

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

**PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA**

vezető: Prof. Dr. Oláh Attila, egyetemi tanár

***Szocializáció és társadalmi folyamatok program***

vezető: Prof. Dr. Hunyady György, egyetemi tanár

**DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ**

**TÉZISEI**

**PAJOR GABRIELLA**

**SERDÜLŐK TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓJA**

**A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET TÜKRÉBEN**

témavezető: Dr. N. Kollár Katalin, habil. egyetemi docens

2013

## 1 TÉMAFELVETÉS

A tanulók iskolához való viszonya mindig is változatos volt a motiváltságukat illetően. Egy részük kevésbé élvezi az órai munkákat és a tanulást, míg mások szívesen és élvezettel vetik bele magukat. Van, aki kötelességtudó tanulóként szorgalmasan elvégzi, amit a tanárai kívánnak, másokat csak a következményektől való félelem visz erre. Vannak tanulók, akik értékrendjének szerves része a tanulás szeretete, az ismeretek megszerzésének vágya, élvezik az iskolai munkát, ha nem is minden percét. Sok diákot viszont a versenyhelyzet vonz, ők nem egyszerűen tanulni akarnak, hanem vágnak arra is, hogy eredményeikben, tanulmányi teljesítményükben tükröződjön a befektetett munka, hogy kiválóak legyenek, kitűnjenek a többi diák közül. Olyanok is vannak, akik a kudarcától tartanak, azért tanulnak, mert el akarják kerülni a gyenge osztályzatokat, a lemaradást, a bukást.

Miért akar az egyik diák tanulni, a másik pedig nem? Miért fontos az egyiknek az eredményesség, a másinak miért nem? Milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulótársak a teljesítménymotivációnak ebben a bonyolult rendszerében?

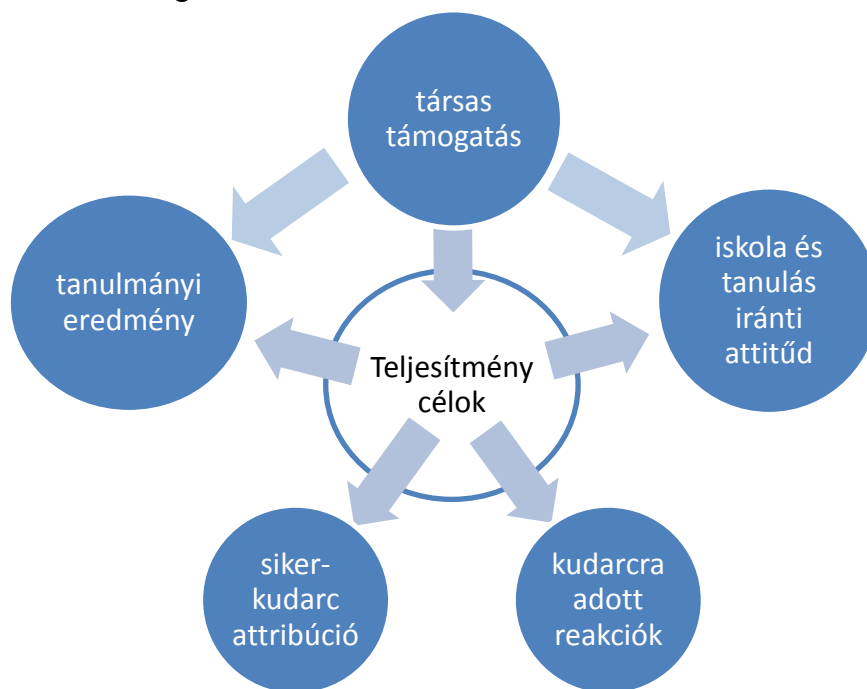
Az első és legfontosabb kérdés persze az, hogy megértsük a teljesítményre irányuló motiváció természetét. A tanulók különböznek vágyaikban, céljaikban, erőfeszítéseikben, a tanulással, tudással kapcsolatos hiedelmeikben, kitartásukban, a sikerekhez, kudarcokhoz, tanuláshoz való hozzáállásukban, ezért bonyolult feladat rendet teremteni és megfelelő elméleti keretet létrehozni a teljesítménymotiváció területén. A tanulók teljesítménymotivációjának megértésén keresztül segíthetünk hatékonyabbá tenni az oktatást. Értekezésünk elsődleges célja ez volt: olyan ismeretekig eljutni, melyek hasznos információkkal szolgálnak a teljesítménymotiváció természetéről és kiindulópontot jelenthetnek egy hosszú távú kutatómunkához, melynek legfőbb célja az iskolában folyó munka hatékonyabbá tétele.

A kutatás megkezdéséhez szükség volt egy olyan elméleti keretre, amely kellően árnyalt, fogalmi világosan definiáltak és a teljesítménymotiváció természetének lényegét ragadja meg. Ezeket az elvárásokat az ún. Célorientációs Elmélet (Achievement Goal Theory) maximálisan kielégíti. Azért is szerencsésnek bizonyult ezt az elméletet választani a kutatás alapelméletéül, mert napjainkban a Célorientációs Elmélet lett a nemzetközi motivációkutatások egyik fő paradigmája, így használatával nemcsak a magyarországi tanulók motivációjáról tudhatunk meg információkat, de ezeket az eredményeket össze is tudjuk vetni a nemzetközi kutatások eredményeivel. Ez utóbbi szempont azért is lényeges, mert hisszük, hogy a motiváció természetét csak a szűkebb és tágabb társas kontextus figyelembevételével érthetjük meg. Mert nyilvánvalóan befolyásolja a tanulók teljesítménymotivációját a közvetlen környezet – a családja, a pedagógusai, az osztálytársai, az osztályban uralkodó légkör, az iskola ethosza –, de meghatározóak lehetnek az adott társadalom teljesítménnyel kapcsolatos elképzelései, hiedelmei, ahhoz való hozzáállása, illetve oktatásrendszerének sajátosságai is.

## 2 A KUTATÁS CÉLJAI

Kutatássorozatunk fő célja a Célorientációs Elmélet (Elliot, 1997) empirikus vizsgálata volt. Az elmélet a nemzetközi kutatások vezető paradigmája az iskolai teljesítménymotiváció területén, következésképpen lehetőséget teremt arra, hogy felzárkózzunk és csatlakozzunk a tudományterület fő áramához a hazai eredményeinkkel. 2008-ban kezdtük el a célelmélet paradigma felhasználásával feltérképezni a magyar serdülők teljesítménymotivációját.

