



Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem
Szent István Campus
Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet
Andragógia alapszak

**A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ
TANULÓK TOVÁBBTANULÁSI MOTÍVUMAI ÉS
PÁLYAKÉPE**

Belső konzulens:
Dr. Suhajda Csilla Judit, egyetemi docens
Agrár-és Élelmiszergazdasági Intézet

Készítette: Szászi Benjámín

Gödöllő
2024

TARTALOMJEGYZÉK

1	Bevezetés.....	4
2	Elméleti háttér	6
2.1	Hátrányos helyzet.....	6
2.1.1	Hátrányok halmozódása	8
2.1.2	A hátrányos helyzet okozói, tünetei, következményei	10
2.1.3	Szocializációs hiány	13
2.1.4	Az iskola és a pedagógus szerepe, felelőssége	14
2.2	Tanulási motiváció.....	15
2.2.1	A tanuló szociális környezete	17
2.2.2	Hátráltató tényezők hatása a tanulási motivációra	21
2.2.3	Továbbtanulási célok és motiváció	22
2.3	Pályaorientáció és a pályaválasztás	23
2.3.1	Pályaválasztási érettség	24
2.3.2	Pályaválasztási döntés	25
2.3.3	Befolyásoló pszichológiai tényezők	26
2.3.4	Életerv és a szakmai pálya.....	29
2.4	A halmozottan hátrányos helyzet és a továbbtanulási motiváció	31
3	Vizsgálat bemutatása.....	32
3.1	A vizsgálat céljai, hipotézisek és az alkalmazott módszerek.....	32
3.2	A vizsgálati helyszín és a minta bemutatása.....	36
3.3	Kérdőíves felmérés kiértékelése	39
3.4	Interjúk elemzése	54
4	Következtetések, javaslatok	62
5	Összefoglalás.....	69
6	Irodalomjegyzék.....	72
6.1	Szakirodalom	72
6.2	Folyóiratok.....	73
6.3	Jegyzetek.....	74
6.4	Internetes hivatkozás.....	74
7	Mellékletek.....	75
7.1	Kitöltetlen kérdőív (minta)	75
7.2	Kérdőív kiértékelő lap.....	79
7.3	Kérdőív állítások témakörök szerinti bontásban.....	79
7.4	Interjú kérdések.....	83
7.5	Ábrák	84

7.6	Táblázatok.....	88
8	Függelékek.....	92
8.1	Összegzés (annotáció).....	92
8.2	Függelék: Szakdolgozat rövid bemutatása.....	94
8.3	Függelék: Nyilatkozat	
8.4	Függelék: Nyilatkozat	

1 BEVEZETÉS

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási lehetőségei kiemelten fontos területet képviselnek a mai modern oktatási rendszerben. Ezen tanulók lehetőségeit számos társadalmi, gazdasági és kulturális tényező befolyásolja. Kortársaikhoz képest olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyek alapvetően határozzák meg továbbtanulási lehetőségeiket, jövőbeli pályaválasztásukat és szakmai sikerességüket.

Napjainkban, mikor az információ és tudás alapú társadalom korát éljük, minél inkább fontosabbnak látszik a megszerzett ismeretek mennyisége, minősége és felhasználásuknak a képessége. Az bizonyos, hogy ma nem csupán lexikai tudásra van szükség, hanem másféle út vezet a boldoguláshoz: tájékozottság, alkalmazkodó készség, teherbírás, kapcsolati tőke. Az elsajátításuknak, a képességek megszerzésének továbbra is a legfőbb színtere az iskola és az ott körülvevő környezetünk. Ez által egyre dominánsabbá válik az intézmény és a pedagógus szerepe a felzárkózás elősegítésében. Meg kell tanítania tanulni akarni, nevelnie szellemileg, értelmileg és érzelmileg; képessé tenni jobbra és többre vinni, modern terminussal élve: motiválnia kell a tanulásra. *Jelent-e a tudás kitörési lehetőséget a szegényebb sorból érkezők számára? Motiváltak-e a továbbtanulásra a hátrányos helyzetből indulók? Milyen jövőképük, életcéljaik vannak az ingerszegény családi környezetben felnövekvőknek? Képes-e az iskolai környezet és a pedagógus betölteni a nekik szánt szerepet: értelmileg és érzelmileg nevelni, hatékonyan terelni a szakmai pályára és a továbbtanulásra motiválni?* Ezen kérdések megválaszolása témaválasztásom fő motivációja.

A szakmai kíváncsiság mellett személyes indíttatásom is köt a témához és húzódik meg azon döntésem háttérében, hogy szakdolgozati témámnak a halmozottan hátrányos helyszínű tanulók továbbtanulási motivációjának vizsgálatát választottam. Apai ágon a családom a Nógrád megyei Nógrádsipekről származik. Falun munkalehetőség híján az emberek közmunkából vagy segélyből élnek; a gyerekeik ellátása, iskoláztatása is mindennapi probléma. Egy személyes kapcsolatom által is érintett vagyok a témában: az egyik gyerekkori barátomat édesanyja egyedülállóként nevelte, rossz anyagi körülmények, korlátozott lehetőségek között, szociálisan sivár környezetben. Ennek ellenére ő képes volt kitörni ebből a közegből és ma már csoportvezetőként dolgozik egy multinacionális vállalatnál, négy gyermek édesapja és a családjának jó anyagi körülményeket biztosítani tudó férfi. Sorsa felkeltette a szakmai kíváncsiságomat: hogyan boldogulhatnak a nehéz sorsúak ebben a világban? Korunk egyik társadalmi problémája a hátrányos helyzetűek

felzárkóztatása, a munka világában való boldogulásuk javítása, életminőségük jobbá tétele. Nemzetközi és hazai viszonylatban ugyanakkor kevés kutatás vállalkozik a családi háttér és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatrendszer feltárása, a tanulási motiváció és pályakép vizsgálatára hátrányos helyzetű tanulók esetében. Ezen hiányosságot említendő, a témával való foglalkozás nem lehetőség, hanem szakmai kötelességem.

Célom a továbbtanulási motiváció vizsgálata a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében. Szakdolgozatomban a családi háttér, az iskolai környezet és a tanulási motiváció közötti összefüggések vizsgálatára, az alulmotiváltság mögött meghúzódó indokok, a diákokban élő jövőkép és ambíciók, valamint a továbbtanulási motívumok megismerésére, ezek esetleges változásában az iskolának és a pedagógusnak, továbbá az alkalmazott oktatási módszerek szerepének feltárására törekszem.

Szekunder kutatással feltérképezem a témában megjelent, releváns szakirodalmat. Az elméleti áttekintést követően a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási motivációjának vizsgálatára, attitűdjük, jövőképeik, pályaelképzeléseik megismerésére feltáró jellegű kutatást végzek a Kozéki Béla (1984) által összeállított *Iskolai motivációs kérdőív (KM)* adaptációja által. A nagymintás adatfelvétel során kapott eredmények valós, hiteles mivoltát alátámasztandó alkalmazom az interjút, mint kvalitatív kutatási módszert. Az intézményekben dolgozó nevelőkkel és pedagógusokkal folytatott beszélgetések során célom a tanuló pályaképének mélyebb megismerésén túl, a családi környezet és a tanulási motiváció közötti összefüggések feltárása, az intézmény által a tanuló motivációjában és attitűdjében végbemenő esetleges változás vizsgálata.

Szakdolgozatomban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók motivációjával foglalkozok egy elmaradott térség lehetőségeinek kontextusában. Ez által a munkám alkalmas lehet a témában eddig meglévő ismereteink elmélyítésére, kibővítésére, mindemellett hiteles reflexióként szolgálhat a vizsgált intézmények működési hatékonyságára vonatkozóan.

2 ELMÉLETI HÁTTÉR

Ebben a fejezetben a témám szempontjából releváns és meghatározó tanulmányok, empirikus vizsgálatok és kutatások másodelemzését végzem el, tehát szekunder kutatást folytatok annak érdekében, hogy a hátrányos helyzet, a halmozottan hátrányos helyzet meghatározást, annak komplex mivoltát, elemeit, ezek egymásra gyakorolt hatásának eredményeképpen kialakuló folyamatot – okokat, következményeket, – és általa a tanulói célokban előidézett esetleges változást tisztán lássam és ismerjem. Az így nyert információk alapul szolgálnak a primer kutatásomhoz, amelyben a továbbtanulási motivációkat vizsgálom halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál.

2.1 Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet egy sok tényezőből álló, egy adott helyzet leírására alkalmazott, rugalmas, változó kategória, relatív gyűjtőfogalom. (Fejes – Józsa, 2005) A hátrányos helyzet fogalma először a hatvanas években tűnt fel a társadalomtudomány több területén, majd terjedt el a köznyelvben is. Napjainkban leginkább a pedagógia területén használatos definíció. Összességében azonban a hátrányos helyzet sosem volt egy tudományosan megfogható fogalom, leginkább a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategóriaként írható le (Hajdu, 2022).

A hátrányos helyzet definíciójában a szakirodalomban nincs teljes egyetértés, metszéspontjait viszont a téma képviselői valamennyien azonosként fogalmazzák meg.

Fejes József és Józsa Krisztián tanulmányában (2005) pedagógiai szempontból közelít a fogalomhoz: *„a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek.”* Meghatározásukban a tanulmányi eredményességben nyilvánul meg a tanuló kedvezőtlen helyzete a társaihoz viszonyítva. Réthyné (2004) szerint akkor tekinthető a diák hátrányos helyzetűnek, ha az átlagosnál nehezebb körülmények között él, amely kihatással van a személyiségfejlődésére, a tanulásra és életminőségére. Feltételezi, hogy a jó anyagi körülmények között élők is lehetnek hátrányos helyzetűek, például nyelvi hátrány vagy diszfunkciós családi környezet esetében.

Bizonyos, hogy a társadalmi-gazdasági környezet által keretek közé foglalt kategóriáról van szó, amelynek minden definícióban felfedezhetjük a közös metszéspontjait, amelyek a következők:

- relatív mivolta, a hátrányos helyzet az „itt és most”-ban értelmezendő (Liskó, 1997);
- komplexitás: társadalmi, gazdasági, szociokulturális fogalom, többelemű tudományos entitás;
- folyamatszerűség: okai az elsődleges szocializációs közegben – részben a másodlagosban – keresendők, a szövődményei a jelenben értelmezhetők, a következményeik feltételezhetők a jövőben;
- elsődlegesen a családi környezetben, az iskolai eredményességben, az elérhető társadalmi pozícióban és az életminőségben nyilvánul meg.

A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet ma a pedagógia központi kérdése, egyben alapvető társadalmi, szociális probléma. A fogalomrendszerének tisztázásához segítséget nyújt a köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény) alábbi értelmező része:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,”

Ebből következik, hogy a hátrányos helyzet és halmozottan hátrányos helyzet nem a különleges pedagógiai bánásmód kategóriája. Közelebb jutunk a meghatározáshoz a 1997. évi XXXI. törvény áttekintése által.

A gyermek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint (1) **hátrányos helyzetű** a gyermek, aki esetében a következő körülmények közül az egyik fennáll:

a.) „a szülő vagy családbefogadó gyám alacsony iskolai végzettsége (...),”

b.) „a szülő vagy családbefogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága (...), 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,”

c.) „a gyermek elégtelen lakókörnyezete, lakáskörülményei, (...) ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek.”

Halmozottan hátrányos helyzetű:

a) „(...) aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,”

b) „nevelésbe vett gyerek,”

c) „az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.”

Harmadik kategóriaként megemlítendő továbbá a gyámhatósági védelem alatt álló gyermekek (68. § * (1)), akiknél „a szülő vagy más törvényes képviselő a gyermek veszélyeztetettségét az alapellátások önkéntes igénybevételével megszüntetni nem tudja, vagy nem akarja, de alaposan feltételezhető, hogy segítséggel a gyermek fejlődése a családi környezetben mégis biztosítható”.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek fogalmának meghatározása, valamint az ehhez kapcsolódó szabályozások célja az, hogy e gyerekek hátrányait kompenzálva növeljék esélyeiket, és támogassák társadalmi integrációjukat a korai gyermekkortól egészen a fiatal felnőttkorig. (Erdei, 2019.)

Szakdolgozatomban kifejezetten a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek tanulási motivációjával foglalkozom. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a negatív következmények javarészt nem egyedül jelentkeznek, hanem láncszerűen, az egyik a másikat követve. A helyzet többnyire nem egytényezős, ezért nem is csak egyszerűen hátrányos helyzetről, hanem halmozottan hátrányos helyzetről beszélünk.

A változó meghatározásoktól függetlenül a halmozottan hátrányos helyzet minden esetben azonos társadalmi csoportot jelöl. A problémás, nehezen kezelhetőek, tanulásban akadályozottak, szociálisan inadaptáltak, szocikulturálisan depriváltak csoportját értjük alatta: a munkanélkülieket, a szegényeket, a társadalmilag lemorzsolódottakat, leszakadtakat. (Papp, 1997)

Sokatmondó Papp (1997) sokkarú polip megnevezése, amely arra utal, hogy nem kifejezetten egy hátrányról van szó, hanem a nehézségek és a tanulásban akadályozó tényezők halmozódásáról. Ezek egymásra gyakorolt hatásáról, sajátos szerveződéséről szól a következő fejezet.

2.1.1 Hátrányok halmozódása

Az elmúlt évtizedek során Magyarországon jelentős mértékben felerősödtek a területi egyenlőtlenségek. Az ország bizonyos régiói fokozatosan lemaradtak a gazdasági és társadalmi fejlődés tekintetében, és ezekben a leszakadó térségekben a társadalmi-gazdasági mutatók lényegesen kedvezőtlenebbek, mint az ország fejlettebb részein. Az 1990-es években, a gazdasági leépülésnek köszönhetően új területi folyamatok kialakulása volt megfigyelhető, amely során a települési hátrányok kerültek előtérbe. A

termeléseszköken hatására jelentős szervezeti átalakulások kezdődtek meg. A gazdaságban megjelenő termelési visszaesés, valamint a kialakult gazdasági válságnak köszönhetően egész körzetekben jelent meg átlagon felüli mértékben a munkanélküliség, az elszegényedés és az ingatlanok értékvesztése. (Híves, 2015) Ebből következik, hogy a hátrányos helyzet, a népesség egyes csoportjainak társadalmi leszakadása elsősorban nem oktatási-nevelési probléma, azonban az oktatás is nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy e tendencia megforduljon, és az esélyek kiegyenlítődésével, a hátrányos helyzetű tanulók integrációjával a leszakadásuk megforduljon. (Híves, 2015)

A halmozottan hátrányos helyzet jellemző megnyilvánulási formái – a leggyakoribbtól a ritkább felé haladva – a következők:

- *Anyagi helyzet:* elszegényedés, folyamatos anyagi- és létbizonytalanság, „mától a holnapig” életmód;
- *A szülők egzisztenciális bizonytalansága:* a munka szempontjából inaktív szülők vagy egykeresős családok jellemzők. Az állandó munkahely hiányában a havi jövedelem rendszertelen és kiszámíthatatlan (segély, munkanélküli bér). Közmunkaprogramban való részvétel, alkalmi munka, feketemunka, „kölcsonkérés” és uzsorabér.
- *Családi egység hiánya:* a felbomlott és szétszakadt családok alakulnak ki a válás vagy az esetlegesen bekövetkező halál esetében. Nem ritka a rendezetlen családi viszonyok között élők esete sem: a válás következményeképpen az anya és az apa kicsapongó életmódja, gyakori párváltsái a biztonságos családi háttér hiányát okozza. Speciális eset, mikor a gyermek mindkét szülőt elveszítette és nagyszülei nevelik fel.
- *Egészségtelen, szűkös otthonkörülmények:* közművek hiánya, szegényes berendezések, rosszul felszerelt szobák, csak a létszükségletű eszközök megléte.
- *Beteg vagy korlátozott képességű szülők:* szülők fizikailag vagy mentálisan nem képesek a gyerekeik ellátására, gondozására, szociális nevelésére.
- *A szülők alacsony iskolai végzettsége:* a szülők alacsony iskolai végzettsége okán alacsonyabb társadalmi pozíciót tudnak elérni és biztosítani gyerekeiknek. Napjainkban a kategória kevésbé vagy nem minden esetben jelenthet hátrányt, ugyanis a szakmunkásképzésben végzett, tisztességes kétértékű munkát folytató szülők is meg tudják teremteni a család jólétéhez szükséges egzisztenciális feltételeket.

- *Deviáns viselkedés a családban:* a mikrokörnyezetben tapasztalt deviáns cselekedet vagy életmód (alkoholizmus, drogfüggőség, bűnözés) szocializációs ártalmakat idézhet elő.
- *Kisebbségi etnikai helyzet:* társadalmi, történelmi okok miatt kialakult kisebbséghez való tartozás.
- *Eltartottak száma:* az eltartottak száma meghaladja az eltartók számát. Az átlagosnál népesebb családokban nagyobb eséllyel reprodukálódik az alacsony iskolai végzettség, életszínvonal és a munkanélküliség. (Liskó, 1997; Tót, 1997; Papp, 1997)

A hátrányok összekapcsolódnak egymással, az egyik a másik előidézőjévé válik. A folyamat pedig körkörösén folytatódik: az ilyen terheket viselő családok gyerekeinek életében újra termelődik a kedvezőtlen munkavállalás, anyagi helyzet és a rossz életkörülmény. (Tót, 1997. 7.p.)

A halmozottan hátrányos helyzet egy komplex társadalmi-gazdasági, szociokulturális jelenség, amely generációról generációra reprodukálódik. Folyamatszerű és skálaként felfogható (Liskó, 1997). Az ezen való elhelyezkedés a hátrányok számának és stádiumának függvénye. A jellemzők kisszámú előfordulása az ugyanannak nevezett társadalmi helyzetnek a kezdőpontját, ezek halmozódása a végpontját jelentheti. Az előbbi esetet hátrányos, az utóbbit leszakadó helyzetnek nevezi a szakirodalom. (Papp, 1997) A skálán való elhelyezkedés egyben fémjelzi a helyzet kezelhetőséget és visszafordíthatóságát.

A jellemzők nemcsak egyszerűen hatnak egymásra, előidézői egymásnak, hanem az okok-tünetek-következmények dimenzióban elhelyezhető elemek. Ezek elrendeződésével foglalkozik a következő fejezet.

2.1.2 A hátrányos helyzet okozói, tünetei, következményei

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében a személyes és társadalmi, családi és iskolai, szakmai és politikai okok és következmények, biológia, pszichikus és szociális vonatkozások szorosan összefonódnak és áthatják egymást. (Papp, 1997. 4.p.) Társadalmi szinten a gyökérok az 1989-es rendszerváltás, amely következményeképpen a fizikai munkából élő, átlagosnak számító családok elveszítik munkájukat és vele együtt a társadalmi státuszukat. (Liskó, 1997) Az anyagi helyzetből eredő, családok közötti differencia az iskola szintjén is jelentkezik. (Papp, 1997) A szakképző iskolákban felvételi

szelekció működött, így ide eleve azok a tanulók kerülhettek be, akik családi körülményei adottak voltak ehhez. Ezen tanulók szülei az iskolára és a tanulásra értéként tekintettek, kellő időt és energiát tudtak fordítani a gyerekük tanulására, tanítására. A szakmunkásképző iskolákba, speciális iskolákba felvételi kritériumok hiányában a kevésbé eredményes bizonyítvánnyal is be lehetett kerülni. Így lettek ezek az iskolák a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyei. (Liskó, 1997) Ebből adódóan az oktatási rendszer nem csökkent, hanem újratermeli az egyenlőtlenségeket, hiszen a magasabb státuszban lévők pozícióit erősíti. (Suhajda et al., 2022)

A családi háttér és az elérhető képzési minőség napjainkban is hasonló korrelációt mutat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében. A biztos jövedelemmel rendelkező, magasabb életszínvonalon élő szülők gyerekei eredményesebben teljesítenek az általános iskolákban, magasabb szintű középfokú oktatási intézménybe kerülhetnek be és esélyük van felsőfokon továbbtanulni. Ezen tanulók többnyire gimnáziumokba tanulnak tovább. A társadalmi trend lefelé haladva csökken. A kevésbé jól teljesítők szakközépiskolákban tanulhatnak tovább, és jó eredmények birtokában még van esélyük a tanulmányaikat főiskolán vagy egyetemen folytatni. A létra legalján a szakmunkásképzők helyezkednek el, ahol egyetlen út van tovább: a fizikai szakma és munkavállalás alacsonyabb fizetésért.

Összességében látható, hogy a szellemi foglalkozásokat jellemzően a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei választják, míg a fizikai munkakörök inkább az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező családok gyermekeinek körében figyelhető meg. A szakmunkásképzésre pedig gyakran azok a tanulók jelentkeznek, akik alacsonyabb tanulási képességekkel és motivációval rendelkeznek, valamint hátrányos családi helyzetűek (Magyar Kereskedelmi és Ipari Kamara, 2020).

A társadalomban végbement átalakulások okán időközben a gondolkodásunkban, értékítéletünkben is változás történt: a fizikai munka, bár ugyanolyan szükséges és értékes, mint egykor volt, ma sem anyagi, sem társadalmi megbecsülést nem kap a diplomás jól kereső szakmákkal ellentétben. Lényegében a halmozottan hátrányos helyzetűek és az ő pályafutásuk egész folyamata determinált és megbélyegzett. A kitörési lehetőség csekély vagy egyáltalán nem adott számukra.

A láncszerűség az egyén életében is hasonlóképpen jelentkezik. A hazai tanulmányok a halmozottan hátrányos helyzet kialakulásának klasszikus előidézőjeként a szegénységet és a létminimum alatti jövedelmet tartják. (Fejes, 2005; Papp, 1997) Ezzel egyidejűleg említik a szülők iskolázottságát (Józsa, 2000; Tót, 1997), mint az egyének

közötti, kimutatható különbségek magyarázatát. Az egyik a másiktól nem független jelentkezik; előidézőivé váltak egymásnak. A szülőknek az alacsony iskolai végzettségük által kevésbé jól fizető állásra van lehetőségük. Ugyanakkor a jelenség fordítva is működik: a kevésbé vagyonos családok gyerekei a korlátozott lehetőségeik okán feltételezhetőleg alacsonyabb színvonalú intézményben tudnak tanulni és alacsonyabb végzettséget szereznek. Fejes Balázs (2005) szerint a szegénység gyakran egy következmény, amely a kisebbségi létből, a szubkultúrához tartozásból, az aluliskolázottságból és a munkanélküliségből ered. Ez egy tartós, állandósult állapot. Következménye a szülők pesszimista jövőképe, akik beletörődve sorukba, öngazoló teóriákkal érvelnek (Pymalion effektus). (Józsa, 2007) A társadalmi helyzetük legjellemzőbb mutatója tehát az iskolázottsági szint, amely behatárolja a lehetséges munkahelyek körét és az elérhető jövedelmi helyzetet. A képzettségi szint a foglalkozási státuszon túl összefüggést mutat a családok méretével. Minél alacsonyabb a szülők iskolázottsági szintje, annál nagyobb létszámú a családjuk. (Tót, 1997) Az elmaradottabb régiókban például nagyobb számban fordulnak elő cigány famíliák, amelyekben szakma és munkahely hiányában jellemzően mindkét szülő inaktív és az eltartott gyerekek száma átlagos 4-5 vagy ennél több.

A válságsújtott településeken gyakori jelenség a munkahelyhiány. A keresőképesek általában nem a tanult szakmájukban dolgoznak, alacsony a kétkeresős családok száma; a jövedelmek rendszertelensége, kiszámíthatatlansága jellemző. A településlejtő egyben jövedelemlejtőt is jelent: kétszeres a differencia a fővárosban élők és vidékiek között. Az alacsony szintű településen lakáshoz kétségkívül társul az alacsonyabb színvonalú oktatási intézményben való tanulás. (Tót, 1997) Ez nem csak egyedüli lehetőség, hanem a szülők egyfajta mozgási hajlandósága is egyben. Különösen a középosztályba tartozók igyekeznek gyerekeiket olyan iskolába adni, ahol hozzájuk hasonlóak járnak. Saját körükben próbálnak mozogni és érvényesülni. (Mollenhauer, 1996) Annál is inkább, ugyanis a gyerekek bekerülve a többségi iskolákba hamar lemaradnak társaiktól, amely hatással lesz a tanulási hajlandóságukra.

A szegénység és a rossz anyagi körülmények legfőbb megnyilvánulási formái az életmódjuk, a körülményeik, az érzelmi sivárság, a rendezetlen belső viszonyok, a szülők gyerekükkel szembeni felelőtlensége és végső soron a deviáns viselkedés. A társadalmi értékeket támadó, veszélyeztető és pusztító viselkedés leggyakoribb megnyilvánulási formái Magyarországon az alkoholizmus, a drogfüggőség, a bűnözés és az öngyilkosság. (Papp, 1997) Azt is látjuk a folyamatban, hogy a szülők a világképüket, az értékítéletüket,

a tanuláshoz és az iskolához való hozzáállásukat és végső esetben deviáns viselkedésüket továbbörökítik a gyerekükre, körkörös folyamatot alkotva ezzel.

Ha az anyagi körülményt, a magas gyerekszámot, az értékítéletet és a deviáns viselkedést tünetnek tekintjük, a legfőbb előidőzőként az iskolai pályafutást kell látnunk. A tüneteket kezelni, a helyzetet változtatni, pozitív irányba terelni még a gyerek fiatal, középiskolás korában van módunk, amelyben egyre növekvő az iskola és a pedagógus szerepe.

2.1.3 Szocializációs hiány

Ahhoz, hogy kellő mértékben ismerjük a halmozottan hátrányos helyzet körülményeit, nem részleteiben, hanem egészében kell látnunk és folyamatszerűségében megragadnunk azt. Eddigi fejezeteimben a kedvezőtlen társadalmi helyzetet eképpen vizsgáltam, de a fiatalok szakmatanulási hajlandóságának megértéséhez szükségesnek érzem ezt szocializációs folyamatként is jellemezni. Fejes Balázs és Józsa Krisztián (2005) tanulmányában a családi háttérből eredeztethető tényezők felől közelít a témához, s elsősorban anyagi, más részről érzelmi hátrányokat említ. Ez utóbbi mellett a folyamat további két elemét érintem az elkövetkezendőkben: a személyes kapcsolatok jelentőségét, az értékek és a szakmai minták szerepét a gyerek fejlődésében. Jelen fejezetben csak a halmozottan hátrányos helyzet feltárásának fókuszában vizsgálódom, az említett tényezők tanulási motivációra gyakorolt hatásával egy későbbi fejezetben foglalkozom.

A szocializáció fogalmában benne foglaltatik, hogy a gyerekek felnövekedése társadalmilag differenciált alapon történik. Az indulást és a jövőt alakító döntő feltételeket tehát az elsődleges szocializációs közegben kell keresnünk. (Mollenhauer, 1996)

A halmozottan hátrányos helyzetű családokban az anyagi szűkösség mellett az érzelmi szegénység is jellemző. Az anyagi hátrány elsősorban az alacsony jövedelemben, az alacsony iskolai végzettségekben, továbbá a rossz lakhatási körülményekben és a gyenge kulturális ellátottságban jelenik meg. Az érzelmi hátrány a család, vagy az ép család hiányából, a szocializációs zavarokból és a szülőkre jellemző devianciából fakad. (Hajdu, 2022) A mindennapi megélhetési nehézségekkel küzdő, esetlegesen deviáns viselkedésű szülők gyerekeik érzelmi nevelésére, a velük való időtöltésre, minőségi foglalkozásra kevés vagy egyáltalán nem fordítanak időt. Hiányoznak azok a szociális tényezők, úgymint a hovatartozás, az identifikáció, amelyek a tanulók szociális tapasztalatának alakításában és gazdagításában szerepet játszanak. (Csibi, 2006) A fiatalkorúak fele az iskolába sem talál olyan felnőtt személyre, akivel a problémáit

megbeszélhetné. Nincs meg életükben a támaszt és biztonságot jelentő személy. (Tót, 1997) A szülői törődés elhanyagolást mutat az érzelmi melegség szükségletének terén is: az ilyen családokban nem jellemző a szeretet kifejezése, a bánaton való osztozás, az őszinteség, a megbocsájtás, a megbánás, a siker megünneplése, mély beszélgetések, amelyek döntő szerepűek a gyerek személyiségének alakulásában.

A halmozottan hátrányos helyzetet gyakran a rendezett és ép család meglétének hiánya okozza. Pszichés terhet jelent a gyerek számára – halál vagy válás okán – a szülők egyikének hiánya, a mostohaszülőhöz, az élettárshoz való alkalmazkodás kényszere. Ez egyben rontja a családi egység és biztonság képét a gyerekekben, ezzel párhuzamosan felgyorsítja a tőlük való eltávolodásra való törekvést. (Tót, 1997)

Már kisgyerekkorban megfigyelhető a gyerek szülőkövetése. Mikor játszunk, az ő bőrükbe bújva fedezzük fel a világot: a munkába igyekvő apát, a gyerekeit nevelő anyát utánozzuk. A tapasztalatok azt mutatják, hogy inkább kötődünk a velünk azonos nemű szülőkhöz és tekintjük őt követendő példának. (Tót 1997) Később is ezeket a mintákat követjük, amelyek meghatározók értékítéletünkben, normakövetésünkben, viselkedésünkben és céljainkban. A gyerek tanulásról alkotott értékítéletét nagyban befolyásolja, hogy a család felnőtt tagjai hogyan viszonyulnak az iskolához, milyenek a saját tapasztalataik és az iskolai végzettségük. (Józsa – Fazekasné, 2007) Az inaktív szülők nem közvetítenek semmiféle munkahelyi tapasztalatot gyerekük számára (Tót, 1997), akiknek így a szakmatanulás és a munka is kényszer, mintsem érték és kitörési lehetőség.

