



PAJOR GABRIELLA

„GYORSABBAN,
MAGASABBRA,
BÁTRABBAN”
– DE HOGYAN?

TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ
ISKOLAI KÖRNYEZETBEN

Pajor Gabriella

„GYORSABBAN, MAGASABBRA, BÁTARBAN” – DE HOGYAN?

Teljesítménymotiváció iskolai környezetben

Pajor Gabriella

„GYORSABBAN,
MAGASABBRA,
BÁTRABBAN”
– DE HOGYAN?

Teljesítménymotiváció
iskolai környezetben

Iskolapszichológia Füzetek 34. sz.
Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin.

Budapest, 2015



A kötet megjelenését a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007
„ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”
című projekt támogatta.

Lektorálta: N. Kollár Katalin

© Pajor Gabriella, 2015

ISBN 978-963-284-677-4

ISSN 0238-2482

 **E L T E**
EÖTVÖS
KIADÓ www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Tördelés: Windor Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalom

1. Miért fontos a tanuláshoz a motiváció?	7
1.1. Kérdések és célok	7
1.2. A teljesítménnyel összefüggő motívumok egy korai értelmezése.....	11
2. A külső-belső motivációtól az öndeterminációig.....	13
2.1. Intrinzik és extrinzik motiváció.....	13
2.2. Öndeterminációs elmélet.....	18
2.3. Összefoglalás, tanulságok	26
3. Attribúciós folyamatok szerepe a motivációban	29
3.1. Weiner attribúciós elmélete.....	29
3.2. A környezet szerepe az oktulajdonításban.....	32
3.3. Weiner attribúció–emóció–akció modelljének tesztelése.....	33
3.4. Képességek és erőfeszítés	34
3.5. Összefoglalás, tanulságok	37
4. Célélméletek.....	39
4.1. Célorientáció és teljesítmény	43
4.3. Környezet és célorientáció.....	50
4.4. Célorientáció és affektív folyamatok	52
4.5. Magyar serdülőkön végzett kutatás tanulságai	53
4.6. Összefoglalás, tanulságok	54
5. A motiváló környezet.....	57
6. Zárszó	63
Irodalom.....	65
Melléklet.....	69

1. Miért fontos a tanuláshoz a motiváció?

1.1. Kérdések és célok

„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”

Szent-Györgyi Albert¹

Szent-Györgyi Albert a fenti idézetben nemes elvárásokat támaszt az iskolával szemben. Tudásvágyat és a tanulás szeretetét, örömet, izgalmat vár az iskolától nemcsak a tudós ember, hanem a szülő, gyermek, társadalom is. A tanártól várja, hogy mindezt biztosítsa számára. Aztán a vágyakat követi a valóság, és sok gyermek számára már csak a túlélés lesz a cél. Nincs alkotás izgalma, munka öröme, élvezettel tanulás, tudásvágy. Van helyette kudarc, szorongás, magolás, puskázás. A motivációval foglalkozó szakember számára felmerül a kérdés újra meg újra: hogyan képes az iskola felébreszteni és fenntartani a vágyat, örömet, izgalmat? Hogyan lehetne olyan célokat kitűzni magunk és a tanulók elé, melyeket érdemes és lehetséges dolgozni? Milyen eszközökkel, módszerekkel lehet elérni, hogy a diákok motiváltabbak legyenek a tanulásra, tudásuk gyarapítására, hogy valóban átéljék a munka örömét, az alkotás, gondolkodás izgalmát?

Ebben a tanulmányban elméletben és gyakorlatban is körüljárjuk az iskolai motiváció témakörét, azzal a céllal, hogy minél több kérdésre válaszolni tudjunk, ezáltal minél több gyerek számára biztosítani tudjuk a tanulás élményét, a teljesítmény örömét. A témák kiválasztását elsősorban az motiválta, hogy olyan elméletekkel és tanulságaikkal ismertessem meg az olvasót, melyeket a hazai szakirodalom nem vagy keveset tárgyal, mégis rengeteg gyakorlatban használható inspirációt nyújthatnak a pedagógusok számára. Magam is bejártam és a mai napig járom ezt az utat, és azt tapasztalom, hogy nagy segítséget nyújt abban, hogy tanárként egyre hatékonyabban működjem.

Paul R. Pintrich (2003) gondolatébresztő cikkében olyan kérdéseket tesz fel a motivációt kutatók számára, melyek megválaszolása segít abban, hogy a tanulási-tanítási folyamat hatékonyabb legyen. Úgy vélem, ezek a kérdések nemcsak a motiváció kutatói számára, hanem a pedagógusok számára is megmutatják, merre induljunk, ha a tanulók motiválása a célunk. Az első kérdés, hogy *mit akarnak a tanulók?*. Általánosságban úgy fogalmaz Pintrich, hogy

1 Oroszlány Péter (2003): *A tanulás tanítása. Tanári Kézikönyv*. AKG Kiadó, Budapest. 14.

a motivációs elméletek két alapvető kérdésre keresik a választ: mi az, ami megmozdítja az embereket, hogy elkezdjék a tevékenységet, és milyen célok felé mozdulnak. Mi készíteti a tanulókat arra, hogy leüljön és elővegye a kötelező olvasmányt, ugyanakkor miért olvassa szünetekben és a buszon, útban az iskola felé a Harry Pottert? Sokáig az ösztönök, drive-ok, szükségletek fogalmai uralták a motiváció kutatását, azonban a kognitív folyamatok felé való toródás elérte a motivációs kutatásokat is, ami a megjelenő elméletekben is tükröződik. Ma leginkább az érdekli a tudományt, hogy mi játszódik le az egyén fejében. A pedagógust pedig remélhetőleg az érdekli, mit tehet annak érdekében, hogy a fejben lezajló folyamatok úgy alakuljanak, hogy azok leginkább szolgálják a tanuló érdekeit.

Pintrich következő kérdése – amely még konkrétabbá teszi a tanár számára a motiváció problematikáját – arra vonatkozik, hogy *mi motiválja a tanulókat az osztályteremben?* A diákokat számos környezeti tényező befolyásolja (család, barátok, lakókörnyezet, média, stb.), azonban kétségtelenül a legmeghatározóbb a tanulmányok szempontjából az osztályterem, és az ott jelen levő személyek, az ott zajló események. Zénó lehet, hogy legjobban focizni szeret és egész nap csak focizna, de a testnevelés órán kívül erre aligha van lehetősége az iskolában. Akkor viszont mik azok az egyéb, sokszor lényegtelennek tűnő tényezők, melyek növelhetik a motivációját, ami által több tudásra tesz szert, és sikeresebb lehet. Ebben a környezetben a központi szerepet a pedagógus játssza. A választott módszerek, a tanulókról és saját magáról alkotott kép, az ösztönző rendszer, az értékelés módja, az általa teremtett légkör mind meghatározzák a tanuló motivációit. Így jöhet létre, hogy az elfogadó, nyitott, a diákokat biztató tanár osztályában kétszer annyi irodalom iránt érdeklődő diák jár, mint a másik osztályba.

A harmadik kérdés, hogy *hogyan érik el a tanulók, amit akarnak?* A különböző célokhoz különböző utakon, módszerek segítségével jutnak el a diákok. Vannak utak, módszerek, melyek hosszú távon is adaptív működést szolgáltatnak. Ilyen például az, ha a tanuló elsősorban a tudása gyarapítását tűzi ki célul, és ennek érdekében mélyebb tanulási módszereket választ, melyek biztosítják, hogy a megszerzett tudás hosszabb távon is előhívható lesz a memóriájából. Vannak azonban olyan utak, melyek hosszú távon az egyén sikertelenségéhez, negatív önértékeléséhez vezetnek. Ilyen például, ha a tanuló a „túlélésért” küzd az iskolában, fő motivációja, hogy elkerülje a kudarccokat. Ha beleragad ebbe a működési módba, alulteljesítővé válik, hiszen sohasem vállal kockázatot, nem tudja meg mire képes.

A negyedik, talán egyik legizgalmasabb kérdés, hogy *vajon tudják-e a tanulók, hogy mit akarnak, vagy mi motiválja őket?* Ez azért lényegi kérdés, mert sokszor a diákok maguk sem tudják megfogalmazni, mit akarnak, illetve sokszor nincsenek is vele tisztában és ez befolyásolja, hogy milyen intenzitással dolgoznak a megvalósítás érdekében. Például a pályaválasztási döntés meghozása segítheti a hozzá vezető úton való előrehaladást. Ha tudom, milyen célokért küzdök, értelmet nyernek az eléréséért végzett feladatok. Éppen ezért válhatott a teljesítménycélok kutatása (lásd 4. fejezet) központi paradigmává a motiváció kutatásában az utóbbi két-három évtizedben. Sokféle célt fogalmazhatunk meg a tanulással kapcsolatban, melyek egy része könnyen a tudatosság szintjére emelhető (pl. „azt akarom, hogy ötös legyen a dolgozatom”), mások kevésbé (pl. „meg akarok felelni a szüleim elvárásainak”).

Ugyanakkor azok a rejtett eszközök, melyek a tanárok kezében vannak a tanítási órán, a tanuló számára tudattalanul működnek, mégis jelentőséggel bírnak a hatékonyság növelésében (pl. „csoportmunka alkalmazása”).

Pintrich ötödik kérdése – *hogyan kapcsolódik össze a motiváció a kognitív folyamatokkal?* – nagyon elméletinek tűnhet, de látni fogjuk például a célelméletek tárgyalása kapcsán (4. fejezet), hogy a megfelelő célállítást bizonyítottan javítja a tudásstruktúrák aktiválását és együtt jár hatékonyabb tanulásszervezéssel. Például, ha a tanulót elsősorban a tudás megszerzése motiválja, mélyebb tanulási módszereket alkalmaz, mely által könnyebben előhívhatóak lesznek a későbbiekben is a témára vonatkozó adatok, szemben azzal, aki felszínes tanulási módszereket (magolás) alkalmaz a jó jegy érdekében. Ez utóbbi tanulónak hosszú távon problémát fog jelenteni a megtanult tananyag előhívása, ugyanakkor rövid távon eredményes lehet, hiszen a lexikális tudást mérő dolgozat nem fog nehézséget okozni.

A motiváció témakörének tárgyalásakor nem lehet megfeledkezni a hatodik kérdéséről sem, amely arra vonatkozik, hogy *hogyan változik és fejlődik a motiváció?* Ebben a kötetben számos olyan kutatással találkozhatnak, amely rávilágít arra a nem elhanyagolható tényre, hogy az iskoláskorú gyerekek motivációja nem egyszerűen nő vagy csökken, hanem differenciálódik. Az elsős kisiskolás kezdeti általános lelkesedése az iskolával kapcsolatosan, a tapasztalatok szerint rövidebb-hosszabb idő alatt csökken, illetve területspecifikusan változik. Ennek a jelenségnek a magyarázatára segítségül hívhatjuk a szerző hetedik kérdését, amely a *kultúra és kontextus* szerepét tűzi ki vizsgálandó feladatul. A korai motivációs elméletek az egyénre összpontosítottak, és kevesebb szerepet tulajdonítottak a környezet hatásának. A motiváltságban bekövetkező változásokra pedig éppen a környezet adhat leginkább magyarázatot, ezzel egy újabb ponton felhívja a figyelmet a tanár és iskola szerepének döntő fontosságára, tágabb értelemben pedig a kultúra szerepére. 15-20 évvel ezelőtt kénytelen volt a diák elmenni a könyvtárba, ha valamilyen információra volt szüksége egy házi feladat megoldásához, ma pedig egyszerűen leül a számítógép elé, és beírja a témát valamelyik keresőprogramba. Egy gombnyomásra kinyílik a korlátlan és korlátok nélküli világ. Nyílt célja ennek a tanulmánynak, hogy bemutassa, mit tehet a tanár (és tágabb értelemben az iskola) a motiváció növelése, és ezáltal az egyes tanulók sikerességének fokozása érdekében.

A fentebb vázolt alapkérdésekből kiindulva a motiváció nem egyszerűen érzelmi kérdés. Leegyszerűsíténe a kérdést, ha pusztán abból indulnánk ki, mit szeretünk és mit nem. Igaz ugyan, hogy ha a motiváció történetét nézzük, vagy csak fellapozunk egy összefoglaló pszichológiai szakirodalmat, akkor a motivációt rendszerint az érzelmek témakörrel együtt, ahhoz kapcsolódóan tárgyalják. Ha valakit megkérdezzük arról, hogy mit is jelent az, hogy motívált valamire, akkor nagyon gyakran azt a választ kapjuk, hogy szeret valamit csinálni, hajtja valami az adott tevékenység elvégzésére. Az utóbbi 20-25 év motivációs kutatásainak, elméleteinek a tükrében azonban egyre hangsúlyosabbá vált a motiváció mint gondolkodási, nem pedig mint érzelmi jelenség tárgyalása (Winne és Marx, 1989).

Amikor szeretek valamit csinálni, például olvasni, kertészkedni, hőembert építeni, akkor nem kellene különösebb célok, ösztönzők ahhoz, hogy olvassak, virágot locsoljak, vagy

fogcsikorgató hidegben gyúrjam a havat. A tevékenység önmagában motivál, belülről (intrin-zik) motivált vagyok. Azonban nem minden tevékenység motivál önmagában. Lehet, hogy azért vagyok motivált (érdekelt?) egy könyv elolvasásában, mert ezáltal közelebb jutok egy számomra érdekfeszítő kérdés megválaszolásához. Csodaszép kertet szeretnék, és ez azzal jár, hogy napokig ások, majd hetekig várok, hogy előbújjanak az elvetett magok. Ezekben a példákban a tevékenység önmagában nem feltétlenül nyújt elég élvezetet, azonban elvég-zem a munkát, mert segítenek a céljaim megvalósításában. A céljaim által vagyok motivált a feladatok elvégzésére.

Kanyarodjunk vissza a kiinduló gondolathoz, vagyis ahhoz, miért olyan fontos a célok megfogalmazása és kitűzése a tanári munkában. Lássuk be, az iskolai tevékenységek túlnyo-mó része nem szerez önmagában örömet a diákok számára. A tanulók újra meg újra felteszik maguknak a kérdést: mi értelme volt? Nem önmagában a kérdés problémás – éppen ellenkező-leg, nagyon is jó, ha rákérdeznek, nagyobb a baj, ha valaki gondolkodás nélkül, automatiku-san, fásultan végzi az iskolai munkát –, hanem az, hogy nem tudnak rá válaszolni. Ritkán talál-ják meg a kérdésükkel a tanárt, és még ritkábban kapnak erre elfogadható választ. Általában a szülők sem tudnak jobbat mondani, mint hogy ez a gyerek kötelessége. Pedig ha ott kezde-nénk az oktatói-nevelői munkát, hogy céloknak rendeljük alá a tevékenységet, növelhetnénk a motivációt is. Természetesen a tervezés része a célok megfogalmazása is, de itt most nem azokról a szépen megfogalmazott sablonokról van szó, melyeket hivatalos óratervekben, te-matikus tervekben megfogalmazunk, hanem amiket akkor válaszolnánk, ha a diák feltenné a kérdést: mi a célja ennek a feladatnak. Lennének olyan diákok, akik azt mondanák maguk-ban: „rendben, szóval ez arra jó, hogy..., és ha elérem a célt, akkor ezt és ezt nyerem”.

Létezik a diákoknak egy talán nem is annyira kis csoportja, akiket semmilyen iskolai te-vékenység és cél sem vonz, mert az iskola nem képvisel értéket a számukra (és hozzátehetjük, családjuk számára sem). Ilyenkor válik fontossá az, hogy pedagógusként magunk előtt is tisztázzuk, mit akarunk elérni ezekkel a gyerekekkel. Milyen célokat tudunk velük megvalósíta-ni. Nem mondhatunk le róluk, de alkalmazkodnunk kell. Itt válik fontossá a másik alapfeladat is, az eszközök kiválasztása. Mert választhatunk céljainkhoz olyan eszközöket, melyek moti-váltabbá teszik a diákat arra, hogy hozzáfogjon a munkához, és ki is tartson mellette. De le is mondhatunk róluk, ami azt fogja eredményezni, hogy éveken át szembesülünk saját inkompe-tenciánkkal, azzal, hogy képtelenek vagyunk motiválni a gyerekek egy részét. Saját hatékony-ságunkat tesszük kockára azáltal, hogy nem vesszük tekintetbe őket, ami negatívan befolyá-solhatja a többi tanulóval való bánásmódot, a többiekhez való viszonyunkat is. Ugyanakkor az énhatékonyság érzését látszólag megőrizhetem és továbbra is tévesen jó tanárnak gondol-hatom magam, ha a tanulókra hárítom a felelősséget, mondván, hogy ezeket a gyerekeket egy-szerűen képtelenség motiválni.

1.2. A teljesítménnyel összefüggő motívumok egy korai értelmezése

Mielőtt rátérnék a tanulmány fő mondanivalóját képező elméletekre, érdemes a teljesítmény-motiváció fogalmát tisztázni. Annak ellenére, hogy a különböző elméletei paradigmák némileg más és más értelmezésben használják a fogalmat, a teljesítménymotiváció fogalmát mégis többnyire John W. Atkinson nevéhez kapcsolják. Atkinson 1957-ben megjelent tanulmányában (Atkinson, 1993) azt fejt ki, hogy a teljesítménnyel összefüggő motívumok hogyan befolyásolják a viselkedést teljesítményhelyzetben. Atkinson úgy vélte, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos viselkedés a siker reménye és a kudarcból való félelem közötti érzelmi konfliktus eredménye (Covington és Omelich, 1993). Három olyan változót azonosított, melyek szerepet játszanak ebben a folyamatban.

Az egyik változó az expektancia, ami arra vonatkozik, hogy adott helyzetben milyen következményekkel számolhat az egyén, mit várhat el. A második változó az úgynevezett incentív, amely a helyzet kínálta cél relatív értéke, vonzereje a személy számára. A harmadik változó a motívum, mely Atkinson definíciója szerint „hajlam bizonyos fajta kielégülés felé való törekvésre, bizonyos kielégülésre való képesség az incentivek bizonyos osztályának elérésekor” (180., Atkinson, 1993). Tulajdonképpen, ha az incentiveket kategorizáljuk, akkor kapunk eredményül motívumokat. Például, ha a tanuló vizsgahelyzetbe kerül, de számára vonzó a helyzet, mert lehetőséget jelent a jó jegy megszerzésére, és általában vonzóak számára a hasonló helyzetek, akkor mondhatjuk, hogy ennek a tanulónak magas a teljesítménymotivációja. Atkinson a motivációkat viszonylag általános, stabil jellemvonásoknak tartja, melyeket a kora gyermekkori élményekből származtat.

Az elmélet 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 motívumokat elkerülő tendencia jellemzi, céljuk a fájdalom minimalizálása. A teljesítmény vonatkozásában a siker elérését célzó motívumot teljesítménymotivációnak, a kudarc elkerülésére irányuló pedig kudarc-kerülő motívumnak nevezzük. Atkinson (1993) azt vizsgálta, hogy teljesítményhelyzetekben, ha választás elé kerül az egyén, vajon van-e különbség abban, hogy milyen nehézségű feladatot vállal. Amikor a teljesítménymotívum erősebb, akkor a személy hajlamos olyan feladatokat választani, melyek közepes nehézségűek, mert azoknál a legnagyobb a kimenetel bizonytalansága. Túl könnyű és túl nehéz feladat esetében is csökken a motiváció, mert a siker elérése könnyű feladatnál nem jelent kihívást, túl nehéz feladatnál pedig esélytelen. Amikor a kudarc-kerülés motívuma erősebb, közepesen nehéz feladatnál csökken leginkább a motiváció, mert itt a legnagyobb a kudarcból való szorongás, hiszen a helyzet bizonytalansága igen magas. Könnyű feladatnál a bizonytalanság kisebb, hiszen az esély a sikerre nagyobb, nehéz feladatnál pedig azért kisebb a szorongás, mert a feladat nehézsége védelmet jelent az egyén számára. Látni fogjuk a 3. fejezetben, hogy a teljesítménymotiváció és kudarc-kerülés magyarázatában

nemcsak a szorongásnak van szerepe, hanem az oktulajdonításnak is, vagyis annak, hogy az egyén milyen okoknak tulajdonítja a sikerét, illetve a kudarcait.

Atkinson elmélete egyrészt hozzájárult ahhoz, hogy a teljesítménymotiváció terén a sikert megközelítő és a kudarccokat elkerülő tendenciák nyíltan vagy burkoltan, de mindenképpen részét képezzék az egyes elméleti paradigmáknak. Ugyanakkor azok a változók, melyek a szerző szerint teljesítményhelyzetekben központi szerepet töltenek be, vagyis az expektancia (elvárások) és az incentív (érték), máig hasznos elméleti és gyakorlati keretet nyújtanak az iskolai motiváció értelmezéséhez. Hiszen ha csak azon elgondolkodunk, hogy adott helyzetben van-e esélye a tanulónak a sikeres feladatmegoldásra, illetve tulajdonít-e a tanuló bármilyen értéket a feladatnak, már közelebb jutunk a motiválás feladatának teljesítéséhez. A következő fejezetekben tárgyalt elméletek kibővítik ezt az egyszerűnek tűnő gondolatot újabb és újabb elemekkel, melyek befolyásolják a tanuló motivációját, azonban a siker elvárása és a feladatnak tulajdonított érték mindenhol hangsúlyos helyet kapnak.

2. A külső-belső motivációtól az öndeterminációig

2.1. Intrinzik és extrinzik motiváció

A nevelés egyik legnagyobb dilemmát okozó kérdésköre a jutalmazást és a büntetést érinti. Mikor, mivel, hogyan, milyen gyakran jutalmazunk és büntessünk? Szülők és pedagógusok egyaránt használják a büntetés és jutalmazás eszközeit. A téma hiteles szakértői abban már egyetértenek, hogy mindkettőre szükség van, azonban eltérnek a vélemények az eszközökben, célokban, mértékben. A jutalmazás hatásainak vizsgálata azért válhatott sokat kutatott témává, mert látszólagos előnyei ellenére kiderült, hogy bizony vannak hátrányai is. Sokan azért elleneztek és ellenzik ma is a jutalmazással történő nevelést, mert abból indulnak ki, hogy a jutalom megöli a belső motivációt, vagyis a gyermek nem magáért az élményért fog ilyen-olyan tevékenységekbe belekezdeni, hanem a várt jutalomért. Ebben a gondolkodásmódban az is benne rejlik, hogy a végső cél minden esetben az, hogy a tanuló, a gyermek magától, belső indítatásból végezze a feladatait. Éppen emiatt talán az egyik legérdekesebb fejlemény a jutalmazás hatásait vizsgálva az volt, hogy nem mindenféle jutalom csökkenti a belső motivációt.

Cameron és szerzőtársai (2005) cikkükben a jutalmazás és az intrinzik motiváció kapcsolatát vizsgálták. Tanulmányuk bevezetésében kiemelik, hogy mára a kutatások felismerték és bebizonyították, hogy a jutalom hatása függ a jutalom típusától. A szerzők célja, hogy meghatározzák, mely kognitív folyamatok közvetítik a teljesítményen alapuló jutalmak hatását az intrinzik motivációra. 1971 óta több mint 150 kísérletet végeztek a jutalom intrinzik motivációra gyakorolt hatásáról. Deci 1971-es kísérletében (Lepper és Hodell, 1989) főiskolások geometriai puzzle-n dolgoztak, és az egyik csoport pénzjutalmat kapott. Deci azt tapasztalta, hogy a nem jutalmazott csoport később több időt töltött a játékkal. Lepper, Nisbett és Greene 1973-ban óvodásokkal végeztek vizsgálatokat, akiknek kedvenc játékukkal kellett játszaniuk, amiért vagy jutalmat ígértek, vagy váratlanul kaptak jutalmat, illetve nem kaptak jutalmat. Három héttel később azt találták, hogy annak a csoportnak, amelynek jutalmat ígértek, csökkent a belső motivációja, a másik két csoporté nem (Lepper és Hodell, 1989).

