

**Buda Mariann¹ – Pásku Judit² –
Polonyi Tünde³ – Abari Kálmán⁴**

¹ MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

² DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

³ DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

⁴ DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében

Gyorsan változó világunkban az oktatásnak is lépést kell tartania a változásokkal, ezért szükséges a módszertan folyamatos fejlesztése, a tanítási-tanulási folyamat harmonikusabb illesztése a változó igényekhez, az új generációkhoz.

Oktatásunk komoly problémája a tanulók teljesítményében mutatkozó hatalmas különbség, ezért a fejlesztés során fontos szempont a hátrányos helyzetű tanulók tanulási eredményességének javítása is. Ehhez kapcsolódóan végeztünk kutatást két Tankerületi Központ 11, hátrányos helyzetűnek tekinthető iskolájában, a felső tagozatosok körében.

Érdeklődésünk középpontjában a motiváció áll. Sok pedagógus is osztja azt a közvélekedést, hogy a hátrányos helyzetű tanulók „otthonról hozzák” motivátlanságukat. Bár ennek a szempontnak is van súlya, feltételezésünk szerint a diákok a motivációt illetően nem elsősorban a szocioökonómiai státuszuk szerint válnak szét („tanítható” és „nem tanítható”) csoportokra. E tekintetben fontosabbnak véljük az iskolai közérzetük és iskolai motivációjuk összefüggését. Kutatásunkban ennek a feltételezésnek jártunk utána.

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy egy iskolában a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya a tanulással, viselkedéssel kapcsolatos problémák növekedésével jár (ld. pl. Kertesi és Kézdi, 2009), de hogy mit jelent mindez a tanulók oldaláról, ez további vizsgálódást igényel. A fentiekkel összefüggésben kérdésünk az is, vajon van-e valamilyen közvetlen hatással az iskolák életére a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya; az iskolák szintjén kimutatható-e bármilyen összefüggés a diákok közérzete, motivációi és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között; más szóval: beszélhetünk-e általánosságban a „hátrányos helyzetű” iskolákról.

Elméleti keretek

Iskolai motiváció és hátrányos helyzet

A motiváció kutatása korunk kiemelt témájává vált. Jelentősége óriási, mind a munka világában, mind az oktatásban. A demokratizálódás, a megváltozott nevelési szokások következtében a kényszerítés különböző formáin alapuló nevelés eltűnt az iskolákból, így kulcskérdéssé vált, hogyan tudjuk tanulásra, teljesítésre, együttműködésre bírni a diákokat. Ennek különösen nagy jelentősége van azoknál a diákoknál, akiknél az iskola nem számíthat a család tanulás iránti elkötelezettségére, támogatására.

Közkeletű feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű diákok alacsonyabb teljesítménye, az iskolával szembeni kedvezőtlenebb attitűdje a családi háttér következtében létrejött motivációhiányból és/vagy a motiváció torzulásából fakad. Ezt a feltételezést a kutatások nem igazolták egyértelműen. Ismertek olyan kutatások a nemzetközi szakirodalomból, melyek nem mutattak ki motivációs deficitet a hátrányos helyzetű gyermekeknél (Stipek és Ryan, 1997; Howse és mtsai, 2003).

Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem kutatói azt találták, hogy bár a hátrányos helyzetű tanulók akadémiai motívumai valamivel fejletlenebbek előnyösebb helyzetű társaikhoz képest, csak gyenge kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között (Józsa, 2000, 2010). Fejes és Józsa kutatásában a regresszióelemzés szerint a hátrányos helyzet a tanulói motiváció egyéni különbségeinek mindössze 11%-át magyarázza (Fejes és Józsa, 2005).

A motivációkutatás korábbi, egy-egy aspektusra koncentráló megközelítéseit mára már felváltották a komplexebb modellek. A kutatók egy része úgy tekint a motivációra, mint több dimenzió komplex együttesére, amely a feladattól, a kontextustól, a személyek pillanatnyi állapotától függően is változhat (Józsa, 2007; Nótin és Kiss, 2013; Páskuné Kiss, 2017).

Ebben a szemléletben az is benne van, hogy nincsenek „jó” és „rossz”, „hasznos” és „kevésbé hasznos” motívumok. A motivált állapot legtöbbször több tényezőtől áll össze; különféle mintázatok egyaránt működőképesek és eredményesek lehetnek.

Közkeletű feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű diákok alacsonyabb teljesítménye, az iskolával szembeni kedvezőtlenebb attitűdje a családi háttér következtében létrejött motivációhiányból és/vagy a motiváció torzulásából fakad. Ezt a feltételezést a kutatások nem igazolták egyértelműen. Ismertek olyan kutatások a nemzetközi szakirodalomból, melyek nem mutattak ki motivációs deficitet a hátrányos helyzetű gyermekeknél (Stipek és Ryan, 1997; Howse és mtsai, 2003).

Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem kutatói azt találták, hogy bár a hátrányos helyzetű tanulók akadémiai motívumai valamivel fejletlenebbek előnyösebb helyzetű társaikhoz képest, csak gyenge kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között (Józsa, 2000, 2010). Fejes és Józsa kutatásában a regresszióelemzés szerint a hátrányos helyzet a tanulói motiváció egyéni különbségeinek mindössze 11%-át magyarázza (Fejes és Józsa, 2005).

Az iskola klímája

A motivációval kapcsolatos összefüggések keresésében a szocioökonómiai státusz csak az egyik tényező. Ahogyan a szervezeti klíma/kultúra hatással van a dolgozók motivációjára és teljesítményére, úgy az iskolai klíma is jelentősen befolyásolja a diákok motivációját, hatással van tevékenységükre, iskolai eredményességükre (Djigic és Stojiljkovic, 2011; Buda és Péter-Szarka, 2015).

A hátrányos helyzetű iskolákat a korábbi kutatások elsősorban az eredményesség és sikeresség aspektusában vizsgálták, arra a kérdésre keresvén a választ, vajon mi jellemzi azokat az iskolákat, amelyek kedvezőtlen társadalmi összetételük ellenére jó, illetve a várhatónál jobb eredményeket tudnak elérni (ld. pl. Hallinger és Murphy, 1986; Bacska, 2015). Minket jelenleg azok a tényezők érdekelnek, amelyek a közös iskolai munka során alakulnak ki és válnak az eredményesség fontos tényezőivé – más szavakkal: amelyek a tanárok által befolyásolhatók. Amikor – még a 20. század végén – Margaret C. Wang és munkatársai metaelemzésükben áttekintették, melyek azok az elemek, amelyek jelentős hatással vannak a tanulásra, 28 ilyen tényezőt találtak; köztük a legfontosabbak között szerepelt az iskola kultúrája (Wang és mtsai, 1993).

Bár az iskola klímája régóta kutatott téma, nem alakult ki egységes fogalomhasználat; a klíma ma is sokféleképpen értelmezett, definiált fogalom. A kérdéskör megragadásakor közelíthetünk az ethosz (Kozéki, 1991), a kultúra oldaláról; nevezhetjük légkörnek vagy – legújabban – iskolai kötődésnek (ez utóbbi megközelítést hazánkban is alkalmazzák, ld. Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015). (A fogalmak körüli elvi, szóhasználati és kutatási problémákat itt most nem elemezzük; erről ld. pl. Buda, 2015.)

A kutatások során általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos fontosnak tartott mozzanatokot. (Tehát nem az iskolai klímát magát vizsgálják, hanem a diákok erre vonatkozó észleleteit.) Brand és munkatársai (2003) széles spektrumú kutatásukban például az alábbi tényezőket vizsgálták: a tanárok által a diákoknak nyújtott támogatás, a szerepek és elvárások világossága és konzisztenciája, a diákok elkötelezettsége és teljesítményre orientáltsága, a kortárs interakciók, a fegyelmezés keménysége, a diákok döntési lehetőségei, innovativitás, kulturális pluralizmus támogatása és a biztonság.

Gia Elise Barboza és munkatársai a WHO nemzetközi kutatása, az ún. HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) adatait elemezték újra, ökológiai szemléletben. Ők is úgy értelmezték az iskolai klímát, mint a diákok közérzetében megragadható tényezőt. Ebben a felfogásban a pozitív klímájú iskola kellemes hely, ahol a diákok érzik odatartozásukat, és méltányos bánásmódban részesülnek (Barboza és mtsai, 2009).

Mi is ezzel a megközelítéssel értünk egyet, azaz felfogásunkban a klíma objektíven is létezik – ezért érzékelhetik pl. olyanok is, akik látogatóként érkeznek egy iskolába –, de elsősorban az iskola tanárainak, tanulóinak észleleteiben tükröződik, azaz szoros kapcsolatban van a közérzetükkel. Az iskolai közérzet e koncepciója tehát a klímát olyan módon igyekszik megragadni, ahogyan azt az egyes diákok szubjektíve érzékelik, illetve ahogyan az lecsapódik a mindennapi negatív és pozitív élményeikben.

Az, hogy ebben a rendszerben, vagyis az iskolai klíma és közérzet vonatkozásában mit tekintünk függő és mit független változónak, nagyrészt az elméleti koncepciótól függ. Szabó és munkatársai kutatásai (Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015) a klíma egy elemét, a kötődést vizsgálják; náluk a stressz függő változó (eredményeik szerint az iskolai kötődés negatív kapcsolatban van a stresszel). A mi elképzelésünk szerint viszont a stressz egy faktora (azaz része) az iskolai közérzetnek.

Koncepciónkban a diákok közérzete a mindennapi élményeik, tapasztalataik lecsapódása észleleteikben, amelyeket 5 dimenzióban igyekszünk megragadni: az általános

hangulatukban, stressz-tüneteikben, valamint az iskolai klíma három dimenziójában: a tanuláshoz és tanáraikhoz, a társaikhoz és általánosan az iskolához kapcsolódó attitűdjeikben. Ez a koncepció tartalmaz olyan elemeket is, amelyeket más megközelítésben az iskolai kötődés fogalmához kapcsolnak, mint pl. a személyes kapcsolatok dimenziója vagy a tanulási tevékenység iránti attitűdök (Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015).

