

Szociológiai Szemle 27(1): 4–29.

Motiválás, ösztönzés a szakképzésben

Egyes pedagógiai eszközök ösztönzőerejének tanulói megítélése társadalmi háttérváltozók szerint

Czakó Ágnes – Győri Ágnes

agnes.czako@uni-corvinus.hu; agnes.gyori@uni-corvinus.hu

Beérkezés: 2016. 11. 25.

Átdolgozott változat beérkezése: 2017. 01. 27.

Elfogadás: 2017. 02. 07.

Összefoglaló: A tanulmány központi kérdése, hogy a szakközép- és szakiskolai¹ képzésben részt vevő diákok szerint a tanulást, a szakma elsajátítását milyen tanári értékelési és motiválási módszerek ösztönzik, különös tekintettel az újító/konstruktivista tudásátadási eszközökre, és hogy ezeknek a pedagógiai módszereknek az ösztönző hatása a tanulók mely társadalmi jellemzőivel áll összefüggésben. A több mint ezerfős, 2015-ben készült adatfelvételen alapuló elemzésünk azt mutatja, hogy a diákok szerint a tanulásra motiválásban a leghatékonyabb szerepe a szociális motívumok csoportjába tartozó tanári elismerésnek, támogatásnak és dicséretnek van, míg a mindennapi kikérdezés a legkevésbé ösztönző módszer. Az újgenerációs pedagógiai módszerek – mint a kiscsoportos feladatmegoldás, projektmunka –, melyek segítségével könnyebb ránevelni a tanulókat a gyakorlatias gondolkodásra és problémamegoldásra, főleg a lányokat, az idősebb korosztályokat (17 és 18 éveseket) és a jó tanulmányi eredményű diákokat ösztönzik a tanulásban. További jelentős új eredmény, hogy a hátrányos helyzetű diákok a tanulás élményszerű elemeit preferálják.²

Kulcsszavak: tanulási motiváció, kooperatív együttműködési formák, szakképzés

Bevezetés

A hazai szakképzés napjainkban számos kihívással találja magát szemben. Nemcsak a képzési rendszer – jelenleg is zajló – radikális átalakításával, vagy a folyton változó gazdasági igényeknek megfelelően képezzen munkaerőt, hanem számos más, például a diákok oldaláról jelentkező problémák halmazával is.

Oktatásszociológiai kutatások már több mint két évtizede foglalkoznak a magyarországi szakképzés minőségével és struktúrájának változásaival, a szakképzettséggel rendelkezők készségeivel, munkaerőpiaci helyzetével és sikertelenségével, a képzés

1 Adatfelvételünk időszakában még így nevezték az intézményeket. Időközben törvénymódosítás történt. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról szóló 2015. évi LXV. törvény szerint a szakközépiszkola szakgimnázium (4+1 éves képzés), a szakiskola szakközépiszkola (3+2 éves képzés) lett 2016. szeptember 1-jétől.

2 A tanulmány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 projekt támogatásával jött létre (projektvezető: Dr. Kovács Zoltán). A szerzők ezúton mondanak köszönetet a felmérésbe bevont iskolák vezetőinek, szaktanárainak és diákjainak, hogy vállalták a vizsgálatban való részvételt. Köszönjük még kollégáink, Baumgartner László, Badakné Kerti Katalin, Bodnár Éva, Daruka Magdolna, Kovács Zoltán, Sass Judit szakmai segítségét és a BCE Szociológia MA képzésben 2016-ban végzett hallgatók kérdezői munkáját.

során tapasztalható nagymértékű lemorzsolódással, valamint a szakképzésen belül az érettségihez is vezető és nem vezető szakiskolai képzés közötti egyre mélyülő szakadék problémájával (a teljesség igénye nélkül lásd Dávid 2009; Fehérvári 2009; Horn 2014; Kertesi–Varga 2005; Kézdi 2004, 2008; Kézdi és mtsai 2008; Liskó 1996, 1997, 2001, 2003, 2008; Makó 2015; Mártonfi 2003; Sós 2013; Zachár 2013).

Az említett tanulmányok a magyar szakképzés rendkívül nehéz helyzetére hívják fel a figyelmet. A rendszerváltás után bekövetkezett gazdasági szerkezet megváltozásával jelentkező technológiai fejlődés új igényeket támasztott a szakképzés funkciójával és tartalmával szemben, és a kétkezi rutinmunkát felváltották a kommunikációs képességeket, a számítógép-használatot, valamint az idegen nyelvi ismeretet igénylő munkakörök (Koszó és mtsai 2007). Míg a szakképzés legfontosabb feladata a szocializmus időszakában az volt, hogy a nagyüzemek számára egyszerű betanított munkára alkalmas munkaerőt biztosítson, a rendszerváltással gyorsan idejétmúlttá vált ez a csökkentett mennyiségű és minőségű közismereti képzést adó – lényegében az általános iskola felső tagozatának tananyagát átismétlő –, szakismeretre fókuszáló képzés (Liskó 1996). A szocialista gazdaság összeomlása után az így képzett munkaerő már nem bizonyult versenyképesnek a munkapiacra.³ A rendszerváltással ugyanis megszűnt a munkahelyek stabilitása és megváltoztak a követelmények a munkaerő kompetenciáival kapcsolatban: leértékelődtek a gyorsan elavuló specifikus készségek és felértékelődtek az általános készségek (Kézdi 2008; Kézdi és mtsai 2008). Egyre inkább előtérbe került a megújítható tudás iránti igény, a munkavállalók tanulásra, átképzésre való alkalmassága (Kézdi 2008; Liskó 2008). Az elavulttá vált nehézipari és gépipari szakmákat preferáló szakképzési struktúra átalakítása azonban csak nagyon nehézkesen és késlekedve követte a gazdasági átalakulást (Mártonfi 2003). Az iskolák „meglehetősen magukra hagyatva kerültek szembe ezekkel a válságtünetekkel”, ami jelentősen visszafogta az alkalmazkodás ütemét (Liskó 1996: 5).

A szakképzési rendszer a strukturális változások mellett a társadalmi esélyegyenlőtlenségek újratermelődése szempontjából is rendkívül problematikus. Oktatásstatistikák és empirikus vizsgálatok sora támasztja alá, hogy a szakképzésbe – különösen a szakiskolai képzésbe – főként a gyengébben teljesítő tanulók és a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű családok gyerekei kerülnek be (Bánkúti és mtsai 2004; Csapó 2008; Kertesi–Varga 2005; Kézdi és mtsai 2008; Liskó 1997, 2008; Makó 2015).⁴ A szakirodalom hangsúlyozottan hívja fel a figyelmet arra a mély szakadékra, amely napjainkra alakult ki a szakképzésen belül az érettségihez vezető szakközépiskolai és az érettségit nem adó szakiskolai képzés között.⁵ Emellett az is komoly nehézséget jelent, hogy a szakképzésben tanulók a kompetenciamérések eredményei

3 Liskó 1995-ös eredményei alapján az 1994-ben végzett fiatal szakmunkások 34%-a volt munkanélküli (Liskó 1996: 2).

4 Liskó (2008) számításai szerint az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei nyolcszor nagyobb eséllyel kerülnek szakiskolába, mint szerkezetváltó gimnáziumba az iskolázottabb középrétegek gyermekeihez képest.

5 A társadalom felső és középrétegei számára az érettségit adó és ezzel a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét nyújtó szakközépiskolai és gimnáziumi képzés vált népszerű továbbtanulási formává, míg a szakiskola a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási formája lett (Kertesi–Varga 2005; Liskó 2008).

alapján jelentős lemaradással küzdenek mind az olvasás-szövegértés, mind a matematikai készségek tekintetében.⁶ Kézdi és munkatársai (2008) szerint a szakképzés legsúlyosabb válságtünete, hogy a szakiskola nem ruházza fel diákjait a legalapvetőbb jártasságokkal, a gyakorlatban hasznosítható írási, olvasási és számolási alképességekkel. Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a középfokú szakképzésből szakmai képesítés megszerzése nélkül elsősorban a szakiskolákból morzsolódnak le a diákok (Fehérvári 2009; Kertesi 2010; Liskó 2003, 2008), és hogy ebből a szempontból leginkább a hátrányos helyzetű tanulók veszélyeztetettek. Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek, azoknak a tanulóknak, akiknek mindkét vagy legalább egyik szülője inaktív, és a roma tanulóknak az átlagnál is sokkal nagyobb az esélyük arra, hogy kimaradjanak az iskolából (Kertesi 2010; Liskó 2003).

A szakképzési rendszerben sűrűsödő – fentebb ismertetett – problémákra fókuszáló kutatások rengetegéből hiányoznak a szakképzésben tanuló diákok tanulásra motiválhatóságának feltárására irányuló *oktatásszociológiai empirikus vizsgálatok*, holott – úgy véljük – fontos lenne megismerni a szakma elsajátítását segítő körülményeket, különösen az iskolai teljesítményük szempontjából legkevésbé sikeres, hátrányos családi helyzetű tanulók körében. Tanulmányunk, melyben a diákoknak a tanári módszerek ösztönző szerepéről alkotott vélekedéseit elemezzük, e hiány pótlására irányul. A szakmai tanárok körében összegyűjtött tapasztalatokkal és a pedagógiai munkájuk elemzésével itt most nem foglalkozunk, ez egy másik elemzés témája.

Elmélet és háttér

A diákok motiválása és jobb eredményekre való ösztönzése kulcsszerepet tölt be a nevelés gyakorlatában. A szakirodalom ennek a pedagógiai folyamatnak három fő motívumcsoportját különbözteti meg: a teljesítmény, a kíváncsiság és a szociális motívumok csoportját, melyeknek meghatározó jelentőségük van az iskolai tanulás szempontjából (Nagy 2000; Tóth 1995; Sinclair 1985). A *szorongás és teljesítménymotiváció* a diákok önbecsülési igényéhez kapcsolódik, és az önbizalom fenntartására, illetve növelésére irányuló készletelésben nyilvánul meg. A *kíváncsiság motívumcsoportja* a tudás és a megértés iránti igényből ered, és a kutató-felfedező viselkedések alapját képezi. A *szociális motívumok csoportjába* a másokkal való interperszonális kapcsolatból származó motívumok tartoznak, melyek az odafordulás, a szeretet, a valakihez tartozás szükségletéből fakadnak, és abban nyilvánulnak meg, hogy a gyermek igyekszik megtalálni annak a módját, hogy dicséretet, odafigyelést, törődést kapjon mind a tanáraitól, mind a társaitól (Tóth 1995).

