

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ JELLEGZETESSÉGEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK KÖRÉBEN

Fejes József Balázs* és Józsa Krisztián^o

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

^o *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék,
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

A családi háttér és a tanulók iskolai sikeressége közötti kapcsolatot kutatások sora igazolta. Ismert, hogy az eltérő szociokulturális környezetből származó gyermekek készségeinek, képességeinek fejlettségében jelentős különbségek vannak (lásd például: *Csapó*, 2003; *Józsa*, 2004), a különbségek okai azonban csak részben feltártak. Kevés empirikus tapasztalattal rendelkezünk arról, hogy a családi, otthoni környezet hatása milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül. Nem ismertek olyan hazai kutatások, melyek a családi háttér és a tanulási motiváció összefüggésére fókuszálnak, jóllehet az utóbbi évek kutatásai egyértelművé teszik, hogy a tanulási motivációnak mind a képességek fejlődésében (*Józsa*, 2005), mind az iskolai tanulás eredményességében meghatározó szerepe van (*Józsa*, 2002b).

Tanulmányunkban a családi háttér és a tanulási motiváció összefüggésének vizsgálatára vállalkozunk, hátrányos helyzetű tanulók tanulási motívumainak jellegzetességeit kívánjuk feltárni. A hátrányos helyzet három dimenzióját vizsgáljuk: anyagi, érzelmi és nyelvi szempontból hátrányos helyzetű tanulók motívumait hasonlítjuk össze megfelelő körülmények között élő társaikéval. Emellett megvizsgáljuk a szülők iskolai végzettségének, illetve munkanélküliségének tanulási motivációra gyakorolt hatását. Felmérésünkben 246 hetedik osztályos tanuló vett részt. Tanulmányunkban az elméleti háttér rövid összefoglalását követően empirikus vizsgálatunk eredményeit ismertetjük.

Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára (*Papp*, 1997), majd számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is megjelent. A fogalmat *Kozma Tamás* (1975) vezette be három kiadást megért könyvével a pedagógiai köztudatba, és napjainkban talán ezen a területen használják a leggyakrabban. A hátrányos helyzet fogalma nehezen ragadható meg egzakt, tudományos módon. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória (*Liskó*, 1997), melynek értelmezését az adott tárgyalásmód, kutatási cél is alapvetően befolyásolja.

A pedagógia szemszögéből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek. Hátrányos helyzetűnek tekintendő a gyermek, ha a helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is lehet tehát hátrányos helyzetű, ha például nyelvi hátrányban van, diszfunkciós családi szocializációban él, előítéleteknek van kitéve, kirekesztődik stb. (Réthyné, 2004; Réthyné és Vámos, 2006).

A hátrányos helyzetű csoportok behatárolásának nehézségét egyrészt a fogalom relatív jellege adja, másrésztől gyakran összerosódnak az okok (pl. szülők alacsony iskolázottsága) és a tünetek (pl. lemorzsolódás), illetve a családi, társadalmi háttérnek (pl. alacsony jövedelem) és az oktatási rendszernek tulajdonítható körülmények (pl. szegregáció). Kiválóan alkalmazható e fogalmi zavar tisztázására Imre (2002) koncepciója, ami három összetevőre bontja az iskolai hátrányt: (1) oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségekre, (2) oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségekre és (3) kimeneti jellemzőkre. Ez a csoportosítás jelenik meg N. Kollár Katalin (2004) áttekintésében is.

Tanulmányunkban az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek, ezen belül is a családi háttérből eredeztethető tényezők felől közelítjük meg a hátrányos helyzetet. E tényezők megragadására számos változót találunk a szakirodalomban (Liskó, 1997; Papp, 1997; Tót, 1997; Várnagy és Várnagy, 2000), melyben áttekintésünk alapján két változó-csoport rajzolódik ki. Az egyik dimenzióra az *anyagi hátrány* elnevezés használható, és az alacsony jövedelem, alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és nem megfelelő lakáskörülmények jellemzőek leginkább. A másik dimenzió *érzelmi hátránynak* nevezhető, a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája jellemzi. Az említett vonulatok Papp (1997) írásában is kiemelkednek, melyben a hátrányos helyzetet elsődlegesen a szegénységre vezeti vissza, és a hátrányos helyzeten belül kiemeli a veszélyeztetettséget, melynek okaként a család életmódját, antiszociális jelleget, érzelmi sivárságát, rendezetlen belső viszonyait és a szülők gyermekükkel kapcsolatos felelőtlenségét említi. A szegénység gyakran következménye a kisebbségi létnek, szubkultúrához tartozásnak, aluliskolázottságnak, munkanélküliségnek. Megjegyezzük ugyanakkor azt is, hogy a szegénység nem feltétlenül jár együtt a gyermek veszélyeztetettségével.

Várnagy és Várnagy (2000) a tünetek alapján a hátrányos helyzet négy kategóriáját különbözteti meg: inadekvát hátrányos helyzetben lévők, inadaptív magatartásúak, diszociális körülmények között élők és antiszociális magatartásúak. Az okok tanulmányozásakor ugyancsak a korábban említett két dimenzió (anyagi és érzelmi hátrány) látszik meghatározónak.

Empirikus kutatásunkban a hátrányos helyzet e két dimenziójára koncentrálnak, emellett figyelmet fordítunk a nyelvi hátrányra, mely a szociolingvisztikai nézőpont szerint az anyagi hátrány alá sorolható (Oláh Örsi, 2005; Réger, 2002). A kitüntetett figyelem oka az, hogy a nyelvi készségek, a nyelvi fejlettség iskolai előmenetelben játszott meghatározó szerepére több kutatás is felhívja a figyelmet (N. Kollár, 2004). Nagy József (1980) vizsgálata szerint az iskolaéretlenség egyik jellemző oka a nyelvi deficit. Emellett a verbális képességek jelentőségére utalnak az iskolai osztályzatok összefüggé-

seinek elemzése is, melyek a különböző tantárgyak osztályzatait magyarázó tényezők között az irodalomjegy központi szerepéről számolnak be (Csapó, 2002b; Sáska, 1991). Tudomásunk szerint a nyelvi lemaradás és a tanulási motiváció összefüggésének feltárására még nem végeztek hazai vizsgálatot, ezért az anyagi és érzelmi hátrány mellé a nyelvi lemaradás ismervét is beillesztettük.

A tanulási motívumok értelmezése, kutatási irányai

Motívumok alatt a személyiség azon komponenseit értjük, melyek viselkedésünk viszonyítási pontjaként funkcionálnak, melyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról (Józsa, 2002b; Nagy, 2000). Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezeket nevezzük tanulási motívumoknak.

