



## MIRE GONDOLNAK A MAGYAR TANULÓK A CÉLSTRUKTÚRÁK-KÉRDŐÍV LIKERT-SKÁLÁS ÁLLÍTÁSAINAK ÉRTÉKELÉSEKOR?

**Fejes József Balázs\*, Rausch Attila\*\* és Török Tímea\*\***

\* SZTE Neveléstudományi Tanszék

\*\* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Az osztálytermi környezet központi jelentőségű a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye szempontjából. Napjainkban az osztálytermi környezet és a tanulási motiváció összefüggésének megismeréséhez az egyik domináns megközelítést a célorientációs elmélet kínálja (l. Kaplan és Maehr, 2007; Urdan, 2010), melynek keretei között az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatóiként a célstruktúrákat alkalmazzák. Jelen kutatás annak vizsgálatára vállalkozik, hogy e mutatók az osztálytermi környezet mely további sajátosságaival hozhatók összefüggésbe a magyar tanulók észlelése alapján. E kapcsolatok feltérképezése azokat a beavatkozási pontokat adhatja meg, amelyeken keresztül a tanulók motivációja előnyösen befolyásolható.

Tanulmányunk két empirikus vizsgálat eredményeit összegzi. Első felmérésünk a magyar nyelvű Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív továbbfejlesztését célozza. Második felmérésünkben, Patrick és Ryan (2008) vizsgálati megoldását alkalmazva, az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív Likert-skálás állításaihoz nyílt végű kérdéseket kapcsolunk, hogy a tanulók nézőpontját alkalmazva információt gyűjtsünk a célstruktúrák észlelését befolyásoló osztálytermi sajátosságokról. Munkánk elméleti háttéréként röviden áttekintjük a célorientációs elméletet, elsősorban empirikus vizsgálatunk központi konstrukumaira, a célstruktúrákra fókuszálva, majd felmérésünk eredményeit ismertetjük.

### Elméleti háttér

#### Személyes célok

A tanulási motiváció kutatásában a célorientációs elmélet jelenleg a széles körben használt, empirikusan alátámasztott megközelítések egyike. A célorientációs elmélet keretei között a tanulók motivációs sajátosságait az általuk követett *személyes célokkal* vagy *célorientációkkal* jellemzik. A személyes célok a tanulók teljesítményszituációkban jellemző törekvést fejezik ki, és két alaptípusuk azonosítható. Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére

re 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?; *Urdan 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*).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációi eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozhatók összefüggésbe (l. *Elliot, 2005; Hulleman és Senko, 2010; Linnenbrink, 2005*). A korrelációs mintázatok szerint általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási teljesítménykereső cél, míg az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykerülő kedvezőtlen következményekkel. A viszonyító teljesítménykereső cél esetében vegyes, illetve egymásnak ellentmondó eredmények születtek (bővebben l. *Fejes, 2015*).

## Célstruktúrák

A célelmélet feltételezi, hogy a tanulási motivációt a tanulók egyéni jellemzői és a környezet egyaránt befolyásolja. A célelmélet a környezet hatását 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; Urdan, 2004a*). Bár e meghatározások széles körben elfogadottak, egy részletesebb, oprecionalizálható definíció hiányzik a szakirodalomból (*Urdan, 2010*).

A célstruktúrák megismerésében elsősorban Likert-skálás tanulói kérdőívekre támaszkodnak, leggyakrabban a *Midgley* és munkatársai (1998, 2000) általi kifejlesztett *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) kérdőívet (*Urdan, 2010*), illetve adaptált és továbbfejlesztett változatait alkalmazzák (pl. *Miki és Yamauchi, 2005; Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou, 2006*). A PALS első változatában (*Midgley és Mtsai, 1998*) a célstruktúrákra vonatkozó kérdőívtételek 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 (*Urdan, 2004b*). Így a PALS továbbfejlesztett változatában a célstruktúrákra vonatkozó skálák megduplázódtak, külön skálát dolgoztak ki a tanári és az osztály-

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

termi 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, Lens és Vansteenkiste, 2009). Ezekben a vizsgálatokban általában ugyancsak a PALS-t alkalmazzák, a kérdőív-tételeket az *ebben az iskolában* („*In this school...*”) nyelvi szerkezettel kezdve.

A célstruktúrákat mérő kutatásokban a céltől függően a tanárra, az osztályteremre vagy az iskola egészére vonatkozó skálákat alkalmaznak. 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 (l. Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman, 2013). Ebből következően keveset tudunk arról, hogy a tanulói válaszokat hogyan befolyásolják a kontextus eltérő szintjeire fókuszáló skálák különböző megfogalmazásai. Koskey, Karabenick, Woolley, Bonney és Dever (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 koncentrált kérdőív-tételek kognitív validitása jobb volt, mint az osztálytermi kontextusra vonatkozóké.

A célstruktúrák kapcsán a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő dimenziók megkülönböztetése nem jellemző. A PALS utolsó változatának (Midgley és mtsai, 2000) elkészítésekor a teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél kapcsán még nem volt elfogadott, így az elsajátítási célstruktúra kapcsán nem is jelenhettek meg e dimenziók. A viszonyító célstruktúra magában foglalta mindkét dimenziót, ennek ellenére nem terjedt el ennek alkalmazása. Wolters (2004) elemzésből az alacsony megbízhatóság miatt hagyta ki e skálát, míg Kaplan, Gheen és Midgley (2002), valamint Middleton, Gheen, Midgley, Hruda és Anderman (2000) azért, mert nem találtak szignifikáns különbséget az osztálytermek között a tanulók észlelésében e változó kapcsán. Vagyis a személyes célokhoz hasonló különbségtétel a teljesítménykereső és teljesítménykerülő dimenzió között a célstruktúrák esetében empirikusan nem igazolt, ugyanakkor a viszonyító célstruktúrát mérő skála állításai között gyakran mind a teljesítménykereső, mind a teljesítménykerülő dimenziora vonatkozó kérdőív-tételeket is szerepeltetnek (pl. Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2004b).

Az osztálytermi célstruktúrák feltérképezésének további forrását a tanári kérdőívek, valamint az osztálytermi megfigyelések jelentik, de ezeket az adatgyűjtési megoldásokat általában tanulói kérdőívekkel kombinálva alkalmazzák (Wolters, Fan és Daugherty, 2011). A tanári kérdőívek alapján azonosított elsajátítási és viszonyító célstruktúra az eddigi eredmények szerint gyengébb kapcsolatban áll a tanulók motivációját és teljesítményét leíró változókkal, mint a tanulói kérdőívek alapján azonosított célstruktúrák (Urdan, 2010). Nemcsak a tanárok és tanulók, hanem a kutatók és a tanulók észlelésének és interpretációjának eltérésére is találhatunk példákat (pl. Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou, 2006; Urdan, 2004c; Urdan, Kneisel és Mason, 1999). A hierarchikus lienáris modelleket alkalmazó felmérések arra is rámutatnak, hogy az azonos osztályba vagy iskolába járó tanulók is eltérően észlelhetik az azonos osztálytermi vagy iskolai környezetet. A tanulók véleményében általában nagyobbak az osztályon belül, mint az osztályok közötti különbségek (pl. Nolen, 2003; Miller és Murdock, 2007; Urdan,

2004c). Ennek magyarázata lehet egyrészt, hogy a kontextus észlelését és interpretációját a tanulók egyéni jellemzői befolyásolják. További magyarázatként felmerül, hogy a társas környezet hatása, különösen a tanári viselkedés, eltérhet az egyes tanulók tekintetében (*Patrick, Kaplan és Ryan, 2011*). Vagyis a célstruktúrák nem tekinthetők a tanulási környezet objektív jellemzőinek, inkább szubjektív konstrukcióként értelmezhetők.

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, Lens és Vansteenkiste, 2009; Roeser, Midgley és Urdan, 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; Givens Rolland, 2012*). Az elsajátítási célstruktúra általában erősebb kapcsolatban áll a 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 eltérő, a jól teljesítőknek előnyös, míg az alulteljesítőknek előnytelen (*Middleton, Kaplan és Midgley, 2004; Urdan és Midgley, 2003*). *Turner, Meyer, Midgley és Patrick (2003)* kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációjára épülő adatgyűjtésében két olyan osztályközösséget hasonlított össze, amelyekben az elsajátítási és a viszonyító célstruktúra egyaránt magas szintű volt. Az eredmények szerint a célstruktúrák e kombinációja csak bizonyos körülmények között és csak bizonyos változókat tekintve előnyös.

Az ismertetett összefüggések miatt a célstruktúrákat az oktatási intervenciók olyan lehetséges beavatkozási pontjainak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. Néhány intervenciós kísérlet empirikus bizonyítékokkal is szolgál arra vonatkozóan, hogy a célstruktúrák észlelése a tanári viselkedésen keresztül befolyásolható (pl. *Linnenbrink, 2005; Maehr és Midgley, 1996; O'Keefe, Ben-Eliyahu és Linnenbrink-Garcia, 2013*).

### **A célstruktúrák és az osztályterem egyéb jellemzőinek kapcsolata**

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; Urdan, 2010*). A célstruktúrák kialakulása mögött álló tényezők megismerésének egyik lehetőségét a célstruktúrák és a tanulási környezet egyéb jellemzőiről egyszerre információt gyűjtő kutatások jelenthetik. E kutatásokhoz *Ames (1992)* kategóriái kínálnak vezérfonalat. *Ames* a korábbi kutatások szintetizálásával, *Epstein (1983)* munkájára támaszkodva, gyűjtötte

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

össze azokat a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók és befolyásolhatják a célstruktúrák tanulók általi észlelését. E stratégiákat hat kategóriába sorolta (bővebben l. Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007; magyarul: Fejes, 2015), amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő angol szavak (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos.

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltérképezésének egyik irányát azok a kutatások jelentik, amelyekben az osztálytermet a célstruktúrák alapján kérdőívek segítségével csoportosítják, majd kvalitatív módszerekkel – elsősorban osztálytermi megfigyelések és a tanári közlések elemzése által – megkísérik feltárni, mi okozhatja a különbségeket az osztályok között. Patrick és munkatársai (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin és Midgley, 2001; Patrick, Turner, Meyer és Midgley, 2003) e megközelítést alkalmazva ötödik és hatodik évfolyamos tanulók körében osztálytermi megfigyelésekkel kombinálta a célstruktúrák tanulói kérdőívét, és az osztályok átlagai alapján magas és alacsony elsajátítási célstruktúrájú osztálytermet vizsgált. Az osztálytermi megfigyelésekhez mindkét kutatásban az *Observing Patterns of Adaptive Learning* (OPAL) kódolási protokollt használták, ami a tanári tevékenységek leírására szolgál, illetve a hat TARGET-kategóriát további hárommal, a szociális interakciók, a segítségkérés és az általános tanári üzenetek kategóriájával egészíti ki (l. Patrick, Ryan, Anderman, Middleton, Linnenbrink, Hruda, Edelin, Kaplan és Midgley, 1997). Az eredmények szerint a tanári üzenetek a feladatok, az irányítás és az elismerés kapcsán összefüggésbe hozhatók az elsajátítási célstruktúrával. Az időfelhasználás esetében nem találtak különbséget az osztályok között a megfigyelések során. Ugyanakkor különbségek adódtak a magas és az alacsony célstruktúrával jellemezhető osztálytermek között a társas és affektív sajátosságok tekintetében, így a tanár-diák kapcsolatban, valamint az arra vonatkozó tanári üzenetekben, hogy a tanulónak hogyan kellene viszonyulniuk egymáshoz. Az alacsony elsajátítási célstruktúrával szemben a magas értékkel rendelkező osztálytermekben megfigyelhető volt a tanári támogatás, a tisztelet, a pozitív érzelmek és a tanári lelkesedés.

