

A 3D TELJESÍTMÉNYCÉL ELMÉLET ÉS AZ ELMÉLETBEN MEGHATÁROZOTT TELJESÍTMÉNYCÉLOK MÉRÉSÉRE ALKALMAS KÉRDŐÍV BEMUTATÁSA



PAJOR Gabriella
ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék
pajor.gabriella@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A teljesítménycélok paradigmája az 1990-es évektől vált az egyik uralkodó elméleti keretté a teljesítménymotivációs kutatások területén. Több elméleti modellt is készítettek az évtizedek alatt. Tanulmányunk egy újabb modellt, és a mérésére kidolgozott kérdőívkonstruktm validitásának és megbízhatóságának vizsgálatát mutatja be. A modell a legelterjedtebb paradigmával szemben, amely négy teljesítménycélt ír le, és ezeket méri, hat teljesítménycélt különböztet meg, és a kidolgozott kérdőív segítségével méri ezen célok tanulók által észlelt mértékét.

Módszer: A 3D Teljesítménycél Kérdőívet három egymást követő évben, három kutatásban, matematika- és idegennyelvórák kontextusában összesen 1460 fő, túlnyomórészt gimnáziumi tanuló (9–11. évfolyam) töltötte ki online.

Eredmények: Mindhárom kutatás során megerősítő faktorelemzést végeztünk a kérdőív adatain, ezen kívül vizsgáltuk a modell által meghatározott és a kérdőív által mért skálák reliabilitását, a teljesítménycélok egymással való korrelációját. A megerősítő faktorelemzések alapján a 3D modell konstruktmérvényessége és megbízhatósága megfelelő a vizsgált mintán, és az egyes célok, összhangban a nemzetközi eredményekkel, egymással sajátos mintázatot követve pozitívan korrelálnak.

Következtetések: A 3D Teljesítménycél Elmélet egy olyan modellt kínál, amelynek segítségével árnyaltabban jellemezhetőek a tanulói célok, a modell alapján kidolgozott mérőeszköz pedig megbízhatóan képes mérni őket.

Kulcsszavak: teljesítménymotiváció, célok, teljesítménycél kérdőív, adaptáció, megbízhatóság, érvényesség

BEVEZETŐ

A motiváció kutatása már évtizedek óta jelen van a hazai szakirodalomban; különböző elméleti paradigmák és a hozzájuk illeszkedő mérőeszközök biztosítják, hogy a pszichológiának ezt a meglehetősen tág területét széles nézőpontból tudjuk vizsgálni. Jelen tanulmány célja, hogy egy újabb mérőeszközt mutasson be, amely egy a magyar szakirodalomban már legalább egy évtizede jelen levő motivációs elmélethez illeszkedik. Kérdőívünk a teljesítménycélok általános paradigmájához és fogalomrendszeréhez kapcsolódik, ugyanakkor egy új modellt és egy új mérőeszközt kínál mind a kutatók, mind a gyakorlati szakemberek számára.

Tanulmányunk elméleti bevezetőjében bemutatjuk a teljesítménycél paradigma alapfogalmait és az évtizedek során legmeghatározóbbá vált konkrét teljesítménycélmodelleket. Ezt követően saját modellünket mutatjuk be, amely a magyar diákok céljait a jelenleg ismert modelleknél árnyaltabban értelmezi. A tanulmány fő részét annak a három vizsgálatnak a bemutatása képezi, amelyek során a kérdőívünket teszteltük.

ELMÉLETI HÁTÉR

A teljesítménycélok fogalmi konstrukciója évtizedek óta központi szerepet játszik a teljesítménymotiváció tanulmányozásában. Mind az elméleti, mind az empirikus munkák először az 1980-as években jelentek meg (pl. Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988), ám az irányzat igazi lendületet az 1990-es években kapott (pl.

Ames, 1992; Elliot, 1999; Maehr & Midgley, 1991), majd az új évezredben az egyik uralkodó paradigmává vált a teljesítmény (vagy tágabban értelmezve a tanulási) motiváció területén.

Mivel az utóbbi közel 35 év¹ alatt számos különböző *célorientációs* modell látott napvilágot – és jelen munka is egy újabb modellt kíván bemutatni –, szükségessé vált a legfontosabb elméleti modellek bemutatása.

A célelméletek kiindulópontja (Maehr & Meyer, 1997, idézi Urbán et al., 2014) az, hogy a sikeresség definíciója egyénileg változik, valamint a sikerre és kudarcra adott különféle magyarázatok. Amennyiben a tanuló számára az a cél, hogy minél eredményesebb legyen, azaz minél jobb legyen az átlaga, akkor célja elérésének sikeressége az alapján határozható meg, hogy milyen átlagot ért el, milyen jegyeket szerzett. Egy másik tanuló esetében a cél lehet a bukás elkerülése, nála a sikeres célelérés az elégséges megszerzésével teljesítettnek tekinthető. Egy harmadik tanuló kitűzheti magának azt a célt, hogy egy adott témakörből bővítse a tudását, vagyis sikerét adott esetben az elolvasott könyvek, a dolgozatokban megválaszolt kérdések mennyisége és minősége határozhatja meg. De magunk elé képzelhetjük azt a tanulót is, aki a riválisának tekintett osztálytársát akarja felülmúlni, így számára a sikert az fogja jelenteni, ha társánál jobban teljesít.

Teljesítmény, cél, kompetencia

Mielőtt megvizsgáljuk a mérvadó modelleket, érdemes definiálni, hogy a szakirodalom mit is ért *teljesítménycélokon*.

1 Amennyiben az első dichotóm modell megjelenését 1988-ra datáljuk (Dweck & Leggett, 1988).

Elliot és Hulleman (2017) szétválasztják a *teljesítmény* (*achievement*) és a *cél* (*goal*) fogalmait. A *teljesítmény* fogalmát pszichológiai értelemben lényegesen nehezebb definiálni, mint pl. a fizika tudományának szempontjából (egységnyi idő alatt végzett munka), hiszen a tanulás területén belül is (nem beszélve olyan egyéb területekről, mint a munka vagy a szabadidő) nagyon különböző tevékenységeket értünk valójában munka alatt. Dweck és Elliot (2005) felrótták a teljesítménymotivációs szakirodalomnak, hogy nincs egységes definíciója a teljesítménynek, ami a szerzők szerint gyengítette a paradigmát. Hiszen, ha teljesítménycélokra építenek az elméletek, akkor szükség van egy jól strukturált, világosan definiált teljesítményfogalomra. A köznyelvben a teljesítmény leginkább azzal hozható kapcsolatba, hogy a személy jól vagy rosszul, azaz milyen minőségben végzett el egy feladatot, tevékenységet. Tulajdonképpen ez a hétköznapi fogalomhasználat vezetett el a *kompetencia* fogalmáig, amely a 2000-es évek eleje óta jelen van a célorientációs paradigma értelmezésében. Tehát a *teljesítmény* fogalmát egyre inkább a *kompetencia* fogalmával helyettesítették, amely azonban a magyar nyelvhasználatban mást jelent (az idegen szavak szótára szerint „képeség, készség, jártasság, illetékesség, hatáskör”), mint ahogyan a célorientációs elméletek értelmezik. Utóbbi szerint a *kompetencia* (Oxford English Dictionary, idézi Elliot & Dweck, 2005) a hatékonyság, képeség, siker, vagy alkalmasság feltétele vagy minősége. Azt, hogy valaki egy adott területen, feladatban hatékony-e, alkalmas-e, képes-e, meg

