

HAGYOMÁNYOS ÉS WALDORF-ISKOLÁBA JÁRÓ DIÁKOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A CÉLORIENTÁCIÓ ÉS AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS SZEMPONTJÁBÓL



SZABÓ Éva
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
eva.szabo@psy.u-szeged.hu

LABANCZ Ágnes
Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Makói Tagintézménye
laba.agi@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Kutatásunk célja volt, hogy megvizsgáljuk van-e különbség, és ha igen, akkor milyen értelemben a Waldorf-iskolában és hagyományos iskolában tanuló diákok között. Feltételeztük, hogy az alternatív pedagógiai módszerek hatására a diákok erőteljesebb elsajátítási motivációval, és erősebb iskolai kötődéssel rendelkeznek, mint hagyományos keretek között tanuló társaik.

Módszer: A kérdőíves vizsgálatban összesen 506 fő hetedik ($N = 269$) és tizedik ($N = 237$) osztályos diák vett részt Waldorf ($N = 184$) és hagyományos ($N = 322$) iskolából. A motiváció mérésére Pajor (2013) és munkatársai által adaptált Célorientációs kérdőívet használtuk, amely közelítő-elsajátító, elkerülő-elsajátító és a viszonyítási célok elkülönítésére alkalmas. Az iskolához való viszonyt a Szabó–Virányi (2011) féle iskolai kötődés kérdőívvel tártuk fel.

Eredmények: A vizsgált diákok körében iskolatípustól függetlenül az elkerülő elsajátítási motiváció volt a legdominánsabb. A Waldorf-iskolások nem különböztek jelentősen a hagyományos iskolába járó társaiktól a célorientáció tekintetében. Ugyanakkor szignifikánsabb erősebben kötődnek az iskolához általában, pozitívabb a tantárgyakhoz és az iskolai környezethez való viszonyuk is.

Következtetések: Kutatásunk eredményei nem támasztották alá azt az előfeltevést, miszerint a waldorfos diákok közelítő-elsajátító motivációja erősebb, mint a hagyományos iskolába járó diákoké. Úgy tűnik, hogy az iskolák közötti különbség hatása ezen a területen nem volt megragadható. Ugyanakkor az is látszik, hogy a pedagógiai stílus összefügg az iskolához való viszonyal, amelyet vélhetően nem csak a motivációs tényezők mediálnak.

Kulcsszavak: tanulási motiváció, célorientációs elmélet, iskolai kötődés, Waldorf-iskola

BEVEZETÉS

Az iskolában töltött idő meglehetősen hosszú, akár 8–9 óra is lehet naponta. Ez alatt rengeteg különböző élmény és hatás éri a diákokat. A tanárok és a társakon kívül az oktatási módszerek, a kapcsolatok jellege, sőt az épület is hatást gyakorol a fejlődésükre. Az iskola a család mellett a második legfontosabb színtér, ahol a gyerekek megtanulhatják a társas kapcsolatok kialakításának módjait, amellet, hogy elsajátítják azokat az ismereteket, amelyek a későbbiekben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy sikeres életet éljenek.

A különböző oktatási rendszerű iskolák célkitűzéseikben nagyon hasonlóak, hiszen mind a hagyományos, mind pedig az alternatív iskolák célja, hogy egy önálló, a világra nyitott, tudásában gazdag személyt neveljen, aki az iskola által átadott értékeket és a tudást a társadalom normái szerint alkalmazza. Ennek elérésére azonban más-más pedagógiai módszereket alkalmaznak. Ez megjelenik mind a tananyag strukturálásának módjában, mind az oktatás stílusában, mind pedig a tanárok, a diákok és a szülők kapcsolatában az iskolával és egymással. Feltételezhető, hogy az eltérő módszerek jelentős eltérést okozhatnak a diákok motivációjában, és intézményükhöz, tanáraikhoz vagy diáktársaikhoz való kötődésükben is.

Jelen kutatás célja, hogy feltérképezze ezeket a lehetséges különbségeket. A motiváció célorientációs elméletére (Elliot és Thrash, 2001) alapozva megvizsgáljuk az egyes motivációs célok jellemzőit, valamint feltárjuk a diákok tanárokhoz, társakhoz, intézményhez és tananyaghoz való érzelmi viszonyulását.

A tanulási motiváció teljesítményorientációs megközelítése

A diákok számára a tanulás a legmeghatározóbb mérhető teljesítmény. Ez alapján rangsorolják őket az iskolában, értékelik gyakran még a családban is. Ennek megfelelően a teljesítménymotivációs elméletek nemcsak a munka, de az iskolai élet területére is kiterjeszhetőek (Elliot és Church, 1997). A teljesítménymotiváció kialakulásában fontos szerepet játszik, hogy a diák hogyan ítéli meg a képességeit, milyen a tantárgyához vagy a pedagógushoz fűződő viszonya, milyen célokat állít maga elé a tanulással kapcsolatban, valamint az, hogyan viszonyul a sikereihez és a kudarcaihoz. A motiváció erősségének és jellegének kialakulásában ezen kívül jelentős szerepe van a családi és iskolai környezetnek is (Fejes, 2010).

Az elmúlt évtizedek teljesítménymotivációs kutatásainak többsége a célorientációs elméletet használta kiindulópontként (Elliot és McGregor, 2001). Elliot és Thrash (2001) összefoglaló munkájukban a teljesítménycélokat kompetenciaként azonosították, amelyek kétféle módon nyilvánulnak meg. Az egyik ilyen orientáció a *viszonyító* (*performance goals*) a másik az *elsajátítási célokat* (*learning/mastery goals*) kitűző (Dweck és Elliott, 1983). Ezzel a felosztással lényegében a célok perspektívájából utalnak az extrinzikus és intrinzikus motivációra (Pajor, 2015).

A célorientációs elmélet szerint a motiváció másik fontos dimenziója a *közelítő* és *elkerülő* tendencia. Az öröm keresése és a fájdalom elkerülése az emberi viselkedés egyik alapvető mozgatórugója, amelynek jelentős szerepe van a tanulás folyamatában. A teljesítménymotiváció két dimenziójának egyesítésével Elliot és Harackiewicz (1996)

1. táblázat. A célorientációs elmélet 2×2 dimenziós felosztása (Pajor, 2015)

	Közelítő	Elkerülő
Elsajátítási	<i>Cél:</i> feladat elsajátítása, megértése, képesség fejlesztése <i>Interperszonális standardok:</i> önmagához képest mennyit fejlődött, hogyan teljesített	<i>Cél:</i> inkompetencia, félreértelmezés, és helytelen megoldás elkerülése <i>Interperszonális standardok:</i> ne múlja alul az önmaga által kitűzött teljesítményt
Viszonyító	<i>Cél:</i> mások felülmúlása <i>Normatív standardok:</i> másokhoz képest jobban teljesítsen, legjobb jegy és pontszám elérése	<i>Cél:</i> másoktól való rosszabb teljesítmény elkerülése <i>Normatív standardok:</i> a legrosszabb jegy, pontszám elkerülése

megalkották a célorientáció integratív elméletét, amelyben a viszonyító célorientációt összekapcsolták a közelítő/elkerülő dimenzióval, melynek eredményként háromféle teljesítményorientációs jellemzőt azonosítottak. E szerint az *elsajátító célorientáció* a kompetenciára és a feladat elsajátítására összpontosít, a *közelítő-viszonyító célorientáció* a kompetenciáról alkotott kedvező ítéletek elérésére sarkall, míg az *elkerülő-viszonyító célorientáció* a kompetenciáról alkotott kedvezőtlen ítéletek elkerülésére irányul (Elliot, 1999; Elliot és Church, 1997).