Cameronék (2005) összegyűjtötték, mely feltételek mellett növekszik az intrinzik motiváció jutalom hatására. Az egyik ilyen helyzet az, ha alacsony a kezdeti érdeklődés. Ezt egy saját példával szeretném illusztrálni. Középiskolában új némettanárt kaptunk, aki már a soka-dik volt a sorban. A sok tanárváltásnak köszönhetően tudásunk is igen gyenge volt. Az új némettanárunk az első órán azt a módszert alkalmazta (ma már úgy sejtem, hogy tudatos módszerválasztás történt, nem pedig egy kezdő tanár próba szerencse taktikája), hogy bárki, aki

jól válaszolt egy kérdésre (vagy egyáltalán válaszolt) kapott egy jelest a naplóba. Volt, aki egy óra alatt 5-6 db jelest is begyűjtött. Akkoriban még nem értettem, mi volt a célja ezzel és én is, mint a többiek, neveltünk rajta. Ma már értem, hogy nagyon is tudatában volt annak, mit csinál. Ugyanis az történt, hogy lelkesedtünk a jutalomért (ki ne akart volna ennyi jelest), és ez a lelkesedés jutalomtól függetlenül átragadt magára a tantárgyra, a nyelvre, sőt hosszú távon is megmaradt. Rövid idő alatt pótoltuk hiányosságainkat, és észre sem vettük, hogy közben elmaradtak a gyakori jelesek. Egy idő után már nem volt rájuk szükség. A tanár nő módszereivel fejlődünk és fejlődni akartunk.

Egy másik helyzet, ahol a belső motiváció növekszik jutalom hatására, ha van érdeklődés, és a jutalom szóbeli. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy dicsérni szabad. (Milyen örvendetes, hogy a tudomány is támogatja ezt.) A lelkesen számtanpéldákat megoldó gyereket nem kell magára hagyni, nehogy elveszítse a lelkesedését, hanem oda lehet hozzá menni, néha dicsérő szavakat mondani neki, jelezve, hogy jó úton halad. Ez esetben is igaz az, hogy a kevesebb több, vagyis egy-két jó szó, vagy akár egy biztató mosoly is megteszi. Nem lesz öntelt, és nem fog torzulni az énképe azért, hogy pozitív visszajelzéseket kap. Az attribúcióról szóló fejezetben (3. fejezet) azonban azt is látni fogjuk, hogy mindezek ellenére jól meg kell válogatnunk szavainkat, mert még egy jó szándékú üzenetnek is lehet elkedvetlenítő, demotiváló hatása.

Növeli a motivációt az is, ha a jutalom a kompetenciáról ad információt. A jutalmak és büntetések ugyanis különböző funkcióval bírnak. Lepper és Hodell (1989) a jutalmak és büntetések három funkcióját különbözteti meg. Az instrumentális vagy ösztönző funkció információt jelent a várható társas és egyéb következményekről. Például, ha a diákot azzal ösztönzőm, hogy ha befejezi a feladatot, mehet játszani, akkor a jutalom (vagyis a játék) ezt az ösztönző funkciót tölti be. Ez azt is jelenti, hogy a személy várja hasonló helyzetekben is a következményt. Ez az intrinzik motivációt következképpen nem növeli. Az értékelő vagy visszajelző funkció a személy sikerességéről ad információt. Például, ha azt mondom a tanulóknak, hogy „kiválóan megoldottad a feladatot, megérdemled a jelest a naplóba”. Ez esetben a jutalom az elvégzett feladat magas minőségének visszajelzése, vagyis a tanuló a kompetenciájáról kap információt. Ez megfelelően alkalmazva növelheti az intrinzik motivációt. A megfelelő alkalmazás ez esetben azt jelenti, hogy szándékoltan és hangsúlyozottan összekötjük a teljesítményt a kapott jutalommal. A kontrolláló funkció arról ad információt, hogy a személy nyomás alatt végzi a feladatát. Például, ha a diákoknak azt mondom, hogy „aki megoldja a feladatot, kap egy jelest”, azt sugallja, hogy nem a minőségen van a hangsúly, hanem az elvégzésen. Ebben az esetben a tevékenység azért veszíti el élvezeti értékét, mert a nyomás miatt „munkává” válik. Alapvetően azt javasolják a szakemberek, hogy ha van kezdeti intrinzik motiváció, akkor felesleges a jutalom vagy a kontroll. Azonban ha nincs intrinzik motiváció, és jutalmazást alkalmazunk, akkor a jutalmat csak fokozatosan szabad visszavonni (Lepper és Hodell, 1989).

Intrinzik motivációt növelő lehet, ha a célok elérését jutalmazza (Cameron et al., 2005). Ez a helyzet egybevág a Lepperék (1989) által értékelőnek vagy visszajelzőnek

nevezett funkcióival. Implicit módon újra a bevezetőben kiemelt célválasztás kérdéséhez érkezünk. Megfelelő célok kiválasztásával akár a belső motivációját is növelhetjük a diáknak, illetve kialakíthatjuk azt. Amennyiben elfogadjuk a kutatási eredmények tanulságait – vagyis, hogy a célok elérésének jutalmazása növelheti az intrinzik motivációt –, akkor érdemes személyre szabottan kiválasztani a diákok számára (velük együtt a célokat). A tanulók különböző ütemben haladnak, különbözőek a képességeik és az addig felhalmozott tudásuk. Emiatt a tanulási fázisban nem lehet ugyanaz a sikeresség mutatója egy kiváló tanulónál és egy gyengébben teljesítőnél, mert az utóbbi egy lépésből nem tudja teljesíteni azt, amit kompetensebb társa. Számára „lejjebb kell állítani a lécezt”, és mindig az aktuális szint teljesítését jutalmazni. A kutatások azt sugallják, hogy így megfelelő szintű motiváció is kialakítható, ami előreviszi a tanulót.

Cameron és szerzőtársai (2005) cikke három elméletcsoportot mutat be, melyek magyarázattal szolgálnak a fenti eredményekre. Az első elmélet a Deci-féle Kognitív Értékelés Elmélet (Deci et al., 1999, idézi Cameron, 2005), mely a jutalom negatív hatásaira koncentrál. Deci megkülönböztet *kontrolláló* és *információs* jutalmat. Az elmélet azt állítja, hogy amennyiben a jutalom bizonyos feladat elvégzését jelenti (vagyis azért kap jutalmat az egyén, mert azt csinálta, amit elvártak tőle), ahhoz vezet, hogy az egyén nyomás alatt érzi magát, ami aláássa az autonómiaérzését. Azonban a teljesítményhez kapcsolódó jutalom a kompetenciáról is információt ad, ami a kognitív értékelő folyamatokra lesz hatással. Itt érdemes visszatérni egy gondolat erejéig a célok fontosságára, vagyis arra, hogy mindig tisztázni kell, mit miért csinál a tanuló. A jutalom teljesen hatástalan marad, ha a diák a végén azt kérdezi magától, hogy mi értelme volt az egésznek. Ha nem talál hiteles indokot az erőfeszítéseire, akkor nem marad más magyarázat számára, csak a külső kontroll kérdése, vagyis, hogy csak azért csinálta, mert kellett, mert a tanár ezt várta tőle. Deci elmélete két kritikus folyamatot jelöl meg, mint a jutalom intrinzik motivációra gyakorolt hatásának közvetítőit: az egyik az észlelt kompetencia (meg tudtam csinálni), a másik az észlelt autonómia (úgy döntöttem, megcsinálom). Deci szerint az autonómia feltétele annak, hogy a személy úgy érezze, kompetens, márpedig a jutalom aláássa az autonómiát, és a kontrollérzet csökkenti az intrinzik motivációt.

A másik elmélet, amit a szerzők (Cameron et al., 2005) összefüggésbe hoznak a témával, az attribúciós elméletek csoportja (erről a témáról részletesebben a 3. fejezetben olvashatnak). Ezek szerint a jutalom csökkenti az intrinzik motivációt, mert megváltoztatja a viselkedésnek tulajdonított okokat. A külső tényezőknek tulajdonított kontroll következménye az alacsony autonómiaérzés és ezáltal a csökkent intrinzik motiváció. Az észlelt kompetencia és az észlelt kontroll vetekszik egymással, és az intrinzik motiváció a kettő egymáshoz viszonyított erősségétől függ.

A harmadik elmélet Bandura társas-kognitív elmélete (1986, idézi Cameron, 2005), amely értelmében a teljesítményért kapott jutalom növeli az önértékelést, az igény szintet, ezáltal az intrinzik motivációt. Bandura elmélete fontosnak tartja a kompetenciát, azonban – szemben a fenti két elmélettel – az autonómiát nem.

Cameron és munkatársai (2005) kísérletükben a jutalmazás hatását és közvetítő tényezőit vizsgálták. Kísérletük három szakaszból állt. A kísérleti személyek egy tanulási fázisban, egy teszt fázisban és egy szabad játékban vettek részt, az első két fázist vagy jutalmazták (pénzzel), vagy nem. A feladat egyszerű volt, két kép között kellett megtalálni a különbségeket. Mindhárom kísérleti szakasz végén kérdőíveket töltöttek ki a kísérleti személyek, melyek különböző változókra – érdeklődés, észlelt kompetencia, észlelt autonómia, attribúció – vonatkoztak. Az eredmények alapján a tanulási szakaszban jutalmazottak nagyobb érdeklődést mutattak, inkább külső tényezőknek tulajdonították a jó teljesítményt, pozitívabbnak ítélték a teljesítményüket, nem érezték kontrollálónak a pénzjutalmat. Ugyanakkor a jutalmazott csoport nem észlelt kisebb autonómiát, nem érezte magát kevésbé kompetensnek. A tesztelés szakaszában a különbség az volt, hogy itt a jutalmazottak inkább belső tényezőknek tulajdonították a teljesítményt, és alacsonyabb autonómiát észleltek. A szerzők modellje alapján két folyamat közvetíti a jutalom pozitív hatását az intrinzik motivációra: az észlelt kompetencia és a belső oktatás. Ezek a tényezők túlszárnyalták a külső oktatást és az észlelt autonómia hiányának negatív hatását. Vagyis ha kompetensnek érzi magát az egyén, és ezt belső okokkal magyarázza, akkor a jutalom növeli az intrinzik motivációt, függetlenül attól, hogy a feladat végzése kontroll alatt zajlik-e. Cameronék kísérletének eredményei arra engednek következtetni, hogy a motiváció „fejben dől el”, vagyis nem pusztán a környezet kontrolljának mértéke határozza meg, hanem egyéb tényezők, melyekről a következő fejezetekben bővebben lesz szó.

Malone és Lepper (1987) felvázoltak egy taxonómiát, mely az intrinzik motiváció elsődleges forrásait írja le. Négy szempontot jelölnek meg, melyek hatással vannak a hosszú távú és rövid távú motivációra: kihívás, kíváncsiság, kontroll, fantázia. Először is a tanuló akkor lesz motivált, ha aktuális képességeinek megfelelő nehézségű feladatot kap. A kíváncsiság abban az esetben lesz motiváció forrása, ha a tanuló aktuális tudása és a feladat által kínált információk között egyrészt nincs túl nagy inkongruencia (eltérés), másrészt információértékkel bír számára. Tehát, a feladatnak azzal kell kecsegtetnie, hogy valami olyasmit tanulok, tudok meg általa, ami egyrészt megérthető, másrészt érdekel. Igen erős motivációs forrás a magas fokú személyes kontroll megélése, vagyis, hogy a tanuló képesnek érzi-e magát a különböző eredmények létrehozására. A fantázia abban segíthet, hogy a tanuló képes mélyen bevonódni, azonosulni a szereplőkkel, szituációval. Ez utóbbi szempont például a kötelező olvasmányok kiválasztásánál fontos szerepet kellene, hogy betöltsön.

A fenti rendszer fontos dilemmája, hogy vajon maga a téma érdekesebbé válik-e a jövőben, ha máskor, más környezetben, a motivációt növelő módszerek nélkül találkozik vele a tanuló. Az egyik markáns kritika az efféle „trükkökkel” szemben az, hogy ezek a segédeszközök elvonják a tanuló figyelmét és rontják a tanulás hatékonyságát, valamint függőség alakul ki, és ezek nélkül már nem tanul (Malone és Lepper, 1987, idézi Lepper, 2005). Természetesen, nem kötelező ilyesfajta „trükkökkel” élni, hiszen vannak diákok, akik minden körülmények között szorgalmasan dolgoznak, tanulnak. De vajon reális-e ezt elvárni minden egyes tanuló esetében? A válasz egyértelműen nem, hiszen a tanulók különböző környezetből

érkeznek, különböző elvárásaik vannak az iskolával szemben, és különböző képességekkel bírnak, ami nem teszi lehetővé, hogy minden tanuló minden helyzetben egyformán magas motivációval bírjon.

A külső és belső motivációval kapcsolatos kutatások nagy fejleménye az volt, hogy elkezdték a két fogalmat két független konstruktumként kezelni. Ez azt jelentette, hogy a kétféle motiváció együtt lehet jelen, nem pedig vagy az egyik, vagy a másik uralja a helyzetet. Lepper és szerzőtársai (2005) megemlítik az egyik leghíresebb egyéni motivációt mérő skálát, mely tükrözi ezt a fajta gondolkodásmódot, a kétféle motiváció, intrinzik és extrinzik szembeállítást. Harter (1981) skáláján a gyerekeknek dönteniük kell, hogy bizonyos helyzetekben a tevékenységet például inkább az élvezet vagy inkább a tanár kedvéért csinálják. Nincs lehetőségük arra, hogy mindkettőt vagy egyiket se válasszák.

Harter elképzelésén és skáláján alapul Lepper és szerzőtársainak vizsgálata, de ők nem egymással ellentétes, dichotóm fogalomként kezelik az extrinzik és intrinzik motivációkat, hanem két független konstruktumként. Példaként a különbségre álljon itt egy tétel Harter kérdőívéből és Lepperék módosított kérdőívéből:

Harter kérdőívének egy tétele:

Nagyon igaz rám	Kissé igaz rám			Kissé igaz rám	Nagyon igaz rám
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Néhány gyerek azért old meg problémákat, hogy megtanulják a megoldást.	DE	Mások azért oldanak meg problémákat, mert elvárják tőlük.	<input type="checkbox"/>

Ugyanez a tétel szétbontva Lepper és társai kérdőívében:

Azért csinálom feladatokat, hogy megoldjam őket.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Azért csinálom feladatokat, mert elvárják tőlem.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Az intrinzik és extrinzik motivációra vonatkozó tételek különválasztása lehetővé tette a szerzőknek, hogy egyrészt külön mérjék a kettőt, másrészt megvizsgálják a kettő közötti összefüggéseket. A kérdőíves vizsgálatban (Lepper et al., 2005) 797 3–8. osztályos tanuló vett részt, és évfolyamonként megnézték, hogyan alakul az extrinzik és intrinzik motiváció mértéke. Az eredmények szerint az intrinzik motiváció és az extrinzik motiváció csak gyengén korrelál, tehát két külön konstruktum. Az intrinzik motiváció egyenletesen és

folyamatosan csökken, az extrinzik motiváció 3. és 4. osztály között drasztikusan csökken, utána konstans, majd 8.-ban nő újra. A teljesítménnyel összefüggésben azt találták, hogy az intrinzik motiváció és teljesítmény között szignifikáns pozitív, az extrinzik motiváció és teljesítmény között negatív korreláció van. Ez az eredmény azért is érdekes, mert azt a nézetet támogatja, hogy a tanulók eredményességét kizárólag az szolgálja, ha belülről motiváltak a tanulásra, ha a tudás megszerzése a fő cél. A célelméletek (4. fejezet) kutatási eredményei árnyalják a kérdést és megmutatják, hogy a külső motiváció is tudja biztosítani a jó teljesítményt.

Vajon miért csökken az intrinzik motiváció az évek során? Lepperék (2005) szerint a növekvő korlátozás és a csökkenő választási lehetőség éppen akkor jelentkezik, amikor a tanulók autonómiára való igénye növekedne. A tanulás egyre kevésbé hasznos és releváns a tanulók életét tekintve. De annak ellenére, hogy az intrinzik motiváció csökkenni látszik az évek előrehaladtával, valószínűsíthető, hogy az extrinzik motiváció átalakul, egyre internalizálódik az eredetileg külső motiváció. A következő fejezet azt mutatja be, hogyan történik meg az internalizáció, azaz hogyan alakul át a külső események általi szabályozás belső események általi szabályozássá.

2.2. Öndeterminációs elmélet

A legkorábbi motivációt magyarázó kognitív elméletek a szándékot azonosították a motiváció központi elemeként, vagyis az emberek a pozitívnak tekinthető kimeneteket megközelítik, a negatívakat elkerülik. A '70-es, '80-as években a kutatók felismerték, hogy néhány szándékos viselkedés eredete és szabályozása autonóm, más viselkedéseket pedig környezeti erők befolyásolnak. Következésképpen nem csupán az határozza meg a motivációt, hogy milyen tevékenységek elvégzése után várhatunk jutalmakat, illetve kerülhetjük el büntetéseket, hanem az is, hogy adott esetben a tevékenységben mennyire saját akaratunkból és mennyire külső nyomásra veszünk részt. A kötelező olvasmány elolvasása után szerzett pozitív értékelések megerősítésként szolgálnak ugyan, de az élmény teljesen más akkor, ha egy magam választotta olvasmányból kell beszámolót készítenem. Deci (1980), hogy elkülönítse az autonóm szándékot a kontrollált szándéktól, bevezette az *öndetermináció* fogalmát. Az öndeterminációs elmélet integrálta a korábbi évtized kutatásait az okság helye, a pszichológiai szabadság és az észlelt választás fogalmain keresztül (Reeve et al., 2003).

- Az okság helye (DeCharms, 1968, idézi Reeve et al., 2003) rámutatott arra, hogy a szándékos viselkedés személyes, belső vagy környezeti, külső okokból eredhet;
- A pszichológiai szabadság (Rogers, 1969, idézi Reeve et al., 2003) azt a szubjektív élményt írja le, amelyet az egyének a teljesen autonóm viselkedés alatt élnek át. Például a diák szabadon dönt arról, hogy elmegy az osztálytársaival moziba, vagy sem;

- Észlelt választás (Deci, 1975, idézi Reeve et al., 2003) az, amikor a személy azt éli meg, hogy a saját választásának az eredménye a tevékenység. Például a napköziben a házi feladat megírása után a tanulók dönthetnek arról, hogy társasjátékot játszanának, vagy rajzolnának, esetleg csendben olvasnak.

Az autonómia fogalma a fenti három fogalmat, azok jellemzőit egyesíti. A szerzők az öndetermináció fogalma alatt azt a szubjektív élményt értik, aminek alapját az autonómia elméleti fogalma szolgálja. Az öndeterminációnak három alapvető jellemzőjét szokták azonosítani:

1. okság észlelt helye: belső oktulajdonítás magas szintű öndeterminációt tükröz, vagyis bármely tényező, amely belső oktulajdonítást eredményez, kell hogy növelje az észlelt öndeterminációt és ezáltal az intrinzik motivációt;
2. szabad akarat: annak az érzése, hogy a személy nyomás nélkül kíván részt venni egy tevékenységben. A szerzők megjegyzik, hogy az emberek néha magukban gerjesztenek motivációt, hogy rábírájék magukat egy tevékenységre, de ez nem azonos a szabad akarat élményével;
3. észlelt választás: bármely helyzet, ami megerősíti a választás észlelését, kell hogy növelje az észlelt öndeterminációt, ezáltal pedig az intrinzik motivációt.

Korábbi kutatások azt találták, hogy az iskola előrehaladtával a tanulók intrinzik motivációja csökken, az extrinzik pedig nő (Otis et al., 2005). Az öndeterminációs elmélet megjelenése előtt a fő probléma az volt, hogy a külső és belső motivációt egymás ellentétéként kezelték. Ezzel szemben viszont az öndeterminációs elmélet a motiváció egy többdimenziós fogalmát kínálja fel. Az elmélet szerint a motiváció változik az internalizáció folyamatán keresztül, amely az egyének azon természetes hajlamára utal, hogy belsővé tegyék és integrálják azoknak a viselkedéseknek a szabályozását, melyek társadalmilag értékesek és eredendően külső ösztönzőktől függenek. A motiváció különböző formáit elhelyezhetjük az öndetermináció kontinuumán: az önmeghatározott motívumok jobb pszichológiai működéssel hozhatók kapcsolatba (Otis et al., 2005).

1. külső motiváció: 3 formája van, melyek az öndetermináció különböző szintjeit tükrözik:
 - extrinzik motiváció: nincs öndetermináció, kizárólag külső tényezők (jutalmak és büntetések) szabályozzák a viselkedést,
 - belsővé tett motiváció (introjekció): az egyén bizonyos fokig belsővé tette a motivációnak előzőleg külső forrásait, de még nem fogadta el teljes mértékben: azért tesz meg valamit, mert kell, nem azért, mert ő is akarja (még nincs öndetermináció),
 - azonosulás (identifikáció): azután dönt az egyén, miután mérlegelte a tevékenység értékét, fontosságát, a viselkedés szabályozása már saját célok, belső értékek alapján történik (van öndetermináció). Például a tanuló belátja, hogy jól kell teljesíteni bizonyos tantárgyakból, ha emelt szintű érettségét akar letenni, illetve adott egyetemre szeretne felvételizni.
2. Intrinzik motiváció: azért vesz részt a tevékenységben, mert élményt jelent maga a tevékenység.

A szakirodalomban gyakran megjelenik a motivációnak egy következő állapota, amit elméleti szinten nem tárgyalnak (annak ellenére sem, hogy a vizsgálatokban felhasználják, mérik), azonban az iskolában egyértelműen tetten érhető: ez az úgynevezett amotiváció, vagyis a motiváció teljes hiánya. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók egy része jutalmak és büntetések ellenére sem hajlandó az iskolai feladatokat megoldani, a motiválatlanság jellemzi őket.

Otis és szerzőtársai (2005) kanadai iskolákban 646, 8., 9., 10. osztályossal végeztek kérdőíves felmérést. Az eredményeik szerint az azonosulás és az extrinzik motiváció a legjellemzőbbek, köztük legerősebb a korreláció is. Az extrinzik és a belsővé tett motiváció csökkennek az évek előrehaladtával, ugyanakkor 10. osztályban az azonosulás erősebben kapcsolódik az iskolai alkalmazkodáshoz, mint az intrinzik motiváció. Az iskolai tevékenységrendszer erre egyértelmű magyarázatot ad, hiszen a diákok nagy többsége számára a tevékenységek és feladatok jó része önmagában nem nyújt élményt, szükséges, hogy a jó teljesítményhez, az iskola elvárásaihoz való alkalmazkodáshoz olyan feladatoknak is lássa értelmét, értékét, amik önmagukban nem motiválnak. A célelméleteknél (*lásd 4. fejezet*) ez a tendencia szintén igazolódni fog, a sikeresség nem pusztán azon múlik, hogy a tanuló vágyik a tudás megszerzésére, ez jelent számára örömet, hanem azon is, hogy milyen mértékben motivált a jó eredmények elérésére, és a tudásának demonstrálására (ami nem biztos, hogy önmagában élményt nyújtó tevékenységek által realizálódik).