lehet határozni különböző szempontok alapján: abszolút normák² alapján, amelyek magában a feladatban rejlenek (megcsináltam vagy sem), intraperszonális normák alapján (magamhoz képest fejlődtem-e) és interperszonális normák alapján (másokhoz képest milyen teljesítményt nyújtottam). Elliot (2005) szerint a kezdeti modell felállításakor, megfogalmazásakor az abszolút és intraperszonális normák egyértelműen az elsajátítási célokhoz kapcsolódtak, míg az interperszonális normák a viszonyító célokhoz.

A kompetencia fogalma nem csak amiatt lett kulcsfontosságú a célorientációs paradigma értelmezésében, mert segít meghatározni a célok *irányát* és *fókuszát*, hanem azért is, mert White (1959, idézi Kő et al., 2017) óta a kompetenciamotívum mint szükséglet – és fontos jellemzője, hogy *energetizál* – jelen van a motivációs szakirodalomban. Vagyis a kompetencia-szükséglet arra sarkallja az egyént, hogy hatékony legyen egy adott helyzetben és tevékenységben. Ugyanakkor a célorientációs paradigma az *inkompetencia* fogalmát is integrálta elméleteibe, vagyis figyelembe vette, hogy amennyire igyekszik az egyén elérni a pozitív kimenetet, annyira igyekszik elkerülni a negatívát (erről bővebben később lesz szó).

A *cél* fogalmának meghatározása talán már kevésbé bonyolítja az elméleti keretrendszerek értelmezését, ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy a szerzők többsége (pl. Dweck, 1986; Elliot, 2005; Kaplan & Maehr, 2007; Urdan & Maehr, 1995) egyszerre értelmezik mint szándékot (mit akar elérni a személy) és mint indítékot

2 Jelen tanulmányban az abszolút normákat egy másik értelemben fogjuk használni (lásd a 3D Teljesítménycél Elmélet bemutatását).

(miért akarja elérni). Habár Elliot (2005), illetve Elliot és Murayama (2008) határozottan amellett érvelt, hogy egy letisztított teljesítménycél-fogalom, amelyben a cél nem keveredik az okokkal (bármennyire is összefonódni látszik a kettő), jobban szolgálja a paradigma létjogosultságát a szakirodalomban. A teljesítménycél összességében azt határozza meg, hogy a személy milyen okból és szándékkal vesz részt egy hatékonyságát, képességeit, alkalmasságát, tudását érintő feladatban, helyzetben (Elliot & Hulleman, 2017).

A dichotóm teljesítménycél-modellek

A legelső teljesítménycél-modell néhány kutató (Ames, Dweck, Nicholls és Maehr) önálló és kollaboratív munkájának eredményeként született (Elliot, 2005). Ez a modell megkülönböztette az *elsajátítási* (*mastery*) és a *viszonyító* (*performance*) célokat. A kétféle cél a *kompetencia fókuszát* tekintve különbözik egymástól (Elliot & Hulleman, 2017). Az elsajátítási cél fókusza a kompetencia fejlődésén, fejlesztésén van (a saját fejlődésem a cél, és ehhez saját magam vagyok a norma), miközben a viszonyító cél fókusza az adott kompetencia másokhoz képest való bemutatása (a képességeim megmutatása a cél, és ehhez mások képezik a normát). Például futhat a személy abból a célból, hogy egyre nagyobb távokat tudjon teljesíteni (az előző heti teljesítményéhez képest határozza meg a kompetenciája növekedésének mértékét), vagy futhat azért, hogy megmutassa, gyorsabb, mint a vele együtt edző társai (hozzájuk képest határozza meg kompetenciáját).

Az elmélet azt feltételezte, hogy az elsajátítási és viszonyító célokat egyértelműen megkülönbözteti a rájuk jellemző érzelmi,

viselkedéses és kognitív mintázat, egyértelműen az elsajátítási célok javára. Ames (1992) például kidolgozott egy intervenciók modelljét (ez az ún. TARGET modell, magyarul lásd Fejes, 2015), amely leírja, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel lehetséges növelni az elsajátítási célokat és csökkenteni a viszonyító célokat az osztályteremben. Többek között Maehr és Midgley (1991), Middleton és Midgley (1997) érveltek tanulmányaikban az elsajátítási célok pozitív és a viszonyító célok negatív hatásai mellett. A dichotóm modell a struktúráját tekintve stabilnak tűnt, a legnagyobb ellentmondást azonban a viszonyító célok jelentették: egyes kutatók pozitív hatásokat találtak (pl. Koestner et al., 1987; Miller & Hom, 1990; Sansone et al., 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Elliot & Dweck, 1988; Stipek & Gralinski, 1996), ami alapján megkérdőjeleződött a viszonyító célok maladaptív jellege. Az elmélet egy idő után nem tudta magyarázni azt a sokak által feltárt összefüggést, miszerint a viszonyító céloknak vannak pozitív hatásai, különösen a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érintően (Cury et al., 2006) – ez pedig megrengette a dichotóm modell sziklaszilárdnak gondolt alapjait.

A trichotóm és a 2×2 teljesítménycél-modell

Elliot sorozatos kísérletezés után az 1994-ben írt doktori disszertációjában javasolta az *elkerülő* és a *közelítő* motívumok (amelyek legismertebb elmélete Atkinson nevéhez fűződik, Elliot & Covington, 2001) integrálását a teljesítménycélok paradigmájába. Integrálva a gondolatot a kompetencia fogalomkörébe, az elkerülő-közelítő

megkülönböztetés a kompetencia érzelmi minőségére utal, vagyis arra, hogy nem pusztán céljaink vannak, hanem bizonyos célok irányába, érzelmeinktől függően, megközelítő viselkedést mutatunk, más célok irányába viszont elkerülő magatartás jellemez minket. Érdekes módon az ún. trichotóm modell az elkerülő distinkciót kizárólag a viszonyító célokra vonatkozóan építette be a teljesítménycélok paradigmájába, nyilvánvalóan válaszul a kutatási eredmények ellentmondásaira. Az 1990-es évek második felének empirikus vizsgálatai megerősítették az elkerülő-közelítő motívum beépítésének hasznosságát az elméleti paradigmába, hiszen kutatások sokasága bizonyította, hogy az elkerülő-viszonyító célok olyan, a tanulás szempontjából negatív változókkal függenek össze, mint például az önakadályozás, az alacsony teljesítmény, az alacsony intrinzik motiváció, a segítségkérés kerülése, az alacsonyabb szintű önszabályozás a tanulásban, miközben a közelítő-viszonyító célok esetén összefüggést találtak a kitartással és a magasabb teljesítménnyel (Elliot, 1999; Midgley et al., 2001; Smith et al., 2002).