A tanulási motívumok vizsgálata a tanulással-tanítással foglalkozó kutatások egyik központi területe napjainkban (Pintrich, 2003). A dinamikus fejlődés ellenére terminológiai eklekticizmus, párhuzamosan futó elméletek sokasága jellemzi a motiváció tanulmányozását (Murphy és Alexander, 2000; Réthyné, 2003; Schunk, 2000). Ugyanakkor számos ponton konszenzus alakult ki a tanulási motiváció elméleti kereteit illetően, melyet a kutatási irányok szemléletesen kirajzolnak.

Már a nyolcvanas években megkezdődött az integrációra törekvés, az egységes motívációelmélet kialakulása azonban még várat magára (Nagy, 2000). A törekvés jelentőségét az utóbbi évek nemzetközi kutatásaiban megjelenő szemléletmód tovább erősíti. A korábbi megközelítéseket felváltják a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások (Deci, Koestner és Ryan, 2001; Hidi és Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2001). Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást.

A motívációkutatások előretörése részben annak köszönhető, hogy a kognitív és affektív folyamatok korábbi merev elhatárolása tarthatatlanná vált, a „hűvös” és „forró” magyarázatok egyre több ponton kapcsolódnak össze (Csapó, 2002a; Forgács, 2001). A kognitív és nem kognitív faktorok integrálásának igénye az oktatásban leginkább úgy merül fel, hogy a kognitív terület belső összefüggéseinek elemzése nem ad teljes körű magyarázatot a tanulói teljesítményeket illetően, illetve egyre nehezebb új kapcsolatokat feltárni a kognitív tényezők között. Emellett az is előrelépéseket generál, hogy a kognitív oldal kutatásában kialakult módszerek már rendelkezésre állnak (Csapó, 2000).

A személyiség kognitív és nem kognitív tényezői minden kétséget kizáróan átszövik egymást, a kapcsolódásokról azonban még keveset tudunk, a tanulási motívumok és a kognitív tényezők egymást befolyásoló hatásának, finomszerkezetének feltárása alapvető feladatként jelentkezik a jövőben (Pintrich, 2003). A kapcsolódási pontokat illetően hazai eredményekről is beszámolhatunk. A Nagy József-i (2000) – a személyiséget motívumrendszerre és képességrendszerre osztó – paradigma alapján végzett korábbi kutatá-

saink egyértelműen bizonyították, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, vagyis a tanulási motívumok tudatos alakítása a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátításához, fejlesztéséhez is hozzájárulhat (Józsa, 2005).

A kognitív és affektív oldal közötti távolság áthidalásaként értelmezhető a „készség és akarat” fúziójaként is emlegetett (McCombs és Marzano, 1990; Pintrich és DeGroot, 1990) önszabályozó tanulás megjelenése is. Bár az elméleti keretek tisztázása még korántsem fejeződött be, a motiváció központi jelentősége az önszabályozó tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek (Molnár, 2002a), amit empirikus eredmények is megerősítenek (Molnár, 2002b). Az önszabályozó tanulás további nézőponttal bővítette a tanulási motiváció értelmezését, mivel a motiváció önszabályozást befolyásoló hatásának elemzésén túl megjelent az önszabályozó motiváció fogalma, vizsgálata, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a motiváció dinamikus öndetermináló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (Réthy, 2001a).

A kogníció és motiváció viszonyának újrafogalmazásával egyre inkább a motívumok tanulása kerül előtérbe. Ebből az irányzatból kiemelkedik az elsajátítási motívumok felfedezése, melyek a tanulási késztetés öröklött részét jelentik (Nagy, 2000). Az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer alapja, készségek, képességek elsajátítására ösztönöz. E késztetés addig működik, míg az egyén el nem éri a teljes, optimális elsajátítást, begyakorlottságot, így a készségek, képességek fejlődésének kulcsfontosságú meghatározója (Józsa, 2002a).

A motivációkutatások változásának további jellemzője a társas tényezők szerepének előtérbe kerülése. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra mutatnak rá, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a környezetből, amelyben a tanulás zajlik (Réthy, 2001a; Rueda és Moll, 1999). A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében, az eltérő szociális, kulturális közeg eredményeként jellegzetes különbségek alakulhatnak ki a tanulók motívumrendszerei között (Fejes, 2005; Rueda és Moll, 1999).

Társadalmi, családi környezet és tanulási motiváció

Tudásunk a környezeti tényezők és a tanulási motívumok között lejátszódó kölcsönhatásokról elsősorban iskolai kontextushoz kötődik, a családi-otthoni környezet befolyása az eddigi kutatásokban relatíve kevesebb figyelmet kapott. Ugyanakkor a tanulási motívumok fejlődésben már az iskoláskor előtti időszaknak is jelentős szerepe van, emellett minden bizonnyal az iskolai évek alatt is alapvető szerepet játszik a motívumok alakításában a család (Józsa, 2003a; Reglin, 1993).

A családnak, a családon keresztül a szűkebb-tágabb társadalmi környezetnek tulajdonít meghatározó jelentőséget a hátrányos helyzetű tanulók gyenge iskolai eredményeit

tanulmányozó szakirodalom, mely a hiányzó motivációt kulcsfontosságú tényezőként tartja számon (például: *Lawton*, 1996; *Mollenhauer*, 1996; *Reglin*, 1993; *Tót*, 1997; *Vajda*, 2001). Ezt támasztja alá *Réthyné* (2001b) kutatása is, melyben a megkérdezett tanárok legnagyobb arányban a család érdektelenségét jelölték meg első helyen a motiválatlanság okai között, emellett a sivár családi életet is nagy számban említették.

A hazai vizsgálatok közül kevés irányult a családi háttér tanulási motivációra gyakorolt hatásának feltárására. Feltételezett, hogy a hátrányos helyzetű tanulók motivációja alacsonyabb, empirikus bizonyítékok ugyanakkor nem állnak rendelkezésre. Nem ismert, hogy az előnyös körülmények között élő, valamint a hátrányos, veszélyeztetett tanulók motívumainak fejlettsége között mekkorák az eltérések. A nemzetközi szakirodalom sem túl gazdag a kedvezőtlen körülmények között nevelkedő, illetve az iskolától, tanulástól eltávolodó tanulók motívumainak feltárását illetően (*Pogrow és Londer*, 1999; *Réthyné*, 2001a; *Howse, Lange, Farran és Boyles*, 2003).

Stipek és Ryan (1997) óvodás és első osztályos gyermekeknél vizsgálta az énképet, az iskola, iskolai tevékenységek, tanulás és tanárok iránti attitűdöt, a szorongásszintet és az elsajátítási motiváció néhány elemét. Megállapításaik szerint nem fedezhető fel motivációs deficit az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező családok gyermekeinél. *Howse* és munkatársai (2003) a motiváció és az önszabályozás kapcsolatának megismerése céljából lényegében megismételték *Stipek és Ryan* kutatását, és hasonló következtetésekre jutottak.

