

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

Fejes József Balázs

**A CÉLORIENTÁCIÓK ÉS AZ OSZTÁLYTERMI
KÖRNYEZET ÖSSZEFÜGGÉSE MATEMATIKA
TANTÁRGYHOZ KÖTŐDŐEN 5–8. ÉVFOLYAMON**

PhD értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. Józsa Krisztián
egyetemi docens



Oktatáselmélet doktori program

Szeged
2012

BEVEZETÉS

Az utóbbi két évtizedben indított intervenciós kísérletek egyértelműen jelzik, hogy a tanulási motiváció empirikusan megalapozott fejlesztése elérhető közelségbe került (pl. *D. Molnár*, 2012; *Guthrie, Wigfield és Vonsecker*, 2000; *Miller és Meece*, 1997). Ugyanakkor hazai viszonylatban még a beavatkozási pontok feltárása sem történt meg, rendkívül kevés empirikus ismerettel rendelkezünk a tanulási motiváció osztálytermi folyamatait tekintve (*Józsa és Fejes*, 2012), miközben számos területen problémát jeleznek diákjaink tanulási motivációját illetően a nemzetközi (pl. *Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany és Peschar*, 2003; *OECD*, 2004) és a hazai vizsgálatok (pl. *Csapó*, 2000; *Józsa*, 2007).

Napjainkban a *célorientációs elmélet* a tanulási motiváció vizsgálatának egyik domináns elméleti megközelítését képviseli (*Kaplan és Maehr*, 2007). Az elmélet alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának a korábbiaknál szilárdabb, empirikusan alátámasztott megalapozására, hiszen az elemzések hangsúlyos törekvése a tanuló motivációs sajátosságai és a tanulási környezet közötti interakció feltárása (*Fejes*, 2010, 2011).

A dolgozat a célorientációs elmélet kínálta kereteket felhasználva a tanulók motivációs jellemzőinek megismerése és az azokat befolyásoló környezeti faktorok közül néhány azonosítására vállalkozik felső tagozatos általános iskolások körében a matematika tantárgyhoz kötődően. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy tanári tevékenységek és az osztálytermi társas környezet mely összetevőinek van központi szerepe a tanulási motiváció formálódásában. E cél eléréséhez nélkülözhetetlen egy olyan mérőeszköz-rendszer kidolgozása, amely alkalmas a célorientációs elmélet alapján az egyéni különbségek és a tanulási környezet sajátosságainak feltérképezésére. Így az említett kérdés megválaszolása mellett a munka lényegi részét képezi két kérdőív kifejlesztése.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A célorientációk az egyén teljesítményszituációkban jellemző törekvését fejezik ki, és két alaptípusuk különböztethető meg: *elsajátítási cél* alatt önfejlesztésre való törekvése értendő, míg a *viszonyító cél* mások túlteljesítésére irányuló törekvést jelöl. Mindkét céltípus tovább osztható egy *teljesítménykereső* és egy *teljesítménykerülő* dimenzióra aszerint, hogy a tanuló 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 (*Linnebrink és Pintrich*, 2001). A kutatók egy része további céltípusként a tanulást kerülő cél felmérésével azon tanulókat kívánják azonosítani, akik nem mutatnak érdeklődést az iskolai teljesítményszituációk iránt és a lehető legkevesebb erőfeszítéssel és időráfordítással kívánnak ezeken túljutni (pl. *Tapola és Niemivirta*, 2008).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációjának követése eltérő kognitív, érzelmi, motivációs és viselkedési folyamatokhoz kapcsolódik. Elsősorban az elsajátítási teljesítménykereső cél kedvező, valamint a viszonyító teljesítménykerülő cél kedvezőtlen következményeit erősítették meg az eddigi kutatások. Az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykereső cél hatásai változatosak, a felmért konstruktumtól és a körülményektől függően kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt járhat. Bár a kognitív teljesítmény tekintetében az elsajátítási teljesítménykereső cél előnyös hatásáról tájékoztatnak a kutatások, meglepő módon az osztályzatokkal leggyakrabban a viszonyító teljesítménykereső cél áll kapcsolatban. A célok következményeinek megítélését tovább bonyolítja, hogy a tanulók többféle célt is követhetnek egy-egy osztálytermi teljesítményszituációban (*Urdan*, 2004). Összességében az elsajátítási teljesítménykereső cél,

valamint az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykereső cél kombinációját tartják előnyös tanulói jellemzőnek (Fejes, 2011).

A célorientációs elméletre támaszkodó kutatások a tanulási környezet motivációs hatásának globális mutatójaként a célstruktúrákat alkalmazzák. A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációját, vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. A célorientációkhoz hasonlóan a célstruktúráknak is két típusa jelent meg a szakirodalomban. Az *elsajátítási célstruktúra* az elsajátítást, megértést, a saját korábbi teljesítmény túlszárnyalását ösztönzi, míg a *viszonyító célstruktúra* a képességek összevetésére és versenyre ösztönöz (Ames, 1992).

A tanulási környezet motivációs hatását globálisan megjelenítő célstruktúrák mellett konkrét tanári tevékenységeket is összefüggésbe hoznak a célok követésével. Ezeket Ames (1992) gyűjtötte össze, aki hat dimenziót azonosított, amelyek befolyásolják a célstruktúrák tanulók általi észlelését (1. táblázat). Megnevezésükre a dimenziókat jelölő angol szavak (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó terjedt el a szakirodalomban. A TARGET dimenziók egyaránt vezérfonalként szolgálnak a tanulási környezet hatásának feltáráshoz és a célorientációs elmélet alapján szervezett beavatkozások megtervezéséhez.

1. táblázat. A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (TARGET) (Kaplan és Maehr, 2007, 159. o., részlet)

<i>A környezet dimenziói</i>	<i>Leírás</i>
Feladat	Mit kérnek a tanulótól? Mi a végeredmény? Milyen lehetőségei vannak tanulónak a feladat befolyásolásra? Mennyire tűnik hasznosnak, jelentéssel bírónak a feladat az egyén számára?
Irányítás	Az egyénnek mennyire van beleszólása abba, hogy hogyan és mikor végezze el a feladatait? Meg lehet-e változtatni a szabályokat? Ki vesz részt a döntéshozatalban, és hogyan?
Elismerés	Milyen eredménnyel és viselkedéssel foglalkozunk, és milyen eredményt és viselkedést ismernek el?
Csoportmunka	Melyek a csoportba rendezés kritériumai? Milyenek a csoporton belüli interakció normái, szabályai?
Értékelés	Mit közvetít a feladat értékelése a feladat céljairól? Hogyan zajlik az értékelés?
Idő	Milyen az idővel való gazdálkodás? Mennyire rugalmas a menetrend? Mi az üzenete az időkorlátoknak?

