

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA

vezető: Prof. Dr. Oláh Attila, egyetemi tanár

Szocializáció és társadalmi folyamatok program

vezető: Prof. Dr. Hunyady György, egyetemi tanár

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

PAJOR GABRIELLA

SERDÜLŐK TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓJA

A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET TÜKRÉBEN

témavezető: Dr. N. Kollár Katalin, habil. egyetemi docens

A hivatalos bíráló bizottság:

Elnök: Prof. Dr. Hunyady György, egyetemi tanár

Bírálok: Dr. Gordon Győri János, habil. egyetemi docens

Páskuné Dr. Kiss Judit, adjunktus

Titkár: Dr. Szabó Mónika, adjunktus

Tagok: Dr. Szabó Éva, egyetemi docens

Dr. Szabó Laura, adjunktus

Dr. Mészáros Aranka, egyetemi docens

Budapest, 2013

Köszönetnyilvánítás

Doktori disszertációm elkészítéséig hosszú utat jártam be, és ezen az úton számos mentor, barát, kolléga, társ segítette munkámat.

Azért, hogy az iskolában folyó oktatási-nevelési munka elkötelezett segítójévé válhattam, és szakmai identitásom elidegeníthetetlen része az iskolapszichológusi szerep, köszönettel tartozom Dr. Katona Nórának, aki nem csak intellektuális fejlődésemet támogatta, hanem általa része lehettem, lehetek egy olyan szakmai közösségnek, mely arra motivál, hogy határokon átlépve járuljunk hozzá egymás fejlődéséhez.

Témavezetőmnek, Dr. N. Kollár Katalinnak elsősor is azt a bizalmat köszönöm, amivel több, mint tíz éve megajándékozott, mert nem csak azt tette lehetővé a számomra, hogy megtaláljam azt az utat, ami mind szakmailag mind emberileg segít kiteljesednem, hanem egy nagyszerű közösség részévé is válhattam általa. Igyekszem méltó lenni hozzá, és a feladathoz, amit vezetésével az Iskolapszichológia Tanszék a tanárképzésben felvállal. Hálával tartozom a folyamatos buzdításáért, szakmai és emberi támogatásáért, mert segített túllendülni azokon a kríziseken, melyek akadályozták haladásomat.

Solymosi Katalinnak köszönöm beszélgetésinket, melyek segítségével jobb ember, tanár, anya és társ lettem.

Dr. Bernáth Lászlónak köszönöm, hogy hozzá statisztikai kérdésekben bármikor fordulhattam, és készséggel válaszolt még a számomra szégyellni valóan egyszerű kérdéseimre is.

A doktori kutatás adatfelvételében is rengeteg segítséget kaptam, a teljesség igénye nélkül tudok csak köszönetet mondani. Hálával tartozom mindazon iskolavezetőknek, akik lehetővé tették számomra a kérdőívek felvételét. Köszönöm azoknak a pedagógusoknak az idejét, akiknek az órájából értékes perceket raboltunk. Köszönöm hallgatóimnak, akik az elő- és utóvizsgálatban segítettek az adatfelvételben. Köszönöm Marián Dávidnak, Nagy-Varga Diánának, Pétervári Juditnak az adatok rögzítését.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm néhai nagyapámnak, Kiss Tibornak a feltétlen bizalmát és hitét, mellyel támogatta fejlődésem. Az ő szülői hozzáállása ma már minta, inspiráció, motiváció számomra.

Tartalom

1	BEVEZETÉS	4
1.1	Témafelvetés	4
1.2	A dolgozat felépítése	6
2	ELMÉLETI HÁTTÉR.....	8
2.1	A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLETEK EVOLÚCIÓJA	8
2.1.1	A kezdetek: a teljesítménycélok normatív elmélete	8
2.1.2	Képesség és erőfeszítés szerepe a teljesítménymotiváció alakulásában	9
2.1.3	Módosított célelmélet: úton a teljesítménycélok egy komplexebb megközelítése felé.....	12
2.1.4	Többszörös célok, több szempontú perspektíva	20
2.2	A teljesítménymotiváció attribúciós elmélete.....	25
2.3	A teljesítménymotiváció társas aspektusa	30
2.4	Motivációkutatás magyarországon	34
3	A KUTATÁSSOROZAT CÉLJAI.....	36
4	AZ ELŐVIZSGÁLAT CÉLJAI	38
4.1	HIPOTÉZISEK	38
4.1.1	A Célorientációs paradigma érvényessége	38
4.1.2	Célorientáció és tanulmányi eredményesség	38
4.1.3	Célorientáció és siker-kudarcc attribúció	39
4.1.4	Célorientáció és kudarcra adott reakciók.....	39
4.1.5	Célorientáció és tanulás iránti attitűd	39
4.2	AZ ELŐVIZSGÁLAT BEMUTATÁSA.....	40
4.2.1	Vizsgálati személyek	40
4.2.2	Felhasznált eszközök	40
4.2.3	A célorientációt mérő eszköz	40
4.2.4	Eljárás	41
4.2.5	Adatok feldolgozása	41
5	AZ ELŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	42

5.1	A Célorientációs Kérdőív érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata ...	42
5.2	Célorientáció és eredményesség	44
5.3	Célorientáció és siker-kudarc attribúció	46
5.4	Célorientáció és kudarcra adott reakciók	47
5.5	Célorientáció és tanulás iránti attitűd.....	48
6	AZ ELŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE	48
7	A FŐVIZSGÁLAT CÉLJAI	53
7.1	HIPOTÉZISEK.....	53
7.1.1	A Célorientációs paradigma érvényessége	53
7.1.2	Célorientáció és tanulmányi eredményesség.....	53
7.1.3	Célorientáció és siker-kudarc attribúció	54
7.1.4	Célorientáció és kudarcra adott reakciók.....	54
7.1.5	Célorientáció és attitűd	54
7.1.6	Célorientáció és társas támogatottság.....	55
7.2	A FŐ VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA.....	55
7.2.1	Vizsgálati személyek	55
7.2.2	Felhasznált eszközök	55
7.2.3	A módosított Célorientációs Kérdőív	56
7.2.4	Iskolai Siker-Kudarc Attribúció Kérdőív	57
7.2.5	Kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek	58
7.2.6	Goodenow-féle Osztályhoz tartozás és Társas Támogatás Kérdőív	59
7.2.7	Eljárás	59
7.2.8	Adatok feldolgozása	60
8	A FŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	61
8.1	A módosított Célorientációs Kérdőív érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata	61
8.1.1	Nemi különbségek	63
8.2	Célorientáció és eredményesség	64
8.3	Célorientáció és siker-kudarc attribúció	71
8.4	Célorientáció és kudarcok után fenntartott motiváció	73

8.5	Célorientáció és attitűd	75
8.6	Célorientáció és társas támogatottság	77
8.7	Társas támogatás és tanulmányi eredmények	81
8.8	Társas támogatás és iskola, tanulás iránti attitűd	83
9	A FŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE	87
9.1	A 3D Célelmélet Paradigma, avagy a Célorientációs Elmélet újraértelmezése ...	89
10	AZ UTÓVIZSGÁLAT CÉLJAI, HIPOTÉZISEI	92
10.1	A 3D Célorientációs Elmélet érvényessége	92
10.2	Célok és tanulmányi eredményesség	92
10.3	Célok és siker-kudarc attribúció	92
10.4	Célok és kudarcra adott reakciók	93
10.5	Célok és iskola, tanulás iránti attitűd	93
11	AZ UTÓVIZSGÁLAT BEMUTATÁSA	94
11.1	Vizsgálati személyek	94
11.2	Felhasznált eszközök	94
12	AZ UTÓVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	95
12.1	A 3D Célelmélet Paradigma érvényessége	95
12.1.1	Nemi különbségek	97
12.2	Célorientációk és tanulmányi eredmények	98
12.3	Célorientáció és attribúció	102
12.4	Célorientáció és kudarcra adott reakciók	104
12.5	Célorientáció és attitűd	106
13	AZ UTÓVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE	109
14	A KUTATÁSSOROZAT LEGFONTOSABB TANULSÁGAI	112
14.1	A teljesítménycélok struktúrája	112
14.2	Teljesítménycélok, eredményesség, siker-kudarc attribúció: válaszok és kérdések	114
15	KITEKINTÉS	116
16	Irodalom	117
17	Jegyzék	123
17.1	Táblázatok	123
17.2	Diagramok	124
18	Mellékletek	126

1 BEVEZETÉS

1.1 TÉMAFELVETÉS

A tanulók iskolához való viszonya mindig is változatos volt a motiváltságukat illetően. Egy részük kevésbé élvezi az órai munkákat és a tanulást, míg mások szívesen és élvezettel vetik bele magukat. Van, aki kötelességtudó tanulóként szorgalmasan elvégzi, amit a tanárai kívánnak, másokat csak a következményektől való félelem visz erre. Vannak tanulók, akik értékrendjének szerves része a tanulás szeretete, az ismeretek megszerzésének vágya, élvezik az iskolai munkát, ha nem is minden percét. Sok diákot viszont a versenyhelyzet vonz, ők nem egyszerűen tanulni akarnak, hanem vágnak arra is, hogy eredményeikben, tanulmányi teljesítményükben tükröződjön a befektetett munka, hogy kiválóak legyenek, kitűnjenek a többi diák közül. Olyanok is vannak, akik a kudarctól tartanak, azért tanulnak, mert el akarják kerülni a gyenge osztályzatokat, a lemaradást, a bukást.

Miért akar az egyik diák tanulni, a másik pedig nem? Miért fontos az egyiknek az eredményesség, a másinak miért nem? Milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulótársak a teljesítménymotivációnak ebben a bonyolult rendszerében?

Az első és legfontosabb kérdés persze az, hogy megértsük a teljesítményre irányuló motiváció természetét. A tanulók különböznek vágyaikban, céljaikban, erőfeszítéseikben, a tanulással, tudással kapcsolatos hiedelmeikben, kitartásukban, a sikerekhez, kudarcokhoz, tanuláshoz való hozzáállásukban, ezért bonyolult feladat rendet teremteni és megfelelő elméleti keretet létrehozni a teljesítménymotiváció területén. Sokkal egyszerűbbnek tűnhet az a kérdés, hogy az iskolának mi a célja, pontosabban milyen elképzelései vannak az „ideális” diákkal kapcsolatban.

Egyrészt az iskola *idealista*, szeretné, ha a tanulók csillogó szemmel ülnének tanárjai óráin, és lázasan innák azok minden szavát. Idealista abból a szempontból is, hogy vágyik arra, a diákok önnön tudásvágyukat kielégítve önállóan jussanak el a vágyott tudásig, és az iskola végeztével a megszerzett tudás segítségével boldoguljanak az életben. Ezt az ideált Szent-Györgyi Albert találóan fogalmazta meg: „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.” (forrás: Oroszlány Péter, 2003, 14. old.)

Ugyanakkor az iskola *pragmatikus* is. Szeretné, ha a tanulók eredményeket is produkálnának, azaz teljesítenének is, mert verseny van: a középiskolai, egyetemi felvételihez kellenek a jó jegyek, és az iskolának is előnyös, ha az iskolák közötti összehasonlításból jól jön ki, hiszen a fennmaradása lehet a tét. Ráadásul a „törődöm” iskola a pedagógusokat is figyelembe veszi és tudja, hogy a tanári elégedettséghez hozzájárul a motivált, jól teljesítő tanuló, tehát érdeke a motivált diák megtartása és a motiváció fenntartása (ld. Pelletier és mtsai, 2002). Mindez azt is jelenti, hogy a motiválatlanság komoly problémát jelent az iskola számára. A motiválatlanság – a jó

képességek mellett is – teljesítménycsökkenéshez, magatartási problémákhoz vezethet, ami nehezíti egyéni, csoport- és szervezeti szinten is a hatékony működést.

A tanulók teljesítménymotivációjának megértésén keresztül segíthetünk hatékonyabbá tenni az oktatást. Értekezésünk elsődleges célja ez volt: olyan ismeretekig eljutni, melyek hasznos információkkal szolgálnak a teljesítménymotiváció természetéről és kiindulópontot jelenthetnek egy hosszú távú kutatómunkához, melynek legfőbb célja az iskolában folyó munka hatékonyabbá tétele.

A kutatás megkezdéséhez szükség volt egy olyan elméleti keretre, amely kellően árnyalt, fogalmi világosan definiáltak és a teljesítménymotiváció természetének lényegét ragadja meg. Ezeket az elvárásokat az ún. Célorientációs Elmélet¹ (Achievement Goal Theory, részletes bemutatása a 2. fejezetben) maximálisan kielégíti. Azért is szerencsésnek bizonyult ezt az elméletet választani a kutatás alapelméletéül, mert napjainkban a Célorientációs Elmélet lett a nemzetközi motivációkutatások egyik fő paradigmája, így használatával nemcsak a magyarországi tanulók motivációjáról tudhatunk meg információkat, de ezeket az eredményeket össze is tudjuk vetni a nemzetközi kutatások eredményeivel. Ez utóbbi szempont azért is lényeges, mert hisszük, hogy a motiváció természetét csak a szűkebb és tágabb társas kontextus figyelembevételével érthetjük meg. Mert nyilvánvalóan befolyásolja a tanulók teljesítménymotivációját a közvetlen környezet – a családja, a pedagógusai, az osztálytársai, az osztályban uralkodó légkör, az iskola ethosza –, de meghatározóak lehetnek az adott társadalom teljesítménnyel kapcsolatos elképzelései, hiedelmei, ahhoz való hozzáállása, illetve oktatásrendszerének sajátosságai is.