Három egymásra épülő vizsgálatot végeztünk, doktori értekezésünk ezeknek a vizsgálatoknak a bemutatása. Az első, ún. elővizsgálatban a fő cél a *célelmélet paradigma* magyar mintán való értelmezhetőségének, valamint egy saját készítésű *teljesítménymotivációs kérdőív* érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata volt. A teljesítménycélok vizsgálata mellett a teljesítménymotiváció egy másik aspektusának, nevezetesen a *siker-kudarcc attribúciónak* vizsgálatát is megkezdjük, melyet a második és harmadik vizsgálati fázisban – újragondolva, kidolgozottabb formában – folytattunk, Bernard Weiner attribúciós elméletét alapul véve (Weiner, 1979). Vizsgáltuk a teljesítménycélok és a *kudarccra adott reakciók*, az *iskola és tanulás iránti attitűd*, valamint a *tanulmányi eredmények* összefüggéseit is. A fő vizsgálatot, melyet 2011-ben végeztünk, kiegészítettük a *társas támogatottság és teljesítménycélok* összefüggéseinek vizsgálatával. Az 1. ábra szemlélteti a vizsgált változók rendszerét.



1. ábra: A kutatás vizsgált változóinak rendszere

## 3 ELMÉLETI HÁTTÉR: A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET

A Célorientációs Elmélet jelenleg uralkodó paradigmájának megértéséhez a 80-as években formálódó kezdeti elképzelésekre kell visszatekintenünk. Dweck és Leggett (1988) a teljesítménymotiváció társas-kognitív modellje kidolgozásának

kiindulópontjaként a tanulói viselkedés kétféle, a teljesítmény szempontjából kulcsfontosságú mintázatát írják le. Ez két mintázat azt a gyakorlati tapasztalatot értelmezi elméleti szinten, miszerint az azonos képességű tanulók különböző teljesítményt mutatnak kihívást jelentő helyzetekben. A kihívás a szerzők értelmezésében egy olyan helyzet, ahol kudarc után kell teljesíteni. A Dweckék által „tehetetlenek” (helpless) nevezett tanulók szorongással, gyenge teljesítménnyel, motivátlansággal válaszolnak a bizonytalan kimenetű feladathelyzetekre, míg az elsajátítás orientált tanulók intrinzik motivációval, magas teljesítménnyel reagálnak ugyanilyen helyzetben. A szerzők feltették a kérdést, hogy vajon miért válik ketté a hasonló képességekkel rendelkező tanulók teljesítménye olyan helyzetekben, ahol a kimenet bizonytalan. A választ a kérdésekre a célok fogalmának használatával adták meg, melyek keretet adnak az események értelmezéséhez és a rájuk adott reakciókhoz. Iskolai teljesítményhelyzetben kétféle céltípust azonosítottak. Az egyik az ún. viszonyító cél (performance goals) típusa, melynek kitűzése mögött az áll, hogy az egyén a képességeiről kedvező ítéletet akar elérni. A másik az ún. tanulási/elsajátítási cél (learning/mastery goal) típusa, melynek kitűzése háttérben a kompetencia fejlesztésének igénye áll.

A szerzők gondolatmenetének következő lépése annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy vajon miért tűznek ki különböző célokat az egyének ugyanabban a teljesítményhelyzetben. Dweck és Leggett (1988) a válasz kulcsát a *képességre* vonatkozó implicit elméletekben azonosították, melyek befolyásolják az egyén teljesítménymotivációját. A képességekre vonatkozó entitás (entity) elmélet szerint a képesség stabil, megváltoztathatatlan, a növekedés (incremental) elmélet szerint a képesség megváltoztatható, fejleszhető. A szerzők feltételezték, hogy teljesítmény helyzetekben a „tehetetlen” tanulók viszonyító célokat tűznek ki a képességeik *bizonyítására* (lásd: *proving their abilities*), melynek a fő oka az, hogy a képességet megváltoztathatatlanak, stabilnak feltételezik. Ezzel szemben az elsajátítás orientált tanulók tanulási célokat tűznek ki, hogy képességeiket *fejlesszék* (*improving their abilities*), melynek fő oka, hogy a képességekről azt gondolják, változnak, változhatnak. Mi történik feladathelyzetben? Viszonyító célok esetén a mögöttes kérdés a következő: megfelelő-e a képességem a megoldáshoz. Siker esetén nincs probléma, kompetensnek tekinti magát a tanuló. Amennyiben a tanuló kudarcot szenved, a „diagnózis” a gyenge képesség lesz. Tanulási célok esetén a mögöttes kérdés, hogy hogyan tudja a tanuló a leghatékonyabban megoldani a feladatot, vagy a legtöbbet fejlődni a feladatmegoldás során. Kudarc esetén a magyarázat az erőfeszítés hiánya, illetve a nem megfelelő stratégia használata. Dweck és Leggett mindkét implicit elmélet és mindkét teljesítménycél tekintetében azt feltételezték, hogy teljesítmény helyzetekben jellemző kimenetekhez vezetnek. Az entitás elmélete és viszonyító célokkal kapcsolatban a következő maladaptív kimeneteket feltételezték: kitartás hiánya, gyengébb teljesítmény, intrinzik motiváció alacsony szintje, különösen kudarc után. A növekedés elmélettel és elsajátítási célokkal kapcsolatban azonban adaptív kimeneteket feltételezték, úgy, mint magas szintű kitartás, teljesítmény és intrinzik motiváció, kudarchelyzetben is.

A teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek, mivel a viszonyító illetve elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket (lásd Elliot, E. S, Dweck,

C. S., 1988, Stipek, D., Gralinski, J. H., 1996). A legnagyobb ellentmondást a viszonyító célok jelentették, a kutatások leginkább ezen a területen jelezték, hogy a társas-kognitív modell módosításra szorul. Ez az elmélet ugyanis nem tudta magyarázni azt a sokak által feltárt összefüggést, miszerint a viszonyító céloknak vannak pozitív hatásai, különösen, ami a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érinti (Cury és mtsai, 2006). Éppen ezért 1997-ben Elliot és Church bevezették a szakirodalomba a *közelítő* és *elkerülő* motiváció hierarchikus modelljét.