A tanulási környezet motivációs jellemzőinek megismerése kétféle módon történik: (1) tanulói kérdőívek segítségével keresnek összefüggéseket a célorientációk és a tanulási környezet jellemzői (célstruktúrák vagy TARGET dimenziók) között; (2) a célstruktúrák kérdőíves felmérése alapján különböző kategóriákba sorolt osztályokban kvalitatív módszerekkel, például osztálytermi megfigyelések segítségével igyekeznek a környezeti faktorok eltéréseit megragadni (Fejes, 2009). Előbbi kutatási irányra az *analitikus*, utóbbira a *holisztikus* kifejezéseket alkalmazzuk a továbbiakban.

A TARGET dimenziók jelentőségét kvantitatív és kvalitatív elemzések egyaránt megerősítették, azonban ezek eredményei további lényeges szegmensekre, főként az osztályterem szociális jellemzőire hívják fel a figyelmet (pl. Anderman, Patrick, Hruda és Linnenbrink, 2002; Church, Elliot és Gable, 2001). Kérdőíves kutatások eredményei bizonyítják, hogy a célstruktúrák összefüggést mutatnak a tanulók célorientációival. Az egyik

legerősebb kapcsolatról *Anderman és Midgley* (1997) számol be, 6. évfolyamosokkal végzett felmérésükben (n=341) az angol tantárgyhoz kötődő elsajátítási cél és az elsajátítási célstruktúra között 0,57-es (p<0,01) korrelációt kaptak. E ponton fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulási motiváció és a tanulási környezet közötti kapcsolat közvetett, a tanulók egyéni interpretációi által közvetített, vagyis a tanulók sajátosságai miatt az azonos környezet is eltérő motivációs hatásokat válthat ki (*Järvelä és Niemivirta*, 1999; *Réthyné*, 2003).

Bár az eddigi kutatási eredményekből egyenesen következik, hogy a tanulási környezet manipulálásával befolyásolhatók a célok, kétségkívül a legmeggyőzőbb bizonyítékokat az intervenciók kísérletek szolgáltatathatják. A beavatkozások bizonyították, hogy mind a célok, mind a célstruktúrák kedvezően befolyásolhatók (pl. *Linnenbrink*, 2005; *Miller és Meece*, 1997), bár az elért változások mértéke általában elmarad a várakozásoktól (*Fejes*, 2010, 2011).

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK CÉLJAI

Mérőeszköz-fejlesztés

Egy olyan mérőeszköz-család létrehozása a célunk, amellyel a célorientációs elmélet alapján a tanulók motivációs jellemzőiről, valamint a tanulási környezet motivációs sajátosságairól egyaránt információk szerezhetők, és amely alkalmas a tanuló és a környezete közötti összefüggések feltárására.

Tanulói célok kérdőív

A célorientációs megközelítés nem tartozik a hangsúlyos kutatási irányok közé hazánkban, így a területhez kapcsolódó mérőeszközökkel sem rendelkezünk. Bár több angol nyelvű kérdőívet is találhatunk a célorientációk mérésére a nemzetközi szakirodalomban (pl. *Dowson és McInerney*, 2004; *Midgley és mtsai*, 2000), részben az elméleti koncepcióval kapcsolatos konszenzus hiányából, részben a terület gyors fejlődéséből következően jelenleg nem találhatunk olyan eszközt, amely az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeket figyelembe véve alkalmas lenne általános iskolás tanulók céljainak feltérképezésére. Mivel nem létezik az említett korosztály számára adaptálható kérdőív, saját mérőeszköz kidolgozása mellett döntöttünk.

Osztálytermi környezet kérdőív

A célstruktúrák mérése napjainkig szinte kizárólagosan egyetlen mérőeszközhöz (*Midgley és mtsai*, 2000) köthető. E mérőeszköz utolsó változatában a viszonyító célstruktúrára vonatkozóan egy teljesítménykereső és egy teljesítménykerülő dimenzió egyaránt szerepel. A jelenleg elérhető eredmények, felmerült kritikák fényében azonban kétséges e dimenziók létezése (pl. *Kaplan és Maehr*, 2007). Emellett az Egyesült Államokban és hazánkban jellemző pedagógiai gyakorlat eltérései okán a széles körben elfogadott elsajátítási célstruktúrára vonatkozó skála adaptálásának sikere is bizonytalan. Az előbbiekből következően a célstruktúrák esetében ugyancsak saját kérdőív fejlesztése látszik célszerűnek.

A célstruktúrák mellett az osztálytermi környezet alig néhány összetevőjét vizsgálták eddig kérdőívek segítségével a célorientációs elmélet keretei között, miközben ezek azonosítása kulcsfontosságú lehet a motívumfejlesztő stratégiák kidolgozása szempontjából. E területen a külföldi kérdőíves vizsgálatok eredményeinek figyelembe vétele mellett, de elsődlegesen a hazai körülményeket és osztálytermi gyakorlatot szem előtt tartó mérőeszközök kidolgozása javasolható. A kvantitatív (pl. *Church, Elliot és Gable*, 2001; *Meece, Herman és McCombs*, 2003) és kvalitatív kutatások (pl. *Anderman és mtsai*, 2002;

Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, és Midgley, 2001) egyaránt a tanári tevékenységek bizonyos elemeire és a társas közeg sajátosságaira hívták fel a figyelmet, így mérőeszközünket a hazai körülményekhez igazítva az osztálytermi környezet említett összetevőire, valamint a célstruktúrákra kíséreltük meg kifejleszteni.

Összefüggések feltárása

A célorientációk összefüggése

Az egyes célorientációk közötti kapcsolatok hasonló mintázatát számos alkalommal megerősítették az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok (l. Ross, Shannon, Sailsbury-Glennon és Guarino, 2002), ugyanakkor egyes ázsiai és európai országok tanulói, hallgatói körében ettől eltérő összefüggéseket tártak fel (pl. Lau és Lee, 2008; Niemivirta, Rijavec és Yamauchi, 2001). Ezek az eredmények a célok és a tanulást befolyásoló egyéb motivációs és kognitív változók közötti kapcsolatok univerzalitását kérdőjelezik meg. E kapcsolatok megismerése tanulóink esetében mindenképp az Egyesült Államokban feltárt összefüggések hazai kontextusra való adaptálhatósága tekintetében bővíthetik ismereteink.

A célstruktúrák összefüggése

A célstruktúrákat a korábbi vizsgálatokban elsősorban arra használták, hogy eredményeik alapján kvalitatív módszerekkel derítsék fel, mi jellemzi a különböző célokat hangsúlyozó tanulási környezeteket (pl. Anderman és mtsai, 2002; Patrick és mtsai, 2001). A szakirodalom alapján azt mondhatjuk, hogy a célstruktúrák kapcsolata a kontextustól függőnek tekinthető, összefüggésük széles határok között mozoghat (vö. Anderman és Midgley, 1997; Wolters, 2004). A célstruktúrák viszonyának vizsgálata kapcsán arról szerezhetünk információkat, hogy milyenek, valamint hogy mennyiben hasonlóak vagy különbözőek motivációs szempontból a kutatásunkban szereplő osztályok.