A tanulási motivációelméleten belül nemzetközi szinten elsősorban a teljesítménymotiváció (*achievement motivation*) vizsgálata kapott kitüntetett figyelmet az 1960-as évektől kezdődően (Atkinson 1966; Heckhausen 1996; Maehr–Braskamp

6 Az országos közoktatási kompetenciamérés eredményei elérhetők az Oktatási Hivatal honlapján (http://www.oktatas.hu/sajtozoba/sajtoanyagok/orszagos_kompmeres_eredmenyek2015).

1986; Maehr–Sjogren 1971), mely elméletek a motívumok működésének magyarázatában a tanulók egyéni jellemzőinek tulajdonítottak meghatározó szerepet. E klaszszikus – laboratóriumi körülmények között folytatott – kutatások szerint a teljesítménymotiváció elsődleges mutatója a siker elérésére, illetve a kudarc elkerülésére való törekvés.

A tanulási motiváció vizsgálatában az utóbbi két évtizedben új szemléletmód jelent meg, és a hangsúly áthelyeződött a kognitív és affektív motívumok ötvöződé- sére, a különböző motívumok egymásra ható működésének és fejlődésének integrált vizsgálatára (Deci et al. 2001; Hidi–Harackiewicz 2000; Hofer et al. 1998; Pintrich 2003). Az utóbbi évtizedek nemzetközi kutatási eredményei arra mutattak rá, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns jellege határozza meg, hanem egy olyan többkomponensű motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való alkalmazkodást (Fejes 2005).

A motivációkutatásban úttörőnek tekinthető Nagy József (1998a), aki elméletében a motivációt négy lépésből összetevődő komplex folyamatként írta le, mely fázisok a következők: az érdekértékelésre és érdekeltségi döntésre késztetés, az érdekértékelés és érdekeltségi döntés, az érdekeltségi döntés jelzése, valamint az aktivitásra késztetés (Nagy 1998a: 75–76). Ebben a folyamatban a motívumok a személyiségnek azon elemei, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről és folytatásáról döntünk. Ilyen motívumok lehetnek többek között a különböző célok, beállítódások, attitűdök, személyes normák és értékek, melyek szerepet játszanak egy motivált viselkedés elkezdésében és végrehajtásában. Így a tanulás folyamatában az énkép, az önhatékony- ság (saját képességeinkbe vetett hit), a negatív érzelmek, a szorongás, valamint a különböző attribúciók (kudarccal és sikerrel kapcsolatos oktulajdonítások) is motívumként működhetnek és befolyásolhatják a tanulás hatékony kimenetelét (Józsa–Fejes 2012; D. Molnár 2013).

A legújabb motivációkutatások a társas interakciók szerepét hangsúlyozzák, és arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulási motívumok működése nem függetle- níthető attól a környezettől, amelyben maga a tanulás zajlik (Rueda–Moll 1999). A motiváció szociokulturális elmélete szerint a tanulási motiváció a környezet ha- tása alatt áll és formálható a tanulási környezet által. Több kutatás bizonyítja, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók motivációs szintje között eltérések figyelhetők meg, és hogy a motivációs folyamatok lefolyásában is külön- ségek mutatkoznak közöttük (Heine et al. 2001; Zusho et al. 2005).⁷ Ugyanakkor számos kutató hangsúlyozza, hogy a motiváció a diákoknál nem választható el a kognitív fejlődéstől, ezek egymással interaktív kapcsolatban vannak, így abban az önszabályozás és énkép szerepe meghatározó (Boekaerts 1993; Mills 1991). Több kísérlet is irányult a kognitív képességek fejlesztésére, melyek azt igazolják, hogy

7 Zusho és munkatársai (2005) a nyugati (elsősorban észak-amerikai) és a kelet-ázsiai kultúrák közötti motivációs eltéréseket vizsgáló munkájukban az egyik legfontosabb különbségként azt emelik ki, hogy a kudarc, illetve a kudartól való félelem ösztönzőbben hat a tanulói teljesítményre a kelet-ázsiai kultúrákban.

a megfelelő ideig és kellő intenzitással végzett átfogó jellegű programok pozitívan befolyásolják a tanulási motiváció alakulását. Stanley és Londer (1999) közel húsz éven át vizsgálták egy program keretében, hogy az általános gondolkodási tevékenységek milyen hatással vannak a pedagógiai szempontból hátrányos helyzetű tanulók kognitív fejlődésére, valamint iskolai motivációjára, és eredményeik a pozitív együtt járást bizonyítják.

A kedvezőtlen családi háttér tanulási motivációra gyakorolt hatásának vizsgálatával foglalkozó nemzetközi kutatások egyöntetű eredményeket mutatnak: a hátrányos helyzetű diákok motivációja alacsonyabb szintű a nem veszélyeztetett társaikhoz képest. Gottfried és munkatársai (1998) általános iskolások körében tanulmányozták a szocioökonómiai státusz és az otthoni intellektuális ingerek tanulási motivációra gyakorolt hatását. A szerzők azt találták, hogy a családi intellektuális környezet szignifikáns mértékben befolyásolja a motiváció szintjét, ugyanakkor a társadalmi-gazdasági helyzet és a motiváció között nem bizonyítottak összefüggést.

Mooney és Thronton (1999) hetedik osztályos tanulók körében a matematika tárgyhoz kapcsolódó sikerek és kudarcok attribúciójának vizsgálta során eltéréseket talált a siker okainak magyarázatában az alacsony és magas társadalmi-gazdasági háttérű diákok között. Eredményeik alapján a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók nagyobb arányban tulajdonították sikereiket a tanárukkal kialakult kapcsolatnak és jóval kisebb szerepet tulajdonítottak saját erőfeszítéseiknek.

Hazai empirikus tapasztalatok

A tanulói motivációnak mint az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőnek a vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban gyakran kutatott jelenség, Magyarországon azonban a téma feltárása néhány kivételtől eltekintve – például Balogh 2004; Revákné 2001, 2003; Revák-Markóczi et al. 2008; Réthyné 2001 – még várat magára. A hazai vizsgálatok elsősorban a pedagógiai pszichológia oldaláról közelítenek a jelenség vizsgálatához és a Kozéki–Entwistle szerzőpáros (1986) által összeállított iskolai motivációt mérő kérdőívet használják.⁸ Pedagógiai-pszichológiai mérőeszközt használ Fejes (2013) az osztálytermi motivációs környezet célelméleti megközelítése alapján a matematikaórákon. A tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogató hatását skálával méri.⁹

Kozéki és Entwistle 1986-ban skót és magyar iskoláskorú, 13–17 éves gyerekek

8 A Kozéki–Entwistle-fele kérdőív a tanulási motiváció elemeit három fő csoportba és tíz dimenzióba sorolja. Az affektív terület a gyermek és a nevelő kapcsolatát jellemzi és a melegség (gondoskodás, jó érzelmi kapcsolat szükséglete), az identifikáció (nevelők részéről történő elfogadás szükséglete) és az affiliáció (azonos korúakhoz való tartozás szükséglete) motívumát foglalja magában. A kognitív terület az együttműködés, az önállóságra nevelés szerepére vonatkozik, és a kompetencia (tudásszerzés iránti szükséglet), az independencia (a valóság megismerésének, a saját út követésének szükséglete) és az érdeklődés (az érdekes közös tevékenység szükséglete) dimenzióit öleli fel. A morális terület pedig a felelősségvállalás (a társadalmi elvárások követésének szükséglete), a követelményteljesítés (a normákhoz való igazodás szükséglete) és a lelkiismeret (az értékelés szükséglete, önértékelés) dimenziókat egyesíti magában. A kérdőív kiegészítő, a felsorolt területek egyikéhez sem tartozó tizedik dimenziója, a nevelői presszióérzés kategóriája, mely annak jellemzésére szolgál, hogy a diákok mennyire érzik irreálisnak a szülők és a tanárok elvárásait (Kozéki 1980; Revákné 2001).

9 Szociológiai vizsgálatunkban hasonló változók szerepelnek: a tanuló azt értékelte egy ötfokú skálán, hogy például a tanár támogatása milyen mértékben ösztönzi őt a tanulásra.

körében végeztek kutatást, és azt találták, hogy a skót tanulóknál nagyobb az iskolával kapcsolatos felelősségérzet, a kemény munkára való igény és hangsúlyosabb számukra a jövőkép szerepe. Továbbá erős bennük a versengésre való hajlam, sikerorientáltak, és a minél precízebb elsajátításra, reprodukálásra törekednek. A magyar mintában a teljesítménymotiváció volt erőteljes. Emellett eredményeik egy másik lényeges különbségre is felhívták a figyelmet: a skót gyerekekkel szemben a magyar diákok a versengés helyett az együttműködést preferálják (Kozéki–Entwistle 1986).

Revákné (2001) gimnáziumi és szakközépiskolás diákok (15–16 éves korosztály) természettudományos problémamegoldó teljesítménye és iskolai motivációja közötti összefüggés-vizsgálata során arra az eredményre jutott, hogy az érzelmi melegségnek és gondoskodásnak van elsődleges motiváló szerepe a tanulásban, míg a kellemes közös aktivitás szükséglete – szemben Kozéki és Entwistle (1986) korábbi eredményeivel – minden korosztályban az utolsó helyre került. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a magyar diákok csoportmunkához való kedve csökkenni látszik.

Balogh (2004) a hátrányos helyzetű, tehetségesnek tartott¹⁰ 14-15 éves diákok tanulási stratégiáit kutatta, és azt bizonyította, hogy az intellektuálisan tehetségesnek tartott diákok „gondolkodva tanulnak”, egyéni tanuláskor hatékonyságában a mélyreható, nagy összefüggések megragadására és a megértésre való törekvés a domináns (Balogh 2004: 18). A legkevésbé motiváló és értékes számukra a kudarctól való félelem, illetve a csak a jó jegyért tanulás.

Legújabb kutatások (Ceglédi–Máth 2013) a biológia tantárgyi teljesítményt befolyásoló tanítási módszerek hatásának tanulmányozása kapcsán arra mutattak rá, hogy a csoportmunka teljesítményfokozó hatása nem tekinthető általános érvényűnek, és csak bizonyos anyagrészek feldolgozásánál (ahol nem feltétlenül szükséges a részletekre kiterjedő tanári magyarázat) alkalmazható hatékonyan.