Az otthoni környezetben a sikertörténet elmaradásának, a család támogató volta, pozitív megerősítése hiányában a gyerek számára az iskolai környezet jelentheti az egyedüli ösztönzést személyiségének fejlődéséhez, céljaihoz és a jobbra való törekvéséhez.

2.1.4 Az iskola és a pedagógus szerepe, felelőssége

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók bekerülve egy többségi iskolába rövid időn belül eltávolodnak társaiktól. Szembesülnek azzal, hogy a személyiségjegyek, a külsőségek és a tárgyi feltételek csak egy csekély részével rendelkeznek. (Józsa – Fazekasné, 2007) Ezeknek a gyerekeknek a tanításához differenciált foglalkozásra, személyre szabott pedagógiai módszerek alkalmazására van szükség. Kisebb létszámú csoportokra, speciálisan képzett pedagógusi gárdára. (Liskó, 1997) Ennek megvalósításához többletfinanszírozásra lenne szükség, amelyre a legtöbb intézményben nincs mód. Így a tanító felelőssége is egyben, hogy adott körülmények között mit tud tenni az előnytelen otthoni környezetből érkező tanulóért.

A társadalmi determináció kompenzációjában az iskolának, mint intézménynek csekély a lehetősége. A hátrányok kiegyenlítésére csak akkor van esély, ha szilárd szabályrendszer foglalja keretbe a speciális működést és a differenciált oktatási módszerek a mindennapi tanítási gyakorlat részévé válnak. (Liskó, 1997) Erre a működésre rendezkedtek be ma a speciális iskolák, az iskola utáni felzárkóztató kollégiumok. Ezekben az intézményekben az átlagtól magasabb szociálisan érzékeny, szakképzett, toleráns oktatók kifejezetten halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkoznak. Jellemző a kis létszámú (10-16 fős) csoportokban való működés és a célirányosan ezekre a tanulókra szabott tanítási módszerek alkalmazása.

A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának alapja, hogy a pedagógus ismeri és elfogadja a családi környezetüket, a kultúrájukat és az értékrendjüket. (Józsa – Fazekasné, 2007) Az átlagostól való különbözőségüket a tanáron túl az őket körülvevő iskolai közösségnek is el kell fogadnia (Liskó, 1997), hiszen fejlődésükkel összefüggésben csak így szerezhetnek pozitív tapasztalatokat.

A nyomasztó családi körülmények között élők tanításánál fontos szempont, hogy fejlesztésük megkezdését megelőzően pótolni kell a kulturálisan ingerszegény családi környezet hiányosságait. (Liskó, 1997) Ahhoz, hogy új ismereteket tudjanak elsajátítani, a tanulási készségeiket kell fejleszteni, tehát meg kell tanulniuk tanulni (Horváth, 2005), s a tanulásra kellemes tevékenységként kell tekinteniük. Ha a tanárok sikerrel járnak, ez lehet az első lépés, amelyet közösen tesznek a halmozottan hátrányos gyerekekkel a jobb jövőjük felé.

2.2 Tanulási motiváció

A hétköznapi értelemben vett motiváció alatt azt a belső hajtóerőt, indítást értjük, amely az egyént cselekvésre készíti. A személyiség azon összetevőit jelenti, amelyek alapján egy viselkedés megkezdéséről és folytatásáról döntést hozunk. Ezeket a mozgatóerőket motívumoknak nevezzük. (Nagy, 2000) Egy részük velük született (ún. biológiai motiváció), többségük viszont az egyén fejlődése során kialakuló, tanult motiváció. (Józsa – Fazekasné, 2007) *„Életünk során szerzett szociális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezeket nevezzük tanulási motivációnak.”* (Fejes – Józsa, 2005)

Józsa Krisztián több tanulmányában kiemeli, hogy pedagógiai szempontból a tanulási motiváció, mint a személyiségfejlődést meghatározó tényező érdekes. Bizonyos

képességek, jegyek velünk születettek. A készségek és a teljesítmény közötti összekötő kapocs maga a tanulási motiváció. Sokatmondó és átfogó Réthy Endréné (1998) meghatározása: „*tanulási tevékenységre készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást.*”

A tanulási motiváció az egyik legintenzívebb pedagógia kérdés; az oktatással, neveléssel foglalkozók között sokszor vitatott téma. A vonatkozó kutatások lényegében arra keresik a választ, hogy **miért tanulunk**. Okot feltételeznek annak, hogy az iskola által felkínált értelemfejlesztő lehetőségekből egyesek jobban, egy jelentős réteg viszont kevésbé képes profitálni. Bárkiből lehet autodidakta módon önfejlesztő személyiség, még mások társadalmi perifériára szorulva aszociálissá, antiszociálissá válnak. Mindez azon múlik, kiben milyen motívumrendszer fejlődik ki. (Nagy, 2000) Szakdolgozatomban a tanulási motivációt főképp e megközelítés keretein belül és ennek irányából értelemzem.

Az ötvenes-hatvanas években a kezdeti tanulmányok (McClelland, Atkinson, Heckhausen vizsgálatok) a tanulási motivációt a teljesítménymotiváció felőli megközelítésben értelmezték. Ma már a tanulási motivációról, mint rendszerről való gondolkodás vált meghatározóvá. Az új szemléletmódban a motívumok ötvöződését, egymásra ható működését emelik ki. (Józsa, 2007; Fejes – Józsa, 2005) Mellette hangsúlyossá válik komplex, kontextusfüggő mivolta. A tanulási motivációban szerepet játszik többek között saját képességeink, céljaink, kudarcaink és sikereink okainak megítélése, családi és iskolai környezetünk. (Fejes, 2010) Kialakulása már fiatal korban megkezdődik, még alakítása és fejlesztése szinte egész életen át tartó folyamat lehet. Az iskola célja kétségtelenül az, hogy a tanulási motivációt alakítsa és fejlessze a tanulóban, a külső hajtóerő mozgatta motivációt belső készítettségé alakítsa. Fűzi Beatrix szerint (2015) a tanulói motiváció szintjei a következők:

- *Extrinzik motiváció:* a tanulás eszköz egy másik cél (többnyire külső jutalom) eléréséhez
- *Presztizs motiváció:* a „meg akarom mutatni, mit tudok” típusú önérvényesítési igények és versenyhelyzetek váltják ki
- *Intrinzik motiváció:* érdeklődésből, kíváncsiságból való tanulás, kompetenciaérzés elérése, tanulási öröm érzete vezérelte cselekvés
- *Internalizált motiváció:* a lelkiismereti vagy kötelességtudásból végzett tanulás

Minden környezeti tényezőnek egyaránt fontos szerepe és felelőssége van abban, hogy a helytelenek motivációk megváltozzanak, az előre vivők rögzüljenek, folyamatosan

megőrződjenek, végül megszilárduljanak. Eredményképpen egy aktuális és állandó motivációs rendszer épüljön ki a tanulóban.

2.2.1 A tanuló szociális környezete

Az ember alapvetően társas lény, működését tekintve örökösen nyitott, változásra képes; az ismeretlen felfedezésére, megismerésre és tudásgyarapításra motivált. Folyamatosan törekszik az önkifejezésre, az alkotásra és az ismeretszerzésre. Ezek a belső hajtóerők viszik előre, segítik személyisége fejlődését, tudása bővülését. Ugyanakkor a társas lény mivoltából adódóan örökös szükséglete a közösséghez való tartozás. Az ember elsődlegesen arra motivált, hogy a környezete elfogadja. (Fejes – Józsa, 2007) A kognitív motívumok mellett nyilvánvaló a szociális motívumok és az emberi kapcsolatok befolyása a tanulási motivációra. A szülői és az iskolai környezeten túl az ember alapvető igénye, hogy megfeleljen a tágabb szociális környezet, valamint a társadalom által felállított normáknak és elvárásoknak. (Kozéki, 1984)

Az utóbbi évek kutatásai egyre inkább előtérbe helyezik a társas tényező szerepét a tanulási motiváció vizsgálatában. Úgy tartják, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amelyben a tanulás zajlik. (Réthy, 2001) Sőt, Réthy Endréné (2003) a motivációt, mint szociális alku eredményét ragadja meg, amelyet társas folyamatként, kontextus és szituációfüggő mivoltában értelmez. A társas interakciónak, a kulturálisan megalapozott tudásnak jelentős szerepe van a tanulási motiváció fejlődésében. (Fejes – Józsa, 2005) A tanuló környezetének visszajelzései, normái, ambíciói, az ebben a térben folytatott interakciók által jelentős eltérések alakulhatnak ki az eltérő szociális környezetből származó tanulók motívumrendszerei között. Elengedhetetlen, hogy ismerjük az eredendőket, a családi és az iskolai környezetet a tanulói célok és motívumok teljes körű megértéséhez.

2.2.1.1 A családi környezet hatása a tanulási motivációra

A tanulási motiváció alakításában az iskoláskor előtti időszaknak jelentős szerepe van. (Józsa, 2007. 150. p.) Réthy Endréné (2003) a családi háttérrel sokdimenziós egyenlőtlen térként értelmezi, amelyet befolyásol többek között a szülők társadalmi pozíciója, a kulturális státusza és az anyagi helyzete. A családi környezetünk az elsődleges szociális közegünk, ahol személyiségünk fejlődik. Innen származnak az alapvető normáink, értékeink, a munka világáról, az iskoláról és a tanulásról való elképzeléseink, az azzal

kapcsolatos céljaink. A tanulási motivációnk több szállal kapcsolódik a családi környezetünkhöz, amelynek a legfontosabb elemei a következők:

- Öröklött készségek és motivációk
- A szülő-gyerek kapcsolat minősége
- Családi sajátosságok a tanulásra vonatkozva
- Az otthoni környezet adottságai

Az iskolai eredményesség részben a készségek és az öröklött képességek függvénye, részben a kifejtett erőfeszítés és a szorgalom következménye. Az intelligencia, vagyis az, hogy kiben milyen gyorsan, milyen erőfeszítés mellett mennyi információ raktározódik el, velünk született. Az iskolai lehetőséglevelekből tehát elméletben azok lesznek képesek jobban és többet profitálni, akik erősebb intellektuális teljesítőképességgel rendelkeznek. (Vajda, 2001. 183. p.) A dolog ugyanakkor a másik oldalra is fordítható. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyengébb képességűek kellő szorgalommal többet is képesek lehetnek elérni, mint a jó tanulási készségekkel, ámbar kevesebb kitartással rendelkező tanulók.

A szorgalom által eljutunk a tanulási motiváció családi környezet által befolyásolt következő sarkalatos pontjához. Az iskolai tanulást erőteljesen befolyásolják a szociális tényezők: a felnőtt gyerek kapcsolat, a hovatartozás, az identifikáció és az érzelmi melegség szükségletei. (Dweck, 1986; Ames, 1992 In: Csibi, 2006) Az, hogy a hátrányos helyzetű családok gyerekei iskolába lépéskor jelentős hátránnyal rendelkeznek társaikhoz képest (Józsa, 2000. 78. p.), még inkább hangsúlyossá teszi a szülő gyerekeire fordított idejének jelentőségét a tanuló fejlődésében. Ezt egészíti ki, hogy a hátrányos helyzetű tanulók gyakran egészségtelen lakókörnyezetben élnek, ahol a testi fejlődésükhöz szükséges alapvető feltételek sem adóttak. Számos esetben korlátozottan férnek hozzá az orvosi ellátáshoz, ami hosszú távon kedvezőtlenül befolyásolja egészségi állapotukat. Emellett hiányzik a megfelelő szülői példa, mivel a szülők nevelési ismeretei gyakran hiányosak és nem biztosítanak megfelelő támogatást a gyermek fejlődése szempontjából. A hátrányos helyzetű tanulók sokszor a szülői szeretetet és gondoskodást sem kapják meg. Nincsenek számukra biztosítva olyan élmények, amelyek lehetővé tennék a megfelelő tapasztalatok, ismeretek megszerzését, aminek következtében már eleve hátránnyal indulnak az iskolába. (Hajdu, 2022)

A tanuló fejlődésében meghatározó lehet az, hogy az apa vagy anya leül-e tanulni a gyerekeivel, tanítja-e tanulni és támogatóként jelen van-e akkor, mikor a gyerek először kerül szembe a direkt tanulással. Kérdés lehet továbbá, hogy tölt-e a család minőségi időt

együtt, s a szülő érdeklődése a gyereke iskolai tevékenysége felől túljut-e a *'mi volt ma az iskolában?'* rutin kérdésen. Vásárhelyi (1999 In: Csibi, 2005) leírásában utal arra, hogy az emberi motiváció a szociális környezettel való interakció során alakul ki. A viselkedés társas megnyilvánulásaira adott válaszok gazdagítják az egyént. (Csibi, 2005) Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogyha mindezek nem adóttak, családi érdektelenség és sivár családi élet áll fenn, hatással lesznek azok a tanulási motivációra és a hátrányos helyzet okozóivá válhatnak. (Fejes – Józsa, 2005)

A szülői viselkedésminta alakítja a gyerek viselkedését. Az elsődleges szocializációs környezetünkől hozzuk az értékeinket, a normáinkat és a motivációinkat is. Fontos a család értékközvetítő szerepe, a normatív ideálja és az orientációs befolyása. (Réthy, 2003) Lényeges lesz, mit gondol a szülő az iskoláról, hogyan tekint a tanulásra, milyenek az iskolával kapcsolatos személyes tapasztalatai. Ezeket adja tovább a gyerekének. Több tanulmány (lásd. például Fejes – Józsa, 2005; Tót, 1997; Imre, 2004) az iskolai sikertelenséget a szülő iskolázottsága felől közelíti meg. Legtöbbjük arra a következtetésre jut, hogy szignifikáns korreláció mutatható ki a kettő között. Érdemben közelebb jutunk a kérdéshez, ha más szempontból nézzük: az értelmi környezetből induló gyerekek észrevétlenül *'feltöltődnek'* az iskolába lépéshez. (Réthy, 2003) Nem idegen számukra a környezet, mert kellő ismeretszint birtokában érkeznek otthonról. Még inkább helytállónak látszik Jancsák Csaba és Polgár Zsuzsanna tanulmányában (2010) foglalt állítás, miszerint a család (tovább)tanulási motivációra gyakorolt hatása legfőképpen érték- és normavilága, kulturális és társadalmi tőke-forrásokhoz való hozzáférése, illetve azok mobilizálásának lehetőségében érvényesül. A család gazdasági kondíciói sokrétűen képesek befolyásolni a tanulási motivációt. Ha skálán ábrázolnánk, a legalsó fokát vélhetően az jelentené, hogy megvannak-e azok az otthoni körülmények, amelyek között a gyerek egyáltalán tud a tanulással foglalkozni. Be kell-e segíteni a háztartásba vagy kell-e a gyerekeknek is munkát vállalnia a megélhetés érdekében. Ez a halmozottan hátrányos helyzetűek esete. A közép fokot az jelentheti, hogy van-e a gyerekeknek íróasztala, vannak-e könyvei és megvannak-e a tanuláshoz szükséges további eszközei. Egy magasabb fokon pedig azt a kérdést kell feltennünk, hogy a szülők anyagilag tudják-e finanszírozni, hogy a gyerek főiskolán vagy egyetemen tanuljon tovább; tudják-e fizetni a bejárást, a lakhatást és a mindennapi ételmezt a gyerekek számára.

Ahogy látjuk, az elsődleges szocializációs közeg tanulási motivációra gyakorolt hatása széles körben mozog. Mindezek olyan szociális környezeti tényezőként vannak

jelen az egyén életében, amelyek következményét az iskola intézménye nem, vagy csak csekély mértékben tudja befolyásolni.

2.2.1.2 Az iskolai környezet hatása

Az iskolai környezet a másodlagos szocializációs közegünk, amelyben az otthonról hozott normák, ambíciók megerősítést nyerhetnek vagy szükség szerint más irányba terelhetők. Az élet és pályacéljaink kialakulásának, motivációnk további fejlődésének tere, ugyanis itt éljük át a direkt tanulással kapcsolatos első sikereinket és kudarcainkat. (Józsa, 2000) Ha nem részesülünk a tudás-gyarpítás élményében, akkor a tanulási motívumok nem kapnak megerősítést. Így az önjutalmazó és az elsajátítási motívumok más szituációban tudnak érvényre jutni. (Józsa, 2002)

Ebben a környezetben is jelentős lesz a társas motívum szerepe: a tanítóhoz és a társakhoz fűződő viszony, az egyén azon szociális igénye, hogy elismerjék, továbbá az intézmény iránti tisztelet és az ott lévő értékrend és hasznosság belátása. (Vajda, 2001)

A tanárhoz fűződő viszonyban elsődlegesen a szándékos szocializáció funkciója dominál. Az eredményes pedagógusi magatartás attraktív attitűdöket alakít ki a diákban, aki elfogadja őt nevelőjének. A kötődés lényege, hogy a tanuló érezze a tanító által nyújtott védelmet, segítséget és támaszt. A legfőbb cél – ahogy a szülő-gyerek kapcsolatban is – a feltétel nélküli bizalom, ugyanis ez az eredményes nevelés legfontosabb feltétele. (Nagy, 2000) Különösképp fontos a szociális biztonságérzet a hátrányos helyzetűeknél, ahol az otthoni bizalmi kapcsolat hiányát a tanárával való viszonyban keresi a tanuló. Továbbá a pedagógus feladata és felelőssége ennél jóval többre terjed ki: a tanulók motivációjának kialakítására, a személyiségfejlődés elősegítésére, a kellő elvárás felállítására és az egyéni teljesítménynek megfelelő értékelésre. (Lásd a 2.1.4. fejezetben részletezve.)

A szociális kötődés másik fontos támpontja a tanulónak a társaihoz és az iskolai osztályközösségéhez fűződő viszonya. Az elismeréserlmények, a tapasztalatok, a környezet pozitív visszajelzései és megerősítései befolyásolják a tanulók saját eredményeikre vonatkozó elvárásait. (Csibi, 2006. 317. p.) A környezet elfogadására való törekvés okán a kortársak normái alapvető szerepet játszanak a tanulási motívumok fejlődésében. (Józsa, 2007) Nem mindegy tehát, hogy milyen iskolai környezetbe kerül a diák. A tanulásban a társakhoz való viszonyítás új jelentőséget nyer: a diák tanulási motivációjának alakulását nagymértékben befolyásolja, hogy milyen a hozzájuk viszonyított iskolai eredményessége. (Józsa, 2000)

Visszatérve az iskolakezdés sikeréhez, Józsa Krisztián (2007) hangsúlyozza, hogy elengedhetetlen, hogy az iskolai tanulás örömet adjon a tanulónak. Akiben nem vált értékké és céllá a tanulás, az túlélési technikák által igyekszik átvészelni az iskolában töltött időt. (Józsa, 2007) A tanulási motiváció az idő előrehaladtával csökken, tartalma megváltozik: a saját élmény, öröm és tudásszerzés helyett a formális mutatókért vívott küzdelmek dominálnak. Nagyobb hangsúlyt kap a minősítő értékelés, a jobb jegy, a tanulás gyakorlati haszna válik dominánssá. Még inkább kiéleződik a verseny szerepe, a sikertelenség és kudarc a személyiségtől függően dominánssá, sőt visszatartó erejűvé válhat. Ezért is lesz jelentősebb az idősebb korban az osztályzatok szerepe. A sikerek és a kudarcok visszacsatolást jelentenek a tanulásba befektetett energiára, amelyek ezáltal tovább alakítják, formálják az egyén motívumrendszerét. (Józsa, 2000)

A tanulási motiváció alakításában az iskolának kétségtelenül jelentős a szerepe. Az utóbbi évtizedekben a globalizáció térhódítása és az információ alapú társadalmi létezésben az iskola szerepe is átalakult. A főiskola és az egyetem látens szerepe, hogy a szakmára tanítson, ugyanakkor manifeszt funkciója az életben való eligazodásra nevelés, ismeretszerzés mikéntjére tanítás. A középiskolákra is igaz lesz ez: a lexikai tudás átadásán túl elsődleges feladata a tanulási motiváció alakítása, az egyén felkészítése, képesre tévése a tudásalapú társadalomban való boldogulásra, az ehhez szükséges folyamatos önművelésre és az életben át tartó tanulásra való alkalmasságra.

2.2.2 Hátráltató tényezők hatása a tanulási motivációra

Korábbi fejezetben (lásd 2.1.3. fejezet) szó volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók életének a tanulási motivációt gátló, hátráltató körülményeiről. Jelen fejezetben a célom az előbbiekre építve az említett tényezők tanulási motivációra gyakorolt hatásának feltárása.

A család tanulási motivációra gyakorolt hatásából következik, hogy az öröklött alapú motívumokra nem épülnek rá a tanulási motívumok, a helyüket más motívumok töltik be. A halmozott hátrányos helyzetű tanulóknál nem a tanulási motívumok fejletlenségéről van szó, sokkal inkább, hogy a motívumok nem kapcsolódnak az iskolai tanúláshoz. Esetükben éppen ezért az iskola feladata a tanulási motivációra nevelés, ugyanis megfelelő fejlettségük lehet a kulcs a készségek, képességek fejlesztéséhez, az önművelésre képes felnőtté váláshoz. (Józsa, 2002. 4. p.)

A környezeti akadályozó tényezők másként alakítják a tanulási folyamatot kísérő motívumrendszert. (Papp, 2004 In: Józsa – Fenyvesi, 2007) Az iskolába belépők másféle tudással, ismereti szinttel rendelkeznek a világról, mint a többségi társaik. Ez a hátrány az

évek előrehaladtával tovább fokozódik. Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007) tanulmányában négy ismérvet sorakoztat fel, amelyben a halmozottan hátrányos helyzetűek tanulási motivációja különbséget mutat a többségéhez képest:

- Korlátozott ismerettel rendelkeznek saját képességükről, ezért jobban kiszolgáltatottak a környezet véleményének. Hajlamosak a róluk alkotott kép szelekció nélküli elfogadására.
- Kevesebb ismeretük következményeképpen nagyobb a biztonságigényük. Siker esetén a véletlen szerepét hangsúlyozzák.
- A próbálkozási izgalom számukra kihívás helyett frusztrációt okozó tényező.
- Kevésbé érzik a feladatok megoldásának érvényességét. Elmarad az énmegerősítés és az elsajátítási motívumok pozitív visszacsatolása.

A fentebbiekből következik, hogy kiemelten fontos, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulónál kellőképp ismerjük a helyzetüket, képességeiket és attitűdjüket, hogy megfelelő módszerekkel pozitív irányú változást tudjunk elérni. A fejlesztésben elsődleges szempont kell, hogy legyen a megfelelő értékelőmódszer megtalálása, a tanulási szituációk kialakítása, az énmegerősítő, az elsajátítási motivációt támogató folyamatos visszacsatolás, amelyek által elősegíthetjük a hatásos önszabályozási mechanizmusok kialakulását a tanulóban.

2.2.3 Továbbtanulási célok és motiváció

Egyidejűleg az egyénben többféle motívum működik. Az adott helyzet függvénye, melyek kerülnek előtérbe a többihez képest. A motiváció szituációfüggő mivoltából eredően a közeli célok sokszor elnyomják a távolabbi célok motívumait. (Józsa, 2002. 3. p.) Locke és Latham (In: Józsa, 2007) által megfogalmazottakból a téma szempontjából releváns a cél irányító mivolta, az erőfeszítés szabályozás és ehhez kapcsolódóan az önszabályozó tanulás kialakulása. Ez utóbbi lényege, hogy a tanulók meghatározzák a céljaikat és ezzel összhangban alakítják motivációjukat egyetemben a környezeti elvárásokkal. (Molnár, 2002b In: Józsa, 2007) A motivációk szabályozása a motivációfejlődés egyik fontos lépcsőfoka, mellette a középiskola egyik kulcsfeladata.

A megfogalmazott cél a legerősebb tanulási motiváció. (Józsa, 2007. 30. p.) Vizsgálatom esetében a továbbtanulási cél és pályakép, a konkrét szakmai elképzelés lehet a legerősebb tanulási motiváció. Tehát az a hajtóerő, amiért hajlandók vagyunk extra erőfeszítéseket tenni. A célorientációs elméletben megfogalmazott elsajátítási és

viszonyítási cél közül a téma szempontjából az előbbi a releváns. Ugyanis az elsajátítási motiváció belső normákhoz való viszonyítást eredményez, kizárja az előrehaladást gátló tényezőket és segíti a teljesítménynövekedést. (Fejes, 2010) Végül soron a cél a motiváció belsővé válása, mert ez vezet el a kitűzött cél, a pályaeértékesítés eléréséhez.

Jancsák Csaba és Polgár Zsuzsa (2010) tanulmányában legfontosabb továbbtanulási motívumként elsőként a munkanélküliség elkerülését, másodikként a karrierfelépítés célját jelöli meg. A legtöbb serdülőkorúnak már van elképzelése arról, mikor milyen életesemények bekövetkezését várja, tervezi az életében. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanulóknál a legfontosabb kérdésnek annak kell lennie, hogy egyáltalán rendelkeznek-e pályaképpel. A gyakorlat azt mutatja, hogy esetükben sem a szülők, sem a tanuló nem rendelkezik tudatos iskolai stratégiával, amely kitörési lehetőséget jelenthetne a kedvezőtlen helyzetből. (Imre, 2004)

2.3 Pályaorientáció és a pályaválasztás

Napjainkban a pályaválasztás fogalma helyett egyre inkább a pályaorientáció fogalma kerül előtérbe, amely már az egész életpálya tervezésének fontosságát, annak folyamat jellegét emeli ki. A pályaválasztás folyamata ennek megfelelően kisebb-nagyobb döntések sorozatából épül fel. Ennek a döntéssorozatnak az összessége jelenti a pályaorientációt. (Kenderfi, 2012) Szilágyi (2007) értelmezésében *„a pályaorientáció olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás által.”* Ebből következik, hogy a megfelelő döntéshozatalhoz hiteles és releváns információkkal kell rendelkeznie az egyénnek önmagáról, a választható pályák világáról, valamint az aktuális munkaerőpiaci trendekről. (Kenderfi, 2012).

Közelíthetünk más oldalról is a fogalomhoz. Szilágyi Klára (2007. 22. p.) meghatározása szerint „A definíció már magában foglalja a külső tényező hatását, az iskola, a pedagógus és a tanácsadó szerepét a tanulói pályaválasztásban. Közös metszéspontok a folyamatszerűségben, valamint a képességek és lehetőségek egymáshoz közelítésében ragadható meg. A pályaorientáció célja, hogy segítse a tanulót a pályaválasztási döntés meghozatalában. (Szilágyi –Völgyesi, 1996)

„A pályaválasztás azt jelenti, hogy a fennálló lehetőségek alapján önállóan, célunknak megfelelően kiválasztunk egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és/vagy magunk számára értéket tartalmazó munkát végezzünk.”

(Szilágyi, 2007. 16. p.) Hangsúlyos a tanuló folyamatban lévő szerepe: befolyásolhatja sorsát. A sors vagy életpálya szavak által eljutunk egy következő fontos jellemzőhöz, hogy az ekkor meghozott döntéssel nemcsak szakmát, életpályát választunk. Napjaink jelentős részét munkával töltjük, amely tevékenységünk egész életünkre hatással van. Ebben áll a pályaválasztás legfőbb jelentősége. Azonban Kenderfi Miklós (2011) hangsúlyozza, hogy nem egyszeri döntésről van szó, hanem döntések sorából álló folyamatról. A tudásalapú, információs társadalomban szükség van a folyamatos megújulásra, az újratervezés és az alkalmazkodás képességére, az abban való boldoguláshoz.

2.3.1 Pályaválasztási érettség

A pályaválasztás tehát egy olyan döntési folyamatot jelent, amely során az egyén két vagy több pályalehetőség közül választ, az életpálya egy adott szakaszában. E döntés meghozatala szoros kapcsolatban áll a személyiség érettségi szintjével, vagyis a pályaválasztási érettséggel. (Suhajda et al., 2022)

Tehát az orientációs folyamat célja a pályaválasztási érettség elérése, amely a helyes pályaválasztási döntés alapja. Érettnek lenni a pályaválasztásra azt jelenti, mint rendelkezni a szakmáról való kellő ismeretekkel, a hozzá szükséges képességekkel és reális önismerettel. A klasszikus elméletként Rókusfalvy Pál (1969) definícióját szokás említeni, miszerint a pályaválasztási érettség a személyiség azon fejlettségi állapota, amely lehetővé teszi az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő szakmai pálya kiválasztását, biztosítja a szakmai képzés minimális sikerét, valamint felébreszti a tanulóban a szakmai pályán való boldogulásra törekvést. Ebből adódóan a pályaválasztásra érett tanuló az, aki képes olyan pályát választani, amelyet belső meggyőződése támogat, és aki tudatosan törekszik arra, hogy e pályacél eléréséhez szükséges lépéseket megvalósítsa. (Kenderfi, 2019)

Kérdés, hogy mikor lesz egy tanuló érett a pályaválasztásra. Rókusfalvy (1969) szerint nem korhoz köthető, sokkal inkább egyéni személyiségjellemzők által meghatározott a pályaerettség. 14 éves korban még a pályaválasztási érettség csak mozaikszerű, 18 éves korra nagyjából kialakult. Éppen azért 14-18 éves kor közé helyezi a folyamat végbemenetelét.

