

**Molnár Adrienn – Péter-Szarka Szilvia**

## A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében\*

*Napjainkban a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának egyik népszerű területe (pl.: D’Lima, Winsler és Kitsantas, 2014; Meissel és Rubie-Davies, 2016), bár hazánkban nem tartozik a motiváció kutatásának vezető irányvonalába. A célorientációs megközelítés szerint a személy saját maga definiálja a sikeressége kritériumait, a siker vagy sikertelenség okait egyéni magyarázattal látja el, így nagy egyéni különbségek lehetnek abban, hogy ki mit próbál elérni, milyen (tanulási) célokat fogalmaz meg maga számára. Kutatásunkban a célorientációkat, illetve ezek iskolai énhatékonysággal és aspirációkkal való kapcsolatát vizsgáltuk 10–11. osztályos tanulók körében (N=187), valamint a különböző célorientációk hatását a tanulmányi eredményekre a 2 × 2-es célorientációs elmélet alapján. Az eredmények alapján a célorientációk közül a viszonyító célorientációnak volt a legnagyobb hatása a tanulmányi eredményre ( $r = 0,257$ ,  $p < 0,001$ ), bár ez a kapcsolat nem volt túl erős. A célorientáció minden faktora szoros kapcsolatban állt az iskolai énhatékonysággal, az elsajátítási célorientációk az intrinzik célokkal, a viszonyító célorientáció pedig az extrinzik célokkal mutatott szorosabb együttjárást. Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a célorientációk fontos szerepet játszanak a tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény alakulásában, így a célok, célorientációk gyakorlatban való megjelenése a tanulók motiválásának új lehetőségeire hívják fel a figyelmet.*

### Bevezetés

**A** tanulási motiváció irodalma alapvetően arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért tanulunk. Ez első hallásra talán könnyű kérdésnek tűnik, de a tanulási motiváció egy olyan elméleti konstrukció, aminek nagyon sok összetevője van, ezért igen nehéz meghatározni, és nincs is egy széles körben elfogadott definíciója (Fejes, 2010). Számos szerző viszont a következő általános meghatározást alkalmazza: a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat (Roseman, 2008). A tanulási motivációban szerepet játszhat többek között a saját képes-

\* Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

ségeink megítélése, a különböző tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, a megélt sikereink és kudarcaink, valamint ezek okainak megítélése, befolyásolhatják a tanuláshoz kapcsolódó hosszabb és rövidebb célok, a családi és az iskolai környezet, a kulturális közeg. A tanulási motiváció igen érzékeny a környezeti hatásokra, az azzal való kölcsönhatásban dinamikusan változik, így a pedagógiai gyakorlat szempontjából különös jelentősége lehet a motiváció alakulásának, megértésének.

Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb területe a célorientációs elmélet. Széles elfogadottsága és alkalmazása miatt talán a legtöbb eredményt felvonultató területe a tanulási motiváció kutatásának, azonban Magyarországon nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé.

### Célorientációkról általánosan

Pintrich (2000a) szerint teljesítménykontextusban, vagyis a tanulási motivációban felmerülő célokkal kapcsolatban három nézőpont alakult ki. Az egyik a *feladatspecifikus* nézőpont (pl. Locke és Latham célkitűzés-elmélete), ami az egyén céljait egy konkrét feladat, probléma kapcsán vizsgálja. Itt a célok egy olyan kritérium szerepét töltik be, amihez

*A célorientációs elméleteknél nem arra kerül a hangsúly, hogy az egyén mit akar elérni a feladatok elvégzése során, hanem az kerül a fókuszba, hogy miért és hogyan vesz rész az adott feladatban. A célorientációs elméletben a célok a közeljövőre vonatkozó, rövid távú célok közé sorolhatóak, de a rövid és a hosszútávú célokat nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, szoros kapcsolatban állnak egymással... A célorientációs elmélet egyik alapgondolata, hogy az egyén saját maga ad magyarázatot, saját maga definiálja azt, hogy számára mit jelent a sikeresség, valamint mik a sikeresség/sikertelenség okai.*

viszonyítja az egyén a teljesítményét, de a célválasztás okáról nem tudunk meg többet az elméletből. A *tartalmi szempontú* megközelítés általánosabb értelemben tanulmányozza a célokat (Fejes, 2011), az okokat is figyelembe veszi, törekszik a viselkedést előidéző okok feltárására (pl. Ford céltaxonomiája, Wentzel által kutatott szociális célok). A harmadik a *célorientációs nézőpont*, amit tartalmi és a feladatspecifikus nézőpont közé lehet elhelyezni. A célorientációkat csak teljesítményhelyzetben lehet értelmezni (pl. munkában, oktatásban, sportban), az egyén szándékai és a viszonyítási kritériumai is megtalálhatóak benne, de nem tartalmazza a konkrét elérni kívánt eredményt. A célorientációs elméleteknél nem arra kerül a hangsúly, hogy az egyén mit akar elérni a feladatok elvégzése során, hanem az kerül a fókuszba, hogy miért és hogyan vesz rész az adott feladatban. A célorientációs elméletben a célok a közeljövőre vonatkozó, rövid távú célok közé sorolhatóak, de a rövid és a hosszútávú célokat nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, szoros

kapcsolatban állnak egymással, például egy adott osztályzat megszerzése része annak a hosszútávú célnak, hogy az egyén bekerüljön egy felsőoktatási intézménybe (Fejes, 2011). A célorientációs elmélet egyik alapgondolata, hogy az egyén saját maga ad magyarázatot, saját maga definiálja azt, hogy számára mit jelent a sikeresség, valamint mik a sikeresség/sikertelenség okai (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014).

A célorientációs elmélettel foglalkozó kutatók között nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy mennyire tekintik a célorientációkat stabil személyiségjellemzőnek. Egy részük kiemeli a kontextus szerepét, és úgy tekint a célorientációkra, hogy azok az egyes

situációkban jelentős eltérést mutathatnak ugyanannál a személynél (pl. *Ames*, 1992). Mások viszont az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, és a környezettől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként értelmezik a célorientációkat (pl. *Dweck és Leggett*, 1988). Ebből kifolyólag a célorientációk feltérképezésére létrehozott kérdőívek egy része általában, az iskolai tanulási egészére vonatkoztatva méri fel, a másik része pedig egy bizonyos szituációra – egy tantárgyra vagy kurzusra – vonatkoztatva vizsgálja a célorientációkat (*Fejes*, 2015). Az, hogy a kutatásban melyik megközelítést érdemes használni, függ a kutatás céljától. Jelen kutatásunkban az általánosabb, személyiségorientált megközelítést alkalmaztuk, mivel elsősorban az egyéni, belső jellemzők mentén kívántuk feltárni a motiváció célokkal kapcsolatos aspektusait, ugyanakkor a jövőben mindenképp érdemes kiegészíteni a vizsgálatot a dinamikusabb környezeti tényezőkkel is.