A célorientációk és az osztályzatok összefüggése

Tudvalevő, hogy a tudásszintmérő tesztekhez viszonyítva az osztályzatok kevésbé nyújtanak pontos képet a tanulók tudásáról (Csapó, 2002), ugyanakkor – mint korábban rámutattunk – erős összefüggést mutatnak a tanulók tantárgyi tudásával, képességeivel, és a tanulási motivációval összefonódva kölcsönösen alakítják egymást (Józsa, 2007). Pontatlanságuk ellenére az iskolai sikeresség központi jelentőségű mutatói, emellett a teljesítmények egyik legegyszerűbben összegyűjthető információforrását jelentik. A célorientációk és az osztályzatok kapcsolatának vizsgálata alapján bizonyos következtetések fogalmazhatók meg a különböző célorientációk teljesítményre gyakorolt hatásáról.

A célorientációk és a célstruktúrák összefüggése

Széles körben elfogadott, számos empirikus kutatás által alátámasztott, hogy a tanulók célorientációi és az osztálytermi célstruktúrák összefüggenek egymással (pl. Anderman és Midgley, 1997; Linnenbrink, 2005). A célorientációk és a célstruktúrák közötti kapcsolatok feltárása mindenképp a mérőeszközök működéséről kínál tájékoztatást. A várakozásoknak megfelelő összefüggésükkel megerősíthetjük, hogy mind a célorientációk, mind a célstruktúrák megismerésére érdekében kifejlesztett kérdőívek az általunk megcélzott konstrukciókat mérik, és alkalmasak arra, hogy a tanulók motivációs jellemzőinek és a tanulási környezet lényeges sajátosságainak interakciójáról általuk következtetéseket fogalmazzunk meg.

A célorientációk összefüggése a tanári tevékenységekkel, társas környezettel

A tanulási motiváció különböző konstruktumainak esetében számos kérdőíves vizsgálat jelzett összefüggést a tanulási motívumok és a tanulási környezet között (pl. *OECD*, 2004; *Willms*, 2003). A célorientációs elmélet keretei között ugyancsak megerősítette több kvalitatív kutatás (pl. *Anderman* és *mtsai*, 2002; *Patrick* és *mtsai*, 2001) és néhány kérdőíves vizsgálat (pl. *Church*, *Elliot* és *Gable*, 2001; *Meece*, *Herman* és *McCombs*, 2003), hogy a tanulók céljai és a tanulási környezet bizonyos összetevői kapcsolatban állnak. Azonban a kvalitatív módszerekkel gyűjtött eredményeket nagyobb mintán még nem ellenőrizték, valamint a tanulási környezet számos további – korábbi vizsgálatokban nem szerepeltetett – összetevőjének célorientációkkal való összefüggése is feltételezhető.

A célstruktúrák összefüggése a tanári tevékenységekkel, társas környezettel

A célorientációk és a célstruktúrák között kapcsolatot kereső jelenlegi, akár holisztikus, akár analitikus megközelítést választó kérdőíveken keresztül nehezen léphetünk tovább a motívumfejlesztés irányba. Egyrészt azért, mert a kurrens kutatások alapján úgy tűnik, hogy a célorientációk viszonylag stabil személyiségjellemzők (pl. *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta*, 2011), a várakozásokhoz képest nehezebben manipulálhatók (pl. *Linnenbrink*, 2005; *Miller* és *Meece*, 1997), másrésztől világossá vált, hogy a célstruktúrák nem csak a célorientációkon keresztül fejthetik ki hatásukat a teljesítményre (*Murayama* és *Elliot*, 2009). A továbblépés egy lehetséges iránya, ha a célorientációk helyett a célstruktúrák megismerésére, a célstruktúrákat befolyásoló környezeti elemekre helyezük át a hangsúlyt a célorientációkról.

Az osztályokat holisztikus megközelítéssel a célstruktúrák szerint kategorizáló, majd az osztálytermi sajátosságok különbségeit kvalitatív módszereken keresztül feltáró megoldások tulajdonképpen a felvázolt logikára, azaz a célstruktúrák és a tanulási környezet jellemzői közötti kapcsolatok feltárására épülnek. Ugyanakkor következtéseik általánosíthatósága – többek között a minta alacsony elemszáma miatt – problematikus. Az analitikus megközelítésű tanulói kérdőívek bár közvetlen kapcsolatot teremtenek a tanulók célorientációi és a tanulási környezet között, e megoldással a célstruktúrákról nem szerzünk információkat, amelyek pedig vélhetően érzékenyebbek a tanulási környezet változására, manipulálására.

Előrelépést jelenthet a holisztikus és analitikus kérdőívek kombinálása, amelynek segítségével feltételezhetően eljuthatunk a tanulási környezet olyan elemeihez, amelyek statisztikailag igazolható módon fontos szerepet játszanak a tanulási motivációban. A kvalitatív módszerek természetesen így sem mellőzhetőek, ugyanakkor e megoldás segítségével megvizsgálható, hogy a kvalitatív módon feltárt tanári gyakorlat elemei általánosíthatók-e, vagy az, hogy milyen jelentőséget képviselnek egymáshoz képest ezek az elemek. A motiváló tanári tevékenységek összetevőiről kérdőívek segítségével gyűjtött adatok emellett orientálhatják a kvalitatív módszerekkel dolgozó kutatásokat is. Vagyis a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési ciklusok váltakozása előrelendítheti a tanulási környezet motivációs szempontú feltárását, melyben a holisztikus és analitikus megközelítésű kérdőívek kombinációjának kulcsszerepe lehet.

