

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÚJ KUTATÁSI IRÁNYA: A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Az utóbbi fél évszázadban számos konstruktum született a tanulási motiváció magyarázatára, előrejelzésére, azonban az empirikusan megalapozott intervenció lehetősége csak a közelmúltban merült fel, mely jelentős részben a motivációkutatásban bekövetkező szemléletváltásnak köszönhető. Míg a klasszikus elméletek a motívumokat az egyén személyes jellemzőiként kezelték, addig az újabb megközelítések a kontextustól elválaszthatatlannak tekintik azokat, így egyre inkább a motívumok és a környezet közötti kapcsolat tanulmányozása kerül előtérbe (Józsa és Fejes, 2010).

Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb területe a célorientációs elmélet (goal orientation theory, goal theory, achievement goal construct) köthető. E konstruktum alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának a korábbiaknál szilárdabb, empirikusan alátámasztott megalapozására, hiszen az elemzések hangsúlyos törekvése a tanuló és környezete közötti interakció feltárására. A célorientációs elmélet széleskörű elfogadottsága, alkalmazása miatt jelenleg talán a legtöbb eredményt felvonultató területe a tanulási motiváció tanulmányozásának. Bár a célorientációk oktatási folyamatban betöltött szerepét illetően a magyar szakirodalomban is találhatunk utalásokat (lásd Bacsa, 2008; Fülöp, 2001, 2008; Józsa, 2002, 2007; Molnár, 2002; Réthy, 2003; Szenczi, 2010b), a téma nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé hazánkban (Józsa és Fejes, 2011).

Szakirodalmi áttekintésem célja a célorientációs elmélet fogalmi kereteinek felvázolása, valamint kutatási irányainak, fontosabb eredményeinek bemutatása. Összefoglalásomban elhelyezem a célorientációs elméletet a célokkal foglalkozó egyéb pszichológiai teóriák sorában, kitérek az elmélettel kapcsolatos fontosabb fogalmakra, így a tanuló motivációs jellemzőire utaló *célorientációkra*, illetve a tanulási környezet motivációs hatását leíró *célstruktúrákra*. Ezt követően röviden ismertetem az elmélet fejlődésének fontosabb mérföldköveit, pedagógiai jelentőségét, valamint az eddigi eredmények alapján a tanulási motiváció befolyásolását célzó beavatkozások lehetőségeit. Végül bemutatom az oktatás területéhez kötődően a célorientációk és célstruktúrák feltárására leggyakrabban alkalmazott adatgyűjtési módszereket, megoldásokat.

Célok a motiváció kutatásában

A gondolat, miszerint az emberi viselkedés célok elérésére irányul, hosszú ideje jelen van a pszichológiai elméletekben (lásd *Austin és Vancouver*, 1996; valamint *Elliot és Fryer*, 2008 áttekintését), de csak az 1980-as években kerül az érdeklődés homlokterébe a motivációról való gondolkodás kognitív alapokon álló irányzataként, ami hamarosan egy új személyiségpszichológiai megközelítést is életre hívott (lásd *Carver és Scheier*, 1998; *Demetrovics és Nagy*, 2001).

A célokkal kapcsolatos elméletek meghatározó vonulata szerint a szelf részben az egyén céljai köré szerveződik, így a célok a szelf megértésének kulcselemeiként tűnnek fel. E kiindulópont képezi alapját több nagyhatású személyiségelméletnek. Például *Markus és Nurius* (1986) lehetséges szelf vagy *Higgins* (1987) ideális énképek fogalmának központi összetevői a célok, illetve *Carver és Scheier* (1998) önszabályozó folyamatokra épülő személyiségelmélete célok alapján kísérli meg bemutatni, hogy milyen mechanizmusokon keresztül vezet a kogníció cselekvéshez. A célalapú megközelítést napjainkban egyre több területen alkalmazzák pszichológiai folyamatok magyarázatára, de a célok magatartásszabályozással való közvetlen kapcsolata miatt az elméletek gyakorlati alkalmazására is találunk példákat (lásd *Martos*, 2009a, 2009b).

Miközben a célok széles körben használt fogalmakká váltak – elsősorban a személyiségpszichológia, a kognitív tudomány és a motivációkutatás területén –, értelmezésük tekintetében nem alakult ki konszenzus. *Austin és Vancouver* (1996) gyakran hivatkozott szakirodalmi munkája mikroteóriák sokaságáról tanúskodik, melyek a biológiai folyamatoktól (pl. testhőmérséklet szabályozása) az elérendő kimenetek komplex kognitív megrajzolásáig (pl. karriercél) terjednek. Szakirodalmi áttekintésük alapján megfogalmazott definíciójuk szerint a célok elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat.

Elliot és Fryer (2008) a célokkal kapcsolatos pszichológiai elméletek fejlődésének áttekintése alapján a következő jellemzőket emeli ki, melyek a célok meghatározásainak többségében explicit vagy implicit módon szerepelnek: (1) meghatározott dologra irányul, (2) a viselkedést irányítja, (3) a jövőre fókuszál, (4) belsőleg létrehozott és (5) valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönzi az organizmust. Rövid meghatározásuk szerint így a cél egy jövőbeni dolog kognitív reprezentációja, ami valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönöz.

A legtöbb kutató feltételezi, hogy a célok relevanciája az egyén számára nem azonos, vagyis a célok hierarchiába rendezhetők (lásd *Molnár*, 2009 áttekintését), így megkülönböztetnek alacsonyabb és magasabb rendű célokat, a hierarchia csúcsát pedig az elérni kívánt szelf jelenti (pl. *Carver és Scheier*, 2000). Ugyanakkor e hierarchia nem állandó, az adott kontextus szerint változhat (*Boekaerts és Niemivirta*, 2000), ami pedagógiai szempontból kulcsfontosságú, hiszen e gondolatmenetet követve a megfelelő tanulási környezet kialakításával befolyásolható a célok rendszere.

Teljesítmény-kontextusban, vagyis a tanulási motiváció jelenlegi kutatásaiban felmerülő célokkal kapcsolatosan *Pintrich* (2000a) szerint három nézőpont tapintható ki: a (1) feladat-specifikus nézőpont, a (2) tartalmi szempontú megközelítés és a (3) célorientációs elmélet. E megközelítések a célok tanulmányozásának eltérő szintjeit képviselik.

A feladat-specifikus megközelítés az egyén céljait egy konkrét feladat, probléma kapcsán vizsgálja (pl. milyen osztályzat elérését célozza meg a tanuló egy konkrét dolgozat megírásakor). E célok egy specifikus kritériumot jelentenek, amihez viszonyítva az egyén értékeli saját teljesítményét, azonban az a látómezőn kívül esik, hogy miért ezeket a célokat választják. A célok vizsgálatának e megközelítésmódját képviseli például *Locke* és *Latham* (1994/1999) célkitűzés-elmélete.

A következő nézőpont jóval általánosabb értelemben tanulmányozza a célokat, és a megcélzott eredmények mellett az okokat is számba veszi. A tartalmi szempontú nézőpont a viselkedést előidéző lehetséges célok feltárására törekszik. Ide sorolható például *Ford* (1992) 24 kategóriából álló céltaxonomiája, valamint a *Wentzel* (1993) által vizsgált szociális célok köre. Ezen célok további jellemzője, hogy nem mindig tartalmazzák az elérni kívánt kritériumokat.

A célorientációs nézőpont a feladat-specifikus és a tartalmi szempontú megközelítés közé helyezhető. E célok a korábban említett nézőpontokkal ellentétben kizárólag teljesítményszituációban működnek (pl. oktatás, sport vagy a munka világa), és egyaránt utalnak az egyén szándékaira és a viszonyítási kritériumokra. Ugyanakkor nem képezi részét e teóriának a konkrét tartalom vagy az elérni kívánt konkrét eredmény. *Anderman* és *Maehr* (1994) megfogalmazása szerint a célorientációs elmélet nem arra fókuszál, hogy *mit* kíván elérni az egyén egy feladat elvégzése során, hanem arra, hogy *miért* és *hogyan* vesz részt a feladat teljesítésében.

A célorientációs-elmélet által tárgyalt célokat egy további megközelítés szerint egyéni céloknak tekintik, melyek elkülöníthetők szociális céloktól, ugyanakkor szoros kapcsolatban állnak azokkal. E kapcsolatok feltárására irányuló kutatások általában a célorientációs és tartalmi szempontú nézőpont házasításán alapulnak (pl. *Wentzel*, 2000).

A célok között megkülönböztethetők a közeli és a távoli jövőre vonatkozó célok, bár a határvonal nem egyértelmű. A célorientációs-elmélet által tárgyalt célok a rövid távú, közeljövőre vonatkozó célok közé sorolhatók, míg a hosszú távú célok közé tartozhatnak például az életfeladatok (*Cantor, Norem, Niedenthal, Langston* és *Brower*, 1987) vagy a személyes törekvések (*Emmons*, 1986). A hosszú és rövid távú célok szoros kapcsolatban állnak egymással, például egy jó osztályzat megszerzése nemcsak rövid távú cél lehet, általában része egy hosszú távú célnak, mint például egy adott végzettség megszerzésének, foglalkozás elsajátításának egy lépése. A hosszú távú célok és a tanulási motiváció egyes konstruktumai közötti viszonyt számos vizsgálat igazolta (lásd *Husman* és *Lens*, 1999; *Simons, Vansteenkiste, Lens* és *Lacante*, 2004), azonban még kevésbé feltárt területnek számít a hosszú távú célok és a célorientációk közötti kapcsolat, bár e területen is megindultak az empirikus kutatások (pl. *Lee, McInerney, Liem* és *Ortiga*, 2010).¹

A célok számos további motivációs elméletnek képezik lényegi részét, például az elsajátítási motiváció (lásd *Józsa*, 2007) vagy a flow elméletének (lásd *Csikszentmihályi*,

¹ A hosszú távú célokról magyarul lásd *Jámbori* (2003a, 2003b, 2007) és *Sallay* (2003) munkáit.

