

# Képzés és Gyakorlat

## Training & Practice

19. évfolyam, 2021/1-2. szám

## **Képzés és Gyakorlat**

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar és  
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának  
neveléstudományi folyóirata

*19. évfolyam 2021/1–2. szám*

### **Szerkesztőbizottság**

*Kissné Zsámboki Réka* főszerkesztő

Szerkesztők:

*Pásztor Enikő, Molnár Csilla*

*Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;*

*Kitzinger Arianna* angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

*Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,*

*Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán*

### **Nemzetközi Tanácsadó Testület**

*Ambrusné Kéri Katalin*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

*Andrea M. Noel*, State University of New York at New Paltz, USA

*Bábosik István*, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

*Horák Rita*, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

*Tünde Szécsi*, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

*Jaroslav Charchula*, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

*Suzy Rosemond*, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

*Krzysztof Biel*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

*Jolanta Karbowniczek*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

*Maria Franciszka Szymańska*, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

*Abdülkadir Kabadayı*, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

### **Szerkesztőség**

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: [kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu](mailto:kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu)

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

**A közlési feltételeket**

**a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink**

# **Képzés és Gyakorlat**

## **Training and Practice**

**19. évfolyam, 2021/1-2. szám**

**Volume 19, 2021 Issue 1-2.**

SÜTŐ ÉVA<sup>1</sup> – CSIMA MELINDA<sup>2</sup>

## Célorientációk kapcsolata az iskolai motivációval szakképző iskolások aspektusából

*Az iskolai siker kulcstényezője a tanulási motiváció. Az új ismeretek elsajátításának folyamata motiváltságot követel a tanulótól, ugyanakkor az új feladatokkal való foglalkozás a siker élményét váltja ki (Réthy, 2002). A motiváció a belső dinamikus hajtóerők és a külső faktorok vonatkozásában módosul, azaz a tanuló és környezete kognitív, affektív, effektív interakciós önszabályozó rendszerén nyugszik (Réthy, 2001). A tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható (Fejes, 2015). A kutatás bázisát Fejes (2015) Tanulói célok és Kozéki és Entwistle (1986) Iskolai motiváció kérdőíve szolgálta. A kutatásban öt szakképző iskola 445 tanulója vett részt 2019 tavaszán, akik a kilencedik, illetve a tizenegyedik évfolyamon tanultak. Az eredmények hozzájárulnak a szakképző iskolában tanuló diákok tanulási motivációjának megismeréséhez, és irányt mutatnak azok fejlesztési lehetőségeihez.*

### 1. Bevezetés

Az iskolai eredményesség szempontjából kardinális kérdés, milyen faktorok hatnak a tanulási motivációra, hogyan növelhető az oktatás hatékonysága. A tanulók nem jellemezhetők a motiváció meglétével vagy teljes hiányával, minőségi különbségek vannak abban, hogyan válnak a tanulók motiválttá, és ezek a különbségek jelentősen befolyásolják a teljesítményüket. A pedagógusok gyakran felteszik azt a kérdést, hogyan lehet a tanulók érdeklődését felkelteni, a tanulás iránti elkötelezettségüket fokozni. Mi az, ami egyes diákokat minél jobb tanulmányi eredmények elérésére sarkall, míg mások a tanulás elkerülésére törekcszenek. A szakképző iskolában tanítók gyakran szembesülnek azzal, hogy a velük szemben ülő diákok egy része nem akar a tanórai feladatokban részt venni, nem akar tanulni. A szakképző iskolásokkal kapcsolatban végzett kutatások segítenek megismerni a diákok motivációs mintázatát, és irányt mutatnak a tanulási motivációjuk fejlesztési lehetőségeihez.