A teljesítménycél elmélettel foglalkozó és azt kutatási paradigmaként használó szakemberek mind az elsajátítási, mind a viszonyító célokat a motiváció appetitív formáinak tekintették. Azonban Elliot és Church (1997) felhívják a figyelmet arra, hogy ez ellentétben áll a teljesítménymotiváció klasszikus elméleteivel (pl. Atkinson, McClelland, Murray), melyek hangsúlyozták, hogy a tevékenység teljesítményhelyzetben a siker elérésére és a kudarc elkerülésére *is* irányulhat. Atkinson (1993) elmélete szerint a motivációkat két fő csoportba lehet sorolni: az egyik csoportba tartoznak azok a motívumok, melyeknek fő célja bizonyos fajta kielégülés maximalizálása, vagyis egyfajta közelítő tendencia jellemzi őket. A másik csoportba tartozó motívumokra elkerülő tendencia jellemző, a fájdalom, a negatív következmények minimalizálása a céljuk. A teljesítmény vonatkozásában a siker elérését célzó motívumot teljesítménymotivációnak, a kudarc elkerülésére irányulót pedig kudarcelkerülő motívumnak nevezte. Elliot és Church, ötvözve a klasszikus teljesítménymotivációs megközelítéseket a teljesítménycélok normatív elméletével, bevezették a közelítő-viszonyító (performance-approach) és elkerülő-viszonyító (performance-avoidance) célok fogalmát és azok megkülönböztetését. A modell igazodik ahhoz az elképzeléshez, mely szerint a célok az absztraktabb motívumok konkrét reprezentációi, mivel a szerzők a teljesítménycélokat két, kompetenciával összefüggő motívum (a kudarcok elkerülésének és a teljesítmény szükségletei) kognitív-dinamikus manifesztációinak tekintik. A szerzők modellje alapján a teljesítménymotívumok nem közvetlenül befolyásolják a kimeneteket, hanem a teljesítménycélok közvetítésével.

A hierarchikus modellből kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkották meg Elliot és Church (1997) a teljesítmény cél elmélet módosított paradigmáját, azaz a *2x2 Célorientációs Elméletet*. A módosított célelmélet paradigmája értelmében (Elliot és Murayama, 2008, Cury és mtsai, 2006) két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycélt azonosíthatunk. A viszonyító-elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy a képességeit minek függvényében definiálja az egyén. Viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni a saját teljesítményét, képességeit. Elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, azaz a személy a saját belső mércéje a mérvadó, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. Az elkerülés-közelítés dimenzió azt reprezentálja, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai. Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarc) elkerülése, vagyis akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai. Következésképpen a

paradigma négyféle teljesítménycélt foglal magában (1. táblázat): közelítő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált kompetencia megszerzése), közelítő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált kompetencia demonstrálása), elkerülő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált inkompetencia elkerülése), elkerülő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése).

	KÖZELÍTŐ	ELKERÜLŐ
ELSAJÁTÍTÁSI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, az önfejlesztés, haladás</li> <li>- <i>intrapersonális standardok</i>: saját magához képest mennyit fejlődött, hogyan teljesített</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cél a félreértelmezés, a helytelen megoldás elkerülése</li> <li>- <i>intrapersonális standardok</i>: a saját maga által kitűzött teljesítményt ne múlja alul</li> </ul>
VISZONYÍTÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cél mások felülmúlása</li> <li>- <i>normatív standardok</i> alkalmazása: legjobb jegy, legjobb pontszám</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cél annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen</li> <li>- <i>normatív standardok</i> alkalmazása: ne a legrosszabb jegy, pontszám</li> </ul>

1. táblázat

A 2x2 (Módosított) Célorientációs Elmélet paradigmája alapján az egyes célorientációk értelmezése

## 4 VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatássorozatban összesen 2003 fő középiskolás tanuló vett részt (elővizsgálat: 531 fő, fővizsgálat: 1076 fő, utóvizsgálat: 396 fő). A tanulók jórészt a 10. és 11. évfolyamokból kerültek ki. A kutatássorozat mindhárom fázisában olyan középiskolákat kerestünk meg, melyek a közoktatás fővonalába tartozónak tekinthetőek, sem szerkezetükben, sem tantervükben nem térnek el a hagyományostól. Hagyományos szerkezet alatt azt értjük, hogy osztálykeretek között, 4, 6, vagy 8 osztályos képzésben tanulnak a diákok. Hagyományos tanterv alatt azt értjük, hogy az iskolák a Nemzeti Alaptantervtől lényegesen nem térnek el, nem számítanak sem az alternatív, sem a reformpedagógiai irányzatokat követő intézmények közé.

## 5 VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

1. Célorientációs Kérdőív: a kutatássorozatban három különböző Célorientációs Kérdőívet használtunk, melyet a szakirodalom alapján magunk dolgoztunk ki. Ezek részletes leírását a disszertáció tartalmazza
2. Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőív (Zétényi, 2002)
3. Siker-Kudarccs Attribúció Kérdőív: saját konstruktum, Weiner (1979) alapján.

4. Két tétel az iskolára és tanulásra vonatkozó attitűdről.
5. Négy tétel a kudarc utáni reakciókról.

## 6 AZ ELŐVIZSGÁLAT CÉLJAI, HIPOTÉZISEI

Az elővizsgálatban elsősorban azt kívántuk megvizsgálni, vajon a Célorientációs Elmélet 2x2-es paradigmájában (Elliot és Church, 1997) leírt célstruktúra azonosítható-e magyarországi serdülők mintáján.

*HIPOTÉZIS: A Célorientációs Kérdőív alkalmas eszköz az iskolai teljesítménymotiváció mérésére. Használatával magyar serdülőkorúak mintáján mérhető a 2x2 Célorientációs Elmélet által meghatározott négyféle célorientáció: közelítő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, elkerülő-viszonyító célorientáció.*

## 7 AZ ELŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

A 2x2 Célorientációs Elmélet (Elliott és Church, 1997) paradigmája alapján a teljesítménymotiváció vizsgálatára alkotott Célorientációs Kérdőívünk megbízhatónak és érvényesnek bizonyult, ugyanakkor az elméletre vonatkozó hipotézisünket—mely szerint *használatával magyar serdülőkorúak mintáján mérhető a Módosított Célorientációs Elmélet által meghatározott négyféle célorientáció: közelítő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, elkerülő-viszonyító célorientáció*—el kell vetnünk. A faktoranalízis megerősítette a négyfaktoros struktúrát, de tartalmát tekintve a négy faktor nem azonosítható az elmélet által meghatározott négy célorientációval. Vizsgálati mintánkon a következő teljesítménycélokat azonosítottuk: viszonyító célorientáció, közelítő-elsajátítási célorientáció, elkerülő-elsajátítási célorientáció, és az általunk eredmény célorientációnak nevezett kategória (utóbbiról részletesebben az utóvizsgálatban olvashatnak).