Anderman, Patrick, Hruda és Linnenbrink (2002) ugyancsak az OPAL-t alkalmazva ötödik és hatodik évfolyamosok körében hasonlította össze a tanári tevékenységeket, a két célstruktúra szintje alapján négyféle osztálytermet megkülönböztetve. Leginkább az autonómia támogatásában különböztek a magas és az alacsony elsajátítási célstruktúrájú osztályok pedagógusai. Az alacsony elsajátítási célstruktúrákkal jellemzett osztályokban a pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektettek a szabályok és a megoldási eljárások követésére az önálló felfedezéssel és a készségfejlesztéssel szemben. A formális értékelés hangsúlyozása különböztette meg leginkább a magas és az alacsony viszonyító célstruktúrát létrehozó pedagógusokat. Ugyanakkor a TARGET-kategóriák többségében nem találtak különbségeket, így minden pedagógus alkalmazta a jutalmazást, a kics csoportos munkaformák használata nem volt jellemző, és nem mutatkozott eltérés az időfelhasználás terén sem. Az elsajátítási célstruktúrát kialakító pedagógusokat a meleg tanár-diák kapcsolat és a tanulók intellektusának tisztelete jellemezte. A társas összehasonlítás különböző formáinak alkalmazása során azokban az osztályokban, amelyekben egyszerre magas elsajátítási és viszonyító célstruktúráról számoltak be a tanulók, a tanárok pozitív összehasonlítást alkalmaztak, azaz a kiemelkedő tanulmányi teljesítményekre hívták fel

a figyelmet, míg a magas viszonyító célstruktúra esetén gyakoribb volt a negatív összehasonlítás. A magas elsajátítási és alacsony viszonyító célstruktúrájú osztályterekben az összehasonlítás kevésbé volt hangsúlyos.

*Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang és Patrick* (2002) hatodikos tanulók mintáján a tanári közléseket elemezte az elsajátítási célstruktúrák észlelése és a tanulók elkerülő stratégiáinak (tanult tehetetlenség, segítségkérés kerülése, új megközelítések kerülése a tanulmányi munka során) figyelembe vétele mellett, így magas elsajátítási/alacsony elkerülő és alacsony elsajátítási/magas elkerülő osztályközösségeket összehasonlítva. Elemzésük szerint az elsajátítási célstruktúrát erősítő üzeneteket részben az explicit intéseken keresztül közvetítik a tanárok tanulóik felé, vagyis kifejezik, hogy ha valamit nem értenek a tanulók, ne érezzenek szégyent vagy ne gondolják inkompetensnek magukat. Az elsajátítást ösztönző tanárok saját gondolkodási folyamataik modellálásán keresztül demonstrálják, hogy a bizonytalanság, a hibákból való tanulás és a kérdezés a tanulás természetes és szükséges velejárói. A tanárral folytatott interakcióknak nemcsak a kognitív, hanem a társas és érzelmi aspektusai is lényegesek. Az elsajátítási célstruktúrát kialakító pedagógusokat több motivációt támogató közlés jellemezte, például a tanulók kitartására és saját lelkesedésükre vonatkozóan. Emellett gyakrabban hívták segítségül a humort, és a tanulók jellemzőinek figyelembe vétele mellett gyakrabban teremtettek olyan helyzeteket, amelyekben felelősséget kellett vállalniuk a tanulóknak.

*Sideridis* és munkatársai (*Sideridis*, 2005; *Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou*, 2006) részben az elméleti háttérre, részben az említett megfigyeléseken alapuló kutatások eredményeire támaszkodva dolgoztak ki protokollt, melynek segítségével a megfigyelő 19 tanári viselkedés előfordulását értékelheti Likert-skálás állítások segítségével. Az állításokból a faktorelemzések szerint két skála rajzolódik ki, amelyek megfeleltethetők az elsajátítási és a viszonyító tanári célstruktúráknak. Az osztálytermi megfigyelést végzők és a tanulók által a célstruktúrákról kitöltött kérdőívek kapcsolatát statisztikai elemzés segítségével is megvizsgálták tanulási zavarral küzdő és többségi tanulók megfigyelésével. Az elsajátítási célstruktúra pozitívan korrelált a tanári ösztönzéssel és negatívan a tanári elutasítással a tanulási zavarral küzdők esetében. Az elsajátítási célstruktúra negatív kapcsolatban állt a tanári ösztönzéssel mindkét csoportban, valamint a tanári elutasítással és a durva tanári bánásmóddal a tanulási zavarral küzdők körében.

A célstruktúrák globális mutatói mögött álló tényezők megismerésének egy másik irányát azok a kérdőíves vizsgálatok jelentik, amelyekben a célstruktúrák és az osztálytermi környezet további sajátosságairól informáló skálák egyszerre szerepelnek. A tanulói kérdőívek alapján az elsajátítási célstruktúra pozitív irányú összefüggést mutat a tanári támogatással érzelmi és tanulmányi szempontból egyaránt, a tanulók közötti kapcsolattal, a feladatokkal kapcsolatos tanulói interakciók támogatásával, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet elősegítésével és a tanulói autonómia erősítésével (*Butler*, 2012; *Ciani, Middleton, Summers és Sheldon*, 2010; *Patrick, Kaplan és Ryan*, 2011; *Polychroni, Hatzichristou és Sideridis*, 2012; *Ohtani, Okada, Ito és Nakaya*, 2013; *Roeser, Midgley és Urđan*, 1996; *Skaalvik és Skaalvik*, 2013; *Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman*, 2013). Az eredményeket megerősíti, hogy az elsajátítási célstruktúrával összefüggésbe hozható tényezők többsége nemcsak a célelmélet keretei között, de az osztálytermi klímát vizsgáló kutatásokban ugyancsak kiemelt fontosságú (l. *Patrick, Kaplan*

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

és Ryan, 2011). A viszonyító célstruktúra és a kérdőívekkel felmért osztálytermi jellemzők között ritkább és gyengébb összefüggésekről informálnak a kutatások. Negatív irányú a kapcsolata a viszonyító célstruktúrának a tanulói interakciók és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásával, valamint a tanár-diák és diák-diák közötti kapcsolatok egyes skáláival (Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Roeser, Midgley és Urdan, 1996; Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; Polychroni, Hatzichristou és Sideridis, 2012; Ryan és Patrick, 2001; Skaalvik és Skaalvik, 2013).

A kérdőíves vizsgálatok egyre több bizonyítékot hoznak azzal kapcsolatban, hogy az elsajátítási célstruktúra és az osztálytermi környezet társas jellemzői nem elkülönülő konstruktumok. Butler (2012) serdülőkkel végzett vizsgálatában a tanári támogatás és az elsajátítási célstruktúra nem alkottak elkülönülő faktorokat. Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman (2013) felmérésében bár a tanév elején még különböző faktorokat alkottak az említett skálák a hatodikos és a hetedikes tanulók mintáján, a tanév végén egy faktorra olvadtak össze. Patrick, Kaplan és Ryan (2011) az elsajátítási célstruktúra és az osztálytermi szociális klíma skáláit (tanári érzelmi támogatás, tanári tanulmányi támogatás, tanulók közötti kölcsönös tisztelet elősegítése, feladatokkal kapcsolatos interakciók) ellenőrző faktorelemzés által két modell összehasonlításával vizsgálta hetedikesek körében. Egy elsőrendű modellben a skálák azonos szinten helyezkedtek el, míg egy másodrendű modellben a szociális klíma skáláit az elsajátítási célstruktúra indikátorai-ként jelenítették meg. Az elsőrendű modell illeszkedése jobb volt, így az eredmények arra utalnak, hogy a pozitív osztálytermi társas környezet az elsajátítás célstruktúra részeként értelmezhető.

Az előbbiektől eltérő kutatási megoldást alkalmazott Patrick és Ryan (2008), mely során kvantitív és kvalitatív módszereket kombináltak. A PALS-kérdőív tanári elsajátítási célstruktúrára vonatkozó Likert-skálás állításainak értékelését követően nyitott kérdéseket használtak a tanulói kérdőíveken. A kérdőívtelemekhez tartozó számok bekarikázása után arra kérték a hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamos tanulókat, írják le, hogy mit tett vagy mondott a pedagógus, ami miatt az adott értéket jelölték. A válaszokat tematikusan kódolták, a TARGET-dimenziókat négy további kategóriával (pedagógiai célú interakció, érzelmi töltetű interakció, a tanár azt mondta, a tanár nem mondta) egészítették ki. A legtöbb választ a pedagógussal való interakció érzelmi és pedagógiai összetevője kapta. Az elismerés, az idő, az értékelés és a feladat kategóriáiba ugyancsak sok választ soroltak, míg a tanár mondta, az irányítás, a tanár nem mondta és a csoportmunka kategóriákba viszonylag kevés választ soroltak. A magas és az alacsony elsajátítási célstruktúrájú osztálytermek között nem találtak eltérést a tanári gyakorlat tanulók által megadott jellemzői alapján.

### **Kutatási célok**

A kutatás célja magyar tanulók körében az osztálytermi környezet olyan tényezőinek azonosítása volt, amelyek kapcsolatban állnak az osztálytermi célstruktúrák tanulók általi észlelésével. Munkánk a korábbi kutatásokat több irányban is kiterjeszti. Konszenzus mutatkozik abban, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat (O'Keefe és

mtsai, 2013; *Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2010*). A viszonyító célstruktúrát kialakító tanári viselkedést és gyakorlatot elsősorban elméleti úton az elsajátítási célstruktúra ellenpólusként határozzák meg (l. *Brophy, 2005; Kaplan és Maehr, 2007; Sideridis, 2005*), viszonylag kevés empirikus kutatás foglalkozik azzal, hogy a viszonyító célstruktúra milyen osztálytermi jellemzőkkel hozható összefüggésbe.