<sup>1</sup> PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; email: [evasuto3@gmail.com](mailto:evasuto3@gmail.com)

<sup>2</sup> egyetemi docens, Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar, Kaposvár; email: [petone.csima.melinda@szie.hu](mailto:petone.csima.melinda@szie.hu)

## 2. Célok és motivációk

A motivációs elméletek a viselkedés irányítására vonatkoznak, és arra keresik a választ, hogy mi mozgósítja az egyéneket bizonyos tevékenységek vagy feladatok elvégzésére (Pintrich, 2003). A motiváció az egyén törekvéseiről, céljairól, kielégítendő szükségleteiről szól; mi hajt bennünket, mit szeretnénk elérni az életben (Bakacsi, 2010). A motiváció az egyén és a szituáció interakciójának az eredménye. Képesek vagyunk egy izgalmas könyvet akár órákig olvasni, ugyanakkor nehéz koncentrálni egy tananyagra 20 percnél tovább. A motiváció szintje változik mind az egyének között, mind pedig az egyénen belül, a különböző időpontokra vonatkozóan (Langton és Robbins, 2006).

A tanulói célok ismerete azért fontos, mert az osztályteremben megjelenő teljesítménycélok befolyásolják a diákok teljesítményét és a tanulási eredményeiket (Meece, Herman és McCombs, 2003). Ames (1992) szerint az elsajátítási célok arra orientálják a tanulókat, hogy új készségeket sajátítsanak el, megpróbálják megérteni a feladatokat, és fejlesszék a kompetenciáikat. Ezzel szemben a viszonyító célok a tanulókat arra orientálják, hogy a saját képességeikre és értékeikre fókuszáljanak, azért, hogy meghatározzák azokat a képességeiket, amelyekkel túlteljesíthetnek más tanulókat, és megkapják ezáltal a közösség elismerését a kiemelkedő teljesítményért (Ames, 1992; Pintrich, 2000).

Azok a tanulók, akik elsajátítási célokra törekszenek, általában tovább kitartanak akkor is, amikor szembesülnek a nehézségekkel, nagyobb hajlandóságot mutatnak, hogy nehéz vagy kihívó feladatokat válasszanak. Ők belsőleg motiváltak, jobban érzik magukat az iskolai feladatokban, és mély-szintű kognitív stratégiát alkalmaznak. Ezzel szemben, a teljesítmény-kerülő célokra törekvés rendszerint a motivációs hitek és viselkedés negatív mintáival hozható kapcsolatba. Ezek a tanulók sokkal valószínűbb, hogy feladják, amikor szembesülnek a nehéz feladatokkal vagy kudarccal (Urđan és Schoenfelder, 2006). Csíkszentmihályi (2001) flow-nak, áramlatélménynek nevezte azt az állapotot, amelyet az egyén akkor él át, amikor olyan – ön-maga által kitűzött – célokat valósít meg, amelyekbe sikeresen fektette bele a pszichikai energiáját. Munkájára összpontosít, abban elmerülve érzi, hogy az információk tökéletes egészet alkotnak; és ha éri is kellemetlenség, tudja, hogy mi a nehézség oka, és hisz abban, hogy végül úgyis legyőzi az akadályokat. Csíkszentmihályi a flow-t tartja a belső motiváció forráskódjának.

### 3. Kutatás bemutatása

#### 3.1. A vizsgálat módszertana

A kutatás bázisát Fejes (2015) *Tanulói célok* és Kozéki és Entwistle (1986) *Iskolai motiváció* kérdőíve szolgálta. A tanulónak ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. A kutatásban öt szakképző iskola 445 tanulója vett részt (243 fiú és 202 leány) 2019 tavaszán, akik a kilencedik, illetve a tizenegyedik évfolyamon tanultak. A kutatásunkban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Igazolható-e, hogy a szakképző iskolában tanuló diákok jobban szeretik a szakmai, mint a közismereti tantárgyakat?
- Igazolható-e, hogy azoknak a diákoknak, akiknek affiliációs (a kortárs csoporthoz való tartozás) és identifikációs (a nevelők részéről való elfogadottság) szükséglete kielégítésre kerül, nagyobb arányban választják tanulmányaik során az elsajátítási teljesítménykereső célokat?
- Igazolható-e, hogy azok az „Érdeklődő” motivációs típusba tartozó tanulók, akik az elsajátítási teljesítménykereső célokat preferálják jobban érdeklődnek a szakmai tantárgyak iránt?
- Milyen kapcsolat mutatható ki a tanulói célok és az iskolai motiváció között?