A leglényegesebb különbség a magyarországi serdülők teljesítménycél struktúrájának és működésének, valamint a nemzetközi szakirodalomban fellelhető vizsgálatok eredményei között, hogy elővizsgálatunk alapján a közelítő- és elkerülő viszonyító célok koncepciói nem különíthetők el fenomenológiai szinten oly mértékben, hogy érdemes legyen azokat külön célként definiálni. Amennyiben az eredmények alapján elvetjük a közelítő-elkerülő dimenzió jelentőségét a viszonyító célorientáció tekintetében, akkor felmerülhet a gondolat, hogy kutatásunk azt a perspektívát támogatja, mely szerint nincs értelme különbséget tenni a viszonyító célok között, mindenképpen gátolják a tanulók hatékony működését. Az iskolai eredményesség kapcsán az eredményeink azt bizonyítják, hogy minél inkább jellemző valakire a viszonyító célorientáció, annál rosszabb tanulmányi átlagot produkál. Az attribúciók tekintetében a legmeggyőzőbb eredményünk az, hogy kudarc esetén minél inkább jellemez valakit a viszonyító célorientáció, annál inkább indokolja kudarcát a képességei hiányával.

Kutatásunk fő vizsgálati szakaszában az elővizsgálat és a szakirodalom alapján a célelmélet paradigmával kapcsolatos felmerült problémákat tovább kívántuk vizsgálni. Ennek első lépéseként módosításokat hajtottunk végre a Célorientációs Kérdőíven. Ennek nyomán a fő változás a kérdőívben a viszonyító célorientációra vonatkozó tételeket

érintette. A változtatásoknak két fő iránya volt. Egyrészt amennyire azt a magyar nyelv engedte, igyekeztük a kérdőív állításait úgy megfogalmazni, hogy azok célokat jelöljenek meg. Ez legkevésbé az elkerülő-elsajátítási célok esetében valósult meg. Másrészt, egyes tételek esetén a jegyekre utalást a teljesítményre utalással cseréltük fel, követve Elliott és Murayama ajánlását egy világosabban definiált, ugyanakkor szűkebben értelmezett paradigma érdekében. A szűkebb definíció értelmében a viszonyító célok esetén a kompetencia megítélése kizárólag a másokhoz viszonyított teljesítmény függvénye, nem pedig jó eredmények megszerzésének, illetve a rosszak elkerülésének függvénye. Ez egyben azt is jelentette, hogy a fő vizsgálati szakaszra félretettük, de nem vetettük el az eredmény célorientáció külön faktorának létjogosultságát. Ennek fő oka az volt, hogy a nemzetközi vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében nem kívántunk kilépni a 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmájának keretei közül. Az elmélet alapvető módosítására tett kísérletünket az utóvizsgálatban hajtottuk végre.

## 8 A FŐ VIZSGÁLAT CÉLJAI, HIPOTÉZISEK

Az elővizsgálat tanulságait figyelembe véve kezdtük meg 2011 őszén a kutatássorozat második fázisát. Két fő változást jelentett ez az elővizsgálathoz képest. Először is egy új kérdéskörrel bővült a kutatás: az előzőek mellett—célorientációk, siker-kudarcc attribúciók, kudarc utáni elvárások, tanulás iránti attitűd—a társas támogatottság teljesítménymotivációra gyakorolt hatását is vizsgáltuk. Másodszer, némileg módosítottuk a mérőeszközeinket.

*HIPOTÉZIS 1: A teljesítménycélok magyar serdülők esetén sajátos mintázatot mutatnak. A 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmájában leírt négyféle célorientáció helyett, háromféle célorientáció azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, viszonyító. Hipotézisünket támogatja Elliot és Murayama (2008) megjegyzése, mely szerint az empirikus vizsgálatok eredményeiben gyakran a közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító skálák között nagyon magasak a korrelációs értékek.*

*HIPOTÉZIS 2: Mivel a viszonyító célorientáció esetén azt várjuk, hogy a közelítő és elkerülő típusai összeolvadnak, ezért a tanulmányi eredményekre nem lesz bejósoló hatással, mivel a viszonyító célorientáció magában foglalja az elkerülő célorientációt is, ami a nemzetközi kutatási eredmények alapján egyértelműen negatív összefüggést mutat a tanulmányi eredményekkel. A Többszörös Célelmélet Perspektíva szemléletmódjából kiindulva azt várjuk, hogy azoknak a tanulóknak lesz legjobb a tanulmányi eredménye, akikre nagyfokú közelítő-elsajátítás orientáció, és kismértékű viszonyító célorientáció jellemző.*

*HIPOTÉZIS 3: Viszonyító célorientáció esetén jellemző, hogy sikereiket külső, kudarcaikat belső kontrollálhatatlan (szerencse, képesség) okoknak tulajdonítják. A közelítő- és elkerülő-elsajátítási célorientációkra egy adaptív attribúciós mintázat jellemző: sikereiket és kudarcaikat is belső tényezőknek, elsősorban az erőfeszítéseknek tulajdonítják.*

*HIPOTÉZIS 4: A közelítő-elsajátítási célok összefüggnek a fenntartott motivációval és kitartással, a viszonyító célok a motiváció elvesztésével, a kitartás hiányával függnek össze.*



**HIPOTÉZIS 5:** *A közelítő-elsajátítási és az elkerülő-elsajátítási célorientációkra jellemző a tanulás iránti pozitív attitűd, lévén mindkettő esetén a kompetenciát a megszerzett tudás jelzi. Az iskola iránti attitűdöt a viszonyító célorientáció esetén meghatározza a társas támogatottság észlelt mértéke. Tehát a viszonyító célorientáció esetén, azok a tanulók szeretnek jobban iskolába járni, akik mind a tanáraik, mind a társaik támogatását élvezik. Elsajátítási célorientáció esetén nincs akkora jelentősége a társas támogatottságnak, mert a tudás és fejlődés vágya motivál a teljesítményre. A vizsgálatban szereplő iskolákban a tanulás és a tudás értéként jelennek meg.*

