

Iskolai motivációs mintákban és tanulási stratégiák fejlettségében tapasztalható társadalmi különbségek vizsgálata kilencedikes diákoknál

Középiskolás diákok körében végzett vizsgálatra alapozva tanulmányunkban a társadalmi különbségek újratermelődésével foglalkozunk. Azon elméletekhez kapcsolódunk, amelyek az oktatással kapcsolatos attitűdöket vizsgálják, az iskolai motiváció szerepét hangsúlyozzák a társadalmi különbségek újratermelődésében. A vizsgálat során önkitöltős kérdőíves módszerrel 128 kilencedikes diákot kérdeztünk meg, adatokat gyűjtöttünk társadalmi háttérükről, iskolai motivációjukról, tanulási stratégiáik fejlettségéről, valamint arról, hogy tanulás közben milyen gyakran élék át a pozitív áramlatélményt. Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbségek vannak a különböző társadalmi csoportok között az iskolai motivációs mintákban, tanulási stratégiák fejlettségében, valamint azt is láttuk, hogy szignifikáns kapcsolat van a különböző tanulási motivációs tényezők illetve az alkalmazott tanulási stratégiák fejlettsége között. A tanulási stratégiák fejlettsége nagyban befolyásolja a tanulás közben átélt élmények minőségét, ezáltal az iskolával kapcsolatos attitűdök alakulását.

Dániel Botond, szociológus, mentálhigiénés szakember – BBTE Szociológia és Szociálismunkás-képző Intézet, Kolozsvár

BEVEZETŐ

A köztudatban az iskola úgy él, mint az igazságos és nyitott verseny színtere, a felfelé történő mobilitás csatornája, hiszen „a tudás felemel”¹, a szorgalmasan tanulónak esélyt ad az érvényesülésre a „jobb életre”.

Az iskolaszociológiai kutatások azonban már a múlt század közepén megmutatták, hogy ez sajnos nem így van, oktatási rendszerünk általában megőrzi a status quot, sőt a társadalmi egyenlőtlenségek növekedéséhez is vezet. Habár az oktatási rendszer intézményesülése, az iskolahálózat kiépülése által az iskoláztatás általánosan hozzáférhetővé vált, a különböző társadalmi csoportok mégsem egyenlő mértékben részesednek a kultúrjavakból (Meleg, 1996).

Mi a magyarázata annak, hogy az oktatási rendszer hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez? A kérdésre különböző kutatók különböző válaszokat fogalmaztak meg. Egyesek szerint a társadalmi csoportok közötti különbségek fokozatos csökkentése nem érdeke a hatalmi elitnek, a társadalom intézményei arra valók, hogy az uralkodó érdekeket közvetlenül vagy közvetett módon érvényesíteni lehessen. Mások szerint az oktatási rendszer a domináns kultúra értékeit közvetíti, a norma a középosztály értékrendszerére épülő kultúra közvetítése, a rejtett szelekciós mechanizmusok miatt pedig az iskolában a középosztálybeli vagy annál magasabb státuszú szülők gyermekei tudnak sikereket elérni. Vizsgálatunkban azokhoz az elméletek-

1 „Csak a tudás az, ami felemel” – ezeket a szavakat adja Miklós Tibor szövegíró Valkay tanár úr szájába Móricz Zsigmond *Légy jó, mindhalálig*-jének musical változatában.

hez kapcsolódunk, amelyek az oktatással kapcsolatos *attitűdöket* vizsgálják, az iskolai motiváció szerepét hangsúlyozzák a társadalmi különbségek újratermelődésében.

Kutatásunk során, amelyet 128 kilencedikes gimnazista körében végeztünk a gyergyószentmiklósi Salamon Ernő Gimnáziumban 2010 februárjában, elsősorban nem a társadalmi különbségek újratermelődését vizsgáltunk, hanem arra voltunk kíváncsiak, melyek azok a tényezők amelyek befolyásolják azt, hogy a diákok tanulás közben milyen gyakorisággal élnek meg áramlat élményeket. A felmérés egy mentálhigiénés beavatkozó programot megalapozó kutatás szerepét töltötte be, és egy 50 órás tréningprogram követte. A kutatás során a tanulást meghatározó tényezők közül az iskolai motivációt, a tanulási stratégiák fejlettségét, a lelki immunrendszer fejlettségét, az áramlat-élmény gyakoriságának előfordulását, valamint az ezek közötti összefüggéseket vizsgáltuk.

Természetesen mindezek mellett a diákok szociokulturális háttérét is figyelembe vettük és összevetettük az iskolai motivációval, tanulási stratégiák fejlettségével. Ennek hatására születtek meg azok az eredmények, amelyek végül tükrözték a társadalmi különbségek újratermelődését, és amelyeket ebben a tanulmányban bemutatunk.

AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÚJRATERMELŐDÉSE

A társadalmi igazságosság és az esélyegyenlőség kérdése a liberalizmus térnyerésével vált hangsúlyossá. A korábbi társadalmakban érvényes arisztokráciával – azaz származás szerinti hierarchiával –, szemben a meritokrácia, azaz az érdem szerinti hierarchia vált releváns elvvé. A hangsúly az egyéni teljesítményre és a versenyre helyeződött. Az iskolarendszerre úgy tekintettek, mint amely intézményes garanciáját jelenti a meritokratikus elv megvalósulásának, itt ugyanis az egyéni teljesítmények mérhetővé tehetőek a tanulmányi eredményeken keresztül, ezáltal a társadalom számára ezek a teljesítmények értelmezhetővé válnak.

Az oktatási rendszer a kultúráközvetítés és -formálás, a lojális állampolgárok kitermelése valamint a tudásátadás és munkaerő-utánpótlás biztosítása mellett egy újabb funkcióval gazdagodott. Az iskola a társadalmi mobilitás csatornájává vált, az igazságosabb társadalom megvalósításának eszközévé, melynek segítségével az esélyek elvileg mindenki számára egyenlően adottak lettek a tudás, a tulajdon, a munka megszerzésére, a társadalmilag előnyös pozíciókba való bekerülésre (Meleg, 1996).

A tapasztalat azonban mást mutatott. Már a huszadik század elején végzett iskolaszociológiai kutatások is azt mutatták, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportok fiataljai a tényleges arányuknál jóval kisebb százalékban vesznek részt a középiskolai és felsőfokú oktatásban. A különböző értékesnek elfogadott társadalmi célokhoz különböző iskolatípusok vezettek, ezen iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele nagyrészt megfelelt az adott iskolatípussal elérhető társadalmi státusszal. Kutatások hosszú sora bizonyította, hogy az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt mégis újratermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek, a jelenség mögött húzódó okok megtalálása pedig egyik központi problémájává vált az oktatásszociológiai vizsgálatoknak.

A nagy érdeklődésnek megfelelően számos magyarázat is született. A *konfliktus-paradigmában* született magyarázatok szerint a társadalmi csoportok közötti különbségek fokozatos csökkentése nem érdeke a hatalmi elitnek, a társadalom intézményei arra valók, hogy az ural-

kodó érdekeket közvetlenül vagy közvetett módon érvényesíteni lehessen. Az iskolákban olyan rejtett mechanizmusok működnek, amelyek hosszú távon konzerválják a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezen látens folyamatok mögött a meglévő egyenlőtlenségek fennmaradását szolgáló ideológia áll.

Más magyarázatok szerint az oktatási rendszer a domináns kultúra értékeit közvetíti mind az oktatás tartalmában, szervezésében, munkamódszereiben, mind pedig kommunikációs mintáiban. Az iskolában a norma a középosztály értékrendszerére épülő kultúra közvetítése, *szelekciós mechanizmusain* keresztül pedig az iskola a középosztálybeli vagy annál magasabb státuszú szülők gyermekeit jutalmazza. Azok tudnak az iskola követelményeinek megfelelni, akik a családi szocializáció során olyan szubkultúrát sajátítottak el, amely nincs távol az oktatás során közvetített kultúrától, akik az iskolában közvetített tudást saját tudásként, meghitt ismeretként kezelik.

