

KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
PSZICHOLÓGIAI INTÉZET



TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA

Intrinzik és extrinzik motiváció összefüggése az iskolai teljesítménnyel az Országos
Kompetenciamérés adatai alapján

Készítette: Tankó Karola és Ábrahám Lilla
Pszichológia alapszak
II. évfolyam
Konzulens: Dr. Takács Szabolcs

Budapest
2022

Absztrakt

Jelen kutatás az intrinzik és extrinzik motivációs faktorok, illetve az iskolában felmért szövegértés teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgálja az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2018-as, 2019-es és 2021-es adatait felhasználva. Az extrinzik motivációs faktorba a szocioökonómiai státuszt (SES), illetve a szülői bevonódás két faktorát soroltuk. A SES esetében jelentős kapcsolatot találtunk a diákok teljesítményével, míg a szülői bevonódás (a tanulmányokba és az otthoni teendőkbe) nem eredményezett szignifikáns kapcsolatot. A kutatás részét képezik még az intrinzik motivációs faktorok, továbbá a különórák szerepének vizsgálata (Perpék és Fekete, 2016). Intrinzik motivációként kerülnek említésre a diákok továbbtanulási céljai, továbbá a különórákon való részvétel. Mindemellett fontos kiemelni, hogy a különórákon való részvétel a kutatásunkban mind extrinzik, mind intrinzik motivációként kategorizálható, hiszen e plusz órákon való részvétel nemcsak a család szocioökonómiai háttérétől, hanem a tanuló belső késztetésétől is függ.

Kutatási kérdésünk az intrinzik és extrinzik motivációs faktorok, illetve az iskolában nyújtott teljesítmény közötti kapcsolatra fókuszál. Azt vizsgáljuk, hogy az intrinzik motiváció, vagy az extrinzik motiváció által jósolható be inkább az iskolában való sikeresség.

Első lépésben egy többdimenziós, összefüggő módszerekből álló statisztikai eljárást, a strukturális egyenletek modellezésének módszerét alkalmaztuk (Structural Equation Modeling, SEM). Ám a módszer nem szolgált megfelelő illeszkedéssel, így második lépésben a vizsgálatot Hierarchikus Többszörös Lineáris Regresszióval (HTLR) végeztük, 56869 fős reprezentatív mintán. Kutatásunk eredménye rávilágított a szocioökonómiai státusz, a továbbtanulási célok, illetve az idegennyelv különórákon való részvétel együttjárására. Általuk előrejelezhető a jó szövegértési pontszám, míg szülői bevonódás mindkét formája, a matematika és a sport különórák fordított együttjárást eredményeztek. A kapott eredmények összhangban voltak a szakirodalomban összefoglaltakkal, az illeszkedés mértéke közepes volt (Harsányi és mtsai., 2019).

Kulcsszavak: szocioökonómiai háttér, szülői bevonódás, különóra, extrinzik motiváció, intrinzik motiváció, Országos Kompetenciamérés

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	1
2. Motivációk.....	2
2.1. Extrinzik motivációk.....	3
2.2. Intrinzik motivációk	4
3. Célok, mint önjutalmazó motivációs faktorok.....	5
3. 1. Továbbtanulási célok.....	6
4. Szocioökonómiai státusz (SES) és tanulási motiváció	8
4.1.Szocioökonómiai státusz és iskolai teljesítmény.....	9
5. Szülői bevonódás definíciók.....	11
5.1. Szülői bevonódás formái.....	13
5.2. Miért vonódnak be a szülők?	15
6. Különórák és iskolai teljesítmény közötti kapcsolat	17
7. Célkitűzés.....	19
8. Módszer.....	20
8.1. Vizsgálati minta	20
8.2. Méréseszközök.....	20
8.3. Eljárás.....	21
9. Eredmények.....	21
10. Diskusszió és összefoglalás	26
11. Irodalomjegyzék.....	29

1. Bevezetés

Több hazai és nemzetközi vizsgálat hívja fel a figyelmet a társas környezet, illetve a szocioökonómiai háttér fontosságára a gyermek fejlődése szempontjából; hangsúlyozzák a társas környezet szerepét a tanulási motiváció kialakulásában is (Harsányi és mtsai., 2019; Reisz, 2000; Caro, 2011). Az oktatás és a tanulmányokban elért siker erős jellemet formál, motivációt ad az élethosszig tartó tanuláshoz, illetve önbizalmat ad a mai versengő világ kihívásaival való szembenézéshez. Bizonyos készségek elsajátítása stabilitást és biztonságérzetet ad az egyénnek mind a munkájában, mind a magánéletében. A tanulmányokban való eredményesség, előrehaladás és intellektuális fejlődés sokrétű konstrukció, amelyet különböző tényezők és motívumok határoznak meg, mint például a tanulási szokások, környezet, családi érintettség, célorientáció, illetve az egyén intelligenciája (Vijayalakshmi és Muniappan, 2016).

Kisiskolás korban kiemelkedően, viszont általános és középiskolás korban is fontos tényező a szülői bevonódás, a környezet (amely körülveszi a tanulót, amelyben mindennapjai telnek), illetve a család szocioökonómiai státusza (iskolai évek sikerességének, gyermek megfelelő fejlődésének nélkülözhetetlen összetevői), (Nyitrai és mtsai., 2019; Koltói és mtsai., 2019). Ugyanakkor a tanuló fejlődését számos más külső tényező meghatározhatja, példának okáért a tanulmányi ösztöndíjak kiemelkedő motivációs faktoroknak bizonyulnak. (Omeje és Abugu, 2015). Külső tényezők közé sorolható továbbá a szülők iskolai végzettsége, illetve az, hogy rendelkeznek-e pénzügyi stabilitást biztosító munkahellyel. Számos kutatás vizsgálja, hogy milyen összefüggés észlelhető a serdülő szülei munkájáról alkotott elképzelés és a saját jövőorientációjuk között, hogyan gondolkodnak a munkahelyi stresszről általánosságban, illetve vizsgálták, hogy ezek a tényezők pozitív vagy negatív motivációnak bizonyulnak a tanulók számára a középiskolai tanulmányaik során (Neblett és Cortina, 2006; Manstead, 2018). Az extrinzik (korábban külső) motivációk mellett nem elhanyagolható a tanulók belső, intrinzik motivációjának vizsgálata, iskolai környezetre összpontosítva. Az intrinzik motivációt gyakran úgy definiálják, mint a cselekvést, amit valaki saját magáért tesz, kizárólag belső indíttatásból, például a gyerek azért jár el zongoraórára iskola után, csak mert szereti és örömet lel benne. Barkóczi és Putnoky (1980) az intrinzik motivációt önjutalmazó motivációként említi.

Kutatásunk célja feltárni az összefüggéseket az extrinzik, illetve intrinzik motivációs tényezők és az iskolai teljesítmény között.

2. Motivációk

A motiváció az egyik olyan tényező, amely kapcsolatba hozható a tanuló tanulmányi sikereivel. A szülők és pedagógusok számára is létfontosságú megérteni a motiváció, a megfelelő ösztönzés szerepét a tanulmányi sikerek elérésében, hiszen a teljesítménymotiváció döntő fontosságú az iskolás kor minden szakaszában. A szakirodalmi áttekintésben elsőként tisztázzuk a kutatásunk szempontjából releváns, a dolgozatban felhasznált kulcsfogalmakat, majd ismertetjük az eddigi kutatások során összegyűjtött tapasztalatokat, adatokat, és a különböző motivációs tényezők előnyeit, hátrányait, hatékonyságát a hatodik, nyolcadik, illetve tizedik évfolyamos diákok körében. Betekintést engedünk abba, hogy a belső motivációs motívumok, illetve a külső környezetből származó motívumok hogyan jelezhetik elő a tanuló teljesítményét.

A motiváció mindenki cselekedetének, vágyainak és szükségleteinek fő tényezője. A motiváció nélkülözhetetlen tényező egy diák tanulmányi felkészültségéhez. A tanulók, ha motiváltak, akkor rendelkeznek azzal a vágygal és kíváncsisággal, hogy megértsék és felfedezzék a tanulás hosszútávú hasznát, illetve tanulmányaik során könnyebben megtalálják azt a szakterületet, ami kíváncsivá és céltudatosá teszi őket. A szociálpszichológia számos kutatásában központi szerepet kap a környezetnek az emberek attitűdjével, viselkedésével való összefüggésének vizsgálata. Úgy vélték, hogy a társadalmi környezet tanítja meg és készíti fel arra az embert, hogy mit gondoljon, milyen értékrendszert alakítson ki, mit tegyen és mit érezzen (Deci és Ryan, 2012).

Számos elmélet a motivációs faktorokat csak az egyén személyes jellemzőiként kezelte, ellenben újabban előtérbe kerül a motiváció és a környezet közötti elválaszthatatlan kapcsolat tanulmányozása (Józsa, 2002; Fejes, 2011). Az öndeterminációs-elmélet (*self-determination theory*, *SDT*) szerint általánosan három típusú motivációt különíthetünk el: extrinzik-, intrinzik motiváció, és amotiváció (Ryan és Deci, 2000). Reiss (2012) tanulmánya szerint, a legtöbb motívumot két csoportba lehet sorolni, hiszen például az éhség, szomjúság, fájdalom elkerülése extrinzik, míg azok a motívumok, melyek nem a túlélést szolgálják, az úgynevezett én-motívumok, mint például a kíváncsiság, a kompetencia, önkifejezés alkotják az intrinzik motivációt.

A hetvenes-nyolcvanas évek motivációkutatásaira jellemző, hogy az önjutalmazó, tehát intrinzik, illetve a külső környezetből származó, úgynevezett extrinzik motivációkat egymással szembe állítja (Deci, Koestner, Ryan, 2001). Idővel viszont ezek az elméletek változásokon

mentek keresztül, hiszen egyre inkább úgy vélték a kutatók, hogy ezek a motívumok bizonyos szinten ötvözik egymást, így egy több komponensű motivációs rendszer segíti elő a gyerekek fejlődését az iskolai rendszerben. A motiváció egyik fontos jellemzője a személy önszabályozásának autonóm módja, azaz a cselekvések és célok bensővé tételének kérdése (Martos, 2016). Ez a nézet alapján felmerül a „mire törekszünk” kérdés, hiszen a személy céljai azok, amik energetizálják a mindennapi viselkedését, előrehaladást például az iskolai környezetben is.

A tanulási motivációk más szemszögből is megközelíthetőek, erre tökéletesen alkalmazható a célorientációs elmélet (*goal orientation theory, goal theory*). Az elmélet a tanuló és környezete közötti kapcsolatot tárja fel és helyezi a középpontba. A célorientációs kutatás annak feltárására törekszik, hogy az emberek miért és hogyan próbálják elérni a különböző célokat ahelyett, hogy arra törekedne, hogy kiemelje, amit általában el akarnak érni az emberek (például életcélok, társadalmi normák), (Kaplan és Maehr, 2006). Leginkább két célt lehet elkülöníteni, a *mastery goal*-t és a *performance goal*-t, amelyek a magyar szakirodalomban már az elsajátítási cél és viszonyító cél fogalmaként jelentek meg (Józsa, 2002). Az elsajátítási célok (*mastery goals*) a kompetencia és a feladat elsajátításának fejlesztésére törekszenek, támogatják az öndeterminációt (*self-determination*) és az autonómia érzését, míg a viszonyítócélok (*performance goals*) a saját teljesítmény demonstrálására, hangsúlyozására, illetve a saját kompetenciák másokéhoz való hasonlítására, a mások túlteljesítésére összpontosítanak.

2.1 Extrinzik motivációk

A továbbiakban, a kutatásunk során szeretnénk hangsúlyozni a szülői bevonódás, a tanuló környezete, illetve szocioökonómiai státusz (SES), mint külső motivációs tényezők összefüggését az iskolai teljesítménnyel.