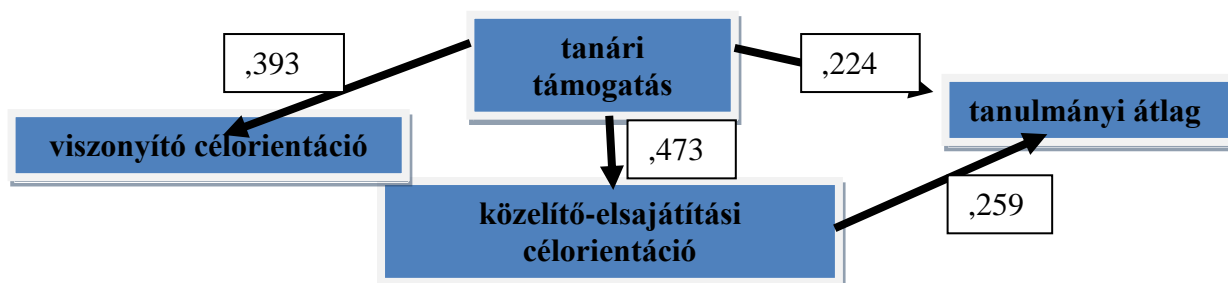
**HIPOTÉZIS 6:** *A társas támogatottság faktorai közül a tanári támogatás jár legszorosabban együtt a teljesítménycélokkal, ez jósolja be legerőteljesebben azokat. Az osztályhoz tartozás és a kortárs támogatás faktorai nem vagy kismértékben jósolják be a célokat.*

**HIPOTÉZIS 7:** *A tanári támogatás észlelt mértéke szoros, közvetlen kapcsolatban van a tanulmányi eredményekkel, emiatt azok a viszonyító célorientációjú diákok akik magasabb tanári támogatást észlelnek, jobban teljesítenek, mint akik kisebb mértékű tanári támogatást észlelnek.*

## 9 A FŐ VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

A fő vizsgálati szakasznak az egyik fontos kérdése az volt, hogy a Célorientációs Kérdőív módosításával—konkrétan a jó eredmények elérésére vonatkozó tételek eltávolításával—hogyan alakul a teljesítménycélok struktúrája. 1. hipotézisünket a faktoranalízis alátámasztotta, serdülők mintáján a teljesítménycélok három típusa azonosítható: viszonyító célok, közelítő-elsajátítási célok, és elkerülő-elsajátítási célok. Az elővizsgálat eredményei a teljesítménycélok kategóriáit tekintve megerősítést nyertek: viszonyító célok esetén nem tekinthetjük külön konstrukciónak a közelítő és elkerülő célokat.

A tanulmányi eredményekkel összefüggésben a legfontosabb eredmény, hogy a közelítő-elsajátítási célok jelzik előre a tanulmányi átlagot, a viszonyító célok esetén a hatás minimális, sőt elenyészik, amint a tanári támogatást, mint magyarázó tényezőt beiktatjuk modellünkbe. A tanulmányi eredmény, a célorientációk és a társas támogatás faktorai között a regresszióelemzések alapján az alábbi összefüggéseket találtuk:



A korrelációs eredmények jelzik a legjobban, hogy a teljesítménycélok nem önmagukban, hanem egymással összefüggésben határozzák meg a tanulmányi eredményeket. Mindhárom célorientációra igaz—még az elkerülő-elsajátítási

célorientációra is—, hogy aki magas értéket ér el a skálán, az jobban teljesít, mint aki nem motivált adott cél irányában. Ez azt jelzi, hogy bármilyen cél kitűzése jobb, mint amikor a tanuló egyáltalán nem motivált. Amikor összehasonlítottuk az egyes célorientációs skálákon különböző értékeket elérő hallgatók csoportjait, már a csoportok tagjainak számából kiderül, hogy a célorientációk erősen együtt mozognak: ha az egyik erőteljesen jellemez valakit, akkor a másik kettő is. A mintában alig található olyan diák, aki az egyik skálán magas, a másik kettőn alacsony, illetve fordított értéket ért volna el. A mindhárom skálán magas értéket elérők lényegesen jobb tanulmányi átlagot értek el, mint a mindhárom skálán alacsony értéket elérők. A regresszióanalízis eredményeiből azonban arra lehet következtetni, hogy alapvetően a közelítő-elsajátítási dimenzióban elért értékek határozzák meg a tanulmányi eredményeket, és az ezen a skálán elért magas érték az, ami az eredményességet biztosítja.

Az attribúciós mintázat a három típusú célorientáció esetén eltérést mutat, ugyanakkor a kölcsönhatások a skálák és az attribúciós tételek között többnyire gyengék. Egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén találtunk majdnem erős összefüggést azzal, hogy a sikereiket a gyakorlásnak köszönhetik, ami megerősíti a 3. hipotézisünket, mely szerint az elsajátítási célorientációkra jellemző a belső, kontrollálható oktulajdonítás siker esetén. A hipotézis azonban kizárólag a közelítő-elsajátítási célorientációra bizonyult igaznak, mert az elkerülő esetén csak a kudarcok belső oktulajdonítása között találtunk gyenge szignifikáns összefüggést. Nagyon lényeges a hatékony tanulás szempontjából, hogy a közelítő-elsajátítási célorientáció és a siker szerencsének, illetve a kudarc feladat nehézségének (külső, kontrollálhatatlan tényezők) való tulajdonítása között negatív kapcsolatot találtunk.

A viszonyító célorientáció és az attribúciós tételek közötti összefüggések, ha szignifikánsak is, gyengék, ugyanakkor egyedül a viszonyító célorientáció és a siker képességeknek való tulajdonítása között mutatható ki kapcsolat. A független mintás t-próba eredményei azt bizonyítják, hogy alapvetően a motivált és nem motivált tanulók között van különbség, és a legnagyobb nyertesei és vesztesei is a közelítő-elsajátítási célorientáción magas illetve alacsony értéket elérő tanulók. A gyenge képességeknek való tulajdonítás pedig az elkerülő-elsajátítási célorientációban magas illetve alacsony értéket elérőket osztja meg. A leginkább azokra jellemző kudarc esetén a gyenge képességeknek való tulajdonítás, akik magasan elkerülő-elsajátítás orientáltak.

A kudarcra adott reakciók, valamint az iskola és tanulás iránti attitűd és a célorientációk összefüggései is azt támasztják alá, hogy a legadaptívabb viselkedéses mintázat a közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző. Ez a célorientáció függ össze a kudarcok után fenntartott motivációval, azaz a fejlődést célként kitűző tanuló képes arra, hogy erőfeszítéseket tegyen a sikertelen vizsga, feladatmegoldás után is. A közelítő-elsajátítási célorientáció határozza meg elsősorban a tanulás és az iskola szeretetét, ugyanakkor a független mintás t-próba is mutatja, hogy a különbség a motivált és nem motivált tanulók között a legmarkánsabb, és a vesztesek megint csak a közelítő-elsajátítási skálán alacsony értéket elérők. A viszonyító célorientáció és a tanári támogatás együttes hatását vizsgálva interakciót fedezhetünk fel. Nincs különbség a viszonyító skálán magas és alacsony értéket elérő tanulók iskola iránti attitűdjében, ha alacsony tanári támogatást észlelnek. Ugyanakkor, ha magas tanári támogatást észlelnek, akkor a viszonyító skálán

magas értéket elérő tanulók jobban szeretnek iskolába járni. A viszonyító célorientációjú tanulók esetén a tanári támogatás nagyobb hatást gyakorol az iskolához való viszonyukra, mint az elsajátítási célorientációjú diákok esetén. A társas támogatás faktorai közül a tanári támogatás az egyetlen, amely markáns hatással van mindhárom célorientációkra, azaz a pedagógus figyelme, pozitív visszajelzései, elismerése fokozza a teljesítménymotivációt.