Az ezredforduló környékén az elméletalkotók úgy találták, hogy az elsajátítási célokat, a viszonyítóhoz hasonlóan szintén jellemezheti az elkerülő-közelítő tendencia. Ennek nyomán jött létre az ún. 2×2-es célorientációs elmélet (Elliot, 1999), amelynek létjogosultságát később empirikusan is igazolták (Elliot és McGregor, 2001).

Ebben a hierarchikus modellben négy teljesítménycél-t definiáltak a szerzők, a *közelítő-elsajátítót* és az *elkerülő-elsajátítót*, valamint a *közelítő-viszonyítót* és az *elkerülő-viszonyítót* (Elliot és Thrash, 2001) (ld. 1. táblázat).

Magyar mintán a célorientációs elmélet eredeti négyes felosztását nem sikerült igazolni. Pajor (2013) kutatásában több

mint 1000 fős középiskolai mintán a célorientáció három faktorát azonosította, amelyben a viszonyító célok nem váltak szét az elkerülés, illetve a közelítő orientáció mentén. Így a hazai mintán adaptált kérdőív 3 faktorossá vált, melynek magyarázatát Pajor a hazai pedagógiai kultúra különbségeivel magyarázta. Kutatásának eredményei a többszörös célok elméletét (Barron és Harackiewicz, 2001) is alátámasztották, miszerint az adja a legoptimálisabb teljesítménycél-mintázatot, ha a viszonyító és elkerülő célok egyaránt részt vesznek a viselkedés kialakításában. Ennek alapján feltételezhető, hogy a célorientáció egyes dimenziói nem függetlenek egymástól, azaz, ha valaki az egyik magas eredményt ér el, valószínűsíthetően a többin is azt fog (Pajor, 2013).

A tanulási környezet és a célorientáció kapcsolata

A hagyományos motivációelméletek a tanulási motivációt elsősorban jellemzőként kezelték, viszonylag kevés figyelmet fordítva azokra a társas folyamatokra, amelyekben a motivációs jelenségek működnek (Fejes, 2014). A 20. század második felében egyre inkább elterjedt az a megközelítés, miszerint a célok kialakulásának folyama-

tában a környezet is fontos szerepet játszik, így a motívumok jellemzői a kontextustól elválaszthatatlanok, és nem tekinthetők kizárólag csak belső személyes jellemzőknek (Fejes, 2011; Józsa és Fejes, 2010). Jelen kutatás központi kérdése éppen a tanulási kontextus és a teljesítménymotivációs jellemzők kapcsolatának feltárása, valamint az eltérő iskolai kontextusban megjelenő lehetséges különbségek kimutatása.

Az osztályterem és más tanulási környezetek vizsgálata során Ames (1992) hat olyan célstruktúrát talált, melyek a környezetből érkező üzenetek segítségével befolyásolhatják a tanulók célorientációinak kialakulását. Ezeket a *TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation, time)* mozaikszóval foglalta össze, azaz a feladat, a felelősség, az elismerés, a csoportmunka, az értékelés és az idő azok a tényezők, amelyek hatást gyakorolnak a célorientáció alakulására (Ames, 1992; Fejes, 2012).

A diákok elsajátítási és viszonyító célstruktúrákra vonatkozó percepciója különböző mintázatokat eredményezett a tanulási stratégiákban, a kihívást jelentő feladatokra mutatott preferenciában, továbbá az osztály iránt mutatott attitűdben és a siker és kudarc okairól alkotott hiedelmekben is. Ames és Archer (1988) kutatásukban úgy találták, hogy az elsajátítási célstruktúra elősegítette a tanulásba való bevonódást, valamint növelte a feladat folytatásának valószínűségét. Ha a diákok úgy érzik, hogy az osztályuk az elsajátítási célstruktúrát hangsúlyozza, akkor ők maguk is több hatékony tanulási stratégiáról számolhatnak be. Emellett inkább preferálják azokat az órákat, ahol kihívással teli feladatokkal találkoznak, és úgy érzik, hogy a siker és az erőfeszítés egymással összefügg. Az, hogy milyen mértékben jellemzi elsajátítási célstruktúra az osztálytermi környezetet,

előre jelzi, hogy a diákok milyen stratégiákat használnak a figyelem és tanulási tevékenység irányítására és szabályozására (Ames és Archer, 1988). Ennek megfelelően, ha egy pedagógus értékelési rendszerében központi helyet foglal el a diákok jegyeinek összehasonlítása és kevésbé hangsúlyos az erőfeszítés jutalmazása, akkor valószínűsíthető, hogy az osztályban a viszonyító célok kialakulása fog dominálni. Ezzel szemben az olyan pedagógiai stratégiák, mint az egyén önmagához mért fejlődésének és energiabefektetésének jutalmazása, az elsajátító célok kialakítását segítik elő (Fejes, 2011).

Az erőfeszítésre adott tanári megerősítés pozitívan befolyásolja az elsajátítási motívumok kialakulását, ami a későbbiekben az öröm érzését vetítheti elő a kihívást jelentő feladatokkal kapcsolatban, az elért siker pedig növeli a kompetencia érzését. Ha azonban a tanulási környezet a szociális közegtől való függést erősíti, akkor az elsajátítási próbálkozások helyett inkább a mások által elvárt célokra való megfelelés motívuma fog megerősödni, ami az elsajátítási motiváció csökkenéséhez vezet (Józsa és Fejes, 2010).

A diákok motivációjának alakulásában – különösen az alsós korosztályban – jelentős szerepe van a pedagógushoz való kötődésnek is. A későbbi években ezt a szerepet nagymértékben átveszik a kortárskapcsolatok. A diákok ekkor már nagyobb mértékben alkalmaznak normatív viszonyítást, azaz főként a társak eredményeihez hasonlítják teljesítményüket, ami a viszonyító célorientáció erősödését eredményezi. Ezt tovább erősítheti az erőteljes versenyszellem, de maga az osztályozási rendszer is (Józsa és Fejes, 2010). Az elsajátítási célorientáció növekedését több más tényező mellett a támogató tanári attitűd és a kölcsönös kortársi tisztelet segíti elő.

Mindezen tényezők együttes hatása teremti meg azt a tanulási kontextust, ami osztályonként is jelentős eltérést mutathat (Fejes, 2013).