A motiváció jelentős tényező a tanulás és a tanulmányi eredményesség szempontjából kisiskolás- és serdülőkorban egyaránt. Ahhoz, hogy fejlődjünk, előre lépjünk egy szituációban, ahhoz motivációt kell éreznünk magunkban vagy meritkeznünk kell a környezetünkből, ezért is tartják a motivációt a viselkedésünk energetizáló elemének. Számos kutatás kimutatta, hogy a tapasztalatok és a teljesítmény minősége nagyon eltérő lehet, ha valaki belső okok nyomán, vagy külső indíttatásból viselkedik egy bizonyos módon (Ayub, 2010; Ryan és Deci, 2000). A pedagógusok számra fontos megérteni és felismerni az extrinzik motivációt, annak jelenlétét a tanulók életében, hiszen nem mindig támaszkodhatnak a diákok belső motivációjára. Számos

esetben a tananyag nem köti le a diákok figyelmét, a külső motivációk tekintetbe vétele alapvető stratégiává válhat a sikeres tanításban.

2.2 Intrinzik motivációk

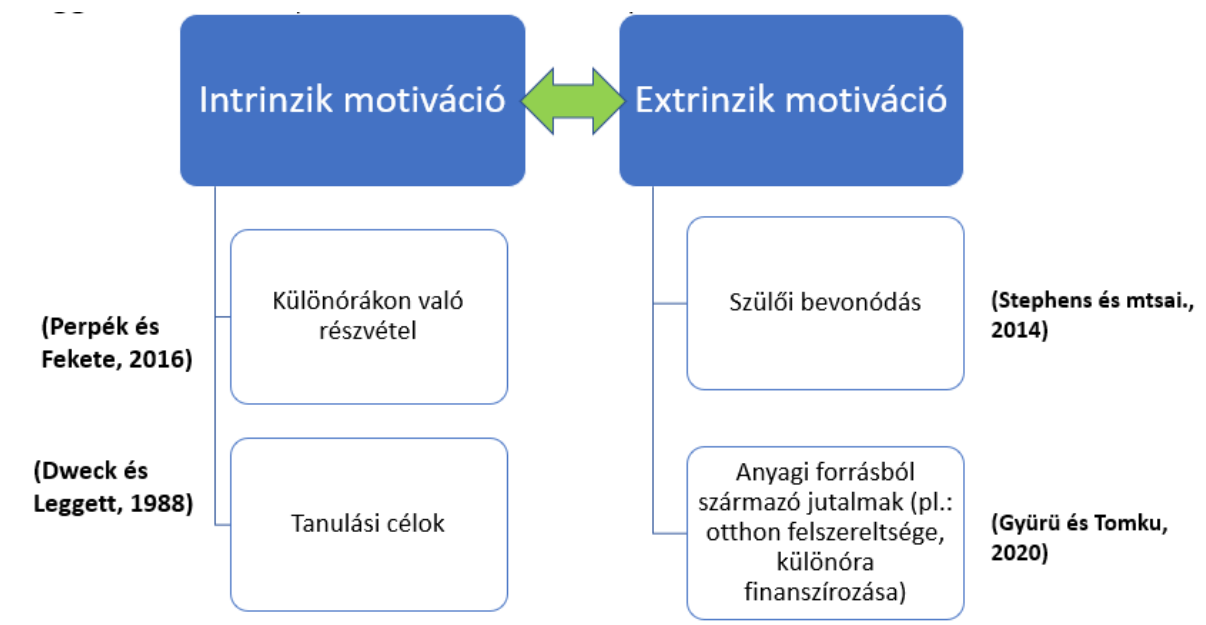
Az intrinzik motiváció egyik legfontosabb dimenziója a személyes érdeklődés. Az oktatás szempontjából vizsgálva a motivációt egy többdimenziós struktúraként említhetjük, mely összefügg a teljesítménnyel. A motiváció tehát a tanításában egy háromdimenziós folyamat, amely összesíti az egyéni meggyőződések, viszonyulások egy adott feladat elvégzésével kapcsolatosan, mindazon okokat, amiért a feladatot elvégezzük, illetve a motivációt, amiért elvégezzük, és a feladatra adott érzelmi reakciókat. Az elméletek szerint azon gyerekek, akik fokozott mértékben tapasztalnak belső motivációt a tanulmányaik végzése során, azok élvezik a tanulást és annak folyamatát, illetve magas fokú kitartást tanúsítanak a feladatok elvégzésében, jellemzőbb rájuk a kiegyensúlyozottabb iskolai teljesítmény. Velük ellentétes értékeket találtak azoknál a gyerekeknél, akiknél kevesebb belső motivációt tapasztaltak (Gottfried, 1985).

A belső motivációs készítés fejlesztésére egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az iskolákban, hiszen a serdülők általában nem motiváltak az iskolai feladatok elvégzésére. Deci és Ryan (2001) rámutattak, hogy irreális elvárás a pedagógusok és szülők részéről az, hogy a gyerek összes iskolai tevékenységét belső motiváltsága miatt végezze. A tanulók egyéni érdeklődése, kompetenciája és életkora is szerepet játszik abban, hogy éppen melyik tevékenység elvégzéséhez éreznek belső motivációt.

Csikszentmihályi és Hektner (1996) az intrinzik motivációt kapcsolták a "flow" élményhez, vagyis olyan élményekhez, amelyek során az egyének a képességeiket kibontakoztatják kihívást jelentő tevékenységekben.

A tantárgyi szorongás gyakran zavarhatja a kognitív feldolgozást, valamint arra készítheti az embereket, hogy elkerüljék a tudományos tevékenységekben való részvételt (Britner, 2010). Nótin és munkatársai (2015) munkájuk során hangsúlyozzák, hogy az akadémiai szorongás más inter- és intrapszichés tényezőkkel hozható kapcsolatba, ilyen például a személyes érintettség. Ha a tanulónak egy bizonyos helyzetben a személyes érintettsége magas, nagyobb valószínűséggel fog szorongást tapasztalni, ami erősen hat a teljesítményére is. Ennek ellenére, alacsony érintettség esetén, ha például nincs tétje a feladatnak, vagy nem vált ki a tanulóból személyes érdeklődést, akkor a szorongásnak nem lesz meghatározó szerepe a teljesítményre nézve. Ha a tanuló teljesítménye romlik, valószínűleg a szorongási szint növekedni fog.

A fentebb említett külső motivációs faktorok számos esetben nem megfelelően vagy nem megfelelő erősséggel vannak jelen, ami jelentősen megnehezítheti a pedagógusok és szülők munkáját, ha a tanuló motiválására kerül a sor. Tehát a jutalmazás, büntetés, házi feladatban való segítség nem mindig ösztönzi a tanulót arra, hogy jobban teljesítsen az iskolában. Emiatt fontos kiemelni a saját döntés szerepét, hogy a diák megtalálja azokat a belső motivációs faktorokat, amelyek segítségével lehetnek akár egy továbbtanulási döntési helyzetben is (Józsa, 2002), (1. ábra: Extrinzik és intrinzik motiváció, saját ábra).



1. ábra: Extrinzik és intrinzik motiváció, saját ábra

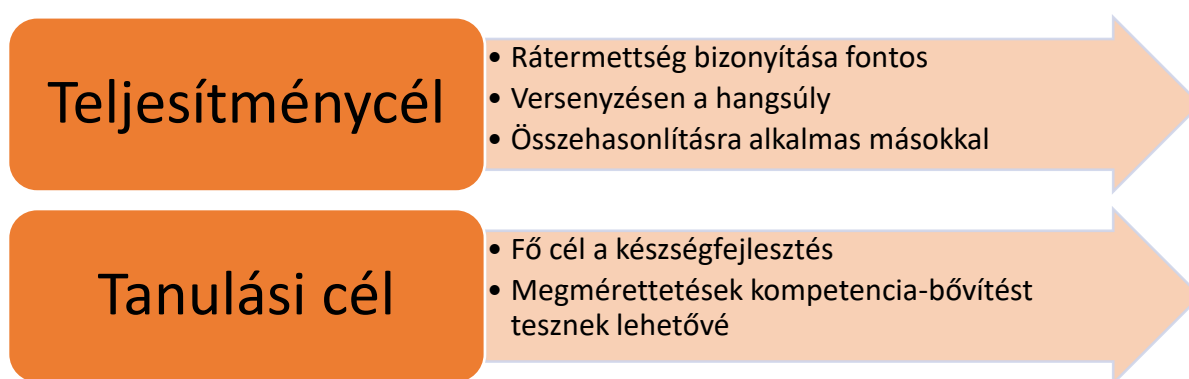
3. Célok, mint önjutalmazó motivációs faktorok

Már a korai életszakaszokban is jellemző, hogy a célok tanulási, illetve intrinzik motivációként funkcionálnak. Dweck és Leggett (1988) megkülönböztette a teljesítmény- és a tanulási célokat (*performance and learning goals*), míg Butler (1992) összehasonlította a képesség és az elsajátítási célokat (*ability and mastery goals*). Kutatásunk során a teljesítmény és a tanulási célokat igyekszünk áttekinteni (2. ábra: Célok, saját ábra).

A teljesítménymotiváció kiemelendő jellemzője, hogy kifejezetten a versenyzésre helyezi a hangsúlyt, másokkal való összehasonlításra alkalmas. Mindez történhet normatív módon (másokkal való összehasonlítás, saját kompetencia kiemelése) vagy önreferenciálisan (készségek fejlesztése). Az intrinzik motiváció témakörét feltáró kutatások már a kezdetektől fogva a kompetenciát és az elsajátítás iránti vágyat helyezték ezen motiváció középpontjába (Harter, 1981). Azok a gyerekek, akik inkább teljesítménycélokat követnek, nagyobb valószínűséggel törekszenek arra, hogy bizonyítsák a tanáraiknak, szüleiknek rátermettségüket

egy feladat elvégzésére, illetve kifejezetten fontos nekik, hogy teljesítményhelyzetekben ne tűnjenek inkompetensnek, hiszen az ilyen helyzeteket kompetenciatesztnek vélik. Nem meglepő tehát, hogy ők -mivel inkább teljesítménycélokkal rendelkeztek- az erőfeszítést a képességek indikátoraként értelmezték.

Azok a diákok viszont, akik inkább tanulási célokat követnek, az iskolában előforduló teljesítményhelyzeteket a kompetenciájuk növelésének lehetőségeként tekintik. Fő céljuk a készségfejlesztés és ezáltal a jó jegyek elérése (Dweck és Leggett, 1988).



2. ábra: Célok, saját ábra

4.1. Továbbtanulási célok

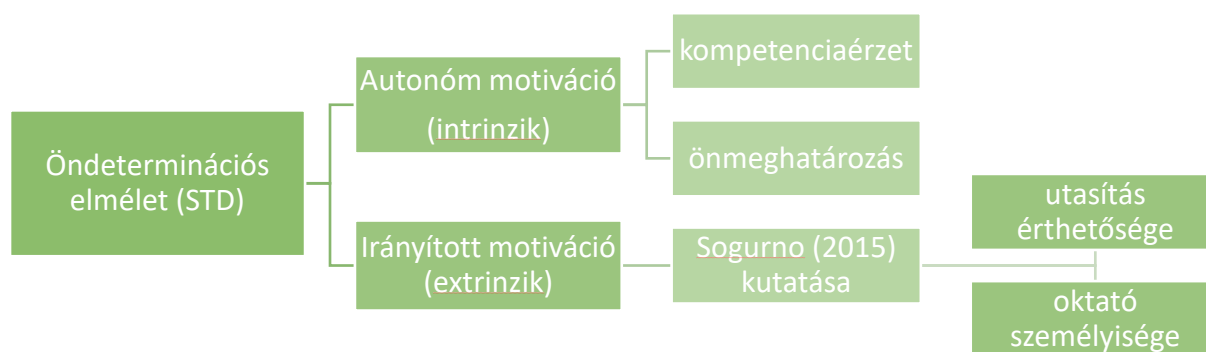
Kutatásunkban szeretnénk hangsúlyozni a továbbtanulási célokat, mint intrinzik motivációs faktorokat.