Walls és Little (2005) tanulmányukban szintén azt vizsgálták, hogy a motivációs stílusok (a motiváció különböző szabályozási formái), oktulajdonítással kapcsolatos hiedelmek, és az iskolai alkalmazkodás különböző mutatói (eredmények, érzelmek) hogyan függenek össze egymással. Korábbi tanulmányok rámutattak arra, hogy a belsővé tett szabályozás kapcsolatban áll számos tanulmányi előmenetelt és iskolai alkalmazkodást jelző tényezővel, míg az intrinzik motiváció hatása sokkal gyengébb, ahogyan ezt Otis és szerzőtársai (2005) is demonstrálták. Walls és Little azt is feltételezték, hogy az intrinzik motiváció ugyanakkor összefüggésbe hozható az iskolával kapcsolatos pozitív érzelmekkel, illetve azzal, hogy mennyire érzik jól magukat a tanulók.

Ezek a hipotézisek remekül tükrözik a napi tapasztalatokat is. Kik a legsikeresebb diákok? Azok, akik belátják, hogy vannak feladatok, amiket akkor is meg kell csinálni, ha azt szívük szerint nem tennék. Ehhez még azt is hozzátehetjük, hogy azok a diákok vannak előnyös helyzetben, akiket otthon támogat a család, vagyis hallják, látják, tapasztalják, hogy az iskola – minden nyűgével, unalmas gyakorlófeladataival, néha értelmetlen leckéivel együtt is – fontos a jövőjük szempontjából. Aki csak akkor dolgozik, amikor intrinzik motivált, remek eredményeket fog felmutatni bizonyos tantárgyakban, bizonyos feladathelyzetekben. Azonban a hosszú távú siker érdekében meg kell tanulni azt is, hogy olyan helyzetekben is koncentráljon a feladatára, amikor nincs belső készítés. Következésképpen nem meglepő, hogy a kutatások az intrinzik motiváció és az eredményesség között gyenge kapcsolatot találnak. Természetesen a szakemberek nem azt akarják sugallni, hogy szükségtelen élménnyé tenni a tanulást, hanem azt, hogy önszabályozás szükséges a sikerességhez, vagyis meg kell tanulni teljesíteni akkor is, ha nincs belső készítés.

A kutatásban elméleti alapként szolgáltak az úgynevezett akció-kontroll hiedelmek (pl. Little, 1998, idézi Walls és Little, 2005), vagyis azokról a kompetenciákról és lehetséges eszközökről vallott nézetek, melyeket az egyén rendelkezésre állónak vél, amikor egy bizonyos cél elérését tűzte ki célul. A képesség és erőfeszítés iskolai sikerességben játszott szerepéről vallott vélekedések a legerősebb és legkritikusabb előrejelzői az aktuális iskolai eredményességnek. (A következő fejezetben még tovább tárgyaljuk, hogy ezek a nézetek miként befolyásolják az iskolai tevékenységet.)

Walls és Little (2005) kérdőíves vizsgálatban 786 7–8. osztályos diák vett részt. Az eredmények szerint elsősorban az erőfeszítésről szóló vélekedések játszanak közvetítő szerepet a motiváció és az iskolai alkalmazkodás között. Ez azt jelenti, hogy a motivációs szabályozás (öndetermináció különböző szintjei) befolyásolja, hogy a tanulók az erőfeszítést vagy a képességet tekintik eredményük eszközének, ami pedig kihat arra, hogy milyen jegyeket szereznek, és hogyan érzik magukat az iskolában. Az intrinzik motiváció csak részben közvetített, jelentős közvetlen hatása van az iskolai jólétre és pozitív érzésekre, ami megint csak azt sugallja, hogy az intrinzik szabályozás nem elégséges az eredményességhez, azonban feltétele annak, hogy a tanuló szeresse az iskolát. Az identifikáció a leghatékonyabb az alkalmazkodást tekintve, az extrinzik a legkevésbé előnyös. Minél inkább jellemző a tanulóra az azonosulás általi szabályozás, annál valószínűbb, hogy jól teljesít, és pozitív érzéseket él át az iskolával kapcsolatosan, mert hisz abban, hogy a tanulás elsősorban az erőfeszítéseken múlik (Walls és Little, 2005). A 3. fejezetben bővebben lesz szó arról, hogy az erőfeszítésekből való hit hogyan függ össze a motivációval.

Az öndeterminációs elmélet alapján az intrinzik motiváció egyben az autonómia élményének kiteljesedését is jelenti. Deci és Ryan (1985, idézi Reeve et al., 2003) definíciója szerint, amikor a személy öndeterminált állapotban van, akkor a saját választása szerint cselekszik, nem pedig külső nyomásra. Reeve és munkatársai (2003) kutatásukban azt vizsgálták, hogy az öndetermináció három meghatározója, azaz az okság észlelt helye, a szabad akarat és az észlelt választás, valójában hogyan határozzák meg, és milyen kapcsolatban állnak az észlelt öndeterminációval. Deci és Ryan definíciójukban egyértelműen a választásra helyezik a hangsúlyt, azonban kérdés, hogy vajon a másik két tényezőnek mi a szerepe.

Reeve-ék első vizsgálatában a vizsgálati személyeknek (60 fő) az volt a feladatuk, hogy egy kirakós játékra megtanítsák társukat. Mindezt videóra rögzítették, majd elemezték, hogy a „tanár” mennyire volt autonómiát támogató a tanítás során (pl. meghallgatta-e a „tanuló” kéréseit, a taneszközt magánál tartotta-e vagy hagyta, hogy a „tanuló” kézbe vegye, kipróbálja, utasításokra szorítkozott-e a tanítás). A „tanuló” kérdőívet töltött ki, melyben egyrészt az öndetermináció szintjét mérték (egy hétfokú skálán kellett jelölni, hogy az észlelt okságra, szabad akaratra és az észlelt választásra vonatkozó állítások milyen mértékben jellemezték a személyt), másrészt az intrinzik motivációt (élvezte-e a tanulást). Azt találták, hogy az öndetermináció összetevői közül a szabad akarat kismértékben, a másik kettő nagymértékben összefügg a tanítási stílussal, ugyanakkor az intrinzik motivációt az autonómiát támogató tanári magatartás önmagában nem határozza meg. A statisztikák alapján egyértelműen kimutatták, hogy az

intrinzik motivációt a szabad akarat és a belső oktulajdonításon keresztül határozza meg az észlelt öndetermináció. Vagyis az első vizsgálat megkérdőjelezte az észlelt választás kulcsfontosságát az öndeterminációban, ugyanakkor feltárt egy olyan összefüggést, mely szerint, ha a tanár autonómiát támogató módon tanít, akkor ez csak akkor növeli az intrinzik motivációt (azaz csak akkor lesz élmény a tanulás), ha egyben a tanuló azt éli meg, hogy a tevékenységeket belső indíttatásból, a szabad akaratából végzi.

A második vizsgálatukban egyrészt megnövelték a vizsgálati személyek számát (198 fő), másrészt módosították a vizsgálat menetén. Újfént kirakós játékot kellett megoldaniuk a tanulóknak, azonban az egyik csoport választhatott, hogy hat alternatíva közül melyikkel akar dolgozni, míg a második csoport nem választhatott. Megfigyelték azt is, hogy egyedül maradván a vizsgálati helységben, mennyi időt töltöttek a kirakókkal való játékkal. Érdekes módon azt találták, hogy a választási lehetőség egyáltalán nem befolyásolta az intrinzik motivációt, vagyis ez a vizsgálat is azt erősítette meg, hogy az észlelt választás nem központi eleme az öndeterminációnak. A kutatókban felmerült, hogy érdemes lenne a választást differenciáltabban értelmezni, és egy harmadik vizsgálatot is végeztek. Ebben az egyik csoport kiválaszthatta, hogy melyik kirakóval akar dolgozni, de a választás után már nem volt lehetősége módosítani. A másik csoportnak viszont megadták a lehetőséget arra, hogy ha a választott kirakóval elégedetlenek voltak, akkor egy másiknak fogjanak hozzá. Kiderült, hogy amennyiben a választási lehetőség az egész tevékenységre vonatkozik (vagyis van lehetőség azt választani, hogy nem csinálom), akkor az észlelt választás már meghatározza az öndetermináció mértékét és ezáltal az intrinzik motivációt. Reeve és munkatársai (2003) saját és mások vizsgálatai alapján azt a következtetést vonták le, hogy észlelt választás csak abban az esetben növeli az intrinzik motivációt, ha egyben növekszik a szabad akarat és belső okság észlelése is. A gyakorlat szintjére lefordítva ez azt jelenti, hogy nem minden esetben érvényesül a választás pozitív hatása a motivációra. Abban az esetben, ha például felajánljuk a tanulóknak, hogy különböző tevékenységek, feladatok közül válasszanak, akkor érdemes megadni annak lehetőségét is, hogy módosítsa a választást, ha kiderül, rosszul választott (pl. mert túl nehéz vagy éppen túl könnyű számára a feladat, vagy esetleg nem talál hozzá anyagot). Ugyanakkor a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy az autonómiát támogató tanítási környezet segítheti a választás öndeterminációra és intrinzik motivációra gyakorolt pozitív hatását. Ilyen lehet az, ha elfogadjuk a tanulók negatív visszajelzéseit egy-egy lehetőség kapcsán, illetve magyarázatokkal támasztjuk alá, miért érdemes egy kevésbé vonzó feladatot választani.

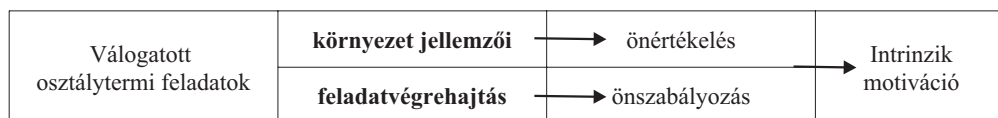
Az autonómia kapcsán felmerül a kérdés, hogy azt a tanárok milyen mértékben és milyen módon tudják biztosítani. Pelletier és szerzőtársai (2002) szerint a tanár autonómiát támogató, illetve kontrolláló stílusa hatással van a tanulók intrinzik motivációjára és az öndeterminációjukra. Deci és kollégái (1982, idézi Pelletier, 2002) igazolták, hogy ha a tanárban nyomatékosítjuk, hogy ő a felelős a tanuló eredményeiért, akkor kritikussabb, kontrollálóbba és sugalmazóbba lesz. Számos kutatás igazolta, hogy ha valakinek pozitív elvárásai vannak a beosztottjával szemben, akkor sokkal támogatóbb. Pelletier és Vallerand (1996) megfigyelték, hogy ha a személlyel elhitetik, hogy a beosztottja intrinzik motivált (szemben azzal, ha

extrinzik), akkor kevésbé kontrolláló és jobban támogatja az autonómiát. A nevelői munkával kapcsolatos kutatások rávilágítottak arra, hogy ha a vezetésnek szigorú elvárásai vannak a tantervvel kapcsolatban, ha a tanároknak hangsúlyozzák, hogy ők a felelősök a diákok eredményességéért, ha az alapján jutalmazták őket, hogy mennyire jól teljesítenek a tanulók, ha elhitetik velük, hogy a tanulók extrinzik motiváltak (vagy nincs belső motivációjuk), akkor a tanárok nagyobb valószínűséggel lesznek kontrollálóak (Pelletier et al., 2002).

Pelletier és Vallerand (1996) azt vizsgálták, hogy három tényező – munkahelyi korlátozás, diákok öndeterminációja az iskolával kapcsolatban, tanárok öndeterminációja – milyen kapcsolatban állnak egymással és hogyan hatnak a tanár autonómiatámogatására. A vizsgálatban a tanároknak (254 fő) egy kérdőívcsomagot kellett kitölteniük, melyben a fenti változókra kérdeztek rá. Az eredményeik szerint minél kevesebb korlátozást élnek át a tanárok a munka kapcsán, minél inkább öndeterminálnak látják a diákokat, annál inkább maguk is öndetermináltak lesznek, ami pedig autonómiát támogató viselkedéshez vezet. Az elemzésük kimutatta, hogy a tanárok viselkedése és a diákok motivációja közötti kapcsolat nem közvetlen, hanem a tanárok motivációja által közvetített. Vagyis ha a tanár intrinzik motivált, ez a viselkedésében is megnyilvánul, jobban támogatja a diákok autonómiáját, következésképpen a diákoknak nagyobb esélyük lesz a külső motívumok belsővé tételére.

A vizsgálatok egyik fontos eredménye és tanulsága, hogy a tanár elképzelése a tanulók motivációs irányultságáról viselkedésében is tükröződik, amely végül azt eredményezheti, hogy a tanuló alkalmazkodik a tanár elképzeléséhez (Pelletier et al., 2002). Az önbeteljesítő jóslatnak egy igen speciális példáját demonstrálják a szerzők, hiszen gyakorlatilag arról van szó, hogy a tanár motivációs elképzelései a diákról „megtestesülnek” a tanár-diák interakciók során, és a tanuló motivációs szinten is olyanná válik, amilyenek a tanár elképzelte. A motiváció előre jelzi az interperszonális viselkedést, az pedig befolyásolja a motivációt. Mivel az autonómiát támogató tanítási stílus fontos a tanulók intrinzik motivációja és öndeterminációja szempontjából, azoknak a tényezőknek a jobb megértése, melyek hatással vannak a tanárok motivációjára, segíthetnek abban, hogy olyan körülményeket teremtsünk, melyek a tanárokat kevésbé kontrollálóvá teszik (Pelletier et al., 2002).

A kutatási eredmények alapján felmerül a kérdés, hogy miként lehet olyan környezetet teremteni az iskolában és az osztályteremben, ami támogatja a tanulók öndeterminációját, és ezáltal növeli az intrinzik motivációt. Corno és Rohrkemper (1985) szerint a tanárok feladat-struktúra választása különféle motivációs feltételeket teremt, mely a tanulók intrinzik motivációjára is hatással van. A szerzők alkottak egy modellt, amely az intrinzik motiváció növelését támogatja, az önszabályozáson és pozitív önértékelésen keresztül. A modell nem tartalmaz tartalomra vonatkozó elemeket, mert a szerzők hangsúlyozzák, hogy azt sokszor nem választhatja meg a tanár, hiszen a tanterv előírja, hogy mit kell megtanulni.



A szerzők azt feltételezik, hogy az osztálytermi tevékenységeken keresztül – megfelelő környezet megteremtésével és feladatok, módszerek megválasztásával – növelhetjük a tanulók önértékelését és erősíthetjük az önszabályozást (vagyis hogy a tanuló képessé válik saját maga tanulását irányítására), ezáltal pedig az intrinzik motiváció nőhet. A szerzők szerint a megfelelő *környezet* kialakítását négy aspektusból érdemes újragondolni:

1. rugalmasság: ez a szerzők rendszere szerint arra vonatkozik, hogy mekkora szabadságot biztosít a tanár a tanuló számára. Minél több olyan helyzetet teremt, ahol a tanuló választási helyzetbe kerül, annál jobban növekszik az intrinzik motiváció;
2. jutalmazási rendszer: a korábbiakban már tárgyaltuk, hogy a jutalmak minősége és mennyisége milyen mértékben befolyásolhatja az intrinzik motivációt, és erre a modell is felhívja a figyelmet;
3. értékelés: két szempontot emelnek ki a szerzők: egyértelmű kritériumokra és személyre szabott értékelésre van szükség ahhoz, hogy a tanuló önértékelése nőjön. Az egyértelmű kritériumrendszer azért lényeges, mert a diákoknak így van esélyük arra, hogy pontosan meg tudják határozni, mi kell az eredményességhez, valamint megfelelő teljesítménnyel kapcsolatos attribúciókat végezhetnek (*lásd 3. fejezet*). Egyszerűen fogalmazva, ha tudják, hogy mik a tanár elvárásai a teljesítményükkel kapcsolatosan, és tudják, hogy az adott eredmény minnek a következménye, akkor a megfelelő következmények levonásával tovább tudnak haladni, és nem veszítik el motivációjukat;
4. visszajelzés: az előző szemponthoz szorosan köthető. Napi szinten, óráról órára fontos, hogy a tanár milyen visszajelzéseket küld a tanulóknak: mennyire gyakoriak, mennyire bátorítóak, mennyire őszinték és informatívak ezek a visszajelzések.

A megfelelő környezet, atmoszféra kialakítása mellett a másik szint, amit Corno és Rohrkemper kiemelnek a modelljükben, a *végrehajtás* szintje. A konkrét tevékenységek alábbiakban leírt szempontoknak megfelelő megválasztása a modell szerint az önszabályozáson keresztül segíti az intrinzik motiváció növelését:

1. kommunikációs csatorna: változatos ingerek szükségesek ahhoz, hogy a figyelem felkelthető és fenntartható legyen, ami nélkül a tanuló nem tud megfelelő mértékben bevonódni az iskolai munkába;
2. célok: egyértelmű, jelentéssel bíró és közeli célokat kell kitűzni a feladatvégzés során ahhoz, hogy a tanuló egyrészt értelmet lásson a tanulásban, másrészt megtervezhesse és kiválaszthassa a saját magára szabott célokat. Célok nélkül nehéz a haladás, mert az egyén nem tudja, hova és mivel juthat el;
3. konkrétság: a szerzők ezalatt azt értik, hogy a módszereknek és tevékenységeknek a tanuló valóságához kell kötődniük, vagyis az elméleteket gyakorlattá kell tenni. A diákok képességei különböznek, nincs mindenki az absztrakció azonos fokán. Segítségül lehet hívni analógiákat, a fantáziát annak érdekében, hogy a tudásanyag konkréttá váljon;
4. modellnyújtás: a modell szerint a tanárnak demonstrálnia kell, hogy a tudás megszerzése munkával jár, energiát kell befektetnie annak, aki előrébb akar jutni. Az erőfeszítés

hangsúlyozása megváltoztathatja a teljesítményről való gondolkodást, ezáltal magasabb motivációt eredményez. Az a diák, aki megtapasztalja, hogy a befektetett munka megtérül, motiváltabb, mint az, aki úgy véli, nincs meg a feladatok elvégzéséhez a képessége, nincs értelme munkát befektetni;

5. kognitív stratégia tréning: Gyakran a diákok azért érzik inkompetensnek magukat, mert nem sajátították el azokat a kognitív és tanulási stratégiákat, melyekkel hatékonyabban tudnának tanulni. A modell azt sugallja, hogy ezek nélkül nem növekedhet a motiváció. Például a vázlatkészítés tanulása segít kiemelni a lényegyet, a megtanulandó tananyagot rendszerezi, ezáltal segíti, hogy a tanuló megértse és hosszú távon elraktározza azt.

Corno és Rohrkemper (1985) nézete szerint az iskolai intrinzik motivációnak tükröznie kell a személyes kontrollt és a kompetenciát. Mindazok a tényezők, amiket modelljünkben megjelöltek, a személyes kontrollt és kompetenciát hivatottak növelni, ami által a tanuló belsőleg motiváltabbá válik a tanulásra.

A fejezetben idézett tanulmányokból ki kell emelnünk egy ellentmondást, ami talán az olvasó figyelmét sem kerülte el. Egyrészt azok a kutatások, melyek a motiváció és egyéb változók vizsgálatát célul tűzték ki (mint például az iskolával kapcsolatos pozitív érzelmek, eredményesség, autonómia), rendre azt találták, hogy az intrinzik motiváció önmagában nem vezet jó eredményekhez. Ugyanakkor egy másik kutatási vonal azt vizsgálja, hogyan lehet növelni az intrinzik motivációt a tanítási órán. Felmerül a kérdés, hogy akkor miért olyan fontos a belső motiváció növelése, ha nem elégséges úgysem a jó eredmények eléréséhez. E mögött az ellentmondás mögött az az újra és újra felbukkanó dilemma áll, hogy az órai munka célja az-e, hogy a tanulók lelkesedéssel, belső indíttatásból vegyenek részt a tevékenységekben, vagy az, hogy a lehető legjobb eredménnyel végezzék el az iskolát. A dilemma nem csak az extrinzik–intrinzik motivációt érintő kutatásokban jelenik meg, a célelméletekről szóló fejezetben (4. fejezet) újra találkozunk a témával, csak más megközelítésben. Ráadásul már az Atkinson (1993, lásd 1.2. fejezet) által vázolt expektanciaérték-elméletben is kiemelt szerepet kap a tevékenység vonzereje, értéke. Tanárok, tanárjelöltek időről időre felvetik, hogy lehet játékos feladatokkal, izgalmas kalandokkal megtölteni a tananyagot, azonban az időkorlátok és tantervi elvárások ezt nem teszik lehetővé. Teljesen jogos a panasz, hiszen naivitás azt képzelni, hogy minden egyes diák a tanára minden egyes szaváért lelkesedni fog, újabb és újabb élményeket gyűjtve gyarapítja tudását, javítja eredményeit. Ugyanakkor a céloknak mégis ezt a két kimenetet kell magukban foglalniuk: tanárként motiválnak kell lenni egyrészt arra, hogy minél több diák élményként élje meg a tanulást (ha nem is mindig, de legyenek pozitív élményei a tanulással kapcsolatosan), másrészt alkalmassá kell tenni őket, hogy hosszú távon is eredményes felnőttek legyenek, amihez hozzátartozik olyan feladatok végrehajtása is, melyek önmagukban nem motiválnak. Ezen a ponton nyer igazi értelmet az öndeterminációs elmélet: a motivációs szabályozás egy folyamat, melyen keresztül el lehet jutni az intrinzik szabályozásig. Ezt a belsővé tételt lehet külső eszközökkel irányítani, vezetni, és a tanár ennek a folyamatnak az egyik közvetítője.

2.3. Összefoglalás, tanulságok

Az öndeterminációs elmélet segítségével gondolatban eljutottunk odáig, hogy a diák integrálja, internalizálja azoknak a viselkedéseknek a szabályozását, melyeket elvár és értékesnek tart a társadalom, és amelyek eredetileg külső ösztönzőkhöz kötődnek. A kutatások eredményei azt sugallják – és lássuk be, a napi tapasztalatok is arra engednek következtetni –, hogy a legadaptívabb működéshez a motiváció különböző formáira, az öndetermináció különböző szintjeire egyaránt szükség van. A legadaptívabb működés alatt azt értjük, hogy az egyén mind a saját igényeit, mind a környezet elvárásait figyelembe veszi, és képes arra, hogy viselkedését a szükségletek és elvárások mentén szabályozza. Az egyénnek hol arra van igénye, hogy azt csinálja, amit szeret, hol azt várják tőle, hogy az egyéni szükségleteit félretéve készüljön fel egy dolgosra. Az öndetermináció szintjén már képesnek kell lennie a tanulónak arra is, hogy a hosszú távú célokért is képes legyen dolgozni, és ehhez szüksége van a felnőttek segítségére, akik láttatják ezeket a célokat.