Nem tartott sokáig a trichotóm modell térnyerése, hiszen az elkerülő-közelítő dimenzió integrálása az elméleti keretbe igencsak megkívánta, hogy az elsajátítási célokra is kiterjesszék az elkerülő célok gondolatát. A kutatók egy része vonakodott elfogadni, hogy az elsajátítással összefüggésben létezik az elkerülő motívum (első hallásra valóban furcsán hangzik, hogy valaki azt a célt tűzze ki maga elé, hogy elkerülje például egy feladathelyzetben a nem megfelelő feladatmegoldást). Mégis megszületett a 2×2-es modell (Elliot, 1999), ami amiatt is fontos, hogy

ebben a kompetencia irányának definiálása már egyértelműen a normák irányába tolódott, vagyis az elsajátítási célok esetén a cél a saját magamhoz (szelfalapú) vagy a feladathoz való viszonyítás dönti el a sikerességet, alkalmasságot, hatékonyságot, míg viszonyító célok esetén a másokkal való összehasonlítás.

A 3×2-es teljesítménycél-modell

A 2×2-es teljesítménycél-modell kétféle kritérium mentén értelmezte az elsajátítási célokat: egyrészt a feladat teljesítése mint kompetenciakritérium szempontjából (pl. a tanuló célja lehet, hogy minden feladatot megoldjon a dolgozatban), másrészt a szelf fejlődése mint kompetencia-kritérium szempontjából (pl. a tanuló célja lehet, hogy több feladatot oldjon meg, mint amennyit legutóbb megoldott). A kétféle értelmezés teljes mértékben elválhat egymástól, így Elliot, Pekrun és Murayama 2011-ben javaslatot tettek a 3×2-es teljesítménycél modell bevezetésére (Elliot et al., 2011). Ez a modell tehát a 2×2-es modellben még kétféle kritérium mentén értelmezett elsajátítási célokat szétválasztja *feladat(központú)* és *szelf(központú)* célokra (Urbán et al., 2014), a viszonyító célokat (*performance goals*) pedig átnevezi *társ(központú)* célokra (*other-based goals*). Utóbbi már a nevében is jelzi, hogy a viszonyító célok esetén immár végképp átkerült a hangsúlyt a képességeim bizonyításáról (ugyebar erre utalt maga a *performance* elnevezés is) a másokkal való összehasonlításra – ezt híven tükrözi a magyar fogalomhasználat. A modell megtartotta az elkerülő-közelítő dimenziót, így összességében hatféle céltípust tartalmaz.

A teljesítménycélok mérésének magyar nyelven elérhető eszközei

Mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalomban elérhetőek olyan mérőeszközök, amelyek a teljesítménycél-paradigma valamelyik modelljéhez kapcsolódnak. Röviden bemutatjuk a hazai szakirodalomban megjelent és kutatásokban is több alkalommal használt kérdőíveket.

Fejes József Balázs és Vigh Tibor 2012-ben publikálták *Tanulói célok kérdőívüket*, amely az első olyan magyar nyelvű mérőeszköz, amely a teljesítménycélok 2×2-es modelljére épül. A kérdőív egy olyan mérőeszköz, amely kifejezetten általános iskolás tanulók céljainak mérésére készült. A kérdőív megalkotása során a szerzők a kontextushoz kötődő megközelítést alkalmazták, a kérdőív állításai a matematika tantárgyra vonatkoznak. A 20 tételes kérdőív 5 célt (célonként 4-4 állítás) mér (elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső, viszonyító teljesítménykerülő, tanulást kerülő), érvényességét és megbízhatóságát mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelméleten alapuló elemzéseik bizonyították (Fejes & Vigh, 2012).

Urbán és munkatársai által bemutatott (Urbán et al., 2014) 3×2-es Teljesítés-Cél Kérdőív – amely a 3×2-es teljesítménycél-modellre illeszkedik – a teljesítménycélokat nem tantárgyi kontextusban, hanem vizsgahelyzetben méri. A mérőeszköz tartalmaz eredeti elemeket Elliot, Murayama és Pekrun (2011) kérdőívéből, ugyanakkor a szerzők saját tételekkel is kiegészítették az eredeti angol nyelvű változatot. A kérdőív adaptációjának folyamatában felsőoktatásban tanulók vettek részt. A megerősítő faktorelemzések alátámasztották a kérdőív 3×2-es modellhez

való illeszkedését. A végső, 18 tételes kérdőív vegyesen tartalmazza az eredeti állítások magyar fordításait és új tételeket.

Pajor (2013, 2015) szintén a 2×2-es modellhez illeszkedő kérdőívet alkotott, amelyet a fentiektől eltérő módon középiskolás korosztályon adaptált, és az általános tanulási célok vizsgálatát tűzte ki célul. Vizsgálati eredményei – amelyek feltáró faktoranalízisen alapultak – nem támasztották alá a négyfaktoros modellt, hanem egy háromfaktoros modell bontakozott ki, amelyben a viszonyító célok elkerülő és közelítő céljai egy faktorra töltöttek, míg az elsajátítási célok esetében a közelítő és az elkerülő célok különváltak.

A Teljesítménycélok 3D modellje

A modell gondolata 2013-ban (Pajor, 2013) fogalmazódott meg először. Akkoriban egy saját, teljesítménycélokat mérő kérdőív kidolgozást tűztük ki célul, amely illeszkedik a 2 x 2-es paradigma elméleti keretéhez. Kutatási célunk az elméleti modell vonatkozásában hasonlított Fejes és Vigh (2012) korábbi kutatásaihoz, azonban nem kontextusspecifikus, hanem általánosabb megközelítésben vizsgáltuk a célokat. A méréseink során azonban egyes kérdőívtételek (pl. a „Jó jegyek megszerzése a legfontosabb számomra”, amelyet eredetileg közelítő-elsajátítási tételnek értelmeztünk, vagy az „Az a célom, hogy jobb jegyeket szerezzek, mint mások”, amelyet pedig közelítő-viszonyító tételként értelmeztünk) nem illeszkedtek a feltárt faktorstruktúrába, ugyanakkor együtt külön faktort alkottak. Ami közös volt ezekben a tételekben, az az, hogy megjelent az érdemjegy mint kompetenciát meghatározó tényező. Elliot és Murayama (2008) az Elliot és McGregor által 2001-ben

publikált kérdőív (Achievement Goal Questionnaire) felülvizsgálatakor szintén találtak érdemjegyekre vonatkozó tételt, ám ők ezt problémásnak vélték amiatt, hogy mind az elsajátítási célok, mind a viszonyító célok fogalmi keretébe beillettek a tételek, attól függően, hogy az adott teljesítménykörnyezetben mi az osztályozás módszertana. A szerzők amellett döntöttek, hogy eltávolítják a jegyekre vonatkozó tételt a kérdőívből. Mi ezzel szemben úgy véltük, fontos lehet, hogy a tanulók percepciójában az, hogy „jobban teljesítsen”, illetve „jobb jegyet szerezzen” egyértelműen elkülönül. Az érdemjegy egy számmal kifejezett teljesítményértékelés, amely mögött általában újabb szám áll, százalék vagy ponthatárok, hiszen az érdemjegyet általában az határozza meg, hogy az egyén teljesítménye milyen kategóriába illik bele egy 1-től 5-ig terjedő skálán (a magyar közoktatás rendszere alapján). Az érdemjegyek ugyanúgy

abszolút kritériumrendszert jelentenek, ahogyan egy adott feladat elvégzése a 3×2-es modellben, csak a siker végső kritériuma nem a feladat elvégzése, hanem a kitűzött eredményjegy megszerzése.