Egy másik friss, magyar nyelvterületen végzett vizsgálat, mely egy szatmárnémeti iskola 5–12. osztályos tanulóinak iskolai motivációját mérte, azt találta, hogy a diákok iskolai motivációját – Revákné (2001) mérési eredményeivel egybehangzóan – legerősebben a társas kapcsolatok (szülői és kortárs kötődés) befolyásolják, míg legkevésbé a presszióérzés (Szabó–Thalmeiner 2014). E vizsgálat a motivációs elemek tekintetében a nemek között megfigyelhető különbségekre is felhívja a figyelmet: a lányok iskolai motivációja erősebb, mint a fiúké.¹¹

Az első, kifejezetten a család társadalmi-gazdasági hátterének a tanulók motiváltságában, illetve motiválatlanságában játszott szerepére irányuló magyarországi tanulmány a Szegedi Tudományegyetemen működő Oktatásméleti Kutatócsoport keretén belül készült (Fejes–Józsa 2005). A kutatás egy kismintás,¹² 13–14 éves általános iskolás diákok körében végzett felmérés adatain alapult, és azt találta, hogy

10 Az Oktatási Minisztérium Arany János Tehetséggondozó Programjába beválogatott tanulók, akik a pedagógusai által jó képességűnek tartott diákok, jó tanulmányi eredményűek, szociokulturális hátrányokkal küzdenek és 5000 főnél kisebb településen élnek (Balogh 2004).

11 Az összefüggés azonban statisztikailag nem szignifikáns, vélhetően a minta alacsony elemszáma miatt.

12 A nem reprezentatív mintába négy megye hat iskolájából 246 hetedik osztályos tanuló került (Fejes–Józsa 2005).

az anyagi és érzelmi hátrányos helyzet szignifikáns mértékben befolyásolja az iskolai motivációt, ugyanakkor a nyelvi hátrálynak nincs kimutatható hatása a tanulási motivációra. A kutatócsoport egy későbbi vizsgálata a tanulásban akadályozott gyermekek motivációjának feltárása kapcsán arra világított rá, hogy a vizsgált speciális tantervű iskolák – 2–8. osztályos – tanulói motiváltabbnak érzik magukat többségi társaikhoz képest és erőteljesebbek körükben a tanulásra motiválás szociális motívumai (Józsa–Fazekasné 2007).

Tanulmányunk újdonsága a korábbi hazai kutatásokhoz képest, hogy az iskolai motiválás lehetőségeit nem a diákok átlagos motivációs szintjének mérésével vizsgálja, hanem nagymintás kvantitatív adatok feldolgozásával a különböző tanulási motívumokra ható pedagógiai módszerek hatékonyságát kutatja, és célja elsősorban a szakképzésben részt vevő diákok motivációs sajátosságainak vizsgálata, valamint az, hogy az egyes pedagógiai-tanítási módszerek diákok által megítélt eredményessége a tanulók mely társadalmi jellemzőivel áll összefüggésben. A szakképzésben tanuló diákokat hatékonyan ösztönző pedagógiai módszerek és a társadalmi hátrányok összefüggésének vizsgálatára – legjobb tudomásunk szerint – nem volt példa a hazai kutatási gyakorlatban. Eredményeink révén nemcsak a középiskolai motiválás formái gondolhatók tovább, hanem javaslatok fogalmazhatók meg a pedagógusok számára a hátrányos helyzetű diákokat segítő konkrét motiválási eszközökre vonatkozóan is. Elemzésünk azonban korlátok közé kényszerül, ugyanis az adatfelvétel sajátosságai adottak voltak (lásd a következő fejezeteket), így egy szűkebb, csupán két szakképzési területről fogalmazhatunk meg állításokat.

A kutatás háttere

Kutatásunk egy tágabb projektbe ágyazódott bele. A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 „*Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése*” című projekt a szakmai pedagógusképzés minőségének javítására fókuszált: a gazdasági-szolgáltatási és az agrárszakképzésben tárta fel a szakmai specifikus képzési igényeket a tanárok és a tanárképzésben oktatók körében, továbbá javaslatot tett szakmai tananyagok módszertani fejlesztési irányainak kidolgozásához.¹³

A szakmai tananyagok fejlesztéséhez szükséges volt a diákok kompetenciáiról és ezek fejlesztésének igényeiről részletesebb képet adni. A szakképző intézményekben tanuló diákok körében készült adatfelvétel tehát információkat tartalmaz arról, hogy a válaszadó tanuló miként vélekedik (1) saját gondolkodási, tanulási és szociális kompetenciáiról, valamint vizsgálta az általuk felvetett kompetenciafejlesztési lehetőségeket, szükségleteket, igényeket. Emellett a kérdőív kitért (2) a tanulást, a szakma elsajátítását segítő és nehezítő körülményekre, továbbá (3) a diákok választott szakmájukról, majdani munkájukról, a velük szemben támasztott szakmai és munkaköve-

¹³ A projekt munkájáról készült részletes beszámolóért lásd Daruka és munkatársai (2015) összefoglalását.

telményekről alkotott véleményére is. A tanulók családi háttérének részletes megismerésére – a válaszadók ismerethiánya, bizalmatlansága miatt – nem volt lehetőség a kérdés során, így a pontos jövedelmi helyzet, az életmód és a roma származás tekintetében nem rendelkezünk információkkal, csak az apa és anya iskolai végzettségére, a lakóhely típusára és a család életkörülményeinek szubjektív megítélésére vonatkozóan. Az ismertetett korlátok ellenére azonban érvényes és releváns összefüggéseket közlünk.

Adatok és minta

Jelen tanulmány a kvantitatív felmérés eredményeire épül, azon belül a gazdasági-szolgáltatási és agrárszakképzésben tanuló középiskolás diákok körében készített kérdőíves adatgyűjtés – a kérdőív említett (2) kérdésblokkjának – eredményeit elemzi. A felmérésre 2015 tavaszán került sor, amelyben 35 iskola több mint 1200 tanulója vett részt.

A minta kialakításakor nem országos reprezentativitás volt a projekt célja, ugyanakkor az igen, hogy országon belüli regionális különbségek vizsgálhatóak legyenek, ezért ennek érdekében két regionális (közép-magyarországi és dél-alföldi) alminta került kialakításra, melyek szakterület (agrár- és gazdasági-szolgáltatási), iskolatípus (szakiskola, szakközépiskola)¹⁴ és évfolyam szerint tükrözik a vizsgált alapsokaságra jellemző arányokat.¹⁵ A teljes minta tehát nem reprezentálja a két szakképzésben tanuló országos sokaságot, de a két régióban a három mintavételi kritérium alapján reprezentatív. Az Oktatási Minisztérium által rendelkezésünkre bocsátott KIRSTAT-2015 adatok alapján a vizsgált régiókban a két szakképzési területen tanuló szakközép- és szakiskolai diákok 5,8 százaléka töltötte ki a kérdőívet.

Az általunk elemzett adatbázis nagysága 1237 fő, melyben a közép-magyarországi alminta 607, a dél-alföldi alminta 630 esetet ölel fel. Az alminták megoszlása szakterület szerint – igazodva a sokasági arányokhoz – az alábbi módon alakul: mindkét almintában a válaszadó diákok közel kétharmada (Közép-Magyarországon 73%-a, a Dél-Alföldön 69%-a) gazdasági-szolgáltatási szakterületen¹⁶ és egyharmada agrár szakterületen¹⁷ tanul (A két alminta általános társadalmi-demográfiai jellemzőit a *Függelék 3. táblázata* tartalmazza). A szakképzési rendszer típusa szerint a válaszadók abszolút többségét a szakiskolai képzésben tanulók – azaz az érettségit nem szerzők – alkotják, arányuk

14 A vizsgálatba nem kerültek be a kizárólag felnőttképzéssel foglalkozó intézmények és a speciális szakiskolai képzést végző iskolák, mivel ezeknek speciális tantervük van.

15 A sokasági megoszlás és a mintamegoszlás eltéréseinek mértéke az egyes cellákban – két reprezentativitási kritérium kombinációja – 0,1 és 1,8 százalékpont közé esik. Az adatfeldolgozás fázisában – ahol indokolt volt – súlyozással biztosítottuk a megfelelő arányokat.

16 A gazdasági-szolgáltatási szakterületen tanulók közigazdasági, kereskedelem-marketing, ügyvitel és vendéglátás-turisztika szakmacsoportos ágazati oktatásban vesznek részt.

17 Az agrár szakterületi képzésben részt vevő válaszadók mezőgazdasági, környezetvédelem-vízgazdálkodás és élelmiszeripari szakmacsoportos ágazati képzésben tanulnak. Az általuk tanult szakmák a következők: mezőgazdasági technikus, mezőgazdaságigépezés-technikus, gazda, kertész, mezőgazdasági gépszerelő, lovasz, lőtartó és -tenyésztő, lovasztúra-vezető, állattenyésztő, állategészségügyi technikus, környezetvédelmi technikus, környezetvédelmi laboráns, vízügyi technikus, élelmiszeripari technikus, élelmiszeripari laboráns, húsipari termékgyártó, pék és/vagy cukrász.

a két almintán belül 58 és 65 százalék. Évfolyamok szerint a 9. és 12. évfolyamon tanulók aránya a legmagasabb. A minta nemek szerinti összetételét vizsgálva elmondható, hogy mindkét vizsgált régióban több lány válaszolt, mint fiú (a közép-magyarországi almintá 51%-a, a dél-alföldi almintá 56%-a lány), és a fiúk aránya magasabb az agrár szakmákat adó intézményekben, a lányoké pedig gazdasági szakterületen.

Mind a közép-magyarországi, mind a dél-alföldi almintába került tanulók többsége (majdnem kétharmada) olyan családban él, ahol maximum négy fő él közös háztartásban, míg közel harmada olyan családban, ahol öten vagy annál is többen laknak együtt. Gazdasági-társadalmi háttérükre az jellemző, hogy több mint kétharmaduk átlagosnak ítéli a családja életkörülményeit, lakáskörülményeit, egytizedük szerint nehezebben élnek, mint a többiek a környezetükben, míg ennél többen (Közép-Magyarországon 17%, Dél-Alföldön 11%) az átlagosnál jobbnak vélik családjuk élet-színvonalát. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége mindkét almintában szakmunkás végzettség az apák (43,8 és 49,8%) és érettségi az anyák (28 és 40%) körében.

