

**Fejes József Balázs**

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

## Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében

*Az osztálytermi környezet tanulási motivációt befolyásoló szerepének feltárása minden bizonnyal nemcsak az oktatáskutatók, de a gyakorló pedagógusok körében is nagy érdeklődésre számot tartó témakör. Munkánk e téma kapcsán igyekszik szélesíteni ismereteinket. A célorientációs elmélet kereteit felhasználva kívánja kiegészíteni az eddigi, elsősorban a tanár szerepére vonatkozó tudásunkat azzal, hogy az osztálytermi közeg társakhoz kötődő jellemzői hogyan befolyásolják a motivációs klíma észlelését.*

### Bevezetés

A tanulási motiváció kutatásában a célorientációs elmélet jelenleg a széles körben használt, empirikusan alátámasztott megközelítések egyike (Fejes, 2015; Pajor, 2015). Az elmélet keretei között az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatóiként a célstruktúrák skáláit alkalmazzák. A célstruktúrákat az oktatási intervenciók olyan lehetséges beavatkozási pontjainak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. A korábbi vizsgálatok elsősorban a pedagógusok szerepére fókuszáltak, néhány intervenció kísérlet empirikus bizonyítékokkal is szolgált arra vonatkozóan, hogy a célstruktúrák észlelése tanári tevékenységeken keresztül befolyásolható (pl. Linnenbrink, 2005; Maehr és Midgley, 1996; O'Keefe és mtsai, 2013). Ugyanakkor az osztálytermi társas környezet nem tanárokhoz kötődő tényezőinek szerepére eddig viszonylag kevés figyelem irányult, miközben ezek ugyancsak lényeges beavatkozási pontokat jelenthetnek. Kulcskérdés tehát, hogy a célstruktúrák az osztálytermi társas közeg mely sajátosságaival állnak kapcsolatban. Ennek részletes feltárása az egyik első lépés lehet ahhoz, hogy a jövőben e területet is bevonhassuk a hatékony tanulási környezetek kialakításába.

Jelen tanulmány egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésén alapuló elemzését adja közre. Elemzésünk a célstruktúrák észlelését befolyásoló, korábban kvalitatív eszközökkel feltárt tényezőkre alapozott Likert-skálás kérdőív működését, valamint e tényezők általánosíthatóságát és szerepét vizsgálja.

### Elméleti háttér

#### *Személyes célok*

A célorientációs elmélet keretei között a tanulók motivációs sajátosságait az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal jellemzik. A személyes célok a tanulók teljesítményszituációkban jellemző törekvésüket fejezik ki, és két alaptípusuk

azonosítható. Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (Urđan és Schoenfelder, 2006).

Mindkét céltípus tovább osztható egy *teljesítménykereső* és egy *teljesítménykerülő* dimenzióra attól függően, hogy az egyén a siker elérésére vagy a kudarc elkerülésére fókuszál. A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás először a viszonyító cél esetében jelent meg, majd az elsajátítási célt tekintve is elfogadottá vált, így a célorientációk egy 2x2-es mátrixba rendezhetők (Elliot, 1999; Linnenbrink és Pintrich, 2001). A legfrissebb kutatások egy 3x2-es célfelosztás lehetőségét vizsgálják. Elliot, Murayama és Pekrun (2011) a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket meghagyva a feladat teljesítésének abszolút követelményeire utaló feladatalapú célt (*task-based goal*), a saját elvárásokra utaló énalapú (*self-based goal*) célt és az interperszonális referenciára utaló másokalapú (*other-based goal*) célt alkalmazza az elsajátítási és viszonyító célok helyett. E megközelítés kapcsán már hazai eredmények is rendelkezésre állnak (l. Urbán, Orosz, Kerepes és Janvári, 2014).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációi eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozhatók összefüggésbe. A korábbi kutatások szerint általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási teljesítménykereső cél, míg az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykerülő általában kedvezőtlen következményekkel. A viszonyító teljesítménykereső cél esetében nem alakult ki konszenzus a kutatók között, kedvező és kedvezőtlen következményeket egyaránt feltártak (l. Elliot, 2005; Hulleman és Senko, 2010; Linnebrink, 2005). A feladatalapú célok követésével összefüggő tanulással kapcsolatban álló kimenetekről e célok alkalmazásának újszerűsége miatt még alig rendelkezünk ismeretekkel.

### Célstruktúrák

A célelmélet feltételezi, hogy a tanulási motivációt a tanulók egyéni jellemzői és a környezet egyaránt befolyásolja. A célelmélet a környezet motivációs hatását holisztikusan a célstruktúrák konstruktumaival jellemzi. A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációit (Ames, 1992), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. A személyes célokhoz hasonlóan a célstruktúráknak is két típusát különböztetik meg. Az elsajátítási célstruktúra az elsajátítást, megértést, a korábbi teljesítmény túlszárnyalását, az elsajátítási cél követését ösztönzi, míg a viszonyító célstruktúra a teljesítmények összevetésére, versenyre, viszonyító cél követésére ösztönöző környezetet jelöl (pl. Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urđan, 2004a). Bár e meghatározások széles körben elfogadottak, egy részletesebb, operacionalizálható definíció hiányzik a szakirodalomból (Urđan, 2010).

A célstruktúrák megismerésében elsősorban Likert-skálás tanulói kérdőívekre támaszkodnak, leggyakrabban a Midgley és munkatársai (1998, 2000) általi kifejlesztett *Patterns of Adaptive Learning Scales* (továbbiakban: PALS) kérdőívet (Urđan, 2010), illetve adaptált és továbbfejlesztett változatait alkalmazzák (pl. Miki és Yamauchi, 2005; Sideridis és mtsai, 2006). A PALS első változatában (Midgley és mtsai, 1998) a célstruktúrákra vonatkozó kérdőívtelemek a pedagógus tevékenységeire, viselkedésére, feltételezett szándékaira irányultak, és „a tanárom” („My teacher...”) formulával kezdődtek. Ugyanakkor az a kritika fogalmazódott meg, hogy e skálák szűken értelmezik az osztálytermi környezetet, és a tanári tevékenységen kívül az osztályterem további lényeges

aspektusairól, így a tanulók által elfogadott normákról, értékekről nem informálnak (Urđan, 2004b). Ezért a PALS továbbfejlesztett változatában a célstruktúrákra vonatkozó skálák megduplázódtak, külön skálát dolgoztak ki a tanári és az osztálytermi célstruktúrákra, utóbbi skálák esetében az „osztályunkban” („In our class...”) megfogalmazást alkalmazva (Midgley és mtsai, 2000). A célstruktúrák mérése esetében néhány vizsgálat az iskolai szintre fókuszál (l. Ames, 1992; Matos és mtsai, 2009). Ezekben a vizsgálatokban általában ugyancsak a PALS módosított verzióját alkalmazzák, a kérdőívteteleket az „ebben az iskolában” („In this school...”) nyelvi szerkezettel kezdve.