HIPOTÉZISEK

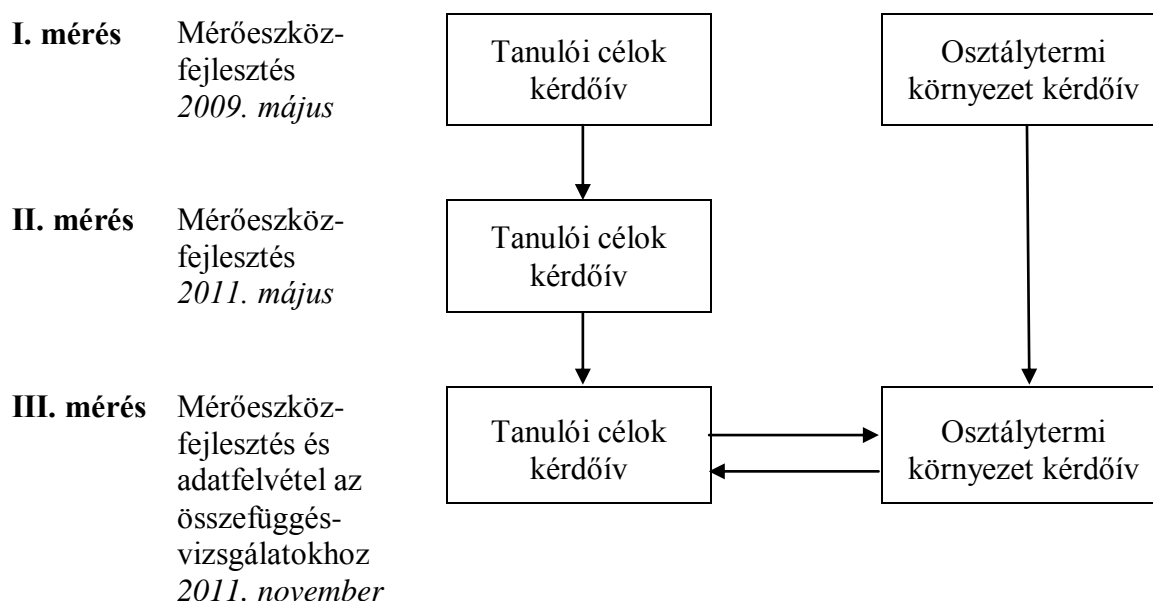
- Létrehozható olyan magyar nyelvű mérőeszköz-rendszer, amely alkalmas a célorientációk, a célstruktúrák, valamint a tanári tevékenységek és a társas környezet összefüggéseinek megismerésére felső tagozatos tanulók körében.
- A célstruktúrák összefüggése a tanári tevékenységekkel és a társas környezettel kérdőívek segítségével vizsgálható.

- A célstruktúrák közvetítő szerepet töltenek be a célorientációk, valamint a tanári tevékenységek és a társas környezet jellemzői között.
- Az elsajátítási célok és a viszonyító teljesítménykereső cél között közel azonos erősségű összefüggések adódnak.
- Az elsajátítási teljesítménykereső cél és a viszonyító teljesítménykerülő cél közötti összefüggés nem számottevő.
- A tanulást kerülő cél összefüggése a további célokkal nem számottevő.
- Az elsajátítási célok összefüggést mutatnak az elsajátítási célstruktúrával.
- A viszonyító célok összefüggést mutatnak a viszonyító célstruktúrával.
- A célorientációk összefüggése a tanári tevékenységekkel és a társas közeg jellemzőivel nem számottevő.
- A célstruktúrák összefüggése a tanári tevékenységekkel és a társas közeg jellemzőivel jelentőségteljes.
- A társas környezet pozitív jellemzői összefüggést mutatnak az elsajátítási célstruktúrával.
- A TARGET javaslatoknak megfelelő tanári tevékenységek összefüggést mutatnak az elsajátítási célstruktúrával.

EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK

Az adatgyűjtések részletei

A vizsgálatokra 2009 tavaszán, 2011 tavaszán és 2011 őszén került sor. Az első alkalommal a *Tanulói célok kérdőív* és az *Osztálytermi környezet kérdőív* felvétele egyaránt megtörtént. A második alkalommal a *Tanulói célok kérdőív* továbbfejlesztésére fókuszáltunk, mivel e kérdőív esetében világossá vált, hogy jelentős átdolgozásra van szükség. A harmadik alkalommal a mérőeszközök további fejlesztése ugyancsak céljaink között szerepelt, de e mérés egyúttal az összefüggések vizsgálatához szükséges végső adatfelvételt is jelentette. Így mind a *Tanulói célok kérdőívet*, mind az *Osztálytermi környezet kérdőívet* kitöltöttük. Az 1. ábrán foglaltuk össze a vizsgálatsorozat menetét, fontosabb részleteit.



1. ábra
A vizsgálatsorozat menete

A minták összeállításának szempontjai

A vizsgálsorozat mintájának kiválasztását az életkort tekintve két tényező befolyásolta: (1) korábban mely életkortól sikerült kérdőívek segítségével információt gyűjteni a tanulók személyes céljairól; (2) tanulóink motivációs jellemzőit figyelembe véve, mely életkor igényel kitüntetett figyelmet hazánkban. A nemzetközi szakirodalom szerint a legkorábban 4. osztályos tanulók körében alkalmaztak sikerrel célorientációk mérésére kérdőívet, míg a magyar tanulók motivációs sajátosságait tekintve a felső tagozat jelentősége kiemelkedő az ötödik osztálytól kezdődő jelentős mértékű csökkenés miatt.

Az első mérésünkben 629 tanuló vett részt 4–7. évfolyamon, a második adatgyűjtésünk során a mérőeszköz továbbfejlesztett változatát 4. és 5. évfolyamon körülbelül 313 tanuló töltötte ki, míg a harmadik adatfelvétel 898 tanuló részvételével történt 5–8. évfolyamon.

Adatfelvételeink során nem lehetett cél semmilyen szempontból a reprezentativitás, hiszen a tanulási motiváció általunk vizsgált konstruktumainak kontextusfüggő jellegét tekintve a reprezentativitás alapegységei esetünkben nem az egyes tanulók, hanem az egyes osztályok lennének (l. *Hickey*, 2003; *Walker*, *Pressick-Kilborn*, *Sainsbury* és *MacCallum*, 2010). Az előzőekből következően a minta nagysága tekintetében mindössze azt tűztük ki célul, hogy a mérőeszközök működésének vizsgálatához, illetve az egyes tényezők közötti kapcsolatok feltárásához évfolyamonként elegendő tanuló töltse ki a kérdőíveket.

A minták összeállítása során arra törekedtünk, hogy a tanulók családi hátterét tekintve méréseinkben egyaránt szerepeljen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Ezt elsősorban a tanulók szociokulturális háttere és szövegértési teljesítménye között feltárt összefüggés indokolja (pl. *Cs. Czachesz* és *Vidakovich*, 1996; *Molnár* és *Józsa*, 2006; *OECD*, 2010), ami befolyásolhatja a kérdőíveken szereplő állítások megértését.

A tantárgy kiválasztása

Empirikus munkánk kontextusaként a matematika tárgyat választottuk. Főként azért, mert a matematika a legkevésbé kedvelt tantárgyak egyike (*Csapó*, 2000; *Csikos*, 2012), miközben – kevés kivételtől eltekintve – a tankötelezettség kezdetétől a végéig a kötelezően tanulandó műveltségterületek közé tartozik, így munkánk a felvázolt célok mellett közoktatásunk egy központi jelentőségű problémájának megoldásához is közelebb vihet. Emellett megemlítendő, hogy a nemzetközi szakirodalom által feltárt eredmények is elsősorban a matematikához fűződnek, így a témakörben megtett első lépésekhez mi is e tantárgyat választottuk. További praktikus okként megemlíthető, hogy a tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változatosságot mutathat, ugyanakkor a matematika esetében ez talán kevésbé jellemző, ami a kérdőívtek megfogalmazása során jelentett előnyt.