#### 3.2. A kutatás eredményei

Vizsgálatunk kiterjedt a célorientációk vizsgálatára szakmai és közismereti tantárgyak esetén. Arra voltunk kíváncsiak, hogy *jobban kedvelik-e a szakmai tantárgyakat a diákok, mint a közismereti tárgyakat*. Ennek fontossága a szakma iránti érdeklődés és elhivatottság szemszögéből értelmezhető. Az érdeklődő, motivált tanulók aktív résztvevőjévé válnak a tanóráknak, a szakmát is magasabb szinten fogják elsajátítani, így a munkaerő-piac követelményeinek is eleget tudnak majd tenni.

Az iskolai tantárgyak iránti érdeklődés vizsgálatára a *Tanulói célok* kérdőívet hívtuk segítségül.

Ha valamelyik tantárgy iránt érdeklődünk, azzal többet foglalkozunk, elkötelezettebbek vagyunk a tanulása iránt. A *Tanulói célok* kérdőívben az elsajátítási teljesítménykereső cél felel meg leginkább ennek a terminológiának.

Az 1. és a 2. táblázat tartalmazza a célok átlagait és szórásait évfolyamok szerint. A kétmintás T-próba eredményei három célnál jeleztek szignifikáns különbséget évfolyamok között, az elsajátítási célok mindkét dimenziójában és a viszonyító teljesítménykereső céloknál.

Ugyanakkor a közismereti tantárgyak esetén nem mutatkozott szignifikáns különbség az évfolyamok között.

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		T-próba	
	szakmai tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	4,01	0,779	3,85	0,801	0,51	0,031
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	2,94	0,914	3,11	0,862	1,40	0,049
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,95	1,030	2,84	1,166	2,54	0,274
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,85	0,919	3,54	0,970	0,31	0,001
Tanulást kerülő cél	2,98	0,823	3,11	0,877	0,06	0,125

**1. táblázat: Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén (saját szerkesztés)**

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		T-próba	
	közismereti tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,68	0,855	3,55	0,888	0,12	0,129
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	3,21	0,945	3,13	0,894	0,75	0,374
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,87	1,036	2,89	1,057	0,06	0,842
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,57	0,950	3,40	0,979	0,16	0,810
Tanulást kerülő cél	3,15	0,851	3,14	0,866	0,07	0,912

**2. táblázat: Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén (saját szerkesztés)**

Eredményeink szerint a kutatásban részt vett diákok a szakmai tantárgyak iránt valamivel nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a közismereti tantárgyak iránt. A tanulási motiváció legerőteljesebb indikátora, az elsajátítási teljesítménykereső célok magasabb értékelést kaptak a szakmai tárgyak esetén (9. évfolyam:  $M=4,01$ ; 11. évfolyam  $M=3,85$ ), mint a közismereti tárgyaknál (9. évfolyam:  $M=3,68$ ; 11. évfolyam  $M=3,55$ ). Mindkét évfolyamon az elsajátítási teljesítménykereső célok érték el a legmagasabb átlagot az öt vizsgált cél közül. A közismereti tárgyak esetén a célok választása az évfolyamok között nagyon kiegyenlített, nincs közöttük szignifikáns különbség. Ezzel szemben a szakmai tantárgyak esetén három célnál is szignifikáns különbséget találtunk az évfolyamok között. A 11. évfolyam csak a tanulást kerülő célok (negatív motivációs indikátor) választásában előzi meg a 9. évfolyamot. Minden más cél esetén a vizsgálatba bevont 9. évfolyam tanulói magasabb értékelést adtak, mint végzős iskolatársaik. Ez az eredmény a tanulási motiváció – 9-11. évfolyam között – csökkenő tendenciáját igazolja.

A második kutatói kérdés: *Igazolható-e, hogy azoknak a diákoknak, akiknek affiliációs (a kortárs csoporthoz való tartozás) és identifikációs (a nevelők részéről való elfogadottság) szükséglete kielégítésre kerül, azok nagyobb arányban választják tanulmányaik során az elsajátítási teljesítménykereső célokat?*

A kérdés megválaszolásához elvégeztük az iskolai motiváció összetevőinek vizsgálatát nemek szerint. Skálánként összegeztük, és az átlagok alapján csökkenő sorrendbe rendeztük a skálákat (3. táblázat). A rangsorból következtethetünk arra, hogy egyes skálák milyen mértékben motiválják a gyerekeket a tanulásban.