2001), azonban e kutatási irányok célorientációkkal való kapcsolódási pontjai még kevésbé tisztázottak. A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálatát koherens keretbe foglaló önszabályozó tanulás elmélete e tekintetben külön említést érdemel, mivel a célorientációs megközelítés fogalmi rendszerét, illetve vizsgálati eszközeit felhasználva talán a legszorosabban kötődik a jelen munka által áttekintett kutatási területhez (lásd *D. Molnár*, 2012).

Célorientációk

A célorientációs elmélet keretei között többnyire két általános célt különböztetnek meg, melyek elérésére az egyén adott feladat esetén egy teljesítményszituációban törekszik. E két cél megnevezésére számos címke² használatos, azonban a különböző elnevezések alapján véve azonos tartalommal bírnak (*Linnebrink* és *Pintrich*, 2002a). E tekintetben egyre inkább konszenzus figyelhető meg, és a két cél megnevezésére a nemzetközi szakirodalomban a *mastery goal* és *performance goal* kifejezés elterjedését láthatjuk. A hazai szakirodalomban az elmélet újszerűsége miatt ugyanazon angol kifejezés többféle fordítása is megtalálható (vö. *Bacsa*, 2008; *Fülöp*, 2001, 2008; *Józsa*, 2002; *Molnár*, 2002). A továbbiakban *Józsa Krisztián* (2002) alapján – a jelentést véleményem szerint legpontosabban tükröző – *elsajátítási cél* és *viszonyító cél* megjelöléseket követem.

Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások teljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (*Urđan* és *Schoenfelder*, 2006).

Az elsajátítási célt követők esetében kedvező motivációs és kognitív folyamatokat, illetve magasabb teljesítményt feltételeznek, míg a viszonyító célt követők kapcsán kevésbé kedvező vagy kedvezőtlen folyamatokat, illetve teljesítményt, bár az utóbbi években e polarizáló felfogás megdőlni látszik. E feltevések azon a logikán alapulnak, hogy ha a tanuló a korábbi teljesítményéhez viszonyítva kíván előrehaladást elérni, vagyis elsajátítási célt követ, akkor e cél sikertelenség esetén az önhatékonyság érzését fenntartja, megakadályozza a negatív érzelmek és a társas összehasonlításból eredő szorongás kialakulását, kisebb a valószínűsége a figyelmet elvonó gondolatok megjelenésének, ezáltal elősegíti a kognitív bevonódást és a teljesítmény növekedését. Ezzel szemben, amikor a tanuló arra koncentrál, hogy a legjobb legyen, másoknál jobb osztályzatot szerezzen, vagyis viszonyító célt követ, akkor a másokkal való összehasonlítás nagyobb valószínűséggel eredményez negatív érzelmeket, figyelmet elvonó irreleváns gondolatokat, melyek a bevonódás és a teljesítmény ellen hatnak (*Linnebrink* és *Pintrich*, 2002a).

² Például a tanulás – teljesítmény (*learning – performance*), feladat – képesség (*task – ability*), feladat – én (*task – ego*), feladatvezérelt – énvézérelt (*task-involved – ego-involved*), elsajátítás – teljesítmény (*mastery – performance*) elnevezésekkel találkozhatunk.

A tanulási motivációt befolyásoló célokat strukturált tudásnak, kognitív reprezentációknak tekintik, melyek a teljesítményszituációkkal kapcsolatos szándékokból és viszonyítási pontokból épülnek fel (Kaplan és Maehr, 2007; Pintrich, 2000a). A kutatók egy része (pl. Ames, 1992) ennél tágabban, számos teljesítménnyel kapcsolatos változó koherens rendszereként értelmezi a célokat, így az előbbieket mellett olyan komponenseket is a konstruktum részeként kezel, mint a siker és kompetencia jelentése, vagy az erőfeszítések és hibák szerepe (1. táblázat). Annak kérdése, hogy a meglévő komponensek következményeként jelenik meg egy cél vagy a követendő cél alakítja az elemeket, nem tisztázott. Továbbá az sem világos, hogy a kognitív pszichológia számos modellje közül melyik a legalkalmasabb e strukturált tudás megragadására, habár a megközelítések többsége implicit módon sémákon alapul (Pintrich, 2000a). A teljesítménymotivációval foglalkozó klasszikus elméletek fogalomhasználatát figyelembe véve a célok nem tekinthetők motívumoknak, e teóriák a motívumokat implicit, kevésbé tudatos, az affektív oldalhoz erősen kötődő összetevőknek tekintik (Trash és Elliot, 2001).

1. táblázat. Az elsajátítási és a viszonyító cél meghatározásai (Maehr és Meyer, 1997. 388. o.)

	<i>Elsajátítási cél</i>	<i>Viszonyító cél</i>
<i>Siker</i>	Fejlődés, előrehaladás, elsajátítás, innováció, kreativitás	Jobb jegyek, magasabb teljesítmény másokhoz viszonyítva
<i>Érték</i>	Erőfeszítés, nehéz feladatok megoldásának kísérlete	Kudarccal elkerülése
<i>Elégedettség</i>	Fejlődés, elsajátítás	A legjobbnak lenni, a siker és erőfeszítés összevetése
<i>Munka/teljesítmény kontextusa</i>	Egyéni lehetőségek kiaknázása, tanulás	Teljesítményre épülő hierarchia megalapozása
<i>Erőfeszítés forrása</i>	Belső, a tevékenység személyes jelentősége	Az egyéni értékek demonstrálása
<i>Értékelési kritérium</i>	Abszolút, előrehaladás	Normák, szociális összehasonlítás
<i>Hibák</i>	Az előrehaladás része, információ hordoz	Kudarccal, az érték vagy képesség hiányának bizonyítéka
<i>Kompetencia</i>	Erőfeszítés által fejleszthető	Örökölt, állandó

Bár abban egyetértés mutatkozik, hogy a kontextus hatással van a célok adaptációjára, ugyanakkor annak tekintetében sem alakult ki konszenzus, hogy a célorientációk mennyire tekinthetők stabil személyiségjellemzőknek. Ennek alapján a célorientációs elméletek két nagyobb csoportját különbözteti meg Kaplan és Maehr (2007): azokat, melyek a célokat adott teljesítményszituációra vonatkozó sémáknak tekintik (*schemas of achievement situations*), illetve amelyek a teljesítménnyel kapcsolatos szelf-hez köthető

sémákon alapulnak (*achievement self-schemas*). Előbbiek a kontextustól függő, azaz akár szituációnként is változó jelenségként, míg utóbbiak viszonylag stabil személyiség-jellemzőként tekintenek a célorientációkra. A szerzőpáros emellett további négy nézőpontot említ alternatív megközelítések címen, melyek a séma-szkript paradigmán kívül definiálják a célokat. Ezek a szükségletek, értékek, éntudat, illetve a szituatív szociálisan konstruált jelentés elméleti kereteit használják fel.

A célorientációs elmélet korai szakaszában az ismertetett kettős cél mellett néhány további céltípus is feltűnt a teljesítményszituációban tapasztalt viselkedés magyarázataként, azonban ezek többsége a továbbiakban nem kapott jelentősebb figyelmet. A nagyobb érdeklődést kiváltó tanulói célokkal foglalkozó elméletek közül a tanulástól való eltávolodás (*academic alienation*) vagy munkakerülés (*work-avoidance, work-avoidant goal*) teóriája vívott ki számottevő érdeklődést, melynek segítségével a célorientációk kontrasztjaként azon tanulókat kívánják azonosítani, akik nem mutatnak érdeklődést az iskolai teljesítményszituációk iránt, vagyis a lehető legkevesebb energiát kívánják az adott iskolai feladatra fordítani (Kaplan és Maehr, 2007). Míg a kutatók egy része nem fordít figyelmet e jellemzőre, mások mellett érvelnek, hogy ennek vizsgálata elengedhetetlen a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos viselkedésének feltérképezéséhez, a tanulók közötti lényeges különbségek számbavételéhez (pl. Dowson és McInerney, 2001; Tapola és Niemivirta, 2008).

Célstruktúrák

A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációit (Ames, 1992), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. Széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy a különböző tanulási környezetek különböző célorientációkat hangsúlyoznak, és a kontextus által megjelenített célok hatással vannak az egyén céljaira (pl. Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urdan, 2004a). Például ha a tanár értékelési stratégiájában központi helyet foglal el a tanulók teljesítményének, jegyeinek összevetése, és a tanuló önmagához mért fejlődése kevésbé hangsúlyos, az osztálytermi célstruktúra vélhetően a viszonyító cél követésére ösztönöz.

Az egyéni célok és célstruktúrák közötti kapcsolat empirikusan is alátámasztható. Laboratóriumi kísérletek szerint, ha a környezetből érkező üzenetek egyértelműek, akkor az azonos feladaton, de különböző környezeti feltételek (célstruktúrák) között dolgozó kísérleti alanyok célorientációi különböznek (pl. Elliot és Dweck, 1988; Elliott és Harackiewicz, 1996).

A tanulók által követett célokról és a tanulási környezetről egyidejűleg információt gyűjtő kérdőíves vizsgálatok közepes vagy gyenge erősségű korrelációt mutatnak a tanulói célorientációk és a célstruktúrák között mind a viszonyító, mind az elsajátítási cél esetében. A legerősebb kapcsolatról Anderman és Midgley (1997) számol be. Hatodik évfolyamosokkal végzett felmérésükben (n=341) az angol tantárgyhoz kötődő elsajátítási

cél és az észlelt elsajátítási célstruktúra között 0,57-es ($p < 0,01$) volt a korrelációs együttható.