### Célorientációs elmélet

A célorientációs elmélet jelenleg uralkodó paradigmájának a megértéshez a 80-as évek elképzeléseire kell visszatekintenünk, ugyanis ebben az időben dolgozta ki *Dweck és Leggett* (1988) a teljesítménymotiváció társas kognitív modelljét. A szerzők kétféle céltípust azonosítottak teljesítményhelyzetben: elsajátítási és viszonyító célokat. Az elsajátítási célokat követő diákokra jellemző a kompetencia fejlesztésének az igénye, a saját belső standardjaihoz viszonyítva akarnak jobbak lenni, fejlődni. Olyan tanulási célokat tűznek ki, aminek révén a leginkább fejleszthetik a képességüket, mivel a képességekről úgy gondolják, hogy változtatható. Ha kudarc éri őket, akkor azt az erőfeszítésüknek a hiányával magyarázzák. A viszonyító célokra jellemző, hogy az egyén a képességeit másokhoz hasonlítja, másokhoz viszonyítva akar a képességeiről kedvező ítéletet kapni. Bizonyítani, demonstrálni akarják a képességeiket, hiszen úgy gondolják, hogy azon nem tudnak változtatni. Általában kerülnek az olyan helyzeteket, ahol az inkompetenciára fény derülhet, kudarchelyzetet pedig a képességeik hiányával magyarázzák.

A társas kognitív modell dichotóm szemlélete az elsajátítási célokat tekintette kedvezőnek, a viszonyító célokhoz pedig maladaptív kimeneteket párosított, azonban a teljesítménycélokkal végzett empirikus kutatások inkonzisztens eredményeket mutattak a viszonyító célokkal kapcsolatban. Egyes vizsgálatok rámutattak, hogy a viszonyító céloknak is lehet pozitív hatásuk is például azéremjegyekkel vagy pontszámokkal kifejezhető eredményességgel kapcsolatban (pl. *Cury, Elliott, Fonseca és Moller*, 2006). Mivel a modell elméleti keretei nem magyarázzák meg ezt a jelenséget, így az bővítésre szorult (*Pajor*, 2013).

*Elliott és Church* (1997) hívták fel a figyelmet arra, hogy a fentebb említett megközelítések nem veszik figyelembe a motiváció klasszikus elméleteit (pl. *Atkinson, McClelland*), melyek hangsúlyozzák, hogy teljesítményhelyzetben a tevékenység irányulhat a kudarc elkerülésére és a siker elérésére is. A viszonyító célorientációt tovább bontották közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célra, így a dichotóm elméletet hármas megközelítés váltotta fel, amit a motiváció hierarchikus modelljének nevezünk (*Pajor*, 2015).

*Elliott és Church* (1997) a hierarchikus modellt finomítva és kibővítve alkották meg a 2×2-es Célorientációs Elmélet, amiben már az elsajátítási célokat is felosztották közelítő-elkerülő dimenzió mentén. A két dimenzió mentén négy teljesítménycél azonosítottak (közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célorientáció). A 2×2-es felosztás helytállóságát később több empirikus kutatás is alátámasztotta (*Moller és Elliot*, 2006; *Baranik, Bynum, Stanly és Lance*, 2010). A közelítő célorientációk esetén az általános cél a pozitív kimenetek elérése, az elkerülő célok esetén az egyén a negatív kimenetek, a kudarc kerülésére törekszik. A viszonyító-elsajátítási dimenzió leírja, hogy az egyén minek a függvényében határozza meg a teljesítményét. Az elsajátítási célokra jellemző a teljesítmény interperszonális standardok mentén való ér-

1. táblázat. A 2×2 (Módosított) Célorientációs Elmélet paradigmája alapján az egyes célorientációk értelmezése (Pajor, 2015, 15. o.)

	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 alkalmazása</i>: 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 alkalmazása</i>: a legrosszabb jegy, pontszám elkerülése</li> </ul>

tékelése, itt a belső mérce a meghatározó. A viszonyító céloknál pedig a társas környezethez hasonlóan értékelik teljesítményét, másokhoz képest tudják értelmezni az adott kimeneteket (Pajor, 2015). Trash és Elliot (2001) szerint az elsajátítási és a viszonyító cél a viselkedés irányának a magyarázatát adja, a közelítő-elkerülő dimenzió elsősorban a befektetett energiamentiségét határozza meg azáltal, hogy a lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatívra az elkerülésére koncentrálnak. Így létrejött négyféle célorientációt az 1. táblázat mutatja be részletesebben.

### Célorientációs kutatások

Célorientációkkal kapcsolatban sokféle kutatást folytattak, legfőképpen az oktatás területéről. Harackiewicz és munkatársai (2000) vizsgálatukban a célorientációk hosszú távú hatásait mérték fel egyetemi hallgatók körében. Rövid távú hatásként azt találták, hogy az elsajátítási célorientációval rendelkezők nagyobb érdeklődést mutattak, de a közelítő- viszonyító célorientációval rendelkezők jobb jegyeket szereztek, ezek a hatások pedig hosszútávon is fennmaradtak. Egy hasonló jellegű kutatásban (Harackiewicz, Tauer, Barron és Elliot, 2002) főiskolások sikerességét próbálták bejósolni, melynek eredményei az előző vizsgálathoz hasonlóan alakultak: az elsajátítási célorientáció az érdeklődés kialakításáért, valamint fenntartásáért volt felelős, a tanulmányi eredményekre nem gyakorolt hatást, míg a közelítő- viszonyító célorientáció a tanulmányi eredményekkel állt kapcsolatban.

A jövőbeli célok és a célorientációk közötti kapcsolatot Lee és munkatársai (2010) középiskolások körében vizsgálták, de a célorientációk közül csak a közelítő dimenziót mérték fel. Az intrinzik célok (pl. család és társadalom orientált célok) sokkal erősebb összefüggésben voltak a közelítő-elsajátítási célokkal, mint a közelítő- viszonyító célorientációkkal, míg az extrinzik célok (hírnév és gazdagság) a közelítő- viszonyító célorientációval mutattak szorosabb összefüggést. Mérsékelt pozitív korreláció állt fent a két célorientáció között, ami arra utal, hogy ezek nem egymást kizáró konstrukciók.

Az elsajátító célorientációnak az adaptív hatásait nem vitatja a szakma, azonban 2×2-es paradigma megjelenés lehetővé tette a viszonyító céloknak az árnyaltabb vizsgálatát is (Pajor, 2013). Barron és Harackiewicz (2001) az elsajátító célorientáció pozitív hatásainak egyoldalú kiemelése helyett a többszörös célperspektívát javasolják, amely szerint mind az elsajátítási, mind a viszonyító célok részt vesznek a viselkedés irányításában, és így kapjuk meg az optimális célmintázatot. Arról azonban nem adnak egyértelmű meghatározást, hogy ezek a célok miként kombinálódnak. Pintrich (2000b) szerint a különféle célok egyszerre jellemzik a tanulókat, csak más-más mértékben. A legadaptívabb kombináció a többszörös célperspektíva szempontjából, ha egyszerre jellemzi a diákokat magas elsajátítási és magas szintű közelítő- viszonyító célorientáció.

Magyar kutatók közül Fejes József Balázs (2015) az általános iskola felső tagozatában végzett vizsgálatokat, aminek eredményeképpen kifejlesztette a tanulói célokat és az osztálytermi környezetet mérő kérdőívet. Az ő kutatásai nem általánosságban mérik a célorientációkat, hanem a matematika tantárgyra fókuszálnak, ezen belül kiemelve a tárgyhozkapcsolódó célstruktúrákat. Vizsgálatai szerint a tanulmányi eredményekkel a közelítő-elsajátítási célok vannak a legerősebb kapcsolatban, de a közelítő-viszonyító célok is pozitívan hatnak az érdemjegyekre.