2008-ban kezdtük el a célelmélet paradigma felhasználásával feltérképezni a magyar serdülők teljesítménymotivációját. Három egymásra épülő vizsgálatot végeztünk, jelen értekezés ezeknek a vizsgálatoknak a bemutatása. Az első, ún. elővizsgálatban a fő cél a *célelmélet paradigma* magyar mintán való értelmezhetőségének, valamint egy saját készítésű *teljesítménymotivációs kérdőív* érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata volt. A teljesítménycélok vizsgálata mellett a teljesítménymotiváció egy másik aspektusának, nevezetesen a *siker-kudarccal* kapcsolatos attribúciónak vizsgálatát is megkezdtük, melyet a második és harmadik vizsgálati fázisban – újragondolva, kidolgozottabb formában – folytattunk, Bernard Weiner attribúciós elméletét alapul véve (Weiner, 1989). Ez utóbbi témakör számunkra azért volt megkerülhetetlen, mert azon túl, hogy alapvető fontosságúnak éreztük a sikerek és kudarcok oktatáshoz kapcsolódó kérdését a teljesítménnyel összefüggésben, ez az attribúciós megközelítés több teljesítménymotivációs elméletnek is részét képezte (Atkinson, 1993, Weiner, 1989). A fő vizsgálatot, melyet 2011-ben végeztünk, kiegészítettük a *társas támogatottság és teljesítménycélok* összefüggéseinek vizsgálatával. Ez utóbbi terület meglepő módon a mai napig újnak számít a teljesítménymotivációs kutatások területén, a célelméleteken alapuló kutatások esetén pedig elsősorban a személyes célok és az osztálytermi célstruktúra viszonyában jelenik meg. A társas támogatás vizsgálata azért került be a kutatási tervbe, mert mint említettük, a teljesítménymotiváció megértését elképzelhetetlennek tartjuk a társas aspektus figyelembevétele nélkül. A fővizsgálat a társas támogatásnak egy viszonylag tágra

¹ Az Achievement Goal Theory magyar fordításában Fejes József (2011) tanulmányára támaszkodunk, a Célorientációs Elmélet elnevezést megfelelőnek tartjuk.

értelmezett aspektusával foglalkozik: konkrétan az észlelt tanári támogatás, az észlelt kortárs támogatás és az osztálylégtör hatásának vizsgálatával.

A dolgozatban bemutatott tudományterület áttekintése, megértése és az elvégzett vizsgálatok leírása, elemzése remélhetően nem csupán a szerzőjének nyújtott felfedezéseket. Bízunk abban, hogy a feldolgozott szakirodalom segítségével és az egyes adatok mögött megmutatkoznak az összefüggések, az elvégzett munka eredményeképpen meg tudtuk válaszolni a fentebb megfogalmazott kérdéseket, és többet tudunk a teljesítménymotiváció természetéről.

1.2 A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

A dolgozat 4 fő részre tagolódik. A jelen BEVEZETÉS fejezet után következik az ELMÉLETI HÁTTÉR fejezet, melyben a kutatássorozat konceptuális keretét mutatjuk be a vizsgálatokban érintett témák mentén. Így ebben a fejezetben szó lesz a teljesítménymotiváció célelmélet paradigmájáról (2.1 fejezet), a teljesítménymotiváció attribúciós elméletéről (2.2 fejezet), a teljesítménymotiváció társas aspektusáról (2.3 fejezet), és a témánk szempontjából lényeges hazai, a motiváció területén folytatott kutatásokról (2.4 fejezet).

Az elméleti háttér bemutatása után következik a kutatássorozat három vizsgálatának bemutatása. A KUTATÁSSOROZAT CÉLJAI című fejezetben röviden bemutatjuk, mik voltak a kutatássorozat közös céljai, majd egyenként bemutatjuk a három vizsgálatot, az ELŐVIZSGÁLAT (4., 5., 6. fejezet), FŐ VIZSGÁLAT (7., 8., 9. fejezet), és UTÓVIZSGÁLAT (10., 11., 12. fejezet) című fejezetekben. Mindhárom vizsgálat bemutatása azonos struktúrát követ. Először a célokat és hipotéziseket, illetve magát a vizsgálatot mutatjuk be, végül külön fejezetekben az eredményeket és az eredmények értelmezését. Mivel a három vizsgálatnak a teljesítménymotivációt mérő eszközei eltérőek, ezért az eredmények bemutatása során minden esetben először az adott mérőeszköz érvényesség és megbízhatóság vizsgálatának lépéseit, illetve az így kialakított, és a további adatelemzésben használt skálákat mutatjuk be.

Az eredmények bemutatása során két szempontot követtünk. Egyrészt az adatfeldolgozás a leíró adatoktól az egyszerűbb összefüggések vizsgálatán át a komplexebb összefüggések megragadásáig haladt. Másrészt—mivel a három vizsgálati fázisban ugyanazoknak a változóknak az összefüggéseit vizsgáltuk (ez alól a fővizsgálat kivétel, mivel abban a társas támogatottság, mint új változó is megjelenik)—az eredmények bemutatása azonos sorrendet követ. Az eredmények bemutatása a teljesítménymotiváció és tanulmányi eredmény összefüggéseivel kezdődik, ezt követik a teljesítménymotiváció és a siker-kudarccal attribúció összefüggései, majd a teljesítménymotiváció és a kudarcra adott reakciók összefüggései következnek, és végül a teljesítménymotiváció és az iskola, tanulás iránti attitűd összefüggései. A fővizsgálatban az eredmények bemutatását a társas támogatottság és a teljesítménycélok összefüggéseinek elemzése zárja. Az eredmények gördülékeny bemutatásának érdekében a dolgozat főszövege számos diagramot és táblázatot tartalmaz, ezek felsorolását a JEGYZÉK tartalmazza. A részletesebb statisztikai adatokat a MELLÉKLETEK tartalmazzák.

A kutatás három vizsgálati fázisának összefoglaló, integráló elemzését a KUTATÁSSOROZAT TANULSÁGAI című fejezet tartalmazza, és egy külön fejezetben (KITEKINTÉS) mutatjuk be, hogy a teljesítménycélokkal kapcsolatos vizsgálatokat milyen irányban, milyen témák mentén kívánjuk folytatni a jövőben.

2 ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1 A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLETEK EVOLÚCIÓJA

2.1.1 A kezdetek: a teljesítménycélok normatív elmélete

A Célorientációs Elmélet jelenleg uralkodó paradigmájának megértéséhez a 80-as években formálódó kezdeti elképzelésekre kell visszatekintenünk. Dweck és Leggett (1988) a teljesítménymotiváció társas-kognitív modellje kidolgozásának kiindulópontjaként a tanulói viselkedés kétféle, a teljesítmény szempontjából kulcsfontosságú mintázatát írják le. Ez két mintázat azt a gyakorlati tapasztalatot értelmezi elméleti szinten, miszerint az azonos képességű tanulók különböző teljesítményt mutatnak kihívást jelentő helyzetekben. A kihívás a szerzők értelmezésében egy olyan helyzet, ahol kudarc után kell teljesíteni. A Dweckék által „tehetetlenek” (helpless) nevezett tanulók szorongással, gyenge teljesítménnyel, motivátlansággal válaszolnak a bizonytalan kimenetű feladathelyzetekre, míg az elsajátítás orientált tanulók intrinzik motivációval, magas teljesítménnyel reagálnak ugyanilyen helyzetben. A szerzők feltették a kérdést, hogy vajon miért válik ketté a hasonló képességekkel rendelkező tanulók teljesítménye olyan helyzetekben, ahol a kimenet bizonytalan. A választ a kérdésükre a célok fogalmának használatával adták meg, melyek keretet adnak az események értelmezéséhez és a rájuk adott reakciókhoz. Iskolai teljesítményhelyzetben kétféle céltípust azonosítottak. Az egyik az ún. viszonyító² cél (performance goals) típusa, melynek kitűzése mögött az áll, hogy az egyén a képességeiről kedvező ítéletet akar elérni. A másik az ún. tanulási/elsajátítási cél (learning/mastery goal) típusa, melynek kitűzése háttérben a kompetencia fejlesztésének igénye áll.

A szerzők gondolatmenetének következő lépése annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy vajon miért tűznek ki különböző célokat az egyének ugyanabban a teljesítményhelyzetben. Dweck és Leggett (1988) a válasz kulcsát a *képességre* vonatkozó implicit elméletekben azonosították, melyek befolyásolják az egyén teljesítménymotivációját. A képességekre vonatkozó entitás (entity) elmélet szerint a képesség stabil, megváltoztathatatlan, a növekedés (incremental) elmélet szerint a képesség megváltoztatható, fejleszthető. A szerzők feltételezték, hogy teljesítmény helyzetekben a „tehetetlen” tanulók viszonyító célokat tűznek ki a képességeik *bizonyítására* (lásd: *proving their abilities*), melynek a fő oka az, hogy a képességet megváltoztathatatlannak, stabilnak feltételezik. Ezzel szemben az elsajátítás orientált tanulók tanulási célokat tűznek ki, hogy képességeiket *fejlesszék* (*improving their abilities*), melynek fő oka, hogy a

² A performance célok esetén a Józsa Krisztián (Józsa, 2002) által bevezetett viszonyító cél fordítást használjuk, mert egyrészt ezt tartjuk a legalkalmasabbnak arra, hogy leírja a fogalom mögött meghúzódó koncepciót, másrészt a szakirodalomban ugyancsak használt eredménycél fogalom a kutatásaink alapján a teljesítménycélok egy harmadik dimenziójának címkézésére jól alkalmazható (részletesebb magyarázat: 10. fejezet). Fontos ugyanakkor a fordítás szempontjából, hogy a Dweck és Leggett által bevezetett fogalom tartalmában nem teljesen azonos a 2x2 Célorientációs Elmélet által definiált viszonyító cél fogalmával. Dweck és Leggett definíciójának lényege a jó képesség *demonstrálása*, míg a 2x2 Célorientációs Elmélet definíciójának lényege *másokhoz viszonyítva* jobb teljesítmény elérése.

képességekről azt gondolják, változnak, változhatnak. Mi történik feladathelyzetben? Viszonyító célok esetén a mögöttes kérdés a következő: megfelelő-e a képességem a megoldáshoz. Siker esetén nincs probléma, kompetensnek tekinti magát a tanuló. Amennyiben a tanuló kudarcot szenved, a „diagnózis” a gyenge képesség lesz. Tanulási célok esetén a mögöttes kérdés, hogy hogyan tudja a tanuló a leghatékonyabban megoldani a feladatot, vagy a legtöbbet fejlődni a feladatmegoldás során. Kudarc esetén a magyarázat az erőfeszítés hiánya, illetve a nem megfelelő stratégia használata. Dweck és Leggett mindkét implicit elmélet és mindkét teljesítménycél tekintetében azt feltételezték, hogy teljesítmény helyzetekben jellemző kimenetekhez vezetnek. Az entitás elmélete és viszonyító célokkal kapcsolatban a következő maladaptív kimeneteket feltételezték: kitartás hiánya, gyengébb teljesítmény, intrinzik motiváció alacsony szintje, különösen kudarc után. A növekedés elmélettel és elsajátítási célokkal kapcsolatban azonban adaptív kimeneteket feltételezték, úgy, mint magas szintű kitartás, teljesítmény és intrinzik motiváció, kudarchelyzetben is.

2.1.2 Képesség és erőfeszítés szerepe a teljesítménymotiváció alakulásában

Dweck és Leggett (1988) társas-kognitív modelljének fontos részét képezik a képességre vonatkozó implicit elméletek, és rajtuk kívül is számos olyan kutató van, aki a képességet, a képességről alkotott elképzeléseket tartja a teljesítménymotiváció kulcsfogalmának. Nicholls (1985) szerint a teljesítménymotiváció megértésének kulcsfogalma a képesség. Azt feltételezi, hogy különböző helyzetekben a képesség különböző fogalmait használjuk. A serdülők és a felnőttek fogalomrendszerében a képesség egy vonás, ami közvetlenül nem vizsgálható, hanem a teljesítmény és erőfeszítés alapján, a társas összehasonlítás kontextusában következtethető ki. Náluk az erőfeszítés és képesség fogalma szétválik. A gyermekek fogalomrendszerében azonban a képességeket a tanulás tükrözi, vagy az olyan feladat megoldása, melynek sikeres teljesítése bizonytalan. Nagyobb erőfeszítés több tanulást jelent, ami jobb képességhez vezet. Náluk az erőfeszítés és a képesség ugyanazt jelölik, a szorgalmas diák az okos diák szinonimája.

Nem a csak a képesség és erőfeszítés fogalmak szétválása, a teljesítménnyel való kapcsolata kulcsfontosságú a kutatások szerint, hanem az is, hogy magáról a képességről mit gondolnak az egyének. Ezek az elképzelések, naiv elméletek nem csak életkoronként változnak, de a kultúra is erősen meghatározó szerepet tölt be abban, ahogyan az adott társadalom tagjai gondolkodnak róla. Mára már több kutatás bizonyította, hogy kulturális különbségek mutatkoznak a képességről alkotott hiedelmek között (ld. Gordon Győri J., 2009). Ez azt is jelenti, hogy a publikált eredményeket kizárólag a vizsgált minta kulturális háttérének figyelembevételével értelmezendők. Eaton és Dembo (1997) kutatása éppen ezt a kultúrák közötti, a képességről való gondolkodásmódbeli különbségek vizsgálatát célozta meg. Feltételezték, hogy az ázsiaiak és ázsiai származású amerikaiak a tanulmányi sikereiket és kudarcaikat elsősorban az erőfeszítésnek tulajdonítják, míg a nem ázsiaiak a képességnek. A szülőknek való megfelelés miatt erős az ázsiaiak kudarcától való félelme. A tanulmány azt vizsgálja, mi magyarázza leginkább a teljesítményt a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók esetén (nem beszélhetünk szigorúan véve különböző kulturális

kontextusról, mert a kutatásban ázsiai származású amerikai, és nem ázsiai származású amerikai, 9 évfolyamos diákokat hasonlítottak össze, és az ázsiai származású diákok harmada az USA-ban született, a többiek legalább hét éve ott éltek). Regressziós elemzések alapján azt találták, hogy a kudarcból való félelem, valamint az énhatékonyság jósolta be leginkább az ázsiaiak teljesítményét. A nem ázsiaiaknál viszont a veleszületett képességekről és erőfeszítésről való hiedelmek, valamint szintén az énhatékonyság jósolta be a teljesítményt. Az ázsiai-amerikaiak egyszerre motiváltak a siker elérésére és a büntetés elkerülésére. Magasabbak a céljaik és szigorúbbak a kritériumaik, ami több erőfeszítést követel tőlük. Arra szocializálódnak, hogy a családjuk és közösségük igényei elsőbbséget élvezzenek saját céljaik felett.

