

KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK ISKOLAI MOTIVÁCIÓJÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA COMPARATIVE STUDY OF HIGH SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION

Zsófia KOPECSKÓ-HODOSI¹

ABSTRACT

The impact of learning motivation on learning activity and performance has been researched for over fifty years. In the beginning, only psychology regarded this field as its own.. From the 1930s onwards, a complex approach to learning motivation has gradually emerged from the research findings.

The study was carried out in high-schools. The sub-sample consisted of 1015 students in high-school and of 678 students in technical schools. The participants were assessed using Kozéki's standardised measure of learning motivation dimensions.

The results show that the school motivation of students attending technical schools is characterized by a higher number of follower dimensions than in the case of students attending high school.. In addition to the type of institution, we also compared the motivational orientation of 9th grade students who entered the institution in the same academic year and of graduating students.

KEYWORDS

comparative study, school motivation, students of high school, dimensions of school motivation, Kozéki's measure of learning motivation dimensions

BEVEZETŐ

A neveléstudomány fókuszában található területek között akad jónéhány, - amely függetlenül a működési területétől és az általa oktatott tantárgyaktól, - minden pedagógust érint. Ezek közé tartozik a tanulási motiváció is, hiszen minden, tudását átadni kívánó szakember célja, hogy a tanórán eredményesen irányítsa a részt vevő tanulók figyelmét, ösztönözze őket az előttük álló feladatok elvégzésére az adott tantárgy vagy témakör kapcsán. Ezek az elérti kívánt célok mind a tanulási motiváció területéhez csatlakoznak.

A gyakorló pedagógusok tapasztalatai mellett számos hazai (Csapó, 2000, Józsa, 2007, Józsa, 2013) és nemzetközi tudományos eredmény (Artelt, és mtsai., 2003, OECD, 2004, Józsa és Morgan, 2014) támasztja alá a tényt, miszerint az életkorban való előrehaladással, valamint az iskolai tapasztalatok számának megnövekedésével párhuzamosan erőteljes mértékben csökken a motiváció a saját tudás megszerzése iránt. Ezzel összecsengő eredményeket kaptak a kutatók abban a kultúrközi vizsgálatban is (Józsa, és mtsai., 2014), amelyet 7-19 éves, amerikai, kínai, valamint magyar tanulók körében végeztek.

¹ Zsófia Kopecskó-Hodosi, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, hodosi.zsofia@gmail.com

Józsa és Morgan (2014) az értelmi elsajátítási motiváció életkori változását longitudinális keretek között – négy évet felölelve – felső tagozatos diákokat bevonva is tanulmányozta. A 25 iskola 372 tanulóját vizsgáló kutatás a keresztmetszeti adatokat elemezve alátámasztotta a korábban már ismert – romló tendenciára vonatkozó – eredményeket. Azonban a longitudinális vizsgálatok eredményeit elemezve a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolai évek alatt a motiváció csökkenés nem törvényszerű. A tanulók harmadának nem változott jelentős mértékben a motivációja, 6%-nak pedig kifejezetten emelkedett. Ez az eredmény tovább hangsúlyozza az osztálytermi környezet, valamint a pedagógus munkájának jelentőségét, hiszen amennyiben az oktató-nevelői feladatokat ellátó szakember képes tanulóit motiválni, emelkedik az elsajátítási motivációjuk, nyitottabbá válnak az ismeretsajátításra, mélyebb tudásra tehetnek szert, ezáltal azt mondhatjuk, hogy az oktatás eredményessége javul.

A teljes kutatásban közel 1700, középfokú oktatásban tanuló diák iskolai motivációjának, valamint az őket körülvevő osztálytermi környezet kapcsolatának feltárására vállalkoztunk. Jelen tanulmányban kutatásunk részeredményeit kívánjuk bemutatni, amely által Közéki-féle iskolai motivációs-dimenziókba soroltuk a tanulókat.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A motiváció a viselkedés háttérében álló pszichológiai folyamatként aposztrofálható (Atkinson, és mtsai., 1993/1994, Gage és Berliner, 1991, Nagy, 2001).

A tanulási motiváció vizsgálata során a kutatók elsődleges célja az ismeretsajátítás okának feltárása. Ez rendkívül komplex feladat, a mai napig is folynak feltáró kutatások a témában. A tanulási motiváció háttérében többek között fellelhető a saját képességstruktúráról alkotott képünk, az egyes iskolai tantárgyakhoz, tananyagtartalomhoz fűződő kapcsolatunk, valamint céljaink, eredményeink, vagy akár eredménytelenségünk is, illetve az ezek mögött húzódó okok. Az előbbieken kívül nem hunyhatunk szemet a családi és iskolai milió felett sem, amely elsődleges és másodlagos szocializációs közegként szolgál a gyermekek számára. Így a fenti felsorolás következtetni enged a tanulási motiváció területének kutatási sokszínűségére.