A klasszikus elmélettel ellentétben Super pályaerettség alatt nem a szakmai tevékenység kezdetén jellemző érettségi állapotot érti, sokkal inkább a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét. (Szilágyi, 2007. 62. p.) A szakmai érettségnek öt kritériumát fogalmazta meg Super, amelyek a következők:

- *Tervezési készség:* a tanuló szakmai informáltságra törekszik, részletes pályatervet készít. Ehhez önmegfigyelésre, önmagával szembeni értékelő beállítódásra van szükség.
- *Aktivitás:* az egyén törekszik a pályaválasztáshoz, szakmához kapcsolódó kérdések tisztázására.
- *Informáltság:* tájékozódik a szakmai életéről és a preferált foglalkozás munkavégzéséről, a hozzá kapcsolódó feltételek, képességekről.
- *Döntési kompetencia:* döntési elvek, stratégia és stílus.
- *Realitásorientáció:* a szakmai igények valósághoz való alkalmazkodási folyamata.

A fentiekből következik, hogyha nagyjából 16 éves életkorra tehető a pályaválasztási érettség, feltételeinek megteremtésében elsődleges feladata van a családnak, a szülőknek, az iskolának és a pedagógusoknak. Benne foglaltatik továbbá egy stabil motivációs bázis megléte (Gombos, 2007), amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanuló az említett folyamatok mentén meghozza a helyes pályaválasztási döntést.

2.3.2 Pályaválasztási döntés

A megfelelő pályaválasztási döntés meghozatalához önismeretre, pályaismeretre, helyes személyiség és magatartás alakítására van szükség. A döntésünk az egyéni életrajzi feltételekből indul ki, amiben módosító tényezőként jelen vannak a társadalmi determinánsok. (Szilágyi – Völgyesy, 1996) A döntés folyamatának mikéntjéről lényegre törők a Ries által megfogalmazott jellemzők:

- A külső és belső okok egymásra hatásából létrejön az egyénben egy nem világos helyzet.
- Az egyén törekszik a megoldásra, amire több cselekvési alternatívát kidolgoz.
- Információkat gyűjt a különféle alternatívákról.
- A lehetőségek értékelését követően dönt. (Szilágyi, 2007. 49. p.)

A döntéseméleti modellek két nagy csoportját különböztetjük meg: a zárt és a nyitott modellt. (Szilágyi, 2007) A pályaválasztási döntésre vonatkoztatva ez utóbbit tartom mérvadónak, ugyanis a nyitott elmélet szerint az egyén a döntést problémamegoldásként hajtja végre. Bizonyos, hogy nem áll rendelkezésre minden információ a döntéshozatalhoz,

ezért az egyénnek arra kell törekednie, hogy a rendelkezésére álló ismeretek birtokában hozza meg a számára lehető legjobb döntést.

Dolgozatom szempontjából kiemelendő még egy döntési modell, Ries szocializációs modellje. E szerint a pályaválasztás racionális döntési folyamat, amelyben az egyén a tökéletlen állapot megszüntetésére törekszik (1970 In.: Szilágyi –Rókusfalvy, 1996) Elméletében hangsúlyozza, hogy a döntés előtt álló tanulókra nem gyerekként és nem felnőttként tekintenek. Ezért célállapotokat fogalmaznak meg, szakmai rangsort állítanak fel, információt gyűjtenek és a folyamat végén meghozzák a döntést a szakmai pályáról.

Mindezek mellett fontosnak érzem megemlíteni a pályaválasztási döntésekkel kapcsolatosan a család és a szülők szerepének fontosságát. Korábbi és jelenkori hazai kutatások eredményei egyaránt azt mutatják, hogy az általános iskolás tanulók pályaválasztásában a család kiemelkedő szerepet játszik. A szülők helye és szerepe megkérdőjelezhetetlen fontosságú a gyermekek pályáját érintő első választási döntések meghozatalában. (Kenderfi, 2019)

2.3.3 Befolyásoló pszichológiai tényezők

A korábbi fejezetben a pályaválasztást meghatározó szociológiai tényezőkkel több oldalról való megközelítésben és részleteiben foglalkoztam. Jelen fejezetemben a választást és döntést befolyásoló pszichológiai tényezők hatását tárom fel.

A motivációk, igények és érdekek a pályaválasztásban és a munkában különbözőek lehetnek az egyes személyiségek esetében. A pszichodinamikai elméletek rávilágítanak arra, hogy a pályakeresés és a pályán tanúsított magatartás bizonyos személyiség jellemzők, pszichológiai irányítók hatása alatt állnak. Ezen elméletek szerint a korai gyermekkorban tapasztalt élmények, az életre vonatkozó igények és kívánságok együttese hat. Az elmélet kiindulópontja S. Freud nézete, miszerint az emberben vannak bizonyos ösztönök által vezérelt energiák, amik áttolhatóak az emberi kapcsolatokra és a munkára. Pszichológiai terminológiával élve szublimációról beszélünk, vagyis az alacsonyabb rendű ösztönös indítékok szellemi vagy alkotó tevékenységben való kiéléséről. (Szilágyi, 2007. 40–41. p.)

A pályaválasztást, szakmai viselkedést 5 pszichológiai tényező befolyásolja, amelyek a következők:

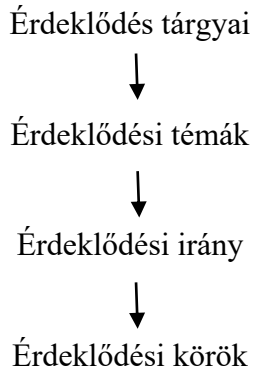
Önismeret

Az egyén önmagáról alkotott reális elképzelése, tudása. Az önismeretünk az évek előrehaladtával folyamatosan gyarapodik, gazdagodik a környezetünktől kapott visszajelzések alapján. Az önismeret azt jelenti, hogy az egyén tisztán látja saját magát, tudja, hogy mi érdekli, milyen értékekkel bír, mihez van tehetsége, milyen személyiségjellemzőkkel rendelkezik, milyen a munkatempója és a munkamódja.

Érdeklődés

Az érdeklődésben az embernek a világgal való kapcsolata fejezőik ki. (Kenderfi, 2001) A motiváció a szükségletek kielégítésére, a hiány enyhítésére hivatott. Szilágyi Klára (2007) az érdeklődés esetében a következő három tényezőt emeli ki: változatosság magatartás, szubjektív értékelés, az egyén ragaszkodása, fenntartási törekvése a kiválasztott dolog iránt. Elkülönít érdeklődésfelébredést és érdeklődéskapcsolatot, mint az irányultság két legfontosabb momentumát.

Életünk során rengeteg dolog felkeltheti érdeklődésünket. Érdeklődésünk területei és körei négy nagy csoportba szerveződhetnek:



Az általános érdeklődési körök: életfenntartás, család, munka, szórakozás, művészetek és a társas kapcsolatok. (Kenderfi, 2001; Szilágyi, 2007) A munkához kapcsolódó érdeklődésünk fontos jellemzője annak kiterjedése és mélysége. A tartósan fennálló érdeklődés elkötelezettséget jelent a munka iránt (Szilágyi, 2007), egyben a minőségi munkavégzés, a munkahelyi aktivitás és kitartás megalapozója lehet. Ezért kiemelten fontos lesz, hogy az egyén a saját maga érdeklődési köreinek megfelelő munkát végezze. Ez nem egy, hanem több is kell, hogy legyen az egyén életében, hiszen „ha valaki két-három szerepet nem próbál ki életében, valójában nem is volt felkészülve arra, hogy munkát vagy pályát válasszon magának”. (Szilágyi, 2007)

Képesség

A képességeink velünk született tulajdonságaink, amelyek adott tevékenységhez kötődve nyilvánulnak meg. Fejlődési ütemük személyenként eltérő lehet. Befolyásolják a teljesítményüket és a sikerünket. Pozitív irányú változásuk több képességünk összekapcsolódásától és együttes működésének eredményességétől függ. (Kenderfi, 2001)

A szakmai pályák különböző képességszinteket kívánnak meg. Az adott munkakörben vagy feladatkörben szükséges, ámde hiányzó képességeket az egyén más képességek mozgósításával kompenzálhatja. Jelentős a szerepük a munkával kapcsolatos sikerességünk és megelégedettségünk szempontjából. (Szilágyi, 2007) Az önismeretünk lényeges része képességeink ismerete. Ha tisztában vagyunk képességeinkkel és fejlődésük ütemükkel, realisabban tudunk pályát, foglalkozást és hivatást választani magunknak. A tanácsadó és pedagógus feladata ebben, hogy a tanulót segítsék saját képességeinek megfelelő felismerésében, és azokhoz illeszkedő pályára terelje.

Érték

Az érték az egyénnek – az érdeklődéshez hasonló – a társadalmi és a szociális normák alapján történő stabil viszonyulása. Társadalmi és személyes meghatározottságú. Az értékek a személyiség variábilis jellemzői, amelyek kettős szerkezetükből adódóan megváltoztathatják a személyiség értékhez való viszonyát. Egyben az attitűdök rendszerezettségét és strukturáltságát jelenti. (Szilágyi, 2007)

Kenderfi (2001) az értéksajátosságokat gyűjt össze, amelyből kettő, a pályaválasztás és a motiváció szempontjából lényeges tulajdonságot emelnék ki:

- szerepet játszanak a csoportképzésben,
- magatartás befolyásoló szerepük van, hiszen meghatározzák az egyén viselkedését egy konkrét élethelyzetben.

A közös érték jelentős csoportösszetartó erő lehet, az egyén csoporthoz való viszonyulásának, az oda való tartozási igényének mozgatórugója. A valahova való vágyódás szükséglete jelentős motiváló erő mind a tanulásban, mind a munka világában. Az egyénnek természetes törekvése az általa ideálisnak vélt közösséghez, csoporthoz való tartozás igénye. Az elfogadása érdekében hajlandó plusz erőfeszítéseket tenni, tehát az érték ilyen mód is hatással lehet az egyén viselkedésére. Mind a munkahelyen, mind a tanulásban és a pályaválasztásban az ember akkor képes a maximumot nyújtani, ha azonosul azzal az értékkel, amit az adott munkahely, az iskola vagy a szakmai pálya közvetít.

Munkamód

A munka életünkben elősorban pénzkereseti módként funkcionál, ugyanakkor lehetőség az egyén érdeklődésének kiteljesedéséhez, képességei kibontakozásához, az önmegvalósításhoz. Helytállónak tartom Csirszka (1985 In: Kenderfi, 2001) munkával kapcsolatos tézisé, miszerint a munkánk során értéket teremtünk; cserébe személyiségfejlődés és önmegvalósítás történik. Szilágyi (2007) szerint a munka során megjelent élménytartalom a személyiség aktivitásának mértékét jelzi. Úgy véli, hogy minden életpálya és munka más, amely differenciában az egyik meghatározó tényező a munkamódunk. Kapcsolatban áll az értékrendszerünkkel és a munkához való szubjektív érzéseinkkel.

Csirszka (1987 In: Szilágyi, 2007) a munkamód tartalmát a következőkkel jellemzi:

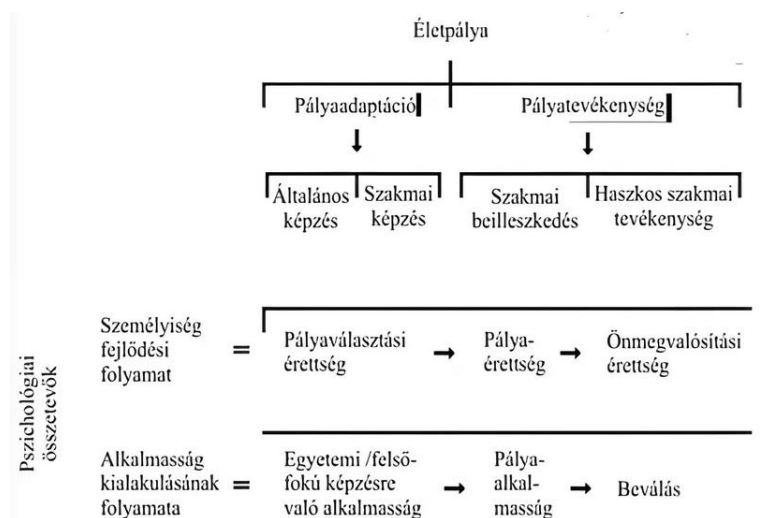
- munkatempó és a munka végzésének ritmusa;
- önállóság: lehetővé teszi az összetett feladatok elvégzését, munkavégzés során az alkalmazkodást;
- célszerűség: a megoldáshoz vezető utak közül a célravezető kiválasztása;
- precizitás, pontosság;
- monotónia-tűrés;
- gondosság;
- fáradékonyság.

A pálya megválasztásánál hangsúlyt kell helyezni az egyén munkamódjának megfelelő szakma megválasztására. A megfelelően megválasztott munka és pálya a sikerélmény és a harmonikus életút alapfeltétele. (Kenderfi, 2001)

2.3.4 Életerv és a szakmai pálya

A szakmai pálya a teljes életervnek egy része a családterv mellett. Az egyénnek egyszerre több szerepnek kell megfelelnie felnőttkorban. A szakmai pályát is ezeknek a különféle szerepeknek és kombinációjuknak a sokasága jellemzi. (Szilágyi, 2007) Super szerint a karrierterv 5-6 éves korban elkezdődik és egészen 20-26 éves korig elhúzódhat. A pályafutás mégsem ez utóbbira datálható, sokkal inkább azon életkorban lesz jellemző, amikor a tanuló befejezi az iskolai képzést. (Szilágyi, 2007) Ekkor sem mondható véglegesnek a pályaterv. Sokkal inkább ideiglenes döntésről, a rendelkezésre álló információk alapján történő irányválasztásról beszélünk. Tehát az érettségi előtt álló tanulók inkább iskolát és továbbhaladási utat választanak, mintsem szakmát. Vannak

tanulók, akik két-három teljesen különböző főiskolai, egyetemi képzést csinálnak végig, majd azt követően döntenek arról, melyik szakmát is akarják ténylegesen választani.



1. ábra: Szilágyi féle életpálya modell (Szilágyi, 2007 97. p.)

Ahogy az 1. ábrán is jól látszik, a pályaválasztási érettség és a döntés valahol az általános képzés és a szakmai képzés között foglal helyet. A 16 éves korú tanulóknál tehát feltételezhető a szakmai és az életpálya elképzelés megléte, azonban ezeknek a részletei nagy valószínűséggel nincsenek kikristályosodva. Rókusfalvy (1969) az ebben a korban lévő ifjúk élet- és pályatervei között hat típust vél felfedezni. A mérce egyik oldala, mikor egyáltalán nincs elképzelésük a jövőjüket illetően, a másik véglet, akik a pálya- és életertervre vonatkozóan is igényes, konkrét és reális szakmai elképzeléssel rendelkeznek. A kettő között hol a családi, hol a szakmai pálya felé billen a mérleg. A legtöbb ilyen korú fiatal már tudja, hogy mikorra tervezi az egyes életesemények bekövetkeztét, úgymint a házasság, a gyerekvállalás, a szakmai képzettség megszerzése vagy a munkába állás. (Jancsák – Polgár, 2010) A reális rövid távú tervek megléte a fejlett személyiség jellemzői.

Az egyén érettségének lényeges mutatója lehet, hogy rendelkezik-e másik tervvel a továbbtanulási vagy elhelyezkedési sikertelenség esetén. Sokaknál jellemző a bizonytalanság, a kérdésre adott semleges válaszok. (Rókusfalvy, 1969) Ebben és a későbbi korban is a személyiségfejlődés fontos eleme lesz az egyén újhoz való alkalmazkodási képessége, a bizonytalanság utáni felállás és az újbóli elindulás képességének megléte. Ezekben az életszakaszokban vagy a szakmai pálya töréspontokban érdemes lehet szakembert, pályatanácsadót bevonni az eredményes folytatás érdekében.

Ugyanakkor egyre jelentősebbnek tűnik, hogy a tanácsadó mellett az iskolának és a pedagógusnak is markánsabb szerepe jut a tanuló szakmára való felkészítésében és a pályára állításában.

2.4 A halmozottan hátrányos helyzet és a továbbtanulási motiváció

Az eltérő szociális környezetből származó tanulók felnövekvése társadalmilag differenciált módon történik. Az elméletben mindenki számára azonos javakat és lehetőségeket biztosító társadalmi palettából a szegény, érzelmileg sivár családi környezetből érkezőknek nincs meg a lehetősége annyit profitálni, mint a többségi társaiknak. Az alacsony iskolai végzettségű szülők alacsony jövedelmű munkát végeznek, amely a család megélhetését alig vagy egyáltalán nem tudja fedezni. A szegénység egész körfolyamat elindítója: az életszínvonalukat, a normáikat, a értékeiket, az iskolával kapcsolatos negatív attitűdjüket továbbörökítik a gyerekekre hasonló irányú változást előidézőve ezzel a tanulói ambíciókban. Következésképpen a tanulóban nem alakul ki egy egységes, tanuláshoz kapcsolódó fejlett motívumrendszer. Tanulási motivációjuk alacsony szintű, motiválásuk nehezebb.

Az otthoni támogató környezet hiányában az iskola és környezete jelentheti az egyetlen kitörési lehetőséget. Azonban az alacsonyabb életszínvonalon élő tanulók – az anyagi lehetőségek híján – általában hasonló színvonalú iskolában tudnak továbbtanulni. A többségi iskolában hamar lemaradnak társaikból vagy a kizárólag az azonos környezetből érkezőkkel egy közösségbe kerülve a tanulási motivációjuk és hajlandóságuk csökken. Ezeknél a tanulóknál az iskola és a pedagógus elsődleges feladata a hiányzó ismeretek pótlása, a tudás gyarapítása, szocializálás, érzelmi és értelmi nevelés és mindenekelőtt a tanulási motiváció fejlesztése. A tanulási motiváció lehet ugyanis a kulcs a készségek, képességek fejlesztéséhez a továbbtanulásra való tereléshez. A továbbtanulási hajlandóságukra az egész eddigi életük, a feléjük közvetített normák, értékek és a környezetüktől kapott visszajelzések is hatással vannak. Az óvodában, az általános és középiskolában magukba gyűjtött ismeretek, tudás és képességek, világnézetek és ambíciók szervezesen befolyásolják a továbbtanulási hajlandóságukat. Ha ezeket sikerül pozitív irányba terelni, a főiskolán vagy egyetemen való továbbtanulásra képessé tenni a tanulót, a hátrányos helyzetből való kitörési lehetőséget adhatjuk meg számukra, kulcsot a tudásalapú társadalomban boldogulni tudó önfejlesztő felnőtté váláshoz, általa esélyt egy jobb életre.

3 VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A szakdolgozatom témájához kapcsolódó elméletek áttekintése után rátérek a saját vizsgálatom bemutatására. Elsőként a vizsgálatom célját, a felállított hipotéziseket fogom ismertetni, majd kitérek a kutatás és a feldolgozás módszereinek leírására. Részletesen bemutatom a két vizsgálati módszeremet, a kérdőíves felmérés és az interjúk előzményeit, elemeit, a vizsgálati körülményeket, majd külön fejezetekben tárgyalom a kapott eredményeket.

3.1 A vizsgálat céljai, hipotézisek és az alkalmazott módszerek

Szakdolgozatom témája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási motivációja. A kiindulási alapom a 14-16 éves tanulók tanulási motivációjának vizsgálata, ezen belül a továbbtanulási attitűdre és a jövőképükre, valamint a szakmai céljaikra helyezem a hangsúlyt. Vizsgálatomban többek között arra keresem a választ, hogy jelent-e a tanulás és a tudás kitörési lehetőséget a szegényebb sorban felnövekvőknek; egyáltalán hogyan tekintenek az iskola intézményére, milyen céljaik vannak és hogyan gondolkodnak az oda vezető útról. A 2H-s és a 3H-s tanulók elsősorban az ingerszegény szociokulturális környezetük okán jelentős hátrányból indulnak társaikhoz képest az iskolai előmenetelben és így a szakmatanulásban, az elérhető életminőségben is korlátozottak a lehetőségeik. Az iskola nem képes kompenzálni ezt a hátrányt, sőt, még inkább elmélyíti a társadalmi különbségeket. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára a tanulás és a tudás jelentheti a kulcsot egy jobb élethez. Napjainkban a korábbi akadémiai tudásról és tudásalapú folyamatokról a készség-, és képességalapú preferenciákra helyeződik a hangsúly. Ebbe a társadalomba való sikeres beilleszkedés alapja az életfogytig tartó tanulás. A gyors társadalmi változások egy ahhoz jól alkalmazkodni tudó flexibilis személyiséget kívánnak meg. Megfelelni a kor kihívásainak akkor tudunk, ha képesek vagyunk megfelelően tájékozódni a mikro és makro-környezetünkben és elsajátítani azokat a képességeket, amelyek mindezt lehetővé teszik. A készségek megszerzésének legfontosabb színtere az iskola, s még inkább a főiskola és az egyetem közege, amely manifeszt funkciója az életre való nevelés. Bizonyos, hogy a felsőfokú intézmény által nyújtott tudás és ismeret magasabb életminőség felé terel, azonban egy fizikai, kétértelmű munka is tisztességes és jó megélhetést jelenthet. A főiskolára és az egyetemre vagy a szakmatanuláshoz eljutni a hozott képességeken túl kitartásra és szorgalomra van szükség,

motivációra. Ezért első és legfontosabb kérdés a témám kapcsán, hogy motiváltak-e a tanulásra a 14-16 éves tanulók, s ezen túlmenően gondolkodnak-e a továbbtanuláson. Az említett okokból kifolyólag a továbbtanulást a szakdolgozatomban a köziskola utána bármely irányú tanulás értelmében használok, tehát szakmatanulást és felsőfokú intézményben való továbbtanulás értelmében egyaránt. A továbbtanulási motivációt ezen két irány vonatkozásában fogom vizsgálni; mindemellett célom megtudni, hogy melyik utat akarják és tudják választani. Tekintve, hogy halmozottan hátrányos tanulók (tovább)tanulási motivációját vizsgálom az is felvetődik kérdésként, hogy megvannak-e a képességeik, az iskolai eredményeik, hogy merjenek a felsőfokú intézményben való továbbtanulásban gondolkodni; egyáltalán – az ingerszegény környezetük okán felvetődik, hogy – van-e ismertük a főiskoláról, egyetemről és tekintenek-e rá továbbtanulási lehetőségként.

A továbbtanulási motiváció jelen körülmények között és folyamatszerűségben való megragadása a célom. Képet akarok kapni a motívumokat szervesen alakító mögöttes tényezőkről: a tanuló környezetének tanulási motivációra gyakorolt hatásáról, a tanuló saját magáról és képességeiről való ismereteiről, az érdeklődési köréről, valamint a jövőjére vonatkozó elképzeléseiről: a szakmai- és pályatervéről, valamint az életképéről. A (tovább)tanulási motiváció egy jelenben meglévő attitűd, amelynek előzményei a múltban gyökereznek, következményei a jövőben teljesednek ki; a jellemzői sokoldalú, egymással összefüggő részletek. Ezért a vizsgálatom három dimenzió köré szerveződik, amelyeken belül az említett kisebb, témám szempontjából lényeges elemeket is vállalkozom feltárni: affektív-szociális, önértékelés-érdeklődés, pálya és jövőkép; másként a múlt-jelen-jövő köré. A múlt vonatkozó lényegi részeit, mint a jelenben meglévő tanulási motiváció kialakulására hatással lévő tényezőket vizsgálom. Nem célom a családi környezet és tanulási motiváció összefüggésének mélységeiben való megismerése, csupán a célom eléréséhez szükséges mértékig vizsgálom ezen kontextusban a tanulási motivációt. A dimenzióba beletartozik az otthon körülményein túl az iskolai környezet (jelen és múltbeli), a diáktársak, a nevelő, a pedagógus és az intézmény befolyása, valamint a tanuló tanulási motivációjában végbement esetleges változásban játszott szerepük.

A jelenlegi helyzetben a továbbtanulási motivációhoz szervesen kapcsolódó tanulói érdeklődést, önismeretet, a társadalmi és kollektív normához való igazodás hatását megvizsgálom. Ez szakdolgozatom második fontos vizsgálati területe. A tanuló saját képességeinek ismeretét követően a szakmai pályakép és karriercélok a harmadik témaköröm. Az iskolai tanulási motívumok minősége az alapja a felnőttkori önművelésnek

és a karriercéloknak. Ezért vizsgálatom során céloim megismerni a tanulók szakmai pályaképét, az életút tervét, valamint a pályaaorientációs tevékenységét. Mindazonáltal a tanulási motiváció és a karriercél még egy ponton összekapcsolódik: ha a tanuló motivált egy cél elérésére, hajlandó is tenni azért. Tekintve ezen összefüggésrendszert, a továbbtanulási motiváció megragadása csak a részletek megismerése által, kontextusban és vonatkozó elemeinek ismeretében látszik lehetségesnek.

Tehát szakdolgozatomban a 14-16 éves tanulók tanulási és továbbtanulási motivációjának megismerése okán a családi háttér, az iskolai környezet és a tanulási attitűd összefüggésének témakörét fogom körbejárni; az alulmotiváltság okait, a jövőképet és a továbbtanulási ambíciót, ezek alakulásában az iskolának és a nevelőnek/pedagógusnak betöltött szerepét vállalkozom feltárni. Az egyes témakörökben felvetett fontosabb kérdéseket és általa a megfogalmazott céljaimat szem előtt tartva a következő hipotéziseket fogalmazom meg:

1. Feltételezem, hogy a vizsgálatban résztvevő 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók többsége nem rendelkezik konkrét szakmai jövőképpel.
2. Feltételezem, hogy a megkérdezett 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók többsége számára nem a szakmai érdeklődés a legerősebb továbbtanulási motívum.
3. Feltételezem, hogy a vizsgálatomban résztvevő 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók kevesebb mint a fele gondolkodik a felsőfokú továbbtanulásban.
4. Feltételezem, hogy a megkérdezett fiatalok továbbtanulási motívumaira legerősebb hatással a szülők vannak.

A szakdolgozatomban három vizsgálati módszert alkalmazok. Elsőként szekunder kutatást végzek, tehát a meglévő tanulmányok másodelemzése által áttekintem a témában eddig megjelent, releváns elméleteket. Ezt követően primer vizsgálatot csinálok a kérdőíves felmérés és a strukturált interjú, mint egy kvantitatív és egy kvalitatív kutatási módszer alkalmazásával.

Annak érdekében, hogy a (tovább)tanulási motivációról mennyiségi eredményekhez jussak, a kérdőív módszerét alkalmaztam. Nem egy általam összeállított kérdőívet használtam, hanem Kozéki Béla (1984) az *'Iskolai motivációs kérdőív'*-et adaptáltam és dolgoztam át a témámnak és a vizsgálati céljaimnak megfelelően. A módszer lényege, hogy a vizsgált jelenséggel kapcsolatban nagyszámú kijelentést értékeltetünk adott számú személlyel, majd statisztikai számítások útján kiválogatjuk a mérésre alkalmasnak

bizonyulókat. A kérdőív alapját kilenc motivációs sáv adja. Az egyes motívumokat 9 állítás reprezentálja, amelyből három pozitív kijelentést tartalmaz, általa mobilizálja az adott sávba tartozó késztetést, három azzal kapcsolatos semleges kijelentés (nem képezi a számítás részét), három negatív attitűdöt fogalmaz meg. A vizsgálatban résztvevő tanulók 81 állítást véletlenszerű sorrendben tartalmazó listát (lásd. 7.1. sz. melléklet) kaptak és egy válaszlapot (lásd 7.2. számú melléklet), amelyen 10-99-ig csupán számok szerepeltek. (Kozéki, 1984) Ezen kellett bekarikázniuk azon állítások előtt álló számjegyet, amelyet önmagukra vonatkozóan igaznak gondoltak. Az egyes állítások előtt szereplő számok látszólag véletlenszerűek, azonban jelentésük van. Az első számjegy a motiváció sáv jele (1: szülő-empátia, 2: nevelő-identifikáció, 3: társak affekció, 4: megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás, 5: képességek, érdeklődés, önismeret, 6: társadalmi és közösségi normák, 7: továbbtanulási motiváció, 8: szakma és pályakép, 9: pályaorientáció). A Kozéki kérdőívhez képest az első három sáv témáján nem változtattam; az állításait némileg a témámhoz igazítottam. Az eredeti 4-9 sávokat a saját mérőmódszeremben 4-7 sávban összevontam és a témámnak megfelelő állításokkal egészítettem ki. Az utolsó három sávom a Kozéki kérdőívben nem szerepel, ezek kifejezetten a továbbtanulási motiváció vonatkozásában a szakmai és jövőképet vizsgálják. A két kérdőív nem tekinthető ekvivalensnek, de nem célom az egymással való összehasonlításuk sem. Kozéki Béla kérdőíve mintaként szolgált egy másik, kifejezetten a továbbtanulási motivációt vizsgáló kérdőívhez. Az *'Iskolai motiváció kérdőív'* jó alap volt, hiszen a továbbtanulási motiváció vizsgálata az iskolai tanulási motivációkra alapozva lehetséges.