Adatelemzés

A modern tesztelmélet (item response theory, IRT) modelljeit egyre gyakrabban alkalmazzák a hazai tudásszintmérésekben és képességvizsgálatokban (pl. *Molnár*, 2003; *Molnár* és *Józsa*, 2006; *Vígh*, 2008), azonban a motivációkutatás ez idáig kevésbé élt az IRT kínálta lehetőségekkel (kivételként l. *Kontra*, 2009). A célorientációs elmélet kutatásának nemzetközi gyakorlatában egyre gyakrabban találkozhatunk IRT-re épülő elemzésekkel, amelyek főként a széles körben használt mérőeszközök tulajdonságainak vizsgálatában játszanak növekvő szerepet (pl. *Martin*, *Marsh*, *Debus* és *Malmberg*, 2007; *Muis*, *Winne* és *Edwards*, 2009).

A *Tanulói célok kérdőív* fejlesztése során azt tűztük ki célul, hogy lehetőség szerint a klasszikus és a modern tesztelmélet által támasztott követelményeknek egyaránt megfelelő

mérőeszközt hozunk létre. E cél elérése érdekében az eddigi gyakorlattól eltérően már a fejlesztési folyamat során felhasználtuk az IRT kínálta lehetőségeket.

EREDMÉNYEK

A kifejlesztett mérőeszköz-család működése

A tanulók célorientációinak megismerésére három felmérés eredményei alapján fejlesztettük ki a *Tanulói célok kérdőívet*. A fejlesztési folyamat során a klasszikus és a modern tesztelmélet kínálta lehetőségekre egyaránt támaszkodtunk (Fejes és Vigh, 2011). A faktoranalízis alapján az előzetes elméleti struktúrába 20, céltípusonként 4–4 Likert-skálás kérdőív tartozik, a Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke a teljes mintán 0,88, ami egyértelműen jelzi a változórendszer faktorizációra való alkalmasságát. A mérőeszköz megbízhatósága az egyes céltípusokat tekintve a teljes mintán 0,71 és 0,93 között változik, a legalacsonyabb értékek az 5. évfolyamos tanulók körében tapasztalhatók, azonban minden esetben meghaladják a 0,7-es értéket (Fejes és Vigh, 2012).

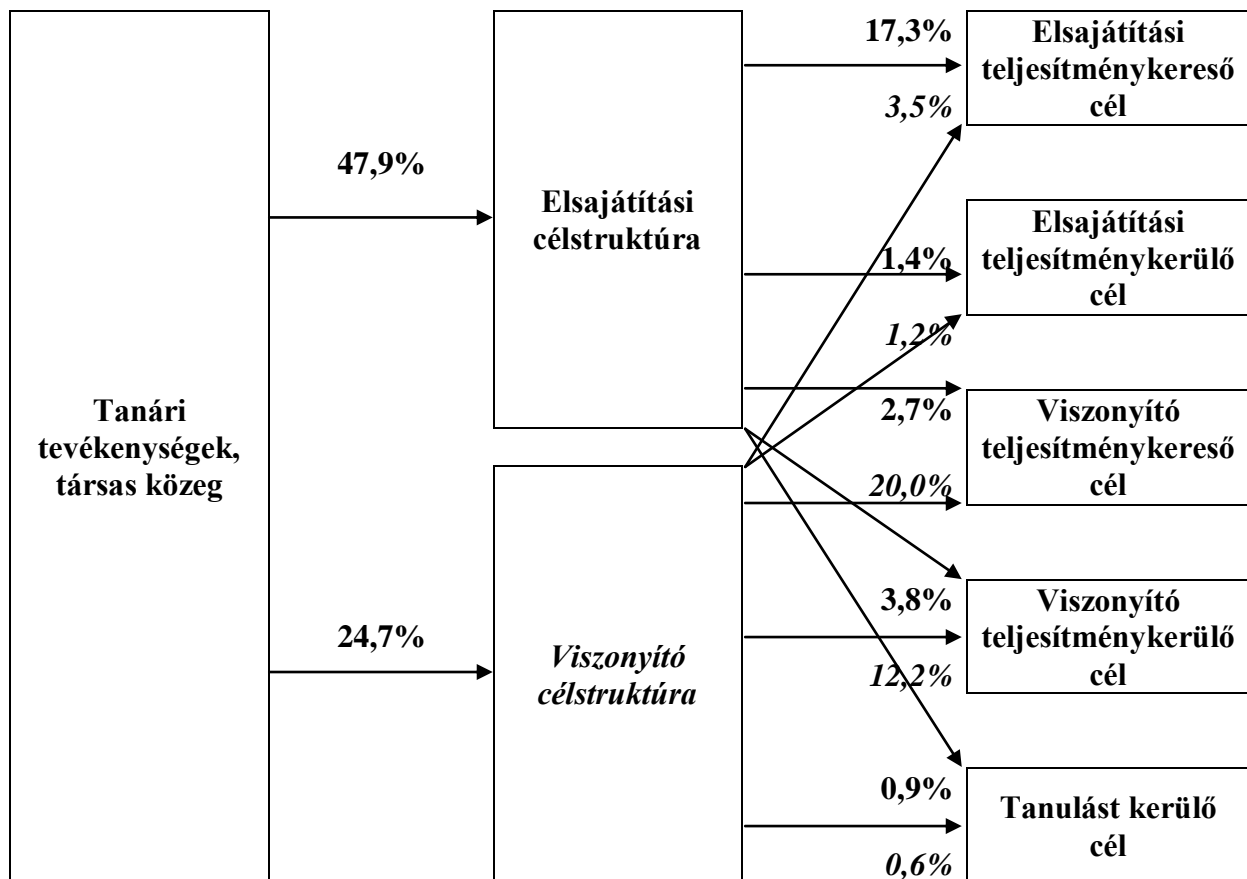
A parciális kredit modellel (I. Masters, 1982) végzett elemzés alapján a teljesítménykerülő célokhoz képest a teljesítménykereső céloknál nagyobb különbségeket azonosítottunk évfolyamok szerint. A kérdőív-telek modellilleszkedése minden részmintában és dimenzióban megfelelő, a skálapontok küszöbértékei a motivációs szint növekedésével emelkednek. A teljes mintán a teljesítménykerülő célokhoz tartozó kérdőív-telek többnyire megfelelően fedik le a tanulók motivációs szintjét, ugyanakkor a teljesítménykereső céloknál azonosítható egy magasabb szint, amelyet az egyes skálapontok nem fednek le. Megjegyezzük, hogy a célok mérésére leggyakrabban alkalmazott kérdőívekre sem jellemző a kifogástalan lefedettség (pl. Martin és mtsai, 2008).