## 9.1 A 3D CÉLELMÉLET PARADIGMA, AVAGY A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET ÚJRAÉRTELMEZÉSE

Az elővizsgálatot követően úgy döntöttünk, hogy igazodva Elliot és Murayama (2008) paradigma definíciójához, az eredménycélokat—azaz a jó érdemjegyek, magas pontszámok megszerzését célzó teljesítmény célorientációt—kizártuk az elméleti koncepcióból. Ez azonban nem pusztán az elméleti keret redukációjához vezetett, de az elővizsgálat és a fő vizsgálat regressziós eredményeinek összehasonlítása mutatja, hogy a tanulmányi eredmények magyarázatában csökkent a teljesítménycélok prediktív ereje. Míg az elővizsgálatban a teljesítménycélok 4 faktora a variancia 24%-át magyarázta, addig a fő vizsgálatban a teljesítménycélok 3 faktora a variancia 16%-át magyarázta. Következésképpen információt veszítettünk a célelmélet paradigmájának szűkítésével. Emiatt az utóvizsgálat során az elméleti keret újbóli bővítése mellett döntöttünk, és a *3D Célorientációs Elmélet* keretében egy harmadik dimenziót—az **eredmény célorientáció** koncepcióját—építettük be Célorientációs Elmélet 2x2 modelljébe. Az eredeti koncepciót úgy változtattuk meg, hogy a normához viszonyítás és a belső standardokhoz való viszonyítás mellett az abszolút standardokhoz való viszonyítás is megjelenik a célok definíciójában. Konkrétan:

- a közelítő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív kompetencia elérése (másokhoz képest jól teljesíteni),
- a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális kompetencia elérése (saját belső mérce alapján tudás megszerzése, fejlődés),
- az elkerülő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív inkompetencia elkerülése (másokhoz képest nem gyengébben teljesíteni),
- az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális inkompetencia elkerülése (saját standardjai alapján elkerülni a megértés hiányát, a felkészületlenséget)
- a közelítő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált kompetencia elérése (a jó jegy, eredmény megszerzése)
- az elkerülő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése (elkerülni a gyenge eredményt, rossz jegyet)

Az elmélet nem csak abban kínál újat, hogy kiegészíti a teljesítménycélok kategóriáit, hanem elnevezésével arra is utal, hogy a teljesítménycélok nem egymástól függetlenül értelmezendők csupán, hanem minden egyént a teljesítménycélok egy adott mintázata jellemez. Következésképpen minden tanuló minden teljesítménycélal jellemezhető, csak különböző mértékben. A gyakorlat számára ez azt jelenti, hogy akkor érthetjük meg

legjobban egy adott tanuló teljesítménymotivációját, ha azonosítjuk a rá jellemző teljesítmény célstruktúrát.

	KÖZELÍTŐ	ELKERÜLŐ
ELSAJÁTÍTÁSI	- cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, önfejlesztés, haladás, mély megértés	- hangsúly a félreértelmezés elkerülésén - a kritérium a helytelen megoldás elkerülése
	- <i>intrapersonális standardok</i> : saját teljesítmény, tudásszint	
VISZONYÍTÓ	- cél a másik felülmúlása	- hangsúly annak elkerülésén, hogy másoknál gyengébben teljesítsen
	- <i>normatív kritériumok</i> használata: mások teljesítménye	
EREDMÉNY	- cél a jó eredmény, jegy, pontszám megszerzése	- cél a gyenge eredmény, jegy elkerülés
	- <i>abszolút kritériumok</i> használata: jegy, pontszám	

**2. táblázat**  
**A 3D Célorientációs Elmélet teljesítménycél koncepciói**

## 10 AZ UTÓVIZSGÁLAT CÉLJAI, HIPOTÉZISEI

Az utóvizsgálat során a fő célunk az 3D Célorientációs Elmélet érvényességének bizonyítása volt.

**HIPOTÉZIS 1:** *A teljesítménycélok paradigmája kiegészítendő a célok egy harmadik dimenziójával. A viszonyító célok és az elsajátítási célok mellett eredménycélok is azonosíthatóak, melyek esetén a kompetenciát abszolút standardok (pontszám, osztályzat) határozzák meg. A háromféle célorientáció jól mérhető a 3x2 Célorientációs Kérdőívvel.*

**HIPOTÉZIS 2:** *Annak ellenére, hogy a 3x2 Célorientációs Kérdőívet hatféle teljesítménycél mérésére fejlesztettük ki, az előzetes vizsgálatok alapján azt feltételezzük, a magyarországi serdülők esetén ötféle teljesítménycél orientáció azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, viszonyító, közelítő-eredménycél, és elkerülő-eredménycél orientáció.*

## 11 AZ UTÓVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

Az utóvizsgálat legfontosabb céljának azt tekintettük, hogy az 3D Célorientációs Elmélet érvényességét, és a kérdőívünk megbízhatóságát teszteljük. A 3x2 Célorientációs Kérdőív tételeire végzett faktoranalízis megerősítette azt a hipotézisünket, mely szerint van létjogosultsága az eredmény célorientáció paradigmába illesztésének. Az eredmény célorientáció külön faktorként definiálható, ugyanakkor nem különülnek el egymástól a közelítő- és elkerülő-eredmény célorientációra vonatkozó tételek. Ezzel a 2. hipotézisünket el kell vetnünk, mert a magyar serdülők mintáján 4 féle teljesítménycél orientációt azonosítottunk: viszonyító, eredmény, közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási. Ez utóbbit nem állt módunkban további vizsgálatoknak alávetni, mert a 3x2 Célorientációs Kérdőív elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételei skálaként nem állják meg a helyüket, hiszen a négy tételből kettő maradt meg külön faktorként, ezt a két tételt pedig nem találtuk elégségesnek a célorientáció további elemzéséhez. Annak ellenére, hogy kérdőívünk alkalmatlannak bizonyult az elkerülő-elsajátítási célorientáció mérésére, magát a célorientációt különálló konstruktként fogjuk fel, és így illeszthető bele az 3D célelmélet paradigmába.