Az említett *társadalmi szelekciós eszközök* egy része az oktatási rendszer struktúrájából fakad. A különböző iskolatípusokba különböző tanulmányi eredmények alapján irányulnak a diákok, az iskolatípusok között kötelező a választás, így a fiatalok, az adott állam oktatási rendszerétől függően, akár igen korai életkorban bekerülnek egyik vagy másik oktatási pályára, az egyes intézménytípusok pedig, amint azt már említettük, különböző társadalmi státusz elérését teszik lehetővé.

A társadalmi szelekció azonban nem egyszerűen strukturális kérdés. A szelekcióhoz hozzájárul az iskolai értékelési rendszer, a kommunikációs kódrendszerben lévő kongruencia, valamint a rejtett tanterv is. Ez utóbbiaknál elsősorban Basil Bernstein nyelvi kód elméletére² illetve az 1970-es évektől az érdeklődés középpontjába került *hidden curriculum*, *implicit tanterv*, *rejtett tanterv* néven ismertté vált, az iskolában működő látens hatásrendszerre gondolunk (Szabó László Tamás, 1988). Az értékelő mechanizmusokon keresztül ugyanakkor, nem tudatos módon, az iskola a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekké transzformálja, ezáltal pedig kijelöli a tanulók jövőbeli életpályáját is (Meleg, 1996).

Ezeknek a rejtett jelenségeknek (a tanulmányi eredmény, interperszonális kapcsolatok, kommunikációs kódrendszer, rejtett tanterv) hatására a diákokban különböző *iskolával kapcsolatos attitűdök* alakulnak ki, tolerancia-intolerancia formájában. Akik toleránsabbak az iskolával, tanulással szemben, hajlamosabbak a hosszú távú képzést választani. A hosszú távú képzés magasabb kulturális tőkét jelent, ez pedig késleltetett jutalomként magasabb társadalmi státusszá konvertálható. Ezzel szemben, akik számára az iskola nem biztosít sikerélményeket, intoleránsabbak a tanulással szemben, a rövid távú képzést választják, hamarabb kilépnek a munkaerőpiacra. Azonnali jutalmuk a viszonylag korai életkorban megszerzett anyagi önállóság, azonban hosszú távon alacsony társadalmi státuszban maradhatnak (Meleg, 1996).

2 „Bernstein (1974–1977.) szerint a nyelvi kódok közötti eltérések a beszélők szociokulturális háttérének különbségeit tükrözik. A munkásosztály tagjainak jellegzetes nyelvi kódja azért korlátozott (restricted) és azért egyszerű, mert e beszélők mindennapi interakcióira meglehetősen behatárolt és stabil szociokulturális környezetben kerül sor. A korlátozott kódok a grammatikai komplexitás és a nyelvi diverzitás viszonylag alacsony szintjén működnek, mivel a lakóhelyi közösségek és a munkásosztálybeli szomszédság tagjainak közös élményei „sűrű szövésűek”, s ezért kidolgozott nyelvi kód nélkül is értik egymást. A középosztálybeliek közös élményei ellenben lényegesen ritkább szövésűek, interakcióiknak pedig különféle szociális és kulturális hálózatok szolgálnak színterül. Bernstein kijelenti, hogy a középosztály tagjai ezért használnak olyan összetettebb nyelvi kódot, amely nem hagyatkozik hallgatóságos előfeltevésekre és a háttérben meghúzódó közös ismeretek gazdag tárára. Bernstein szerint a nyelvi stílusok közötti eltérésekért felelős fő változó az osztályhelyzet”. (Fuchs – Case, 2002)

Az oktatási rendszer természetesen nem önmagában termeli újra a társadalmi különbségeket, a családi nevelésnek, a család értékrendjének és kultúrájának szintén jelentős a hatása (Lawton, 1996). Léteznek más strukturális hatások, a különböző társadalmi csoportokra különböző magatartási és erkölcsi szabályok rendszere (éthosz) jellemző, különböző tartós beállítódási módok (habitus) határozzák meg azt a módot, ahogyan a családok és az egyének értékelik az oktatást, ahogyan a pályaválasztáshoz viszonyulnak (Bourdieu, 1996).

A VIZSGÁLT JELENSÉGEK MEGHATÁROZÁSA

Vizsgálatunkban azokhoz a kutatásokhoz illetve elméletekhez kapcsolódunk, amelyek az oktatással kapcsolatos *attitűdöket* vizsgálják, az iskolai motiváció szerepét hangsúlyozzák a társadalmi különbségek újratermelődésében.

A következőkben nézzük meg tehát, hogy a vizsgálat során hogyan konceptualizáltuk és operacionalizáltuk a tanulási motivációt, a tanulási stratégiák fejlettségét, a tanulás közben megélt áramlatélményt, illetve milyen kérdéseket használtunk a diákok szociokulturális hátterének a felméréséhez.

A **tanulási motiváció** Réthy Endréné szerint „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (Réthy, 2003). A diákok tanulásához való viszonyát különböző motívumok befolyásolhatják. A szakirodalomban többféle osztályozása is létezik a tanulási motiváció tényezőinek. A legelterjedtebb elképzelés szerint beszélhetünk külső (extrinzik) vagy belső, önjutalmazó (intrinzik) motivációról. Más elméletek szerint három olyan motívumcsoport különíthető el, amelyeknek különösen nagy jelentősége van az iskolai tanulás szempontjából. Az egyik a tanuló önbecsülési igényéhez kapcsolódik, a másik a tudás és megértés iránti igényből táplálkozik, a harmadik az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok megteremtését célozza (Tóth, 2005).

Mi a fogalmak meghatározása során, majd később a mérés során magyar szerzők által kidolgozott osztályozást alkalmaztunk a vizsgálati kérdőívvel együtt (Kósáné, Porkolábné, Ritoók, 1984). Az osztályozás, illetve a kérdőív a következő hat motívumot tartalmazta: továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola; érdeklődés, kutatás; elmélyülés, kitartó munka; jó jegy az iskolában; megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban; jutalom a családban.

A **tanulási stratégia** azoknak a tanulási módszereknek az összessége, amelyeket a tanulók használnak annak érdekében, hogy minél hatékonyabban közelítsenek az új információhoz és fejlesszék a tanulásukat. Ezek a stratégiák olyan technikákat és eljárásokat tartalmaznak, mint a rendszerezés, memorizálás, célkitűzés, tervezés, segítségkérés, tananyagok megértése (Zimmerman és Martinez-Pons, 1990 idézi Liu, 2009). A tanulási stratégiák szintén sokféle csoportosítását lehet megtalálni a szakirodalomban. Egyes osztályozások szerint léteznek kognitív, viselkedési és metakognitív tanulási stratégiák. A kognitív stratégiák az újonnan megszerzett tudás megjegyzésére és felidézésére, megértésére vonatkozó tevékenységeket foglalja magába. A viselkedési stratégiák olyan tevékenységeket tartalmaznak mint a jegyzetkészítés, házi feladatok elkészítésének módjai, a tanulási környezet igazítása és szabályozása, a nehézségek során aktív segítségkérés. Végül a metakognitív

stratégiák olyan tevékenységeket foglalnak magukba, amelyek az önfelmérést, önértékelést, a gyengeségek és erősségek felmérését, a tanulási folyamatra való reflektálást segítik (Liu, 2009).

Továbbá jól használható és könnyen érthető az az osztályozás, amelyet Kozéki és Entwistle közöl. A szerzők szerint három alaptípust lehet megkülönböztetni a tanulási stratégiákat illetően: a mélyreható tanulást, a szervezett tanulást és a mechanikus (reprodukáló) tanulást. A *mélyreható tanulás* a dolgok megértésére törekszik, jellemzője az összefüggések megragadása, rendszerszemlélet, az új ismeretek régihez való kapcsolása, következtetések levonása. A *szervezett tanulás* a rendszeresség, a jó munkaszervezés alapkövetelményeire épül. A *mechanikus (reprodukáló) tanulás* esetén az elsődleges cél az ismeretek rövidtávú, minél pontosabb felidézése. A részletek megjegyzésére épül, kevés szerepet kap az összefüggések felkutatása. Attól függően, hogy a diák milyen technikákat alkalmaz, haladhat a mechanikustól a mélyreható tanulás felé. Kozéki és Entwistle egy kérdőívet is kidolgozott, ami alapján megtudhatjuk, hogy egy tanuló milyen stratégiát használ arra, hogy elsajátítsa az adott anyagot. A kérdőív a technikák mellett a motivációs elemeket is vizsgálja, éppen ezért a tanulási orientáció kérdőív megnevezést viseli (Kozéki, Entwistle, 1986).