Gottfried, Flaming és Gottfried (1998) 9, 10 és 13 éves korban vizsgálta a szocioökonómiai státusznak, valamint az otthoni intellektuális ingereknek az iskolai tanuláshoz kapcsolódó önjutalmazó (intrinzik) motívumokra gyakorolt hatását. Eredményeik szerint ez utóbbi befolyása meghatározó, a szocioökonómiai státusz azonban csak áttételes kapcsolatban áll a motivációval: magas értéke intellektuálisan ösztönző otthoni környezet valószínűségét jelzi. A szocioökonómiai háttér hasonló szerepéről számol be *Stevenson és Baker* (1992) is: az iskolán kívüli „árnyék oktatásban”, második iskolában nagyobb valószínűséggel szereznek pozitív tanulási tapasztalatokat a magas szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók, ez pedig a továbbtanulási szándékot jelentősen meghatározza.

A matematika tárgyhoz kötődő sikerek és kudarcok attribúcióját tanulmányozta hetedik osztályos tanulók körében *Mooney és Thronton* (1999). A siker okainak magyarázatában fedeztek fel eltéréseket az alacsony és magas szocioökonómiai státuszú tanulók között: az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulók nagyobb arányban tulajdonították sikereiket a tanárukkal kialakult kapcsolatnak és kisebb jelentőséget tulajdonítottak saját erőfeszítéseiknek.

Annak ellenére, hogy a leszakadók felzárkóztatása, a méltányosság kérdése mind az oktatáspolitikában, mind a neveléstudományban folyamatosan napirenden van hazánkban, a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó empirikus kutatások száma egyelőre nem túl magas. Ugyanakkor a hátrányos helyzetűek jelentős részét kitevő roma tanulók esetében éppen ellenkező a helyzet, számos vizsgálat fókuszál e kisebbség gyermekeire. A cigánysággal kapcsolatos kutatások legerősebb irányvonala jellemzően társadalmi réteggként kezeli a hazai roma kisebbséget, ennek eredményeképpen a szegénységi küszöb felett élő cigányok sajátosságai általában nem jelennek meg, a szegénység pedig kiemelt jelentőségre tesz szert (*Forray*, 1998). Például *Liskó* (1997) a roma etnikai kisebbséghez

tartozást önmagában a hátrányos helyzet ismérveként említi. Úgy véljük, hogy az oktatás területén e megközelítésmód védhető lehet, hiszen ha anyagi szempontból nem is tekinthető kedvezőtlen helyzetűnek minden cigány tanuló, a gyakori szegregáció (Havas, 2002), illetve részben ennek következtében kialakuló „csökkentett” minőségű oktatás (Liskó, 2002) vagy a roma iskolásokat érő előítéletek (Forray és Hegedűs, 2003) meg-alapozottá tehetnek egy ilyen kiindulópontot.

A szegény és kisebbségi szubkultúrák határvonalainak problémájára Vajda (1994) is rámutat, szakirodalmi áttekintése egyértelművé teszi, hogy a jövedelmi szempontból kedvezőtlen helyzetben élő kisebbségek családi életét és gyermeknevelési szokásait illetően számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis a különbségek elsősorban az anyagi körülményekből adódnak.

A vizsgálat kérdései, hipotézisei

A hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjára vonatkozóan a szakirodalomban számos elméleti hipotézis megfogalmazódik, hazai empirikus kutatást azonban eddig még nem végeztek. Munkánk célja annak felderítése, hogy a hátrányos helyzetnek milyen szerepe van a tanulási motívumok alakulásában. A hátrányos helyzetnek három dimenzióját vizsgáltuk: anyagi, érzelmi és nyelvi hátrányt.

Feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja kimutathatóan gyengébb, mint a kedvező körülmények között nevelkedő társaiké. Úgy gondoljuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók körében az olvasáshoz és számoláshoz kapcsolódó énkép kevésbé fejlett, az elsajátítási motiváció összetevői gyengébbek, a tanulási elismerésvágyuk alacsonyabb szintű, és a tanulás gyakorlati értékét kevésbé látják fontosnak.

Az alábbi kérdésekre keresünk elsősorban választ:

- A hátrányos helyzet három vizsgált dimenziója milyen mértékben befolyásolja a tanulási motívumokat, milyen mértékben magyarázza a tanulási motiváció eltéréseit?
- A szülők iskolázottsága, illetve munkanélkülisége hogyan befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét?

Adatfelvétel, mérőeszközök

A mérést 2006 februárjában végeztük, adatainkhoz zárt kérdésekből felépülő tanulói és tanári kérdőíveken keresztül jutottunk. A tanulóktól önjellemzést kértünk, a tanárok (legtöbb esetben az osztályfőnök) minden tanulóról kitöltöttek egy-egy kérdőívet. A kérdőíveket névtelenül válaszolták meg, a tanári és tanulói kérdőívek összekapcsolását anonimitást biztosító sorszámok használatával oldottuk meg. A motívumok fejlettségét a gyermekek önjellemzése alapján, tanulói kérdőívek segítségével vizsgáltuk. A tanári kérdőívek, valamint a tanulói kérdőívek további tételei a gyermekek otthoni-családi körülményeire vonatkoztak.

A motívumok vizsgálata során a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve, illetve mennyire értenek vele egyet. Egy-egy motívumra 5–9 tétel vonatkozott. Mérőeszközünket a következő motívumok feltérképezésére állítottuk össze: elsajátítási motívumok, olvasási és számolási énkép, tanulási elismerésvágy, tanulás gyakorlati értéke. Az elsajátítási motívumok (értelmi, felnőtt-kapcsolat és kortárs-kapcsolat, részletesebben lásd: *Józsa, 2002a*) tanulmányozására *Morgan* és munkatársai által készített (DMQ - *Dimensions of Mastery Questionnaire*) kérdőív korábban általunk adaptált változatát használtuk (*Józsa, 2003a*). A képességhez kötődő énkép-összetevők (olvasás, számolás) vizsgálatára irányuló tételmondatok megfogalmazásához a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszközünk szolgált alapul (*Józsa, 2002b*). A tanulási elismerésvágy elemzésénél igyekeztünk a szociális környezet tanuláshoz kötődő legfontosabb összetevőinek – osztálytársak, tanárok és szülők – megjelenítésére. A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatos állítások három csoportba sorolhatóak: az állítások egy csoportja a tanulás értékét a jelenben, egy másik csoportja a jövőben, egy pedig átfogóan jellemzi.

A kérdőív tételeinek motívumokhoz rendelését faktoranalízissel igazoltuk, KMO-index: 0,84. A számítások szerint a motívumok vizsgálatára létrehozott mérőeszköz jó megbízhatóságú, a tanulási motiváció összetett mutatójának Cronbach- α értéke 0,90. A mérőeszköz az egyes motívumok esetében is jó megbízhatóságot ad.

