

XXXII. ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA

Matekozz a céljaiddal: a középiskolai teljesítés 3×2 dimenziója

Szerzők:

KEREPES Leila

BA III. évfolyam

URBÁN Gábor

MA II. évfolyam

Témavezető:

Dr. OROSZ Gábor

egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Pszichológiai Intézet

Szeged

Lezárás dátuma: 2013. november 27.

Matekozz a céljaiddal: a középiskolai teljesítés 3×2 dimenziója

A teljesítés-célok természete

A teljesítménymotivációs kutatásokban fontos szerepet játszik a tanulási motivációk feltárása. Az utóbbi három évtizedben számos teljesítés-cél elméletet alkottak, melyek modellezik a teljesítményre irányuló motivációkat, azok tulajdonságait és jelentőségét. Jelenlegi munkánkban egy olyan elméletcsoporttal foglalkozunk, amelyek eltávolodva a motivációs folyamatoktól, a tanulás és az iskolai teljesítés céljait helyezi a középpontba. Ennek a teljesítés-cél paradigmának az egyik kutatócsoportja (Elliot, Murayama, & Perkun, 2011) által elkészített 3×2 teljesítés-cél modellje áll a jelen tanulmány fókuszpontjában.

Az 1970-es és az 1980-as évek elején kutatók alapvetően kétféle célt különítettek el, melyek a teljesítés elérésére irányuló viselkedésben nyilvánulnak meg, ezek az elsajátítási célok és a teljesítménycélok (Maehr, 1989). Az *elsajátítási célok* (Mastery goals) a képességek fejlesztésére és a feladat sikeres elvégzésére irányulnak. Akikre ezek jellemzők, azok új készségek elsajátítására törekszenek és többnyire a saját sikereiknek tükrében értékelik azt, hogy mit értek el (Ames & Archer, 1988). A célok másik típusát *teljesítménycéloknak* (Performance goals) nevezzük, ahol a teljesítmény megmutatása és a másokhoz viszonyított képességek bizonyítása kerül a fókuszba (Maehr, 1989). Az ilyen célok felé orientált személy úgy próbálja megmutatni az alkalmasságát, hogy közben legyőz másokat, vagy kisebb erőfeszítéssel teljesít az adott feladatban (Ames és Archer, 1988). Ebben az elméleti megközelítésben az *elsajátítási* és *teljesítménycélok* is sikerorientáltak, a pozitív eredményeket megközelítő módon viszonyulnak a cél eléréséhez (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen, & Lauer, 1989).

Ez az elméleti megközelítés nem tette lehetővé a célok valencia (érzelmi) alapon történő megkülönböztetését, pedig ez az elkülönítés lehetővé teszi a korábbi sikerek és kudarcok által formált kondicionálási hatások vizsgálatát. Az öröm mint *erőteljes megerősítés* van jelen, míg a fájdalomnak *erőteljes gátló* hatása van (James, 1890). Ennek köszönhetően a pozitív érzelmeket eredményező cselekvések végrehajtására kondicionálódunk, míg a negatív érzelmekkel járó cselekvéseket igyekszünk elkerülni. A diákok számára az iskola jelenti az egyik legfontosabb teljesítést igénylő környezetet, ahol olyan feladatokba érdemes belekezdeniük, amelyekben nagy eséllyel tudják bemutatni képességeiket, úgy, hogy közben elkerülik a hiányosságaik

megjelenését (Nicholls, 1984). A teljesítés-cél elképzelésébe ezt a gondolatot adaptálták Elliot és Harackiewicz (1996) leírása alapján.

A teljesítés-célok tipológiájának fejlődése

A *megközelítő motiváció* (Approach motivation) Elliot (2006) szerint olyan viselkedés indítóoka, amely a kívánt események és lehetőségek felé viszi a személyt, míg az *elkerülő motiváció* (Avoidance motivation) olyan indítóok, amely eltávolítja a személyt a nemkívánatos eseményektől és lehetőségektől. A fogalmak mindig az adott élethelyzetben nyernek értelmet, esetünkben az iskolai teljesítés áll a központban. Elliot és Church (1997) írta le, hogy a teljesítménycélokat (Performance goals) ez alapján érdemes két kategóriára, *megközelítő teljesítménycélokra* (Performance approach goals) és *elkerülő teljesítménycélokra* (Performance avoidance goals) bontani, így az *elsajátítási céllal* együtt képezik a *hármass teljesítés-cél modellt*. Ezt a modellt később továbbfejlesztették, az elsajátítási célokat is elkülönítették valencia alapján.

Ennek köszönhetően Elliot és McGregor (2001) létrehozta a 2×2 *teljesítés-cél modellt*, mely a teljesítés-célokat két dimenzió mentén bontotta szét. Ezek a dimenziók a kompetencia meghatározás alapján (definíció - Definition), valamint az érzelmi viszonyulás (valencia - Valence) szerint helyezkednek el. Így összesen négy cél különíthető el. A *megközelítő elsajátítási célok* (Mastery approach goals) esetében az elsajátítási motiváció klasszikus definíciója szerint van jelen. Hangsúly a képességek fejlesztésén és a feladat sikeres elvégzésén van. A diákok saját korábbi teljesítményüket szeretnék túlszárnyalni, vagy az adott feladatban szeretnének jobban teljesíteni, mint korábban. Ellenben az *elkerülő elsajátítási céloknál* (Mastery avoidance goals) a figyelem középpontjában az inkompetencia áll, és a cselekvés célja elkerülni a fizikai vagy intellektuális képességek hiányának megmutatkozását, és a kudarcot a teljesítést igénylő feladaton. A *megközelítő teljesítménycélok* (Performance approach goals) és az *elkerülő teljesítménycélok* (Performance avoidance goals) esetén összehasonlítási referenciapontként a társak jelennek meg, tehát szerephez jut a társas összehasonlítás (Festinger, 1954). A *megközelítő teljesítménycélok* esetében a diák jobb teljesítményt szeretne elérni a társainál, míg az *elkerülő teljesítménycélok* esetében a diák szeretné elkerülni, hogy rosszabbul teljesítsen, mint társai. Azonban fontos megjegyezni, hogy a kompetencia társas összehasonlításon alapuló megítélése nem jelenti automatikusan a felek közötti versengést (Murayama, & Elliot, 2012b).

A fent bemutatott célok kérdőíves módszerrel mérhetők (Achievement Goal Questionnaire – AGQ, Achievement Goal Questionnaire – Revised, AGQ-R). Elliot és Murayama 2008-ban publikált kérdőíves kutatás eredményei arra utalnak, hogy az elsajátítási célokon belül megjelenő feladat- és szelf-orientáltságot nem lehet maradéktalanul integrálni. Ennek köszönhetően a definíció alapú hármas felosztást elkezdtek empirikusan is vizsgálni, így alakult ki a 3×2 teljesítés-cél modell (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011).

A 3×2 teljesítés-cél modell

A 3×2 teljesítés-cél modell elsősorban attól különbözik elődjétől, hogy a teljesítménycélok helyett *társ(központú)-célokat* (Other-based goals), az elsajátítási célok helyett pedig *feladat(központú)-célokat* (Task-based goals) és *szelf(központú)-célokat* (Self-based goals) fogalmaztak meg. Emellett mind a három céltípus egyaránt tartozhat a megközelítő és elkerülő stratégiába is (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Az elmélethez továbbfejlesztett 3×2 Teljesítés-cél kérdőív (3×2 Achievement Goal Questionnaire, 3×2 AGQ) struktúrája szinte minden szempontból jobban illeszkedett az adatokra, mint a korábbi kérdőívéké.

Jelen tanulmány legfőbb célja a 3×2 teljesítés-cél kérdőív adaptálása volt, amely a teljesítés-célok alábbi típusait méri. A *megközelítő feladat-célokra* (Task-approach goals) a feladat követelményeinek teljesítése jellemző pozitív valencia mellett, tehát a diák, aki ezzel rendelkezik, szeretne jól teljesíteni olyan módon, hogy megfelel a feladat követelményeinek. Az *elkerülő feladat-céloknál* (Task-avoidance goals) a feladat követelményeinek való megfelelés jellemző negatív valencia mellett, így annak az inkompetenciának az elkerülését célozzák, hogy a feladat követelményeihez képest szegényesen teljesítsünk. A *megközelítő szelf-céloknál* (Self-approach goals) a személy múltban elért vagy aktuálisan a legnagyobb potenciális teljesítménye szerepel pozitív valencia mellett, vagyis a diák saját, múltbeli teljesítéseivel, valamint a jövőbeni, potenciális teljesítéseivel mérten szeretne jobban teljesíteni, vagy a saját szintjének megfelelően végigvinni egy feladatot. Az *elkerülő szelf-célok* (Self-avoidance goals) ezeknek a negatív valenciájú párhaj, az egyén a saját potenciálvesztését szeretné elkerülni. A mindennapi életben a feladat- és szelf-célok nehezen elválaszthatóak, hiszen nehezen lehet különbséget tenni közöttük, hogy valaki egy elméletet szeretne megérteni (*feladatközpontú*), vagy pedig saját tudását szeretné bővíteni (*szelfközpontú*). A *megközelítő társ-célokra* (Other-approach goals) a többi

ember teljesítményének figyelembevétele jellemző pozitív valencia mellett, annak a tipikus példája, amikor a diák szeretne „jobb lenni, mint az átlag”. Végül, az *elkerülő társ-célok* (Other-avoidance goals) arra vonatkoznak, hogy a teljesítés ne legyen rosszabb egy adott feladatban, mint a környezetben levő többi emberé.