Tehát megalkottuk a 3D modellt (1. ábra), amelybe az *elsajátítási* és a *viszonyító* célok mellett harmadikként az ún. *eredmény* célokat integráltuk, megtartva az elkerülő-közelítő fókusz. A modell elnevezésével (3D, azaz 3 dimenzió) egyértelműen csatlakozunk azon szakemberek táborához (pl. Pintrich, 2000), akik úgy vélik, a célok együtt, egymással interakcióban határozzák meg az egyén motivációját, kvázi egy rendszert képeznek, amelynek megértése csak az összes cél együttes értelmezésén keresztül lehetséges. Következésképpen, minél többféle célt tudunk azonosítani és mérni, annál komplexebb képet tudunk alkotni a tanulók motivációjáról, jelen esetben teljesítménycéljairól.

	Közelítő	Elkerülő	Mi alapján hoz döntést az egyén a kompetenciájáról/inkompetenciájáról?
Eredmény-célok	Cél a jó eredmény, a jó jegy elérése	Cél a rossz jegy, a gyenge eredmény elkerülése	Abszolút kritériumok: adott jegy, pontszám, százalék
Elsajátítási célok	Cél a korábbi teljesítmény túlszárnyalása	Cél annak elkerülése, hogy az előző teljesítményt alulmúlja	Intraperszonális kritériumok: előző teljesítmény
Viszonyító célok	Cél a másokénál jobb teljesítmény	Cél a másokénál nem gyengébb teljesítmény	Normatív kritériumok: másik személy(ek) teljesítménye

1. ábra. A 3D Teljesítménycél Elmélet hatféle céljának értelmezése

A modellhez illeszkedő kérdőív 24 állítást tartalmaz, az állítások a tanuló céljaira vonatkoznak, mindig az adott instrukciónak megfelelő mikrokörnyezetben (1. melléklet). A kérdőív tételei nem tartalmaznak

kontextusra utaló kifejezést, az instrukció változtatásával lehet kijelölni azt a tanulási helyzetet, amelyre vonatkozóan a kérdőívet kitöltő személy válaszol. Négy-négy állítás tartozik a hat teljesítménycél skálához:

- Közelítő-elsajátítási skála példatétel: „Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem”
- Elkerülő-elsajátítási skála példatétel: „El akarom kerülni, hogy lemaradjak a tananyagban”
- Közelítő-viszonyító skála példatétel: „Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam”
- Elkerülő-viszonyító skála példatétel: „Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el”
- Közelítő-eredmény skála példatétel: „Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek”
- Elkerülő-eredmény skála példatétel: „Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket”

A kérdőív átment minimális változásokon az első verzió (Pajor, 2013) óta, a tanulmányban bemutatott vizsgálatoknál jelezzük a megváltoztatott állításokat. A kérdőív szövegezésénél kettős célt igyekeztünk megvalósítani: egyrészt olyan kérdőívet szerettünk volna alkotni, amely a lehető leghamarabban illeszkedik az elméleti háttérhez: nem csak a 3D modellhez, hanem a szakterület szakértői által megfogalmazott alapelvekhez is, amelyeket a bevezetőben fentebb tárgylatunk. Másrészt egy gyakorlatban használható kérdőív megalkotása volt a cél, amelyet az iskolapszichológusok diagnosztikus eszközként, a kutatással foglalkozó szakemberek vizsgálati eszközként tudnak használni. Emiatt a kérdőívben amellet, hogy igyekeztünk betartani azt az elvet, hogy a tanulói *szándék* jelenjen meg az állításokban, törekedtünk a célok egysíkú megfogalmazásának elkerülésére.

Jelen tanulmány célja és a vizsgálatok módszertana

Három éven keresztül, középiskolás tanulók mintáján teszteltük és fejlesztettük a bevezetőben bemutatott 3D Teljesítménycél Elmélet alapján összeállított kérdőív megbízhatóságát és konstruktumvaliditását, tanulmányunkban ezt a folyamatot, illetve a kérdőívet kívánjuk bemutatni. Az első vizsgálat 2021–22 telén 660 fő, a második vizsgálat 2022–23 telén 450 fő, a harmadik vizsgálat 2023–24 telén 333 fő, túlnyomórészt gimnáziumban tanuló középiskolás bevonásával zajlott. A vizsgálatok sajátossága az volt, hogy a teljesítménycélokat tantárgyspecifikusan vizsgálta, vagyis a kérdőív instrukciói alapján a matematika és/vagy a legnagyobb óraszámban tanult idegennyelv-órákra vonatkozóan kellett a válaszokat megadni. A három kutatás módszertana az eljárást tekintve ugyanaz volt: az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével, hozzáférhetőségi mintavétellel, a kutatócsoportok tagjai kerestek fel középiskolákat. A tájékoztató és a beleegyező nyilatkozatok jóváhagyásával a diákok osztályonként, online, az ELTE Qualtrics rendszerén keresztül, a kutatócsoportok egyik tagjai és tanáraik felügyelete alatt dolgoztak. A kérdőívek kitöltése minden esetben önkéntes és anonim volt. A következőkben a három vizsgálatot egyenként tárgyaljuk, kizárólag a 3D Teljesítménycél Kérdőívre vonatkozó statisztikai vizsgálatokat és eredményeket mutatjuk be. Kutatásunk nem reprezentatív, a mintát túlnyomórészt gimnáziumi képzésben, az országos átlagnál jobb tanulmányi eredményeket elérő tanulók alkották.

Mindhárom vizsgálat alkalmával *megerősítő* faktorelemzést (Confirmatory

Factor Analysis) alkalmaztunk a 3D Teljesítménycél-Modell, illetve a 3D Teljesítménycél Kérdőív tesztelésére. A statisztikai vizsgálatok során a jamovi 2.2.5 verzióját használtuk. A Comparative Fit Index (CFI), a Tucker–Lewis Index (TLI), a Square Root Mean Square Residual (SRMR) és a Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA) illeszkedési mutatók értékeléséhez Hu és Bentler (1999) döntési rendszerét alkalmaztuk: CFI ($> 0,90$), TLI ($> 0,90$), SRMR ($< 0,08$) és RMSEA ($> 0,06$).

