

A DOBBANTÓ PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ TANULÓK ISKOLAI MOTIVÁCIÓJÁNAK HÁTTÉRTÉNYEZŐI

BACKGROUND FACTORS OF SCHOOL MOTIVATION OF STUDENTS PARTICIPATING IN THE DOBBANTÓ PROGRAM

Kopecskó-Hodosi Zsófia

Összefoglalás

A tanulmány fókuszában a szakképzésben tanuló, lemorzsolódással veszélyeztetett diákok iskolai motivációjának háttértényezői állnak. A szerző a Dobbantó programban és Műhelyiskolai osztályokban tanító pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúk alapján vizsgálja családi környezetet, a tanulási miliőt és a kortárs közeg hatásait. Az eredmények szerint a tanulók motiváltságában minőségi hullámzás figyelhető meg: a szülői apátia, a negatív iskolai stigma és az osztályközösség rivalizáló dinamikája gyakran gátló tényezőként jelennek meg. A pozitív hatásokat leginkább a stabil családi háttér és az elismerés iránti igény táplálja. Az oktatók eredményesnek tartják az egyéni fejlesztési tervek mentén történő tanulásszervezést, a gyakorlatközpontú oktatást és a pedagógusi dicséret motiváló erejét. A kutatás rávilágít arra, hogy a tanulói motiváció növelésének kulcsa a környezeti minták tudatos pedagógiai befolyásolása.

Kulcsszavak: háttértényezők, tanulási motiváció, szakképzés, Dobbantó program, lemorzsolódás

Abstract

The study focuses on the background factors influencing school motivation among vocational students at high risk of dropout. Based on focus group interviews conducted with teachers in the Dobbantó program and Workshop School classes, the authors examine the impact of family environment, learning milieu, and peer dynamics. Findings reveal qualitative fluctuations in student motivation: parental apathy, negative school stigma, and competitive dynamics within the classroom often emerge as hindering elements. Positive influences stem primarily from stable family support and students' need for recognition. Educators find the most effective approaches to be learning organization based on individual development plans, practice-oriented teaching, and the motivating power of teacher praise. The research highlights that the key to increasing student motivation lies in the intentional pedagogical shaping of environmental patterns.

Keywords: background factors, learning motivation, vocational education, Dobbantó program, dropout

Bevezetés

Az elmúlt 10 évre visszatekintve a statisztikai adatok azt mutatják, hogy az Európai Unió 27 tagállamának tanköteles korú fiataljai körében a korai iskolaelhagyók aránya kisebb ingadozással, de csökkenő tendenciát mutat (Eurostat, 2024).

A legkedvezőbb statisztikai adatokkal két szomszédos ország, Horvátország és Szlovénia rendelkezik. Mellettük az iskolarendszerben maradó tanulók arányát tekintve az élen jár még Görögország, valamint Írország. Itt a vizsgált csoport a teljes tanulónépesség kevesebb, mint 5%-át adja. A rangsor sereghajtói közé tartozik hazánk, Romániával és további hét országgal együtt. Magyarországon 2020-ban az iskolaelhagyók aránya meghaladta (12%) azt a 10%-os értéket, amelyben az Európai Unió maximalizálta a pályaelhagyó fiatalok kívánatos arányát. Ezt a kitűzött célt hazánk csupán négy évvel később, 2024-re közelítette meg. Ekkorra 10,3%-ra csökkent az iskolarendszertől idő előtt kilépők aránya. Az oktatásban dolgozók ennek ellenére nem dőlhetnek még hátra, hiszen a végső cél az, hogy 2030-ra ezt az értéket 9% alá tudják visszaszorítani (KSH, 2025). Ennek elérése érdekében a teljes középfokú oktatásban kiemelt figyelmet fordítanak a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók támogatására.

Magyarországon a teljes iskolarendszer vonatkozásában az elmúlt három tanév statisztikai adatai a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók egyenletesen csökkenő arányát mutatják: 2021 és 2024 között az említett tanulók aránya 4,82 %-ról 3,62 %-ra mérséklődött (OH, 2023, 2025).

A szakképzés mutatóira fókuszálva azonban hullámzó értékekről beszélhetünk. A 2021/2022-es év statisztikai adatai a veszélyeztetett tanulók arányát 8,72 %-ban határozták meg. Egy évvel később, ez az arány 10,95% lett, tehát több, mint 2%-kal emelkedett a lemorzsolódásban veszélyeztetett személyek száma. Ezt követően azonban, 2023/2024-ben 10% alá csökkent (9,51%) a szakképzésben tanulóveszélyeztetettek aránya. A 2024/2025-ös tanévben csupán két százados csökkenés mutatkozott (OH, 2023, 2025). A lemorzsolódásban érintett tanulók arányának egyenetlensége támasztja alá kutatásunk relevanciáját.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójának lépései közé tartozott, hogy az oktatásügy irányítói olyan programot hozzanak létre, amely a felkészült pedagógusok mellett más támogató, komplex struktúrát is kínál a jelentkezők számára. Ezzel lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók feldolgozzák az iskolarendszer eredmény nélküli elhagyása okozta traumát. Ezáltal újjáépülhet az önmagukról alkotott képük, bizalmi kapcsolatot alakíthatnak ki oktatóikkal, megtapasztalhatják az iskolai eredményességet, és képessé válhatnak az élethosszig tartó tanulás útjára lépni (Bognár, 2011). Ilyen programként indult útjára a Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány vezetésével megvalósuló Dobbantó projekt.