Teljesítés-célok és tanulási motivációk

A tanulási motiváció az egyéni tényezők csoportjába tartozik. Alapvetően a klasszikus paradigma szerint megkülönböztetünk *intrinzik* és *extrinzik* motivációt, melyek nem függetlenek egymástól és nem zárják ki egymás meglétét (Deci, & Ryan, 1985, Orosz, & Farkas, 2011). Az intrinzik motiváció esetében a tevékenységet önmagáért, vagy a cselekvésből adódó örömeért és elégedettségért végezzük (Deci, & Ryan, 1985). Lényeges szempont, hogy a tevékenység a tudás elsajátítására irányul. A kíváncsiság kielégítése, a teljesítés folyamata és az közben megtapasztalt élmények fontosabbak a végeredménynél. A teljesítés közben megjelenő kompetencia érzés pedig fontos eleme ennek a motivációnak. Az intrinzik motivációval rendelkező diákok azért ülnek be egy órára, mert érdekesnek élik meg, vagy azért olvasnak könyvet, mert izgalmasnak találják (Vallerand, Pelletier, Brière, Senécal, & Vallières, 1992). Az extrinzik motiváció esetében egy cselekvést nem önmagáért, hanem valamilyen eredményért, jutalomért vagy elismerésért végzünk. Ez lehet akár az iskolában elért jó jegy, de a társak általi megbecsülés is. Habár a cselekvés, adott esetben a tanulás, fontossá válik a személy számára és az okok internalizálása is megtörténik, ezek mégis valamely külső hatásoktól függenek. Amennyiben a személyek nem látnak összefüggést a viselkedésük és az eredményeik között, a végkimenetelt valamely külső hatásnak tudják be, akkor *amotivációról* beszélhetünk. Az amotivált személy sem intrinzik, sem extrinzik motivációval nem rendelkezik, önmagát inkompetensnek véli az adott feladatban és bizonytalan érzések jellemzik (Deci, & Ryan, 1985, Vallerand et al., 1992).

Elliot és Church egy korai kutatásukban a teljesítés-célok és az iskolai motiváció, illetve az ahhoz kapcsolódó viselkedés kapcsolatát vizsgálták. Eredményeik alapján az elsajátítási célok (feladat- és szelf-célok) járulnak hozzá legnagyobb mértékben az intrinzik motivációhoz, míg a teljesítménycélok (társ-célok) járulnak hozzá a legkevésbé (Elliot, & Church, 1997). Elliot és munkatársai kutatási eredményei alátámasztják a korábban leírtakat. A megközelítő feladat-célt

előrejelzi az intrinzik motiváció, és az ehhez szorosan kapcsolódó képességek, mint amilyen a hatékony tanulási készség és a tanórán nyújtott elmélyedt munka. A megközelítő szelf-cél előrejelzi a tanórán nyújtott energikusság, míg az elkerülő szelf-cél és a tanórán nyújtott energikusság között negatív kapcsolat van. Ezen felül tendenciaszintű negatív összefüggés figyelhető meg az intrinzik motivációval és a tanórán nyújtott elmélyedt munkával. Összességében a lányok jobb eredményt értek el a jó iskolai teljesítmény, az intrinzik motivációt és a tanórán nyújtott elmélyedt munkát mérő skálákon (Elliot *et al.*, 2011). Mindezek alapján feltételezzük, hogy a megközelítő feladat- és szelf-cél és az intrinzik motiváció között pozitív, míg az elkerülő feladat- és szelf-cél és az intrinzik motiváció között negatív összefüggést fogunk tapasztalni. Továbbá társ-célok esetében pozitív összefüggés jósolható be az extrinzik motivációval.

Teljesítés-célok, a csalás és az átlagos tanulmányi eredmény egyéni különbségei

Az oktatásban a csalásnak alapvetően két formáját tudjuk megkülönböztetni, ez a plágium, illetve a vizsgacsalás. A csalás valamely olyan viselkedésre vonatkozik, amikor valaki számonkérés során információt fogad el, vagy ad, tiltott eszközöket alkalmaz, vagy kihasználja más egyének vagy eljárások gyengeségét, annak érdekében, hogy ebből előnyt kovácsoljon (Cizek, 2003). A korábbi szakirodalmak részletesen tárgyalják az egyéni csalás és az iskolai motivációk közötti meglévő összefüggéseket (lásd Orosz, Farkas, & Roland-Lévy, 2013). Feltételezhető, hogy a diákok teljesítés-céljaival összefüggésben áll az iskolai csalás. Korábbi kutatások szerint a csalás elsősorban az extrinzik tanulmányi motivációkkal a teljesítménycélok (performance goals) mutat pozitív összefüggést, míg az intrinzik motiváció és az elsajátítási célok negatívan korrelálnak csalás megjelenésével, ill. mértékével (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001). Az extrinzik motivációhoz hasonlóan feltételezhető, hogy a teljesítménycélokkal (performance goals) analógiába vonható társ-célok pozitívan jósolják be az iskolai csalás gyakoriságát. Mindemellett feltételezzük azt is, hogy az intrinzik motivációkhoz hasonló eljasztítási célok – jelen esetben a szelf- és feladat-célok negatív összefüggést mutatnak a csalással.

Elliot és munkatársai (1999) kutatásai alapján a jó tanulmányi teljesítményt a teljesítményközpontú megközelítő célok (megközelítő társ-központú) jelzik előre, míg a

teljesítményközpontú elkerülő cél (elkerülő társ-központú) negatív kapcsolatban van a jó tanulmányi teljesítménnyel (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). A motivációkkal kapcsolatos előzetes kutatásokat figyelembe véve a jó iskolai teljesítmény előrejelzi a megközelítő társ-célokat, míg az elkerülő társ-célokkal negatív kapcsolatban áll.

Teljesítés-célok és a versengés egyéni különbségei

A teljesítmény-célokra potenciálisan ható versengés egyéni tényezői kapcsán el lehet különíteni az *önfejlesztő versengéssel* (Ryckman, Kaczor, & Gold, 1996) és a *hiperversengéssel* kapcsolatos attitűdöket (Ryckman, Hammer, Kaczor, & Gold, 1990). Az önfejlesztő versengésre jellemző, hogy középpontjában nem mások legyőzése, hanem a személyes fejlődés áll. Ezek a személyek egészséges önbizalommal rendelkeznek, a feladat teljesítése, megértése, a célhoz vezető út örömteliségének megélése játszik lényeges szempontot, nem pedig a győzelem elérése (Orosz, Nagy, & Kerepes, lektorálás alatt). A versengésben sokkal inkább önmaguk felfedezése, fejlesztése érdekli őket. Nyerni akarnak és sikeresek lenni, de nem a versenytárs lebecsülésével és megszégyenítésével. Lényeges szempont, hogy a riválist nem pusztán akadállynak tekintik, hanem egy olyan személynek, akinek köszönhetően növelhetik kompetenciájukat és hozzáértésüket. Az ilyen attitűddel rendelkező egyének jól tudják egyeztetni egyéni és kollektív igényeiket, együttműködőek, de képesek a társaiknál többet kihozni magukból. Így ez a versengési attitűd együttjár a pszichés jólléttel és a kiegyensúlyozott társas kapcsolatokkal (Ryckman, Kaczor, & Gold, 1996).

Az önfejlesztő versengés attitűdön belül négy dimenziót tudunk elkülöníteni. A képességeket fejlesztő versengést (*Ability Improving Competitive Attitudes*), ahol a versenyhez szükséges képességek fejlesztésének lehetősége áll a középpontban, a kapcsolatmegerősítő versengést (*Relationship Reinforcing Competitive Attitudes*), ahol a versenytársaktól nincs elkülönülés, a versenytársak pozitív hatását és szükségességüket kiemelik, a szelf-orientált versengés (*Self-Oriented Competitive Attitudes*), ahol a verseny öröme és az abból való tanulás lehetősége áll a központban, valamint a fejlődést akadályozó versengés (*Competition as an Obstacle of self-Development Attitudes*), ahol a személy számára a versengés a fejlődés akadálya és negatív hatással van az önfejlesztésre és az önfelfedezésre (Ryckman, Kaczor, & Gold, 1996).

Míg az első három dimenzió pozitívan hat az önfejlesztő versengés mértékére, addig a negyedik dimenzió fordítottan viszonyul.

Ezzel ellentétben a hiperversengő attitűddel rendelkező emberek minden esetben a győzelemre törekszenek, gyakran még a versengésmentes helyzeteket is rivalizálásként élik meg. Mindenben a legjobbak akarnak lenni, olyan módon hogy a körülöttük lévőket lebecsülik. Gyakran agresszívek, dominanciára törekszenek és társas kapcsolataik kiegyensúlyozottsága elmarad az önfejlesztő versengőkéhez képest. Kapcsolataik konfliktusokkal terheltek és gyenge empátiás érzéssel rendelkeznek, mindennek köszönhetően ez az attitűd a pszichés jólléttel negatív összefüggést mutat (Ryckman, Hammer, Kaczor, & Gold, 1990).

Eddigi kutatások még nem fogalmaztak meg eredményeket a teljesítés-célok és versengéssel kapcsolatos attitűdök összefüggéseivel. Feltételezéseink szerint az önfejlesztő versengés pozitív összefüggésben áll a feladat- és szelf-célokkal és ezen belül is leginkább a megközelítő célokkal. Feltételezhető, hogy mindkettő esetében a feladat teljesítése és megértése, illetve az egyéni fejlődés áll a központban. Ezzel szemben a hiperversengés a elsősorban a társ-célokkal mutathat összefüggést, mivel a társas összehasonlítás, a rivalizálás és a dominanciára való törekvés jellemző ezekre az attitűdökre.

Teljesítés-célok és az időperspektíva egyéni különbségei

Az időperspektíva egy olyan tudattalan kognitív folyamat, amely meghatározza az a gondolkodásunkat, viselkedésünket (Zimbardo, & Boyd, 1999), de akár jóllétünket és boldogságunkat is (Boniwell, & Zimbardo, 2004; Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy & Henry, 2008). Mindemellett az időről alkotott reprezentációnk szerepet játszanak a múltunk és jövőnk megkonstruálásában. Meghatározza azt, hogy hogyan emlékezünk az életeseményeinkre, hogyan reagálunk a minket érő ingerekre, és hogyan látjuk a jövőnket, illetve mit várunk attól (Zimbardo, & Boyd 1997). Mindegyik időperspektívát használjuk életünk során. Ahogyan képesek vagyunk a jelenben ért ingerekre válaszolni, ugyanúgy tudunk emlékezni a múltunkra és célokat kitűzni illetve elvárásokat támasztani a jövő iránt. Azonban az, hogy az emberek milyen mértékben használják az egyes dimenziókat, illetve azok milyen mértékben hatnak rájuk egyrészt egyéni különbségeket mutat, másrészt erősen függ a szűkebben és tágabban vett szituációtól, úgy

mint a biológiai állapotunktól és a szociális vagy akár földrajzi környezetünktől (Zimbardo, Boyd & Keough, 1999).