A célstruktúrák és az osztálytermi környezet további jellemzőinek összefüggését vizsgáló kérdőíves és osztálytermi megfigyelésekre támaszkodó kutatások egyaránt a tanári viselkedésre, kommunikációra, gyakorlatra fókuszálnak, ami a kontextus szűk értelmezését tükrözi (l. *Fejes, 2014; Hickey, 2003; Turner és Patrick, 2008; Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury és MacCallum, 2010*). A tanulói kérdőívekre támaszkodó kutatások többségében a célstruktúrát a tanári gyakorlatra fókuszáló skálákkal mérték (kivétel: *Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; kevert skálát alkalmaz: Polychroni, Hatzichristou és Sideridis, 2012; Roeser, Midgley és Urdan, 1996*), így a tanulási környezet tanári gyakorlathoz közvetlenül nem kötődő jellemzőiről alig rendelkezünk ismeretekkel. Ugyanakkor a diák-diák kapcsolat skálája és a célstruktúrák közötti korrelációk egyértelműen jelzik, hogy a kontextus tanári gyakorlattól független sajátosságai is lényeges szerepet játszanak a célstruktúrák formálódásában (*Polychroni, Hatzichristou és Sideridis, 2012*).

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.

Tanulmányunk két empirikus kutatás eredményeit összegzi. A kutatási célok elérése érdekében az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív kifejlesztésére volt szükség, az első felmérés e kérdőív fejlesztési folyamatáról tájékoztat. A második mérés – az elkészült mérőeszközre alapozva – fő kutatási kérdéseinkre fókuszál, melyek a következők: (1) az osztálytermi szintű elsajátítási és viszonyító célstruktúra észlelése az osztálytermi környezet mely tényezőivel áll kapcsolatban; (2) az elsajátítási és viszonyító célstruktúra észlelését eltérő tényezők befolyásolják-e; (3) a feltárt tényezők konzisztensek-e a korábbi – főként amerikai tanulók bevonásával végzett – vizsgálatok eredményeivel.

Empirikus munkáink kontextusaként a matematika tantárgyat választottuk. Ennek egyik oka, hogy a nemzetközi szakirodalom által feltárt összefüggések is főként a matematikához fűződnek. További ok, hogy a tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változatosságot mutat, ugyanakkor a matematika esetében ez kevésbé jellemző, ami a kérdőív-teszt megfogalmazása során jelentett előnyt.



Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

## Első mérés

Első felmérésünk célja az elsajátítási és a viszonyító célstruktúra osztálytermi szintjének mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív (Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív) létrehozása. A nemzetközi szakirodalomban az iskolai tanulási környezet motivációs hatásának megismerésében a célstruktúrák a széles körben használt konstruktumok közé tartoznak napjainkban (l. *Givens Rolland*, 2012). Számos kutatás igazolta a célstruktúrák összefüggését a tanulók analóg személyes céljaival, továbbá egyéb kognitív, affektív és viselkedést leíró változókkal is összefüggésben állnak. A célstruktúrákra mint lehetséges beavatkozási pontokra tekintenek, melyek manipulálásán keresztül a tanulási motiváció erősíthető, a tanulók teljesítménye növelhető (l. *Urđan*, 2010). Kutatási kérdéseink mellett mindezen okok megalapozottá tették egy magyar nyelvű kérdőív létrehozását.

Az előzőekben röviden definiáltuk az elsajátítási és a viszonyító célstruktúra jelentését. E rövid meghatározások széles körben elfogadottak, ugyanakkor *Urđan* (2010) felhívja a figyelmet arra, hogy operacionalizálható meghatározást nem találhatunk a szakirodalomban. Ennek hiányában saját mérőeszközünk kidolgozásakor elsősorban a létező mérőeszközökre támaszkodhatunk. A célstruktúrák tanulói nézőpontból történő kérdőíves felméréséhez a leggyakrabban használt mérőeszköz a *Midgley* és munkatársai (2000) által kidolgozott PALS. E mérőeszközcsalád a tanári és az osztálytermi célstruktúrára vonatkozóan egyaránt tartalmaz skálákat. Kutatási céljainkat figyelembe véve az osztálytermi célstruktúrákra vonatkozó skálák kínálhatnak mintát számunkra. A PALS utolsó változatában egy skála fókuszál az osztálytermi szintű elsajátítási célstruktúrára, míg az osztálytermi szintű viszonyító célstruktúra esetében egy skála a teljesítménykereső, egy skála a teljesítménykerülő dimenzióra vonatkozik. Ugyanakkor a viszonyító célstruktúra kapcsán e felosztás nem elfogadott, statisztikailag nem igazolt (*Kaplan, Gheen és Midgley*, 2002; *Middleton és mtsai*, 2000; *Wolters*, 2004). Az osztálytermi viszonyító célstruktúra mérésére *Urđan* (2004b) dolgozott ki egy további skálát, melynek állításai között a kereső és a kerülő dimenzió is megjelenik. Az előzőkből következően az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív elsajátítási célstruktúrát mérő skálájának létrehozásánál főként a PALS-kérdőívre (*Midgley és mtsai*, 2000), az osztálytermi viszonyító célstruktúra esetében elsősorban *Urđan* (2004b) mérőeszközére támaszkodtunk.

Egy korábbi kutatássorozatban (*Fejes*, 2012, 2013) már megkíséreltünk létrehozni egy, az osztálytermi célstruktúrákra vonatkozó magyar nyelvű kérdőívet. A mérőeszköz szerkezeti validitása és megbízhatósága egyaránt megfelelt a használhatóság kritériumainak, ugyanakkor a faktoranalízis alapján számos állítást el kellett hagynunk, így e kérdőív és a PALS skálái által érintett témakörökben eltérés mutatkozott. E mérőeszközre ugyancsak építünk az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív kidolgozása során.

### Résztevők és adatfelvétel

Az első felmérésben egy iskola hat osztályából 168 tanuló vett részt ötödiktől hetedik osztályig, évfolyamonként két osztállyal (átlagos életkor: 12,8 év). Az intézmény általános iskolai és nyolcosztályos gimnáziumi osztályoknak egyaránt helyet ad. Minden évfoly-

lyamon a felmérésben részt vevő osztályok egyike olyan általános tantervű osztály volt, amelyben az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei felülreprezentáltak voltak, míg a másik olyan gimnáziumi osztály, amely magas iskolai végzettségű szülők gyermekeiből állt. A nemek aránya megközelítőleg azonos (fiúk: 52%, lányok: 48%).

A kérdőívek felvételére 2013 októberében került sor osztályfőnöki órák keretében. A kutatáshoz az intézményvezetők engedélyét kértük. A kérdőívek kitöltését a tanulók osztályfőnökei bonyolították le. Az osztályfőnök és a matematikát oktató pedagógusok személye egyik osztály esetében sem volt azonos. 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.

### **Mérőeszköz**

Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőíven megjelenített állításokat és témaköröket a PALS-kérdőívcsalád (*Midgley és mtsai, 2000*) osztálytermi célstruktúrák mérésére létrehozott skáláira építettük, ugyanakkor *Urdan (2004)* viszonyító célstruktúrára vonatkozó skálájára, valamint a korábban kidolgozott magyar nyelvű Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőívre is támaszkodtunk. A Likert-skálás állítások értékelésekor öt skálafok segítségével kellett a tanulóknak az adott osztálytermi jellemző gyakoriságát értékelniük (1=egyáltalán nem igaz – 5=mindig igaz). Minden állítás a matematika tantárgyhoz kapcsolódott. A két skála kérdőív-tételeit nem csoportosítottuk skálák szerint, véletlenszerű sorrendben szerepeltek a kérdőívben. Az elsajátítási célstruktúrára 12, a viszonyítóra 17 állítás vonatkozott.

### **Adatelemzés**

A mérőeszköz végső változatát feltáró faktorelemzések sorozatával alakítottuk ki fő-tengely-faktorálással és oblimin rotációval az SPSS 20 szoftver segítségével. Ezt követően megerősítő faktorelemzéssel is ellenőriztük a kérdőív strukturális validitását Mplus-szoftver használatával. A létrejött skálák kérdőív-tételeit tartalmi szempontból is megvizsgáltuk és összevetettük a mintaként használt skálákkal. A skálák belső konzisztenciáját Cronbach- $\alpha$  értékekkel jellemeztük.

### **Eredmények**

A faktoranalízis ismételt elvégzését követően számos kérdőív-tételt kizártunk vagy azért, mert az állítás több faktorra is összefüggésben állt (11 tétel), vagy azért, mert alacsony factorsúllyal szerepelt egy faktorban (7 tétel). Az utolsó megoldás 11 állítást tartalmaz az eredeti 29 kérdőív-tételből, ami a változórendszer varianciájának 56,3 százalékát magyarázza. A faktorstruktúra és a kérdőív-tételeinek vizsgálata alapján a várakozásoknak megfelelő két faktor jött létre, a kialakított faktorstruktúrát az 1. táblázat közli. Az elsajátítási célstruktúrára 5, a viszonyító célstruktúrára 6 állítás vonatkozik. Minden állítás megfelelően reprezentálja az adott faktort, jóval meghaladva a minimális 0,30-as

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

faktorsúlyt (l. *Gorsuch*, 1983), és minden állítás kizárólag a megfelelő konstruktumhoz kötődik.

1. táblázat. Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív faktorszerkezete

Skálák és kérdőívitételek	Faktorok	
	1	2
<i>Elsajátítási célstruktúra</i>		
A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban. (ECS1)	0,177	0,511
Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból. (ECS2)	0,098	0,721
Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból. (ECS3)	0,174	0,677
Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk. (ECS4)	-0,105	0,782
Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban. (ECS5)	-0,021	0,859
<i>Viszonyító célstruktúra</i>		
Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból. (VCS1)	0,486	0,088
Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból. (VCS2)	0,727	-0,019
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból. (VCS3)	0,513	0,253
Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknél jobb matekosok. (VCS4)	0,923	-0,118
Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknél nem vagyunk rosszabbak matekból. (VCS5)	0,850	0,004
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek. (VCS6)	0,637	0,116

A kialakított kérdőív strukturális validitását megerősítő faktoranalízissel is megvizsgáltuk. A hipotetikus modell és a mért adatok közötti illeszkedést a következő mutatókkal jellemeztük:  $\chi^2$ -próba, CFI (*Bentler comparative fit index*), TLI (*Tucker-Lewis fit index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). A modellilleszkedést a *Hu* és *Bentler* (1999) által javasolt kritériumokhoz kötöttük (RMSEA<0,06; CFI>0,95; TLI>0,95). Hiányzó értékek négy tanuló esetében fordultak elő (6–11. tétel), ezeket az eseteket kizártuk az elemzésből. A megerősítő faktoranalízis eredményei szerint az illeszkedési mutatók megfelelőek,  $\chi^2(43)=63,32$ ;  $p<0,02$ ; RMSEA=0,053; CFI=0,983; TLI=0,972.