Az egyes vizsgálatokat külön-külön alfejezetben, a statisztikai adatokat azonban az összehasonlíthatóság érdekében közös táblázatokban közöljük, a vizsgálatok szöveges leírása után. A CFA ismeretében egyrészt megvizsgáltuk, hogy az egyes skálák vajon megbízhatóan mérik-e a modellben meghatározott teljesítménycélokat, másrészt megvizsgáltuk, hogy az egyes teljesítménycélok milyen összefüggést mutatnak egymással (3. táblázat). A skálák leíró statisztikáit és megbízhatósági mutatóit az 2. táblázat mutatja be.

KUTATÁSOK

Első vizsgálat

Módszerek

A 2021 novembere és 2022 márciusa között zajlott kutatásunk³ (etikaiengedély-száma: 2021/454) fő célja a különböző tanulási motivációk összefüggésének vizsgálata volt olyan változókkal, mint a mindset, a siker-kudarckattribúciók, a tantárgyi énhatékonyság, a tantárgyi felelősségvállalás és a szorongás.

A vizsgált változókat a matematika tantárggyal összefüggésben vizsgáltuk.

A kérdőívet 660-an, 7 gimnázium (5 vidéki, 2 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (302 fiú, 358 lány). A kitöltők közül 240 fő kilencedik, 155 fő tizedik, míg 265 fő tizenegyedik osztályba járt. A teljes minta (675 fő) 54,8%-a (370 fő) 4,5 feletti, 26,4%-a (178 fő) 4,0–4,49 közötti, 11,9%-a (80 fő) 3,5 feletti átlagot jelölt meg matematikából.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív első, pilot verziója. A kérdőív 24 állítást, az elméleti bevezetőben bemutatott 3D Teljesítménycél-Modellhez illeszkedve 6 skálát (közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-viszonyító, közelítő-eredmény, elkerülő-eredmény), skálánként 4–4 tételt tartalmaz. A válaszokat 5-fokú Likert-skálán kellett a válaszadóknak megjelölniük.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis alátámasztotta a 3D modellt, a vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, bizonyos mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (1. táblázat).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán a skálák, az elkerülő-elsajátítási skála kivételével, megbízhatóan mérik az adott célokat. A skálák közötti korrelációs eredmények megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókusz

3 A kutatásban résztvevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): Barabás Kata, Dunai Csilla, Gellén Dorina, Horváth Orsolya, Langer Levente, Lengyel Rita.

esetén 0,6 feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja, valamint az elsajátítási és az eredményiskálák esetén mind a közelítő, mind az elkerülő célok erős-közepesen (0,6 felett) korrelálnak. Az eredmények alapján felmerül a kérdés, hogy vajon mi magyarázza az elkerülő-elsajátítási és a közelítő eredménycélok jelentős korrelációját (lásd DISZKUSSZIÓ).

Második vizsgálat

Módszerek

A 2022 novembere és 2023 februárja között zajlott kutatásunk⁴ (etikaiengedély-száma: 2022/469) fő célja a különböző tanulási motivációk összefüggésének vizsgálata volt olyan változókkal, mint a mindset, a siker-kudarcc attribúciók, a tantárgyi énhatékonyság és a szorongás. A vizsgált változókat a legmagasabb óraszámúban tanult idegen nyelvvél összefüggésben vizsgáltuk.

A kérdőívet 445-en, 7 gimnázium (1 vidéki, 6 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (236 fiú, 209 lány). A kitöltők közül 64 fő kilencedik, 192 fő tizedik, míg 189 fő tizenegyedik osztályba járt. A teljes minta (477 fő) 44,4%-a (212 fő) 4,5 feletti, 27%-a (129 fő) 4,0 feletti, 18%-a (86 fő) 3,5 feletti átlagot jelölt meg az általa legmagasabb óraszámúban tanult idegen nyelvből elért eredményeként.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív második, módosított verziója (1. melléklet). A kérdőívben a 24-ből kettő állítás szövegét módosítottuk: a 6., közelítő-eredmény skálához tartozó tételt (rég verzió: „A jó teljesítmény a legfontosabb cél számomra”, új

verzió: „A jó eredmény a legfontosabb cél számomra”) és a 15., elkerülő-elsajátítási skálához tartozó tételt (rég verzió: „Kellemtlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem”, új verzió: „Igyekszem elkerülni, hogy ne értem meg az anyagot”). A módosításokat nem a statisztikai eredmények indokolták, hanem az elméleti konstruktumhoz való jobb alkalmazkodás.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis ebben a kutatásban is alátámasztotta a 3D modellt, a vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, bizonyos mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (1. táblázat).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán a skálák megbízhatóan mérik az adott célokat. Míg az előző kutatásunk során az elkerülő-elsajátítási skála reliabilitásértékei nem érték el az elfogadható értéket ($< 0,7$), addig ebben a vizsgálatban az összes skála megbízhatónak bizonyult. A skálák közötti korrelációs eredmények megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókusz esetén 0,6 feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja, valamint az elsajátítási és eredményiskálák esetén mind a közelítő, mind az elkerülő célok erős-közepesen (0,6 felett) korrelálnak. Ebben a vizsgálatban szintén megjelenik a közelítő-eredmény és az elkerülő-elsajátítási skálák közötti jelentős korreláció.

4 A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): László Emese, Cserjési Anna, Szabó Tamás, Schindler Eszter, Kovács Balázs.

Harmadik vizsgálat

Módszerek

A 2023 novembere és 2024 februárja között zajlott kutatásunk⁵ (etikai engedély-száma: 2023/400) fő célja a tanítási órákon (matematika- és idegennyelvórák) átélt érzelmek vizsgálata volt, és az érzelmeket olyan változók összefüggésében vizsgáltuk, mint a mindset, a siker-kudarccal való attribúciók, a tantárgyi élnélküliség és a teljesítménycélok.