Zimbardo és Boyd modellje alapján azok az emberek, akik a jelenlegi helyzetüket múltbéli negatív élményekhez horgonyozzák le, azok *múlt-negatív*, akik múltbéli pozitív élményekhez, azok *múlt-pozitív* időperspektívával rendelkeznek. Akik a pillanat élvezetét hajszolják, és nem gondolnak tetteik hosszú távú következményeire, azok *jelenhedonisták*, akik úgy gondolják, hogy jelenlegi helyzetükre, életükre a külső környezetnek van kihatása és saját tetteikkel erre nem tudnak kihatni, azok *jelen-fatalisták*. A jövőorientált emberek annak fényében hozzák meg döntéseiket és aszerint cselekednek, hogy az a jövőben milyen nyereségekkel fog járni. A *jövőorientáció* együtt jár a jelen élvezeteinek lemondásával egy későbbi siker érdekében.

Számos tanulmány igazolja, hogy a jövőorientáció együtt jár a jó iskolai teljesítménnyel (Zimbardo & Boyd, 1999). Az ilyen időperspektívával rendelkező egyének képesek energiát fektetni olyan munkába, ami a későbbiekben térül meg. De Bilde, Vansteenkiste és Lens (2011) azt találták, hogy azok a diákok, akik magas jövőorientációval rendelkeztek, azok intrinzik motivációja is magas volt, továbbá a jövőorientáció együtt jár az elsajátítási célokkal (feladat- és szelf-célok), ami a tananyag mély elsajátítását és a jó iskolai teljesítményt eredményezi (Phan, 2009). Zimbardo és Boyd (1999) kutatásai szerint a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus pozitívan jár együtt az alacsony iskolai teljesítménnyel. Ennek az időperspektívának fontos jellemzője az élménykeresés: az ilyen időperspektívával rendelkező diákok az örömteli szituációkat keresik a jelenben, ahelyett hogy jövőbeli nyereségeiken dolgoznának. A jelenfatalista időperspektívával rendelkező személyek úgy gondolják, hogy erőfeszítéseik nincsennek kihatással az iskolai jegyeikre, feladataikat halogatják, ami alacsonyabb iskolai teljesítést eredményez (Jackson, Fritch, Nagasaka & Pope, 2003).

Kutatási célok, kutatási kérdések

Faktorstruktúra

Kutatásunkban Elliot, Murayama és Pekrun (2011) 3×2 Teljesítés-cél kérdőívét adaptáltuk magyar középiskolás mintán. Célunk volt megvizsgálni, hogy vajon a 3×2-es faktorstruktúra megfelelő modell-illeszkedést mutat-e a magyar adatokra. Ennek ellenőrzésekként megvizsgáltuk, hogy az Elliot és munkatársai által felvázolt alternatív

faktorstruktúrák közül a 3×2-es illeszkedik-e a legjobban az adatainkra. Az elemzések során feltételeztük, hogy megközelítő és elkerülő teljesítménycélok között magas korreláció várható, mivel a diákok valenciától függetlenül a jövőbeni teljesítményt valamilyen vélt normatív értékhez viszonyítják, így feltételeztünk egy alapvető motívumot, ami minden skála mögött meghúzódik (Murayama & Elliot, 2012b).

A teljesítés-célok kapcsolata az egyéni különbségekkel

Vizsgálatunk második részében célunk volt, hogy a teljesítmény-célok bejósolására olyan modelleket állítsunk fel, melyek figyelembe veszik az egyéni különbségeket: a tanulmányi motivációkat, a különböző személyiségdimenziókat valamint a demográfiai változókat. Hipotéziseinket a fentebb leírt szakirodalmi eredmények alapján az 1. Táblázatban összegeztük. Az első hipotézisünk szerint (H1) a megközelítő feladat-célt bejósolja az intrinzik motiváció, az önfejlesztő versengés, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a csalás, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Az elkerülő feladat-célt (H2) bejósolja a jövőorientáció, valamint negatívan hat rá az intrinzik motiváció, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. A megközelítő szelf-célt (H3) bejósolja az önfejlesztő versengés, az intrinzik motiváció, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a csalás, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Az elkerülő szelf-célt (H4) bejósolja a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá az intrinzik motiváció, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. A megközelítő társ-célt (H5) bejósolja a jó tanulmányi eredmény, a hiperversengés, az extrinzik motiváció, a csalás, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Az elkerülő társ-célt (H6) bejósolja az extrinzik motiváció, a csalás és a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a jó tanulmányi eredmény.

1. Táblázat

Hipotéziseink és a hozzájuk tartozó kutatási előzmények.

Hipotézis	Teljesítés-célra ható tényező	Főbb hivatkozások	Változó szintje
H1 Megközelítő feladat-cél	intrinzik motiváció (+)	Elliot & Church, 1997; Elliot, Murayama és Pekrun, 2011	iskolával kapcsolatos változók
	csalás (-)	Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001	
	önfejlesztő versengés (+)	-	személyiségváltozók
	jövőorientáció (+)	Phan (2009)	
	jelenhedonizmus (-)	-	
	jelenfatalizmus (-)	-	
H2 Elkerülő feladat-cél	intrinzik motiváció (-)	-	iskolával kapcsolatos változók
	jövőorientáció (+)	Phan (2009)	személyiségváltozók
	jelenhedonizmus (-)	-	
	jelenfatalizmus (-)	-	
H3 Megközelítő szelf-cél	intrinzik motiváció (+)	Elliot & Church, 1997	iskolával kapcsolatos változók
	csalás (-)	Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001	
	önfejlesztő versengés (+)	-	személyiségváltozók
	jövőorientáció (+)	Phan (2009)	
	jelenhedonizmus (-)	-	
	jelenfatalizmus (-)	-	

H4 Elkerülő szelf-cél	intrinzik motiváció (-)	Elliot, Murayama és Pekrun, 2011	iskolával kapcsolatos változók
	jövőorientáció (+)	Phan (2009)	személyiségváltozók
	jelenhedonizmus (-)	-	
	jelenfatalizmus (-)	-	
H5 Megközelítő társ-cél	extrinzik motiváció (+)	-	iskolával kapcsolatos változók
	csalás (+)	Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001	
	jó tanulmányi átlag (+)	Elliot, McGregor, & Gable, 1999	
	hiperversengés (+)	-	személyiségváltozók
	jövőorientáció (+)	-	
	jelenhedonizmus (-)	-	
	jelenfatalizmus (-)	-	
	extrinzik motiváció (+)	-	iskolával kapcsolatos változók
H6 Elkerülő társ-cél	csalás (+)	Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001	
	jó tanulmányi átlag (-)	Elliot, McGregor, & Gable, 1999	
	jövőorientáció (+)		
			személyiségváltozók

Módszerek

Résztvevők

Vizsgálatunkban 600 vajdasági és magyarországi 9-13. évfolyamos középiskolai tanuló vett részt, 264 nő (44,0%) és 332 férfi (55,3%), 4 diák (0,7%) nem adta meg a nemét. A tanulókat hozzáférés alapú mintavétellel választottuk ki, az általunk összeállított kérdőív-csomagot pedig a tanórák keretein belül töltötték ki önkéntesen, és nem kaptak érte semmilyen jutalmat. Átlagos életkoruk 16,57 év volt ($SD = 1,267$). 594 diák adta meg a tanulmányi átlagát, mely a mintánkon 2 és 5 közötti értékeket vett fel, 4,27-es középértékkel ($SD = 0,533$). 599 diák adta meg, hogy hetente hány órát tölt különórán, ez 1 és 5 közötti értékeket vett fel, az átlag 2,01 volt 1,149-es szórással. A fentiek közül a nemek közötti különbség a tanulmányi átlagban mutatkozott meg ($t(588) = 4,659$; $p < 0,001$), a fiúk szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeztek ($M = 4,36$; $SD = 0,513$), mint a lányok ($M = 4,16$; $SD = 0,537$). Egyéb nemek szerinti eltérést nem találtunk a demográfiai változóknál. Kutatásunk nem reprezentatív, így középiskolásokra jellemző standard értékeket nem tudunk bemutatni.

Eszközök

Kérdőív-csomagunkban a demográfiai pontok mellett szerepeltek az alábbiak: Elliot, Murayama és Pekrun (2011) 3×2 teljesítés-cél kérdőívének magyar fordítása, a Vallerand és munkatársai (1992) által kidolgozott Akadémiai Motiváció Skála magyar fordítása, A McCabe és Treviño-féle (1993) Iskolai Tisztességesség Skála magyar fordítása, a Ryckman, Hammer, Kaczor és Gold (1990, 1996) által kidolgozott Önfejlesztő Versengő és Hiperversengő Attitűdök kérdőív magyar fordítása, valamint a Zimbardo és Boyd-féle (1999) Időperspektíva Kérdőív magyar verziója (Orosz & Roland-Lévy, elbírálás alatt).

Statisztikai eljárások

A 3×2 Teljesítés-cél kérdőív konstruktumvaliditásának vizsgálatához a megerősítő faktorelemzés (Confirmatory Factor Analysis, CFA) módszerét alkalmaztuk az Amos (Version 18.0) szoftverrel (Arbuckle, 2009). Korábbi kutatási hagyományokat követve a látens faktorok összes megmagyarázott hányadát 1-re állítottuk, továbbá az alábbi mutatókat és értékhatárokat

vettük figyelembe a modellek illeszkedés-vizsgálatakor: Bentler-féle Összehasonlító Illeszkedés Mutató (Comparative Fit Index, CFI) 0,95 érték felett, Tucker-Lewis-féle Index (TLI ρ^2) 0,95 felett, Becsléshiba Négyzetes Átlagának Gyöke (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) 0,06 alatt (Bollen, 1989; Hoyle & Panter, 1995; Hu & Bentler, 1999). Több modell összehasonlításakor a következők alapján fogadtuk el valamelyiket jobbnak: ha a khi-négyzetek különbsége ($\Delta\chi^2$) szignifikánsan nagyobb, mint nulla, akkor amelyik modell kisebb χ^2 értékkel rendelkezik, az illeszkedik jobban az adatokra; ahol alacsonyabb az Akaike Information Criterion (AIC) és a Browne-Cudeck Criterion (BCC), ott jobb a modell illeszkedése (Kline, 1998). A kérdőívek közötti összefüggések vizsgálatára Pearson-féle korrelációt, valamint lineáris regressziót használtunk.