A vizsgált diákok kétötödének (42 és 38%-ának) közepes a tanulmányi eredménye, míg harmada jó, illetve tizede jeles tanuló. A tanulmányi eredmény tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes szakterületeken: mindkét almintá agrár szakmákat tanuló diákjai inkább közepes teljesítményűek, kevésbé jellemző rájuk a jó és a jeles eredmény a gazdasági-szolgáltatási szakterületeken tanulókhöz képest.

Kutatási kérdések és módszerek

Tanulmányunk két fő kutatási kérdésre keresi a választ. Az *első kérdés* arra vonatkozik, hogy melyek a szakképzésben a tanulásra motiválás hatékony lehetőségei a diákok megítélése szerint. A korábbi vizsgálatok (pl. Revákné 2001; Szabó-Thalmeiner 2014) az érzelmi melegség és gondoskodás elsődleges motiváló szerepét mutatták ki a tanulásban. Ez alapján azt várjuk, hogy a szakképzésben tanuló középiskolások tanulásra motiválásában a leghatékonyabb szerepe a szociális motívumok csoportjába tartozó pedagógiai eszközöknek van. Ugyanakkor a motivációs módszerek hatékonysága tekintetében különbségeket feltételezünk a régiók között, és a területi elhelyezkedés hatása tekintetében az a várakozásunk, hogy a fejlettebb régiók¹⁸ jobban felszerelt iskoláiban a korszerűbb szemléltetőeszközök jól motiválják az ott tanulókat.

A *második kérdés* azt vizsgálja, hogyan függ össze az egyes pedagógiai módszerek eredményessége a tanulók demográfiai, társadalmi háttérével. Korábbi kutatások (pl. Gottfried et al. 1998; Heine et al. 2001; Rosenfeld 1973) már rámutattak, hogy mind a tanulók egyéni jellemzői, mind a szociokulturális környezet befolyásolja az iskolai

¹⁸ A magyar régiók fejlettségét gazdasági fejlettségük (az 1 főre jutó GDP) alapján, a Központi Statisztikai Hivatal 2011. évi felmérése alapján lehet meghatározni. A fejlettebb régiók: Közép-Magyarország, Közép- és Nyugat-Dunántúl, a kevésbé fejlett régiók: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak- és Dél-Alföld (<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regio/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl11.pdf>).

motivációt. Azt várjuk tehát, hogy a diákok szociodemográfiai háttere meghatározza a tanulók motiválhatóságának formáját. Továbbá azt is igazolni szeretnénk, hogy összefüggés van a társadalmi hátrányos helyzet és az egyes pedagógiai motivációs eszközök sikeressége között, vagyis az a hipotézisünk, hogy a társadalmi hátrányokkal küzdő diákok inkább az intenzív együttműködést feltételező, kics csoportos foglalkozásokat, a kreativitást igénylő újgenerációs pedagógiai módszereket tartják tanulásra ösztönzőnek.

Fenti hipotéziseink tesztelésére többféle módszert alkalmaztunk: először leíró statisztikákat értelmeztünk, majd magyarázó modelleket vizsgáltunk többváltozós matematikai-statisztikai módszerek segítségével. A többváltozós regressziós számításokat a két almintára összevont adatbázisán végeztük el, mivel a paramétertesztek eredményei alapján mindkét adatbázisra alkalmazhatók ugyanazok a regressziós modellek.¹⁹ A változók eloszlásainak normalitását egy- és többdimenziós szerkezetben és korrelációs viszonyrendszerben is megvizsgáltuk, mielőtt regresszióanalízis változóiként felhasználtuk őket (Székelyi–Barna 2008). Az elemzések során elfogadott szignifikanciaszint: $p < 0,05$.

Eredmények

A tanulásra motiváló tanári eszközök megítélése

Az első kutatási kérdés a szakképző- és szakiskolai képzésben tanuló diákok tanulásra motiválásának hatékony lehetőségeire vonatkozott. A tanári motiváló eszközök részletes leírását úgy vizsgáltuk, hogy a tanulóktól megkérdeztük, milyen tanítási és pedagógiai módszereket gondolnak ők ösztönzőnek a tanulásban. Ennek mérésére nyolc véleménykérdést használtunk az adatfelvétel során. A felsorolt állítások a különböző tanulási motívumokra irányultak,²⁰ és az értékelés, számonkérés, jutalmazás, együttműködés (társak elismerése), tudás elérésének egyes elemeit kínálták fel a diákoknak.²¹ Egy ötfokú skála mérte, hogy a felsorolt állítások milyen mértékben jellemzőek a tanulóra, ahol az 1-es válasz azt jelentette, hogy egyáltalán nem jellemző rá a kijelentés, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben jellemző. Az állítások az alábbiak voltak:

19 A paramétertesztek eredményi szerint a regressziós paraméterek nem különböznek szignifikánsan egymástól a két almintára felírt regressziós modellekben, ezért készítettük számításainkat az összevont adatbázison.

20 A felkínált állítások (indikátorok) megfeleltethetők a Nagy József (1998b) által közölt tanulási motívumoknak: az elsajátítási motiváció, a tanulási sikervágy és kudarcfélelem, a tanulási elismerésvágy, a kötődés, a tanulási igény szint, a tanulási ambíció, a tanulás gyakorlati értéke, a továbbtanulási szándék és az önfejlesztés igénye. Az általunk alkalmazott kérdéssor a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedti le, ezek teljes körű vizsgálatára nem volt lehetőségünk (lásd a következő lábjegyzetet).

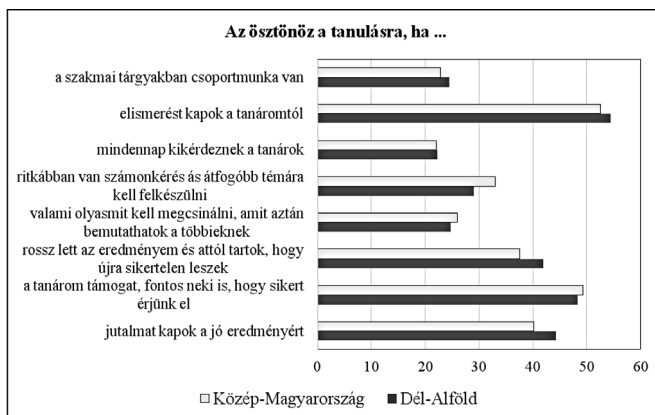
21 Hangsúlyozzuk, hogy vizsgálatunk során egy olyan empirikus kutatás eredményeire támaszkodtunk, melynek elsődleges célja nem az iskolai motivációt befolyásoló pedagógiai, tanítási módszerek teljes körű feltérképezése volt, hanem az, hogy a fejlesztési irányok kijelöléséhez képet adjon a szakképzésben tanulók kompetenciáiról és azok fejlesztési lehetőségeiről. Így az alkalmazott tanulói kérdőívben – a felmérés eredeti célját és az időbeli korlátokat figyelembe véve – a diákok tanulásra való ösztönzését befolyásoló pedagógiai eszközök vizsgálatára csak egy nyolc állítást tartalmazó kérdésblokk irányult. Megítélésünk szerint azonban az eredmények lehetőséget nyújtanak a tanári módszerek tanulási motivációban játszott hatásosságának megismerésére, noha tisztában vagyunk azzal, hogy a tanulási motivációt befolyásoló pedagógiai eszközök nem szűkíthetők le az általunk vizsgált tanári eszközökre.

1. Az ösztönöz a tanulásra, ha a szakmai tárgyakban csoportmunka van.
2. Az ösztönöz a tanulásra, ha elismerést kapok a tanáromtól (például megdicsér).
3. Az ösztönöz a tanulásra, ha mindennap kikérdeznek a tanárok (dolgozatot írunk vagy felelés van).
4. Az ösztönöz a tanulásra, ha ritkábban van számonkérés és átfogóbb témára kell felkészülni.
5. Az ösztönöz a tanulásra, ha valami olyasmit kell megcsinálni, amit aztán bemutatnak a többieknek (munkadarab, projektmunka, kiselőadás stb.).
6. Az ösztönöz a tanulásra, ha rossz lett az eredményem, és attól tartok, hogy újra sikertelen leszek.
7. Az ösztönöz a tanulásra, ha érzem, hogy a tanárom támogat, fontos neki is, hogy sikert érjünk el.
8. Az ösztönöz a tanulásra, ha valamilyen jutalmat kapok a jó eredményért.

A felkínált állításokat nagymértékben jellemzőnek tartó, 4-es és 5-ös osztályzatokat adó tanulók együttes arányát az 1. ábra tartalmazza.

Az eredmények alapján mindkét régióban a tanári elismerésnek van leginkább ösztönző hatása a tanulásra: a tanári dicséret több mint minden második diákot (53% és 54%) nagymértékben motivál. Kiemelkedő a tanári támogatás, odafordulás szerepe is: majdnem minden második megkérdezett (48% és 49%) ez ösztönöz. A konkrét instrumentális jutalmazás és a kudarctól való félelem a két almintá diákjainak közel kétötödét motiválja. Érdekes megfigyelni, hogy három pedagógiai eszköz hatásosságának megítélése hasonló a tanulási motiváció alakulásában: a projektmunka, kiselőadás vagy munkadarab bemutatása, a számonkérés és a kiscsoportos feladatmegoldás a válaszadó diákok csak negyede, illetve ötöde számára jelent ösztönzést a tanulásra.

1. ábra: A felkínált állításokat nagymértékben jellemzőnek tartó szakközép- és szakiskolás tanulók aránya a két almintán belül, %



Az 1. táblázat a vizsgált tanulási motivációt befolyásoló módszereknek mutatja a rangsorát a változók átlagértékeinek csökkenő sorrendbe rendezésével. Mindez a már fentebb ismertetett eredményeket támasztja alá más leíró statisztika segítségével. A két almintában az értékelések 2,54 és 3,69 átlagpontszám közé esnek. Az első két helyen (3,47 és 3,6 átlagpontszámmal) a másokkal való interperszonális kapcsolatból származó, az odafordulás igényéből fakadó *szociális motívumok* állnak: a tanár elismerése és támogatása. A rangsor 3., 4. és 5. helyén található *kudarcfélelem és teljesítménymotívumok*: a jó eredményért járó jutalom, a kudarcból való félelem (rossz lett az eredményem és attól tartok, hogy újra sikertelen leszek) és a ritkább számonkérés mind a tanulók önbecsülési szükségletéhez kapcsolódnak és az önbizalmuk növelését segítik. Említésre méltó eredmény az e rangsorban szereplő *kíváncsiság motívumcsoportjába* tartozó projektmunka/prezentáció/munkadarab (valami olyasmit kell megcsinálni, amit aztán bemutatnak a többieknek), mely a kutató-felfedező viselkedés alapját képezi, utolsók közötti helyen. A rangsor végén (7. és 8. helyen) álló két tanári eszköz, melyek – a felkínált állítások alapján – a legkevésbé ösztönzik a diákokat a tanulásban: a csoportmunka és a mindennapi kikérdezés, szintén az önbizalom növelésére irányuló pedagógiai módszerek (mint a rangsor 3., 4. és 5. helyén található eszközök). A tanulói önállóságot, együttműködést, kommunikációt és kreativitást fejlesztő módszerek (a csoportmunka, a projektmunka vagy a munkadarab bemutatása) – várakozásainknak ellentmondva – kevésbé népszerűek, kevesektől elég alacsony átlagpontszámokat kaptak, nem szokásos módszerek a tanári gyakorlatban.