Pajor Gabriellának (2013) nem sikerült a magyar serdülő mintán a 2×2-es célorientációs paradigmát teljes mértékben igazolni. A viszonyító célorientációk egy faktorba olvadtak össze, így serdülők mintáján csak a teljesítménycélok három mintázata azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási és viszonyító célok. Eredményei szerint a serdülők tanulmányi átlagát a közelítő elsajátítási célok jelzik leginkább előre, a viszonyító célok esetén minimális hatás volt tapasztalható. A közelítő elsajátítási célorientációra jellemző volt még, hogy az ezzel jellemezhető egyének a sikereket inkább a gyakorlásnak tulajdonították, valamint jellemző volt a belső, kontrollálható oktatás, valamint az iskola és a tanulás iránti pozitív attitűd. Rámutatott a kutatás arra is, hogy a célorientációk nem egymás kizárói, hiszen bármilyen célkitűzés jobb, mintha a tanuló egyáltalán nem lenne motivált. A tanulókat nem csupán egyetlen célorientációs kategóriába lehet helyezni, hiszen minden teljesítménycél irányítja a viselkedést, csak különböző mértékben. Ezért inkább teljesítménycél-profil lehetne leírni, ami megmutatja, hogy az egyes célok milyen mértékben jellemzik a tanulókat.

Szabó és munkatársai (2015) középiskolásokkal végzett kutatásaiban is a közelítő-elsajátítási célorientációval korrelált a legszorosabban az iskolai teljesítmény, valamint megerősítést nyert az a jelenség, amit Pajor (2013) is leírt: a motiváció három eleme együtt mozog, akire az egyik célorientáció jellemző, magas értékeket ért el a többiben is, ugyanez igaz az alacsony értékekre is. A kutatás további eredményei alapján megállapítható, hogy az iskolai kötődésre a közelítő-elsajátítási célorientáció volt a legnagyobb hatással (Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015)

### *Célorientációk és a tanulmányi teljesítmény*

Az osztályzatok és a célorientációk közötti kapcsolat nem egyértelmű, különböző eredmények születettek a szakirodalomban, ahogyan a fentebb bemutatott kutatásokból is láthatjuk. A várakozások ellenére sokszor nem találnak kapcsolatot az elsajátítási célorientáció és a jegyek között. Ennek a lehetséges okaként az értékelési gyakorlat jellegét, elsősorban a feleletválasztós tesztek használatát említik, illetve az értékeléshez alkalmazott viszonyítási pontok problémáját (Fejes, 2015). További feltevés az, hogy a magas elsajátítási célorientációval rendelkező diákok számára kevésbé fontosak az érdemjegyek. Senko és Miles (2008) kutatásukban egy további magyarázati lehetőséget vetnek fel. Felsőoktatásban tanuló diákokkal végzett vizsgálataik alapján azt a következtetést vonták le, hogy az elsajátítási célt követő tanulók erősen érdeklődnek a tananyag iránt, ezért hajlamosak csak a számukra érdekes részeket megtanulni, így akaratlanul is rontják a teljesítményüket.

Magyar kutatások esetében többnyire a közelítő-elsajátítási célorientációnak van a legnagyobb hatása a tanulmányi eredményességre (Pajor, 2013; Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015), míg külföldi kutatásoknál általában a közelítő-viszonyító célorientáció áll pozitív kapcsolatban a tanulmányi eredményekkel, főleg a felsőoktatásban tanulók esetében (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). Ezzel ellentétben D'Lima, Winsler és Kitsantas (2014) főiskolás hallgatókkal végzett kutatásukban közelítő célorientáció gyakorolt pozitív hatást a jegyekre, a viszonyító célorientációnak pedig negatív hatása volt. Az elkerülő-viszonyító célnál egyértelműbb a helyzet, ezt a célt követő diákoknál gyengébbek az osztályzatok (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001).



### *Az éhatékonyság kapcsolata a célorientációkkal és a teljesítménnyel*

A célorientációs elméletek alapjául szolgáló társas-kognitív modell és Bandura (1994) éhatékonyság-elmélete hasonló feltételezésen alapulnak. Mindkét elmélet abból indul ki, hogy az egyén rendelkezik tudással és elképzeléssel a saját képességeiről és azok hatékonyságáról, ami hatással van a teljesítményére is. Az észlelt éhatékonyságon az emberek saját képességeikről alkotott véleményét értjük, arra vonatkozóan, hogy egy adott teljesítményszintet eltudnak-e érni. Ezek az éhatékonysági vélekedések befolyással vannak arra, ahogyan az emberek hogyan gondolkodnak, motiválják magukat és viselkednek különböző szituációkban (Bandura, 1994). Az éhatékonyság több módon is szerepet játszik a célkitűzésben. Akik magas éhatékonysággal rendelkeznek, elkötelezettebbek a céljaikkal kapcsolatban, jobb stratégiákat használnak a céljaik elérésére, valamint kedvezőbben reagálnak a negatív visszajelzésre, mint azok, akik alacsony éhatékonysággal jellemezhetőek (Locke és Latham, 2002).

Az éhatékonyság pozitív hatását az iskolai teljesítményre több kutatásban is alátámasztották (Turner, Chandler és Heffer, 2009; Li, 2012). Minél inkább elhiszi a diák azt, hogy sikerül a feladatot megoldania, annál biztosabb lesz a sikere, ez pedig tulajdonképpen tekinthető egy önmagát erősítő körforgásnak (Turner, Chandler és Heffer, 2009). Többféle képen hat az éhatékonyság a teljesítményre, például akiknek magas az éhatékonyságuk, azok több erőfeszítést tesznek egy feladat megoldása érdekében (Weinberg, Gould és Jackson, 1979) és inkább kihívásként élik meg a feladatot, ezért gyakrabban választják a nehezebb, számukra kihívásnak számító feladatokat. A magas éhatékonysággal rendelkezők tovább kitartanak a céljaik mellett a nehézségek ellenére is (Zimmerman, 2000).

Az éhatékonyságot és a célorientációt több kutatásban is vizsgálták együtt. Coutinho és Neuman (2008) vizsgálatukban felmérték a célorientációkat, a tanulási stílust, a metakogníciót, valamint az éhatékonyságot. Ezek közül az éhatékonyság volt a legerősebb előrejelzője az iskolai teljesítménynek, a közelítő elsajátító célok pedig bejósolták az éhatékonyságot. Pajeras és munkatársai (Pajeras, Britner és Valiante, 2000) pozitív korrelációt találtak a közelítő-elsajátítási célorientáció és az éhatékonyság között, az elkerülő-elsajátítási célorientációval viszont negatív összefüggést tapasztaltak. Hiesh, Sullivan és Guerra (2007) vizsgálatukban kimutatták főiskolás tanulók körében, hogy az éhatékonyságnak erős hatása van a teljesítményre. A magas éhatékonysággal rendelkezők elsajátítási célokat követtek, ami pedig a feladatban való elmélyüléssel és az erőfeszítés értékelésével párosult.