A paradigmával kapcsolatban egy lényeges kérdés, ami további vizsgálatokat igényel, hogy az eredmény célorientáció és a közelítő-elsajátítási célorientáció milyen változók mentén mutat különbséget. Vizsgálatunk alapján az eredmény célorientáció erősen korrelál a közelítő-elsajátítási célorientációval, mindemellett pedig az attribúciós mintázatukat tekintve számos ponton mutatnak hasonlóságot. Az attribúciós és kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek esetén, a két skálán magas és alacsony értéket elérő tanulók értékei néhány tétel kivételével majdnem azonosak. A célelmélet paradigma szempontjából ezek az eredmények több szempontból is fontos. Ha visszatekintünk az elmélet evolúciójára, és visszatérünk a célok alapkoncepciójához, akkor fel kell idéznünk az elméletalkotók, Dweck és Leggett (1988) feltételezését, miszerint az elsajátítási célok egy olyan motivációs rendszert biztosítanak a tanuló számára, amely az iskolában és a tanulás terén a leghatékonyabb működést biztosítja, mert sikerességet kizárólag az biztosít, ha a tanuló a saját önfejlesztését, a tudása bővítését, a tananyag megértését tűzi ki célul. Tulajdonképpen pedagógiai szempontból azt üzenete az elmélet, hogy a tanárnak az áll érdekében, ha a tudásvágyat, az önfejlesztés iránti vágyat kelti fel, ugyanakkor igyekszik csökkenteni a külvilágra, a külső ösztönzőkre irányuló motivációt: ne akarjon a diák másoknál jobb lenni, ne akarjon mindenáron jó eredményeket elérni. De lehetséges ezt a kettőt ily módon szétválasztani? A kutatásunk alapján a válasz erre egyértelműen nem. A tudásvágy összefonódik a jó eredmények elérésének motívumával. A mintánkban (N=396) nem találtunk olyan tanulót, akire alacsony szintű közelítő-elsajátítási és ezzel együtt magas szintű eredmény célorientáció lett volna jellemző, és csak hét olyan tanulót találtunk, akikre magas közelítő-elsajátítási és ezzel együtt alacsony eredmény célorientáció volt jellemző. Ugyanakkor 55 fő jellemezhető egyszerre magas szintű közelítő-elsajátítási és eredmény célorientációval, és 47 fő egyszerre alacsony szintű közelítő-elsajátítási és eredmény célorientációval. És azok a diákok, akikre egyszerre jellemző a kétféle célorientáció szignifikánsan jobban teljesítenek, mintha csak az egyik vagy a másik jellemezné őket.

A célorientációk és a tanulmányi átlag összefüggéseit vizsgálva, a regressziós elemzések feltárták, hogy a 3D modell jobban magyarázza a célorientáció és a tanulmányi átlag összefüggéseit, mint a 2x2-es modell. Ez a vizsgálati eredmény megerősíti, hogy a teljesítménycélok rendszeréből nem érdemes kihagyni az eredménycélok koncepcióját, mert információt veszítünk. Ráadásul nem csak mennyiségileg, de minőségileg is kevesebb információval szolgál a kétdimenziós paradigma. A fő vizsgálat alapján röviden azt a következtetést vontuk le, hogy mind a tanulmányi eredmények szempontjából, mind attribúciós szempontból adaptívabb a közelítő-elsajátítási célorientáció, tehát akkor motivál jól a pedagógus, ha azt igyekszik elérni, hogy a diákra saját magára, a tudása bővítésére koncentráljon. Az utóvizsgálat eredményei azonban azt sugallják, hogy bár sok szempontból a legkevésbé adaptív, ha a diák motivációját a másokhoz viszonyítás határozza meg, mégis fontos az olyan *külső* ösztönzők rendszere, mint a jegy, vagy a pontszám.

Az utóvizsgálat eredményei megerősítik a fő vizsgálat eredményeit abban, hogy a viszonyító célorientációval összekapcsolódik egy olyan attribúciós mintázat, amely előrevetítheti a sikertelenséget. Whitley és Frieze (1985) független kutatások meta-analíziséből azt a következtetést vonták le, hogy sikeres tanulók nagyobb felelősséget tulajdonítanak a képességeiknek és erőfeszítéseiknek, míg a kevésbé sikeresek hajlamosabbak a feladat nehézségének tulajdonítani, ami a viszonyító célorientációjú tanulók jellemzője. Ráadásul emellett még sikertelenség esetén hajlamosak a kudarcot kontrollálhatatlan okoknak tulajdonítani, ami miatt a magyar mintában azonosított viszonyító célorientációjú tanulók megfeleltethetőek a célelméletek kiindulásakor vizsgált „tehetetlen” diákok kategóriájának. Ezt a gondolatmenetet követve, a „tehetetlen” tanulók, viszonyító célokat tűznek ki a képességeik bizonyítására (ld. *proving their abilities*), melynek a fő oka az, hogy a képességet megváltoztathatatlanak, stabilnak feltételezik. Ehhez társul az az eredmény, hogy a viszonyító célorientáció összefüggést mutat azzal, hogy a tanuló kudarc után újabb kudarcra számít, és elmegy a kedve a tanulástól, szemben a közelítő-elsajátítási és az eredmény célorientációkkal, melyek összekapcsolódnak a megnövekedett erőfeszítésekkel és a sikerben való bizakodásban. Úgy véljük, hogy a kutatások következő fontos állomása az, hogy feltárjuk, vajon a különböző célorientációjú tanulók milyen naiv elméleteket fogalmazznak meg a képességeikről.

## 12 A KUTATÁSSOROZAT LEGFONTOSABB TANULSÁGAI

Kutatássorozatunk fő célja a Célorientációs Elmélet (Elliot és Church, 1997) empirikus vizsgálata volt. Célként tűztük ki, hogy a kutatásunkkal felzárkózzunk és csatlakozzunk a tudományterület fő áramához. Az elmélet empirikus vizsgálatával reményeink szerint megnyitottunk egy új területet a teljesítménymotiváció hazai kutatásában, és távlati célunk, hogy bővítsük a motivációval kapcsolatos tudásunkat a gyakorlat számára.