Az iskolában az extrinzik motiváció dominánsan jelen van, egyes kutatások szerint az azonosulás mellett ez a legjellemzőbb motiváció (lásd Otis et al., 2005). Emiatt a jutalmazás és büntetés szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni és felhívni a figyelmet néhány gyakorlatban is megfontolandó tényezőre. Először is az extrinzik jellegétől függetlenül *a jutalmak akár növelhetik a belső motivációt*, amennyiben:

- a kompetenciáról ad információt (a jutalom információt ad arról, hogy mit tud, mire képes a tanuló),
- teljesítményen alapul a jutalom (vagyis a diák tudja, miért kapta, nem pedig arról ad információt csupán, hogy azt tette, amit a tanár kért),
- alacsony a kezdeti érdeklődés (ebben az esetben a bevonódást segítheti),
- verbális a jutalom (vagyis a dicséret, ha személyre szabott és informatív, növeli a belső motivációt).

A jutalmazási és büntetési rendszer egyben az értékelési módok újragondolását is jelenti. Egyértelmű kritériumrendszer esetén a diákok pontosan tudják, hogy mit várhatnak, ez kiszámíthatóbbá teszi az iskolai munkát. A kiszámíthatóság biztonságot jelent, ami pedig elengedhetetlen a magasabb szintű kognitív műveletekhez, így a jó teljesítmény eléréséhez.

A szakirodalom azért foglalkozik az intrinzik motiváció növelésének lehetőségeivel, mert az intrinzik motiváció megléte, vagyis Deci fogalmával élve az öndetermináció, a tevékenységhez kapcsolt pozitív érzelmeket, elégedettséget jelenti. Márpedig az iskolával kapcsolatban ez nagy jelentőséggel bír, hiszen a tanuláshoz kapcsolt pozitív érzelmek a teljesítményt hosszú távon garantálhatják (lásd Walls és Little, 2005). Az öndeterminációs elmélet szerint a tanár autonómiát támogató magatartása befolyásolja a diákok intrinzik motivációját. Vagyis minél inkább azt érzik a tanulók, hogy autonóm módon szabályozhatják tevékenységeiket, annál inkább belsőleg lesznek motiváltak azok végzésére. A szakirodalmak alapján a következő módokon lehet az autonómiát támogatni:

- a tanulók szereplésének növelésével: a tanítási órán több teret kell engedni a diákoknak a tanulási folyamatban való részvételre, vagyis ösztönözni kell az aktív részvételt. Ezt többnyire azért nem teszik meg a pedagógusok, mert a legtöbb tananyagot az előadás módszerével lehet átadni a tanulóknak, ami nem teszi lehetővé a tanulói részvételt. Az intrinzik motiváció növelése érdekében azonban érdemes átgondolni elsősorban olyan módszerek alkalmazását, ahol a diákok aktívabban szerepelhetnek;
- internalizáció támogatása a magyarázatok segítségével. Ebben az esetben a magyarázatok nem elsősorban a tananyag megértésére vonatkoznak, hanem a tanórai tevékenységek magyarázatára. Ha értelmet nyernek az értelmetlennek tűnő feladatok, az az azonosulást támogatja, vagyis a tanuló magáévá teheti a tanulási célokat, amikért így könnyebb küzdeni. Érdemes az órai tevékenységeket a célok szempontjából átgondolni: adott feladatot miért viszem be az órára? A megfogalmazott célt adott esetben a tanulókkal is osszuk meg, így segítenem a külső célok belsővé válását;
- választási lehetőség adása: az öndetermináció fogalmába definíció szerint beletartozik a szabad választás, vagyis, hogy a személy átélje, a tevékenységet maga választotta. Ez alapján az intrinzik motiváció növelésének egyik útja lehet, ha a tanulóknak alkalomadtán lehetőséget biztosítunk, hogy válasszanak a feladatok között. Ugyanakkor láthattuk, hogy a választás csak akkor vezet intrinzik motivációhoz, ha a szabad akarat élményét is nyújtja. Ez gyakorlatban például ott jelent különbséget, ha a tanuló nem azt éli meg, hogy választania „kell”, hanem azt, hogy ő dönthet arról, mit szeretne csinálni. Ezt az árnyalatnyi különbséget a tanár kell hogy kommunikálja a diák felé azzal, hogy például időt ad a választásra, döntésre, ami azt jelzi a diáknak, hogy most valóban az ő igényei számítanak. A saját maga által választott tevékenységért nagyobb felelősséggel is tartozik az egyén, ami által az önszabályozás egy magasabb fokára is léphet, ha kitartóan dolgozik a sikerért.
- megoldást tanulótól várni: készen kapott megoldások helyett lehetőséget kell adni a tanulóknak, hogy maguk találják ki megoldást. Egyrészt a sikerélmény, másrészt a feladattal aktívan töltött idő megteremtheti a motivációt a tananyagban való újabb és hosszú távú elmélyedésben.

3. Attribúciós folyamatok szerepe a motivációban

Az extrinzik–intrinsic motivációval foglalkozó fejezetben már találkoztunk olyan tanulmányokkal, kutatásokkal, melyek a motiváció kapcsán kiemelik az attribúció, más néven oktulajdonítás szerepét. Az iskolában a diákok okokat társítanak az eredményeikhez, vagyis megmagyarázzák, miért lett ilyen vagy olyan a dolgozat eredménye, miért vesznek részt bizonyos tevékenységekben. Ezek a magyarázatok többnyire nem a tudatosság szintjén működnek, nincsenek kimondva, azonban meghatározzák rövid és hosszú távon is a tanuláshoz való hozzáállást, motivációt. Cameron és szerzőtársai (2005) cikkéből például kiderül, az attribúciós elmélet értelmezésében a jutalom azért csökkenti az intrinsic motivációt, mert megváltoztatja a viselkedésnek tulajdonított okokat. A személy külső okkal magyarázza tevékenységét, nem pedig az eredeti belső okkal, vagyis az érdeklődéssel. Az iskolában számtalan olyan helyzetet azonosíthatunk, ahol az oktulajdonítás meghatározza, befolyásolja a motivációt. Ha egy tanuló a rossz osztályzatát azzal magyarázza, hogy „pikkel rá a tanár”, valószínűleg kevéssé lesz motivált arra, hogy a továbbiakban erőfeszítéseket tegyen a jobb eredmény érdekében. Ugyanakkor, ha hasonló helyzetben a tanuló úgy gondolja, hogy azért kapott rossz jegyet, mert nem gyakorolt eleget, akkor nagyobb az esélye annak, hogy a jövőben motivált lesz a változtatásra, vagyis a több gyakorlásra.

3.1. Weiner attribúciós elmélete

Az attribúciós irodalom legnagyobb egyénisége és legtöbbet idézett szerzője Bernard Weiner (1984) attribúciós elmélete szerint az egyének keresik az események okait (többnyire nem is tudatosan), legjellemzőbben akkor, ha az események váratlanok, vagy ha a vágyuk nem teljesült (az iskolában ez többnyire a gyenge eredményeket jelenti). Ugyanakkor a kauzális ítéletek (oki magyarázatok) hatással vannak a jövőbeni viselkedésre, így meghatározzák többek között a motivációt is. Az okok keresésének egyik funkciója a meglepetés mérséklése, a másik a jövőbeni célérés segítése. Weiner az oktulajdonításon belül háromféle oksági dimenziót tárgyal (a negyedik dimenziót, mely a szándékosság, többnyire feltételezik, ezért ritkán vetik elemzés alá):

Az első vizsgálendő szempont az okság észlelt helye. Ez a dimenzió gyakorlatilag a külső-belső okok elkülönítését mutatja, ezáltal szoros összefüggésbe hozható az extrinzik–intrinsic motivációval. Ez utóbbit érintő elméletekkel szemben Weiner azt állítja, hogy önmagában

ez az egy dimenzió nem mérvadó a motivációt tekintve, mert különbözőek lehetnek az ember elvárásai egyazon oksági helyen belül is. Például a képesség és erőfeszítés mindkettő belső ok, azonban különböző irányban befolyásolják a motivációt. Ha a tanuló a gyenge eredményét a képességeivel magyarázza, nagy a valószínűsége annak, hogy motiválatlan lesz a további erőfeszítések megtételére, mert a mi kultúrkörünkben a képességet adottságnak tekintjük, implicit azt gondoljuk róla, hogy fejleszthetetlen. Ezzel szemben az erőfeszítések növelhetőek, tehát aki ezzel magyarázza gyenge eredményét, az motivált lesz a többletmunkára a cél érdekében. Mivel a képességnek nagy szerepet tulajdonítanak az iskolában, ezt a témát a kutatások is külön vizsgálat tárgyává tették, ezért mi is külön foglalkozunk vele (*lásd 3.4. fejezet*).

A Weiner-féle modellben a második dimenzió az okság stabilitása, állandósága, vagyis az, hogy az észlelt ok szituációról szituációra változik-e vagy időben stabil. Ez a dimenzió sem elégséges önmagában a motiváció meghatározásához, hiszen például az erőfeszítés hiánya vagy a betegség jelenléte mindkettő belső, instabil ok, mégis egészen más attribúciós gondolatmenetet eredményez kudarcos helyzetben (Weiner, 1985). Gondoljunk csak bele, hogy mennyivel „jobban jár” az a tanuló, aki a pillanatnyi fizikai állapottal, a betegséggel (vélt vagy valós) magyarázza a gyenge eredményt, mint az, aki úgy okoskodik, hogy keveset tanult. Az első diák „sikeresen” felmenti magát a további munka alól, arra számít, hogy legközelebb majd fittebb állapotban jobban teljesít, míg az utóbbira vár az elmulasztott tanulás pótlása. Az attribúciós modell értelmében ez a dimenzió áll legszorosabb kapcsolatban a motivációval, mert alapvetően az elvárásokról szól, arról, mire számíthat az egyén a jövőben. A siker elvárása növeli a motivációt, azonban a kudarcotól való félelem (a kudarc várása) csökkenti. A stabilitás és elvárások közötti kapcsolat fontosságát az oktatásban is felhasználják, programok tűzik ki célul, hogy megváltoztassák a diákok helytelen, a teljesítmény javítását nem segítő oktatásmódozatát.

Az attribúciós elmélet harmadik dimenziója a felelősség (kontrollálhatóság és szándékoság). A szándékoság meglétét feltételezi az elmélet, mert nem szándékos viselkedések okait nem keressük Weiner (1984) szerint. Ez a dimenzió abban tesz különbséget okok között, hogy vannak okok, melyek kontrollálhatónak tekintendők (mint például az erőfeszítés, hiszen a személyen múlik, mekkora energiát fektet egy-egy tevékenységbe), illetve amelyek nem kontrollálhatóak (például a szerencse). Weiner szerint a kontroll kérdése elsősorban az érzelmekkel függ össze, melyek aztán befolyásolják az egyén viselkedését. Az érzelmek elkülöníthető módon kapcsolódnak specifikus attribúciókhoz:

- meglepődés: sikert szerencsének tulajdonítjuk,
- büszkeség: sikert a selfnek tulajdonítjuk,
- harag: kudarcot mások felelőssége okozza,
- hála: sikert mások felelőssége okozza,
- büntudat: kudarcot saját felelősség okozza,
- szánalom: mások kudarcát kontrollálhatatlan események okozzák,
- beletörődés: kudarcot stabil oknak tulajdonítjuk.

Weiner attribúció–emóció–akció modellje szerint az attribúcióhoz kapcsolódó érzelmek azok, amik tevékenységre ösztönöznek. Például a szégyen érzése (akkor érezzük, ha mások kudarcát kontrollálhatatlan okoknak tulajdonítjuk – természeti katasztrófák áldozatai tipikus példák erre) inkább késztet segítségnyújtásra, szemben azzal, ha az egyént tartjuk felelősnek a kudarcáért. Iskolai helyzetben ez úgy néz ki, hogy míg a gyenge képességűnek vélt tanulóhoz tanárként odamegyünk segíteni, addig a jó képességűnek tartottat legfeljebb arra bátorítjuk, hogy maga javítsa ki a hibáját (miközben lehet, hogy dühöt érzünk, mert nem teljesít a képességeinek megfelelően).

Az attribúciós elméletek arra helyezik a hangsúlyt, hogy leírják, milyen okok milyen következménnyel járnak, azonban ritkán vizsgálják azt, hogy maga az oktulajdonítás honnan származik. Mi az oka annak, hogy adott személy adott helyzetben adott okot talál a viselkedésére? Weiner szerint (1974, idézi Barkóczi és Séra, 1993) az oki preferenciákban egyéni különbségek vannak. Magas teljesítményszükséglettel bíró egyének a sikert a jó képességnek és nagy erőfeszítésnek tulajdonítják, míg az alacsony teljesítménymotivációjú személyeknél nem találtak egyértelmű attribúciós sémát. Ugyanakkor ez utóbbi csoport a kudarcot a képességek hiányával magyarázza. Weiner egy kísérletben demonstrálta, hogy ha a sikerorientált és kudarckerülő személyek sikerre és kudarca vonatkozó attribúciói megváltoznak, akkor a teljesítménnyel kapcsolatos viselkedésük is módosul. Emögött az a feltételezés áll, hogy a különböző teljesítményszükséglettel bíró személyek teljesítményre való törekvését különböző oki attribúciók közvetítik, nem pedig önmagában a szorongás, ahogyan azt Atkinson leírta (1957, lásd *1.2. fejezet*).

Weiner és Sierad (1974, idézi Weiner, 1974) kísérlettel igazolta, hogy az oktulajdonítás a különböző teljesítményorientációjú személyeknél eltérő viselkedéshez vezet. Sikerorientált és kudarckerülő személyek csoportjaival számjegy-szimbólum helyettesítéses feladatot végeztek 4 próbán keresztül. Mindkét csoportban a személyek felének egy placebót adtak, melyről úgy tudták, hogy a feladatra gyakorolt hatását vizsgálják, a csoport másik fele viszont nem kapott gyógyszert. A kudarckerülő személyek esetében az elvárás az volt, hogy a gyógyszercsoportnál módosul az oktulajdonítás, és a kudarcot a kontrollcsoporttal szemben nem a gyenge képességnek, hanem a gyógyszernek tulajdonítják, ezáltal kevesebb negatív érzelmet élnek át, így teljesítményük növekedni fog. A sikerorientált személyeknél azt várták, hogy a gyógyszercsoportban a teljesítmény alacsony marad, mert a gyógyszer egyértelmű magyarázatot szolgáltat a gyenge eredményekre. Ezzel szemben a kontrollcsoportnál a gyógyszer hiányában a magyarázat az erőfeszítés hiánya lesz, ami arra sarkallja őket, hogy még több energiát fektessenek a feladatmegoldásba. Az eredmények megerősítették a feltételezéseket, mert a sikerorientált személyek jobban dolgoztak, ha az erőfeszítésnek tulajdonították a gyenge teljesítményt, míg a kudarckerülők jobban dolgoztak, ha a gyógyszernek tulajdonították a gyenge teljesítményt.

3.2. A környezet szerepe az oktulajdonításban

Az attribúciós kutatások számos, az oktulajdonítást befolyásoló információs kulcsingert azonosítottak. Sandra Graham (2001) azt a háromféle, látszólag pozitív tanári magatartásformát tárgyalja, amelyek közvetett módon az alacsony képességek tulajdonításának kulcsingerévé válhatnak. Az egyik ilyen érzelmi reakció a *sajnálát érzése kudarc esetén*. A sajnálat többnyire magasfokú empátiát tükröz, és a bajban levők számára ezért támogatást jelent, azonban az oktulajdonítás szempontjából már nem ennyire egyértelműen pozitív a hatása. Weiner is leírta számtalan alkalommal, hogy a szájalom akkor jelenik meg, ha a másik felet nem tartjuk felelősnek a kudarcért. Iskolai helyzetben ez azt jelenti, hogy azt gondolom, erre a tanuló úgysem lett volna képes. Azt üzenem a sajnálatommal, hogy az ő képességei nem érik el azt a szintet, ami a feladat teljesítéséhez szükséges. Fordított a helyzet düh esetén. Ezt az érzelmet inkább tartjuk negatívnak, helytelennek, holott ebben a szituációban kifejezetten pozitív következményei lehetnek. Dühöt egy tanuló kudarcá kapcsán akkor érzünk, ha úgy véljük, ő többre lenne képes. Dühösek vagyunk, mert nem tett meg mindent a jó eredmény érdekében. Lényegét tekintve hiszünk abban, hogy képes rá, hogy tudná, csak az erőfeszítés hiányzik hozzá. Ilyenkor nem sajnálkozunk. Az attribúciós elmélet alapján nem szabad azt a következtetést levonni, hogy ezeket az érzelmeket oktatási helyzetben nem szabad átélni és kimutatni. Ellenkezőleg, érdemes átgondolni azokat az érzelmeket, melyeket tanítványaink teljesítménye, tevékenysége, eredményei kapcsán élünk át. Nem az érzelmek teljes kontroll alá vétele az elvárás, hanem az, hogy utólag a tanulóval kapcsolatos érzelmek útmutatást adjanak abban, mit gondolunk, milyen elvárásaink vannak vele szemben. Amennyiben például egyes tanulókkal kapcsolatban sorozatosan a sajnálat, szájalom érzése tölt el, gondoljam át, vajon miért van ez így. Nem lenne a tanuló számára motiválóbb a sajnálat helyett más hozzáállás? Nem lehetséges, hogy az érzelmeim megakadályozzák, hogy a sorozatosan alulteljesítő diáknak hathatós segítséget nyújtsak a tanulásban?

Egy másik, attribúciós szempontból hasonlóan ellentmondásos tanári magatartásforma a dicséret és elmarasztalás kérdése (Graham, 2001). Leegyszerűsített helyzetben azt mondhatnánk, hogy a dicséret növeli a motivációt, a büntetés pedig csökkenti. Azonban már a behaviorista elméletrendszer is árnyalta a dicséret-büntetés kérdését, a kognitív forradalommal viszont mondhatni teljesen ártértékelődött ezek szerepe. Adott esetben a dicséret a téves attribúcióknak köszönhetően csökkentheti a motivációt. Minél nagyobb az erőfeszítés egy könnyű feladat során, annál gyengébbnek ítéli a képességeit az egyén, főleg, ha alkalma nyílik a társas összehasonlításra. Emiatt az erőfeszítésekre irányuló dicséret a gyenge képességek attribúcióját hívhatja elő sikeresen megoldott könnyű feladatok esetén. Jagacinski és Nicholls 1983-as (Nicholls, 1984) vizsgálatában nemcsak azt vizsgálták, hogy a dicséret hatása hogyan befolyásolja a kompetencia megítélését könnyű és nehéz feladatok esetén, hanem azt is, hogy vajon a társas összehasonlítás ezt miként befolyásolja. Ha nem volt versenyhelyzet (azaz a tanulókat nem hasonlították egymáshoz), a nagyobb erőfeszítés nagyobb észlelt

kompetenciához vezetett. Azonban kompetitív helyzetben ugyanakkora teljesítménynél a nagyobb erőfeszítés kisebb észlelt kompetenciát eredményezett. Ugyanis, amennyiben a tanuló észleli, hogy ugyanazt a feladatot mások kevesebb munkával oldják meg, akkor ez azt üzeni számára, hogy az ő képességei gyengébbek. Hasonló logika alapján, ha nem marasztalunk el valakit, amikor nem tud megoldani egy könnyű feladatot, levonhatja a következtetést, hogy gyenge képességű (a képesség kontrollálhatatlan jellege miatt nincs felelősségre vonás). Ezekben a helyzetekben paradox módon a dicséret megléte és a büntetés elmaradása csökkenti a motivációt.

Érdekes jelenség az attribúció témakörében a kéréstlen segítségnyújtás. A segítségnyújtás minden pozitív jellemzőjével együtt a *kéréstlen* segítségnyújtás okozhat maladaptív oktulajdonítást. Vizsgálatok tanulsága szerint nagyobb valószínűséggel segítünk valakinek, ha tőle független tényezőnek tudjuk be a nehéz helyzetét (lásd képességek). Tehát akkor segítünk kérés nélkül, ha fel sem tételezzük, hogy ő ezt magától meg tudja csinálni (adott időegységen belül). Amennyiben ezt sorozatosan megtesszük, a tanult tehetetlenség állapotába juttathatjuk a tanulókat, aki már meg sem próbálja megoldani a feladatot, azonnal várja a segítséget.

3.3. Weiner attribúció–emóció–akció modelljének tesztelése

Weiner korábban tárgyalt modellje nemcsak az attribúció kialakulását, hanem az erre adott érzelmi reakciót is feltételezi, és ez az érzelmi válasz – büszkeség, elkeseredés, szégyen, stb. – az elmélete szerint a további viselkedést is befolyásolja mind a cselekvő, mind a környezetben levők (pl. a tanár) esetén. Ez Weiner már korábban említett attribúció–emóció–akció modellje, aminek működését Bennett és Flores (1998) a segítségnyújtás témakörén belül tesztelte. Feltételezték, hogy a segítségnyújtás függ attól, hogy a másik kudarcát kontrollálható okoknak tulajdonítják-e a segítséget nyújtani képes egyének. A kísérletben kínai és angol-szász származású amerikai diákokat hasonlítottak össze. Feltételezték, hogy a kínai származású amerikai gyerekek nagyobb felelősséget tulajdonítanak az erőfeszítés hiányának (a kínai gyerekek szocializációjának szerves része az erőfeszítések hangsúlyozása a teljesítmény elérésében), ezért erősebb érzelmeket élnek át, ami viszont nem feltétlenül jelent kisebb hajlamot a segítségnyújtásra. A vizsgálatban 3., 6. és 8. osztályos tanulóknak kellett elképzelniük, hogy egy társukkal dolgoznak egy projekten, aki elmarad a munkával, vagy azért, mert beteg, vagy mert lusta. Az eredmények szerint, ha az erőfeszítés hiánya volt a lemaradás oka, akkor több felelősséget tulajdonítottak a társnak, inkább hibáztatták a másikat, több haragot és kevesebb együttérzést tanúsítottak. A kínai-amerikaiak több felelősséget tulajdonítottak, de ugyanúgy segítettek. Az életkori csoportok között is találtak különbségeket. A folyamatelmzések szerint a 3. és 6. osztályosok esetében a felelősség és hibáztatás befolyásolja az érzelmeket, és

ez határozza meg a segítségnyújtási hajlandóságot, vagyis minél jobban haragudtak, annál kevésbé voltak hajlandóak segíteni, illetve minél jobban sajnálták a társukat, annál inkább segítettek. A 8. osztályos tanulók esetén azonban azt találták, hogy az érzelmek nem játszanak közvetítő szerepet, vagyis a felelősség mértéke – vagyis az, hogy a közös munkáért a személy maga is felelős, attól függetlenül, hogy ténylegesen nem ő a hibás – érzelmektől függetlenül határozza meg a segítségnyújtási hajlandóságot.

3.4. Képességek és erőfeszítés

Számos olyan kutató van, aki a képességet, a képességről alkotott elképzeléseket tartja a teljesítménymotiváció kulcsfogalmának. Nicholls (1984) azt feltételezi, hogy különböző helyzetekben a képesség különböző fogalmait használjuk. A szerző szerint a teljesítménymotiváció megértésének kulcsfogalma a képesség. A serdülők és a felnőttek fogalomrendszerében a képesség egy vonás, ami közvetlenül nem vizsgálható, hanem a teljesítmény és erőfeszítés alapján, a társas összehasonlítás kontextusában következtethető ki. Náluk az erőfeszítés és képesség fogalma szétválik. A gyermekek fogalomrendszerében azonban a képességeket a tanulás tükrözi, vagy az olyan feladat megoldása, melynek sikeres teljesítése bizonytalan. Nagyobb erőfeszítés több tanulást jelent, ami jobb képességhez vezet. Náluk az erőfeszítés és a képesség ugyanazt jelölik, a szorgalmas az okos diák szinonimája.