Nicholls (1985) szerint az, hogy a képességről miként vélekedik a személy nem pusztán hitrendszer, gondolkodásmód kérdése, hanem az adott helyzet függvénye is. Adott teljesítményhelyzetben megkülönböztet *feladat*-, és *ego-bevonódást*. Az előbbi azt az állapotot jelöli, amikor a képesség megítélése azon múlik, vajon sikerült-e a feladatot elvégezni, megtanulni, megérteni, vagyis a cél az elsajátítás. Az ego-bevonódás esetén a képesség megítélése a másokkal való összehasonlítás függvénye, a cél a képességek demonstrálása. A szerző azt feltételezi, hogy nem pusztán a tágabb kultúra határozza meg azt, hogy az egyén miként *értelmezi* a képesség fogalmát, hanem helyzeti tényezők határozzák meg, hogy a képességeknek melyik fogalmát *használja* a személy. Ha értékeli a teljesítményt, fontos képességeket tesztelnek, versenyhelyzetet teremtenek, megfigyelők vannak jelen, akkor fokozódik az ego-bevonódás. Ames és McKelvie (idézi Nicholls, 1985) arra jutott, hogy a versengés siker esetén több képességre vonatkozó, kudarc esetén több, a feladat nehézségére vonatkozó attribúciót, míg a non-kompetitív helyzetek több erőfeszítés és stratégiára vonatkozó attribúciót eredményeznek. Vagyis az ego-bevonódás helyzetek növelik a külső attribúciót (a feladat nehézségével való indoklást) és az extrinzik motivációt.

Nicholls szerint különböző helyzetekben előre jelezhetők a viselkedésminták. Feladat-bevonódás esetén a nehéz feladat azt jelenti, hogy lehetőséget kap az egyén a képességei bemutatására. Ha nem nehéz a feladat, akkor erre nincs lehetőség. Ha az egyén maximalizálni akarja a nyereséget, akkor kihívást jelentő feladatot kell választania. Ego-bevonódás esetén a feladat nehézségét a társakkal való összehasonlítás határozza meg. Ha sokan képesek rá, akkor könnyű a feladat, ha kevesen, akkor nehéz. Első esetben a siker nem jelent jó képességet, a kudarc viszont gyengét jelez. A második esetben a siker jó képességet jelent, de a kudarc nem jelent gyenge képességeket. Ha alacsony az egyén észlelt kompetenciája, kevés lehetősége van a jó képességei bemutatására, akkor ez odáig fajulhat, hogy olyan feladatokat választ, ahol biztos a kudarc. Nagyon könnyű és nagyon nehéz feladat esetén az inkompetenciája nem lepleződik le. Ellenben ha magas az észlelt kompetencia, akkor nehezebb feladat esetén is sikert várhat. A feladat-bevonódás azt a fajta feladatválasztást támogatja, ami a leghatékonyabb a tanulás szempontjából: ezek a valós kihívást jelentő feladatok (1985).

Deborah J. Stipek (1985) a teljesítményhez kapcsolódó kognitív folyamatokban bekövetkező fejlődéslélektani változásokat mutatja be. Az óvodában a gyerekek magabiztosan mennek neki bármilyen tanulási feladatnak, ha kudarc éri őket, az nem okoz súlyos érzelmi krízist, legfeljebb egy kis frusztrációt. Maga a folyamat érdekli őket, nem

pedig a kimenet. Amikor megkezdik az iskolát, egészen másfajta feladatokat kell végrehajtaniuk, olyanokat, amelyeket a tanár strukturál és kíván meg tőlük. A kezdeti lelkesedés a kevésbé magabiztos, támogatott gyerekeknél hamar kudarckerüléssé alakul. Stipek magyarázatában három egymással összefüggő kognitív folyamatot jelöl meg, melyeket különösen fontosnak tart a teljesítményhelyzetben mutatott viselkedés szempontjából.

Először is a teljesítményre vonatkozó elvárások az iskola első évében irreálisan magasak lehetnek, aztán 2., 3. osztálytól csökkennek. Az óvodások sorozatos kudarcok ellenére is azt várják, hogy megoldják a feladatot. Ugyanezzel függ össze az észlelt kompetencia, ami eleinte szintén túlértékelődik, majd felső tagozatban lecsökken. Az értékek területén is változások következnek be. Az alsós tanulók eleinte nem választják külön a tanulmányi teljesítményt a magaviselettől. Az iskola eleinte alapvetően társas környezet nem pedig „tanulási környezet”. Az évek során a tanulással kapcsolatos társas szükségletek mérséklődnek, míg a teljesítménnyel kapcsolatosak fokozódnak. Ráadásul a kortársak elismerése egyre fontosabb lesz, ami hatással van a teljesítményre. Ezeken kívül az iskolával és tanulással kapcsolatos érzelmek is negatív irányba fordulnak, valamint az intrinzik motiváció³ csökken, az extrinzik pedig nő (Stipek, 1985).

Az iskolában alapvetően meghatározó, hogy milyen visszajelzést kap a tanuló a teljesítményéről. Eleinte rengeteg pozitív megerősítést kapnak a gyerekek, a hibázások ellenére is, ami azonban egyre csökken az évekkel. A műveletek előtti szakaszban levő gyermekek a sorozatos kudarcok ellenére is fenntartják a jó teljesítmény elvárásokat Körülbelül 10 éves kortól a teljesítmény a képességek függvénye, és az, mint stabil vonás, tükrözi a múltbeli teljesítményt. A 10 évesnél fiatalabbak saját maguknál a múltbeli teljesítményt nem kapcsolják össze a jelenlegivel, más gyerekek megítélésénél már igen, ami magyarázható a vágyteljesítő gondolkodással. Vagyis amikor az aktuális teljesítményt kell megbecsülni, akkor a vágyuk, hogy jól teljesítsenek, elnyomja a valóságot (ami az addigi tapasztalatok alapján következne), emiatt nem biztos, hogy reálisak az elvárásaik. Piaget úgy ítélte, hogy a műveletek előtti szakaszban levő gyermekek gyakran nem tudják megkülönböztetni a vágyaikat az elvárásoktól. Más gyerekek észlelésénél pedig a vágyak nem befolyásolják a megítélést (Stipek, 1985).

Stipek és Gralinski (1996) egyfelől a képességekről és erőfeszítésről alkotott vélekedéseket, másrészt a célorientációt, tanulási stratégiát, és tanulmányi eredményességet vizsgálták. Azt feltételezték, hogy ha valaki a képességet megváltoztathatatatlannak és állandónak hiszi, az érzékennyé teheti a teljesítmény értékelésére, mert a teljesítmény a képességeket tükrözi, ezáltal a teljesítménycélok a viszonyító célorientáltság irányába tereli. Ugyanakkor, ha valaki megváltoztathatónak hiszi a képességeket, az a feladatra koncentrál, mert ezáltal növelheti tudását, képességeit, ezáltal az elsajátítási célorientáció lesz domináns. Vizsgálatukban 319 fő 3., 4., 5. és 6. osztályos tanulót mértek év elején és év végén, kétféle tantárgy kapcsán (matematika és társadalmi ismeretek). Azok a diákok, akik úgy hitték, az intelligencia és a tanulmányi eredményesség viszonylag stabil jellemzők, és hogy az intelligencia fontos az iskolai

³ Az intrinzik és extrinzik motiváció fogalmait az értekezésben végig az Öndeterminációs-elmélet értelmezési kereti között használjuk (Ryan, R. M., Connell, J. P., Deci E. L., 1985)

eredményesség szempontjából, és csak kissé változtatható erőfeszítések árán, azok inkább viszonyító-orientáltak voltak. Akik az erőfeszítésekben hittek, sokkal aktívabban bevonódtak a feladatokba, jellemzőbb volt rájuk az elsajátítás orientáció. Az eredmények tantárgytól függetlenek. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy míg 3. osztályban korreláció mutatható ki a képességben és erőfeszítésben való hit között, ez 4. és 6. osztály között eltűnik.

2.1.3 Módosított célelmélet: úton a teljesítménycélok egy komplexebb megközelítése felé

A Célorientációs Elmélet formálódásának kiindulópontjaként értelmezhető társas-kognitív modell (melyre ma már Normatív Célelméletként hivatkoznak) alkotói az elsajátítási célokat kedvezőnek, a viszonyító célokat kedvezőtlennek tekintették iskolai környezetben. Ez a dichotóm, értéksemlegesnek egyáltalán nem tekinthető elméleti keret a 90-es évek közepéig dominálta a teljesítménycél paradigmán alapuló kutatásokat. Nem csak arról van szó, hogy kétféle céltípust különítettek el, hanem arról is, hogy a kutatási beszámolók alapján egyértelmű volt az elsajátítási célok preferenciája. Érdekes azonban, hogy Dweck és munkatársainak (Elliot, E. S., Dweck, C. S., 1988) vizsgálatai az elméleti keret szűkösségéről tanúskodnak, mert hol a magas és alacsony önbizalommal rendelkező, hol a magas és alacsony képességű viszonyító célorientált diákok között tesznek különbséget. 1988-as vizsgálatukban kísérleti helyzetben vizsgálták, hogy a kétféle célorientáció és a magas, illetve alacsony képességű tanulók miben különböznek kudarchelyzetben. Azt találták, hogy kizárólag az alacsonyabb képességű, viszonyító célorientációjú diákok (a jó képességű viszonyító célorientáltak nem!) tulajdonították kontrollálhatatlannak a kudarcot, és ők voltak azok, akik a másik csoportokhoz képest lényegesen nagyobb arányban számoltak be negatív érzelmekről kudarchelyzetben. Azaz a viszonyító célokról feltételezett negatív kimenetek csak bizonyos változók együttjárásakor jelentek meg.

Ames és Archer (1988) kérdőíves vizsgálatukban magasan teljesítő 8.-11. osztályos tanulóknál vizsgálták, hogy a kétféle teljesítményorientáció (elsajátítási és viszonyító) hogyan függ össze a tanulási stratégiákkal, kihívás preferálásával, az osztály iránti attitűddel, oki attribúciókkal, észlelt kompetenciával. A korrelációs elemzések eredményei azt mutatták, hogy míg az elsajátítási célorientáció pozitívan korrelál az osztály iránti pozitív attitűddel, és a kihívás preferálásával, addig a viszonyító célorientáció negatívan az előbbivel, és egyáltalán nem az utóbbival. Ugyanakkor kizárólag a viszonyító célorientáció és az észlelt kompetencia között találtak szignifikáns összefüggést. Az attribúciós különbségek kapcsán a szerzők azt találták, hogy minél jellemzőbb a tanulóra a viszonyító célorientáció, annál inkább tulajdonítja a sikereit a tanulási stratégiának, és minél jellemzőbb a tanulóra az elsajátítási célorientáció, annál inkább tulajdonítja a sikereit az erőfeszítésnek, és annál kevésbé a feladat egyszerűségének, valamint annál nagyobb tanári támogatást észlel. A kudarc oktulajdonítása viszonyító célok esetén a feladat nehézségével hozható összefüggésbe. Következésképpen Ames és Archer kutatási eredményei számos

ponton cáfolták a viszonyító célokra vonatkozó a tanulás hatékonyságát negatívan befolyásoló eredményeket.

Összességében a teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek, mivel a viszonyító illetve elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket (lásd Elliot, E. S, Dweck, C. S., 1988, Stipek, D. , Gralinski, J. H., 1996). A legnagyobb ellentmondást a viszonyító célok jelentették, a kutatások leginkább ezen a területen jelezték, hogy a társas-kognitív modell módosításra szorul. Ez az elmélet ugyanis nem tudta magyarázni azt a sokak által feltárt összefüggést, miszerint a viszonyító céloknak vannak pozitív hatásai, különösen, ami a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érinti (Cury és mtsai, 2006). Éppen ezért 1997-ben Elliot és Church bevezették a szakirodalomba a *közelítő* és *elkerülő* motiváció hierarchikus modelljét.

A teljesítmény célelmélettel foglalkozó és azt kutatási paradigmaként használó szakemberek mind az elsajátítási, mind a viszonyító célokat a motiváció appetitív formáinak tekintették. Azonban Elliot és Church (1997) felhívják a figyelmet arra, hogy ez ellentétben áll a teljesítménymotiváció klasszikus elméleteivel (pl. Atkinson, McClelland, Murray), melyek hangsúlyozták, hogy a tevékenység teljesítményhelyzetben a siker elérésére és a kudarc elkerülésére is irányulhat. Atkinson (1993) elmélete szerint a motivációkat két fő csoportba lehet sorolni: az egyik csoportba tartoznak azok a motívumok, melyeknek fő célja bizonyos fajta kielégülés maximalizálása, vagyis egyfajta közelítő tendencia jellemzi őket. A másik csoportba tartozó motívumokra elkerülő tendencia jellemző, a fájdalom, a negatív következmények minimalizálása a céljuk. A teljesítmény vonatkozásában a siker elérését célzó motívumot teljesítménymotivációnak, a kudarc elkerülésére irányulót pedig kudarckerülő motívumnak nevezte. Elliot és Church, ötvözve a klasszikus teljesítménymotivációs megközelítéseket a teljesítménycélok normatív elméletével, bevezették a közelítő-viszonyító (performance-approach) és elkerülő-viszonyító (performance-avoidance) célok fogalmát és azok megkülönböztetését. A modell igazodik ahhoz az elképzeléshez, mely szerint a célok az absztraktabb motívumok konkrét reprezentációi, mivel a szerzők a teljesítménycélokat két, kompetenciával összefüggő motívum (a kudarcok elkerülésének és a teljesítmény szükségletei) kognitív-dinamikus manifesztációinak tekintik. A szerzők modellje alapján a teljesítménymotívumok nem közvetlenül befolyásolják a kimeneteket, hanem a teljesítménycélok közvetítésével.