### **Célok és hipotézisek**

Mivel a célorientációk vizsgálata a tanulási motivációkutatásában még kevésbé hangsúlyos, kutatásunk fő célja elsősorban a célorientációknak a feltérképezése, azaz szeretnénk közelebbi képet kapni arról, hogy a serdülők milyen célorientációkkal jellemezhetőek, és ezek a célorientációk milyen kapcsolatban állnak az éhatékonysági hiedelmeikkel. Feltételezzük, hogy a különböző motivációs sajátságokkal rendelkező diákok különböző általános életcélokkal jellemezhetőek. A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a célorientációk tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásában nincs konszenzus, de a magyar kutatások alapján feltételezhető, hogy a közelítő-elsajátítási célorientációnak lesz a legnagyobb hatása a diákok tanulmányi átlagára. A korábbi kutatások eredményeire támaszkodva a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A közelítő elsajátító célorientáció szoros kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal (Lee, 2010) és az iskolai énhatékonysággal (Coutinho és Neuman, 2008), valamint ez a célorientáció áll a legerősebb kapcsolatban a tanulás iránti pozitív attitűddel (Pajor, 2013).
2. Az elkerülő-elsajátító célorientáció szoros kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal és az iskolai énhatékonysággal.
3. A viszonyító célorientáció szoros kapcsolatot mutat az iskolai énhatékonysággal, valamint ez a célorientáció szorosabb kapcsolatban áll az extrinzik életcélokkal, mint a közelítő-elsajátítási célorientáció (Lee, 2010),
4. A mindhárom célorientációban magas értékeket elérők szignifikánsan magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, magasabb iskolai énhatékonyságot tanúsítanak, valamint az iskola és a tanulás iránti attitűdjeik pozitívabbak, mint akik mindhárom célorientációban alacsony értékeket értek el.
5. A tanulmányi átlag a célorientációk közül a közelítő-elsajátítási célorientációval áll a legszorosabb kapcsolatban (Pajor, 2013)
6. Az iskolai énhatékonyság szignifikáns kapcsolatban áll a tanulmányi eredményekkel (Coutinho és Neuman, 2008)

### **Kutatási eszközök és módszerek**

#### ***Résztevők***

A kutatásban 187 fő, a középiskola 10. és 11. évfolyamába járó diákok vettek részt. A kérdőívek kiöltése előtt a szülőktől és a diákoktól beleegyezési nyilatkozatot kértünk, az intézményvezetőt tájékoztattuk, és hozzájárulását kértük a vizsgálathoz, a kutatási tervet az etikai normáknak megfelelően, a Debreceni Egyetem Etikai Bizottságának jóváhagyásával végeztük. A kitöltés önkéntes volt, jutalmat nem kínáltunk érte. A minta egy vidéki gimnázium és egy debreceni szakközépiskola tanulóiból tevődött össze. A nemek eloszlása nem egyenlő, 117 lány és 70 fiú alkotta a mintát, átlagéletkoruk 16,35 év. Összesen 8 osztály vett részt a vizsgálatban, két 10. és két 11. évfolyamos osztály a gimnáziumból (112 fő) és a szakközépiskolából is (75 fő). A diákok a kérdőíveket csoportosan, az egyik tanórájuk keretén belül töltötték ki.

#### ***Mérőeszközök***

A vizsgált változók feltárására három kérdőívet használtunk, valamint néhány háttérváltozóra kérdeztünk rá. A háttérkérdések között néhány demográfiai adat mellett a diákoknak fel kellett tüntetniük az előző féléves tanulmányi átlagukat, valamint két rövid állítást, a „Szeretek tanulni” és „Szeretek iskolába járni” állításokat kellett értékelniük egy ötfokú Likert-skálán, melynek a célja a tanulás és az iskolai iránti attitűdök felmérése volt.

Az énhatékonyságot a Nótin Ágnes (2015) által kidolgozott *Tanulói Énhatékonyság Skálával* vizsgáltuk, ami a specifikusan a tanulók iskolához kapcsolódó énhatékonyságát méri fel. A Tanulói Énhatékonyság Skála 48 itemből áll, ezek közül 24 az iskolai, 24 az iskolán kívüli énhatékonyságra vonatkozik. A kutatásban csak az iskolai énhatékonyság skálát használtuk, ami további három alskálára bontható: tevékenységre, kapcsolati és önszabályozási énhatékonyságravonatkozó alskálákra. Az itemeket egy ötfokú Likert-skálán kell értékelni, a magasabb értékek erősebb énhatékonyság-érzetet jelentenek. A mérőeszköz belső megbízhatósága összességében megfelelő volt (Cronbach  $\alpha=0,913$ ), illetve alskálákra bontva is (tevékenységre vonatkozó alskála: Cronbach  $\alpha=0,783$ , kapcsolati alskála: Cronbach  $\alpha=0,798$ , önszabályozási alskála: Cronbach  $\alpha=0,783$ ) megbízhatónak bizonyult.

Az aspirációk olyan törekvések, amik a személy életének az alapvető irányultságát mutatják meg, ezért a hosszú távú célok általános felmérésére a Rövidített Aspirációs Indexet használtuk (Martos, Szabó és Rózsa, 2006). A kérdőív tételeit ötfokú Likert-skálán kell értékelnie a válaszadónak, attól függően, mennyire ért egyet az állításokkal. A mérőeszköz alkalmas annak felmérésére, hogy az intrinzik, belülről motivált (pl. személyes növekedés, tartalmaz emberi kapcsolatokat) és az extrinzik, kívülről motivált aspirációk (pl. gazdagság, hírnév, megjelenés) milyen mértékben jellemzik az egyént. Az intrinzik és az extrinzik életcélokat hat-hat item méri fel, valamint két item az egészségcélokat vizsgálja. Minél magasabbak az elért érték, annál inkább jellemző az adott típusú életcél. Az Aspirációs Indexet Kasser és Ryan (1996) dolgozta ki, a rövidített, 14 itemes magyar verziót Martos és munkatársai (2006) adaptálták. A megbízhatóság az extrinzik alskála (Cronbach  $\alpha=0,762$ ) és az intrinzik skála (Cronbach  $\alpha=0,746$ ) esetén is megfelelő volt.

A teljesítménymotiváció mérésére a Pajor (2013) által létrehozott  $2 \times 2$ -es célorientációs kérdőívet használtuk. A mérőeszköz 20 itemből áll, ami négy alskálából tevődik össze: a közelítő-elsajátítási, az elkerülő-elsajátítási, a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító célorientáció. Az alskálához öt-öt item tartozik, a válaszadónak egy ötfokú Likert-skálán kell értékelnie a tételeket. A magyar mintán azonban nem sikerült ezt a faktorstruktúrát kialakítani, a két viszonyító alskála egybeolvadt, így a statisztikai elemzés során már a háromfaktoros struktúrát alkalmaztuk. A magasabb értékek erősebb motivációt jeleznek. Az alskálák Cronbach-alfája megfelelő volt (közelítő-elsajátítási=0,758, elkerülő-elsajátítási=0,816, viszonyító=0,852).

### Eredmények

Az adatok elemzését az R statisztikai program segítségével végeztük. Az elemzés során elsőként a változók átlagértékeit, eloszlását és az egymással való kapcsolatát vizsgáltuk.