Az első elméletek a pszichológia tudományterületéhez, szűkebben az ösztönelméletekhez nyúltak vissza, azonban az 1920-as évektől kezdve a tanult szükségletekre helyeződött a hangsúly. A szervezett kutatások a harmincas években vették kezdetét, ekkor azonban még nem vált külön a motiváció, valamint az egyéb kognitív tényezők vizsgálata. Ebből az egyutas vizsgálatból indulva jutottak el a kutatók a tanulási motiváció egyre komplexebb megközelítéséig. Ezek a megközelítések más-más pszichológiai iskolához kapcsolódtak. Ennek következményeként eltérő, gyakran egymással szembenálló elméleti alapokra épültek.

Az egydimenziós elméletek – amelyek közé Bandura és Skinner teóriái is sorolhatók –, a motivációt, mint szervezeten kívüli, külső tényezőt azonosítják. Skinner jól ismert elmélete a pedagógia gyakorlati praxisában is jelentős szerepet tölt be.

Skinner motiváció-elmélete az egydimenziós mellett folyamatelméletnek is tekinthető, hiszen a motiváció minden esetben a ciklus-folyamat részeként értelmezhető. Ennek a ciklusnak a kezdő eleme a személy szükségletei, a teljes folyamatot azonban számos egyéb tényező befolyásolja.

A pozitív visszajelzés esetében a személy viselkedését a pozitív megerősítés követi. Ezáltal a hasonló helyzetekben várhatóan emelkedik a korábban megerősített viselkedés újbóli előfordulásának esélye.

Negatív megerősítés esetén a nemkívánatos helyzet megszűnésével megemelkedik a kívánt viselkedés előfordulási gyakorisága.

Az egyutas elméleteket követően, az 1970-es évek után megjelentek az úgynevezett kétdimenziós elméletek. Ezek hozzájárultak a tanulási motivációval kapcsolatos ismeretek további differenciálódásához (Józsa, 2007, Hausser és Schneider, 1979, Krapp, 1989, Krapp és Prenzel, 1992).

Az 1990-es években jelentős változás következett be a tanulási motiváció tudományos értelmezésében. A paradigmaváltás háttérében az a jelentős felismerés állt, hogy a személyiségen belüli kognitív, valamint nem kognitív tényezők egymástól nem elidegeníthetők, hiszen bizonyítást nyert a két tényező közötti szoros kapcsolat. Ez az oktatás területére vonatkoztatva is megerősítést nyert. A gyermekek esetében sem különíthető el a motiváció, valamint a kognitív fejlődés, hiszen ezek interaktív kapcsolatban állnak egymással (Réthyné, 2001).

A kétezres évek elején új koncepciók körvonalazódtak a tanulási motiváció kutatásában. A kéttényezős elméleteket felváltották azok a tézisek, amelyek a motívumok ötvöződését hangsúlyozták, valamint vizsgálták ezek egymásra gyakorolt hatását és fejlődésüket. A vizsgálatok eredményeképp nyilvánvalóvá vált, hogy nem egy motívumnak tulajdoníthatunk kiemelt jelentőséget, sokkal inkább egy több motívumból álló rendszernek, amely biztosítja a tanulási környezetnek való megfelelést. Ezek a kutatások központi szerepet játszanak abban, hogy a számos, motivációra vonatkozó kutatások integrációja megvalósulhasson (Fejes, 2012).

Az 1950-es évek első feléig a pszichológia tudományterületén folyó munkálatokat és az uralkodó paradigmákat a behaviorizmus gondolata hatotta át. Ez az irányzat jelentette a talaját a drive-redukciós elméleteknek is, amelyek ellentmondásai a későbbi évtizedekben katalizátorként hatottak az elsajátítási motiváció kidolgozása során (Józsa, 2020).

Az elsajátítási motiváció első megjelenése Robert W. White (1959) nevéhez fűződik, aki munkájában a drive-redukció elmélet korlátaira hívta fel a figyelmet és elméletében először alkalmazta a kompetencia fogalmát. Azonban háttérükben nem a drive-ok működését azonosította. Feltételezi, hogy az ember igénye kompetenciáinak fejlesztésére biológiailag meghatározott folyamat. Ezzel párhuzamosan bevezeti az effektancia kifejezést is, amelyet neurobiológiai megközelítéssel a motivációs aspektusra alkalmaz (Józsa, 2020). A White által bevezetett effektancia-motiváció ma már az elsajátítási motiváció kifejezéseként szerepel a tudományos művekben (Sütő, 2021).

McCall (1995) értelmezése szerint az elsajátítási motiváció felel azért, hogy a személy olyan célokért munkálkodjon, amelynek elérése csupán esetleges. Ezzel a tulajdonságával tér el az elsajátítási motiváció a kompetenciától, vagy a céleléréstől. Amennyiben a tényezők közül a cél elérésében felmerül a bizonytalanság, akkor az energiaforrást a szervezet belső folyamatai biztosítják. A kihívás, valamint a megoldási bizonytalanság foka a folyamat során megváltozhat. A megoldásban rejlő bizonytalanság kezdetben magas fokú lehet, azonban ahogy az egyén egyre közelebb jut a megoldáshoz, ezáltal a céljainak a megvalósításához, a bizonytalanság, valamint a cél elérésének nehézségi foka is csökkenő irányba változik. Abban a pillanatban azonban, amikor a célért munkálkodó személy szembesül azzal, hogy közel jár a probléma megoldásához, az elsajátítási motivációt felváltja a célmegvalósítás, hiszen a személy a végcél eléréseért munkálkodik (Józsa, 2020).