A mérsékelt kapcsolatok leginkább azzal magyarázhatók, hogy a célstruktúrák észlelése nem azonos az egyes tanulók számára. A szubjektív észlelés azonban nem zárja ki a mindenki számára hasonló tapasztalatok átélését, azaz egyértelmű és konzisztens célstruktúrák esetén a tanulók feltehetően hasonlóképpen értelmezik a környezetből érkező információk egy részét. *Tapola és Niemivirta (2008)* eredményei szerint a különböző motivációs jellemzőkkel rendelkező tanulók eltérően érzékelik a tanulási környezet bizonyos üzeneteit, ezért a jövőbeni motivációkutatások egyik lényeges aspektusának kell lennie annak, hogy a tanulók a környezet mely elemeit, üzeneteit észlelik hasonlóan és melyeket különbözőképpen.

Felmerül az a kérdés is, hogy a célstruktúrákat mennyiben befolyásolják azok a tanulói célorientációk, amelyekkel a gyerekek az iskolába érkeznek, hiszen a rendelkezésre álló adatok alapján nem tudunk következtetni ok-okozatra. Ugyanakkor könnyen belátható, ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy tanulói elsősorban versengéssel, társas összehasonlítással foghatók tanulásra, akkor nagy valószínűséggel ki is fogja ezt használni. A tanulói célok és a célstruktúrák között minden bizonnyal kölcsönösen egymásra ható kapcsolat áll fenn, de erről még kevés információ áll rendelkezésünkre (*Urđan, 2004a*).

Az egyéni célok és célstruktúrák közötti összefüggések tárgyalásakor megemlítendő, hogy több kutatás a tanulói célorientációktól függetlenül kapcsolatot fedezett fel az iskolai, osztálytermi célstruktúrák és a teljesítmények között, azaz a célstruktúrák a célorientációk közvetítő szerepe nélkül is hatást gyakorolnak a teljesítményre (pl. *Linnenbrink, 2004; Murayama és Elliot, 2009*).

A célorientációs elmélet kialakulása és fejlődése

A célorientációs elmélet megjelenése a tanulási motiváció kutatásában

A tanulási motiváció iránti megnövekedett érdeklődés az 1950-es évekre tehető, azonban sokáig állatkísérletekből, laboratóriumi vizsgálatokból levont következtetések jelentették a tanulási motivációval kapcsolatos tudás alapját (*Józsa, 2007; Réthyné, 2001*). Az 1970-es évek második felében indult meg a tanulási motiváció elemzése az iskolai hétköznapiakban, a célorientációs elmélet alapjainak lerakása is erre az időszakra tehető. A fogalmi keretek kidolgozása *Elliot (2005)* szakirodalmi áttekintése szerint főként az Illinoisi Egyetem egy kutatóközösségéhez köthető (*Carol Ames, Carol Dweck, Martin Maehr, John Nicholls*). E kutatók közül *Dweck* és *Nicholls* elméleti alapvetéseit röviden áttekintjük, mivel az elmélet megjelenésében központi jelentőséggel bírnak.

Mindkét szerző célokkal kapcsolatos munkája szorosan kötődik a képességekről, intelligenciáról való gondolkodás fejlődésének vizsgálatához. Megjegyezzük, hogy az említett szerzők eredményeinek ismertetése során használt képesség, illetve intelligencia kifejezés nem valamely pszichológiai, pedagógiai elmélethez köthető egzakt módon definiálható fogalomként értelmezendő, hanem köznapi jelentésében használatos. Ennek

oka, hogy e kutatási irány a vizsgált személyek önészlelésére épül, vagyis a kérdezettek értelmezése érvényesül e fogalmak esetében. Ebből következően e kutatások beszámolóiban a képességet és intelligenciát gyakran szinonimaként használják (pl. *Dweck*, 2002).

Dweck (1986; *Dweck* és *Leggett*, 1988) célkoncepciójának alapját általános iskolások körében végzett felmérések eredményei jelentik, melyek szerint adott teljesítményszituációban az azonos képességű tanulók különbözőképpen reagálnak a kudarchelyzetre. A tanulók egy része erőfeszítései hiányának tulajdonítja a kudarcot, ami a feladattal kapcsolatos pozitív hozzáállás, várakozás fennmaradásával, változatlan vagy növekvő teljesítménnyel, és újabb kihívások keresésével párosul. Azonban a tanulók másik csoportja képességei hiányával magyarázza a sikertelenségeket, ami a feladattal kapcsolatos negatív hozzáállást, várakozást vetít előre, csökkenő kitartással és teljesítménnyel, valamint a további kihívások kerülésével jár. A kudarchelyzetekre adott eltérő válaszokat *Dweck* a tanulók eltérő teljesítménycéljaira vezette vissza, melyek az intelligenciával kapcsolatos nézeteikkel állnak összefüggésben. A célok két fajtáját különböztette meg: az *eredmény célt* (*performance goal*), ami mögött egy nem fejleszthető, változatlan intelligencia képzelete áll, és a *tanulási célt* (*learning goal*), ami az intelligencia fejleszthető elképzeléséből következik. Előbbi a kompetencia, hozzáértés demonstrálásával, az inkompetencia kerülésével jár együtt, utóbbi a saját kompetencia fejlesztésére fókuszáló viselkedéssel jellemezhető. Az elmélet további alapvetése, hogy a képességekkel kapcsolatos önbizalom és a célok kölcsönösen hatnak egymásra. Az eredmény cél pozitív válasz-mintázathoz vezet, ha a képességekhez kapcsolódó önbizalom magas szintű, és negatív válaszokhoz, ha alacsony. A tanulási cél a képességekhez kötődő önbizalomtól függetlenül pozitív hozzáállást, gondolkodási folyamatot és viselkedést eredményez.

Nicholls célelméletét a képességek fogalmának fejlődésével kapcsolatos vizsgálatai alapozták meg. Megfigyelései szerint (*Nicholls*, 1978) hatéves korig a képesség fogalma *differenciálatlan*, így nem különül el például az erőfeszítés vagy a nehézség, a kompetencia érzése egyszerűen egy adott feladat megoldásának eredményéhez kapcsolódik. Hétéves kor körül kezdik megérteni a gyerekek, hogy a képességek összemérhetők a teljesítmények összehasonlításával. Így elindul a fogalom differenciálódása, és általában tizenkét éves kor környékén alakul ki a képesség *differenciált* fogalma, melyben már elkülönül a képesség az erőfeszítéstől. Tizenkét éves kor előtt a fejlett képesség a gyerekek gondolkodásában szorosan összekapcsolódik a tanulás során befektetett energiával. Ebből a nézőpontból a siker az erőfeszítésen múlik, ami a képességek fejlődését eredményezi, azaz e nézet a képességeket fejleszthetőnek tételezi. Azonban tizenkét éves kor után a képességek gyakran mint állandó jellemzők jelennek meg a serdülők gondolkodásában, így a fejlett képesség úgy mutatkozhat meg, ha az adott személy másokat túteljesít azonos energia-befektetéssel, vagy ha másokhoz hasonlóan teljesít kevesebb erőfeszítéssel. E megközelítés a képességeket stabil személyiségjellemzőknek tekinti. Ugyanakkor a serdülők és a felnőttek körében a képesség differenciálatlan és differenciált értelmezésével egyaránt találkozhatunk.

A képesség fogalmának fejlődésére és a tanulási motivációra vonatkozó ismeretek felhasználásával *Nicholls* (1984) teljesítményt magyarázó elméletében *feladatvezérelt* (*task involvement*) és *énvezérelt* (*ego involvement*) célt különböztetett meg. A feladatvezérelt cél esetében a képesség és az erőfeszítés nem különül el, így a normatív értékelés

sem jelenik meg. E céltípus a képességek fejlesztésére motivált állapotot jelöl, ami a teljesítmény szempontjából pozitív válaszokat eredményez. Ezzel szemben az évezérelt cél a képességek normatív értékelésével jellemezhető motivációs állapot. Az évezérelt cél az észlelt képességektől függően vetít előre válaszokat (pl. feladatok választását). Ha az évezérelt cél az észlelt képesség magas szintjével társul, akkor pozitív következményekkel jár (pl. megfelelő nehézségű feladat választása), ellenben ha az észlelt képesség alacsony szintjével jár együtt, negatív következményekhez vezet (pl. túlzottan nehéz vagy könnyű feladat választása).

Dweck és *Nicholls* eredményeit, illetve a célokkal kapcsolatos egyéb ismereteket *Ames* és *Archer* (1988; *Ames*, 1992) integrálta, megalapozva ezzel a tanulási motiváció célokkal kapcsolatos további kutatásainak koherenciáját. Így jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy az 1990-es évek közepétől a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának egyik központi konstruktumává vált. E mellett kiemelendő *Dweck* és *Leggett* (1988) munkája, amely a célorientációk és egyéb személyiségjellemzők kapcsolatával foglalkozik, elindítva így az elméleti megközelítés terjedését az oktatáshoz szorosan nem kötődő területeken is.