Az állítások előtt szereplő kétjegyű szám második számjegye a kijelentéshez tartozó késztetés mértékét adja: 1-3: negatív, kellemetlen feszültség, -1 ponttal értékelhető; 4-6: semleges, a motiváció szempontjából nincs mozgósító ereje, 0 ponttal értékelhető; 7-9: pozitív, optimális feszültségre utal, +1 ponttal értékelhető.

Az állítások további három dimenzióba is csoportosíthatók a témaköröknek megfelelően: affektív-szociális (11-39 állítás), vagyis a másokkal való érzelmi kapcsolat motiváció hatása; önértékelés és érdeklődés (41-69 állás) vagyis önállóság, aktivitás, a normakartásra vonatkozó késztetés; pálya és jövőkép (71-99) vagyis a jövőről, karriertervekről való elképzelés ösztönző hatása. Erre vonatkozó érték is számítható a válaszlap segítségével.

A KM válaszlapon ezek alapján a következő eredmények voltak értékelhetők (lásd. 7.2. sz. melléklet):

- Az adott tanuló tanulási motivációja

- 9 tanulási motívum értéke (9 motivációs sáv alapján)
- Motivációs dimenziók relatív értéke (3 motivációs dimenzió pontszámait összeadva)
- Az egyes motívumok fontosságát az adott tanuló esetében (adott motivációs sávban megjelölt állítások száma)

A továbbtanulási motiváció mérésére külön motivációs sávot alkalmaztam, továbbá vonatkozó állításokat a többi motivációs sávba is beépítettem. Mindemellett építve arra, hogy az iskolai tanulási motivációk alapján mérhető a továbbtanulási motiváció és a karriertervek, a tanulási motivációra alapozva mértem és értelmeztem a továbbtanulási motivációra vonatkozó eredményeket.

A harmadik vizsgálati módszerem a strukturált interjú, amelyet a Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiumának vezetőjével és dolgozóival, a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakképiskola igazgatójával és az Arany János Általános Iskola igazgatójával készítettem. A (tovább)tanulási motiváció mögöttes indokai feltárásának igénye indokolja, hogy a strukturált interjú, a harmadik vizsgálati módszerem választását. Általa módomban volt a kérdőíves eredmények mennyiségi eredményeinek alátámasztására, árnyalására és kiegészítésére. A módszer által szubjektív, mélyebben nyugvó információk is feltárhatók voltak. Segítségével a tanulók pályaképének részletesebb vizsgálatán túl megismerhettem a családi környezet és a tanulási motiváció összefüggéseit, az intézménynek és a nevelőknek a tanulók motivációjára való hatását. Az interjúk során több éve a szakmába dolgozó, halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó szakemberek véleményét és tapasztalatát ismerhettem meg, amelyek többnyire nincsenek a könyvekben megírva, viszont rendkívül hitelt érdemlők a témám szempontjából. Az interjúk során megismert információkat a kérdőív eredményeinek alátámasztására használtam fel, azok árnyaltabb, szélesebb körű bemutatásánál alkalmazom.

3.2 A vizsgálati helyszín és a minta bemutatása

A szakdolgozatom célcsoportja – a címben is megfogalmazva – a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Vizsgálati helyszínemnek olyan magyarországi térséget választottam, ahol a 2H-s és 3H-s tanulók nagyszámban fordulnak elő az általános és a középiskolákban. A helyszín által lehetőségem nyílt szélesebb kontextusban látni a célcsoportom szociokulturális helyzetét: betekintést nyerve a szegény körülmények között élő családok

problémáiba, életébe, az iskolák mindennapos küzdelmeibe, mélyebben megismerhettem a tanulási motivációt befolyásoló és alakító tényezőket.

Ezért esett a választásom három – a lakóhelyemhez közel eső – Salgótarjáni általános és középfokú oktatási és nevelési intézményre: Salgótarjáni Általános Iskola és Kollégiuma, Arany János Általános Iskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakgimnázium és Szakközépiskola. Az általános iskola Salgótarján Zagyvapálfalva részén található, ahová főleg a városból és vonzáskörzetéből érkeznek a diákok. A szakgimnáziumban kötelező közismereti, általános műveltségi tárgyakat és szakmai ismereteket szerezhhetnek a diákok. A negyedik év végén, a kötelező tantárgyi érettségit követően az ötödik év végén a továbbtanulási szándéknak megfelelően választott tárgyból szintén érettségit kell tenniük. Az utóbbi vizsga szakmai végzettséget ad. Az ötödik évfolyamot követően OKJ-s végzettséget kaphatnak. A kereskedelmi ágazatban tanulók eladó szakmát, a vendéglátóipari ágazatban tanulók pincér szakmát szerezhettek. Érettségire épülő szakmák jelenleg az iskolában a kereskedő és a vendéglátásszervező.

A Salgótarjáni Általános Iskola és Kollégiuma funkciójában és céljában speciális, ezáltal különbözik az előbbi kettő oktatási intézménytől. Az 1967 óta működő kollégium a hátrányos, veszélyeztetett helyzetű, sajátos nevelési igényű tanulókat látja el. Az általános iskolás, 10-16 éves tanulók a megye különféle területéről érkeznek; beiskolázásuk országos. Diákjai többnyire a város általános iskoláiban, speciális intézményeiben tanulnak.

A kollégium alapfeladata a tanulók szocializációjának, személyiségfejlesztésének, tanulásának segítése, az életre nevelés és felkészítés. Célja, hogy a normákat tisztelő, széleskörű ismeretekkel rendelkező, sikeres, társadalmilag értékes embereket neveljen. Ezért nevelési programjában olyan lehetőségeket biztosít a tanulóknak, amik felkeltik a figyelmüket, kialakítják bennük az érdeklődést a tanulás és a szakma, a felelősséget a jövőjük iránt. Az intézmény a szocializációs, iskolázási funkciót és egyebek mellett pályaorientációs funkciót is ellát, éppen ezért megfelelően lefedi azt a célcsoportot, funkció- és feladatkört, amelyet szakdolgozatomban vizsgálók.

A szakdolgozatomban célcsoportja a fentebbiekben is említett 14-16 éves halmozottan hátrányos tanulók. Olyan diákok vesznek részt a vizsgálatomban, akik léte a következő fogalmakkal jellemezhető: szociokulturálisan rossz körülmények, szegénység, rossz lakásviszonyok, alacsony szülői iskolai végzettség, magas testvérszám. Szinte mindannyiukról elmondható, hogy már az említett életkorban megélték az iskolai sikertelenséget, negatív visszacsatolásokat, otthon jelentkező problémákat. Mindezen túl

más indok is alátámasztja ezen életszakasz melletti választásom. A tankötelezettség 16 év, ami vízválasztó a tanulók jövője szempontjából. Ez az az életkor, amikor – a legtöbb esetben – először megfogalmazódik a tanulóban a jövőjükre vonatkozó elképzelés; szakmai érdeklődés és irányultság alakul ki. Ezen érvek okán a 7-8. osztályos általános iskolás és a 9-10. évfolyamos középiskolás tanulókat választottam vizsgálati célcsoportomban.

A vizsgálatomban 100 tanuló vett részt, amelyből 50-en középiskolás tanulók, 50-en pedig általános iskolás diákok. A megkérdezettek 14-17 évesek, vegyesen fiúk és lányok. A pontos demográfiai mutatókat az 1. táblázat tartalmazza:

1. táblázat: A vizsgált célcsoport demográfiai mutatói

Intézmény	Diák (fő)	Nem		Kor (átlag)	Osztály
		Fiú	Lány		
Salgótarjáni Általános Iskola	24	13	11	14-15	7-8.
Kollégiuma				éves	osztály
Arany János Általános Iskola	26	17	9	14-16	7-8.
				éves	osztály
Kereskedelmi és					
Vendéglátóipari	50	15	35	15-17	9-10.
Szakközépiskola				éves	osztály
					7-10.
SUM	100	45	55	14-17 év	osztály

Forrás: Saját szerkesztés

A lekérdezés két módon történt: a középiskolában személyesen töltöttem ki a kérdőívet, az általános iskolában és a kollégiumban az ott dolgozó tanítók és nevelők töltötték ki a kérdőívet egy osztályfőnöki óra vagy egy csoportfoglalkozás keretében. Az utóbbi kitöltést az abban segítő intézményi dolgozók javasolták, amit azzal támasztottak alá, hogy a 2H-s és 3H-s tanulóknak több időre és magyarázatra van szükségük a kitöltéshez, továbbá, ha ők töltetik ki velük, egy idegen személy jelenléte nem vonja el a figyelmüket a kitöltésről. A személyes lekérdezést a középiskolásokat esetében alkalmaztam, akiknél már nem állnak fent az előbb említett tényezők. Azért is tartottam fontosnak hozzájuk személyesen elmenni, mert így magam mutathattam be a kérdőívet, magyarázhattam el a

lényegét és a célját; továbbá végig kísérhettem a kitöltés menetét és a kérdéseikre is válaszolhattam. A kérdőíves felmérést 2019 áprilisában végeztem el. Az általános iskolában 14-16 éves tanulók, a kollégiumban 14-15 évesek, a középiskolában 15-17 éves tanulók vettek részt a vizsgálatban, többen közülük – mindhárom intézmény esetében – évfolyamismétlők.

Az interjút szintén személyesen, az intézmények áprilisi meglátogatása alkalmával végeztem el, kivéve az Arany János Általános Iskola igazgatójával készített interjúmat. Az igazgatónő elfoglaltságára való hivatkozással e-mailen keresztül válaszolt a kérdéseimre. A tanulási motiváció mögöttes indokainak feltárását célzó beszélgetéseket mindhárom intézményigazgatóval, három kollégiumi dolgozóval folytattam.

A kérdőíves felmérés és az interjúk során kapott eredményeket és információkat a következő fejezetekben részletesen ismertetem.

3.3 Kérdőíves felmérés kiértékelése

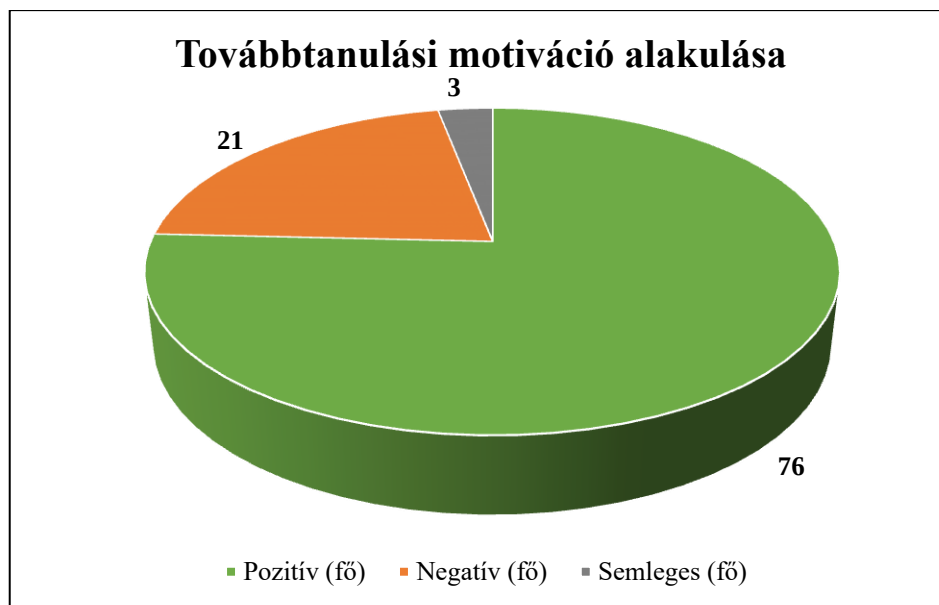
A kérdőívek kitöltése név nélkül történt, amely során a megadott adatokat csupán a vizsgálatom során használtam fel. A kérdőívem a 81 állításon túl szabad szavas kérdéseket és szakmai ágrajzot tartalmazott. Az összeállításánál törekedtem arra, hogy ne csak az előre megfogalmazott állításokat jelöljék meg a tanulók, hanem a saját véleményük, általa a tanulási attitűdjük és a továbbtanulási motivációjuk is még inkább felszínre kerüljön. Az állítások után következő kérdéseknél a családi háttér legfőbb jellemzőire és a tanuló érdeklődésének megismerésére helyeztem a hangsúlyt. A szakmai ágrajzzal a célom a szakmai elképzelésük meglétének és valós voltának megismerése, a tanuló pályaorientációs tevékenységének felmérése, tájékozottságának és érdeklődésének feltárása volt. Mind az ágrajz, mind a szabad szavas kérdéseknél több tanuló nem írt be semmit és sokan nem reális dolgokat írtak válaszként a feltett kérdéseimre, amelyeket szintén értelmezhetünk válaszként. A jelentésük többnyire a tanuló érdektelensége, hiányos ismerete vagy bizonytalansága. Erre a későbbiekben, az eredmények kiértékelésének fogok visszatérni.

A kérdőívek kiértékelését a KM válaszlapon (lásd. 7.2. sz. melléklet) alapján végeztem el, a Kozéki Béla (1984) tanulmányában megadott útmutatás alapján. Az adatokat Microsoft Excelben rögzítettem, majd az eredmények kiértékelése is szintén ebben a programban történt.

A kérdőívben kért demográfiai adatok a következők voltak: életkor, nem, osztály, testvérek száma, szülők foglalkozása. A vizsgált célcsoportom a 14-16 éves tanulók, azonban a kérdőíves lekérdezésnél az egész osztály jelen volt, így a mintámba három 17 éves tanuló is belekerült, aki évismétlő. Tekintve, hogy csak 3 tanulóval van szó, az eredményeket nem torzítják. Életkorban nem tettem különbséget a tanulók között, mivel az általam vizsgálni kívánt életszakasz meglehetősen szűk, tehát a tanulók gondolkodása, elképzelése, tanulási motivációja itt mérhető különbséget nem mutat. Szakdolgozatomban célul tűztam ki – a vizsgálatom hasznosságát bizonyítandó – az intézmény működési hatékonyságára reflektáló eredmények kimutatására törekszem. Ezért a lekérdezést követően a kérdőíveket az intézmények szerint csoportosítottam és az eredmények kidolgozásánál is a három intézmény szerint bontottam szét azokat. A testvérszám és a szülői végzettség a tanulási motiváció mögöttes indokainak feltárása, az otthoni környezet mélyebb megismerése végett lesz fontos a vizsgálatomban. A két kérdés által kapott információkra a többi szabad szavas kérdés elemzésénél fogok visszatérni.

A kérdőívek kiértékelésénél az első és legfontosabb eredmény a tanulási motiváció értéke és mutatója. Az alábbiakban bemutatott eredmény az általános tanulási motivációt és nem a továbbtanulási attitűdöt jellemzi. Ez utóbbi a kérdőív egy külön motivációs sávját képezi. Továbbá a továbbtanulási motiváció megismerése az iskolai tanulási motivációk ismeretében lehetséges, ezért a kiértékelést ennek az értéknek a bemutatásával kezdem és arra alapozva vezetem végig.

A tanulási motiváció a kérdőív minden válaszában összesítése által mutatható ki (lásd. 7.2. sz. melléklet). A KM válaszlapon a függőleges vonalat húzunk a 3-sal végződő oszlop mögé és a hatos számjeggyel végződő oszlop mögé. Így megkapjuk a negatív, semleges és a pozitív töltetű állítások számát, amit a kérdőív kitöltője önmagára vonatkozva igaznak ítélt meg; így megjelölte azt a válaszlapon. Pozitív és negatív tanulási attitűdöt kifejező válaszokból is 27-27 darab van, a semlegesből szintén. A semleges kijelentések a kérdőív mintájának szempontjából fontosak. Semleges töltetűek, a tanulási motiváció mozgósítására vagy akadályozására nincsenek hatással, így a számításnál nincs jelentőségük. Tehát a motivációs indexet a pozitív és negatív állítások számának összeadásával kapjuk meg. A vizsgálatban résztvevő tanulók tanulási motivációjának alakulását a 2. ábra szemlélteti:



2. ábra: Tanulási motiváció alakulása a vizsgált tanulók esetében (Saját szerkesztés)

A diákok 76%-a pozitív tanulási attitűddel rendelkezik, 21%-uk negatívval és csak 3%-uk motivációja esik a semleges zónába. Ha iskolák szerinti bontásban értékeljük a kapott eredményeket, akkor azt látjuk (lásd. 7.6. sz. melléklet 5. táblázat), hogy a pozitív, negatív és semleges motiváció zónák az összesített eredményhez hasonlóan alakulnak. Mindhárom intézménynél többnyire a pozitív tanulási motiváció jellemző. A tanulási motiváció a nemcsak pozitív-negatív voltával jellemezhető vagy azzal, hogy hány tanuló motivációja esik az egyik vagy másik zónába, hanem sokatmondó az állítások összesítésével kapott érték, vagyis a motiváció relatív erőssége. Az érték egy -27 és +27 közé eső skálán helyezkedik el. Összesített eredményben a motiváció relatív értéke 7,6. Elhelyezve ezt az említett skálán, azt látjuk, hogy egy meglehetősen gyenge pozitív motivációt kaptunk. Az általános iskolában ez az érték 11,6; a kollégiumban 7,7; a középiskolában pedig 3,6. Bár a vizsgálatban résztvevő diákok életkora között nincs lényegi különbség, általuk is kimutatható a hasonló tanulmányokban említett tény, hogy a tanulási motiváció az évek előrehaladtával csökken. Mindhárom iskola esetében, egy relatíve gyenge, ám pozitív tanulási motiváció mutatható ki.

A tanulási motiváció harmadik mérhető jellemzője az adott zónában megjelölt érték, vagyis annak a mutatója, hogyan kapjuk meg a motivációs indexet; másként közelítve: az adott tanuló hány pozitív, semleges és negatív állítást jelölt meg önmagára vonatkozóan igazként.

2. táblázat: Részlet a 'Tanulási motiváció kiértékelése' nevű táblázatból

	Sávban megjelölt motivációs értékek		
	Pozitív	Negatív	Semleges
Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma	17,9	-10,6	16,0
Arany János Általános Iskola	17,0	-5,2	12,9
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	9,6	-5,8	8,4
SUM	14,8	-7,2	12,5

Forrás: Saját szerkesztés

Az összesített eredményben azt látjuk, hogy a pozitív zónában 14,8 eredményt kaptunk, ami a -27 +27 skálán elhelyezve már közepes erősségű tanulási motivációnak számítana. Azonban ehhez hozzáadódik a negatív zóna értéke, amely -7,2. A semleges érték ugyan nem képezi a számítás részét, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy 12,5 eredményt kapott, ami a 0-hoz közelítő érték képzését erősíti. Azt a tényt támasztja alá, hogy kimutatható pozitív vagy negatív elmozdulás a tanulási motivációban, azonban ennek értéke meglehetősen alacsony. Feltételezhetően 'majdcsak alakul valahogy' attitűd lesz jellemző, mintsem egy olyan erősségű tanulási motiváció, ami kitartást és tenni akarást is jelent a kitűzött cél irányába. Kiemelném még az iskolák eredményei közül a legmagasabb és a legalacsonyabb kapott értéket. A két véglet a kollégium diákjainál mutatható ki. Ennek oka, hogy itt fordulnak elő a legnagyobb számban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és ők érzelmileg a leglabilisabb, otthoni problémákkal küzdő tanulói csoport. Ez a fajta érzelmi kilengés attitűdbeli szélsőséget is mutat: egyesek rendkívül pozitívak és bizakodók, olyan tanulók, akik motivációja a tettlegességre is elegendő hajtóerő lehet. Mások negatív hozzáállása már a szülői példát követve, tengődő, céltalan élet felé mutatkozik elmozdulni. Figyelemre méltó eredményeket látunk a középiskolás diákok esetében is. Itt szintén az a tény kezd körvonalazódni, hogy ebben az életkorban a tanulók motivációja a semlegeshez közelítő értéket mutat; nincsenek nagy kilengések, attitűdjük a semleges zóna körül mozog.

A kérdőívek második jelentős mutatója a motivációs dimenziók, amelyek a következők: affektív-szociális, önértékelés-érdeklődés, pálya és jövőkép. Az értéküket úgy kapjuk meg, hogy a KM válaszlapon a 3-assal és 4-essel kezdődő számjegyek, valamint a 6-ossal és 7-essel kezdődők közé vízszintes vonalat húzunk, majd – az előzőhöz hasonló

módon – összeszámoljuk a dimenziókba eső, adott tanuló által megjelölt pozitív és negatív állítások számát. A pozitív, negatív és semleges kijelentésekből 9-9-9 db található a kérdőívben. A semleges kijelentések itt sem képezik a számítás részét, ennél fogva az adott dimenzióban kapott érték -9 és +9 tengelyen mozog. A három dimenzió egyben időbeli sávokat is jelöl: a tanulási motivációt alakító előzményeket, a jelenben jellemző attitűdöt, tanulói érdeklődést, értékelést, valamint a jövőre vonatkozó elképzeléseket. A dimenziók értékei egy-egy motiváció jelentőségét mutatják meg az adott tanuló esetében. A kérdőív összesített eredményei alapján a dimenziók értékei (lásd. 7.6. sz. melléklet 5. táblázat) egymáshoz hasonlítva nem mutatnak jelentős eltérést, tehát a tanulási motivációra gyakorolt hatásuk hasonló jelentőségű a vizsgált tanulók esetében. Mind az összesített eredményt, mind a három intézményben kapott számokat megvizsgálva láthatjuk, hogy a három közül a – többihez viszonyított – legnagyobb értéket a '*önismeret, érdeklődés*' dimenzió kapott. Ez azt jelenti, hogy a tanulási motivációt leginkább a tanulói érdeklődés, az önismeret, az autonóm boldogulás vágya, a társadalmi és közösségi normáknak való megfelelés alakítja. Tehát a tanulók tisztában vannak a képességeikkel, ezek alapján tudják milyen esélyekkel indulhatnak el az esetleges továbbtanulásban és a szakmai pályán. A tanulmányok többször említik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók gyenge képességekkel és jelentős lemaradással rendelkeznek társaikhoz képest a lexikai tudásuk és az ismereteik tekintetében. Ha a vizsgálatban résztvevő tanulók reális képpel rendelkeznek a képességeikről és az esélyeikről, a szakma- és jövőképük tekintetében kevésbé bizakodók, sőt reményvesztettek, csalódottak lehetnek. De tekintve, hogy a dimenzió több változót foglal magában, úgymint a társadalmi normákban való megfelelés vágya, önismeret, érdeklődés, konkrétabb eredményekhez jutunk majd az egyes motivációs sávok megvizsgálása által. Az előző gondolatmenetet támasztja alá a *Pálya és jövőkép* motivációs dimenzió alacsony értéke. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók nem rendelkeznek konkrét elképzeléssel a szakmai pályára és a jövőjükre vonatkoztatva. Ahogy azt korábban említettem, a szűk életkorszakasz miatt kor szerinti eltéréseket nem vizsgállok a szakdolgozatomban. Ugyanakkor az, hogy a mintában szereplők nem rendelkeznek karriertervvel, sem elképzeléssel a jövőjükre vonatkozóan, leginkább a 16 éves korosztály esetében kritikus eredmény. A 18 éves kor már a pályára lépés, a vágyott cél irányába való elmozdulás életkora. Az ezt megelőző két év már az előkészületek ideje, tehát a továbbtanuláshoz, szakmaválasztáshoz szükséges tantárgyi ismeretek, speciális érettségi vizsgákra való felkészülés időszaka. Mindezek alapján a 16 éves kor az, amikor, ha konkrét szakmai elképzelés nem is, de érdeklődési kör, irányultság, a hogyan továbbra

adott válasznak ki kell alakulnia a tanulóknál. A második dimenzió értéke alapján arra következtetünk, hogy ha gyenge vízióként, de van a tanulóknak érdeklődési köre, irányultsága és elképzelése. Összefoglalva inkább irányultságról, mint konkrét szakmai képről beszélhetünk, *'milyen irányba'* kérdésre adott válasz, a *'hogyan tovább'* helyett. A két dimenzió vizsgált értékeinél még egy jelentős ténytet kiemelnek. A két dimenzió értéke nem mutat jelentős eltérést egymáshoz képest, mégis az *Önértékelés, érdeklődés* dimenzióánál eltérő következtetésre jutottam, mint a *'Pálya és jövőkép'* dimenzióánál. Ez leginkább azzal magyarázható, hogy az előbbi egy gondolkodásbeli, még a másik egy tettelességben megmutatkozó motivációs szint. A második dimenzió a tanuló önmaga ismeretére, érdeklődésére vonatkozik, ezen motivációs hatását mutatja. Még a harmadik dimenzió a tanuló pályaaorientációs tevékenységére vonatkozó jegyeket, a cél felé tett lépéseket is magában foglalja. Az utóbbi magasabb értékének jelentőségét alátámasztandó, ha van kitűzött cél a tanulóban, hajlamosabb érte tenni, tehát jelentős motivációs ereje lehet a továbbtanulási motivációra való hatásában.

A harmadik motivációs dimenzió az affektív-szociális motivációk köre, amely a következőket foglalja magában: a szülő és család befolyását, a nevelő/tanító hatását és a tanuló körülvő környezet, közösség tanulási motivációt alakító mivoltát. A dimenzió 2,4-es értéket kapott a -9 és +9 közötti skálán, ami alacsonynak számít. Ez azt jelenti, hogy a tanuló körülvő szociális környezete kevésbé befolyásolja a tanulási motivációt. Ha megnézzük a három intézmény értékeit, megfigyelhetjük, hogy a középiskolás diákoknál a legalacsonyabb a szám. Tehát az életkor előrehaladtával a szülői befolyás, a nevelő tanuló életére gyakorolt hatása csökken. Ugyanakkor ez meglepő eredmény tekintve, hogy ebben a korban erős a fiatalokban a közösséghez való tartozás igénye, az annak való megfelelésre való törekvés. A dimenzió részleteit az abban lévő motivációs sáv részletesebb elemzése által fogom megkapni. Erre a dimenziók elemzését követően fogok rátérni.

A dimenziós szint alacsony értéke némileg ellentmondásos a tanulmányokban foglaltakkal, miszerint a család van a legnagyobb hatással a tanulási motivációra. Azonban a dimenzió három motívumot foglal magában, így az eredményt nem tekinthetjük kizárólag a családra vonatkozóva érvényesnek, hanem a család, barátok, nevelő tanulási motivációra gyakorolt hatásaként kell értelmeznünk. Továbbá az állításokkal a tanulók saját állásfoglalása tükröződik vissza, ezért szükséges érzem az így kapott értékeket a kérdőív több pontján igazolni és az interjúk során elhangzó információkkal összevetni. Ezért ezt az eredményt még kiindulópontként tekintem a többi, a szülői befolyást vizsgáló kérdőív részlet eredményével való összevetésig.

A kérdőív harmadik értékmérője, amit vizsgálni szükséges, a motivációs sávok. A survey 9 motivációs sávból épül fel, amelyek a következők:

1. Szülő-empátia
2. Nevelő identifikáció
3. Társak- affekció
4. Megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás vágya
5. Képességek, érdeklődés, önismeret
6. Társadalmi és közösségi normák
7. Továbbtanulási motiváció
8. Szakma- és pályakép
9. Pályaorientáció

A motívumokhoz 9 állítás tartozik, azon felül 3 pozitív, 3 negatív és 3 semleges kijelentést tartalmaznak. Az adott motívum értékét a pozitív és negatív állítások számának összeadásával kapjuk meg, tehát az értékük -3 és +3 közötti skálán mozog. Ha megnézzük az egyes motívumok értékét (lásd. 7.6. sz. melléklet 6. táblázat), azt látjuk, hogy egyik motívum sem rendelkezik kimagaslóan erős motivációs hatással. Tehát nem egy motívum domináns befolyása érvényesül, hanem több motívum együtt szervesen alakítja a tanulási motivációt. A legmagasabb értéket a *szülő-empátia* kapta, a legalacsonyabb értéket pedig – szintén az ebbe a dimenzióba tartozó – *társak- affekció*. Ez megmagyarázza a Affektív-szociális dimenzió alacsony értékét: hiába, hogy a szülői befolyás egy közepes értéket kapott, a társak befolyását 0-hoz közelítőnek, szinte semlegesnek értelmezhetjük. A kapott eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a szülő és a család van a legnagyobb hatással a tanulási motivációra. A vonatkozó tanulmányokban foglaltakhoz hasonló eredményre jutottam a saját vizsgálatom során, miszerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak is a család jelenti a legnagyobb befolyást a tanulási attitűdre. Az eredmény evidensnek tekinthető, ha arra gondolunk, hogy az otthoni környezetünk az elsődleges szocializációs közegünk, ahonnan az értékeinket, a normáinkat és az attitűdünket hozzuk. Ezt felülírni, megmásítani a másodlagos szocializációs közegünk, az iskola a legtöbb esetben egyáltalán nem, vagy csak csekély mértékben tudja.