Az előző félévben elért tanulmányi eredmények átlaga 4,22 (szórás=0,57) volt, a gimnáziumi diákok szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeztek [ $t(187)=-8,137$ ;  $p<0,001$ ], és a nemek között is megmutatkozott a különbség, a lányoknak szignifikánsan jobb átlaguk volt [ $t(187)=-3,4555$ ;  $p<0,001$ ] (2. táblázat).

Az iskolai énhatékonyság alskáláinak az átlagát és szórását a 3. táblázat szemlélteti. Az énhatékonyság összesített értékei között nemként nincs különbség, viszont az iskolák között van, a gimnáziumi diákok magasabb iskolai énhatékonyságot mutatnak [ $t(187)=-2,525$ ;  $p=0,0126$ ].

A Rövidített Aspirációs Index esetén az extrinzik életcélok átlaga 3,49 (szórás=0,73), az intrinzik életcéloké pedig 4,28 (szórás=0,58) a diákok az intrinzik életcélok esetén [ $t(187)=13,38$ ;  $p<0,001$ ] szignifikánsan magasabb értékeket értek el. A diákok összesített motivációs értékének az átlaga 3,584 (szórás=0,67).

2. táblázat. A mintában szereplő tanulók előzőféléves tanulmányi átlagai

ÁTLAGOK	Lányok	Fiúk	Összesen
Gimnázium	4,56	4,29	4,47
Szakközépiskola	3,90	3,78	3,85
Összesen	4,32	4,05	4,22

3. táblázat. Az Iskolai Énhatékonyság kérdőív értékei

Faktorok és összetételek	Átlag	Gimnázium átlag	Szakközépiskolai átlag	Szórás
Tevékenységre vonatkozó	29,98	30,65	28,95	4,58
Kapcsolatokra vonatkozó	30,55	31,35	29,40	5,02
Önszabályozásra vonatkozó	30,34	31,00	29,38	4,70
Összesített Énhatékonyság	90,86	92,95	87,73	12,98



A 2×2-es célorientációs paradigma négy célorientációs faktorából Pajor (2013) a magyar serdülőkkel végzett vizsgálata alapján csak három faktort lehet elkülöníteni (viszonyító, közelítő-elsajátító, elkerülő-elsajátító), ezért az elemzés során ezzel a faktorstruktúrával dolgoztunk. A faktorok átlagát és szórását a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A célorientációs faktorok leíró adatai

Faktorok	Átlag	Szórás
Viszonyító	3,46	0,75
Közelítő-elsajátítási	3,45	0,77
Elkerülő-elsajátítási	3,93	0,81

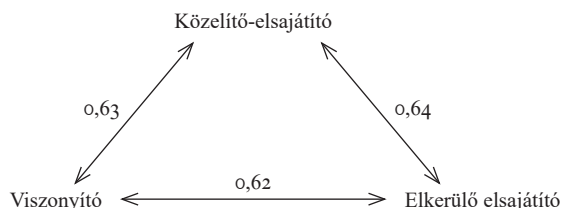
Az értékekből látszik, hogy az elkerülő-elsajátító dimenzió érték el a diákok a legmagasabb pontszámot. A független mintás t-próbák eredményeiből kiderült, hogy szignifikánsan nagyobb az átlaga az elkerülő-elsajátító célorientáción elért átlagoknak, mint a közelítő-elsajátító [ $t(187)=8,9115$ ;  $p<0,001$ ] és a viszonyító célorientáció átlagainak [ $t(187)=9,4$ ;  $p<0,001$ ]. Ez az eredmény összhangban áll Szabó és mtsai (2015) által feltárt eredményekkel.

Mivel a célorientáció egyes faktorai nem kizárói egymásnak, együttesen is jellemezhetik a tanulókat, ezért megvizsgáltuk, hogy a célorientációk milyen kapcsolatban állnak egymással. A három célorientációs skála között közepesen erős korrelációt (minden esetben a p-érték 0,001 alatt volt) tapasztaltunk (1. ábra).

Ebből látható, hogy a skálák értékei együttjárást mutatnak. A többszörös cél-perspektíva (Barron és Harrackiewicz, 2001) leírja, hogy a célorientációk együttesen alakíthatják ki a hatásait, valamint az optimális motivációs mintázatba mindhárom célorientáció beletartozik, ezért megvizsgáltuk, hogy a célorientációs alskálán elért pontszámok milyen módon rendeződnek csoportokba. K-középpontú klaszteranalízist használva megállapítható, hogy három klaszterbe rendeződnek a célorientációs alskálákon elért értékek (5. táblázat).

A táblázatból leolvasható, hogy az első klaszterbe tartoznak azok, akik mindhárom célorientációban viszonylag alacsony értéket értek el, a második klaszter a legerősebben motiváltak tartalmazza, a harmadik klaszterbe pedig a közepes motivációs értékekkel rendelkezők kerültek. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a három skálán elért értékek együtt mozognak, ez az eredmény pedig megegyezik Pajor (2013) és Szabó és munkatársai (2015) által feltártakkal, akik szintén az ilyen típusú együttjárást találták a célorientációs skálák értékei között.

Az első hipotézisnél közelítő-elsajátító célorientáció kapcsolatát vizsgáltuk a különböző konstrukciókkal. Az iskolai énhatékonyság és a közelítő-elsajátító célorientáció Pearson-féle korrelációs együttható alapján közepesen erős, szignifikáns kapcsolatban áll egymással ( $r=0,504$ ,  $p<0,001$ ). Az intrinzik életcélok és a közelítő-elsajátító célorientációk között is hasonlóan erős szignifikáns kapcsolat áll fenn ( $r=0,5$ ,  $p<0,001$ ), ami szintén megegyezik az szakirodalom alapján elvártakkal. A tanulás iránti attitűddel közepesen erős szignifikáns az összefüggés ( $r=0,524$ ,  $p<0,001$ ), ami megerősíti a korábbi eredményeket. A másik a két célorientáció is gyengébb, de szignifikáns kapcsolatban áll a tanulás szeretetével.



1. ábra. A célorientációs alskálák közötti korrelációk

5. táblázat. Célorientációs mintázatok a vizsgált csoportban

Faktortok és klasztertagság	Klaszter		
	1.	2.	3.
Közelítő elsajátítási	2,28	4,10	3,44
Elkerülő elsajátítási	2,67	4,58	3,77
Viszonyító	2,40	4,06	3,25
Klasztertagság (N=187)	27	74	86

Az első hipotézisnél közelítő-elsajátító célorientáció kapcsolatát vizsgáltuk a különböző konstrukciókkal. Az iskolai énhatékonyság és a közelítő-elsajátító célorientáció Pearson-féle korrelációs együttható alapján közepesen erős, szignifikáns kapcsolatban áll egymással ( $r=0,504$ ,  $p<0,001$ ). Az intrinzik életcélok és a közelítő-elsajátító célorientációk között is hasonlóan erős szignifikáns kapcsolat áll fenn ( $r=0,5$ ,  $p<0,001$ ), ami szintén megegyezik az szakirodalom alapján elvártakkal. A tanulás iránti attitűddel közepesen erős szignifikáns az összefüggés ( $r=0,524$ ,  $p<0,001$ ), ami megerősíti a korábbi eredményeket. A másik a két célorientáció is gyengébb, de szignifikáns kapcsolatban áll a tanulás szeretetével.

vel (elkerülő- elsajátító:  $r=0,269$ ,  $p<0,001$ , viszonyító célorientáció:  $r=0,289$ ,  $p<0,001$ ). Azért, hogy feltárjuk, hogy a három célorientáció miként magyarázza a tanulási attitűdöt, lineáris regresszióanalízist végeztünk. Az eredmények alapján csak a közelítő-elsajátítási motivációnak maradt meg a szignifikáns magyarázó ereje, a modell a tanulási attitűd varianciájának a 27%-át magyarázta. Az eredmények alapján elmondható, hogy közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző a fejlődésre és az ismeretek bővítésére törekvő attitűd. Akik ebben a célorientációban magas értékeket értek el, azok örömeiket lelik a tanulásban, és képesnek érzik magukat a feladatokkal való megküzdésre.