A célstruktúrákat mérő kutatásokban a céltól függően a tanárra, az osztályteremre vagy az iskola egészére vonatkozó skálákat alkalmazzák. Mivel az iskola részét képezi az osztályterem, illetve az osztálytermi környezet részeként értelmezhető a tanár, e skálák átfedik egymást, együttes használatuk nem javasolt (Midgley és mtsai, 2000), erre mindössze egyetlen példát találhatunk a szakirodalomban (l. Turner és mtsai, 2013). Ebből következően keveset tudunk arról, hogy a tanulói válaszokat hogyan befolyásolják a kontextus eltérő szintjeire fókuszáló skálák különböző megfogalmazásai. Koskey és munkatársai (2010) az elsajátítási célstruktúra kognitív validitását kognitív interjúk segítségével vizsgálta, és összehasonlította a tanárra és az osztályteremre vonatkozó állítások tanulók általi értelmezését is. Elemzésük szerint a pedagógusokra koncentráló kérdőívtetelek kognitív validitása jobb volt, mint az osztálytermi kontextusra vonatkozóké.

A tanulói kérdőíveken alapuló vizsgálatok szerint pozitív összefüggés tapasztalható mind az iskolai, mind az osztálytermi célstruktúrák, valamint az egyes célstruktúráknak megfelelő személyes célok között (pl. Anderman és Midgley, 1997; Matos és mtsai, 2009; Roeser és mtsai, 1996; Wolters, 2004). Ugyancsak pozitív a korreláció az osztálytermi elsajátítási célstruktúra tanulók általi észlelése és a teljesítmény, a kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazása, az énhatékonyság, az adaptív segítségkérés és az iskolával kapcsolatos pozitív érzelmek között. Negatív irányú az összefüggése vagy nem függ össze az elsajátítási célstruktúra olyan kedvezőtlen kimenetekkel, mint a negatív érzelmek, a nem adaptív segítségkérés, a tanult tehetetlenség vagy a csalás. A viszonyító célstruktúra észlelése az osztályteremben általában kedvezőtlen kimenetekhez kapcsolódik, úgy mint alacsonyabb teljesítmény, csalás, tanult tehetetlenség, kitartás hiánya (l. Kaplan és Maehr, 2007; valamint Givens Rolland, 2012 áttekintését). Az elsajátítási célstruktúra általában erősebb kapcsolatban áll a felmért tanulói kimenetekkel, mint a viszonyító célstruktúra. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy míg az önfejlesztés bátorítása mindenki számára kedvező motivációs környezetet jelent, addig az összehasonlítás ösztönzésének hatása a körülményektől és további egyéni jellemzőktől függően jobban eltérhet (Middleton és mtsai, 2004; Urđan és Midgley, 2003).

#### *A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltárásának lehetőségei*

Bár elméletileg megalapozott és empirikusan is igazolt, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat, viszonylag keveset tudunk arról, hogy a gyakorlatban ez hogyan valósítható meg (O’Keefe és mtsai, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urđan, 2010). A célstruktúrák formálódását befolyásoló tényezők megismerését a célstruktúrák és a tanulási környezet egyéb jellemzőiről egyszerre információt gyűjtő kutatások segíthetik. A kutatássorozatunkhoz választott módszertan háttérének felvázolása érdekében a következőkben röviden áttekintjük a célstruktúrák és az osztályterem egyéb jellemzőinek együttes vizsgálathoz alkalmazott megoldásokat.

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezőket feltáró kutatások vezérfonalaként elsősorban Ames (1992) szempontjait alkalmazzák. Ames a korábbi kutatások szintetizálásával, Epstein (1983, idézi Ames, 1992) munkájára támaszkodva gyűjtötte össze azokat

a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók, és befolyásolhatják a célstruktúrák tanulók általi észlelését. E tanári stratégiák hat kategóriába sorolhatók (l. Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007), amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő szavak (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos. A korábbi vizsgálatok elsősorban e kategóriák szerepének megismerésére irányultak (l. Fejes, 2015).

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltérképezésének egyik irányát azok a kutatások jelentik, amelyekben az osztályokat a célstruktúrák alapján kérdőívek segítségével csoportosítják, majd kvalitatív módszerekkel – elsősorban osztálytermi megfigyelések és a tanári közlések elemzése által – megkísérlik feltárni, mi okozhatja a különbségeket az osztályok között (pl. Patrick és mtsai, 2001; Patrick és mtsai, 2003).

A célstruktúrák globális mutatói mögött álló tényezők megismerésének egy további irányát képviselik azok a kérdőíves vizsgálatok, amelyekben a célstruktúrák és az osztálytermi környezet további sajátosságairól informáló skálák egyszerre szerepelnek (pl. Butler, 2012; Ciani és mtsai, 2010; Patrick és mtsai, 2011; Polychroni és mtsai, 2012; Ohtani és mtsai, 2013; Roeser és mtsai, 1996; Skaalvik és Skaalvik, 2013; Turner és mtsai, 2013).

Az előbbiektől eltérő kutatási megoldást alkalmazott Patrcik és Ryan (2008). A PALS-kérdőív tanári elsajátítási célstruktúrára vonatkozó Likert-skálás állításainak értékelését követően nyitott kérdéseket használtak a tanulói kérdőíveken. A kérdőívtelekhez tartozó számok bekarikázása után arra kérték a tanulókat, írják le, hogy mit tett vagy mondott a pedagógus, ami miatt az adott értéket jelölték. A tanulói válaszokat kategóriákba sorolták, amelynek alapját a TARGET dimenziói képezték, ugyanakkor azt továbbiakkal egészítették ki.

### *Kutatási előzmények*

A korábbi kutatások kapcsán megfogalmazható kritikaként egyrésztől, hogy elsősorban a tanári tevékenységekre fókuszáltak, miközben jól tudjuk, hogy az osztálytermi környezet motivációs klímájának alakulásában a pedagógusok mellett az osztálytársaknak is jelentős szerepe lehet (l. Fejes, 2014). Másrésztől az új tényezők feltárásában a tanulói véleményekre kevésbé alapoztak. Ez alól egyedül Patrick és Ryan (2008) megközelítése jelent kivételt, ugyanakkor e kutatás kapcsán ugyancsak felvethető, hogy kérdésfeltevésük a tanári tevékenységekre fókuszált. Kutatási elrendezésünk többek között e hiányosságokat is orvosolni kívánja.