A kutatás bemutatása

Kutatási kérdéseink

Feltáró jellegű kutatásunk fókuszában az alábbi kérdések álltak:

1. Hogyan jellemezhetők a hátrányos helyzetű iskolák tanulói a közérzet és a motiváció szempontjából?
2. Az egyének szintjén mennyiben határozza meg a szocioökonómiai státusz a közérzetet, illetve a motivációt?
3. Kimutatható-e kapcsolat a közérzet és a motiváció között?
4. Az iskolák szintjén van-e közvetlen összefüggés a hátrányos helyzetű diákok aránya és a többi vizsgált tényező között?

A vizsgált iskolákról

Hajdú-Bihar megye része az Észak-Alföldi régiónak, amely Magyarország kevésbé fejlett régiói közé tartozik. Bár a megyeszékhely, Debrecen jelentősen javítja a mutatókat, a várostól 30 kilométernyire már magas munkanélküliséggel, szegénységgel, elmaradt infrastruktúrával találkozhatunk.

Kutatásunk Hajdú-Bihar megye 11 településének állami fenntartású iskolájára terjedt ki. A kiválasztást a Tankerületi Központokkal együtt végeztük. Bár a mintavételi eljárás nem reprezentatív, törekedtünk arra, hogy az iskolák összetétel és a település nagysága szerint változatosak legyenek.

A kiválasztott iskolák kivétel nélkül kedvezményezett vagy átmenetileg kedvezményezett (azaz hivatalosan is kedvezőtlen helyzetű) településen és/vagy kedvezményezett vagy komplex programmal fejlesztendő (azaz kiemelkedően kedvezőtlen helyzetű) járásban vannak (105 és 106/2015. Kormányrendelet). A települések lakosság száma 1 300-17 000 között van. Az iskolák tanulólétszáma 122 és 732 között mozog (átlag: 370), a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12-80% (átlag: 43%).

A minta általános jellemzői

A kutatásba a 11 kiválasztott iskola felső tagozatos évfolyamainak (5-8.) 1-1 osztályát vontuk be. (Két iskolából nem szerepelt minden évfolyam; itt 1-1 osztály hiányzott). 771 tanuló töltötte ki a kérdőíveket. A kitöltők csoportjának legfontosabb jellemzőit az 1. és 2. táblázatok mutatják. A minta nem és osztály szerint kiegyensúlyozottnak mondható.

1. táblázat. A tanulói minta megoszlása évfolyamok és nemek szerint

Nem	Évfolyamok				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
Fiú	95	117	111	76	399
Lány	99	97	97	79	372
Összesen	194	214	208	155	771

2. táblázat. A tanulói minta megoszlása iskola és évfolyam szerint (a 11 iskolát az ott tanuló hátrányos helyzetű tanulók növekvő arányai szerint rendeztük)

	Évfolyamok				A hátr. helyz. tanulók aránya az iskolában (%)
	5.	6.	7.	8.	
1	25	12	14	14	12
2	17	22	18	17	23
3	16	21	28	8	38
4	0	20	24	19	40
5	22	23	23	19	42
6	15	16	14	0	44
7	16	17	20	15	46
8	22	25	25	18	51
9	21	18	18	19	59
10	20	17	0	13	78
11	20	23	24	13	80
Össz.	194	214	208	155	

Az anyák iskolai végzettségét tekintve a válaszokból kirajzolódik az iskolák tanulóinak kedvezőtlen szociokulturális háttere. A tanulók több mint harmadának édesanyja legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik, és csak negyedük anyjának van érettségije; 12% édesanyjának van felsőfokú végzettsége (4. táblázat).

A megkérdezettek tanulmányi eredmény szerinti megoszlását a 3. táblázatban tüntettük fel.

3. táblázat. A tanulói minta megoszlása tanulmányi eredmények szerint

Félévi tanulmányi átlag	Gyakoriság	%
bukás	41	5,3
kettes-hármas	346	44,9
négyes-ötös	384	49,8
Összesen	771	100,0

Mérőeszközök

A kutatásban online kérdőíveket alkalmaztunk. A háttér adatok gyűjtésénél a nem, életkor, tanulmányi eredmény mellett az anya iskolai végzettségére is rákérdeztünk. Ez utóbbi adatot használtuk a szocioökonómiai háttér jellemzésére.

Koncepciónkban a közérzetet az általános hangulattal, a stressz-tünetekkel és a szorosabb értelemben vett iskolai klímával határoztuk meg.

Az ún. Hangulat skála három itemből áll: Vidám vagyok, Unatkozom és Rosszkedvű vagyok. A Stressz skála 3 iteme: Fejfájás, gyomorfájás; Fáradtság, kimerültség; Rosszkedv, idegesség. Ezen állapotok, hangulatok gyakoriságát 5-fokú skálán jelölhették a diákok. (A kódolást úgy végeztük, hogy a magasabb pontértékek mindig a pozitívabb helyzetet jelölik, azaz pl. a stressz-skála vagy az unalom változó magasabb pontszáma alacsonyabb stresszt és kevesebb unalmat jelent.) A skálaértékeket egyszerű összeadással képeztük. Így mindkét skálán a lehetséges pontszámok 3 és 15 pont között mozognak.

Az iskolai klímát három dimenzióban vizsgáltuk. A Tanulási klíma a tanuláshoz és a tanárokhoz való viszonyt járja körül. A Közösségi klíma az osztálytársak közötti kapcsolatra, a társakhoz való kötődésre kérdez rá. Az Érzelmi viszonyulás skála az iskolához való érzelmi kötődés elemeit vizsgálja.

Mindhárom dimenzióhoz 4-4 állítás tartozik. A tanulók 4-fokú Likert-skálán jelölték meg, ezeket mennyire érzik magukra igaznak. A végső pontszámok a 4 pontszám összeadásával keletkeztek. Így egy-egy skálán a pontszámok 4 és 16 között változhatnak. (Itt is a magasabb értékek jelölik a kedvezőbb helyzetet.) Kérdőívünk a HBSC kutatásokban korábban használt kérdőív releváns kérdéseinek adaptációja (ld. pl. Németh és Költő, 2014).

A tanulási motivációs jellemzők vizsgálatához a Pásku Judit és munkatársai által kifejlesztett motivációs kérdőívet használtuk (Páskuné, 2017), melyet a Templeton Hungary Tehetségprogram kiválasztási folyamatában alkalmaztak, megelőző pilot vizsgálat után. A kérdőív a tanulási motiváció 9 aspektusát vizsgálja. Ezek a következők: Erőfeszítés, Feladatorientáció, Versengés, Dicséret, Jutalom, Státusz, Visszajelzés, Társas törődés, Társas függés.

A 9 motivációs dimenzióba tartozó 36 állítás (skálánként 4-4) hármas csoportokba rendeződik, melyeken belül 10 pontot kell szétosztani az állítások között. Így elkerülhető, hogy minden állítást „felpontozzon” a kitöltő, ugyanakkor egy-egy motivációs tartalom intenzitása csak relatíve, más motivációs tartalmakhoz képest mutakozhat meg. (Egy-egy dimenzió pontszáma elvileg 0-40 lehet. A 9 dimenzió pontszáma együttesen a tanulóra jellemző motivációs mintázatot alkotja, ahol az egyes pontszámok az adott dimenzió súlyát, fontosságát fejezik ki a többi dimenzióhoz képest.)

A Templeton Programban használt kérdőív változat 2×12 háromállításos blokkot tartalmazott. Egy 12-es blokkon belül minden állításra igaz, hogy csak egyszer találkozik a másik skála valamelyik állításával, és ugyanaz az állítás-hármas nem ismétlődik meg a második 12-es csoportban. Mivel a Templeton-programban a két kérdőív-rész eredményei erősen korreláltak, ezért a jelen vizsgálatban az eredeti kérdőívnek csak az első 12 állítás-hármasát alkalmaztuk.

A kutatás lefolytatása

A kutatásról egyeztetünk az igazgatókkal, akik megszervezték a tájékoztatást és a kitöltést. A kitöltés névtelenül, önkéntesen történt 2017 márciusában. Az online kérdőívek kitöltése egy 45 perces órát vett igénybe. A szülőktől passzív beleegyezést nyertünk.

A kérdőívek kitöltési hajlandósága nagy volt, kevés válaszhínnnyal talákoztunk (kivéve a motivációs kérdőív, ld. ott.) A megjegyzés rovatba általában pozitív üzeneteket írtak arról, hogy érdekesnek találták a kérdőívet. (Két trágár és hat elutasító megjegyzéssel talákoztunk.) Néhányan jelezték, hogy nehéznek találták a feladatot.

Eredmények

Eredményeink ismertetését a minta leíró jellegű bemutatásával kezdjük, illetve vizsgáljuk a mért változók összefüggéseit a háttérváltozókkal és egymással. A második részben a motivációt elemezzük hasonló szempontok alapján. A következők részben megvizsgáljuk, vajon a közérzet alapján milyen tanulói csoportokat tudunk elkülöníteni, és jellemezzük ezeket a csoportokat. Végül az iskolai szintű elemzést végezzük el, megvizsgálva, vajon van-e kapcsolat a hátrányos helyzetű tanulók aránya és az iskola egyéb jellemzői között.

A minta általános jellemzése a változók tükrében

Eredményeinket részben össze tudjuk hasonlítani a korábban említett reprezentatív vizsgálatban kapott értékekkel is. A HBSC 2014 kutatásban 6513 5., 7., 9. és 11. osztályos magyar diák vett részt (Németh és Költő, 2014; jelenleg ezek a legfrissebb hozzáférhető adatok). A HBSC 2014 adatai szerint az anyák iskolai végzettsége az országos mintában sokkal kedvezőbb, mint a mi mintánkban (4. táblázat).