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió beépülése

A motiváció teljesítménykereső-teljesítménykerülő (sikerorientált-kudarckerülő) dimenziója a motiváció kutatásának kezdeti szakaszához kötődik. Az első kísérlet e témában *Hoppe* (1930 idézi *Elliot*, 1997) nevéhez fűződik, aki a teljesítményre irányuló viselkedést két egymástól független törekvésre vezette vissza: a siker elérésének és a kudarc elkerülésének vágyára. Az elmélet a motiváció iránti megnövekedett érdeklődés idején, az 1950-es években, elsősorban *McClelland* és *Atkinson* munkájának köszönhetően váltak dominánssá a teljesítménymotivált viselkedés magyarázatában (bővebben lásd *Atkinson*, 1966; *Maehr* és *Sjogren*, 1971). Bár *Dweck* célelméletének magyarázatakor felhívja a figyelmet arra, hogy a célok a korábbi elméletek kiegészítéseként, mintsem helyettesítéseként értelmezhetők, a kapcsolatok feltárása sokáig váratott magára, a célelmélet megjelenése háttérbe szorította a korábbi megközelítéseket. A 1990-es évek elején *Elliot* vetette fel a célokra és a teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó elméletek összekapcsolásának lehetőségét, melynek helytállóságát az empirikus eredmények később egyértelműen igazoltak (*Rawsthorne* és *Elliot*, 1999). Ennek megfelelően a dichotóm célelméletet először egy hármas megközelítés váltotta fel, mely a viszonyító céllal kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázatára fókuszált. E nézőpont az elsajátítási cél mellett egy teljesítménykereső viszonyító és egy teljesítménykerülő viszonyító célt különböztetett meg, de hamarosan megfogalmazódott a teljesítménykereső-teljesítménykerülő megkülönböztetés az elsajátítási céllal kapcsolatban is (*Elliot*, 1999; *Pintrich*, 2000a), melynek helytállóságát több empirikus kutatás is alátámasztja (*Baranik*, *Bynum*, *Stanley* és *Lance*, 2010; *Moller* és *Elliot*, 2006). A viszonyító és elsajátítási cél tehát tovább osztható teljesítménykereső és teljesítménykerülő célra, így a felosztás egy 2x2-es mátrixszal szemléltethető (2. táblázat).

Thrash és *Elliot* (2001) interpretációja szerint a teljesítménymotiváció kutatása a viselkedés irányának és energetizálásának magyarázatát jelenti. Míg az elsajátítási és vi-

szonyító cél főképp a viselkedés irányának magyarázatát adja, a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió – annak ellenére, hogy irányító funkciót is ellát – elsősorban a befektetett energia mennyiségét befolyásolja. E funkció azáltal valósul meg, hogy az egyén egy lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatív eshetőség elkerülésére fókuszál (Elliot és Friedman, 2007).

2. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Linnenbrink és Pintrich, 2001. 254. o.)

	Teljesítménykereső	Teljesítménykerülő
<i>Elsajátítási cél</i>	A teljes elsajátításra, megértésre fókuszál Viszonyítási pontként az egyén saját fejlődése, a tananyag megértésének mélysége szolgál	A hiányos elsajátítás, megértés elkerülésére fókuszál Viszonyítási pontként a feladathoz, önmagához mért gyenge teljesítmény elkerülése szolgál
<i>Viszonyító cél</i>	Mások túlteljesítésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat, teljesítmény elérése az osztályban	Másoknál alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legrosszabb osztályzat, teljesítmény elkerülése az osztályban

Többszörös célok elmélete

Megközelítőleg az ezredfordulóig egymást kizáró, egymással szemben álló motivációs komponensként értelmezték az elsajátítási és a viszonyító célt. Az elsajátítási célra a tanulást elősegítő, tágabb összefüggésbe helyezve számos kognitív, szociális és affektív folyamatra pozitív hatást gyakorló tényezőként tekintettek, míg a viszonyító célt a tanulást kedvezőtlenül befolyásoló, kizárólag negatív következményekkel kísért összetevőként értelmezték (pl. Ames, 1992). E dichotóm, polarizáló felfogás nemcsak e motivációs konstruktum esetében volt jellemző, a motiváció pedagógiai szempontú kutatását általánosan végigkísérő jelenségről van szó (Fülöp, 2008; Józsa 2007). A célorientációk esetében a többszörös célok elméletének (*multiple goal perspective*) megjelenésével azonban e nézet egyértelműen megváltozott. Az új nézőpont felbukkanása egyrészt a célok teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzióra osztásának, illetve az ennek következtében megjelenő újabb empirikus eredményeknek köszönhető, másrészt a versengés kutatásában bekövetkező paradigmaváltással hozható összefüggésbe.

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél esetében viszonylag újnak számít, így kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre ezen a területen, ugyanakkor számos kutatás napvilágot látott, mely a viszonyító célon belül a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket vizsgálja (erről részletesebben a következő pontban). A teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásait feltáró kutatások alapján mára egyre többen úgy vélik, hogy mindkét célorientáció fontos összetevője le-

het az optimálisan fejlett tanulási motivációnak, ugyanakkor ezzel ellentétes vélemények is megfogalmazódtak a szakirodalomban. A vita elsősorban az inkonzisztens eredmények értelmezéséből fakadt. *Midgley, Kaplan és Middleton (2001)* véleménye szerint az eredmények arra utalnak, hogy csak meghatározott helyzetekben, vagyis kivételes esetekben jelentkeznek a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásai, összességében pedig a kedvezőtlen hatások túlsúlyáról beszélhetünk. Ezzel szemben *Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot és Thrash (2002)* az inkonzisztenciát e cél eltérő operacionalizálására és mérési megoldásaira vezeti vissza. A célok kombinációját vizsgáló tanulmányokra hivatkoznak, melyek több esetben a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező hatásáról számoltak be, például ha a magas elsajátítási cél magas teljesítménykereső viszonyító céllal párosult (pl. *Barron és Harackiewicz, 2001; Pintich, 2000b*).

A versengés-együtműködés kutatásának és a célorientációs elmélettel kapcsolatos vizsgálatoknak az összefüggéseiről *Fülöp Márta (2008)* munkája ad részletes áttekintést. E kutatási irányok egyik kapcsolódási pontja, hogy a viszonyító célt követő tanulók körében hangsúlyosabb saját teljesítményük megítélése során a társas összehasonlítás, így e motivációs jellemző szorosan összekapcsolódott a versengés fogalmával, illetve az ahhoz kapcsolódó negatív konnotációval. A versengés és együtműködés pszichológiájával foglalkozó szakirodalom a versengést évtizedekig egyöntetűen destruktív, míg a versengéssel szembeállított együtműködést konstruktív jelenségként értelmezte. Az 1990-es évek elejétől azonban megkezdődött e szemléletmód átalakulása, és a kutatások egyre inkább figyelembe veszik a versengés pozitív és a kooperáció negatív következményeit, illetve a versengés és a kooperáció kombinációjának hatását (pl. *Kasik, 2011*). A versengés és együtműködés kutatásában bekövetkező paradigmaváltás így közvetett módon hozzájárult a viszonyító céllal kapcsolatos eredmények újraértelmezéséhez, a többszörös célok elméletének elterjedéséhez, melyet leginkább talán azok az ideológiai irányultságú érvek szemléltetnek, amelyek a viszonyító cél iskolai versengésre kifejtett hatásának értékelésével kapcsolatban merültek fel (pl. *Kaplan és Middleton, 2002*).

Mára széles körben elfogadottá vált az az álláspont, mely szerint kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt együtt járhat, ha valaki az oktatási folyamat során jobban akar teljesíteni társainál, a társas összehasonlítást pedig az iskolai élet természetes velejárójának, mintsem az iskolából száműzendő jelenségnek tekintik (*Fülöp, 2010*). A célorientációs elmélet fejlődése szempontjából a viszonyító cél előnyös hatásának felfedezése mellett az is lényeges felismerés, hogy a tanulók többféle célt is követhetnek egy-egy osztálytermi teljesítményszituációban. Azonban viszonylag keveset tudunk arról, hogy a célok különféle kombinációi milyen hatást gyakorolnak a motivációra, illetve az iskolai tanulással összefüggő egyéb lényeges változókra, az újabb kutatások így egyre inkább a célok interakciójára fókuszálnak (pl. *Linnenbrink, 2005; Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta, 2011; Wolters, 2004*).

A célorientációk és a tanulás eredményességét befolyásoló egyéb változók kapcsolata

Az elsajátítási cél pozitív következményeivel kapcsolatban széleskörű egyetértés mutatkozik, az eredmények szerint e cél követése egyaránt pozitív hatást gyakorol a tanulók gondolkodási folyamataira, motivációjára, érzelmeire, viselkedésére. A célorientációk és a tanulási stratégiák kapcsolata talán az egyik leggyakrabban vizsgált terület, az eredmények pedig egyértelműek, a fejlett elsajátítási céllal rendelkező tanulókra kevésbé jellemző a felszínes tanulási stratégiák alkalmazása és gyakrabban használnak metakognitív, önszabályozó stratégiákat (Elliot és McGregor, 2001; Pintrich, 2000b; Wolters, 1999). Az elsajátítási cél előnyös hatása kimutatható a befektetett energia és a kitartás területén (Grant és Dweck, 2003; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran és Nichols, 1996; Wolters, 2004), pozitívan befolyásolja a tanulási készségek és az önhatékonyság megítélését (Roser, Midgley és Urdan, 1996; Wolters, 2004), az önjutalmazó motívumot (Rawsthorne és Elliot, 1999) az érzelmi jólétet (Kaplan és Maehr, 1999; Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta, 2008), a fogalmi fejlődést (Linnenbrink és Pintrich, 2002b) vagy a kortársakkal való kapcsolatokat (Levy-Tossman, Kaplan és Assor, 2007).

A 2x2-es felosztás újszerűsége miatt a teljesítménykerülő elsajátítási célról rendelkezünk a legkevesebb információval. Az eddigi vizsgálatok eredményei szerint kedvezőtlen hatást gyakorol az önjutalmazó motivációra (Cury, Elliot, Da Fonseca és Moller, 2006), összefüggést mutat negatív érzelmekkel, a teszt-szorongással (Elliot és McGregor, 2001) és a segítségkéréstől való félelemmel (Karabenick, 2003).