A jövőorientáció az egyén tervei, gondolatai, reményei és érzései a jövőjével kapcsolatban (Arnett, 2000). Mindezek hozzájárulnak már iskolás korban is, hogy a gyerek elérhető, reális célokat tűzzön ki maga elé. Serdülőkorban a jövőorientáció a mindennapok fókuszába kerül, egyik napról a másikra a diák azzal szembesül, hogy nemsokára döntenie kell arról, hogy folytatja-e tanulmányait, emellett egyre nagyobb szükség van arra, hogy reális képet alkosson arról, hogy hogyan képes elérni jövőbeli céljait. Arnett (2000) kiemeli, hogy egy reményteljes jövőkép elősegítheti a fejlődést és későbbiekben a „felnőtt világba” való kiegyensúlyozott integrálódást.

A továbbtanulási célok, mint intrinzik motivációs faktorok vizsgálata során fontos megemlíteni Deci és Ryan (1985) öndeterminációs elméletét (SDT), miszerint minden ember törekszik a fejlődésre és integrációra. Ezeket a tulajdonságokat az emberi természet velejárói, viszont idővel fejlődnek és erősödnek meg, iskolás korban központi szerepet játszanak a tanulásban, illetve a szociális környezettel is fontos kapcsolatban állnak. Az SDT az emberi motivációt az autonóm

(intrinzik) és az irányított motiváció (extrinzik) szempontjából különbözteti meg. Az elmélet szerint az intrinzik motiváció a kompetencia és az önmeghatározás szükségletein alapul, számos pszichológiai folyamatot indítva el, amelyek az autonómia és a kompetencia érzésének élményéhez vezetnek. A kompetenciaérzés motiválja a tanulót arra, hogy reális kihívásokat keressen, illetve leküzdje őket. Az autonómia a szabad döntés és akarat érzését adja a tanuló kezébe, ezáltal azt az érzést keltve benne, hogy viselkedése, döntése és ezeknek következményei saját akaratából jöttek létre, nem érez külső nyomást (Deci és Ryan, 1985; 2001; Kovács, 2018).

Egy másik szemszögből közelítve, Sogunro (2015) kutatásában, aki kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazott, nyolc motivációs tényezőt gyűjtött össze, amelyek pozitív kapcsolatban állnak a továbbtanulás iránti elkötelezettséggel és motivációval. Ezek közül emelnénk ki néhány kulcsfontosságút. Az első az utasítások minősége, érthetősége. Számos helyzetben megfigyelték, hogy ha az oktató hatékony módon adja át az anyagot, az motivációt ébresztett a tanulóknban. Emellett kiemelten fontos az oktató személyisége, hogyan kommunikál írásban és szóban egyaránt, mennyire odaadó, megközelíthető, mennyire lelkes stb. Egy másik tényező a relevancia, mivel ez kapcsolja össze a megtanultakat a valósággal. Fontos, hogy a tanultak alkalmazhatónak tűnjenek a mindennapokban, ezért a pedagógusoknak fontos lehet, hogy problémaközpontúan és gyakorlatias módon adják át a tantervben kéréteket. Amikor a diákok úgy érzik, hogy érdekes és hasznos, amit tanulnak, motivációjuk növekszik (Wlodkowski, 2003), (3. ábra: Továbbtanulási célok, saját ábra).



3. ábra: Továbbtanulási célok, saját ábra

4. Szocioökonómiai státusz (SES) és tanulási motiváció

Kutatásunkban a szocioökonómiai státuszt extrinzik motivációként azonosítottuk. Az egyik legnagyobb oktatási probléma, amivel az egész világon találkozhatunk, az az esélyegyenlőség biztosítása az oktatás terén. A különböző országokban, kultúrákban nem mindig valósul meg az oktatás egyenlő minőségének biztosítása minden gyerek számára, így alacsonyabb szocioökonómiai státuszú csoportok tagjai alacsonyabb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, kevesebb a felsőoktatásban résztvevők száma is (Van Laar és Sidanius, 2001). A szocioökonómiai háttér a családi háttérindex keretén belül megjelenő kategória, mely a diák családjának szociális, gazdasági és kulturális státuszát jelenti. A kompetenciamérés háttérkérdőíveiben különböző kérdések szerepelnek erre a kategóriára vonatkozóan, például a családi könyvállomány, az elektrotechnikai eszközök száma egy háztartásban (például számítógép, telefon). A tanulók teljesítménye, továbbá a szocioökonómiai és kulturális státusz közötti összefüggést kutatásunkban a családi háttérindex (CSH) segítségével mutatjuk be, amely magába foglalja a diákok családi helyzetét. A családi háttérindexet, mint mérőeszközt, az OKM jelentése alapján alkalmazzuk, tehát nem egy általunk kifejlesztett mérőeszköz. Az Országos Kompetenciamérés Háttérkérdőívéből származó számos kérdésre adott válaszok alapján határozható meg az index, például az otthon található könyvek száma, szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, szülők munkaerőpiaci státusza, tanulást elősegítő eszközökhöz való hozzáférés.

Az anyagi erőforrások, a hatalom és a státusz erőteljes kapcsolatban állnak a viselkedés alakulásával (Stephens és mtsai., 2014). Annak magyarázatára, hogy a társadalmi osztály miért alakítja olyan erőteljesen az élet fontos aspektusait -például a diploma megszerzését- gyakran a különböző erőforrások jelentik a választ. Az egyik leggyakoribb megközelítés azt vizsgálja, hogy az erőforrásokhoz (például pénzhez, hatalomhoz, státuszhoz) való eltérő hozzáférés hogyan teremt esélykülönbségeket, melyek észlelhető egyenlőtlenséget eredményeznek (Kraus és mtsai., 2009; Shah és mtsai., 2012).

A gyermek szabadidős tevékenységeit meghatározhatja a család erőforrásokhoz való hozzáférése. A közép- és felsőosztálybeli családok gyerekei gyakran táborozással, kulturális programokon való részvétellel töltik szabadidejüket, ezáltal könnyebben kialakul a személyes érdeklődésük, illetve ezek a tevékenységek megerősítik a gyerekekben, hogy erősödjön az öntudatuk (Stephens és mtsai., 2014; Vincent és Ball, 2007). A munkásosztályhoz tartozó családok esetében viszont a szülők inkább bíznak abban, hogy a gyermekeik természetes módon fejlődnek, a kortársaiktól tanulnak, illetve bíznak abban, hogy az iskolában történő oktatás elég

a gyermek számára (Stephens és mtsai, 2014). Kiemelhető továbbá az a különbség is, ahogy a különböző társadalmi osztályokba tartozó szülők hogyan vesznek részt az oktatásban, hogyan segítik elő a gyermekük fejlődését. Lareau (1987) kutatásban olvasható, hogy a munkásosztálybeli közösségben a szülők a tanárra helyezik az oktatás felelősségét, illetve a tanárookra bízzák a gyerekek nevelését is. A középosztályhoz tartozó családok azonban az oktatást közös „munkának” tekintik, otthon kiegészítve az iskolában tanultakat, ellenőrizve a gyermek fejlődését.

A társadalmi osztályt összetett fogalomként értelmezhetünk. Kraus (2009) kutatásában elkülönít objektív, illetve szubjektív tényezőket. Az objektív tényezők közé sorolja a szülők végzettségét, jövedelmét, illetve azt, hogy milyen a család életkörülménye, milyen erőforrásokhoz férnek hozzá, milyen iskolába jár a gyerek, milyen a környezet, ahol a gyerek felnő. A szubjektív tényezők az egyén saját nézőpontját helyezik középpontba, azt, hogy hogyan vélekedik a saját társadalmi helyzetéről, hova helyezi el magát a társadalmi ranglétrán. Az anyagi erőforrások, a hatalom és a státusz jelentős kapcsolatban állnak a viselkedéssel. Emiatt Kraus (2009) vizsgálatának célja az volt, hogy feltárja, hogy az észlelt társadalmi osztály milyen kapcsolatban van az egyén társas viselkedésével, saját magáról és a környezetről való vélekedését, nem véve figyelembe a tényleges szocioökonómiai státuszt.

A munkás- és középosztály életkörülményei lényegesen különbözhetnek (Harsányi és mtsai., 2019). A munkásosztály kevesebb kontrollt érezhet a cselekedetei és döntései felett. A csökkentett személyes kontrollérzet miatt hajlamosak arra, hogy a külső tényezőket helyezték előtérbe, tehát társadalmi helyzetüket a kontextuális tényezőkkel magyarázzák meg, amelyek nem állnak a kontrolljuk alatt (Kelley, 1973; Pittman és Pittman, 1980). Ezzel ellentétben, a közép- és felsőbb osztályok hangsúlyosan a belső állapotok (pl.: aspirációk, érzelmek) magyarázzák a társadalmi helyzetet (Kraus és mtsai., 2009).

4.1. Szocioökonómiai státusz és iskolai teljesítmény

Számos kutatás próbál fényt deríteni arra, hogy az iskolai teljesítményt hogyan segíti elő, vagy éppen hátráltatja egy adott diák társadalmi háttere (White és mtsai., 1993). Manstead (2018) kutatásaiból kiderül, számos esetben a munkásosztálybeli gyerek azért nem jelentkezik például egy elit felsőoktatási intézménybe, mert szociális státuszuk miatt kívülállónak érzik magukat, nem találják a helyüket, nem képesek barátaikat kapcsolatokat kialakítani. Hasonló eredményekről számol be Chowdry és munkatársai (2013) is. A tanulmányból kiderül, hogy társadalmi-gazdasági háttér továbbra is lényeges különbséget teremt a felsőoktatási részvételi arányok, általános iskola utáni lemorzsolódások esetében.

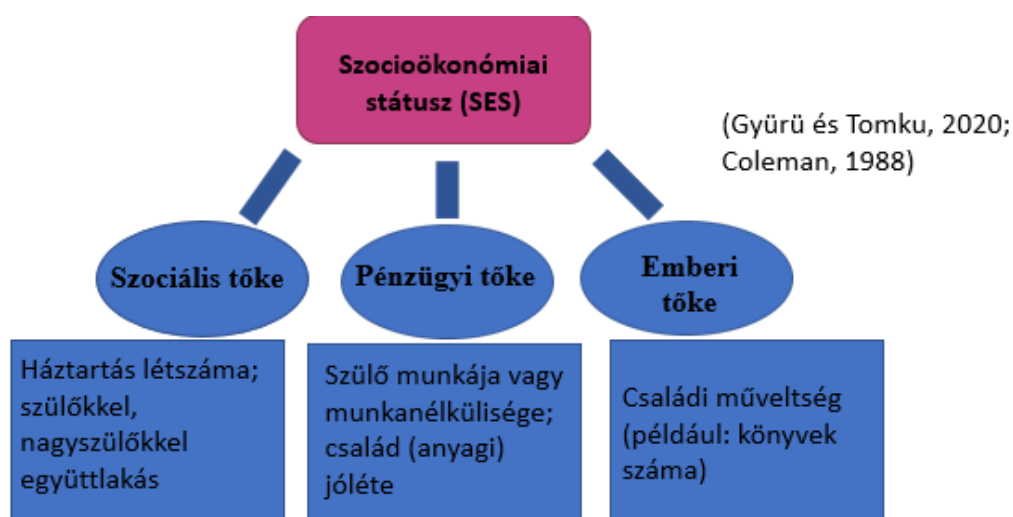
Az iskolai teljesítménybeli különbségek magyarázatára használhatjuk a szociális dominanciaelméletet (*social dominance theory*). Van Laar és Sidanius (2001) három tényezőt sorol fel: egy alacsonyabb gazdasági tőke, intézményi és személyes diszkrimináció, illetve az, hogy egy alacsony társadalmi státusszal rendelkező egyén hogyan reagál a társadalmi státuszára. Mivel az alacsonyabb társadalmi státuszú gyerekek szülei kevésbé képesek megteremteni azt a környezetet, amely optimálisan elősegíti a fejlődésüket, alacsonyabb gazdasági tőkével rendelkező család kevesebb pénzt tud fordítani kulturális eseményeken való részvételre, könyvekre. Viszont a magasabb társadalmi státusszal rendelkező gyerekek nem csak a megvásárolható javak előnyével rendelkeznek, hanem különbség észlelhető a szülők intellektuális és tanulmányi képességeikben, világról való nézeteikben is, amit a gyerek felé közvetítenek. A második tényező, amit Van Laar és Sidanius említ, az az oktatási intézmények általi vagy személyközi diszkrimináció. E diszkrimináció lehet az, hogy a tanár különböző elvárásokkal él, attól függően, hogy milyen társadalmi háttérrel rendelkezik a gyerek. A harmadik tényező a magas és alacsony státuszú csoportok között húzódó kapcsolat. Nemcsak a sztereotipizálással és negatív attitűddel fordulnak az alacsony státuszú csoportok felé, hanem bizonyos viselkedési mintákra is készítetik őket a társadalmi stigmatizáció miatt, ezáltal megerősítve az őket érintő sztereotípiákat (Ogbu, 1981; Van Laar és Sidanius, 2001).