Az iskolai kötődés kapcsolata a motivációval

A tanulási környezet emocionális összetevőjének tekinthetjük az iskolai kötődést, melynek fogalmát Hirschi (1969) vezette be. Az iskolához való viszony jelentőségét az adja, hogy az iskolához erősen kötődő diák – azon kívül, hogy örömmel jár az oktatási intézménybe – aktívabban vesz részt az iskolai életben, és több iskolán kívüli tevékenysége van (Hirschi, 1969; Jenkins, 1997; Johnson és mtsai, 2001), jobban teljesít az iskolában (Wiatrowski és mtsai, 1982), valamint kevesebb deviáns viselkedést mutat, akár az iskolán kívül is (Blum és mtsai, 2002; Maddox és Prinz, 2003). Az iskolai kötődés mértéke utal a tanulási környezetben domináló folyamatokra. Az alacsony kötődés felhívhatja a figyelmet az intézményben jelen lévő negatív folyamatokra is (Szabó és Virányi, 2011). A diákok számára az iskolai kötődés olyan pozitív érzelmi kapcsolat, amely összefüggésbe hozható az iskola épületével, a diák-társakkal, a tanárokkal és a tantárgyakkal is. A szakirodalomban fellelhető számos iskolai kötődési felfogás közül munkánkban Szabó és Virányi (2011) koncepciójára támaszkodtunk, amelyben a kötődés három aspektusát különítik el. Az első a személyes kapcsolatok jellege, a második az iskolai tevékenységhez (tanulás, tanórák) való pozitív vagy negatív viszonyulás, a harmadik pedig az épülettel összefüggő komfortérzés vagy annak hiánya. A célorientáció és iskolakötődés kapcsolatát vizsgálva Church és mtsai (2001) bizonyították, hogy a tanórákhoz való kötődés pozitív előrejelzője az

elsajátítási célorientáció és a belső motiváció kialakulásának, viszont nem találtak kapcsolatot sem a közelítő-, sem az elkerülő-viszonyító célokkal.

Szabó és mtsai (2015) kutatásukban azt találták, hogy a tanárok és a társakhoz való kötődés mértéke együtt jár a viszonyító célok meglétével, míg a tantárgyakhoz való kötődés az elsajátító célokkal áll összefüggésben. Továbbá úgy találták, hogy a közelítő-elsajátító célorientáció mértékére más tényezőkkel együtt, az iskolai kötődés egyértelmű hatást gyakorol.

Waldorf-pedagógia és a Waldorf-iskolai oktatás jellemzői

A Waldorf-iskolák megalapítása Rudolf Steiner nevéhez fűződik. Ő fogalmazta meg azokat az alapelveket, amelyek máig meghatározzák a Waldorf-iskolák működését. Steiner egy 12 évfolyamos, egységes, általános műveltséget átadó iskola megalkotását tűzte ki célul, mely magába foglal egy *népiskolát*, valamint egy *felsőbb szintet*, amik társadalmi osztálytól függetlenül minden család számára elérhetőek. Magyarországon Dr. Göllner Mária honosította meg a Waldorf-pedagógiát a két világháború között, majd 1989-ben nyitotta meg kapuit a Pesthidegkúti Waldorf-iskola, amely Közép-Kelet-Európában elsőként tért el az állami iskolák oktatás-nevelési programjától. Ma Magyarországon több mint 30 Waldorf-iskola várja diákjait, és számuk folyamatosan növekszik.

A Waldorf-pedagógia az *emberképzést* tűzi ki célul, gyermekközpontú pedagógiájával az egyén önmagához képest való fejlesztését igyekszik elérni, és megtalálni a minden emberben ott levő értéket. A Waldorf-pedagógia nagy hangsúlyt fektet a diákok életkori sajátosságainak figyelembevételére, különö-

sen a 7. és 14. évben törvényszerűen bekövetkező változásokra. Feladatának tekinti, hogy megteremtse azokat a feltételeket, amelyek minden gyermek egészséges fejlődéséhez szükségesek, képessé teszi a gyermekeket arra, hogy fel tudják ismerni saját értékeiket és lehetőségeiket, valamint segíteni olyan képességek kibontakoztatását, amelyek szükségesek a társadalomba való beilleszkedéshez (Carlgren, 2013).

A Waldorf-iskolákban más tanítási módszerekkel és más jellegű oktatásszervezéssel találkozhatnak a diákok, mint a hagyományos iskolákban. Ezekben az iskolákban a nap ritmusát a gyermekek ébrenlét-alvás ritmusához igazítják, figyelembe véve a gyermek saját napi ritmusát is. A gyermekek reggel a legfogékonyabbak, így ekkor alkalmazzák a megértést és gondolkodást igénylő tárgyak tudásának átadását (pl.: történelem, biológia stb.). Ezt teszi lehetővé az időszakos, úgynevezett *epochális* tanítás is, amely során egy tantárgy tanítására három-négy hetet szánnak reggelenként főtárgyként, kb. 105 perces időtartamban. Így egy nagyobb tanítási egységben foglalkozhatnak egy témakörrel, majd jön a szünet és a konszolidáció szakasza. Ez a struktúra elősegíti, hogy mikor újra az adott tárgy kerül előtérbe, akkor éretten, összefüggéseikben láthatják a dolgokat a diákok, és olyan dolgokat is megérthetnek, amiket addig nem. A nap részét képezi még a ritmikus ismétlést igénylő tárgyak tartása, mint a nyelvek, vagy az euritmia, míg a délután a művészeteké és a gyakorlati óráké (Carlgren, 2013). Az iskolai munkában a szülőknek is központi szerepet tulajdonítanak, így a diákokon kívül a szülőket is bevonják az iskolai életbe.

A Waldorf-pedagógia sajátossága továbbá, hogy a diákok nem kapnak osztályzatokat (csak a 11. és 13. osztály között, amit

a felsőoktatás felvételi megkíván). Helyette félévente vagy év végén a pedagógusok személyre szóló írásos értékeléssel látják el őket, amelyben megfogalmazzák a diákok tanulmányi és személyiségi fejlődését. Az első nyolc osztályt egy pedagógus, egy osztálytanító kíséri végig, aki a hagyományos osztályfőnöki feladatain kívül a szaktantárgyak tanítását is ellátja, majd középiskolában egy osztálykísérő segíti a diákok munkáját.

Összefoglalva a Waldorf-iskola pedagógiai programja és tanterve a gyermekek igényeihez, személyes fejlődéséhez és életkoruk sajátosságaihoz illeszkedik. Célja a gyermek önmagához mért fejlődésének elérése, az inspirálás, és a saját belső értékek kibontakoztatásának elősegítése.

Kérdések, előfeltevések

Jelen kutatás célja feltárni a hagyományos és a Waldorf-iskolába járó gyerekek motivációs jellemzőit, fellelni az esetleges különbségeket, valamint összevetni a két csoport iskolai kötődésének jellemzőit. Nincsenek olyan hazai kutatások, amelyek valamilyen szempont alapján objektíven próbálnák megragadni az alternatív pedagógiai módszerek hatását. Számos előítélet és sztereotípa él ezzel szemben az alternatív iskolák eredményességével kapcsolatban. Ezekben a szélsőségesen pozitív elfogultság éppúgy megjelenik, mint a leértékelés, vagy a fenntartások megfogalmazása általában az alternatív pedagógiai eszközökkel és a Waldorf-iskolákkal is. Tanulmányunk nem vállalkozhat arra, hogy minden szempontból összevesse a két intézménytípust, de a motiváció és a kötődés jellemzőinek feltárása és elemzése nyomán elindulhat a tudományos igényű diskurzus a lehetséges különbségekről.