A viszonyító cél kedvezőtlen hatásai közé sorolja a szakirodalom a felszínes tanulási stratégiák követését (Elliot és Harackiewicz, 1996; Graham és Golan, 1991), a kifogás-kereső viselkedést (Urdan, Midgley és Anderman, 1998), illetve a csalást, puskázást (Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998). Ugyanakkor a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió megjelenésével a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező következményeiről is beszámolnak, például az önjutalmazó motívum (Elliot és Harackiewicz, 1996), az önhatékonyság (Roser, Midgley és Urdan, 1996; Wolters, Yu és Pintrich, 1996) vagy az önszabályozás területén (Wolters, Yu és Pintrich, 1996), míg a teljesítménykerülő viszonyító célt illetően a vizsgálatok konzisztensen negatív következményekről tájékoztatnak (Urdan, 2004a).

Pintrich (2000b) a teljesítménykerülő viszonyító cél szerepének feltárása érdekében magas elsajátítási/magas viszonyító, illetve magas elsajátítási/alacsony viszonyító céllal jellemezhető csoportokat hasonlított össze. Az önhatékonyság, a kognitív stratégiák használata, illetve a metakogníció tekintetében nem különbözött a két csoport, továbbá nem mutatkozott számottevő eltérés a szorongás, érzelmek, tehetetlenség és kockázatvállalás tekintetében sem, míg erősebb érdeklődésről számoltak be a magas elsajátítási/magas viszonyító céllal rendelkező csoport tagjai. Ugyanakkor más kutatások (pl. Wolters, 2004) nem erősítették meg a magas elsajátítási/magas teljesítménykereső viszonyító célok kombinációjának kedvező hatását.

A tanulmányi teljesítményekkel kapcsolatos eredmények nem egyértelműek, a kutatások általában nem találnak kapcsolatot az elsajátítási cél és az osztályzatok között az

általános iskolás tanulók körében, míg a középiskolában és a felsőoktatásban tanulók között néhány esetben kimutatható összefüggés (Wolters, 2004). A teljesítménykereső viszonyító céllal rendelkezők esetében a felsőoktatásban pozitív kapcsolat mutatható ki a jegyek tekintetében (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001), míg a fiatalabb tanulóknál egymásnak ellentmondó eredmények olvashatók a szakirodalomban (Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). A teljesítménykereső viszonyító célt követő tanulóknál egyértelmű a helyzet, ezeknek a tanulóknak az osztályzatai gyengébbek társaikénál (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). Az elsajátítási cél és az osztályzatok közötti hiányzó kapcsolat lehetséges magyarázatoként az értékelési gyakorlatot,³ illetve az értékeléshez választott viszonyítási pontot említik, továbbá felvetődik, valószínűleg szerepet játszik a kapcsolat hiányában, hogy az elsajátítási céllal jellemezhető tanulók számára az iskolai érdemjegyek kevésbé fontosak (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter és Elliot, 2000). Senko és Miles (2008) kutatása további lehetőséget vet fel. Felmérésük felsőoktatásban tanulók körében arra a következtetésre jutott, hogy az elsajátítási célt követő hallgatók a tananyag iránti erős érdeklődésük következtében akaratlanul gyengítetik teljesítményüket, mivel a tananyag számukra érdekes részeire fókuszálnak.

A munkakerülő cél követése esetében egyértelmű a helyzet, a tanulási motiváció és teljesítmény különféle indikátorait tekintve általában negatív korrelációs kapcsolatról számolnak be a kutatások, így például a megértést elősegítő tanulási stratégiák, a tárgygyal kapcsolatos pozitív attitűd, illetve az osztályzatok esetében, míg pozitív az összefüggés a csalással vagy a túlzottan gyakori segítségkéréssel az osztálytársaktól, illetve pedagógusoktól (Brophy, 2004).

Az intervenció lehetősége

A célorientációs elmélet szerint a célstruktúrák hatást gyakorolnak a tanulói célorientációra, ebből következően a megfelelő tanulási környezet kialakításával a tanulói célorientációkon keresztül befolyásolható a tanulási folyamat.

Brophy (2004) összefoglalása szerint az osztálytermi alkalmazást tekintve a célorientációs elméleten alapuló kutatások legfontosabb üzenete, hogy az elsajátítási cél ösztönzését kell elősegítenie a pedagógusnak, illetve tágabb értelemben az iskolának, szemben a viszonyító céllal. Vagyis a cél, hogy a tanulók úgy érezzék, a környezet a befektetett erőfeszítések mennyiségének növelésére, a tananyag megértésre, tudásuk önmagukhoz mért gyarapítására ösztönöz. Bár az elsajátítási céllal kombinálva a teljesítménykereső viszonyító cél követése is lehet kedvező, a kutatók egyértelműen ellenzik az ezt hangsúlyozó tanulási környezet létrehozását. Ellenérvként jelenik meg többek között, hogy csak addig jár kedvező következményekkel követése, míg a tanuló sikeres, sikertelenség esetén pedig feltehetően a negatív hatásokat kiváltó teljesítménykerülő viszonyító cél erősödik meg; továbbá, hogy csak bizonyos környezeti feltételek megléte mellett bizonyult

³ Az iskolai értékelési gyakorlat problémái hazai kontextusban is megjelennek, Csapó Benő (2002) elemzése több területen számottevő eltérést jelzett az osztályzatok és a tudásszintmérő teszteken nyújtott teljesítmények között.

előnyösnek e cél. A kutatások alapján különösen kerülendő egyrésről a túlzottan szigorú osztályozási gyakorlat, ami indokolatlanul megnehezíti a siker elérését, ezzel az osztályzatokra irányuló szorongást eredményezhet; másrésről azon értékelési gyakorlatot, amely során a szociális összehasonlítás jóval hangsúlyosabb, mint az egyéni fejlődés nyomon követése.

Az elsajátítási célt támogató tanulási környezet legfontosabb jellemzőit Ames (1992) gyűjtötte össze, és ezeket azóta is e célorientáció fejlesztését elősegítő tanulási környezet alapjaként használják. A szakirodalom áttekintése alapján, – főként Epstein (1988 idézi Ames, 1992) elméleti keretét felhasználva – Ames hat dimenziót különböztet meg, melyek a tanulási motivációt befolyásoló környezet lényeges jellemzőinek leírására szolgálnak. Ezek a következők: feladat, felelősség, elismerés, csoportalkotás, értékelés és idő (3. táblázat). Az angol szavak kezdőbetűinek összeolvasásából e dimenziókra a TARGET betűszó terjedt el a szakirodalomban. Bár a TARGET alapjai empirikus kutatásokhoz kötődnek, illetve további vizsgálatok igazolták e dimenziók jelentőségét, ezek jelentős része nem kapcsolódik a célorientációs elmélethez, azaz e felmérésekben a tanulói célorientációk helyett a tanulási motiváció jellemzésére használható egyéb változókat alkalmaztak.

3. táblázat. A TARGET dimenziói és az elsajátítási célt támogató stratégiák az osztályteremben (Ames, 1992 és Epstein, 1988 alapján Deemer, 2004. 6. o.)

	<i>A dimenzió leírása</i>	<i>Az elsajátítási cél támogatása</i>
<i>Feladat</i>	Tanulási tevékenységek és feladatok fajtái	Változatos, kihívást jelentő, konkrét célt hordozó tevékenységek, feladatok alkalmazása
<i>Felelősség</i>	Lehetőség biztosítása a függetlenséghez, a személyes irányítás érzéséhez	Az aktív részvétel elősegítése, a feladat személyessé tétele
<i>Elismerés</i>	Formális és informális bátorítás, dícséret	Egyéni előrehaladásra fókuszáló elismerés
<i>Csoportalkotás</i>	Ültetés az osztályteremben	Egyéni és kooperatív tanulási technikák
<i>Értékelés</i>	A tanulás ellenőrzése, értékelése	Lehetőség biztosítása a fejlődéshez egy feladattal kapcsolatban, lehetőségek a tudás demonstrálásának változatos formáira
<i>Idő</i>	Elvégzendő munka mennyisége, tempója	A tanulók bevonása az időbeosztás elkészítésébe

A következőkben áttekintjük a tanulási környezet motivációs jellemzőinek befolyásolását célzó azon beavatkozásokat, amelyek a TARGET összetevőket figyelembe veszik. Az intervenciók ismertetése előtt fontosnak tartjuk annak kiemelését, hogy a TARGET betűszó nem egy rögzített oktatási programot jelöl, hanem olyan keretként ér-

telmezhető, amelynek felhasználásával a motivációval kapcsolatos megfontolások különböző oktatási szituációkra adaptálhatók (*Brophy, 2004*).

Urdan (2004a) szakirodalmi áttekintésében két kutatást említ, melyekben a TARGET dimenzióit alapul véve a tanulási környezet manipulálását, elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzték ki célul. *Ames (1990)* idézi *Urdan, 2004a*) kontrollcsoportos vizsgálatában elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzte ki célul. Nem ért el változást a kísérleti csoportban a tanulók önjutalmazó motivációja, tanulási stratégiája, az olvasás, a matematika és az iskola iránti attitűdje, illetve az észlelt kompetencia tekintetében a kísérleti csoportban, ugyanakkor a kontrollcsoport tanulói esetében szignifikáns csökkenést mutatott ki az észlelt kompetencia és az iskola iránti attitűd kivételével a vizsgált változóknál.

Anderman, Maehr és Midgley (1999) idézi *Urdan, 2004a*) az alacsony és az alsó középfok közötti átmenethez kötődően a tanulók új osztályokba kerülését használta ki, mely során az új osztályok egy részében elsajátítási célt hangsúlyozó környezet megteremtésére törekedtek. A kísérleti osztályokba került tanulók között a viszonyító célok követésének enyhe csökkenéséről számoltak be, míg a kontroll osztályokban növekedésről. Ugyanakkor a kísérleti csoportban a viszonyító cél érzékelése az osztályteremben nem változott, míg a kontrollcsoportban erősödött.