A szocioökonómiai státusz együttjárást mutat a matematika és szövegértés pontszámokkal, amit több kutatás is bizonyított (Harsányi és mtsai., 2019; Thomson, 2018). A különböző háttérű diákok teljesítménybeli különbségei, elmaradásai egyértelműen mérhetőek standardizált tesztekkel (Duncan és Magnuson, 2011). A matematika eredmény kedvezőbb az előnyös szocioökonómiai státuszú egyéneknél (Morgan és mtsai., 2009). A szövegértésében való folyamatos fejlődés az egyik feltétele az olvasás magabiztos elsajátítása, mely a jövőbeli eredményesség alapja.

Hazai és nemzetközi kutatásokat egyaránt figyelembe vettünk a szakirodalom összegzésekor. Gyürü és Tomku (2020) tanulmánya szerint 12 szocioökonómiai faktor van, melyek besorolhatóak a Coleman-féle szocioökonómiai státusz fogalmának három kategóriájába. Mindezeket az Országos Kompetenciamérés háttérkérdőív bizonyos kérdéseivel mértük. E kategóriák a szociális tőke (szülőkkel, nagyszülőkkel együttlakás; háztartás létszáma; családi aktivitás), emberi tőke (családi műveltség, szülők életkora), és a pénzügyi tőke (támogatás; szülő munkája vagy munkanélkülisége; családi jólét). A kategóriák segítségünkre lehetnek a szocioökonómiai státusz hatékonyabb értelmezésében, átláthatóságában (4. ábra: Szocioökonómiai státuszt magyarázó kategóriák, saját ábra). Perpék és Fekete (2016) szerint, a

hazai Országos Kompetenciamérés 2014-es adatai szerint azok a gyerekek, akik jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mindhárom korosztályban (hatodik, nyolcadik, tizedik osztály) magasabb pontszámokat értek el szövegértésből. A roma gyerekek esetében Fejes (2005) megállapította, hogy a gyengébb iskolai teljesítmény háttérében az alacsonyabb társadalmi háttér, kevesebb erőforráshoz való hozzáférés lehet az oka.

A kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók jobban teljesítenek az iskolában, magasabb végzettséget szeretnének elérni, valamint szüleik magasabb végzettséggel rendelkeznek (Gyürü és Tomku, 2020). A korábbi kutatásokban nincs eléggé hangsúlyozva a tanulási -mind intrinzik, mind extrinzik- motiváció kapcsolata a szocioökonómiai háttérrel, holott érdemes volna a tanulók eredményeit ezen szempontok mentén vizsgálni (Owens, 2018).



4. ábra: Szocioökonómiai státuszt magyarázó kategóriák, saját ábra

5. Szülői bevonódás-definíciók

A szülői bevonódást extrinzik motivációs faktorként vizsgáljuk. Az "otthoni környezet" kifejezés az otthoni körülményekre, erőforrásokra utal, amelyek szoros kapcsolatban állnak a gyerek fizikai, intellektuális és érzelmi állapotával. A gyerekeket körülvevő környezet számos szempontból különbözhet egymástól, mint például a szülők végzettsége, jelenlegi foglalkozása, gazdasági helyzete, vallási háttére, értékrendje, érdeklődési köre, illetve ide tartoznak az elvárások a gyerekekkel szemben, a feléjük közvetített attitűdök, ösztönző megnyilvánulások (Muola, 2010). Célunk, hogy a kutatásban az alábbi motívumokat tanulmányozzuk.

Számos kutatás világít rá arra, hogy a diákoknak általános iskolás koruktól egészen a középiskoláig szükségük van a szülői segítségre, illetve arra, hogy az iskolai életükben is aktívan részt vegyenek. A szülői bevonódás egy többdimenziós fogalom, ennek következtében a különböző bevonódási dimenziók mind-mind különböző módon árnyalják a tanulmányi teljesítményről alkotott képet (Caro, 2011). (5. ábra: A szülői bevonódás definíciói, saját ábra)

Tanulmányokban arról olvashatunk, hogy a szülői szerepvállalás és az iskolai tanulmányok között pozitív kapcsolat észlelhető, tehát a szülői bevonódás pozitív összefüggést mutat az iskolai elkötelezettséggel, önszabályozással, célorientációval (Gonzalez-DeHass és mtsai., 2005), illetve a középiskolai lemorzsolódás csökkenésével (Rumberg és mtsai., 1990). Megemlítendő, hogy a fokozott szülői szerepvállalás pozitív eredményeket mutat a tanulók kognitív és nem kognitív készségeinek fejlődésében. A gyerekek metakognitív képességeket is könnyebben képesek elsajátítani azáltal, hogy a szülők tisztában vannak a gyermekeik készségeivel, illetve azáltal, hogy több lehetőségük is adódik gyakorolni és fejlődni az iskolában is, hiszen kimutatott, hogy a tanárok számos esetben nagyobb figyelmet szentelnek azoknak a tanulóknak, akiknek a szüleik aktívan részt vesznek az iskolai életben (Borgonovi és Montt, 2012). Továbbá arról is olvashatunk, hogy milyen kapcsolat létezik az otthoni környezet és a teljesítménymotiváció között. Muola (2010) a szülő foglalkozásával, tanulmányokban való segítséggel és a család méretével jellemezte az otthoni környezetet. A felmérés eredményeiből pozitív kapcsolatot vélt felfedezni a teljesítménymotiváció és a családi környezet között.

Az angol terminusból (*parental involvement*) kiindulva, a szülői bevonódás fogalmát számos különböző módon definiálták már. Hess és munkatársai (1994) szerint a szülői bevonódás egyik formája lehet a szülő iskolában tett látogatása, szülő-tanár konzultáción való részvétel, de utalhat a szülői elvárásokra is. A szülői bevonódás szűkebb értelemben az iskolai részvétel és az otthoni támogatás (Nyitrai és mtsai., 2019), de ezen túl a szülői bevonódás magába foglal minden olyan szülői elvárást, véleményt, ami a gyerekek oktatásával kapcsolatos. Egy hasonló meghatározás szerint a bevonódás olyan szülői attitűdök összessége, amelyek a gyerek kognitív fejlődésére hatnak (Bakker és Denessen, 2007).

Hess és mtsai., 1994	Bakker és Denessen, 2007	Caro, 2011
• Szülő bevonódás formái: iskolai látogatás, fogadóórai részvétel stb.	• Szülői bevonódás: attitűdök összessége, melyek a gyermek kognitív fejlődésére hatnak	• Bevonódás többdimenziós fogalom, árnyalt képet ad • Diákok igénylik az aktív szülői bevonódást

5. ábra: A szülői bevonódás definíciói, saját ábra

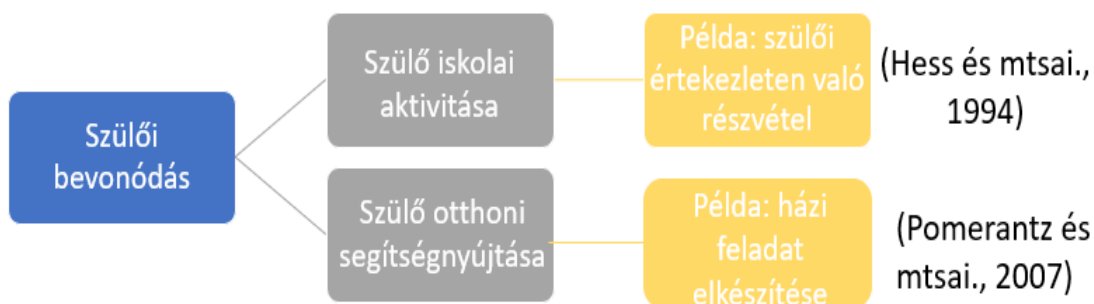
5.1. A szülői bevonódás formái

A fentiek alapján elmondható, hogy két nagyobb kategóriába csoportosíthatjuk a bevonódást. Az egyik az iskolai tevékenységekben való részvétel és szerepvállalás, ide sorolható az osztályfőnöki értekezleteken, közös kirándulásokon, iskolai ünnepeken, fogadóórákon való részvétel. A másik kategória, amit fontos megemlíteni, az az otthoni támogatás, amelybe beletartozik a házi feladatban való segítségnyújtás, csendes hely kialakítása a gyermekek számára a tanuláshoz (Pomerantz és mtsai., 2007), az iskolai történések megbeszélése, témazáró dolgozatokra való közös felkészülés. Azonban, ezek a konstrukciók idővel kiegészültek olyan tevékenységekkel is, amelyek nem direkt módon kapcsolódnak az iskolán belüli tevékenységekhez. Ide tartozik például a barátokkal töltött idő szabályozása (Ho és Willms, 1996), biztosítani a gyermek kulturális programokon való részvételét (Baker és mtsai., 1999), (6. ábra: A szülői bevonódás formái, saját ábra).

Borgonovi és Montt (2012) szerint három különböző csoportba sorolhatóak a szülői bevonódás konstrukciói, ezek az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos bevonódás, általános fejlődéssel kapcsolatos bevonódás, illetve a szülő olvasás iránti attitűdje. Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos bevonódás formái a már fent említett házi feladatban, projekt munkákban való segítség, az általános fejlődéssel kapcsolatos bevonódás az otthoni beszélgetésekre fekteti a hangsúlyt, amelyek hozzájárulnak a gyermek intellektuális fejlődéséhez, míg a szülő olvasás iránti attitűdnek leginkább példamutatásban van szerepe, például, ha a szülő saját kedvteléséből és fejlődése érdekében olvas otthon könyvet, eljár könyvtárba, magával viszi a gyereket is stb. Továbbá fontos az is, hogy ez által milyen értékeket közvetít a szülő a gyermek felé, rávilágítva a gyereket arra, hogy iskolába járni, fejleszteni magunkat és gyarapítani a tudásunkat, majd később továbbtanulni, érték (Nyitrai és mtsai., 2019).