2. táblázat. A vizsgált személyek eloszlása a résztvevő két iskolatípus között az osztály és a nem tekintetében

	Waldorf			Hagyományos			Összesen
	Férfi	Nő	Összesen	Férfi	Nő	Összesen	
7. osztályos	57	44	103	73	93	166	269
10. osztályos	33	48	81	77	79	156	237
Összesen	90	92	184	150	172	322	506

Tekintve, hogy munkánknak nincsenek előzményei a hazai szakirodalomban kutatásunkat feltáró jellegűnek tekintjük. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető összefüggésekre alapozva azonban megfogalmazzunk néhány előfeltevést.

A fő kérdés valójában az, hogy vannak-e markáns különbségek a diákok célorientációjában illetve az iskolához való viszonyában a hagyományos és Waldorf-iskolába járó diákok vizsgált csoportjai között. A szakirodalom alapján feltételezhető, hogy az eltérő oktatási stratégiák más-más motivációs jellemzőket és érzelmi beállítódást eredményeznek (Geen, 1995; Fejes, 2011), ezért feltételezzük a következőket.

(1.) A Waldorf-iskolában tanuló diákok esetében szignifikánsan magasabb értéket kapunk a közelítő-elsajátító célorientáció értékében. Ezt a különbséget egyrészt indokolná a hagyományos oktatási módszerektől eltérő, elsajátítás központú tanítási stratégiák rendszerszerű alkalmazása, másrészt az osztályozás elhagyása (Church és mtsai, 2001; Fejes, 2010, 2013).

(2.) A Waldorfban tanuló diákok iskolai kötődés értéke magasabb lesz, elsősorban az iskola életébe történő jelentősebb bevonás miatt.

(3.) Azok a diákok fognak jobban kötődni az iskolához, akik közelítő-elsajátítási célorientációval rendelkeznek (Pajor, 2013).

MÓDSZEREK

Résztvevők

Kutatásunkban a 7. és a 10. évfolyamos korosztályt vontuk be, négy hagyományos (két általános és két középiskola) és nyolc Waldorf-iskolából¹ összesen 506 gyermek vett részt a vizsgálatban. A minta nemek, korcsoportok és iskolák szerinti megoszlást a 2. táblázatban foglaltuk össze. Az átlagéletkor 15,37 év ($SD = 1,74$) volt, a hetedik osztályosok átlagosan a 13,87. ($SD = 0,59$) életévükben jártak, míg a tizedik osztályosok a 17,08. ($SD = 0,73$) életévükben.

Az iskolákat e-mailben vagy telefonon kerestük fel, ahol az intézményvezetők engedélyét kértük a diákok kutatásban történő részvételéhez. A kutatás anonimitására való tekintettel az iskolaigazgatók engedélye és az osztályfőnökök beleegyezése után kezdődött meg az adatfelvétel. A szülők passzív beleegyező nyilatkozatban kaptak tájékoztatást a kutatás menetéről, céljáról és annak anonim és önkéntes voltáról. A kutatásban való részvételhez az általános iskolákból összesen 14 szülő nem járult hozzá, míg a középiskolákban egy szülő sem küldte vissza a nyilatkozatot. A diákokat az adatfelvétel megkezdése előtt tájékoztattuk a kutatás céljáról és menetéről, valamint arról, hogy a kutatásban

¹ A bevont 8 intézmény a hazai Waldorf-iskolák 20%-ának részvételét jelenti.

való részvétel önkéntes és anonim módon történik. A kitöltésért a vizsgálati személyek semmilyen jutalmat nem kaptak.

Vizsgálati eszközök

A kérdőív három részből állt. Az első részben demográfiai adatokra vonatkozó kérdések szerepeltek (nem, életkor, évfolyam, iskola típusa, szülők legmagasabb iskolai végzettsége). Ezt követte a Pajor (2013) által kifejlesztett 2×2-es Célorientációs Kérdőív, amely 20 tételből áll. Egy öt fokozatú Likert-skálán kell bejelölniük a vizsgálati személyeknek, hogy mennyire tartják jellemzőnek magukra az adott állítást (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző). A kérdőív a célorientáció négy típusát különíti el, amely faktorokhoz 5–5 tétel tartozik, melyeket az értékelés során kell összeadni és átlagolni; fordított tételeket nem tartalmaz. A *közelítő-elsajátító* faktor olyan tételeket tartalmaz, mint „Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértssem”, vagy „Azért tanulok, hogy fejlődjek”. Az *elkerülő-elsajátító* faktor tételei között olyanokat olvashatunk, mint „Kellemetlenül érzem magam, ha nem sikerül valamit megértenem”. A *közelítő-viszonyító* faktor tételei között szerepel például „Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim”, míg az *elkerülő-viszonyító* faktor tételei között például „Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek”. Az eredeti kutatás során három faktor volt azonosítható a kérdőív tételeiből: a közelítő-elsajátító, az elkerülő-elsajátító és a viszonyító célorientáció.

A kérdőív harmadik részében az iskolai kötődést vizsgáló Szabó és Virányi (2011) által kidolgozott mérőeszközt alkalmaztuk. A mérőeszköz 20 tételt tartalmaz, melyek

a kötődés öt területét mérik: *iskolához való viszony* (pl.: „Szerintem az iskola unalmas”), *tantárgyához való viszony* (pl.: „A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom”), *iskolai környezethez való viszony* (pl.: „Általában otthonosan érzem magam az osztályteremben”), *kortársakhoz való viszony* (pl.: „Sok barátom van az iskolában”), és *tanárokhöz való viszony* (pl.: „Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain”). A vizsgálati személyeknek egy 1–4-ig terjedő skálán kell eldöntenie az adott állításokról, hogy mennyire tartják jellemzőnek magukra. A kérdőív fordított tételeket is tartalmaz.

Eljárás

Az adatfelvételre 2017 tavaszán került sor. A diákok a kérdőíveket online és papír alapon tölthették ki, kutatásunkba összesen 115 online és 391 papíralapú kitöltés érkezett. A papíralapú kérdőíveket személyesen, illetve postai úton juttattuk el. A kérdőívek kitöltése minden esetben pedagógusi felügyelet mellett történt (az online kitöltés pedig informatikaóra keretében). A vizsgálatvezető személyes jelenlétének hiánya esetén a pedagógusokat megfelelően tájékoztattuk a kitöltés menetéről és az instrukciókról. A kérdőívek kitöltése átlagosan 25 percet vett igénybe.

EREDMÉNYEK

Az adatok feldolgozását a papír és online kitöltések válaszainak összekapcsolásával kezdtük. Ezen adatokból adatbázist készítettünk az IBM SPSS Statistics 21-es program segítségével, melyben az adatfeldolgozás is történt. Bár felhívtuk a figyelmet a kérdőívek hiánytalan kitöltésére, a papíralapú kérdőívek esetén néhány tétel-

re nem érkezett válasz. A hiányzó értékeket a tételek mediánértékével helyettesítettük.

Az iskolatípusok megbízható összehasonlítása érdekében illesztett mintát hoztunk létre, mely során a két iskolatípusból kikerülő diákokat nem és kor tekintetében illesztettük. A két csoport eredményének elemzése és értelmezése során így összesen 366 diák adatát vettük figyelembe. Elsőként ellenőriztük a papíralapú és az online kitöltés adatait, a kétféle megoldás között az átlagok tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget. Így a továbbiakban a kétféle adatfelvételt az elemzés szempontjából nem szükséges megkülönböztetni.