Fuchs, Fuchs, Karns, Hamlett, Katzaroff és Dutka (1997) beavatkozása a TARGET több komponensét felhasználva általános iskolások matematikaoktatását célozta, elsősorban a tantervi tartalmak elsajátítására fókuszálva. A kísérleti csoport tanulói a kontrollcsoportéhoz képest több kihívást jelentő feladatot választottak, illetve ezek témái változatosabbak voltak. E mellett a kísérleti csoport alulteljesítő diákjai esetében a befektetett erőfeszítés növekedését tapasztalták, azonban az önjutalmazó motiváció esetében nem találtak különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között.

Egy további intervenciós kísérlet *Linnenbrink (2005)* nevéhez fűződik. Az előzőekben ismertetettekhez képest e beavatkozás lényeges vonása, hogy a kísérlet során a célstruktúrák mellett a célorientációk felmérése is megtörtént. Az öthétféle kísérlet keretében elsajátítási, viszonyító, illetve e kettő kombinációjával jellemezhető célstruktúra kialakítására törekedtek 5. és 6. évfolyamon matematikaórákon. A tanulási környezet átalakítása az értékelés, elismerés, a csoportalkotás és a csoportok közötti versenyhelyzetek manipulálásán alapult. A tanulói kérdőívek szerint a célstruktúrák létrehozása sikeres volt, ugyanakkor az egyéni célok nem változtak a kísérlet során. A vizsgált eredményváltozókon azonban kimutatható volt az új környezet befolyása, a legkedvezőbb hatása az elsajátítási és viszonyító célt kombináló célstruktúrának volt.

A TARGET dimenziók jelentőségét tehát több kutatás is megerősítette, az osztálytermi megfigyelések azonban további lényeges szegmensekre hívják fel a figyelmet. *Turner és munkatársai (Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang és Patrick, 2002)* például a tanulókkal szemben támasztott magas kognitív követelményeket említik, amelyek megfelelő mértékű motivációs támogatás mellett mutattak összefüggést az elsajátítási céllal. *Patrick, Anderman, Ryan, Edelin és Midgley (2001)* vizsgálata az osztályteremben tapasztalt pozitív érzelmeket és a tanár-diák interakcióban megmutatkozó magas szintű tanári elvárásokat említi.

A beavatkozások szervezésével kapcsolatban központi kérdésként merül fel, hogy a célorientációk mennyire stabil személyiségjellemzők, azaz milyen mértékben befolyá-

solhatók, milyen elvárások támaszthatók a tanulói célorientációk formálását célzó intervenciók törekvésekkel szemben. A kutatók egy része a kontextus szerepét hangsúlyozza, vagyis úgy tekint a célorientációkra, melyek a különböző szituációkban jelentős eltérést mutathatnak adott személy esetében is, ebből következően relatíve könnyen befolyásolhatók (pl. *Ames*, 1992). Mások az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, vagyis az előbbi megközelítéssel szemben a környezeti feltételektől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként kezelik a célorientációkat (pl. *Dweck* és *Leggett*, 1988). E területen úgy tűnik, hogy továbblépést kínál az a személyközpontú megközelítés (*person-centered method*), amely a hasonló motivációs profillal jellemezhető tanulókat kívánja azonosítani (lásd *Niemivirta*, 2002). Konzisztensen hasonló motivációs mintázattal rendelkező tanulói csoportokat azonosított több felmérés is (pl. *Meece* és *Holt*, 1993; *Tapola* és *Niemivirta*, 2008; *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta*, 2008), erre alapozva *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta* (2011) a különböző motivációs kategóriákba sorolt tanulók körében elemzi e motivációs mintázatok időbeli stabilitását. Két longitudinális felmérés eredményeiről számolnak be, melyek egyikében a tanulói célorientációk mérést négy, míg a másodikban tizenkét hónap elteltével ismételték meg 15 és 17 éves középiskolások körében. A tanulók közel 60 százalékának motivációs jellemzői állandónak bizonyultak mindkét felmérésben, kismértékű változást tapasztaltak a tanulók közel harmadánál, ami azt jelenti, hogy továbbra is a korábban azonosított motivációs jellemzőkkel bíró csoportban maradtak, és a diákok mindössze öt százaléka esetében jeleztek számottevő változást az adatok. Az eredmények így e motivációs jellemzők viszonylagos stabilitását támasztják alá. Úgy tűnik, hogy nem reális az az optimista várakozás, mely szerint adott szituációban a megfelelő tanulási környezet létrehozása elegendő lehet a tanulói célorientációk jelentős manipulálásához. A célorientációs elmélet gyakorlati alkalmazását tekintve így várhatóan nagyobb hangsúlyt kap a jövőben a motivációs szempontból problémás tanulók azonosítása, emellett a célorientációk és célstruktúrák interakciójának feltárására irányuló munkák esetében a különböző motivációs mintázattal jellemezhető tanulói csoportok párhuzamos vizsgálata kerülhet előtérbe.

Adatgyűjtési módszerek és megoldások

A következőkben ismertetem a célorientációk és a célstruktúrák megismerése érdekében alkalmazott fontosabb adatgyűjtési módszereket, illetve azok lehetséges előnyeit és hátrányait. Mivel az elmélet gyakorlati alkalmazásában kiemelkedő jelentőségűek azok a vizsgálati megoldások, amelyek a célstruktúrák változásának célorientációkra gyakorolt hatását elemzik, az információgyűjtés lehetőségeit e szempont figyelembe vételével is áttekintem.

Írásbeli kikérdezés

A célokat kognitív reprezentációknak, vagyis tudatosult, könnyen hozzáférhető személyiségkomponenseknek tekintik (*Kaplan* és *Maehr*, 2007; *Pintrich*, 2000a), így a célok-

ról való információgyűjtés legáltalánosabban használt eszközei kérdőívek, melyeken általában a Likert-skálás megoldást alkalmazzák. Megemlíthetőek azonban kivételek is, például *Patrick és Ryan (2008)* a Likert-skálás kérdőívtek mellett nyílt végű kérdéseket alkalmazott, hogy információt gyűjtsön a tételmondatok megítélését befolyásoló tényezőkről. *Van Yperen (2006)* állítaspárokkal váltotta ki a Likert-skálát, e megoldás mögött azonban a már túlhaladott célokat szembe állító, polarizáló nézet tapintható ki.

A mérőeszközök a célorientációkkal és a tanulási környezet célstruktúrájával kapcsolatosan egyaránt tartalmazhatnak kérdéseket, azonban a célstruktúrák esetében a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió nem jelenik meg minden esetben (*Urđan, 2004a*). A tanulási környezet feltérképezésének globális, vagyis az elsajátítási és viszonyító célstruktúrákra fókuszáló megközelítése helyett egyes kutatók az osztálytermi gyakorlatot részletesebben feltáró, főként a TARGET dimenziókra épülő kérdőíveket alkalmaznak (pl. *Church, Elliot és Gable, 2001; Tapola és Niemivirta, 2008*).

A mérőeszközök többsége felsőoktatásban tanulókat, illetve középiskolásokat céloz meg, alacsony azon kérdőívek száma, amelyek általános iskolás tanulók körében is alkalmazhatók (lásd *Kaplan és Maehr, 2007* áttekintését). Az oktatás területén a leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök közé tartozik a PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), amit kidolgozói általános iskola negyedik osztályától ajánlanak (*Midgley és mtsai, 2000*), illetve a felsőoktatásban használható AGQ (Achievement Goal Questionnaire) (*Elliot és McGregor, 2001*).

A kutatások egy viszonylag új iránya a tanárok percepcióján keresztül vizsgálja az osztálytermi célstruktúrákat, illetve a tanári vélekedések, a tanárok által alkalmazott stratégiák és a tanulói célok, tanulók által észlelt célstruktúrák közötti összefüggéseket kutatja (pl. *Patrick és mtsai, 2001; Ryan, Gheen és Midgley, 1998; Wolters és Daugherty, 2007*). E megközelítés gyakorlati szempontból arra a kérdésre adhat választ, hogy a tanárképzés és –továbbképzés segítségével hogyan befolyásolhatók a célstruktúrák, illetve ezen keresztül a célorientációk. A tanárok saját tevékenységükről való beszámolójuk és a tanulók néhány eredményváltozója között is felfedezhetők kapcsolatok, ugyanakkor ezek általában gyengébbek, mint a tanulók által észlelt célstruktúrák és a tanulók eredményváltozóinak közötti kapcsolatok (*Meece, Anderman és Anderman, 2006*). A gyenge kapcsolatokat főként a pedagógusok elvárásokat szem előtt tartó válaszaira vezetik vissza (*Linnenbrink, 2004*).

A célstruktúrák mérésének pontosságával kapcsolatban lényeges probléma, hogy a célorientációk a környezet észlelését is befolyásolják (*Linnenbrink, 2004; Tapola és Niemivirta, 2008*), továbbá a célstruktúrák kérdőíves vizsgálatában a tanári magatartás különösen hangsúlyos, melynek percepcióját nagyban befolyásolhatják a tanulók pedagógussal kapcsolatos érzelmei (*Urđan, 2004a*).

Mivel a célokat mérő eszközök alapjául szolgáló elméleti konstrukciók nem egyeznek, a különböző kérdőívek segítségével gyűjtött információk összevethetőségének kérdése kezdetektől foglalkoztatja a célelmélettel foglalkozókat. Ennek ellenére csak a közelmúltban kezdtek meg a célorientációk megismerését célzó kérdőívek különbségeinek szisztematikus feltárását (lásd *Hulleman, Schrager, Bodman és Harackiewicz, 2010; Elliot és Murayama, 2008*).