Kérdőívünk a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedi, összetettsége miatt azonban alkalmasnak véljük a tanulók közötti különbségek jellemzésére. A vizsgált motívumok súlyozatlan átlagával egy összegzett mutatót hoztunk létre, ezt a változót tekintjük a *tanulási motiváció* mérőszámának. Az elemzések során, az adatok értelmezésénél tanulási motiváció alatt ezt az összevont változót értjük. Regresszió-analízissel megvizsgáltuk az egyes motívumok relatív súlyát a *tanulási motiváció* változóban, e szerint nincs számottevő eltérés az egyes motívumok között. Az olvasási énkép és a tanulási elismerésvágy magyarázó ereje kissé kiemelkedik, mindkettő értéke 17%, míg a többi motívum relatív súlya kicsit alacsonyabb, 12–14% között van.

A minta jellemzői

Mintánkban Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megye 6 iskolájának 12 osztályából 246 hetedik osztályos tanuló szerepelt. A minta átlagos életkora 13,9 év, a fiúk aránya 49%. Településkategóriák szerinti bontásban egy nagyvárosi, három kisvárosi és két községi iskolában vizsgáldtunk.

A mintavétel során elsősorban arra törekedtünk, hogy a tanulói összetételt tekintve egyaránt megjelenjen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Adatfelvételünk nem képezi le reprezentatív módon a hetedikes tanulók populációját, arra azonban alkalmasnak véljük, hogy megmutassa az eltérő családi háttérű tanulók motívumai közötti különbségeket.

Az osztályfőnökök megítélése alapján a tanulókat almintákra osztottuk: anyagi, érzelmi és nyelvi szempontból hátrányos, illetve nem hátrányos almintát különböztetünk

meg. A hátrányok előfordulásának arányát és halmozódását az 1. táblázat közli. Eszerint a hátrányos helyzet mindhárom ismerve szerinti összehasonlításhoz statisztikai szempontból megfelelő nagyságú alminta áll rendelkezésünkre (vö. Csikos, 2004).

1. táblázat. Hátrányos helyzetű tanulók aránya az osztályfőnökök megítélése alapján (%)

Hátrányos helyzet szempontja		Anyagilag hátrányos	Anyagilag nem hátrányos	Összesen
Érzelmileg hátrányos	Nyelvileg hátrányos	7	0	7
	Nyelvileg nem hátrányos	13	7	20
Érzelmileg nem hátrányos	Nyelvileg hátrányos	3	2	5
	Nyelvileg nem hátrányos	16	52	68
Összesen		39	61	100

A szocioökonómiai státusz egyik jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekintettük. A tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja. Az országos reprezentatív adatok és mintánk jellemzőinek összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a mintában szignifikánsan nagyobb arányban vannak a legfeljebb alapfokú végzettségű szülők gyermekei, és emellett szignifikánsan alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya is, mint országosan. A minta tanulói tehát a szülei iskolai végzettsége szempontjából az országosan jellemzőnél kedvezőtlenebb helyzetben vannak. Ez az eltérés mintánk kiválasztásának kritériumaiból adódik: az volt a célunk, hogy a mintában kellően nagy legyen a hátrányos helyzetű tanulók száma, létszámuk elérje a megbízható statisztikai elemzések elvégzéséhez szükséges nagyságot.

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Szülő	Legfeljebb ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Minta					
Anya	32	24	22	14	8
Apa	26	36	18	11	9
Országos*					
Anya	8	22	40	22	18
Apa	5	38	32	13	12

* Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003b).

A hátrányos helyzetű tanulók arányát az anya iskolázottságának függvényében a 3. táblázatban adtuk meg. A tendencia jó közelítésben az, hogy az iskolai végzettség növekedésével csökken a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ettől a tendenciától némi elté-

rést mutat, hogy az érettségivel rendelkező anyák gyermekei között a nyelvileg hátrányosnak ítélt tanulók többen vannak, mint a csak szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők gyermekei körében. Érdekes az is, hogy az érzelmi veszélyeztetettség szempontjából az anyák főiskolai végzettsége nem jelent számottevő előnyt az érettségihez képest. Feltehető, hogy ez a két anomália csak ennek a mintának jellemzője.

3. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók aránya az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Hátrányok	Legfeljebb ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Anyagi	52	26	18	2	2
Érzelmi	49	22	14	12	3
Nyelvi	44	19	23	7	7

Az iskolai sikerességet illetően fontos háttértényezőként tartja számon az oktatásciológia a szülők munkanélküliségét. A felmérésünkben szereplő tanulók 32%-ának családjában legalább az egyik szülő munkanélküli vagy nem rendelkezik állandó munkahellyel. A 4. táblázatban e szempont szerint tüntettük fel a hátrányok megjelenésének relatív gyakoriságát. Várakozásainknak megfelelően a munkanélküliség meghatározó az anyagi és érzelmi hátrányok tekintetében. A munkanélküli szülők gyermekeinek közel felét a pedagógusok érzelmi hátrányos helyzetűnek ítélik, jóllehet ezeknek a szülőknek lenne idejük foglalkozni a gyermekükkel. Úgy tűnik tehát, hogy a munkanélküliség nagyon sok esetben rányomja bélyegét a család érzelmi viszonyaira is. Megállapítható az is, hogy a munkahellyel rendelkező szülők gyermekeinek anyagilag a harmada, érzelmi- leg az ötöde hátrányos helyzetű. A nyelvi lemaradást illetően ezek az adatok tovább árnyalják az imént kapott képet: a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek kivételével a szocioökonómiai helyzet nem befolyásolja oly módon a tanulók nyelvhasználatát, hogy az az iskolai munka során feltűnne a pedagógusoknak.

4. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók aránya a szülők munkanélkülisége szerinti bontásban (%)

Hátrányok	Legalább az egyik szülő munkanélküli (n=79)	Egyik szülő sem munkanélküli (n=166)
Anyagi	52	34
Érzelmi	47	19
Nyelvi	11	12

Eredmények

Anyagi hátrány szerinti eltérések

Az osztályfőnök által anyagilag megfelelő, illetve kedvezőtlen helyzetűnek ítélt tanulók motívumai közötti különbségeket az 5. táblázat tartalmazza. A tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értéke között nem találtunk szignifikáns eltérést a két tanulócsoport között. Szignifikáns, 5–6 százalékpontnyi különbségek jelennek meg az elsajátítási motiváció összetevőinél, a tanulásához közvetlenebbül kötődő olvasási és számolási énképnél pedig jelentősebb, 12 és 11 százalékpontnyi a különbség. Az olvasáshoz, számoláshoz kapcsolódó énképek mint tanulási motívumok alapvetően meghatározzák az iskolai munka eredményességét, hiszen az olvasást, számolást igénylő helyzetekben viszonyítási pontként funkcionálnak, ezek alapján dönthet például a tanuló egy olyan feladat elvégzésére fordított energiáról, mely a szóban forgó tevékenységeket igényli (Józsa, 2002b).