1. táblázat: A tanulási motivációt befolyásoló pedagógiai módszerek átlagértékei a két almintában, rangsor/átlag (1 = nem jellemző; 5 = nagyon jellemző)

Az ösztönöz a tanulásra, ha ...	1. ALMINTA Közép-Magyarország N=610 (rangsor/átlag)	2. ALMINTA Dél-Alföld N=627 (rangsor/átlag)
elismerést kapok (jó jegyet szerzek, ha megdicsér a tanárom)	1. / 3,69*	1. / 3,51
a tanárom támogat, fontos neki is, hogy sikert érjünk el	2. / 3,51	2. / 3,44
valamilyen jutalmat kapok a jó eredményért	3. / 3,28	3. / 3,37
rossz lett az eredményem és attól tartok, hogy újra sikertelen leszek	4. / 3,12	4. / 3,19
valami olyasmit kell megcsinálni, amit aztán bemutatnak a többieknek (munkadarab, projekt, kiselőadás stb.)	5. / 2,97*	6. / 2,78
ritkábban van számonkérés és átfogóbb témára kell felkészülni	6. / 2,91*	5. / 2,81
a szakmai tárgyakban csoportmunka van	7. / 2,63	7. / 2,76
mindennap kikérdeznek a tanárok (dolgozatot írunk vagy felelés van)	8. / 2,61*	8. / 2,54

Megjegyzés: A szignifikáns eltéréseket kiemelés jelzi. A szürke cellák azt mutatják, hogy eltérés van a két régióban kialakult rangsor között. * = magasabb átlagérték

A következő lépésben azt vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a fejlett és kevésbé fejlett régiók között az egyes pedagógiai eszközök ösztönző hatásának megítélésében. A kérdezett tanítási, pedagógiai módszerek öt esetben magasabb átlagértékeket kaptak a közép-magyarországi régióban, de az átlagok szerint nincs számottevő különbség a két régió között. Az átlagos eltérések szignifikanciáját tekintve viszont a tanári elismerés, a társak figyelme és elismerése, a ritkább számonkérés (átfogóbb témákra való felkészülés) és a csoportmunka motiváló erejének megítélésében szignifikánsan eltért a két minta. A tanári elismerés – jóllehet mindkét régióban ennek a módszernek van a legnagyobb ösztönző ereje – a Dél-Alföld szakképző iskoláiban tanuló diákokat kevésbé ösztönzi a tanulásra, mint a közép-magyarországi diákokat. Ugyanez igaz a társak elismerésére és a ritkább számonkérésre is.

Összegezve: ezek az eredmények alátámasztják előzetes feltételezéseinket. A korábbi kutatásokhoz (Csibi 2006; Kozéki–Entwistle 1986; Revákne 2001) hasonlóan azt találtuk, hogy a diákok tanulásra ösztönzésében a diákok szerint az érzelmi, szociális motivációs tényezőknek van elsődleges szerepe. Ugyanakkor az eredményekből az is kitűnik, hogy a motiváció alakulásában a szociális motívumok csoportján belül a tanár elismerése és dicsérete fontosabb a diákok számára, mint a társak elismerése (például csoportmunka, projektmunka során), ami felhívja a figyelmet a nevelők kiemelkedő szerepére a motivált tanulásban (is). A leíró adatok azt is megerősítették, hogy – bár hasonló a fejlett és kevésbé fejlett régiók szakképző iskoláiban tanuló diákok motivációját befolyásoló tanári módszerek hatásosságának rangsora – a tanár és az osztálytársak elismerése, valamint az átfogóbb témákra való felkészülés a közép-magyarországi intézményekben tanulókat ösztönzi jobban a tanulásra. További fontos eredmény, hogy a csoportmunka (a társakkal való együttműködés, közösen végzett munka) a kevésbé fejlett régiók szakképző iskoláiban tanuló diákok számára jelent – ugyan elég alacsony átlagpontoszámú, ám – nagyobb ösztönzést.

A szociodemográfiai háttér és kapcsolata a tanulásra motiváló tanári eszközök megítélésével

A második kutatási kérdés az egyes pedagógiai módszerek hatásossága és a tanulók demográfiai, társadalmi háttérének kapcsolatára irányult. Keresztábra-elemzés (kétdimenziós megoszlások) helyett regressziós modelleket vizsgáltunk, annak érdekében, hogy az egyes szociodemográfiai jellemzők és a tanári módszerek tanulási motivációra gyakorolt hatását a zavaró tényezőktől mentesen is vizsgálni tudjuk. A többváltozós regresszió módszerével azt vizsgáltuk, hogy a diákok egyéni jellemzői, a családi háttérük, a területi jellegzetességek és az iskola jellegzetességei együttesen hogyan hatnak az általunk magyarázni kívánt tanári motiváló eszközök eredményességére. A magyarázó modelleket lineáris regresszió segítségével vizsgáltuk.²²

22 Az alkalmazott többváltozós elemzések típusát az elemzett változók mérési szintjei határozták meg.

Az elemzés során használt *függő változók* a vizsgált tanári eszközöknek a diákok tanulásra való ösztönzésében megnyilvánuló – a tanulók megítélése szerinti – határosságát mérő folytonos változók, melyek értékei 1 és 5 közé eshetnek, ahol a magasabb érték az adott pedagógiai módszer nagyobb motiváló hatását jelenti.

A modellekbe bevont *magyarázó változók* között egyfelől olyan jellemzők szerepeltek, melyek *egyéni szinten* határozhatják meg a diákok motiválhatóságát: az egyéni tulajdonságok (nem, életkor/évfolyam), a tanuló teljesítménye (tanulmányi eredmény), valamint a családi háttér változói (élet- és lakáskörülmények, apa iskolai végzettsége) és a lakóhelyi jellemzők (településtípus). Másfelől az *iskola és a képzés jellemzői*, melyek az intézmény egyes adatait veszik sorra: az iskola regionális elhelyezkedése; a szakképzési program típusa (érettségit ad vagy sem); a képzés szakterülete; az iskola felszereltsége; továbbá az oktatók szakmai, pedagógiai elhivatottsága.

Az 'évfolyam' eredeti változóját (azaz, hogy hányadik évfolyamra jár a tanuló) a fiatalabb és idősebb korcsoportok szétválasztásával kétértékű változóvá alakítva vontuk be a modellekbe ÉVFOLYAM néven. A diák neme szintén dichotóm változóként szerepelt a regressziós elemzések során (NEM). A tanulmányi eredményt a diákok önbesorolása alapján írtuk le és mérésére három dichotóm változót alkalmaztunk: az előző félévi bizonyítvány átlaga alapján a ROSSZABB TANULÓK KÖZÉ TARTOZIK, a KÖZEPES TANULÓK KÖZÉ TARTOZIK, valamint a JOBB ÉS LEGJOBB TANULÓK KÖZÖTT VAN.²³ A diákok élet- és lakáskörülményeinek mérésére a NEHEZEBBEN ÉLNEK, az ÁTLAGOS SZINTEN ÉLNEK és a JOBBAN ÉLNEK, MINT A TÖBBIEK A KÖRNYEZTÜKBEN kétértékű változókat alkalmaztunk. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége esetében a nyolc általános iskola és a szakmunkás végzettség az ALAPFOKÚ kategóriába került, az érettségi vizsgával záruló középiskola, illetve a középfokú OKJ-s végzettség a KÖZÉPFOKÚ, míg a főiskolai, egyetemi diploma és/vagy felsőfokú OKJ-képzés a FELSŐFOKÚ végzettség kategóriájába. A lakóhely típusa dichotóm változóként lépett a modellekbe TELEPÜLÉSTÍPUS néven. További kétértékű változóként szerepeltettük a modellekben a szakképző iskola típusát (ISKOLATÍPUS), a képzési SZAKTERÜLET változóját, az iskola infrastrukturális ellátottságát (INTERNETHASZNÁLAT AZ OKTATÁSBAN),²⁴ a pedagógusi munka jellemzésére a SZAKMAI TANÁRI MUNKA változóját,²⁵ valamint a szakképző iskola földrajzi elhelyezkedését (RÉGIÓ). Érdeemes megemlíteni, hogy több változó nem került be a modellekbe a szignifikáns hatás hiánya miatt, így nincs fontos szerepe a vizsgált pedagógiai módszerek motivációra gyakorolt hatásossága esetében az ingázásnak, a háztartás nagyságának és a szakképző iskola hírnevének. Az anya

23 A tanulmányi eredmény másik lehetséges indikátora a legutóbbi félév tanulmányi átlaga. A válaszadó diákok egy része (10%-a) azonban nem válaszolt a félév végi tanulmányi átlagára vonatkozó kérdésre, ezért az iskolai teljesítményt a – sokkal megbízhatóbban leíró – diákok önbesorolása alapján vizsgáltuk. Ez utóbbi adat minden válaszadó diák esetében rendelkezésünkre áll.

24 Az iskola infrastrukturális ellátottságát a kérdőív adta korlátozott lehetőségek alapján a szakmai órákon történő internethasználat gyakoriságának segítségével mértük. Ez a mutató tehát azt méri, hogy a tanár felhasználja-e az iskola infrastrukturális lehetőségeit az órán.

25 A szakmai tanári munka – a rendelkezésünkre álló adatokból kinyerhető – jellemzésére a tanárok által szervezett szakmai rendezvények, bemutatók, konferenciák, kiállítások látogatásainak gyakoriságát alkalmaztuk, mivel úgy véljük, hogy a szakmai tanári elhivatottságot indikálja az a tény, ha a tanár diákjaival közösen iskolán kívüli szakmai rendezvényeken vesz részt.

iskolai végzettsége sem került be a végső modellekbe, mivel hatása nem robusztus, és bevonása csökkentette a modellváltozók együttes magyarázó erejét.