Egy további kérdőívet hoztunk létre, amely az osztályterem motivációs jellemzőit holisztikus megközelítéssel leíró célstruktúráról, valamint az osztálytermi környezet néhány konkrétumáról, így a társas közegről és a tanári tevékenységekről informál. Két mérésre támaszkodva fejlesztettük ki az *Osztálytermi környezet kérdőívet*, amelynek mind érvényességét, mind megbízhatóságát megerősítették eredményeink. A 48 állításból álló Likert-skálás eszköz KMO-mutatója 0,90. A mérőeszköz a két célstruktúráról 5–5 kérdőív-teleken keresztül (Cronbach- α : 0,79 és 0,85), valamint a szociális közegről és a tanári tevékenységekről kilenc skála 3–6 kérdőív-telele által (Cronbach- α : 0,66–0,85) tájékoztat. A skálák elnevezése: pozitív osztályléggkör, tanári támogatás, fegyelmezési problémák, a tanár szabályorientált viselkedése, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, feladat, versenyztetés, tanulók csoportosítása, egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés.

A célorientációk és a célstruktúrák közötti kapcsolatok általában elvárásainknak megfelelően alakultak (2. ábra). Leginkább a viszonyító célok hozhatók kapcsolatba a viszonyító célstruktúrával, a teljesítménykereső esetében 20,0, míg a teljesítménykerülő összetevőnél 12,2 százalék a megmagyarázott variancia. Ez az elsajátítási teljesítménykereső cél és az elsajátítási célstruktúra összefüggésében 17,3 százalék, míg a teljesítménykerülő esetében 1,4. Utóbbi konstruktum tekintetben nem rendelkezünk viszonyítási ponttal, az eredmények Baranik, Bynum, Stanley, és Lance (2010) metaelemzését megerősítve e céltípusnak a többitől jelentősen eltérő működéséről tájékoztatnak.

Az elsajátítási célstruktúra tekintetében a regresszióanalízisek eredményei szerint a tanulók közötti különbségek közel felét (47,9%), míg a viszonyító célstruktúra esetében a különbségek nagyjából negyedét (24,7%) magyarázzák az általunk kiválasztott osztálytermi társas környezethez és tanári tevékenységekhez kapcsolódó tényezők. Vagyis az osztálytermi környezet különböző jellemzői és a célstruktúrák kapcsolatba hozhatók kérdőív-teleink által, továbbá a környezeti tényezők közül néhány lényegeset sikerült azonosítanunk.

A célorientációk különbségének viszonylag kis részét tudtuk a tanári tevékenységeket és a társas közeget leíró változókkal összefüggésbe hozni, az elsajátítási teljesítménykereső cél kapcsán adódott a legmagasabb megmagyarázott variancia, ennek értéke 15,2 százalék volt. Az eredmények tehát arra utalnak, hogy a célorientációk és az osztálytermi környezet motivációs tényezői között a célstruktúrák töltenek be közvetítő szerepet. Összességében megállapítható, hogy a kifejlesztett mérőeszköz-család konstruktumainak kapcsolata megfelel a várakozásoknak, és alkalmas a célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggésének feltérképezésére (Fejes, 2012).



Megj.: az elsajátítási és a viszonyító célstruktúra célorientációkra gyakorolt hatásának elkülönítése érdekében a viszonyító célstruktúrához kapcsolódó megmagyarázott varianciákat félkövér szedés jelzi.

2. ábra

A vizsgált konstruktumok összefüggése a megmagyarázott varianciák alapján

A célorientációk jellemzői tanulóink körében

Adataink arra utalnak, hogy tanulóink körében a legkedvezőtlenebb következményekkel kísért viszonyító teljesítménykerülő cél a legkedvezőbbként számon tartott elsajátítási teljesítménykereső céllal jelentősen összefügg (0,49; $p < 0,01$). Ez az összefüggés az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok alapján nem várt jelenség (0,13; $p < 0,01$; $n = 9014$), és arra enged következtetni, hogy a célok kombinációja esetén kevésbé valószínű előnyös összetételek előfordulása tanulóink körében. E kapcsolat minden bizonnyal kulturális eltérésként értelmezhető, mivel több nem egyesült államokbeli tanulókkal végzett vizsgálat ugyancsak ezen a ponton talált eltérést (pl. *Dela Rosa*, 2010; *Lau és Lee*, 2008).

Elemzéseink szerint az osztályzatok és a célorientációk kapcsolata nem felel meg a nemzetközi szakirodalom alapján megfogalmazott elvárásainknak, mely szerint leginkább a viszonyító teljesítménykereső cél felelős a tanulók osztályzatai közötti eltérésekért. Tanulóink körében az elsajátítási cél két dimenziójával hozhatók összefüggésbe a jegyek, míg a teljesítménykereső céltípus az osztályzatok közötti különbségek 9,5, a teljesítménykerülő a 6,3 százalékát magyarázza. Ugyanakkor az a célorientációs elméletből következő kívánalom teljesül, miszerint az elsajátítási cél előnyös hatása megmutatkozik az osztályzatokkal összefüggésben. Magyarozatként tanáraink egyesült államokbeli kollégáitól eltérő – például feleletválasztó tesztekre vélhetően ritkábban támaszkodó – értékelési gyakorlata merülhet fel.

Az osztályok között az elsajátítási célok és a viszonyító teljesítménykerülő cél alapján tehetünk különbségeket, és ezek jelentősége közel azonos. Az elsajátítási teljesítménykereső és a két viszonyító cél alapján tapasztaltunk évfolyamok szerinti eltéréseket, az ötödikes korosztály céljai magasabbak voltak, mint a 6–8. évfolyamra járó tanulóké. E ponton meg kell jegyeznünk, hogy a viszonyító teljesítménykereső cél – legalábbis a nemzetközi kutatási eredmények szerint – kedvezőtlen kognitív és motivációs folyamatokhoz is kapcsolódik, így ez az eltérés ellentmond annak a korábbi hazai kutatásokban tapasztalt általánosnak mondható tendenciának, hogy diákjaink motivációs jellemzői egyre kedvezőtlenebbek.