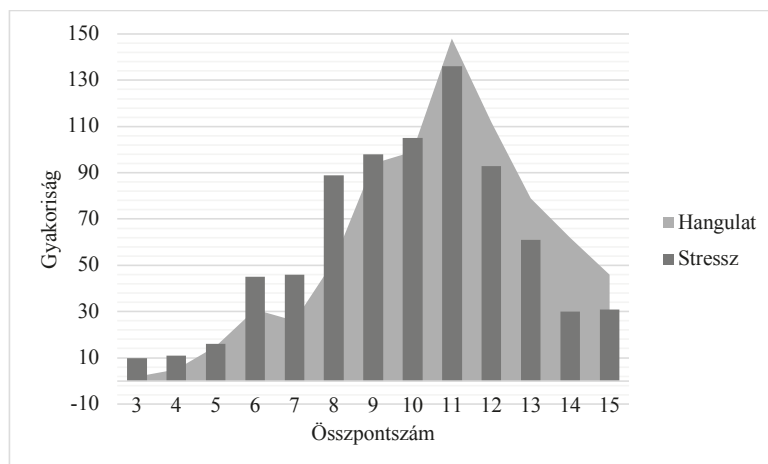
4. táblázat. Az 5-11. évfolyamos tanulók anyjának végzettsége a HBSC 2014 adatai szerint

Anya legmagasabb iskolai végzettsége	saját kutatásunk		HBSC %
	gyakoriság	%	
nem fejezte be az általános iskolát	n. a.	n. a.	0,9
általános iskola	272	35,3	8,5
szakmunkás bizonyítvány	221	28,7	17,3
érettségi	187	24,3	24,0
felsőfok	91	11,8	26,1
nem válaszolt			23,2
Összesen	771	100,0	100,0

Forrás: Németh és Költő, 2014. 176.

Hangulat, stressz

Megnyugtató, hogy a diákok körében többen vannak azok a tanulók, akiknek jó a hangulatuk és kevésbé szenvednek pszichoszomatikus stressz-tünetektől (1. ábra). (A Hangulat és Stressz skála itemeinél a magasabb pontszám kedvezőbb helyzetet jelöl, azaz ritkább unalmat, fejfájást stb.)



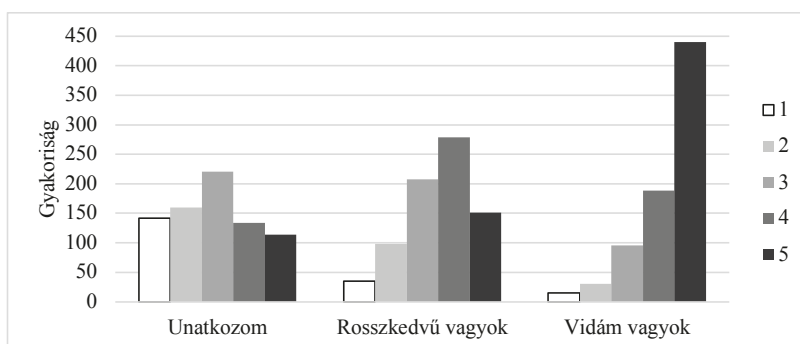
1. ábra. A Stressz skála és a Hangulat skála gyakorisági histogramjai

A Hangulat skála a legkevésbé összetartó az általunk használt skálák között, ami azt jelzi, hogy a három item a hangulat különböző aspektusait ragadja meg (Cronbach- $\alpha = 0,568$). Az itemek összeadása elfedi ugyan a hangulat különböző mintázatait, de a kapott skála-érték képes differenciálni a jobb és rosszabb hangulatú diákok között.

A 2. ábra két első histogramjából megállapítható, hogy a rosszkedv nem tükrökepe a vidámságnak. Ez valószínűleg életkori sajátosság; a kamaszok általában vidámak, de gyakran tör rájuk a rosszkedv is (2. ábra).

Sajátos az unalom helyzete; e változó eloszlása egyenletesebb. Ebben az esetben azok vannak valamivel többen, akik gyakrabban unatkoznak az iskolában. (A tanulók 32%-a unatkozik legfeljebb hetente 1-2x. Az eloszlás enyhén jobbra ferde [a ferdeségi együttható 0,099].)

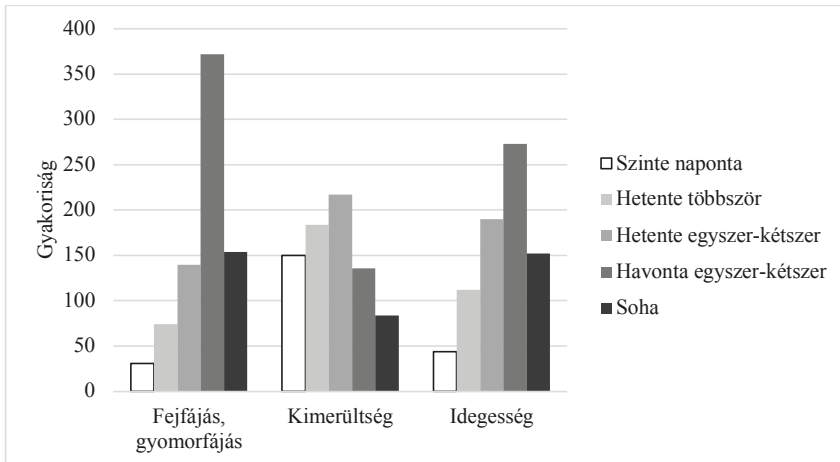
A nemeket összehasonlítva nincs különbség az unalom gyakoriságában. Kétmintás t-próbával megállapítottuk, hogy a fiúk ritkábban vidámak ($t[757] = -3,444, p = 0,001$), ugyanakkor ritkábban rosszkedvűek, mint a lányok ($t[769] = 2,157, p = 0,031$), így összességében a Hangulat skála átlagát tekintve nincs szignifikáns eltérés a nemek között.



2. ábra. A Hangulat skála itemeinek gyakorisági histogramjai

Stressz skála (Cronbach- $\alpha = 0,632$). Elgondolkodtató, hogy a tanulók jelentős része gyakran érzi magát kimerültnek (43,3%), minden ötödik diák hetente többször kedvetlen, ideges (3. ábra).

Az idegesség és a pszichoszomatikus tünetek szignifikánsan gyakoribbak a lányoknál. A Stressz skálában szignifikáns különbség van a nemek között ($t[769] = 2,720$, $p = 0,007$).



3. ábra. A Stressz skála itemeinek gyakorisági hisztogramjai

Ha a tanulmányi eredmény szerinti csoportok válaszait hasonlítjuk össze, feltűnő, hogy a jobb tanulók válaszainak átlagai következetesen magasabbak, mint a rossz(abb) tanulóké. A különbség (egyszempontos variancia-analízis) a Fejfájás, az Idegesség változók és a Stressz-skála esetében szignifikáns. ($F[2, 768] = 3,455$, $p = 0,032$; $F[2, 768] = 6,104$, $p = 0,002$; $F[2, 768] = 4,379$, $p = 0,013$.) A post hoc teszt alapján a különbséget a négyes-ötös tanulók kedvezőbb pontszámai okozzák, vagyis a gyakran érdektelennek vélt rosszabb tanulók stressze magasabb.

Egyes adatainkat össze tudjuk hasonlítani országos adatokkal is (5-7. táblázat).

5. táblázat. A hetente többször ideges tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	19,0	17,8	20,9	12,1
7. osztály	20,4	25,2	33,8	28,9

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

6. táblázat. A hetente többször fáradt tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	30,5	44,2	32,7	43,4
7. osztály	35,0	45,9	46,6	43,3

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

Látható, hogy az arányok nagyjából megegyeznek a HBSC-adatokkal, kivéve egyet: vizsgálatunkban a fiúk jóval nagyobb arányban mondták magukat gyakran fáradtnak.

7. táblázat. A hetente többször fejfájásra panaszkodó tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	13,4	13,7	19,9	11,1
7. osztály	13,3	13,5	27,5	19,6

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

Iskolai klíma

Ha megvizsgáljuk az iskolai klíma skáláinak belső kapcsolatait, azt találjuk, hogy a Tanulási Klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás korrelációja viszonylag magas: $r = 0,426$ ($p < 0,001$), míg a Tanulási Klíma és a Társas klíma között alacsonyabb, $r = 0,326$ ($p < 0,001$); legalacsonyabb a Társas klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás közötti korreláció ($r = 0,226$, $p < 0,001$). Ez utóbbi eredmény egyfelől azt jelenti, hogy a tanulók egymás között akkor is jól érezhetik magukat, ha nem szeretik különösebben az iskolájukat. Másfelől: a tanulók iskolához való kötődése azzal is összefügg, mennyire képesek a tanárok bizalmi kapcsolatot kiépíteni a tanulókkal, és érdekessé tenni számukra a tanulást. Ez nagyon fontos üzenet a tanárok számára: az iskolához való kötődéshez hozzátartozik az is, hogy a diákok viszonya pozitív a tanárokhoz és a tanuláshoz is. (Az egyes skálák Cronbach- α értékei: tanulás = 0,591, közösség = 0,703, kötődés = 0,603.)

A klíma-dimenziók mentén kapott eredmények egy részét össze tudjuk hasonlítani a korábbi országos mérés adataival. Bár nem pontosan egyeznek meg a kérdések – a HBSC-kutatásokban az évek során változtak a kérdések, illetve az egyes kérdések megfogalmazása is –, mégis tanulságos az összevetés (8-10. táblázat). Mintánkban bizonyos tekintetben rosszabb a helyzet az országos adatokhoz képest: a megkérdezett tanulók kevésbé szeretik az iskolájukat, jobban nyomasztják őket az iskolai feladatok, és kevésbé érzik a tanárok odafigyelését. Viszont sokkal pozitívabban élik meg osztályuk közösségét. Bár a mintánk csak 11 iskolára terjed ki, ez fontos jelzés lehet a diákok attitűdjéről.