Korábbi munkánkban (Fejes, Rausch és Török, 2015) a Midgley és munkatársai (2000) által fejlesztett, a célstruktúrák megismerésére általánosan használt Likert-skálás PALS kérdőívre alapozva fejlesztettünk ki magyar nyelvű eszközt matematikához kötődően, felső tagozatos tanulók válaszaik alapján. Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív validitását és reliabilitását egyaránt megerősítették az elemzések. A mérőeszköz végső változatában megtartott állítások többsége tartalmilag megegyezik a mintaként használt skálák kérdőívteleivel, mindössze apró eltérések azonosíthatók. Mindkét skála esetében a mintaskálák egy-egy témakörének megjelenítését nem sikerült elérnünk. Az elsajátítási célstruktúra kapcsán a hibázással kapcsolatos attitűdre, míg a viszonyító célstruktúra esetében a versengés gyakoriságára nem vonatkozik kérdőívétel.

Egy további írásbeli kikérdezés során a skálákhoz nyílt végű kérdéseket kapcsoltunk a tanulói vélemények alaposabb megismerése érdekében matematikához kötődően, hetedik évfolyamos tanulók körében (Fejes, Rausch és Török, 2015). A nyílt végű kérdéseket két változatban alkalmaztuk. Az egyik a tanári tevékenységekre és kommunikációra kívánta ráirányítani a tanulók figyelmét, és megegyezett a Patrick és Ryan (2008) által használt instrukcióival (Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mit tesz vagy mond a tanár, ami miatt ezt gondold! Kérjük, írd példát!). A másik az osztályterem

egészre vonatkozott, ami a tanárral és az osztálytársakkal kapcsolatos válaszokat és példákat egyaránt előhívhatott (Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mi történik az osztályteremben, ami miatt ezt gondold! Kérjük, írd példát!).

A tanulói véleményeknek a szokásosnál nagyobb teret engedő kvalitatív megközelítés alkalmazása során az osztálytermi környezet társas jellemzői emelkedtek ki. Az osztálytermi környezet elemei közül a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció kapta a legtöbb választ mindkét célstruktúránál. Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés, a viszonyító célstruktúra esetében az osztálytársak elismerése képvisel még jelentős súlyt. A célelmélet keretein belül végzett kurrens kutatások egyre inkább megerősítik az osztálytermi környezet szociális jellemzőinek fontosságát (pl. Butler, 2012; Turner és mtsai, 2013), eredményeink ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az eddig vizsgált tényezőknél valószínűleg sokkal lényegesebb a szerepük a tanulási motiváció formálódásában. Az értékelés kivételével a TARGET-dimenziók egyik célstruktúrát illetően sem képviseltek jelentős arányt. A tanulói válaszok alapján az osztályterem motivációs jellemzőiről kialakított kategóriák egy része átfedést mutatott a korábbi vizsgálatokban feltártakkal, ugyanakkor számos új elem is megjelent, amelyek a következők voltak: közösségről kialakított kép, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, osztályközösség heterogenitása, szituációfüggés. Utóbbi két kategória elsősorban a jövőben alkalmazható kutatómódszertan szempontjából lényeges. E kategóriák azt jelzik, hogy a tanulók felismerték az osztálytermi motivációs jelenségek kontextusfüggő jellegét és általánosíthatóságának korlátozottságát.

---

*A tanulói véleményeknek a szokásosnál nagyobb teret engedő kvalitatív megközelítés alkalmazása során az osztálytermi környezet társas jellemzői emelkedtek ki. Az osztálytermi környezet elemei közül a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció kapta a legtöbb választ mindkét célstruktúránál. Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés, a viszonyító célstruktúra esetében az osztálytársak elismerése képvisel még jelentős súlyt. A célelmélet keretein belül végzett kurrens kutatások egyre inkább megerősítik az osztálytermi környezet szociális jellemzőinek fontosságát (pl. Butler, 2012; Turner és mtsai, 2013), eredményeink ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az eddig vizsgált tényezőknél valószínűleg sokkal lényegesebb a szerepük a tanulási motiváció formálódásában.*

---

#### *Kutatási célok, kérdések és hipotézisek*

Jelen tanulmány egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésén alapuló elemzését adja közre. Célja, hogy kvantitatív megközelítéssel is ellenőrizze a korábbi kvalitatív vizsgálat során feltárt, az osztálytermi társas környezet néhány jellemzőjének általánosíthatóságát és szerepét a motivációs klíma észlelésében. A korábban feltárt tényezők közül e munka a társas környezettel összefüggő tényezőkre fókuszál (közösségről kialakított kép, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése), a kizárólag módszertani szempontból lényeges kategóriák elhagyásával (osztályközösség heterogenitása, szituációfüggés). A társas tényezők jelentőségének megítéléséhez viszonyítási

pontként egy további, a korábbi vizsgálatokban (pl. Butler, 2012; Patrick és mtsai, 2011; Turner és mtsai, 2013) a célstruktúrák észlelése kapcsán lényeges szerepet betöltő skálát, a tanári érzelmi támogatás skáláját is szerepeltettük a kérdőívben.

Kutatási kérdéseink a következők: (1) A kvalitatív vizsgálat alapján kirajzolódó társas tényezőkből lehetséges-e Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni? (2) Milyen e konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége a célstruktúrákkal való összefüggésük fényében? (3) Milyen e konstruktumoknak a korábban feltárt, a motiváció szempontjából lényeges tanári érzelmi támogatás skálájához viszonyított jelentősége?

Korábbi kutatásunk eredményeire támaszkodva a tanulói válaszok megoszlása alapján fogalmazhatunk meg feltételezéseket a második kutatási kérdés kapcsán (Fejes, Rausch és Török, 2015). A vizsgált kategóriák előfordultak mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúrával összefüggésben, és az egyes kategóriákba sorolt válaszok aránya az elsajátítási és viszonyító célstruktúra esetében nem különbözött lényegesen. Egyedül az osztálytársak elismerése elnevezésű kategóriába sorolt válaszok aránya emelkedett ki: a viszonyító célstruktúra esetében jóval gyakrabban említettek ehhez kapcsolódó tapasztalatokat a tanulók. Ezek alapján mindössze azt a feltételezést tudjuk megfogalmazni, hogy az osztálytársak elismerése elnevezésű skála szorosabb kapcsolatban áll a viszonyító célstruktúrával, mint az elsajátítási célstruktúrával.

