfolyamos szakképző iskolások körében, 2013-ban. In: Havancsák Alexandra (szerk.): *Generációk hangja. Kutató Diákok Írásai II.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 83-113.

KONFERENCIA-ABSZTRAKTOK

Sütő Éva (2021): Átalakuló magyar szakképzés, főszerepben a „Z” generáció. In: *AHEA Submitted abstracts – 2021. [Conferences / 2021 - Online - University of Pécs / Accepted Abstracts - American Hungarian Educators Association \(ahea.net\)](https://www.ahea.net/conferences/2021-online)*

Sütő Éva (2020): Célorientációk kapcsolata az iskolai motivációval szakképző iskolások aspektusából. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok*, Szent István Egyetem, Gödöllő. 95.

Sütő Éva (2019): Tanulási motiváció és önszabályozó tanulás vizsgálata szakképző iskolások körében. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. 545.

Sütő Éva (2019): "Kisötösök összegyűltek...": Célstruktúrák vizsgálata szakképzős iskolások aspektusából. In: Kissné Zsámboki Réka, Koloszar Ibolya és Horváth Csaba (szerk.): *Nemzetközi neveléstudományi irányvonalak és dimenziók határok nélkül*. XII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet, Sopron. 38-39.

Sütő Éva (2019): A research on learning motivation and self-regulated learning among students studying in vocational training schools. In: Ács-Bíró Adrienn, Maisch Patrícia és Szabó Hajnalka Piroska (szerk.): *Horizontok és Dialógusok V. konferencianapok*. Absztraktkötet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs. 120.

Sütő Éva (2018): Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben. In: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (szerk.): *Oktatás, gazdaság, társadalom*. HuCER 2018. Absztraktkötet. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 190.

Sütő Éva (2018): Diplomások az iskolapadban. In: XXII. Apáczai-Napok Tudományos Konferencia. Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. Absztraktfüzet. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 13.

Sütő Éva (2018): Szakképző iskolások céljainak és tanulási motivációjának kapcsolata. In: Ács-Bíró Adrienn és Maisch Patrícia (szerk.): *Horizontok és Dialógusok IV*. Absztraktkötet. Pécs. 48.

Sütő Éva (2017): Tanulási motiváció minden életkorban. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): XXI. *Apáczai-Napok Tudományos Konferencia: „Útkeresés és újratervezés”*. Absztraktok. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 18.

Sütő Éva (2017): A szakképző iskolában tanuló Z generáció motivációjának vizsgálata. In: Maisch Patrícia, Márhoffer Nikolett és Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Horizontok és Dialógusok III.* Absztraktkötet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs. 68.

KONFERENCIÁK (AZ ABSZTRAKTOKAT A TANULMÁNYOK TARTALMAZZÁK)

Sütő Éva: Learning motivation and self-regulated learning at vocational training schools. Selye János Egyetem XI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája, Komárno. 2019. szeptember 10-11.

Sütő Éva: Learning motivation and goals of students in vocational training schools. 12th International Scientific Conference, Subotica, Serbia. 2018. október 18.

Sütő Éva (2017): Tanulj, küzdj vagy fuss! 11. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka, Szerbia. 2017. október 20.