Az iskolai ismeretek, elsajátítandó képességek ütemezése, köre centrálisan meghatározott, a tanulóktól független tényezők befolyásolják. Az elsajátítási motiváció működésének fenntartása a köznevelési intézményrendszeren belül kihívást jelent a pedagógiai szakemberek számára. A tananyag abban az esetben jelent a tanulók számára motivációt, ha optimális nehézségű, a feladatok megoldása közben azt az érzetet nyújtja a tanulók számára, hogy képesek a feladatok elvégzésére. Azonban egy osztályteremben mindig vannak olyan diákok,

akik számára – előzetes ismereteik és képességeik eltérő struktúrája miatt - nehézséget okoz egy-egy feladat elvégzése és ezzel teljesítményük lemarad a többi tanulóétól. Ők – a gyakorlati tapasztalatok alapján – hamar más, nem a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységekben merülnek el. Így nő a szakadék az osztály tanulóinak képességstruktúrája között és a lemaradó tanulók felzárkóztatása fokozatosan ellehetetlenül, hatalmas lemaradást görgetve maguk előtt (Józsa, 2001).

A jó eredménnyel rendelkező tanulók elsajátítási motivációja sem minden esetben működik optimálisan. Amennyiben a pedagógus a jó eredményű tanulók tudásához mérten könnyebb nehézségi fokozatú feladatokat tervez, akkor ezek teljesítése a diákok számára nem jelent kihívást, tehát nem teljesül a kompetencia növekedésének érzete. Amennyiben a diák könnyen megoldja a kitűzött feladatot, nem fognak az elsajátítási motívumai működésbe lépni. Ekkor a tanulók új, nehezebb kihívást keresnek, ezért gyakran felületesen oldják meg a feladatokat. Az elsajátítási motiváció működése akkor megfelelő, ha a tanulók számára tervezett feladat kihívást jelent számukra, de sikerül is megoldaniuk azt (Józsa, 2001).

Kozéki Béla (1980) meghatározásában a motivációra, mint egy belső ösztönző erőre, feszültségre tekint, amely tevékenykedésre, valamilyen kellemetlenség elkerülésére vagy elérni kívánt dolog megszerzésére sarkallja az egyént. A motivációtól függően egyes célok iránt hatalmas erőket vagyunk képesek mozgósítani, míg más tevékenységbe alig fektetünk energiát. Az iskolai motiváció fogalmának és összetevőinek vizsgálatakor Kozéki (1990) jelentős szerepet tulajdonított a kontextuális tényezőknek, hiszen megerősítőként hatást gyakorolnak a diákok személyiségére.

Kozéki Béla eredményei nyomán dolgozta ki motivációra vonatkozó elméletét, amelyet három alapmotívumra – affektív, kognitív és morális – épített. Ezek Kozéki elméletében a diákok iskolában elért eredményeire és viselkedésére jelentős hatást gyakorolnak. Az affektív motiváció a társas kapcsolatok, interakciók szintjén, az kognitív motívumok a kompetencia megszerzése során, míg a morális motívumok az önértékelés, követelményteljesítést során épülnek ki.

Kozéki az általa kidolgozott motivációs rendszerben két dimenzió – a társas környezet és a motívumtípusok – mentén csoportosítja a tanulókra jellemző motivációs stílusokat. Rendszerében hangsúlyozza egyfelől a szülők, a pedagógusok, valamint a kortársak és a motiváció affektív, kognitív és morális oldalát.

1) Affektív motiváció: ez a csoport az érzelmi kapcsolatokat öleli fel. Három alcsoportot tartalmaz.

A₁: melegség. A meghittség, a bensőséges kapcsolatokon való hangsúly. A szülővel való adaptív, szeretetteljes kapcsolat ösztönözheti a tanulót az ismeretsajátításra, hiszen ezáltal szüleinek is örömet szerez.

A₂: identifikáció. A pedagógusokkal való szoros kapcsolat ösztönzőleg hat a tanulóra. A diákok törekednek a pedagógus által megfogalmazott elvárások teljesítésére, ezt követően ezeket beépítik saját fejlődő személyiségükbe és saját célként tekintenek rájuk.

A₃: szociabilitás/affiliáció. A közösséghez való kapcsolódás, az emberekkel való kapcsolat hangsúlya.

A társakkal való pozitív irányú kapcsolat ösztönzőleg hat a tanulóra, hiszen számukra is cél, hogy kedvelté, elfogadottá váljanak a kortárs közegükben.

A családtagokkal, szülővel, testvérekkel való szoros érzelmi kötelék értéként jelenik meg a diákok viszonyrendszerében. Ebből fakadóan az iskolai kapcsolataikban is megjelenik a

pozitív emberi kapcsolatokra való igény. Az, hogy a három altípus közül melyik irányba húz az adott tanuló nagy mértékben függ a személyiségjegyeitől is.

2) Kognitív motiváció: a tudásszerzésre irányuló motivációs tényező. Három alcsoportot ölel fel.