Hierarchikus modelljük bizonyítására kérdőíves vizsgálatot végeztek. 204 egyetemi hallgató töltött ki kérdőívet, melynek segítségével a célorientációt, teljesítménymotivációt, kudarcoktól való félelmet, intrinzik motivációt, félévi eredményeket mérték. A célorientációt mérő állításokra főtengety módszerrel, varimax rotációval végeztek faktoranalízist, amely megerősítette az érvényességét a háromkomponensű elméletnek. Az

útvonalelemzés alapján azt találták, hogy a teljesítménymotiváció, azaz a siker elérésének motívuma bejósolja az elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációkat, az elkerülő-viszonyítót nem. A kudarcoktól való félelem mind a kétféle viszonyító célorientációt bejósolja, az elsajátítást nem. Az elsajátítási célok a kimeneti változók közül közvetlen hatással csak az intrinzik motivációra vannak, a közelítő-viszonyító pedig a jegyeket jósolja be. Az elkerülő-viszonyító és a leírt két kimeneti változó között negatív hatást találtak. A kimeneti változók és a teljesítménymotívumok között közvetlen hatást nem tártak fel (Elliot és Church, 1997).

A hierarchikus modellből kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkották meg Elliot és Church (1997) a teljesítmény cél elmélet módosított paradigmáját, azaz a *2x2 Célorientációs Elméletet*. Ennek a módosított modellnek a kulcsfogalma a *kompetencia*. A kompetencia fogalma nem újdonság a motiváció irodalmában, White (1959, idézi Elliot és Church, 1997) vezette be, és úgy definiálta, mint a környezettel való hatékony interakció képességét, melynek elérését az *effektanciámotiváció* szolgálja. Ez a motiváció fontos alapfogalom az elsajátítási motiváció szakirodalmában, melyről egy későbbi fejezetben bővebben lesz szó (2.4 fejezet). A teljesítménymotivációs kutatások nagy része az *észlelt* kompetenciát fontos változónak tekinti, azonban a definíció különbözik a White-féle értelmezéstől. Amikor iskolai kontextusban használják a kifejezést, akkor az azt jelenti, hogy a tanuló adott helyzetre, tantárgyra vonatkozóan mennyire ítéli úgy, hogy *képes* a feladat végrehajtására, megoldására (ld. Trouilloud és mtsai, 2006, Levesque és mtsai, 2004, Senko és Harackiewicz, 2005), a teljesítménycélok irodalma gyakorlatilag a képesség szinonimájaként használja a kompetencia fogalmát.

A módosított célelmélet paradigmája értelmében (Elliot és Murayama, 2008, Cury és mtsai, 2006) két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycélt azonosíthatunk. A viszonyító-elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy a képességeit minek függvényében definiálja az egyén. Viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni a saját teljesítményét, képességeit. Elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, azaz a személy a saját belső mércéje a mérvado, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. Az elkerülés-közelítés dimenzió azt reprezentálja, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai. Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarcc) elkerülése, vagyis akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai. Következésképpen a paradigma négyféle teljesítménycélt foglal magában (1. táblázat): közelítő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált kompetencia megszerzése), közelítő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált kompetencia demonstrálása), elkerülő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált inkompetencia elkerülése), elkerülő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése).

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

1. táblázat
A 2x2 (Módosított) Célorientációs Elmélet paradigmája alapján az egyes célorientációk értelmezése

Az új paradigma megjelenésével komoly vitákat váltott ki a téma iránt érdeklődők és az azt kutató szakemberek között. A viták tulajdonképpen folytatásai és következményei voltak a célok dichotóm rendszere mögött meghúzódó értékítéletnek. Egyes kutatók személyiségfejlődésre kedvezőbb hatásúnak ítélték azt, ha a diák elsajátítási célok által motivált, és nem arra törekszik, hogy teljesítménye felülmúlja a többiekét. Az elsajátítási motivációnak—a White-féle hagyományokra épülve—külön szakirodalma van (lásd Józsa, 2007), nincs azonban külön irodalma a társas összehasonlításra épülő teljesítménymotivációnak. Az új dimenzió bevezetésével kínálkozott a lehetőség arra, hogy „védelmükbe vegyék” a viszonyító célokat, mondván, adaptív az, ha jobbak akarunk lenni másoknál (közelítő-viszonyító orientáció), de maladaptív, ha el akarjuk kerülni, hogy másoknál gyengébbek legyünk. Annak ellenére, hogy a módosított célelmélet bevezetett egy új dimenziót a teljesítménycélok értelmezésébe—és ezáltal komplexebbé tette az értelmezést—nem sikerült elszakadnia az eredeti értékorientált megközelítéstől. A fő dilemma továbbra is az maradt, hogy melyik célorientáció az adaptívabb, csak néhány kutatás vetette fel, hogy a teljesítménycéloknál nem vagyagosságról, hanem egymásra hatásról, egyszerre hatásról kellene beszélni.

Carol Midgley (2001) volt az egyik legmarkánsabb képviselője annak az irányvonalnak, amelyik kétségbe vonta, hogy a viszonyító célorientációnak is lehetnek pozitív hatásai. Middleton és Midgley (1997) feltételezése szerint a közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációk hasonló következményekkel járnak, ezért elégséges és sokkal lényegesebb az elsajátítási és viszonyító célok között különbséget tenni. 703 fő 6. osztályos tanulónál mérték a teljesítményorientációt, tesztoszorongást, segítségkérés kerülését, önszabályozást, énhatékonyságot, előzetes teljesítményt. A szerzők azt találták, hogy az elkerülő-viszonyító célok összefüggnek a közelítő-viszonyító célokkal, tesztoszorongással, segítségkérés kerülésével. Az eredmények a kutatók számára azt jelezték, hogy még a

közelítő-viszonyító célorientáció sem tekinthető adaptívnak, mert szemben az elsajátítási célorientációval, nincs összefüggésben az önszabályozással, énhatékonysággal, ellenben előrejelzi a segítségkérés kerülését. Midgley (2001) áttekintette azokat az irodalmakat, melyek a viszonyító célok hatásait vizsgálták, és azt a következtetést vonta le, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció csak azokban az esetekben adaptív, ha a környezet jellemzően versengő, és inkább idősebb fiúk esetén, azonban ezekben az esetekben is nagy árat kell az eredményességért fizetni (kudarctól való félelem). Lényeges, hogy Midgley nem a kétféle viszonyító célorientáció érvényességét, hanem hasznosságát vitatta. Ráadásul a kudarctól való félelemre hivatkozás tükrözi a nyugati gondolkodásmódba való ágyazottságot. Keleti kultúrákban a kudarctól való félelem nem rontja, hanem javítja a teljesítményt (Eaton és Dembo, 1997), valamint Elliot és Church (1997) is azt találták, hogy a kudarctól való félelem mind a kétféle viszonyító célorientációt bejósolja, de ez egyáltalán nem jelent azonos kimeneteket.

A kutatásoknak a túlnyomó része nem alkalmazta az elsajátítási célok kapcsán a közelítő-elkerülő dimenziót, aminek fő oka az is lehetett, hogy a viszonyító kontra elsajátítási célorientáció vitájában a viszonyító célorientáció adaptivitása került a középpontba, az elsajátítás orientáció kapcsán pedig ezt senki sem vitatta, emiatt nem is volt szükség az elsajátítási motiváción belül a közelítő-elkerülő dimenzió használatára. Gyakorlati szempontból nyilvánvalóan érdemes a kutatásokat a legfontosabb megválaszolandó kérdések köré szervezni (Milyen célorientáció segíti leginkább a hatékony tanulást? Hogyan lehet elérni a legadaptívabb célállítást?), azonban kutatómódszertani szempontból megkérdőjelezhető egyes célorientációk vizsgálatának mellőzése. Ráadásul gyengíthetik az elméletet a „teljesség igénye” nélkül végzett empirikus munkák. Ez különösen annak ismeretében kritikát érdemlő, hogy azok a kutatások, melyek a négyféle célorientáción alapulnak, faktoranalízissel rendre megerősítik a paradigma érvényességét (ld. Elliot és Murayama, 2008). A 10., 11. fejezetben bemutatott vizsgálat alapján egyértelműen kirajzolódik az elkerülő-elsajátítási célorientáció magyar serdülők mintáján. Felmerül a kérdés, hogy vajon nem érvényesülnek-e kulturális hatások a célorientációs mintázatokban. Az amerikai oktatási rendszer és kultúra—mely kontextusát képezte mind a Normatív Célelméletnek mind a Módosított Célelméletnek—általában véve rendkívül eredményorientált, ugyanakkor az oktatás jóval gyakorlatorientáltabb a magyarországinál, amely pedig nagy hangsúlyt fektet a lexikális *tudásra*. Lehetséges, hogy emiatt itthon érvényes az a fajta teljesítménycél orientáció, amit az elkerülő-elsajátítási célorientáció határoz meg. Vagyis míg Magyarországon értelmezhető az, ha valaki aggódik, ha nem ért valamit, addig az eredményorientáltabb nyugati országokban csak az tetten érhető, ha valaki aggódik, mert nem elég eredményes. Elméleti szinten a modell az elkerülő-elsajátítási cél fogalmával együtt teljes, azonban a nyugati kutatások többnyire a hármas modellre korlátozódnak.

A következőkben olyan kutatásoknak az eredményeit mutatjuk be, melyek a 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmáját használják anélkül, hogy a célok közötti interakciót vizsgálnák (erről a 2.1.4 fejezet bővebben értekezik). A teljesítménymotivációs vizsgálatok egy jó része arra a kérdésre keresi a választ, hogy az egyes célorientációk milyen teljesítménnyel kapcsolatos kimenetekre vannak hatással, melyeket jósolják be.

Wolters (2004) szerint a célelmélet paradigma feltételezi, hogy a tanulók motivációját és a teljesítménnyel összefüggő viselkedését úgy érthetjük meg, hogy ha figyelembe vesszük az okokat és a célokat, melyeket a tanulók magukévá tesznek az iskolában. A személyes célok szempontjából fontos, hogy a környezet milyen célstruktúrát közvetít. Wolters kutatása a kettő viszonyát vizsgálja. A szerző 525 fő 7. és 8. osztályos diákot vizsgált, egy 89 kérdéses kérdőívet kellett kitölteniük, melyben rákérdeztek az osztálytermi célstruktúrára (milyennek látják a diákok azokat a célokat, amiket a tanár közvetít az órán: például úgy érzik-e, hogy a tudás megszerzése, a minél több gyakorlás a fontos, vagy inkább a jó eredmény demonstrálása bármi áron), személyes célorientációra, tanulási stratégiákra, teljesítményre. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutott, hogy a diákok osztálytermi célstruktúráról való percepciója bejósolta a személyes célorientációt, elsősorban az elsajátítási célorientáció esetén. Azok a diákok, akik úgy érzelték, hogy az osztály célstruktúrája elsajátítás orientált, és maguk is ilyenek voltak, azokra jellemző volt a magas erőfeszítés. Ugyanakkor azok, akik közelítő-viszonyító célorientációjúnak érzelték az osztálytermi célstruktúrát, de elsajátítási célokat vallottak inkább magukénak, jellemzően kisebb erőfeszítésről számoltak be. Vagyis a környezet megváltoztatja a tanuló viselkedését (például az erőfeszítéseket), ami természetesen hosszú távon ahhoz vezet, hogy a motiváció iránya is megváltozik. Az elsajátítás orientált diákok gyakrabban használnak adaptív tanulási stratégiákat (magolás helyett például az olvasottak értelmezése), ugyanakkor az érdemjegyek a közelítő-viszonyító célorientációval hozhatók összefüggésbe. Wolters (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulók szubjektív megítélése az osztálytermi környezetről befolyásolja a saját célválasztásukat, motivációjukat.

McGregor és Elliot (2002) kutatásának fő célja az volt, hogy a feladat teljesítése előtt működő, a teljesítménnyel összefüggő folyamatokat vizsgálja. Elsőként a célorientáció és a kihívás-fenyegetettség (mennyire érezték kihívásnak, illetve fenyegetőnek az előttük álló vizsgákat) elvárásainak összefüggéseit, illetve a várt teljesítményt vizsgálták. Egyetemi hallgatóknak kellett kérdőíveket kitölteniük hetekkel az első vizsgáik előtt, melyekkel a célorientáció három dimenzióját (közelítő-elsajátítási célok, elkerülő- és közelítő-viszonyító célok), a kihívás, a fenyegetettség mértékét és a várt tanulmányi eredményt mérték. Az eredmények szerint az elsajátítási célok a kihívás előrejelzői, az elkerülő-viszonyító célok a fenyegetettség és rossz jegyek előrejelzői. A közelítő-viszonyító célok a kihívás és jó jegyek előrejelzői, ugyanakkor nincsenek összefüggésben a fenyegetettség érzéssel (McGregor és Eliott, 2002).