Nemcsak a képesség és erőfeszítés fogalmak szétválása, a teljesítménnyel való kapcsolata kulcsfontosságú a kutatások szerint, hanem az is, hogy magáról a képességről mit gondolnak az egyének. Úgy tűnik, hogy kulturális különbségek mutatkoznak a képességről alkotott hiedelmek között. Ez azt is jelenti, hogy a nyugati kutatók által talált eredmények többnyire a nyugati gondolkodásmódot tükrözik. Nézzünk egy példát arra, miben térhet el a képességekről való hitrendszer kultúrák között. Eaton és Dembo (1997) vizsgálata abból indult ki, hogy az ázsiaiak és ázsiai származású amerikaiak a tanulmányi sikereiket és kudarcaikat elsősorban az erőfeszítésnek tulajdonítják, míg a nem ázsiaiak a képességnek. A szülőknek való megfelelés miatt erős az ázsiaiak kudarcától való félelme. A tanulmány azt vizsgálja, mi magyarázza leginkább a teljesítményt. Azt találták, hogy a kudarcától való félelem, valamint az énhatékonyság és olvasási készség jósolta be leginkább az ázsiaiak teljesítményét. A nem ázsiaiaknál viszont a veleszületett képességekről és erőfeszítésről való hiedelmek, az iskolai osztály, amibe jártak, és a szülő végzettsége befolyásolta a teljesítményt. Az ázsiai-amerikaiak egyszerre motiváltak a siker elérésére és a büntetés elkerülésére. Magasabbak a céljaik és szigorúbbak a kritériumaik, ami több erőfeszítést követel tőlük. Arra szocializálódnak, hogy a családjuk és közösségük igényei elsőbbséget élvezzenek saját céljaik felett. A nem ázsiaiaknál a szülők alacsonyabb elvárásai és a gyerekeik képességeinek túlbecslése a jó teljesítmény ellen dolgozik.

Deborah J. Stipek (1984) tanulmányában olyan kutatásokból származó ismeretekre összpontosít, amelyek a teljesítményhez kapcsolódó gondolkodásbeli, ún. mentális folyamatokban bekövetkező fejlődéslélektani változások megértését szolgálja. Az óvodában a gyerekek magabiztosan mennek neki bármilyen tanulási feladatnak, ha kudarc éri őket, az nem okoz súlyos érzelmi gondokat, legfeljebb egy kis frusztrációt. Maga a folyamat érdekli őket, nem pedig a kimenet. Amikor megkezdik az iskolát, egészen másfajta feladatokat kell végrehajtaniuk, olyanokat, amelyeket a tanár strukturál és kíván meg. A kezdeti lelkesedés a kevésbé magabiztos, támogatott gyerekeknél hamar kudarckerüléssé alakul. Vajon mi a magyarázat ezekre a változásokra?

A mentális műveleteket tekintve három egymással összefüggő kognitív folyamat különösen fontos a teljesítményhelyzetben mutatott viselkedés szempontjából. Először is a teljesítményre vonatkozó elvárások az iskola első évében irreálisan magasak lehetnek, aztán 2., 3. osztálytól csökkennek. Az óvodások sorozatos kudarcok ellenére is azt várják, hogy megoldják a feladatot. Ugyanezzel függ össze az észlelt kompetencia, ami eleinte szintén túlértékelődik, majd felső tagozatban lecsökken (Stipek, 1985).

Az értékek területén is változások következnek be. Az alsós tanulók eleinte nem választják külön a tanulmányi teljesítményt a magaviselettől. (Sajnálatos módon ezt az iskola sokszor tovább erősíti. Az önbeteljesítő jóslattal kapcsolatos kutatások igazolják, hogy a jó magaviseletű gyerekek jobb osztályzatokat kapnak). Az iskola eleinte alapvetően társas környezet, nem pedig „tanulási környezet”. Az évek során a tanulással kapcsolatos társas szükségletek mérséklődnek, míg a teljesítménnyel kapcsolatosak fokozódnak. Ráadásul a kortársak elismerése egyre fontosabb lesz, ami hatással van a teljesítményre. Ezekon kívül az érzelmek is negatív irányba fordulnak, valamint az intrinzik motiváció csökken, az extrinzik pedig nő (Stipek, 1984).

Az iskolában alapvetően meghatározó, hogy milyen visszajelzést kap a tanuló a teljesítményéről. Stipek (1984) a visszajelzés többféle formáját tárgyalja. A szociális értékelő visszajelzés (dicséret, kritika) az óvodásoknál és az elsősöknél a legfontosabb visszajelzések, ami arra is utal, hogy a felnőttek számítanak referenciának elsősorban. Eleinte rengeteg pozitív megerősítést kapnak a gyerekek, a hibázások ellenére is, ami azonban egyre csökken az évekkel. Az objektív visszajelzést (pontszámok, százalékok) egészen másképp dolgozzák fel a kisebb és nagyobb gyerekek. A műveletek előtti szakaszban levő gyermekek (3–6 évesek) a sorozatos kudarcok ellenére is fenntartják a jó teljesítményelvárásokat, ami azt sugallja, hogy nem képesek integrálni a korábbi események sorozatát. Az idősebbeknél a teljesítmény a képességek függvénye, és az, mint stabil vonás, tükrözi a múltbeli teljesítményt. Kb. 10 éves kortól különböztetik meg a gyerekek a képességet az erőfeszítéstől. Míg azonban saját maguknál a múltbeli teljesítményt nem kapcsolják össze a jelenlegivel, más gyerekek megítélésénél már igen (ez persze azt is jelenti, hogy képesek integrálni a múltbeli eseményeket). Ez utóbbi tapasztalat magyarázható a vágyteljesítő gondolkodással. Vagyis amikor az aktuális teljesítményt kell például megbecsülni, akkor a vágyuk, hogy jól teljesítsenek, elnyomja a valóságot (ami az addigi tapasztalatok alapján következne), emiatt nem

biztos, hogy reálisak az elvárásaik. Piaget úgy ítélte, hogy a műveletek előtti szakaszban levő gyermekek gyakran nem tudják megkülönböztetni a vágyaikat az elvárásoktól. Más gyerekek észlelésénél pedig a vágyak nem lépnek színre.

A normatív visszajelzés (a teljesítmény értékelése másokhoz képest) egyre gyakoribbá válik. A kérdés az, hogy a fiatalabb gyerekek azért nem hasonlítják össze magukat másokkal, mert képtelenek rá, vagy mert nem motiváltak rá. A teljesítménnyel kapcsolatos fejlődéslelektani paradoxon az, hogy a gyerekek idővel megtanulják értékelni, megítélni a jó teljesítményt, de a normatív visszajelzés, a többiekkel való összehasonlítás miatt az erőfeszítések ellenére a magas teljesítmény elérhetetlen lesz sokak számára.

Nicholls (1984) megkülönböztet feladat- és egobevonódást. Az előbbi azt az állapotot jelöli, amikor a képesség megítélése azon múlik, vajon sikerült-e a feladatot elvégezni, megtanulni, megérteni, vagyis a cél az elsajátítás. Az egobevonódás esetén a képesség megítélése a másokkal való összehasonlítás függvénye, a cél a képességek demonstrálása. Helyzeti tényezők határozzák meg, hogy a képességeknek melyik fogalmát használja a személy. Ha értékeli a teljesítményt, fontos képességeket tesztelnek, versenyhelyzetet teremtenek, megfigyelők vannak jelen, akkor fokozódik az egobevonódás. Ames és McKelvie (idézi Nicholls, 1985) arra jutott, hogy a versengés siker esetén több képesség, kudarc esetén több a feladat nehézségére vonatkozó attribúciót, míg a non-kompetitív helyzetek több erőfeszítés és stratégiára vonatkozó attribúciót eredményeznek. Vagyis az egobevonódásos helyzetek növelik a külső attribúciót (a feladat nehézségével való indoklást) és az extrinzik motivációt.

Nicholls (1984) szerint különböző helyzetekben előre jelezhetők a viselkedésminták. Feladatbevonódás esetén a nehéz feladat azt jelenti, hogy lehetőséget kap az egyén a képességei bemutatására. Ha nem nehéz a feladat, akkor erre nincs lehetőség. Ha az egyén maximalizálni akarja a nyereséget, akkor kihívást jelentő feladatot kell választania. Egobevonódás esetén a feladat nehézségét a társakkal való összehasonlítás határozza meg. Ha sokan képesek rá, akkor könnyű a feladat, ha kevesen, akkor nehéz. Első esetben a siker nem jelent jó képességet, a kudarc viszont gyengét jelez. A második esetben a siker jó képességet jelent, de a kudarc nem jelent gyenge képességeket. Ha alacsony az egyén észlelt kompetenciája (hétköznapi nyelven megfogalmazva butának, ügyetlennek gondolja magát), kevés lehetősége van a jó képességei bemutatására, akkor ez odáig fajulhat, hogy olyan feladatokat választ, ahol biztos a kudarc. Nagyon könnyű és nagyon nehéz feladat esetén az inkompetenciája nem lepleződik le. Ellenben ha magas az észlelt kompetencia, akkor nehezebb feladat esetén is sikert várhat. A feladatbevonódás azt a fajta feladatválasztást támogatja, ami a leghatékonyabb a tanulás szempontjából: ezek a valós kihívást jelentő feladatok.

3.5. Összefoglalás, tanulságok

A motiváció attribúciós elmélete rávilágít arra, amit a kognitív nézőpont hangsúlyoz, vagyis, hogy a viselkedés magyarázatában szükség van a gondolkodási folyamatok értelmezésére. A különböző attribúciós folyamatoknak köszönhetően ugyanaz a viselkedéses kimenet (pl. rossz teljesítmény) különböző válaszreakciókat indít be, melyeket különböző érzelmi reakciók közvetítenek.



Pedagógus szempontból azért izgalmas ez a megközelítés, mert a folyamat visszafelé is működik, vagyis a környezet reakciói beindítanak bizonyos érzelmeket és attribúciós folyamatokat, melyek nem mindig vezetnek optimális motivációhoz. Láthattuk, hogy a sajnálat kudarc esetén (lásd Graham, 1999) előidézheti, hogy a diák nem érzi magát felelősnek a teljesítményéért, illetve nem érzi magát képesnek a változásra, emiatt pedig nem fektet energiát a további fejlődésbe. Ha a tanár dühösen reagál ugyanebben a helyzetben, az pedig pontosan a felelőség szerepét erősíti azzal az üzenettel, hogy „dühös vagyok rád, mert jobb teljesítményre lettél volna képes, ha tanultál volna”. Lehet, hogy a diákot nem érdekli a jegy, és nem foglalkozik a témával a továbbiakban, azonban az üzenet vette: neki jók a képességei.

A jó képességekbe vetett hit a következő buktató az attribúciós elmélet szerint. A képesség a nyugati gondolkodásban egy viszonylag stabil, kontrollálhatatlan jellemzője az egyénnek. Ha a tanuló úgy gondolja, hogy a képességeken múlik a teljesítmény, akkor a motivációja erősen csökkenhet, ha gyenge képességűnek hiszi magát. Éppen ezért talán az az egyik legfontosabb üzenete az elméletnek, hogy teremtsünk olyan helyzeteket, ahol az erőfeszítés jut nagyobb szerephez, általában közvetítsük azt a nézetet, hogy gyakorlással, befektetett munkával képesek haladni. Azt láthattuk, hogy az erőfeszítés dicsérete adott feladathelyzetben nem biztos, hogy hatékony, mert azt az oktulajdonítást hívhatja elő, hogy gyenge képességű az egyén. Még a gyakorlási fázis alatt kell az erőfeszítések szerepét hangsúlyozni. Az az autonómiát támogató magatartás, hogy hagyjuk magukat a tanulókat rájönni a megoldásra, az attribúciós elmélet szempontjából is kedvezően alakítja a motivációt, mert az erőfeszítés üzenetét hordozza. A megoldás nem „instant, konyhakész”, hanem meg kell érte dolgozni.

Vannak helyzetek, melyekben kifejezetten a képességek demonstrálása a cél, ezáltal erősítik a képességnek tulajdonítást (lásd Nicholls, 1984). Sajnálatos módon a legtöbb iskolai helyzet ilyen, hiszen a teljesítményt többnyire értékelik, ráadásul többnyire másokéhoz viszonyítva. Ilyenkor sok tanuló már eleve lemond a sikerről, mert a többiekkel összehasonlítva nem látják esélyét a jó teljesítménynek. Egyszerűen butának gondolják magukat. A motiváció attribúciós elmélete éppen ezért is javasolja a versengés mérséklését és az egyéni differenciálást a feladatválasztásban, mert ebben az esetben van esélye a tanulónak arra, hogy saját maga képességeinek megfelelően kihívást jelentő feladatot kapjon, melynek teljesítése valódi sikert jelent. A diák úgy érzi, hogy a befektetett munka megtérül, érdemes a továbbiakban is dolgoznia, tanulnia, motivációja fennmarad.

4. Célelméletek

Az utóbbi két évtizedben a teljesítménymotiváció egyik leginkább kutatott témaköre a célok és a motiváció kapcsolata. A kutatókat ma már leginkább az érdekli, hogy milyen célokat tűznek ki maguk elé a tanulók. A célok ismerete segítséget nyújt a célok elérését segítő út megtalálásához, ami az iskolában gyakorlatilag a módszerek, eszközök optimális kiválasztását jelenti. Ebben a fejezetben a célelméletek kialakulását és jellemzőit tekintjük át, elsősorban azzal a céllal, hogy olyan tapasztalatokat gyűjtsünk, melyeknek a gyakorlatban is hasznát vehetjük. Ezeknek az elképzeléseknek közös jellemzője, hogy a viselkedés célját állítják a fókuszba, de különböznek abban, hogy ezt milyen változókkal összefüggésben vizsgálják.

A célok kutatásának három általános paradigmáját lehet azonosítani. A célok kutatásának legkonkrétabb szintje a feladat-specifikus szint, ahol egy-egy feladat kapcsán vizsgálják a célállítást. Az általános célok szintje a hagyományos motivációs kutatások színtere, ahol a kérdésfeltevés általánosan vonatkozik arra, hogy mi motiválja a viselkedést. Például, a valahová tartozás alapvető motívumát ezen a szinten lehet értelmezni. Minden embernek alapvető szükséglete, hogy tartozzon valakihez, ami az iskolában úgy nyilvánul meg, hogy a tanulók barátságokat kötnek egymással, építik társas kapcsolataikat. A teljesítménycélok szintje az előző kettő kombinációja abban az értelemben, hogy mind általános, mind konkrét értelemben kutatja, mi motiválja a tanulókat iskolai környezetben (Linnenbrink és Pintrich, 2000). Például a tanulók egy jelentős részét motiválja a jó jegyek szerzése, de abban már erősen különböznek, hogy adott esetben ezt a vizsga előtti napon való tanulással érik el, vagy már hetekkel előre készülnek.

A teljesítménycélok már az 1980-as években megjelentek, mint a motiváció kutatásának egyik területe, és lassan vezető paradigmává váltak a teljesítmény, tágabb értelemben az iskolai motiváció területén. Ha a tudományos életet uraló amerikai szaklapokat és tudományos köteteket megnézzük, alig találunk olyan tanulmányt, cikket, amely ne a célelmélet paradigmát használná elméleti alapként. 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, 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 elsajátításorientált 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 kérdésükre 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 cél² (performance goals) típusa, melynek kitűzése mögött az áll, hogy az egyén a képességeiről kedvező ítéletet akar elérni, másokhoz viszonyítva kíván jó lenni. A másik az ún. tanulási/elsajátítási cél (learning/mastery goal) típusa, melynek kitűzése háttérben a kompetencia fejlesztésének igénye áll, van egy belső mérce, igény a fejlődésre. A gondolat nem új, hiszen tulajdonképpen az extrinzik–intrinzik motivációk képeződnek le itt is, csak a célok perspektívájából. Egyik oldalon ott a tanuló, aki intrinzik motivált, hajtja a tudásvágy, célja, hogy minél több tudást szerezzen. Másik oldalon ott a tanuló, aki extrinzik motivált, a minél jobb jegyek megszerzése a célja, másoknak akar megfelelni, függetlenül a mögöttes tudás értékétől.

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 (emlékszünk Nicholls egoinvolválts és feladatinvólalts kategóriáira? – vö. jelen kötet 36. old.). A képességekre vonatkozó entitás- (entity-) elmélet szerint a képesség stabil, megváltoztathatatlan, a növekedés- (incremental-) elmélet szerint a képesség megváltoztatható, fejleszhető. A szerzők feltételezték, hogy teljesítményhelyzetekben 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 elsajátításorientált 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 miként 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 teljesítményhelyzetekben jellemző kimenetekhez vezetnek. Az entitáselmélettel és viszonyító célokkal kapcsolatban a következő maladaptív kimeneteket feltételezték: kitarás hiánya, gyengébb teljesítmény, intrinzik motiváció alacsony szintje, különösen kudarc után. A növekedéselmélettel és elsajátítási célokkal kapcsolatban azonban adaptív kimeneteket feltételeztek, úgymint magas szintű kitartás, teljesítmény- és intrinzik motiváció, kudarchelyzetben is.

2 Józsa (2002, idézi Fejes, 2011) alapján a performance célok esetén a *viszonyító célok* terminológiát használjuk, mint a fogalom definícióját legjobban tükröző kifejezést.

A teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezetnek, mivel a viszonyító, illetve elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket (Elliot, Dweck, 1988, Stipek, Gralinski, 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 kudarcckerülő 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 modelltől kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkotta meg Elliot és Church (1997) a teljesítménycél-elmélet módosított paradigmáját, azaz a 2×2 *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 (kudarcc) elkerülése, vagyis akkor tekinti 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).

1. táblázat

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

	KÖZELÍTŐ	ELKERÜLŐ
ELSAJÁTÍTÁSI	– cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, az önfejlesztés, haladás – <i>intrapersonális standardok</i> : saját magához képest mennyit fejlődött, hogyan teljesített	– cél a félreértelmezés, a helytelen megoldás elkerülése – <i>intrapersonális standardok</i> : a saját maga által kitűzött teljesítményt ne múlja alul
VISZONYÍTÓ	– cél mások felülmúlása – <i>normatív standardok</i> alkalmazása: legjobb jegy, legjobb pontszám	– cél annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen – <i>normatív standardok</i> alkalmazása: a legrosszabb jegy, pontszám elkerülése

A következőkben áttekintjük azokat a kutatási területeket, ahol a célelméletet használják fel elméleti paradigmaként. Az előző fejezetekben már láthattuk, hogy a motivációs kutatásokban bizonyos fogalmak újra és újra központi szerepet játszanak, függetlenül a kutatási paradigmától. A célelméleteket felhasználó kutatások sem tudják kikerülni a motiváció alapfogalmainak vizsgálatát, figyelembevételét. Az egyik ilyen kérdéskör a célorientáció és a képességekről, illetve erőfeszítésről alkotott nézetek közötti összefüggés. Az elmélet azt feltételezi, hogy az elsajátítási célok az erőfeszítésben való hittel, a viszonyító célok pedig a képességekben való hittel állnak kapcsolatban (Linnenbrink és Pintrich, 2000).

4.1. Célorientáció és teljesítmény

A teljesítménymotiváció irodalma a kompetenciával összefüggő viselkedés bejósolására és magyarázatára összpontosít. Az egyik lényegi kérdés, hogy a teljesítménymotiváció hogyan befolyásolja az eredményességre való törekvést. Nem véletlen tehát, hogy a kutatások egy nagy csoportja a teljesítmény és eredményesség összefüggéseit vizsgálja. Elliot és szerzőtársai (2005) szerint a kettő közötti kapcsolatot a teljesítménycél-megközelítés magyarázza a legjobban. A kezdeti elméletek és empirikus munkák a teljesítménycélokkal kapcsolatban egy dichotóm keretet használtak, melyben elsajátítási és viszonyító célok álltak egymással szemben. Manapság a legtöbbet használt modell a nemzetközi szakirodalomban hármass felosztású, csupán a viszonyító célokat osztják fel közelítő és elkerülő célokra:

- elsajátítási célok: a tudás megszerzése, a tananyagban való elmélyülés a cél,
- közelítő-viszonyító célok: jobban összpontosít a külső környezetre, ami ugyan nem kedvez néhány folyamatnak (mélyebb feldolgozás, intrinzik motiváció), de lehetővé teszi az eredményességet a helyzetek és feladatok szélesebb körében, mint az elsajátítási motiváció,
- elkerülő-viszonyító célok: aláássa az eredményeket a legtöbb helyzetben, mert a cél az inkompetencia elrejtése.

Ellioték kutatásukban az említett hármass modellt használják, amely annyiban tér el a bevezetőben leírt kétdimenziós modelltől, hogy a negyedik típusú célorientációt – az elkerülő-elsajátítási célorientációt – kihagyták a vizsgálatból. A szakirodalomban a legtöbb kutatás a hármass modellt használja. Ennek az az oka, hogy a gyakorlatban nagyon nehéz elkülöníteni az elsajátítási orientáció két fajtáját, ráadásul a mérőeszközök sem bizonyultak megfelelőnek. Ugyanakkor hazai vizsgálatokban (Pajor, 2013, Fejes, 2012) magyar serdülők, illetve általános iskolások mintáján világosan elkülöníthető a négyféle célorientáció. Felmerül a kérdés, hogy vajon nem érvényesülnek-e kulturális hatások a célorientációs mintázatokban. Az amerikai oktatási rendszer és kultúra általában véve rendkívül eredményorientált, ugyanakkor a magyarországi intézményes nevelés nagy hangsúlyt fektet a lexikális *tudásra*. Lehetséges, hogy emiatt itthon markánsan érvényesül az a fajta motivációs orientáció, amit az elkerülő-elsajátítás célorientáció határoz meg. Vagyis míg Magyarországon értelmezhető az, ha valaki aggódik, ha nem ért valamit, addig az eredményorientáltabb nyugati országokban csak az tetten érhető, ha valaki aggódik, mert nem elég eredményes. Elméleti szinten a modell az elkerülő-elsajátítási cél fogalmával együtt teljes, azonban a nyugati kutatások többnyire a hármass modellel korlátozódnak.