Az anyagilag hátrányos és nem hátrányos tanulók között a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékének megítélésében – előzetes feltevéseinket megcáfolva – nem mutatkozik lényeges eltérés. Úgy tűnik, hogy az anyagi szempontból hátrányos tanulók környezete nem feltétlenül közömbös a tanulási teljesítmény iránt, hiszen ellenkező esetben elsorvadna e motívum (Nagy, 2000). Feltételezhető, hogy az anyagilag előnytelen háttérrel rendelkező gyermekek is tisztában vannak a tanulás hasznával. Ugyanolyan mértékben vélik ezt fontosnak a mindennapi életük, jövőjük szempontjából, mint nem hátrányos társaik. Vagyis a motiváció tekintetében nem magyarázhatóak a tanulási sikertelenségek e tényezők belátásának a hiányával az anyagilag hátrányos helyzetű tanulók esetében.

5. táblázat. A motívumok fejlettsége anyagilag hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

Tanulók aránya (%)	Hátrányos		Nem hátrányos		Levene		Kétmintás t/d	
	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	59	14	65	15	0,67	n. s.	-3,39	0,00
Szociális felnőtt	55	17	61	18	0,16	n. s.	-2,54	0,01
Szociális kortárs	70	17	75	14	6,01	0,01	-3,07	0,00
Olvasási énkép	60	21	72	21	0,45	n. s.	-4,50	0,00
Számolási énkép	47	16	58	20	6,28	0,01	-4,49	0,00
Tanulási elismerésvágy	52	21	56	21	0,00	n. s.	-1,65	n. s.
Tanulás gyakorlati értéke	79	16	79	17	0,42	n. s.	-0,05	n. s.
Tanulási motiváció	60	11	67	12	0,39	0,53	-4,34	,00

Érzelmi hátrány szerinti eltérések

Az érzelmileg hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja láthatóan jóval gyengébb, mint nem hátrányos helyzetű társaiké (6. táblázat). Szembetűnőek az elsajátítási motívumokban megmutatkozó különbségek, azon belül is elsősorban a társas összetevők különbségei. Az anyagi helyzethez képest a tanulási hajtóerő további elemi, a tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értéke is szignifikáns eltérést mutat. Az olvasási énkép átlagainak távolsága nem tér el lényegesen az anyagi szempontú elemzéshez képest, ebben az esetben is jelentős a különbség. A számolási énképnél viszont nem látunk akkora különbséget, mint az anyagi szempontú összevetésnél.

Az elsajátítás szociális komponenseinek fejlettségében feltáruló jelentős távolság minden valószínűség szerint arra az ismert összefüggésre utal, amely a kötődés és a szociális kompetencia között létezik (Zsolnai, 2001). Az elismerésvágy fejletlenségét az érzelmi biztonság hiánya egyértelműen megmagyarázhatja, mivel az elismerés csak akkor ösztönöz, ha az elismerő és az elismert kapcsolata jó, ha az elismerő, illetve véleménye fontos a tanuló számára (Nagy, 2000), vagyis a megfelelő érzelmi kapcsolat előfeltétel. A tanulás gyakorlati értékének alacsonyabb volta nehezebben értelmezhető, de feltételezhetően a szülők szerepe itt is meghatározó. A szocializáció folyamatában, az értékek átadásánál sejthetünk magyarázó okot. Az eredmények megerősítik azt az alaptételt, mely szerint a szülői szeretet alapvető szerepet játszik a szülői nevelés hatékonyságában (Vajda és Kósa, 2005).

Összességében megállapítható, hogy a gyermekek érzelmi hátrányát vizsgálva nagyobb különbségeket találunk az előnyös és előnytelen helyzetű gyermekek között, mint az anyagi hátrány szerint képzett tanulócsoportok között (vö. 5. és 6. táblázat).

6. táblázat. A motívumok fejlettsége érzelmileg hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

Tanulók aránya (%)	Hátrányos		Nem hátrányos		Levene		Kétmintás t/d		
	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p	
Elsajátítási motívumok									
Értelmi	58	14	65	15	1,01	n. s.	-3,54	0,00	
Szociális felnőtt	53	16	61	18	4,06	0,04	-3,60	0,00	
Szociális kortárs	67	17	76	14	4,26	0,04	-4,21	0,00	
Olvasási énkép	58	19	71	21	4,53	0,03	-4,51	0,00	
Számolási énkép	50	15	56	20	8,36	0,00	-2,11	0,04	
Tanulási elismerésvágy	49	20	57	21	0,70	n. s.	-2,91	0,00	
Tanulás gyakorlati értéke	74	17	81	16	0,70	n. s.	-2,67	0,01	
Tanulási motiváció	58	10	67	12	2,14	0,14	-5,44	0,00	

Nyelvi hátrány szerinti eltérések

Következő lépésben a nyelvi hátrány szerinti összehasonlítást végezzük el, az alapszisztematikákat a 7. táblázat közli. Az e szempontból képzett két részminta közötti távolság hasonló az előző két elemzésben feltárthoz, a tanulási motiváció eltérése 7 százalékpont. Az egyes motívumok esetében azonban – a korábbiakhoz képest – kisebb eltéréseket látunk a nyelvi lemaradás ismerve szerint képzett részminták között. Míg az anyagi hátrány esetében öt motívumnál volt legalább 7 százalékpontos különbség, addig a nyelvi hátrány esetében ez három összetevőre szűkül. Az eltérés jórészt az olvasási énképben megmutatkozó szakadéokra vezethető vissza, amely a nyelvi fejlettség és az olvasási képesség, olvasásra motiváltság szoros kapcsolatát is sejteti. Említést érdemel, hogy az elsajátítási motívumok közül csak az értelmi összetevőnél találunk szignifikáns eltérést, a szociális motívumokban nem. Nincs szignifikáns eltérés a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékének megítélésében sem a két részminta között.

7. táblázat. A motívumok fejlettsége nyelvileg hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

Tanulók aránya (%)	Hátrányos		Nem hátrányos		Levene		Kétmintás t/d	
	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Motívumok								
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	58	12	64	15	3,34	n. s.	-2,44	0,02
Szociális felnőtt	54	15	60	18	2,70	n. s.	-1,84	n. s.
Szociális kortárs	69	18	74	15	3,10	n. s.	-1,30	n. s.
Olvasási énkép	55	21	69	21	0,06	n. s.	-3,22	0,00
Számolási énkép	48	12	55	20	7,54	0,01	-1,97	0,04
Tanulási elismerésvágy	50	20	55	21	0,54	n. s.	-1,41	n. s.
Tanulás gyakorlati értéke	76	17	79	17	0,00	n. s.	-1,10	n. s.
Tanulási motiváció	58	11	65	12	0,03	n. s.	-3,00	0,00

Hátrányok halmozódása

Eddigi vizsgálataink alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók motivációs mintázatában különbségek érhetők tetten a hátrányos helyzet mindhárom szempontja alapján. Az előzőekben közölt elemzésekből emellett az derül ki, hogy a motívumok fejlettsége szempontjából a legnagyobb veszélyt az érzelmi biztonság hiánya jelenti.