A létrejött skálákat tartalmi szempontból is megvizsgáltuk. Az elsajátítási célstruktúra skáláját a PALS-kérdőív megfelelő skálájával vetettük össze, melynek 6 állítása a következő témaköröket érinti: kitarás, fejlődés, megértés, megértés memorizálás ellené-

ben, új tartalom tanulása, hibázással kapcsolatos attitűd (l. *Midgley* és *mitsai*, 2000). A magyar skálában a hibázással kapcsolatos attitűd nem jelenik meg, ettől eltekintve a magyar skála 5 állítása tartalmilag megfeleltethető a mintaként használt skála további állításainak.

A viszonyító célstruktúra esetében *Urdan* (2004b) skáláját használtuk viszonyítási pontként, ami 7 állítást tartalmaz a következő témakörökkel: kompetencia demonstrálása (3 állítás), kompetenciahiány elrejtése (3 állítás), versengés gyakorisága (1 állítás). A magyar skála állításai közül 4 tartalmilag egyezik (VCS3, VCS4, VCS5, VCS6) a mintaként használt skálával, és mind a kompetencia demonstrálására (VCS2, VCS4), mind a kompetenciahiány elrejtésére (VCS1, VCS3, VCS5, VCS6) tartalmaz tételeket. Különbség, hogy a kidolgozott kérdőívben a kompetenciahiány elrejtésére vonatkozó tételek száma magasabb, és a versengés gyakoriságára nem vonatkozik állítás.

Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív leíró statisztikáit és a skálák Cronbach- $\alpha$  értékeit a 2. táblázat közli. Mindkét skála átlaga (3,98 és 3,46) szignifikánsan meghaladja az elméletileg optimális hármas átlagot az egymintás t-próbák eredményei szerint. A létrejött skálák belső konzisztenciái elfogadhatóak (Cronbach- $\alpha=0,88$  és  $0,87$ ). A létrehozott skálák közötti korreláció közepes ( $0,66$ ;  $p<0,001$ ).

2. táblázat. Az osztálytermi célstruktúrák kérdőív skáláinak leíró statisztikája

Skála	Átlag	Szórás	Cronbach- $\alpha$
Elsajátítási célstruktúra	3,98	0,86	0,88
Viszonyító célstruktúra	3,46	0,92	0,87

## Összegzés

Kutatásunkban röviden leírtuk az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű mérőeszköz (Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív) fejlesztési folyamatát. A létrejött mérőeszköz konstruktumvaliditását megerősítették az elemzések, az állítások többsége tartalmilag megegyezik a mintaként használt skálák kérdőívtételeivel. Mindkét skála esetében a mintaskálák egy-egy témakörének megjelenítését nem sikerült elérnünk, további eltérés, hogy a viszonyító skála állításai közül több vonatkozik a kompetenciahiány elrejtésére. A skálák belső konzisztenciája elfogadható volt. A minta átlaga mindkét skála esetében meghaladta a középpértéket, ugyanakkor nem tért el lényegesen a korábbi kutatási eredményektől (l. *Midgley* és *mitsai*, 2000; *Urdan*, 2004b).

A skálák közötti korrelációs együttható közepes és pozitív irányú. A korábbi kutatásokban főként a tanári célstruktúrákat mérték, így elsősorban ezek kapcsolatáról rendelkezünk információkkal. E vizsgálatok eredményei szerint a két skála általában negatívan korrelált (*Urdan*, 2004a), ugyanakkor ez alól találhatunk kivételeket is, például *Freeman* és *Anderman* (2005)  $0,53$ -as korrelációs értéket tárt fel ( $n=1197$ ;  $p<0,01$ ) a skálák között. Az osztálytermi szintű elsajátítási és viszonyító célstruktúra együttes mérésére kevés a példa. *Bong* (2008) dél-koreai diákok körében a PALS osztálytermi szintű skáláit alkal-

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

mazva közepes erősségű pozitív korrelációt kapott ( $r=0,37$ ;  $p<0,01$ ;  $n=753$ ), míg *Ohtani* és munkatársai (2013) japán diákok körében a PALS alapján kidolgozott skálák között közepes erősségű negatív korrelációt ( $r=-0,50$ ;  $p<0,001$ ;  $n=1212$ ) tárt fel. A korrelációs mintázatokkal kapcsolatban kiemeljük, hogy az alkalmazott skálák állításainak száma és tartalma általában eltér az egyes vizsgálatokban. Összességében a bemutatott eredmények alapján az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív skálái közötti korrelációs együttható nem tekinthető kivételesnek.

## Második mérés

A célstruktúrák azonosításában a Likert-típusú állításokat tartalmazó tanulói kérdőívek kulcsfontosságúak, a kutatások többsége részben vagy teljes egészében erre támaszkodik (l. *Wolters, Fan és Daugherty*, 2011). A célstruktúrák az osztálytermi környezet motivációs hatását holisztikusan fejezik ki, így a kérdőívek általános megfogalmazású állításai-ból (pl. *A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban*; l. 1. táblázat) nehéz az osztálytermi gyakorlat számára hasznosítható következtetéseket levonni. Központi kérdés tehát, hogy a célstruktúrák tanulók általi észlelését milyen tényezők befolyásolják.

Bár széles körben elfogadott, hogy a tanulási környezet tanulók általi észlelése és interpretációja szubjektivitása ellenére az elérhető leghatékonyabb előrejelzője a tanulási motivációnak (*Anderman és Anderman*, 2000), hiányoznak azok a célmélethez kapcsolódó kutatások, amelyekben valóban teret engednek a tanulók tapasztalatainak, megfigyeléseinek a kontextust tekintve. A bemutatott szakirodalmi áttekintésből látszik, hogy a kérdőíves kutatásokban – általában deduktív utat követve – a kutatók előzetesen kialakított kategóriáit alkalmazzák kiindulópontként, illetve az osztálytermi megfigyelések esetében a tanulók észlelése és interpretációja nyilvánvalóan nem jelenhet meg. Az eddigi vizsgálatok többsége a TARGET-dimenziók alapján kívánta feltárni a tanulók véleményét a kontextussal összefüggésben. E kutatások igazolták, hogy a TARGET-kategóriák mellett további tényezők is lényegesek a célstruktúrák formálódásában, de ezen tényezők főként kutatói megfigyeléseken alapulnak. A tanulók és kutatók észlelése és interpretációja jelentősen különbözhet a célstruktúrák kapcsán (pl. *Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou*, 2006; *Urdan*, 2004c; *Urdan, Kneisel és Mason*, 1999), ennek ellenére *Patrick és Ryan* (2008) felmérése az egyetlen, amelyben a tanulók tapasztalatai is megjelenhettek.

Kutatásunk *Patrick és Ryan* (2008) metodológiáját követtük: az induktív és a deduktív megközelítést kombináltuk, a megszokottnál nagyobb teret engedve ezzel a tanulói nézőpont érvényesülésének. Ugyanakkor az említett kutatástól vizsgálatunk több ponton eltér. Egyrészt az elsajátítási célstruktúra mellett a viszonyító célstruktúrára vonatkozó kérdőívteteleket is felhasználtuk. Másrészt nem a tanári gyakorlatra, hanem az osztályterem egészére fókuszáló állításokat alkalmaztunk. Harmadrészt az állításokhoz kétféle instrukciót kapcsolunk, annak érdekében, hogy a tanulási környezet minél több jellemzőjéről információt gyűjthessünk. Várakozásaink szerint a tanulói válaszok alapján meg-

vizsgálhatjuk, hogy a TARGET-dimenziók a magyar osztálytermekben is relevánsak-e, emellett az osztálytermi környezet eddig nem ismert, a célstruktúrák észlelése szempontjából lényeges jellemzőit tárhatjuk fel.

### Résztevők és adatfelvétel

A második felmérésben kilenc általános iskola 20 osztályának 450 hetedik osztályos tanulója vett részt (átlagos életkor: 14,2 év). A minta összeállításakor törekedtünk arra, hogy a szülők iskolai végzettsége szerint kedvezőtlen, átlagos és kedvező helyzetű iskolák is részt vegyenek a mérésben. A nemek aránya közel azonos volt (fiúk: 47%, lányok: 53%). A tanulók összesen hat kérdőívváltozatot kaptak (l. a következő pontban), egy változatot 67–83 fő, legalább három osztály töltött ki.

A kérdőívek felvételére 2013 novemberében került sor. Az adatfelvételt általában az osztályfőnökök bonyolították le. Az osztályfőnökök és a matematikatanárok személye több esetben megegyezett. Annak érdekében, hogy a matematikát oktató pedagógus jelenlétének befolyásoló szerepét kizárjuk, ekkor azt kértük a kérdőívekhez mellékelt útmutatóban, hogy az iskola egy másik pedagógusa töltesse ki a kérdőíveket. Erre egy további tájékoztatóban is felhívtuk a figyelmet. Az adatfelvétel egyéb körülményei megegyeznek az első felmérésnél leírtakkal.

### Mérőeszköz

Felmérésünkben az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőívet alkalmaztuk (l. első felmérés). Ryan és Patrick (2008) megoldását alkalmazva az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív állításához egy-egy nyílt végű kérdést kapcsolunk. Azt kértük a diákoktól, hogy miután egyetértésük mértékét kifejezték tételenként valamelyik szám bekarikázásával, írják le, milyen történésekre gondoltak az állítások értékelésekor és példával is támasszák alá.

Elméletileg az osztályterem egészére fókuszáló skálák a tanári tevékenységeket is magukban foglalják, ugyanakkor nem rendelkezünk empirikus bizonyítékokkal arról, hogy a kérdőívtételek megfogalmazása a tanulók válaszait hogyan befolyásolja. Mind az osztályterem egészére, mind a tanári viselkedésre vonatkozó megfogalmazások járhatnak információvesztéssel, bár feltételezésünk szerint az utóbbi esetben ennek nagyobb a valószínűsége. A probléma megoldása érdekében az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőívnek az osztályterem egészére fókuszáló állításaihoz kétféle instrukciót kapcsolunk. Az egyik a tanári tevékenységekre és kommunikációra kívánta ráirányítani a tanulók figyelmét, és megegyezett a Patrick és Ryan (2008) által használt instrukcióval (*Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mit tesz vagy mond a tanár, ami miatt ezt gondolod! Kérjük, írd példát!*). A másik az osztályterem egészre vonatkozott, ami a tanárral és az osztálytársakkal kapcsolatos válaszokat és példákat egyaránt előhívhat (*Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mi történik az osztályteremben, ami miatt ezt gondolod! Kérjük, írd példát!*).

A nagymintás adatfelvétel előtt a kérdőívet kipróbáltuk két osztályban. Ennek legfontosabb tapasztalata az volt, hogy a kérdőív hasonló megfogalmazású állításait követő

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

nyílt végű kérdések közül a tanulók csak egyre válaszoltak (l. pl. az 1. táblázatban az ECS1 és az ECS4 jelű, illetve a VCS4 és a VCS5 jelű állításokat), és legfeljebb öt értékelhető választ kaptunk. Emiatt az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív 11 állítását három kérdőívváltozaton helyeztük el. Két változat 4-4 állítást (l. az 1. táblázatban: VCS3, ECS3, ECS4, VCS6 és VCS5, ECS2, VCS2, ECS1), egy további változat 3 állítást (l. az 1. táblázatban: VCS1, ECS5, VCS4) tartalmazott, minden változaton szerepeltek mindkét skáláról állítások. A kétféle instrukciót is figyelembe véve összesen 6 változat készült.