Harackiewicz és munkatársai (2000) a teljesítménycélok hosszú távú következményeit vizsgálták, valamint az érdeklődés és eredmények elősegítésében játszott szerepüket. A szerzők azt feltételezték, hogy a viszonyító célok növelhetik az iskolai eredményességet, mert konzisztensek azzal a környezettel, ahol az eredményességet a többiekhez viszonyítják. A hipotézisük mögött az a gondolat húzódik meg, hogy a célok adott környezetben adaptívak, és ha megváltozik a környezet, megváltoznak a motívumok is. Vizsgálatukban 648 fő „Bevezetés a pszichológiába” című eladás hallgatóját mérték három hullámban: év elején a teljesítménycélokat, év közepén, évközi vizsga előtt a tanulási stratégiákat, év végén az érdeklődést, három félévvel később pedig jegyeiket és választott kurzusaikat. Rövid távú hatásként azt találták, hogy az elsajátítás orientáltak

nagyobb érdeklődést mutattak, a közelítő-viszonyító célorientáltak viszont jobb jegyeket szereztek. Minél nagyobb volt az érdeklődés, annál jobb volt a jegy a közelítő-viszonyító célorientáltak esetén is. Hosszú távú hatásként a rövidtávúak fennmaradtak, vagyis maradt a magasabb szintű érdeklődés az elsajátítás orientáltaknál, és a jobb jegy a közelítő-viszonyító célorientáltak esetén. Következésképpen az elsajátítási célorientáció az érdeklődést, a közelítő-viszonyító célorientáció a sikerességet jelzi előre. Azokat a diákokat, akik másoknál jobbak akarnak lenni, lehet, hogy optimálisan ösztönzi az egyetemi környezet, ahol a kiválóságot, eredményességet másokhoz mérten határozzák meg, és a jegyeket gyakran normál eloszlás alapján osztják szét. A célállítási optimális mintázata mind az elsajátítási, mind a viszonyító célokat magába kell, hogy foglalja, mert önmagában egyik sem jelzi előre mindkét (érdeklődés, eredmények) pozitív kimenetelt. Kutatásuk a Módosított Célelméletnek azt a feltételezését támogatja, miszerint a közelítő-viszonyító célok pozitívan befolyásolnak bizonyos kimeneteket, konkrétan a jegyekben mérhető teljesítményt.

Egy hasonló kutatásban (Harackiewicz és mtsai, 2002) a képesség, előzetes eredmények, teljesítménymotiváció, versengés és teljesítménycélok (a hármas modellt használták elméleti alapként) összefüggéseit vizsgálták főiskolások sikerességének bejósolásában. Eredményeik szerint a nagyfokú versengéssel és teljesítményszükséglettel jellemezhető hallgatókra jellemzőbb legerőteljesebben a közelítő-viszonyító célorientáció. A képességek és az előzetes eredmények nem állnak összefüggésben a célorientációkkal. Az elsajátítási célorientáció hosszútávon meghatározza az érdeklődést, de nincs hatással az eredményekre. Az utóbbi eredmény a kutatókat is meglepte, annak ellenére, hogy a korábbi kutatások is elsősorban az érdeklődés fenntartásával hozták kapcsolatba az elsajátítás célorientációt. Harackiewiczék kutatása megerősítette az addigi eredményeiket, vagyis, hogy az elsajátítási célok az érdeklődés kialakításában és fenntartásában, a közelítő-viszonyító célok az eredményességben játszanak döntő szerepet, azonban önmagában egyik célorientáció sem jósolta be mindkét kimenetet. Vagyis azok a hallgatók, akik a legelején elsajátítási célorientációt mutattak, nagyobb valószínűséggel élvezték az előadásokat, nagyobb érdeklődésről számoltak be, és vettek fel hasonló témájú órákat. Akik közelítő-viszonyító célorientációt mutattak, jobb jegyeket kaptak nemcsak az adott kurzuson, hanem az egyetemi tanulmányaik egésze alatt.

Harackiewicz és munkatársai (2008) egy másik vizsgálatukban a célorientációk, érdeklődés és teljesítmény összefüggéseit vizsgálták főiskolások mintáján. Azt találták, hogy az elsajátítási célok azokra jellemzőek leginkább, akik kevésbé versengők és magas kezdeti érdeklődést mutatnak egy adott tárggyal kapcsolatban. A közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célok azokra jellemzőek, akikre magas versengés jellemző. Az érdeklődés és elsajátítási motiváció kölcsönösen összekapcsolódnak hosszútávon is, vagyis az elsajátítási motiváció egyszerre előrejelzője és eredménye az érdeklődésnek. Amikor az egyén a téma iránti érdeklődéssel lép be egy helyzetbe, motiváltabb lehet arra, hogy többet tanuljon belőle. Ugyanakkor növelheti az érdeklődést, amikor a helyzetbe elsajátítási célok által motiváltan lép be. A vizsgálatuk alapján az is bizonyítást nyert, hogy az érdeklődés is bejósolja a jegyeket, még ha kis mértékben is.

Ezen a ponton felmerül a probléma akár pedagógusként, akár tanulóként, hogy a motiváció nem lehet ilyen stabil még egy kurzuson belül sem, hiszen a kezdeti lelkesedés

könnyedén csökkenhet például a társak vagy a tanár hatására is. Senko és Harackiewicz (2005) azt vizsgálták, hogy a kompetenciáról adott visszajelzés hogyan módosítja a célokat. A teljesítménycélokkal kapcsolatos kutatások egyik feltételezése, hogy a tanulók célkitűzése egy adott kurzuson stabil. Azonban a szerzők feltételezték, hogy a kompetenciáról szóló visszajelzés a tevékenységek során módosíthatja a célokat. Kísérletükben 207 hallgató vett részt, matematika példákat kellett megoldaniuk egy új módszerrel, majd háromféle visszajelzést kaptak: negatív normatív feedbacket (átlag alatti teljesítmény), pozitív normatív feedbacket (átlag feletti teljesítmény), pontszámot. Ezt követően mérték a teljesítményorientációt, észlelt kompetenciát, érdeklődést, elégedettséget, teljesítmény elvárásokat. Az eredmények szerint a pozitív normatív feedback nagyobb elégedettséget eredményez, mint a pontszám, habár a közelítő-viszonyító orientáltak kevésbé voltak elégedettek a normatív feedbackkel. A negatív feedback csökkentette az elsajátítási motivációt. A feedback manipuláció nem befolyásolta az elkerülő-viszonyító célokat. Csak a közelítő-viszonyító cél jósolta be a sikert. Az elsajátítási célorientáció volt a legerősebb előrejelzője az észlelt kompetenciának. A szerzők vizsgálata arra enged következtetni, hogy visszajelzésekkel manipulálhatók a tanulók teljesítménycéljai, vagyis nem tekinthetjük azokat időben és térben konstans változóknak. Emellett az is nyilvánvaló, hogy a különböző teljesítménycélok különböző típusú visszajelzések preferálásával állnak összefüggésben (Senko és Harackiewicz, 2005).

Elliot és munkatársai (2005) feltételezték, hogy tét nélkül nem lesz különbség a teljesítményben az elsajátítási orientáció és a közelítő-viszonyító célorientáció között, de ha a teljesítményen múlik a jutalom, akkor jobban teljesítenek a közelítő-viszonyító célorientáltak. A szerzők—az Ames-féle hagyományokat követve—nem személyiségen belüli stabil diszpozícióként kezelik a célorientációt, hanem egy olyan jellemzőnek, amit a külső környezet manipulálásával befolyásolni lehet. Az egyik vizsgálatban 101 középiskolásnak kellett IQ tesztet kitöltenie különböző instrukciókkal. Az egyik csoport úgy tudta, a kutatás célja, hogy összehasonlítsák a középiskolások problémamegoldó képességét. Fele résztvevő ebből a csoportból azt az instrukciót kapta, hogy vannak átlagon felül teljesítő diákok, és számukra is itt az alkalom, hogy bebizonyítsák, milyen kiváló problémamegoldók (közelítő-viszonyító célorientációs feltétel). Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad információt, a többiekhez képest milyen jól teljesítettek. A másik fele azt az instrukciót kapta, hogy vannak átlag alatt teljesítő diákok, és most nekik kell bebizonyítaniuk, hogy ők nem teljesítenek gyengén a problémamegoldásban (elkerülő-viszonyító célorientációs feltétel). Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad információt, a többiekhez képest gyengébben teljesítettek-e. Az elsajátítás feltétel csoportban a diákok úgy tudták, a vizsgálat célja, hogy adatokat gyűjtsenek a tanulók problémamegoldó stratégiáiról. Ők úgy tudták, a végén a visszajelzés arról ad információt, megtanulták-e a problémát helyesen megoldani. Az eredmények azt mutatták, hogy az elkerülő-viszonyító célorientáció hozta a leggyengébb teljesítményt, a másik kettő azonos volt. Mind matematikai jellegű, mind szövegértéses vizsgálati feladatoknál ugyanezt az eredményt kapták. Amerikai főiskolással végzett vizsgálatban kiegészítették a helyzetet azzal, hogy bizonyos csoportok úgy tudták, hogy csak az első feladat bizonyos szintű teljesítésével kapják meg az extra krediteket (a többi csoport teljesítményétől függetlenül kapott extra krediteket). Az eredmények azt mutatták, hogy az elsajátítás orientált

csoportokban a teljesítmény egyforma volt, függetlenül attól, hogy attól függött-e az extra kredit. A közelítő-viszonyító csoportoknál viszont volt különbség: jobban teljesítettek azok, akik úgy tudták, a teljesítményükön múlik az extra kredit. Az elkerülő-viszonyító csoportnál viszont ellentétes volt a feltétel hatása, rosszabbul teljesítettek azok, akik úgy tudták, ezen múlik a jutalom. Az eredmények alapján a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy az elkerülő-viszonyító célok aláássák a teljesítményt standardizált tesztekben is, ugyanakkor a közelítő-viszonyító célok előnyt élveznek az elsajátítási célokkal szemben, ha:

- kompetenciát normatív standardok alapján értékelik
- kompetenciát nyilvánosan értékelik
- felszínes feldolgozás elég a kompetencia eléréséhez
- feladat unalmas
- külső forrás szolgáltatja a kompetenciáról való visszajelzést
- rövid távú célok vannak jelen
- eredményesség feltételekhez kötött

A hatékony iskolai működés nem egyszerűen a bevonódás, intrinzik motiváció függvénye. Számos helyzethez kell alkalmazkodni az iskolában és az életben is, gyakran nem általunk választott feladatokat kell elvégezni. Ilyenkor jobb teljesítményt remélhet az, aki a feladatba energiát tud fektetni oly módon motiválva magát, hogy az eredményességet tartja fontos célnak. Egy másik fontos tanulsága a kutatásnak a vizsgálat jellegéből fakad. Megfelelő instrukciókkal el lehet érni a rosszabb és jobb teljesítményt is. A tanuló az iskolai helyzetek többségében nem önként választ célt, hanem alkalmazkodik a tanári utasításhoz, elvárásokhoz. Meg lehet teremteni egy olyan környezetet, ahol nagyobb az esélye a sikernek, mint a sikertelenségnek (Elliot és munkatársai, 2005).

2.1.4 Többszörös célok, több szempontú perspektíva

A 2x2 Célorientációs Elmélet annyiban változtatta meg a teljesítménycélokról való gondolkodást, hogy egy árnyaltabb szempontrendszeren keresztül lehetővé tette a viszonyító célok pozitív hatásainak diskurzusát és kutatását. Ugyanakkor a szemléletmód dichotomizáltsága az értékek szintjén megmaradt. Az elsajátítási célok pozitív következményeit nem vitatja a szakma, az azonban már vita tárgya, hogy a viszonyító célok milyen kimenetekre, milyen körülmények között és kikre vannak jó hatással (Barron és Harackiewicz, 2001). Ahhoz, hogy a viszonyító célok hatásainak vizsgálata kiteljesedhessen, szempontváltásra volt szükség: a kérdés nem az, hogy melyik teljesítménycél a legadaptívabb a tanulás szempontjából, hanem, hogy adott környezeti feltételek mellett milyen teljesítménycél mintázat vezet a leghatékonyabb működéshez.

A környezeti hatások vizsgálata elkezdődött már a 80-as években. Dweck és munkatársai modelljéhez illeszkedve Ames (1992) egy erőteljesebb szociálpszichológiai gondolatmenetet követve azt vizsgálta, hogy a környezet milyen szerepet tölt be a célorientációk alakulásában. Már a társas-kognitív modell megjelenése előtt vizsgálta az osztálytermi célstruktúrák hatását (lásd pl. Ames, 1984a, 1984b). Kompetitív, kooperatív és individualisztikus osztálytermi környezetek és azok hatását elemezte. Versengő

környezetben a jutalmak korlátozottak, a társas összehasonlítás erősödik, és ez utóbbi szolgáltat információt az egyén képességéről. Ha mindenki más sikeres, csak én vallottam kudarcot, akkor ennek a gyenge képességem az oka. Kooperatív motivációs környezetben az egyének céljai közösek. A gyengébben teljesítő diák is elégedett lehet a sikerrel, és kudarc esetén a jól teljesítő is lehet elégedetlen. Individualisztikus környezetben erősebb a feladatra összpontosítás, erősebb az erőfeszítés értékelése. Ebben a struktúrában a jutalom az önfejlődésen múlik, az előzetes eredményekhez mérten lehet csak a teljesítményt értelmezni. A tanuló önértékelését nem a másokhoz viszonyított teljesítménye szabja meg, hanem a saját maga által kitűzött célok teljesítése. Ames közvetett célja annak feltárása volt, hogy mely környezet, és a környezetnek mely elemei eredményeznek elsajátítási célorientációt. Annak ellenére, hogy Ames elképzelése a különböző oktatási környezetek teljesítménymotivációra gyakorolt hatásáról egy leegyszerűsített gondolatmenetet tükröz (a versengő környezetet maladaptívnek, a kooperatív és individualisztikus pedig adaptívnek a motiváció szempontjából), elemzésében megjelenik egy ennél sokkal komplexebb megközelítési mód is, ami a 2000-es évek elején jelenik meg a kutatásokban. Ames ugyanis felveti, hogy az osztálytermi célstruktúrák nem egyértelműen egyféle környezetet jelentenek, ráadásul a tanulók is különbözőképpen észlelhetik ugyanazt az oktatási kontextust.