A szerzők (Elliot et al., 2005) feltételezték, hogy tét nélkül nem lesz különbség a teljesítményben az elsajátítási orientáció és a közelítő-viszonyító célorientáció között, de ha teljesítményen múlik a jutalom, akkor jobban teljesítenek a közelítő-viszonyító célorientáltak. Az előzőekben említett kutatásokkal szemben Ellioték nem személyiségen belüli tényezőként kezelik a célorientációt, hanem egy olyan jellemzőnek, amit a külső környezet manipulálásával befolyásolni lehet. Az egyik vizsgálatban 101 középiskolásnak kellett IQ tesztet kitöltenie

különböző instrukciókkal. Az egyik csoport úgy tudta, a kutatás célja a középiskolások problémamegoldó képességének összehasonlítása. Fele résztvevő ebből a csoportból azt az instrukciót kapta, hogy vannak átlagon felül teljesítő diákok, és számukra is itt az alkalom, hogy bizonyítsák, milyen kiváló problémamegoldók (közelítő-viszonyító célorientációs feltétel). Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad információt, hogy a többiekhez képest milyen jól teljesítettek. A tanulók másik fele azt az instrukciót kapta, hogy vannak átlag alatt teljesítő diákok, és most nekik kell bizonyítaniuk, hogy ők nem teljesítenek gyengén a problémamegoldásban (elkerülő-viszonyító célorientációs feltétel). Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad majd információt, hogy a többiekhez képest gyengébben teljesítettek-e. Az elsajátítás feltelcsoportban a diákok úgy tudták, a vizsgálat célja, hogy adatokat gyűjtsenek a tanulók problémamegoldásáról. Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad információt, megtanulták-e a problémát helyesen megoldani. Az eredmények azt mutatták, hogy az elkerülő-viszonyító célorientáció hozta a leggyengébb teljesítményt, a másik kettő azonos volt. Mind matematikai jellegű, mind szövegértéses vizsgálati feladatoknál ugyanezt az eredményt kapták. Hatvanegy amerikai főiskolással végzett vizsgálatban kiegészítették a helyzetet azzal, hogy bizonyos csoportok úgy tudták, hogy csak az első feladat bizonyos szintű teljesítésével kapják meg az extra krediteket (a többi csoport teljesítménytől függetlenül kapott extra krediteket). Az eredmények azt mutatták, hogy az elsajátításorientált csoportokban a teljesítmény egyforma volt, függetlenül attól, hogy függött-e az extra kredit a teljesítményszinttől. A közelítő-viszonyító csoportoknál viszont volt különbség: jobban teljesítettek azok, akik úgy tudták, a teljesítményükön múlik az extra kredit. Az elkerülő-viszonyító csoportnál viszont ellentétes volt a feltétel hatása, rosszabbul teljesítettek azok, aki úgy tudták, ezen múlik a jutalom.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy az elkerülő-viszonyító célok aláássák a teljesítményt standardizált tesztekben is. A közelítő-viszonyító célok előnyt élvezhetnek az elsajátítási célokkal szemben, ha:

- a kompetenciát normatív standardok alapján értékeli,
- a kompetenciát nyilvánosan értékeli,
- felszines feldolgozás elég a kompetencia eléréséhez,
- a feladat unalmas,
- külső forrás szolgáltatja a kompetenciáról való visszajelzést,
- rövid távú célok vannak jelen,
- az eredményesség feltételekhez kötött.

Tehát a viszonyító célok közül csak az elkerülő-viszonyító célok vannak negatív hatással a teljesítményre (Elliot, et al., 2005). Ezek az eredmények megint azt mutatják, hogy a sikeresség, vagyis az eredményesség nem egyszerűen a bevonódás, intrinzik motiváció függvénye. Számos helyzethez kell alkalmazkodni az iskolában és az életben is, gyakran nem általunk választott feladatokat kell elvégezni. Ilyenkor jobb teljesítményt remélhet az, aki a feladatba energiát tud fektetni, oly módon motiválva magát, hogy az eredményességet tartja fontos célnak. Egy másik fontos tanulsága a kutatásnak a vizsgálat jellegéből fakad. Megfelelő instrukciókkal el lehet érni a rosszabb és jobb teljesítményt is. A tanuló az iskolai helyzetek többségében

nem önként választ célt, hanem alkalmazkodik a tanári utasításhoz, elvárásokhoz. Meg lehet teremteni egy olyan környezetet, ahol nagyobb az esélye a sikernek, mint a sikertelenségnek.

Wolters (2004) szerint a teljesítménycél-elmélet felveti, hogy a tanulók motivációját és a teljesítménnyel összefüggő viselkedést úgy érthetjük meg, hogy ha figyelembe vesszük az okokat és a célokat, melyeket a tanulók magukévá tesznek az iskolában. A személyes célok szempontjából fontos, hogy a környezet milyen célstruktúrát közvetít. Wolters kutatása a ket-tő viszonyát vizsgálja. A legtöbb vizsgálat közép- és felsőfokon azt találta, hogy az elsajátítási célorientáció az adaptív tanulási stratégiák használatával függ össze.

A szerző 525 7. és 8. osztályos diákot vizsgált, akiknek egy 89 kérdéses kérdőívet kellett kitölteniük, melyben rákérdeztek az osztálytermi célstruktúrára (milyennek látják a diákok azokat a célokat, amiket a tanár közvetít az órán: például úgy érzik-e, hogy a tudás megszerzése, a minél több gyakorlás a fontos, vagy inkább a jó eredmény demonstrálása bármi áron) személyes célorientációra, tanulási stratégiákra, teljesítményre. Az eredmények alapján elmondható, hogy a diákok osztálytermi célstruktúráról való percepciója bejósolta a személyes célorientációt, elsősorban az elsajátítási célorientáció esetén. Azok a diákok, akik úgy érzelték, hogy az osztály célstruktúrája elsajátításorientált, és maguk is ilyenek voltak, azokra jellemző volt a magas erőfeszítés. Ugyanakkor azok, akik közelítő-viszonyító célorientációjúnak érzelték az osztálytermi célstruktúrát, de elsajátítási célokat vallottak inkább magukénak, jellemzően kisebb erőfeszítésről számoltak be. Vagyis a környezet megváltoztatja a tanuló viselkedését (például az erőfeszítéseket), ami természetesen hosszú távon ahhoz vezet, hogy a motiváció iránya is megváltozik. Az elsajátításorientált diákok gyakrabban használnak adaptív tanulási stratégiákat (magolás helyett például az olvasottak értelmezése), ugyanakkor a jegyek a közelítő-viszonyító célorientációval hozhatók összefüggésbe. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy fontos, a diákok miként élik meg az iskolai oktatást. Wolters (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulók szubjektív megítélése az osztálytermi környezetről befolyásolja a saját célválasztásukat, motivációjukat.

A legtöbb teljesítményt elváró feladat nem elszigetelt értékelő tapasztalat, hanem az eredmények egy sorozata. McGregor és Elliot (2002) kutatásának fő célja az volt, hogy a feladat előtt működő, a teljesítménnyel összefüggő folyamatokat vizsgálja. Elsőként a célorientáció és a kihívás-fenyegetettség (mennyire érezték kihívásnak, illetve fenyegetőnek az előttük álló vizsgákat) elvárásainak összefüggéseit, illetve a várt teljesítményt vizsgálták. Egyetemi hallgatóknak kellett kérdőíveket kitölteniük hetekkel az első vizsgáik előtt, melyekkel a célorientáció három dimenzióját (elsajátítási célok, elkerülő és közelítő-viszonyító célok), a kihívást, a fenyegetettséget és a várt tanulmányi eredményt mérték. Az eredmények szerint az elsajátítási célok a kihívás előrejelzői, az elkerülő-viszonyító célok a fenyegetettség és rossz jegyek előrejelzői. A közelítő-viszonyító célok a kihívás és jó jegyek előrejelzői, ugyanakkor nincsenek összefüggésben a fenyegetettségérzéssel. A második vizsgálatban arra voltak kíváncsiak, hogy a célorientáció vizsgára készülés közben hogyan hat a kognitív folyamatokra. Vizsgálták a vizsgaanyagban való elmélyülést, észlelt kontrollt, a tanulás halogatását, illetve, hogy mennyire voltak nyugodtak a felkészülés eredményeképpen. Az elsajátítási célokkal rendelkezők jobban

elmélyültek az anyagban, az elkerülő-viszonyító célorientáltak pedig a legkevésbé. Az elsajátítási orientáció nem jelezte előre a kontrolláltság érzését, míg a közelítő-viszonyító célorientáció igen. A halogatást az elkerülő-viszonyító célok jelezték előre, a másik kettő nem. A felkészülés eredményeképpen érzett nyugalmat mind az elsajátítási, mind a közelítő-viszonyító célok előre jelezték. Vagyis az elsajátítási célorientáció az anyagban való elmélyülést és a nyugalom érzését segíti, a közelítő-viszonyító célorientáció szintén a nyugalmat és a vizsga feletti kontroll érzését. Az elkerülő-viszonyító célorientáció negatív hatása a vizsgára készülés halogatása. A harmadik vizsgálatban a vizsga előtt néztek meg a különböző változókat. Az eredmények alapján az elsajátítási célorientáció pozitív előrejelzője a felkészültségnek, jóval a vizsga előtt tanulással töltött órákkal. A közelítő-viszonyító célorientáltak a vizsga előtti hétvégén, de nem annak napján készülnek inkább fel. Az viszonyító-elkerülőkre jellemző a tesztzorongás, menekülés, a vizsgához közeledve folyamatosan csökken az önbecsülésük (McGregor és Elliott, 2002).

Harackiewicz és munkatársai (2000) a teljesítménycélok hosszú távú következményeit vizsgálták, valamint az érdeklődés és eredmények elősegítésében játszott szerepüket. A szerzők azt feltételezték, hogy a közelítő-viszonyító célok növelhetik az iskolai eredményességet, mert összhangban vannak azzal a környezettel, ahol az eredményességet a többiekhez viszonyítják. Vizsgálatukban 648 fő „Bevezetés a pszichológiába” című eladás hallgatóját mérték három hullámban: év elején a teljesítménycélokat, év közepén, évközi vizsga előtt a tanulási stratégiákat, év végén az érdeklődést, három félévvel később pedig jegyeiket és választott kurzusaikat.

Rövid távú hatásként azt találták, hogy az elsajátításorientáltak nagyobb érdeklődést mutattak, a közelítő-viszonyító orientáltak viszont jobb jegyeket szereztek. Minél nagyobb volt az érdeklődés, annál jobb volt a jegy a közelítő-viszonyító célorientáltak esetén is. Hosszú távú hatásként a rövid távúak fennmaradtak, vagyis maradt a magasabb szintű érdeklődés az elsajátításorientáltaknál, és jobb jegy a közelítő-viszonyító célorientáltak esetén. Tanulásként elmondható, hogy az elsajátítási célorientáció az érdeklődést, a közelítő-viszonyító célorientáció az eredményességet jelzi előre. Azokat a diákokat, akik másoknál jobbak akarnak lenni, lehet, hogy optimálisan ösztönzi az egyetemi környezet, ahol a kiválóságot, eredményességet másokhoz mérten határozzák meg, és a jegyeket gyakran normál eloszlás alapján osztják szét. A célállítást optimális mintázata mind az elsajátítási, mind a viszonyító célokat magában kell hogy foglalja, mert önmagában egyik sem jelzi előre a pozitív kimenetelt.

Egy hasonló kutatásban (Harackiewicz et al., 2002) a teljesítménymotiváció hosszú távú hatásait vizsgálták főiskolások körében. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a képesség, előzetes eredmények, teljesítménymotiváció és teljesítménycélok (szintén a hármas modellt használták elméleti alapként) összefüggéseit a főiskolások sikerességének bejósolásában. Eredményeik szerint a versengő hallgatók hajlamosabbak a közelítő-viszonyító célokra, a képességnek és a középiskolai eredménynek nincs szignifikáns hatása a célorientációra. Az elsajátítási célorientáció hosszú távon meghatározza az érdeklődést, de nincs hatással az eredményekre. Ez az eredmény a kutatókat is meglepte, annak ellenére, hogy a korábbi kutatások is

elsősorban az érdeklődés fenntartásával hozták kapcsolatba az elsajátításorientációt. Harakiewicz kutatása alapján az elsajátítási célok az érdeklődés kialakításában és fenntartásában, a közelítő-viszonyító célok az eredményességben játszanak döntő szerepet, azonban önmagában egyik célorientáció sem jósolta be mindkét kimenetet. Vagyis azok a hallgatók, akik a legelőjén elsajátítási célorientációt mutattak, nagyobb valószínűséggel élvezték az előadásokat, nagyobb érdeklődésről számoltak be, és vettek fel hasonló témájú órákat. Akik közelítő-viszonyító célorientációt mutattak, jobb jegyeket kaptak nemcsak az adott kurzuson, hanem az egyetemi tanulmányaik egésze alatt.

Ezen a ponton felmerül a probléma akár pedagógusként, akár tanulóként, hogy a motiváció nem lehet ilyen stabil még egy kurzuson belül sem, hiszen a kezdeti lelkesedés könnyedén csökkenhet például a társak vagy a tanár hatására is. Senko és Harakiewicz (2005) azt vizsgálták, hogy a kompetenciáról adott visszajelzés hogyan módosítja a célokat. A teljesítménycélokkal kapcsolatos kutatások egyik feltételezése, hogy a tanulók célkitűzése egy adott kurzuson stabil. Azonban a szerzők feltételezték, hogy a kompetenciáról szóló visszajelzés a tevékenységek során módosíthatja a célokat. Az egyik vizsgálatukban 166 hallgató vett részt és egy előadás-sorozat kapcsán különböző időpontokban önbeszámolós kérdőíveket kellett kitölteniük. Eredményeik szerint

- az elsajátítási és közelítő-viszonyító célok csökkentek, az elkerülő-viszonyító célok erősödtek,
- a vizsgaeredményekre elsősorban a két időpontban mért közelítő-viszonyító célok hatottak,
- az elsajátítási célok jelezték előre az érdeklődés mértékét,
- az elkerülő-viszonyító célok NEM jósoltak érdeklődés hiányát,
- az először mért elsajátítási orientáció, a kezdeti érdeklődés, a korábbi vizsgajegyek erősen befolyásolták a másodszorra mért elsajátítási orientációt,
- az először mért közelítő-viszonyító célorientáció, magas teljesítményelvárások, korai vizsgajegyek bejósolták a később mért szintet,
- az először mért elkerülő-viszonyító célorientáció bejósolta a később mért szintet illetve a gyenge vizsgateljesítményt.

Az eredmények megerősítették azt a feltételezést, hogy egy adott tantárgyon belül nem feltétlenül marad stabil a célorientáció, hiszen például míg a közelítő célorientáció (elsajátítási és eredmény) szintje csökken, addig az elkerülő-viszonyító célorientáció nő. Ugyanakkor, míg a motiváció szintje változik, addig az egyes célorientációk hatása elég egyértelműen körvonalazódik. Az elsajátítási célorientáció az érdeklődést, a közelítő-viszonyító célorientáció a jó eredményeket, az elkerülő-viszonyító célorientáció a gyengébb vizsgaeredményeket jósolja be.

Egy másik, ezúttal laboratóriumi vizsgálatban 207 hallgató vett részt, matematikapéldákat kellett megoldaniuk egy új módszerrel, majd háromféle visszajelzést kaptak: negatív normatív feedback (átlag alatti teljesítmény), pozitív normatív feedback (átlag feletti teljesítmény), pontszám. Ezt követően mérték a teljesítményorientációt, észlelt kompetenciát, érdeklődést, elégedettséget, teljesítményelvárásokat. Az eredmények szerint a pozitív feedback

nagyobb elégedettséget eredményez, mint a pontszám, habár a közelítő-viszonyító célorientáltak kevésbé voltak elégedettek a normatív feedbackkel. A negatív feedback csökkentette az elsajátítási motivációt. A feedback manipuláció nem befolyásolta az elkerülő-viszonyító célokat. Csak a közelítő-viszonyító célorientáció jósolta be a sikert. Az elsajátítási célorientáció volt a legerősebb előrejelzője az észlelt kompetenciának. A szerzők vizsgálata arra enged következtetni, hogy visszajelzésekkel manipulálhatók a tanulók teljesítménycéljai, vagyis nem tekinthetjük azokat időben és térben konstans változóknak. Emellett az is nyilvánvaló, hogy a különböző teljesítményorientációt mutató tanulók különböző típusú visszajelzést preferálnak (Senko és Harackiewicz, 2005).

A célelméletek korábban említett elméleti és gyakorlati dilemmája, hogy vajon egyik vagy másik célorientációt főlé lehet-e emelni a többinek, vagyis kijelenthető-e, hogy bizonyos célorientációt mutató tanulók eredményesebbek az iskolában, mint mások. Ennek a dilemmának a háttérében még egy sokat vitatott kérdés áll: mit is jelent az eredményesség? Kit tekinthetünk az iskolában eredményesnek a 21. században? Az egyik oldalon az eredményesség, sikeresség mutatójának elvárjuk a jó jegyeket, magas pontszámokat, azaz a kiváló teljesítményt, a másik oldalon pedig a mély megértést, érdeklődést, belső motivációt, az élményért való tanulást. Ideális, ha mindkettő együtt van jelen, bár a tapasztalatok szerint ez ritkán teljesül. Ez természetes is, hiszen képtelenség elvárni, hogy a diákok egytől egyig lelkesedjenek a tananyag iránt – tantárgytól függetlenül –, és egyben magas teljesítményt mutassanak.

A fenti dilemma akkor vált valóban vita tárgyává, amikor Elliott (1997, idézi Linnenbrink és Pintrich, 2000) bevezette a kétdimenziós modellt, és elkülönítették a közelítő és elkerülő célorientációt. A kutatók egy része szükségtelennek találta a megkülönböztetést, mert nemcsak a rossz jegyek elkerülését, hanem a közelítő-viszonyító célokat sem tekintették semmilyen szempontból adaptívnak. Middleton és Midgley (1997) feltételezése szerint a közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célorientációk hasonló következményekkel járnak, ezért elégséges és sokkal lényegesebb az elsajátítási és viszonyító célok között különbséget tenni. 703 6. osztályos tanulónál mérték a teljesítményorientációt, tesztoszorongást, segítségkérés kerülését, önszabályozást, énhatékonyságot, előzetes teljesítményt. A szerzők azt találták, hogy az elkerülő-viszonyító célok korrelálnak a közelítő-viszonyító célokkal, tesztoszorongással, segítségkérés kerülésével. Az eredmények azt jelzik, hogy még a közelítő-viszonyító célorientáció sem tekinthető adaptívnak, mert szemben az elsajátítás orientációval, nincs összefüggésben az önszabályozással, énhatékonysággal, ellenben előre jelzi a segítségkérés kerülését. Midgley és szerzőtársai (2001) áttekintették azokat az irodalmakat, melyek a viszonyító célok hatásait vizsgálták, és azt a következtetést vonták le, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció csak azokban az esetekben adaptív, ha a környezet jellemzően versengő, és inkább idősebb fiúk esetén, azonban ezekben az esetekben is nagy árat kell az eredményességért fizetni (kudarctól való félelem).

A viszonyító célok szétválasztása mellett érvelő kutatók olyan kutatási eredményekre alapozzák érveiket, melyek azt jelzik, van jelentősége a kétdimenziós modellnek. Elliot és szerzőtársai (1999) kutatásának középpontjában azok a kognitív és metakognitív stratégiák

és motivációs stratégiák álltak, melyeket a hallgatók vizsgákon és felkészülés alatt használnak. Az elsajátítás és viszonyító célorientációk, illetve a fenti változók közötti összefüggés némiképp ellentmondásos, de a szerzők feltételezték, hogy a közelítő-viszonyító célok – instrumentális jellegűknél fogva – pozitív kapcsolatban lesznek a felszínes feldolgozással. Ezenkívül feltételezték, hogy a mély feldolgozás, kitartás és erőfeszítés pozitívan korrelál, a szervezetlenség viszont negatívan korrelál a vizsgaeredményekkel.

Két vizsgálatukban összesen 343 hallgató vett részt, kérdőíveket töltöttek ki a vizsgára készülés előtt két héttel, a felkészülés végén és a vizsga után. A viszonyító célok mellett az erőfeszítés, kitartás, tanulási stratégiák, vizsgaeredmények szolgálták a kutatás alapjául. Az eredmények szerint, a közelítő-viszonyító célok pozitívan korrelálnak a vizsgaeredménnyel, nincsenek összefüggésben egyetlen tanulási stratégiával sem, azonban az elkerülő-viszonyító célok pozitívan korrelálnak a felszínes feldolgozással, szervezetlenséggel, nincsenek összefüggésben a mély feldolgozással. Az elsajátítási célok pozitívan korrelálnak a mély feldolgozással. A kitartás és erőfeszítés pozitívan korrelál az elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációval, valamint a vizsgaeredményekkel.

Korábbi tanulmányok a tesztzorongást mint közvetítő tényezőt azonosították az elkerülő-viszonyító célok kapcsán (Elliot és McGregor, 1999), és ehhez jól kapcsolódik a mostani eredmény, miszerint a szervezetlenség a közvetítő az elkerülő-viszonyító célok és gyengébb eredmények között. Vagyis a kutatás szerint az elkerülő-viszonyító célorientáció ahhoz vezet, hogy a tanuló nem képes megszervezni megfelelően a saját tanulását, és emiatt lesznek gyengébb az eredményei. Ezzel szemben a közelítő-viszonyító célorientáció (hasonlóan az elsajátítási célorientációhoz) magasabb szintű erőfeszítést és kitartást eredményez, ami jobb eredmények elérését teszi lehetővé. Amennyiben a tanuló célja elsősorban a jó eredmények elérése (közelítő-viszonyító célorientáció), akkor ez azt is jelenti, hogy képes kitartó lenni és erőfeszítéseket tenni az ügy érdekében. Ezzel szemben, ha a tanuló el akarja kerülni a kudarcot, a bukást, akkor ez a cél nem elégséges ahhoz, hogy hasznos stratégiákat vessen be. Inkább puszkázik a dolgozat alatt, ahelyett, hogy a puskaírással töltött időt vázlatkészítésre szánja.

A célorientáció normatív modellje alapján a viszonyító célok kevésbé adaptívak, mint az elsajátítási célok. A módosított célelmélet azonban megkülönböztet közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célokat, és a kutatások is bizonyítják, hogy egyértelmű negatív következményei kizárólag az elkerülő-viszonyító célorientációnak vannak. Pintrich (2000) feltételezi, hogy a különféle célok egyszerre jellemzik a tanulókat, csak különböző mértékben. A normatív elmélet szerint a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és alacsony szintű közelítő-viszonyító célorientáció kombinációja. A módosított célelmélet szerint viszont a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és ugyancsak magas szintű közelítő-viszonyító célorientáció kombinációja. Pintrich ezt tesztelte egy longitudinális vizsgálatban.

150 8. osztályos tanulóól háromszor vettek fel adatokat (8. év elején, végén, 9. végén). A vizsgált változók a következők voltak: célorientáció, énhatékonyság, feladatnak tulajdonított érték, tesztzorongás, pozitív és negatív érzelmek, önakadályozás, kockázatvállalás, kognitív stratégiák, matekjegy. Elkülönítettek négyféle tanulótípust:

- magas elsajátítási + magas közelítő-viszonyító célorientáció (ME–MK),
- magas elsajátítási + alacsony közelítő-viszonyító célorientáció (ME–AK),
- alacsony elsajátítási + magas közelítő-viszonyító célorientáció (AE–MK),
- alacsony elsajátítási + alacsony közelítő-viszonyító célorientáció (AE–AK).

A módosított célelméletet támogatja, hogy a kutatók nem találtak olyan változót, ahol a magas viszonyító célorientáció kevésbé hatékony következményhez vezetett volna: az ME–MK csoport nem szorongott jobban, nem élt át több negatív érzelmet, nem mutatott nagyobb önkadályozást vagy kevesebb kockázatvállalást, mint az ME–AK csoport. Ugyanakkor az előbbi csoport több értéket tulajdonított a feladatnak, mint az utóbbi. A normatív célelméletet támogatja ezzel szemben, hogy az AE–MK csoport alacsony énhatékonyságot, legkevesebb pozitív érzelmet mutatott, és a vizsgálatok végére a legkevesebb értéket tulajdonított a feladatnak. Ráadásul ez a csoport számolt be a legmagasabb szintű önkadályozásról. Összefoglalva, Pintrich kutatása azt sugallja, hogy a normatív elmélet feltételezése, miszerint az elsajátítási célorientáció a legadaptívabb, a kutatási eredmények alapján tartja magát. Ugyanakkor a módosított elméletet támogatja, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció nem tette kevésbé hatékonyá a tanulást. Pintrich feltételezi, hogy bizonyos osztálytermi környezet kifejezetten igényli a közelítő-viszonyító célorientációt (2000).