Összesen nyolc regressziós modellt építettünk fel, melyek becslési eredményeit a 2. táblázat tartalmazza. Valamennyi modell szignifikáns, de magyarázó erejük eltérő. Általában a függő változó varianciájának a 10–28 százalékát magyarázzák a bevont változók: a legtöbbet a csoportmunka hatásossága esetében. Emellett a tanári elismerésnek, a tanári támogatásnak, az instrumentális jutalmazásnak és az osztálytársak elismerésének tanulásra motiváló erejéből lehetett nagyobb hányadot magyarázni a vizsgált változókkal.

A lineáris regressziós elemzés eredményeiből látszik az *egyéni szintű sajátosságokat mérő változók* szignifikáns hatása. A NEM hatása öt vizsgált tanári motiváló módszer esetében bizonyult jelentősnek: a lányokat jobban ösztönzi a tanulásra a motivációs rangsorban (lásd 1. táblázat) első két helyen szereplő tanári elismerés és támogatás, a fiúkat viszont a harmadik helyen lévő instrumentális eredmény-jutalmazás, továbbá az alacsony átlagos motiváló értékű 'átfogóbb témára való felkészülés' és a kiscsoportos feladatmegoldás. Az ÉVFOLYAM hatását vizsgálva hat tanári eszköz esetében kaptunk szignifikáns összefüggést: a fiatalabb tanulók körében (9–10. évfolyamokon) a rossz eredmény utáni újabb kudarcból való félelemnek és a mindennapos kikérdezésnek, míg a felsőbb korosztályokban (11–12. évfolyamokon) a társak elismerésének, a csoportmunkának és a jutalmazásnak van leginkább ösztönző ereje. A ROSSZABB TANULÓK a közepesekhez képest semelyik módszerrel sem motiválhatók, a JOBB ÉS LEGJOBB TANULÓK viszont a referenciacsoporthoz képest a tanárok és a társak elismerését, támogatását szignifikánsan ösztönzőbbnek ítélik a csoportmunkával és a mindennapi kikérdezéssel együtt.

Az élet- és lakáskörülményekkel közelített *társadalmi hátrányokkal* küzdők, akik NEHEZEBBEN ÉLNEK, az átlagos szinten élőkhez képest nagyobb valószínűséggel motiválhatók tanulásra tanári dicsérettel, jó eredményért járó jutalommal, és ösztönzőbb számukra az amúgy átlagosan alacsony átlagpontoszámmal jellemzett kiscsoportos munka. A jobb életkörülmények között élő diákok (JOBBAN ÉLNEK) az átlagos szinten élő társaikhoz képest viszont kevésbé ösztönözhetőek tanári támogatással, jutalmazással, és a csoportmunka sem stimulálja a tanulást. A községekben élő diákok a városiakhoz képest az eredményért járó jutalommal ösztönözhetőek (TELEPÜLÉSTÍPUS).

A tanuló *családi háttérének* mérésére alkalmazott másik indikátor, az apa iskolai végzettségének hatásával kapcsolatban az látható, hogy az ALAPFOKÚ végzettséggel rendelkező apák gyerekeit a középfokú végzettségűekhez képest szignifikánsan nem ösztönzi sem az átfogóbb témára való felkészülés, sem a tanár elismerése, ám a kiscsoportos munka szignifikáns pozitív hatást mutat. A FELSŐFOKÚ végzettségű apák gyerekeire – a középfokú végzettségű apák gyerekeinek csoportjához képest – ösztönzőbben hat a tanár és a társak elismerése, a mindennapos kikérdezés, viszont a csoportmunka szignifikánsan nem stimulál.

2. táblázat: A különböző pedagógiai módszerek tanulásra ösztönző hatását befolyásoló tényezők vizsgálata – a lineáris regressziós modellek eredményei (standardizált béta-együtthatók)

Változó	TANÁR ELISMERÉSE	TANÁR TÁMOGATÁSA	JUTALOM A JÓ EREDMÉNYÉRT	KUDARCTÓL VALÓ FÉLELEM	TÁRSÁK ELISMERÉSE	CSOPORT-MUNKA	ÁTFOGÓ TÉMÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS	MINDEN-NAPI KIKÉRDÉZÉS
ÉVFOLYAM	0,054	0,004	0,096**	-0,108***	0,064*	0,097**	-0,061*	-0,075*
NEM	0,115***	0,118***	-0,078**	-0,027	0,032	-0,102**	-0,127***	-0,038
A TANULÓ TELJESÍTMÉNYE								
Roszbabb tanulók közé tartozik	-0,098**	-0,038	-0,107**	0,037	-0,085**	-0,097**	-0,024	-0,078**
Jobb és legjobb tanulók között van	0,110***	0,076**	0,056	0,046	0,089**	0,081**	0,048	0,083**
ÉLETKÖRÜLMÉNYEK, LAKÁSKÖRÜLMÉNYEK								
Nehezebben élnek	0,088**	0,048	0,093**	0,033	-0,035	0,125***	-0,015	0,051
Jobban élnek	-0,063	-0,097**	-0,078*	0,007	0,005	-0,067*	0,035	0,020
APA ISKOLAI VÉGZETTSÉGE								
Alapfokú	-0,124**	-0,020	-0,044	-0,028	-0,023	0,064*	-0,097***	-0,019
Felsőfokú	0,077*	0,036	-0,036	-0,011	0,126***	-0,077**	0,032	0,068*
Településtípus	0,040	0,053	0,114***	-0,031	-0,031	0,026	-0,007	0,017
Iskolatípus	-0,032	-0,081**	0,004	0,048	-0,092**	0,071*	0,026	-0,027
Szakterület	0,114***	0,035	0,126***	0,032	0,051	-0,094**	-0,010	0,112***
Internet-használat az oktatásban	0,071**	0,069*	0,081**	0,051	0,075*	0,153***	0,039	0,024
Szakmai tanári munka	0,033	0,109***	0,103**	0,037	0,118***	0,162***	0,041	0,017
Régió	-0,072*	-0,069*	0,016	0,067*	-0,108***	0,113***	-0,037	0,036
Korrigált R ²	0,214	0,185	0,171	0,108	0,169	0,283	0,108	0,133

Magyarázat: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Megjegyzés: Referenciacsoport: 9–10. évfolyam; fiú; közepes tanulók közé tartozik az előző félévi bizonyítvány átlaga alapján; átlagos szinten élnek; apa középfokú végzettségű; város; szakiskola; agrár szakterület; a tanárok a szakmai oktatásban nem vagy csak ritkán használják az internetet; a diákok iskolán kívüli szakmai rendezvényeken nem vagy csak ritkán vesznek részt tanáraikkal; város; Közép-Magyarország régió

Az iskolai jellemzők motiválásra gyakorolt hatását több dimenzióban vizsgáltuk. Az ISKOLATÍPUS változó azt mutatja, hogy az érettségit adó szakközépiskolában a szakiskolához képest szignifikánsan kevésbé motivál a tanári támogatás és a társak elismerése, azaz ezek a tanári eszközök a szakiskolák – az érettségit nem adó iskolatípus – diákjai körében mutatkoznak eredményesebb ösztönzőnek. A csoportmunka viszont a szakközépiskolások számára hatásos. A két képzési SZAKTERÜLET szerint az agrárszakmákat

tanulókhöz képest a gazdasági szakmák tanulói inkább a hagyományos módon, tanári elismeréssel, támogatással és mindennapi kikérdezéssel serkenthető tanulásra. A csoportos munka viszont az agrárképzés résztvevőit inspirálja. Úgy tűnik, a szakterület sajátos tudásigénye szabja meg, mit gondolnak a diákok az eszközök motiváló sikerességéről. Az iskolák infrastrukturális ellátottságára is utaló internethasználatot azért tartjuk jó indikátornak, mert az internet léte az iskola felszereltségének olyan eleme, melyet a pedagógus az oktatásban valóban fel is tud használni (INTERNETHASZNÁLAT AZ OKTATÁSBAN). Azok a tanulók, akiknek tanárai a szakmai oktatásban gyakran vagy szinte mindig használják az internetet az órákon, a társak és a tanár elismerését, támogatását, a jó eredményért járó jutalmat és a csoportos munkát szignifikánsan ösztönzőbbnek tartják az internethasználat nélküli oktatáshoz képest. Azok a diákok, akik tanáraikkal együtt részt vesznek iskolán kívüli szakmai rendezvényeken (SZAKMAI TANÁRI MUNKA), a tanári motiváló eszközök közül szintén a tanári támogatást, az instrumentális jutalmazást, a társak elismerését és a csoportmunkát tartják inkább inspirálónak. A szakképző iskola regionális elhelyezkedése (RÉGIÓ) határozottan két elkülönülő régiót mutat: a közép-magyarországi régióhoz képest a Dél-Alföldön – az amúgy alacsony motiváló átlagértékű – kiscsoportos feladatmegoldásnak és az újbóli sikertelenségtől való félelemnek van ösztönző ereje, míg a többi tanári eszköz a fejlettebb régióban szignifikánsan erősebben stimulál. Vagyis a kedvező gazdasági környezetben a versengést ösztönző társadalmi/iskolai támogatást ítélik hatásosnak a tanulók, míg a fejletlenebb regionális környezet iskoláiban a sikertelenség elkerülése és a kooperatív gyakorlat (csoportos munka) ösztönzi őket a tanulásra.

Az egyes pedagógiai eszközök hatását összegezve – a standardizált béta együttthatók alapján – a *tanári elismerés* motiváló hatása erősebb lehet a gazdálkodási szakterületen a jó tanuló lányok körében, és nem hatásos ösztönző a kevésbé fejlett régióban, az iskolázatlan apák gyerekei esetén. A *kudarctól való félelem* az alsóbb évfolyamosokat sarkallja tanulásra, a *jutalommal* pedig a gazdálkodási szakterület diákjai ösztönözhetőek, nem városi környezetben. A *társak elismerése* a felsőfokú végzettségű apák gyerekeit készíti tanulásra, városi környezetben. A *csoportmunka* tanulási módszert pedig azok – az átlagnál nehezebben élő – tanulók ítélték szignifikánsan ösztönzőbbnek, akik tanárai iskolán kívüli szakmai programokat szerveznek, és az oktatásban jelen van az internet. A kétféle számonkérési módszer közül az *átfogó téma felkészülést* a lányok és az iskolázatlanabb családi környezetből származó diákok nem érzik motiválónak, míg a *mindennapi kikérdezés* a gazdálkodási szakterület diákjai körében a leghatásosabbnak tartott hajtóerő.