A második legnagyobb értéket – a tanulói választások alapján – a *Szakma és pályakép*, valamint a *Pályaorientáció* motivációs sávok kapták. Ez azt jelenti, hogy a tanulói hajlandóságot – többek között – ambicionálják az esetleges karriertervek. A két motivációs sáv eredményei alapján feltételezhetjük, hogy a tanulóknak van szakmai terve,

kitűzött célja, amely motiválja őket a tanulásra, sőt, – a 9. motivációs sáv eredménye alapján – azt feltételezhetjük, hogy konkrét lépéseket is tesznek a diákok a kitűzött céljuk felé. A gondolati sávon túlmutató, tettegességben megmutatkozó hatás erős motivációs befolyásra vall. Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy az érték az adott motívum tanulási motivációra gyakorolt hatását jelöli, azaz a motívum pozitív értéke nem egyenlő azzal, hogy szakmai képpel rendelkezik a tanuló. A fentebbi következtetéseim ezért az eredmények alapján kimondott feltételezések és nem teljes bizonyossággal megfogalmazott állítások. Az elemzésem során mindig adott értéket és kérdőív részeredményeket vizsgálok és fogalmazom meg általa a következtetéseket. Ezen részeredmények nem jelentenek valós állítást, következtetést. Azokat csak a kérdőív többi vonatkozó részének elemzése által fogalmazhatok meg. Ez esetben a szakmai kép meglétét megvizsgálandó a következő konkrét kérdést elemeztem:

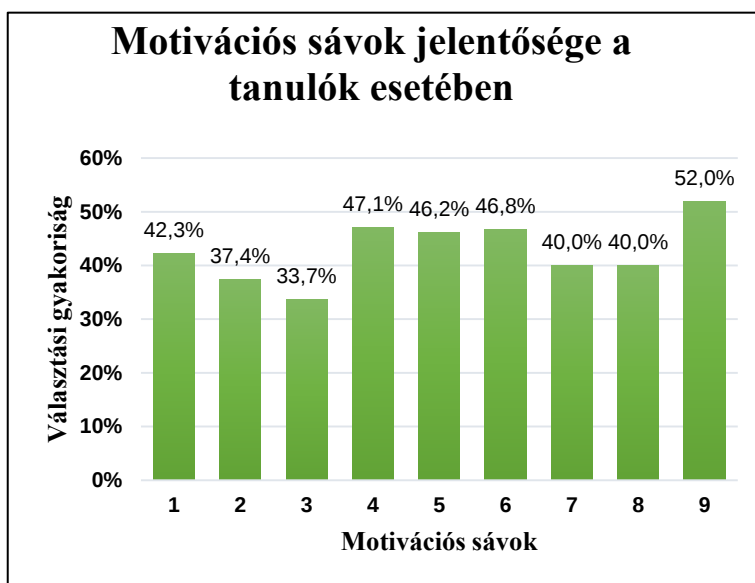
88 *Van konkrét szakmai elképzelésem, hogy mit akarok dolgozni életemben.*

Az adott kijelentést 39 tanuló jelölte meg önmagára vonatkozóan igaznak, 44%-os a választási gyakoriság. Tehát saját bevallásuk szerint 39 tanulónak már szakmai elképzelése, hogy mit szeretne dolgozni, milyen szakmában szeretne elhelyezkedni, s ehhez milyen út vezet, vagyis mihez akar kezdeni középiskola után.

A sávok között a két legkisebb értéket a *Társak- affekció* (0,2) és a *Továbbtanulási motiváció* (0,3) kapta. Tehát ezek vannak legkevesbé hatással a vizsgálatban résztvevő diákok tanulási motivációjára. Mindez azt is engedi feltételezni, hogy továbbtanulásban, mind a szakmatanulás, mind a felsőfokú oktatási intézményben való tanulás értelmében, nem gondolkoznak a vizsgálatomban résztvevő tanulók. A kérdés részletesebb elemzése érdekében megvizsgáltam a vonatkozó konkrét állítások választási gyakoriságát. A 71-es állítás (*Nem gondolkodom a továbbtanuláson.*), a 77-es állítás (*Szeretném elvégezni a középiskolát, hogy utána főiskolán, vagy egyetemen tanuljak tovább.*), 82-es állítás (*Nem gondolkodom a szakmatanuláson, mert úgyis lesz valahogy.*), 87-es állítás (*Középiskola után dolgozni akarok.*) elemzése által közelebb juthatunk a válaszhoz. A 77-es állítás választási gyakorisága 21%, tehát 19 tanuló gondolkodik a főiskolán vagy az egyetemen való továbbtanuláson. Ezzel ellentétes szándékot fogalmaz meg a 71-es állítás, amely választási gyakorisága 40%. A 82-es állítás egy negatív kijelentés, amit 8 tanuló jelölt meg önmagára vonatkozóan igaznak. 56 tanuló (63%-os választási gyakoriság) jelölte meg a 87. állítást önmagára vonatkozóan igaznak, vagyis a tanulók ezen csoportja a középiskola után dolgozni akar. Az eredményeket összevetve azt látjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulóknak van elképzelése a középiskolás évek után következő időszakra. A diákok több

mint a fele dolgozni akar az iskola végeztével, elenyésző részük gondolkodik a felsőfokú oktatási intézményben való továbbtanulásban, a többiek pedig feltételezhetően szakmatanulásban, az érettségi után elvégezhető OKJ-s vagy egyéb szakmát adó oktatásban gondolkodik.

A kérdőív negyedik mutatója a motivációs sávokon belüli választási gyakoriság, vagyis annak értéke, hogy egy adott tanuló adott motivációs sávon belül hány állítást jelölt meg önmagára vonatkozóan igaznak. Az itt kapott eredmények megmutatják, hogy milyen jelentőséggel bír az adott motivációs sáv az adott tanuló tanulási motivációjában.



3. ábra: Motivációs sávok jelentősége a tanulók esetében (Saját szerkesztés)

A 3. ábrán láthatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók esetében a legjelentősebb motiváció – a sávban megjelölt állítások alapján – a *Pályaorientáció*, majd a *Megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás* és harmadikként a *Társadalmi és közösségi normák* motivációs sáv lett a legnagyobb értékű. Hozzájuk hasonló jelentőségű a *Képességek, érdeklődés, önismeret*, amely szintén a 2. (Önismeret, érdeklődés) dimenzió része és egyben magyarázza a dimenzió fentebbiekben elemzett magas értékét. Az itt látható eredmények korrelálnak a motivációs dimenziók értékével, második a *Pálya és jövőkép*, továbbá a kapott értékei alapján jelentőségében a harmadik helyre kerül az *Affektív-szociális* dimenzió. Ha közelebbről megvizsgáljuk az előbbi, itt is azt az eredményt látjuk, hogy a három szociális közösség közül a szülők vannak a legnagyobb befolyással a tanulóra, a rájuk vonatkozó állításokból jelölték meg a legtöbbet a vizsgálatomban résztvevő tanulók. Ahogy a korábbi elemzéseknél, itt szintén azt láthatjuk, hogy az osztályközösség és a barátok véleményének, a velük való összehasonlításnak van szerepe

ugyan a tanuló értékítéletében, de jelentősége meglehetősen csekély a tanulási motiváció szempontjából. A nevelő szerepét vizsgáló 3. motivációs sáv a kollégium diákjainak válaszai alapján nagyobb jelentőségű, mint a középiskolások esetében (lásd. 7.6. sz. melléklet 8. táblázat), tehát a nevelői ráhatás az évek előrehaladtával csökken. Az Arany János Általános Iskola tanulóinak esetében ez a motivációs sáv hátra került a többihez viszonyítva, azonban, ha a dimenzióba tartozó sávokat vizsgáljuk, ugyanúgy, ahogy a többi intézmény esetében, a második helyen szerepel jelentőségében a nevelői hatás. Így a nevelő tanuló életében betöltött szerepe a kollégiumi diákok esetében magyarázható az otthoni hiányosság, a szülői szerep és mulasztás pótlásával. A kollégiumba járó tanulók szinte mindegyike szegény anyagi és mellette szociálisan ingerszegény környezetből érkezik. A vonatkozó tanulmányok említik, hogy ezek a diákok nem kapják meg a szülői törődést, amelyet máshol keresnek. Itt érvényesül leginkább a nevelői pótszerep és annak a tanulási motivációban betöltött szerepe. Rájuk is, akárcsak a szülőkre, mintaként tekintenek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Ez a kollégiumi diákok esetében érződik a leginkább, hiszen a három intézmény között itt fordulnak elő a legnagyobb számban a 2H-s és 3H-s tanulók és ők a legproblémásabbak, ezért is a kollégiumi elhelyezés.

A második motivációs dimenzió relatív magas értékei arra engednek következtetni, hogy a tanulók a jelenben meglévő képességekre és önismeretre helyezik a hangsúlyt. A legnagyobb jelentőséggel bír önmagukról képet kapni; az önfelfedezés és önismeret. Jellemző az énközpontúság. Elemzésem során is felfigyeltem a 99-es állítás választási gyakoriságára (65%). Ezek szerint a kiteljesedésnek és az önmegvalósítás vágyának, az autonóm boldogulásnak és a társadalomban való boldogulásnak kiemelkedő jelentősége van ebben az életkorban. Általa ezek jelentős motivációs erővel is rendelkeznek a diák tanulási hajlandóságára vonatkozóan.

Harmadikként rátérek a Szakmai és pályakép motivációs dimenzióban található sávok jelentőségének vizsgálatára. Az eredményekből azt látjuk, hogy a 14-16 éves halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára a pályaaorientáció kiemelkedő jelentőségű. Annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjak a tanulók pályaaorientációs tevékenységéről, megvizsgáltam a 97-es és 98 állítást, amelyek a következők voltak:

97 Minden információt összegyűjtök azokról a szakmákról, amik érdekelnek, hogy jól tudjak dönteni.

98 Olyan munkát szeretnék végezni, amit valóban szeretek is.

A 98-as állítás az előbb elemzett 99-eshez hasonlóan az önmegvalósítás vágyát tükrözi és erősíti. A kijelentés választási gyakorisága 85%, ami egyben a legmagasabb választási szám is a kérdőív állításai között. Maga a vágy, hogy olyan szakmát végezzen az ember, amit szeret és hogy napi nyolc órában azt csinálja, amire vágyott, erős motivációs erő lehet a tanulók tanulási motivációjában. Meg kell jegyezni azonban, hogy ez nem egyenlő a karriertervvel, sem a szakmai képpel, csupán arról van szó, hogy legyen egy olyan munkahelye a diáknak az elkövetkezendőkben, amit kedvel és szívesen végez. Ez lehet akár egy irodai munka, egy szakács szakma és bármi olyan, amihez képességük és olyan iskolai eredményük is van, amivel el lehet érni ezeket. Tehát a vágy, hogy olyan munkát végezzenek, amit kedvelnek is, ilyen tekintetben nem lehetetlen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak sem. Ha pedig elérnék ezt a célt, akkor általa dolgozó emberek, a társadalom számára hasznos polgárok, követendő szülői mintaképek lehetnének majdan születendő gyerekeik számára.

A 97-es állítást 56 tanuló jelölte meg önmagára vonatkozóan igaznak. Ez azt jelenti, hogy ennyien már tudatos karriertervezést is végeznek, tehát nemcsak szakmai elképzelésük van, hanem konkrét lépéseket is tesznek a kitűzött cél felé. Az állítás választási gyakorisága szintén azt az eredményt erősíti, hogy a tanulók egy része rendelkezik szakmai pályaképpel és tesz is érte, hogy megvalósítsa a karriertervét.

A *Továbbtanulás* és a *Szakmai és pályakép* azonos értéket mutatnak, 40%-ban jelentős motivációk a tanuló attitűdben. Ezek értéke szintén – a fentebb már említett – ténytet erősíti, hogy a jövőjük tervezésének, a továbbtanulásnak van jelentősége a tanulók értékítéletében, azonban tényleges hatásuk a diákok tanulási motivációjára csekély. Az eredmények mögött meghúzódó tényleges ok feltárása az interjúk által lesz lehetséges. Az eddigi ismereteim alapján az anyagi, valamint a készségek és a tudás terén meglévő hátrányokat látom akadályozó tényezőként a tanulók ezen gondolkodásmódjában. Feltételezhetően van elképzelésük a jövőjükre vonatkozóan, de ez nem reális alapokon nyugszik, illetve vágyaik vannak, mintsem konkrét elérhető céljaik. Mivel nem látják a vágyaikhoz vezető utat, ezért a tényleges tettekre, a tanulásra sincs motivációs hatással.

A kérdőív második része a 81 állításon túl szabad szavas kérdéseket tartalmazott. Ezek egy részével, a demográfiai mutatókkal már az elemzés legelején foglalkoztam. Így most a tanulási érdeklődést, a családi háttérrel és a szakmai képet kutató kérdések vizsgálatára térek rá. Három kérdés a tanuló érdeklődésére irányult: a kedvenc tantárgyra, az érdeklődésre és a szabadidős tevékenységre kérdezett rá. Ahogy a 7.5. sz. melléklet 10. ábráján látjuk, a legtöbb diák a testnevelést jelölte meg kedvenc tantárgyának, majd a

humán tárgyak és a szakmai ismereteket oktató órák a leggyakrabban előfordulók. A testnevelés, tekintve, hogy lexikai tudást nem vesz igénybe, a köztudatban is a legkedveltebb tantárgy a diákok körében. A magyar, a történelem és az angol mellett a reál tárgyak kevésbé kedveltek, helyettük a készségtárgyak jellemzők, úgymint a rajz vagy a technika. A Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskolában a diákok szakmai tárgyakat is tanulnak, amelyek a kedvenc tantárgyak között is megjelennek. Ez egyben azt is jelenti, hogy a kötelező tárgyak mellett jobban érdekli őket a szakmai érdeklődésüknek megfelelő ismeretek elsajátítása, amelyek szintén kötelezők, azonban meghagyják a választás lehetőségét. Ezek a tantárgyak alkalmasak lehetnek arra, hogy szakmai ismereteket szerezzenek a tanulók, belelássanak egy adott szakmába, továbbá, hogy általa kibontakozzon bennük egy irányultság a jövőjükre vonatkozóan.

A szabadidős tevékenységre rákérdező kérdésnél szintén a tanuló érdeklődésére vonatkozó adatokhoz juthatunk (lásd 7.5. sz. melléklet 11. ábra). A szöveghőből azt látjuk, hogy a megkérdezett diákok javarészt sporttal töltik a szabadidejüket, azon belül is preferált a futball, legfőképpen a fiúk körében. Második helyen szerepeltethetjük az ebben a korban jellemző tipikus szabadidős elfoglaltságokat: zenehallgatás, telefonozás, számítógépezés és a barátokkal töltött időt. Mellett megfigyelhetjük, hogy a szakmai irányultságra utaló hobbik is megjelennek a válaszok között, úgymint a sütés, a főzés és a barkácsolás. Ezeket értelmezhetjük szakmai érdeklődés, szakmai szeretet jeleként, hiszen szabadidős tevékenységként üzik azt a fiatalok. Az itt kapott válaszok korreálnak a középiskolás szakirányokkal: a vendéglátással és az asztalos szakmával (ez utóbbi szakirány nincs a vizsgált középiskolába). Tehát ezekben a válaszokban is megfigyelhetünk szakmai irányultságra vonatkozó jellemzőket, ám ezen hobbik száma meglehetősen csekély a vizsgálatban résztvevő tanulók esetében.

A *régóta érdekel* kiegészítendő kérdésre adott válaszok által már mérhető adatokhoz jutunk a tanulók szakmai érdeklődésére vonatkozóan. A mintában három választípust figyelhetünk meg a kiértékelésnél: szakmai érdeklődés meglétére utaló választ, érdeklődési irányra utaló választ, valamint ezek hiányát mutató választ. Ezek alapján a tanulók által beírtakat 2-essel, 1-essel és 0-val értékeltem. A kapott eredményeket a 3. táblázat foglalja össze:

3. táblázat: A tanulók szakmai érdeklődése a szabad szavas válaszok alapján

Szakmai érdeklődés		
Nincs szakmai érdeklődés (fő)	Van érdeklődési irány (fő)	Szakmai érdeklődés (fő)
40	30	30

Forrás: Saját szerkesztés

A válaszok korreálnak a már korábban elemzett 88-as kérdés eredményivel, ami szerint 39 tanuló rendelkezik szakmai elképzeléssel a jövőjére vonatkozóan. A szakmai érdeklődést a további eredmények elemzése által részletesebben is megvizsgálom.

A *szeretted-e az iskoládat* eldöntendő kérdésre adott válaszok a tanulási hajlandóság és az iskolához való viszony szempontjából mérhető adat a vizsgálatomban. 52 tanuló adott nemleges, 43 igenleges választ és 5 tanuló nem válaszolt a kérdésre. A nemlegesség mögött – a vizsgált tanulmányokban leírtak alapján – többféle indok állhat: iskolai sikertelenség, közösségi kirekesztés, iskolához való negatív hozzáállás és érdektelenség egyaránt. Ugyanakkor meglepő eredmény az igenleges válaszok relatíve magas száma, ami pozitív attitűdöt, az iskola pozitív megítélését, értékes mivoltát, sőt, tanulási hajlandóságot is tükrözhet.

A szabad szavas kérdések második blokkja az otthoni környezet részleteit tárja fel. Ezen belül a család méretére (testvérszám), az anyagi körülményekre (íróasztal megléte), valamint a szülők munka világában betöltött szerepére kérdez rá. Ez utóbbi alkalmas lesz a szakmai mintakép és a tanulók karriertervének összevetésére. A vizsgálatban résztvevő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók javarészt nagycsaládosak. A kapott válaszok alapján átlagosan 4 testvér van egy családban. Van, ahol egy sem és a legmagasabb előforduló testvérszám a 9 volt, amit a tanulók a válaszaikban megadtak. Az íróasztal a család anyagi helyzetének hasonlata, amely alapján azt látjuk, hogy a megkérdezettek közül 67-en nyilatkozták, hogy van íróasztaluk, 29-en, hogy nincs és 4-en nem adtak választ. A magas szám arra utal, hogy a család hangsúlyt helyez az iskolai tanulásra, sőt, ezek a diákok feltételezhetően időt is töltenek az otthoni leckeírással. Az adott válaszok realitását alátámasztandó, az interjúk során kitérek az otthoni szociokulturális

körülményekre. A szülők foglalkozására vonatkozó kérdést, valamint a szakmai ágrajz válaszait együtt értékeltem annak érdekében, hogy a szülők szakmai mintaképe és a tanuló szakmai elképzelése közötti összefüggéseket feltárjam. A kapott válaszok alapján az édesapa és az édesanya foglalkozását 0-val és 1-gyel értékeltem. A 0-val a válasz hiányát és a semmi, nincs, háztartásbeli válaszokat értékeltem. Bármely foglalkozás, beleértve a közmunkaprogramban való részvételt, 1-es számot kapott. Az édesapa foglalkozására vonatkozóan 55 tanuló válaszolta azt, hogy nem dolgozik a családfő, 9-en, hogy közmunkában és 33-an, hogy egyéb más munkát végez az édesapjuk. A vizsgálatban résztvevő tanulók édesanyjai közül 37-en munkanélküliek, 6-an közmunkában dolgoznak, 5-en háztartásbeliek és 35-üknek van rendes állása a diákok válaszai alapján. A szülői foglalkozáshoz hasonlóan a tanulók szakmai elképzelésére vonatkozó ágrajzot 0-val (a nem reális elképzeléseket is ide sorolva) és 1-essel értékeltem. A válaszok azt mutatják – hogy az előző két vonatkozó kérdéshez hasonlóan – 36 tanuló rendelkezik szakmai jövőképpel. A szakmai képet és szülői mintaképet összevetve egy harmadik mérhető eredményhez jutottam hozzá. Az adatokat a 4. ábra szemlélteti:



4. ábra: A szülői szakmai minta és a tanuló szakmai jövőképek összefüggései (Saját szerkesztés)

A szakmai ágrajzok elemzése, továbbá a szülői foglalkozásra szabad szavas kérdésekre adott válaszok alapján azt látjuk, hogy a megkérdezettek közül 36-an vannak olyan halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, akiknek semmiféle szakmai képe, követendő példája nincs a családban. Mivel nem látja szüleit, mint kenyérkeresőket, így a gyerekben

sem alakul ki szakmai mintakép. A kapott adatokból azt is láthatjuk, hogy további 14 tanulónak, így összesen 50%-uknak nincs követendő szakmai példaképe. Azonban az említett 14 tanulónak van elképzelése a jövőjére vonatkozóan. Ez leginkább azzal magyarázható, hogy otthon ugyan nem látnak dolgozó embert, ugyanakkor a másodlagos szocializációs közegükben, az iskolában, kollégiumban látva nevelőinket/tanárait kialakulhat bennük szakmai identitás és elképzelés a jövőjükre vonatkozóan. Néhány diák válasza is az előbb említetteket támasztja alá, hiszen a szakmai ágrajzban többen a pedagógus, szociális munkást nevezték meg, mint vágyott szakmai célt. Ez még inkább igaz a kollégiumi diákok esetében, akiket közelebbi viszony is köti a nevelőikhez, ugyanis ők tőlük pozitív megerősítést kapnak, szeretetet és olyan törődést, amit otthon nem; szüleik helyett szülői szerepűek, ezért is lehetnek erősebb hatással a tanulók szakmai elképzelésére.

A tanulók másik felének van követendő szakmai példája az életében. Ebből 29%-nak még nincs terve az iskola utána időre. Az általános iskola végzős diákjai esetében az, hogy nem rendelkeznek még szakmai képpel, érthető és elfogadható tény. Viszont a középiskolásoknál, akiket a tanulmányaik már a való élete és szakmai pályára készítene fel, szükséges a szakmai jövőkép vagy merre tovább iránybeli elképzelés megléte. Ennek hiánya a pályaaorientáció hiányát jelentheti, ugyanakkor oktatási hiányosságra, nevelői vagy szülői mulasztásra vagy a diák érdektelenségére is utalhat. Tehát összességében nézve 65 tanulónak nincs és 35 tanulónak van szakmai elképzelése. Feltételezhető az erre az életkorra jellemző 'sodródó diák életforma', a majdcsak lesz valahogy attitűd, ahol a tudatos jövőtervezés a közelebbi célok mellett elvész. Ilyen esetben rendkívül jelentős lesz a szülői iránymutatás és a tanárok segítségnyújtása és támogatása a diák sikeres pályára állítása érdekében.

A diákok 13%-ánál legalább az egyik szülő családeltartó szerepet tölt be és a megkérdezettek ezen csoportja rendelkezik szakmai elképzeléssel. Ez a csoport alkalmas volt arra, hogy megvizsgáljam, hogy az édesanya vagy édesapa jelent-e nagyobb ösztönző erőt a jövőtervezés szempontjából. Bár a mintaszámom nem jelentős, így csak sejtető eredményre jutottam általa. Az eredmények azt mutatják, hogy azon diák esetében, ahol az édesapa dolgozik (53,8%), ott nagyobb valószínűséggel alakul ki a gyerekben is szakmai mintakép, mint azok esetében, ahol csak az édesanya (46,2%) dolgozik a családban. Ezen halvány eredményt alátámasztandó, a vonatkozó tanulmányok is ugyanerre a megállításra jutnak, csak tekintve a nagyobb mintavételt, megbízhatóbb eredményeket kapnak. A

vizsgálatomban az ő megállapításukat támasztom alá, az övéktől némileg különböző diákcsoport esetében, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál.

A tanulók csupán 8%-a esetében dolgozik mindkét szülő és van szakmai elképzelése a jövőre vonatkozóan. Minden olyan esetben, ahol 2 dolgozó szülő volt a családban, volt elképzelés. Tehát ez a mintakép az ideális és legerősebb hatású a tanuló számára.

A kérdőívek eredményeinek bemutatását követően rátérek az interjúk értékelésére. Az eddigi elemzésem során többször hangsúlyoztam, hogy a kapott eredmények részeredmények, azok önmagában való értelmezése nem reális jellemzést adhat. Ezt elkerülendő, a kérdőív több pontja megerősíti az előtte foglalt állításokat, így az elemzések is. Fokozatosan haladva jutok általa el a sejtésektől a biztos állításokig. A kérdőív, mint vizsgálati módszer egyik gyenge pontja, hogy az eredmények hitelessége a válaszadók őszinteségének függvénye. Ezt kikerülendő alkalmazok szakdolgozatomban egy másik vizsgálati módszert, az interjút, a valós eredmények elérése érdekében. Szakdolgozatomban a Következtetések, javaslatok fejezetben minden vizsgálati módszer értékeit összevetem és így kapok válaszokat a kutatási kérdésimre és valós képet a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (tovább)tanulási motivációjáról.

3.4 Interjúk elemzése

Az interjú egy olyan kutatási módszer, amely által minőségi jellemzést, gazdag és mélyreható érvelést kaphatunk, a mennyiségi adatokat alátámasztó ideografikus, sokrétű magyarázatokhoz juthatunk. Az általa feltárható társadalmi valóság képe folyamatosan alakuló, szereplők által konstruált. Ugyanakkor többszemponú, összetettebb, eltérő személyes tapasztalatokon keresztül megközelített valós képet kaphatunk az alkalmazásával.

Interjúalanyaimnak a három intézmény igazgatóját és a kollégium esetében, annak két dolgozóját választottam. Az utóbbi esetében a Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma kulcsintézmény a vizsgálatomban, mert kifejezetten halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkoznak. Az ott dolgozó nevelők és tanítók napi szinten szembesülnek a hányatott sorú gyerekek problémáival, tisztán látják a jellemüket, tapasztalják reakcióikat, viselkedésüket és megfelelő rálátással rendelkeznek az ezeket kiváltó okokról, ugyanis, hogy őket idézzem: *'a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nem azért viselkednek úgy, mert ezt akarják, hanem van mögöttes oka, amiért úgy cselekednek, ahogy'*. Tehát az interjúkat javarészt a kollégiumban végeztem el, valamint annak érdekében, hogy teljesebb

képet kapjak a tanulók későbbi sorsának alakulásáról, az általános és a középiskolai iskolaigazgatóval készítettem az interjút.

A vizsgálati helyszínem, Nógrád megye, azon belül a megyeszékhely Salgótarján és a vonzáskörzete több szempontból elmaradott régió: a munka és a megélhetési lehetőségek, a szegénység magas aránya és a nehéz sorsúak nagyszámú előfordulása okán is. Az interjúalanyok elmondása alapján salgótarjáni iskolák az országos kompetenciamérésben átlagon aluli teljesítményt mutatnak, amely oka legfőképpen a hátrányos helyzetű családok és gyerekeik számának rohamos emelkedése. Még korábban a 20-ból 4 diák volt hátrányos helyzetű, a számuk mára már 50%-ra emelkedett. Az utóbbi 10 évben negatív irányú változás ment végbe az itteni társadalmi megélhetésben, így a diákok összetételében is, amely maga után vont a tanulási attitűdjük és az oktatási színvonal drasztikus csökkentését. Arányaiban ez azt jelenti, hogy 15 fős osztályból 2 tanuló hajlandó tanulni, 13 pedig nem. Ez gátat szab a pedagógiai munkának, a tananyaggal való haladásnak, továbbá a követelményszintet és az tudás minőségét is negatívan befolyásolja. Az országos kompetenciamérésben alul teljesítenek, gyengék az iskolai eredményeik és sikertelenek az iskolai előrehaladásban; magas a lemorzsolódás és az évismétlések száma. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott hiányos ismeretek okán lemaradnak, amely tanulási nehézség az évek előre haladtával fokozódik. A lemaradás érezhető hatást mutat a tanulási hajlandóságon: 5-6. osztályban a szorzótábla ismeretének hiányával küszködnek a pedagógusok, amely jelentősen megnehezíti az ő munkájukat is. Az a tapasztalat velük szemben, hogy a 8. osztályban még motiváltak a tanulásra. Bekerülve középiskolába, a tananyag mennyisége, a tanult tantárgyak száma és a magas követelményszint miatt kevésbé tudnak megfelelő teljesítményt nyújtani. Az iskolai sikertelenség okán lemaradnak és motivációvesztettek lesznek a tanulásban. Betöltve a 16. életévet, megnövekedik a hiányzások és az elmulasztások száma. A kollégiumi nevelők a rendszeres iskolakerülést ('lógást') a roma kultúrának és életfelfogásnak tulajdonítják.

Az interjúk során elhangzottak teljesebb képet adnak a tanulási motivációról. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulási hajlandósága nagyon gyenge, a diákok motivációvesztettek és céltalanok. Nem tekintenek értéknek a tanulásra és a tudásra. Az iskolába járást kötelezettséggként, szükséges kényszerként élik meg, amely attitűdjüket otthonról hozzák. Ahogy a szekunder kutatásban kiderült, úgy a saját vizsgálatom is alátámasztja azt a tényt, hogy az iskolai környezet még inkább felerősíti ennek a szociokulturális körülmények okozta tanulási attitűd és tanulók között lévő különbségeket.

A szegregált iskolákban, ahol hasonló képességű és képeségekkel rendelkező társaik veszik körül őket, nem látnak maguk előtt jó példát, ahogy a családi környezetükben sem motiválja őket senki sem a tanulásra. A tanulási motivációjukban két véglet jellemző: abszolút ösztönző és közömbös szerepű motiváció. Az előbbi esetében a tanuló elvégzi a feladatait, motiválja társait és saját magát is a tanulásra. Az utóbbi esetében a közömbösség és az elutasítás jellemző, a minimum elvégzése, amely nehéz pedagógiai-nevelői munkával érhető el. A két véglet mellett megjelenik az arany középut is a tanulási hajlandóságban. De külön nevelői munkával szinte kivétel nélkül minden tanulónál elérhető az előbbi: *'azt a minimumot, amit egy nap, meg kell csinálni, elvégzik.'* Az alacsony motivációs szint miatt a tanulásban folyamatos kontrollt igényelnének az iskolai környezetben, mind az otthoni légkörben. Az előbbi esetben nincs mód rá, az utóbbiban az igény hiánya szab gátat a támogatásnak.