Iskolai szempontból is megközelíthetjük a szülői bevonódást és annak hatékonyságát. Kezdetben a családok a gyerekek iskoláztatását nagyfokú ellenőrzés alatt tartották azáltal, hogy házi tanítókat alkalmaztak a gyerekek mellé. A század közepére ezek a szerepek szigorúan szétválasztásra kerültek. Az iskolák voltak felelősek az intellektuális fejlesztésért, a tudományok iránti érdeklődés felkeltéséért, a családok pedig az erkölcsi, kulturális és vallási nevelésért (Hill és Taylor, 2004). Ames és munkatársai (1993) megfogalmazták, hogy szülők is nagyobb valószínűséggel vonódnak be a gyerek tanulmányaiba, ha jól érzik magukat gyermekük iskolájában. A tanár-szülő kapcsolat nélkülözhetetlen szempont, amit vizsgálnunk kell, ha a szülői bevonódás témáját járjuk körbe. Amikor a szülők és a tanárok kapcsolatba lépnek egymással, a tanároknak is lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék a szülők elvárásait a gyermekeikkel szemben, illetve betekintést nyerhetnek a gyerek hétköznapijaiba, az iskolán kívüli életébe egyaránt (Lareau, 1996). Baker és Stevenson (1986) összehasonlította az aktívan bevonódó és iskolai életben nem résztvevő szülőket, és megállapította, hogy a bevont szülők több működő stratégiát alkalmaztak az iskolával és a gyermekeikkel való együttműködésben, annak érdekében, hogy a gyermekük pozitív teljesítményét elősegítsék. Imre (2015) érdekes adatokra világít rá, felmérései szerint a szülők a szülői értekezleteken vesznek leginkább részt, megközelítőleg 75,2%, viszont fogadóórákon, ahol már személyes interakciókra is szükség van, és ahol lehetőség nyílik direkt módon történő konzultációra, már csak 48,5% vesz részt.

Egy másik szempontból megközelítve a szülői bevonódást, Fan és Williams (2010) kiemelik, hogy nem minden módszer hatékony, illetve nem mindegyik bevonódási forma segíti elő a gyerekek fejlődését, nem mindig van pozitív kapcsolat a tanulási motivációval. Ha a szülői bevonódás formáit információs és kontrolláló motívumokra osztjuk, akkor elmondható, hogy az információs forma növeli az intrinzik tanulási motivációt, míg a kontrolláló csökkenti (Fan és Williams, 2010; Pavalache-Ilie és Țîrdia, 2014). Borgonovi és Montt (2012) kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy a szülői részvétel bizonyos formái erőbben kapcsolódnak a kognitív eredményekhez, mint mások.



6. ábra: A szülői bevonódás formái, saját ábra

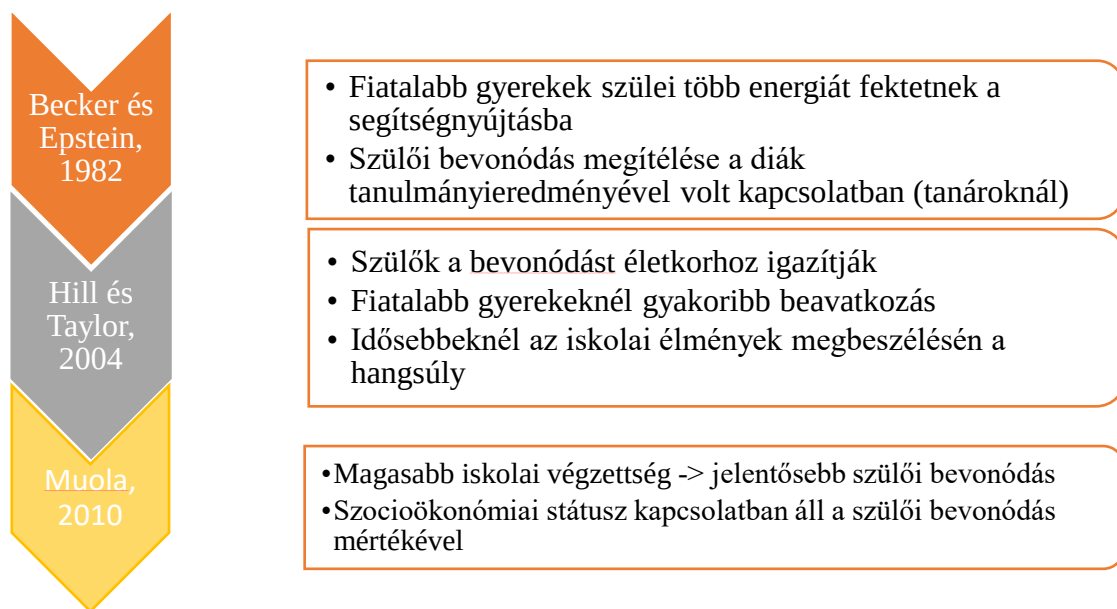
5.2. Miért vonódnak be a szülők?

A szülői bevonódás számos tényezőn múlhat. A szakirodalmak által legtöbbször említett és legrészletesebben tárgyalt tényező a társadalmi és szociális háttér, amelyben a gyerek felnő, mindemellett lényeges tényezők a szülők iskolai végzettsége (Ho és Willms, 1996), a szülő teljesítményhez, tanuláshoz való hozzáállása (Borgonovi és Montt, 2010), illetve a szülő iskolával ápolt viszonya, tanárok attitűdje (Lareau, 1987). Becker és Epstein (1982) kutatásaikban arra az esetre is felhívják a figyelmet, hogy a tanárt arra kéri, mérje fel és ítélje meg, bizonyos esetekben a szülők mennyire vonódnak be a gyermek tanulmányaiba. Ilyenkor a megítélésük összefüggésben lehet azzal, hogy a gyerek hogyan teljesít az iskolában. Továbbá, a szülők tájékozottsága az iskolai programokról, a gyermekük tanárába vetett bizalom, és hogy hogyan érzik magukat a gyermekük iskolájában, milyennek vélik az iskolai légkört, mind kapcsolatban állnak azzal, hogy a szülők mennyire törekszenek és érzik magukat motiváltnak a bevonódásra (Ames, 1993). A szülők bevonódásának mértéke szorosan összefügg a kompetenciaérzettel, hogy képesek-e vagy sem szülőként a megfelelő módszerekkel elősegíteni a gyermekük fejlődését, képesek-e az iskolában nyújtott teljesítmény növelésére (Becker és Epstein, 1982).

A tanulók életkora egy másik olyan szempont, amely kapcsolatban áll a szülői aktivitás mértékével. A szülők igyekeznek a gyermekük életkorához is igazítani a tanulmányaikba való bevonódás mértékét (Hill és Taylor, 2004; Sartor és Youniss, 2002). A tanuló életkora olyan tényező, amely fontosnak bizonyul mind a szülői bevonódás mértékében, mind annak a formájában. A tanuló minél fiatalabb, annál nagyobb a bevonódás mértéke, ugyanakkor idővel változhat a bevonódás formája. Már nem a házi feladat közös megoldására kerül a hangsúly, inkább az iskolában történtek megbeszélésére. Becker és Epstein (1982) szerint a fiatalabb gyerekek szülei gyakrabban hajlandóak több energiát fektetni a segítségbe, mivel

kompetensebbnek érzik magukat az általános iskolai tananyagban, mint például a középiskolásban. Mindezek mellett érdemes figyelembe venni azt, hogy a tanuló mennyire szeretné, hogy a szülei aktívan részt vegyenek az iskolai életében, illetve mennyire fogadja el az otthoni segítséget (Hoover-Dempsey és mtsai., 2001).

Demográfiai jellemzők, mint például szocioökonómiai státusz, etnikai hovatartozás, és szociokulturális háttér összefüggenek a szülői iskolai szerepvállalással (Baker és Stevenson, 1986; Lareau, 1987; Hill és Taylor, 2004). Sui-Chu és Willms (1996) kutatásának eredményei szerint a család szocioökonómiai helyzete meghatározhatja a szülői bevonódás mértékét és folytonosságát. Számos tanulmány szerint a jobb szociális helyzettel rendelkező szülők jobban részt vesznek gyermekeik oktatásában, amely elősegíti a gyerek iskolához való pozitívabb viszonyulását, csökkenti a hiányzásokat. Összességében, a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel vesznek részt az iskolai programokban, töltenek időt a gyermekük tanulmányainak szabályozásával, mint az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú szülők. A szülők magasabb iskolai végzettsége és a gyerekek továbbtanulási aspirációjuk között pozitív a kapcsolat (Baker és Stevenson, 1986; Hill és Taylor, 2004). Muola (2010) kutatása során kiemelte, hogy azok a szülők, akik magasabb végzettséggel rendelkeznek, az iskolai feladatokban is hatékonyabban tudnak segíteni, illetve támogatóbb, motiválóbb környezetet biztosítanak a gyerekeknek (7. ábra: A szülői bevonódás okai, saját ábra).



7. ábra: A szülői bevonódás okai, saját ábra

A szülői bevonódás és a gyermek iskolai fejlődése kapcsolatban állnak egymással. Tanulmányok szerint két csoportba különíthetjük el azokat a mechanizmusokat, technikákat,

amelyek által a szülők bevonódásukkal elősegítik a gyerekek fejlődését (Pomerantz és mtsai., 2007). Az egyik a készségfejlesztés modellje (*skill development modell*), amely kifejezetten a gyerek tanulmányaiban felhasznált készségeit fejleszti, mivel a szülő olyan erőforrásokat biztosít a gyerek számára, amelyek ideálisak a készségeik fejlesztéséhez.

A második a motivációs fejlődési modell (*motivational development modell*), ami szerint a szülők aktív részvétele fokozza a gyermekek teljesítményét, mert a gyermekek különböző motívumokkal szembesülnek (például: intrinzik motivációs késztetés arra, hogy a tanulmányait folytassa, kontrollérzet a tanulmányai felett, kompetenciaérzet, támogatottság és bizalom érzete a szülők felől), amelyek megerősítik a gyerekben az iskola és tanulmányok iránti elkötelezettséget. Ha a szülő kiemeli az oktatás és tudás értékét, a gyerek is idővel értéknek látja az iskolában eltöltött időt és erőfeszítést (Hill és Taylor, 2004). Mindezek által a gyerekben internalizálódik a tudás értéke, és inkább belső késztetések miatt fogja folytatni a tanulmányait (pl. élvezet, érdeklődés, kompetenciaérzet) mint külső miatt (pl. diplomaszerzés, jövőbeli munkahely, pénz).

Továbbá érdemes vizsgálni, hogy különböző szocioökonómiai státusszal rendelkező családoknál milyen mértékben vonódnak be a szülők. Lareau (1987) megalkotta a "szegénység kultúrája" (*culture of poverty*) elméletet, miszerint a munkásosztálybeli családok nem értékelik, nem tartják annyira létfontosságúnak az oktatást, mint a közép- és felsőosztálybeli családok; inkább előtérbe helyezik a fizikai munkavégzést. Összességében a kutatások arra világítanak rá, hogy a szülői bevonódás mértéke összefügg a szülők szocioökonómiai háttérével, kulturális erőforrásokhoz való hozzáféréssel (Lareau, 1987).

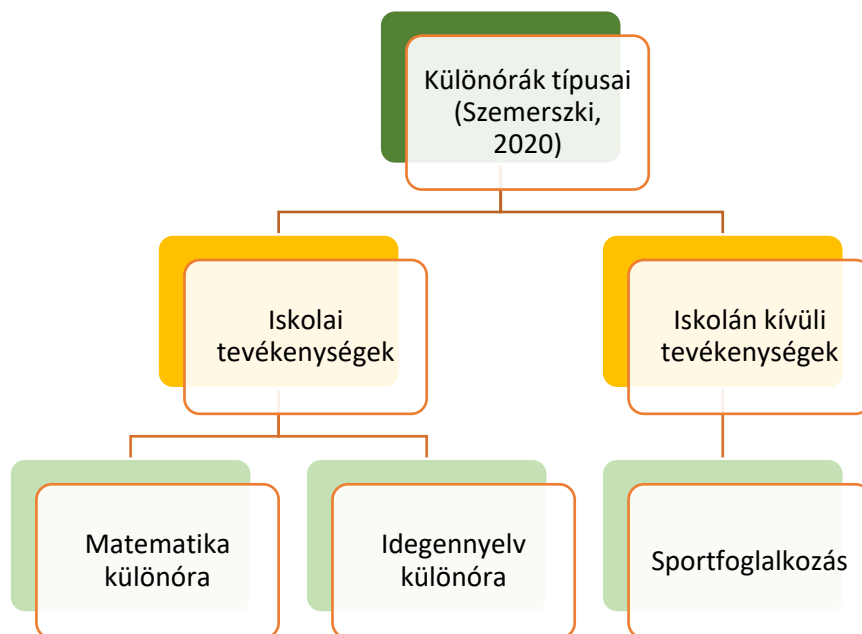
6. A különórák és iskolai teljesítmény közötti kapcsolat

A különórákat meghatározhatjuk úgy, mint olyan korrepetálási formákat, amelyeket kiegészítésképp alkalmazhatunk hagyományos tanterv mellett (Dang és Rogers, 2008). A kutatók napjainkban egyre szélesebb körben végeznek vizsgálatokat, felméréseket a különórák jelenlétéről egy tanuló életében, annak fontosságáról, illetve a részvétel okáról. Az iskolai és iskolán kívüli különórák már kisiskolás kortól kezdve fontos szerepet játszanak egy tanuló életében. A szakirodalomban különböző típusú különórákkal találkozhatunk, ezek alapján elkülöníthetjük az egyéni vagy csoportos, személyes vagy online, illetve iskolai vagy iskolán kívüli különórákat, míg tartalmi szempontból megkülönböztetünk felzárkóztató vagy fejlesztő órákat (Szemerszki, 2020) (8. ábra: Különórák típusai, saját ábra). Ezen ágazat létezése az

iskolai rendszertől függ, nem egy önálló, teljesen független oktatási forma, ezért is nevezik árnyoktatásnak (*shadow education*) (Bray, 1999).