Az osztálytermi környezet jellemzői

Az önfejlesztésre irányuló elsajátítási célstruktúra és az összehasonlításra fókuszáló viszonyító célstruktúra észlelése általában egyidejűleg jelenik meg tanulóink körében, ugyanakkor az osztályok között szélsőséges különbségek adódnak. Találtunk olyan osztályt, ahol 0,92 volt a korrelációs együttható ($p < 0,01$), ugyanakkor más tanulóközösségekben nem kaptunk szignifikáns kapcsolatot. Az egyes osztályok általában valamivel élesebben különböznek el az elsajátítási célstruktúra tekintetében, ugyanakkor az 5. évfolyamon az osztályok közötti különbségekben a viszonyító célstruktúrának van nagyobb, a magasabb évfolyamokon tapasztaltakat meghaladó szerepe. Ez talán a tanulók közötti társas összehasonlítás gyakoribb előfordulására utal, és magyarázatot kínálhat arra, hogy az ötödikesek viszonyító céljai miért erősebbek.

A tanári tevékenységeket és a szociális közeget jellemző változók többsége ugyancsak az 5., néhány változónál az 5. és 6. évfolyamon tér el a többitől. E tényezők közül a feladat és a kölcsönös tisztelet támogatása emelkedik ki, utóbbi jelentősége az idősebb korosztályban egyre fontosabb szerephez jut a további környezeti tényezők megítélése kapcsán. Az osztályok közötti különbségekben a fegyelmelési problémák előfordulása a legmeghatározóbb.

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a 6., 7. és 8. évfolyamos tanulók az osztálytermi környezetet hasonlóan ítélik meg, viszonylag egységes ezen évfolyamok környezete a motivációs üzeneteket tekintve, legalábbis a mintánkba került osztályokban. Ezzel szemben az ötödikes tanulók tapasztalatai az osztályterem motivációs közegét illetően több ponton eltérnek az idősebb tanulókétól. Talán az alsó és felső tagozat közötti átmenetet, a felső tagozathoz még kevésbé igazodó környezetet, egy átállást megkönnyítő tanári magatartást tükrözik az adatok.

Az osztálytermi környezet motivációs hatása

Mivel adataink szerint az elsajátítási teljesítménykereső cél összefüggésbe hozható az osztályzatokkal, az elsajátítási célstruktúra pedig az elsajátítási teljesítménykereső cél tanulók közötti különbségeinek számottevő részéért felelős, az osztálytermi környezet azon elemeinek azonosítása, amelyek hatást gyakorolnak az elsajátítási célstruktúrára, tulajdonképpen

közvetett módon megmutatja, hogy a tanulók osztályzatai a környezet mely elemeinek manipulálásával befolyásolhatók.

Az elsajátítási célstruktúra tekintetben kiemelkedik a feladat elnevezésű változó, emellett a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása jut kulcsszerephez ($r=0,45-0,66$; $p<0,01$). Vagyis amennyiben ezeket az osztálytermi jellemzőket sikerül pozitív irányba befolyásolni, feltételezhetjük a tanulók motivációjának kedvező irányú alakulását, és a teljesítményük növekedését. A viszonyító célstruktúra alakulásában ugyancsak a feladat változó a legfontosabb, emellett a matematikatanár szabályorientált viselkedése és a versenyztetés meghatározó ($r=0,27-0,41$; $p<0,01$).

Az adatokból az is kitűnik, hogy az említett környezeti tényezők jelentősége évfolyamok szerint is különbözik. Az eredmények arra utalnak, hogy mind a feladat változatossága, hasznossága, mind a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, mind a tanári támogatás szerepe a magasabb évfolyamokon egyre fontosabb lesz.

AZ EREDMÉNYEK HASZNOSÍTHATÓSÁGA

Alig rendelkezünk ismeretekkel osztálytermeink motivációs hatásáról, így az empirián alapuló motívumfejlesztő stratégiák hiányoznak a magyar neveléstudományi szakirodalomból. A munkánk eredményeként kifejlesztett mérőeszköz-család elsősorban e téren kínál előrelépést. Kérdőíveink segítségével azonosítható a tanári tevékenységek és a társas közeg néhány tanulási motivációt befolyásoló összetevője. A tanulási környezetet holisztikusan jellemző célstruktúrák viszonyítási pontként szolgálhatnak a környezet motivációs elemeinek részletesebb feltérképezésére indított további, akár kvalitatív, akár kvantitatív módszerekre támaszkodó kutatásokhoz. Bár rendelkezésünkre áll a tanulási motiváció több konstruktumának felmérésére magyar nyelvű mérőeszköz, a környezet motivációs sajátosságainak feltérképezésére jelenleg az *Osztálytermi környezet kérdőív* az egyetlen.

A kidolgozott mérőeszközök intervenciós programok értékelése során is hasznosíthatók. Úgy tűnik, a motivációs konstruktumok jó része, így a célorientációk is viszonylag stabil személyiségjellemzők, vagyis rövid távon csak korlátozott mértékben alkalmasak a különböző beavatkozások motivációs hatásának értékelésére. Ugyanakkor a célstruktúrák talán érzékenyebbek, így a környezet motivációs üzeneteiben bekövetkező – akár pozitív, akár negatív – változásokat még azelőtt jelezhetik, mielőtt a tanulók motivációs jellemzőiben bekövetkezne bármiféle átalakulás.

Az osztálytermi környezet feltérképezésén keresztül eljuthatunk olyan – a tanulási motivációt, az ismeret vagy képesség jellegű tudást, valamint ezek különféle kombinációját célzó – fejlesztő programok indításához, amelyek a tanulási motiváció alakulására az empirikus eredmények felhasználásával az eddigieknél lényegesen nagyobb figyelmet fordíthatnak.

NÉHÁNY TOVÁBBI KUTATÁSI FELADAT

A célorientációk teljesítményre gyakorolt hatásáról a nemzetközi szakirodalom alapján fogalmaztunk meg feltételezéseket, e kérdéskört munkánkban mindössze néhány osztályzattal összefüggésben vizsgálhattuk. Mivel a tanulási motiváció kontextusfüggő jelenség, illetve saját fejlesztésű mérőeszközt alkalmaztunk, elengedhetetlen, hogy az egyes célokhoz kapcsolódó következményeket a tanulói teljesítmények tekintetében további területeken ellenőrizzük. A jövőbeni vizsgálódást a teljesítmények és a célok kapcsolatát illetően az is megköveteli, hogy tudvalevő, az osztályzatok nem nyújtanak pontos képet a tanulók teljesítményéről. A későbbiekben érdemes a diákok kognitív teljesítményéről pontosabb tájékoztatást kínáló konstruktumokat is alkalmazni (pl. tanulási stratégiák).