Skála	Átlag	Fiú	Lány
Érzelmi melegség (M1)	1. 22,19	1. 22,01	1. 22,41
Lelkiismeret (M7)	2. 21,52	2. 21,37	2. 21,71
Felelősség (M9)	3. 20,31	4. 20,30	3. 20,32
Independencia (M4)	4. 20,25	3. 20,45	5. 20,03
Rendszükséglet (M8)	5. 20,17	5. 20,22	4. 20,12
Affiliáció (M3)	6. 19,69	6. 19,99	6. 19,33
Kompetencia (M5)	7. 18,67	7. 18,73	7. 18,61
Presszióérzés (M10)	8. 18,15	8. 18,21	9. 18,09
Identifikáció (M2)	9. 18,09	10. 17,74	8. 18,49
Érdeklődő (M6)	10. 17,88	9. 18,04	10. 17,69

**3. táblázat: Az iskolai motiváció kérdőív dimenzióinak sorrendje (saját szerkesztés)**

Az érzelmi melegség skála magas értékében a szülői gondoskodás iránti szükséglet jelenik meg, amely erős érzelmi kötődésre utal, egyben a szülőkkel való jó kapcsolatot is jelzi. Az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások magukkal hozták, hogy a szülői kontroll gyengébbé vált. A gyermekkor nemcsak hosszabb lett, de különös jelentőségre tett szert a maga tevékenységeivel és tárgyaival (különböző játékok), a családi életben belül sajátos helyet foglal el (Boroczky, 2001).

Az utolsó helyre került az *érdeklődés* (kellemes közös aktivitás iránti szükséglet) motívuma. Kozéki és Entwistle (1986) tanulókkal végzett interjúk során azt találták, hogy a tanulók egy csoportját csak a saját érdeklődésének követése, valamint a siker és értelmi fölény élvezete motiválja. Revákné (2001) kutatásában az utolsók közötti helyre került az *érdeklődés* motívuma minden korosztályban, szemben Kozéki és Entwistle (1986) eredményeivel, ahol a magyar gye-



rekek nagyobb kedvet mutattak a közös tevékenységekhez. A mi eredményeink már a csoportmunkára való hajlandóság csökkenését igazolják. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a közösen végzett munka a kognitív képességekre kedvező hatást gyakorol (Revákné, 2001).

Az *affiliáció* (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) a 6. helyre került egységesen mind a fiúk, mind a leányok rangsorában. Csibi S. és Csibi M. (2011) kutatásuk eredményeképpen rámutatnak arra, hogy az *identifikáció* motívuma nagyobb a serdülőkor első felében, így a környezetükben jelenlévő felnőtt személlyel való azonosulás jelentősebb hatást fejt ki az iskolai tevékenységére (pl. tanárra modellként tekint, olyanná szeretne válni). Korban előre haladva azonban a diákok lázadóbbakká, kritikusabbá válnak, így a felnőttel való azonosulási vágy csökken. Hangsúlyosabbá válik az önállóságra való törekvés, a saját életcélok és életút követése és megvalósítása. A kutatók által bemutatott tézis a vizsgálatunkban részt vevő diákokra is érvényes: az *identifikációt* a fiúk a válaszaik alapján az utolsó helyre sorolták ( $M=17,74$ ), lányok esetén a 8. helyre került ( $M=18,49$ ).

		Elsajátítási teljesítmény- kereső célok szakmai tantárgyak	Elsajátítási teljesítmény- kereső célok közismereti tantárgyak
Affiliáció 6.	Korrelációs együttható	0,304***	0,236***
	p érték	0,000	0,000
	N	394	385
Identifikáció 9.	Korrelációs együttható	0,168***	0,129***
	p érték	0,001	0,009
	N	415	403

\*\*\* A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns

**4. táblázat: Az iskolai motiváció két dimenziójának kapcsolata az elsajátítási teljesítménykereső célokkal (saját szerkesztés)**

Az *affiliáció* és az *identifikáció* az elsajátítási teljesítménykereső célokkal való kapcsolata mindkét esetben szignifikáns ( $p<0,01$ ), míg az *affiliációval* a kapcsolat közepes szorosságú ( $r=0,304$ ), az *identifikációval* csak gyenge ( $r=0,168$ ) kapcsolatban áll szakmai tárgyak esetén (lásd 4. táblázat). Ez azt jelzi, hogy az osztályközösség minősége hatással van a tanulási motivációra. A jó osztályközösség pozitívan hat az érdeklődés motívumára. A tanárok részéről való elfogadottság iránti igény kisebb mértékben befolyásolja a szakképző iskolába járó diákok tanulási motiváltságát.