## A vizsgálat módszerei, eszközei

### *Résztevők és adatfelvétel*

Az adatfelvétel során nem lehetett cél semmilyen szempontból a reprezentativitás, hiszen a tanulási motiváció általunk vizsgált konstruktumainak kontextusfüggő jellegét tekintve a reprezentativitás alapegységei esetünkben nem az egyes tanulók, hanem az eltérő értékekkel, normákkal jellemezhető osztályok lehetnének (l. Hickey, 2003; Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury és MacCallum, 2010). Ebből következően a minta összeállítására tekintetében elsősorban azt tűztük ki célul, hogy az összefüggések vizsgálatához évfolyamonként elegendő tanuló töltsen ki a kérdőíveket. Emellett a minta összeállítása során törekedtünk arra, hogy a tanulók családi hátterét tekintve méréseinkben egyaránt szerepeljen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Ezt elsősorban a tanulók szociokulturális háttere és olvasási teljesítménye között feltárt összefüggés indokolja (l. Molnár és mtsai, 2012). Felmérésünk 248 tanuló részvételével történt 6–8. évfolyamon. A minta évfolyamonkénti és nemek szerinti megoszlását, valamint a résztvevő osztályok számát az 1. táblázat közli.

A kérdőívek felvételére 2018 márciusában került sor. Az adatfelvétel online történt a Google Forms segítségével. A kutatáshoz az intézményvezetők engedélyét kértük. A kérdőívek kitöltését iskolánként egy-egy kapcsolattartó pedagógus bonyolította le. A pedagógusok kitöltési útmutatót kaptak, melynek segítségével informálták a tanulókat a kutatás általános céljáról. Emellett tájékoztatták a tanulókat, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen.

1. táblázat. A minta főbb jellemzői

Minta	Évfolyamok			Összesen
	6.	7.	8.	
Tanulók száma	80	93	75	248
Osztályok száma	5	4	5	14
Lányok aránya (%)	46	46	47	46

*Mérőeszköz*

Likert-skálás kérdőívünk az osztályterem motivációs jellemzőit holisztikus megközelítéssel leíró célstruktúrákra, az osztálytermi társas közeg (közösségről kialakított kép, a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése) néhány tényezőjére, valamint a tanár érzelmi támogatásának feltárására fókuszált. A (1) közösségről kialakított kép, (2) a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és az (3) osztálytársak elismerése elnevezésű skálák állításait korábbi kvalitatív kutatásunk alapján fogalmaztuk meg (Fejes, Rausch és Török, 2015). A skálák leírását, két-két tanulói választ a kvalitatív vizsgálatból, valamint az erre épülő példamondatokat a 2. táblázat közli. A tanár érzelmi támogatása elnevezésű skála Patrick és munkatársai (2011) munkájából származik, és további vizsgálatok is megerősítették validitását és reliabilitását fiatal serdülők körében (pl. Turner és mtsai, 2013). Kérdőívünk összesen 38 Likert-skálás állítást tartalmazott, amelyeket öt válaszlehetőség segítségével értékelhettek a tanulók (1=egyáltalán nem igaz; 2=általában nem igaz; 3=néha igaz, néha nem; 4=általában igaz; 5=teljesen igaz).

2. táblázat. Tematikus kategóriák meghatározása, példák a tanulók válaszaiból és az állításokból

Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból	Állítás a kérdőíven
<b>Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal</b>	Utalás az olyan diák-diák interakciókra, amelyekben az osztálytárs teljesítményének befolyásolása megjelenik.	„De nem mindig, mert ha valaki nem tud valamit, akkor próbálunk segíteni neki.” „Az osztályban fontos a kitartás, mert ha valaki lemaradt matekból vagy bármiből, akkor mindig odaadja valaki a füzetét.”	Az osztályunkban gyakori, hogy a tanulók egymásnak magyarázzák el a matekot. A tanulók megszokták beszélni egymással a matekfeladatok megoldásait.
<b>Osztálytársak elismerése</b>	Utalás olyan szituációkra, amelyek az osztálytársak elismerése, lekicsinylése vagy ezek hiánya megjelenik.	„Fontos, mivel átlátjuk a dolgokat a matekkal és ciki valamiből buta maradni az osztályban.” „Nem alacsonyítunk le egy embert azért, mert nem jó valamilyen tantárgyból! Elfogadjuk olyannak amilyen!”	Az osztályban büszkék vagyunk a jó matekos osztálytársainkra. Az osztályunkban lenéznek azokat, akik nem jók matekból.
<b>Közösségről kialakított kép</b>	Utalás arra, hogy az osztály teljesítménye, magatartása hatással lehet a külső szemlélő adott iskoláról, osztályról kialakított véleményére (pl. más osztályokhoz, iskolákhoz viszonyítva).	„A mi iskolánkba csak jó tanulók vannak, és nem akarjuk rossz hírrel bemooskolni az iskola nevét.” „Azért fontos, mert ez egy elég jó iskola és mindenki felállít osztályok között egy rangsort, hogy ki mennyire okos.”	Fontos, hogy az osztályunkról milyen kép alakul ki a matek kapcsán. Azért is próbálunk jól teljesíteni matekból, mert fontos az osztályunk jó híre.

A kérdőíven szerepeltett állítások a matematika tantárgyhoz kötődnek. A tantárgy választásának oka, hogy a nemzetközi szakirodalom által feltárt összefüggések többsége is a matematikához kapcsolódik, így a témakörben megtett első lépésekhez mi is e tantárgyat választottuk. További praktikus okként említhető, hogy a tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változatosságot mutathat, ugyanakkor a matematika esetében ez talán kevésbé jellemző, ami a kérdőívitételek megfogalmazása során jelentett előnyt.

### *Adatelemzés*

A mérőeszköz végső változatát feltáró faktorelemzések sorozatával alakítottuk ki főtengeley elemzés módszerével és varimax rotációval SPSS 20 szoftver segítségével. Az így kialakított skálák belső konzisztenciáját Cronbach- $\alpha$  értékekkel, a skálák közötti kapcsolatok erősségét Pearson-féle korrelációkkal jellemeztük.

## **Eredmények**

### *A mérőeszköz jóságmutatói*

A kérdőív érvényességéről informáló faktoranalízis eredményei az előzetes elméleti struktúrába illeszkedő állítások feltüntetésével a 3. táblázatban láthatók. A faktorok legjobb interpretálhatóságának figyelembe vételével, a legmagasabb faktorsúllyal szereplő tételek megtartásával, Varimax rotáció alkalmazásával jutottunk az eredményekhez.