Harackiewicz és Barron (2001) az *elsajátítási cél perspektívával* szemben, mely az elsajátítási célokat iskolai környezetben adaptívabbnak tekinti, javasolják az *többszörös cél perspektívát*, mely értelmében a legoptimálisabb teljesítménycél mintázat az, ha mind az elsajátítási, mind a viszonyító célok egyaránt részt vesznek a viselkedés irányításában. Ugyanakkor, míg az elsajátítási cél perspektíva világosan megfogalmazza, hogy az elsajátítási célok pozitív, a viszonyító célok negatív kimenetekhez vezetnek (pl. Dweck, Ames, Midgley), addig a többszörös cél perspektíva nem egyértelmű abban a kérdésben, hogy miképpen is kombinálódik a kétféle céltípus. Az *additív cél hipotézis* alapján az elsajátítási és viszonyító céloknak egymástól független, pozitív hatásai vannak ugyanarra a teljesítmény kimenetre. Ezt a hipotézist viszonylag nehéz kutatási eredményekkel alátámasztani, mivel hosszú éveken keresztül éppen a kettő különbözőségének bizonyítása zajlott empirikus szinten is. Pekrun és munkatársai (2006) a teljesítménycélok és érzelmek összefüggései vizsgálata során egyedül a büszkeség tekintetében kaptak az additív cél hipotézist erősítő eredményt, mivel lineáris regresszió módszerével közel azonos mértékű hatást találtak az elsajátítási és viszonyító-közelítő célok hatását vizsgálva. Vagyis mind a kétféle célorientáció, egymástól függetlenül kiváltja a büszkeség érzését.

Az *interaktív cél hipotézis* értelmében a kétféle céltípus hatásai együtt érvényesülnek a legjobban. Pintrich (2000) azt találta, hogy az egyszerre magas elsajátítási és magas viszonyító célorientációval jellemezhető csoport az elvégzendő feladatnak mindenkinél nagyobb értéket tulajdonított. Ablard és Lipschultz (1998) ugyanilyen összefüggést talált az önszabályozó tanulás terén. A *specializált cél hipotézis* szerint az elsajátítási és közelítő-viszonyító célok különböző területeken fejtenek ki pozitív hatást. A kutatások jelentős része ezt a hipotézist támogatja, hiszen egymástól függetlenül vizsgálták a célorientációk hatásait. Például Elliot és Church (1997), vagy Harackiewicz és mtsai, (2002) azt találták, hogy az elsajátítási célok nagyobb érdeklődéssel járnak együtt, ugyanakkor a közelítő-viszonyító célok jobb év végi jegyeket jeleznek előre. A *szelektív*

cél hipotézis szerint a környezet határozza meg, hogy adott helyzetben melyik a legadaptívabb célorientáció. A következőkben olyan kutatási eredményeket mutatunk be, melyek a többszörös cél perspektívából kiindulva vizsgálták a teljesítménycélok és egyéb változók összefüggéseit.

Pintrich (2000) feltételezi, hogy a különféle célok egyszerre jellemzik a tanulókat, csak különböző mértékben. Az elsajátítási cél perspektíva értelmezésében a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és alacsony szintű közelítő-viszonyító célorientáció kombinációja. A többszörös cél perspektíva szerint viszont a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és ugyancsak magas szintű közelítő-viszonyító célorientáció kombinációja. Pintrich ezt tesztelte egy longitudinális vizsgálatban.

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

- magas elsajátítási + magas közelítő-viszonyító célorientált (ME-MV)
- magas elsajátítási + alacsony közelítő-viszonyító célorientált (ME-AV)
- alacsony elsajátítási + magas közelítő-viszonyító célorientált (AE-MV)
- alacsony elsajátítási + alacsony közelítő-viszonyító célorientált (AE-AV)

A többszörös cél perspektívát támogatja, hogy a kutatók nem találtak olyan változót, ahol a magas közelítő-viszonyító célorientáció kevésbé hatékony következményhez vezetett volna: a ME-MV csoport nem szorongott jobban, nem élt át több negatív érzelmet, nem mutatott nagyobb önakadályozást, vagy kevesebb kockázatvállalást, mint a ME-AV csoport. Ugyanakkor az előbbi csoport több értéket tulajdonított a feladatnak, mint az utóbbi. Az elsajátítási cél perspektívát támogatja ezzel szemben, hogy az AE-MV csoport alacsony énhatékonyságot, legkevesebb pozitív érzelmet mutatott, és a vizsgálatok végére a legkevesebb értéket tulajdonította a feladatnak. Ráadásul ez a csoport számolt be a legmagasabb szintű önakadályozásról. Összefoglalva, Pintrich kutatása azt sugallja, hogy a normatív elmélet feltételezése, miszerint az elsajátítás célorientáció a legadaptívabb, a kutatási eredmények alapján tartja magát. Ugyanakkor a többszörös cél perspektívát támogatja, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció nem tette kevésbé hatékonyvá a tanulást. Pintrich feltételezi, hogy bizonyos osztálytermi környezet kifejezetten támogatja a közelítő-viszonyító célorientációt (Pintrich, 2000), és ezt újabb kutatások meg is erősítik.

Hulleman és munkatársai (2008) azt vizsgálták, vajon valóban megállja-e a helyét az a hipotézis, hogy az elsajátítási célok az érdeklődés fenntartásában, a közelítő-viszonyító célok az eredményességben játszanak főszerepet. Utalnak Nichollsra (1979, idézi Hulleman és mtsai, 2008), aki nem egyszerűen motivációról, hanem optimális motivációról ír, amely optimális intellektuális fejlődéshez vezet. Az optimális jelző használata az egyéni különbségek figyelembe vételét jelenti, vagyis feltételezik, hogy ami az egyik tanulónak optimális, az a másinak nem jelent feltétlenül pozitív kimeneteket. A szerzők ezzel összhangban azt feltételezik, hogy az optimális motiváció különböző utakon érhető el. Hulleman és munkatársai azt tanulmányozták két vizsgálatban, hogy két különböző környezetben (főiskolás előadás, futball tábor) a feladatnak tulajdonított érték milyen szerepet játszik az eredményességben és az érdeklődés alakulásában, továbbá, hogy

ez milyen összefüggésben áll a teljesítménycélokkal. Az első vizsgálatukban 663 fő egyetemi hallgató vett részt, akik négy különböző, de azonos témájú előadás („Bevezetés a pszichológiába”) hallgatói voltak egy szemeszteren keresztül. Az előadások kezdetén célorientációjuk mellett mérték, hogy mennyire érdeklődnek a pszichológia iránt. Az előadássor közepén, de még az első vizsga előtt mérték a kurzusnak tulajdonított hasznossági értéket (utility value) és önjutalmazó értéket (intrinsic value), vagyis, hogy mennyire találták hasznosnak az előadásokat, és mennyire találták élvezetesnek azokat. Végül a szemeszter végén kapott vizsgajegyeiket is a kutatás egyik változójaként vizsgálták. A kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy a kurzusnak tulajdonított hasznossági érték nem pusztán az érdeklődés szempontjából lényeges, hanem a teljesítmény szempontjából is. Az elsajátítási célok kapcsán ugyan semmilyen direkt hatást nem tudtak kimutatni a vizsgajegyekkel összefüggésben, azonban az elsajátítási célok indirekt módon—a kurzusnak tulajdonított hasznossági értéken keresztül—befolyásolják a jegyekben tükröződő teljesítményt is. Konkrétan, míg a tevékenységnek tulajdonított önjutalmazó érték és a vizsgajegyek között nem mutatható ki összefüggés (lineáris regresszió módszerét alkalmazták), addig a hasznossági érték és a vizsgajegyek között direkt hatás mutatható ki, ami azonos mértékű a viszonyító célok és vizsgajegyek között mért értékekkel (Hulleman és mtsai, 2008).

Az elsajátítási célokkal kapcsolatban érdekes és mások által is megerősített eredmény (ld. Darnon és mtsai, 2010), hogy azok, akik alacsony kezdeti érdeklődést mutattak, azok esetében az elsajátítási célok és a későbbi érdeklődés között nem volt összefüggés. Vagyis nem állja meg a helyét minden körülmények között az a feltételezés, hogy az elsajátítási célok közvetlen hatással vannak a tevékenység iránti érdeklődésre. Az optimális motiváció nem elsősorban az elsajátítási célok függvénye. Hulleman és munkatársai futball táborban végzett vizsgálata hasonló eredményt hozott. Azok a tanulók (8.-12. évfolyamos fiúk) tulajdonították a legnagyobb önjutalmazó értéket a feladatoknak, akik vagy magas elsajátítási, vagy magas közelítő-viszonyító célokat tulajdonítottak magukénak. Tehát, akiknél mindkét cél nagymértékben meghatározta a motivációjukat, azok kisebb önjutalmazó értéket tulajdonítottak a tevékenységeknek. Ráadásul, akik alacsony kezdeti érdeklődést mutattak, azoknál mindkét cél együttes megjelenése vezetett magasabb későbbi érdeklődéshez, míg, akiknél eleve magas volt a kezdeti érdeklődés, csak azoknál maradt ez fenn, akik vagy elsajátítási, vagy viszonyító célokat vallottak magukénak. A kutatás szintén összefüggést talált a hasznossági érték és teljesítmény (jelen esetben az edzők értékelései) között, azonban kizárólag azoknál, akik magas kezdeti érdeklődéssel jöttek a táborba (Hulleman és mtsai, 2008).

Darnon és munkatársai (2010) tanulmányukban utalnak arra az idáig fel nem oldott ellentmondásra, hogy az elsajátítási és viszonyító célok között még senki nem dokumentált negatív korrelációt, sőt, olykor pozitív korrelációkról is beszámolnak kutatások (lásd pl. Harackiewicz és mtsai, 1998). Felvetették annak a lehetőségét, hogy a teljesítménycélok egymást szolgálják, azaz például a személy azért motivált a feladat elsajátítására, mert ezáltal jobb eredményt akar elérni, mint a többiek. A szerzők tanulmányukban két vizsgálatot mutatnak be, melyek a célorientációk és a társas összehasonlítás orientáció (annak mértéke, hogy a személy mennyire tartja fontosnak a másokhoz való hasonlítást különböző helyzetekben) összefüggéseit vizsgálták. Az első vizsgálatukban 242 fő

pszichológus hallgató kérdőívet töltött ki, melyben a célorientációjukat, valamint a társas összehasonlítás orientációjukat mérték fel. Azt találták, hogy az elsajátítási célok is korrelálnak a társas összehasonlítási orientációval, azonban annak mértéke, hogy az elsajátítási célok mennyire jelzik azt előre, függ a közelítő-viszonyító célorientációtól. A második kutatásuk ugyanezt a kérdést vizsgálta, kísérleti helyzetben. A hallgatókat három csoportra osztották és egy verbális feladatban vettek részt. Az egyik csoport olyan instrukciót kapott, mely alkalmas volt az elsajátítási célok, a második olyat, mely a közelítő-viszonyító célok előhangolására. A harmadik csoport nem kapott külön instrukciót. Az eredmények elemzéséhez a többszörös regresszió analízis módszerét alkalmazták. Ez alapján az egyetlen helyzet, ahol az elsajátítási célorientáció előre jelezte a társas összehasonlítás orientációt a viszonyító célorientációs kondíció volt. Vagyis a szerzők kutatásai újabb bizonyítékokat szolgáltatnak amellett, hogy a célorientációk interakcióba lépnek egymással, nem pusztán önmagukban jósolnak be bizonyos kimeneteket. Olykor az egyik célorientáció megléte feltétele egy adott változóval való kapcsolatnak.

Murayama és Elliot (2009) azt vizsgálták kutatásukban, hogy a személyes célorientáció és az osztálytermi célstruktúra hogyan befolyásolja egymás hatását. Ez a kutatás azért számít jelentősnek a teljesítménycél paradigma területén, mert a vizsgálatok helyszíne Japán, ami lehetővé teszi a kultúrák közötti összehasonlítást is. 7-12. évfolyamos tanulókkal (N=1578) töltötték ki kérdőíveket. A vizsgálatban részt vevő osztályok tanulóit random módon felezték, és egyik csoport a saját célorientációjára vonatkozó kérdőívet, a másik csoport az osztálytermi célstruktúráról töltött ki kérdőívet. Eredményeikből az derül ki, hogy az elkerülő-viszonyító célorientáció negatívan befolyásolja az intrinzik motivációt és az iskolai én-képet. Az elsajátítási célorientáció pedig közvetlen pozitív hatással van az intrinzik motivációra. Az elsajátítási célstruktúra előrejelzi az elsajátítási célorientációt, azonban a közelítő-viszonyító célstruktúra nem jelez előre semmilyen célorientációt. Ugyanakkor, amennyiben az észlelt osztálytermi célstruktúra közelítő-viszonyító jellegű, ez esetben a személyes közelítő-viszonyító célok erősebb intrinzik motivációt jeleztek előre. Ugyanez vonatkozik az iskolai énképre is. Vagyis a közelítő-viszonyító célok kompetitív környezetben adaptívak. Az elkerülő-viszonyító célok negatív előrejelzői az iskolai énképnek, különösen, ha a környezet közelítő-viszonyító célstruktúrájú. Tehát Japánban az a tanuló, aki elsősorban arra motivált, hogy a többiekhez képest ne legyen rosszabbul teljesítsen, annál negatívabb iskolai énképpel bír, minél inkább azt sugallja a környezet, hogy jobban kell teljesítenie a többiekhez képest. Az a tanuló viszont, aki elsősorban arra motivált, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsen, profitál a versengő környezetben, mert növekszik az intrinzik motivációja, valamint az iskolai énképe is pozitívabb lesz.

A fenti eredmények nem pusztán az elméleti paradigma megerősítése miatt fontosak, hanem a gyakorlat szempontjából is. A társas-kognitív modellre épülő elmélet hagyományait követve olyan iskolai környezet kialakítását és fenntartását szorgalmaznánk, ahol az elsajátítási célok dominálnak, holott az ilyen típusú környezet nem optimális a közelítő-viszonyító célorientáció dominanciája esetén. A 2x2 Célorientációs Elmélet többszörös cél perspektívája arra ösztönzi a gyakorlatot, hogy abból induljon ki, hogy a tanuló interakcióba lép a környezetével, amely nem egyszerűen hat rá, hanem annak

függvényében hat, hogy a tanuló mit hoz magával ebbe a környezetbe. Például, ha a tanuló nagyfokú érdeklődéssel lép be egy oktatási helyzetbe (tegyük fel, izgalmasnak találja a fizikát), ugyanakkor elsősorban annak függvényében ítéli meg a saját kompetenciáját, hogy másokhoz képest jól teljesít-e, akkor számára a társas összehasonlítást hangsúlyozó környezet optimális a motiváció szempontjából.