*A harmadik kérdés: Igazolható-e, hogy azok az „Érdeklődő” motivációs típusba tartozó tanulók, akik az elsajátítási teljesítménykereső célokat preferálják, jobban érdeklődnek a szakmai tantárgyak iránt?*

Az Érdeklődő (kognitív) terület az együttműködés, az önállóságra nevelés szerepét emeli ki, és három motívumcsoportot foglal magába: az independenciát (a saját út követésének igényét), a kompetenciát (a tudásszerzés szükségletét) és az érdeklődést (a kellemes közös aktivitás iránti igényt) (Kozéki és Entwistle, 1986; Ceglédi és Máth, 2013).

A vizsgálatunkban részt vevő diákok érdeklődnek a számukra releváns, új ismeretek iránt, de az utolsó helyre került „Érdeklődés” dimenzió (5. táblázat) azt jelzi, hogy a kognitív téren való sikeresség kevésbé jellemző rájuk, és az iskolai tananyag iránti érdeklődés kisebb mértékű.

Motivációs dimenziók	Átlagérték		
	Fiúk	Lányok	Összesen
Követő (affektív)	59,89	59,90	59,89
Érdeklődő (kognitív)	57,11	56,41	56,78
Teljesítő (morális)	62,17	62,53	62,34

**5. táblázat: Motivációs dimenziók átlagértékei nemeként**  
(saját szerkesztés)

Péter-Szarka (2010) felső tagozatos tanulók körében végzett kutatása szintén arra az eredményre jutott, hogy a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő a kicsit gyengébb, és az Érdeklő motívum jellemző rájuk a legkevésbé.

Motivációs típus		Elsajátítási teljesítménykereső cél szakmai tantárgyak esetén	Elsajátítási teljesítménykereső cél közismereti tantárgyak esetén
ÉRDEKLŐDŐ	Korrelációs együttható	0,391***	0,258***
	N	376	372

\*\*\*: A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns

**6. táblázat: Motivációs dimenziók átlagértékei nemeként**  
(saját szerkesztés)

Az „Érdeklődő” motivációs típus és az elsajátítási teljesítménykereső cél közepes szorosságú ( $r=0,391$ ) kapcsolatban áll egymással szakmai tárgyak esetén, közismereti tárgyak esetén csak

gyenge szorosság ( $r=0,258$ ) mutatható ki, a kapcsolat mindkét esetben  $p=0,01$  szinten szignifikáns (lásd 6. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tanulók érdeklődése, tudásszerzési igénye az elsajátítási teljesítménykereső cél választásával együttjár.

*A negyedik kutatói kérdés: Milyen összefüggés mutatható a ki a célorientációk és az iskolai motiváció összetevői között?*

A kérdés megválaszolásához a célorientációk átlagait és a motiváció típusai közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációval vizsgáltuk. Az eredményeket a 7. táblázat tartalmazza. Mindhárom motiváció típus az elsajátítási teljesítménykereső céllal korrelál: Követő:  $r=0,341$ ; Érdeklődő:  $r=0,391$ ; Teljesítő:  $r=0,376$ . A kapcsolat mindhárom típusal pozitív irányú, közepes szorosságú és nagyon erős szignifikáns kapcsolatot jelez ( $p < 0,01$ ). Az eredmény nem meglepő, mivel az elsajátítási teljesítménykereső célt választó és az „Érdeklődő” motivációt mutató tanuló az új ismeretek elsajátítására helyezi a hangsúlyt.