### **Adatelemzés**

A hat kérdőívváltozat nyílt végű kérdéseire összesen 1568 válasz érkezett, ezeket – állításonként elkülönítve – tematikusan kódoltunk. A kódoláshoz használt kategóriák kialakításánál *Patrick* és *Ryan* (2008) OPAL kódolási protokollon (l. *Patrick* és *mtsai*, 1997) alapuló kategóriáira támaszkodtunk, ugyanakkor azokat új kategóriákkal is kiegészítettük.

A válaszok kategorizálását három kódoló végezte. Az elemzés első fázisában a válaszok 20%-ának áttekintésével a tanulmány első szerzője megvizsgálta, hogy a *Patrick* és *Ryan* (2008) által alkalmazott kategóriák illeszkednek-e a magyar tanulók válaszaikhoz, és további kategóriákat javasolt, amelyhez definíciót és példákat mellékelte. A második fázisban a kialakított kódolási protokoll használhatóságát két további kódoló ellenőrizte a tanulói válaszok már áttekintett 20%-án, majd a tapasztalatok alapján a kódolási protokollt frissítettük. A harmadik fázisban a válaszok további 20%-ának áttekintésével a három kódoló együttesen alakította ki a további kategóriákat, illetve pontosította a már létezőket. Ezt követően mindhárom kódoló az összes választ áttekintette és a protokollnak megfelelően kódolta. Az egyes állításokat tekintve a három kódoló között 71–89% közötti volt az egyezés. Ha a háromból két kód egyezett, akkor ezt a kódot kapta a válasz, ha a kódok nem egyeztek, akkor az első szerző döntött. A válaszok 7%-a egyszerre két kategóriába is illeszkedett. Második kódot akkor kapott egy válasz, ha a kódolók közül legalább ketten második kódot is adtak a válasznak és legalább két kódoló adott azonos kódot.

Az eredmények ismertetését a létrehozott tematikus kategóriák bemutatásával kezdjük. Ezt követően elemezzük az egyes kategóriákhoz tartozó tanulói válaszok gyakoriságát, külön kezelve az elsajátítási és viszonyító célstruktúra skáláit, valamint a tanári viselkedésre és az osztályterem egészére vonatkozó állításokat.

### **Eredmények**

#### *A létrehozott kategóriák áttekintése*

*Patrick* és *Ryan* (2008) mintaként használt elemzésében a TARGET-dimenziókhöz három további kategóriát adott hozzá, amelyek többsége a magyar minta esetében is alkalmazható volt. Egyetlen kategória, a csoportmunka kategóriájába nem került válasz, így ezt fel sem tüntettük a kategóriák áttekintésekor. A *feladat*, *irányítás*, *pedagógus el-*

*ismerése, értékelés, idő, pedagógiai célú interakció a pedagógussal, érzelmi töltetű interakció a pedagógussal*, valamint a *pedagógus azt mondta* elnevezésű kategóriák meghatározását Patrick és Ryan (2008. 108–110. o.) munkájából idézzük. A kategóriák elnevezését és leírását a 1. melléklet tartalmazza.

Mivel munkánkban az osztálytermi környezetet tágan értelmeztük, és nemcsak a tanári viselkedés és gyakorlat kapcsán gyűjtöttünk információkat, néhány kategória elnevezését megváltoztattuk annak érdekében, hogy megkülönböztessük a hasonló tartalmú, de az osztálytársak viselkedését leíró kategóriáktól. Az eredetileg az *elismerés*, a *pedagógiai célú interakció* és az *érzelmi töltetű interakció* elnevezéseket viselő kategóriák esetében feltüntettük, hogy ezek a pedagógussal kapcsolatosak, ugyanakkor ez a kategóriák értelmezését nem befolyásolta.

Hat új kategóriát hoztunk létre a következő elnevezésekkel: pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép, verseny, osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok, szituációfüggő válaszok. Az új kategóriák közül kettő, a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és az osztálytársak elismerése a tanári viselkedésre vonatkozó vélemények kapcsán is megjelenik, azonban itt az osztálytársakra vonatkozik. További két új kategória, a közösségről kialakított kép és a verseny, a társas összehasonlítással kapcsolatos, azaz elsősorban a viszonyító célstruktúrára vonatkozó állítások alkalmazása miatt jelent meg.

Külön kell megemlítenünk két új kategóriát, az *osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok* és a *szituációfüggő válaszok* elnevezésűeket. Ezekbe azokat a tanulói válaszokat soroltuk, melyekben a tanulók magyarázatot adtak arra, hogy miért az adott skálafokot jelölték, de nem konkrét osztálytermi történésekkel indokolták ezt, hanem azzal, hogy az adott állításra nehéz egyértelmű választ adni, mivel bizonyos jellemzőiben nem egységes az osztályközösség vagy különböző helyzetekben eltérő lehet ennek megítélése.

A könnyebb áttekinthetőség érdekében a kategóriákból három kategóriacsoportot is kialakítottunk. A korábban már ismertetett (1) *TARGET-kategóriák* mellett az (2) *osztálytermi környezet társas jellemzői* kategóriacsoportot különböztetjük meg, ami a következőket foglalja magában: pedagógiai célú interakció a pedagógussal, érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, a pedagógus azt mondta, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép, verseny. Az osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok és a szituációfüggő válaszok kategóriákat összefoglalóan (3) *kontextusra utaló kategóriák* csoportjaként említjük a továbbiakban.

Viszonylag magas volt azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek nem kaptak kódot (21,5–51,5%), vagyis egyetlen kategóriába sem tudtuk őket besorolni. A magas arányok egy-egy kérdőívtételnél a megértés problémájára is utalhatnak, ugyanakkor, ha összehasonlítjuk az ugyanazon állítások különböző utasításokkal feltett kérdésre adott válaszokat, jelentős különbségeket fedezhetünk fel, ami ezt a felvetést cáfolja. Vagyis ugyanaz az állítás az egyik instrukcióval kiugróan magas, míg a másikkal kifejezetten alacsony arányt képvisel (pl. a 5. és a 6. táblázatban a VSC6 állítás).

A nem értelmezhető kategóriába sorolás leggyakoribb okai a következők voltak: nem érkezett válasz a kérdésre, a tanuló más megfogalmazásban megismételte a kérdést (pl. „Azért ezt a választ karikáztam be mert szerintem mindenkinek fontos, hogy megértse és



Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

*tudja a tananyagot.*”) vagy irreleváns volt a válasz (pl. *„Mert ha nem érted meg a tananyagot akkor buta maradsz és nem leszel okosabb.”*). Utóbbi esetben gyakran találkoztunk azzal, hogy a tanulók a matematika fontosságát a jövőjük, főként pályaválasztásuk és továbbtanulásuk szempontjából értékelték (pl. *„Ha most jól megtanuljuk a matekot akkor felnőtt korunkba is jól fog menni.”* és *„Azért mert, ha tovább tanulunk, fontos, hogy matekból jók legyünk.”*), valamint azzal, hogy a válaszuk kizárólag magukra vonatkozott, amelyből sem a pedagógus, sem az osztálytársak viselkedésére, sem egyéb osztálytermi történésekre nem következethettünk (pl. *„Nem szeretnék rosszabb lenni mint a többi.”*). A tanári viselkedésre fókuszáló instrukciókkal alkalmazott kérdőívitételek esetében számottevő, összesen 16% volt azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek nem kötődtek a pedagógus viselkedéséhez, vagy nem a pedagógus állt a válasz fókuszában. Amennyiben a válasz értelmezhető volt, kódoltuk.

#### *Elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval*

Az elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló utasításokkal párosított kérdőívitételeire a válaszok százalékos megoszlását a 3. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák kapcsán egyértelműen az értékelés kategóriája emelkedik ki, az összes kategóriát tekintve a harmadik legnagyobb arányú ennek említése (12,7%). Az egyes állításokat tekintve jelentős különbségeket láthatunk, a hasonló megfogalmazású ESC1 és ESC5 jelű állítások emelkednek ki (23,2% és 18,1%). Ugyanakkor a további TARGET-dimenziókra rendkívül alacsony arányú említés jutott (0,8–2,7%), és minden kategória esetében láthatunk legalább egy olyan állítást, amelyhez nem kötődött ide sorolható válasz.

Az osztályterem szociális jellemzőihez kapcsolódó kategóriák közül a pedagógiai célú interakció a pedagógussal elnevezésű kategória kapcsán érkezett a legtöbb válasz, ami az összes kategóriát tekintve is a leggyakoribb említést jelenti (14,7%). A pedagógiai célú interakció a pedagógussal elnevezésű kategória kapcsán megjegyezhető, hogy egy állítás kivételével minden állításhoz magas, 10%-ot meghaladó említési arány társul. E kategóriák csoportjában közel azonos arányú említést kapott az érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, a pedagógus azt mondta és a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal (3,3–3,8%). Ennél kevesebbszer szerepel még ebben a csoportban a közösségről kialakított kép, az osztálytársak elismerése és a verseny (0,8–1,4 %). Utóbbi két kategória kapcsán az öt tételből három esetében nem is érkezett ide kapcsolható válasz.

A kontextusra utaló kategóriák közül az osztály heterogenitása kifejezetten nagy súlyt képvisel az összes kategória közül a második legtöbb említéssel (13,8%), de számottevő a szituációfüggő válaszok aránya is (5,2%). Mindkét kontextusra utaló kategóriában találtunk válaszokat minden állítás esetében.

3. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok százalékos megoszlása az egyes kategóriák között

Kategória	Állítások					Összes	
	Állítás jelölése Válaszok száma*	ECS1 64 (5)	ECS2 63 (6)	ECS3 66 (6)	ECS4 66 (3)		ECS5 76 (7)
Feladat		0,0	1,4	1,4	1,4	2,4	1,4
Irányítás		0,0	1,4	2,8	0,0	0,0	0,8
Pedagógus elismerése		1,4	0,0	2,8	2,9	0,0	1,4
Értékelés		23,2	4,3	5,6	11,6	18,1	12,7
Idő		4,3	7,2	0,0	0,0	2,4	2,7
Pedagógiai célú interakció a pedagógussal		20,3	17,4	4,2	11,6	19,3	14,7
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal		4,3	7,2	6,9	1,4	0,0	3,8
A pedagógus azt mondta		1,4	5,8	4,2	4,3	1,2	3,3
Közösségről kialakított kép		2,9	1,4	2,8	0,0	0,0	1,4
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal		4,3	2,9	6,9	0,0	3,6	3,6
Osztálytársak elismerése		0,0	2,9	1,4	0,0	0,0	0,8
Verseny		0,0	4,3	2,8	0,0	0,0	1,4
Osztályközösség heterogeintása		7,2	10,1	18,1	15,9	16,9	13,8
Szituációfüggő válasz		1,4	4,3	11,1	4,3	4,8	5,2
Nem értelmezhető		29,0	29,0	29,2	46,4	31,3	32,9

Megjegyzés: ECS1: A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban. ECS2: Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból. ECS3: Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból. ECS4: Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk. ECS5: Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban. \*A zárójelben látható számok a két kategóriába sorolt válaszok számát jelölik.