A különórákat kutatásunkban extrinzik, illetve intrinzik motivációként is azonosítottuk.

Olvasatunk alapján a különórák eredményessége viszont vitatott a szakirodalomban, az erre vonatkozó empirikus kutatások nem egyértelműek. Vannak, amelyek szerint kifejezetten negatív a kapcsolat a különórák és az iskolában nyújtott teljesítmény között (Safarzyńska, 2013), más felmérések szerint a magántanárhoz forduló diákok általában jobb jegyeket kapnak, jobban észlelhető a fejlődésük is (Elbaum és mtsai., 2000; Tansel és Birckan, 2005). Perpék és Fekete (2016) kutatásukban azt találták, hogy a tanulmányi eredmény, illetve az iskolai különórára járás között pozitív kapcsolat van, ennek ellenére a fizetett különórák esetében, mint például sport, zene, fejlesztő foglalkozások, amelyek az iskolán kívül történnek, nem találtak szignifikáns eredményt. A tanulmányokat kiegészítő, iskolán kívüli különórák mennyisége és intenzitása változik évfolyamonként. Gyakoribbak akkor, amikor egy vizsgára készülnek a tanulók, illetve, ha egy új iskolafokra készülnek átlépni (Bray, 1999). Másfelől megközelítve, a különböző társadalmi háttérrel rendelkező családok között eredményezheti az oktatási egyenlőség csökkenését, ami egyfajta társadalmi kirekesztettség érzéséhez vezethet (Sweetman, 2002; Szemerszki, 2020). A külön órákon való részvétel tehát részben intrinzik, részben extrinzik motivációs faktornak tekintjük. Amellett, hogy a tanuló belső indítást érez, hogy tanulmányaiban fejlődjön, több tudásra tegyen szert egy bizonyos tanulmányi területen, fontosnak véljük a család bizonyos erőforrásokhoz való hozzáférését, társadalmi háttérét. Érdemes figyelembe venni a már említett szociális tőke elméletét. A szociális tőke a szülő iskolázottságára, társadalomban betöltött szerepére vonatkozik, amely összefüggésben van a gyermekük iskolai sikereivel, hiszen ezek a szülők igyekeznek bevonódni az iskolai életbe, kulturális vonásokat átörökíteni. Továbbá a gazdasági jellemzők, mint például a család jövedelme, a területi elhelyezkedés is kiemelten fontos (Dang és Rogers, 2008).

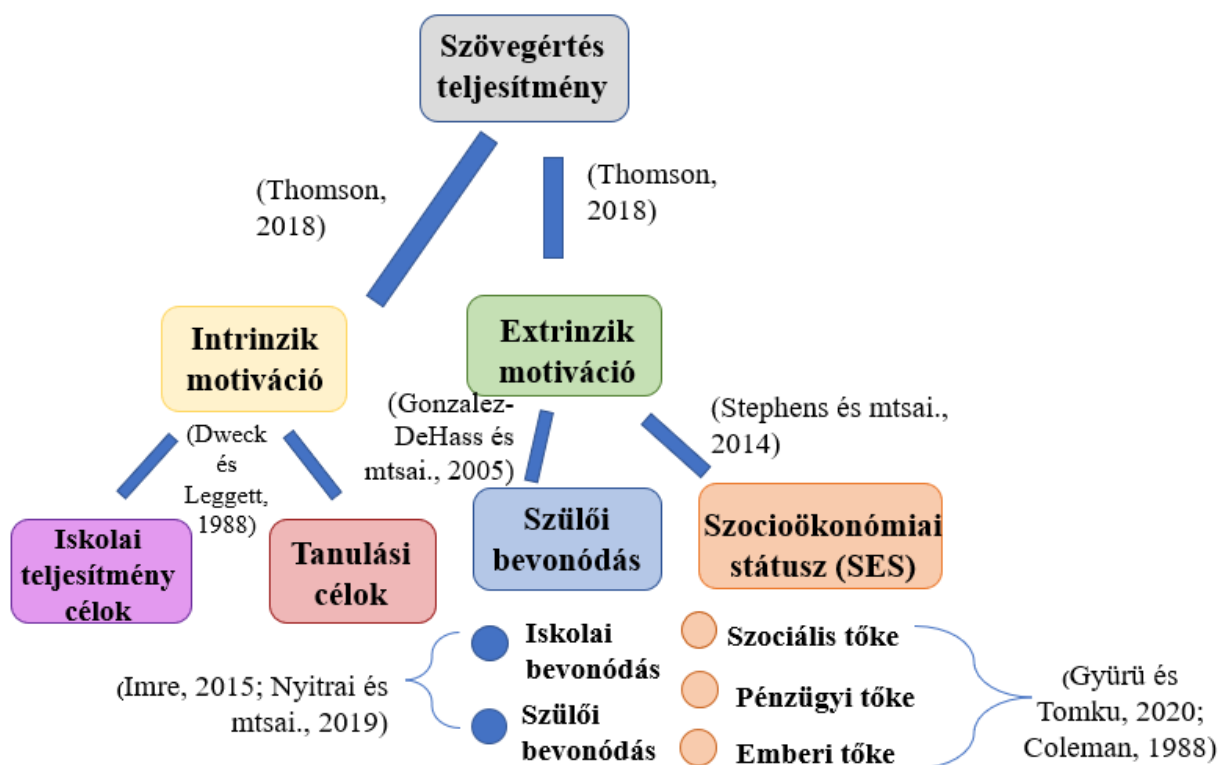


8. ábra: Különórák típusai, saját ábra

7. Célkitűzés

Jelen felmérés annak érdekében jött létre, hogy betekintést nyerjünk a magyarországi 6-8-10. osztályos diákok extrinzik és intrinzik motivációs faktoraiba, melyeket a szocioökonómiai státusz, szülői bevonódás, különórákon való részvétel, illetve továbbtanulási célok szempontrendszer szerint vizsgáltunk. Továbbá vizsgálatunk célja az alábbi motivációs motívumok, és az iskolában nyújtott teljesítmény közötti kapcsolat feltárása. Az adatok a 2018-as, 2019-es és 2021-es évi Országos Kompetenciamérés eredményeiből, illetve a hozzá tartozó háttérkérdőívből származnak.

Kutatási kérdésünk középpontjában az intrinzik és extrinzik motivációs faktorok, illetve az iskolában nyújtott teljesítmény közötti kapcsolat áll. Azt vizsgáljuk, hogy az intrinzik motiváció, vagy az extrinzik motiváció által jósolható be inkább a tanulmányokban elért siker (9. ábra: Vizsgált modell, saját ábra).



9. ábra: Vizsgált modell, saját ábra

8. Módszer

8.1. Vizsgálati minta

Vizsgálatunk alapjául a 2018-2019-2021-es évi Országos Kompetenciamérés reprezentatív mintája szolgált. A vizsgálati minta 56869 fős, ebből 36527 (64,2%) általános iskolás, 3331 (5,9%) szakközépiskolás, 6103 (10,7%) szakgimnáziumos, és 83 (0,1%) szakiskolás diák vett részt a felmérésben; 2262 (4%) 8 évfolyamos gimnáziumba, 2017 (3,5%) 6 évfolyamos gimnáziumba, 6546 (11,5%) fő 4 évfolyamos gimnáziumba jár, illetve 27898 (49,1%) lány és 28971 (50,1%) fiú van összesen a mintában. A kompetenciamérés a 6., 8., 10. osztályosok adatait gyűjti. A minta 19901 (35%) 6. évfolyamos, 19348 (34%) 8. évfolyamos, míg 17620 (31%) 10. évfolyamos tanulóból áll.

8.2. Mérészközök

A kompetenciamérésen résztvevő diákok egy háttérkérdőívet töltenek ki, melynek célja, hogy országosan és iskolák szintjén is felmérje a tanuló és családja szociokulturális helyzetét, továbbtanulási elképzeléseit, és az iskolában nyújtott teljesítményét, illetve azt, hogy mindezen tényezők hogyan függenek össze az Országos Kompetenciamérésen nyújtott teljesítménnyel.

Az adatok feldolgozása során csak a tanulók azonosító száma ismert, így a személyes adatok alapján történő azonosítás nem lehetséges, illetve a kérdőív kitöltése kötelező. A kérdőívben különféle kérdésekkel találkozhatnak a tanulók, néhány kérdésre szövegesen vagy számmal kell válaszolni, számos esetben a válaszadás egy kijelölt mező satírozásával történik (1. melléklet).

14. Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni? Csak egy kört satírozz be!

- Elvégezni a nyolc általánost ----- ☐ ₁
- Szaktanácsos-végzettséget szerezni ----- ☐ ₂
- Érettségizni ----- ☐ ₃
- Érettségi utáni szakképzettség szerezni ----- ☐ ₄
- Diplomát szerezni felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola) ----- ☐ ₅
- Diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem) ----- ☐ ₆
- Doktori fokozatot szerezni ----- ☐ ₇

1.melléklet: az Országos Kompetenciamérés Háttérkérdőívében megjelenő kérdések egyike

8.3. Eljárás

Hipotéziseink ellenőrzésére első lépésben a strukturális egyenletek modellezésének módszerét (Structural Equation Modeling, SEM) alkalmaztuk, mint statisztikai eljárás. A SEM-et többdimenziós módszerek alkotják. A módszert megfelelőnek véltük a hipotéziseink tesztelésére, hiszen olyan modellek is felírhatók a segítségével, amelyek a megfigyelt változók mellett közvetlenül nem mérhető, látens változókat is tartalmaznak (Koltai, 2013). A modell mért változója a szövegértés teljesítmény szórása 6, 8 és 10. évfolyamon.