4.3. Környezet és célorientáció

Sajnálatos módon viszonylag kevés azon tanulmányok száma, melyek azt vizsgálják, hogy az iskolai környezet különböző paraméterei hogyan befolyásolják a célorientációt. Az eddig tárgyalt tanulmányok központi témája a személyen belüli tényezők közötti kapcsolat volt, mint például a célorientáció és tanulási stratégiák közötti összefüggések. Church és szerzőtársai (2001) a teljesítménycélok vizsgálatába beleillesztették az osztálytermi környezet észlelését. Felsőoktatásban vizsgálták egyrészt, hogy a hallgatók szerint mennyire igyekeznek az előadó érdekessé tenni az előadást, mennyire hangsúlyozza az értékelés szerepét, valamint mennyire látják az osztályozási rendszert olyan szigorúnak, hogy az minimalizálja a sikeres vizsgázás esélyét, másrészt a teljesítménycélokat. A szerzők feltételezik, hogy az osztálytermi környezet indirekt módon befolyásolja a teljesítményt, a teljesítménycélokra gyakorolt hatásának közvetítésével.

Az első vizsgálatban kb. 200 kémia szakos hallgató vett részt. Kérdőívet töltöttek ki az első vizsga előtt néhány órával. Az eredmények alapján az, hogy mennyire érzik az előadó részéről, hogy érdekessé kívánja tenni az előadást, pozitív előrejelzője az elsajátítási céloknak, az értékelés hangsúlyozása és a szigorúnak vélt osztályozási rendszer pedig negatívan korrelált az elsajátítási célorientációval. Az értékelés hangsúlyozása előre jelzi a közelítő-viszonyító célorientációt, valamint a szigorúnak vélt értékeléssel együtt az elkerülő-viszonyító célokat.

A második vizsgálatot azzal egészítették ki, hogy kétféle értékelést alkalmazó órát hasonlítottak össze: az egyik kurzus során normatív (a diákok teljesítményét nem egy előre meghatározott szinthez hasonlították, hanem az összteljesítmény alapján, normál eloszlás segítségével), a másik során abszolút értékelést (adott pontszámot kellett elérni adott jegyért) alkalmaztak. Az első vizsgálatban mért változók mellett (bevonódás, értékelés hangsúlyozása, szigorúsága) mérték az intrinzik motivációt, és azt, hogy a hallgatónak mennyire fontos, hogy jól teljesítsen. Az intrinzik motiváció azoknál a hallgatóknál érte el a legmagasabb szintet, akik úgy látták, az előadó nem hangsúlyozza az értékelést, tehát az értékelés hangsúlyozása és a szigorúnak vélt értékelés negatívan korrelált az intrinzik motivációval. Az elsajátítási célorientáció pozitívan korrelált a bevonódással, negatívan korrelált az értékelés hangsúlyozásával és a szigorú értékeléssel. A közelítő-viszonyító célok pozitívan korreláltak az értékelés hangsúlyozásával. Az elemzések szerint azok a személyek voltak leginkább hajlamosak közelítő-viszonyító célokat magukévá tenni, akik fontosnak tartották a jó jegyek szerzését, és emellett nem észlelték az értékelési rendszert szigorúnak. Ezzel szemben minél szigorúbbnak látták a hallgatók az oktató értékelési rendszerét (vagyis úgy vélték, minimális az esélyük a jó jegyek megszerzésére), annál valószínűbb volt, hogy elkerülő-viszonyító célok jellemezték őket.

A változók együttes elemzése után a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a jegyekben kifejezett eredményt a mért osztálytermi változók (bevonódás, értékelés hangsúlyozása, szigorúsága) nem közvetlenül befolyásolják, hanem azokon a célorientációkon keresztül, amit a személy (a környezet hatására) felvesz. Konkrétan a közelítő-viszonyító célorientáció és az elsajátítási célorientációk pozitívan, az elkerülő-viszonyító célorientáció negatívan hat a vizsgaeredményekre. Church és szerzőtársai (2001) vizsgálatának eredményei egyben megerősítő bizonyítékokat szolgáltatnak a módosított célelmélet mellett, mivel a közelítő és elkerülő viszonyító célorientációk különböző mintázatot mutattak. Az értékelés hangsúlyozása ugyan általánosságban a viszonyító célok felé tolja a motivációt, azonban az értékelés szigorúsága – vagyis ha a tanulók úgy észlelik, az értékelő rendszer keménysége lehetetlenné teszi számukra a sikereket – kizárólag az elkerülő-viszonyító célorientációval hozható kapcsolatba. Érdekes tanulság, hogy az értékelés típusa (normatív vs abszolút) nem jelezte előre a teljesítmény-célokat, ami arra utalhat, hogy nem a típus számít, hanem egyáltalán az, hogy mennyire hangsúlyozzák az értékelést magát. A szerzők vizsgálatuk tanulságát két fontos üzenetben fogalmazták meg a pedagógusok felé. Először is érdemes figyelmet fordítani arra, hogy a tanórát érdekessé tegyék, a tanulók bevonódjanak, mert ez növeli az elsajátítási célorientáció megjelenésének valószínűségét, ezáltal az intrinzik motivációt. Másodszor, érdemes átgondolni az értékelési rendszert, azt, hogy mennyire hangsúlyozzák azt, illetve hogy milyen kritériumok mentén értékelnek, mert az elkerülő-viszonyító célokon keresztül a jó eredmények és az intrinzik motiváció esélyei is csökkennek.

4.4. Célorientáció és affektív folyamatok

Az előző tanulmány gondolatmenetét követve nem meglepő, hogy a célelméletek feltételezik, hogy a viszonyító célorientáció, a kudarcból való félelem következményeként fokozott szorongással jár. Sideridis (2005) szerint az iskolai célok teljesítésének kudarca olyan stressz-faktorral válhat, ami depresszióra tesz hajlamosá, főleg, ha a kudarc visszatérő. Viszonyító célorientált diákok célja a kompetenciájuk bizonyítása, a kudarc lehetősége ugyanakkor szorongást okoz, ami csökkenti a teljesítményt. Az elsajátításorientált diákoknál viszont a kudarc újabb erőfeszítésre sarkall. Kérdőíves vizsgálatokat végzett általános iskola 5. és 6. osztályában. Az első vizsgálat a célorientáció, valamint a depresszió, szorongás, negatív érzelmek, önbecsülés összefüggéseit vizsgálta. A módosított célelméletet támogató eredményeik szerint a közelítő-viszonyító célorientáció nem korrelál egyik változóval sem, míg az elkerülő-viszonyító célorientáció pozitívan korrelál a szorongással és depresszióval. Az elsajátítási célorientáció mindegyik mutatóval negatívan korrelál. A második vizsgálatban felmérő előtt tesztelték a diákokat, milyen mértékű negatív érzelmeket élnek át. Nem találtak szignifikáns kapcsolatot a szorongás és célorientáció között, vagyis a viszonyító célorientált tanulók nem éltek át nagyobb szorongást, mint az elsajátításorientált tanulók. A harmadik vizsgálatban feladatvégzés után mérték a szorongást (olyan feladatot kaptak, melyeknek legfeljebb a felét tudták megoldani). A negatív érzelmekben nem volt különbség a gyerekek között, azonban érdekes módon az elsajátításorientált diákoknál szignifikánsabb nagyobb szorongást mértek. Ennek a magyarázata az lehet, hogy éppen az elsajátítás iránt motivált diákok céljai nem teljesültek, hiszen őket az érdekli, hogy megtanuljanak valamit, ami itt nem sikerült. A viszonyító célorientált diákok számára, lévén nincs értékelés, nincs összehasonlítás, nem volt annyira stresszkeltő a helyzet. A negyedik vizsgálatban arra voltak kíváncsiak, hogy mennyire kitartóak a tanulók. Hibákat kellett keresniük már megoldott matematikafeladatokban, és lehetőséget kaptak a feladattól való kilépésre 6 perc eltelte után (mehettek játszani az udvarra). Ezenkívül a tanulók és tanáraik is kérdőívet töltöttek ki, mellyel azt mérték, mennyire fontos a diák számára a kiváló eredmények elérése matematikából. A feladattal eltöltött idő tekintetében nem találtak különbséget a diákok között (átlag 8-9 percet foglalkoztak a feladattal), vagyis nem voltak kitartóbbak az elsajátításorientált diákok, azonban a közelítő-viszonyító célorientált tanulók szignifikánsan elkötelezettebbek voltak afelé, hogy matematikából kiválóan teljesítsenek. Összességében ezek a vizsgálatok is azt bizonyítják, hogy a közelítő-viszonyító célok nem maladaptívak, sőt bizonyos esetekben még az elsajátításorientációval szemben is pozitívabb kimenetet mutatnak (lásd elköteleződés). Sideridis eredményei szintén támogatják a módosított célelméletet, vagyis újabb érveket szolgáltat amellelt, hogy érdemes az eredménycélok esetén a közelítő-elkerülő dimenziót elkülöníteni.

4.5. Magyar serdülőkön végzett kutatás tanulságai

2008-ban kezdtük el a célelmélet paradigma felhasználásával feltérképezni a magyar serdülők teljesítménymotivációját. Kutatássorozatunk fő célja a Célorientációs Elmélet (Elliot, 1997) empirikus vizsgálata volt. Három egymásra épülő vizsgálatot végeztünk, doktori értekezésünk (Pajor, 2013) ezeknek a vizsgálatoknak a bemutatása. Egyik fontos feladatunk egy saját készítésű *teljesítménymotivációs kérdőív* (lásd a *Mellékletben*) kidolgozása, illetve érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata volt. Vizsgáltuk a teljesítménycélok és *siker-kudarcc* attribúció, *a kudarcra adott reakciók*, *az iskola és tanulás iránti attitűd*, valamint *a tanulmányi eredmények összefüggéseit* is.

A kutatássorozat leglényegesebb tanulsága az volt, hogy a 2×2 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-viszonyító és elkerülő-viszonyító célorientációkat, serdülők mintáján a teljesítménycélok három típusa azonosítható: viszonyító célok, közelítő-elsajátítási célok, és elkerülő-elsajátítási célok.

A tanulmányi eredményekkel összefüggésben a legfontosabb eredmény, hogy a közelítő-elsajátítási célok jelzik előre a tanulmányi átlagot, a viszonyító célok esetén a hatás minimális. Ez teljesen ellentmond a nemzetközi vizsgálatoknak, hiszen láthattuk, hogy a kutatók szinte kivétel nélkül azt találták, hogy éppen a közelítő-viszonyító célok határozzák meg a vizsgaeredményeket. Természetesen az, hogy a viszonyító célok esetén nem különül el a közelítő és az elkerülő típus, magyarázatot adhat a különbségre, azonban a közelítő-elsajátítási cél mint a tanulmányi eredmény meghatározója, mindenképpen lényegi különbséget jelent a nemzetközi és a magyar eredmények között. Az attribúciós mintázat a háromtípusú 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, azaz az elsajátítási célorientációra 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 szerencséének, illetve a kudarc feladat nehézségének (külső, kontrollálhatatlan tényezők) való tulajdonítása között negatív kapcsolatot találtunk.

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.

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 viszonyító 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 bizonytalanává 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 *profíllal* 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.

4.6. Összefoglalás, tanulságok

A célelméletek a szemléletmódjuk viszonylagos újdonsága mellett a teljesítménymotiváció irodalma számára azért is bizonyultak hasznosnak, mert lehetővé tették a régóta fennálló extrinzik–intrinsic motivációs dilemma feloldását. Az elsajátítási és viszonyító célorientációk, majd a közelítő-elkerülő célorientációk szétválasztása megmutatta, hogy az adaptív működéshez a szabályozás különböző szintjeinek kombinációjára van szükség. Ezt már az öndeterminációs elmélet is sugallta, amikor az eredményességet, a jó iskolai teljesítményt az identifikált szabályozással kötötte össze.

Amennyiben a tanulók teljesítményének, illetve teljesítménymotivációjának növelése a cél, a célelméletekre alapozott kutatások egyik fontos tanulsága, hogy nemcsak a tudás megszerzését célzó motivációs orientáció, vagyis az elsajátításmotiváció lehet előnyös a személy számára, hanem az eredményességre, a másokhoz képest jobb teljesítményre törekvő motivációs orientáció, a közelítő-viszonyító célorientáció is. Az utóbbi gondolatot sokan megkérdőjelezték (lásd pl. Midgley, 2001), és ezek a kritikák azt az értékítéletet tükrözték, hogy a diák ne a jó jegyért, hanem a tudás megszerzésért, a fejlődés érdekében tanuljon. Úgy tűnik azonban, hogy bizonyos helyzetekben – és magyar eredmények alapján mondhatjuk, hogy bizonyos kulturális kontextusban – kifejezetten előnyös ez a fajta orientáció. Ha a kompetenciát normatív standardok alapján értékelik, vagyis a személy teljesítménye a többiek teljesítményéhez képest értékelődik, a közelítő-viszonyító célorientált diákok jobb teljesítményt nyújtanak. Általában véve a viszonyító célorientáció erősödik, ha az értékelést erőteljesen hangsúlyozzák az osztályteremben. Ugyanakkor minél szigorúbb kritériumok mentén értékeli a tanár, annál jobban erősödik az elkerülő-viszonyító célorientáció, ami viszont egyértelműen mind a teljesítményben, mind az érdeklődés tekintetében maladaptív következményekkel bír, ráadásul a kudarcok után a motiváció csökken, szemben a másik két célorientációval.

Mind a célelméletek, mind egyéb teljesítménymotivációval foglalkozó elméletek rámutatnak, hogy az egyén motivációja és a környezeti tényezők hatással vannak egymásra, vagyis az, hogy a diák mit tapasztal az osztályteremben, meghatározza a motivációs orientációját, ez pedig a teljesítményét, érdeklődését, érzelmeit, amik pedig hatással vannak a tanár tevékenységére. Amennyiben a tanár értékelő rendszerével versengő környezetet teremt, akkor várható, hogy a motiváció a viszonyító célok irányába tolódik, ami együtt jár azzal, hogy lesznek, akik kiváló teljesítményt nyújtanak, és lesznek, akik kudarckerülő módon a könnyű feladatok teljesítésével gyengébb eredményeket produkálnak. A nemzetközi kutatások szerint az ilyen környezet nem kedvez az elsajátításorientációnak és ezzel együtt az érdeklődés csökkenését hozza magával. A tanár maradhat a választott módszerek mellett, melynek következtében a diákok egy része sikereket könyvelhet el magának, míg mások a túlélésért tanulnak. Ha enyhít a versenyszellemen, több olyan elemet épít az órába, ahol a tanulóknak nagyobb az esélye a bevonódásra, ahol mindenkit a saját múltbeli teljesítménye alapján értékelnek, akkor esélyt kaphatnak a jobb teljesítményre a nem közelítő-viszonyító orientált tanulók is, ráadásul fokozza az esélyét annak is, hogy az érdeklődést és pozitív érzelmeket is felkelt a tananyag és saját maga iránt is.

5. A motiváló környezet

Az egyén fejlődése során a környezet és a személyiség interakcióba lép egymással, és ennek az interakciónak az eredménye a személyre jellemző motívumrendszer, célstruktúra. Ezek térben és időben is állandóan változnak, változhatnak, ahogyan a környezet is változik. Már láthattuk néhány kutatásban is, hogy a motiváció egyes tényezői akár az iskolaévek alatt, vagy ugyanabban az időben, de különböző tanórákon is változnak. Ezeknek a különbségeknek, változásoknak az oka többnyire a környezet változásaiban keresendő. Ebben a fejezetben áttekintünk néhány olyan tanulmányt, mely a környezet szerepét emelik ki a motivációban.

Az iskolai helyzetek a tanulásszervezés és értékelés alapján versengő, együttműködésen alapuló és az egyén feladatvégzését előnyben részesítőként jellemezhetőek. Carole Ames (1984) szerint a versengő, kooperatív és individualisztikus környezetekre jellemző célstruktúrák jól elkülöníthető motívációs rendszerekhez kapcsolhatók. A tanulók a sikereiken és kudarcukon keresztül értékelik magukat – ezek az értékelések, önértékelések befolyásolják a későbbi motivációjukat –, de ezenkívül a környezetből származó egyéb információkat is felhasználnak. Versengő környezetben a jutalmak korlátozottak, a társas összehasonlítás erősödik, ami befolyásolja az önértékelést. A célelméletekkel foglalkozó kutatások már rámutattak arra, hogy a versengő környezet kedvez a viszonyító célorientációnak (lásd pl. Midgley, 2001). Individualista környezetben (ahol a jutalom az önfejlődésen múlik) az előzetes eredményekhez méri magát a diák: ahhoz, hogy eredményes legyen a célállítás, a teljesítmény folyamatosan nyilvánvaló kell hogy legyen, vagyis egyértelmű és gyakori visszajelzésekre van szükség a sikerhez. Kooperatív környezetben pozitív egymásrataltság van a tanulók között, a csoport eredménye hatással van az önértékelésre.

Az oktatási környezet, azon túl, hogy a tanuló a saját teljesítményét tekinti önértékelése egyik forrásának, befolyásolja, hogy mely információk hatnak az önértékelésre. A sikert társas környezettől függően különbözőképpen értékelik a diákok. Például versengő helyzetben ugyanaz a teljesítmény többre értékelődik, gyakorlatilag győzelemnek minősül. A kudarcra hasonló a helyzet, mert versengő helyzetben sokkal jobban leértékelődik a személy, ha veszít, mint ha egyszerűen magához képest gyengén teljesítene. Kooperatív helyzetben az alulteljesítő diák épp annyira elégedett a csoport sikerével, mint a jól teljesítő, ugyanakkor kudarc esetén mindketten elégedetlenek. Ez utóbbiból az következik, hogy a csoportmunka jót tesz az alulteljesítő önértékelésének, ami pedig motiválhatja a további tanulásra. Versengő helyzetben pedig az amúgy magas önértékeléssel bíró gyerekek is önkritikusak, ha kudarcot szenvednek. A versengés olyan helyzetet teremt, ahol a diákok erősen különböznek a tekintetben, hogy miként észlelik egymást, és hogyan észlelik őket a kívülállók. Egy vizsgálatban Ames és McKelvie (1982, idézi Ames, 1984) tapasztalt tanároknak adtak

információt a tanulókról versengő vagy kooperatív környezetben. Azt találták, hogy nagyobb különbségek voltak az alul- és jól teljesítő diákok értékelésében a versengő helyzetben, mint a kooperatívban.

Ames felveti, hogy a különböző célstruktúrákon belüli motivációs folyamatok összekapcsolhatóak jól elkülöníthető motivációs orientációkkal. A versengő rendszer a gyereket a képességeire összpontosítja, a képesség észlelése pedig a győzelem függvénye. A társas normák – a csoport átlagteljesítménye – az egyén képességéről adnak információt (pl. ha mindenki más sikeres, csak én nem, akkor buta vagyok), és ez siker esetén biztosítja a pozitív önértékelést, azonban a veszteseknél védekező mechanizmus indul be. A kooperatív motivációs rendszerben az egyének céljai közösek. Az együttműködésen alapuló struktúrák tartalmaznak erkölcsi szituációkra vonatkozó jellemzőket, melyekben az értékelés fókuszja a szándék vagy az egyén hajlandósága az erőfeszítések tételére. Például az úgynevezett kollektivista társadalmakban (többnyire a távol-keleti társadalmakat sorolják ide) végzett vizsgálatok alapján azok a viselkedések, melyek a csoporthoz való elköteleződést demonstrálják, magasra értékelték és a sikerrel kapcsolódnak össze. Nagyon fontos, hogy a csoport kudarcot szenved-e vagy sikeres, mert kudarc esetén a gyenge teljesítményt megbünteti a csoport. Az individualisztikus motivációs rendszerben erősebb a feladatra összpontosítás, erősebb az erőfeszítés értékelése. Az abszolút standardok segítik a célra összpontosítást. Kutatások azt jelzik, hogy ez a környezet elsajátítási orientációt eredményez, a tanulók többet gondolkodnak azon, hogyan oldják meg a feladatot (Ames, 1984).

A vizsgálatok és tapasztalatok tanulsága szerint az oktatási környezet változásai (onnanról kezdve, hogy a 6–7 éves belép az iskolába, majd serdülőként, fiatal felnőttként távozik) nem alkalmazkodnak a fejlődéslélektani változásokhoz. Eccles és Midgley (1989) szerint ez az össze nem illés serdülőkorban csúcsosodik ki, a középiskolába lépéssel.³ A szerzők számos olyan környezeti elemet emelnek ki, melyek ezt az össze nem illést előidézik. Az egyik ilyen tényező, hogy az iskolai évek előrehaladtával egyre jobban hangsúlyozzák a versengést, társas összehasonlítást, holott ez idő tájt növekszik a selfre való összpontosítás. Egyre csökken a döntéshozatali és választási lehetőség, holott az autonómia iránti igény egyre fokozódik a serdülőben. Alacsonyabb szintű kognitív stratégiák kerülnek előtérbe (pl. „magolás”), amikor megnő a magasabb szintűek végzésére való képesség. Eccles és Midgley utal arra, hogy megbolygatják a tanulók társas hálóját az iskolaváltással, amikor a társak szerepe különösen fontossá válik, ráadásul a felnőttekkel való kapcsolat is formálisabbá válik (szemben az alsó tagozat tanítóival kialakított szorosabb kapcsolattal).

Az Ecclesék által vázolt változások egyben a motiváció átstrukturálódásához is vezethetnek. Az autonómia korlátozása az intrinzik motiváció csökkenését eredményezheti (*lásd 2.1. fejezet*). Láthattuk a célelméletekről szóló fejezetben, hogy a viszonyító célorientáció gyakrabban jár együtt felszínes tanulási stratégiákkal, ráadásul, ha ezeket még a külső

3 Az Egyesült Államokban az iskolaváltás vagy 5–6. osztályban következik be (middle school), vagy 7.-ben (junior high school), ami némileg eltér a magyar rendszertől

környezet is erősíti, a tanuló nem lesz képes saját magát motiválni egy magasabb szintű tanulási stratégia irányába. A versengő környezet megint azoknak a tanulóknak kedvez, akiknek legfontosabb a jó eredmény, akkor érik el a legjobb teljesítményt, ha másokkal összehasonlíthatják tudásukat. A társas háló megbolygatása mellett hátrányokkal jár az is, hogy a másokkal való együttműködés helyett az egyéni versengés kerül előtérbe, mert ez a környezet azok számára lesz demotiváló, akik alulteljesítenek, akiket a versengés debilizál, illetve akik szeretnek másokkal együttműködni, együtt tanulni.