A második hipotézis esetén az elkerülő-elsajátítási célorientációt vizsgáltuk azt feltételezve, hogy az elkerülő-elsajátítási célorientáció és intrinzik életcélok szoros kapcsolatban állnak egymással. A Pearson-féle korrelációs teszt eredménye meg is erősítette ezt a feltételezést ( $r=0,57$ ,  $p<0,001$ ), mindkét elsajátítási motiváció közepesen erős kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal. A közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző a fejlődésre irányuló attitűd, az elkerülő-elsajátítási célorientációt követők esetén a cél a saját magunk alulmúlásának az elkerülése. Mivel az elsajátító céloknál a belső standardok a meghatározóak, ugyanez érvényes az intrinzik életcélokra is, illetve az intrinzik életcélok a személy fejlődési igényével kapcsolódnak össze, így magyarázható a konstruktumok szoros kapcsolódása.

Az elkerülő-elsajátítási célorientáció és az iskolai énhatékonyság ebben a vizsgálatban szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat ( $r=0,282$ ,  $p<0,001$ ), míg a szakirodalomban ezzel ellentétben többnyire negatív korrelációt találtak az elkerülő-elsajátítási célorientáció és az énhatékonyság között. (pl. *Pajeras, Britner és Valiante*, 2000). Az esetünkben fennálló pozitív kapcsolatot magyarázhatja az, hogy a mintában a három célorientáció egymással szoros együttjárást mutat (a célorientációk nem egymás kizárói), és a másik két a célorientáció is közepesen erős kapcsolatban áll az iskolai énhatékonysággal.

A harmadik hipotézis vizsgálata során a viszonyító célorientáció, valamint az aspirációk és az iskolai énhatékonyság kapcsolatát tártuk fel. A viszonyító célorientáció és az extrinzik életcélok között szignifikáns korreláció mutatkozott ( $r=0,297$ ,  $p<0,001$ ), míg a közelítő-elsajátítási célorientáció nem állt szignifikáns kapcsolatban az extrinzik életcélokkal ( $r=0,14$ ,  $p=0,053$ ). Feltételeztük, hogy a viszonyító célorientáció szorosabb kapcsolatban áll az extrinzik életcélokkal, mint a közelítő-elsajátítási célorientáció, mivel a viszonyító célorientációkra jellemző, hogy a személy normatív standardok alapján, másokhoz képest határozza meg a teljesítményét, míg a közelítő-elsajátítási célorientációra inkább a belső standardok használata jellemző. Ebből adódik, hogy a viszonyító célorientációra jobban jellemző az olyan általános célok követése, amik a külső jutalmakra helyezik a hangsúlyt. Az adatok alapján az iskolai énhatékonyság és a viszonyító célorientáció vonatkozásában is erős, pozitív és szignifikáns korreláció mutatkozott ( $r=0,4$ ,  $p<0,001$ ).

A különböző mértékű teljesítménycélokkal rendelkező diákok közötti különbségeket a negyedik hipotézisben vizsgáltuk. A mintát három-három csoportra osztottuk mindhárom célorientáció tekintetében. A csoportokat az átlagtól való félszórásnyi eltéréssel hoztuk létre, így elkülönítettük az egyes skálákon magas, alacsony és közepes célorientációval jellemezhető csoportokat (6. táblázat).

A teljes mintán vizsgálva 87 fő volt, aki mindhárom célorientációs skálán hasonló értékekkel rendelkezett (ez a minta 46,5%-a). Ezen belül a mindhárom célorientációs skálán alacsony értékeket elérők száma 28 fő (a minta 14,9%), míg a mindhárom közepes értékekkel rendelkezők száma 33 fő (17,6%), és 26-an értek el (13,9%) mindhárom skálán magas értékeket. A negyedik hipotézisben a mindhárom skálán magas értékekkel rendelkezőket és a mindhárom skálán alacsony értékkel rendelkező csoportok közötti különbségeket vizsgáltuk meg (7. táblázat).

Független mintás t-próbát használva megkaptuk, hogy a két csoport tanulmányi átlagában szignifikáns eltérés van [ $t(53)=-4,216$ ;  $p<0,001$ ]: az alacsony célorientációs értékekkel

6. táblázat. Az egyes célorientációk magas, közepes, alacsony csoportokba sorolásának szempontjai

	Közelítő-elsajátítási célorientáció	Elkerülő-elsajátítási célorientáció	Viszonyító
Skála Átlaga	17,44	19,64	34,6
Szórása	3,85	4,1	7,51
1. (alacsony) csoport	≤ 15	≤ 17	≤ 30
2. (közepes) csoport	16-20	18-22	31-38
3. (magas) csoport	21≥	23≥	39≥

7. táblázat. A célorientációs alskálákon elért átlagok a magas és alacsony csoportok szerint

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási
Alacsony (N=28)	2,37	2,45	2,73
Magas (N=26)	4,86	4,41	4,86

rendelkező csoportban a tanulmányi eredmények átlaga 3,76, míg a magas célorientációs csoportban 4,46 volt. Ez az eredmény hasonlóan alakult Pajor (2013) eredményeihez. Az iskolai énhatékonyság összesített pontszámában is jelentős különbségeket találtam a két csoport között, a magas csoport átlaga 99,37, az alacsonyé pedig 80,5 volt, a különbség szignifikáns [ $t(53)=-4,93$ ;  $p<0,001$ ]. A tanulás iránt [ $t(53)=-3,727$ ;  $p<0,001$ ] és az iskola iránt [ $t(53)=-3,61$ ;  $p<0,001$ ] is pozitívabb attitűddel rendelkeztek a magas csoport tagjai. A célok tekintetében is kimutathatók voltak a különbségek a két csoport között, magasabb intrinzik célokkal rendelkeztek [ $t(57)=-4,78$ ;  $p<0,001$ ] a magas célorientációjú tanulók. Összességében elmondható, hogy azok, akik magas célorientációs értékekkel rendelkeznek, jobb tanulmányi átlagot produkálnak, pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek az iskola, valamint a tanulás iránt, valamint az életüket inkább intrinzik célok vezérik.