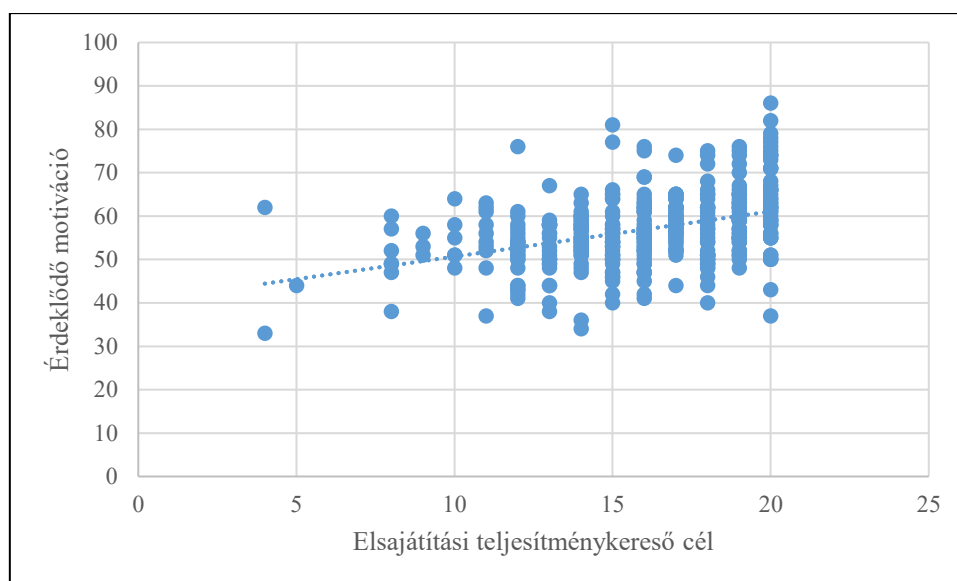
Célok/motiváció típusa	KÖVETŐ	ÉRDEKLŐDŐ	TELJESÍTŐ
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,341 <sup>***</sup>	0,391 <sup>***</sup>	0,376 <sup>***</sup>
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,047	0,013	0,121 <sup>**</sup>
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,088	0,106 <sup>**</sup>	0,070
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,170 <sup>***</sup>	0,120 <sup>**</sup>	0,205 <sup>***</sup>
Tanulást kerülő cél	-0,179 <sup>***</sup>	-0,239 <sup>***</sup>	-0,197 <sup>***</sup>

Megjegyzés: \*\*\* A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns; \*\* Korrelációs együttható  $p=0,05$  értéken szignifikáns.

**7. táblázat: Tanulói célok (szakmai tantárgyak esetén) és a motiváció típusainak kapcsolata (saját szerkesztés)**

A tanulást kerülő cél és az iskolai motiváció típusai közötti kapcsolatot negatív irányú, gyenge szorosságú korreláció jellemzi. A tanulók motivációs típusai és az elsajátítási teljesítménykerülő, valamint a viszonyító teljesítménykereső célok között gyenge kapcsolat látható.

Az elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció típus együttmozgását pontdiagrammal szemléltetjük az 1. ábrán. Az adatok tömörülését a teljesítménykerülő cél érték felét meghaladóan figyelhetjük meg. 30 pont alatti érdeklődő motiváció senkire nem jellemző, illetve maximum 86 ponttal jellemezhető a legnagyobb érdeklődést mutató tanuló.



**1. ábra: Elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció kapcsolata a teljes mintán (saját szerkesztés)**

#### 4. Összegzés

A tanulmány a szakképző iskolások tanulási motivációjának vizsgálata során kapott eredményeket mutatja be. Összegezve megállapíthatjuk, hogy a diákok a szakmai tantárgyaknál nagyobb arányban választották az elsajátítási teljesítménykereső célokat, mint a közismereti tárgyak vonatkozásban. Ez a szakma iránti elhivatottságra utal, valamint a tanulók a tananyagot leendő szakmájuk gyakorlása szempontjából hasznosnak tartják. Az affiliáció (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) nagyobb mértékben határozza meg a tanulási motivációt, mint az identifikáció (a nevelők részéről való elfogadottság szükséglete). Ez azt jelzi, hogy az osztályközösség minősége hatással van a tanulási motivációra. A tanárok részéről való elfogadottság iránti igény kisebb mértékben befolyásolja a szakképző iskolába járó diákok tanulási motiváltságát.