B₁: independencia. Az ebbe a csoportba tartozó diákokat a valóság megismerésének vágya motiválja, amelyet saját erejéből hajt végre. A valóság megismerése egy tanulási folyamat, amely a tanuló tökéletesedéséhez vezet.

B₂: kompetencia. A tudásvágy vezérelte motiváció. Az iskolában megszerzett fejlesztő hatást gyakorolnak a tanulók kompetenciáira, ez motiválja a diákokat a tanulásra.

B₃: érdeklődés. Az aktivitás öröme okoz a gyermekek számára, az érdeklődésüket felkeltő tevékenységekben szívesebben vesznek részt.

3) Morális motiváció: az erkölcsi értékek dimenzióját foglalja magában. Három alcsoport alkotja.

C₁: önértékelés. Az egyén az önértékelését mások visszajelzéseiből építi fel. Az önmagával való megelégedettség vagy elégedetlenség motiválja az érintett személyt a változásra.

C₂: követelményteljesítés. A tanulók számára szükséges, hogy a normákhoz igazodjanak. Ez az igazodás a kötelességérzetben jelenik meg.

C₃: felelősség. A tanuló kötelessége, hogy magatartását a társadalmi elvárások mentén szervezze, felelősséget vállaljon azért. A gyermeket elégedettséggel tölti el, amennyiben a társadalmi elvárásokkal összhangban szervezviselkedését (Kozéki, 1990).

A gyermekek nevelése során először az engedelmisséget, a rendre való igényt, annak elfogadását alakítjuk ki (C₂), ezt követi a felelősségvállalás (C₃) kialakítása. Ezek alakulásához szükséges, hogy a szülők, valamint a pedagógusok egyaránt világosan fogalmazzák meg elvárásaikat a diákok felé (Kozéki és Berghammer, 1991).

Az adott tanuló három motivációs területen való fejlettsége, erőssége vagy gyengesége adja ki együttesen az egyén motivációs struktúráját (Kozéki és Entwistle, 1986).

KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatási mérőeszközünk kiválasztása során Szokolszky Ágnes (2006) kutatómódszertani könyvében tett ajánlását helyeztük figyelmünk fókuszába. A könyv szerzője olyan mérőeszközök alkalmazását javasolja, amelyek bemértek, illetve már korábban publikálásra kerültek. Ennek oka, hogy ezek reliabilitása és validitása korábbi kutatások keretében megvizsgálásra kerültek.

Kozéki és Entwistle 1986-ban publikálták kutatási eredményeiket, amelyek egy magyar és skót vizsgálat összehasonlításának alapulnak. A magyar szerző kutatásának fókuszába a motivációs faktort helyezte. Tanulmányában az általa kidolgozott iskolai motivációs modellt mutatta be, amelynek hangsúlyos elemei voltak az affektív, morális, valamint kognitív motívumok. A tanulási motivációt vizsgáló eljárások közül napjainkban is ezt tartják a motivációval foglalkozó szakemberek a legmegbízhatóbb, leggyakrabban használt és legkönnyebben elérhető apparátusnak. Ezek az érvek támogattak minket abban a döntésben, hogy kutatásunk során ezt a kérdőívet alkalmazzuk.

Revákné (2001) tanulmányában olvasottak megerősítették, hogy a Kozéki által összeállított mérőeszköz és az ezzel nyert eredmények az empirikus pedagógiai mérések során megfelelő választásnak bizonyultak.

A kérdőív szerkezetét tekintve 60 állítást tartalmaz, amelyek tíz alskálába sorolódnak. Egy motivációs dimenzióba három-három alskála tartozik. A három motivációs dimenzióhoz tartozó kilenc alskála mellett egy tizediket is tartalmaz a kérdőív, mely a presszióérzés elnevezést viseli. Ez utóbbinak Kozéki nem tulajdonít motiváló szerepet (Kozéki és Entwistle, 1986).

A kérdőív motivációs típusait az alábbi motívumok alkotják. Ezek mellett az alábbi feltüntetjük azokat a szükségleteket is, amelyek az ebbe a dimenzióba tartozó tanulókat jellemzik.

1. *Kozéki-féle tanulási motivációs dimenziók (1986)*

Motivációs dimenzió	Alskálák	Tanulói jellemzők
Követő dimenzió	Melegség	Gondoskodás, érzelmi melegség iránti igény
	Identifikáció	Nevelők irányából érkező elfogadottság érzete
	Affililáció	Egykorúakhoz való tartozás igénye
Érdeklődő dimenzió	Independencia	Saját út követésére való igénye
	Kompetencia	Tudásszerzésre való igény
	Érdeklődés	Közös időeltöltésre való igény
Teljesítő dimenzió	Lelkiismeret	Értékelésre való igény, bizalom szükséglete, önérték prioritása
	Rendszükséglet	Értékek követésére való igény
	Felelősség	Önintegráció, a személyiség és magatartás moralitására való igény
Presszióérzés	A nevelők irreálisan sokat követelnek a tanulóktól és mindezt megértés nélkül teszik.	