Mérőeszközünk továbbfejlesztésére és az osztálytermi környezet további motivációt befolyásoló tényezőinek azonosításában a kvantitatív és kvalitatív egységekből álló adatgyűjtés ciklikus alkalmazása javasolható, amelyben tanulói interjúkra, nyílt végű írásbeli kikérdezésre és osztálytermi megfigyelésekre támaszkodva történhet meg a kérdőívtételek bővítése, amit az eredmények nagymintás kérdőíves ellenőrzése követhet. Eredményeink szerint a feladat elnevezést viselő változóval kapcsolatos tanulói vélemények részletesebb megismerése kulcsfontosságú lehet a motívumfejlesztő stratégiák kidolgozásában.

A vizsgálat kontextusaként a matematika tantárgyat választottuk, azonban az azonosított összefüggések ellenőrzése más tantárgyakhoz kötődően is szükségesnek látszik, hiszen jelen pillanatban nem tudjuk, hogy eredményeink csak a matematika esetében helytállóak, vagy további, például humán tárgyak kapcsán is jellemzőek.

A célorientációs elmélet motívumfejlesztés céljából alkalmazható javaslatainak gyakorlati megvalósítását a tanári nézetek jelentős mértékben befolyásolhatják, így a pedagógusok körében érdemes lehet feltárni az elmélettel kapcsolatos nézeteket (pl. a teljesítmények összevetésével kapcsolatos vélekedéseket), ami a tanulói kérdőívek által gyűjtött információk értelmezéséhez is jelentősen hozzájárulhat.

A kutatások az OTKA K68798 és K83850 pályázatok támogatásával valósultak meg.

IRODALOM

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271.
- 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.
- 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*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 243–278.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-Mc-Elvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Baranik, L. E., Bynum, B. H., Stanley, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282.
- Church, M. A., Elliot A. J. és Gable, S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 43–54.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, **96**. 1. sz. 35–57.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csikos Csaba (2012): Melyek a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, **22**. 13. sz. 3–16.
- D. Molnár Éva (2012): *A tanulás önszabályozása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Dela Rosa, E. (2010): The 2 x 2 achievement goal framework and intrinsic motivation among Filipino students: A validation study. *The Educational Measurement and Evaluation Review*, **1**. 2. sz. 48–58.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2004): The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, **64**. 2. sz. 290–310.
- Fejes József Balázs (2009): A célorientációs elmélet lehetőségei a tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálatában. In: Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (szerk.): *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 62.

- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészmuhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs (2012): Az osztálytermi környezet motivációs hatásának feltárása célorientációs elméleten alapuló kérdőívek segítségével. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. (elfogadva)
- Fejes József Balázs és Vigh Tibor (2011): A célorientációk kérdőív működésének vizsgálata klasszikus és modern tesztelméleti eszközök felhasználásával. In: Vidákovich Tibor és Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 30.
- Fejes József Balázs és Vigh Tibor (2012): A Tanulói célok kérdőív működésének vizsgálata matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. (elfogadva)
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., és Vonsecker, C. (2000): Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 331–341.
- 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.
- Järvelä, S. és Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and topicality of recent research on motivation. *Learning and Instruction*, **9**. 1. sz. 57–65.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): *The contributions and prospects of goal orientation theory*. *Educational Psychology Review*, **19**. 2. sz. 141–184.
- Kontra József (2009): A parciális kredit modellt egy alkalmazása. In: Pšenáková Ildikó, Mezi Ferenc és Viczayová Ildikó (szerk.): *Képzés és gyakorlat II*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra. 99–108.
- Lau, K. L. és Lee, J. C. K. (2008): Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, **78**. 2. sz. 331–353.
- 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.
- 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.
- Martin, A., Marsh, H., Debus, R. és Malmberg, L. (2008): Performance and mastery orientation of high school and university/college students: A Rasch perspective. *Educational and Psychological Measurement*, **68**. 3. sz. 464–487.
- Masters, G. N. (1982): A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, **47**. 2. sz. 149–174.
- Meece, J. L., Herman, P. és McCombs, B. (2003): Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, **39**. 4–5. sz. 457–475.
- 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.
- Miller, S. D. és Meece, J. L. (1997): Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *Journal of Educational Research*, **90**. 5. sz. 286–300.
- Molnár Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz. 423–446.

- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Muis, K. R., Winne, P. H. és Edwards, O. V. (2009): Alternative psychometrics for assessing achievement goal orientation: A Rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology*, **79**. 3. sz. 547–576.
- Murayama, K. és Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **101**. 2. sz. 432–447.
- Niemivirta, M., Rijavec, M. és Yamauchi, H. (2001): Goal orientations and action-control beliefs: A cross-cultural comparison among croatian, finnish, and japanese students. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R. M. (szerk.): *Trends and prospects in motivation reserach*. Kluwer, Dordrecht. 163–183.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Result from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. OECD, Paris.
- 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.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ross, M. E., Shannon, D. M., Salisbury-Glennon, J. D. és Guarino, A. (2002): The patterns of adaptive learning survey: A comparison across grade levels. *Educational and Psychological Measurement*, **62**. 3. sz. 483–497.
- Tapola, A. és Niemivirta, M. (2008): The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, **78**. 2. sz. 291–312.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2008): Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, **18**. 3. sz. 251–266.
- Urdu, T. (2004): 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.
- Vígh Tibor (2008): Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései: A német érettségi vizsgafeladatok elemzésének eredményei. *Magyar Pedagógia*, **108**. 1. sz. 29–51.
- 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: Timothy C. Urdu és Stuart A. Karabenick (szerk.): *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 1–42.
- Willms, J. D. (2003): *Student engagement at school: A sense of belonging and participation (Results from PISA 2000)*. OECD, Paris.
- 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.

A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Fejes József Balázs (2012): Az osztálytermi környezet motivációs hatásának feltárása célorientációs elméleten alapuló kérdőívek segítségével. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. (elfogadva)
- Fejes József Balázs és Vigh Tibor (2012): A Tanulói célok kérdőív működésének vizsgálata matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. (elfogadva)
- Fejes, J. B. (2012): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs és Vigh Tibor (2011): A célorientációk kérdőív működésének vizsgálata klasszikus és modern tesztelméleti eszközök felhasználásával. In: Vidákovich Tibor és Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 30.
- Fejes József Balázs (2010): A mentorálás hatása a tanulási motivációra hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4-6. Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 206.
- Fejes József Balázs (2010): A szociális kontextus, a hátrányos helyzet és a tanulási motiváció összefüggése. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 79.
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészmuhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Fejes József Balázs (2009): A célorientációs elmélet lehetőségei a tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálatában. In: Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (szerk.): *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 62.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6-7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Kulturális eltérések az iskolai eredményességben és a tanulási motivációban: roma és többségi tanulók összehasonlítása. In: Kororm Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 40.
- Fejes, J. B. (2007): The characteristics of learning motivation among disadvantaged students. Paper presented at 12th European Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary August 28th – September 1st 2007.
- Fejes József Balázs (2006): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű és roma tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *PÉK 2006 – IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 46.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 85–105.