A továbbtanulással kapcsolatban az interjúk által kirajzolódik egy tipikus tanulói pálya, amelyet bejárnak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A középiskolában való továbbtanulás arányaiban a következőképpen alakul: a tanulók 7%-a gimnáziumban, 40%-uk szakgimnáziumban, 47%-uk szakközépiskolában tanul tovább. Az évismétlők száma 6% körüli. Körükben előfordul olyan, hogy a tanuló megtagadja a továbbtanulást. Tehát azt látjuk, hogy teljesül a kollégium által kitűzött cél: a tanulók szinte kivétel nélkül középfokú oktatási intézményben tanulnak. Azzal, hogy elvégzik a nyolc általános osztályt, már tovább elérnek, mint szüleik, akik közül sokan csak 6-8 osztályt végeztek. De az igazi nevelői-pedagógiai cél az esetükben, hogy elvégezzék a középiskolát, eljussanak az érettségiig, esetleg szakmát tanuljanak. Érettségivel már el tudnak helyezkedni különféle fizikai munkakörökben.

Az előbbiekből is következik, hogy a célok nem terjednek ki a főiskolai és egyetemi tanulmányokra. A kollégiumi nevelők kifejezetten hangsúlyozták, hogy a 2H-s és 3H-s diákok életviteléből adódóan nincsenek tisztában a következő fogalmakkal: munka, dolgozni. A főiskola és egyetem intézményéről nincsen ismeretük, a szakmai képzés 'nem szerepel a szótárunkban'. Ennek oka legfőképpen az, hogy a környezetükben sem látnak erre vonatkozó példát. A továbbtanulás másik gátja a tanulók képességei és eredményei, amelyekkel – a megkérdezettek szerint – a tanulók teljes mértékben tisztában vannak. Jó önismerettel rendelkeznek a képességeikről, a lehetőségeikről és a korlátjaikról – ez az eredmény a kérdőívek során is körvonalazódik. Ezért is nem mernek a felsőfokú oktatási intézményben való továbbtanulásban gondolkodni.

A kérdőív eredményekből látjuk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók rendelkeznek jövőbeli célokkal. Ezt az interjúk során a nevelők és a pedagógusok is megerősítették. Ugyanakkor életcél és jövőképet nehezen fogalmazznak meg. Sokak 'nem tudom', 'nem érdekel' és 'semmi sem leszek' válaszokat adnak a jövőjükre vonatkozóan. Ennek ellenére érdeklődési körrel rendelkeznek és vannak elképzeléseik is. Azonban ez gondolati szintű, mintsem tettelegességben megmutatkozó célkitűzés. Általánosságban elmondható, hogy családot szeretnének, jó módban élni és sok pénzt keresni. Ez utóbbit a valóságshow-k és a külföldi munkavégzés által látják elérhetőnek, de nem alakul ki bennük reális kép erre vonatkozóan. A gondolatiság is hiányzik a cél mögül: a tanulók nincsenek tisztában azzal, hogy a jólétet, a szakmát tanulás által érhetik el. Ellentmondás mutatkozik a gondolatiság és tettelegesség között. Az utóbbi esetben az ösztönös, viselkedésben megnyilvánuló reakciók sokszor akadályozzák a cél felé való haladást. Azon kevesen, akik továbbtanulnak, sokan letérnek a pályáról és ténylegesen a tanulók kis százaléka éri el a kitűzött célját.

Ahogy tiszta jövőképpel nem rendelkeznek, úgy reális szakmai képük sem alakul ki. Az életcéljaik tekintetében leginkább a munka felé orientálódnak és az iskola után dolgozni szeretnének. Szakmai képről nem, csak kis százalékuk esetében beszélhetünk. Mögöttes szándék és tudatos ténykedés, ugyanúgy, mint a jövőkép esetében, a szakmai célnál sincs. A tényleges céljuk, hogy valamit elérjenek: az általános iskolai végzettséget, érettségit, esetleg szakmai végzettséget. Megközelítőleg 10%-uknak sikerül szakmát szerezni és csak kevesek jutnak el az érettségiig.

Mind az általános- és középiskolában, mind a kollégiumban történik pályaeorientáció a tanulók oktatása során. Általános szakmai ismertetőket kapnak, pályaeorientációs tanácsadásokon vesznek részt, továbbá szakmai látogatásokat is szerveznek az intézmények. Az olyan társadalmat kiszolgáló szakmákkal kapcsolatban, mint a pék, postás, tanító vagy felszolgáló, a tanulók jól tájékozottak. Az alapvető problémát az jelenti, hogy ilyen szakmákat végző, pénzkereső embereket nem látnak maguk körül. A munka esetükben a közmunkára tájékozódik, vagy a gyári munkára. Torzul a szakmai képük és a világról való elképzelésük. Azzal kevesen vannak tisztában, hogy munkáért lehet fizetést kapni és általa válnak elérhetővé az anyagi javak. Ezzel ellentétben a segély, a támogatás szinte mindannyiuk számára mindennapi fogalommmá vált.

A tanulási motiváció és a jövőkép elemzését követően rátérnek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók képességeinek és lehetőségeinek, valamint az elsődleges és másodlagos szocializációs közeg hatásának és a tanulási motivációval való

összefüggésének feltárása. Korábban szó volt róla, hogy a salgótarjáni iskolák – ahol javarészt 2H-s és 3H-s diákok tanulnak – az országos kompetenciamérésben az országos átlaghoz képest alul teljesítenek. Ez a hiányos ismereteiknek, az ingerszegény szociokulturális környezetüknek vagy a gyenge képességüknek tulajdonítható. Az utóbbit hangsúlyozták legfőképpen az interjúalanyok. A képesség velünk született tulajdonságunk. A vizsgált tanulói csoport esetében ez az jelenti, hogy ha jó képességűek is, az otthoni ingerszegény környezet elnyomja ezeket a készségeket, amelyre építve a tudás jelentős iskolai előmenetelt jelenthetne. Az alapok hiánya a későbbiekben egy problémaláncot indít el: az általános iskolai elemi ismereteket sem lehet rájuk építeni, ahogy arra a tantárgyi mélyebb tudásanyagot sem. Az alapvető készségek, ismereti szint, minimális szorgalom hiánya okán a tanulósegítő programok is hiábavalók lehetnek. A tanulók kisebb részénél mutatkozik tehetség bizonyos területeken: jó ritmusérzéssel rendelkeznek, jeleskednek a sportban, irodalmi érzékkel bírnak. A támogatásukra különféle kormányzati és tehetséggondozó programok és ösztöndíjak által van mód. Ebben mind a kollégium, mind az iskolák tudják segíteni a tanulókat. A kedvelt tárgyak és érdeklődési kör, pl. fociszakkör motivációs erejű is lehet az iskolai tanulásban.

A tanulmányok többször említik, ahogy a kérdőívek, interjúk során is többször elhangzik a család szerepe a tanulási motivációban és az iskola sikerességben. Az eredmények szerint a család befolyása a vizsgálat tárgyon belül a következőkben érvényesül:

- tanulói értékítéletben: a tanuláshoz és az iskolához való viszonyban; abban, hogy értékként tekintenek-e a tanulásra és tudásra
- tanulási attitűdben, kitörésre törekvésben, továbbtanulási motivációban
- szakmai- és jövőképben
- változásra és változtatásra való hajlandóságban: azon tanulók, akiknél sikerült speciális pedagógiai munkával némi változást elérni, azt legfőképpen a 'melegebb' otthoni környezetnek tulajdonítják
- tanulói magatartásban: a szülői nevelésre vezethető vissza a tanári hatáskör visszaszorulása, a tanulók öntörvényűvé és tudatosabbá válása

Az interjúk során kiderült, hogy a szülők iskolai végzettsége 6-8 osztály. Ez bizonyítja a rendszeres gyerekvédelmi kedvezményben részesülő szülők magas száma, ami 63%. Sokak ezt sem végezték el, és meglehetősen kevés azok száma, akik az érettségiig vagy a

szakmatanulásig eljutottak. Azonban az elemi végzettséggel is tudnak boldogulni azok, akik akarnak: gyárba dolgoznak, alkalmi kétékezi munkát vállalnak, építkezésen dolgozhatnak. A halmozottan hátrányos helyzetűeknél a lehetőség helyett a szándék hiánya az oka, amiért a szülők nem dolgoznak. Nincs igényük és nem látják, hogy jobb és könnyebb is lehetne az életük. Gondolkodásuk egyszerű, beszűkült és a holnapig terjed ki. Az iskolázatlanságuk és személyes képességeik okán le vannak korlátozva és nincs meg számukra az előrejutás lehetősége. Az életmódjuk is a gondolkodásmódjukhoz hasonlóan beszűkült: hozzájuk hasonló emberekkel veszik körül magukat és ez által nem is látnak jobb példát a közvetlen környezetükben. Ezeket a jegyeket generációk óta magukon viselik; már a harmadik vagy negyedik generáció, aki nem látta a szüleit dolgozni. Így a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szülei, akik eljárnak dolgoznak, többnyire közmunkából, alkalmi munkából (esetleg fekete munkából) élnek. De 90%-uknál a segély és a családi pótlék jelenti a legfőbb bevételi forrást. A munkavállalás inkább férfi szerepkör, a nők javarészt háztartásbeliek és gyereknevelő funkciót töltenek be a családban.

A rossz anyagi körülmények okán az otthoni körülmények is meglehetősen egyszerűek: a házakban nincsenek bevezetve a közművek, öltözködésük szegényes, a hétköznapiakban az élethez szükséges minimális dolgokat tudják csak megvásárolni. Tehát ezek a diákok a mélyszegénységből érkeznek. Ugyanakkor a fogalom mást jelent napjainkban, mint, amit a köztudat ismer. Az elborzasztó otthoni körülmények mellett a halmozottan hátrányos helyzetű családoknál is megjelennek a presztízsdolgok: a telefon és a televízió szinte minden háztartásban jelen van.

Jellemző a magas testvérszám (8-10 testvér), a drog, az alkohol és cigaretta, továbbá a bántalmazás és családon belüli erőszak is gyakori jelenség. A rossz otthoni és családi körülmények okán szinte minden 2H-s vagy 3H-s tanulónak problémája van. Ez is bizonyítja, hogy az elsődleges szocializációs környezet körülményei hatással vannak az élet többi területére: az alulmotiváltság, elégtelen iskolai eredmények és rossz magatartás háttérben álló ok. Az otthoni sérelmek okozhatják a tanulók indulatos és sokszor agresszív viselkedését.

A szülők iskolával való viszonyát legfőképpen az érdektelenséggel, következtelenséggel és motiválatlansággal jellemezhetjük. Ebben az esetben is kiderül, hogy a szülők nem tekintenek értékként a tanulásra és az iskolára. Egyáltalán nincs az értésükben a tanulás és a tudás értéke. Nem becsülik meg és nem értékelik azt sem, hogy a gyerekük iskolába járhat vagy, hogy olyan kollégiumi elhelyezésben és nevelésben

részesülhet, amiben a társai közül sokan nem. Ez is visszavezethető oda, hogy a szülők sem látták saját szüleiket tanulni, dolgozni és előre jutni. Ezt a példát követik és adják tovább a gyerekeiknek is. Tehát a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára nincs meg a normális 'meleg' családi környezet, a szakmai minta, a dolgozó szülő példája, amit követhetnének és amihez hasonlóvá ők is válni szeretnének. Amelyik tanulóban van mintakép, ott jobb családi körülmény feltételezhető, dolgozó szülő, rendszeres bevétel és tudatosabb nevelés. Aki motivált vagy céljai vannak, esetében szintén a melegebb otthoni körülmény feltételezhető, ami azt a minimális többletet képes adni, amire építve, már változás érhető el a tanulói attitűdben.

Az interjúk során többször is elhangzik, ami a releváns tanulmányokban is sokszor hangsúlyos: a családi idill, az otthoni környezet harmóniája a tanulási motiváció legfőbb okozója és alakítója. Hét éves korra, tehát mire a gyerek iskolába kerül és elkezdenének működni a másodlagos szocializációs közeg tanulásra és szakmai pályára nevelő hatásai, a tanulóban már kialakulnak az elsődleges minták. Ebbe belenyúlni vagy merően megváltoztatni sem a pedagógusoknak, sem a kollégiumi nevelőknek nincs módja. Az egyetlen cél lehet tehát, hogy valamiféle változás elérésére törekedjenek. Kis lépésekben, apróbb célkitűzésekkel. A családok utolsó mentsváraként említették a kollégiumot, amely célja a gyerek kiemelése a rossz családi körülmények közül. Mindemellett vannak anyaotthonban elhelyezett gyerekek és olyan is, akik az otthoni rossz szociális helyzetben nevelkednek. Mindegyikük esetében az iskolában és még inkább a kollégiumban folyamatos a törekvés a tanulási motiváció javítására, alakítására, jobbá formálására. Az otthoni példamutató személy hiányában a pedagógusoknak és nevelőknek nevelői és egyfajta szülői szerepkört is be kell tölteniük a gyerekek életébe. Terelik a tanulókat az iskola és a munka világa felé, amiben a szülők nem partnerek. Attitűdjük a következtetlenséggel és hanyagsággal jellemezhető. Ez megmutatkozik az iskolai hiányzások kezelésében, éppúgy, mint az iskolai eredménytelenség felé mutatott érdektelenségben. Nem tekintenek értéknek a tanulásra és az iskolára, így gyerekeiket sem motiválják tanulásra, olvasásra vagy művelődésre. Az iskolán kívül otthon nem tanulnak, így ismereteik csupán az intézményben megtanult tananyagra korlátozódik. Az otthoni házi feladatok általában nincsenek készen az előbb említettek miatt. Ennélfogva az iskolában megtanultak az eredményességhez vagy sikerességhez nem elegendők. A kollégiumban van ugyan délutáni tanulás, de a hétfégi házi feladatok elvégzésével szemben ők is tehetetlenek, tekintve, hogy a diákok hétfégén hazautaznak. Tehát az elsődleges szocializációs közeg hatásával szemben a másodlagosnak minimális a befolyásoló szerepe.

Ezt támasztja alá a nevelők által tapasztalt viselkedés is. Többször említették, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az adott pillanatban céltudatosak és vannak álmaik, azonban az ösztönös reakcióik és cselekedeteik merőben szembe mennek ezekkel.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók otthoni életében nincsenek meg a kereteket, amelyek valamilyen irányba terelni tudnák vagy az életre nevelni a gyereket. A kollégium és az iskola előnye, hogy egy rendszerhez szoknak a diákok, amely a való élet és a munka világa is működik. A kollégiumi talléros rendszer is az életre tanítja a diákokat. Beleszokva a rendszerszerűségbe, ennek szabályai és elvei alapján működnek, amelyeket felülírhat az otthon töltött idő. Hangsúlyos az idő és a gyerek személyisége, amely kérdés, hogy képes lesz-e alkalmazkodni a változáshoz, befogadni és a szerint működni. A nevelők a tanulókkal kapcsolatos célt a minimális változás elérésében látják és a korábbiak ellentmondó magatartásmódosulás és életformaváltozás nem jöhet szóba náluk. Az egyik nevelő szavaival élve: *„azt kell elérni, hogy a tanulóban kialakuljon a lehetőség és igény, hogy valamit csinálni akarjanak.”* Ha ezt el tudják érni, az már független tud lenni a családtól és képessé teheti a tanulót, hogy nem sokkal, de minimálissal másik úton haladjon, mint a szülei.

Az interjúalanyok elmondása szerint a 16. életévet betöltő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül sokan kimaradnak az iskolából. Akik eljutnak az érettségiig vagy tovább is, esetleg szakmát tanulnak, ők is nagyszázalékban – támogató és kontrollt gyakorló személy hiányában – elvesznek ezen az úton. Néhány kivétellel a legtöbbször az iskolát követően hasonló életmódot folytat, mint szülei: a fiúk alkalmi munkát vállalnak, a lányok többnyire szülnek és háziasszony, gyereknevelő szerepbe kerülnek, amelyből nem is tudnak kitörni a későbbiekben. A fekete munkából, alkalmi munkából vagy segélyből megkapott pénzt többnyire olyan élvezeti cikkekre költik, mint az alkohol, a cigaretta vagy a drog. Azonban olyanok is akadnak közöttük, akik egyszerűbb állásokban (pl. szalag mellett) dolgoznak és eltartják a családjukat. Ez a célja a kollégiumi nevelésnek, továbbá a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos legfőbb pedagógiai-társadalmi cél is: változást elérni az életükben. Az embernek mindig arra kell törekednie, hogy a szülőknél a gyerek jobb helyzetből induljon. Jobb életet éljen. Ez jelenti a nógrádi iskolák és intézmények pedagógusainak és nevelőinek a 2H-s és 3H-s tanulókkal kapcsolatos munkájának és speciális nevelési programjának eredményét.

4 KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

A szakdolgozatom főbb kérdéseinek, eredményeinek bemutatását és a vonatkozó tanulmányokkal való összevetését követően rátérek a megfogalmazott hipotézisem eredmények általi igazolására és cáfolására. Az első hipotézisem, amelyet a szakdolgozatom kapcsán megfogalmaztam, a következő volt:

1. Feltételezem, hogy a vizsgálatban résztvevő 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók többsége nem rendelkezik konkrét szakmai jövőképpel.

A hipotézisem **igazolódott**. Az állítás bizonyítására a kérdőíves felmérés által, több része együttes értékelése útján van mód. A hipotézis vizsgálatában a következő kérdőíves részekre támaszkodom:

- Pálya és jövőkép motivációs dimenzió relatív értéke
- Szakmai és pályakép (8.) motiváció sáv relatív értéke és a választás gyakorisága
- 88-as állítás (*Van konkrét szakmai elképzelésem, hogy mit akarok dolgozni életemben.*) választási gyakorisága
- Szakmai ágrajzban megnevezett szakma értékelése (0-1-es értékelés)

A kérdőív harmadik motivációs dimenziója a *Pálya és jövőkép*, amely az összesített eredményben 2,5 értéket kapott a -9 +9 közötti skálán. Az érték relatíve alacsony értéke azt mutatja, hogy a vizsgált életkorban a tanulók konkrét szakmai képpel nem rendelkeznek, hanem elképzelés és irány fogalmazódik meg bennük a jövőjükre vonatkozva. A 14-16 éves kor már a pályára való készülés időszaka, mikor a tanulóknál először vetődik fel a hogyan tovább kérdése. Tehát előkészületi idő, amiben már konkrét ténykedést kellene látnunk a megfelelő szakmaválasztási stratégiai megléte esetében. A motiváció alacsony értéke ennek hiányát mutatja és a szakmai kép halvány meglétét vagy hiányát engedi feltételezni. Azonban a motivációs dimenzió több motívumot foglal magában: a Továbbtanulási motivációt, Szakmai és pályaképet, Pályaorientációt. Ezért közelebb jutunk a vizsgált kérdéshez a *Szakmai és Pályakép* motivációs sáv elemzésével. A motivációs sávok közül a második legnagyobb értéket (1,3 a motivációs érték a -3 és +3 közötti sávon) a Szakmai és pályakép kapta. Ebből arra következtethetünk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat ambicionálják a szakmai tervek. A sáv értéke alapján feltételezhetjük, hogy a tanulók rendelkeznek karriertervvel és elképzeléssel, hogy mihez kezdenek a középiskola után. Feltételezhetjük, hogy a magas érték a gondolati sávon túlmutató,

tettlegességben megmutatkozó célorientáltságot, pályaorientációt jelent. A másik mérvado eredmény a motívum választási gyakorisága, amely megmutatja az adott motívum jelentőségét a tanulói értékítéletben. A motívum 40%-ban jelentőségű a tanulói attitűdben. A szakmai kép meglétét feltételezhetjük az érték alapján, azonban azt is látnunk kell, hogy az alacsony eredmény a fentebb említett tudatos ténykedést kizárja és az első szinten kapott választ erősíti: a diákokban elképzelés, irányválasztás alakul ki, mintsem szilárd és konkrét szakmai kép. Azonban a motivációs sáv kapott értéke nem egyenlő a szakmai kép meglétének feltétel nélküli bizonyításával. Ezt részletesebben megvizsgálándó elemeztem a 88 állítást. Az állítást 39 tanuló jelölte meg önmagára vonatkozóan igaznak, 44%-os a választási gyakoriság. Ennélfogva 39 tanulónak – saját válaszájuk alapján – van szakmai elképzelése a jövőre vonatkozva. Konkrétumhoz és végleges eredményhez a szabad szavas szakmai ágrajz elemzése által jutunk. 36 tanuló nevezett meg konkrét szakmát, amiben el szeretne helyezkedni. Tehát ezt összevetve a 88-as állítással azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók 37%-a rendelkezik szakmai elképzeléssel. De hangsúlyozandó, amit az interjúk során is többször megerősítettek, hogy kevesen fogalmazznak meg szakmai elképzelést, akik pedig igen, náluk sincs meg a tettlegesség a cél mögött. Gondolati szinten való elképzelésről és adott pillanatban meglévő vágyról beszélünk, de nem tartós, egzakt, tanulásra motiváló szakmai célkitűzésről.

2. Feltételezem, hogy a megkérdezett 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók többsége számára nem a szakmai érdeklődés a legerősebb továbbtanulási motívum.

A második hipotézisem **igazolódott**. Az előbbi feltételezésemhez hasonlóan az alátámasztására a Szakmai és pályakép motivációs sáv adja a kiindulópontot. E szerint a tanulók csekély százaléka rendelkezik szakmai képpel és inkább elképzelésről beszélünk a konkrétumok helyett. A 88-as állítást önmagára vonatkozóan igaznak 39 tanuló jelölte meg, ennélfogva ennyiük nyilatkozta úgy, hogy van szakmai elképzelése. Mellette fontos adat a hipotézisem szempontjából a 53-as állítás (*Engem egyik szakma sem érdekel különösebben.*) választási gyakorisága, amelyet 13 tanuló jelölt meg önmagára vonatkozóan igaznak. Ennek pontosítására és kontrolljaként megvizsgáltam a *Régóta érdekel* szabad szavas kérdőív részre adott válaszokat. Fontos hangsúlyozni, hogy a kérdőív nevezett két része nincs teljes átfedésben, ezért nem is kaphatunk általuk teljes mértékben egyező adatokat. A hangsúlyt az összevetésükre és egymáshoz közelítő

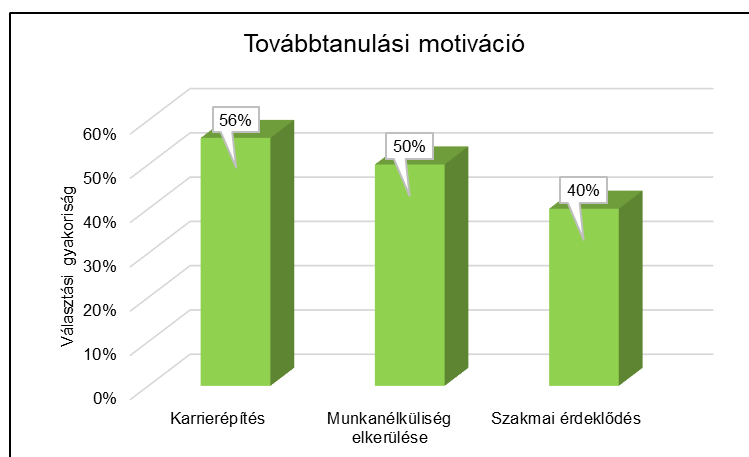
értékeke kell helyeznünk azok helyességének vizsgálatánál. A szabad szavas válaszokat megvizsgálva látjuk, hogy a tanulók 40%-a nem nevezett meg szakmát, sem érdeklődést, 30-an érdeklődési irányt és 30-an konkrét szakmát írtak be a válaszukba. Mivel a tanulók megneveztek konkrétumot, ez a kimondott cél lehetne erős motiváció is a tanulásban. Azonban ez a hipotézisem egyik része és kiindulási alapja. A továbbtanulási indok feltárása érdekében megvizsgáltam a kérdőívem következő állításainak választási gyakoriságát:

75 Az ember azért tanul tovább, hogy karriert építsen.

76 Azért szeretnék továbbtanulni, hogy ne legyek munkanélküli.

79 Érdekel az egyik szakma, ezért akarok továbbtanulni.

A fentebbi állítások a továbbtanulás különféle indokait nevezik meg. A három továbbtanulási motívum összehasonlítását az 5. ábra szemlélteti:



5. ábra: Továbbtanulási indítékok a tanulói választás alapján (Saját szerkesztés)

Tehát nem a szakmai érdeklődés a legerősebb továbbtanulási motívum, sokkal inkább a karrierépítés. A kettő némileg hasonló fogalmat jelölt, azonban jelentős különbség húzódik meg közöttük. A szakmai érdeklődés egy szakmai kíváncsiságot, vágyat és ambíciót jelöl, továbbá nélkülözi a sikervágyat, felfelé ívelő pályatervet és lehetőséget a jó fizetésre, életminőségre, megbecsülésre. Tehát a karrierépítésben már benne foglaltatik az a plusz, ami miatt a tanulók hajlamosabbak a 'jól fizető' szakmákat választani azok helyett, amik több munkát, ám kevesebb finansziális megbecsülést ígérnek. Itt is megjelenik az a tény, amit az interjúk során hangsúlyoztak a nevelők és a pedagógusok: a halmozottan hátrányos

helyzetű tanulók életterükben a gyorsan sok pénzhez jutni célt fogalmazzák meg és torzul az odáig vezető út, valamint a szakmai kép.

A harmadik hipotézisemet a következőképpen fogalmaztam meg:

3. Feltételezem, hogy a vizsgálatomban résztvevő 14-16 éves hátrányos helyzetű tanulók kevesebb mint a fele gondolkodik a felsőfokú továbbtanulásban.

A hipotézisem igazolódott. A vonatkozó motivációs sáv (8. *Továbbtanulási motiváció*) értéke 0,3, amely rendkívül alacsony, semlegeshez közelítő értéket mutat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a továbbtanulás mind a szakmatanulás értelmében, mind a felsőfokú oktatási intézményben való tanulás értelmében csekély mértékben vagy egyáltalán nincs hatással a diákok tanulási hajlandóságára. A konkrétabb eredmények érdekében megvizsgáltam a vonatkozó állítások választási gyakoriságát. A 71-es állítás (*Nem gondolkodom a továbbtanuláson.*) a megfogalmazott hipotézis alapját képezi: gondolkodnak-e a vizsgálatban résztvevő diákok a továbbtanuláson? A választási gyakoriság azt mutatja, hogy a tanulók 40%-a gondolkodik ebben. A 77-es állítás (*Szeretném elvégezni a középiskolát, hogy utána főiskolán, vagy egyetemen tanuljak tovább.*) a hipotézist fogalmazza meg más szavakkal. Ezért ennek értéke adja a bizonyítás vagy cáfolás tényleges alapját. A választási gyakorisága 21%, tehát 19 tanuló nyilatkozta úgy, hogy főiskolán vagy egyetem való továbbtanuláson gondolkodik. Ez a tanulóknak csak elenyésző része, amely által a hipotézisem reális volta igazolást nyert.

Az interjúk során az is elhangzik, hogy sokuk számára a főiskola vagy egyetem fogalma nem ismert. Tehát akik igaznak jelölték meg a választ, azok feltehetőleg 'melegebb' otthoni környezetben nevelkedtek, esetleg szülői szakmai mintát is látnak maguk előtt, amelyet következnének. Azonban itt sem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek jellemzően az itt és most-ban fogalmazzák meg ugyan célokat, de ennek ellentmondóan cselekednek, illetve azon kevesek, akik eljutnak a főiskoláig (1 ilyen tanulóról számoltak be a kollégiumi nevelők), sokszor letérnek az útról és nem érik el a tényleges célt.

A dolgozatomban megfogalmazott 4. hipotézis a tanulási motiváció és a családi környezet közötti összefüggésre vonatkozott:

4. Feltételezem, hogy a megkérdezett fiatalok továbbtanulási motívumaira legerősebb hatással a szülők vannak.

A hipotézisem igazolódott. Az állítás bizonyítása a kérdőívben szereplő affektív-szociális dimenzió és a 3 motivációs sávjának összehasonlítása által van mód. A dimenzió értéke 2,4, amely alacsony értéknek számít (-9 +9 közötti skálán). Az jelenti, hogy a tanulót körülvevő szociális környezete csak csekély mértékben befolyásolja a tanulási motivációt. A motivációs sávok elemzése és összevetése során a legnagyobb értékkülönbséget ezen dimenzió belül véltem felfedezni. A 9 motívum közül a legnagyobb értéket a szülő-empátia kapta, a legkisebb értéket a társak- affekció. A nevelő identifikáció 0,7-es értéket mutat. Tehát az összes közül a szülők és a családi környezetünk van a legerősebb hatással a tanulási motivációra. A tanulmányokban foglaltak, miszerint az elsődleges szocializációs környezetünk erőteljesen befolyásolja a tanulási attitűdünket, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében is igazolódott. Az állítás reális voltát bizonyítandó a három motivációs sáv jelentőségének összevetésekor is ugyanarra az eredményre jutottam. A szülő-empátia 42,3%-os eredményt kapott, a nevelő-identifikáció 37,4%-os, a társak-affekció 33,7%-os. Ezen eredmények szintén igazolják, hogy a szülők vannak a legnagyobb befolyással a tanulási motivációra. Tehát a hipotézisem több eredmény által megközelítve is igazolódott.