A kérdőíven szereplő 38 állításból 32 tételt tartottunk meg, az egyes dimenziókhöz 3–6 tétel tartozik. Az állítások a megcélzott hat skála helyett hétbe rendeződnek, az osztálytársak elismerése elnevezésű skála állításai két elkülönülő faktort alkottak. Az eredetileg feltételezett faktorba három állítás tartozott, amely mellett egy további jól értelmezhető faktort kaptunk. Az új faktor az „osztálytársak kigúnyolása” elnevezést kapta. A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató (továbbiakban: KMO-mutató) jelzi, amely a megtartott 32 kérdőívitétel esetében 0,88. Kaiser (1974, Ketskemény és Izsó, 1996) a KMO-mutató alapján a faktoranalízis módszerének alkalmazását a 0,5 feletti érték esetén javasolja, a 0,8 és 0,9 közötti értékeket megfelelőnek tekinti. A kapott érték alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a változórendszer háttérben joggal feltételezhetünk látens változókat.

A faktoranalízist évfolyamok szerinti bontásban nem végeztük el, mivel az évfolyamok szerinti elemszám és a kérdőívitételek számának aránya túlzottan alacsony az elemzéshez (vö. Ketskemény és Izsó, 1996).



3. táblázat. Az osztálytermi környezetre vonatkozó skálák faktorszerkezete

Skálák és állítások	Faktorsúlyok						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Elsajátítási célstruktúra</b>							
Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban.	-,058	,147	<b>,702</b>	,102	,213	,140	,073
A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban.	-,074	,224	<b>,756</b>	,243	,148	,083	,070
Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk.	-,054	,125	<b>,624</b>	,228	,209	,033	,075
Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból.	-,055	,294	<b>,694</b>	,202	,103	,111	,175
Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból.	,024	,248	<b>,623</b>	,198	,187	,209	,166
<b>Viszonyító célstruktúra</b>							
Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból.	,087	<b>,629</b>	,140	,040	-,008	,275	,105
Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból.	,250	<b>,619</b>	,232	,086	-,008	-,011	,084
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból.	,094	<b>,615</b>	,384	,043	-,012	,164	,137
Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknél jobb matekosok.	,323	<b>,567</b>	,064	,084	-,053	,123	,132
Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknél nem vagyunk rosszabbak matekból.	,203	<b>,847</b>	,134	,053	,008	,143	,102
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek.	,231	<b>,597</b>	,239	,231	,079	,011	,124
<b>Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal</b>							
Az osztályunkban gyakori, hogy a tanulók egymásnak magyarázzák el a matekot.	-,010	,044	,137	<b>,664</b>	,022	-,035	,065
Az osztályunkban gyakran kérnek segítséget egymástól a tanulók matekból.	,078	,106	,154	<b>,713</b>	,072	,014	,084
Ha valakinek nem megy az osztályunkban a matek, a többiek megpróbálják elmagyarázni neki.	-,179	,104	,281	<b>,553</b>	,081	,208	,160
A tanulók meg szokták beszélni egymással a matekfeladatok megoldásait.	,089	,032	,043	<b>,597</b>	,082	,106	-,078
A tanulók el szokták mondani egymásnak az ötleteiket a matekfeladatok megoldása kapcsán.	,057	,107	,210	<b>,634</b>	,153	,098	,137
<b>Közösségről kialakított kép</b>							
Az osztályunknak fontos, hogy jó hírünk legyen a matek kapcsán.	,185	,216	,176	,042	,148	,288	<b>,586</b>
Fontos, hogy az osztályunkról milyen kép alakul ki a matek kapcsán.	,107	,367	,227	,158	,174	,200	<b>,581</b>
Azért is próbálunk jól teljesíteni matekból, mert fontos az osztályunk jó híre.	,240	,265	,248	,240	,115	,124	<b>,580</b>
<b>Osztálytársak elismerése</b>							
Az osztályunkban felnéznek a jó matekosokra.	,205	,140	,028	,002	-,014	<b>,667</b>	,120
Az osztályban büszkék vagyunk a jó matekos osztálytársainkra.	-,061	,194	,231	,139	,146	<b>,627</b>	,223
Az osztályunkban a jó matekosokat elismerik az osztálytársai.	-,007	,158	,210	,191	,144	<b>,706</b>	,054
<b>Osztálytársak kigúnyolása</b>							
Az osztályunkban lenézik azokat, akik nem jók matekból.	<b>,794</b>	,067	-,058	-,092	-,094	,219	,062
Ha valakinek nem megy a matek az osztályban, a többiek kinevetik.	<b>,801</b>	,137	-,033	,056	-,074	-,012	,074
Ha valakinek nem megy a matek az osztályban, a többiek piszkálják.	<b>,782</b>	,106	-,078	-,029	-,050	-,055	-,012

Skálák és állítások	Faktorsúlyok						
	1	2	3	4	5	6	7
A többiek dühösek azokra, akik miatt lassan kell haladni a tananyaggal.	,584	,226	,077	,088	-,018	-,020	,047
Az osztályunkban a jó matekosok dicsekszenek tudásukkal.	,578	,223	-,034	,013	-,141	,114	,043
Az osztályunkban csúfolják a matekból gyengén teljesítőket.	,802	,107	-,062	,076	-,048	-,001	,129
<b>Tanári érzelmi támogatás</b>							
A tanárod tiszteletben tartja a véleményedet.	-,150	,003	,141	,099	,709	,120	-,021
A tanárod próbál segíteni neked, amikor szomorú vagy mérges vagy.	-,048	-,080	,098	-,022	,700	,059	,135
Számíthatsz a tanárod segítségére, amikor szükség van rá.	-,128	-,096	,226	,198	,696	,018	,068
A tanárod megérti, hogyan érzel bizonyos dolgokkal kapcsolatban.	-,050	,001	,145	,121	,708	,022	,070
Sajátérték	3,7	3,3	3,2	2,5	2,3	1,8	1,4
Variancia (%)	11,7	10,4	9,8	7,8	7,3	5,8	4,2

Megjegyzés: A faktorelemzés főtengelemzés módszerével, Varimax rotációval történt, a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyokat félkövér szedés jelzi (Kaiser-Meyer-Olkin mutató=0,88).