Egy-egy tanuló sok esetben több ismérv alapján is a kedvezőtlen háttérű gyermekek csoportjában szerepel (lásd 1. táblázat). A hátrányok összekapcsolódását, halmozódását mutatják a közöttük lévő gyenge-közepes korrelációs együtthatók is (8. táblázat). Legsorosabb együttjárást az érzelmi és anyagi hátrány között látunk, legkevésbé – de

szignifikáns módon – pedig a nyelvi és érzelmi hátrány jár együtt. A következőkben ezért megvizsgáljuk, hogy a különböző hátrányok együttes jelenléte, halmozódása miként hat a tanulási motívumokra.

8. táblázat. A hátrányos helyzet különböző szempontjainak együttes megjelenése

Korreláció	Érzelmi hátrány	Nyelvi hátrány
Anyagi hátrány	0,44	0,33
Érzelmi hátrány		0,28

Megi.: A táblázatban minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A hátrányos helyzet dimenzióinak tanulási motívumokra gyakorolt hatását regressziós modellben teszteltük (9. táblázat). Az eredmények megerősítik a fenti elemzéseket: a tanulók érzelmi hátránya a tanulási motivációra nagyobb hatással van, mint az anyagi jellemzők. A nyelvi hátrálynak nincs kimutatható szerepe a tanulók motívumainak fejlődése szempontjából. A regressziós modellel a tanulási motiváció varianciájának alig több mint tizedét tudjuk megmagyarázni. Ez az arány nem túl magas, ami arra utal, hogy az érzelmi és az anyagi hátrálynak fontos szerepe lehet a motívumok alakulásában, de emellett egyéb tényezők is jelentős szerepet kapnak a tanulási motívumok formálásában.

9. táblázat. Az anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	r	β	$r\beta(\%)$	Szign.
Anyagi hátrány	0,26	0,14	3,7	$p < 0,05$
Érzelmi hátrány	0,31	0,23	7,2	$p < 0,01$
Nyelvi hátrány	0,18	0,07	1,2	n. s.
Hatás (R^2)			10,9	

Ismereteinket a hátrányos helyzet és a tanulási motiváció kapcsolatáról tovább árnyalja az egyes motívumokra külön-külön elvégzett regresszióanalízis (10. táblázat). A megmagyarázott variancia aránya minden esetben 10 százalék alatti, az egyes motívumok esetében némi eltérést láthatunk. Az érzelmi hátrány a számolási énkép kivételével szignifikáns magyarázó erővel bír. Az anyagi hátrálynak csak az olvasási és számolási énkép esetében van szignifikáns magyarázó ereje. A nyelvi lemaradás egyik vizsgált motívum alakulását sem befolyásolja szignifikáns mértékben.

10. táblázat. Az anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány regresszió-analízise a tanulási motívumokkal mint függő változókkal

Független változók	Elsajátítási motívumok			Énkép		Elismerés-vágy	Gyakorlati érték
	értelmi	feelnőtt	kortárs	olvasás	számolás		
Anyagi hátrány	n. s.	n. s.	n. s.	4,6	7,4	n. s.	n. s.
Érzelmi hátrány	3,1	4,2	5,7	4,9	n. s.	2,9	3,6
Nyelvi hátrány	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Hatás (R ²)	3,1	4,2	5,7	9,5	7,4	2,9	3,6

A táblázatban szereplő értékek p<0,05 szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízis eredményei megmutatták, hogy az anyagi és az érzelmi hátrányok szerepe lényeges, a nyelvi hátrány nem meghatározó a tanulási motívumok alakulása szempontjából. Ezért a hátrányok halmozódása szerint megvizsgáltuk, hogyan alakul a mindkét szempontból – anyagilag és érzelmileg is – hátrányos helyzetű, valamint a semmilyen vizsgált szempontból sem hátrányos tanulók motívumainak fejlettsége (11. táblázat).

11. táblázat. A motívumok fejlettsége az anyagilag és érzelmileg is hátrányos és a három szempont egyikében sem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

Motívumok	Hátrányos		Nem hátrányos		Levene	Kétmintás t/d
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Tanulók aránya (%)	20		52			
	F	p	t/d	p		
Elsajátítási motívumok						
Értelmi	56	13	66	15	1,61	n. s. -4,45 0,00
Szociális felnőtt	52	14	62	17	3,57	n. s. -3,98 0,00
Szociális kortárs	66	19	77	14	5,60	0,02 -4,30 0,00
Olvasási énkép	55	20	73	21	2,24	n. s. -5,29 0,00
Számolási énkép	47	14	59	20	9,04	0,00 -3,66 0,00
Tanulási elismerésvágy	47	21	57	21	0,60	n. s. -2,76 0,01
Tanulás gyakorlati értéke	76	17	80	17	0,51	n. s. -1,56 n. s.
Tanulási motiváció	57	10	68	12	1,12	n. s. -5,86 0,00

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy a tanulás gyakorlati értékének kivételével minden motívumnál szignifikáns eltérések adódnak. Az átlagok távolságai minden esetben elérik a 10 százalékpont, illetve az énképek, az elsajátítási motiváció szociális összetevője és a tanulási motiváció átfogó mutatója esetében meg is haladják ezt az értéket. A ko-

rábbi összevetések során ilyen mérvű eltérések csak elvétve fordultak elő, így azt az állítást fogalmazhatjuk meg, hogy az anyagi és érzelmi hátrány összeadódása egyértelműen és jelentős mértékben visszaveti a tanulási motívumok fejlődését.

A szülők iskolázottságának és munkanélküliségének hatása

A tanulók családi-kulturális helyzetéről közelítő képet ad a szülők iskolai végzettsége, ezért a pedagógiai vizsgálatok során gyakran alkalmazzák e változót a családi háttér jellemzésére. Korábbi vizsgálatunkban hetedik és kilencedik osztályos tanulók körében csak gyenge kapcsolatot találtunk a szülők iskolázottsága és a tanulási motiváció között (Józsa, 2000).

Jelen vizsgálatunkban az anya és az apa végzettsége szempontjából is négy-négy kategóriát alakítottunk ki: (1) legfeljebb általános iskolát végzettek, (2) szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők, (3) érettségizettek és (4) felsőfokú végzettségűek. A részminták közötti különbség a tanulási motiváció szempontjából mindkét szülő esetében szignifikáns (12. táblázat).