Az *áramlatélmény* (flow-élmény) legismertebb meghatározása Csíkszentmihályi Mihálytól származik. Megfogalmazásában az áramlatélmény a tökéletes élmény alapja, az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörpül mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán saját magáért (Csíkszentmihályi, 2001). Csíkszentmihályi szerint természetes állapotunkban az új dolgok tanulásában örömet lelünk, az örömteliség pedig életünk minőségének egyik fontos meghatározója, az áramlatélmény velejárója. Az örömteli tanulási folyamat minden egyes állomása hozzájárul a tanuló énjének egyre összetettebb kifejlődéséhez, az örömteli élmények lehetőségét nyújtanak a lelki fejlődésre, az én komplexebbé válására, rendet teremtenek a tudatban. Ez az áramlatélmény kulcsa.

Csíkszentmihályi szerint az örömteli élmény kialakulásának számos feltétele van: olyan feladatot kell vállalnunk, amelynek elvégzésére van esélyünk és képességünk, képesnek kell lennünk rá, hogy arra összpontosítsunk, amit éppen teszünk, a tevékenység céljai világosak kell legyenek és azonnali visszacsatolás kell a rendelkezésünkre álljon. Erőlködés nélkül, elköteleződéssel kell cselekednünk, a tevékenység elő kell segítse a kontroll érzést, időérzékelésünk megváltozik, a léttel való foglalkozásunk megszűnik, majd a tevékenység végén paradox módon az éntudat érzése még jobban megerősödik. Mindezek összesen nem szükségszerű feltételei az áramlatélmény kialakulásának, azonban jelentős szerepet játszanak ebben (Csíkszentmihályi, 2001). Léteznek olyan személyiségvonások is, amelyek megkönnyítik a flow-élmény létrejöttét, ezeket Csíkszentmihályi az autotelikus személyiség típus jellemzőinek tartja.

Csíkszentmihályi szerint azonban, sajnálatos módon, idővel a fejlődés és az öröm közötti természetes kapcsolat erősen meggyengül. Az iskolás korban a tanulást hirtelen kívülről jövő elvárások irányítják, és az új dolgok elsajátításának izgalma fokozatosan eltűnik (Csíkszentmihályi, 2001). Kutatásunk egyik fontos vizsgálati kérdése az volt, hogy a kilencedikes diákok mennyi örömet lelnek az iskolai és otthoni tanulásban, mennyire gyakran tudnak áramlatélménybe kerülni?

A KUTATÁS CÉLJA ÉS A VIZSGÁLT NÉPESSÉG

Kutatásunkban a gyergyószentmiklósi Salamon Ernő Gimnázium kilencedikes diákjait vizsgáltuk. Amint azt már említettük a kutatás egy mentálhigiénés projekt háttéréül szolgált. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy feltárja: a tanulást befolyásoló tényezők közül melyek vannak összefüggésben a tanulási stratégiák fejlettségével, a tanulás közben átélt áramlatélmény gyakoriságával, tehát a beavatkozó tréningprogram során milyen területek fejlesztésére érdemes odafigyelni.

A beavatkozás szempontjából azért választottuk ezt a korcsoportot, mivel az iskolaváltás következtében, a gimnáziumba lépés során egy új környezetbe, új kihívások elé kerülve kell helytálljanak. Nemcsak új közösségbe kell beilleszkedjenek, hanem új tanulási követelmények elé is vannak állítva. Az osztályfőnökök szerint a diákok viszonylag nehezen alkalmazkodnak ezekhez a megváltozott körülményekhez. Az általános iskolában működő tanulási stratégiák már kevésbé hatékonyak és ez a diákok eredményességén is megmutatik, sok diáknak jelentős mértékben csökken a tanulmányi átlaga.

Osztályfőnöki órákon 128 diákot értünk el, ők töltötték ki a kérdőíveket. Ez közel teljes körű lekérdezést jelent az iskola kilencedikesei körében. A kérdőívek kitöltése önkéntes volt, a nevek kezdőbetűi a pre- és poszt-tesztek összehasonlíthatósága miatt rögzítésre kerültek. Az adatfelvételre 2010 januárban került sor, ez a beavatkozáshoz választott csoport esetén a pre-teszt felvételét is jelentette. (A beavatkozás utáni mérésre 2010 június elején került sor, szintén osztályfőnöki órán.)

A KUTATÁS MÓDSZEREI

Kutatásunkban a lelki immunrendszer, az áramlatélmény gyakorisága, a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák fejlettsége közötti összefüggéseket vizsgáltuk, valamint a jelenségek mögötti társadalmi különbségeket.

Mindezek felmérése érdekében egy kérdőívcsomagot használtunk, amely a következő kérdőívekből volt összeállítva: Oláh Attila által összeállított Psychological Immun System Inventory a lelki immunrendszer fejlettségének felmérésére (Oláh, 1999), a szintén Oláh Attila által kidolgozott Flow kérdőív módosított változatát a tanulás közben átélt áramlatélmény gyakoriságának felmérésére, illetve az iskolai motiváció, valamint a tanulási stratégiák fejlettségének felmérésére a már említett szerzők kérdőíveit.

Az iskolai motiváció felmérésére Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné kérdőívét használtuk. A kérdőív 31 itemet tartalmaz, a diákok minden kijelentést egy ötfokú skálán pontozhattak, attól függően, hogy mennyire tartották rájuk jellemzőnek. Hogy kezelhetőbbé tegyük ezt a mérőeszközt, idéznék néhány itemet: „Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok”, „Csak azt szoktam megtanulni ami érdekkel”, „Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte”, „Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy lemaradok a társaimtól”, „Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok”, stb.

A tanulási stratégiák fejlettségének felmérésére Kozéki és Entwistle tanulási orientációs kérdőívét használtuk. A kérdőív 60 itemet tartalmaz, amelyet a diákok ötfokú skálán kellett értékeljenek. A kérdőívből megtudhatjuk, hogy egy tanuló az egyes stratégiákat (reprodukáló, szervezett, mélyreható) milyen arányban használja arra, hogy elsajátítsa az anyagot. A kérdőív a

technikák mellett a motivációs elemeket is vizsgálja, ezért a tanulási orientáció megnevezést viseli. Ebből a kérdőívből is idéznék néhány itemet: „*Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni azzal, amit más tantárgyból tanulunk*”, „*Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet*”, „*Nagyon izgulok, amikor a tanárok a munkámat értékelik*”, „*Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az iskolában*”, „*Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra*”. „*Mindig gondosan megszervezem a munkámat*” stb.

A **tanulás közben átélt áramlatélmény** gyakoriságának felméréséhez Oláh Attila kérdőívének egy módosított változatát használtuk. Az Oláh-féle kérdőív 20 kérdést tartalmaz a megélt élményekkel kapcsolatosan. Mi ezt két élethelyzetre alkalmaztuk: az iskolai és az otthoni tanulásra. Ugyanakkor a kérdőívben az is szerepel, hogy a diák mennyire értékeli kihívásnak a tanulást és milyennek tartja az ehhez szükséges képességeit.

Az örömteli élmény keletkezésének számos feltétele közül az egyik, hogy olyan feladatot vállaljunk, amelynek elvégzésére van lehetőségünk, képességünk. A meglévő képességek és az ezzel összhangban lévő követelmény feltétele az áramlatélmény kialakulásának. A *szorongás*, *aggodalom* érzéseit akkor éljük át, amikor képességeink és a követelmények között disszonáns kapcsolat van, amikor jóval alacsonyabbnak értékeljük a meglévő képességeink szintjét a feladat elvárásaihoz képest. Magas képességek, alacsony feladatkihívás esetében az *unalom*, az egyaránt alacsony képességek és kihívás esetében az *apátia* érzése kerít hatalmába.