Interjú

A kvalitatív módszerek kevésbé dominánsak a célorientációk megismerésében. Főként az interjút alkalmazzák, a strukturált, strukturálatlan és mély interjúra egyaránt találhatunk példát, általában egyéb módszerekkel kombinálva alkalmazzák ezeket (pl. *Lemos, 1996; Urdan, 2004b*). *Kaplan és Maehr (2007)* a kvalitatív kutatások előnyeit abban látja, hogy általuk részletesebben megismerhetők a célok különböző kontextushoz kötődő megnyilvánulásai, a jelentéskonstruálás folyamata (pl. videóval támogatott felidézés alkalmazásával), valamint lehetőséget kínálhatnak a kérdőíveken alapuló eredmények ellentmondásainak tisztázására. Külön említést érdemelnek azok a törekvések, amelyek a kvalitatív és kvantitatív adatok összevetésével a kérdőívek validitásának ellenőrzése, továbbfejlesztése érdekében használják az interjút (pl. *Kristin, Karabenick, Woolley, Bonney és Dever, 2010*).

Megfigyelés

A szubjektivitást leginkább kizáró kutatási módszert a célstruktúrák feltárásában az osztálytermi megfigyelések jelentik (*Urdan, 2004a*). Az elemzések során elsősorban a megfigyelések eredményei és a kérdőívek által gyűjtött adatok között keresnek kapcsolatot (pl. *Turner és mtsai, 2002*), de találunk példát a megfigyelés és interjú kombinációjára is (pl. *Dowson és McInerney, 2003*). Általában a tanulók által észlelt célstruktúrák alapján az osztályokat különböző kategóriákba sorolják (pl. átlagosnál magasabb az elsajátítási cél és alacsonyabb a viszonyító cél észlelése), majd az osztályok klímája, illetve a pedagógusok gyakorlata alapján kísérelnek meg olyan különbségeket feltárni, amelyek valószínűsíthetően az adott kategóriába tartozó osztályokra jellemzőek. Az osztálytermi megfigyelések során vizsgált szegmensek kiválasztásában e megoldás esetében is gyakran támaszkodnak az *Ames (1992)* által összegyűjtött TARGET dimenziókra (pl. *Patrick és mtsai, 1997*).

Urdan (2004a) az osztálytermi megfigyelésekkel kapcsolatban két korlátot említ. Egyrészt a rendelkezésre álló adatok mennyisége túl kevés, ami a módszer sajátosságából adódik, másrészt problémaként veti fel, hogy a megfigyelést is alkalmazó vizsgálatok kevés figyelmet fordítanak a célstruktúrák és a célorientációk közötti többirányú kapcsolatra. Több kutatást is idéz, melyek rámutatnak arra, hogy a pedagógusi gyakorlat nagyban függ az adott osztály tanulóinak célorientációjától, azaz a tanulók is hatással vannak a célstruktúrák alakulására, ennek figyelmen kívül hagyása pedig nyilvánvalóan megkérdőjelezi az eredmények használhatóságát.

A célstruktúrák változásán alapuló vizsgálati megoldások

Laboratóriumi kísérletekben különböző célokkal kapcsolatos üzeneteket közvetítenek a kísérleti személyeknek, általában az adott feladat céljával és a teljesítmény értékelésével kapcsolatban (pl. hozzák ki magukból a legtöbbet, érezzék jól magukat, másokat teljesítsenek túl), – hasonlóan a tanár által az osztályteremben közvetített üzenetekhez (pl. *Elliot és Dweck, 1988; Elliott és Harackiewicz, 1996*). Bár a laboratóriumi kísérletek

fontosak abban a tekintetben, hogy bizonyítékot szolgáltatnak a tanulói célok befolyásolhatóságával kapcsolatban, a célelmélet osztálytermi alkalmazását illetően korlátozottan használhatók.

A tanulási környezet beavatkozás nélküli változását használják ki azok a kutatások, amelyek az alapfok és az alsó középfok közötti átmenethez (pl. *Anderman és Midgley*, 1997), illetve a tanulók új osztályba kerüléséhez kötődnek (pl. *Urđan és Midgley*, 2003). E felmérések előnye, hogy valós tanulási környezetekhez kapcsolódnak, ugyanakkor nehéz azonosítani a tanulói célok változását előidéző tényezőket. Külön említést érdemelnek azok a megoldások, melyek közvetett úton vizsgálják a tanulási környezet változásának hatását. *Stipek, Givvin, Salmon és MacGyvers* (1998) például tanárok számára szervezett továbbképzések különböző formáinak hatását vizsgálta, többek között az osztálytermi célstruktúrák alakulása szempontjából.

Végül találunk példákat a célstruktúrák manipulálására osztálytermi keretek között is (pl. *Linnenbrink*, 2005), melyek természetesen a legértékesebb információkkal szolgálhatnak az elmélet alkalmazását illetően.

Összegzés és néhány kutatási kérdés

Jelen tanulmány a tanulási motiváció kutatásának egy intenzíven fejlődő területét, a célorientációs elmélet alapjait, fontosabb eredményeit, kutatási irányait és adatgyűjtési megoldásait tekinti át. Bár a célorientációk pedagógiai jelentősége a célok és egyéb tanuláshoz kötődő változók összefüggésének tükrében nem kétséges, az elmélet keretei között több alapvető jelentőségű kérdés megválaszolása várat még magára. Ezek közül kiemelkedik a célkonstrukciók stabilitása, az elsajátítási cél és a tanulói teljesítmények összefüggésével kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázata, illetve a célorientációk befolyásolási lehetőségei.

A személyközpontú megközelítést alkalmazva további előrelépés jelenthet a jövőben a hasonló célorientációs profillal rendelkező tanulók vizsgálata különböző kontextusban, például ugyanazon tanulók célorientációinak felmérése különféle tantárgyakra vonatkozóan, valamint a tanulással kapcsolatos célorientációk összekötése olyan távolabb eső, eddig külön vizsgált területekkel, mint a sportra⁴ vagy a munkahelyi teljesítményre vonatkozó célok. Ezzel kapcsolatban megemlíthető további lehetőségként a tanulás és a szociális kapcsolatok területén követett célok összekapcsolása is. *Ryan, Keifer és Hopkins* (2004) az oktatás területén feltártakhoz hasonló célorientációk meglétét azonosította serdülők körében a kortárskapcsolatok alakításával összefüggésben, ami egyértelműen jelzi, hogy e kutatási irány kiaknázható lehetőségeket kínál.

Az áttekintett empirikus munkák alapján úgy tűnik, hogy az osztályzatok kevésbé alkalmasak a célok és a teljesítmény közötti kapcsolatok feltérképezésére. Valószínűleg pontosabb képet kaphatnánk a célok pedagógiai jelentőségéről, ha tudásszintmérő tesz-

⁴ A célorientációkat a sport területén hazai mintán is vizsgálták (pl. *Dorogi, Szabó és Bognár*, 2008; *Bognár, Géczy, Vincze és Szabó*, 2009).

tekkel is megvizsgálánk a tanulók teljesítményét. Elemezhető lehet az is, hogy különböző fejlesztő kísérletek hatásához mennyiben járulnak hozzá a célok, illetve ezek különböző kombinációi.

Az elsajátítási célt hangsúlyozó környezet kialakításának valószínűleg számos módja létezik, a kérdés, hogy melyek ezek közül a legegyszerűbben kivitelezhető megoldások. A kérdés megválaszolásának nehézségét főként az jelenti, hogy a motiváló tanulási környezet kialakításához a tanulók szubjektív észlelését kell figyelembe vennünk, azonban a helyzetek, körülmények tanulók általi megítélése, értelmezése között jelentős különbségek adódhatnak. Így az osztálytermi gyakorlat során alkalmazható motivációs stratégiák esetében vizsgálatra szorul az is, hogy ezek milyen tanulói jellemzők mellett hatékonyak. Az intervenció lehetőségét leginkább az osztálytermi beavatkozások támaszthatják alá, ezekre azonban alig találunk példát. A gyakorlati alkalmazás szempontjából így lépést jelenthetnek olyan fejlesztő programok elindítása, amelyek felhasználják a célokkal kapcsolatban jelenleg rendelkezésre álló eredményeket, akár a tanulási motiváció, akár egyéb személyiségkomponensek fejlesztésére fókuszálva.

Ma még alig ismertek olyan kutatások, melyek kisiskoláskorban vizsgálnák a célorientációkat,⁵ és az iskolát megelőző, iskolán kívüli környezet célokra gyakorolt hatásának megismerése irányuló vizsgálatok is csak az utóbbi években indultak el. Bár a célok és a szociális kompetencia, illetve a szociális környezet kapcsolódási pontjainak feltárására irányuló törekvések jelen vannak a szakirodalomban, e területek szorosabbra fűzése sürgető feladatként jelentkezik, hiszen a célstruktúrák formálódásában alapvető szerepet játszik a szociális kontextus.

További, a tanulási motiváció kultúrához, kontextushoz kötődő természetéből fakadó – a hazai alkalmazás szempontjából különösen lényeges – kérdés, hogy a magyarországitól sok tekintetben eltérő feltételek között feltárt összefüggések mennyiben helytállóak tanulóink esetében.⁶

A tanulási környezet manipulálását célul kitűző, illetve az osztálytermi megfigyeléseken alapuló kutatások terjedésével a közeljövőben a célok befolyásolására irányuló beavatkozások minden bizonnyal egyre szélesebb körben jelennek meg.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271.
- Ames, C. és Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 3. sz. 260–267.
- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. sz. 287–309.

⁵ Kivételként lásd Szenczi Beáta (2010a) munkáját, mely általános iskola első és harmadik évfolyamán vizsgálta a tanulók célorientációit.

⁶ A tanulási motiváció kultúrák közötti összehasonlításáról magyar nyelven Fülöp Márta (2009) szakirodalmi tanulmánya kínál áttekintést.