12. táblázat. A motívumok fejlettsége az anya iskolázottsága alapján képzett részmintákban (%-pontban)

Motívumok	Legfeljebb ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Felsőfok	F*	p
Tanulók aránya (%)	32	24	21	22		
Elsajátítási motívumok						
Értelmi	61 (14)	60 (15)	62 (17)	71 (12)	6,06	0,00
Szociális felnőtt	59 (16)	57 (19)	59 (20)	62 (17)	0,83	n. s.
Szociális kortárs	70 (17)	74 (14)	73 (14)	81 (13)	5,50	0,00
Olvasási énkép	65 (20)	65 (20)	66 (24)	79 (19)	6,01	0,00
Számolási énkép	51 (16)	54 (18)	53 (22)	61 (22)	2,74	0,04
Tanulási elismerésvágy	57 (20)	48 (18)	53 (22)	61 (21)	4,65	0,00
Tanulás gyakorlati értéke	80 (16)	77 (18)	76 (19)	81 (13)	1,18	n. s.
Tanulási motiváció	63 (11)	62 (12)	63 (14)	71 (10)	6,21	0,00

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája. Zárójelben a szórások láthatók.

Az anya felsőfokú végzettsége jelentős előny a tanulási motiváció alakulásában, a három alsó iskolai végezettség kategória között nincs számottevő különbség. Az anya iskolai végzettsége szempontjából az értelmi és kortárs-kapcsolat elsajátítási motívumok, az olvasási és számolási énkép valamint az elismerésvágy esetében van szignifikáns különbség a részminták között. A számolási énképnél három csoport szignifikáns eltérését fedeztük fel: a legfeljebb általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező anyák gyermekei szignifikánsan erősebb énképpel rendelkeznek a szakmunkások és érettségizettek gyermekeinél, és ezeknél is fejlettebbel a főiskolát vagy egyetemet végzetteké. Említést ér-

demel a tanulási elismerésvágy, ez esetben a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező édesanyák részmintájának átlaga szignifikánsan alacsonyabb, mint a többi részmintáé. A legfeljebb 8 általánost végzettek gyermekeinél az elismerésvágy a felsőfokú vagy érettségizett anyák gyermekeivel megegyező. Ez utalhat arra, hogy az anya iskolázottsága szerint a sor végén álló tanulók elismerésre „éhesek”, feltehetően ritkábban van részük benne. Ez tovább erősíti annak valószínűségét, hogy a tanulási elismerésvágy elsorvadása nem lehet jellemző vonás az anyagilag hátrányos helyzetű iskolásoknál, mivel ez a végzettség szerinti kategória adja mintánkban az anyagilag kedvezőtlen tanulók több mint felét.

Nagyon hasonló kép tárul elénk, ha a motívumokat az apa iskolai végzettsége szerint tanulmányozzuk (13. táblázat). Az egyes motívumokat illetően ismét a felsőfok jelentkezik választóvonalként, de a motívumok átlagai közötti távolságok az előző összevetésnél kisebbek, az érettségizett és felsőfokkal rendelkező apák esetében nem szignifikáns a különbség. Az apák esetében a tanulási motiváció fejlettségében már az érettségi bizonyítvány is ugyanazt a kedvező hatást gyakorolja a motivációra, mint az anyák esetében a felsőfokú oklevél. Kiemelhető még, hogy az F-érték az olvasási énkép esetében kiugróan magas, amiből arra következtethetünk, hogy az apák iskolázottsága e motívumot befolyásolja leginkább, de az apák szerepe rendkívül fontosnak mutatkozik az elsajátítási motiváció értelmi összetevőjének fejlettségében is.

13. táblázat. A motívumok fejlettsége az apa iskolázottsága alapján képzett részmintákban (%-pontban)

Motívumok	Legf. ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Felsőfok	F*	p
Tanulók aránya (%)	26	36	18	20		
Elsajátítási motívumok						
Értelmi	58 (16)	61 (14)	68 (16)	69 (12)	7,59	0,00
Szociális felnőtt	57 (16)	59 (18)	60 (21)	63 (15)	1,11	n. s.
Szociális kortárs	69 (18)	73 (14)	77 (14)	78 (13)	4,06	0,01
Olvasási énkép	63 (21)	63 (19)	73 (23)	80 (19)	9,36	0,00
Számolási énkép	51 (16)	52 (18)	56 (21)	62 (22)	3,48	0,02
Tanulási elismerésvágy	55 (21)	51 (19)	56 (19)	61 (22)	2,84	0,04
Tanulás gyakorlati értéke	79 (19)	76 (16)	84 (16)	79 (14)	2,22	n. s.
Tanulási motiváció	62 (12)	62 (11)	68 (13)	70 (10)	7,45	0,00

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája. Zárójelben a szórások láthatók.

Mind az apa (0,29), mind az anya (0,20) iskolázottsága szignifikánsan korrelál a tanulási motivációval. Az összefüggést ebben a vizsgálatunkban is gyengének, de nem hanyagolhatónak találtuk.

Mintánkban a tanulók körülbelül harmadának legalább az egyik szülője munkanélküli. Feltételeztük, hogy a munkanélküliség kedvezőtlen hatást gyakorol a tanulási motivá-

ció alakulására. Az adatok ezzel szemben azt mutatják, hogy nincs szignifikáns eltérést a tanulási motivációban a munkanélküli és nem munkanélküli szülők gyermekei között (14. táblázat). Nincs szignifikáns különbség az elsajátítási motívumokban és a tanulási elismerésvágyban sem. Azoknak a tanulóknak azonban, akiknek mindkét szülője dolgozik, szignifikánsan fejlettebb az olvasási és számolási énképe.

14. táblázat. A motívumok fejlettsége a szülők munkanélkülisége szerinti bontásban (%-pontban)

Tanulók aránya (%)	Legalább az egyik szülő munkanélküli		Egyik szülő sem munkanélküli		Levene		Kétmintás t/d	
	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Tanulók aránya (%)	32		68					
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	62	14	64	16	0,60	n. s.	-1,07	n. s.
Szociális felnőtt	59	15	59	19	3,93	0,05	0,13	n. s.
Szociális kortárs	71	17	75	15	1,47	n. s.	-1,76	n. s.
Olvasási énkép	61	20	70	22	2,11	n. s.	-3,15	0,00
Számolási énkép	50	14	56	21	11,68	0,00	-2,14	0,03
Tanulási elismerésvágy	54	20	55	21	0,11	n. s.	-0,50	n. s.
Tanulás gyakorlati érték	82	15	77	17	0,02	n. s.	2,04	0,04
Tanulási motiváció	63	12	65	12	0,07	n. s.	-1,50	n. s.

A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatosan a szakirodalom alapján úgy véltük, hogy az iskolában megszerezhető tudás értéke a munkanélküliség miatt devalválódik, helyette a gyakorlati ismeretek átadása kerül előtérbe (Girán és Kardos, 1997). Eredményeink szerint a tanulási motiváció esetében éppen ellentétes a helyzet: a munka hiányának érzékelésével felértékelődik az iskolai tudás haszna a tanulók körében. Azok a tanulók, akik családjában legalább az egyik szülő munka nélkül van, szignifikánsan magasabbra értékeli a tanulás hasznát.