A CFA során tizenöt különböző modellt teszteltünk: először az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) 3×2 -es alapmodellt. Ebben a modellben hat elsőrendű faktor van, melyek három-három kérdéshez tartoznak. Ezután következnek az alternatív modellek, melyek a következők: (a) a 2×2 -es modell, melyben a feladat-célok és a szelf-célok egy közös faktorokhoz tartoznak, és valencia alapján is elkülönítünk; (b) a *Hárompólusú modellben* a feladat-célok és a szelf-célok egy olyan faktorban egyesülnek, ami valencia alapján is össze van vonva; (c) a *Kétpólusú modell* abban különbözik az előzőtől, hogy valencia alapján nincsenek külön faktorok; (d) a *Feladat modell*, melyben csak a feladat-célokat nem különítjük el valencia szerint; (e) a *Szelf modell*, melyben csak a szelf-célokat nem különítjük el valencia szerint; (f) a *Társ modell*, melyben csak a társ-célokat nem különítjük el valencia szerint; (g) a *Megközelítő modell*, melyben az összes megközelítő célt egy faktor magyaráz; (h) az *Elkerülő modell*, melyben az összes elkerülő célt egy faktor magyaráz; (i) a *Definíció modell*, melyben a definíció szerinti három nagy faktor van csak jelen; (j) a Valencia modell, melyben csak a valencia szerinti két nagy faktora van jelen. Ezekhez adtuk hozzá saját ötleteinket, melyek a (k) *Beágyazott modellt*; a (l) *Hierarchikus valencia modellt*; a (m) *Hierarchikus definíció modellt*; valamint a (n) *Hierarchikus 3×2 modellt* jelentik. A fentiek közül a Beágyazott modellben úgy szerepelnek a teljesítés-célok típusai, hogy azok a definíció és a valencia szerint két, egymást teljesen átfedő dimenziót takarnak. A faktorok ebben az esetben a Megközelítő, az Elkerülő, a Feladat-, a Szelf-, valamint a Társ-célok faktorai. A hierarchikus modelljeinkben az elsőrendű faktorok a 3×2 modellnek felelnek meg, de vannak mögöttük másodrendű faktorok is (l: Megközelítő, Elkerülő;

m: Feladat; Szelf; Társ; n: mindkét dimenzió megjelenik), melyek így közvetetten magyarázzák a kérdőíves tételeket.

Eredmények

A 3×2 teljesítés-cél kérdőív egyetemista mintán végzett adaptációja elbírálás alatt álló cikkünkben olvasható (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, elbírálás alatt). A konstruktumvaliditás vizsgálatát jelen tanulmányban középiskolás mintán végezzük, melyben 251 vajdasági, magyar anyanyelvű diák szerepelt (41,8%), valamint 349 magyarországi, magyar anyanyelvű tanuló (58,2%). A CFA alapján a kérdőív 3×2-es modellje rendelkezett a legjobb modell-illeszkedéssel ($\chi^2(120) = 403,082$; CFI = 0,965; TLI = 0,955; RMSEA = 0,063), de nem felelt meg az általunk előzetesen felállított feltételeknek (ld. 2. Táblázat). Mivel a χ^2 , AIC és BCC mutatók, melyek a modellek összehasonlításához használandók, a 3×2 modell esetében a legkedvezőbbek (AIC = 505,082; BCC = 508,429), ezért a többi modellnek az illeszkedése nem állapítható meg jobbnak, mint az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által javasolté. A kutatók elképzeléseit azonban a magyar mintán nem sikerült teljes biztossággal alátámasztani a statisztikával, mivel több alternatív modell, közöttük a Beágyazott modellünk ($\chi^2(113) = 464,847$; CFI = 0,956; TLI = 0,941; RMSEA = 0,072) és a Hierarchikus 3×2 modellünk ($\chi^2(125) = 433,921$; CFI = 0,962; TLI = 0,953; RMSEA = 0,064) illeszkedése sem volt szignifikánsan rosszabb, mint a 3×2 modellé.

A modellilleszkedés vizsgálata után az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) hat faktor belső konzisztenciáját. A Cronbach alfa értékek mindenhol megfelelő belső megbízhatóságot mutattak (az alfa értékek 0,80 és 0,90 közötti értéket vettek fel mind a hat skálánál; lásd 3. Táblázat). A 3×2 Teljesítés-cél kérdőív skálái között levő erős korrelációk arra utalnak, hogy a feladat-célok és a szelf-célok között hasonló motiváció húzódik meg (Pearson-féle r értékek 0,714 és 0,804 között voltak), míg a társ-célok a fentiekkel gyengébb, közepes korrelációkat mutatnak (r értékek 0,481 és 0,577 között). A megközelítő társ-célok és az elkerülő társ-célok között is erős korrelációt mérhetünk $r(600) = 0,767$; $p < 0,001$.

2. Táblázat

A 3×2-es modell összehasonlítása az alternatív modellekkel. A □ jel hiányosságot, míg a ■ a mutató alapján ítélt jó modell-illeszkedést jelöli. A ▲ és ▼ jelek azt jelölik, hogy az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) 3×2 modellhez képest az összehasonlító mutatók nagyobbak vagy kisebbek az alternatív modelleknél, ha a $\Delta\chi^2$ szignifikáns lett.

Modell	χ^2 (N = 600)	df	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$ (N = 600)	AIC	BCC
3 × 2 modell	403,082**	120	,965■	,955■	,063□		505,082	508,429
2 × 2 modell	541,209**	129	,949□	,939□	,073□	138,127	625,209	627,965
Hárompólusú modell	589,731**	132	,943□	,934□	,076□	186,649	667,731	670,290
Kétpólusú modell	771,215**	134	,921□	,910□	,089□	368,133**	845,215 ▲	847,644 ▲
Feladat modell	464,891**	125	,958■	,948□	,067□	61,809	556,891	559,910
Szelf modell	453,621**	125	,959■	,950■	,066□	50,539	545,621	548,640
Társ modell	626,284**	125	,938□	,924□	,082□	223,202**	718,284 ▲	721,303 ▲
Megközelítő modell	1591,257**	129	,818□	,785□	,138□	1188,175**	1675,257 ▲	1678,013 ▲
Elkerülő modell	1302,443**	129	,854□	,827□	,123□	899,361**	1386,443 ▲	1389,199 ▲
Definíció modell	698,983**	132	,930□	,918□	,085□	295,901**	776,983 ▲	779,542 ▲
Valencia modell	2118,333**	134	,754□	,719□	,157□	1715,251**	2192,333 ▲	2194,761 ▲
Beágyazott modell	464,847**	113	,956■	,941□	,072□	61,765	580,847	584,653
Hierarchikus definíció m.	460,353**	126	,958■	,950■	,067□	57,271	550,353	553,307
Hierarchikus valencia m.	785,335**	128	,918□	,902□	,093□	382,253**	871,335 ▲	874,157 ▲
Hierarchikus 3×2 modell	433,921**	125	,962■	,953■	,064□	30,839	774,103	728,103

Megjegyzések: CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; AIC = Akaike Information Criterion; BCC = Browne-Cudeck Criterion;

** $p < 0,01$.

3. Táblázat

Leíró statisztika és belső konzisztencia-mutatók a 3×2-es modellben az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által használt itemsor felhasználásával.

	Megközelítő feladat-célok	Elkerülő feladat- célok	Megközelítő szelf-célok	Elkerülő szelf-célok	Megközelítő társ-célok	Elkerülő társ-célok
Átlag	5,38	5,51	5,15	5,38	4,21	4,88
Szórás	1,31	1,20	1,32	1,22	1,65	1,51
Értékkészlet	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00
Skewness (SE)	-,66 (,10)	-,72 (,10)	-,55 (,10)	-,70 (,10)	-,22 (,10)	-,61 (,10)
Kurtosis (SE)	-,05 (,20)	,20 (,20)	-,19 (,20)	,14 (,20)	-,82 (,20)	-,25 (,20)
Belső konzisztencia	,88	,80	,81	,81	,90	,89

Nemi különbséget a megközelítő társ-céloknál tapasztalhatunk, a fiúkra ez jobban jellemző ($M = 4,45$; $SD = 1,593$), mint a lányokra ($M = 4,02$; $SD = 1,680$; $t(594) = 3,143$; $p = 0,002$). Az életkor előrehaladtával a teljesítés-célok egyre kevésbé lesznek jellemzőek a középiskolás diákokra, és ugyanez elmondható az évfolyamok előrehaladásával is (ezt a gyenge negatív korrelációk indokolják, lásd 4. Táblázat). A tanulmányi átlag közepes pozitív korrelációt mutatott a kérdőív skáláival, míg a különórák száma inkább a feladat-célokkal és a szelf-célokkal mutatott nagyon gyenge pozitív együttjárást.

4. Táblázat

Korrelációs együtthatók a 3×2 Teljesítés-cél kérdőív skálái között, valamint a demográfiai változók között.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Megközelítő feladat-célok	-										
2. Elkerülő feladat-célok	,799**	-									
3. Megközelítő szelf-célok	,714**	,728**	-								
4. Elkerülő szelf-célok	,779**	,804**	,777**	-							
5. Megközelítő társ-célok	,505**	,482**	,551**	,481**	-						
6. Elkerülő társ-célok	,513**	,577**	,570**	,574**	,767**	-					
7. Nem	-,006	,060	,013	,062	-,128**	,012	-				
8. Életkor	-,111**	-,160**	-,149**	-,168**	-,100*	-,184**	-,040	-			
9. Évfolyam	-,124**	-,154**	-,147**	-,170**	-,109**	-,200**	,006	,938**	-		
10. Tanulmányi átlag	,406**	,432**	,322**	,417**	,198**	,302**	,189**	-,192**	-,163**	-	
11. Különórák száma	,110**	,098*	,087*	,108**	,052	,024	-,023	,004	-,018	,180**	-