K. Nagy (2024) kutatási eredményei is kimutatták, hogy a korai iskolaelhagyásban érintett tanulók gyakrabban kerülnek ki szegény, vagy hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból. Szüleikre gyakran jellemző az alacsony iskolázottsági szint vagy a kiemelkedően alacsony szocioökonómiai státusz. Ezen tényezők mellett jelentkezhet az iskolához való alacsony szintű kötődés és/vagy az iskolai sikertelenségek elszenvedése. Ezek magukkal hozzák az iskolai motiváció alacsony szintjét is (Szabó, 2018).

Az iskolai motiváció szintjének hátterében álló okok között számos olyan faktort találhatunk, amely az idő előtti iskolaelhagyók esetében is veszélyt jelent. Ezek közé tartozik a tanulók saját képességstruktúrájukról alkotott képe és az oktatási intézmény által biztosított tanulási környezet is. Emellett fontos szerepet töltenek be a családi miliő és a családból hozott, iskolával kapcsolatos nézetek is (Joó, 2024).

Az iskolai motiváció háttértényezői

A közösség, mint a tanulási környezet eleme

A tanulási környezet fogalmának meghatározásakor Tókos és munkatársai (2020) definíciójára építünk. Elméletük szerint a tanulási folyamatok összetevőit egymással való kölcsönhatásban szükséges értelmezni.

A tanulási környezetet kutató szakemberek egyetértenek abban, hogy a tanulási környezetnek öt alapidimenziója van: a fizikai, a technológiai, a didaktikai, a társas és a tanulást támogató pedagógiai dimenzió (Manninen et al., 2007; Rapos et al., 2011).

A kezdeti tanulási környezetre vonatkozó meghatározások szigorúan a fizikai-tárgyi környezetet taglalták. A különböző – például a szociális-emocionális, vagy a technikai – dimenziók begyűrűzésével azonban a definíciók olyan holisztikus szemléletmódot kezdtek el tükrözni, amelyek felhívták a figyelmet a tanulás egyes elemeinek összekapcsolódására, utalva ezzel a tanulási környezetre jellemző dinamizmusra (Tókos et al., 2020).

A szociális aspektus megmutatja, hogy a különböző tanulócsoportok milyen szintű aktivitással vonhatók be a közös tevékenységekbe, milyen módon van lehetőségük bekapcsolódni a szereplők közötti interakcióba. Ennek a tényezőnek a legfontosabb aspektusa a közösséggel való kapcsolat-felvétel (Falus & Szűcs, 2021).

Egyes tanulási motívumok bázisát a diákok saját képességeikről, eredményeikről alkotott véleménye képezi. Ezek formálódásában kiemelt jelentőséggel bírnak a kortársak által nyújtott visszajelzések (Czakó & Győri, 2017). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a fiatalok azért törekednek az iskolai ismeretek elsajátítására, hogy ezzel vívják ki társaik elismerését. Teljesítményük értelmezési keretét a kortárs közösség adja és életük ezen szakaszában kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a visszajelzéseknek (Józsa & Fejes, 2010). A támogató közösségi légkör elősegíti az önbi-zalom és az önhatékonyság fejlődését, ami kulcsfontosságú a belső motiváció fenntartásához.

A célorientációs elmélet szerint a tanulók motivációját nagymértékben meghatározza, hogy milyen célokat követnek a közösségben (Vígh-Kiss, 2018). A közösségi tanulás során a tanulók nemcsak tudást szereznek, hanem megtanulják értékelni mások nézőpontját is. Ez az élményalapú tanulás mélyebb megértést és tartósabb motivációt eredményez. Összességében a közösség nem csupán háttér, hanem aktív formálója a tanulási motivációnak és az eredményességnek is.

A család

A tanulási motiváció az iskolai sikeresség egyik kulcstényezője, amelyet számos pszichológiai, pedagógiai és szociológiai változó befolyásol. A motiváció nem csupán belső hajtóerő, hanem szorosan összefügg a tanuló társadalmi környezetével is, különösen a családi háttérrel. A szülők nevelési stílusa, érzelmi támogatása, az otthoni tanulási környezet minősége, valamint a szocioökonómiai státusz mind jelentős hatással vannak a gyerekek tanuláshoz való viszonyára és teljesítményére.

Józsa és Barrett (2018) kutatása szerint a szülői gondoskodás és autonómiatámogatás közvetlenül befolyásolja a serdülők elsajátítási motivációját. A tanulmány kimutatta, hogy a szülői otthon melege, az önállóság támogatása, valamint a tanulás iránti érdeklődés ösztönzése mind pozitív hatással vannak a tanulók motivációjára. Ez a motiváció pedig közvetlenül összefügg az iskolai teljesítménnyel, különösen a szövegértés és a matematikai kompetencia terén.

Szabó és munkatársai (2019) az Országos Kompetenciamérés adatait elemezve kimutatták, hogy a szülői bevonódás – például a házi feladatban való segítségnyújtás, az iskolai eseményekről való

otthoni beszélgetés – pozitív kapcsolatban áll a tanulók teljesítményével. A kutatás különösen hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében a családi támogatás képes pótolni az iskolai erőforrások hiányát, így kiemelt szerepe van az esélyegyenlőség biztosításában.

Bár jelen tanulmányban bemutatott kutatás a szakképző iskola keretein belül tanuló diákokra fókuszált, fontos megemlíteni Kis és Józsa (2019) óvodáskorú gyermekekkel kapcsolatos kutatási eredményeit, amelyek tovább erősítik a családi környezet által adott érzelmi biztonság szerepét a motiváció fejlődésében. A kutatás eredményei alátámasztják, hogy a motiváció nem csupán az iskolai környezetben formálódik, hanem már a korai gyermekkori tapasztalatok során megalapozódik.