A kérdőív skáláinak megbízhatóságát a 4. táblázat közli. Az adatok azt jelzik, hogy az egyes skálák reliabilitása a teljes mintán általában jónak mondható (0,76–0,88), a leg-alacsonyabb értéket az osztálytársak elismerése elnevezésű skála mellett találjuk (0,76), ugyanakkor még ez is megfelelő megbízhatóságot jelez. Az egyes skálák reliabilitását évfolyamok szerinti bontásban is megvizsgáltuk. 0,7 alatti Cronbach- $\alpha$  értéket egyedül az osztálytársak elismerése esetében láthatunk 6. évfolyamon, ami még meghaladja a használhatóság általánosan elfogadott 0,6 szintjét.

4. táblázat. A skálák megbízhatósága évfolyamok szerint és a teljes mintán (Cronbach- $\alpha$ )

Skálák	Évfolyamok			Teljes minta
	6.	7.	8.	
Elsajátítási célstruktúra	0,84	0,90	0,90	0,88
Viszonyító célstruktúra	0,84	0,85	0,91	0,87
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	0,72	0,82	0,84	0,80
Osztálytársak kigúnyolása	0,81	0,85	0,93	0,88
Osztálytársak elismerése	0,69	0,70	0,84	0,76
Közösségről kialakított kép	0,78	0,81	0,82	0,80
Tanári érzelmi támogatás	0,79	0,80	0,87	0,82

#### A skálák közötti összefüggések

Az egyes skálák közötti korrelációs együtthatókat az 5. táblázat közli. A célstruktúrák közötti korreláció közepes erősségű és pozitív irányú, erőssége a korábban feltártakhoz hasonló (vö. Fejes, Rausch és Török, 2015). Ez megerősíti korábbi eredményünk általánosíthatóságát, valamint, hogy a célstruktúrák kapcsolata a magyar fiatal serdülők körében eltér az Egyesült Államokban feltártaktól.

Az új változók közül az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép egyaránt hasonló erősséggel korrelál mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúrával. Az

új változók közül egyedül az osztálytársak kigúnyolásának gyakorlati jelentősége értelmezhető könnyen, mivel e változó kizárólag a viszonyító célstruktúrával korrelál, erőssége közepes. Emellett említésre érdemes különbséget láthatunk a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal konstruktum célstruktúrákkal való kapcsolatában. E változó szorosabban összefügg az elsajátítási, mint a viszonyító célstruktúrával. Az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép korrelációja hasonló a két célstruktúra esetében.

Az elsajátítás célstruktúrával való összefüggést tekintve a vizsgált társakhoz kapcsolódó konstruktumok közül hasonló jelentőséggel bír a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és a közösségről kialakított kép, míg az osztálytársak elismerése valamivel gyengébb összefüggést mutat az elsajátítási célstruktúrával, az osztálytársak kigúnyolása pedig nem függ össze e skálával.

A viszonyító célstruktúrával a vizsgált társakhoz kapcsolódó konstruktumok közül a legerősebben a közösségről kialakított kép skálájával korrelál. Ennél gyengébb, de közel azonos jelentőségű az osztálytársak kigúnyolásának és az osztálytársak elismerésének szerepe. A leggyengébb korrelációt a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal skála esetében láthatjuk.

A tanár érzelmi támogatása elnevezésű adaptált skála a két célstruktúra közül csak az elsajátítási célstruktúrával korrelál. A célstruktúrákkal szignifikáns kapcsolatban álló változókhoz viszonyítva a tanári érzelmi támogatás és az elsajátítás célstruktúra kapcsolata nem emelkedik ki, jóval erősebb korrelációs együtthatókat láthatunk a célstruktúrák és az osztálytermi társas környezet vizsgált változói között.

A korrelációs együtthatók elemzése kapcsán említésre érdemes még az osztálytársak elismerése és kigúnyolása változók közötti alacsony korreláció. A két változónak a célstruktúrákkal való eltérő kapcsolata mellett ez annak a további megerősítése, hogy az osztálytermi környezet észlelése kapcsán jelentősen eltérő szerepű változókról van szó.

5. táblázat. A skálák közötti korrelációk

Skálák	1	2	3	4	5	6	7
1. Elsajátítási célstruktúra	–						
2. Viszonyító célstruktúra	0,48**	–					
3. Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	0,47**	0,28**	–				
4. Osztálytársak kigúnyolása	-0,03	0,40**	0,04	–			
5. Osztálytársak elismerése	0,38**	0,37**	0,28**	,14*	–		
6. Közösségről kialakított kép	0,49**	0,55**	0,36**	0,30**	0,47**	–	
7. Tanári érzelmi támogatás	0,39**	0,06	0,25**	-0,17	0,20**	0,27**	–

Megj.: \* =  $p < 0,05$  szinten szignifikáns; \*\* =  $p < 0,01$  szinten szignifikáns.

### Összegzés és következtetések

Tanulmányunk egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésének eredményeit összegezi. Az első felmérés célja az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív kifejlesztése volt. A második mérés során az elkészült mérőeszközre alapozva nyílt végű kérdések segítségével az osztálytermi célstruktúrák észlelésével összefüggő, az osztálytermi környezet további jellemzőiről gyűjtöttünk információkat. E munka azt vizsgálja, hogy az osztálytermi környezet társakhoz kötődő újonnan feltárt összetevőiből lehetséges-e

Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni; a célstruktúrákkal való összefüggésük fényében milyen e konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége; valamint a tanári érzelmi támogatás skálájához viszonyított jelentősége. A tanulói válaszok kvalitatív elemzésére építve három új Likert-skálás állításokat tartalmazó skálát hoztunk létre: pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, az osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép.

Néhány kérdőívétel elhagyásával a faktoranalízisek szerint kirajzolódott a várt struktúra a motivációs klíma észlelésének társakhoz kapcsolódó változói esetében, ugyanakkor az osztálytársak elismerése elnevezésű változó két faktort alkotott. Az új faktor elméletileg és empirikusan is jól elkülöníthető volt, az osztálytársak kigúnyolása elnevezéssel szerepeltettük a további elemzésben. E skála tulajdonképpen egy ismert, de a korábbi kutatásokban a pedagógus tevékenységéhez kötődő, a kölcsönös tisztelet támogatása elnevezésű skála (Ryan és Patrick, 2001) más perspektívából történő megjelenéseként értelmezhető. A létrehozott konstruktumok megbízhatósága általában jónak mondható. Tehát az osztálytermi társas környezet korábbi kutatásunkban feltárt összetevőiből sikerült Likert-skálával mérhető új konstruktumokat létrehozni.