2.2 A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ ATTRIBÚCIÓS ELMÉLETE

Az iskolában a teljesítménnyel, az eredményekkel kapcsolatban gyakran felvetődik a diákokban a kérdés, vajon miért sikerült, vagy éppen nem sikerült olyan jól a felmérő, a felelet, a dolgozat, vagy miért kapott az osztálytárs jobb jegyet. Az okok kutatása gyakoribb kudarc, mint siker után (Folkes, 1978, idézi Weiner, 1979), és valószínűbb váratlan események bekövetkeztekor (Lau és Russell, 1978, idézi Weiner, 1979). Diener és Dweck (1978) azt találta, hogy az okok keresésére feladathelyzetben hajlamosabbak az általuk „tehetetlennek” kategorizált (viszonyító célorientált) tanulók, ugyanakkor az elsajátítás orientáltakra egyáltalán nem jellemző az okok keresése. Weiner (1979) szerint ez utóbbi eredményt fenntartásokkal érdemes kezelni, mert a feladatvégzés alatti és utáni spontán attribúciók hiánya nem jelenti azt, hogy a későbbiekben a tevékenység attribúciós elemzésére nem kerül sor. A lényeges kérdés tehát nem az, hogy keresik-e a teljesítményük okait a személyek, hanem az, hogy jellemzően milyen okokat keresnek.

Bernard Weiner (1979) attribúciós elmélete szerint az egyének keresik az események okait (többnyire nem is tudatosan), legjellemzőbben akkor, ha az események váratlanok, vagy ha a vágyuk nem teljesült. Whitley és Frieze (1985) független kutatások meta-analíziséből azt a következtetést vonták le, hogy sikeres tanulók nagyobb felelősséget tulajdonítanak a képességeiknek és erőfeszítéseiknek, míg a kevésbé sikeresek hajlamosabbak a feladat nehézségének tulajdonítani a kudarcot. Ugyanakkor Weiner arra is felhívja a figyelmet, hogy ezek a kiemelt okok nem kizárólagosak, hiszen az érdeklődés hiánya, a rossz hangulat, a fáradtság is szerepelnek a lehetséges okok között. Sőt, kulturális összehasonlító vizsgálatokból kiderül (Triandis, 1972, idézi Weiner, 1979), hogy Görögországban és Japánban a nyugalom, higgadtság, Indiában pedig a tapintat és az egység is megjelenik a sikerek és kudarcok észlelt okai között. Mindazonáltal a kauzális ítéletek hatással vannak a jövőbeni viselkedésre, így meghatározzák többek között a motivációt is. Az okok keresésének egyik funkciója a meglepetés mérséklése, másik a jövőbeni célélérés segítése. Weiner (1979), hogy rendet teremtsen az oktulajdonítás némileg ad hoc jellegű tárházában, elméletével egy tudományos taxonómiába szervezte a fogalmakat. Az oktulajdonításon belül háromféle oksági dimenziót tart fontosnak, ugyanakkor a teljesítményre vonatkozó attribúciókkal foglalkozó kutatások alapján (Elig és Frieze, 1975, Frieze, 1976, Bar-Tal és Darom, 1977, Cooper és Burger, 1978, idézi Weiner, 1979) a szerző azt találta, hogy teljesítménnyel összefüggő helyzetekben a kudarcokért és sikerekért leginkább felelőssé tett okok a képesség, az erőfeszítés, a feladat nehézsége és a szerencse.

Az oktulajdonítás első dimenziója az *okság észlelt helye*. Ez a dimenzió gyakorlatilag a külső-belső okok elkülönítését mutatja, ezáltal szoros összefüggésbe hozható az extrinzik-intrinzik motivációval. Ez utóbbit érintő elméletekkel szemben

Weiner azt állítja, hogy önmagában ez az egy dimenzió nem mérvadó a motivációt tekintve, mert különbözőek lehetnek az ember elvárásai egyazon oksági helyen belül is. Például a képesség és erőfeszítés mindkettő belső ok, azonban különböző módokon befolyásolják a motivációt. Ha a tanuló a gyenge eredményét a képességeivel magyarázza, nagy a valószínűsége annak, hogy motiválatlan lesz a további erőfeszítések megtételére, mert a nyugati kultúrkörökben a képességet adottságnak tekintjük, azt gondoljuk róla, hogy fejleszthetetlen. Annak ellenére, hogy általánosságban helytálló Weiner okfejtése, Dweck és Leggett (1988), Nicholls (1984), Stipek és Gralinski (1996) alapján úgy véljük, a képességről alkotott elméletek azok, amelyek befolyásolják a motivációt, nem önmagában a képességnek tulajdonítás. A képességgel ellentétben az erőfeszítések—naiv elméletektől és kultúrától függetlenül—növelhetőek, tehát aki ezzel magyarázza gyenge eredményét, az motivált lesz a többletmunkára a cél érdekében. A képesség, mint a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényező nemcsak Weiner elméletében kap fontos szerepet, az előző fejezetben bemutatott társas-kognitív modell kulcsfontosságúnak tartja a teljesítménymotiváció szempontjából (ld. 2.1.2. fejezet).

A Weiner-féle modellben a második dimenzió az *okság stabilitása, állandósága*, vagyis az, hogy az észlelt ok szituációról szituációra változik vagy időben stabil. Ez a dimenzió sem elégséges a motiváció meghatározásához, hiszen például az erőfeszítés hiánya vagy a betegség jelenléte mindkettő belső, instabil ok, mégis egészen más attribúciós gondolatmenetet eredményez kudarchelyzetben (Weiner, 1985). Mennyivel „jobban jár” az a tanuló, aki a pillanatnyi fizikai állapottal, a betegséggel (vélt vagy valós) magyarázza a gyenge eredményt, mint az, aki úgy okoskodik, hogy keveset tanult. Az első diák „sikeresen” felmenti magát a további munka alól, arra számít, hogy legközelebb majd fittebb állapotban jobban teljesít, míg az utóbbira vár az elmulasztott tanulás pótlása. Az attribúciós modell értelmében ez a dimenzió áll legszorosabb kapcsolatban a motivációval, mert alapvetően az elvárásokról szól, arról, mire számíthat az egyén a jövőben. A siker elvárása növeli a motivációt, azonban a kudarcból való félelem (a kudarc várása) csökkenti. Értekezésünkben az oktulajdonítás mellett külön vizsgáltuk a teljesítménycélok és a kudarcra adott reakciók, a kudarcok utáni elvárások összefüggéseit, mert úgy véljük, amennyiben a célorientációk közül bármelyik összefügg a kudarcok elvárásával, az adott helyzetben az attribúciós elmélet gondolatmenete alapján csökkenti a motivációt, így a tanuló nem tud hatékonyan működni.

Az attribúciós elmélet harmadik dimenziója a *felelősség* (kontrollálhatóság és szándékosság). A szándékosság meglétét feltételezi az elmélet, mert nem szándékos viselkedések okait nem keressük Weiner (1985) szerint. Ez a dimenzió abban tesz különbséget okok között, hogy vannak, melyek kontrollálhatónak tekintendők (mint például az erőfeszítés, hiszen a személyen múlik, mekkora energiát fektet egy-egy tevékenységbe), illetve amelyek nem kontrollálhatóak (például a szerencse). Weiner szerint a kontroll kérdése elsősorban az érzelmekkel függ össze, és ezen keresztül befolyásolják az egyén viselkedését. Az érzelmek elkülöníthető módon kapcsolódnak specifikus attribúciókhoz:

- meglepődés: sikert szerencsének tulajdonítjuk
- büszkeség: sikert a selfnek tulajdonítjuk
- harag: kudarcot mások felelőssége okozza

- hála: sikert mások felelőssége okozza
- büntudat: kudarcot saját felelősség okozza
- szájalom: mások kudarcát kontrollálhatatlan események okozzák
- beletörődés: kudarcot stabil oknak tulajdonítjuk

Weiner *attribúció-emóció-akció* modellje szerint az attribúcióhoz kapcsolódó érzelmek azok, amik tevékenységre ösztönöznek. Például a szájalom érzése (akkor érezzük, ha mások kudarcát kontrollálhatatlan okoknak tulajdonítjuk,—természeti katasztrófák áldozatai tipikus példák erre) inkább késztet segítségnyújtásra, mint ha a személyt hibáztatnánk a kudarcért. Iskolai helyzetben ez úgy manifesztálódhat, hogy míg a gyenge képességűnek vélt tanulóhoz tanárként odamegyünk segíteni, addig a jó képességűnek tartottat legfeljebb arra bátorítjuk, hogy maga javítsa ki a hibáját (miközben lehet, hogy dühöt érzünk, mert nem teljesít a képességeinek megfelelően).

Pekrun és munkatársai (2006) német és amerikai egyetemi hallgatók mintáján vizsgálták, vajon a különböző teljesítménycélok milyen érzelmekkel társíthatóak. Modelljükben azt feltételezik, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos érzelmek egy kétdimenziós elméleti keretben helyezhetőek el. Egyrészt megkülönböztetnek a teljesítménnyel kapcsolatban pozitív és negatív érzelmeket, másrészt a tevékenység-fókuszú és kimenet-fókuszú érzelmeket. Feltételezésük szerint a közelítő-viszonyító célorientáció pozitívan korrelál a pozitív kimenet-fókuszú érzelmekkel, azaz a reménnyel és a büszkeséggel, míg az elkerülő-viszonyító célorientáció pozitívan korrelál negatív kimenet-fókuszú érzelmekkel, azaz a szorongással, reménytelenséggel, szégyennel. Az elsajátítás célorientáció pozitívan korrelál pozitív tevékenység-fókuszú érzelmekkel, azaz az örömmel, negatívan korrelál negatív tevékenység-fókuszú érzelmekkel, azaz az unalommal, dühvel. Eredményeik az elsajátítási célorientációval kapcsolatos hipotéziseiket mind az amerikai, mind a német mintán megerősítették, ugyanakkor nem várt összefüggéseket is találtak. Az elsajátítási célorientáció kimenet-fókuszú pozitív érzelmekkel is korrelál, nevezetesen a büszkeséggel és reménnyel. Az elkerülő-viszonyító célorientációval kapcsolatos hipotéziseiket szintén megerősítették az eredményeik, mind az amerikai, mind a német mintán. Ugyanakkor a közelítő-viszonyító célorientációval kapcsolatos hipotéziseik az eredmények alapján tévesnek bizonyultak, ugyanis nem találtak szignifikáns összefüggés a reménnyel, és csupán az amerikai mintán találtak pozitív korrelációt a közelítő-viszonyító célorientáció és a büszkeség között.

Pekrun és munkatársainak eredményei összefüggésbe hozhatóak Weiner (1984) attribúció-emóció-akció modelljével, amely szerint az attribúcióhoz kapcsolódó érzelmek azok, amik tevékenységre ösztönöznek, és érzelmek elkülöníthető módon kapcsolódnak specifikus attribúciókhoz. Ha például az egyént kudarc éri, és ezt kontrollálhatatlan oknak tulajdonítja, akkor szégyent él át, míg ha kontrollálható oknak, akkor büntudata lesz. Dweck és Elliot (1988) társas-kognitív modelljének szerves részét képezik a képességről való naiv elméletek, az elsajátítási célorientációt a növekedés-, míg a viszonyító célorientációt az entitás elméletekkel hozták összefüggésbe. Weiner és Dweckék gondolatmenetét követve nem nehéz megmagyarázni a közelítő-viszonyító célorientáció és a remény közötti összefüggés hiányát: amennyiben elfogadjuk, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció az entitás elméletekkel van összefüggésben (és ezt támasztotta alá több vizsgálat, pl. Stipek, 1996), akkor ez azt jelenti, hogy siker esetén a tanuló reménykedik,

hiszen a jó képességeit a teljesítménye bizonyította. Azonban kudarc után nem remélhet sikert, mert a gyenge teljesítmény egyben a gyenge képességek bizonyítéka. Az elsajátítás célorientációval kapcsolatban nincs jelentősége, hogy az egyén sikeres vagy kudarcot szenved. Mivel a képességet megváltoztathatónak vélik, kudarc helyzetből is van kiút.

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

Weiner és Sierad (1993) kísérlettel igazolta, hogy az oktulajdonítás a különböző teljesítményorientációjú személyeknél eltérő viselkedéshez vezet. Sikerorientált és kudarckerülő személyek csoportjaival számjegy-szimbólum helyettesítéses feladatot végeztek 4 próbán keresztül. Mindkét csoportban a személyek felének egy placebo adtak, melyről úgy tudták, hogy szükséges a kísérlethez elvégzéséhez, azonban lehetnek mellékhatásai, a csoport másik fele viszont nem kapott gyógyszert. A kudarckerülő személyek esetében az elvárás az volt, hogy a gyógyszer-csoportnál módosul az oktulajdonítás, és a kudarcot a kontrollcsoporttal szemben nem a gyenge képességnek, hanem a gyógyszernek tulajdonítják, ezáltal kevesebb negatív érzelmet élnek át, így a teljesítményük növekedni fog. A sikerorientált személyeknél azt várták, hogy a gyógyszer-csoportban a teljesítmény alacsony marad, mert a gyógyszer egyértelmű magyarázatot szolgáltat a gyenge eredményekre. Ezzel szemben a kontroll csoportnál a gyógyszer hiányában a magyarázat az erőfeszítés hiánya lesz, ami arra sarkallja őket, hogy még több energiát fektessenek a feladatmegoldásba. Az eredmények megerősítették a feltételezéseket, mert a sikerorientált személyek jobban dolgoztak, ha az erőfeszítésnek tulajdonították a gyenge teljesítményt, míg a kudarckerülők jobban dolgoztak, ha a gyógyszernek tulajdonították a gyenge teljesítményt.