A család mint motivációs háttértényező esetében az iskolával kapcsolatos attitűd mellett a szocioökonómiai státuszra is fontos kitérni. Bookhout és munkatársai (2018) nemzetközi összehasonlító vizsgálata megerősíti, hogy a szocioökonómiai státusz – különösen a szülők foglalkoztatottsága, a család anyagi helyzete és a lakókörnyezet társadalmi státusza – szignifikáns hatással van a tanulók kompetenciamérésen elért eredményeire. A magasabb társadalmi státuszú családokból származó tanulók általában jobb teljesítményt nyújtanak, ami részben a motivációs háttér különbségeire vezethető vissza. A kutatás kiemeli, hogy a társadalmi tőkéhez való hozzáférés – például könyvek, digitális eszközök, kulturális programok – szintén hozzájárul a tanulási motiváció erősödéséhez.

A kutatási eredményekből tehát azt láthatjuk, hogy a családi háttér kiemelkedő szerepet játszik a tanulók iskolai motivációjának kialakulásában és fenntartásában. A szülők nevelési stílusa, elvárásai és támogató jelenléte jelentősen befolyásolja a tanuláshoz való hozzáállást. Az érzelmi biztonságot nyújtó otthoni környezet ösztönzi a kíváncsiságot és a kitartást. A pozitív megerősítés és a közös tanulási élmények pedig növelik a belső motivációt. A szülői bevonódás nemcsak az iskolai teljesítményt javítja, hanem hozzájárul a gyermek önbizalmának fejlődéséhez is. A család értékrendje és tanuláshoz fűződő viszonya mintaként szolgál a gyermek számára. A motivációs problémák gyakran visszavezethetők a családi háttér hiányosságaira vagy konfliktusaira. Ezért elengedhetetlen, hogy az oktatási intézmények támogassák a szülőkkel való együttműködést a tanulási motiváció erősítése érdekében.

A szakképzési rendszer mentőövei: a Dobbantó program és a Műhelyiskola

A magyar szakképzési rendszer struktúrájában az elmúlt öt évben jelentős változások zajlottak. Évről évre új elemek kerültek bevezetésre, amelyeket folyamatosan módosítottak vagy kiegészítettek. Az intézmények névváltoztatáson mentek keresztül, módosult a képzési jegyzék, valamint a szakmastruktúra is. A szakképzést folytató oktatási intézmények két típusát hozták létre, a technikumot és a szakképző iskolát.

A szakképző iskola az általános iskola nyolcadik évfolyamát követő három-, vagy egyes esetekben négyéves képzést nyújtó intézménytípus. A szakképző iskola keretében megszerezhető szakmákhoz – a technikumi képzéssel szemben – nem kapcsolódik érettségi vizsgalehetőség. Az első évben a tanulók ágazati alapképzésben vesznek részt, amelyet alapvizsga zár. Ezt követően a tanulók megválaszthatják, hogy az adott ágazaton belül melyik szakmát szeretnék elsajátítani. Erre a következő két tanévben van lehetőségük, amelynek végén szakmai vizsgát, majd esti tagozaton, két év alatt érettségi vizsgát tehetnek. Az ágazati alapvizsga alkalmassá teheti a tanulókat egyszerűbb munkakörökben való elhelyezkedésre, azonban az elsődleges cél az oktatási rendszerben való bennmaradásuk, tehát a korai iskolaelhagyás megakadályozása (Heiter, 2025). Ezt a célt szolgálja a Dobbantó program, valamint az ahhoz szorosan kapcsolódó Műhelyiskola kezdeményezés is. Györgyi (2022)

tanulmányában hangsúlyozza a Dobbantó program, valamint a Műhelyiskolák gondolatának jelentőségét.

A Dobbantó program az alapfokú végzettséggel nem rendelkező, 16. életévüket betöltött – tehát nem tanköteles – fiatalok számára nyújt lehetőséget. A képzés ideje alatt a fókusz az alapkompétencia fejlesztésén van. A Dobbantó programból a továbblépés kizárólag a Műhelyiskolába lehetséges.

A Műhelyiskola az egykori HÍD programot váltotta fel. Feladata azon tanulók számára tanulási környezetet biztosítani, akik a klasszikus oktatási keretek között nem voltak eredményesen oktathatók és ezen lehetőség hiányában lemorzsolódnának, képzettség nélkül lépnének ki a szakképzésből. A Műhelyiskola elvégzésével a tanulók részsakképesítést szerezhetnek. További segítséget jelent, hogyha az adott tanuló korábban a Dobbantó programban is részt vett. Ebben az esetben a részsakképesítéssel együtt alapfokú végzettséget is szerez. A Műhelyiskolai alrendszer érdekessége, hogy a képzés nem az oktatási rendszer által kötött tanévben, hanem egyéni fejlesztési terv alapján zajlik. Az egyéni fejlesztési tervben kitűzött célokat a tanulóknak legalább hat, legfeljebb huszonnégy hónap alatt kell teljesíteniük. Ehhez egyéni segítséget is kapnak, hiszen az előrehaladásuk során egy mester és egy pedagógiai mentor támogatja őket. A képzés végső célja a részsakképesítés megszerzése. A műhelyiskolai oktatásnak nem részei a közismereti tantárgyak, és a szakmai ismeretek elméleti ismeretanyagát is a gyakorlat során sajátítják el a tanulók.