* $p < ,05$

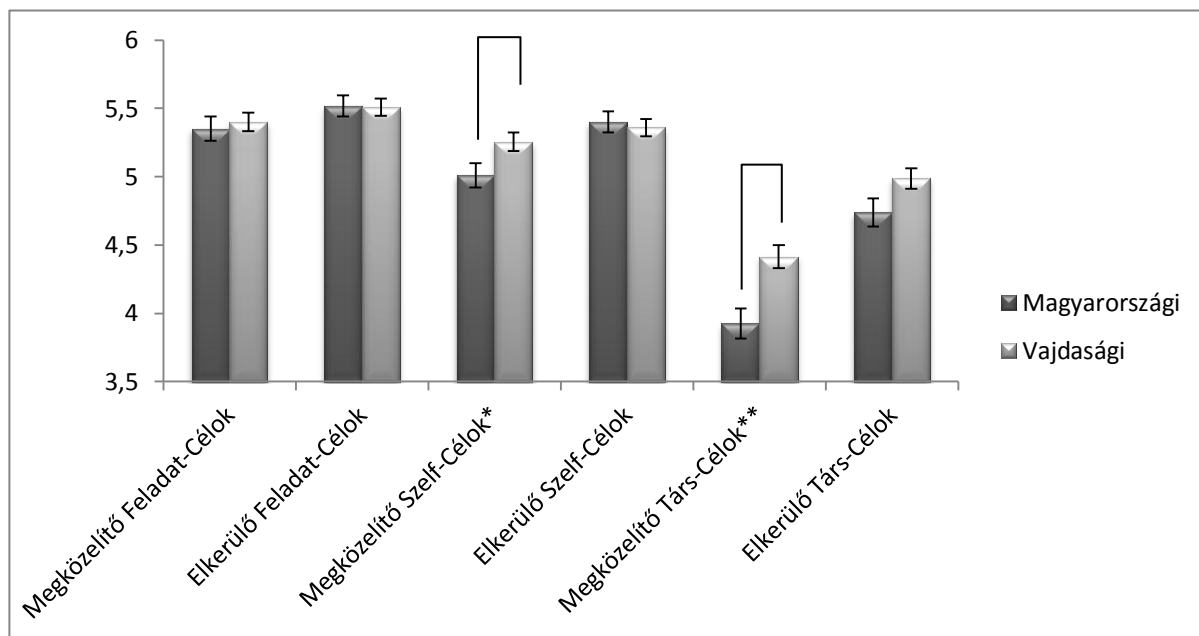
** $p < ,01$

A vajdasági, illetve magyarországi kitöltők között a teljesítés-célok tekintetében két szignifikáns különbséget találtunk (lásd 1. Ábra). A Megközelítő Szelf-Célok a vajdasági diákoknál erősebben jelen volt ($M = 5,26$; $SD = 1,256$), mint a magyarországi diákoknál ($M = 5,01$; $SD = 1,390$; $t(598) = -2,260$; $p = 0,024$). A Megközelítő Társ-Célok szintén inkább a vajdasági diákokra voltak jellemzők ($M = 4,42$; $SD = 1,554$), mint a magyarországiakra ($M = 3,93$; $SD = 1,743$; $t(499,983) = -3,542$; $p < 0,001$). Itt meg kell jegyezni, hogy a vajdaságiak tanulmányi átlaga szignifikánsan alacsonyabb volt ($M = 4,11$ vs. $M = 4,51$; $t(592) = 9,611$; $p < 0,001$), valamint a heti különórák számában is alacsonyabb értéket értek el ($M = 1,80$ vs. $M = 2,30$; $t(492,717) = 5,287$; $p < 0,001$). Továbbá a nemek aránya nem voltak kiegyenlítve a

magyarországi és a vajdasági diákok ($\chi^2(1)=5,818$; $p=0,016$) esetében: míg a magyar diákok 48,4%-a volt lány (169 fő 180 fiú mellett), addig a vajdaságiak 38,5%-a (95 fő 152 fiú mellett). A fentiek közül a nemi arányok magyarázatot adhatnak a magyarországi és vajdasági diákok közötti különbségre, mivel a vajdasági lányokra inkább jellemzőek voltak a megközelítő társ-célok ($M = 4,28$; $SD = 1,634$), mint a vajdasági fiúkra ($M = 3,69$; $SD = 1,784$; $t(212,773) = 2,673$; $p = 0,008$). Egyéb nemi eltérés országon belül nem volt a 3×2 Teljesítés-cél kérdőív skáláinak pontszámai között.

1. Ábra

Vajdasági és magyarországi diákok közötti összehasonlítás a hatféle teljesítés-cél tekintetében.



* $p < ,05$

** $p < ,01$

Lineáris regresszióval megvizsgáltuk, hogy a hat teljesítés-cél megjelenését milyen egyéb tanulói attitűdök befolyásolják. Az iskolai motiváció, a tisztességesség, az önfejlesztő versengés, a hiperversengés, valamint az időperspektíva hatásait vizsgáltuk a beléptetős (Enter) módszerrel. A regressziós modellek, melyek ilyen módszerrel készülnek, először csak néhány magyarázó változót tartalmaznak, majd egyre több és több magyarázó változó lép be a statisztikába, melyekről meg lehet állapítani, hogy a korábbi változókon felül szignifikáns mértékben magyarázzák-e a függő változó varianciáját.

A magyarázó változóinkat három kategóriába soroltuk: az *iskolával kapcsolatos változók*ba tartoztak az Akadémiai Motiváció Skála faktorai, az Iskolai Tisztességesség Skála mutatója, a tanulmányi átlag, valamint a különórák száma. A *személyiségváltozók* közé soroltuk az önfejlesztő versengő és hiperversengő attitűdöket, valamint az időperspektíva kérdőív faktorait. Végül, a már korábban felsorolt *demográfiai változókat* soroltuk még egy külön részbe (nem, életkor, évfolyam). A regressziós modelljeinkben a fenti kategóriákba tartozó skálákat egyszerre léptettük be a modellekbe, így három lépésből tettük össze a végső magyarázó modelleket.

A regressziós modellek alapján arra következtettünk, hogy mindhárom kategória fontos szerepet játszik a teljesítés-célok magyarázatában. A *megközelítő feladat-célok* varianciáját (ld. 5. táblázat) az iskolával kapcsolatos változók 23%-ban magyarázták ($R^2 = 0,229$, $F = 26,75$, $p < 0,001$), ehhez a személyiségváltozók további 2%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,019$, $F = 16,02$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 1%-kal járultak hozzá ($\Delta R^2 = 0,009$, $F = 14,14$, $p < 0,001$). Az *elkerülő feladat-célok* esetében (ld. 6. Táblázat) az iskolai változók 31%-ban magyarázták ($R^2 = 0,312$, $F = 40,00$, $p < 0,001$), amihez a személyiségváltozók további 2%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,022$, $F = 20,12$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 1%-ot ($\Delta R^2 = 0,008$, $F = 18,04$, $p < 0,001$). A *megközelítő szelf-célok* esetében (ld. 7. Táblázat) a motivációs változók 20%-ban magyarázták ($R^2 = 0,194$, $F = 22,03$, $p < 0,001$), amihez a személyiségváltozók további 2%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,026$, $F = 13,92$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 1%-ot ($\Delta R^2 = 0,007$, $F = 12,22$, $p < 0,001$). Az *elkerülő szelf-célok* esetében (ld. 8. Táblázat) a motivációs változók 27%-ban magyarázták ($R^2 = 0,268$, $F = 33,42$, $p < 0,001$), amihez a személyiségváltozók további 1%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,011$, $F = 19,12$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 1%-ot ($\Delta R^2 = 0,011$, $F = 17,00$, $p < 0,001$). A *megközelítő társ-célok* esetében (ld. 9. Táblázat) a motivációs változók 10%-ban magyarázták ($R^2 = 0,096$, $F = 19,46$, $p < 0,001$), amihez a személyiségváltozók további 8%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,078$, $F = 16,45$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 5%-ot ($\Delta R^2 = 0,045$, $F = 13,83$, $p < 0,001$). Az *elkerülő társ-célok* esetében (ld. 10. Táblázat) a motivációs változók 18%-ban magyarázták ($R^2 = 0,182$, $F = 19,60$, $p < 0,001$), amihez a személyiségváltozók további 2%-ot tettek hozzá ($\Delta R^2 = 0,024$, $F = 15,19$, $p < 0,001$), a demográfiai változók pedig további 1%-ot ($\Delta R^2 = 0,014$, $F = 13,47$, $p < 0,001$).

5. Táblázat

A megközelítő-feladat célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,229	26,75	< 0,001
Csalás	-0,062	0,123			
Extrinzik motiváció	0,153	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,123	0,004			
Amotiváció	-0,032	0,442			
Átlag	0,319	< 0,001			
Különórák száma	0,031	0,431			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,019	16,02	< 0,001
Csalás	-0,076	0,71			
Extrinzik motiváció	0,138	0,001			
Intrinzik motiváció	0,073	0,106			
Amotiváció	-0,033	0,449			
Átlag	0,309	< 0,001			
Különórák száma	0,031	0,425			
Jövőperspektíva	0,021	0,620			
Képességeket fejlesztő versengés	0,126	0,042			
Fejlődést akadályozó versengés	0,020	0,654			
Kapcsolatmegerősítő versengés	-0,024	0,633			
Szelf-orientált versengés	0,053	0,268			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,009	14,14	< 0,001
Csalás	-0,055	0,201			
Extrinzik motiváció	<u>0,136**</u>	<u>0,001</u>			
Intrinzik motiváció	0,071	0,115			
Amotiváció	-0,036	0,404			
Átlag	<u>0,311**</u>	<u>< 0,001</u>			
Különórák száma	0,025	0,512			
Jövőperspektíva	0,036	0,403			
Képességeket fejlesztő versengés	0,110	0,076			
Fejlődést akadályozó versengés	0,004	0,932			
Kapcsolatmegerősítő versengés	-0,024	0,629			
Szelf-orientált versengés	0,063	0,192			
Kor	0,190	0,072			
Évfolyam	<u>-0,246*</u>	<u>0,020</u>			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = -0,136$; $p < 0,001$) és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,311$; $p < 0,001$), a demográfiai változók közül pedig az évfolyam ($\beta = 0,311$; $p < 0,001$) magyarázta a feladat-megközelítő célok

szignifikáns hányadát. Tehát a feladat-megközelítő célokkal pozitívan függ össze a külső motivációk jelenléte, a magasabb tanulmányi átlag és negatívan a magasabb évfolyam.