Következtetések

Tanulmányunk kettős célt tűzött maga elé. Egyrészt megvizsgálta a szakképzésben tanulók iskolai motiválásának – általuk hatékonynak tartott – eszközeit egy kedvező és egy kevésbé kedvező gazdasági erejű régió két képzési területén, másrészt kapcsolatot keresett a tanulásra ösztönző pedagógiai módszerek és a diákok demográfiai, társadalmi háttere között. Vizsgálatunk során egy nagymintás, 2015 tavaszán, a közép-magyarországi és dél-alföldi szakképző iskolákban tanuló diákok körében készült felmérés adataira támaszkodtunk. A két almintába került diákok szakterület, iskolatípus és évfolyam szerint reprezentálják a vizsgált térségek alapsokaságára e téren jellemző arányokat.

A korábbi nemzetközi és hazai kutatásokkal összhangban mi is azt találtuk, hogy a középiskolások tanulásra ösztönzésében a tanulási motiváció *külső elemeinek* van a legmeghatározóbb szerepe mindkét vizsgált régióban: a tanári dicséretnek, elismerésnek és a tanár támogatásának. Mindez arra utal, hogy a szociális tényezők fontosabbak az iskolai motiváció tekintetében, mint a kognitív tényezők. Ugyanakkor vizsgálatunk eredményei azt is jelzik, hogy a társas kapcsolatok közül a tanárok befolyásolják leginkább a diákok iskolai motivációját, és a társak elismerésének alakító hatása (például egy hosszabb projekten való együttműködés vagy kiscsoportos feladatmegoldás során) a rangsor 8 helye közül csak az ötödik-hatodik.

Felmérésünkben azt tapasztaltuk, hogy az érettségit adó szakközépiskolákban (jelenlegi besorolás szerint: szakgimnázium) tanulók a szakképzők (jelenleg szakközépiskolák) diákjaihoz képest szignifikánsan kisebb erejűnek vélik a tanárok és diák-társaik elismerésének motiváló szerepét. Ez azonban csak a két vizsgált szakterületre érvényes.

A tanulási motivációt befolyásoló pedagógiai eszközök motiváló erejének gazdasági környezet szerinti különbségeit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a különböző fejlettségű régiók között kimutatható eltérés. A tanárok és az osztálytársak elismerése, valamint az átfogóbb témákra való felkészülés a fejlett régió szakképző iskoláiban tanuló diákokat ösztönzi jobban a tanulásra, míg a társakkal való együttműködés, közösen végzett munka a kevésbé fejlett régió intézményeiben tanulók számára jelent nagyobb tanulási hajtóerőt. A regionális gazdasági környezet hatása akkor is szignifikáns maradt, amikor a lineáris regresszió módszerét alkalmazva az egyéni tulajdonságok, a családi háttér, a lakóhely és az iskolai szintű változók (iskolatípus, iskola felszereltsége, iskolában folyó szakmai pedagógiai munka) együttes bevonásával ellenőriztük a hatást.

A lineáris modellekkel végzett számításokból jól látható, hogy az iskola elsősorban az ott dolgozó tanárok felkészültségén, szakmai elhivatottságán, az iskolában és azon kívül is végzett pedagógiai munkán keresztül hat a diákokra. Az oktatásban használható internet iskolafelszereltségi indikátor ugyan, de az infrastrukturális ellátottság hatásának kimutatásához ennél sokkal több mutató vizsgálatára lenne szükség. Mindezek alapján kiegészítésre szorul az a hipotézisünk, miszerint a fejlettebb régiók

vélhetően jobban felszerelt iskoláiban a korszerűbb szemléltetőeszközök erősebben motiválják a diákokat a tanulásra.

Azt is feltételeztük, hogy a diákok iskolai ösztönzési eszközökről szóló állításait meghatározza szociodemográfiai háttérük, és hogy a motivációs pedagógiai eszközök eredményessége összefügg a társadalmi hátrányos helyzettel, s ezek igaznak bizonyultak. Korábbi kutatások a tanulási motívumok vizsgálatakor főként demográfiai, életkori sajátosságokat vettek figyelembe, a szociokulturális háttér hatásának vizsgálata azonban elkerülte a hazai tudományos érdeklődés figyelmét. Eredményeink szerint a nyolc vizsgált pedagógiai eszköz tanulási hajtóerejére nagyon eltérő társadalmi-demográfiai tényezők hatnak. A modellekbe bevont, a társadalmi hátrányos helyzet hatásának mérésére szolgáló változók (a család élet- és lakáskörülményeinek szubjektív értékelése, az apa iskolai végzettsége) alapján kirajzolódik a családi háttér nagyon jelentős hatása. Eredményeink szerint a társaikhoz képest nehezebb körülmények között élő, alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei úgy vélik, hogy leginkább tanári elismeréssel, a jó eredményért járó jutalmazással és az osztálytársakkal való aktív tevékenységre építő csoportmunkával ösztönözhetőek tanulásra. Mindez alátámasztotta azt a feltevésünket, hogy a társadalmi hátrányokkal élő diákokat inkább az intenzív együttműködést feltételező, kiscsoportos foglalkozások motiválhatják tanulásra. A csoportmunka mint innovatív, élményszerű elemeket tartalmazó, kreativitást igénylő újgenerációs módszer különösen akkor növeli a hátrányos helyzetű tanulók tanulási kedvét, s ezáltal segíti a diák családi háttérének ellensúlyozását, ha ez erős pedagógiai szakmai felkészültséggel és korszerű tanítási eszközökkel párosul.

Az eredmények azt is jelzik, hogy a szülők magas iskolázottsága és a diákok sikeres iskolai motiválhatósága összefügg: a diplomás apák gyermekei a legjobban az osztálytársak elismerésével (projektmunka, kiselőadás révén) motiválhatók, emellett a tanár elismerésének és a mindennapi kikérdezésnek van hajtóereje körükben (bár ez utóbbiak esetében gyenge kapcsolatot jeleztek adataink).

A tanulók neme és életkora szerint is találunk eltéréseket a pedagógiai, tanári módszerek eredményessége tekintetében. A modellek alapján azt állíthatjuk, hogy a lányokat a tanári elismerés és támogatás ösztönzi tanulásra, míg a fiúkat a kiscsoportos munka (az osztálytársakkal való együttműködés), a jó jegyért járó instrumentális jutalom és az átfogóbb témára való felkészülés. A rossz eredménytől való félelem és a mindennapi vagy ritkább számonkérés 9. és 10. osztályban ösztönző, idősebb évfolyamokon (11-12. osztályokban) pedig leginkább a csoportmunka, a jutalmazás és az osztálytársak elismerése motivál.

Az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy több tanári motiváló módszer hatásosságára maga a szakképzésben tanuló diák is hatással van. Általánosságban elmondható, hogy szinte valamennyi vizsgált pedagógiai módszer motiváló erejét növeli a tanulmányok során nyújtott jó iskolai tanulmányi eredmény. Az adatok ugyanis azt tükrözik, hogy a jó és a legjobb tanulók nagyobb valószínűséggel ösztönözhetőek

tanulásra tanári dicsérettel és támogatással, a társak elismerésével, kiscsoportos munkával és mindennapi kikérdezéssel.

Tanulmányunkban – terjedelmi okok miatt – csak a diákok körében készült kérdőíves felmérés adatait elemeztük. További érdekes tanulságokat hozhat majd a diákinterjúk és a szakmai tanárok által kitöltött kérdőívek részletes feldolgozása. Kutatásunk tapasztalatai alapján érdemesnek tartjuk a jövőben a családi háttér hatásának részletesebb feltárását a jövedelmi helyzet, a szülők munkaerőpiaci státusza, az életmód és a roma származás vizsgálatának bevonásával. Ezenkívül fontos lenne megismerni a szakképző iskola egyéb szervezeti és intézményi jellemzőit is, mivel az iskolai környezet, az iskola tárgyi felszereltsége, az átlagos osztálylétszám, az osztályközösség, a tanárok képzettsége, felkészültsége és tanítási tapasztalata mind olyan információk, melyek más oldalról világítanak meg a szakképzésben tanulók sikeres iskolai motivációját. További kutatási irány lehetne a jövőben egy olyan empirikus vizsgálat, mely az innovatív pedagógiai módszerek tanulási motivációban játszott hatásossága és a tanulói teljesítmény összefüggésének feltárására irányulna.

Vizsgálatunkkal nem volt célunk bármely tanári módszer eredményességét megkérdőjelezni, hiszen, mint láttuk, motiváló erejük számos tényező függvénye. Meggyőződésünk, hogy kutatásunk eredményei, azaz a különböző pedagógiai módszerek tanulási motivációban kimutatott hatásossága és az ezeket befolyásoló tényezők új szempontokat és lehetőségeket vetnek fel a szakmai képzésben mind a szakpolitika, mind a tanárok számára: elősegítik az innovatív pedagógiai gyakorlat formálását és támpontokat adnak a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó diákok motivációjának megerősítéséhez.

Abstract: The central issue of this paper is what students in vocational education think of the methods of evaluation and motivation used by the teachers in order to enhance their learning. Special attention is paid to the innovative/constructionist teaching tools. Another question is the relationship between the motivational effects of these methods and the social characteristics of the pupils. According to the results of a data collection in 2015 with more than 1000 respondents, the analysis shows that in the students' opinion social motives have the most effective role in motivation for learning, such as teacher's appreciation, support and commendation, while the least motivating method is daily examining. New generational pedagogical methods – such as working in small groups, project tasks – that help in practical thinking and problem solving, encourage students for learning, especially female students, older age groups (at age 17–18) and students with good school achievement. Further meaningful result is that disadvantaged children prefer experimental elements of learning.

Keywords: learning motivation, cooperative forms, vocational training

Irodalom

Atkinson, J. W. (1988 [1966]): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói.

In Barkóczi I. – Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció I–II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 179–201.