Fontos még említést tenni az ágazati alapképzés részeként megjelenő pályaorientációról is. Ezt a szerepet töltik be az úgynevezett orientációs osztályok. Ezeknek a száma a 2022/2023-as tanévben 47 volt. Az orientációs osztálytípus azon tanulók számára javasolt, akik bár rendelkeznek alapfokú végzettséggel, felzárkóztatásra szorulnak, illetve nem köteleződtek még el egyetlen szakma iránt sem. Az előkészítő osztályokban nincsenek tantárgyak, a képzés ideje alatt a fókusz a tanulók egyéni készség- és képességfejlesztésén van. Ahogy az osztálytípus neve is mutatja, a tanulóknak lehetőségük nyílik az egyes szakmákat megismerni, amely segíti őket a későbbi döntéshozatalban (IKK, 2021).

A kutatás bemutatása

2023-ban középiskolás korú tanulók körében végeztünk kérdőíves vizsgálatot az iskolai motivációval és az osztálytermi környezettel kapcsolatban. A kvantitatív elemzés során eredményeink az alacsony tanulmányi átlaggal rendelkező (a vizsgált tanulói csoport tanulmányi átlagának alsó harmadába tartozó) tanulóknál erőteljesebbnek mutatták az elismerés hatását. A tanári elismerés jelentősége mellett kimutatható vált az is, hogy a tanulók érdeklődése fokozódik, ha a pedagógus és a szülői háttér is támogató attitűdöt képvisel. Ezzel kutatásunk becsatlakozik a családi háttér jelentőségét hangsúlyozó munkák sorába.

A kapott eredményeink rávilágítottak a család és a kortárs közeg jelentőségére. Ezt elsősorban kvantitatív eredményeink bizonyították, azonban az akkori kutatásban alkalmazott módszertan nem tette lehetővé, hogy mélyebb betekintést kapjunk a témába, valamint kizárólag az oktatás egyik aktorára, a tanulók véleményére fókuszált. Ezért döntöttünk a fókuszcsoportos interjú módszertana mellett, amelyet – többek között – szakképző iskolában dolgozó oktatókkal készítettünk el.

A módszertani apparátus kibővítésével kapcsolatos elképzelésünket a motivációkutatásról szóló szakirodalmak is megerősítették. Ezek kimondják, hogy kizárólag az írásbeli megkérdezés nem szolgáltat kellő információt az osztálytermi közegről, az ott folyó pedagógiai munkáról: szükségesnek

tartják olyan módszertan alkalmazását, amely alkalmas a vélemények mögött rejtőző okok feltárására is. Ezek a célok a motivációkutatást a kevert kutatómódszertani paradigma alkalmazásának irányába (Sántha, 2013, 2020) indították el. Tehát a kérdőíves vizsgálatokkal párhuzamosan javasolják a megfigyelés vagy az interjú módszerének alkalmazását is.

A 2024-es év második és a 2025-ös év első felében fókuszcsoportos interjúkat készítettünk két pedagóguscsoporttal, olyan szakképző iskolákból, ahol a tanulók számára lehetőség nyílik a Dobbantó, illetve a Műhelyiskolai osztályokba való becsatlakozásra.

A fókuszcsoportos interjú egy kiscsoportos, moderátor által irányított beszélgetés, amely egy előre meghatározott témára irányul. A csoport méretére vonatkozóan a szakirodalmak 5-10 főt ajánlanak. A fókuszcsoportos vizsgálat a csoportos interjúhoz képest a csoportdinamikára, a csoporttagok egymásra gyakorolt hatására és interakcióikra épít (Siklaci, 2006; Vicsek, 2006).

Az egyik csoport 5, a másik 6 főből állt. Az A csoportba három nő és két férfi oktató tartozott, míg a B csoportba négy nő és két férfi. A résztvevők a munkahelyük szerint kerültek besorolásra az egyes csoportokba, tehát az egy intézményben dolgozók egy csoportot alkottak. A csoportok tagjai között magasabb számban voltak jelen a közismereti tárgyat oktató szakemberek a szakmai tárgyakat oktatókkal szemben, megközelítőleg 70-30%-os arányban.

A csoportban a nemek megoszlásának aránya tükrözi a pedagóguspálya elnőiesedését.

A fókuszcsoportos interjúkról minden esetben videófelvétel készült a résztvevők beleegyezésével, ezt követően átiratot készítettünk belőlük. Ez tette lehetővé a későbbi kvalitatív elemzést.