A pozitív illetve negatív élmények (apátia, unalom, szorongás) megélésének gyakoriságát egy ötfokú skálán méri a kérdőív. Ennek elemei: 1 – nagyon kevésbé (majdnem soha), 2 – valamennyire (néha), 3 – eléggé (eléggé), 4 – meglehetősen (meglehetősen), 5 – nagyon (majdnem mindig).

A kérdőív ilyen és ehhez hasonló itemeket tartalmaz: *Amikor otthon tanulok, akkor általában azt mondhatom, hogy ... szeretem az ilyen alkalmakat; figyelmem elkalandozik; ideges leszek; belemerülök a tevékenységbe; unalom fog el; izgalmas próbatétel számomra és élvezem, hogy tudom csinálni, amit kell; stb.*

A standardizált kérdőívek mellett olyan kérdéseket is feltettünk, amelyek a diákok **szociokulturális háttérére vonatkoztak**. Rögzítettük a válaszadó diák nemét, lakhelyének típusát (városi, vidéki), édesapja iskolai végzettségét, foglalkozását, munkahelyét és a testvérek számát.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A VIZSGÁLT NÉPESSÉG SZOCIO-DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

A 128 válaszadó diák egyharmada fiú és kétharmada lány. Ez az arány nem meglepő, tudva azt, hogy gimnáziumi, elméleti oktatásról van szó. A diákok nagyobb része (58,6 százalék) a környező községek lakója, a városiak aránya alig több mint 40 százalék. A legtöbb diák otthonról jár iskolába – a diákok fele ingázik, közel 40 százaléka pedig Gyergyószentmiklóson lakik –, így a maradék 10 százalék képezi a bentlakók csoportját.

A fiatalok családi háttérének vizsgálatakor elsősorban az apák iskolai végzettségére voltunk kíváncsiak. Szociológiai kutatásokban az apák végzettsége jelenti a családi háttér egyik leggyakrabban használt mutatóját, és azokban az esetekben, amikor nincs mód arra, hogy mindkét

szülő iskolázottságát, foglalkozását, munkahelyét, jövedelmét is megkérdezzük az apák iskolázottságát szokás vizsgálni³ (Babbie, 2004).

Az eredmények azt mutatják, hogy alig van olyan szülő, akinek csak általános iskolai végzettsége lenne (2,38%), 38 százaléka szakiskolát végzett, 38 százaléka érettségizett, 21 százalékának egyetemi végzettsége van. A vidéki és városi diákok között szignifikáns különbség tapasztalható az apák iskolai végzettségének tekintetében ($p=0,019$). Míg a városi diákok esetén az apák 35,3 százalékának van felsőfokú végzettsége és 33,3 százalékuknak érettségije, addig a vidéki diákok esetén az apák csupán 12 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel és 41,3 százalékuk érettségivel. A szakiskolát végzett szülők aránya ennek megfelelően vidéken magasabb (44 százalék) mint városban (29,4 százalék).

A KILENCEDIKES DIÁKOK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

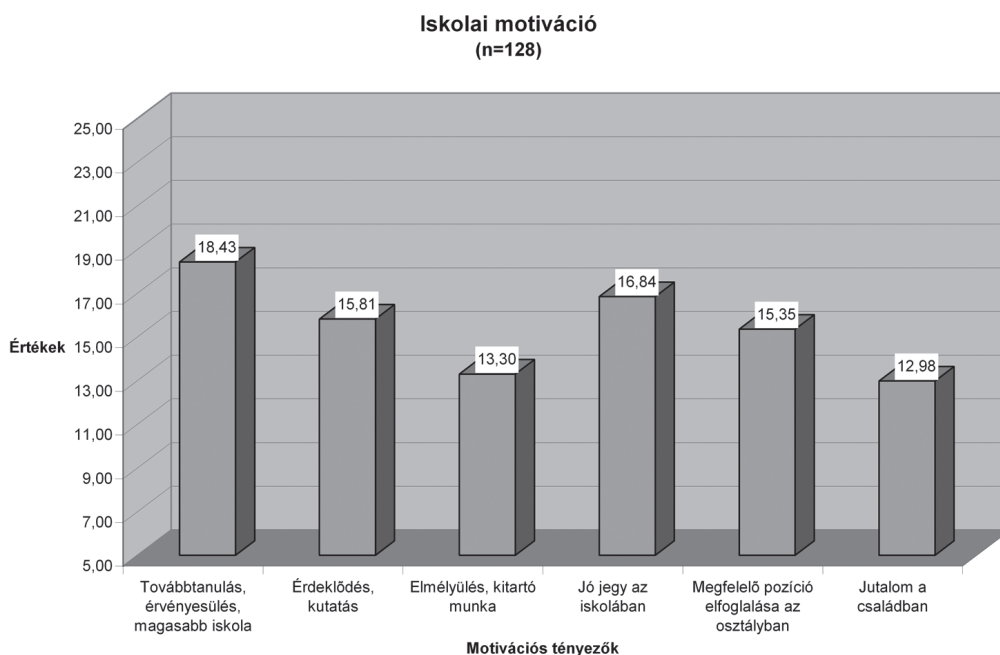
A tanulással szembeni attitűd azt mutatja, hogy a diákok hogyan viszonyulnak saját tanulásukhoz, az előttük álló tanulási feladathoz, mi motiválja őket abban, hogy tanuljanak. A gyermekkorban tanulás fő vezetője a kíváncsiság, az érdeklődés, a tanulás jutalma a felfedezés örömeiből fakad. J.S. Bruner szerint a tanulni akarás olyan belső motívum, amelynek mind forrása, mind a jutalma önmaga gyakorlásában van (Bruner, idézi Oroszlány, 1998). Az iskolába lépéssel azonban egyre nagyobb szerepet kapnak a külső motiváló tényezők a belső motiváló tényezők rovására, az új dolgok felfedezésének varázsa fokozatosan eltűnik.

A tanulási motiváció feltárására az általunk használt kérdőív szerzői (Kósáné, Porkolábné, Ritoók) hat motívumot különböztetnek meg. A továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskolába való sikeres bekerülés motívuma egyfajta hosszútávú célként, irányként jelenik meg a tanulók esetében. Az érdeklődés, kutatás mutatja leginkább azt a motivációs tényezőt, amit az igazi belülről jövő irányítottságnak feleltethetünk meg, ehhez kapcsolódik az elmélyülés, a kitartó munka motívuma is. A külső motivációs tényezők közül a szerzők az iskolában szerzett jegyeket és a tanárok és diáktársak részéről jövő elismerést különítik el. Ez utóbbi társas helyzetekből fakadó motívum is, amely az egyén csoportban elfoglalt helyéhez köthető, és amelyet a szerzők az osztályban való megfelelő pozíció elfoglalásának neveztek. Utolsóként – mint külső motiváló tényező –, a családi jutalom jelenik meg. Az itemek megfogalmazásából kitűnik⁴, hogy ezt értelmezhetjük úgy is, mint a szülők motiváló tevékenységének egy részét.

A kilencedikes diákok csoportjára összességében a következő motivációs minta rajzolódott ki (az egyes tényezők lehetséges minimuma 5 pont, maximuma 25 pont):

3 Az apák iskolai végzettsége ugyanis rendszerint korrelál az anyák iskolai végzettségével, a munkaerőpiaci helyzettel és a jövedelemszinttel is.

4 Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte; Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok érte; Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak; Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza; A jó tanulást a szüleim jutalmazzák.