8. táblázat. Kötődés az iskolához – összevetés az országos adatokkal

	Szeretem az iskolámat (%) (HBSC 2014)			
	Egyáltalán nem	Nem nagyon	Egy kicsit	Nagyon
5.	9,2	14,0	43,0	33,8
7.	11,5	20,6	47,1	20,8
	Szeretek az iskolában lenni (%) (jelen kutatás)			
	Egyáltalán nem igaz	Általában nem igaz	Általában igaz	Teljesen igaz
5.	12,4	17	41,2	29,4
7.	17,8	28,8	42,3	11,1

Forrás: Németh és Költő, 2014. 201.

9. táblázat. Iskolai terhek megítélésének eloszlása – összevetés az országos adatokkal

	Mennyire nyomasztják az iskolai feladatok (%) (HBSC 2014)			
	Nagyon	Eléggé	Egy kicsit	Egyáltalán nem
5.	3,3	9,2	54,3	33,1
7.	5,6	16,2	57,2	20,9
	Túl sok iskolai feladatom van (%) (jelen kutatás)			
	Teljesen igaz	Általában igaz	Általában nem igaz	Egyáltalán nem igaz
5.	14,9	28,9	38,7	17,5
7.	20,7	47,1	22,6	9,6

Forrás: Németh és Költő, 2014. 203.

10. táblázat. Társas klíma, tanári támogatás megítélésének eloszlása – összevetés az országos adatokkal (%)

	Egyetértők aránya, HBSC 2014 5-11. évf.	Egyetértők aránya, jelen kutatás 5-8. évf.
Osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.	70,1	80,7
Osztálytársaim többsége kedves, segítőkész.	54,1	72
Osztályom tanulói szívesen vannak együtt.	56,4	77,3
Tanárainkat érdekli, milyen az egyéniségünk.	49,3	66,5

Forrás: Németh és Költő, 2014. 204.

Megvizsgáltuk, milyen kapcsolatban vannak az egyes klíma-dimenziók a tanulók nemével, évfolyamával, családi háttérével és tanulmányi eredményével.

A lányok szignifikánsan jobban kötődnek az iskolájukhoz ($t[768] = -2,911$; $p = 0,004$) és pozitívabb a tanuláshoz, tanárokhoz való viszonyuk is ($t[768] = -2,678$; $p = 0,008$). A Társas klímában nincs szignifikáns különbség a nemek között (11. táblázat).

11. táblázat. A klíma-dimenziók átlagai a nemek szerinti csoportokban

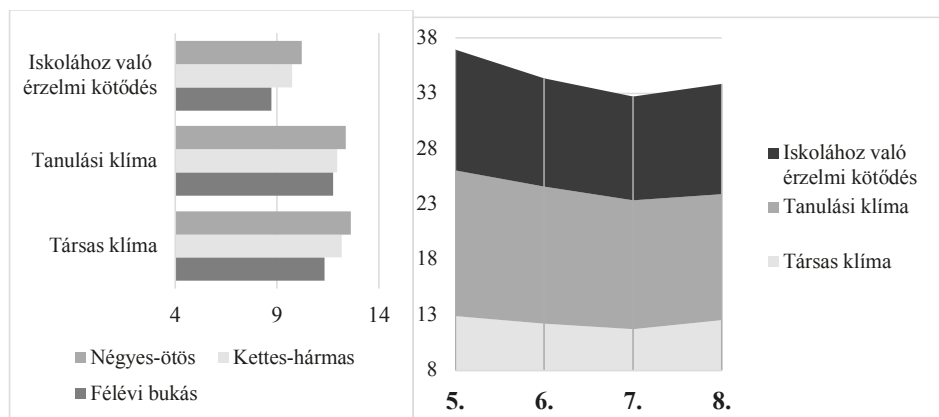
	Lányok	Fiúk
Tanulási klíma*	12,38	11,93
Társas klíma	12,40	12,3
Iskolához való érzelmi kötődés**	10,20	9,67

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

A tanulmányi átlag csökkenésével romlanak a klíma-dimenziók átlagai. A csoportok közötti különbségek mindhárom skálán szignifikánsak. A post hoc teszt alapján az Iskolához való érzelmi kötődés és a Közösségi klíma esetében mindhárom csoport szignifikánsan különbözik egymástól, de a Tanulási klíma esetében nem (4. ábra).

Az évfolyamok átlagai a varianciaelemzés szerint mindhárom skálán szignifikánsan eltérnek egymástól. Az ötödikesek élnek meg legpozitívabban az iskolát. A lelkesedés az évekkel csökken, hetedikben éri el a mélypontot; a helyzet valamelyest javul nyolcadikra (4. ábra). A post hoc teszt szerint a Társas klíma és az Iskolához való érzelmi kötődés skála szignifikáns különbsége miatt az ötödikesek markáns eltérése áll a többi évfolyamtól; a 6., 7., 8. évfolyam különbségei már nem szignifikánsak. A Tanulási klíma esetében az 5. és 6. évfolyam átlagai szignifikánsan különböznek az összes többitől; a 7. és 8. évfolyam különbségei nem szignifikánsak. (Iskolához való érzelmi kötődés: $F[3, 767] = 13,781$; $p < 0,001$; Tanulási klíma: $F[3, 767] = 8,068$; $p < 0,001$; Társas klíma: $F[3, 525] = 6,554$; $p < 0,001$)



4. ábra. A klíma-dimenziók tanulmányi eredmény és évfolyamok szerint

Motiváció

Projektünk témájából következően érdeklődésünk homlokterében a tanuláshoz való viszony és a motiváció áll. Szeretnénk kideríteni, milyen motivációs stratégia lehet hatékony tananyagunk megalkotásánál és bevezetésénél. Fontos kérdés az is, vajon a tanulók hangulata, közérzete hogyan befolyásolja a motivációjukat, hiszen ezek a tényezők módosíthatják egy bevezetendő tananyag hatékonyságát, eredményességét.

A motivációs kérdőív kitöltése nehéz feladatnak bizonyult, sokan (248 fő) nem megfelelően töltötték ki a kérdőívet. (Ez azt jelenti, hogy egy kérdés 3 állítására szétosztott pontszámok összege kevesebb volt, mint 10. Ilyen esetekben – mivel a dimenziók egymáshoz való viszonya a lényeges – felszoroztuk a pontszámokat úgy, hogy az eredeti arányok megmaradjanak, és az összeg 10 legyen, feltéve, hogy a 12 kérdésre összesen adott pontok összege nagyobb volt 84-nél, azaz kérdésenként legfeljebb 3 pont veszíthetett a tanuló számolási hiba miatt. Ezeknek a feltételeknek 120 kérdőív nem tett eleget. Ha volt olyan kérdés, amelyikre a tanuló nem válaszolt, a teszt logikájából adódóan a kérdőívet értékelhetetlennek nyilvánítottuk. Emiatt újabb 128 tanulót veszítettünk.) Így 523 figyelembe vehető kérdőívünk maradt. A továbbiakban ezzel a mintával dolgozunk.

Kétmintás t-próbával összehasonlítva az érvényes és érvénytelen kitöltők csoportját megállapítottunk, hogy a csoportok évfolyam, nem és az anya iskolai végzettsége szerint nem különböztek, viszont a helyes kitöltők tanulmányi átlaga szignifikánsan magasabb. A kérdőív tehát nem szelektált a jobb szociális háttér irányába, annak ellenére sem, hogy az anyák iskolai végzettsége és a tanulók tanulmányi eredménye között szignifikáns pozitív kapcsolat van ($r = 0,348$; $p < 0,001$).

A bukott tanulók 53%-a, a kettes-hármas tanulók 35%-a, a négyes-ötös tanulók 27%-a esett ki. Ez azt jelenti, hogy a motivációs kérdőív szelektált a jobb tanulók irányába. Ezt a tényt figyelembe kell vennünk kérdőívünk további használatakor.

Elsőként megvizsgáltuk, mintánkban milyen a kapcsolat a motiváció dimenziói között. A korrelációs számítás eredményeit a 12. táblázatban láthatjuk.

12. táblázat. A motiváció dimenziók korrelációs mátrixa

	Erőfesz.	Feladat	Verseng	Státusz	Dicséret	Visszaj.	Jutalom	Társ.tör	Társ.f
Erőfeszítés	1								
Feladat-or.	0,352**	1							
Versengés	-0,186**	-0,176**	1						z
Státusz	-0,070	-0,210**	0,234**	1					
Dicséret	-0,388**	-0,352**	0,025	-0,175**	1				
Visszajelzés	-0,072	-0,057	-0,201**	-,051	-0,082	1			
Jutalom	-0,464**	-0,459**	0,141**	-0,064	0,312**	0,025	1		
Társas tör.	0,038	0,125**	-0,577**	-0,381**	-0,199**	-0,119**	-0,350**	1	
Társas függés	-0,283**	-0,274**	-0,375**	-0,181**	-0,116**	-0,174**	-0,033	0,375**	1

* $p < 0,05$

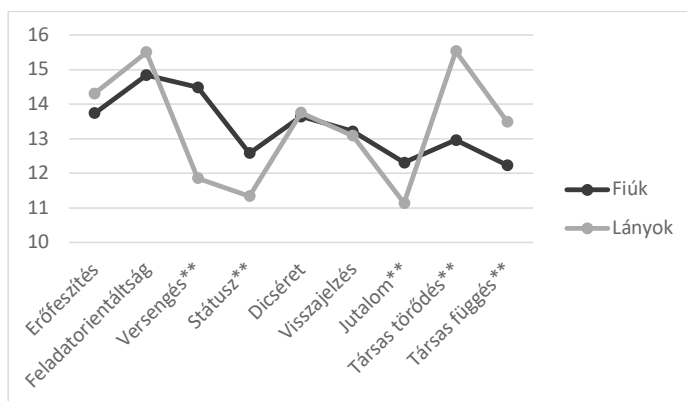
** $p < 0,01$

A korrelációs együtthatók nem túl nagyok, de a táblázatban kövérrel szedett értékek a társadalomtudományokban már említésre méltónak számítanak. Ezek a kapcsolatok megerősítik a korábban kapott, illetve a szakirodalomból ismert eredményeket (Pásku, 2017).