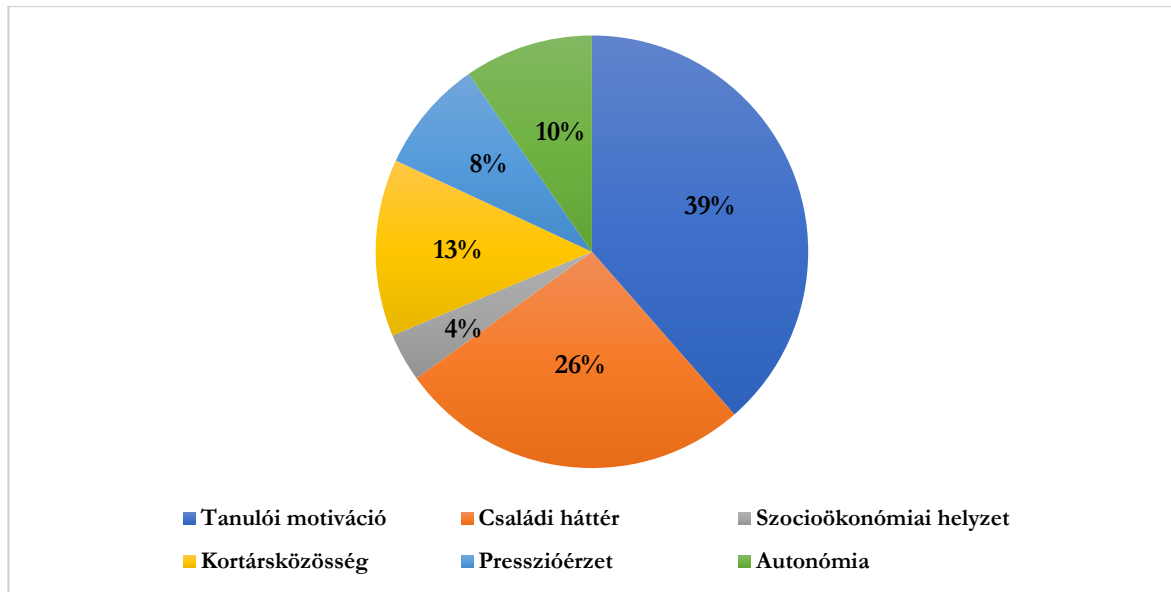
A kutatás célja és a kutatási kérdések

A bemutatni kívánt kutatás célja annak vizsgálata, hogy a gyakorlatban dolgozó pedagógusok miként érzékelik a család és a tanulási környezet egyes elemeinek jelentőségét a Dobbantó, illetve a Műhelyiskola programban részt vevő, a korai iskolaegyhagyás szempontjából veszélyeztetett szakképzésben tanuló diákok vonatkozásában.

A kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy miként befolyásolja a szülői részvétel a tanuló iskolai jelenlétét és teljesítményét. Az általuk tanított diákok szülei esetében milyen attitűd tapasztalható az iskolával kapcsolatban? A szülő hozzáállása milyen kapcsolatban van a gyermek iskolához való viszonyulásával? Milyen pedagógiai módszereket érznek eredményesnek? Milyen eszközökkel motiválhatók a tanulók? Hogyan hat a kortárs közeg a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulóakra?

Az eredmények

A kvalitatív elemzés során az interjún elhangzott véleményeket kódoltuk és rendszerbe szerveztük. Ez alapján összesen hat főcsoportot alkottunk: tanulói motiváció (32 említés), családi háttér (22 említés), lemorzsolódás (3 említés), kortársközösség (11 említés), presszióérzet (7 említés) és autonómia (8 említés). A hat főcsoportba összesen 83 említést soroltunk. Ezek százalékos megoszlását az 1. ábra szemlélteti. A százalékos megoszlás alapján a legtöbb hozzászólás a tanulói motiváció témaköréhez kötődik (39%). Ezt követi a családi háttér 26%-kal. Az interjúalanyok legkevésbé a tanulók szocioökonómiai helyzetének és motivációjuknak összefüggésével kapcsolatban voltak aktívak (4%).



1. ábra. Főkategóriák megoszlása az említések arányában ($N_{\text{említésszám}} = 83$)

A főcsoportokon belül létrehozott alkategóriákat az 1. táblázat mutatja be. Jelen elemzés során csupán azokra a fő- és alkategóriákra fókuszálunk, amelyek válaszokat adnak kutatási kérdéseinkre.

1. táblázat. Az elemzés során alkalmazott fő - és alkategóriák és azok említésszámai

($N_{\text{említésszám}} = 83$)		
Fő kategóriák (említések száma)	Alkategóriák	Említések száma
Tanulói motiváció ($N = 32$)	Belülről fakadó motiváció hiánya	8
	Nem megfelelő módszer	1
	Pedagógus személyisége	9
	Megfelelő módszerek	14
Családi háttér ($N = 22$)	Szülői minta hiánya	4
	Támogatás hiánya	8
	Támogató háttér	4
	Szülőből partner	6
Lemorzsolódás ($N = 3$)		
Kortársközösség ($N = 11$)	Húzó egyéniségek	3
	Osztálydinamika	7
	Közösségfejlesztés	1
Presszióérzet ($N = 7$)	Negatív iskolai pályafutás	3
	Rendszer nyomása	4
Autonómia ($N = 8$)	Attitűd	1
	Önrendelkezés	3
	Közösségi rendelkezés	4

A tanulói motiváció főkategória négy alkategóriát foglal magába: belső motiváció hiánya (8 említés), a nem megfelelő módszerek (1 említés), a pedagógus személyiségére vonatkozó észrevételek (9 említés) és a megfelelő módszerek (14 említés).