Forrás: Kozéki (1986)

A válaszadásra felkért tanulók a kérdőív kitöltése során ötfokozatú Likert-skálán jelölték be, milyen mértékben érzik magukra vonatkozóan igaznak a kérdőív állításait. A Likert-skála az alábbi értékeket és szöveges értékeléseket vette fel.: 5 – teljes mértékben egyetértek, 4 – részben értek egyet, 3 – egyet is értek és nem is, 2 – inkább nem értek vele egyet, 1 – egyáltalán nem értek vele egyet.

A kérdőívben fordított állítások szerepelnek, amelyeket a mellékletbe csatolt kérdőív megfelelő itemeinél (–) jellel jelöltük. A kérdőívre kapott válaszokat Excel programba rögzítettük. Ezeket az értékeket ültettük át SPSS 29.0.1.0 programba, amellyel az elemzést is végeztük.

Az azonos skálába tartozást az itemek sorszámának második számjegye jelzi (pl.: M1=1,11,21,31,41,51). Az egyes pontokra kapott értékeket összeadtuk, ezek eredményezték az alskálák értékeit. A dimenziókhöz tartozó értékeket 3 alskála összege adta.

A mintavétel során a nem valószínűségi eljárások közül elméleti (szakértői) mintavétellel választottuk ki az intézményeket. „Az elméleti, más néven szakértői mintavétel, amelynek során a populációról való speciális ismeretek birtokában választ a kutató a kutatási kérdésnek megfelelő mintát” (Szokolszky, 2006, 36.o.).

A vizsgálat mintájának kiválasztásakor többtényezős szempontrendszer alapján döntöttünk. Az első, döntést befolyásoló tényező az iskolatípus volt. Vizsgálatunkban gimnáziumban, valamint technikumban tanuló diákok motivációját kívántuk megvizsgálni, kapcsolatot keresni, ezért három gimnáziumot és három technikumot vontunk be a kutatásba. A gimnáziumi osztályokba történő jelentkezés során a tanulók célja elsődlegesen az érettségi megszerzése, valamint a felsőoktatási képzésbe történő eredményes bejutás. Ezzel szemben a technikumba jelentkezők célja kettős. Egyfelől a 13. évfolyam elvégzésével a szakmai végzettség megszerzése, másfelől az érettségi vizsga letétele, amely által megnyílik az út a felsőoktatási intézményekbe történő jelentkezéshez.

Az iskolatípus mellett kiválasztási szempontot jelentett a tanulók osztályfoka. Mindkét iskolatípusban az első (9.) évfolyam, valamint a végzős évfolyamok kerültek felkérésre. Ez a gimnáziumok esetében a 12., technikumok esetében a 13. évfolyamot jelentette.

A kilencedik évfolyam bevonását alátámasztják azok a kutatási eredmények, amelyek bizonyították, hogy a magyar tanulók esetében a tanulási motiváció 8 éves életkortól kezdődően – ez az 5-6. osztályra tehető – jelentős mértékben csökkeni kezd. Különösen nagy mértékű visszaesés mutatkozik a vizsgálati értékekben olyan átmeneti időszakok esetében, mint az iskolaváltás.

12., illetve technikum osztályok esetében a 13. évfolyamon tanuló diákok már a középfokú oktatás befejezése előtt állnak, tehát jelentős időt töltöttek már el intézményükben. A vizsgálatfelvételt követő félévben érettségi vizsga, valamint szakmai vizsga letételére készültek. A középfokú oktatásba lépve, a diákok előtt álló négy-öt év még végtelen hosszúságúnak tűnhet, úgy érezhetik, hogy soha nem érkeznek el a záróvizsgáig, ezzel szemben a végzős tanulók számára már belátható közelségűre rövidült ez az idő, ez motiváló erővel hathat rájuk.

A gimnáziumok kiválasztásakor szem előtt tartottuk, hogy hatosztályos, valamint nyolcosztályos képzéstípussal is rendelkezzenek, hogy ezen tényezők mentén is vizsgálni tudjuk a tanulókat.

Az iskolákat először e-mailben kerestük fel együttműködésre kérve, majd pozitív visszajelzést követően telefonos egyeztetés során pontosítottuk a vizsgálat lefolytatását.

Az első vizsgálatfelvétel előtt a szülők számára az iskola a KRÉTA-rendszeren keresztül értesítést küldött a kutatásról. Ebben a levélben kértük beleegyezésüket, hogy gyermekük részt vehessen a vizsgálatban.

Az adatfelvételre 2023 februárjában került sor. Ekkor a tanulók az iskolai motivációt feltáró kérdőívet töltötték ki. Az adatfelvétel során a reprezentativitás nem volt biztosított. A vizsgálatban egy Zala vármegyei gimnázium és technikum, egy Somogy vármegyei gimnázium és technikum, valamint egy Vas vármegyei gimnázium és technikum vett részt. A papíralapú kérdőívekkel kerestük fel az intézményeket, így minden kitöltésnél lehetőségünk volt a személyes jelenlétre. Ezt fontosnak tartottuk az esetlegesen, a vizsgálat lefolytatása vagy a kérdőív itemeinek értelmezésével kapcsolatban felmerülő kérdések megválaszolása miatt. A kérdőívek kitöltésére osztályfőnöki órák keretében biztosított lehetőséget az iskola vezetéséig.