### 12.1 A TELJESÍTMÉNYCÉLOK STRUKTÚRÁJA

A 2x2 Célorientációs Elmélet négy teljesítménycél típusának a magyar serdülők teljesítménycél struktúrája nem feleltethető meg. A többszöri, a kutatássorozat különböző stádiumaiban történő faktoranalitikus elemzések alapján egyértelműen bebizonyosodott, hogy a viszonyító célok esetén nem tekinthetjük különálló konstruktumnak a közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációkat. A közelítő-elsajátítási célok különálló konstruktumként jelentek meg a vizsgálatokban, az elkerülő-elsajátítási célok azonosítása azonban még megerősítésre vár. Ennek oka az, hogy az utóvizsgálatban—szemben az elő- és fő vizsgálat eredményeivel—két tétel alkotta volna az elkerülő-elsajátítás skálát, melyet így nem tekintettünk valódi skálának, így az elkerülő-elsajátítási célorientációról újabb információkat nem szereztünk. Azért is szükséges az elkerülő-elsajátítási célok további vizsgálata, mert a nemzetközi szakirodalom többnyire negligálja ennek a teljesítménycélnak a vizsgálatát, holott Elliot és Murayama (2008) faktoranalitikus elemzéssel bizonyították annak elkülönülését a többi teljesítménycéltől.

*3D Célorientációs Elméletünkben* megfogalmaztuk az eredmény célok különálló konstruktumként való beillesztését a teljesítménycélok rendszerébe, és vizsgálataink megerősítették a bővítés létjogosultságát. A vizsgálatok azt is feltárták, hogy az eredmény célok esetén sem lehet különálló célorientációknak tekinteni a közelítő és elkerülő típusokat. Következésképpen a magyar tanulók mintáján a teljesítménycélok következő struktúráját lehet azonosítani:

CÉLORIENTÁCIÓK FAJTÁI	JELLEMZŐIK
<b>Viszonyító célorientáció</b>	a tanuló kompetenciáját a társakhoz viszonyított teljesítmény határozza meg
<b>Eredmény célorientáció</b>	a tanuló kompetenciáját olyan objektív mutatók határozzák meg, mint a jegyek, pontszámok, céljait is ezek mentén tűzi ki
<b>Közelítő-elsajátítási célorientáció</b>	a tanuló kompetenciáját a tudása bővítése, a saját fejlődésének vélt mértéke határozza meg
<b>Elkerülő-elsajátítási célorientáció</b>	a tanuló kompetenciáját a hibák elkerülése, a nem megfelelően teljesített feladatok elkerülése határozza meg

Vizsgálatainkkal azt is bebizonyítottuk, hogy ez a célstruktúra egymással kölcsönhatásban lévő célok rendszere. A Többszörös Cél Perspektívát (Barron és Harackiewicz, 2001) támogató eredményeink azt mutatják, hogy a célok együttesen befolyásolják a tanulók viselkedését, vannak célok, melyek együttes magas szintje jelzi előre a legmagasabb tanulmányi átlagot, mely az iskolarendszerünkben jelenleg a legfontosabb kimeneti mutató. Az a tanuló, akit egyszerre jellemez magas közelítő-elsajátítási és magas eredmény célorientáció jobb tanulmányi átlagot produkál, mint akit csak az egyik vagy csak a másik magas szintje jellemez. Ugyanakkor a vizsgálatok azt is megmutatták, hogy mind a tanulmányi eredményeket, mind az iskola és tanulás iránti attitűdöt egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció jósolja be, vagyis ha a diákban nincs meg a tudásvágy, az önfejlesztés mint motívum, akkor a siker már bizonytalanná válik, sokkal inkább múlik olyan külső tényezőkön, mint a tanárok támogatása, vagy az elvárások szintje.

Vizsgálati eredményeink—ezek közül is elsősorban azok az adatok, melyek a teljesítménycélok különböző kombinációinak megoszlását mutatják a vizsgált mintán—alapján meggyőződésünk, hogy értelmetlen a teljesítménycélokat egymástól és kontextustól függetlenül vizsgálni. Annak ellenére, hogy a nemzetközi szakirodalom rengeteg összefüggést feltárt elsősorban az egyes teljesítménycélok hatásainak tekintetében, egy új kontextusban—jelen esetben a magyar társadalmi- kulturális-oktatási rendszerben— vizsgálva ezeknek az eredményeknek egy része értelmezhetetlenné válik. Ugyanakkor nem lehetséges a tanulókat pusztán egy teljesítménycél kategóriába illeszteni, mert minden teljesítménycél egyszerre, de különböző módokon szabályozza a viselkedést, irányítja a gondolkodást. Az egyes tanulókat egy teljesítménycél *profillal* jellemezhetjük, amely azt mutatja meg, hogy az egyes céltípusok milyen mértékben jellemzik őt. Amennyiben feltártuk, hogy az egyes teljesítménycélok milyen folyamatokra és kimeneti változókra hatnak, a következő feladat szükségszerűen az kell, legyen, hogy a célok együttes jelenléte a hatásrendszert miként befolyásolja.

A jövőbeni kutatások egyik legfontosabb feladatának tartjuk, hogy választ keressen arra a kérdésre, hogy a különböző iskolai környezetek—iskolák, közösségek, ahol nagyon erőteljesen jelen van a versengés; vagy ahol az egyén fejlődési ütemét hangsúlyozzák; ahol a tanulás, tudás alapvetően fontos értéket képvisel, vagy ahol szükséges rosszként tekintenek rá a tanulók—milyen célstruktúrát alakítanak ki. Mintánkban szinte kizárólag gimnáziumi tanulók vettek részt, és Magyarországon a gimnáziumokban jellemzően érték és norma a tanulás. Ez egyben korlátozza is eredményeink általánosíthatóságát, hiszen ezektől a diákoktól a környezet—mind az iskola, mind a család—elvárja a jó teljesítményt, éppen ezért a teljesítményre irányuló motivációjuk erős. Elengedhetetlen annak vizsgálata, hogy kutatásunkban feltárt célstruktúra különbözik-e a tanulás iránt kevésbé elkötelezett, a tanulást értéknek nem tekintő tanulók körében.



## 13 IRODALOM

- BARRON, K. E., HARRACKIEWICZ, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80, 5. 706-722.
- CURY, F., ELLIOT, A. J., DA FONSECA, D., MOLLER, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 4. 666-679.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2. 256-273.
- ELLIOTT, E. S., DWECK, C. S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1. 5-12.
- ELLIOT, A. J., CHURCH, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72. 218-232.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A., GABLE, S. (1999): Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3. 549-563.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K. (2008): On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 3. 613-628.
- STIPEK, D., GRALINSKI, J. H. (1996): Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3. 397-407.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1. 3-25.
- WHITLEY, B. E., FRIEZE, I. H. (1985): Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 5. 608-616.
- ZÉTÉNYI, Á. (2002): A tanulási eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálata. PhD disszertáció. ELTE. Budapest.