Ezen eredményeim is jól szemléltetik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott értékrendszerükből és attitűdjükből kiindulva, az iskolai sikertelenségek által, a szakmai életút hiányában nem tudnak felzárkózni a többségi társadalom életmódjához. Nem tudnak önmagukat és a családjukat rendes munkából eltartani képes hasznos tagjai lenni a közösségnek. A hátrány az otthoni környezetből eredeztethető és az egész életútjukra hatással van, determinálja a sorukat. Nem járják be a sikeres életvitelhez vezető utat: a továbbtanulási ambíciók és karriertervek helyett a kötelező minimális elvégzésére törekednek és gyenge képességeik, ösztönös cselekedetük által nem tudják bejárni a szakmailag sikeres életpályát.

A vizsgálat a jelen helyzetben adott számot a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjáról. Az elemzések során az derült ki, hogy nem motiváltak a tanulásra, sem a továbbtanulási ambícióik nem elégségesek. Szakmai képük torz, ami nem valós elképzelésekre épül. A társadalmi viszonyok, lehetőségek, az eredők és következményeik, amiről vizsgálatomban helyzetképet adtam, folyamatosan változnak. Más volt a helyzetük 50 éve, folyamatosan változik, és bizonyos, hogy a következő 50 év távlatára is a jelentől

különböző helyzetet fog mutatni. Jelenleg egy lefelé irányuló változásról és súlyosbodó társadalmi problémáról tudunk számot adni. Ennek további alakulása a jelenben tett lépések függvénye. A megismert tényekre és a témában meglévő ismereteimre alapozva a témával kapcsolatban a következő javaslatokat fogalmazom meg.

Elsőként pár mondatban elővetítem a témával való további foglalkozás lehetőségeit. A munkám során többször utaltam rá, hogy a tanulási motiváció egyes részeinek, az okoknak és a következményeknek a mély elemzésére a terjedelmi korlátok okán jelen dolgozatban nincs mód. Az összefüggéseket feltáró, nagyobb mintán végzett vizsgálat még kiváló kutatási terület lehet. A témában való mélyebb ismeretekhez juthatunk a halmozottan hátrányos helyzetűek és a többségi tanulók (tovább)tanulási motivációjának összehasonlító vizsgálata által. Harmadikként az interjúk során elhangzott, hogy nincsenek releváns adatok a 2H-s és 3H-s tanulók szakmai útjára vonatkozóan, sem információk arról, hogyan alakult a sorsuk. A társadalmi segítő intézkedések és a felzárkóztatást célzó programok során beépíthető, hasznos információkhoz juthatnánk egy ilyen irányú kutatással. Továbbá a témában meglévő ismereteink aktualitását és valós voltát biztosítandó, érdemes lenne a vizsgálatot 10 évente megismételni. Általa az új információkon túl, nyomon követhető lenne a halmozottan hátrányos helyzetűek társadalmi helyzetének változása, életük és lehetőségük befolyásolásának lehetősége.

Az elemzésem során több szál is visszavezetett az elsődleges szociális közeghez, mint legfőbb meghatározóhoz. Ezt megmásítani nincs módunk, azonban a másodlagos szocializációs közegnek van némi befolyásoló szerepe, amellyel jól időzítve, kellő környezeti hatások mellett pozitív irányú változást tudunk elérni. A legfőbb javaslatom ezért a szakmai pályaorientáció minél fiatalabb korban való elkezdése. Hangsúlyos kell, hogy legyen a rendszeres, értékes és a tanulók számára érdekes ismereteket átadó pályaorientációs tevékenység. Megalapozottnak tűnik az általános iskola nyolcadik osztályától kezdve egy pályaorientációs óra beépítése a tantervbe, esetleg pályaorientációs foglalkozás, mint az iskola utáni, fakultatív ismeretszerzési lehetőség. Mindkettő célkitűzése a szakmai világ megismerése, a munkarend, munkamódok, piacképes szakmák bemutatása, segítséget adni a tanuló képességeihez és érdeklődéséhez leginkább illő szakmai megtalálásához. Továbbá minden információt és lehetőséget megadni a vágyott cél elérését célzó úton, tehát a halmozottan hátrányos helyzetűek igényeire és érdeklődésére szabott, szakemberek által végzett pályaorientációs tanácsadás és gyakorlat.

A dolgozatomban elején megfogalmazott lehetőség, hogy képet adjak a kollégium működési hatékonyságára vonatkozóan, nem volt teljesíthető a fentebb megfogalmazottak okán. Azonban hiteles visszajelzésként szolgálhat a halmozottan hátrányos helyzetűek tanulási motivációra és továbbtanulási hajlandóságára vonatkozóan, amely alapozva további támogató és segítő programok kidolgozására lehet mód.

Bizonyos, hogy a jelenben életüket megváltoztatni nincs mód, viszont tenni azért, hogy valami majd évek múltán megváltozzék, most kell. Kis lépésekben, kitartó és nehéz munkával, megannyi türelemmel és alázattal mi tehetünk valamit értük, a holnapjukért és a szebb jövőjükért.

5 ÖSSZEFOGLALÁS

Napjainkban, mikor egzisztenciális alapon a társadalmi rétegekülönbségek kiéleződnek, a vidék és a (fő)város szociokulturálisan eltávolodik, minél inkább fontosabbnak látszik a különbségek enyhítése, a szegényebb réteg, különösképp a vidéken megnövekedett számú halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatása egy eredményes életpálya felépítésében. A való életben működtethető tudás és készségek elsajátításához az iskolai tudás folyamatos építésére van szükség, amely gyors, hatékony és folyamatos volta a megfelelő ismereti alap, tudásbázis meglétének függvénye. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szociokulturálisan ingerszegény otthoni környezetben nőnek fel, így olyan hátrányból indulnak társaikhoz képest, amely különbséget leküzdeni, csak megfelelő szorgalom, ismeretelsajátítási igény, kitartás és tanulási motiváció birtokában lehetséges. A szakdolgozatom egyik fő céljának annak a kérdésnek a megválaszolását tűztem ki, hogy motiváltak-e a tanulásra és a továbbtanulásra a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A szekunder kutatásban megvizsgált tanulmányokban foglalt megállapítás, miszerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók motivációja alacsony szintű, saját vizsgálatom során is igazolódott. Nem a tanulási motiváció hiányáról beszélünk, sokkal inkább arról, hogy az ingerszegény családi környezetben felnövő tanulóknak nem alakul ki a tanulást támogató egységes és fejlett motívumrendszer. Motiváltak a tanulásra, 76%-ban pozitív tanulási motivációval rendelkeznek, ugyanakkor ez a belső késztetőerő alacsony szintű. Internalizált motiváció helyett, időszakosan jelleggel mutakozó extrinzik motiváció jellemző, amely egy másik cél elérését szolgálja. A cél többnyire mind a szülő – az ő mintáját követve – mind a gyerek esetében a kötelezettség teljesítése a szociális támogatások érvényre juttatása érdekében. A tanulók a társadalmi elvárás teljesítése miatt, kötelező kényszerből járnak iskolába és végzik el az ott elvárt minimumot, azért, hogy a család megkapja a segílyt, a családi támogatást, amely a legfőbb bevételi forrásukat jelenti. Az alacsony motivációjukból következik, hogy nincs mögötte céltudatosság, tettlegességben megmutakozó tenni akarás. Cselekvés helyett a gondolati szinten megnyilvánuló célorientáltság jellemző, azonban ennek ellentmondó, ösztönösen megmutakozó viselkedést tanúsítanak a hétköznapiakban. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében is megfigyelhető az életkor előrehaladtával – 1-2 év távlatában is látszik –, hogy a tanulási motiváció csökken. 14 éves korban, a középfokú oktatási intézmény előtt álló tanulók még motiváltak a tanulásra. Majd bekerülve a középiskolába, a tantárgyak nehézsége, a tananyag mennyisége társulva az életkorbeli változással egyfajta

hanyaglás okoz a motivációban. 16 éves korra a tanulási motiváció a semlegeshez közelítő értéket mutat, jellemző lesz a „majdcsak lesz valahogy” attitűd. Az alacsony tanulási motivációból következik, hogy a továbbtanulásra, mind a szakmatanulás, mind a felsőfokú oktatási intézményben való továbbtanulás értelmében, nem ambicionáltak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Számukra a főiskola és egyetem ismeretlen fogalom, ugyanis a környezetükben nem láttak olyan példát, aki felsőfokú intézetben tanult volna tovább. A vizsgálatom eredményeiből az is kiderül, hogy a tanulás és tudás, az iskola által nyújtott előnyök, a kollégium által nyújtott felzárkózási lehetőségek számukra nem érték. Az ok szintén a család és a szülők hozzáállásban, a sajátos életformájukban keresendő. Ez egyben azt is jelenti, hogy mint ahogy az interjú során is megerősítették a szakmabeliek, hiába a kormányzati támogató programok és különféle ösztöndíj lehetőségek, ha nincs meg a tenni akarás a halmozottan hátrányos helyzetűekben.

A tanulók 50%-ban a munka felé orientáltak, a középiskola után a legtöbben dolgozni akarnak és csak kevesen válaszolták azt, hogy szakmát tanulnának. Azonban, ahogy konkrét tanulási stratégiával nem rendelkeznek, úgy stabil karriertervvel sem. Irányultság és érdeklődési kör meglete jellemző, mintsem konkrét szakmai kép. Elképzelés, tettegesség és célra törekvés helyett. Az ok az egzisztenciális bizonytalanságban, az attitűdbeli okozókban, a szülői mintakövetésben, a készségek és ismeretek hiányában keresendő. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alapvetően gyenge képességűek; ismereti, képesség szintű tudásukban lemaradnak többségi társaikból, az évek előre haladtával pedig a különbség növekszik. Vele együtt a motiváció folyamatos csökkenése jellemző. A vizsgált életkorban még megvan a tanulóknak a jobbra való törekvés igénye, azonban az ösztönös viselkedésük a folyamatos kontroll hiányában letéríti őket a cél felé vezető útról. Tehát vizsgálatomban igazolódott a Réthyné (2004) által is említett tény, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek anyagi helyzete és rossz életkörülménye generációról generációra reprodukálódik.

Vizsgálatom másik célkitűzése volt a (tovább)tanulási motiváció megismerésén túl hiteles képet adni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szakmai- és jövőképéről. A tanulmányok említik, hogy a megfogalmazott cél fontos motiváló tényező lehet, ugyanakkor a konkrét cél helyett elképzelést fogalmaznak meg a tanulók. Azonban ennek ambicionáló mivolta az itt és most-ban érvényesül és nem jelent tartós motivációs hatást. A szakmai képük torz, a pénzkeresésről való elképzelésük nem reális alapokon nyugszik. A szakmai kép a szülői mintán alapulva a közmunkára, a segélyre és fekete-, alkalmi munkákra korlátozódik, amelyek nem jelentenek biztos bevételi forrást. Hangsúlyozandó

továbbra is, hogy rendelkeznek szakmai elképzeléssel, ugyanakkor nem tudatosul bennük, hogy a tanuláson keresztül vezet az út a kitűzött cél felé. Életcélként a 'gyorsan meggazdagodni' fogalmazódik meg bennük, amelyet a televíziós szerepléshez és külföldi munkavégzéshez kötnek. Ebben is látjuk, hogy nem reális a bennük kialakult kép. A szakmai- és jövőképben is érvényesülnek a korai életkorban megtapasztalt élmények, pénzkeresésben ható tényezők. Ugyanakkor a szülői igényekhez képest tapasztalható fejlődés: az életre vonatkozva már megfogalmazzák azt az igényt, hogy valamit elérjenek. Némileg többet, valamivel jobbat, mint a szüleik. Elsőként itt érhető tetten a kollégium és nevelők viselkedésmódosító hatása.

Az alulmotiváltság mögött meghúzódó indokok feltárása, a (tovább)tanulási motiváció mélyebben való megismerésére a kérdőíves vizsgálatom során volt mód. A motiváció komplex és kontextusfüggő mivolta a vizsgálatomban is jól játszódik. Arra az eredményre jutottam, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál sem egy-egy motívum domináns volta érvényesül, hanem több motívum együttes hatása jellemző. Nem látunk nagy kilengéseket a motívumok ösztönző mivoltában, ugyanakkor különbségek megfigyelhetők. A vizsgált életkorban nagy szerepe lesz az én érvényre juttatásának, kifejezésének és az önmegvalósításnak, ehhez kapcsolódóan fontos lesz az ideális munkahely vágyának igénye. Erre utal az érdeklődést, autonóm boldogulást, önismeretet tartalmazó motivációs dimenziók hangsúlyos volta. Feltehetőleg az elégtelen otthoni körülmények okán, megjelenik a szülőktől való eltávolodás és az autonóm boldogulás igénye. A tanulást ambicionálják a karriertervek és látunk pályaaorientációra vonatkozó törekvéseket is. Az aktivitás ugyanakkor az információszerzésre korlátozódik, érdeklődésük a személyes környezetükben látott, társadalmat kiszolgáló közismertebb szakmákra (pl. pincér, postás) terjed ki. Tudatos tervezés, döntéshozatal nem jelenik meg náluk, realitásorientáció nem jellemző. Szakmai érettség és egyéni érettség hiányával jellemezhetők.

Az alulmotiváltság, a tanulói ambíciók, karriertervek, életpályamodell mind visszavezet a szülői mintakövetésre. A halmozottan hátrányos helyzetűek esetében is a család gyakorolja a legnagyobb hatást a tanulási motivációra. A szociális környezetnek való megfelelés elsősorban a szülőkre és nevelőkre korlátozódik, a társak befolyása másodlagos szerepű lesz. Az otthonról hozott értékekben és normákban változást előidézni kevés esetben van mód, amely a tanulói jellem, az elődleges szocializáció közeg és az átélt iskolai sikerek, kudarcok függvénye.

6 IRODALOMJEGYZÉK

6.1 Szakirodalom

Fejes J. B. (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Z. (szerk.): Bölcsészműhely. Szeged, JatePress, 43-53. p.

Hajdu H. (2022): Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek helyzete az „atipikus” fejlődés szempontjából. Pécs, Oktatási Hivatal, 2., 3. p.

Híves T. (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári A. – Tomasz G. (szerk.): Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest, OFI. 13-31. pp.

Józsa K. (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó B. (szerk.): Az iskolai műveltség. Budapest, Osiris Kiadó, 327. p., 239–268. p.

Józsa K. (2007): Az elsajátítási motiváció. Budapest, Műszaki Kiadó, 242. p.

Kenderfi M. (2012): A pályaeorientáció fogalmának korszerű értelmezése. In: Szilágyi K. (szerk.): A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet, 7. p.

Kenderfi, M. (2019): Szülői pályaválasztási attitűdök 2019 avagy a szülők véleménye felső tagozatos gyermekük pálya- és iskolaválasztásával kapcsolatban. Gödöllő, Innokend Kft., 6., 7., 12. p.

Kozéki B. (1984): Személyiségfejlesztés az iskolában. Békéscsaba, Békés megyei Pedagógiai Intézet, 371. p.

Mollenhauer K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Cs. (szerk.): Iskola és társadalom: Szöveggyűjtemény. Pécs, JPTE, 153. p., 149-172. p.

Nagy J. (2000): XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó, 352. p.

Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Budapest, Tankönyvkiadó, 434.p. 153-161. p.

Réthy E. (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 299. p., 61-75. p.

Rókusfalvy P. (1969): Pályaválasztás és pályaválasztási érettség. Budapest, Tankönyvkiadó, 279 p. 187. p.

Suhajda Cs. J. – Kovács M. – Ercsey – Orbán M. (2022): A szülők szerepe és lehetőségei a pályaeorientáció folyamatában. Elméletek, trendek a hazai és a nemzetközi kutatások,

publikációk alapján. Budapest, Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft., 5., 21-22. pp.

Szilágyi K. (2007): Munka-Pályatanácsadás mint professzió. Budapest, Kollégium Kft., 97 p., 332 p.

6.2 Folyóiratok

Csibi M. (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. Magyar Pedagógia. 106: 313-327.

Erdei I. (2019): Hátrányos helyzetű gyerekek rekrutációja, jövőképe. Különleges Bánásmód. 5. évf. 3. sz., 21-38. p.

Fejes J. B. – Józsa K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia. 105. évf. 2. sz. 85-105. p.

Fejes J. B. – Józsa K. (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. Iskolakultúra. 17. évf. 6-7. sz. 83-96. p.

Horváth M. (2005): Nyitott tanulási formák alkalmazása a tanulási és kommunikációs képességek, valamint a szociális kompetencia fejlesztése területén, tanulásban akadályozott gyermekeknél. Gyógypedagógiai Szemle, 33. évf. 2. sz. 121-128. p.

Imre A. (2004): A hátrányos helyzet összetevői. Educatio, 11. évf. 1. sz. 63–72. p.

Jancsák Cs. – Polgár Zs. (2010): Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációja. Új ifjúsági szemle. 8. évf. 3. sz. 27-34. p.

Józsa K. (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. Iskolakultúra, 10. évf. 8. sz. 69-82. p.

Józsa K. – Fazekasné Fenyvesi M. (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. Iskolakultúra Online. 1. évf. 1. sz. 76-92. p.

Liskó I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. Educatio, 6. évf. 1. sz. 60–73. p.

Papp J. (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. Educatio, 6. évf. 1. sz. 3-7. p.

Tót É. (1997): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. Educatio, 6. évf. 1. sz. 1-17.p.

6.3 Jegyzetek

Gombos N.: (2007): Pályapedagógia. Gödöllő, Kézirat

Szilágyi K. – Völgyesy P.: (1996): Pályaorientáció. Gödöllő, GATE-GTK

6.4 Internetes hivatkozás

Kenderfi M. (2011): Pályaorientáció

<https://docplayer.hu/4067071-Palyaorientacio-dr-kenderfi-miklos.html>

Letöltés ideje: 2019. március 10.

Füzi B.: Didaktika és oktatásszervezés

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_didaktika/tananyag/JEGYZET-14-3.1._A_diakok_tanulasi_sajato.html

Letöltés ideje: 2019.04.01

Magyar Kereskedelmi és Ipari Kamara (2020): Általános iskolások pályaválasztása.

<https://mkik.hu/palyavavalasztassal-kapcsolatos-kutatasok>

Letöltés ideje: 2024.11.04.

7 MELLÉKLETEK

7.1 Kitöltetlen kérdőív (minta)

Iskolai motiváció kérdőív (KM)

Kozéki: KM-C

Nagyon sokféle oka lenne annak, hogy az ember miért tanul!

A kérdőívvel azt szeretnénk megtudni, hogy te miért tanulsz. *Mi az, ami téged tanulásra motivál?*

A következő lapon olyan indítékokat olvashatsz, amelyek egy korodbeli tanulót tanulásra ösztönöz. Mi csak arra vagyunk kíváncsiak, hogy téged mik motiválnak. Csak a rád érvényes indítékokat kell **kiválogatnod és megjelölnöd, nem ezen a lapon, hanem a mellékelt válaszlapon!**

A feladat tehát a következő: Olvasd el figyelmesen a következő mondatokat! Ha valamelyikről úgy érzed, hogy rád vonatkozóan igaz, akkor nézd meg milyen szám áll mellette, ezt a számod keresd ki és karikázd be a mellékelt válaszlapon.

Akármennyit megjelölhetsz, de kizárólag csak azokat, amelyekről úgy érzed, hogy valóban érvényesek rád, nem csak hallottad, de úgy érzed, így is van!

ÉN SZERINTEM...

- 99 Szeretnék kiteljesedni a munkámban, alkotni és önmagam lenni.
- 11 Nem érdekli a szüleimet, ha rossz jegyet viszek.
- 61 Valahogy ki kell bírni azt az időt, amíg az ember tanköteles.
- 93 A munkaidőt át kell vészelni valahogyan.
- 71 Nem gondolkodom a továbbtanuláson.
- 68 Úgy érzem, joggal várják az iskolában, hogy rendesen tanuljak.
- 66 A munkánkkal értéket teremtünk.
- 94 A főiskolának, egyetemnek az is a dolga, hogy az életre neveljen.
- 32 Azt akarom, hogy végre észrevegyék: én is érek valamit.
- 46 Olyan szakmát kell választani, ahol keveset kell dolgozni és sok pénzt lehet keresni.
- 82 Nem gondolkodom a szakmatanuláson, mert úgyis lesz valahogy.
- 55 Jó képességekkel rendelkezek, ezért nem kell tanulnom.
- 84 Szerintem közmunkából vagy segélyből is jól megél az ember.
- 38 Ha valamit nem tudok, abban szívesen segítenek az osztálytársaim.
- 95 Az ember napi nyolc órát tölt a munkahelyén, ezért nem mindegy, hogy szereti-e, amit csinál.
- 53 Engem egyik szakma sem érdekel különösebben.
- 65 Tanulni tulajdonképpen szeretek, csak iskolába járni nem.
- 59 Jó érzés, ha lelkiismeretesen elvégzem a munkámat.
- 88 Van konkrét szakmai elképzelésem, hogy mit akarok dolgozni életemben.
- 97 Minden információt összegyűjtök azokról a szakmákról, amik érdekelnek, hogy jól tudjak dönteni.
- 35 Aki rosszul tanul, az nem szerezhet presztízst az osztályban.
- 56 Dolgozni jobb lesz, mint tanulni.
- 29 A tanáraink motiválnak arra, hogy befejezzem a középiskolát és után továbbtanuljak
- 73 Nincsenek jó jegyeim, sem pénzem a főiskolához, egyetemhez.

54 Talpraesett vagyok annyira, hogy boldoguljak az életben.

77 Szeretném elvégezni a középiskolát, hogy utána főiskolán, vagy egyetemen tanuljak tovább.

62 A felnőttek azért dolgoznak, mert muszáj, a gyerekek is csak kényszerből tanulnak.

92 Az emberek csak azért dolgoznak, hogy legyen pénzük.

17 Úgy érzem, tartozom azzal a szüleimnek, hogy rendesen tanuljak.

67 Igaznak tartom az állítást: aki többet tud, több hasznára van minden embernek.

37 Jólesik, ha az osztálytársaim elismerik az eredményeimet.

24 Akinek rossz jegyei vannak, az máskor is rosszabb jegyet kap a tanároktól.

15 A szülők rákényszerítik az embert a tanulásra.

81 Fogalmam sincs, mi akarok lenni és mit akarok csinálni középiskola után.

12 A szüleim is azt gondolják, hogy nincs értelme a tanulásnak és az iskolának.

79 Érdekel az egyik szakma, ezért akarok továbbtanulni.

86 Ha az eredeti elképzelés nem sikerülne, az embernek rendelkeznie kell 'B tervvel' a szakmai pályájára vonatkozóan.

69 Úgy érzem, mindenkinek teljesítenie kell a kötelezettségét.

26 Jó érzés, ha az ember bízhat a tanáraiban: beszélhetek velük az otthoni és egyéb gondjaimról.

87 Középiskola után dolgozni akarok.

39 Szégyellem az osztálytársaim előtt, ha nem tudok valamit.

51 Csak annyira erőltetem meg magamat, hogy ne bukjak meg és elvégezzem a középiskolát.

19 Tudom, ha tanulok, akkor (még) többet elérhetek, mint a szüleim.

96 Szeretném megtervezni a jövőm, hogy tudjak boldogulni.

16 A szülők tudnak segíteni, ha az ember elakad a leckében.

33 Ha jobban tanul az ember, többnek érezheti magát társainál.

27 Nem akarom, hogy a tanárain csalódjanak bennem.

64 A velem egykorúaknak nincs más dolga, csak tanulni. Tehát csináljanak meg mindent, amit az iskolában mondanak.

98 Olyan munkát szeretnék végezni, amit valóban szeretek is.

91 Nincs szükség tudatos karriertervezésre, úgyis lesz valahogy.

58 Tudom mi érdekel és mihez van tehetségem.

63 Aki az iskolában mintatanuló, az életben nem viszi semmire.

44 Az ember azért tanul, hogy tudjon boldogulni az életben.

83 Úgysem lesz belőlem semmi.

14 Apa és anya mindig megkérdezi, hogy *mi volt ma az iskolában*.

31 Legszívesebben magamban tanulnék, mert az osztálytársaimmal nem lehet együtt dolgozni.

43 Ha valami jól sikerül, akkor csak mázlim volt.

75 Az ember azért tanul tovább, hogy karriert építsen.

85 Akinek jó szakmája és fizetése van, úgy élhet, ahogy szeretne.

48 Azt akarom, hogy a tanulmányi eredményem ne legyen akadálya annak, hogy az legyek, ami én szeretnék.

22 A tanároknak irreális az elvárása a diákok felé.

89 Tudom, hogy mikor akarok szakmát szerezni, dolgozni, házasságot kötni és gyereket vállalni.

13 A szüleim mindig azt mondják, hogy nem lesz belőlem semmi.

36 A rossz tanulóval nem szívesen barátkoznak.

42 A teljesítés nekem nem izgalmas, sokkal inkább frusztráló.

34 A többiek sokkal többet tudnak nálam.

23 A tanárok soha nincsenek megelégedve velem.
72 Félek tőle, hogy nem lesz belőlem semmi.
18 A szüleim hagynak időt nekem tanulni, hogy csak a házival és leckével foglalkozhassak.
52 Csak azokra a tantárgyakra tanulok, amik érdekelnek.
28 A tanáraim segítenek engem abban, hogy a saját képességimnek és tudásomnak megfelelő szakmát válasszak.
76 Azért szeretnék továbbtanulni, hogy ne legyek munkanélküli.
49 Szeretnék mindent tudni, megismerni, ami a választott szakmához szükséges.
41 Nem tanulok azokra a tárgyra, amik nem érdekelnek.
25 A tanárok a saját teljesítményt értékelik.
45 Nem a jegy a lényeg, hanem a megszerzett tudás.
78 Még nem tudom mi akarok lenni, csak azt, hogy milyen irányban akarok továbbtanulni.
21 Sok tanár bántóan kigúnyolja, megsérti az embert.
57 Jó érzés, ha valami, amit csinálok sikerül.
74 Sokat gondolkodom a pályaválasztáson.
47 Tanulás közben gyakran kedvet kapok, hogy csak úgy magamnak is alaposabban utánanézzek a dolgoknak.

Kérlek egészítsd ki a következő három mondatot!

Az iskolában tanult tárgyak közül legjobban a-t szeretem.

Régóta érdekel

Szabadidőmben legszívesebben

Szereted az iskoládat? igen nem

Van saját asztalod, ahol a leckét megírod? igen nem

Hány éves vagy?Fiú vagy lány

Hányadik osztályba jársz?

Édesapád jelenlegi foglalkozása (munkája)

Édesanyád jelenlegi foglalkozása (munkája)

Édesapád iskolai végzettsége:

Alapfokú Középfokú Felsőfokú

Édesanyád iskolai végzettsége:

Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
----------	-----------	-----------

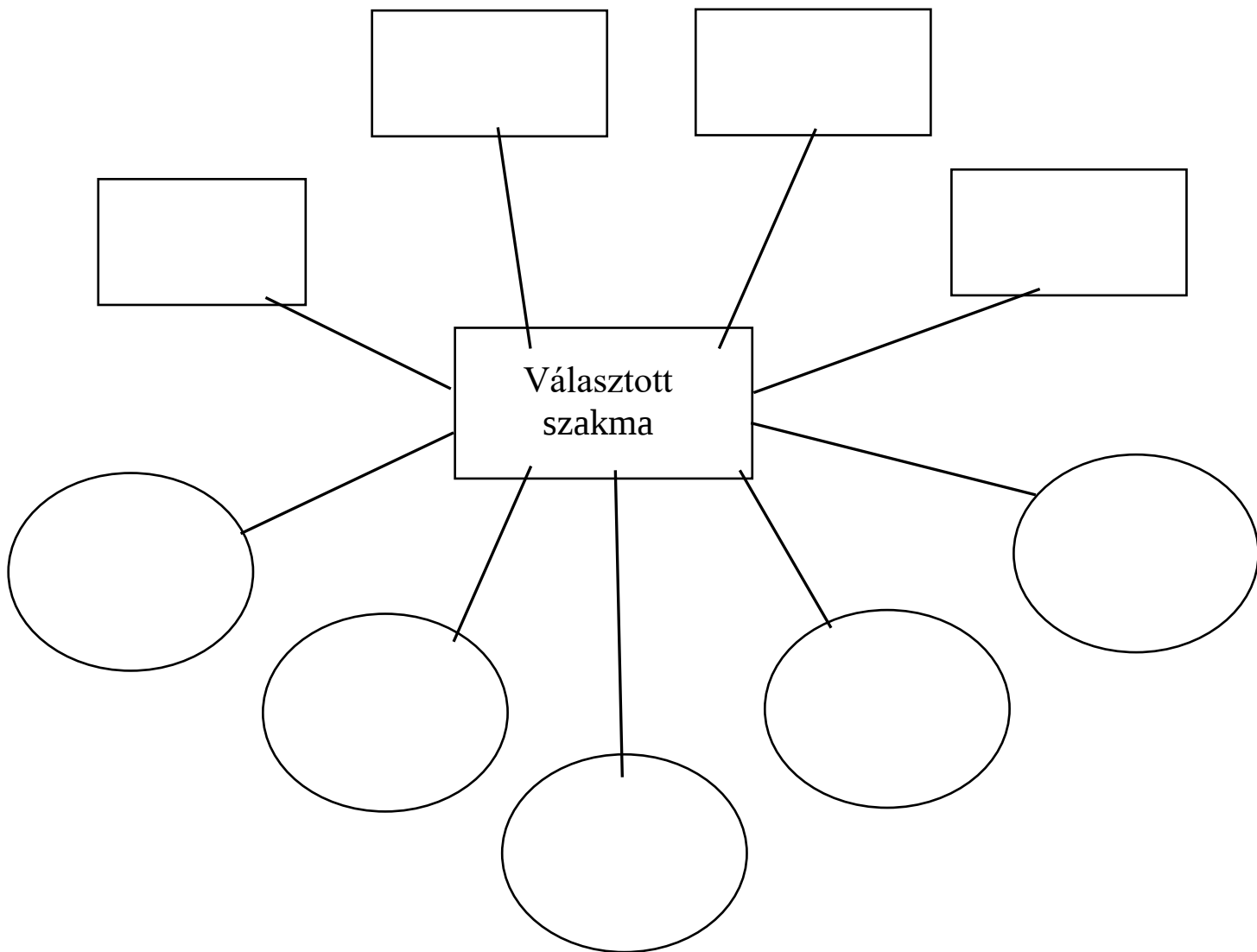
Hány testvéred van?.....