A tartalmilag egy faktorba tartozó Erőfeszítés és Feladat-orientáltság a jelen vizsgálati mintában is erős pozitív kapcsolatot mutat. Nem meglepő, hogy az elsajátítási törekvésekkel kapcsolatba hozható intrinszik öröm mellett a Dicséret vagy a Jutalom fontossága gyengül; ezt mutatja a jelentős negatív korreláció. Gyengébb negatív együtt járást mutat az Erőfeszítés, illetve Feladat-orientáltság és a Társas függés; minél inkább jelent intrinszik örömet a tanuló számára a tanulási tevékenység, annál kevésbé igényli a társas támogatást a tanulásban. A Dicséret és a Jutalom pozitívan korrelál; ez a külső megerősítés két formájának kapcsolatát jelzi. A motiváció társas dimenziói egymással korrelálnak, de ellentétesen mozognak a Versengéssel. A táblázatban a negatív korrelációk mutatják, hogy aki a jobb státuszért vagy a jutalomért tanul, azt kevésbé motiválja, hogy segíthet a társainak.

A következőkben megvizsgáljuk a háttérváltozók hatását a motiváció dimenzióira.

A fiúk és a lányok motivációs mintázata eltér egymástól. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy a motivációs faktorok átlagai az Erőfeszítés, a Feladatorientáltság, a Dicséret és a Visszajelzés kivételével szignifikánsan különböznek. Tudjuk, hogy a lányok kevésbé versengők az iskolai teljesítményhelyzetben, fontosabbak számukra a szociális szempontok és a társas elismerés (Fülöp, 2004). Ezeket a tényeket kutatásunk eredményei is alátámasztották (5. ábra). A lányokat kevésbé motiválja a versengés és a státusz, de a fiúknál fontosabbak számukra a tanulás társas dimenziói. Kevésbé nyilvánvaló, hogy a fiúk szignifikánsan érzékenyebbek a jutalomra – bár az anyagi vonatkozások korábbi vizsgálataink alapján is nagyobb fontossággal bírnak a fiúk körében (Pásku, 2013). (Versengés: $t[520] = 5,809$; $p < 0,001$; Státusz: $t[520] = 3,546$; $p < 0,001$; Társas törődés: $t[520] = -5,809$; $p = 0,000$; Társas függés: $t[520] = -2,958$; $p = 0,003$; Jutalom: $t[520] = 3,191$; $p < 0,001$.)



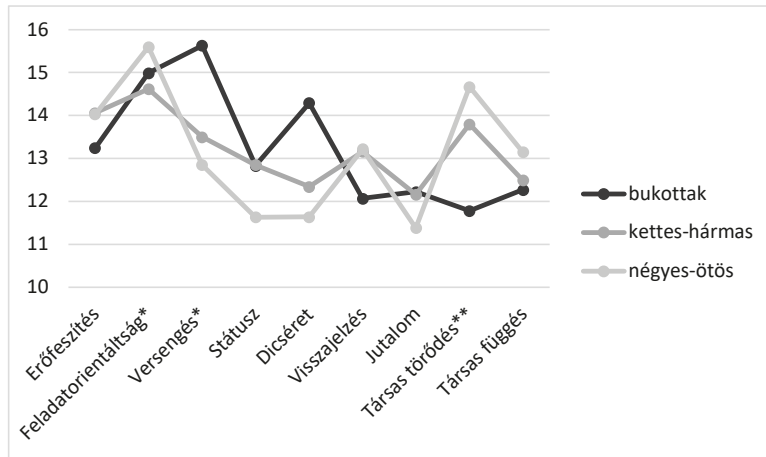
** $p < 0,01$

5. ábra. A két nem motivációs profilja

Az évfolyamok között a varianciaanalízis szerint nincs szignifikáns eltérés a dimenziók átlagértékeiben. A tanulmányi eredmény függvényében jelentős különbségeket találtunk a motivációs jellemzőkben. A varianciaanalízis alapján a csoportok között a Feladatorientáltság, a Versengés és a Társas törődés dimenziójában vannak szignifikáns eltérések. (Feladatorientáltság: $F[2, 520] = 3,423$; $p = 0,033$; Versengés: $F[2, 520] = 3,332$;

$p = 0,036$; Társas törődés: $F[2, 520] = 5,211$; $p = 0,006$.) A társaknak való segítség a jó tanulókat motiválja leginkább. (A post hoc teszt alapján a négyes-ötös tanulók csoportja a Feladatorientáltság esetében a kettes-hármas csoporttól, a Versengés és a Társas törődés esetében a bukottak csoportjától válik el szignifikánsan a többitől.)

Paradox, hogy a bukott tanulók számára a versengés a legerősebb tanulásra serkentő motívum, miközben ily módon a legnehezebb számukra sikert elérni. (Ne feledjük, hogy a bukott tanulók elemszáma alacsony.) Fontos azonban, hogy a Dicséret és a Státusz-növelés is erős motívum a számukra (6. ábra). A jó tanulók motivációs mintázatában a Feladatorientáltság a legdominánsabb, a Jutalom és a Státusz a legkevésbé erős motívum.



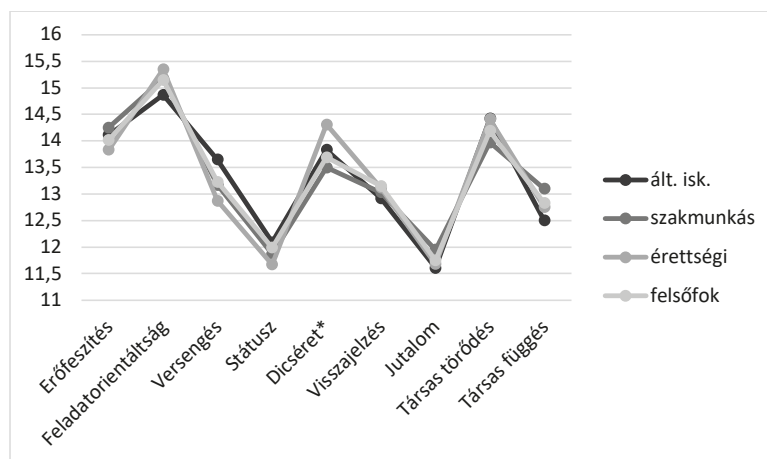
* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

6. ábra. A motivációs profilok a tanulmányi eredmény függvényében

Az anya iskolai végzettségének hatását elemezve saját vizsgálatunk is megerősíti azokat a korábban idézett eredményeket, hogy a tanulók motivációs profilját ez a változó alig befolyásolja (7. ábra). A varianciaanalízis csak a Dicséret skálán mutatott ki szignifikáns különbséget a csoportok között ($F[3, 519] = 2,905$; $p = 0,034$). A 7. ábrán jól látható, hogy az intrinszik motívumok és a társas törődés mind a négy csoport motivációs profiljában erősek, ezért egy ezekre építő tanítási-tanulási stratégia lehet a leginkább motiváló, függetlenül a szociális háttértől.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek profilja nem mutat sajátos jegyeket. Ez az eredmény is megerősíti, hogy a gyermekek közötti motivációs különbségeket nem vezethetjük vissza egyszerűen a szociális háttér különbségeire.



* $p < 0,05$

7. ábra. A motivációs profilok az anya iskolai végzettségének függvényében

Közérzet

Az alábbiakban annak a feltételezésünknek járunk utána, hogy a közérzet a szocioökonómiai háttérnél jobban bejósolja a tanulók motivációját.

Hogy megvizsgáljuk, a közérzetük alapján tudunk-e különbséget tenni a gyerekek, illetve gyerekcsoportok között, klaszteranalízist végeztünk a Hangulat, Stressz, Társas klíma, Tanulási Klíma és Érzelmi viszonyulás skálák mint változók alapján, a teljes mintán. (A változókat a klaszterezéshez sztenderdizáltuk.) Az eljárás eredményeképp 3 klasztert kaptunk.

Vizsgáljuk meg a klaszterek átlagos skálaértékeit (13. táblázat)! A 2. klaszter közérzet-pontszámai a legmagasabbak. Ide kerültek azok a tanulók, akiknek általában jó a hangulata, kevésbé stresszelnek, jó a viszonyuk az iskolához, a tanuláshoz és a tanárokhoz, a társaikhoz. Őket Iskolabarátoknak neveztük el (338 fő).

Az 1. klaszterben a legalacsonyabbak a pontszámok (kivéve a Társas klímát), azaz az ide került diákoknak összességében a legrosszabb a közérzetük. A magas stresszt megélő, rossz hangulatú, az iskolával, tanulással rossz(abb) viszonyban lévő tanulók kerültek ebbe a klaszterbe. Őket Rosszul alkalmazkodóknak nevezzük (196 fő).

A 3. klaszter tagjai pontszámaikat tekintve a Rosszul alkalmazkodók és az Iskolabarátok között helyezkednek el. Ők a Túlélők (187 fő). Érdekes, hogy a Társas klíma pontszámuk viszont nekik a legrosszabb. A Túlélők tehát valamivel jobban alkalmazkodnak az iskolai elvárásokhoz, de ők érzik legkevésbé jól magukat a társaik közösségében.

13. táblázat. A klaszterközéppontok (azaz a klaszterek legtipikusabb tagjának) pontszámai az egyes skálákon

	Klaszterek		
	1. Rosszul alkalmazkodók	2. Iskolabarátok	3. Túlélők
Hangulat st. skála	-1,023	0,559	-0,881
Stressz st. skála	-0,968	0,525	-0,074
Iskolához való érzelmi kötődés st.	-1,038	0,484	0,084
Tanulási klíma st.	-0,704	0,503	-0,304
Társas klíma st.	-0,299	0,632	-0,998
Összesen	196	388	187

χ^2 -próbát végeztünk annak eldöntésére, hogyan oszlanak el a tanulók az egyes klaszterekben, ha a nemüket, az anyjuk iskolai végzettségét, a tanulmányi átlagát és életkorukat vesszük alapul.