1. ábra. A diákok iskolai motivációs mintájának bemutatása

Amint az ábrán is láthatjuk a vezető motivációs tényező a továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskolába való sikeres továbblépés (18,43 pont). Gimnáziumról lévén szó ez az eredmény nem okoz különösebb meglepetést. A gimnáziumi, elméleti oktatás, ugyanis a köztudatban úgy él, mint a felsőoktatás előszobája, a gimnázium végzősei rendszerint egyetemeken tanulnak tovább. A kilencedikes diákok esetén a második lehangsúlyosabb motívum a jó jegy szerzése az iskolában (16,84 pont). Csupán a jegy után következik az érdeklődés és kutatás motívuma (15,81 pont) valamint a közösség elismerése, megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (15,35 pont). A két leggyengébb ösztönző tényező az elmélyülés és kitartó munka (13,30 pont), valamint a családi jutalom (12,98 pont).

A **motivációs minták belső szerkezetének vizsgálatakor** azt látjuk, hogy a családi ösztönzés pozitívan korrelál a továbbtanulással ($r=0,318$), az osztályban való jó pozíció elfoglalásával ($r=0,244$), a jó jegy szerzésével ($r=0,207$), és az elmélyülés-kitartás mértékével ($r=0,207$). Nincs viszont közvetlen kapcsolatban a *tananyag iránti érdeklődéssel, kutatási kedvvel*. Tehát a diákok tananyag iránti érdeklődésére nincs hatással a család motiváló-jutalmazó tevékenysége. A családi ösztönzés növeli a jó jegy illetve a pozíció szerzésének motivációját is, ugyanakkor az is látszik, hogy a család értékeli a kitartást is. Végül szintén hatással van a hosszú távú célra, a továbbtanulásra.

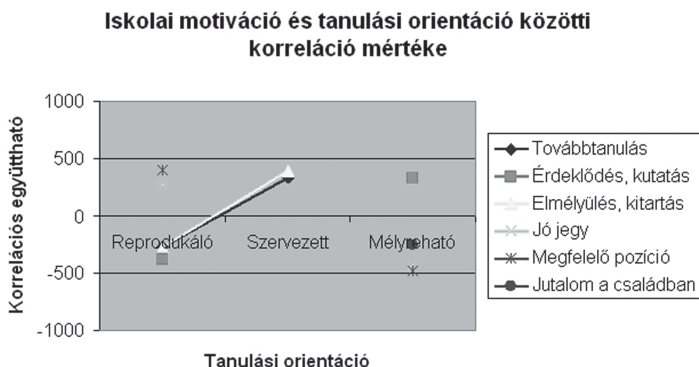
Továbbá azt is észrevettük, hogy a tananyag iránti érdeklődés korrelál az elmélyüléssel-kitartással, valamint a továbbtanulással is, fordítottan korrelál viszont a jó jegy szerzésének motívumával. Tehát minél fontosabb a diák számára az elmélyülés, érdeklődés (tehát minél magasabb pontszámot mutat az érdeklődés motivációs tényezőhöz tartozó itemeknél) annál kevésbé motiválja a jó

jegy (annál alacsonyabb pontszámot ér el a jó jegy motiváló tényezőhöz tartozó itemeknél). *A külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motiváló tényezők között ellentétes kapcsolatot találunk.*

A KILENCEDIKES DIÁKOK TANULÁSI STRATÉGIÁINAK FEJLETTSÉGE

Láttuk, hogy Kozéki és Entwistle meglátásában a tanulási stratégiák fejlettsége szerint a diákok haladhatnak a mechanikustól a mélyreható tanulás felé. A kérdőív eredményeit összesítve azt találjuk, hogy a kilencedikes diákok közel azonos arányban használják a különböző fejlettségi szintű tanulási stratégiákat: a reprodukáló illetve szervezett stratégia aránya 32-32 százalék, a mélyreható stratégiáé 36 százalék. Azonban az értékek minimum és maximum értékeit és szórást megvizsgálva azt látjuk, hogy bizony jócskán lehetnek egyéni eltérések a diákok között: a reprodukáló stratégia aránya 20,93 és 40,38 százalék között, a szervezett stratégia aránya 23,65 és 42,16 százalék között, a mélyreható stratégia aránya pedig 28,28 és 44,89 százalék között mozog. Amint azt hamarosan látni fogjuk, ezek a különbségek sok mindent megmagyaráznak.

A vizsgálat során arra is fény derült, hogy szoros összefüggés van *a tanulási stratégiák és a tanulást motiváló tényezők között: az egyes stratégiák mögött más-más tanulási motívumok állnak.*



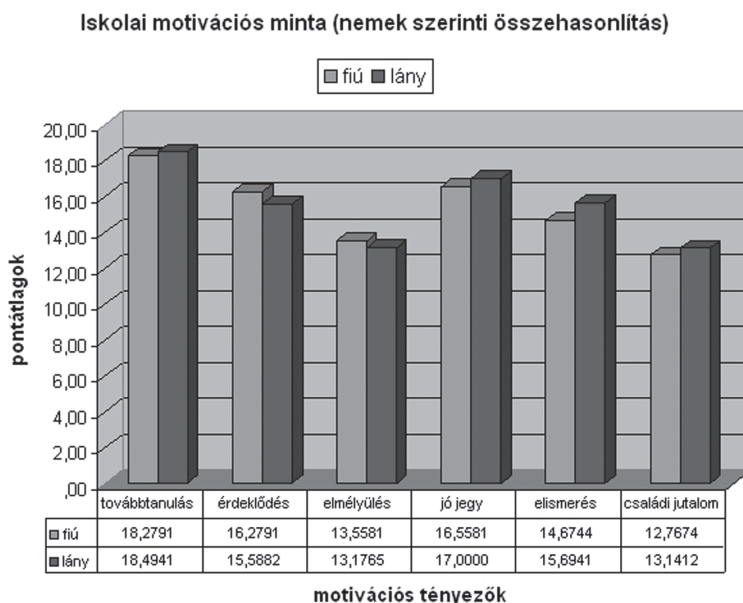
2. ábra. Az iskolai motiváció és a tanulási orientáció közötti korreláció mértéke

Akik számára a jó jegy szerzése és az osztályban való megfelelő pozíció elfoglalása a fő motiváló erő inkább reprodukáló stratégiát alkalmaznak a tanulásban ($r=0,273$; $p=0,002$ a jó jegy illetve $r=0,399$; $p=0,000$ a pozíció esetén). A továbbtanulás és az elmélyülés mint motívum a szervezett stratégiával függ össze ($r=0,337$; $p=0,000$ illetve $r=0,389$; $p=0,000$), míg az érdeklődés és kutatás mint motívum a mélyreható stratégiához kapcsolódik ($r=0,334$; $p=0,000$). A mélyreható stratégia használatának aránya negatívan korrelál a jó jegy, az osztályban elfoglalt pozíció és a családi jutalom motiváló erejével, ugyanakkor a továbbtanulás, az érdeklődés és az elmélyülés, kitartás negatívan korrelál a reprodukáló stratégia használatának arányával.

A *társadalmi különbségek vizsgálatakor* elsősorban a nemek, a településtípus és a szülők iskolázottsági háttere szerinti különbségeket akartuk feltárni, olyan különbségeket, amelyek a diákok iskolai motivációjában és tanulási stratégiáik fejlettségében nyilvánulnak meg.

Viszonylag kevés szignifikáns különbséget találtunk az egyes társadalmi csoportok között, a különbségek nagyrésze csupán jelzés értékű, és ezek bizonyításához további vizsgálatok is szükségesek. Mindennek egyik oka az alacsony elemszámban keresendő, hiszen csupán 128 eset állt a rendelkezésünkre.

A **nemek szerinti** eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy *néhány jelzés értékű különbség fedezhető fel* a fiúk és lányok iskolával és tanulással kapcsolatos motivációs mintáiban.



3. ábra. Az iskolai motivációs tényezők erősségében tapasztalt különbségek fiúk és lányok között

A fiúk esetében valamivel erősebb a tananyag iránti érdeklődés és az elmélyülés, mint a lányok esetében. A lányoknál a továbbtanulás, a jó jegy szerzése, a családi jutalom valamint az osztálytársaktól és tanároktól érkező elismerés erősebben motivál, mint a fiúknál.