Kérlek egészítsd ki az ábrát! Először hunyd be a szemed és gondolj arra, hogy milyen szakmát szeretnél választani. Ez kerül az ábra középső négyzetébe.

Gondold át, hogy milyen képességek, ismeretek és egyáltalán mi szükséges ahhoz, hogy elérd a vágyott szakmát. Ezek kerüljenek a téglalapokba.

Végül gondold azt át, hogy azokból, amik a négyzetbe kerültek, mi az, ami neked megvan. Ezeket írd be a körökbe. Tehát a körök a meglévő képességeid és ismereteid helyei, amelyek alkalmassá tesznek téged a szakmára.

Kérlek minden négyzetet igyekezz kitölteni!



7.2 Kérdőív kiértékelő lap

KM válaszlap

10	11	12	13	14	15	16	17	18
	19							
20	21	22	23	24	25	26	27	28
	29							
30	31	32	33	34	35	36	37	38
	39							
40	41	42	43	44	45	46	47	48
	49							
50	51	52	53	54	55	56	57	58
	59							
60	61	62	63	64	65	66	67	68
	69							
70	71	72	73	74	75	76	77	78
	79							
80	81	82	83	84	85	86	87	88
	89							
90	91	92	93	94	95	96	97	98
	99							

7.3 Kérdőív állítások témakörök szerinti bontásban

10-30 Affektív-szociális dimenzió, (legfőképp) a múlt impulzusai

Szülő-empátia

- 11 Nem érdekli a szüleimet, ha rossz jegyet viszek.
- 12 A szüleim is azt gondolják, hogy nincs értelme a tanulásnak és az iskolának.
- 13 A szüleim mindig azt mondják, hogy nem lesz belőlem semmi.
- 14 Apa és anya mindig megkérdezi, hogy *mi volt ma az iskolában*.
- 15 A szülők rákényszerítik az embert a tanulásra.
- 16 A szülők tudnak segíteni, ha az ember elakad a leckében.
- 17 Úgy érzem, tartozom azzal a szüleimnek, hogy rendesen tanuljak.
- 18 A szüleim hagynak időt nekem tanulni, hogy csak a házival és leckével foglalkozhassak.
- 19 Tudom, ha tanulok, akkor (még) többet elérhetek, mint a szüleim.

Nevelő-identifikáció

- 21 Sok tanár bántóan kigúnyolja, megsérti az embert.
- 22 A tanároknak irreális az elvárása a diákok felé.
- 23 A tanárok soha nincsenek megelégedve velem.
- 24 Akinek rossz jegyei vannak, az máskor is rosszabb jegyet kap a tanároktól.
- 25 A tanárok a saját teljesítményt értékelik.
- 26 Jó érzés, ha az ember bízhat a tanáraiban: beszélhetek velük az otthoni és egyéb gondjaimról.
- 27 Nem akarom, hogy a tanárim csalódjanak bennem.
- 28 A tanárim segítenek engem abban, hogy a saját képességimnek és tudásomnak megfelelő szakmát válasszak.
- 29 A tanárim motiválnak arra, hogy befejezzem a középiskolát és után továbbtanuljak.

Társak affekció

- 31 Legszívesebben magamban tanulnék, mert az osztálytársaimmal nem lehet együtt dolgozni.
- 32 Azt akarom, hogy végre észrevegyék: én is érek valamit.
- 33 Ha jobban tanul az ember, többnek érezheti magát társainál.
- 34 A többiek sokkal többet tudnak nálam.
- 35 Aki rosszul tanul, az nem szerezhet presztízst az osztályban.
- 36 A rossz tanulóval nem szívesen barátkoznak.
- 37 Jólesik, ha az osztálytársaim elismerik az eredményeimet.
- 38 Ha valamit nem tudok, abban szívesen segítenek az osztálytársaim.
- 39 Szégyellem az osztálytársaim előtt, ha nem tudok valamit.

40-60 Önértékelés, érdeklődés dimenzió

Megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás

- 41 Nem tanulok azokra a tárgyra, amik nem érdekelnek.
- 42 A teljesítés nekem nem izgalmas, sokkal inkább frusztráló.
- 43 Ha valami jól sikerül, akkor csak mázlim volt.
- 44 Az ember azért tanul, hogy tudjon boldogulni az életben.
- 45 Nem a jegy a lényeg, hanem a megszerzett tudás.
- 46 Olyan szakmát kell választani, ahol keveset kell dolgozni és sok pénzt lehet keresni
- 47 Tanulás közben gyakran kedvet kapok, hogy csak úgy magamnak is alaposabban utánanézzek a dolgoknak.
- 48 Azt akarom, hogy a tanulmányi eredményem ne legyen akadálya annak, hogy az legyek, ami én szeretnék.
- 49 Szeretnék mindent tudni, megismerni, ami a választott szakmához szükséges.

Képességek, érdeklődés, önismeret

- 51 Csak annyira erőltetem meg magamat, hogy ne bukjak meg és elvégezzem a középiskolát.
- 52 Csak azokra a tantárgyra tanulok, amit érdekelnek.
- 53 Engem egyik szakma sem érdekel különösebben.
- 54 Talpraesett vagyok annyira, hogy boldoguljak az életben.

- 55 Jó képességekkel rendelkezek, ezért nem kell tanulnom.
56 Dolgozni jobb lesz, mint tanulni.
57 Jó érzés, ha valami, amit csinállok sikerül.
58 Tudom mi érdekel és mihez van tehetségem.
59 Jó érzés, ha lelkiismeretesen elvégzem a munkámat.

Társadalmi és közösségi normák

- 61 Valahogy ki kell bírni azt az időt, amíg az ember tanköteles.
62 A felnőttek azért dolgoznak, mert muszáj, a gyerekek is csak kényszerből tanulnak.
63 Aki az iskolában mintatanuló, az életben nem viszi semmire.
64 A velem egykorúaknak nincs más dolga, csak tanulni. Tehát csináljanak meg mindent, amit az iskolában mondanak.
65 Tanulni tulajdonképpen szeretek, csak iskolába járni nem.
66 A munkánkkal értéket teremtünk.
67 Igaznak tartom az állítást: aki többet tud, több hasznára van minden embernek.
68 Úgy érzem, joggal várják az iskolában, hogy rendesen tanuljon.
69 Úgy érzem, mindenkinek teljesítenie kell a kötelezettségét.

70-90 Pálya és jövőkép dimenzió

Továbbtanulási motiváció

- 71 Nem gondolkodom a továbbtanuláson.
72 Félek tőle, hogy nem lesz belőlem semmi.
73 Nincsenek jó jegyeim, sem pénzem a főiskolához, egyetemhez.
74 Sokat gondolkodom a pályaválasztáson.
75 Az ember azért tanul tovább, hogy karriert építsen.
76 Azért szeretnék továbbtanulni, hogy ne legyek munkanélküli.
77 Szeretném elvégezni a középiskolát, hogy utána főiskolán, vagy egyetemen tanuljak tovább.
78 Még nem tudom mi akarok lenni, csak azt, hogy milyen irányban akarok továbbtanulni.
79 Sikeres akarok lenni a választott szakmámban, ezért akarok továbbtanulni.

Szakmai- és pályakép

- 81 Fogalmam sincs, mi akarok lenni és mit akarok csinálni középiskola után.
82 Nem gondolkodom a szakmatanuláson, mert úgyis lesz valahogy.
83 Úgysem lesz belőlem semmi.
84 Szerintem közmunkából vagy segélyből is jól megél az ember.
85 Akinek jó szakmája és fizetése van, úgy élhet, ahogy szeretne.
86 Ha az eredeti elképzelés nem sikerülne, az embernek rendelkeznie kell 'B tervvel' a szakmai pályájára vonatkozóan.
87 Középiskola után dolgozni akarok.
88 Van konkrét szakmai elképzelésem, hogy mit akarok dolgozni életemben.
89 Tudom, hogy mikor akarok szakmát szerezni, dolgozni, házasságot kötni és gyereket vállalni.

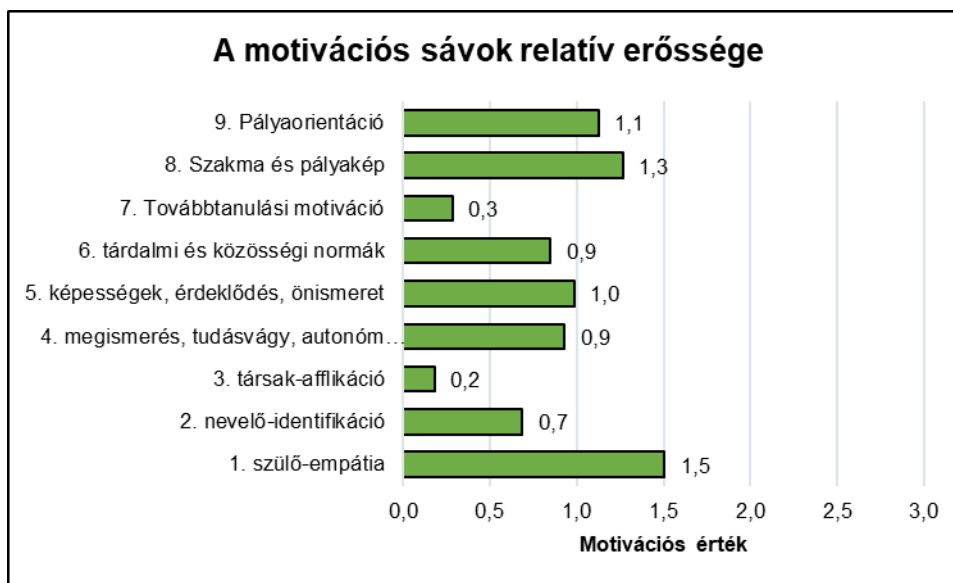
Pályaorientáció

- 91 Nincs szükség tudatos karriertervezésre, úgyis lesz valahogy.
- 92 Az emberek csak azért dolgoznak, hogy legyen pénzük.
- 93 A munkaidőt át kell vészelni valahogyan.
- 94 A főiskolának, egyetemnek az is a dolga, hogy az életre neveljen.
- 95 Az ember napi nyolc órát tölt a munkahelyén, ezért nem mindegy, hogy szereti-e, amit csinál.
- 96 Szeretném megtervezni a jövőm, hogy tudjak boldogulni.
- 97 Minden információt összegyűjtök azokról a szakmákról, amik érdekelnek, hogy jól tudjak dönteni.
- 98 Olyan munkát szeretnék végezni, amit valóban szeretek is.
- 99 Szeretnék kiteljesedni a munkámban, alkotni és önmagam lenni.

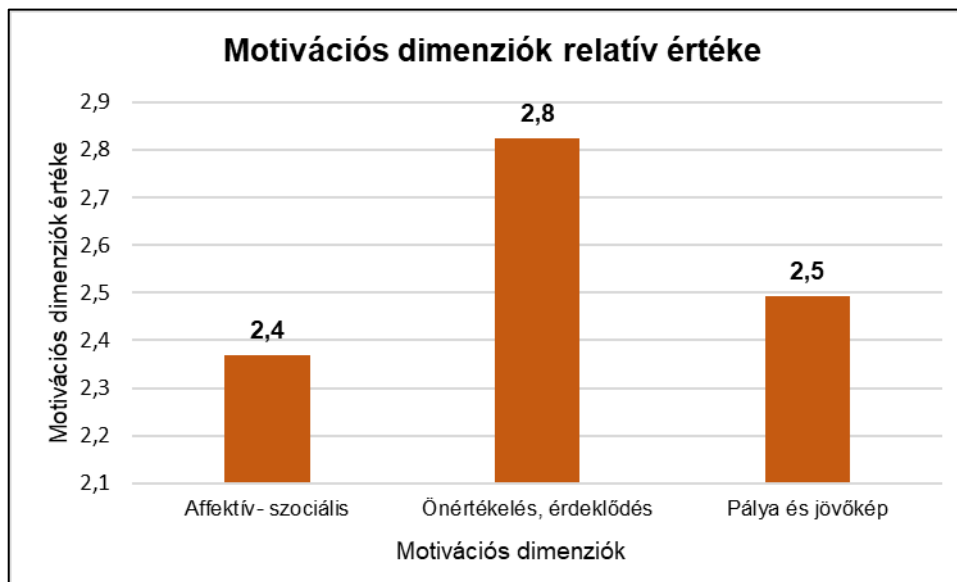
7.4 Interjú kérdések

1. *Mi a tapasztalat, milyen családi körülmények közül érkeznek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók?*
2. *Milyen a szülők iskolai végzettsége?*
3. *Milyen az iskolához való viszonyuk?*
4. *Mennyiben van ez hatással a tanuló tanulási hajlandóságára?*
5. *Hogyan képes az iskola kompenzálni ezt a fajta hátrányt és lemaradást?*
6. *Némelyik tanuló olyan terheket visel magán, amit a nevelő – mint családon kívül álló személy – nem tud megoldani. Felvetődik tehát a kérdés, hogy mit tehet a pedagógus a nehéz sorsú tanulókért?*
7. *Milyen képességekkel és készségekkel rendelkeznek ezek a tanulók?*
8. *Hogyan viszonyulnak a tanuláshoz? Motiváltak-e a tanulásra?*
9. *Miként gondolkoznak a jövőjükéről a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók?*
10. *Milyen jövőképek és életcéljaik vannak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak?*
11. *Beszélhetünk-e az esetükben szakmai pályaképről?*
12. *Mennyiben gondolkoznak abban, hogy továbbtanuljanak?*
13. *Van esély rá, hogy a jobb képességű tanulók továbbtanuljanak: szakmát tanuljanak vagy egyetemen folytassák tovább a tanulmányaikat? (motiváció megléte, anyagi lehetőségek, ösztöndíj programok és segítséget jelentő körülmények)*
14. *Történik-e pályaorientáció az oktatásuk során?*
15. *Vannak visszajelzések arra vonatkozóan, hogy az iskolában végzett tanulók hogyan tudtak boldogulni az életben?*

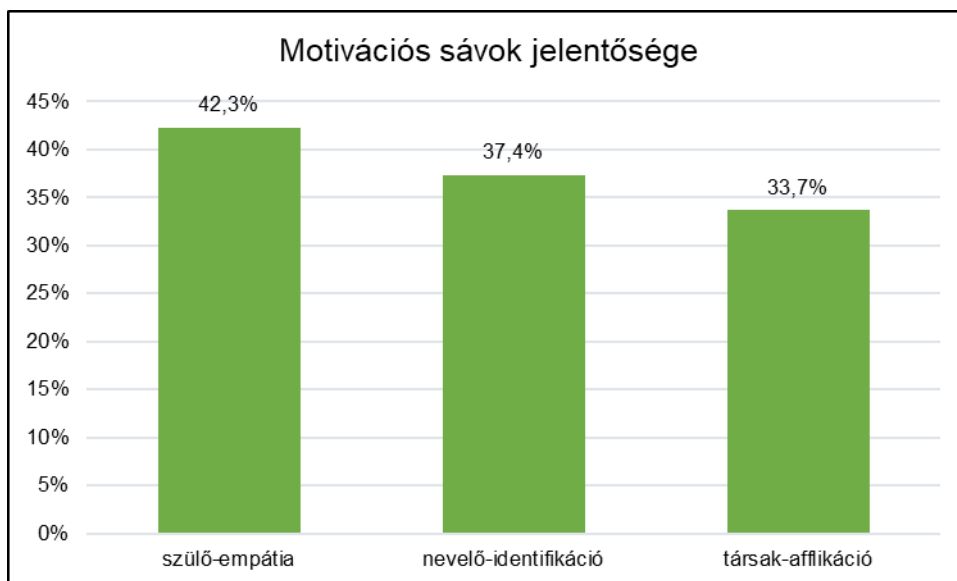
7.5 Ábrák



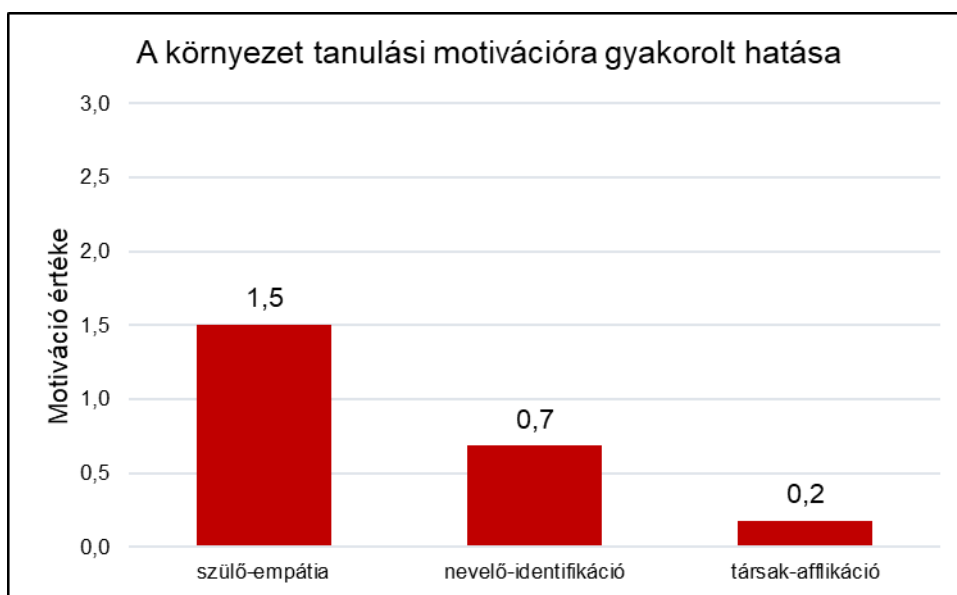
6. ábra: Motivációs sávok relatív erőssége (Saját szerkesztés)



7. ábra: Motivációs dimenziók relatív értéke (Saját szerkesztés)



8. ábra: Motivációs sávok jelentősége (Saját szerkesztés)



9. ábra: A környezet tanulási motivációra gyakorolt hatása (Saját szerkesztés)



10. ábra: Szófelhő: Kedvelt tantárgyak (Saját szerkesztés)



11. ábra: Szófelhő: Érdeklődési kör (Saját szerkesztés)

7.6 Táblázatok

5. táblázat: Tanulási motiváció kiértékelése 1 (Saját szerkesztés)

Intézmény	Motiváció					Sávban megjelölt értékek			Motivációs dimenzió		
	Pozitív (fő)	Negatív (fő)	Semleges (fő)	Motivációs index	Motiváció relatív erőssége	Pozitív	Negatív	Semleges	Affektív- szociális	Önértékelés, érdeklődés	Pálya és jövőkép
Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma	20	3	1	pozitív	7,7	17,9	-10,6	16,0	2,6	2,8	2,0
Arany János Általános Iskola	24	2	0	pozitív	11,6	17,0	-5,2	12,9	3,8	3,9	3,8
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	31	16	2	pozitív	3,6	9,6	-5,8	8,4	0,7	1,8	1,7
SUM	75	21	3	pozitív	7,6	14,8	-7,2	12,5	2,4	2,8	2,5

6. táblázat: Tanulási motivációs kiértékelése 2 (Saját szerkesztés)

Intézmény	Motivációs sávok								
	1. szülő- empátia	2. nevelő- identifikáció	3. társak- affekció	4. megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás vágya	5. képességek, érdeklődés, önismeret	6. tárdalmi és közösségi normák	7. Továbbtanulási motiváció	8. Szakma és pályakép	9. Pályaorientáció
Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma	0,7	1,4	1,1	5,0	5,5	5,0	5,8	5,1	5,8
Arany János Általános Iskola	0,6	1,7	1,7	4,2	3,3	2,6	4,4	3,7	4,3
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	-0,1	0,9	0,9	2,5	1,8	1,7	2,9	3,7	3,0
SUM	0,4	1,3	1,2	3,9	3,5	3,1	4,3	4,2	4,4

7. táblázat: Motivációs sávok jelentősége a tanulók esetében (Saját szerkesztés)

Intézmény	Motivációs sáv jelentősége																	
	1. szülő-empátia		2. nevelő-identifikáció		3. társak-affekció		4. megismerés, tudásvágy, autonóm boldogulás vágya		5. képességek, érdeklődés, önismeret		6. tárdalmi és közösségi normák		7. Továbbtanulási motiváció		8. Szakma és pályakép		9. Pályaorientáció	
	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék	Átlag	Százalék
Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma	4,8	52,8%	4,9	54,2%	4,8	53,7%	5,7	63,0%	4,6	51,4%	5,3	58,8%	4,8	52,8%	4,3	48,1%	5,4	60,2%
Arany János Általános Iskola	4,2	47,0%	3,5	38,9%	2,7	30,3%	4,3	47,4%	3,8	42,7%	4,5	50,4%	3,7	40,6%	3,5	39,3%	4,9	54,7%
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	2,4	27,0%	1,7	19,0%	1,5	17,0%	2,8	30,8%	4,0	44,4%	2,8	31,1%	2,4	26,5%	2,9	32,4%	3,7	41,0%
SUM	3,8	42,3%	3,4	37,4%	3,0	33,7%	4,2	47,1%	4,2	46,2%	4,2	46,8%	3,6	40%	3,6	40%	4,7	52,0%

8. táblázat: Motívumok sorrendje iskolák szerinti bontásban (Saját szerkesztés)

Dim:	A1	A2	A3	K1	K2	K3	E1	E2	E3
Sáv:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Salgótarjáni Általános Iskola Kollégiuma	8.	5.	1.	7.	3.	2.	6.	9.	4.
Arany János Általános Iskola	3.	2.	8.	7.	5.	1.	4.	6.	9.
Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	3.	2.	7.	1.	4.	6.	8.	9.	5.
SUM	3.	2.	8.	7.	1.	5.	6.	4.	9.

8 FÜGGELÉKEK

8.1 Összegzés (annotáció)

Az 1990-es éveket követő társadalmi változások okán a szegényebb vidéki réteg tömegével veszíti el állását, amely a családok életében egy egzisztenciális hanyatlást idéz elő. A jelenséggel egyidejűleg drasztikusan emelkedik a halmozottan hátrányos helyzetűek száma. A szociokulturálisan nehéz sorsú gyerekek az iskolai tanulmányok során elmaradnak társaiktól és társadalmilag lemorzsolódnak. Alapvető szociális, társadalmi probléma napjainkban a halmozottan hátrányos helyzetű gyerek hatékony támogatása és segítése. Ez indokolja a témaválasztásom: helyzetképet adni a nehéz sorsú tanulók tanulási motivációjáról, továbbtanulási hajlandóságáról, szakmai- és jövőképeről. A 21. századi társadalom egy, a folyamatos változásokhoz alkalmazkodni képes önfejlesztő egyént kíván meg. A felnőttkori önművelés és karriercélok alapja pedig az iskolai tanulási motívumok minősége. Ezért dolgozatomban ennek vizsgálata volt a célom a 14-16 éves, pályaválasztás előtt álló halmozottan hátrányos helyzetű tanulók bevonásával. A hipotéziseimet a továbbtanulási motivációval, a szakmai és pályaképpel és a szülői befolyással kapcsolatban fogalmaztam meg. A tanulási motívumok erősségét és hatását vizsgáltam a Kozéki Béla által összeállított *Iskolai motivációs kérdőív (KM)* adaptált és átdolgozott változata által. Benne hangsúlyt helyeztem a továbbtanulási ambíciók megismerésére, a tanulót körülvevő szociális környezet hatásaira, a szakmai célok, a pályaaorientációs tevékenység, valamint az élettervek feltárására. Vizsgáltam továbbá az érdeklődési kört, az önismeretet, a szakmai általános ismeretet, a normatív és társadalmi érték szerepét, valamint a közösséghez való tartozás igényét a tanulót értékítéletben. A felmérésben 100-an, 2H-s és 3H-s tanulók, három salgótarjáni intézmény – köztük egy speciális, a halmozottan hátrányos helyzetűeket segítő kollégium – diákjai vettek részt.

A kérdőív kiértékelését a hozzá tartozó KM válaszlapon végeztem el, majd az így kapott eredményeket táblázatban rögzítettem és elemeztem. A kvantitatív adatokat kiegészítendő és alátámasztandó, a strukturált interjút választottam a másik vizsgálati módszeremül. Az intézet igazgatóival és a kollégium nevelő pedagógusaival történt beszélgetésem során a halmozottan hátrányos helyzetűek életének, képességeinek, lehetőségeinek, a tanulási motivációjának mélyebb megismerésére, a családi háttér és ennek tanulási motívumra gyakorolt hatásának feltárására törekedtem. Tehát a dolgozatomban a tanulási motiváció előzményeivel, jelenjével és a jövő járható aspektusaival foglalkoztam. Kontextusban és folyamatszerűségében próbáltam megragadni a (tovább)tanulási motivációt.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nem azért olyanok, mert azok akarnak lenni, hanem mert ezt a példát látták és nincs más, amit követhetnének. Ezen szempontokat figyelembe véve javasolt a kifejezetten rájuk szabott, szakemberek által végzett pályaaorientációs foglalkozás, mint iskola utáni fakultatív lehetőség vagy kötelező óráként beépítve már az általános iskolai tanterv 8. osztályától kezdve. Az elméleti munka folytatásaként a gyakorlatban hasznosítható információkhoz juthatunk az összefüggéseket feltáró nagyobb mintán végzett

kutatással vagy a halmozottan hátrányos helyzetűek és a többségi tanulók (tovább)tanulási motivációjának összehasonlító vizsgálata által. Továbbá a 2H-s és 3H-s tanulók életútját nyomon követendő javasolt a vizsgálatot megismételni 10 évente.

8.2 Függelék: Szakdolgozat rövid bemutatása

A diplomaterv készítőjének neve: Szászi Benjámín

A diplomaterv címe: *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási motívumai és pályaképe*

A témát kiadó önálló szervezeti egység neve:

A belső konzulens neve és beosztása:

Dr. Suhajda Csilla Judit, egyetemi docens

A külső konzulens neve (ha van): -

Kulcskifejezések: halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, tanulási motiváció, továbbtanulási motívum, tanulási ambíciók, pályakép, jövőkép, életkép, pályaaorientáció, alulmotiváltság, tanulási motívumok, motivációs dimenziók, motivációs sávok, szociokulturálisan ingerszegény, elmaradottság

A dolgozat rövid leírása:

Szakdolgozatomban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (tovább)tanulási motívumainak, tanulási ambícióinak, valamint pálya-és jövőképének megismerését tűztem ki célul. Két vizsgálati módszerrel dolgoztam: tanulási motivációs kérdőívvel és a strukturált interjú módszerével vizsgáltam a tanulási motívumokat, az alulmotiváltság mögött meghúzódó ok-okozati viszonyokat és a szakmai pályaképet. Az eredményeim azt mutatják, hogy a családi háttérből és életmódból eredeztethetően a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nem motiváltak a továbbtanulásra; tanulási motivációjuk gyenge, a tanulás nem érték számukra. A szakmai pályaképük torz, valótlan információkon alapszik. A segítségük kis lépésekben, elfogadással és rengeteg munkával lehetséges.

8.3 Függelék: Nyilatkozat

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: SZÁSZI BENJÁMIN
A Hallgató Neptun kódja: 15AXC1
A dolgozat címe: A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TOVÁBBTANULÁSI MOTÍVUMAI ÉS PÁLYAKÉPE
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: AGRÁR- ÉS ÉLELMISZER-GAZDASÁGI INTÉZET
A konzulens tanszékének a neve: NEMZETKÖZI-SZABÁLYOZÁSI ÉS GAZDASÁGI JOGI TANSZÉK

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumába. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumában.

Kelt: GÖDÖLLŐ, 2024. év NOVEMBER hó 11 nap

Szászi Benjámin
Hallgató aláírása

8.4 Függelék: Nyilatkozat

NYILATKOZAT

SZÁSZI BENJÁMIN (név) (hallgató Neptun azonosítója: 15AXC1)
konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a
záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót¹ áttekintettem, a hallgatót az
irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól
tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő
védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem³

Kelt: 2024. év november hó 10. nap



belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.