A kérdőívet 350-en (az idegen nyelvre vonatkozóan 335-en), 3 gimnázium (1 vidéki, 2 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (174 fiú, 176 lány). A kitöltők közül 132 fő (iny: 126) kilencedik, 107 fő (iny: 101) tizedik, míg 111 fő (iny: 108) tizenegyedik osztályba jár. A teljes minta (350 fő) 47,4%-a (167 fő) matematikából és 66%-a (231 fő) idegennyelvből 4,5 feletti, 26,3%-a (92 fő) matematikából és 25,4%-a (89 fő) 4,0 feletti, 18,3%-a (64 fő) matematikából és 7,1%-a (25 fő) idegen nyelvből 3,5 feletti átlagot jelölt meg.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív második, módosított verziója (1. melléklet), ugyanaz, amelyet a 2. vizsgálat során használtunk.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis ebben a kutatásban is alátámasztotta a 3D modellt mind a matematika, mind a legnagyobb óraszám-ban tanult idegen nyelv vonatkozásában. A vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, egyes mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (1. táblázat).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán a skálák, egy kivételével, megbízhatóan mérik az adott célokat

a vonatkozó tantárgy kapcsán. Hasonlóképpen a 2021-es kutatásunkhoz, jelen esetben is a matematika tantárgy elkerülő-elsajátítási skálája az, amelyik nem mér megbízhatóan. Ugyanakkor ez a kutatás is megerősítette, hogy az elkerülő-elsajátítási skála érzékeny az adott tartalomra, kontextusra, hiszen míg a legnagyobb óraszám-ban tanult idegen nyelv esetén mind a 2022-es, mind a 2023-as kutatásban megbízhatóan mérőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha = 0,731$ és $0,802$), addig matematika tantárgy esetén nem. A skálák közötti korrelációs eredmények újfent megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókusz esetén $0,6$ feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja (kivéve matematika esetén az elsajátítási célok). Az előző kutatásokhoz képest ugyanakkor alacsonyabb korrelációs értékeket mértünk a különböző tartalmú közelítő és elkerülő célok között. Ebben a vizsgálatban szintén megjelenik a közelítő-eredmény és elkerülő-elsajátítási skálák közötti jelentős korreláció az idegen nyelv esetén (kivéve a matematika tantárgynál, $r = 0,492$).

Megvizsgáltuk, hogy tantárgyak között milyen az korreláció a különböző célok tekintetében. Tantárgyak között, ugyanolyan teljesítménycélok között (tehát pl. közelítő-elsajátítási, matematika és idegennyelv) a kapcsolatok közepesen erősek (közelítő-elsajátítási: $r = 0,517$, elkerülő elsajátítási: $r = 0,476$, közelítő-viszonyító: $r = 0,695$ elkerülő-viszonyító: $r = 0,650$, közelítő-eredmény: $r = 0,665$ elkerülő-eredmény: $r = 0,652$).

5 A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): Ottó Nóra, Rádi Anna, Szegner Ádám, Szigeti Panka, Takácsné Mária Igéti Flóra, Wittinger Ágnes.

1. táblázat. A 3D modell illeszkedési mutatói a 3D Teljesítménycél Kérdőív alapján a három vizsgálatban

Kutatás	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
v1 (N=660)	814*	237	0.939	0.929	0.0521	0.0608
v2 (N=445)	703*	237	0.920	0.907	0.0540	0.0665
v3_mat (N=350)	643*	237	0.907	0.891	0.0665	0.0700
v3_iny (N=335)	667*	237	0.934	0.923	0.0486	0.0736

Megjegyzés: * $p < 0,001$, v1 = első vizsgálat, v2 = második vizsgálat, v3_MAT = harmadik vizsgálat matematika tantárgyra vonatkozó eredményei, v3_INY = harmadik vizsgálat idegennyelv tantárgyra vonatkozó eredményei

2. táblázat. A 3D Teljesítménycél Kérdőív skáláinak leíróstatisztika- és megbízhatósági értékei a három vizsgálatban

Skálák	Kutatás	N	Átlag	Szórás	Tétel-átlag	Medián	Ferdeség	Csúcsosság	Shapiro-Wilk W*	Cronbach- α
Közelítő-elsajátítási	v1	660	15,5	3,25	3,86	16	-0,848	0,651	0,939	0,836
	v2	445	14,8	3,30	3,97	15	-0,653	0,620	0,957	0,762
	v3_mat	350	15,6	3,09	3,91	16	-0,754	0,165	0,942	0,825
	v3_iny	335	16,2	3,38	4,05	16	-1,08	1,23	0,901	0,848
Elkerülő-elsajátítási	v1	660	15,5	2,93	3,87	16	-0,565	0,036	0,960	0,680
	v2	445	14,6	3,47	3,91	15	-0,608	0,225	0,960	0,731
	v3_mat	350	16,3	2,49	4,08	16	-0,587	0,039	0,950	0,503
	v3_iny	335	16,5	3,21	4,14	17	-1,24	1,69	0,882	0,802
Közelítő-viszonyító	v1	660	11,5	4,56	2,87	12	-0,097	-0,822	0,955	0,918
	v2	445	11,6	4,52	3,04	12	0,036	-0,786	0,964	0,889
	v3_mat	350	12,0	4,3	3,00	12	0,014	-0,690	0,973	0,906
	v3_iny	335	12,1	4,78	3,02	12	0,003	-0,888	0,954	0,935
Elkerülő-viszonyító	v1	660	12,8	4,06	3,20	13	-0,395	-0,333	0,966	0,808
	v2	445	12,7	4,10	3,34	13	-0,249	-0,456	0,973	0,801
	v3_mat	350	13,6	3,90	3,40	14	-0,436	-0,409	0,966	0,821
	v3_iny	335	13,2	4,60	3,29	13	-0,308	-0,701	0,954	0,882

Közelítő-eredmény	v1	660	16,4	3,21	4,11	17	-1,20	1,50	0,889	0,845
	v2	445	15,5	3,58	4,21	16	-0,742	0,212	0,934	0,823
	v3_mat	350	16,6	3,3	4,14	17	-1,02	1,11	0,905	0,812
	v3_iny	335	16,6	3,62	4,16	17	-1,23	1,28	0,850	0,910
Elkerülő-eredmény	v1	660	16,1	3,27	4,02	16	-0,936	0,799	0,918	0,827
	v2	445	15,2	3,51	4,10	15	-0,710	0,508	0,942	0,797
	v3_mat	350	16,3	3,00	4,08	16	-0,772	0,166	0,927	0,762
	v3_iny	335	16,4	3,56	4,09	16	-1,14	1,20	0,876	0,875

3. táblázat. A 3D Teljesítménycél Kérdőív skálái közötti korrelációs értékek a három vizsgálatban

		Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási	Közelítő-viszonyító	Elkerülő-viszonyító	Közelítő-eredmény
v1_mat	Elk.-els.	0,623*				
	Köz.-vizsz.	0,149*	0,293*			
	Elk.-vizsz.	0,194*	0,424*	0,771*		
	Köz.-ered.	0,590*	0,601*	0,325*	0,394*	
	Elk.-ered.	0,442*	0,599*	0,305*	0,427*	0,761*
v2_iny	Elk.-els.	0,647*				
	Köz.-vizsz.	0,359*	0,285*			
	Elk.-vizsz.	0,379*	0,430*	0,742*		
	Köz.-ered.	0,685*	0,657*	0,462*	0,539*	
	Elk.-ered.	0,539*	0,658*	0,475*	0,578*	0,814*
v3_mat	Elk.-els.	0,523*				
	Köz.-vizsz.	0,199*	0,285*			
	Elk.-vizsz.	0,214*	0,380*	0,743*		
	Köz.-ered.	0,456*	0,492*	0,478*	0,509*	
	Elk.-ered.	0,318*	0,489*	0,447*	0,511*	0,750*
v3_iny	Elk.-els.	0,702*				
	Köz.-vizsz.	0,271*	0,356*			
	Elk.-vizsz.	0,278*	0,432*	0,851*		
	Köz.-ered.	0,495*	0,654*	0,469*	0,533*	
	Elk.-ered.	0,346*	0,589*	0,438*	0,530*	0,842*