Ami az alkalmazott tanulási stratégiákat illeti, a fiúk magasabb pontszámot értek el a mélyreható és a szervezett tanulási stratégiák esetén mint a lányok (66,47 és 59,37 pont, míg a lányok esetében ez 64,64 és 55,65 pont). Ezek közül a szervezett tanulási stratégia esetén tapasztalt különbség szignifikáns ($F=4,662$; $p=0,033$). Ha a különböző tanulási stratégiák arányát nézzük, akkor alig tapasztalunk különbséget a fiúk és a lányok között. Ami jelzés értékű, hogy a lányoknál 1 százalékkal nagyobb a reprodukáló orientáció aránya, a fiúknál a szervezett orientáció aránya.

	Reprodukáló	Szervezett	Mélyreható
Fiúk	30,94	32,51	36,54
Lányok	31,90	31,45	36,64

1. táblázat. Az alkalmazott tanulási stratégiák arányainak összehasonlítása nemek szerint

A **településtípus** szerinti eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy a vidékieknél valamivel magasabb a jó jegy szerzésének motivációja, a tanárok és osztálytársak elismerésének kivívása valamint a családi jutalom motiváló hatása. Feltételezhetjük, hogy a vidéki diákokban, akik frissen kerültek fel a városi gimnáziumba nagyobb a vágy a bizonyításra, az osztályközösségnek és a tanári karnak való megfelelésre, ugyanakkor otthon is jobban ösztönzik őket.

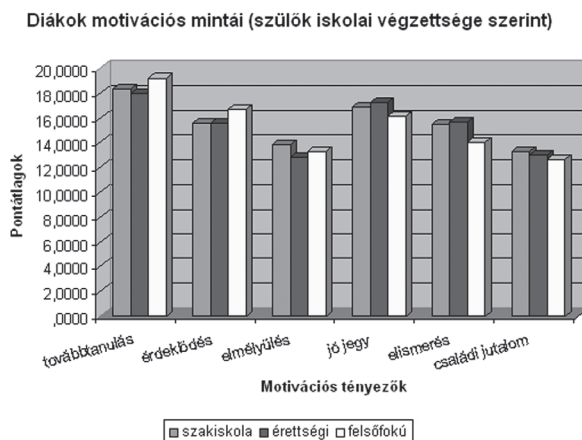
Településtípus		Motivációs tényezők					
		Továbbtanulás	Érdeklődés	Elmélyülés	Jó jegy	Elismerés	Családi jutalom
Város	Átlag	18,52	16,50	13,22	16,56	14,79	12,84
	Esetszám	53	53	53	53	53	53
	Std. Szórás	3,20	2,81	3,00	2,99	3,99	3,62
Vidék	Átlag	18,34	15,33	13,36	17,05	15,74	13,13
	Esetszám	75	75	75	74	75	75
	Std. Szórás	3,24	3,64	3,42	3,00	3,45	4,14
Összesen	Átlag	18,42	15,82	13,30	16,85	15,35	13,01
	Esetszám	128	128	128	127	128	128
	Std. Szórás	3,22	3,36	3,24	3,00	3,70	3,92

2. táblázat. A diákok tanulási motivációs mintájának összehasonlítása településtípus szerint

Az összehasonlítások itt sem mutatnak statisztikailag szignifikáns különbségeket, viszont a jó jegy szerzése és a diáktársaktól, illetve tanároktól kapott elismerés esetén elég látványos a 0,5-1 pontnyi különbség a motivációs pontszámban.

Ami a tanulási stratégiák fejlettségét illeti, minimális eltérések tapasztalhatóak csupán az átlagok között.

Vizsgálatuk szempontjából a legérdekesebb a **szülők iskolázottsági szintjét** összevetni a diákok iskolai motivációs mintáival és a használt tanulási stratégiáik fejlettségével. Az iskolai motiváció esetén több motivációs tényező között is jelzés értékű különbséget találunk. Az alacsonyabb iskolai végzettségű apákkal rendelkező diákok esetében a jó jegy, az elismerés és a családi jutalom esetén is magasabb pontátlagot kaptunk, mint a felsőfokú végzettségű apákkal rendelkező diákok esetében. A helyzet viszont fordított a továbbtanulás valamint az érdeklődés motívumainál. Ezen különbségek közül a legtöbb jelzés értékű különbség, csupán az osztálytársaknak és tanároknak való megfelelés, a tőlük származó elismerés motiváló tényezője esetén találtunk szignifikáns különbséget a különböző csoportok között ($F=2,775$; $p=0,044$).



4. ábra. A diákok motivációs mintáinak összehasonlítása a szülők iskolai végzettsége szerint

Ami a tanulási stratégiák fejlettségét illeti, azt találtuk, hogy szignifikáns kapcsolat van az apák iskolai végzettsége és a diákok által alkalmazott tanulási stratégiák fejlettsége között, mégpedig olyan módon, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál kisebb arányban használja a diák a reprodukáló tanulási stratégiát ($r = -0,253$; $p = 0,004$). A szülők iskolai végzettségének emelkedésével ugyanakkor csökken a diákok kudarcckerülő beállítódása ($r = -0,233$; $p = 0,009$), valamint ezekre a diákokra jellemzőbb, hogy holista módon (az anyagot összefüggéseiben próbálják megérteni) közelítenek a tananyaghoz ($r = 0,235$; $p = 0,008$). Ez a holista megközelítés – a kérdőívet összeállító szerzők szerint –, a mélyreható tanulási stratégia egyik jellemzője.

AZ ISKOLAI MOTIVÁCIÓ ÉS A TANULÁSI STRATÉGIÁK FEJLETTSÉGÉNEK KAPCSOLATA AZ ÖRÖMTELI TANULÁSSAL

Amint azt a tanulmány elején már egyszer megfogalmaztuk, a szakirodalom szerint az iskolában működő különböző rejtett jelenségek (interperszonális kapcsolatok, kommunikációs kódrendszer, rejtett tanterv), valamint az elért tanulmányi eredmények hatására a diákokban különböző iskolával kapcsolatos attitűdök alakulnak ki. Ezek az attitűdök befolyással bírnak arra, hogy a fiatalok mennyire érzik jól magukat az oktatásban, milyen iskolai pályát futnak be, és végső soron hozzájárulnak a társadalmi különbségek újratermelődéséhez.

Úgy gondoljuk, hogy ebben a folyamatban igen nagy szerepe van annak is, hogy a diákok az iskolai és otthoni tanulást inkább pozitív, vagy inkább negatív élményként élik meg. Az Oláh Attila-féle kérdőív eredményei alapján azt találtuk, hogy a kilencedikes diákok esetén a flow-élmény gyakoriságának megélése a skála közepére esik: az órai tanulás esetén 2,55 míg az otthoni tanulás közben viszonylag magasabb 2,66-os értéket kaptunk az 1-5-ig terjedő skálán. A flow- és antiflow- (szorongás, unalom, apátia) élmények arányát vizsgálva azt láttuk, hogy mind tanóra közben, mind otthoni tanulás esetén az antiflow-élmények gyakorisága viszonylag magasabb (51 százalék) a pozitív flow-élmények gyakoriságánál (49 százalék).

Fontos tanulsága volt a kutatásnak az, hogy mind a tanulási stratégiák fejlettsége, mind pedig az iskolai motiváció hatással van arra, hogy a diákok milyen gyakran élnek meg örömteli folyamatként, illetve negatív élményként a tanulást.

A *tanulási stratégiák* azon technikák összességét jelentik, amelyeket a tanulók használnak. A mélyrehatóbb, komplexebb stratégiák általában eredményesebbek és hatékonyabb megoldási módokat biztosítanak a tanulási feladatokra. Láttuk, hogy a diákok között nagy különbségek is lehetnek aszerint, hogy ki milyen arányban használja az egyes stratégiákat.