A tanulók érdeklődése, tudásszerzési igénye az elsajátítási teljesítménykereső cél választásával együttjár, míg a tanulást kerülő cél az iskolai motivációval negatív irányú, gyenge szorosságú korrelációt mutat. A kapott eredmények ismeretében fontosnak tartjuk a szakképző iskolákban is a jó osztályközösségek kialakítását, mert az olyan osztályközösségben, ahol a jó tanulási teljesítmény a követendő norma, a diákok tudnak ezzel a céllal azonosulni, a pedagógus is könnyebben el tudja érni az oktatási céljait. Szemben a motiválatlan, folyamatos fegyelmezést igénylő nagylétszámú tanulói csoporttal, ahol a tanóra jelentős része a fegyelmezéssel

megy el. Az ilyen osztályokban szükséges az érdeklődés felkeltése és a különféle oktatás-módszertani eszközök használata (Nikitscher, 2015). A jó osztályközösség kialakításához kellenek a közösen megélt kellemes élmények, amelyek támogatják a társak közötti kohéziót.

A tanárok részéről való elfogadás képessége, hajlandósága is hozzájárul a tanulási motiváció szintjének a növekedéséhez. El kell fogadni, hogy gyengébb kognitív képességű, sok esetben hátrányos helyzetű, SNI tanulók kerülnek a szakképző iskolákba, akik motiválatlanok, gyakran fegyelmezetlenek. A szakképző iskolákban oktatók lelkiismeretes munkájának eredménye, hogy a fiatalok többsége eljut a szakmai vizsgáig, mert a munkaerő-piac számít az iskolapadból frissen kikerülő, szakmai végzettséggel rendelkező munkavállalókra.

## BIBLIOGRÁFIA

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. évf. 3. sz. pp. 261–271. DOI: [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261)
- Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára*. Budapest: Aula kiadó.
- Boreczky, Á. (2001). Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910-1990). *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 2. sz. pp. 151–169.
- Ceglédi, E. és Máth, J. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13. évf. 4. sz. pp. 23-46.
- Csibi, S. és Csibi, M. (2011). Az iskolai motiváció elemzése évfolyam, nem és teljesítmény függvényében. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata*. 9. évf. 2. sz. pp. 19–31. [online] <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/05.pdf> [2020. április 25.]
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kozéki, B. és Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6. évf. 6. sz. pp. 271–292.
- Langton N. és Robbins S. P. (2006): *Fundamentals of organizational behavior*. (3rd Canadian edition). [online] <https://epdf.pub/fundamentals-of-organizational-behavior-third-canadian-edition.html> [2019. október 31.]

- Meece, J. L., Herman, P. és McCombs, B. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39. évf. 4–5. sz. pp. 457–475. DOI: [10.1016/j.ijer.2004.06.009](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009)
- Nikitscher, P. (2015): A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In: Nikitscher, P. (szerk.): *Az iskola szociális szerepe és lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 56–79.
- Péter-Szarka, Sz. (2010): Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*. 20. évf. 9. sz. pp. 105–117.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 451–529). San Diego: Academic Press. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50043-3](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95. évf. 4. sz. pp. 667–686. DOI: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (Ed.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*, (pp. 153–161). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. 2. sz. pp. 3–12.
- Urduan, T. és Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44. évf. 5. sz. pp. 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)

SÜTŐ, ÉVA – CSIMA, MELINDA

*CONNECTION BETWEEN GOAL ORIENTATIONS AND SCHOOL MOTIVATION FROM THE ASPECT OF  
STUDENTS LEARNING IN VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS*

*Learning motivation is the key factor of school success. The process of acquiring new knowledge requires motivation from the side of the student, and at the same time, dealing with new tasks triggers the experience of success (Réthy, 2002). Motivation is modified according to internal dynamic driving forces and external factors; which means that it rests on the cognitive, affective, effective interaction self-regulation system of the student and his/her environment (Réthy, 2001). The social environment can influence learning motivation (Fejes, 2015). Fejes' Goal orientation (2015) and Kozéki and Entwistle's School motivation (1986) questionnaires served as a base for our research. The research involved five vocational training schools, 445 students, who studied in the 9th and 11th grades in spring 2019. The results contribute to understanding students' learning motivation in vocational training schools, and point to their developmental potentials.*