A motivációs jellemzők vizsgálata

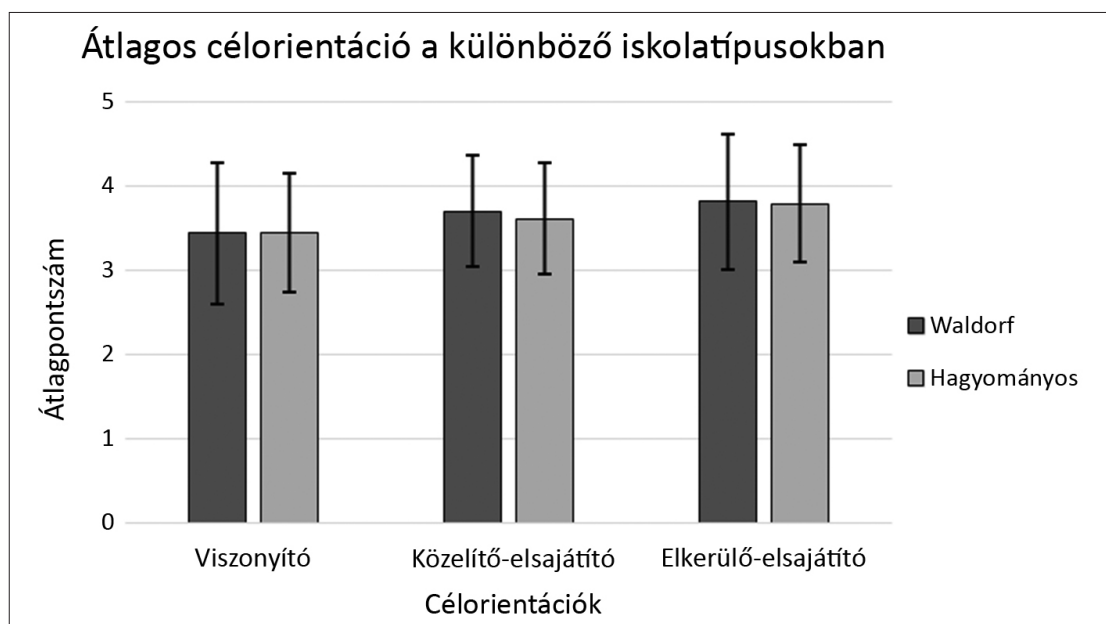
Pajor (2013) a 2×2-es célorientációs kérdőív feldolgozása során magyar mintán három faktort különített el: a közelítő-, és elkerülő-elsajátítási célorientációt, valamint a viszonyító célorientációt, ami nem bontható további két komponensre. Kutatásunk során mintánkban nem csak hagyományos, hanem alternatív oktatásban részt vevő diákok is szerepeltek, aminek következtében 6. és 10. tétel során a „jegy” kifejezést az „értékelés” szóra cseréltük, ezért fontosnak tartottuk a faktorstruktúra megismételhetőségének ellenőrzését. *Direct oblimin* rotálással kiegészítve főkomponens elemzést végeztünk a kutatásunkban szereplő mind az 506 fő adatának figyelembevételével. Az 1,1-nél nagyobb sajátértékű faktorokat figyelembe véve Pajor (2013) kutatásához hasonlóan három faktort különíthettünk el jelen mintán is (a kérdőív tételeinek faktorokban való eloszlását az 1. melléklet mutatja be), amelyek összesen a variancia 49,47%-át magyarázzák.

A főkomponens elemzés során mind a Kaiser–Meyer–Olkin (0,891), mind pedig Bartlett-teszt értéke (*Khi-négyzet* = 3558,11, *df* = 190, *p* < 0,001) a minta főkomponens-elemzésre való alkalmasságát támasztották alá. Pajor (2013) főkomponens-elemzésének eredményétől egy tételben tért el a jelen mintán mutatott felosztás. A „*Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek*” tétel jelen mintán a viszonyító célorientáció struktúrájába tartozott, míg Pajor (2013) eredményei során az elkerülő-elsajátító struktúrába. Az eltérő tétel viszonyító faktorban való benne hagyásával a faktor Cronbach- α értéke 0,845, amely erős belső konzisztenciára utal. Ezért a további elemzésekhez a saját mintán kialakult faktorstruktúrát használjuk. A közelítő-elsajátító faktor esetén a Cronbach- α értéke 0,771, az elkerülő-elsajátító faktor esetén pedig 0,762.

A célorientáció megjelenése a különböző évfolyamokban

Kutatásunkban két jól elkülöníthető életkori csoporttal dolgoztunk. A további vizsgálatok miatt és elméleti szempontból is releváns annak a kérdésnek az eldöntése, hogy a két csoport jelentősen különbözik-e egymástól a motiváció tekintetében. A független mintás t-próba eredménye alapján a két életkori csoport nem mutatott szignifikáns eltérést sem a viszonyító ($t(316,02) = 0,66$, $p = 0,51$), sem a közelítő-elsajátító ($t(364) = 0,02$, $p = 0,84$), sem pedig az elkerülő-elsajátító ($t(364) = -1,36$, $p = 0,17$) célorientáció esetében. Így a további elemzésekben a két korcsoportot egy mintaként kezeltük.

A célorientáció általános jellemzőit első lépésben iskolatípustól függetlenül vizsgáltuk. Arra a kérdésre keresve választ, hogy a háromféle célorientáció hogyan mintázódik, azaz melyik, milyen mértékben jellem-



1. ábra. A célorientációk mértékének átlagos alakulása a különböző iskolatípusokban

zi az adott csoportot. Ennek ellenőrzésére kevert mintás ANOVA-próbát alkalmaztunk a célorientációs faktorok átlagpontszámai alapján. A célorientáció (viszonyító, közelítő-elsajátító, elkerülő-elsajátító) főhatás szignifikáns eredményt mutatott ($F(1,95, 711,99) = 40,98$, $MSE = 0,3$, $p < 0,001$). Az eredmények alapján az általunk vizsgált csoportot leginkább az elkerülő-elsajátítási célorientáció jellemzi ($M = 3,8$; $SD = 0,75$), ezt követi a közelítő-elsajátítási orientáció ($M = 3,65$; $SD = 0,66$), legalacsonyabb értéket pedig a viszonyító orientáció esetén találtunk ($M = 3,44$ ($SD = 0,78$)). A Bonferroni-korrekciónak eredménye azt mutatta, hogy mindhárom célorientáció érték szignifikánsan különbözik a másik két célorientáció értéktől. (A részletes statisztikai eredmények ld. a 2. mellékletben.)

A Waldorfba és hagyományos iskolába járók csoportjainak összevetése
Feltételeztük, hogy (1.) a Waldorf-iskolába járó diákokra jellemzőbb lesz a közelítő-el-

sajátítási célorientáció mint a hagyományos iskolákba járó diákok esetében.

A kevert mintás ANOVA eredménye szerint a CÉLORIENTÁCIÓ és az ISKOLA TÍPUSA (2: Waldorf, hagyományos iskola) között nincs szignifikáns interakció ($F(1,95, 711,99) = 0,65$, $MSE = 0,3$, $p = 0,51$). A két csoport tehát motivációs jellemzőkben nem tér el egymástól. Az értékek hasonlósága az 1. ábrán is egyértelműen látszik.