A tanulási stratégiák és az áramlatélmény gyakoriságának összefüggéseit vizsgálva azt találtuk, hogy **azon diákok, akik inkább mélyreható stratégiákat alkalmaznak, gyakrabban élnek meg az áramlatélményt tanulás közben** ($r=0,378$, $p=0,000$ az órai és $r=0,268$, $p=0,003$ az otthoni tanulás esetén). **A szervezett stratégia használata növeli a flow-élmény gyakoriságát** ($r=0,578$, $p=0,000$ az órai és $r=0,542$, $p=0,000$ az otthoni tanulás esetén), **és csökkenti az antiflow-élmény előfordulását** ($r=-0,185$, $p=0,043$ az órai, valamint $r=-0,203$, $p=0,026$ az otthoni tanulás esetén), ezen belül is elsősorban a szorongást.

Ezzel szemben azok a diákok, akik inkább reprodukáló stratégiát alkalmaznak, magasabb szorongás-szintet élnek meg mind az órai ($r=0,241$, $p=0,008$) mind pedig az otthoni tanulás közben ($r=0,272$, $p=0,002$). Ebből az is látszik, hogy a kevésbé fejlett stratégiák, mint a reprodukáló stratégia – amely az ismeretek rövidtávú, minél pontosabb felidézésére irányul, és a részletek megjegyzésére épül –, érzelmi szinten is kevésbé hatékony, mint a fejlettebb stratégiák.

Ha nem az egyes stratégiákra adott pontszámokat, hanem ezek arányát vizsgáltuk, hasonló jelenséget figyelhettünk meg: a reprodukáló stratégia magasabb aránya csökkenti a flow- és növeli az antiflow-élmények kialakulását, a szervezett stratégia pedig növeli a flow- és csökkenti az antiflow-élményt.

		Flow (órán)	Flow (tanulás közben)	Antiflow (órán)	Antiflow (tanulás közben)
Reprodukáló (aránya)	Pearson korrelációs együttható	-0,361(**)	-0,354(**)	0,229(*)	0,282(**)
	Szignifikancia (2-tailed)	0	0	0,012	0,002
	N	122	122	120	120
Szervezett (aránya)	Pearson korrelációs együttható	0,431(**)	0,462(**)	-0,190(*)	-0,257(**)
	Szignifikancia (2-tailed)	0	0	0,038	0,005
	N	122	122	120	120
Mélyreható (aránya)	Pearson korrelációs együttható	-0,03	-0,074	-0,072	-0,063
	Szignifikancia (2-tailed)	0,74	0,418	0,432	0,491
	N	122	122	120	120

3. táblázat. Az alkalmazott tanulási stratégiák arányai és az áramlatélmény megélésének gyakorisága közötti összefüggések

Az iskolai motiváció hatását vizsgálva azt találtuk, hogy a belső motivációs tényezők, valamint a hosszútávú célok esetén a magasabb motivációs szint erősíti a flow-élmény kialakulásának gya-

koriságát⁵ úgy az iskolai, mind az otthoni tanulás esetén. A külső motivációs tényezők nincsenek ennyire pozitív hatással a tanulás közben megélt áramlatélmény gyakoriságára. A jó jegy szerzése mint motiváció csupán az otthoni tanulás esetén van jótékony hatással az áramlatélmény megélésére nézve, illetve a tanulás közben átélt unalom érzését csökkenti. Az osztálytársaktól és tanároktól kapott elismerés, az osztályban elfoglalt pozíció csupán az órán érzett unalomérzetet csökkenti szignifikáns mértékben⁶.

Ami az alkalmazott tanulási stratégiákat illeti, a fiúk magasabb pontszámot értek el a mélyreható és a szervezett tanulási stratégiák esetén, mint a lányok (66,47 és 59,37 pont, míg a lányok esetében ez 64,64 és 55,65 pont). Ezek közül a szervezett tanulási stratégia esetén tapasztalt különbség szignifikáns ($F=4,662$; $p=0,033$).

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban a gyergyószentmiklósi Salamon Ernő Gimnázium kilencedikes diákjait vizsgáltuk, konkrétan az iskola kilencedikes diákjait, akiket osztályfőnöki órákon, önkitöltős kérdőívek segítségével kérdeztünk meg. Összesen 128 diák vett részt a vizsgálatban. A kutatás elsősorban egy mentálhigiénés projekt háttéréül szolgált. Elsődleges célja az volt, hogy feltárja: a tanulást befolyásoló tényezők közül melyek vannak összefüggésben a tanulási stratégiák fejlettségével, a tanulás közben átélt áramlatélmény gyakoriságával, tehát a beavatkozó tréningprogram során milyen területek fejlesztésére érdemes odafigyelni.

Mindezek mellett a kutatás eredményei lehetővé tették azt is, hogy megvizsgáljuk vannak-e társadalmi különbségek a diákok egyes csoportjai között a tanulók iskolai motivációs mintái és tanulási stratégiáinak fejlettsége tekintetében. Jelen tanulmányunkban azokhoz a kutatásokhoz, illetve elméletekhez kapcsolódtunk, amelyek a diákok oktatással kapcsolatos *attitűdjeit* vizsgálják, az iskolai motiváció szerepét hangsúlyozzák a társadalmi különbségek újratermelődésében.

A **társadalmi különbségek vizsgálatakor** elsősorban a nemek, a településtípus és a szülők iskolázottsági háttere szerinti különbségeket akartuk feltárni. Megmutattuk továbbá azt is, hogy az iskolai motiváció, illetve a tanulási stratégiák fejlettsége hatással vannak arra, hogy a diákok milyen gyakran élnek meg tanulás közben áramlatélményt, mennyire jelent a tanulás örömteli vagy kevésbé örömteli folyamatot az életükben. Az iskolai motiváció, a tanulási sikerek mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok oktatással kapcsolatos attitűdjeik mennyire lesznek elfogadók, illetve elutasítók.

5 A továbbtanulás, érvényesülés magas motivációja szignifikánsan erősíti a flow-élményt mind órán ($r=0,413$, $p=0,000$), mind pedig otthoni tanulás esetén ($r=0,285$, $p=0,002$), és csökkenti az antiflow-élményt órákon ($-0,198$, $p=0,031$). Az érdeklődés, kutatás magas motivációja erősíti a flow-élményt mind órákon ($r=0,191$; $p=0,035$), mind pedig otthoni tanulás esetén ($r=0,189$; $p=0,037$), de kisebb mértékben mint a továbbtanulási motiváció. Az elmélyülés, kitartás magas értéke együttjár a gyakoribb flow-élménnyel mind órán ($r=0,360$, $p=0,000$), mind otthon ($r=0,360$, $p=0,000$), és csökkenti mind az iskolai, mind az otthoni antiflow-élményeket ($r=-0,229$, $p=0,012$ illetve $r=-0,264$, $p=0,004$).

6 A jó jegy szerzése mint motiváció segíti az otthoni tanulásban a flow-élmények gyakoriságát ($r=0,192$, $p=0,034$), és csökkenti az órák és az otthoni tanulás esetén létrejövő unalom érzését ($r=-0,209$, $p=0,022$ illetve $r=-0,206$, $p=0,024$). A megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban mint motiváció csökkenti az órán érzett unalomérzetet ($r=-0,242$, $p=0,008$).

Vizsgonylag kevés szignifikáns különbséget találtunk az egyes társadalmi csoportok között, a különbségek nagyrésze csupán jelzés értékű, és ezek bizonyításához további vizsgálatok is szükségesek. Mindennek egyik oka az alacsony elemszámban keresendő, hiszen csupán 128 személy választai álltak a rendelkezésünkre.

A **nemek szerinti** eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy *néhány jelzés értékű különbség fedezhető fel* a fiúk és lányok iskolával és tanulással kapcsolatos motivációs mintáiban. A fiúk esetében valamivel erősebbek a belső motiváló tényezők (a tananyag iránti érdeklődés, valamint az elmélyülés), mint a lányok esetében. A lányoknál a továbbtanulás, valamint a külső motiváló tényezők (a jó jegy szerzése, a családi jutalom valamint az osztálytársaktól és tanároktól érkező elismerés) erősebben motiválnak, mint a fiúknál. Továbbá a fiúk magasabb pontszámot értek el a mélyreható és a szervezett tanulási stratégiák esetén, mint a lányok. A szervezett tanulási stratégia esetén tapasztalt különbség *statisztikailag is szignifikáns*.