#### *Elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval*

Az elsajátítási célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló utasításokkal párosított kérdőívtételeire a válaszok százalékos megoszlását az 4. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák közül ismét az értékelés emelkedik ki (10,6%), azonban a további TARGET-dimenziókba sorolható kategóriák száma elhanyagolható (0,0–1,3%), az irányítás témája egyik állításban sem bukkant fel, míg a pedagógus elismerése mindössze egy kérdőívtétel esetében.

Az osztályterem társas sajátosságai közül az elsajátítási célstruktúra tanárra koncentrált skálájához hasonlóan a pedagógiai célú interakció a pedagógussal téma emelkedik ki (10,6%), amelyet az érzelmi töltetű interakció a pedagógussal követ (3,6%), azonban a csoportba tartozó egyéb kategóriák említése elhanyagolható (1,0–2,1%), és legalább egy állítás esetében nem is merültek fel e kategóriák.

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

4. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok százalékos megoszlása az egyes kategóriák között

Kategória	Állítások					Összes	
	Állítás jelölése Válaszok száma*	ECS1 76 (3)	ECS2 77 (7)	ECS3 74 (2)	ECS4 63 (1)		ECS5 82 (3)
Feladat		1,3	1,2	2,6	0,0	1,2	1,3
Irányítás		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pedagógus elismerése		0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,3
Értékelés		12,7	6,0	10,5	12,5	11,8	10,6
Idő		2,5	1,2	0,0	0,0	2,4	1,3
Pedagógiai célú interakció a pedagógussal		15,2	14,3	2,6	10,9	9,4	10,6
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal		2,5	4,8	5,3	4,7	1,2	3,6
A pedagógus azt mondta		0,0	0,0	1,3	0,0	3,5	1,0
Közösségről kialakított kép		1,3	3,6	1,3	0,0	3,5	2,1
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal		0,0	0,0	1,3	1,6	4,7	1,5
Osztálytársak elismerése		0,0	1,2	1,3	0,0	2,4	1,0
Versenyt		0,0	4,8	1,3	0,0	0,0	1,3
Osztályközösség heterogéneitása		19,0	17,9	27,6	34,4	15,3	22,2
Szituációfüggő válasz		3,8	6,0	15,8	6,3	1,2	6,5
Nem értelmezhető		41,8	38,1	28,9	29,7	43,5	36,8

Megjegyzés: ECS1: A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban. ECS2: Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból. ECS3: Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból. ECS4: Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk. ECS5: Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban. \* A zárójelben látható számok a két kategóriába sorolt válaszok számát jelölik.

A kontextusra utaló és az összes kategóriát tekintve ismét az osztályközösség heterogénítésére jutott a legtöbb említés (22,2%), de a szituációfüggő válaszok aránya sem elhanyagolható (6,5%). Minden állítás esetében lényegesek e kategóriák, egyes kérdőívteleknél a válaszok közel egyharmada az osztályközösség heterogénitása kategóriához sorolható.

#### Viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval

A viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval párosított kérdőívteleire a válaszok százalékos megoszlását a 5. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák közül egyedül az értékelés (4,6%) említhető, a további témákra történő utalások aránya elhanyagolható (0,2–1,6%). Az egyes állításokat vizsgálva láthatjuk, hogy bár egy kivételével minden állításnál megjelenik az értékelés fontossága, a VCS2 jelű állítás kiemelkedik (20,6%). A TAGTET-kategóriákra vonatkozó öt kategória között há-

rom olyat találunk, amely esetében mindössze egyetlen kérdőív-tétel kapcsán fogalmaztak meg ide köthető válaszokat a tanulók.

5. táblázat. A viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok százalékos megoszlása az egyes kategóriák között

Kategória Állítás jelölése Válaszok száma*	Állítások						Összes 440
	VCS1 75 (10)	VCS2 63 (5)	VCS3 66 (7)	VCS4 71 (3)	VCS5 65 (9)	VCS6 65 (1)	
Feladat	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,2
Irányítás	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,7
Pedagógus elismerése	2,4	0,0	4,1	2,7	0,0	0,0	1,6
Értékelés	0,0	20,6	4,1	1,4	1,4	1,5	4,6
Idő	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,2
Pedagógiai célú interakció a pedagógussal	27,1	2,9	11,0	1,4	16,2	22,7	13,9
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	1,2	2,9	4,1	1,4	6,8	0,0	2,7
A pedagógus azt mondta	4,7	4,4	5,5	0,0	1,4	1,5	3,0
Közösségről kialakított kép	3,5	2,9	8,2	0,0	9,5	4,5	4,8
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	3,5	1,5	0,0	8,1	1,4	4,5	3,2
Osztálytársak elismerése	30,6	7,4	9,6	13,5	23,0	1,5	15,0
Verseny	1,2	13,2	1,4	17,6	4,1	0,0	6,2
Osztályközösség heterogéinitása	3,5	8,8	13,7	25,7	4,1	9,1	10,7
Szituációfüggő válasz	1,2	2,9	1,4	4,1	1,4	3,0	2,3
Nem értelmezhető	21,2	32,4	32,9	24,3	28,4	51,5	31,1

*Megjegyzés:* VCS1: Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból. VCS2: Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból. VCS3: Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból. VCS4: Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknél jobb matekosok. VCS5: Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknél nem vagyunk rosszabbak matekból. VCS6: Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek.  
\*A zárójelben látható számok a két kategóriába sorolt válaszok számát jelölik.

A társas jellemzők közül az osztálytársak elismerése (15,0%) és a pedagógiai célú interakció a pedagógussal (13,9%) képviseli a legnagyobb arányt, emellett a verseny (6,2%) és a közösségről kialakított kép súlya jelentősebb (4,8%). A kategóriacsoport további témái kevés említést kaptak (2,7–3,2%), ugyanakkor e kategóriák esetében legfeljebb egy olyan kérdőív-tételt találtunk, amely kapcsán nem említették e témákat a tanulók. Említésre érdemes még, hogy a pedagógiai célú interakció a pedagógussal elnevezésű kategória bár messze kiemelkedik a csoportban, nagy különbségeket láthatunk az állítások között, a VCS1 jelű kérdőív-tételhez különösen sok említés (27,1%) kapcsolódik, míg a VCS4 jelűhöz alig (1,4%). A kontextusra utaló témák közül az osztályközösség heterogéinitása emelkedik ki, egy állítás esetén láthatunk kiemelkedően magas értéket

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

(VCS4, 25,7%). A szituációfüggő válaszok aránya alacsony, ám minden tétel esetében megjelenik (2,3%).

*Viszonyító célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval*

A viszonyító célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval párosított kérdőív-tételeire a válaszok százalékos megoszlását a 6. táblázat tartalmazza. A tanári instrukcióval alkalmazott kérdőív-tételekhez hasonlóan a TARGET-dimenziók az értékelés kategóriájához kapcsolódik a legtöbb említés (2,5%), ugyanakkor ennek aránya is rendkívül alacsony. Az időkezelés témája egyetlen állítás kapcsán sem merült fel.

6. táblázat. A viszonyító célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok százalékos megoszlása az egyes kategóriák között

Kategória Állítás jelölése Válaszok száma*	Állítások						Összes 478
	VCS1	VCS2	VCS3	VCS4	VCS5	VCS6	
Feladat	0,0	1,4	0,0	1,2	2,5	1,3	1,0
Irányítás	1,1	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	0,4
Pedagógus elismerése	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,2
Értékelés	0,0	9,6	1,3	0,0	1,3	4,0	2,5
Idő	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pedagógiai célú interakció a pedagógussal	17,6	0,0	6,3	0,0	3,8	30,7	9,6
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	1,1	1,4	1,3	0,0	1,3	0,0	0,8
A pedagógus azt mondta	2,2	1,4	0,0	0,0	2,5	1,3	1,2
Közösségről kialakított kép	2,2	2,7	7,5	2,4	8,8	1,3	4,2
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	9,9	0,0	2,5	14,3	1,3	2,7	5,3
Osztálytársak elismerése	29,7	8,2	17,5	7,1	25,0	2,7	15,3
Verseny	0,0	11,0	0,0	9,5	5,0	0,0	4,2
Osztályközösség heterogeintása	6,6	12,3	33,8	36,9	7,5	24,0	20,2
Szituációfüggő válasz	5,5	5,5	6,3	4,8	2,5	5,3	5,0
Nem értelmezhető	24,2	46,6	23,8	23,8	37,5	25,3	29,8

*Megjegyzés:* VCS1: Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból. VCS2: Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból. VCS3: Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból. VCS4: Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknél jobb matekosok. VCS5: Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknél nem vagyunk rosszak matekból. VCS6: Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek.  
\* A zárójelben látható számok a két kategóriába sorolt válaszok számát jelölik.

Az osztálytermi társas közeghez kötődő kategóriák közül az osztálytársak elismerése kapta a legtöbb említést (15,3%), a VCS1 és VCS5 jelű tételeknél különösen nagy ará-

nyokkal (29,7% és 25%). Emellett a pedagógiai célú interakció a pedagógussal (9,6%) magas értéke említhető ki, amely az állítások egyike esetén a válaszok közel harmadát kapta (VCS6, 30,7%), míg két állítás kapcsán egyetlen válasz sem érkezett (VCS2, VCS4). A csoportban még a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal (5,3%), a közösségről kialakított kép (4,2%) és a versengés (4,2%) említhető, bár utóbbi kategória kapcsán a hatból három állításnál nem érkezett ide kapcsolható válasz. A csoportba tartozó további két kategória részesezése a tanulói válaszokból csekély (0,8–1,2%).

A kontextusra utaló kategóriák közül az osztályközösség heterogenitása kategóriába sorolható a legtöbb válasz, ami az összes kategóriát tekintve is a legfontosabb. Két állításnál a tanulói válaszok több mint egyharmada (36,9% és 33,8%), egy állításnál közel negyede (24,0%) sorolható ide. A szituációfüggő válaszok aránya számottevő (5%), az egyes állításokat tekintve közel azonos jelentőségű.