Az iskolához való kötődés jellemzői és lehetséges eltérései az iskolatípus függvényében

Kutatásunk során feltételeztük, hogy a különböző iskolatípusban tanuló diákok eltérő mértékben kötődnek az iskolához, azaz, hogy a Waldorf-iskola diákjai magasabb értékeket érnek el az iskolai kötődés kérdőívén.

A teljes kérdőív eredményeinek reliabilitása megfelelő volt ($Cronbach-\alpha = 0,87$). A Szabó és Virányi (2011) által kidolgozott kérdőívnek eredetileg öt alskálaja van. Az

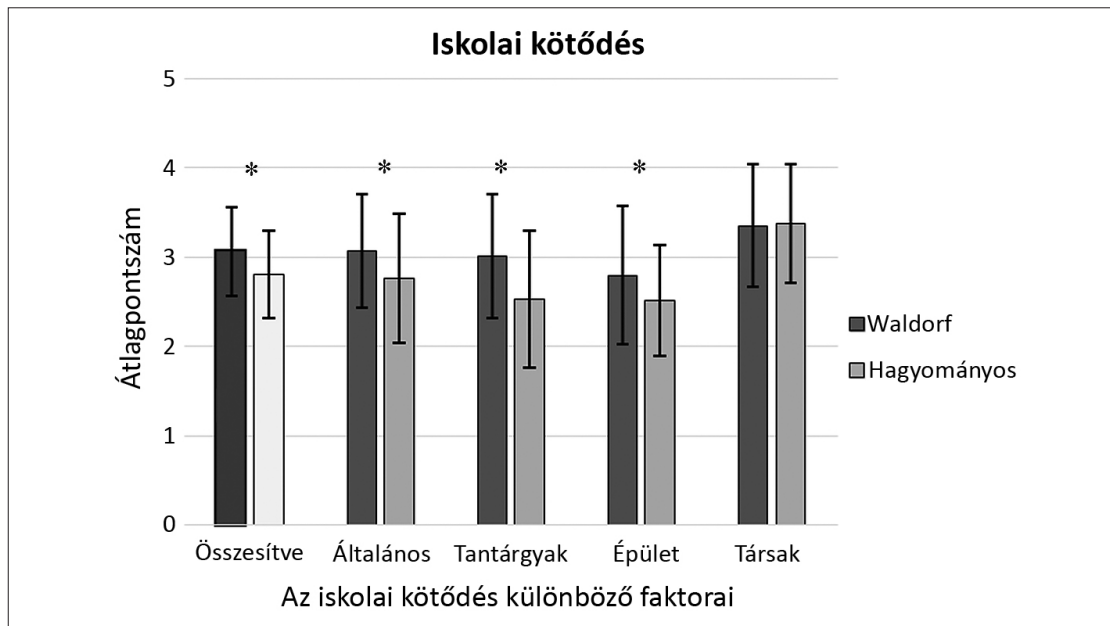
első az általános kötődés ($Cronbach-\alpha = 0,75$), a második a tárgyakhoz való viszony ($Cronbach-\alpha = 0,76$), a harmadik a társakhoz való kötődés ($Cronbach-\alpha = 0,59$), a negyedik az épülethez(helyhez) kötődés ($Cronbach-\alpha = 0,53$), és végül a tanárokkal való kapcsolat, amelyet jelen elemzésből kihagytunk, tekintve, hogy az állítások a tanárookra többes számban utalnak, ami nem illeszkedik a Waldorfban tanuló diákok tapasztalataihoz.

A hipotézisek tesztelésére független mintás t-próbát alkalmaztunk. A két iskolatípus diákjai között szignifikáns eltérést tapasztaltunk az iskolához való kötődés mértékében ($t(363) = 4,82, p < 0,001$), ezen belül az iskolához való általános viszonyban ($t(363) = 4,37, p < 0,001$), valamint a tantárgyakhoz való kötődésben ($t(363) = 6,34, p < 0,001$) és az iskolai környezethez való kötődés mértékében ($t(348,26) = 3,81, p < 0,001$) is. Minden esetben a Waldorf-iskola diákjait jellemezte erősebb kötődési

érték. Ugyanakkor nem láthatunk különbséget a társakhoz ($t(363) = -0,337, p = 0,74$) való kötődés mértékében.

Iskolai kötődés mértékét befolyásoló tényezők

Végül pedig feltételeztük (3.) hogy azok a diákok fognak jobban kötődni az iskolához, akik közelítő-elsajátító célorientációval jellemezhetőek. Az iskolai kötődés és a motivációs jellemzők kapcsolatát lineáris regressziós elemzéssel tártuk fel. Az eljárás során Forward-módszert alkalmaztunk, ahol a függő változó az összesített iskolai kötődés átlagos pontszáma volt, a független változóként pedig a viszonyító, közelítő-elsajátító, és elkerülő-elsajátító célorientációk összpontszámait, valamint az iskola típusa változót állítottuk be. Forward-módszert alkalmazva a modellünk magyarázó ereje a mintán $R^2 = 24,2\%$, a teljes populációban pedig $R^2_{Adj} = 23,8\%$ volt. A kapott



2. ábra. Az iskolához való kötődés és az azon belül megjelenő faktorok mértéke közötti különbségek a Waldorf- és hagyományos iskolák diákjai között

modellünk szignifikáns volt ($F(2, 362) = 57,82$, $MSE = 0,2$, $p < 0,001$), mely összesen két változó bejósoló erejét összegezte: legnagyobb hatással a közelítő-elsajátító célorientáció volt az iskolai kötődés mértékére ($\beta = 0,43$, $t(361) = 9,32$, $p < 0,001$), mely után az iskola típusa következett ($\beta = -0,22$, $t(361) = -4,74$, $p < 0,001$). A lineáris regresszió eredménye szerint az iskolai kötődés mértékét legjobban a közelítő-elsajátító célorientáció jósolja be. Minél inkább jellemezhető valaki a közelítő-elsajátító célorientációval, annál inkább erősíti az iskolai kötődés mértékét. Ezen kívül az iskola típusának is hatása van az iskolai kötődés mértékére, mely alapján a Waldorf-iskola pozitívan, míg a hagyományos oktatási intézmények negatívan befolyásolják az iskolai kötődés mértékét.

MEGVITATÁS

Az iskolai sikeresség és az oktatási módszerek kapcsolata nemcsak a tudományos, de napjainkban már a hétköznapi diskurzus részévé is vált. Az alternatív iskolák megítélése a közvélekedésben erősen sztereotipizált és megosztó. A hagyományos oktatási módszereket pártolók alacsonyabb követelményeket és kevésbé eredményes felkészítést társítanak az alternatívnak nevezett, köztük a Waldorf-iskolák működéséhez. Míg a hagyományos oktatási formák ellenzői pozitív elfogultságot mutatnak az alternatív pedagógiákra épülő iskolák felé, és elítélik a szerintük gyerekekre ártalmas hagyományos módszereket.