Az intézmények tanulói a kérdőívet név nélkül töltötték ki, ezzel is biztosítva a személyiségi jogok védelmét.

A kérdőív kitöltése önkéntes volt, ennek ellenére voltak olyan tanulók, akik nem vették komolyan a kitöltést. Célunk volt, hogy kutatásunkban megbízható adatokkal dolgozzunk, így nem rögzítettük azokat a válaszokat, amelyeknél minden válasznál azonos intenzitásfok kerül bejelölésre.

A felmérést a tanulók osztályfőnöki óra keretében töltötték ki. A vizsgálatban 6 iskola összesen 1693 tanulója vett részt. A minta elemszámát azok a tanulók képezik, akik a vizsgálatfelvétel okán az intézményben tett látogatásunkkor jelen voltak. A hiányzó tanulókat később, az intézménybe való visszatérésük után már nem kerestük fel.

A gimnázium 9. évfolyamát 526, a végzős tanulókat 489 fő képviselte, összesen 1015 fő. A gimnáziumokban a négyévfolyamos képzés esetén a 12., ötévfolyamos képzések esetén a 13. évfolyamos tanulókkal vettük fel a vizsgálatot. A technikumokat megvizsgálva a 9. és a 13. évfolyamon egyaránt 339-339 fő csatlakozott be a kutatásba, összesen 678 fő. A technikumokban a végzősöket a képzés struktúrája okán a 13. évfolyam jelentette.

EREDMÉNYEK

Eredményeinket a kutatás elején megfogalmazott hipotéziseink mentén ismertetjük.

Első hipotézisünk alapján a motivációs dimenziók nemek szerint eltérést mutatnak. A Kozéki-féle motivációs dimenziók két kategóriában való összehasonlításához a független mintás t-próbát alkalmaztunk. A 'követő' dimenzióhoz $p=0,798$, az 'érdeklődő' $p=0,439$, míg a 'teljesítő' dimenzióhoz $p=0,600$ tizedes szignifikancia érték társul. Azt mondhatjuk, hogy mindhárom dimenzióhoz tartozó szignifikanciaszintet nagyobbak találtuk, mint a társadalomtudományokban, így a neveléstudományban is általánosan elfogadott 0,05 százalós szignifikanciaérték, tehát nem találtunk szignifikáns különbséget a fiú és lány tanulók dimenzióértékeinek átlaga között.

Az 'Érdeklődő' dimenzió esetében azonban a p értéke sokkal magasabb ($p=0,955$), mint az általánosan elfogadott, tehát ebben a dimenzióban nem jelenthető ki a fenti különbség fiú és lány diákok válasza között.

2. táblázat: A motivációs dimenziók átlagának megoszlása

	Nem	Létszám	Átlag	Eltérés a stand.-tól	Stand. hiba átlag
Követő	Fiú	887	56,54	2,752	0,092
	Lány	803	56,95	2,965	0,105
Érdeklődő	Fiú	887	54,91	2,922	0,098
	Lány	806	54,92	2,915	0,103
Teljesítő	Fiú	806	56,7	3,024	0,102
	Lány	887	57,11	3,208	0,113

Forrás: Saját szerkesztés

Második hipotézisünkben a motivációs dimenziók iskolatípussal való kapcsolatát kívántuk feltárni. Eszerint a technikumba járó diákok iskolai motivációjára magasabb számban jellemző a követő dimenzió, mint a gimnazisták esetében. A gimnáziumba járó tanulók száma 1015 fő, míg a technikumba járó tanulóké 678 volt. A két létszám közötti eltérés nem zárja ki a független mintás t-próba alkalmazását. A 'Követő dimenzió' esetén a tanulók átlagpontszámaiból leolvasható, hogy gimnazisták átlagpontszáma ($M_{\text{gimnázium}}=56,98$) 0,62 százalékkal magasabb értéket mutat, mint a technikumban tanuló diákok értékei. Tehát ebből az adatból arra a következtetésre juthatunk, hogy a gimnazistákra nagyobb mértékben jellemző a követő dimenzió, mint a technikum tanulóira. A „t” szignifikanciájának értéke kevesebb, mint 0,001 tehát a két csoport átlaga közötti különbség szignifikánsnak tekinthető. A gimnazistákra szignifikánsan magasabb értékben jellemző a 'követő dimenzió', mint a technikumban tanuló diákok esetében. Az 'Érdeklődő' dimenzió esetén a gimnáziumba járó tanulók átlagpontszáma 55,18, míg a technikumban járó tanulóké 0,68 százalékkal kevesebb ($M_{\text{technikum}} = 54,5$).

A „Teljesítő dimenzió esetében” a két intézménytípus átlagpontszámát összevetve az előzőkhez hasonlóan a gimnazisták átlagpontszáma magasabb. Tehát a teljesítő dimenziót a két csoport eredményeit összehasonlítva jellemzőbbnek mondható a gimnazista tanulóira. A két változó közötti kapcsolat vizsgálatkor ismét szignifikáns eltérést találtunk a változó két csoportja között. Azt mondhatjuk tehát, hogy a gimnazistákra szignifikánsan jellemzőbb a „Teljesítő dimenzió”, mint a technikum diákjai körében.