Megjegyzés: N = 660, * $p < 0,001$ Spearman-rhó, félkövérrel kiemelve az azonos kompetencia fókuszú skálák közötti korrelációk, dőlt számokkal kiemelve az azonos motívumú skálák közötti korrelációk

DISZKUSSZIÓ

Tanulmányunk célja a 3D Teljesítménycél Elmélet és a modellben meghatározott teljesítménycélok mérésére alkalmas mérőeszköz kifejlesztésének bemutatása volt. Három kutatáson keresztül mutattuk be a kérdőív tesztelését. Mindhárom kutatás közös jellemzője volt, hogy a teljesítménycélokat adott tanulási kontextusban – megjelölt tantárgyak kapcsán megélt tapasztalatok – mérte. Közös jellemzője volt továbbá a kutatásoknak a vizsgálati személyek mintája: mindhárom kutatásban 9., 10., és 11. évfolyamos, zömében gimnáziumi tanulmányokat folytató tanulók vettek részt, kétharmaduk teljesítménye a vizsgált tantárgyban 4,0 feletti.

A kérdőív fogalmi érvényessége 2 különböző tantárgyi környezetben, 3 különböző vizsgálati mintán át elfogadhatónak bizonyult, a megerősítő faktorelemzések alapján megfelelő, bizonyos esetekben kiváló modellilleszkedést mutat az 3D Teljesítménycél Elmélet paradigmájára.

A faktorok közötti pozitív korrelációk – amelyet mindegyik kutatás megerősített – összhangban vannak a nemzetközi kutatások eredményeivel (Elliot & Hulleman, 2017), nevezetesen azzal, hogy egyrészt az azonos kompetenciafókuszú skálák mindegyike pozitívan, közepes-magas szinten korrelál egymással (legalszorosabb korreláció: 2023, matematika, elsajátítási célok = 0,523; legmagasabb korreláció: 2023, idegennyelv, viszonyító célok = 0,851), valamint az azonos valenciájú skálák is pozitívan korrelálnak. Tulajdonképpen nincs két olyan cél, amelyek nem vagy negatívan korrelálna egymással. A vizsgálatok során az egyik legmeglepőbb eredmény talán az elkerülő-elsajátítási és

közelítő-eredmény célok relative magas korrelációja volt ahhoz képest, hogy sem fókuszukban, sem valenciájukban nem egyeznek. Jól mutatja ez az összefüggés (a három vizsgálatban rendre megjelent), hogy bizonyos típusú célállítás a magyar közoktatás rendszerében (jól teljesítő tanulók esetén) mintázatként azonosítható: a jó jegyekért való küzdelem legalább annyira – ha nem jobban – együtt jár a lemaradás, hibázás elkerülésével, mint a megértés, tudás, fejlődés vágyával. Ez a tanulmány arra a kérdésre nem tud választ adni, hogy vajon adaptív-e a különböző célok összefonódása, de arra mindenképpen fel szeretnénk hívni a figyelmet, hogy az együttjárások miatt érdemes kutatni a különböző célok hatásait.

A gyakorlat szempontjából is fontos kérdés, hogy ha ezek a célok együtt „mozognak”, akkor vajon hatásaik összeadódna-e (*interaktív cél hipotézis*), vagy mindegyik céltípus különböző területeken fejti ki hatását (*specializált cél hipotézis*), vagy hogy éppen a kontextus határozza-e meg az egyes célok hatását (*szelektív cél hipotézis*) (Pintrich, 2000). Jelen tanulmány célkitűzéseit meghaladja ennek a komplex kérdésnek a megválaszolása, ugyanakkor az elméleti keret lehetséges kiindulópontja a teljesítménycélok hatásvizsgálatának és a Pintrich által felvetett hipotézisek tesztelésének.

Az egyes skálák megbízhatóságának vizsgálata a három kutatásban érdekes problémát hozott felszínre. A matematika tantárgy kontextusában az elkerülő-elsajátítási skála megbízhatósági értéke (Cronbach- α) a 2021-es és a 2023-as vizsgálatban sem nem érte el az elfogadhatóság alsó küszöbét, ugyanakkor ilyen probléma az idegennyelv-óra kontextusában nem jelent meg. Visszaérkezünk az 1990-es évek

paradigmaváltásaihoz és teoretikus dilemmájához, tehát hogy létezik-e az elkerülő-elsajátítási teljesítménycélok koncepciója. Kutatásaink alapján azt válaszolhatjuk, hogy létezik, ugyanakkor kétségtelenül a modell leggyengébb láncszeme. Fejes (2015) vizsgálataiból is az derül ki, hogy a 2×2-es modellre épülő kérdőív megbízhatósága az elkerülő-elsajátítási célok skála esetén a legalacsonyabb.

Gyakorlati szempontból rendkívül fontos, hogy az elkerülő és a közelítő célok a kompetenciafókuszokon belül és között is együtt mozognak. A célok összeadódnak, így meg tudjuk vizsgálni, hogy mely kompetenciafókusz a legmarkánsabb adott tanuló esetében (összeadjuk az elkerülő és közelítő pontokat), és meg tudjuk vizsgálni, hogy inkább kerüli-e a kudarckokat vagy inkább a sikert igyekszik-e elérni, legyen szó a tananyag megértéséről, a másokkal való összehasonlításról vagy a jegyekről. Az egyén szintjén mérhetővé válik, hogy vajon inkább a közelítő tendencia vagy inkább az elkerülő tendencia jellemzi. Ugyanakkor lényeges, hogy arra vonatkozóan következtetéseket levonni, hogy az egyénre jellemző teljesítménycél-mintázatnak milyen előnyei, hátrányai, következményei lehetnek, csak akkor lehetséges, ha az adott mérőeszköz felhasználásával kutatásokat végzünk a tanulás szempontjából meghatározó változók és célok kapcsolatának feltárására. Elliot és Hulleman (2017, p. 50) arra hívják fel a figyelmet, hogy egy újabb modell semmiképpen sem arra való, hogy egy korábbi modellt elavulttá tegyen; a kutató konkrét érdeklődési kérdésének meg kell határoznia azt a célmodellt, amelyre összpontosít. Ami a szerzők szerint kritikus fontosságú, az a terminológiai és módszertani kérdésekre való gondos odafigyelés.

LIMITÁCIÓK ÉS KITEKINTÉS

Eredményeink alapján a 3D Teljesítménycél Elmélet egy érvényes modell a teljesítménycélok értelmezésére, a modellen alapuló 3D Teljesítménycél Kérdőív mind kutatásokban, mind egyéni mérésekben felhasználható. Kutatások esetén mindenképpen javasolt a skálák megbízhatóságának ellenőrzése, hiszen fentebb kifejtettük, hogy az elkerülő-elsajátítási skála bizonyosan érzékeny a konkrét tanulási kontextusra, amelynek kapcsán a célokat mérjük.