6. Táblázat

Az elkerülő-feladat célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,312	40,00	< 0,001
Csalás	-0,080	0,039			
Extrinzik motiváció	0,240	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,050	0,216			
Amotiváció	-0,089	0,028			
Átlag	0,347	< 0,001			
Különórák száma	0,043	0,242			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,022	20,12	< 0,001
Csalás	-0,052	0,202			
Extrinzik motiváció	0,240	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,006	0,892			
Amotiváció	-0,068	0,121			
Átlag	0,340	< 0,001			
Különórák száma	0,043	0,249			
Jövőorientáció	0,075	0,073			
Múlt-pozitív	-0,016	0,682			
Jelenfatalizmus	-0,043	0,262			
Képességeket fejlesztő versengés	0,045	0,408			
Fejlődést akadályozó versengés	0,027	0,546			
Szelf-orientált versengés	0,075	0,131			
Hiperversengés	-0,052	0,226			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,008	18,04	< 0,001
Csalás	-0,024	0,577			
Extrinzik motiváció	<u>0,233**</u>	<u>< 0,001</u>			
Intrinzik motiváció	0,012	0,784			
Amotiváció	-0,064	0,143			
Átlag	<u>0,333**</u>	<u>< 0,001</u>			
Különórák száma	0,042	0,259			
Jövőorientáció	<u>0,088*</u>	<u>0,035</u>			
Múlt-pozitív	-0,017	0,651			
Jelenfatalizmus	-0,051	0,180			
Képességeket fejlesztő versengés	0,028	0,606			
Fejlődést akadályozó versengés	0,005	0,913			
Szelf-orientált versengés	0,082	0,098			
Hiperversengés	-0,053	0,216			
Évfolyam	-0,100	0,322			
Kor	0,001	0,993			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = 0,233$; $p < 0,001$) és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,333$; $p < 0,001$), a személyiségváltozók közül pedig a jövőorientáció ($\beta = 0,088$; $p = 0,035$) magyarázta az elkerülő feladat-célok szignifikáns hányadát. Tehát elkerülő feladat-célokkal pozitívan függ össze a külső motivációk jelenléte, a magasabb tanulmányi átlag és a magasabb (erősebb) jövőorientáció.

7. Táblázat

A megközelítő szelf-célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,194	22,03	< 0,001
Csalás	-0,057	0,164			
Extrinzik motiváció	0,208	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,159	< 0,001			
Amotiváció	0,006	0,886			
Átlag	0,222	< 0,001			
Különórák száma	0,028	0,480			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,026	13,92	< 0,001
Csalás	-0,079	0,062			
Extrinzik motiváció	0,197	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,109	0,016			
Amotiváció	0,000	0,998			
Átlag	0,210	< 0,001			
Különórák száma	0,025	0,525			
Jövőorientáció	0,023	0,599			
Múlt-pozitív	-0,043	0,280			
Képességeket fejlesztő versengés	0,137	0,016			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,043	0,391			
Szelf-orientált versengés	0,002	0,975			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,007	12,22	< 0,001
Csalás	-0,053	0,222			
Extrinzik motiváció	<u>0,189**</u>	<u>< 0,001</u>			
Intrinzik motiváció	<u>0,110*</u>	<u>0,015</u>			
Amotiváció	-0,004	0,929			
Átlag	<u>0,203**</u>	<u>< 0,001</u>			
Különórák száma	0,025	0,527			
Jövőorientáció	0,036	0,411			
Múlt-pozitív	-0,047	0,239			
Képességeket fejlesztő versengés	<u>0,134*</u>	<u>0,018</u>			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,039	0,428			
Szelf-orientált versengés	0,009	0,855			
Évfolyam	-0,112	0,293			
Kor	0,027	0,800			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = 0,189$; $p < 0,001$), az intrinzik motiváció ($\beta = 0,110$; $p = 0,015$) és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,203$; $p < 0,001$), a személyiségváltozók közül pedig a képességeket fejlesztő versengés ($\beta = 0,134$; $p = 0,018$) magyarázta a *megközelítő szelf-célok* szignifikáns hányadát. Tehát a *megközelítő szelf-célokkal* pozitívan függ össze a külső és belső motivációk jelenléte, a magasabb tanulmányi átlag és a képességeket fejlesztő versengés.

8. Táblázat

Az elkerülő szelf-célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,268	33,42	< 0,001
Csalás	-0,058	0,142			
Extrinzik motiváció	0,210	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,111	0,007			
Amotiváció	-0,021	0,610			
Átlag	0,343	< 0,001			
Különórák száma	0,018	0,622			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,011	19,12	< 0,001
Csalás	-0,066	0,106			
Extrinzik motiváció	0,199	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,075	0,086			
Amotiváció	-0,013	0,752			
Átlag	0,337	< 0,001			
Különórák száma	0,020	0,596			
Jövőorientáció	0,015	0,724			
Múlt-pozitív	0,051	0,180			
Képességeket fejlesztő versengés	0,049	0,367			
Kapcsolatmegerősítő versengés	-0,005	0,923			
Szelf-orientált versengés	0,050	0,289			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,011	17,00	< 0,001
Csalás	-0,035	0,407			
Extrinzik motiváció	<u>0,190**</u>	<u>< 0,001</u>			
Intrinzik motiváció	0,074	0,087			
Amotiváció	-0,018	0,656			
Átlag	<u>0,330**</u>	<u>< 0,001</u>			
Különórák száma	0,019	0,605			
Jövőorientáció	0,032	0,449			
Múlt-pozitív	0,048	0,211			
Képességeket fejlesztő versengés	0,045	0,406			
Kapcsolatmegerősítő versengés	-0,009	0,846			
Szelf-orientált versengés	0,060	0,199			
Évfolyam	-0,171	0,096			
Kor	0,069	0,500			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = 0,190$; $p < 0,001$), és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,330$; $p < 0,001$) magyarázta az *elkerülő szelf-célok* szignifikáns hányadát. Tehát az *elkerülő szelf-célokkal* pozitívan függ össze a külső motivációk jelenléte és a magasabb tanulmányi átlag.

9. Táblázat

A megközelítő társ-célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,096	19,46	< 0,001
Extrinzik motiváció	0,183	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,144	0,001			
Átlag	0,098	0,020			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,078	16,45	< 0,001
Extrinzik motiváció	0,138	0,001			
Intrinzik motiváció	0,111	0,013			
Átlag	0,109	0,008			
Jövőorientáció	0,047	0,289			
Képességeket fejlesztő versengés	0,060	0,263			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,066	0,195			
Hiperversengés	0,251	< 0,001			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,045	13,83	< 0,001
Extrinzik motiváció	<u>0,139**</u>	<u>0,001</u>			
Intrinzik motiváció	<u>0,123*</u>	<u>0,005</u>			
Átlag	<u>0,174**</u>	<u>< 0,001</u>			
Jövőorientáció	0,036	0,412			
Képességeket fejlesztő versengés	0,066	0,208			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,040	0,426			
Hiperversengés	<u>0,223**</u>	<u>< 0,001</u>			
Nem	<u>-0,126*</u>	<u>0,002</u>			
Kor	0,061	0,573			
Iskola	<u>-0,160**</u>	<u>-0,160</u>			
Évfolyam	-0,128	0,234			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = 0,139$; $p < 0,001$), az intrinzik motiváció ($\beta = 0,123$; $p = 0,005$) és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,174$; $p < 0,001$), a személyiségváltozók közül a hiperversengés ($\beta = 0,223$; $p < 0,001$), a demográfiai változók közül pedig a nem ($\beta = -0,126$; $p = 0,002$) és az iskola ($\beta = -0,160$; $p = -0,160$) magyarázta a *megközelítő társ-célok* szignifikáns hányadát. Tehát a *megközelítő társ-célokkal* pozitívan függ össze a külső és belső motivációk jelenléte, a magasabb tanulmányi

átlag, a hiperversengés, a nem és a gimnázium típusa. A lányok inkább rendelkeznek megközelítő társ-célokkal, mint a fiúk és a vajdasági gimnazistákra jobban jellemző a megközelítő társ-célok jelenléte, mint a magyarországi gimnáziumok tanulóira.

10. Táblázat

Az elkerülő társ-célok bejósoló tényezői a három lépcsős lineáris regressziós modell alapján.

Változó	Beta	p	R ²	F	p
1. lépcső: iskolával kapcsolatos változók	—	—	0,182	29,60	< 0,001
Csalás	-0,074	0,073			
Extrinzik motiváció	0,210	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,118	0,007			
Átlag	0,231	< 0,001			
2. lépcső: személyiségváltozók	—	—	+ 0,024	15,19	< 0,001
Csalás	-0,103	0,020			
Extrinzik motiváció	0,183	< 0,001			
Intrinzik motiváció	0,075	0,105			
Átlag	0,227	< 0,001			
Jövőorientáció	0,094	0,036			
Képességeket fejlesztő versengés	-0,010	0,875			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,038	0,458			
Szelf-orientált versengés	0,037	0,494			
Hiperversengés	0,143	0,002			
3. lépcső: demográfiai változók	—	—	+ 0,014	13,47	< 0,001
Csalás	-0,067	0,139			
Extrinzik motiváció	<u>0,174**</u>	<u>< 0,001</u>			
Intrinzik motiváció	0,075	0,101			
Átlag	<u>0,221**</u>	<u>< 0,001</u>			
Jövőorientáció	<u>0,115*</u>	<u>0,011</u>			
Képességeket fejlesztő versengés	-0,015	0,805			
Kapcsolatmegerősítő versengés	0,034	0,499			
Szelf-orientált versengés	0,046	0,390			
Hiperversengés	<u>0,142*</u>	<u>0,002</u>			
Évfolyam	-0,184	0,089			
Kor	0,066	0,540			

Az eredmények szerint az iskolával kapcsolatos változók közül az extrinzik motiváció ($\beta = 0,174$; $p < 0,001$), és a tanulmányi átlag ($\beta = 0,221$; $p < 0,001$), a személyiségváltozók közül pedig a jövőorientáció ($\beta = 0,115$; $p = 0,011$) és a hiperversengés ($\beta = 0,142$; $p = 0,002$) magyarázta az *elkerülő társ-célok* szignifikáns hányadát. Tehát az *elkerülő társ-célokkal*

pozitívan függ össze a külső motivációk jelenléte, a magasabb tanulmányi átlag, a jövőorientáció és a hiperversengés magasabb megléte.