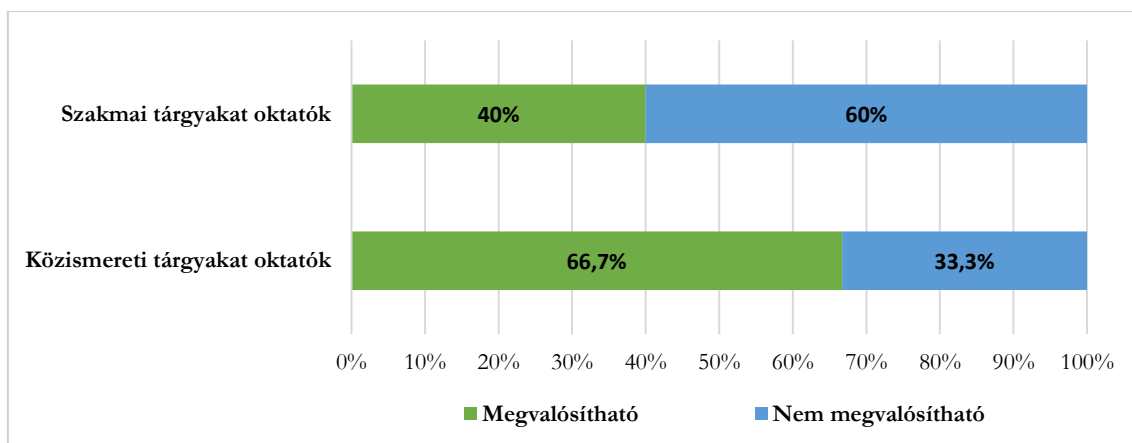
A legtöbb említés – 14 db (43,8%-os gyakoriság) – a megfelelő módszerek alkategóriába került besorolásra. Ez nem csupán az említett alkategóriában, de az összes megvizsgált elem közül is a legmagasabb említésszámot jelenti.

A megfelelő módszerek témakörben több oktató (4 említés, az alkategóriába tartozó említések 28,6%-a) kiemelte, hogy tanulóiknál legfőképpen a külső megerősítők alkalmazása bizonyult sikeresnek. Ezek közé a külső jutalmak közé tartozik, hogy a nyolcadik osztály elvégzését követően lehetőségük nyílik jogosítványt szerezni.

Több interjúalany (3 említés) egyetértett abban, hogy a diákok számára az egyik legmotiválóbb eszköz a pedagógusoktól érkező dicséret. Ez az érték az alkategóriába tartozó említések 21,4%-át jelenti. Tehát az interjúalanyok több, mint az ötöde tartja fontosnak és eredményesnek a tanulók dicsérattal való motivációját.

A megkérdezettek 90%-a egyetértett abban, hogy nem csupán a dicséretet érzik jutalomnak a tanulók. Azt tapasztalják, hogy a gyakorlati oktatás során, a gyakorlati helyeken sokkal jobban teljesítenek tanulói, mint az elméleti oktatási keretben, tehát igyekeznek ezeket a kereteket megragadni az ismeretátadásra.

Az alkalmazott módszerekkel kapcsolatban a differenciált tanulásszervezést és a személyre szabott módszereket emelték ki még a megkérdezettek. Ennél a kérdésnél megoszlottak a vélemények a közismereti tárgyakat és a szakmai ismereteket oktatók között. A közismereti tárgyakat oktatók 66,7%-a az egyénre szabottságot, az egyéni tervezést, valamint az IKT eszközök használatát hangsúlyozták, mint egyedüli lehetőséget. A szakmai oktatók 60%-a ezzel szemben azon a véleményen volt, hogy a gyakorlati tantárgyak esetében a személyre szabott oktatás, az egyéni előrehaladás biztosítása nehezebben valósítható meg, hiszen a szakma egészét meg kell ismertetniük a tanulóikkal a képzési idő alatt, nincs arra lehetőség, hogy egy-egy részterületen leragadjanak (2. ábra).



2. ábra. A személyre szabott előrehaladással kapcsolatos oktatói attitűd

Arról mindkét csoport tagjai egybehangzóan gondolkodtak, hogy a tanulók szívesebben vesznek részt a gyakorlati foglalkozásokon, mint a közismereti tanórákon.

A pedagógus személyére vonatkozó említések, mint közvetett „módszer” a tanulói motiváció témakörében 28,2%-os gyakorisággal fordultak elő. A 9 említés között hangsúlyosan személyiségbeli tulajdonságok – soft skillek – szerepelnek. Ezek közé tartozik a türelem, az empátia, a bizalom, találékonyság, határozottság, jóindulat.

A belülről fakadó motiváció hiánya alkategóriába 8 említés került. Ez a főkategóriába tartozó összes említés 25%-a.

A Dobbantó vagy Műhelyiskola programban tanulók motiváltságáról és motiválhatóságáról a megkérdezett oktatók szemléletmódját negativizmus jellemzi. A csoportok résztvevői között ebben

a témában teljes egyetértés volt. Több résztvevő (4 említés), a megkérdezett oktatók 36,4%-a fogalmazta meg, hogy a diákjaik jelentős részére jellemző a „nihilista attitűd”. Őket semmilyen ösztönzéssel, sem pozitív, sem negatív megerősítéssel nem lehet aktivizálni.

A családi háttér főkategóriába 22 említést soroltunk, amely az összes említések számának 26,5%-át adja. Ezzel a tanulók motivációját követően ez a főkategória foglalja magába a legtöbb említést, jelezve a megkérdezett oktatók körében a családi háttér fontosságát a tanulói motiváció témakörében.

A főkategóriában 4 alkategória került kialakításra. A szülői támogatás hiánya alkategóriában kap helyet a főcsoporton belüli legtöbb (8 db) említés, ez a főkategóriába tartozó utalások 36,4%-át adja. Tehát az oktatók véleménye szerint a családi háttér témakörén belül ez a probléma jelenik meg a legmarkánsabban. Az oktatók látják az otthoni támogató környezet fontosságát, ezért elmondásuk alapján (6 említés) céljuk, hogy a szülővel partneri kapcsolatot alakítsanak ki. Ennek mutatója, hogy törekednek a szülőt személyesen megszólítani, invitálni az intézményi rendezvényekre. Tapasztalataik azt mutatják, hogy amit a szülő ismer, az iránt nagyobb eséllyel viseltetik nyitott attitűddel.