A vizsgálat szerint a klaszterek között a nemek szerint nincsenek szignifikáns eltérések, viszont szignifikánsan különböznek életkorukban, tanulmányi átlagukban és az anya iskolai végzettsége szerint. (Évfolyam: $\chi^2[6] = 18,436$; $p = 0,005$, tanulmányi átlag: $\chi^2[4] = 14,292$; $p = 0,006$; anya iskolai végzettsége: $\chi^2[6] = 21,875$; $p = 0,001$.)

Az Iskolabarátoknak a legjobb a tanulmányi átlaguk; a Rosszul alkalmazkodók és a Túlélők átlaga gyengébb és majdnem egyforma. Ez az eredmény megfelel a várakozásainknak: a jobb közérzet eredményesebb iskolai munkát tesz lehetővé, míg a rossz közérzet meglátszik az eredményeken is. Az összefüggés fordítva is igaz: a romló eredmények, a kudarckok fokozzák a stresszt, ezért rontják a közérzetet. Ennek a veszélyesnek látszó, körkörös oksági folyamatnak az az előnye, hogy bárhol beavatkozhatunk. Más szavakkal: a közérzet javítása esetében esély van arra, hogy ezáltal a tanulmányi eredményeken is javíthatunk. Fontos cél lehet a pedagógusok számára, hogy minél több gyerek tartozzon az Iskolabarátok közé.

Nehezebb értelmezni azt az eredményt, hogy az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlása a klaszterekben nem egyenletes. Azt várhatnánk ugyanis, hogy az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei inkább a Rosszul alkalmazkodók, a felsőfokú

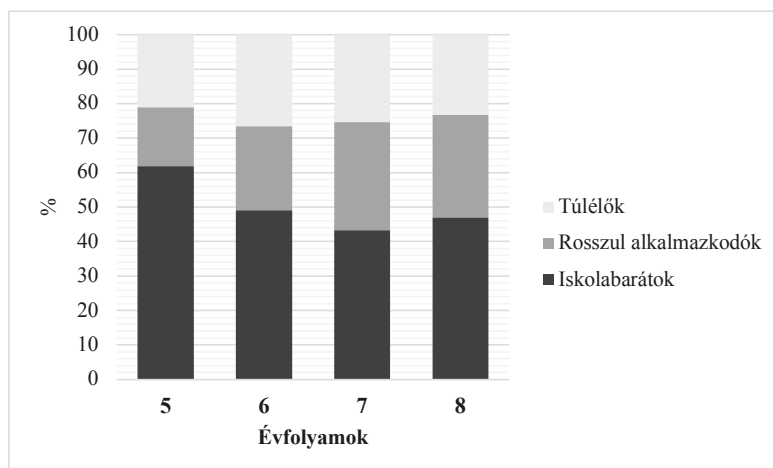
Nehezebb értelmezni azt az eredményt, hogy az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlása a klaszterekben nem egyenletes. Azt várhatnánk ugyanis, hogy az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei inkább a Rosszul alkalmazkodók, a felsőfokú végzettségűek gyermekei pedig inkább az Iskolabarátok között vannak, de ez nem így van. A Túlélők klaszterében a legmagasabb az alacsony iskolai végzettségű anyák aránya, és a Rosszul alkalmazkodók körében a legalacsonyabb, de a klaszterek közötti megoszlás nem mutat világos tendenciákat. Mindenesre az elmondható, hogy az anya alacsonyabb iskolai végzettsége nem azt valószínűsíti, hogy a gyermek a Rosszul alkalmazkodók klaszterébe fog tartozni, hiszen ebben a csoportban éppen a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak a vártnál többen.

végzettségűek gyermekei pedig inkább az Iskolabarátok között vannak, de ez nem így van. A Túlélők klaszterében a legmagasabb az alacsony iskolai végzettségű anyák aránya, és a Rosszul alkalmazkodók körében a legalacsonyabb, de a klaszterek közötti megoszlás nem mutat világos tendenciákat. Mindenesre az elmondható, hogy az anya alacsonyabb iskolai végzettsége nem azt valószínűsíti, hogy a gyermek a Rosszul alkalmazkodók klaszterébe fog tartozni, hiszen ebben a csoportban éppen a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak a vártnál többen. Az alacsony iskolai végzettségű anyák gyermekei a Túlélők klaszterében felülreprezentáltak (14. táblázat).

14. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlások az egyes klaszterekben (%)

		Klaszterek			Össz.	
		1. Rosszul alkalmazkodók	2. Iskolabarátok	3. Túlélők	%	fő
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	ált. iskola	27	34	47	35	272
	szakm. biz.	34	28	24	29	221
	érettségi	29	26	17	24	187
	felsőfok	10	12	12	12	91
Össz. (%)		100	100	100	100	771

Ami az évfolyamok közötti megoszlást illeti, eredményeink megerősítik a korábbiakat. Ha az Iskolabarátok nagyobb arányát tekintjük pozitívnak, megállapítható, hogy ötödikben a legjobb a helyzet, ez hetedikig romlik, majd nyolcadikra kissé javul (8. ábra). Mintánkban a Túlélők létszáma az egyes évfolyamokon stabilabbnak tűnik. Vajon korán eldől, kiből lesz Túlélő, és ez a viszony változatlan marad? Mi lesz azokkal, akik megszűnnek Iskolabarátok lenni? Érdeemes lenne követéssel megvizsgálni, vajon az iskolázás éveiben hogyan változik az egyes tanulóknál az iskolához való alapattitűd.



8. ábra. Az egyes klaszterek arányai évfolyamonként (%)

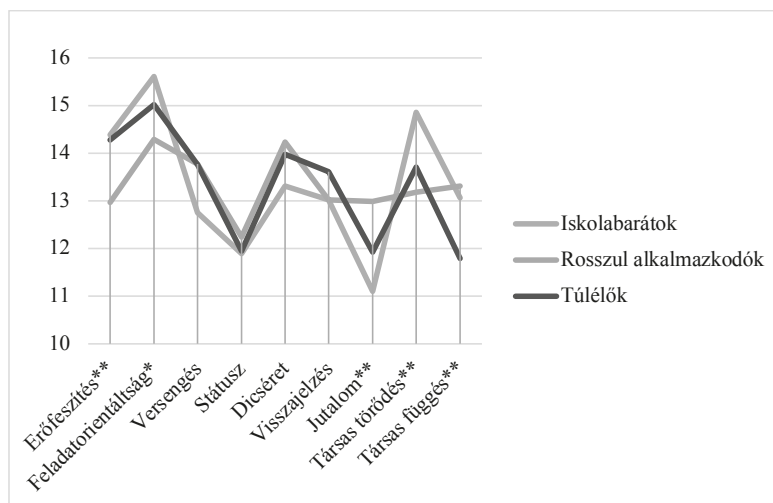
Szembetűnő, milyen nagy különbségek vannak a klaszterek között a tekintetben, tagjaik mennyire unatkoznak az iskolában. (A különbség szignifikáns; $\chi^2[8] = 244,486$; $p < 0,001$; 15. táblázat.) Természetesen az unalom a rossz közérzet oka és következménye is lehet, de feltételezhető, hogy – összhangban az eddigi eredményekkel – az unalom hiányának, azaz a tanulás élményének, a bevonódás fokozásának önmagán jóval túlmutató jelentősége van.

15. táblázat. Az unatkozók aránya a közérzet szerinti klaszterekben (%)

	Szinte naponta	Hetente többször	Hetente egyszer-kétszer	Havonta egyszer-kétszer	Soha	Összesen
Iskolabarátok	6,2	12,9	33,2	24	23,7	100
Rosszul alkalmazkodók	46,9	33,2	13,3	3,6	3	100
Túlélők	13,9	24	35,3	18,2	8,6	100
Összesen	18,4	20,8	28,7	17,4	14,7	100

A klaszterek és a motiváció összefüggései

A közérzet szerinti klaszterekbe tartozó tanulók motivációs profilja különbözik egymástól. A varianciaanalízis szerint az átlagok eltérése szignifikánsan különbözik az Erőfeszítés, a Feladatorientáltság, a Jutalom, a Társas törődés és a Társas függés esetében. (Erőfeszítés: $F[2, 520] = 4,718$; $p = 0,0109$; Feladatorientáltság: $F[2, 520] = 4,481$; $p = 0,012$; Jutalom: $F[2, 520] = 10,932$; $p < 0,001$; Társas törődés: $F[2, 520] = 7,138$; $p = 0,001$, ld. 9. ábra.)



* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

9. ábra. A motiváció dimenzióinak átlagpontjai a közérzet szerinti klaszterekben

Az Iskolabarátok motivációs profiljával minden rendben van. Ők a legkönnyebben bevonható diákok, akiket szinte mindegy, hogyan tanítanak. Erősek az intrinszik motívumaik, kevésbé versengőek, kevésbé érzékenyek a jutalomra, és örömmel tanulnak társas helyzetekben.

A Rosszul alkalmazkodók nehézségei a motivációs profilon is látszanak. Nekik a leggyengébbek az intrinszik motívumaik. Az osztályzat (azaz a visszajelzés) ebben a csoportban sem jelent erős motivációt, de számukra a Dicséret a legkiemelkedőbb motivációs faktor. A másik két mintázathoz képest fontosabb számukra a Jutalom is. A társas motívumok közül a Társas függés az erősebb faktor. (Ez is eltérés a másik két klaszterhez képest, ahol a Társas törődés a dominánsabb társas motívum.)

A Túlélőknek viszonylag erősek az intrinszik motívumaik, fontos számukra a dicséret is. Motivációs profiljukban a második vonalban van a Versengés, a Visszajelzés és a Társas törődés.