Hazánkban nem készültek olyan tudományos igényű feltáró vizsgálatok, amelyek rámutatnának e két álláspont végletességére, és feltárnák a kétféle szemlélet valódi eredményességét, hatását. Jelen tanulmányunkban sem vállalkozhattunk erre a feladatra,

ugyanakkor megtettük az első lépést annak tisztázása felé, hogy a motiváció és az iskolához való viszony vajon összefügg-e az iskola oktatási szemléletével, módszertanával. A két tényező választását a korábbi szakirodalmi eredmények indokolták, miszerint az iskolai kötődés hatással van a tanulmányi teljesítményre (Szabó és Virányi, 2011) és a célorientáció bizonyos elemei is összefüggnek az iskolai eredményességgel (Szabó és mtsai, 2015), ami minden oktatási intézmény célja kell, hogy legyen.

A célorientáció vizsgálata alátámasztotta a korábbi hazai kutatásokban talált tendenciát, miszerint a magyar diákokra az elkerülő-elsajátítási motiváció a legjellemzőbb (Pajor, 2015), amit nagyrészt kulturális hatásokkal magyarázhatunk, miszerint a magyar oktatási rendszer alapvetően értékelésorientált. A diákok viszonylag hamar a jegyek megszerzését helyezik középpontba, amit a tanárok és a szülők is erősen támogatnak. Kutatásunk alapkérdése az volt, hogy vajon a Waldorf-iskolákban – ahol a teljesítmény értékelése alapvetően nem osztályzással, hanem személyre szabott visszajelzéssel történik – másként alakul-e a diákok célorientációja, mint a hagyományos iskolákban tanulóké.

A szakirodalmi adatokra alapozott elvárásainkkal (Church és mtsai, 2001) ellentétben a kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy az elkerülő-elsajátító motiváció értékében nincs különbség a két csoport között. Eredményeink alapján a két iskolatípusra legkevésbé a viszonyító célorientáció volt jellemző, míg mindkét iskolatípusban tanuló diákok magas pontszámot értek el a közelítő, és legmagasabb értékeket az elkerülő-elsajátítási célok terén. Az eredmények tehát nem magyarázhatók az iskolák közötti látható különbségekkel. Feltételezhető, hogy az elsajátítási motivációra,

és azon belül az elkerülő jellegű célorientációra nem csak azok a tényezők vannak hatással, amelyek a két iskolában különböznek, hanem más, tágabb társadalmi hatások is. Ilyen a felvételi rendszer, amely mindkét iskolatípus diákjait érinti. Jóllehet a Waldorfban nem az osztályzás az értékelés legmeghatározóbb eleme, a diákok és szüleik azonban pontosan tudják, hogy a továbbtanulás szempontjából a jegyek lesznek meghatározóak, ami lényegében kerülőúton becsempészi a Waldorf-iskolába is a kudarckerülő szemléletet.

Az eredmények egy másik lehetséges magyarázata, hogy nincs is olyan jelentős különbség a hagyományos és a Waldorf-iskolák pedagógiai gyakorlata között az értékelés és a motiválás terén, mint ahogy azt feltételezik és feltételeztük. Ennek igazolására olyan, a pedagógiai módszereket pontosabban feltáró és figyelembe vevő kutatások lehetnek szükségesek, amelyek segítségével arról is információt kaphatunk, hogy az alternatív iskolákban hogyan valósulnak meg az alternatív pedagógiai alapelvek a gyakorlati oktatás során, hiszen intézmények és pedagógusok között is lehet eltérés abban, hogy milyen mértékben alkalmazzák a waldorfos alapelveket.

Kutatásunk másik fókuszpontját az iskolához való viszony, az iskolai kötődés mértékének és jellemzőinek feltárása jelentette, amely meghatározó mind a jó közérzet, mind a tanulmányi eredmény, mind a deviáns viselkedések megelőzés szempontjából (Blum és mtsai, 2002; Maddox és Prinz, 2003; Szabó és Virányi, 2011) Kutatásunk eredményei ezen a területen az előzetes feltevéseknek megfelelően alakultak. A Waldorf-iskolába járó diákok összességében szignifikánsan erősebben kötődnek iskolájukhoz, mint a mintánkban szereplő hagyományos iskolák diákjai.

Ez a különbség megmutatkozik abban, hogy a waldorfos diákok szívesebben járnak iskolába, míg a hagyományos iskolák diákjai betegség esetén inkább otthon maradnának, és inkább időpocsékolásnak gondolják az iskolát.

Az iskolához való kötődésben megmutató különbség az iskola általános szeretetén kívül megjelenik továbbá az épülethez való kötődésben, amit valószínűleg indokolhat a környezet alakításában való aktív és önkéntes részvételük. A waldorfos iskolai környezetben a diákok munkái díszítik a falakat, a berendezési tárgyak a kényelmet és a barátságos légkört sugallják. A termek egyediek és a diákok az első 8 évben nem kabinetrendszerben tanulnak, azaz a legtöbb időt a saját termükben töltik.

Szintén magasabb értéket kaptunk a tantárgyokhoz való kötődés mértékében is a waldorfos csoport esetében. Ők a legtöbb tantárgyat érdekesnek tartják és több olyan tantárgy van, amit szeretnek, mint amit nem. Amit részben talán az epochalis rendszerű oktatás eredményezhet, tekintve, hogy ha két-három hétig foglalkoznak egy adott tantárggyal, akkor több lehetőség van az elmélyült és a személyre szabottabb tempójú megismerésre, ami talán több sikerélményhez juttatja a diákokat. A hagyományos iskolákban a 45 percenkénti tantárgyváltás komoly szemléletváltást kíván, és jelentős alkalmazkodási készséget is igényel, ami talán nem minden diák számára kedvező.

Az korábbi kutatások az iskolához való kötődés és a motiváció között pozitív kapcsolatot igazoltak (Szabó és mtsai, 2015). A regressziós elemzés eredménye azt mutatta, hogy az iskolai kötődés mértékére leginkább a közelítő-elsajátító célorientáció és az iskola típusa volt hatással. Ez arra utal, hogy az iskolához való viszony javítható, a megfelelő motivációs jellemzők erősítésé-

vel. Így például az elsajátítási erőfeszítéseire adott pozitív visszajelzésekkel (Geen, 1995), a fejlődési *mindset* (Dweck, 2006) kialakításával, vagy olyan tananyag strukturálási módszerrel, amely inkább a megértésére, mint a megjegyzésre ösztönöz (Fejes, 2010).

Kutatásunk során a korábbi elméleti feltevésekkel egybehangzó, és annak ellentmondó eredményeket is kaptunk. Ennek hátterében a kutatás szükségszerű limitációi is állhatnak. Az egyik ilyen a reprezentativitás hiánya. Vizsgálatunkban a hazai Waldorf-iskolák 20%-a vett részt az ország különböző területeiről, ami a megbízhatóság szempontjából még mindig nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor jó részvételi arányt jelent. A hagyományos iskolák részvétele azonban sokkal esetlegesebb. Jóllehet törekedtünk a földrajzi és létszámbeli hasonlóságra a két csoport között, de ez még mindig nem jelenti azt, hogy átfogó képet kaptunk volna a kétféle iskolatípusról mért változók tekintetében. Egy további korlátozó szempont, hogy nem volt lehetőség az iskolai hatásmechanismusok pontosabb megismerésére. Számos változó befolyásolhatja az eredményeket azokon kívül, amelyeket jelen kutatásban kontrollálni tudtunk.