## Összegzés

Kutatásunkban az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív állításaihoz kapcsolt nyílt végű kérdések segítségével összegyűjtött, tematikusan kódolt tanulói válaszok gyakoriságát vizsgáltuk, külön elemezve a tanári viselkedésre és az osztályterem egészére fókuszáló instrukciókkal párosított állításokat mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúra esetében. Mindkét célstruktúra mindkét utasítással alkalmazott kérdőív-tételei kapcsán az osztálytermi környezet elemei közül kiemelkedett a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció (9,6–14,7%). Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés képvisel még jelentős arányt a válaszok között (12,7% és 10,6%), a viszonyító célstruktúra esetében pedig az osztálytársak elismerése (15,0% és 15,3%). A viszonyító célstruktúra kapcsán a tanári tevékenységekre fókuszáló instrukcióval összefüggésben megemlíthető még a verseny (6,2%), az osztályterem egészére fókuszáló utasítások esetében pedig a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal elnevezésű kategória (5,3%).

Az osztálytermi környezetet leíró kategóriák mellett a kontextusra utaló kategóriák előfordulása volt gyakori. Elsősorban az osztályközösség heterogenitásával összefüggésben magas a válaszok aránya (10,7–22,2%), ám a szituációfüggésre rámutató válaszok aránya sem elhanyagolható, a négy kérdőív-változatból három esetében elérte az 5%-ot.

Az értékelés kivételével a TARGET-dimenziók egyik célstruktúra esetében sem képviseltek jelentős arányt a tanulói válaszok között (0–2,7%). A csoportmunka kategóriáját meg sem jelenítettük, mivel egyetlen olyan válasz sem érkezett, amit ide sorolhattunk volna – *Patrick és Ryan* (2008) kutatásában is a legalacsonyabb az e kategóriába sorolható válaszok aránya volt. A célstruktúrák között a gyakoriságokat tekintve nem látható markáns eltérés a TARGET-kategóriákban, ugyanakkor a viszonyító célstruktúra állításai esetében jóval gyakrabban fordult elő, hogy egyetlen válasz sem kapcsolódott e kategóriákhoz, ami utalhat arra, hogy kevésbé lényegesek az osztálytermi környezet ezen összetevői a célok szempontjából – legalábbis a tanulók szerint.

Tapasztalataink alapján a kétféle instrukció alkalmazása nem befolyásolta számottevően az eredményeket, bár a tanári viselkedésre fókuszáló utasítással szerepeltetett tételeknél valamivel magasabb arányban jelentek meg a válaszokban a TARGET-kategóriák. Ugyanakkor ez az összképet nem határozta meg jelentősen, az osztálytermi környe-

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

zet egyes elemeinek fontossági sorrendjében nincs jelenős eltérés, az első három kategória mindkét célstruktúra esetében azonos volt

## Következtetések

Tanulmányunk két empirikus kutatás eredményeit összegezi. Az első felmérés célja az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív továbbfejlesztése volt. A második mérés során az elkészült mérőeszközre alapozva nyílt végű kérdések segítségével az osztálytermi célstruktúrák észlelése és az osztálytermi környezet további jellemzői közötti összefüggéseket vizsgáltuk.

Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív validitását és reliabilitását egyaránt megerősítették az elemzések. A mérőeszköz végső változatában megtartott állítások többsége tartalmilag megegyezik a mintaként használt skálák kérdőív-tételeivel, 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 kérdőív-tétel.

A tanulói véleményeknek nagyobb teret engedő 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 motívumfejlesztés tekintetében. 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 mutat 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. E konstruktumok Likert-skálás állításokká alakítása és a célstruktúrákkal való kapcsolatuk kvantitatív megközelítésű vizsgálata további lényeges információkat kínálhat e tényezők jelentőségéről.

Külön figyelmet érdemel, hogy a tanulói válaszok alapján meginogni látszik az a nézet, miszerint az elsajátítási és a viszonyító osztálytermi célstruktúra észlelése, alakulása a tanulási környezet azonos összetevőitől függ (pl. *Brophy*, 2004; *Kaplan* és *Maehr*, 2007). Adataink számottevő eltérést jeleztek abban a tekintetben, hogy az osztálytermi környezet mely elemeit említették a tanulók a különböző célstruktúrák kapcsán. Bár azonosíthatóak olyan elemek, amelyek mindkét célstruktúra kapcsán lényegesek, mégis kirajzolódtak markáns különbségek.

Lényeges eredményként értelmezhető, hogy a tanulók felismerték az osztálytermi motivációs jelenségek kontextusfüggő jellegét. A tanulási motiváció kontextusfüggő jellegének előtérbe kerülése elsősorban a kvalitatív kutatási módszerek alkalmazását ösztönözte (l. *Fejes*, 2014), ugyanakkor eredményeink szerint akár kvantitatív megközelítéssel, kérdőívek által is lehetséges erről a tanulóktól információkat gyűjtenünk.

## Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271. DOI: [10.1037//0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261)
- Anderman, E. M. és 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. sz. 269–298. DOI: [10.1006/ceps.1996.0926](https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926)
- Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (2000): Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 67–68. DOI: [10.1207/s15326985ep3502\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3502_1)
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z. és Linnenbrink, E. A. (2002): Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In: Midgley, C. (szerk.): *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ. 243–278.
- Bong, M. (2008): Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, **76**. 2. sz. 191–217. DOI: [10.3200/jexe.76.2.191-217](https://doi.org/10.3200/jexe.76.2.191-217)
- Brophy, J. (2004): *Motivating student to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- 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. sz. 726–742. DOI: [10.1037/a0028613](https://doi.org/10.1037/a0028613)
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. és Sheldon, K. M. (2010): Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 1. sz. 88–99. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001)
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**. 3. sz. 169–189. DOI: [10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Elliot, A. J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 52–72.
- Fejes József Balázs (2012): A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. Doktori disszertáció. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: [10.14232/phd.1642](https://doi.org/10.14232/phd.1642)
- Fejes József Balázs (2013): A tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálata a célelmélet alapján felső tagozatos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 44–57.
- Fejes József Balázs (2014): A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, **114**. 2. sz. 115–129.
- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freeman, T. M. és Anderman, L. H. (2005): Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, **20**. 1. sz. 1–12.



Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

- 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. sz. 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. sz. 401–429. DOI: [10.1086/499733](https://doi.org/10.1086/499733)
- Hulleman, C. S. és Senko, C. (2010): Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In: Urdan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 71–104. DOI: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a006](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a006)
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (1999): Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, **24**. 4. sz. 330–358. DOI: [10.1006/ceps.1999.0993](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993)
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, **19**. 2. sz. 141–184. DOI: [10.1007/s10648-006-9012-5](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5)
- Kaplan, A., Gheen, M. és Midgley, C. (2002): Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, **72**. 2. sz. 191–211. DOI: [10.1348/000709902158847](https://doi.org/10.1348/000709902158847)
- Koskey, L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. és 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. sz. 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. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 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. sz. 197–213. DOI: [10.1037/0022-0663.97.2.197](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197)
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Maehr, M. L. és Midgley, C. (1996): *Transforming school cultures*. Westview Press, Boulder CO.
- Matos, L., Lens, W. és Vansteenkiste, M. (2009): School culture matters for teachers' and students' achievement goals. In: Kaplan, A., Karabenick, S. és 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. és Midgley, C. (2004): The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, **7**. 3. sz. 289–311. DOI: [10.1023/b:spoe.0000037484.86850.fa](https://doi.org/10.1023/b:spoe.0000037484.86850.fa)
- Middleton, M. J., Gheen, M., Midgley, C., Hruda, L. és Anderman, E. (2000): Approach and avoid goal structures: Relating classroom and personal goal orientations. Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. és Roeser, R. (1998): The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, **23**. 2. sz. 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. és Urdan, T. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Miki, K. és Yamauchi, H. (2005): Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, **76**. 3. sz. 260–268. DOI: [10.4992/jjpsy.76.260](https://doi.org/10.4992/jjpsy.76.260)

- Miller, A. D. és Murdock, T. B. (2007): Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 1. sz. 83–104. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2006.10.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.006)
- Nolen, S. B. (2003): Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, **40**. 4. sz. 347–368. DOI: [10.1002/tea.10080](https://doi.org/10.1002/tea.10080)
- O’Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. és 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. sz. 50–64. DOI: [10.1007/s11031-012-9293-6](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6)
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. és 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. sz. 629–637. DOI: [10.4236/psych.2013.48090](https://doi.org/10.4236/psych.2013.48090)
- Patrick, H. és 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. sz. 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. és Midgley, C. (2001): Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, **102**. 1. sz. 35–58. DOI: [10.1086/499692](https://doi.org/10.1086/499692)
- Patrick, H., Kaplan, A. és Ryan, A. M. (2011): Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, **103**. 2. sz. 367–382. DOI: [10.1037/a0023311](https://doi.org/10.1037/a0023311)
- Patrick, H., Ryan, A. M., Anderman, L. H., Middleton, M., Linnenbrink, L., Hruda, L. Z., Edelin, K., Kaplan, A. és Midgley, C. (1997): *OPAL. Observing patterns of adaptive learning: A protocol for classroom observations*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K. és Midgley, C. (2003): How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, **105**. 8. sz. 1521–1558. DOI: [10.1111/1467-9620.00299](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299)
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. és Sideridis, G. (2012): The role of goal orientations and goal structures in explainin classroom social and affective char-acteristics. *Learning and Individual Differences*, **22**. 2. sz. 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. és Urda, 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. sz. 408–422. DOI: [10.1037/0022-0663.88.3.408](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408)
- Ryan, A. M. és Patrick, H. (2001): The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, **38**. 2. sz. 437–460. DOI: [10.3102/00028312038002437](https://doi.org/10.3102/00028312038002437)
- Sideridis, G. D. (2005): Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day to day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, **43**. 4–5. sz. 308–328. DOI: [10.1016/j.ijer.2006.06.008](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.008)
- Sideridis, G. D., Ageriadis, T., Georgiou, M., Siakali, M. és Irakleous, I. (2006): Do students with and without LD have accurate perceptions of their classrooms' goal structures? *Insights on Learning Disabilities*, **3**. 2. sz. 9–23.
- Skaalvik, E. M. és 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. sz. 5–14. DOI: [10.1016/j.ijer.2013.03.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007)
- Turner, J. C. és Patrick, H. (2008): How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational Psychologist*, **43**. 3. sz. 119–131. DOI: [10.1080/00461520802178441](https://doi.org/10.1080/00461520802178441)
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. és Anderman, E. M. (2013): Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, **38**. 4. sz. 316–327.