Szakirodalmi kutatások (Ceglédi et al., 2024; Ráczné Török & Virág, 2019) bizonyítják a szülői minta kulcsszerepét a tanulók tanuláshoz való viszonyában. Az érzelmileg támogató szülői háttér csökkenti az iskolai szorongást, ezáltal javítja a tanulási teljesítményt. A szülők által közvetített értékek – például a kitartás, felelősségvállalás vagy a tudás iránti tisztelet – mintaként szolgálnak a gyermekek számára. Ezek az eredmények rajzolódtak ki az interjúalanyok tapasztalatai nyomán is. Azon diákjaik, akik mögött támogató családi háttér húzódik várhatóan jobb tanulmányi eredményt tudnak felmutatni, mint a rossz szülői mintát hordozó tanulók.

A megkérdezett oktatók a fentiek fordítottját is megemlítették (4 említés). Eszerint a rossz szülői minta legtöbbször a tanulók alacsony iskolai motivációs szintjét vonja maga után.

A kortárs közösség fő kategóriába összesen 11 említést soroltunk. Ezek közül a legtöbb kijelentés (7 db – 63,6%) az osztálydinamika alkategóriába tartozik. Tehát itt nagy fokú aktivitást tapasztaltunk a részt vevő oktatóktól. A fókuszcsoport résztvevői szerint a diákok aktivitására, elköteleződésére erőteljes befolyással bír a közösség. Az interjúalanyok elmondása szerint (3 említés, az összes interjúalany 27,8%-a) amennyiben a csoportban vannak meghatározó, „húzó” tanulók, akik pozitív mintát mutatnak társaiknak, akkor az felfelé húzza az osztály tagjainak teljesítményét, tehát pozitív peer-hatás érvényesül. Ezzel szemben, ha van egy-két fő, akik kirívó viselkedést mutatnak, amely szükségszerűen az oktatók fegyelmezését vonja maga után, az lehúzza a csoport motivációját. Ebben az esetben negatív peer-hatásról beszélünk. Szintén a kortárs közösség negatív hatását mutatja a fiatalok közötti rivalizáció is, amely folyamatos feszültséget okoz az osztályközösségben. Az oktatók ebben az esetben elsődleges feladatuknak a közösségben lévő nézeteltérés megoldásának menedzselését tartják. Amennyiben sikerül a konfliktusra megoldást találni, folytatható lesz az osztályban a pedagógiai munka. A kortárs közösség összefogása mutatkozott meg azokban az esetekben, amikor a pedagógusok olyan osztályszintű vagy csoportszintű kihívások elé állították a közösséget, amelyek teljesítésekor jutalomban részesülhettek. Ez fokozta a tanulók részvételi kedvét.

A kutatás limitációja

A kutatás eredményei betekintést nyújtanak a vizsgálatba bevont iskolák Dobbantó és Műhelyiskolai osztályaiban tanuló diákok motivációs hátterébe, ugyanakkor fontos hangsúlyozni azok korlátait is. A kutatás során nem volt célunk a reprezentativitás. Az iskolák tanulói és oktatói összetétele országos szinten jelentős eltérést mutat, amelyhez kutatási mintánk nem igazodik. Tehát a kutatás eredményei nem vonatkoztathatóak a teljes magyarországi szakképzési rendszerre, kizárólag a válaszadók által tanított tanulói csoportokra.

Összegzés

Korábbi, középiskolában tanuló diákok körében végzett, kérdőíves vizsgálatunk eredményeiből kirajzolódó kép megmutatta, hogy a tanulók motivációjában háttértényezőkként a családi háttér és az iskolai kortárs közösségnek jelentős szerepe van. Abból a célból, hogy erről a két területről részletesebb képet nyerhessünk, fókuszcsoporthoz interjúban való részvételre kértük fel a középiskolában dolgozó pedagógusokat. Jelen tanulmány fókuszában olyan szakképző iskolák vannak, ahol Dobbantó program és Műhelyiskola keretében működnek osztályok, tehát diákjaik a lemorzsolódás viszonylatában magas rizikójú csoportba tartoznak.

A válaszok azt mutatják, hogy az interjúban részt vevő oktatók által tanított tanulók teljesítményben, ezzel együtt az iskolai motivációban minőségi hullámváltozás mutatkozik. Legnagyobb kihívásnak az oktatók a tanulók által tanúsított apátiát és nihilt élik meg, amit szociálisan tanult sémaként emlegetnek. Az apatikus hozzáállásból a tanulókat egyéni mentorálással vagy versenyekkel lehet ki-mozdítani. Ezek megvalósítására az intézmények törekednek, hiszen a Dobbantó program és a Műhelyiskola keretein belül is mentor támogatásával dolgoznak a tanulók, egyéni fejlesztési tervek mentén.

A felzárkóztató programokon tanulók jelentős része egy korábbi (Bognár, 2011) kutatás szerint szociálisan hátrányos helyzetű családokból származik, hátrányos helyzetű kisebbség tagjai, valamilyen sérülékeny csoportba tartoznak vagy családjukban mint családfő vannak jelen. Ezzel szemben az interjúalanyok jelen kutatásban, a saját tanulóikra vonatkozóan ezeket a változókat szinte alig emelték ki. A szülői háttér két változatára tértek ki, a stabil, illetve az elhanyagoló szülői háttérre. Ez utóbbi gyakrabban vált a beszélgetés témájává. A szülő által mutatott negatív viselkedési minták, az iskolával szembeni apatikus magatartás a fiataloknál is átöröklődnek.