A célorientációs elméletre alapozott osztálytermi gyakorlat szempontjából azok az új változók különösen értékesek, amelyek jól azonosíthatóan egyik vagy másik célstruktúrához köthetők. Az új változók közül ez kizárólag az osztálytársak kigúnyolása esetében teljesül, amely nem áll összefüggésben az elsajátítási célstruktúrával, míg a viszonyító célstruktúrával közepes erősséggel korrelál. Emellett említésre érdemes a különbség a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal nevű konstruktum célstruktúrákkal való kapcsolatában. E változó szorosabban összefügg az elsajátítási, mint a viszonyító célstruktúrával. Bár a korrelációk ok-okozati kapcsolatról nem tájékoztatnak, az összefüggések alapján feltételezhető, hogy az osztálytársak gúnyos viselkedése a viszonyító célstruktúrát erősíti, míg a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal az elsajátítási célstruktúrát. A feltárt új változók közül az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép változók gyakorlati szerepe kapcsán nehezen fogalmazhatók meg következtetések, mivel a korrelációs együtthatók értéke közel azonos mindkét célstruktúra esetében.

*A korábbi vizsgálatok alapján kirajzolódó kép alapján úgy tűnik, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható osztálytermi tényezők jellemzően egyik vagy másik célstruktúrával függenek össze. Azaz míg egyik célstruktúrával számottevő, a másikkal gyenge a kapcsolatuk, vagy nincs kapcsolatuk.*

*Vizsgálatunk eredményei ugyanakkor ettől eltérnek, ami minden bizonnyal nem független attól, hogy a két célstruktúra közötti kapcsolat is jóval erősebb, mint amit a megelőző, elsősorban egyesült államokbeli osztálytermekben feltártak. A kulturális különbségek megjelenítésére való törekvés a célorientációs megközelítés keretei között egyértelműen megjelenik (l. Zusho és Clayton, 2011), azonban az eddigi vizsgálatok a tanulók egyéni céljai és tanulással összefüggő viselkedése, nézetei közötti oksági kapcsolatra fókuszáltak, így a kulturális különbségekről is főképp ezen összefüggések kapcsán rendelkezünk információkkal.*

A tanári érzelmi támogatás és az elsajátítási célstruktúra skáláinak korrelációja a korábbi mérésekben központi jelentőségű volt (pl. Butler, 2012; Patrick és mtsai, 2011; Turner és mtsai, 2013). Az elsajátítási célstruktúrát tekintve eredményeink szerint az új változók többségének jelentősége a magyar tanulók körében hasonló vagy fontosabb, mint a tanári érzelmi támogatás. Ez egyértelműen jelzi, hogy a célorientációs elméleten alapuló osztálytermi gyakorlat szempontjából a tanári tevékenységek elemzése mellett a kortársak szerepének mélyrehatóbb vizsgálatára is szükség van. Továbbá megfogalmazható, hogy ennek feltárásában a tanulók véleményére építő kvalitatív vizsgálatoknak érdemes a jövőben fontosabb szerepet szánni; kutatássorozatunk bizonyítja, hogy e megközelítéssel az osztálytermi környezet motivációs szerepének új, lényeges komponensei ismerhetők meg.

A korábbi vizsgálatok alapján kirajzolódó kép alapján úgy tűnik, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható osztálytermi tényezők jellemzően egyik vagy másik célstruktúrával függenek össze. Azaz míg egyik célstruktúrával számottevő, a másikkal gyenge a kapcsolatuk, vagy nincs kapcsolatuk. Vizsgálatunk eredményei ugyanakkor ettől eltérnek, ami minden bizonnyal nem független attól, hogy a két célstruktúra közötti kapcsolat is jóval erősebb, mint amit a megelőző, elsősorban egyesült államokbeli osztálytermekben feltártak. A kulturális különbségek megjelenítésére való törekvés a célorientációs megközelítés keretei között egyértelműen megjelenik (l. Zusho és Clayton, 2011), azonban az eddigi vizsgálatok a tanulók egyéni céljai és tanulással összefüggő viselkedése, nézetei közötti oksági kapcsolatra fókuszáltak, így a kulturális különbségekről is főképp ezen összefüggések kapcsán rendelkezünk információkkal. Az osztálytermi környezet jellemzői és a célstruktúrák közötti kapcsolatokat vizsgáló felmérések többsége az Amerikai Egyesült Államok osztálytermeihez köthető, különösen igaz ez a megállapítás a TARGET-dimenziók és a célstruktúrák összefüggésének vizsgálatára. Keveset tudunk arról, hogy mennyiben általánosíthatók az ezen a területen feltárt eddigi eredmények, milyen különbségek léteznek a különböző kultúrák vagy az eltérő hagyományokkal rendelkező oktatási rendszerek között. E körülményeket kutatásunk általánosíthatósága kapcsán érdemes figyelembe venni.

Több korábbi mérésben különbséget találtak a tanulási környezet észlelésében az eltérő motivációs jellemzőkkel, így például a célok eltérő mintázatával rendelkező tanulói csoportok között (pl. Tapola és Niemivirta, 2008). E körülményeket nem vizsgáltuk munkánkban, így nem tudjuk, az egyes tanulói csoportok észlelésében a vizsgált konstruktumok kapcsán milyen különbségek létezhetnek.

Következtetéseink arra a feltételezésre építenek, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható egyéb környezeti tényezők beavatkozási pontokat jelenthetnek, ugyanakkor a korrelációs együtthatók az ok-okozati összefüggések irányáról nem tájékoztatnak. Vagyis lehetséges, hogy az osztályterem motivációs klímájának, azaz a célstruktúráknak az észlelése nem következményei, hanem befolyásoló tényezői (is) az osztálytermi környezet további elemeiről kialakított tanulói véleményeknek.

### **Köszönetnyilvánítás**

A közlemény a Bólyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült. A mérés lebonyolításában nyújtott segítségéért köszönettel tartozom Tóthné Göndöcs Zsuzsannának, Vanyóné Pósan Zsuzsannának, Kiss Bélának és Trauer Jánosnak.