Egy harmadik és nem elhanyagolható szempont, hogy a kérdőíves vizsgálatok során

mindig fennáll a szociális kívánatosságnak való megfelelés lehetősége. Továbbá a motiváció kérdőíves vizsgálatánál felmerül, hogy a tételek megfogalmazásában a szándék és az ok nem mindig külön el, és maguk az állítások is értékelésfókuszúak (Fejes és Víg, 2012). Ezeket a módszertani nehézségeket leginkább a kérdőíves vizsgálatok kvalitatív módszerekkel történő kiegészítése oldhatja meg (Fejes, 2014).

Mindezek figyelembevételével mégis elmondhatjuk, hogy jelen kutatás rámutatott arra, hogy a diákok tanulási motivációjának kedvező elősegítése kiemelkedően fontos, nem csak a megfelelő tanulási stratégiák kialakítása miatt, hanem az iskolához való kötődés mértékének elősegítése érdekében is. Úgy tűnik, hogy bár a Waldorf-iskolás diákok a motivációja nem különbözik jelentősen a hagyományos oktatási módszereket alkalmazó iskolák diákjaiétól, de egyértelmű összefüggést találtunk a diákok iskola iránti attitűdje és az iskolatípus között. Az alternatívnak számító pedagógiai módszerek hagyományos oktatásba való beépítése (ami számos iskolában már megmutatkozik) elősegítheti a tanulók pozitívabb iskolai kötődését, aminek számos kedvező hatása van az iskolai teljesítményre, közérzetre és a tanuláshoz való viszonyra.

SUMMARY

COMPARISON OF TRADITIONAL AND WALDORF'S SCHOOLS STUDENT REGARDING GOAL ORIENTATION AND SCHOOL BONDING

Background and Objectives: The aim of our research was to examine whether there is any difference between students in Waldorf's schools and in traditional schools regarding achievement motivation and school bonding. We hypothesized that as the result of alternative pedagogic methods, students in Waldorf's schools have stronger motivation and stronger school bonding than their counterparts in traditional school context.

Method: The sample (N = 506) included 184 students from Waldorf's schools and 322 students from traditional schools. To measure the achievement motivation, we used Goal Orientation Questionnaire (Pajor et al., 2013) which is suitable for identifying three types of achievement motivation: mastery approach, mastery avoidance and performance. The school bonding of students was explored by the School Attachment Questionnaire (Szabó and Virányi, 2011):

Results: The main result of our study was that the mastery avoidance motivation was the dominant in both groups of pupils. Waldorf's pupils did not differ significantly from the other group regarding goal orientation. However, they showed more intensive emotional attachment to school, school subjects and school environment as well.

Conclusions: The results of our research did not confirm our hypothesis that the students in Waldorf's schools have higher mastery goal orientation and lower performance orientation than pupils in traditional schools. But we found evidence about the effect of Waldorf's pedagogy on school bonding.

Keywords: goal orientation, achievement motivation, school bonding, Waldorf pedagogy

IRODALOM

- AMES, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3). 261–271.
- AMES, C., ARCHER, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3). 260–267.
- BARRON, K. E., HARRACKIEWICZ, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80(5). 706–722.
- BLUM, R. W., MCNEELY, C. A. RINEHART, P. M. (2002): *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Division of General Pediatrics and Adolescent Health, Department of Pediatrics, University of Minnesota, Minneapolis.
- CARLGREN, F. (2013): *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. YELOPRINT, Szombathely.
- CHURCH, M. A., ELLIOT, A. J., GABLE, S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1). 43–54.
- DWECK, C. S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Random House, New York, NY.
- DWECK, C. S., ELLIOTT, E. S. (1983): Achievement motivation. In Hetherington, E. (ed.): *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*. Willey, New York. 643–691.
- ELLIOT, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3). 169–189.
- ELLIOT, A. J., CHURCH, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1). 218–232.

- ELLIOTT, A. J., HARACKIEWICZ, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3). 461–475.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A. (2001): A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3). 501–519.
- ELLIOT, A. J., THRASH, T. M. (2001): Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2). 139–156.
- FEJES, J. B. (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In Vajda Z. (szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- FEJES, J. B. (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1). 25–51.
- FEJES, J. B. (2012): A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. PhD disszertáció. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- FEJES, J. B. (2013): A tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálata a célelmélet alapján felső tagozatos tanulók körében. *Iskolakultúra*, 23(11). 44–57.
- FEJES, J. B. (2014): A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114(2). 115–129.
- FEJES, J. B., VÍGH, T. (2012): A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, 112(1). 93–123.
- GEEN, R. G. (1995): *Human motivation: A social psychological approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co., Pacific Grove.
- HIRSCHI, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- JENKINS, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Journal Research Crime Delinquency*, 34(3). 337–367.
- JOHNSON, M. K., CROSNOW, R. ELDER, G. H., JR. (2001): Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4). 318–340.
- JÓZSA, K., FEJES, J. B. (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- MADDOX, S. J. PRINZ, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1). 31–49.
- PAJOR, G. (2013): Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében. PhD disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR_GABRIELLA_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2018. április 08.)
- PAJOR, G. (2015): „GYORSABBAN, MAGASABBRA, BÁTABBAN” – DE HOGYAN? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. In Kollár K. N. (szerk.): *Iskolapszichológiai Füzetek 34*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 1–74.

- SZABÓ, É., VIRÁNYI, B. (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2). 111–125.
- SZABÓ, É., ZSADÁNYI, Z., SZABÓ HANGYA, L. (2015): Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányfelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10). 5–20.
- WIATROWSKI, M. D., HANSELL, S., MASSEY, C. R. WILSON, D. L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review*, 47(1). 151–160.

MELLÉKELETEK

1. melléklet. A 2×2-es célorientációs kérdőív (Pajor, 2013) jelen kutatás során mutatott faktorstruktúrájának eloszlása

A kérdőív tételei:	Faktorok		
	Viszonyító	Közelítő-elsajátító	Elkerülő-elsajátító
10. El akarom kerülni, hogy rosszabb értékelésem legyenek másokénál.	0,831		
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb értékelést kapjak, mint az osztálytársaim.	0,803		
17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	0,788		
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	0,743		
13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	0,733		
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	0,400		
16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	0,396		
8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.	0,350		
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.		0,788	
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.		0,750	
9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.		0,718	
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.		0,707	
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.		0,517	
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.		0,498	
20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.			0,789

A kérdőív tételei:	Faktorok		
	Viszo-nyító	Közelítő-elsajátító	Elkerülő-elsajátító
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.			0,775
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.			0,768
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.			0,623
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.			0,446
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.		0,316	0,430

2. melléklet. Az egyes célorientáció típusok kevert mintás Anova vizsgálatának Bonferroni-korrektója. Mind a három célorientáció mértéke szignifikánsan különbözik a másik kettőtől.

	Célorientációk	Std. Error	Szignifikanciaszint
Viszonyító	Közelítő-elsajátító	,295	,000
	Elkerülő-elsajátító	,279	,000
Közelítő-elsajátító	Viszonyító	,295	,000
	Elkerülő-elsajátító	,259	,002
Elkerülő-elsajátító	Viszonyító	,279	,000
	Közelítő-elsajátító	,259	,002