A különbségek mellett fontos figyelniük a hasonlóságokra is, melyek a motivációs profilok rajzolatában mutatkoznak. Látható, hogy mindhárom csoportban az intrinszik motívumoknak van a legnagyobb súlya. A társas tanulás jelentőségét is láthatjuk mindhárom csoport esetében. Ez azt jelenti, hogy olyan típusú tanítással érhetünk el nagyobb bevonódást, erősebb tanulási motivációt, amely az érdeklődésre, a személyes fejlődésre és a társas tanulásra épít.

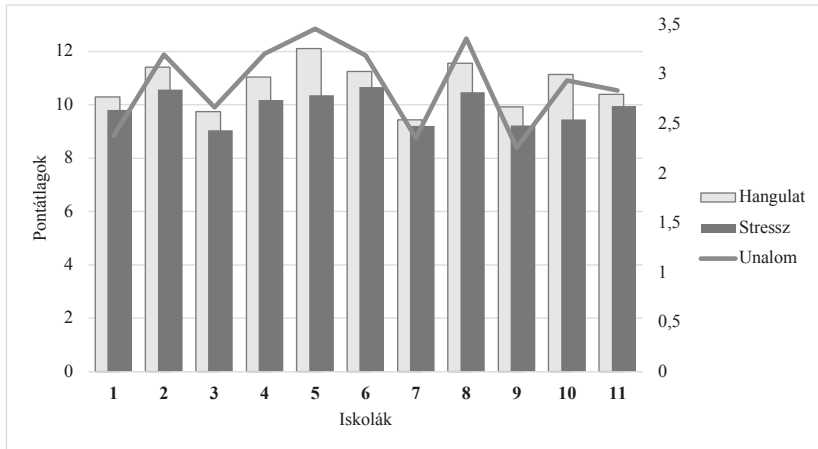
Az iskolában nehezebben boldoguló tanulók számára kiemelt jelentősége van a dicséretnek, azaz a pozitív visszajelzésnek, sőt, a Rosszul alkalmazkodók esetében a jutalomnak is.

Hogyan jellemezhetők az iskolák?

A kutatás fontos törekvése volt, hogy iskolai szintű összefüggéseket keressünk a hátrányos helyzetű tanulók aránya és az iskolai klíma, a tanulók motivációi között. Ennek érdekében a 11 iskolát a hátrányos helyzetű tanulók növekvő aránya szerint állítottuk sorba (1-11), és így hasonlítottuk össze őket az egyes változók, illetve skálák mentén.

Hangulat, Stressz

A 4. ábrán a Hangulat skálát és ennek egy összetevőjét, az Unalom értékeit, valamint a Stressz skálát ábrázoltuk. Mivel az Unalom mértékét – mint az elidegenedettséget, a bevonódás hiányát – fontosnak tartjuk, a Hangulat, Stressz és Unalom értékeket egy ábrán mutatjuk be (10. ábra). (Az Unalom és a Stressz magasabb értékei azt jelölik, hogy ott ritkábban unatkoznak/stresszelnek a tanulók.)

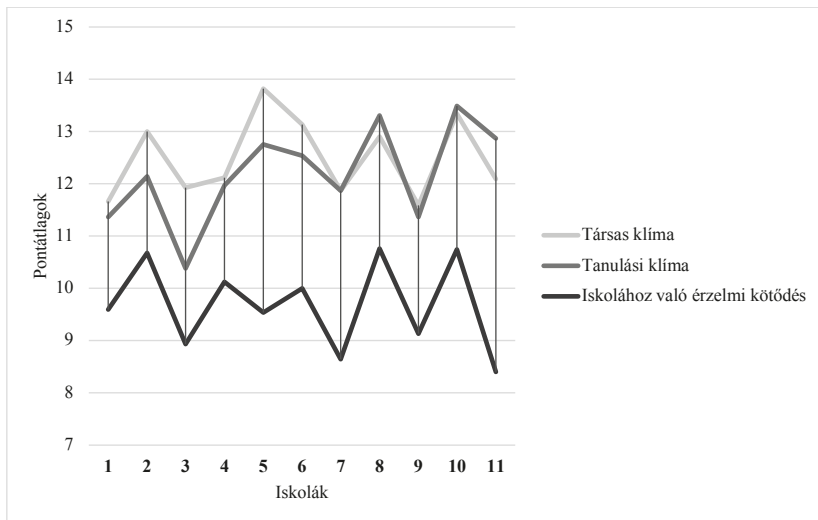


10. ábra. A Hangulat és Stressz skála, valamint az Unalom értékei iskolánként

Vegyük észre, hogy az Unalom, a Hangulat és a Stressz nincs kapcsolatban azzal, mekkora az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya. (Ezt a benyomásunkat megerősítettük: a Spearman-féle rangkorreláció gyenge és nem szignifikáns a jelölt változók és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között.)

Klíma

Ha feltételezzük, hogy az iskolai klíma egy objektíven is létező dolog, akkor az iskolák klíma-térképe éppúgy különbözhet egymástól, ahogyan nincs két egyforma személyiség sem. Felvethető, vajon van-e kapcsolat az iskola klímája és szociális összetétele között (11. ábra).



11. ábra. A klíma-dimenziók átlagpontszámai az egyes iskolákban

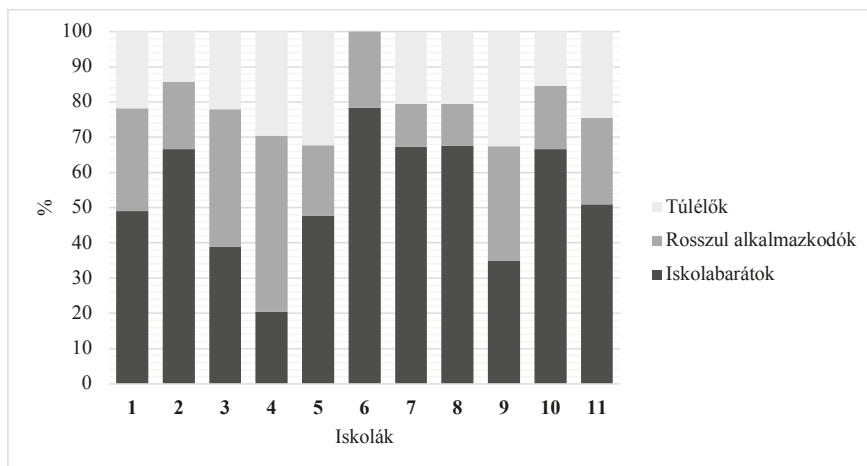
A 6. ábrán láthatjuk, hogy egyik közérzet-skála sem mutat szabályszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók aránya mentén. (A rangkorrelációk a 0 közelében vannak, és nem szignifikánsak, kivéve a Tanulási klíma skálát, itt $r_s = 0,164$, $p < 0,001$.) Az Iskolához való érzelmi viszonyulás és a Tanulási klíma skála szinte együtt mozog ($r_s = 0,426$, $p < 0,001$). Három kivételünk van. A 7. és különösen a 11. iskola esetében a tanulók annak ellenére sem kötődnek jobban az iskolához, hogy a Tanulási klíma átlagpontszáma viszonylag magas. Kivétel a 2. iskola is, ahol a Tanulási klíma átlagpontja nem kiemelkedő, de a diákok érzelmi kötődése az iskolához mégis erős.

Klaszterek

Azt a kérdést, hogy – az iskolák egészét tekintve – a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, megközelíthetjük az előzőekben vizsgált közérzet szerinti klaszterek oldaláról is.

Az eddigiek alapján azt véljük kedvezőnek, ha egy iskolában minél nagyobb az Iskolabarátok aránya. Valószínűsíthető, hogy ha a tanulók jelentős részének pozitívak az attitűdjei és jól érzik magukat, ennek tovaterjedő hatása van a tanárok és a többi tanuló viselkedésére, hangulatára, attitűdjeire is; mindez egy önmagát erősítő folyamatot generálhat – ahogy az ellenkezője is igaz lehet: a Rosszul alkalmazkodók magas aránya egy lefelé húzó spirált indíthat el.

Ha elfogadjuk azt a megközelítést, hogy egy iskola működése így is jellemezhető, feltehető a kérdés, mit mutat a klaszterek aránya a hátrányos helyzetű tanulók arányával összevetve. Ezt a kapcsolatot szemlélteti a 12. ábra.



12. ábra. Az egyes klaszterekbe tartozó tanulók aránya iskolánként (%)

Ha megvizsgáljuk balról jobbra haladva a 12. ábrát, nem ismerhetünk fel szabályszerűséget egyik klaszter arányainak változásában sem, más szavakkal: a klaszterek aránya nem függ attól, milyen az adott iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

Ha szemügyre vesszük az iskolákat, nagy változatosságot találunk a tanulói közérzet/alapattitűd tekintetében. Az 1., 3., 4., 9. sz. iskolákban a legalacsonyabb az Iskolabarátok aránya, azaz kedvező és kedvezőtlen szociális összetétel esetén is előfordulhat, hogy a tanulók jelentős része nem érzi jól magát az iskolában. Figyelemre méltó a 4. sz. iskola helyzete, ahol kiugróan magas a Rosszul alkalmazkodók aránya.

Az 5. sz. iskola azzal tűnik ki, hogy itt a legmagasabb a Túlélők aránya, miközben a Rosszul alkalmazkodók aránya alacsony. Érdekes a 6. iskola, ahol nincsenek Túlélők. Mintha csak a két szélsőség létezne: a gyerekek kiemelkedően magas arányban jól érzik magukat, de a kisebbség igen rosszul. (Ezek az esetek is közelebbi vizsgálatokat igényelnének.)

Figyelemre méltó a 7., 8. és 10. sz. iskola munkája, hiszen itt a magas (45%-ot meghaladó, a 10. iskola esetében 78%-os) hátrányos helyzetű tanulói arány ellenére sikerült elérni, hogy a tanulók jelentős hányada Iskolabarát, és csak csekély arányban vannak jelen a Rosszul alkalmazkodók (vö. 6. ábra).

Úgy tűnik tehát, hogy minden előítélet ellenére az iskola képes megteremteni a diákok kötődését, jó közérzetét, tanuláshoz való pozitív viszonyát – még akkor is, ha az iskola kedvezőtlen szociális összetételű. Ez fontos tanulság az igazgatók, tanárok és a laikusok számára is.