Összegzés

A család társadalmi, gazdasági és kulturális jellemzőire való hivatkozás a tanulók motiváltságának vagy motivátlanságának magyarázatában központi helyet foglal el a pedagógiai szakirodalomban, miközben az empirikus bizonyítékok mennyisége meglehetősen szerény ezen a téren. Tanulmányunk e hiány pótlásának irányába tett lépésként értelmezhető. Empirikus vizsgálatunkban hetedik osztályos tanulók tanulási motivációját mértük fel, összefüggéseket kerestünk a tanulási motívumok fejlettsége és az anyagi, ér-

zelmi, nyelvi hátrány, illetve a szülők iskolai végzettsége, valamint munkanélkülisége között.

Eredményeink szerint a tanulási motívumok fejlettségében megmutatkozik az anyagi és érzelmi hátrány, ezzel szemben a nyelvi hátrány nem befolyásolja számottevő mértékben a tanulási hajtóerőt. Az elsajátítási motívumok és a képességekhez kapcsolódó énképek kevésbé fejlettek az anyagilag kedvezőtlen helyzetű gyermekeknél, míg a tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értékének gyengeségeit illetően nem igazolódtak előzetes feltevéseink. Az érzelmi hátrány az anyaginál jelentősebb mértékben befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét, hiánya minden vizsgált motívum fejlődésében lemaradást eredményezett.

A szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között adataink gyenge kapcsolatot jeleztek. Eredményeink szerint az anya esetében a felsőfokú végzettség egyértelműen kedvező hatást gyakorol a tanulási motivációra, az apa esetében pedig már az érettségi is hasonló előny forrása.

A különböző hátrányok együttevén alig több mint tizedrészét határozzák meg a tanulási motiváció jellemzésére létrehozott változó varianciájának, vagyis a vizsgált hátrányok jelentősen befolyásolhatják a tanulási hajtóerőt, de nem látszanak olyan jelentőségű tényezőnek a motiválatlanság kialakulásában, mint amilyenek a szakirodalom alapján tételeztük.

A kutatás az OTKA T043480 támogatásával a Szegedi Tudományegyetem, Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében valósult meg. Köszönettel tartozunk a tanulmány korábbi változatáról írt bírálatáért Réthy Endrénének. A tanulmány megírása alatt Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2004): Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 183–201.
- Deci, E. L., Koestner, R. és Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, **71**. 1. sz. 1–27.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Forgács József (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairos Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, **8**. 8. sz. 3–13.

A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében

- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet Új Mandátum, Budapest.
- Girán János és Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségeinek háttere. *Iskolakultúra*, 7. 10. sz. Melléklet.
- Gottfried, A. E., Flaming, J. S. és Gottfried, A. W. (1998): Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69. 5. sz. 1448–1460.
- Havas Gábor (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 151–172.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz. 151–179.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. és Boyles, C. D. (2003): Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71. 2. sz. 151–174.
- Imre Anna (2002): A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 11. 1. sz. 63–72.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 52. 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2003a): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban*. PhD-értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Józsa Krisztián (2003b): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztése – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó. 283–302.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lawton, D. (1996): Társadalmi osztály, nyelv, oktatás. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom: Szöveggyűjtemény*. Tanárképző Int. Ped. Tanszék, Pécs JPTE. 106–113.
- Liskó Iлона (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. sz. 60–73.
- Liskó Iлона (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 2. sz. 56–69.
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25. 1. sz. 51–69.
- Mollenhauer, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom: Szöveggyűjtemény*. Tanárképző Int. Ped. Tanszék, Pécs JPTE. 149–172.
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12. 9. sz. 3–17.
- Mooney, E. S. és Thronton, C. A. (1999): Mathematics attribution differences by ethnicity and socioeconomic status. *Journal of Education for Student Placed at Risk*, 4. 3. sz. 321–332.
- Murphy, P. K. és Alexander, P. A. (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 2. sz. 3–53.

- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin (2004): Amikor nem a gyerekekkel van a baj... megváltoztathatatlan adottságok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 563–571.
- Oláh Őrsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 7–8. sz. 45–58.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, **6**. 1. sz. 3–7.
- Pintrich, P. R. (2001): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*, Academic Press, San Diego, California. 451–502.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 4. sz. 667–686.
- Pintrich, P. R. és DeGroot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components in classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 1. sz. 33–40.
- Pogow, S. és Londer, G. (1999): Egy általános gondolkodásfejlesztő program hatásai veszélyeztetett tanulók motivációjára és kognitív fejlődésére: A GFK-program eredményei. In: O'Neil, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 271–292.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Reglin, G. L. (1993): *Motivating low-achieving students*. Charles C Thomas Publisher, Springfield, Illinois.
- Réthy Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–267.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Kézirat (megjelenés alatt).
- Rueda, R. és Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, **41**. 12. sz. 22–29.
- Schunk, D. H. (2000): Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 2. sz. 116–119.
- Stevenson, D. L. és Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, **97**. 6. sz. 1639–1657.
- Stipek, D. és Ryan, R. (1997): Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go. *Developmental Psychology*, **33**. 4. sz. 711–723.
- Tót Éva (1997): Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest. 647.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2001): A társadalmi hátrányok és az oktatás: múlt és jelen. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 175–192.

A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében

Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES AND KRISZTIÁN JÓZSA: THE CHARACTERISTICS OF LEARNING MOTIVATION AMONG DISADVANTAGED STUDENTS

We have little empirical evidence of the effect of family environment on learning motivation in Hungary. The aim of our research is to reveal how the disadvantaged status of students influences the development of learning motives. Three dimensions of the disadvantaged status were examined: financial, emotional and linguistic. The effects of the education and the unemployment of parents on learning motivation were targeted as well. The sample included 246 students in grade 7 (13-year-olds), half of whom were disadvantaged in at least one dimension. Data were collected through teacher and student questionnaires containing closed questions only, designed to cover the following motives: mastery motives, reading self-concept, math self-concept, desire of positive feedback for learning, and the practical value of learning. Although the questionnaire addresses only a small number of possible learning motives, its complexity makes it an appropriate instrument for mapping the differences between individual students. A factor analysis confirmed the sub-scales of the questionnaire and the reliability values are good.

The results suggest that both financial and emotional disadvantages are highly reflected in learning motivation, while linguistic disadvantage does not seem to exert much influence. Emotional disadvantage hinders the development of learning motives more significantly than does financial disadvantage. The lack of emotional security results in falling behind in the development of each examined type of motive. There seems to be a weak correlation between parents' education and students' motivation. While the mother's university or college degree has a marked positive effect on the child's learning motivation, the secondary school leaving exam of the father already produces a similar effect. The disadvantaged status explains about 10% of the variance of learning motivation. The unexplained 90% suggests that other factors could also have a significant impact on the development of learning motivation.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 185–205. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs és Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék. H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.