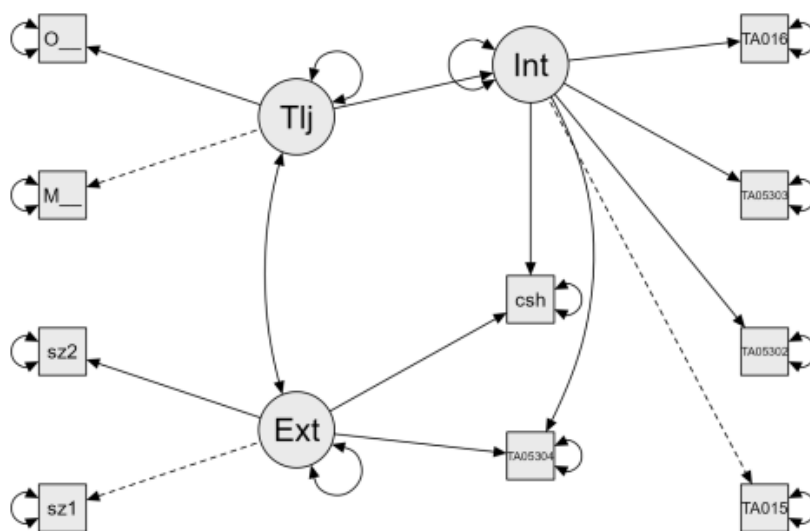
9. Eredmények

A statisztikai elemzéseket JASP (Version 0.16.3) program segítségével végeztük (JASP Team, 2022). A SEM modellt alkalmazva a látens, általunk nem közvetlenül mért változóink az extrinzik, illetve intrinzik motiváció, míg a mért vizsgált változónk a tanuló szövegértési teljesítménye (O_zpsc). Első mérésünkön az extrinzik motivációt a szülői bevonódás két formájával határoztuk meg (szb1, szb2), míg az intrinzik motivációt idegen nyelv (TA05302) és zene különórán való részvétellel, illetve azokkal a változókkal, amelyekkel az tanulási célokat mértük: az elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettséggel (TA01601), illetve a legutóbbi félév végén (TA01506) elért tanulmányi eredménnyel mértük. A szocioökonómiai státuszt (csh) és a sport különórán (TA05304) való részvételt az extrinzik (Ext) és intrinzik (Int) motivációhoz is egyaránt besoroltuk a szakirodalmak alapján.

	AIC	BIC	n	Baseline test			Difference test		
				χ^2	df	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
Model 1	1.456e+6	1.457e+6	52040	10600.400	31	< .001	10600.400	31	< .001

A vizsgálatot a CFI és az RMSEA mérőszámok segítségével végezzük el. Akkor döntünk arról, hogy elfogadjuk-e az illeszkedést, ha a χ^2 szignifikanciája elmozdul a nulláról. A nagy mintaelemszám következtében amellet, hogy χ^2 szignifikanciája elmozdul a nulláról, figyelembe kell venni az illeszkedési mutatókat is. A CFI-statisztika értéke legalább 0,9 kell legyen, hogy megfelelő illeszkedésről beszélhessünk. Igazán jó illeszkedésről pedig 0,95-öt meghaladó értéknél beszélhetünk. Az RMSEA értéke is nulla és egy között mozoghat, az illeszkedés annál jobb, minél közelebb áll az érték a nullához. Az első modellünk esetében se a CFI, se az RMSEA statisztika értéke nem mutat megfelelő illeszkedést (CFI=0.833, TLI=0.758, RMSEA=0.081, SRMR=0.061); (10. ábra). A kérdéses illeszkedés miatt egy másik modellt írtunk fel.

Path diagram



10. ábra: SEM modell ábrázolása

A második modellben változtatásképp az intrinzik motivációt idegen nyelv és zene különóra helyett a matematika különórán való részvétellel, elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettséggel, illetve a legutóbbi félév végén elért tanulmányi eredménnyel mértük. Ezt a változtatást már a szakirodalmi összefoglalóban említett Perpék és Fekete (2016) kutatásuk eredményére alapoztuk, hiszen azt találták, hogy az iskolai különórára járás között pozitív

kapcsolat van, ellenben a fizetett különóráról, mint például a zene, amely iskolán kívüli, nem mutat szignifikáns eredményt, ellentétben az iskolán belüli, matematika különórával.

	AIC	BIC	n	Baseline test			Difference test		
				χ^2	df	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
Model 1	1.455e+6	1.455e+6	52040	9386.633	31	< .001	9386.633	31	< .001

A második modellünk esetében a CFI és az RMSEA értékei szintén nem mutatnak megfelelő illeszkedést (CFI=0.848, TLI=0.780, RMSEA=0.076, SRMR=0.057). Miután az illeszkedés továbbra sem volt tökéletes, ezért hierarchikus regressziós modellezéssel is vizsgáltuk ugyanazon változók rendszerét.

A statisztikai elemzést SPSS (Version 28.0.0) segítségével végeztük el.

Számos olyan jelenséggel találkozhatunk, amelyet nem tudunk közvetlen módon mérni, ilyen például a teljesítmény is, mivel leginkább egy jövőben valószínűleg bekövetkező dologra, eseményre utal.

A hasonló hierarchikus adatok elemzésére használjuk az egyszerű lineáris regresszió összetettebb változatát, a Hierarchikus Többszörös Lineáris Regressziót. (HTLR). A módszerre jellemző, hogy magyarázó változóink hierarchikus szinteken helyezkednek el.

Elemzésünkben a függő változó a diák standard szövegértés pontszáma (O_zpsc), az első modellszinten a magyarázó változóink a családi háttérindex, mint szocioökonómiai státuszt mérő változó (csh), illetve a szülői bevonódás két formája. (szb1, szb2), míg a második modellszinten a magyarázó változók a matematika- (TA05301), sport- (TA05304), idegennyelv különóra (TA05302), a legutóbbi féléves (TA01506) és éves (TA01301) tanulmányi átlageredmény, illetve a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretne a diák élni (TA01601).

A regressziós modell szignifikanciája szerint, (amit az ANOVA táblázatból olvasunk le) $F=2587,752,02$; $p<0,001$ elmondható, hogy van lineáris kapcsolat a függő és független változóink között (1. táblázat: ANOVA táblázat).

1. táblázat: ANOVA táblázat

Model		Négyzetösszege	df	Négyzetes középértéke	F	Szignifikancia
1		k		k		
1	Regresszió	220371925,4	3	73457308,46	2587,752	,000
					2	

	Reziduális	605541564,5	2133 2	28386,536		
	Összesen	825913489,9	2133 5			
2	Regresszió	337494546,4	9	37499394,04	1637,34 9	,000
	Reziduális	488418943,5	2132 6	22902,511		
	Total	825913489,9	2133 5			

Az ANOVA táblázatból leolvasható szignifikancia alapján a regressziós modellünk képes megjósolni a függő változót a független változók segítségével.

A magyarázott varianciarányad, amelyet a korrigált R^2 /Adjusted R^2 mutat, ($R^2_1 = 0,267$; $R^2_2 = 0,409$) eredménye szerint a modell magyarázóereje közepes-magas mindkét hierarchikus szint esetében, (2. táblázat: modell-összefoglaló) így közepes jelentőséget tulajdoníthatunk neki a vizsgálatunk szempontjából.

2. táblázat: modell-összefoglaló

Modell	R	R^2	Korrigált R^2	Std. hiba	R^2 változása	F változása
1	,517	,267	,267	168,483	,267	2587,752
2	,639	,409	,408	151,336	,142	852,327

Következő lépésként észrevehető az együtthatók (Coefficients) táblázatából, hogy mindegyik változó szignifikáns ($p < 0,001$). A standardizált β együtthatóknak -amelyek a független változók függő változóra gyakorolt hatását vagy nagyságát számszerűsítik- az egyik fele pozitív, a másik fele negatív előjelű. Ezek alapján a szocioökonómiát mérő családi háttérindex, az előző éves és féléves teljesítmény átlageredménye, a továbbtanulási célok, illetve az idegennyelv változó esetében együttjárást állapíthatunk meg, viszont a szülői bevonódás mindkét formája, a matematika és a sport különórák fordított együttjárást jeleznek. A vizsgálat alátámasztja, hogy a továbbtanulási célok ($\beta = 0,281$), a családi háttérindex ($\beta = 0,221$), az előző féléves ($\beta = 0,148$), és éves teljesítmény átlageredménye ($\beta = 0,114$), illetve az idegennyelv különórákon való részvétel ($\beta = 0,027$) által mind előre jelezhető a jó szövegértés pontszám elérése az iskolai

felméréseken, kiemelt tényező a legmagasabb β értékkel rendelkező változó ($\beta=0,281$), a továbbtanulási célok (TA01601), mint intrinzik motivációs faktor (6.táblázat). Ahol fordított együttjárást véltünk felfedezni, a szülői bevonódás mindkét formája, a matematika és a sport különórákon való részvétel esetében minél alacsonyabb a bevonódás, különórákon való részvétel mértéke, annál jobban teljesít a tanuló az iskolában szövegértés terén (3. táblázat).

3. táblázat: együtthatók táblázata

Modell	Nem standardizált B	Együttható k std. hibája	Standardizált t béta együtthatók	t	Szignifika ncia
1 (konstans)	1589,969	1,159		1371,454	,000
szülői bevonódás 2 (szb2)	-13,902	1,767	-0,48	-7,866	<,001
szülői bevonódás 1 (szb1)	-37,379	1,812	-,128	-20,624	<,001
családi háttérindex (csh)	102, 254	1,190	,514	85,947	,000
2 (konstans)	730, 527	13,879		52,635	,000
szülői bevonódás 2	-9,433	1,590	-,033	-5,934	<,001
szülői bevonódás 1	-44,481	1,639	-,152	-27,133	<,001
családi háttérindex	43,996	1,408	,221	31,256	<,001
előző éves tanulmányi átlageredmény (TA01301)	31,780	3,287	,114	9,670	<,001
legutóbbi féléves tanulmányi (TA01506)	39,995	3,146	,148	12,714	<,001
továbbtanulási célok (TA01601)	38,704	1,043	,281	37,113	<,001

matematika különóra (TA05301)	-18,807	2,987	-,034	-6,296	<,001
sport különóra (TA05304)	-17,343	2,304	-,042	-7,529	<,001
idegennyelv különóra (TA05302)	14,231	2,965	,027	4,799	<,001

Mind a SEM modell, mind a hierarchikus lineáris regresszió (HTLR) azt mutatja, hogy vannak olyan jelenségek, melyek pozitív, míg mások negatív prediktorként jelennek meg a teljesítmény vonatkozásában (4. táblázat).

4. táblázat: összefoglaló táblázat

PREDIKTOR	SEM-HTLR (erős/gyenge kapcsolat, pozitív/negatív együttjárás)
matematika különóra	erős, negatív
idegennyelv különóra	erős, pozitív
sport különóra	erős, negatív
szülői bevonódás, munka	erős, negatív
szülői bevonódás, tanulás	gyenge, negatív
szocioökonómiai státusz	erős, pozitív
továbbtanulási célok	erős, pozitív
előző féléves teljesítmény	gyenge, pozitív

10. Diszkusszió és összefoglalás

Kutatásunk kiinduló koncepciója az iskolai teljesítmény és azzal kapcsolatban álló extrinzik és intrinzik motivációs faktorok feltárása volt. Vizsgálni szeretnénk volna, hogy a diákok mindennapjaikban megélt sikereik, esetleges sikertelenségeik mögött milyen motívumok állnak.

A motivációt számos területen tanulmányozták már, hiszen az egyén egész életét átívelő jelenségről beszélünk; cselekedetek, szükségletek fő tényezője. Fontosnak véltük a motiváció témájában kutatást végezni magyar iskolás korúak reprezentatív mintáján.

A társadalmi környezet az, ami felkészíti és megtanítja az embert arra, hogy milyen módon gondolkodjon, milyen értékrendszert alakítson ki, hogyan cselekedjen bizonyos szituációkban és hogyan érezzen mindezzel kapcsolatban (Deci és Ryan, 2012). Kutatásunk által szerettünk volna betekintést nyerni az extrinzik, külső környezet által vezérelt motivációs faktorok és az iskolai teljesítmény összefüggéseibe. Vizsgálatunk során hangsúlyt fektettünk a szülői bevonódás áttekintésére, teljesítménnyel való kapcsolatára. Tanulmányokban arról olvashatunk, hogy a szülői szerepvállalás és az iskolai tanulmányok között pozitív kapcsolat észlelhető (Gonzalez-DeHass és mtsai., 2005). Caro (2011) szerint a szülői bevonódás egy többdimenziós fogalom, emiatt a különböző bevonódási mintázatok különböző módon segítik elő, esetlegesen hátráltatják a tanulmányi teljesítményt. A fentiek alapján elmondható, hogy a szülői bevonódás két nagyobb kategóriába sorolhatjuk be: iskolai tevékenységekben való szerepvállalásba (például a szülői részvétel az osztályfőnöki értekezleteken, iskolai ünnepségeken, fogadóórákon), illetve az otthoni támogatásba. Kutatásunkban arra a következtetésre jutottunk, hogy a reprezentatív mintán, amivel dolgoztunk, amely az Országos Kompetenciamérés 2018, 2019 és 2021-es évi felméréseiből származik, hogy a szülői bevonódás nem jósolja be szignifikáns módon a tanuló szövegértési pontszámát. Ez az eredmény Fan és Williams (2010) kutatásával van összhangban. Kiemelik, hogy nem minden módszer bizonyul hatékonynak, illetve nem mindegyik bevonódási dimenzió segíti elő megfelelően a gyerekek fejlődését, nem mindig van pozitív kapcsolat a tanulási motivációval.