Harmadik hipotézisünk szerint a 9. és végzős évfolyamra járó diákok iskolai motivációja között különbség mutatkozik a motivációs dimenziók tekintetében.

Mindhárom dimenzió esetében elmondható, hogy a 9. évfolyamra járó tanulók magasabb átlagpontszámot, mint végzős társaik, azonban a differenciál mindhárom csoport esetében nagyon kicsi. A 'Követő dimenzió' esetében $M_{9.\text{évf.}} = 56,78$, míg $M_{\text{végzős.}} = 56,68$. Az „Érdeklődő dimenzióban kapott adataink azt mutatják, hogy a 9. évfolyamos tanulók átlagpontszáma 55,08, míg a végzősöké 54,73. A „Teljesítő dimenzió” esetében $M_{9.\text{évf.}} = 57,25$, míg $M_{\text{végzős.}} = 56,52$. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy mindhárom dimenzió esetében a 9. évfolyamos diákok motivációja erősebb, mint végzős társaiké. A „Követő dimenzióba” tartozó 9. évfolyamos és végzős tanulók átlagpontszáma közötti különbség nem tekinthető szignifikánsnak, míg az „Érdeklődő és a Teljesítő” dimenziók esetén kimutatható a szignifikáns kapcsolat.

ÖSSZEFOGLALÁS

A nemek eredményeinek összehasonlítása során a követő dimenzió esetében a lányok átlaga 0,4 tizeddel bizonyult magasabbnak, mint a fiúk átlaga. Tehát a követő dimenzióban a lányok nagyobb arányban vannak jelen, mint a fiúk.

A vizsgálat során kapott eredmények alapján a lányok csupán 1 százalékkal mutatnak magasabb átlageredményt az érdeklődő dimenzió esetében, mint a fiúk. Mivel ez a különbség elenyésző, ezért azt mondhatjuk, hogy az 'érdeklődő' dimenzióban közelítőleg megegyezik a nemek aránya. Egyenlő arányban tartoznak az Érdeklődő dimenzióhoz a fiúk és lányok, akikre jellemző a kognitív területen való eredményességre való igény.

A teljesítő dimenziót megvizsgálva – az előzőkkel összevetve – nagyobb különbséget találhatunk a két nem válaszainak átlagában. Az eredmények azt mutatják, hogy a lányok átlagának értéke magasabb, mint a fiúk átlaga, tehát a „gyengébbik” nemre sokkal inkább jellemző a morálisan helytálló feladatteljesítés és az érzelmi függetlenségre, önállóságra való törekvés.

Az átlagokat összehasonlítva elmondható, hogy a lányok és a fiúk a legmagasabb átlagot egyaránt a Teljesítő alskálán érték el. Tehát mindkét csoport esetében a legjellemzőbb motivációs faktor a morálisan helytálló feladatteljesítés, az érzelmi függetlenség és az önállóság.

A második hipotézishez kapott eredményeink alapján megállapítható, hogy a gimnazistákra nagyobb mértékben jellemző a követő dimenzió, mint a technikum tanulóira. A szignifikancia értéke kisebb, mint az általánosan elfogadotté, tehát a két csoport átlaga közötti különbség szignifikánsnak tekinthető. Tehát a gimnazistákra szignifikánsan magasabb értékben jellemző a 'követő dimenzió', mint a technikumban tanuló diákok esetében.

A kezdő és végzős évfolyamra járó diákok iskolai motivációja közötti különbséggel kapcsolatban eredményeink mindhárom dimenzió esetében elmondható, hogy a 9. évfolyamra járó tanulók magasabb átlagpontszámot értek el, mint végzős társaik, azonban a differenciál mindhárom csoport esetében nagyon kicsi.

Az „Érdeklődő dimenzióban kapott adataink azt mutatják, hogy a 9. évfolyamos tanulók átlagpontszáma 55,08, míg a végzősöké 54,73. A „Teljesítő dimenzió” esetében $M_{9.évf.} = 57,25$, míg $M_{végzős} = 56,52$. A bejövő évfolyamra a teljesítő dimenzió jellemző, míg a végzősökre már a követő dimenzió. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy mindhárom dimenzió esetében a 9. évfolyamos diákok motivációja erősebb, mint végzős társaiké. Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy az „Érdeklődő” dimenzió esetén a két évfolyam válaszai közötti különbség szignifikáns. A „Teljesítő” dimenzió” értékeit vizsgálva a „p” érték 0,06, tehát az átlagpontszám szórása ebben a dimenzióban nem egyenlő a két minta között. A „t-próba” kétoldali szignifikanciaértéke kisebb, mint 0,05. Ebből következően a „Teljesítő” dimenzió során a két évfolyamtól kapott válaszok különbsége is szignifikánsnak tekinthető.

BEFEJEZÉS

Kutatásunkban célunk volt feltárni a középfokú oktatási intézményekben – különös tekintettel a gimnáziumban és technikumban – tanuló diákok iskolai motivációját feltárni. Kutatási témánk relevanciáját a motiváció területén megjelent számos korábbi kutatás adja, amelyek szerzői egybehangzóan megfogalmazzák azt a tényt, miszerint az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken a tanulók iskolával kapcsolatos motivációjának szintje. Ez a gondolat jelentette kutatásunk kiindulópontját. Úgy véljük, amennyiben a pedagógus megismeri a diákokat motiváló tényezőket és ennek megfelelően képes alakítani a tanulási környezetet optimális esetben megállítható, bizakodóan előre tekintve növelhető a diákok motivációs szintje.