Az ötödik hipotézisben a tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgáltuk a célorientációkkal, feltelezésünk szerint a magyar serdülőkkel végzett korábbi kutatások alapján (Pajor, 2013; Szabó és mtsai) a tanulmányi eredmény a legszorosabb kapcsolatban a célorientációk közül a közelítő-elsajátítóval van. A tanulmányi átlagot leíró változók értékei a Shapiro-féle normalitásvizsgálat alapján normális eloszlást követnek, ezért változók közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációs együtthatóval vizsgáltuk ( $r=0,224$ ,  $p<0,01$ ). Az értékek között szignifikáns kapcsolat mutatkozott, de Pajor (2013) vizsgálatában leírta, hogy a teljesítménycélok a különböző teljesítményekre összefüggő változókra gyakorolt hatása egymással interakcióba lépve módosulhat. Ezért mindhárom célorientációnak megnéztem Pearson-féle és parciális korrelációját is. A parciális korrelációnál a másik két cél hatását kontrollálva látjuk a változó átlaga kifejtett hatását (8. táblázat).

8. táblázat. A célorientációs skálák és a tanulmányi átlag összefüggései

Korreláció vizsgálat típusa	Célorientációk			
	Tanulmányi átlag	Közelítő elsajátítási	Elkerülő elsajátítási	Viszonyító
Pearson-féle		0,224**	0,157*	0,257***
Parciális		0,092	-0,041	0,157

\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ , \*\*\*  $p<0,001$

Az adatokból láthatjuk, hogy a parciális korreláció esetén jelentősen lecsökkent a közelítő-célorientáció átlagra gyakorolt hatása, valamint a viszonyító célorientáció is hatással van az átlagra ( $r=0,257$ ,  $p<0,001$ ), sőt erősebb kapcsolatban áll vele, mint a közelítő elsajátítási célorientációval. Parciális korreláció esetén is erősebb ez a kapcsolat, az elkerülő-elsajátítási célorientáció gyenge hatása parciális korreláció esetén pedig eltűnik, így a hipotézisem nem igazolódott. A szakirodalomban (*Elliot és McGregor*, 2001; *D’Lima, Winsler és Kitsantas*, 2014) ellentétes eredmények vannak arravonatkozóan, hogy a célorientációk milyen hatással vannak a tanulmányi eredményekre. A kutatásomban a viszonyító célorientáció mutatta a legerősebb kapcsolatot az átlaggal, de ez a kapcsolat is viszonylag gyenge.

A hatodik hipotézisben a tanulmányi átlag és az énhatékonyság kapcsolatát vizsgáltuk. Eredményeink szerint a két változó szignifikáns, de gyenge kapcsolatban áll egymással ( $r=0,26$ ,  $p<0,001$ ). Alskálákra lebontva a kapcsolati ( $r=0,18$ ,  $p<0,01$ ) és az ön-szabályozásra vonatkozó énhatékonyság ( $r=0,21$ ,  $p<0,003$ ) és az iskolai átlag között is szintén gyenge, de szignifikáns kapcsolat van, a tevékenységre vonatkozó alskálán mutatkozott valamivel erősebb korreláció ( $r=0,325$ ,  $p<0,001$ ). A tevékenységre vonatkozó énhatékonyság-alskálán tanulásra és teljesítésre vonatkozó itemek is megjelennek, ezért nem meglepő, hogy ez az alskála korrelál legerősebben a tanulmányi eredménnyel.

### Összegzés, kitekintés

A kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltérképezzük serdülők körében a célorientációkat és ezek kapcsolatát a tanulmányi eredményekkel. A leíró statisztikai eredményekből kiderült, hogy a célorientációk közül a legmagasabb értéket az elkerülő-elsajátítási célorientációban érték el a diákok, ami megegyezik Szabó és munkatársai (2015) eredményeivel. A viszonylag kis elemszám ellenére is elgondolkodtató ez az eredmény, mivel ezek szerint a diákok körében a fő motivációs erő az, hogy ne teljesítsenek a saját elvárásaikon alul, valamint ne valljanak kudarcot, kerüljék a hiányos megértést. Az elkerülő-elsajátítási célról viszonylag keveset tudunk, de az eddigi vizsgálatok eredményei alapján ez a célorientáció összefügg a teszt-szorongással (*Elliot és McGregor*, 2001) és a segítségkéréstől való félelemmel. A magyar oktatási rendszerben nagy hangsúly van a lexikális tudáson, így könnyen értelmezhető az a motiváció, ha valaki amiatt aggódik, hogy nem ért valamit, és fél, hogy rosszabbul teljesít az előző eredményeinél. Ez magyarázatot adhat az elkerülő-elsajátítási célorientációban elért magas értékekre.

Mind a három célorientáció pozitívan korrelál az iskolai énhatékonysággal, tehát általánosságban elmondható, hogy az a diák, akire legalább az egyik célorientáció erősen jellemző, képesnek érzi magát arra, hogy az iskolai feladatokat sikeresen elvégezze, megbirkózzon a kihívásokkal. Az aspirációk közül az extrinzik életcélokkal a viszonyító célorientáció állt kapcsolatban. Mindkét konstruktum kívülre helyezi a viszonyítási pontot, így a kapcsolatuk feltételezhető volt. A közelítő és az elkerülő elsajátítási célorientáció is kapcsolatban állt az intrinzik életcélokkal, ez a kapcsolat magyarázható azzal, hogy ezeknél a célorientációknál az egyén a teljesítményét saját magához viszonyítja, belső standardok alapján értékeli, és ez a belső standardok általi meghatározottság az intrinzik életcélokra is jellemző. A tanulás iránti attitűdöt a célorientációk közül a közelítő-elsajátítási célorientáció befolyásolta a legnagyobb mértékben. Erre a célorientációra jellemző, hogy az adott feladatban minél többet szeretnének fejlődni, valamint számukra érték a tanulás, és élvezik is, ha új dolgot sajátíthatnak el.

A tanulmányi eredmények és a célorientáció kapcsolatában a nemzetközi eredmények némileg ellentmondásosak (*Elliot és McGregor*, 2001; *D’Lima, Winsler és Kitsantas*, 2014), így magyar kutatások alapján feltételeztük, hogy az átlaggal a közelítő-elsajátító

célorientáció lesz a legerősebb kapcsolatban (Pajor, 2013; Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015). Ez a feltevés nem igazolódott be, a viszonyító célorientáció ennél erősebb korrelációt adott az átlaggal, bár az együttjárás viszonylag gyenge. A viszonyító célorientáció jegyekre gyakorolt pozitív hatását viszont a szakirodalomban több kutatás is megerősítette (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). A kutatás során az előző félévi tanulmányi átlagot használva vizsgáltuk a tanulmányi sikerességet, de lehet, hogy érdeme-sebb tantárgyakra lebontva kezelni a jegyeket, így árnyaltabb képet kaphatunk az egyes tárgyakban elért eredmények közti különbségekről. Arról sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulmányi eredményeket nagyon sok tényező alakítja, valamint a jegyek és az átlagok nem mindig objektív mutatói a ténylegesen elsajátított tudásnak.