Az egyik számottevő oktatási probléma, amivel az egész világ szembesül, az az esélyegyenlőség biztosítása. A szakirodalom által kiemelt gyakorisággal említett és részletesebben tárgyalt tényező a társadalmi és szociális háttér, amelyben a gyerek felnő, valamint a szülők iskolai végzettsége (Ho és Willms, 1996). Kutatásunkban a szocioökonómiai háttérrel választottuk, mint második extrinzik motivációs faktort. Perpék és Fekete (2016) kutatásuk során kiemelték, hogy a hazai Országos Kompetenciamérés 2014-es adatai alapján azok a gyerekek, akik jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mindhárom korosztályban (hatodik, nyolcadik, tizedik osztály) magasabb pontszámokat értek el, mind matematikából, mind szövegértésből. A roma gyerekek iskolai sikerességéről készült vizsgálatból megtudhatjuk, hogy a gyengébb iskolai teljesítmény háttérében az alacsonyabb társadalmi háttér, kevesebb erőforráshoz való hozzáférés állhat (Fejes, 2005). Eredményeik Perpék és

Fekete kutatásával hozhatók összhangba, hiszen a vizsgálatban szereplő családi háttérindex segítségével, mellyel a diák családjának szocioökonómiai háttérét mértük, előre jelezhető a magas pontszám elérése szövegértésből. A sportot, mint különórát extrinzik és intrinzik motivációs faktorként egyaránt azonosítottuk, hiszen a diák iskolai tanórákon kívüli sporttevékenységéhez belső indíttatásra és megfelelő családi pénzügyi háttérre is szükség van. Ebből kifolyólag vizsgálatunk során a SEM modell megalkotásakor a sport kettős szerepet töltött be. A közép- és felsőosztálybeli családok gyerekei gyakran különböző sportágak kipróbálásával és gyakorlásával töltik szabadidejüket, ezáltal könnyebben kialakul a személyes érdeklődésük, erősödik öntudatuk (Stephens és mtsai., 2014; Vincent és Ball, 2007). A továbbiakban viszont a sport különórákon való részvétel fordított együttjárást eredményezett felmérésünkben. Ez valószínűleg annak tulajdonítható, hogy a tanuló túl sok energiát, időt fektet a sporttevékenységbe, így kevesebb marad ezekből az iskolai felmérésekre való felkészüléshez.

A kutatásunk során megfigyelt intrinzik motiváció egyik legfontosabb szempontja a személyes érdeklődés. Barkóczi és Putnoky (1980) tanulmánya az intrinzik motivációt önjutalmazó motivációként említi. A belső indíttatást egy háromszempontú dimenziórendszerbe oszthatjuk, amely összesíti az egyén meggyőződéseit, viszonyulásait a feladatai elvégzésével kapcsolatosan, mindazon okokat, motivációkat, amiért a feladatot elvégezzük. Józsa (2002) kutatásában kiemeli, hogy lényeges odafigyelni a saját döntés szerepére, hogy a diák megtalálja azokat a belső motivációs motívumokat, amelyek segítségével lehetnek egy továbbtanulási döntési helyzetben is. A kompetenciaérzés motiválja a tanulót kihívások keresésére, melyek reálisan legyőzhetőek, elkerülve ezzel az inkompetencia érzését. Kutatásunkban a továbbtanulási célokat, illetve a különböző különórákon való részvételt vizsgáltuk, mint intrinzik motivációs faktorokat. A továbbtanulási célokat számos tényező befolyásolhatja, Sogunro (2015) kutatásában azonban megemlíti nyolc olyan tényezőt, amely meghatározó jelleggel bírhat. Mi a kulcsfontosságúakat emeltük ki, ide sorolható az oktató hatékony tanítási módszerei, érthető előadásmódja, amely motivációt és lelkesedést ébreszt a tanulóban. Továbbá ide sorolandó a relevancia, mivel ez kapcsolja össze a megtanultakat a valósággal. Fontos, hogy a tanultak a diák számára is alkalmazhatónak tűnjenek a mindennapokban és hosszútávon egyaránt, ezért egy problémaközpontú és gyakorlatias oktatásmód rengeteget segíthet a továbbtanulási motivációk felébresztésében.

Napjainkban egyre szélesebb körben vizsgálják a különórák hatékonyságát egy tanuló életében, mégis vitatott ezek eredményessége a szakirodalomban. Safarzyńska (2013) szerint vannak

esetek, amikor kifejezetten negatív kapcsolat észlelhető a különórák és az iskolában nyújtott teljesítmény között. Ezzel szemben más felmérések szerint a magántanárhoz forduló diákok általában jobb jegyeket kapnak, gyorsabban fejlődnek és eredményesebb a hosszútávú teljesítményük is (Elbaum és mtsai., 2000; Tansel és Birckan, 2005). Perpék és Fekete (2016) kutatási eredményeire hivatkozva elmondhatjuk, hogy a tanulmányi eredmény, illetve a különóra járás között kifejezetten pozitív kapcsolat van, ha iskolai különóráról van szó, viszont a fizetett különóránál, mint például sport és zene, nem találtak szignifikáns eredményt. Kutatásunk eredményei tehát nem mondanak ellent a fent említett eredményeknek.

11. Irodalomjegyzék

1. Ames, C. (1993). Parent Involvement: The Relationship between School-to-Home Communication and Parents' Perceptions and Beliefs. Report No. 15.
2. Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and "Generation X". *Youth & Society*, 31(3), 267-286.
3. Arslan, S., Akcaalan, M., & Yurdakul, C. (2017). Science Motivation of University Students: Achievement Goals as a Predictor. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 681-686.
4. Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan business review*, 8(1), 363-372.
5. Baker, A. J., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367-380.
6. Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 156-166.
7. Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations.
8. Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The elementary school Journal*, 83(2), 85-102.
9. Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1967/1980): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies.

11. Bray, M. (1999) The Shadow Education System. Private Tutoring and Its Implications for Planners. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
12. Britner, S. L. (2010). Science Anxiety Relationship to Achievement, Self-Efficacy. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 2, 79.
13. Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934.
14. Caro, D. H. (2011). Parent-child communication and academic performance. Associations at the within-and between-country level. *Journal for educational research online*, 3(2), 15-37.
15. Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2013). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431-457.
16. Dancs, K., & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar pedagógia*, 115(4), 363-382.
17. Dang, H. A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?. *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161-200.
18. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press
19. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27.
20. Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P. A. Van Lange A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins *Handbook of theories of social psychology: volume 1* (Vol. 1, pp. 416-437)
21. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208.
22. Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. *Whither opportunity*, 47-70.

23. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
24. Elbaum, B. et al. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A metaanalysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605–619
25. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501
26. Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
27. Fejes, J. B. (2005). Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15(11), 3-13.
28. Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25-51.
29. Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, 64(5), 1461-1474.
30. Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
31. Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
32. Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, 32(5), 19-25.
33. Gyürü E., & Tomku G. (2020). A hatodik évfolyamos diákok szocioökonómiai státuszának faktorai a teljesítmény és a regionális különbségek tükrében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(4), 5–51.
34. Harsányi, S. G., Koltói, L., Pulai-Kottlár, G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., ... & Takács, S. (2019). Az iskolai teljesítménykülönbség és a szocioökonómiai státusz összefüggései-az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelet társadalmi helyzet és a lakókörnyezet voonatkozásában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 148-221.

35. Hartas, D. (2015). Patterns of parental involvement in selected OECD countries: Cross-national analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195.
36. Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In *Aspects of the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-256).
37. Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 1902-1912.
38. Hektner, J. M., & Csikszentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents.
39. Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
40. Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
41. Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological bulletin*, 96(1), 72.
42. Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs: PTE.*
43. JASP Team (2022). JASP (Version 0.16. 3)[Számítógépes szoftver].
44. Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. *Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest*, 239-268.
45. Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
46. Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
47. Koltai, J. (2013). A strukturális egyenletek modellezésének bemutatása egy komplex dizájnú kutatás (ISPJ) adatain keresztül. *Szociológiai Szemle*, 23(2), 31-51.
48. Koltói, L., Harsányi, S. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., ... & Takács, S. (2019). Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata

megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 222-258.

49. Kompetenciamérés, O. (2022). Országos jelentés.
50. Kovács, E. K. (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 55-63.
51. Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 992.
52. Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.
53. Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 57, 64.
54. Long, R., Buser, R., & Jackson, M. (1977). Student activities in the seventies. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. National Federation of State High School Associations.
55. Manstead, A. S. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267-291.
56. Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of educational psychology*, 84(4), 553.
57. Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai.
58. Meece, J. L., & Jones, M. G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners?. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(4), 393-406.
59. Meisenberg, G. (2016). Gender differences in school achievement across cultures: An analysis of results from PISA 2000-2012. *Mankind Quarterly*, 57(2), 227.
60. Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 306–321. doi:10.1177/0022219408331037
61. Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils

62. Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, S., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, 29(6), 3-17.
63. Neblett, N. G., & Cortina, K. S. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 29(5), 795-811.
64. Nótin, Á., Páskuné Kiss, J., & Kurucz, G. (2015). A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott pszicho*.
65. Nyitrai, E. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 7-28.
66. Nyitrai, E., Harsányi, S. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Mátay, G., ... & Takács, S. (2019). Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény kapcsolata az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatainak tükrében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4), 7-51.
67. Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27.
68. Pavalache-Ilie, M., & Țîrdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.
69. Perpék, É., & Fekete, A. (2016). Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény.
70. Pittman, T. S., & Pittman, N. L. (1980). Deprivation of control and the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 377-389
71. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.
72. Reisz, T. (2000). Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 10(11), 50-62.
73. Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of psychology*, 39(2), 152-156.
74. Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., and Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociol. Educ.* 63: 283-299.
75. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

76. Safarzyńska, K. (2013) Socio-economic Determinants of Demand for Private Tutoring. *European Sociological Review*, Vol. 29. No. 2. pp. 139–154.
77. Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338(6107), 682-685.
78. Sartor, C. E., & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37(146), 221.
79. Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
80. Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613.
81. Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual review of psychology*, 65(1), 611-634.
82. Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
83. Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205-221.
84. Tansel, A., & Bircan Bodur, F. (2005). Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey.
85. Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—An educational perspective. *Npj Science of Learning*, 3(1), 5
86. Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child development*, 413-429.
87. Omeje, A. N., & Abugu, S. O. (2015). The impact of scholarships on students' academic performance: A case of tertiary institutions in Enugu State, Nigeria. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 4(2), 93-104.
88. Özkan, Y. Ö., & Güvendir, M. A. (2014). Socioeconomic Factors of Students' Relation to Mathematic Achievement: Comparison of PISA and ÖBBS. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3).
89. Vijayalakshmi, K., & Muniappan, K. (2016). Parental involvement and achievement of secondary school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 72-81.
90. Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061–1077.

91. White, S. B., Reynolds, P. D., Thomas, M. M., & Gitzlaff, N. J. (1993).
Socioeconomic status and achievement revisited. *Urban Education*, 28(3), 328-343.
92. Wlodkowski, R. J. (2003). Fostering motivation in professional development
programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 39-47.