Kutatásunk korlátja, hogy a mérőeszközt külső validitásvizsgálatnak nem vetettük alá, ugyanakkor, számos változó összefüggésében vizsgáltuk az egyes teljesítménycélokat. Jelen tanulmány területi korlátai nem teszik lehetővé, hogy ezeket az eredményeket közöljük, de tervezzük ezek közlését a célból is, hogy még inkább alátámasszák mind modellünk, mind kérdőívünk validitását.

A kutatások során használt minta jellemzői (átlag felett teljesítő gimnáziumi tanulók) ugyanakkor felvetik a kérdést, vajon a modell érvényessége nem korlátozódik-e a vizsgált populációra. Mindenképpen érdemes lenne a jövőben olyan tanulókkal is felvenni a kérdőívet, akik a közoktatás rendszerében nem gimnáziumi képzésben tanulnak, és teljesítményük átlagos vagy átlag alatti. Mivel a kutatássorozatból kiderült, hogy a tanulás tárgya valamelyest befolyásolja az egyes skálák megbízhatóságát, valószínűsíthető, hogy a vizsgálati személyek mintája hasonlóképpen befolyással bíró tényező. Különösen fontos lenne kiterjeszteni a vizsgálatokat a tanulók szélesebb körére, amennyiben a teljesítménycélok hatásait és egyéb változókkal

való összefüggéseit kívánjuk feltérképezni. A kérdőív felvétele során visszajelzést kaptunk a tanulóktól a kérdőív monotonitására, a tételek hasonlóságára vonatkozóan, emiatt

javasoljuk a kérdőív felvételét úgy megvalósítani, hogy anak tételei keveredjenek más kérdőívek állításaival, így az ismétlődésből fakadó problémák csökkenthetőek.

SUMMARY

THE 3D ACHIEVEMENT GOAL THEORY AND THE ADAPTATION OF THE 3D ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE

Background and aims: The paradigms of achievement goals has become one of the dominant theoretical frameworks in the field of achievement motivation research since the 1990s. Several theoretical models have been created over the decades. Our study presents a new model and the examination of the construct validity and reliability of the questionnaire developed to measure it. Compared to the most widespread paradigm, which describes four types of achievement goals and measures them, the model distinguishes six goals and measures the level of these goals perceived by the students with the help of the developed questionnaire.

Method: In three consecutive years, in three researches, in the context of mathematics and foreign language learning, a total of 1,460 people, mostly high achiever secondary school students (grades 9-11), filled out the 3D Achievement Goal Questionnaire online.

Results: In the course of all three researches, confirmatory factor analysis was performed on the questionnaire data, in addition, the reliability of the scales determined by the model and measured by the questionnaire, and the correlations of the performance goals were examined. Based on the confirmatory factor analyses, the construct validity and reliability of the 3D model is adequate for the examined sample, and the individual goals, in accordance with international results, follow a specific pattern and are positively correlated.

Discussion: The 3D Achievement Goal Theory offers a model that can be used to characterize student goals, and the instrument developed based on the model can reliably measure student goals.

Keywords: achievement motivation, achievement goals, achievement goal questionnaire, adaptation, reliability, validity

IRODALOM

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, S. C., & Elliot, A. J. (2005). Competence and Motivation. Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (1st ed., pp. 3–12). Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (pp. 52–72). Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73–92. <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 968–980. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.968>
- Elliot, A. J., Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed., pp. 43–60). Guilford Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Fejes, J. B., & Vígh, T. (2012). A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, 112(2), 125–147.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812%2Fijem.3505>
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904–915. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.904>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383–390. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.383>
- Kő, N., Pajor, G., & Szabó, M. (2017) Motiváció. In N. Kollár K. & Szabó É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* (pp. 303–346). Osiris Kiadó.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 399–427. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_9
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Miller, A., & Hom, H. L. (1990). Influence of extrinsic and ego incentive value on persistence after failure and continuing motivation. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 539–545. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.539>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). Further clarifying the competition–performance relation: Reply to D. W. Johnson et al. (2012). *Psychological Bulletin*, 138(6), 1079–1084. <https://doi.org/10.1037/a0029606>
- Pajor, G. (2013). *Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs Elmélet tükrében*. (PhD). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

- Pajor, G. (2015): „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban”. De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek* 34.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Sansone, C., Sachau, D. A., & Weir, C. (1989). Effects of instruction on intrinsic interest: The importance of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 819–829. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.819>
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155–190. <https://doi.org/10.1348/000709902158838>
- 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), 71–81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.397>
- Urbán, G., Orosz, G., Kerepes, L., & Jánvári, M. I. (2014). A 3×2-es Teljesítéscél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. <https://doi.org/10.1556/pszi-cho.34.2014.1.4>
- Urda, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A 3D Teljesítménycél Kérdőív végleges változata

Olvasd el az alábbi állításokat, és dönts el, hogy azok mennyire jellemzőek rád a (tantárgy, pl. matematika) tanulásával összefüggésben! Válaszodat az alábbi számok segítségével adhatod meg:

- 1 = Egyáltalán nem jellemző
 2 = Többnyire nem jellemző
 3 = Néha jellemző
 4 = Többnyire jellemző
 5 = Teljes mértékben jellemző

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rám	Többnyire jellemző rám	Teljes mértékben jellemző
1. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabbul teljesítsek.	1	2	3	4	5
2. Az iskolában igyekszem minél nagyobb tudásra szert tenni.	1	2	3	4	5
3. Jó jegyek szerzésére törekszem.	1	2	3	4	5
4. Igyekszem elkerülni a helytelen feladatmegoldást.	1	2	3	4	5
5. Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
6. A jó eredmény a legfontosabb cél számomra.	1	2	3	4	5
7. Igyekszem minél jobban belemerülni a tananyagba.	1	2	3	4	5
8. Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.	1	2	3	4	5
9. Arra törekszem, nehogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
10. El akarom kerülni, hogy lemaradjak a tananyagban.	1	2	3	4	5
11. Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.	1	2	3	4	5
12. Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	1	2	3	4	5

13. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
14. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
15. Igyekszem elkerülni, hogy ne értsem meg az anyagot.	1	2	3	4	5
16. Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.	1	2	3	4	5
17. Arra törekszem, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	1	2	3	4	5
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
19. Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.	1	2	3	4	5
20. Igyekszem elkerülni, hogy felkészületlenül menjek iskolába.	1	2	3	4	5
21. A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.	1	2	3	4	5
22. Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
23. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
24. Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5

A kérdőív hat skálát tartalmaz, skálánként 4-4 tétellel:

Közelítő-elsajátítási: 2, 7, 10, 13

Elkerülő-elsajátítási: 4, 10, 15, 20

Közelítő-viszonyító: 5, 12, 17, 23

Elkerülő-viszonyító: 1, 9, 14, 22

Közelítő-eredmény: 3, 6, 19, 24

Elkerülő-eredmény: 8, 11, 16, 21