DOI: [10.1016/j.cedpsych.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.003)

- Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgely, C. és Patrick, H. (2003): Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms. *Elementary School Journal*, **103**. 4. sz. 357–382. DOI: [10.1086/499731](https://doi.org/10.1086/499731)
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y. és Patrick, H. (2002): The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 1. sz. 88–106. DOI: [10.1037//0022-0663.94.1.88](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.1.88)
- Urdu, T. (2004a): Can achievement goal theory guide school reform? In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 361–392. DOI: [10.1016/s0749-7423\(03\)13013-0](https://doi.org/10.1016/s0749-7423(03)13013-0)
- Urdu, T. (2004b): Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, **96**. 2. sz. 251–264. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.251](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251)
- Urdu, T. (2004c): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 222–231. DOI: [10.1027/1016-9040.9.4.222](https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.222)
- Urdu, T. (2010): The challenges and promise of research on classroom goal structures. In: Meece, J. L. és Eccles, J. S. (szerk.): *Handbook of research on schooling, schools & human development*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 92–108. DOI: [10.4324/9780203874844.ch7](https://doi.org/10.4324/9780203874844.ch7)
- Urdu, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44**. 5. sz. 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)
- Urdu, T., Kneisel, L. és Mason, V. (1999): The effect of particular instructional practices on student motivation: An exploration of teachers' and students' perceptions. In: Urdu, T. (szerk.): *Advances in motivation and achievement. Volume 11: Motivation in context*. JAI Press, Stamford, CT. 123–158.
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. és MacCallum, J. (2010): A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In: Urdu, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 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. sz. 236–250. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.236](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236)
- Wolters, C., Fan, W. és Daugherty, S. (2011): Teacher reported goal structures: Assessing factor structure and invariance. *Journal of Experimental Education*, **79**. 1. sz. 1–29. DOI: [10.1080/00220970903292934](https://doi.org/10.1080/00220970903292934)
- Zusho, A. és Clayton, K. (2011): Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, **46**. 4. sz. 239–260. DOI: [10.1080/00461520.2011.614526](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526)

## Melléklet

### 1. melléklet. Tematikus kategóriák meghatározása és példák a tanulók válaszaiból

Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból*
<i>Feladat</i>	Utalás a feladatok, tevékenységek típusára, változatosságára, mennyiségére, nehézségi szintjére vagy kihívó jellegére.	„Azért gondolom ezt a választ, mert a tanár mindig ad gyakorló feladatokat, így jobbnak érzem magam, mert meg tudom csinálni.” „A tanárunk nem csupán elmondja az anyagot, hanem több feladattal bizonyítja ezt, ezáltal segíti az új dolgok megértését.”
<i>Irányítás</i>	Utalás a szabályokra, tekintélyre, fegyelmezésre és a döntési folyamatokra, beleértve a tanulók választási lehetőségét és a döntésbe való beleszólási lehetőségét.	„Azért fontos, mert ha kitaróak vagyunk, akkor több mindent érhetünk el, például azt is, hogy kevesebb matekleckét kapjunk.” „Mert az órán általában nem figyelnek [az osztálytársak közül többen], és ezért rossz jegyet kapunk, mert a tanár minket is büntet.”
<i>Pedagógus elismerése</i>	Utalás arra, hogy a pedagógus válaszol-e a diákoknak, milyen választ ad (visszajelzés, dicséret, jutalom, társas összehasonlítás), és mire válaszol (erőfeszítésre, megértésre, dolgozat eredményére, viselkedésre).	„A tanár alapból lenézi azt, aki egy kicsit gyengébb matekból.” „Ez azért fontos, mert a tanárunk nagyon szereti a szorgalmas tanulókat, és jobban odafigyel rájuk.”
<i>Értékelés</i>	Utalás a formális vagy informális értékelésre, beleértve a dolgozatot, házi feladatot, az osztályzási gyakorlatot, az értékelés alapját (teljesítés, helyes megoldás), valamint a szorgalmi feladat lehetőségét.	„Lehet plusz feladatokat csinálni, amire piros pont jár, ebből ötös gyűlik ki, ilyen feladatok minden órán vannak, hogy könnyebben lehessen jó jegyeket szerezni.” „Igaz! Mert a tanárnő minden óra elején írat velünk egy gyakorló kisdogát ami nem jegyre megy, csak tudni szeretné, hogy ki tanult és ki nem.”
<i>Idő</i>	Utalás arra, hogyan viszonyul a tanár az időhöz a tananyaghoz kapcsolódó feladatok és az osztálytermi tevékenységek szervezése kapcsán.	„Fontos, hogy megértsük a tananyagot és hogy gyorsan haladjunk, de persze, azért addig gyakorlunk amíg mindenki meg nem érti.” „A matematika tanárunk, ha úgy látja mondjuk egy dolgozat után, hogy még nem értjük a tananyagot, akkor még inkább gyakorolunk, mielőtt tovább mennénk az anyaggal.”
<i>Pedagógiai célú interakció a pedagóussal</i>	Utalás a tanár-diák interakciókra, beleértve a tanítás tartalmát, a magyarázatot, a szemléltetést, az összefoglalást, a példákat, az újratanítást, valamint az egyedi tanulási stratégiákat tanítását.	„A tanárnő próbálja minél izgalmasabbá, szerezhetőbbé tenni a matekórát. Ha kérdésünk van vagy segítség kell nagyon aranyosan próbálja elmagyarázni a tananyagot. Pl. Játékokkal, izgalmasabb feladatokkal színesíti a matekórát, ha valakinek kérdése van nagyon készségesen segít.” „Rengetegen nem értjük a feladatot, és ebben nagy szerepet játszik a tanárunk, akit nem lehet követni, kérdezni sem nem lehet tőle.”

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

### 1. melléklet folytatása

Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból*
<i>Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal</i>	Utalás az olyan tanár-diák interakciókra, amelyekben megjelennek az érzelmek, beleértve a tanár támogatását, gondoskodását, tiszteletét, konfliktusokat, hangulatot, humort, és a diák érzelmit a pedagógussal kialakított viszony, valamint egyéniségének elismerése kapcsán.	„Mert biztat bennünket, hogy próbáld meg. Ha valaki egy feladatot elkezd és nem érti, azért megcsinálja.” „Az egész osztály szó szerint utálja a tanárt, aki több hangsúlyt fektet arra, hogy páran röhögjenek a bohóckodásán, mint hogy megértjük a tananyagot.”
<i>A pedagógus azt mondta</i>	Utalás a pedagógustól hallott állításokra.	„Mert ha nem így van, akkor órán mondja a tanár, hogy miért nem tanultál meg ennek nem lesz jó a vége. Nekem még nem mondta, de szerintem teljesen igaz van, noha azért néha idegesítő.” „Tanárnő mindig azt mondja, hogy figyeljünk órán, mert ha valaki figyel és megérti az anyagot, akkor sokra viheti!”
<i>Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal</i>	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 kitérés, mert ha valaki lemaradt matekból vagy bármiből, akkor mindig odaadja valaki a füzetét.”
<i>Osztálytársak elismerése</i>	Utalás olyan szituációkra, amelyek az osztálytársak elismerése, lebecsülése 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!”
<i>Közösségről kialakított kép</i>	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 hírral bemooskolni az iskola nevét.” „Azért fontos, mert ez egy elég jó iskola és mindenki felállít osztályok között egy rangsort, hogy ki mennyire okos.”
<i>Versenly</i>	Utalás adott osztályban a tanulók közötti versenyre, versenyszellemre, valamint tanulmányi versenyekre (a középpontban nem az osztálytársak vagy a tanár elismerése áll).	„Hogyha megyünk versenyre, akkor is minél jobb eredményünk legyen.” „Én és még talán öt ember arra törekszünk, hogy jobb jegyet kapjunk. Bennünk órán teng a versenyszellem.”
<i>Osztályközösség heterogenitása</i>	Utalás arra, hogy az osztályközösség sokszínű valamilyen szempont szerint (pl. magatartás, figyelem, tudás, motiváltság), így nehéz általánosítani, egyértelmű választ adni; vagy többé-kevésbé egységes, ezért adta az adott választ a tanuló.	„Azért ezt gondolom, mert az osztályban vannak gyerekek akik sokat lustálkodnak, nem tanulnak, de vannak olyanok is akik tanulnak és figyelnek órán.” „Vannak páran, akiket ez a tantárgy nem is érdekel és arra törekednek hogy minél kevesebb feladatot csináljunk matematikaórán, zavarják az órát, illetve az osztályt az odafigyelésben.”

1. melléklet folytatása

<i>Kategória</i>	<i>A kategória leírása</i>	<i>Példák a tanulók válaszaiból*</i>
<i>Szituáció- függő válasz</i>	Utalás arra, hogy a körülményektől függően (pl. hangulat, fáradtság, témakör) változik a tanulók viselkedése (figyelem, motiváltság), így nehéz általánosítani, egyértelmű választ adni.	„Ha azt akarjuk, hogy hamarabb vége legyen az órának akkor kitartunk, de általában nem, mert utolsó órákba van a matek.” „Néha igaz, néha nem, mert néha nem figyelünk a tanárra. Viszont néha összefogunk és kitartóan dolgozunk a cél érdekében, ami sokszor meg is hozza a gyümölcsét.”

*Megjegyzés:* a feladat, irányítás, pedagógus elismerése, értékelés, idő, pedagógiai célú interakció a pedagógussal, érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, valamint a pedagógus azt mondta elnevezésű kategóriák meghatározását *Patrick és Ryan* (2008. 108–110. o.) munkájából idézzük. \* A tanulók válaszait szó szerint közöljük.

Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?

## ABSTRACT

### WHAT DO HUNGARIAN STUDENTS THINK ABOUT WHEN FILLING OUT THE LIKERT-TYPE SCALE GOAL STRUCTURE QUESTIONNAIRE?

József Balázs Fejes, Attila Rausch and Timea Török

Goal theory is one of the most influential approaches today to explore the relationship between the classroom environment and learning motivation. It uses goal structures to map the motivational characteristics of the classroom in a holistic way. Earlier studies mostly focused on the relationship between goal structures and the teachers' classroom practice. The present research, however, aims to reveal what other characteristics of the classroom environment can be linked to the perception of goal structures. The paper summarizes the findings of two empirical studies. The first study aimed at developing Hungarian questionnaire for measuring goal structures in the classroom. It involved 168 students from grade 5 to grade 7. The second study examined the relationship between the perception of classroom goal structures and other characteristics of the classroom environment through open-ended questions linked to Likert-type statements. It analyzed the responses of 450 students from grade 7. The Classroom Goal Structure Questionnaire was shown to be reliable and valid. Most of the statements of the final version of the questionnaire are identical in content with the statements of the original questionnaire; only small adjustments have been made. One area of the original scales for mastery goal structure and performance goal structure, respectively, could not be demonstrated. In the second study, when the opinion of the students was given more emphasis, the social characteristics of the classroom were most influential. Teacher-student pedagogical interactions were the most frequently indicated for both mastery and performance goal structure. Furthermore, evaluation turned out to be important for mastery goal structure, and the recognition of peers for performance goal structure. TARGET dimensions were not prominent for any of the goal structures.

Magyar Pedagógia, 115(3). 183–213. (2015)  
DOI: 10.17670/MPed.2015.3.183

Levelezési cím / Address for correspondence:

Fejes József Balázs, SZTE Neveléstudományi Tanszék, H-6722 Szeged, Pefőfi Sándor sgt. 30–34.

Rausch Attila és Török Timea, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Pefőfi Sándor sgt. 30–34.