Megvitatás

Tanulmányunk célja a 3×2 Teljesítés-cél kérdőív adaptációja volt magyar anyanyelvű diákok körében. Az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) 3×2-es modell illeszkedése nem volt teljes mértékben elfogadható a középiskolásokkal felvett kérdőívénél, mivel nem felelt meg a Hu és Bentler (1999) leírásából hagyományozott követelményeknek.. Továbbá a hat független faktort tartalmazó struktúra nem bizonyult szignifikánsan jobbnak, mint a Beágyazott modellünk, amely külön tartalmazott három definíció alapú és két valencia alapú faktort, valamint a Hierarchikus 3×2 modellnél sem bizonyult jobbnak, melynél a kutatók hat faktora mögött meghúzódó definíció- és valenciaváltozók hatásait feltételeztük. Mivel nem mutat az eredeti modell szignifikánsan jobb illeszkedést, mint az általunk meghatározottak, így egyaránt jónak mondható a 3×2-es modell a „3+2”-es, külön dimenziókkal dolgozó Beágyazott modellnél. Lehetséges, hogy az itemek olyan jellegű átszervezésével, mint amit egyetemista mintán végeztünk, találnánk olyan alternatív item-készletet, amiből egy megfelelően használható kérdőívet állíthatunk össze (Urbán, Orosz, Kerepes & Jánvári, elbírálás alatt).

A regressziós modelljeinkből kiderül, hogy az iskolával kapcsolatos tényezők állnak elsősorban összefüggésben a teljesítés-célokkal. Ez nem meglepő, mivel a teljesítés-célok mögött az egyéni kompetencia kiteljesülésének motivációja áll. Az iskolai motiváció, a család, a különórák száma és az átlag határozza meg leginkább a teljesítés-célokat. Ezek azok az attitűdök és változók, melyek a legközelebbi kapcsolatban állnak az iskolai teljesítéssel és a különböző célok kialakulásával. Másodsorban a személyiségváltozók azok, amelyek a teljesítés-célokra kihatással vannak. Ilyenek az időperspektíva és a versengési attitűdök. A demográfiai változók csak kis mértékben járulnak hozzá a teljesítés-célok magyarázatához. A vajdasági és magyarországi diákok között a megközelítő szelf-célokból és a megközelítő társ-célokból találtunk különbséget (a vajdaságiaknál volt magasabb skála pontszám mindkét esetben), pont azokban, melyeknél az intrinzik motiváció szignifikáns magyarázóerővel bírt.

Korábbi kutatások alapján (Elliot & Church, 1997; Elliot, Murayama és Pekrun, 2011; Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Anderman & Murdock, 2007; Jordan, 2001; Phan,

2009) feltételeztük (H1), hogy a megközelítő feladat-célt bejósolja az intrinzik motiváció, az önfejlesztő versengés, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a csalás, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Hipotézisünk nem teljesült, mivel eredményeink alapján a megközelítő feladat-célt nagymértékben bejósolja a tanulmányi átlag, majd az extrinzik motiváció és negatívan hat rá a magasabb évfolyam. Fontos eredmény, hogy az osztályok előrehaladtával ennek a teljesítés-célnek a jelenléte csökken. A gimnázium vége felé haladva a továbbtanulás központi témává válik. Egy osztályban a diákoknak adott, hogy teljesítményüket egymáshoz mérjék, így alakítva ki képet a kompetenciájukról. Ennél fogva teret nyer a társas összehasonlítás, valamint a versengés is. Lehetséges, hogy a feladatokon való jó teljesítésről a figyelem áttérődik valamely másik teljesítés-célra (pl. társ-célok), amely kézzelfoghatóbb képet ad a képességeikről.

A második hipotézisünk esetében Phan (2009) eredményeit vehettük alapul. Feltételezésünk szerint az elkerülő feladat-célt (H2) bejósolja a jövőorientáció, valamint negatívan hat rá az intrinzik motiváció, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Hipotézisünk részben teljesült, mivel az elkerülő feladat-célt nagymértékben bejósolja az extrinzik motiváció, az iskolai átlag és a jövőorientáció. A megközelítő feladat-célhoz hasonlóan ez esetben is nagy bejósoló erővel bír mind a jó tanulmányi átlag, mind az extrinzik motiváció.

Elliot és Church (1997); Anderman, Griesinger, és Westerfield, (1998); Anderman és Murdock, (2007) és Jordan, (2001) eredményei alapján harmadik hipotézisünk (H3) szerint feltételeztük, hogy a megközelítő szelf-célt (H3) bejósolja az önfejlesztő versengés, az intrinzik motiváció, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a csalás, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus, szintén részben teljesült. A megközelítő szelf-célt bejósolja a jó tanulmányi átlag, az extrinzik motiváció, az intrinzik motiváció és a képességek fejlesztésére irányuló versengés. Elliot és Church (1997) kutatásaival megegyezően, ennél a teljesítés-célnél jelen van az extrinzik motiváció mellett az intrinzik motiváció is. A versengés és a teljesítés-célok összefüggéseit tudományos kutatásban még nem publikálták, viszont a feltételezéseinknek megfelelően pozitív kapcsolat volt kimutatható az önfejlesztő versengés és a megközelítő szelf célok között.

Elliot, Murayama és Pekrun (2011) és Phan (2009) kutatásai alapján feltételeztük, hogy az elkerülő szelf-célt (H4) bejósolja a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá az intrinzik motiváció, a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. A hipotézisünk nem sikerült

alátámasztanunk, mivel az elkerülő szelf-célt a jó tanulmányi átlag és az extrinzik motiváció jósolja be.

Az ötödik hipotézisünk esetében (H5) Anderman, Griesinger, és Westerfield, (1998); Anderman és Murdock, (2007) és Jordan, (2001), valamint Elliot, McGregor és Gable (1999) kutatásai alapján feltételeztük, hogy a megközelítő társ-célt bejósolja a jó tanulmányi eredmény, a hiperversengés, az extrinzik motiváció, a csalás, a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a jelenhedonizmus és a jelenfatalizmus. Hipotézisünk ismét részben teljesült, mivel a megközelítő társ-célt bejósolja az intrinzik és extrinzik motiváció, a jó tanulmányi átlag, a hiperversengés és a nem. Ahogy a megközelítő szelf-cél esetében is, itt is az extrinzik motiváció mellett megjelenik az intrinzik motiváció is, valamint a feltételezéseinkkel összhangban a hiperversengés attitűd is. Eredményeink alapján a lányok kevésbé alkalmazzák a megközelítő társ-célokat. Korábbi szakirodalmak nem számolnak be nemi különbségekről a megközelítő társ-célok megoszlásában.

A hatodik hipotézisünket is Anderman, Griesinger, és Westerfield, (1998); Anderman és Murdock, (2007) és Jordan, (2001), valamint Elliot, McGregor és Gable (1999) kutatásaira alapozva feltételeztük, hogy az elkerülő társ-célt (H6) bejósolja az extrinzik motiváció, a csalás és a jövőorientáció, továbbá negatívan hat rá a jó tanulmányi eredmény. A hipotézisünket részben sikerült alátámasztani. Az elkerülő társ-célt bejósolja az extrinzik motiváció, a jó tanulmányi átlag, a hiperversengés és a jövőorientáció.

A regressziós modelljeinkből kiderül, hogy a legnagyobb bejósoló ereje a tanulmányi átlagnak és az extrinzik motivációnak van. Ennél kisebb mértékben, de jelentős módon hozzájárul a teljesítés-célok bejósolásához az intrinzik motiváció, a hiperversengés és a jövőorientáció. Elliot és Church (1997) kutatása alapján az elsajátítási célok járulnak hozzá legnagyobb mértékben az intrinzik motivációhoz, míg a teljesítményközpontú elkerülő célok járulnak hozzá a legkevésbé. Abban a kutatásban a legmagasabb tanóra-specifikus jegyátlaghoz a teljesítményközpontú megközelítő célok járultak hozzá, míg legalacsonyabb jegyátlagokat a teljesítményközpontú elkerülő célokkal rendelkező diákok kaptak. Tehát míg nálunk független változóként szerepelt a globális tanulmányi átlag, addig korábban ez függő változóként volt értelmezve. Érdekes, hogy azoknak volt a legnagyobb mértékű az intrinzik motivációjuk, akik elsajátítási céllal rendelkeznek (tehát feladat- és/vagy szelf-orientáltak), míg legmagasabb év végi érdemjegyük a teljesítményközpontú megközelítőknek van, akiknek központi szerepben

mások túlteljesítése áll (Elliot & Church, 1997). Nálunk az intrinzik motiváció a megközelítő szelf- és a megközelítő társ-céloknál jelent meg, a tanulmányi átlag pedig minden teljesítés-céllal összefüggést mutatott.

Hasonló eredményekről számol Pekrun, Elliot és Meier (2009) kutatása, ahol a teljesítményközpontú megközelítő cél pozitív összefüggést mutat a jó tanulmányi átlaggal. A teljesítményközpontú elkerülő cél negatív összefüggésben áll a tanulmányi átlaggal, míg az elsajátítási célokkal tendenciaszerű pozitív összefüggésben áll a tanulmányi átlaggal. A pozitív tevékenységhez a tanulás élvezete, a negatív tevékenységhez az unalom és a harag, míg a pozitív kimenetelhez a remény, a büszkeség, a negatív kimenetelhez a szorongás, a reménytelenség és a szégyen kapcsolható. A jó iskolai teljesítményt előrejelzik a pozitív kimenetelhez tartozó érzelmek, a remény és a büszkeség, míg a rossz iskolai teljesítményt a negatív kimenetelhez kapcsolható érzelmek, a szégyen, a reménytelenség és a szorongás jelzik előre. A pozitív illetve negatív tevékenységhez köthető érzelmek és a tanulmányi teljesítmény között nem találtak szignifikáns összefüggést (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Míg az elsajátítási célok (feladat- és szelf-célok) a tananyag mély elsajátításával, a kitartással és az igyekezettel vannak kapcsolatban, addig a teljesítményközpontú megközelítő célok (megközelítő társ-célok) a jó tanulmányi eredménnyel, illetve a tananyag felületes elsajátításával, és a kitartással. A teljesítményközpontú elkerülő célok előrejelzik a tananyag felületes elsajátítását, a rendszertelenséget, valamint negatív kapcsolatot mutattak ki a tananyag mély elsajátításával és a jó tanulmányi teljesítménnyel (Elliot, McGregor, & Gable, 1999).