A pedagógus szerepéről már esett szó a korábbi fejezetekben vázolt elméletek kapcsán, azonban most nézzünk meg egy olyan elképzelést, amely a tanárok éhatékonyságát állítja a motiváció központjába. Bandura szerint (1977, idézi Ashton, 1985) a viselkedést egy központi kognitív mechanizmus szabályozza, ez az egyén éhatékonysága. Vagyis a viselkedést nem az azonnali következmények, hanem a hatékonyságra vonatkozó elvárások irányítják. Patricia Ashton (1989) szerint a tanári éhatékonyság két hierarchikusan szervezett dimenziót tartalmaz: az egyik a tanítási hatékonyság, ami az eredmények elvárására vonatkozik. A tanár hisz-e abban, hogy a tanároknak általában megvan a képessége, hogy hatást érjenek el a diákoknál. A másik a személyes hatékonyság, vagyis hogy saját magát képesnek tartja-e az eredményességre. A tanári éhatékonyság kritikus konstruktum a motiváció magyarázatában: hatással van az oktatási módszer megválasztására, a tanításba fektetett erőfeszítésre, és a nehézségek ellenére való kitarásra. Bronfenbrenner (1976) ökológiai struktúrája hatékony elemzési keretet nyújt azoknak a változóknak az azonosítására, melyek befolyásolják az éhatékonyságot. Bronfenbrenner elmélete alapján az egyént különböző környezeti rendszerek veszik körül, melyekkel interakcióba lép, illetve melyek hatással vannak rá. Öt rendszert különböztet meg:

1. mikrorendszer: az egyént körülvevő közvetlen rendszer, jelen esetben az osztályterem, ahol a tanár interakcióba lép a diákokkal. Cooper és munkatársai (1979, idézi Ashton, 1984) vizsgálatukban három olyan tényezőt azonosítottak, melyek hatással vannak a tanár osztálytermi kontrolljának észlelésére és egy konkrét oktatási interakció elvárt sikerére:
 - az interakció kezdeményezője: ha a tanár kezdeményez, magasabb az észlelt kontroll, nagyobb az éhatékonyság. Ennek függvényében nem meglepő, hogy a tapasztalatok és vizsgálatok szerint is az osztálytermi kommunikáció kezdeményezője nagyrészt a tanár,
 - az interakciós helyzet jellege: négy szemközti helyzetben erősebb a kontroll érzése, mint nyilvános helyzetben. Emiatt érezheti biztonságosabbnak a feleltetést a tanár, szemben azzal, ha az egész osztállyal beszélget adott témáról,
 - a tanár teljesítményelvárásai a tanulóval szemben: a jobb képességűnek vélt diákokat kontrollálhatóbbnak vélték a tanárok. Ha azt gondolom, hogy könnyebb irányítani bizonyos diákokat, akkor velem többet kommunikálok, jobb véleményem lesz róla, magasabbra értékelem a teljesítményét, aminek következtében ezek a diákok motiváltabbak is lesznek;

- A diákok jellemzői a legnyilvánvalóbb befolyásolói a tanári éhatékonyságnak, ezen belül is kiemelkedő szerepet játszik a tanulók teljesítménye, képessége. A tanárok jellemzői (tapasztalat, rugalmasság), szerepdefiníciók (pl. ha a teljesítménycélokon keresztül definiálja magát, kevésbé érzi magát hatékonynak), tevékenységstruktúra (pl. ha csoportmunka mellett dönt, de lemarad néhány tanuló, a tanár sikertelennek érzi magát, azonban lehet, hogy ragaszkodik a csoportmunkához, mert iskolai szinten ez elvárás) mind befolyásoló tényezők.
2. mezorendszer: kapcsolat a mikrorendszerek (otthon, iskola, osztály) között. Az iskola ethosa, normái befolyásolhatják az egyes tanárok éhatékonyságát (pl. az alacsony éhatékonyság iskolai normává válhat, amikor a tanárok egyetértenek abban, hogy bizonyos diákok „oktathatatlanok”, vagy a családi háttér, vagy a vélt, illetve valós képességeik, vagy a magatartásuk miatt). Ugyanakkor a vezetésösztönző stratégiája növelheti az éhatékonyságot, például azáltal, hogy nemcsak a versenyeken díjat nyert tanárok munkáit ismeri el, hanem azokat is, akik a nehézségekkel küzdő tanulókkal érnek el kevésbé látványos, ám annál fontosabb sikereket;
 3. exorendszer: formális és informális társadalmi rendszerek. Ezen a szinten komoly összeférhetetlenség lehet a tanár személyes elképzelései és a valóságban megélt tapasztalatok között, illetve a társadalom elvárásai és a saját teljesítmény között, melyek erősen befolyásolják az egyén éhatékonyságát. Például egy erősen hátrányos helyzetű településen vagy környéken tanító pedagógus nap mint nap szembesülhet azzal, hogy míg általában véve úgy gondolja, a tanárok igenis eredményeket tudnak elérni a diákoknál, addig ő személyesen nagy kudarckokat él meg, mert alig látható eredménye van a munkájának, mert pl. a környék nagy munkanélküliségi aránya miatt a tanulók nem látják értelmét az iskolai erőfeszítéseknek sem;
 4. makrorendszer: kultúra, törvényi szabályozás
 - a tanárról és a tanulóról alkotott elképzelések: a mi kultúránkban a képességeket állandó, befolyásolhatatlan dimenzióként kezelik, ami a tanároknak kudarc esetén kibívót szolgáltat: tehetetlen vagyok, mert a diák képességei gyengék. Ez a kulturálisan meghatározott hitrendszer azonban negatív következményekkel jár a tanulók motivációjára,
 - oktatás szerepéről alkotott elképzelések: amennyiben azt sugalmazza a társadalom, a kormányzat, hogy az oktatás bárki számára lehetőséget nyújt a sikerre és az előrelépésre, akinek megvan hozzá a motivációja, akkor, ha nem vagy sikeres, akkor nincs motivációd és/vagy képességed, vagyis te vagy a felelős, nem a rendszer;
 5. kronorendszer: idői dimenziót visz a modellbe, vagyis számolni kell a generációs különbségekkel, azzal, hogy változik a világ. Az éhatékonyságot növelő tényező lehet, ha az egyén úgymond „lépést tart a világgal”, vagyis figyelemmel követi az általa tanított generációk fejlődését minden téren (mit szeretnek, milyen zenét hallgatnak, kik az aktuális ikonok stb.). Például lehetséges, hogy több diák veti bele magát érdeklődéssel a házi feladatba, ha a tevékenység megkívánja az interneten való „szörfölést”, ami úgy is a mindennapjaik része.

Az ökológiai nézőpont a motivációs problémakör komplexitását a környezet oldaláról mutatja be. Nyilvánvaló, hogy az osztályteremben történő események a legmeghatározóbbak a tanuló motivációját tekintve, azonban érdemes a látókörünket kitéríteni, és számba venni azokat a tágabb történelmi, történeti, kulturális jellemzőket, hiedelmeket, elvárásokat, amik az osztálytermi mikrorendszert befolyásolják. Elvárjuk, hogy a pedagógus motiválja a diákot, azonban gyakran megfélelkezünk arról, hogy őt mi motiválja, illetve demotiválja. A makrorendszert nem lehet egykönnyen megváltoztatni, azonban a hatások tudatosítása szemléletmódot formálhat, és segíthet személyes énhatékonyság növelésében.

6. Zárszó

Az előző fejezetekben számos olyan folyamattal és különböző változók összefüggéseivel találkozhattunk, melyek meghatározzák, befolyásolják, miként alakul a tanulók tanulás iránti motivációja az iskolában. Befejezésül szeretnék visszatérni Paul R. Pintrich (2003) gondolatához, és megosztani az olvasóval válaszait a saját maga által feltett kérdésre: mi motiválja a tanulókat az osztályteremben?

Az énhatékonyságra és kompetenciára vonatkozó nézetek motiválják a tanulókat, ha a diák hisz abban, hogy képes hatékonyan megküzdeni a feladatokkal, akkor küzdeni is fog a siker elérése érdekében. A teljesítménymotiváció kezdeti elméletei óta a kísérletek és vizsgálatok tükrében újra meg újra megfogalmazódik az a tanulás, hogy aki sikert vár el, keményebben dolgozik. Annak ellenére, hogy az elvárások kapcsán sokféle változót azonosítottak, melyek szerepet játszanak a folyamatban (pl. énhatékonyság, öndetermináció, észlelt kompetencia, önbecsülés), a lényeg egyszerűen megfogalmazható: azok a tanulók, akik úgy hiszik képesek megoldani egy feladatot, azok nagyobb valószínűséggel motiváltak az erőfeszítések megtételére, fenntartására a siker érdekében. Ennek érdekében egyrészt világos és pontos visszajelzést kell adni a tanulónak a képességeikről, elsődlegesen azok fejlődéséről. Ugyanakkor olyan feladatokat kell nyújtani, tervezni, melyek egyrészt valós lehetőséget kínálnak a sikerre, másrészt kihívást is jelentenek a számukra (Pintrich, 2003). Valójában megint a gyökerekhez, vagyis Atkinsonhoz (1993) nyúlunk vissza, aki a teljesítménymotiváció terén a feladatnak tulajdonított értéket és a siker valószínűségét tartotta központi tényezőnek. A gondolatmenet a Célorientációs Elmélet tükrében azonban két jelentős elemmel bővül, egyrészt a feladat kiváltotta szorongás mértéke lényegesen függ a személy saját képességeibe vetett hitétől, másrészt a feladat vonzereje egyszerre lehet egy külső cél vagy a tudáselsajátítás maga is.

Adaptív attribúciók és kontrollhit motiválják a tanulókat. Weiner attribúciós elmélete (3. fejezet) és Deci (2. fejezet) Öndeterminációs Elmélete mutattak rá arra, hogy a megfelelő oktulajdonítás, és a selfnek tulajdonított kontroll és autonómia érzése hogyan járulnak hozzá a motiváció növekedéséhez. Ennek értelmében a tanórán olyan visszajelzéseket kell adni a tanulónak, melyek kihangsúlyozzák a tanulás folyamat jellegét, különös tekintettel az erőfeszítés, tanulási stratégiák és önszabályozás fontosságára. Adjunk a tanulónak többször lehetőséget a szabad választásra, és arra, hogy nagyobb befolyásuk legyen a tanulási folyamatra. Például azáltal, hogy választhatnak különböző feladatok között, akár tanórán, akár házi feladat formájában, a célból, hogy megéljék, a tanulás az ő döntésük eredménye. Olyan támogató környezetet érdemes biztosítani a tanulók számára, ahol megnő az esélye annak, hogy a diákok elfogadják és belsővé teszik azokat az értékeket, melyeket a tanár közvetít. Ellenkező esetben a visszajelzéseknek, értékközvetítésnek nem lesz semmilyen haszna (Pintrich, 2003).

Az érdeklődés és intrinzik motiváció magas szintje motiválja a tanulókat. Ez a folyamat először is ott kezdődik, hogy maga a pedagógus mutat érdeklődést és bevonódást a munkája és tantárgya iránt, mert ezáltal válik hitelessé. A következő feladat pedig a tananyag, módszerek és feladatok kiválasztása annak érdekében, hogy az érdeklődés megjelenjen és fennmaradjon. A változatosság, újdonság varázsa, a személyre szabott feladatok mind erősítik az intrinzik motivációt. Az érdeklődéssel együtt a feladatnak tulajdonított érték is motiválja a tanulókat (Pintrich, 2003). Nagyon gyakran a tanulók semmi értelmét nem látják az iskolai feladatoknak, ami miatt a motivációjuk is csökken. Szakemberek azt tanácsolják, hogy szánjunk időt arra, hogy elmagyarázzuk, megértessük a diákkal, miért van erre vagy arra a feladatra szükség. Ezáltal nemcsak célt nyernek a tevékenységek, de segítjük az internalizáció folyamatát is. Nagyfokú alkalmazkodást igényel a diák részéről, hogy motiváltan vegyen részt a tanulási folyamatban, ugyanakkor a pedagógusnak is meg kell ismernie a tanuló világát ahhoz, hogy ezt az alkalmazkodást segítse.

A célok motiválják és irányítják a diákokat. A célok a konkrétumok és az általános szintjén is motiválják a tanulókat (Pintrich, 2003). Az intrinzik motiváció növelésénél már volt szó arról, hogy ami a tanuló érdeklődési körébe tartozik, az belülről motivál. Ez a gondolat a célok fogalomrendszerével is leírható, hiszen egy konkrét érdeklődési kör lefordítható célokra: például, ha a diák szeret festeni, akkor célja lehet az, hogy a festési technikáit fejlessze. Általánosabb szinten a célok biztonságot jelentenek, mert van merre haladni, és a haladási irány mentén könnyebb visszajelezni. A kiszámítható környezet az, ha ezeket a célokat kommunikáljuk a diák felé, ő pedig tudni fogja, mik az elvárások. Láthattuk, hogy az elsajátítási célok milyen előnyöket jelentenek a tanuló számára, ezért hasznos olyan környezetet teremteni, ahol a tudás megszerzése, nem pedig a pontszámok és jegyek jelentik az elsődleges célt. Fontos az eredményesség, azonban a kudarckerülő magatartás megelőzése végett a hangsúly a tudás megszerzésén, ne pedig a pontszámokban és jegyekben kifejezhető értékelésen legyen, mert ez erőteljesen csökkenti a kudarckerülő tanulók teljesítményét és motivációját is. Az egyik módja annak, hogy az elsajátítási célok domináljanak az, ha az értékelés során nem mindig normatív standardokat és társas összehasonlítást alkalmazunk, hanem a saját teljesítményhez való viszonyítást. A probléma nem abban gyökerezik, hogy az eredményeknek túlságosan nagy fontosságot tulajdonítunk, hanem abban, ahogyan ezeket a jó eredményeket megpróbáljuk a tanulókból kihozni. A teljesítménymotivációs kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a sikerekhez, a jó teljesítményhez nem az a legoptimálisabb út, ha a jó jegyeket és a sikereket hangsúlyozzuk, hanem ha olyan körülményeket teremtünk, ahol nyomás nélkül, maguk a tanulók törekszenek ezek elérésére.

- AMES, C. (1984): Competitive, Cooperative and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 177–207.
- ASHTON, P. (1985): Motivation and The Teachers' Sense of Efficacy. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu. Vol. 2.* Academic Press. 141–171.
- ATKINSON, J. W. (1993): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi, I., Séra, L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 179–221.
- BENNETT, T. R., FLORES, M. S. (1998): Help Giving in Achievement Context: A Developmental and Cultural Analysis of the Effects of Children's Attributions and Affects on their Willingness to Help. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4. 659–669.
- BONG, M. (2001): Between and Within-Domain Relations Of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 23–34.
- CAMERON, J., PIERCE, W. D., BANKO, K. M., GEAR, A. (2005): Achievement – Based Rewards and Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97, 4. 641–655.
- CHURCH, M. A., ELLIOT, A. J., GABLE, S. (2001): Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 43–54.
- CORNO, L., ROHRKEMPER, M. M. (1985): The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu. Vol. 2.* Academic Press. 53–90.
- COVINGTON, M. V., OMELICH, C. L. (1993): Okiak-e az oki attribúciók? A teljesítménymotiváció kognitív modelljének útelemzése. In: Barkóczi, I., Séra, L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 222–250.
- EATON, M. J., DEMBO, M. H. (1997) : Differences in the Motivational Beliefs of Asian-American and Non-Asian Students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3. 433–440.
- ECCLES, J. S., MIDGLEY, C. (1989): Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions. Vol. 3.* Academic Press. 139–186.
- ELLIOT, A. J., SHELL, M. M., BOUAS HENRY, K., MAIER, M. A. (2005) Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment. An Experimental Test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 4. 630–640.

- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A., GABLE, S. (1999): Achievement Goals, Study Strategies, Exam Performance: A Mediation Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3. 549–563.
- FEJES, J. B. (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a Célorientációs Elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111, 1. 25–51.
- GRAHAM, S. (1999): Tantervi motiváció attribúciós megközelítésben. In: O’Neil, H. F., Drillings, M. (eds.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- HARACKIEWICZ, J. M., PINTRICH, P. R., BARRON, K. E., ELLIOT, A. J., THRASH, T. M. (2002): Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3. 638–645.
- HARACKIEWICZ, J. M., TAUER, J. M., BARRON, K. E., 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. 562–575.
- HARACKIEWICZ, J. M., TAUER, J. M., BARRON, K. E., CARTER, S. M., 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. 316–330.
- LEPPER, M. R., HENDERLONG CORPUS, J., IYENGAR, S. S. (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2. 184–196.
- LEPPER, M. R., HODELL, M. (1989): Intrinsic Motivation in the Classroom. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions. Vol. 3*. Academic Press. 73–105.
- LINNENBRINK, E. A., PINTRICH, P. R. (2000): Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect and Cognition. In: Sansone, C., Harackiewicz, J. M. (eds.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academic Press. 195–227.
- MARTIN, A. J., MARSH, H. W., WILLIAMSON, A., DEBUS, R. L. (2003): Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation: A Qualitative Study of University Students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3. 617–628.
- MCGREGOR, H. A., ELLIOT, A. J. (2002). Achievement Goals as Predictors of Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2. 381–395.
- MIDDLETON, M. J., MIDGLEY, C. (1997): Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4. 710–718.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A., MIDDLETON, M. (2001): Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom. Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 77–86.

- NICHOLLS, J. G. (1984): Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 39–73.
- OTIS, N., GROUZET, F. M. E., PELLETIER, L. G. (2005): Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 97, 2.* 170–183.
- PAJOR, G. (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs Elmélet tükrében.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- PELLETIER, L. G., SÉGEI-LÉVESQUE, C., LEGAULT, L. (2002): Pressure From above and Pressure from Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviours. *Journal of Educational Psychology, 94, 1.* 186–196.
- PINTRICH, P. R. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95, 4.* 667–686.
- PINTRICH, P. R. (2000): Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 92, 3.* 544–555.
- REEVE, J., NIX, G., HAMM, D. (2003): Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology, 95, 2.* 375–392.
- REEVE, J., BOLT, E., CAI, Y. (1999): Autonomy–Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology, 91, 3.* 537–548.
- REEVE, J., JANG, H. (2006): What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity? *Journal of Educational Psychology, 98, 1.* 209–218.
- SENKO, C., HARACKIEWICZ, J. M. (2005). Regulation of achievement Goals. The Role Of Competence Feedback. *Journal of Educational Psychology, 97, 3.* 320–336.
- SIDERIDIS, G. D. (2005): Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology, 97, 3.* 366–375.
- STIPEK, D. J. (1984): The Development of Achievement Motivation. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 145–174.
- STIPEK, D., GRALINSKI, J. H. (1996): Children's Beliefs About Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology, 88, 3.* 397–407.
- WALLS, T. A., LITTLE, T. D. (2005): Relations among Personal Agency, Motivation, and School Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97, 1.* 23–31.
- WEINER, B. (1984): Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 15–38.

- WEINER, B., (1993): Az expektancia-érték elmélet attribúciós magyarázata. In: Barkóczi, I., Séra, L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202–221.
- WENTZEL, K. R. (1997): Student Motivation in Middle School: The Role of Percieved Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3. 411–419.
- WINNE, P. H., MARX, R. W. (1989): A Cognitive Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions. Vol. 3*. Academic Press. 223–257.
- WOLTERS, CH. A. (2004): Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students’ Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2. 236–250.

CÉLORIENTÁCIÓS KÉRDŐÍV

Pajor Gabriella, 2013

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rám	Többnyire jellemző rám	Teljes mértékben jellemző
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	1	2	3	4	5
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	1	2	3	4	5
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	1	2	3	4	5
8. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	1	2	3	4	5
9. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
10. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
11. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	1	2	3	4	5
12. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	1	2	3	4	5
13. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	1	2	3	4	5
14. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
15. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
16. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.	1	2	3	4	5
17. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.	1	2	3	4	5

Célorientációs Kérdőív eredetileg négyféle célorientációt mérő skálának készült, skálánként 5-5 tétellel: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-viszonyító. A 20 változó korrelációjából főkomponens módszerrel végeztünk faktoranalízist. Az egynél nagyobb sajátértékek alapján 5 faktort lehetett megkülönböztetni. A lejtő diagram alapján azonban megállapítható, hogy 3 faktort érdemes elkülöníteni. Az *1. táblázat*ban összefoglaltuk, hogy a Célorientációs Kérdőív egyes tételei hogyan oszlanak meg a kapott faktorstruktúrában. Az *1. táblázat* tartalmazza azokat a tételeket is (dőlt betűvel szedve), melyeket a reliabilitásvizsgálat alapján elhagytunk a kérdőívből. Így született meg a 17 tételű kérdőív. Az első faktorba, mely a variancia 19,48%-át magyarázza, a viszonyító (közelítő és elkerülő együtt) célorientációra vonatkozó állítások kerültek. A második faktorba, mely a variancia 16,75%-át magyarázza, az elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A harmadik faktorba, mely a variancia 13,99%-át magyarázza, a közelítő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A három faktor összesen a variancia 50,23%-át magyarázza. A mérőeszköz Kayser–Meyer–Olkin-mutatója, 904, amely azt jelzi, hogy a három faktor jól leírja a 20 tétellel mért struktúrát.

1. táblázat

A Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (csak a 0,4-nél nagyobb sajátértékeket jelöltük)

Kérdőív tételei	FAKTOROK		
	1.	2.	3.
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	,762		
13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	,752		
10. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	,751		
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	,749		
17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	,740		
8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.	,437		
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.			
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.		,744	
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.		,712	
20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.		,687	
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.		,604	
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.		,592	
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.		,543	
16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.		,491	

Kérdőív tételei	FAKTOROK		
	1.	2.	3.
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.			,717
9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.			,701
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.			,683
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.			,655
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.			,491
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	,465		,477

A faktoranalízis eredményeit figyelembe véve alkottuk meg a három teljesítménycélt mérő skálát. A skálán elért érték számításánál a pontszámok összeadódnak, fordított tétel nincs.

Először mindhárom skálát reliabilitásvizsgálatnak vetettük alá, a faktoranalízis alapján számítva arra, hogy egyes tételek kihagyása javítaná a skála megbízhatóságát. A viszonyító-skála esetén a reliabilitás vizsgálata alapján eltávolítottuk a 8. és 12. tételt, így növekedett a skála megbízhatósága. Az elkerülő-elsajátítási skála esetén a reliabilitásvizsgálat megerősítette a faktoranalízis eredményeit, a skála bármely tételének elhagyása rontaná a megbízhatóságát. A közelítő-elsajátítási skála esetén a 14. tétel elhagyásával növekszik a skála megbízhatósága, ezért ezt a tételt kihagytuk a skálából. A 2. táblázat szemlélteti az egyes skálákra vonatkozó legfontosabb adatokat.

2. táblázat

A módosított Célorientációs Kérdőív alapján létrehozott skálák egymás közti korrelációja, átlagértékei, szórása, és reliabilitásmutatója (minden esetben: $p < 0,001$)

	Viszonyító célorientációs skála	Közelítő-elsajátítás célorientációs skála	Elkerülő-elsajátítás célorientációs skála
Viszonyító	1		
Közelítő-elsajátítás	,536	1	
Elkerülő-elsajátítás	,483	,465	1
Tételek száma	5	5	7
Cronbach-alfa	,866	,774	,794
Átlag	17,77	19,07	27,48
Szórás	4,38	3,20	4,9
Item átlag	3,55	3,81	3,92

Értékelés:

A 17 állítás 3 skálát alkot, 5, 7 és 5 ítemet tartalmaz.

Viszonyító célorientációs skála: 2, 6, 10, 13, 17

Elkerülő-elsajátítási célorientációs skála: 3, 4, 11, 15, 16, 19, 20

Közelítő-elsajátítási célorientációs skála: 1, 5, 7, 9, 18

A skálán elért érték számításánál a pontszámok összeadódnak, majd osztjuk az összeget a skálához tartozó tételek számával. Fordított tétel nincs.

ISBN 978-963-284-677-4



9 789632 846774

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

•
2015

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFKTETÉS A JÖVŐBE