A közelítő-elsajátítási célorientációk pozitív hatását sosem vitatta a szakma, mára viszont már nem az a kérdés, hogy melyik célorientáció vezet a legadaptívabb kimenet-hez, hanem az, hogy ezek a célok miként kombinálódnak egymással, milyen teljesít-ménycél-mintázatot mutatnak, hiszen a Többszörös Cél Paradigma szerint a célok nem egymás kizárói (Barron és Harrackiewicz, 2001). A vizsgálati eredményeink alapján a célorientációk értékei együtt mozognak, így ha az egyik erőteljesen jellemzett valakit, akkor a másik kettő is erős volt. A mindhárom célorientációban magas és a mindhárom-ban alacsony értékeket elérő diákokat összehasonlítva markáns különbséget találtunk a két csoport között: a magasabb értékekkel jellemezhető csoportba tartozók jobb tanul-mányi eredményekkel rendelkeznek, inkább jellemző rájuk a tanulás szeretete, az iskola iránt pozitívabb attitűdöket mutattak, a céljaik inkább intrinzik jellegűek. Mindhárom cél-orientációra igaz, hogy aki magas értékeket ér el a skálán, az jobban teljesít, bármelyik cél követése jobb annál, mintha a diák nem lenne motivált az adott cél vagy egyetlen cél irányába sem.

A vizsgálat limitációjaként tekinthető és egyben a jövőbeli kutatások irányát is kijelöl-heti, hogy a célorientációs elmélet szerint az általunk vizsgált egyéni jellemzők mellett a környezet is alakítja a tanulási motivációt (Fejes, 2015). A célstruktúrák azokra a kör-nyezet által közvetített hatásokra, üzenetekre utalnak, amik befolyásolják az egyén cél-orientációit. A továbbiakban érdemes lehet a környezeti tényezőket és a célstruktúrákat is bevonni a kutatásba, mert hatással vannak az egyéni motivációra, azok pedig a további interakciók kiindulási pontjaként szolgálnak. Mivel a célstruktúrákat lehet változtatni, befolyásolni, intervenciók pontként is szolgálhatnak, az optimális motivációs környezet kialakításával az egyént is motiváltabbá lehet tenni. A magyar serdülők körében végzett kutatások alapján a közelítő-elsajátító célorientáció nagyon adaptívnek bizonyult, a peda-gógusoknak éppen ezért egy olyan környezet kialakítására kell törekedniük, ahol értéke van a tanulásnak, és nem csak az elért jegyek számítanak. Ha növelni akarjuk a diákok motivációját, olyan tananyagra és eszközökre van szükség, amik felkeltik bennük a kí-váncsiságot és érdeklődést, hogy ne csak a megszerzett jegyekért tanuljanak, hanem ma-gáért a tudásért is. Szükség van olyan jutalmazási technikák alkalmazására is, amelyek nemcsak a jegyekre fókuszálnak, hanem figyelembe veszik a tanórákon tanúsított erőfe-sztítéseket, igyekezetet és érdeklődést a tantárgy iránt. Ennek a megteremtése viszont ko-moly kihívást jelent a pedagógusoknak.

Az elkerülő-elsajátítási célorientációban elért magas pontszámok alapján fontos lenne egy olyan osztálytermi környezet kialakítása, ahol a hibák, a kudarcok a tanulási folya-mat természetes részét képezik, ahol nem ezek alapján ítélik meg a diákokat, és ahol a kudarcokat elfogadhatóvá teszik a tanulási folyamatban. A környezeti hatásokat tovább árnyalva érdemes lehet tanulási környezetekben is feltárni a motivációkat, valamint a spe-ciálisabb, adott tantárgyakra vonatkozó célorientációk és célstruktúrák vizsgálatára is na-gyobb hangsúlyt fektetni.



## Irodalomjegyzék

- Ames, C. és Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 3. sz. 260–267. DOI: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York. 71–81.
- Baranik, L.E., Bynum, B. H., Stanly, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282. DOI: 10.1080/08959285.2010.488463
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 5. sz. 706–722. DOI: 10.1037//0022-3514.80.5.706
- Coutinho, S. A. és Neuman, G. (2008): A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self-Efficacy. *Learning Environments Research*, **11**. 2. sz. 131–151. DOI: 10.1007/s10984-008-9042-7
- Cury, F., Elliott, A. J., Da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**. 4. sz. 666–679. DOI: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- D'Lima, G. M., Winsler, A. és Kitsantas, A. (2014): Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students' Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation. *The Journal of Educational Research*, **107**. 5. sz. 341–356. DOI: 10.1080/00220671.2013.823366
- Dweck, C. S. és Legett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273. DOI: 10.1037//0033-295x.95.2.256
- Elliott, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**. 1. sz. 218–232. DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, A. J. és McGregor, H. A. (2001): A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 3. sz. 501–519. DOI: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- Fejes József Balázs (2015): *A tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat, Budapest.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Harackiewicz, J. M., Tauer, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M. és Elliot, A. J. (2000): Short Term and Long Term Consequences of Achievement Goals Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 2. sz. 316–330. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.316
- Harackiewicz, J. M., Tauer, J. M., Barron, K. E. és Elliot, A. J. (2002): Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 3. sz. 562–575. DOI: 10.1037/0022-0663.94.3.562
- Hiesh, P., Sullivan, J. R. és Guerra, N. S. (2007): A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics*, **18**. 3. sz. 454–476. DOI: 10.4219/jaa-2007-500
- Kasser, T. és Ryan, R. M. (1996): Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **22**. 280–287. DOI: 10.1177/0146167296223006
- Li, L. K. Y. (2012): A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of CityU Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, **1**. sz. 154–183.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. és Ortiga, Y. P. (2010): The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 264–279. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, **57**. 9. sz. 705–717. DOI: 10.1037//0003-066x.57.9.705
- Martos Tamás, Szabó Gábor és Rózsa Sándor (2006): Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7**. 3. sz. 171–191.
- Meissel, K. és Rubie-Davies, C. M. (2016): Cultural invariance of goal orientation and self-efficacy in New Zealand: Relations with achievement. *British Journal of Educational Psychology*, **86**. 1. sz. 92–111. DOI: 10.1111/bjep.12103
- Moller, A. C. és Elliott, A. J. (2006): The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In: Mittel, A. (szerk.): *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Nótin Ágnes (2015): *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulónál*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pajares, F., Britner, S.H. és Valiante, G. (2000): Relation between achievement goals and self-beliefs of

- middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 4. sz. 406–422. DOI: 10.1006/ceps.1999.1027
- Pajor Gabriella (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. Doktori disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola, Budapest.
- Pajor Gabriella (2015): Gyorsabban, magasabbra, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben. *Iskolapszichológiai Füzetek*, **34**. sz. ELTE EÖTVÖS Kiadó, Budapest.
- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 1. sz. 92–104. DOI: 10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 3. sz. 544–555. DOI: 10.1037//0022-0663.92.3.544
- Roseman, I. J. (2008): Motivations and emotions: approach, avoidance, and other tendencies on motivated and emotional behaviour. In: Elliot, A. J. (szerk.): *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Psychology Press, New York. 343–366. DOI: 10.4324/9780203888148.ch20
- Senko, C. és Miles, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda. How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, **33**, 4. sz. 561–583. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.001
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa és Szabó Hangya Lilla (2015): Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelőség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, **25**, 10. sz. 5–20. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.5
- Trash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21. DOI: 10.1007/0-306-47676-2\_1
- Turner, E. A., Chandler, M. és Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, **50**, 3. sz. 337–346. DOI: 10.1353/csd.0.0073
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila és Jánvári Miriam Ivett (2014): A 3×2 Teljesítés–Cél kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, **34**, 1. sz. 73–97. DOI: 10.1556/pszicho.34.2014.1.4
- Weinberg, R., Gould, D., Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, **1**, 4. sz. 320–331.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 1. sz. 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016