## Irodalom

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. DOI: [10.1037//0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261)
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269–298. DOI: [10.1006/ceps.1996.0926](https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926)
- Brophy, J. (2004). *Motivating student to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: [10.4324/9781410610218](https://doi.org/10.4324/9781410610218)
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. DOI: [10.1037/a0028613](https://doi.org/10.1037/a0028613)
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 88–99. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001)
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin & Józsa Krisztián (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 17–81.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 149–169. DOI: [10.1207/s15326985sep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3403_3)
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (szerk.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press. 52–72.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. DOI: [10.1037/a0023952](https://doi.org/10.1037/a0023952)
- Fejes József Balázs (2014). A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 115–129.
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fejes József Balázs, Rausch Attila & Török Timea (2015). Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor? *Magyar Pedagógia*, 115(3), 183–213. DOI: [10.17670/mped.2015.3.183](https://doi.org/10.17670/mped.2015.3.183)
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435. DOI: [10.3102/0034654312464909](https://doi.org/10.3102/0034654312464909)
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation vs. marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, 103(4), 401–429. DOI: [10.1086/499733](https://doi.org/10.1086/499733)
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. U.K., Bingley: Emerald. 71–104. DOI: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a006](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a006)
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. DOI: [10.1007/s10648-006-9012-5](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5)
- Ketskeméty László & Izsó Lajos (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. Budapest: SPSS Partner Bt.
- Koskey, L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. & Dever, B. V. (2010). Cognitive Validity of Students Self-Reports of Classroom Mastery Goal Structure: What Students Are Thinking and Why It Matters. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 254–263. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.05.004](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.004)
- Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (szerk.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Stamford: Elsevier. 159–184. DOI: [10.1016/s0749-7423\(03\)13006-3](https://doi.org/10.1016/s0749-7423(03)13006-3)
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197–213. DOI: [10.1037/0022-0663.97.2.197](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In Volet, S. & Järvelä, S. (szerk.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Amsterdam: Elsevier. 251–269.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2009). School culture matters for teachers' and students' achievement goals. In Kaplan, A., Karabenick, S. & De Groot, E. (szerk.), *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr*. Greenwich, CN: Information Age. 161–181.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology*

- of *Education*, 7(3), 289–311. DOI: [10.1023/b:s-poe.0000037484.86850.fa](https://doi.org/10.1023/b:s-poe.0000037484.86850.fa)
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. DOI: [10.1006/ceps.1998.0965](https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965)
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Miki, K. & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, 76(3), 260–268. DOI: [10.4992/jjpsy.76.260](https://doi.org/10.4992/jjpsy.76.260)
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment: An examination of concomitant changes in related contingencies of self-worth and interest. *Motivation & Emotion*, 37(1), 50–64. DOI: [10.1007/s11031-012-9293-6](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6)
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. & Nakaya, M. (2013). A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures' Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers' Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4(8), 629–637. DOI: [10.4236/psych.2013.48090](https://doi.org/10.4236/psych.2013.48090)
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabb, magasabb, bátrabb” – de hogyan? *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, 77(2), 99–123. DOI: [10.3200/jexe.77.2.99-124](https://doi.org/10.3200/jexe.77.2.99-124)
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35–58. DOI: [10.1086/499692](https://doi.org/10.1086/499692)
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382. DOI: [10.1037/a0023311](https://doi.org/10.1037/a0023311)
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K. & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558. DOI: [10.1111/1467-9620.00299](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299)
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207–217. DOI: [10.1016/j.lindif.2011.10.005](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.005)
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. DOI: [10.1037/0022-0663.88.3.408](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408)
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. DOI: [10.3102/00028312038002437](https://doi.org/10.3102/00028312038002437)
- Sideridis, G. D., Ageriadis, T., Georgiou, M., Siakali, M. & Irakleous, I. (2006). Do students with and without LD have accurate perceptions of their classrooms' goal structures? *Insights on Learning Disabilities*, 3(2), 9–23.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61(1), 5–14. DOI: [10.1016/j.ijer.2013.03.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007)
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 291–312. DOI: [10.1348/000709907x205272](https://doi.org/10.1348/000709907x205272)
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 316–327. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.003)
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: [10.1556/pszicho.34.2014.1.4](https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.1.4)
- Urdan, T. (2004a). Can achievement goal theory guide school reform? In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (szerk.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Stamford: Elsevier. 361–392. DOI: [10.1016/s0749-7423\(03\)13013-0](https://doi.org/10.1016/s0749-7423(03)13013-0)
- Urdan, T. (2004b). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.251](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251)
- Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In Meece, J. L. & Eccles, J. S. (szerk.), *Handbook of Research on Schooling, Schools, & Human Development*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 92–108. DOI: [10.4324/9780203874844.ch7](https://doi.org/10.4324/9780203874844.ch7)

Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551. DOI: [10.1016/s0361-476x\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00060-7)

Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)

Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In

Urduan T. C. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley, U. K.: Emerald. 1–42. DOI: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b004](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b004)

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.236](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236)

Zusho, A. & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46(4), 239–260. DOI: [10.1080/00461520.2011.614526](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526)

### Absztrakt

A célorientációs elmélet keretei között az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatóiként a célstruktúrákat alkalmazzák. Kulcskérdés, hogy e mutatók az osztálytermi környezet mely sajátosságaival állnak kapcsolatban, ennek ismerete a tanulási motiváció formálásához beavatkozási pontokat kínálhat. Korábbi munkánkban a *Midgley és munkatársai* (2000) által fejlesztett, a célstruktúrák megismerésére általánosan használt kérdőívre alapozva fejlesztettünk magyar nyelvű eszközt; majd egy további írásbeli kikérdezés során a skálákhoz nyílt végű kérdéseket kapcsolunk matematikához kötődően, felső tagozatos tanulók körében (Fejes, Rausch és Török, 2015). Jelen kutatás célja, hogy kvantitatív megközelítéssel is ellenőrizze a korábbi kvalitatív vizsgálatban feltárt jellemzők általánosíthatóságát. Kutatási kérdéseink a következők: (1) A kvalitatív vizsgálat alapján kirajzolódó tényezőkből lehetséges-e Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni? (2) Milyen az új konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége? (3) Milyen e konstruktumoknak a korábban feltárt, a motiváció szempontjából lényeges környezeti faktorokhoz viszonyított jelentősége? A tanulói válaszok kvalitatív elemzésére építve három új skálát hoztunk létre (pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, az osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép). Emellett az elsajátítási és viszonyító célstruktúrát mértük, továbbá a tanári érzelmi támogatása elnevezésű, a korábbi vizsgálatok szerint központi jelentőségű skálát használtuk. A Likert-skálás állításokat a matematika tantárgy kapcsán fogalmazzuk meg, mérésünkben 6–8. évfolyamos diákok vettek részt, 248 fő. Néhány kérdőívétel elhagyásával a faktoranalízisek szerint kirajzolódott a várt struktúra, ugyanakkor az osztálytársak elismerése elnevezésű változó két faktort alkotott. Az új faktort az osztálytársak kigúnyolása elnevezéssel szerepeltettük az elemzésben. A létrehozott konstruktumok megbízhatósága jónak mondható. A korrelációk szerint az új konstruktumok jelentősége a korábban feltárt lényeges környezeti változók (pl. tanár érzelmi támogatása) szerepéhez viszonyítva is jelentős.