- Balogh L. (2004): A tanulási stratégiák vizsgálata. In Balogh L. – Bóta M. – Dávid I. – Páskuné Kiss J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest: Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete – Arany János Programiroda, 113–138.
- Bánkúti Zs. – Horváth Zs. – Lukács J. (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5): 3–26.
- Bickhard, M. H. (2003): An integration of motivation and cognition. In Smith, L. – Rogers, C. – Tomlinson, P. (eds.): *Development and Motivation: Joint Perspectives*. Leicester: British Psychological Society, 41–56.
- Boekaerts, M. (2003): Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2): 149–167.
- Ceglédi E. – Máth J. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4): 23–46.
- Csapó B. (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In Fazekas K. (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 113–131.
- Csibi M. (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*, 106(4): 313–327.
- D. Molnár É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dávid J. (2009): Munkapiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. 3K Alapítvány, Budapest. <http://www.3kconsens.hu/files/Munkapiaci%20eselyek%20es%20palyaelhagyas.pdf>.
- Daruka M. – Sass J. – Bodnár É. (2015): Összefoglaló a „Szakmai tanárképzés országos módszertani és képzésfejlesztése” program munkájáról. In Horváth H. A. – Jakab Gy. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. III. kötet. Pedagógusképzések – OFI koordinációval*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 121–132.
- Deci, E. L. – Koestner, R. – Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1): 1–27.
- Fehérvári A. (2009): Kudarok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, 25(1): 23–44.
- Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15(11): 3–15.
- Fejes J. B. (2011): A célorientációs elmélet lehetőségei a tanulási motiváció kutatásában. *Magyar Pedagógia*, 111(1): 25–51.
- Fejes J. B. – Józsa K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2): 185–205.
- Fejes J. B. (2012): A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése a matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. PhD-értekezés, http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1635/1/FJB_PHD_DOLGOZAT.pdf.

- Gottfried, A. E. – Flaming, J. S. – Gottfried, A. W. (1998): Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5): 1448–1460.
- Heckhausen, J. (1996): The development of mastery and its perception within caretaker-child dyads. I: Messer, D. J. (ed.): *Mastery Motivation in Early Childhood: Development, Measurement and Social Processes*. London – New York: Routledge, 55–79.
- Heine, S. J. – Kitayama, S. – Lehman, D. R. – Takata, T. – Ide, E. – Lueng, C. – Matsumoto, H. (2001): Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4): 599–615.
- Hidi, S. – Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2): 151–179.
- Hofer, B. K. – Yu, S. L. – Pintrich, P. R. (1998): Teaching college students to be self-regulated learners. In Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds.): *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford, 57–85.
- Horn D. (2014): A szakiskolai tanoncképzés rövid távú munkaerő-piaci hatásai. *Közgazdasági Szemle*, 61(9): 975–999.
- Józsa K. – Fazekasné Fenyvesi M. (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1(1): 76–92.
- Kertesi G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. *Társadalmi R riport 2010*. Budapest: TÁRKI, 371–407.
- Kertesi G. – Varga J. (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52(7–8): 633–662.
- Kézdi G. (2004): Iskolázottság és keresetek. In Fazekas K. – Varga J. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök, 2004*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 43–49.
- Kézdi G. (2008): Nem csupán a rendszerváltás következménye. A szakiskolai képzés hanyatló hozadékai mögött álló okok Magyarországon. In Fazekas K. (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. KTI Könyvek 9. 73–94.
- Kézdi G. – Köllő J. – Varga J. (2008): Az érettségit nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In Fazekas K. – Köllő J. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2008*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Országos Foglalkoztatási Alapítvány, 87–136.
- Koszó Z. – Semjén A. – Tóth Á. – Tóth I. J. (2007): *Szakmastruktúra és szakmatartalom-változások a gazdasági fejlődés tükrében*. MKIK GVI, Kutatási Füzetek, 2. http://www.gvi.hu/data/papers/KF_2007_2_szakmastruktura_071106.pdf.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozéki B. – Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 86(6): 271–292.

- Linnenbrink, E. A. – Pintrich, P. R. (2002): Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2): 69–78.
- Liskó I. (1996): A szakmunkásképzés fejlesztésének alternatívái. *Educatio*, 5(1): 1–14.
- Liskó I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6(1): 60–73.
- Liskó I. (2001): Fiatal szakmunkások a munkapiacra. In Semjén A. (szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*. Munkatudományi kutatások. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>.
- Liskó I. (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Liskó I. (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Budapest: Ecostat, 95–119.
- Maehr, M. L. – Braskamp, L. A. (1986): *The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment*. Lexington: Lexington Oress.
- Maehr, M. L. – Sjögren, D. (1971): Atkinson's theory of achievement motivation: First step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research*, 41: 143–161.
- Makó Á. (2015): A szakképzett pályakezdők munkaerő-piaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. *Közgazdasági Szemle*, 62(5): 502–524.
- Mártonfi Gy. (2003): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In Nagy M. (szerk.): *Mindenki középiskolája: középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, <http://ofi.hu/az-iskolai-rendszeru-szakkepzes-atalakulasa>.
- Mills, R. C. (1991): A new understanding of self: The Role of affect, state of mind, self-understanding and intrinsic motivation. *The Journal of Experimental Education*, 60(1): 67–81.
- Mooney, E. S. – Thronton, C. A. (1999): Mathematics attribution differences by ethnicity and socioeconomic status. *Journal of Education for Student Placed and Risk*, 4(3): 321–332.
- Nagy J. (1998a): A kognitív motívumok rendszere és fejlődése I. *Iskolakultúra*, 8(11): 73–86.
- Nagy J. (1998b): A kognitív motívumok rendszere és fejlődése II. *Iskolakultúra*, 8(12): 59–76.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4): 667–686.
- Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Tankönyvkiadó, 153–161.
- Revákné Markóczi I. (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101(3): 267–284.
- Revákné Markóczi I. (2003): A természettudományos problémamegoldás és befolyásoló tényezőinek összefüggései a középiskolában. Doktori disszertáció, Debrecen.

- Revák-Markóczi, I. – Tóth-Kosztin, B. – Tóth, Z. – Dobó-Tarai, É. – Schneider, I. K. – Oberländer, F. (2008): Effects of applying the Rostock model on metacognitive development of pupils. *Journal of Science Education*, 9(2): 94–99.
- Rueda, R. – Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In O’Neil, H. F. Jr. – Drillings, M. (eds.): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Budapest: Vince Kiadó, 129–148.
- Sinclair, K. E. (1985): *Students’ Affective Characteristics and Classroom Behavior*. The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.
- Sós T. (2013): A szakiskolai képzés optimalizálási lehetőségei az észak-magyarországi tapasztalatok alapján In Bábosik I. (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 203–222.
- Stanley, P. – Londer, G. (1999): Egy általános gondolkodásfejlesztő program hatásai veszélyeztetett tanulók motivációjára és kognitív fejlődésére: a GKF-program eredményei. In Harold, F. – O’Neil, J. R. – Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Budapest: Vince Kiadó, 270–291.
- Szabó-Thalmeiner N. (2014): Az iskolai motiváció vizsgálata 5–12. osztályban. *PedActa*, 4(1): 17–29.
- Székelyi M. – Barna I. (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Tóth L. (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In Balogh L. – Bugán A. – Kovács J. – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet, 153–165.
- Zachár L. (2013): Az iskolázottság és szakképzettség hatása a munkaerő-piaci folyamatokra. In Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 115–131.
- Zusho, A. – Pintrich, P. R. – Cortina, K. S. (2005): Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15(2): 141–158.

Függelék

3. táblázat: A társadalmi-demográfiai változók megoszlása a két almintában és a regressziós elemzésben használt összevont adatbázisban, %

Változó	Közép-Magyarország N=607	Dél-Alföld N=630	Összevont adatbázis N=1237
Képzés szakterülete			
gazdasági-szolgáltatási	72,6	69,1	70,1
agrár	27,4	30,9	29,9
Szakképzési rendszer típusa			
Szakközépiskolai képzés	41,1	34,5	37,8
Szakiskolai képzés	58,9	65,5	62,2
Nem			
Férfi	49,2	43,5	46,3
Nő	50,9	56,5	53,7
Évfolyam			
9. évfolyamon tanul	23,4	24,8	24,1
10. évfolyamon tanul	34,9	21,9	28,4
11. évfolyamon tanul	18,6	23,6	21,0
12. évfolyamon vagy felette tanul	23,1	29,6	26,3
Ingázás			
Minden nap tömegközlekedéssel, autóval jut el az iskolába	64,1	55,3	59,7
Ugyanazon a településen él, ahol az iskola található	35,9	44,7	40,3
Lakóhely településtípusa			
Főváros	16,6	0,0	8,6
Megyei jogú város	9,9	13,5	11,7
Város	30,6	55,8	43,3
Község	42,1	30,7	36,4
Életkörülmények, lakáskörülmények			
Nehezebben élnek, mint a többiek a környezetükben	9,6	12,4	11,0
Átlagos szinten élnek	67,1	72,4	69,7
Jobban élnek, mint a többiek a környezetükben	17,2	10,9	14,0
Nem tudja megítélni	6,1	4,4	5,3

A táblázat folytatása a következő oldalon.

Változó	Közép-Magyarország N=607	Dél-Alföld N=630	Összevont adatbázis N=1237
Háztartás nagysága			
2 fős háztartásban él	5,1	7,3	6,3
3 fős háztartásban él	20,8	22,6	21,7
4 fős háztartásban él	34,2	41,0	37,6
5 fős háztartásban él	23,3	18,7	21,0
6 fős vagy annál nagyobb háztartásban él	16,5	10,4	13,4
Apa legmagasabb iskolai végzettsége			
Általános iskolai végzettség	13,3	5,6	9,5
Szakmunkás végzettség	43,8	49,8	47,0
Középfokú végzettség érettségivel	20,5	23,9	22,2
Felsőfokú végzettség	14,9	9,4	12,1
Egyéb	7,5	3,5	5,5
Anya legmagasabb iskolai végzettsége			
Általános iskolai végzettség	14,8	11,2	12,9
Szakmunkás végzettség	29,3	29,8	29,6
Középfokú végzettség érettségivel	27,2	40,2	33,8
Felsőfokú végzettség	21,3	15,0	18,2
Egyéb	7,4	3,8	5,5
Tanulmányi eredmény a legutóbbi félév átlaga alapján			
Volt elégtelen osztályzata	1,8	1,0	1,4
Elégséges	7,2	3,1	5,1
Közepes	41,6	38,4	40,1
Jó	31,4	34,9	33,2
Jeles	9,2	11,4	10,2
Nem válaszolt	8,8	11,2	10,1
Önbesorolás a legutóbbi félév tanulmányi átlaga alapján			
A rosszabb tanulók közé tartozik	7,9	5,6	6,7
A közepes tanulók között van	42,3	40,0	41,2
A jobb tanulók között van	29,7	36,0	32,9
A legjobb tanulók között van	20,2	18,3	19,1