Kutatásunkban kapott eredményeinket nem, iskolatípus, osztályfok és képzési típus változók mentén elemeztük.

Az eredményekből kitűnik, hogy a nemeket vizsgálva a lányok és a fiúk egyaránt a Teljesítő alskálán érték el a legmagasabb átlagpontszámot. Tehát mindkét csoport esetében a legjellemzőbb motivációs faktor a teljesítő dimenzió. Az ebbe a dimenzióba tartozó tanulóira a morálisan helytálló feladatteljesítés, az érzelmi függetlenség és az önállóság jellemző. Ebben a dimenzióban kulcsfontosságúak azok a normák, viselkedési szabályok, amelyeket a pedagógus a tanítás folyamata során képvisel.

Korábbi kutatási eredményeinkből következően, amelyekben a diákok a pedagógus affektív tényezőinek motivációját hangsúlyozták úgy véltük, hogy a technikumban tanulóira nagyobb mértékben jellemző a követő dimenzió, mint a gimnazistákra. Ezt a feltételezésünket vizsgálati eredményeink megcáfolták.

A belépő, valamint a végzős évfolyamra járó diákok motivációs dimenzióját összehasonlítva eredményeink azt mutatják, hogy a bejövő évfolyamra a teljesítő dimenzió jellemző, míg a végzősökre már a követő dimenzió. Az eredmények alapján megállapítható, hogy mindhárom dimenzió esetében a 9. évfolyamos diákok motivációja erősebb, mint végzős társaiké.

Eredményeink csatlakoznak Józsa (2013) azon kutatási eredményeihez, amely a motiváció csökkenését jelzik. Kutatásunk jövőképét a kapott adatok és összefüggések elmélyítésében látjuk. Az összefüggések mélyebb megértéséhez szükségesnek tartjuk az interjú módszerének alkalmazását is. Az interjúk szövegének kvalitatív módú elemzése hozzájárulna a kapcsolatok feltérképezéséhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Artelt, C., Baumert, J., Julius-Mc-Elvany, N. & Peschar, J., 2003. *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J., 1993/1994. *Pszichológia*. Budapest: Osiris-Századvég Kiadó.

Csapó, B., 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100.(3.), pp. 343-366.

Fejes, J. B., 2012. *A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5-8. évfolyamon. Doktori disszertáció*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Gage, N. L. & Berliner, D. C., 1991. *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Józsa, K. & Morgan, G. A., 2014. Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8.. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), pp. 521-535. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>

Józsa, K. és mtsai., 2020. Implications of the DMQ for education and human development: Culture, age and school performance.. In: G. A. Morgan, H. Liao & K.

Józsa, K., 2001. Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: B. Csapó & Vidákovich Tibor, szerk. *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 162-174.

Józsa, K., 2007. *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.

Józsa, K., 2013. Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: G. Molnár & E. Korom, szerk. *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, pp. 85-104.

Józsa, K., 2020. *Az elsajátítási motiváció jelentősége óvodáskortól fiatal felnőttkorig*. hely nélkül.: Akadémiai doktori értekezés.

Kozéki, B. & Entwistle, N., 1986. Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6.(2.), pp. 271-292.

Kozéki, B., 1990. Az iskolai motiváció. In: *A nevelésléktani kutatások aktuális kérdései*. Budapest: Akadémia Kiadó, pp. 95-124.

- Kozéki, B. & Berhammer, R., 1991. Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia*, 2., kötet, pp. 131-149.
- Krapp, A. & Prenzel, M., dátum nélk. *Interesse, Lernene, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.* Aschendorff, Münster: ismeretlen szerző
- Krapp, A., 1989. Die Stellenwert des Interessenkonzepts in der pädagogisch orientierten Forschung. *Empirische Pädagogik*, Issue 3., pp. 233-255.
- McCall, R., 1995. On definition and measures of mastery motivation. In: R. H. MacTurk & G. Morgan, szerk. *Mastery motivation: origins, coceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology.* Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. 273-292.
- OECD, 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Result from PISA 2003.* Paris: OECD.
- Réthy, E., 2001a. A tanulási motiváció elemzése. In: B. Csapó & T. Vidákovich, szerk. *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 153-161.
- Réthy, E., 2001b. Motivációs elképzelések. In: E. Golnhofer & I. Nahalka, szerk. *Pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 177-201.
- Revákné, M. I., 2001. A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101.(3.sz.), pp. 267-284.
- Schiefele, H., Hausser, K. & Scheider, G., 1979. "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem Vernachlässigten pädagogischen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25.(1.), pp. 1-20.
- Sütő, É., 2021. *Motiválatlanok vagy rosszul motiválunk?. Doktori disszertáció.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szokolszky, Á., 2006. *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok.* [Online] Available at: <http://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf>
[Hozzáférés dátuma: 08.02. 2023.]