A **településtípus** szerinti eltéréseket vizsgálva azt találtuk, hogy a vidékieknél valamivel magasabb a jó jegy szerzésének motivációja, a tanárok és osztálytársak elismerésének kivívása, valamint a családi jutalom motiváló hatása. Feltételezhetjük, hogy a vidéki diákokban, akik frissen kerültek fel a városi gimnáziumba nagyobb a vágy a bizonyításra, az osztályközösségnek és a tanári karnak való megfelelésre, ugyanakkor otthon is jobban ösztönzik őket. Az összehasonlítások itt sem mutatnak statisztikailag szignifikáns különbségeket, viszont a jó jegy szerzése, illetve a diáktársaktól és a tanároktól kapott elismerés esetén, elég látványos a 0,5-1 pontnyi különbség a motivációs pontszámokban.

Vizsgálatuk szempontjából a legérdekesebb a **szülők iskolázottsági szintjét** összevetni a diákok iskolai motivációs mintáival, valamint a használt tanulási stratégiák fejlettségével. Az iskolai motiváció esetén több motivációs tényező esetén is jelzés értékű különbséget találtunk.

Az alacsonyabb iskolai végzettségű apákkal rendelkező diákok esetében a jó jegy, az elismerés és a családi jutalom esetén is magasabb pontátlagot kaptunk, mint a felsőfokú végzettségű apákkal rendelkező diákok esetében. A helyzet viszont fordított a továbbtanulás valamint az érdeklődés motívumainál. A legtöbb jelzés értékű különbséget csupán az osztálytársaknak és a tanároknak való megfelelés, a tőlük származó elismerés motiváló tényezője esetén találtunk a különböző csoportok között.

Ami a tanulási stratégiák fejlettségét illeti, azt találtuk, hogy szignifikáns kapcsolat van az apák iskolai végzettsége, és a diákok által alkalmazott tanulási stratégiák fejlettsége között, mégpedig olyan módon, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál kisebb arányban használja a diák a reprodukáló tanulási stratégiát.

A kutatás során azt is láttuk, hogy *statisztikailag szignifikáns kapcsolat található az egyes tanulásra motiváló tényezők, valamint az alkalmazott tanulási stratégiák között*. A külső motiváló tényezők (jó jegy szerzése, megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban) a kevésbé fejlett, reprodukáló stratégiával függnek össze, a továbbtanulás és az elmélyülés motívuma a szervezett stratégia használatával függ össze, míg a tisztán belső motivációt jelentő érdeklődés-kutatás motívuma a mélyreható stratégiához kapcsolódik. Ugyanakkor negatív kapcsolatot találtunk a mélyreható stratégia használata és a külső motiváló tényezők között (jó jegy, osztályban elfoglalt pozíció, családi jutalom).

Továbbá azt is láttuk, hogy *a tanulási stratégiák fejlettsége segíti a diákokat abban, hogy tanulás során örömteli élményeket éljenek meg*. A szervezett valamint a mélyreható stratégia használata

növeli annak az esélyét, hogy a diák tanulás közben áramlatélménybe kerüljön, ezzel szemben azok a diákok, akik inkább reprodukáló stratégiát alkalmaznak, magasabb szorongás-szintet élnek meg mind az órai, mind pedig az otthoni tanulás közben.

Az **eredményeket összefoglalva** elmondhatjuk, hogy összefüggést találtunk az egyes iskolai motivációs tényezők és az alkalmazott tanulási stratégiák fejlettsége között, valamint azt is láttuk, hogy az alkalmazott tanulási stratégiák fejlettsége befolyásolja azt, hogy a diákok mennyire örömteli élményként élik meg az iskolai és az otthoni tanulást. A felsorolt összefüggések miatt valóban fontos, hogy milyen különbségeket találunk a különböző társadalmi csoportok között a motivációs tényezők, valamint a tanulási stratégiák fejlettsége tekintetében.

Míg a nemek, illetve a településtípus szerint csupán jelzés értékű különbségeket találtunk, addig az apák iskolai végzettsége szerint már statisztikailag szignifikáns különbségek is felszínre kerültek.

Jelzés értékű, hogy a lányoknál erősebb a külső motiváló tényezők hatása, valamint a reprodukáló stratégia aránya (és ennek következtében valamivel ritkábban élnek meg áramlatélményeket tanulás közben, mint a fiúk) ugyanakkor az is, hogy a vidéki diákok esetében magasabb a jó jegy szerzésének motivációja, a tanárok és osztálytársak elismerésének kivívása és a családi jutalom motiváló hatása, mint a városi diákok esetében.

A motivációs tényezők esetén tapasztalt látszólagos különbségek az apák iskolai végzettsége szerint is fennállnak, viszont statisztikailag szignifikáns kapcsolatot találtunk a szülői háttér és a tanulási stratégiák fejlettsége között, mégpedig olyan módon, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál kisebb arányban használja a diák a reprodukáló tanulási stratégiát. A reprodukáló stratégiáról pedig tudjuk, hogy használata növeli annak az esélyét, hogy a diák pozitív áramlatélmény helyett unalom érzését élje meg a tanulás során.

Kutatási eredményeink tehát azt jelzik, hogy a fennálló társadalmi különbségek megnyilvánulnak mind a diákok tanulási motivációs mintáiban, mind pedig az általuk alkalmazott tanulási stratégiák fejlettségében, ezeken keresztül pedig pozitívan vagy negatívan hatnak arra, hogy a diákok otthon és az iskolában milyen gyakran élnek meg áramlatélményt tanulás közben, vagyis mennyire tud számukra a tanulás örömteli folyamattá válni. A tanulás örömtelisége fontos, mivel hozzájárul az oktatással kapcsolatos attitűd alakításához, ez pedig a maga során hatással van a továbbtanulási döntésekre, befolyásolhatja azt, hogy a diákok rövidebb vagy hosszabb oktatási pályát választanak maguknak.

Kutatásunk legnagyobb korlátját a megkérdezettek alacsony száma, valamint bizonyos szempontból fennálló homogenitása jelenti. Úgy gondoljuk, hogy a kutatást érdemes lenne kiterjeszteni más évfolyamokra is, valamint a gimnáziumi oktatásban tanuló diákok mellett bevonni a vizsgálatba a szaklíceumokban, szakiskolákban tanulókat is. Életkorok és társadalmi háttér szempontjából egy heterogénebb népettséget kapnánk, ezáltal pedig választ kaphatnánk arra is, hogy a jelen kutatásban látszólagosnak talált összefüggések és különbségek valóban fennállnak-e.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BOURDIEU, Pierre

1996, Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg Csilla (szerk.) 1996: *Iskola és Társadalom I*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs

FUCHS, Stephan – CASE, Charles E.

2002, Az előítélet mint életforma. In LENGYEL Zsuzsanna (szerk.) 2002: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

KÓSÁNÉ ORMAI Vera – PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – RITOÓK Pálné

1984, *Neveléslelektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

KOZÉKI Béla – ENTWISTLE, J. Noel

1986, Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 1986/2

LAWTON, Denis

1996, Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. In Meleg Csilla (szerk.) 1996: *Iskola és Társadalom I*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs

LIU, Ou Lydia

2009, Evaluation of Learning Strategies Scale for Middle School Students, *Journal of Psycho educational Assessment* 2009/27 (<http://jpa.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/4/312>)

MELEG Csilla

1996, Bevezető. In MELEG Csilla (szerk.) 1996: *Iskola és Társadalom I*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs

OLÁH Attila

1999, A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban, *Iskolakultúra* 6-7. (<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00028/pdf/1999-6-7t.pdf>)

OROSZLÁNY Péter

1998, *A tanulás tanítása*, AKG Kiadó, Budapest

RÉTHY Endréné

2003, *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZABÓ László Tamás

1988, *A rejtett tanterv*. Magvető Kiadó, Budapest.

TÓTH László

2005, A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In BALOGH László – TÓTH László (szerk.) 2005: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, Neumann kht, Budapest