- Anderman, E. M. és Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, **22**. 3. sz. 269–298.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **90**. 1. sz. 84–93.
- Atkinson, J. W. (1966): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.
- Austin, J. T. és Vancouver, J. B. (1996): Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, **120**. 3. sz. 338–375.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7–8. sz. 33–49.
- Baranik, L. E., Bynum, B. H., Stanley, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282.
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 5. sz. 706–722.
- Boekaerts, M. és Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 417–450.
- Bognár József, Géczy Gábor, Vincze Géza és Szabó Attila (2009): Coping skills, motivational profiles and perceived motivational climate in young elite ice hockey and soccer players. *International Quarterly of Sport Science*, **1**. 1. sz. 1–11.
- Brophy, J. (2004): *Motivating student to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. és Brower, A. M. (1987): Life tasks and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 6. sz. 1178–1191.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research, applications*. Academic Press, San Diego. 41–84.
- Church, M. A., Elliot A. J. és Gable, S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 43–54.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**. 5. sz. 666–679.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2012): *A tanulás önszabályozása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.
- Deemer, S. A. (2004): Using achievement goal theory to translate psychological principles into practice in the secondary classroom. *American Secondary Education*, **32**. 3. sz. 4–15.
- Demetrovics Zsolt és Nagy Gyöngyi (2001): Személyes törekvések és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **56**. 4. sz. 513–538.

- Dorogi László, Szabó Attila és Bognár József (2008): Goal orientation and perceived motivational climate in Hungarian athletes with physical and visual disabilities and able-bodied athletes. *Kinesiology*, **40**. 2. sz. 162–169.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 35–42.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2003): What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 1. sz. 91–113.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 10. sz. 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2002): The development of ability conceptions. In: Wigfield, A. és Eccles, J. (szerk.): *The development of achievement motivation*. Academic Press, New York. 57–90.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273.
- Elliot, A. J. (1997): Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**. 3. sz. 149–169.
- Elliot, A. J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 52–72.
- Elliot, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**. 1. sz. 218–232.
- Elliot, A. J. és Friedman, R. (2007): Approach-avoidance: A central characteristic of personal goals. In: Little, B. R., Salmela-Aro, K. és Phillips, S. D. (szerk.): *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah. 97–118.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**. 3. sz. 461–475.
- Elliot, A. J. és McGregor, H. A. (2001): A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, **80**. 3. sz. 501–519.
- Elliot, A. J. és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, **100**. 3. sz. 613–628.
- Elliott, E. S. és Dweck, C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**. 1. sz. 5–12.
- Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**. 5. sz. 1058–1068.
- Ford, M. E. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Kataroff, M. és Dutka, S. (1997): Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, **34**. 3. sz. 513–544.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 11. sz. 3–17.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 113–140.

- Fülöp Márta (2009): Kultúraközi és kulturális pszichológia Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64.** 1. sz. 3–83.
- Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48–77.
- Graham, S. és Golan, S. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego orientation, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, **83.** 2. sz. 187–194.
- Grant, H. és Dweck, C. S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85.** 3. sz. 541–553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. és Elliot, A. J. (2000): Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, **92.** 2. sz. 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. M., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, **94.** 3. sz. 638–645.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94.** 3. sz. 319–340.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M. és Harackiewicz, J. M. (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, **136.** 3. sz. 422–449.
- Husman, J. és Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, **34.** 2. sz. 113–125.
- Jámbori Szilvia (2003a): Az iskola szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, **103.** 4 sz. 481–497.
- Jámbori Szilvia (2003b): Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő-és gyermekpszichoterápia*, **1.** 3. sz. 221–231.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2011): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (1999): Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, **24.** 4. sz. 330–358.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, **19.** 2. sz. 141–184.
- Kaplan, A. és Middleton, M. (2002): Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, **94.** 3. sz. 646–648.
- Karabenick, S. A. (2003): Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, **28.** 1. sz. 37–58.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*. (megjelenés alatt)

- Kristin, K. L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. és Dever, B. V. (2010): „Cognitive Validity of Students Self-Reports of Classroom Mastery Goal Structure: What Students Are Thinking and Why It Matters”. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 254–263.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. és Ortiga, Y. P. (2010): The relationships between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 264–279.
- Lemos, M. S. (1996): Students’ and teachers’ goals in the classroom. *Learning and Instruction*, **6**. 2. sz. 151–171.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. és Assor, A. (2007): Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 2. sz. 231–252.
- Linnenbrink, E. A. (2004): Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stanford. 159–184.
- Linnenbrink, E. A. (2005): The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students’ motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, **97**. 2. sz. 197–213.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002a): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, **31**. 3. sz. 313–327.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002b): The role of motivational beliefs in conceptual change. In: Limon, M. és Mason, L. (szerk.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Kluwer Academic, Dordrecht. 115–135.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1994/1999): Célkitűzés-elmélet. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- Maehr, M. L. és Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. 4. sz. 371–409.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 214–229.
- Markus, H. és Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, **41**. 9. sz. 954–969.
- Martos Tamás (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 2. sz. 337–358.
- Martos Tamás (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 3. sz. 573–592.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. és Anderman, L. H. (2006): Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, **57**. 1. sz. 487–504.
- Meece, J. L. és Holt, K. (1993): A pattern analysis of students’ achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **85**. 4. sz. 582–590.
- Midgley, C., Kaplan, A. és Middleton, M. J. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**. 1. sz. 77–86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. és Urdan, T. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. és Nichols, J. D. (1996): Engagement in Academic Work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, **21**. 4. sz. 388–422.

- Moller, A. C. és Elliot, A. J. (2006): The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In: Mittel, A. (szerk.): *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 343–364.
- Murayama, K. és Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, **101**. 2. sz. 432–447.
- Nicholls, J. G. (1978): The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, **49**. 4. sz. 800–814.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**. 3. sz. 328–346.
- Niemivirta, M. (2002): Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating person-centered and variable-centered methods. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivations and achievement: New directions in measures and methods*. JAI Press, Amsterdam. 241–275.
- Patrick, H. és Ryan, A. M. (2008): What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, **77**. 2. sz. 99–123.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. és Midgley, C. (2001): Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, **102**. 1. sz. 35–58.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Anderman, L. H., Middleton, M., Linnenbrink, L., Hruda, L. Z., Edelin, K., Kaplan, A. és Midgley, C. (1997): *OPAL. Observing patterns of adaptive learning: A protocol for Classroom Observations*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 3. sz. 544–555.
- Rawsthorne, L. J. és Elliot, A. J. (1999): Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, **3**. 4. sz. 326–344.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roeser, R. W., Midgley, C. és Urdan, T. C. (1996): Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, **88**. 3. sz. 408–422.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. és Midgley, C. (1998): Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, **90**. 3. sz. 528–535.
- Ryan, A. M., Kiefer, S. M. és Hopkins, N. B. (2004): Young adolescents' social motivation: An achievement goal perspective. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 310–330.
- Sallay Hedvig (2003): Serdülők jövő-orientációja: a szülői nevelés hatásai. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 389–404.
- Senko, C. és Miles, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, **33**. 4. sz. 561–583.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. és Lacante, M. (2004): Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, **16**. 2. sz. 121–139.
- Skaalvik, E. M. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, **89**. 1. sz. 71–81.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. és MacGyvers, V. (1998): Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, **66**. 4. sz. 319–337.
- Szenci Beáta (2010a): Az olvasási motiváció mérése kisiskolás korban: Egy pilot vizsgálat eredményei. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4-6. Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 204.
- Szenci Beáta (2010b): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Tapola, A. és Niemivirta, M. (2008): The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, **78**. 2. sz. 291–312.
- Thrash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2008): Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, **18**. 3. sz. 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2011): Stability and change in achievement goal orientations: A person-centred approach. *Contemporary Educational Psychology*. (megjelenés alatt)
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., Kang, Y. és Patrick, H. (2002): The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 1. sz. 88–106.
- Urduan, T. (2004a): Can achievement goal theory guide school reform? In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stanford. 361–392.
- Urduan, T. (2004b): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 222–231.
- Urduan, T. és Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 4. sz. 524–551.
- Urduan, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44**. 5. sz. 331–349.
- Urduan, T., Midgley, C. és Anderman, E. (1998): The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, **35**. 1. sz. 101–122.
- Van Yperen, N. W. (2006): A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **32**. 11. sz. 1432–1445.
- Wentzel, K. R. (1993): Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, **13**. 1. sz. 4–20.
- Wentzel, K. R. (2000): What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 105–115.
- Wolters, C. A. (1999): The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, **3**. 3. sz. 281–299.

- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**. 2. sz. 236–250.
- Wolters, C. A. és Daugherty, S. G. (2007): Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 1. sz. 181–193.
- Wolters, C. A., Yu, S. és Pintrich, P. R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, **11**. 3. sz. 281–299.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES: A NEW FIELD IN LEARNING MOTIVATION RESEARCH: GOAL ORIENTATION THEORY

This paper provides an overview of the international literature in one of the currently most active areas of learning motivation research, goal orientation theory. Compared to previous theories, the significance of goal orientation theory lies in its emphasis on exploring the interaction between the student and her/his environment. Hence, it may be highly appropriate in providing strong, empirically supported foundations for educational interventions in the field of learning motivation. The approach also integrates previous theories of learning motivation. This paper discusses the position of goal orientation theory among all the psychological theories on goals and introduces the most important concepts of the theory, e.g. goal orientations that point to learners' motivational characteristics and goal structures that describe the motivational effect of the learning environment. The following section summarizes the history of the theory, its most significant milestones and its educational significance from the perspective of relating goal structures to additional factors that impact school achievement. On the basis of empirical findings related to goal orientation theory, the paper then reviews options for intervention with the purpose of influencing learner motivation. It further presents the most commonly used methods of data collection in investigating goal orientations and goal structures in education and analyses their benefits and drawbacks. Finally, it highlights some of the most important research questions for developing the theory and applying it in educational practice.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 1. 25–51. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.