Elliot és munkatársai (2011) kutatási eredményei is alátámasztják a korábban leírtakat. A feladatközpontú megközelítő célt előrejelzi az intrinzik motiváció, a hatékony tanulási készség és a tanórán nyújtott elmélyedt munka. A szelfközpontú megközelítő célt előrejelzi a tanórán nyújtott energikusság, míg a szelfközpontú elkerülő cél és a tanórán nyújtott energikusság között negatív kapcsolat van. A társközpontú megközelítő célokat a jó iskolai teljesítmény és hatékony tanulási készség jelzi előre. A társközpontú elkerülő cél a vizsgák miatti szorongással pozitív, míg a jó iskolai teljesítménnyel és a hatékony tanulási készséggel negatív összefüggést mutattak. Ezen felül tendenciaszerű negatív összefüggés figyelhető meg az intrinzik motivációval és a tanórán nyújtott elmélyedt munkával. Összességében a lányok jobb eredményt értek el a jó

iskolai teljesítmény, az intrinzik motivációt és a tanórán nyújtott elmélyedt munkát mérő skálákon (Elliot et al., 2011).

Az eddigi kutatási eredmények a jó tanulmányi átlag, valamint az intrinzik és extrinzik motivációk jellegzetes bejósoló tényezőjéről számolnak be, melyet kutatásunkkal nem tudunk maradéktalanul alátámasztani. A jó tanulmányi átlag egy teljesítés-célt kivéve (megközelítő társ-cél) minden esetben a legerősebb, míg az extrinzik motiváció minden esetben bejósoló változónak bizonyult. Figyelembe kell vennünk azt, hogy a tanulmányi célok teljesítésének a vajdasági és a magyarországi iskolarendszerekben is az objektív mércéje a számonkérések során kapott osztályzat. Mivel ez egy külső jutalmazási forrás, így adott, hogy az extrinzik motiváció is nagymértékben meghatározza mindegyik teljesítés-célt. Az intrinzik motiváció a megközelítő szelf-cél és a megközelítő társ-cél esetében bír bejósoló erővel. Korábbi szakirodalmi adatok a megközelítő-társ célok esetében nem írnak le pozitív összefüggést, viszont meg kell említeni, hogy mindkét esetben megközelítő célok esetében van összefüggés, mely a pszichés jóllét szempontjából kevésbé költséges (Elliot & Thrash, 2002).

Az iskolával kapcsolatos tényezőkhöz tartozó csalás és a teljesítés-célok kapcsolatával az eddigi szakirodalom még nem foglalkozott. Anderman, Griesinger és Westerfield (1998), Anderman és Murdock (2007), valamint Jordan (2001) motivációval kapcsolatos kutatásai alapján feltételezhető, hogy az extrinzik motivációhoz hasonlóan a teljesítménycélokkal (performance goals) analógiába vonható társ-célok pozitívan jósolják be az iskolai csalás gyakoriságát. Ezzel szemben ezt eddig nem tudták magyar mintán megerősíteni (Orosz, Farkas & Roland-Lévy, 2013). Eredményeink alapján a csalás nincs összefüggésben egyik teljesítés-céllal sem.

Campen (2010) kutatása alapján a jövőorientáció minden teljesítés-céllal pozitív összefüggésben van. De Bilde, Vansteenkiste és Lens (2011) szerint a jövőorientáció együtt jár az elsajátítási célokkal (feladat- és szelf-célok), ami a tananyag mély elsajátítását és a jó iskolai teljesítményt eredményezi. Esetünkben a jövőorientáció két elkerülő céllal, az elkerülő feladat-céllal és az elkerülő társ-céllal áll pozitív kapcsolatban. Erről arra tudunk következtetni, hogy azok, akik a jövőbeli nyereségeik érdekében cselekednek vagy hozzák meg döntéseiket, azok nem a megközelítő, pozitív célok felé irányulnak, hanem a sikertelenség és a kudarc elkerülése érdekében viselkednek így. Zimbardo és Boyd (1999), valamint Jackson, Fritch, Nagasaka &

Pope (2003) kutatásai alapján mind a jelenhedonista mind a jelenfatalista időperspektíva is az alacsonyabb iskolai teljesítménnyel jár együtt, így feltételeztük, hogy a teljesítés-célokkal negatív bejósoló erővel fog bírni. A regressziós modellek alapján egyik esetben sem bizonyult sem pozitív, sem negatív bejósoló tényezőnek. Ez azt jelenti, hogy ez a két időperspektíva nem határozza meg a teljesítés-célok alakulását.

A csaláshoz hasonlóan a versengés és a teljesítés-célok kapcsolatát sem vizsgálták még az eddigi szakirodalomban. Eredményeink alapján az önfejlesztő versengés, azon belül is a képességeket fejlesztő versengés a megközelítő szelf-céllal, míg a hiperversengés a társ-célokkal van pozitív összefüggésben. A megközelítő szelf-célhoz hasonlóan a képességeket fejlesztő versengés esetében is az egyéni képességek fejlesztése, a személyes fejlődés áll.

Eddigi kutatások még nem fogalmaztak meg eredményeket a teljesítés-célok és versengéssel kapcsolatos attitűdök összefüggéseivel. Feltételezéseink szerint az önfejlesztő versengés pozitív összefüggésben áll a feladat- és szelf-célokkal és ezen belül is leginkább a megközelítő célokkal. Feltételezhető, hogy mindkettő esetében a feladat teljesítése és megértése, illetve az egyéni fejlődés áll a központban. Ezzel szemben a hiperversengés a társ-célokkal mutat összefüggést, mivel a társas összehasonlítás, a rivalizálás és a dominanciára való törekvés jellemző ezekre az attitűdökre.

Az eredményekből látható, hogy a teljesítés-célok bejósolásában gyakran ugyanazok az attitűdök játszanak meghatározó tényezőt (tanulmányi átlag, extrinzik motiváció), viszont a jövőorientáció az elkerülő szelf- és társ-célok esetében áll bejósoló erővel. A kutatásokból kirajzolódik, hogy mindegyik stratégia lehet eredményes, azonban az elkerülő stratégiák a pszichés jóllét szempontjából költségesebbek. Ezt igazolja Elliot és Thrash (2002) kutatása, ahol kimutatták, hogy az extroverzió és a pozitív emocionalitás az elsajátítási célokat, a neuroticizmus és a negatív emocionalitás a teljesítményközpontú elkerülő célt jelzi elő. A teljesítményközpontú megközelítő cél összetettebb képet mutat, itt az extroverzió, a neuroticizmus, a pozitív és a negatív emocionalitás is hozzájárul a stratégia kialakulásához (Elliot & Thrash, 2002). Ebből a szempontból negatívum az, hogy a pszichés jóllét szempontjából kevésbé előnyös teljesítés-célokat jósolja be a jövőorientáció.

Konklúzió

A 3×2 teljesítés-cél modell a belső megerősítések helyett a külső, objektív célok felé tolja a tanulási motiváció kutatásának hangsúlyát. Azonban úgy tűnik, hogy a definíció és valencia dimenzióinak beágyazott formája ugyanolyan helyes megközelítés, mint a hatfaktoros változat. Magyar anyanyelvű diákoknál a modellben szereplő hat teljesítés-cél elsősorban a tanulmányi átlag és az extrinzik motiváció függvénye. Ezeken kívül a hiperversengés, a jövőorientáció és az intrinzik motiváció is meghatározó szereppel bír a célok elősegítésében. A megközelítő és elkerülő célok, valamint a feladat-, szelf- és társ-célok differenciálása lehetővé teszi, hogy részletesebben megismerjük, milyen területen mi motiválja a diákokat.

Felhasznált irodalom

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998) Motivation and cheating in early adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 90(1),84–93.
- Anderman, E. M., Murdock, T. (2007) Psychology of academic cheating. Elsevier, San Diego
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos (Version 18.0) [Computer Program]*. Chicago: Amos Development Corporation. attitudes and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behaviour*, 11,233–247.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Campen, D. (2010). An Investigation of Achievement Goals and Time Perspective in Community College Students Engaged in a First-Year Experience Course. *ProQuest LLC*.
- Cizek, G. J. (2003) *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press, New York
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111-116.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.

- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632.
- Farkas, D., & Orosz, G. (2012). Why Hungarian students cheat? *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(3), 279-292.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Fülöp, M. (1999) Students' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan, USA. In: *Young Citizens in Europe*. Ross, A. (Eds.), pp. 195-219. London: University of North London.
- Holt, J. (1984). Teaching is no mystery. *Growing Without Schooling*, 7(4), 10.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.) *Structural Equation Modeling: Concepts, issues, and applications*, pp. 158-176. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes covariance structure analyses: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research*, 1, 17-18.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (vol. 2). NY: Henry Holt & Co.
- Jordan, A. (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behaviour*, 11(3), 233-247.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299–315). New York, NY: Academic Press.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
- Molnár, P. (2006). Hagymányos és modern jövőkép, mint pedagógiai érték. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 12-29.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2012b). Further clarifying the competition-performance relation: Reply to Johnson et al. (2012). *Psychological Bulletin*, 138, 1079-1084.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T., & Lauer, J. (1989). Can achievement motivation succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J. Van den Beroken (Eds.), *Competence considered* (pp. 185–193). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Orosz, G. (2008. szeptember 8.). A French-Hungarian Comparative Study about the Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating. Paper presented at IAREP/SABE 2008 Conference at LUISS in Rome.
- Orosz, G. (2009). Csalás a felsőoktatásban: francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 253-284.
- Orosz, G., & Farkas, D. (2011). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605-630.
- Orosz, G., & Roland-Lévy, C. Hungarian Validation of Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment* (elbírálás alatt).
- Orosz, G., Farkas, D., & Roland-Lévy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 87(4),
- Orosz, G., Nagy, D., & Kerepes, L. (Elbírálás alatt). The Four Sides of the Personal Developmental Competitive Attitudes. *Journal of Personality Assessment*.
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173.
- Ryckman, M. R., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1990): Construction of a hypercompetitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 630–639.
- Ryckman, M. R., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1996): Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 374–385.
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1996). Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of personality assessment*, 66(2), 374-385.
- Schüttler, T. (2006). Ki milyen jövő álmodik magának 10 év múlva? *Új Pedagógiai Szemle*, 10(1), 120-128.

- Urbán, G., Orosz, G., Kerepes, L., & Jánvári, M. I. (Elbírálás alatt). A 3×2 Teljesítés-cél kérdőív magyar nyelvű adaptációja, *Pszichológia*.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. B., & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* , 52, 1003-1017.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.