Az iskola kezében lehetséges eszközként szerepelhet a szülők aktívabb bevonása. Ezáltal a szülők mélyebb betekintést nyerhetnek az iskolában folyó oktató-nevelő munkába. Bevonásukkal úgy érezhetik, hogy részeseik az iskola életének, így fontossá válhat számukra a nagyobb fokú együtt-működés.

A szakirodalmak jelentős része az iskolai motivációhoz kapcsolódóan a kortárs közösség pozitív szerepéről számol be. Vizsgálatunk azonban azzal az eredménnyel zárult, hogy ez a közösségi erő a Dobbantó programba járó tanulók körében kettős. Az oktatók kitértek ugyan a kortárs közösség húzó erejére, azonban sokkal hangsúlyosabb szerepet kapott az interjú során a negatív peer-hatás. A rivalizálás, versengés és klikkesedés hatással van a tanulók teljesítőképességére, továbbá állandó konfliktushelyzetet szül, valamint rombolja a diákok önbizalmát. A versengés azonban lehet egészséges mértékű is: a megfelelő motivációval és versengéssel a tanulók eredményessége fokozódott. Erre a fókuszcsoporthoz interjúban is utaltak a pedagógusok. Így, amennyiben a tanév során lehetőség nyílik több projekt munka megszervezésére, amely a tanulóktól csoportmunkát vár el, azzal a

pedagógiai munka eredményessége fokozható lesz, hiszen a tanulók versengését hasznos tevékenységgé formálja.

A kutatási eredményeink azt mutatják, hogy bár a Dobbantó Programba járó tanulók iskolai motivációjában is fontos szerepet tölt be a családi háttér és a kortárs környezet, de éppen ellenkező hatást tapasztalhatunk, mint amiről a szakirodalmak beszámolnak. Érdekes tehát további vizsgálatokat végezni, amelyek lehetőséget nyújtanak a két érintett terület pozitív irányú befolyásolására.

Hivatkozott források

- Bognár, M. (2011). Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrálására: az FSZK Dobbantó programja. *ESÉLY Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 2011(6), 77–101.
- Bookhout, M. K., Hubbard, J. A., & Moore, C. C. (2018). Emotion regulation. In J. E. Lochman & W. Matthys (Eds.), *The Wiley handbook of disruptive and impulse-control disorders* (pp. 221–236). Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119092254.ch14>
- Ceglédi, T., Bacsikai, K., & Pusztai, G. (2024). *Az iskola–szülő kapcsolattartás gyakorlatai*. Debreceni Egyetem CHERD-Hungary, <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Czakó, Á., & Győri, Á. (2017). Motiválás, ösztönzés a szakképzésben. *Szociológiai Szemle*, 27(1), 4–29.
- Eurostat. (2024). *Early school leavers down to 9.5% in 2023: Share of young people aged 18–24 leaving early from education and training continues to decrease*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240523-1>
- Falus, I., & Szűcs, I. (2021). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó.
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56–69. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.5>
- Heiter, K. (2025). A szakképzés recens változásai a szakirodalom tükrében. *Tudásmenedzsment*, 26(1), 80–92. <https://doi.org/10.15170/TM.2025.26.1.7>
https://btk.kre.hu/images/doc/PsyHu_2019-2_02.pdf
<https://esl.kir.hu/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerIdoFeladatMegoszasban>
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_utmutato.pdf
- Innovatív Képzéstámogató Központ Nonprofit Zrt. <https://ikk.hu/hirek/orientacios-evfolyam-segiti-a-palyavalasztast>
- Joó, A. (2024). Középiskolások iskolai motivációjának vizsgálata. *Pedagógia*, 74(1), 65–78. <https://www.irisro.org/pedagogia2024januar/65JooAniko.pdf>
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: A család, az iskola és a kultúra hatása*. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, E. (2024). *A korai iskolaelhagyás mögötti okok feltárása – A mentorálás szerepe a tehetséggondozásban*. ELTE TáTK. Hummán Tőke Projekt Konferencia. <https://tatk.elte.hu/dstore/document/2572/HTkonfKNE.pdf>
- Kis, N., & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 243–261. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>

- Központi Statisztikai Hivatal (2025). Korai iskolaelhagyók. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0028.html
- Manninen, J., Koivunen, A., & Passi, S. (2007). *Environments that support learning: An introduction to the learning environments approach*. Finnish National Board of Education.
- Oktatási Hivatal (2023). A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer. Felhasználói útmutató.
- Oktatási Hivatal (2025). A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer. Kimutatások 2021-2025 között.
- Ráczné Török, E., & Virág, K. (2019). *A gyermekek iskolai sikeressége és a szülői nevelés összefüggései*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI.
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 23(2), 82–91.
- Sántha, K. (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés történeti háttere. *Polymatheia: Művelődés- és Neveléstörténeti Folyóirat*, 17(1–2), 137–148. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2020.1-2.08>
- Síklaki, I. (2006). *Vélemények mélyén*. Kossuth Kiadó.
- Szabó, L. (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692–699. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.11>
- Szabó, L., Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., & Kovács, D. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 7–28.
- Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., & Lénárd, S. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.41>
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó Kft.
- Vígh-Kiss, E. (2018). Tanulási motivációk célorientációs megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(11–12), 124–128.

Szerző

Kopecskó-Hodosi Zsófia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6223-1034>

Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail cím: hodosi.zsofia@gmail.com