Összegzés

Kutatásunk célja egyrészt a helyzetfeltárás volt, másrészt kíváncsiak voltunk, rendelkeznek-e valamilyen sajátossággal a hátrányos helyzetű diákok, illetve azok az iskolák, amelyek kedvezőtlen szociális összetételűek.

Kutatásunkban a diákok közérzetét, motívációs profilját és az iskolai klímát vizsgáltuk. Adatainkat összevetettük országos, reprezentatív adatokkal is. A következő eredményekre jutottunk.

1. A stressz és a hangulat tényezőiben a korábbi vizsgálatoktól való eltérés nem mutatott világos tendenciákat. Az viszont egyértelműnek tűnik, hogy az általunk megkérdezett diákok kevésbé szeretnek az iskolában lenni, és nehezebbnek érzik iskolai feladataikat, mint a 2014-es országos átlag, osztályközösségüket viszont pozitívabbnak jelzik.
2. A magasabb évfolyamokon a tanulók iskolához való viszonya negatívabbá válik.
3. A jobb tanulók minden évfolyamon pozitívabban viszonyulnak az iskolához.

Ha szemügyre vesszük az iskolákat, nagy változatosságot találunk a tanulói közérzet/alapattitűd tekintetében. Az 1., 3., 4., 9. sz. iskolákban a legalacsonyabb az Iskolabarátok aránya, azaz kedvező és kedvezőtlen szociális összetétel esetén is előfordulhat, hogy a tanulók jelentős része nem érzi jól magát az iskolában. Figyelemre méltó a 4. sz. iskola helyzete, ahol kiugróan magas a Rosszul alkalmazkodók aránya.

Az 5. sz. iskola azzal tűnik ki, hogy itt a legmagasabb a Túlélők aránya, miközben a Rosszul alkalmazkodók aránya alacsony. Érdekes a 6. iskola, ahol nincsenek Túlélők. Mintha csak a két szélsőség létezne: a gyerekek kiemelkedően magas arányban jól érzik magukat, de a kisebbség igen rosszul. (Ezek az esetek is közelebbi vizsgálatokat igényelnének.)

Figyelemre méltó a 7., 8. és 10. sz. iskola munkája, hiszen itt a magas (45%-ot meghaladó, a 10. iskola esetében 78%-os) hátrányos helyzetű tanulói arány ellenére sikerült elérni, hogy a tanulók jelentős hányada Iskolabarát, és csak csekély arányban vannak jelen a Rosszul alkalmazkodók (vö. 6. ábra).

4. Az iskolai klímát tekintve az Iskolához való érzelmi viszonyulás együtt mozog a Tanulási klímával. Ez azt is jelentheti, hogy ha a tanuláshoz való viszonyt sikerül javítani – pl. módszertani újításokkal, a bevonódás növelésével –, akkor ennek várhatóan pozitív hatása lesz az iskolához való érzelmi kötődésre is, ennek minden kedvező hozadékaival együtt. Eredményeink támogatják azt a gondolatot, hogy a hátrányos helyzetű diákok magas arányára nem a követelmények csökkentése a megfelelő válasz, hanem a diákok elköteleződésének támogatása.
5. A motivációs profilokra a szociális háttér alig van befolyással. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak nincs valamiféle sajátos, rájuk jellemző motivációs profilja – a „hátrányos helyzet” kategória nem határozza meg egyértelműen a tanuláshoz való viszonyukat.
6. A Hangulat, Stressz, Tanulási klíma, Társas klíma és Iskolához való érzelmi viszonyulás skálák alapján klaszteranalízist végeztünk. Megállapítottuk, hogy a kapott Iskolabarátok, Rosszul alkalmazkodók és Túlélők klaszterei között a nem és a szociális háttér tekintetében nincsenek szignifikáns eltérések. Ugyanakkor a klaszterek motivációs profiljai között sokkal több szignifikáns eltérést találtunk, mint az egyes egyedi változók (nem, szociális háttér, életkor, tanulmányi eredmény) esetében. Ez azt jelenti számunkra, hogy motivációs szempontból érdemesebb azt vizsgálni, vajon hogy érzi magát a tanuló az iskolában, milyenek a tanulás, az iskola és a társai iránti attitűdjei, mert ez esetben biztonságosabban tudunk következtetni arra, hogyan lehet őt hatékony(abb)an motiválni.
7. Az iskolák szintjén nem találtunk összefüggést a hátrányos helyzetű tanulók aránya és a tanulók közérzete között. Úgy tűnik, a „hátrányos helyzetű iskola” mint címke megtévesztő, mert ezek az iskolák nem képeznek valamiféle homogén csoportot; éppoly sokfélék, mint az átlagos vagy jó összetételű iskolák. Az iskola jó munkájának eredményét látjuk abban, hogy nagyon kedvezőtlen szociális összetétel esetén is lehetséges jó közérzetet, az iskolához és a tanuláshoz való pozitívabb hozzáállást teremteni a tanulók körében.

Minden jel arra mutat, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat is olyan motivációs eszközöket alkalmazva érdemes tanítani, ahogy minden más gyereket. Láthattuk, hogy a különböző csoportok motivációs profiljában dominánsak az intrinszik motívumok és a társas motívumok. Ez azt jelenti, hogy a személyes fejlődésre, a kihívást jelentő feladatokra és a csoportos tanulásra fókuszáló iskolai munkával lehetne növelni a motiváltságot. Más szavakkal: az iskolákban kiemelten fontos a bevonódás és az együttműködés támogatása, az elidegenedés és az ebből fakadó unalom megszüntetése.

A közérzet változójának összefüggései azt mutatják, hogy a tanuláshoz való pozitívabb hozzáállásnak messzire ható, az iskolai munkát mindenki számára élménytelibbé tevő hatása lehet.

Irodalom

- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38(1), 101–121. DOI: [10.1007/s10964-008-9271-1](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1)
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. DOI: [10.1037/0022-0663.95.3.570](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570)
- Buda Mariann (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buda Mariann és Péter-Szarka Szilvia (2015). Kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3-17. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.9.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3)

- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Freiberg, H. J. (1999, szerk.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer. DOI: [10.4324/9780203983980](https://doi.org/10.4324/9780203983980)
- Fülöp Márta (2004): Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtívága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 221-244.
- Hallinger, J. & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355. DOI: [10.1086/443853](https://doi.org/10.1086/443853)
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174. DOI: [10.1080/00220970309602061](https://doi.org/10.1080/00220970309602061)
- Józsa Krisztián (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 10(8), 69–82.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 134–162.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959-1000.
- Kozéki Béla (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh Ágnes és Költő András (2014, szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Nótin Ágnes (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Nem publikált PhD-értekezés. DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Nótin Ágnes és Páskuné Kiss Judit (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata*. Kutatási beszámoló. NTP-TSZK-M-MPA-12, 36-86
- Nótin Ágnes és Buda Mariann (2017). Az élnhatékony szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulóknál. In Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 103-120.
- Pásku Judit (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, 2, 52-59.
- Páskuné Kiss Judit (2017). A motiváció vizsgálata a Templeton Program beavogatási folyamatában. In *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*. Budapest: Génusz Műhely.
- Stipek, D. J. & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711-723. DOI: [10.1037/0012-1649.33.4.711](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.711)
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125. ISSN: 0025-0260
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az élnhatékony és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5-20. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5)
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. DOI: [10.2307/1170546](https://doi.org/10.2307/1170546)

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Ezúton is köszönetünket fejezzük ki a tankerületi központok igazgatóinak, akik támogatták a kutatásunkat, valamint az iskolák igazgatóinak, pedagógusainak és diákjainak, akik idejüket és energiájukat áldozták a részvételre.

Absztrakt

Feltáró jellegű kutatásunkat Hajdú-Bihar megye 11 hátrányos helyzetű településén/térségében végeztük olyan állami fenntartású általános iskolákban, ahol magas (12-80%) a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Vizsgáltuk a tanulók közérzetét és motivációját, ezek kapcsolatát egymással és a szocioökonómiai háttérrel az egyének és az iskolák szintjén. A közérzetet a hangulat, a stressz skáláival, valamint az iskolához való érzelmi viszonyulással, a tanulókkal és a közösséggel szembeni attitűdökkel határoztuk meg. A motivációt 9 dimenzió által kirajzolt mintázatok alapján vizsgáltuk. Jelen munkánkban 771 tanuló online válaszait értékeltük ki. *Eredmények.* A HBSC 2014 adataihoz képest a megkérdezett diákok kevésbé szeretik az iskolájukat, jobban nyomasztják őket az iskolai feladatok, és kevésbé érzik a tanárok odafigyelését; viszont sokkal kedvezőbben élik meg osztályuk közösségét. *Klíma:* A felső tagozatosok közül az ötödikesek és a jobb tanulók élik meg pozitívabban az iskolai klímát. A Tanulási klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás korrelációja viszonylag magas ($r = 0,426$, $p < 0,001$). *Motiváció:* A lányok és a jobb tanulók kevésbé versengőek és inkább szociálisan motiváltak. A szociális háttér alig differenciálja a motivációs profilt. A közérzet változói alapján klaszteranalízissel nyert három csoport – Iskolabarátok, Rosszul alkalmazkodók, Túlélők – motivációs mintázatában markáns különbségek mutatkoznak. Adataink megerősítik, hogy a motiváció tekintetében meghatározóbbak az iskolához kapcsolható attitűdök, mint a szociális háttér. *Az iskolák szociális összetételének hatása:* Az általunk vizsgált változók az iskolák szintjén nem mutattak szabályszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók arányának függvényében. Fontos eredménynek tekintjük, hogy az iskolák rendkívül változatosak a tanulóik iskolához/tanuláshoz való viszonyuk, alapattitűdjük tekintetében; a hátrányos helyzetű tanulók aránya e tekintetben nem döntő faktor.