Weiner korábban tárgyalt modellje nem csak az attribúció kialakulását, hanem az erre adott érzelmi reakciót is feltételezi, és ez az érzelmi válasz – büszkeség, elkeseredés, szégyen, stb. az elmélete szerint a további viselkedést is befolyásolja mind a cselekvő, mind a környezetében levők (pl. a tanár) esetén. Ez Weiner már korábban említett attribúció-emóció-akció modellje, melynek működését Bennett és Flores (1998) tesztelte a segítségnyújtás témakörén belül. Feltételezték, hogy a segítségnyújtás függ attól, hogy a másik kudarcát kontrollálható okoknak tulajdonítják-e a segítséget nyújtani képes egyének. A kísérletben kínai és angolszász származású amerikai diákokat hasonlítottak össze. Feltételezték, hogy a kínai származású amerikai gyerekek nagyobb felelősséget tulajdonítanak az erőfeszítés hiányának (a kínai gyerekek szocializációjának szerves része

az erőfeszítések hangsúlyozása a teljesítmény elérésében), ezért erősebb érzelmeket élnek át, ami viszont nem feltétlenül jelent kisebb hajlamot a segítségnyújtásra. A vizsgálatban 3., 6., és 8. osztályos tanulóknak kellett elképzelniük, hogy egy társukkal dolgoznak egy projekten, aki elmarad a munkával, vagy, mert beteg, vagy, mert mással foglalkozik a feladat helyett. Az eredmények szerint, ha az erőfeszítés hiánya volt a lemaradás oka, akkor több felelősséget tulajdonítottak a társnak, inkább hibáztatták a másikat, több haragot és kevesebb együttérzést tanúsítottak. A kínai-amerikaiak több felelősséget tulajdonítottak, de ugyanúgy segítettek. Az életkori csoportok közt is találtak különbségeket. A folyamatelemzések szerint a 3. és 6. osztályosok esetében a felelősség és hibáztatás befolyásolja az érzelmeket, és ez határozza meg a segítségnyújtási hajlandóságot, vagyis minél jobban haragudtak, annál kevésbé voltak hajlandók segíteni, illetve minél jobban sajnálták a társukat, annál inkább segítettek. A 8. osztályos tanulók esetén azonban azt találták, hogy az érzelmeik nem játszanak közvetítő szerepet, azaz a felelősség mértéke—vagyis az, hogy a közös munkáért a személy maga is felelős, attól függetlenül, hogy ténylegesen nem ő a hibás—érzelmeiktől függetlenül határozza meg a segítségnyújtási hajlandóságot.

A 2.1.2 fejezetben már írtunk a képességek és erőfeszítések teljesítménymotivációban betöltött szerepéről, azonban újra hangsúlyoznunk kell, hogy az attribúciós irodalom ennek a kétféle fogalomnak különös figyelmet szentel. Dale H. Schunk (1984) két kísérletben vizsgálta, hogy a képességre és erőfeszítésre vonatkozó visszajelzések sorozata hogyan befolyásolja a tanulók motivációját, teljesítményét. A két kísérletben 3. osztályos gyerekeknek 4 egymást követő napon 40 perces tréningeket tartottak abból a célból, hogy megtanuljanak egy bizonyos matematikai műveletet. A gyerekeket 4 csoportba osztották a szerint, hogy a tréner milyen visszajelzéseket adott nekik. A visszajelzések két csoportban végig ugyanolyanok maradtak (képesség-képesség, erőfeszítés-erőfeszítés), két csoportban pedig a 3. napon megváltoztatták őket (képesség-erőfeszítés, erőfeszítés-képesség). A képesség-ülések alatt a tréner olyan visszajelzéseket adott, mint pl. „Ügyes vagy”, „Kiváló megoldás”, Az erőfeszítés-ülések alatt a visszajelzések a befektetett munkára vonatkoztak, mint pl. „nagyon keményen dolgozol”. A szerző azt találta, hogy azok a diákok, akik képességre vonatkozó visszajelzést kaptak az első két nap, szignifikánsan jobban teljesítettek, és nagyobb volt az énhatékonyságuk, valamint inkább tulajdonították sikereiket a képességeiknek, mint a többi csoport. A második kísérletet azzal egészítette ki a szerző, hogy az attribúcióra vonatkozó kérdőívet a tréning előtt is kitöltötték, ezáltal meg tudta vizsgálni, hogyan változik az attribúció a visszajelzések hatására. A vizsgálatban szereplő gyerekek a kísérletet megelőzően szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az erőfeszítésnek, mint a képességeknek, ennek mértéke egyik kísérleti helyzetben sem változott. Ugyanakkor a képességnek tulajdonítás mindegyik csoportnál megnövekedett, különösen ahol a képesség–visszajelzésekkel kezdődött a tréning. Schunk eredményei arra engednek következtetni, hogy óvatosan kell bánni az erőfeszítésre vonatkozó visszajelzésekkel, annak ellenére, hogy a kontrollálhatóság érzése miatt általában sikeresebben tudja fenntartani a motivációt. Ugyanúgy, ahogyan a teljesítménycélok esetében, az oktulajdonítást sem lehet kontextustól függetlenül értelmezni.

Sandra Graham (2001) kutatásai arra világítanak rá, hogy az egyértelműen adaptívnek tekintett viselkedésformák sem biztosítják minden körülmények között a hatékony működést. Például a pozitív visszajelzés a téves attribúcióknak köszönhetően csökkentheti a motivációt. Minél nagyobb az erőfeszítés egy könnyű feladat során, annál gyengébbnek ítéli a képességeit az egyén, főleg, ha alkalma nyílik a társas összehasonlításra. Emiatt az erőfeszítésekre irányuló dicséret a gyenge képességek attribúcióját hívhatja elő sikeresen megoldott könnyű feladatok esetén. Jagacinski és Nicholls 1983-as (Nicholls, 1985) vizsgálatában nem csak azt vizsgálták, hogy a dicséret hatása hogyan befolyásolja a kompetencia megítélését könnyű és nehéz feladatok esetén, hanem azt is, hogy vajon a társas összehasonlítás ezt miként befolyásolja. Ha nem volt versenyhelyzet (azaz a tanulókat nem hasonlították egymáshoz), a nagyobb erőfeszítés nagyobb észlelt kompetenciához vezetett. Azonban kompetitív helyzetben ugyanakkora teljesítménynél a nagyobb erőfeszítés kisebb észlelt kompetenciát eredményezett. Ugyanis, amennyiben a tanuló észleli, hogy ugyanazt a feladatot mások kevesebb munkával oldják meg, akkor ez azt üzeni számára, hogy az ő képességei gyengébbek. Hasonló logika alapján, ha nem marasztalunk el valakit, amikor nem tud megoldani egy könnyű feladatot, levonhatja a következtetést, hogy gyenge képességű (a képesség kontrollálhatatlan jellege miatt nincs felelősségre vonás). Ezekben a helyzetekben paradox módon a dicséret megléte és a büntetés elmaradása csökkenti a motivációt.

2.3 A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ TÁRSAS ASPEKTUSA

Annak ellenére, hogy Bernard Weiner kevésbé foglalkozott a társas kontextus szerepével attribúciós kutatásaiban, egy 1990-ben megjelent tanulmányában, mely a motiváció kutatásának történetét összegezte, a jövőre vonatkozóan kiemelte, hogy a motivációt mindig az adott kultúra, szubkultúra érték- és célrendszerén belül kell értelmezni. Matematika órán verseket írni renitens dolog, arról árulkodik, hogy a diák alulmotivált—már, ami a matematikát illeti. Ha ugyanez a tanuló irodalomórán ír verseket, az meglehetősen elégedettséggel tölti el az irodalom tanárt, és kétségkívül erősen motiválnak fogja jellemezni a tanulót (a létrehozott mű minőségétől függetlenül). Ugyanakkor Weiner arra is felhívja a figyelmet, hogy a motivációt nem csupán a selfen belül lezajló folyamatok határozzák meg, hanem abban szerepet játszik a társas környezet is. Iskolai környezetben csupán szerény változásokat lehet elérni a motiváció terén, ha a tanulókat a társaiktól leválasztva, a társas hatásokat figyelmen kívül hagyva igyekszünk motiválni (Weiner, 1990).

A motiváció társas-kognitív irányzatának alapfeltevése, hogy a tanulók által észlelt tanulási környezet (ami általában az osztálytermet és a tanuló társakat, Magyarországon kifejezetten az osztálytársakat, valamint a tanárokat jelenti) és a tanórai viselkedés, bevonódás között a motiváció jelentős közvetítő szerepet játszik (Dweck és Leggett, 1988). Annak ellenére, hogy a teljesítménymotiváció társas szempontja már a paradigma bevezetése idején megfogalmazódott, a kutatások elsősorban a kognitív folyamatokra koncentráltak. Azok a teljesítménycélokkal kapcsolatos vizsgálatok, melyek mégis érintették a környezet egyes elemeit, olyan változókat vizsgáltak, mint az észlelt

célstruktúra (Ames és Archer, 1988, Wolter és mtsai, 2004, Murayama és Elliot, 2009) vagy a visszajelzések, értékelés módja (Senko és Harackiewicz, 2005, Church és mtsai, 2001). Helen Patrick, Allison M. Ryan és Avi Kaplan még 2007-ben is azt fogalmazták meg, hogy keveset tudunk arról, hogy az osztálytermi társas környezet hogyan befolyásolja a tanulók bevonódását és teljesítményét (Patrick és mtsai, 2007).

A környezeti hatások tanulmányozásában a serdülőkort kiemelten fontos életkori szakasznak tekintik, mely a tanulmányok szempontjából is fordulópontot jelent a gyerekek életében. Egyrészt az identitás keresésének velejárója, hogy a tanuló érdeklődése a tudomány specializált területeire irányul, és ezzel együtt a tanulási folyamatot képes önállóan szabályozni, illetve a tanulást eszköznek tekintheti távlati céljai megvalósításában, melyek kezdenek kibontakozni és világossá válni. Ugyanakkor a serdülőkori negatív irányú változásokat is hoz, mivel a jó teljesítményt egyre több befektetett munkával lehet elérni, ráadásul a társak szerepének növekedésével a társas összehasonlítás lesz a képességek megítélésének alapja. Serdülőkori a motiváció is változik. Lepper és munkatársai (2005), Otis és munkatársai (2005), valamint Gottfried és munkatársai (2001) is azt találták, hogy az intrinzik motiváció folyamatosan csökken, az extrinzik motiváció pedig növekszik. Mindhárom tanulmány a változások magyarázatában kiemeli a környezet, vagyis az iskola szerepét. Lepper és szerzőtársai azt emelik ki, hogy a növekvő korlátozások és a csökkenő választási lehetőség éppen akkor jelentkeznek, amikor a tanulók autonómiára való igénye megnőne, ráadásul a tanulás egyre kevésbé hasznos és releváns a diákok életét tekintve. Otis és munkatársai tanulmánya éppen azt támasztja alá, hogy a megváltozott környezethez a tanulók a motivációjukkal is alkalmazkodnak. Egyre jellemzőbbé válik a tanulókra, hogy mérlegelik a tevékenységek, tudás hasznosságát, és ez motiválja őket a munkára. Vagyis a távlati célok segíthetnek a motiváció fenntartásában, még ha az intrinzik motiváció csökken is az évek során.

Eccles és Midgley (1989) a serdülőkori bekövetkező, az iskolával és tanúlással kapcsolatos negatív irányú változások egyik fő okaként a tanulói szükségletek és a környezet össze nem illését azonosítják. Ebben az időszakban a versengést, a társas összehasonlítást hangsúlyozzák, miközben megnő a selfre való összpontosítás igénye. Bár Eccles és Midgley a versengés erősödését negatív hatásúnak ítélik, ma már árnyaltabb a kép, és a versengés egyik legfontosabb funkciójának éppen a motiváló erejét tekintjük (Fülöp, 2001). Jámbori Szilvia (2006) vizsgálatából az derült ki, hogy a versengő személyek motiváltabbak és sikerorientáltabbak az iskolában, valamint pozitívabbnak ítélik meg az osztályléggkört, és sikerorientált diákok motiváltabbak az iskolai munkára.

Serdülőkori csökken a döntéshozatali és választási lehetőség, miközben megnő az autonómia igény. Alacsonyabb szintű kognitív stratégiák kerülnek előtérbe (pl. memorizálás), amikor megnő a magasabb szintűek végzésére való képesség. Személytelenebbé válik a tanár-diák kapcsolat, miközben a tanulóknak a társak mellett igénye lenne szoros és mély felnőtt kapcsolatokra is. Carol Goodenow (1993) tanulmányában a motiváció és az Eccles-ék által megfogalmazott összeillés egyik aspektusát, a társas támogatás összefüggéseit vizsgálta kora serdülőkori. Annak ellenére, hogy a motiváció méréséhez az elvárás-érték elmélet koncepcióját alkalmazza—amely jelen dolgozat témakörétől eltér—, fontos eredményeket és következtetéseket mutat fel. Az elvárás-érték elmélet szerint, melyet először Atkinson (1964, idézi Goodenow,

1993) fogalmazott meg, a tanulók teljesítménymotivációja annak függvénye, hogy milyen mértékben várnak el sikereket az iskolai tanulás során, illetve, hogy maga az iskolai sikeresség mekkora értéket képvisel a számukra. Goodenow kiemeli, hogy annak megértésére, hogy az elvárások és értékek miként befolyásolják a teljesítményt, végeztek vizsgálatokat (pl. Eccles és mtsai, 1983, Berndt és Miller, 1990, idézi Goodenow, 1993), azonban annak feltérképezése, hogy honnan származnak az elvárások és az értékek, még várat magára. Ennek oka az, hogy a társas kontextus teljesítménymotivációban betöltött szerepét még csak kevesen vizsgálták empirikusan. Holott Maslow (1962, idézi Goodenow, 1993) szükséglethierarchiájában a valahová tartozás szükséglete megelőzi a tudás és megértés szükségletét.

A társas kapcsolatok a motiváció *Öndeterminációs Elméletében* is szerepet játszanak (ld. pl. Deci és mtsai, 1991), hiszen az internalizáció folyamatában azok az értékek játszanak szerepet, melyeket a személy számára fontos mások közvetítenek. Goodenow a társas támogatás, az intrinzik motiváció, az eredményességre vonatkozó elvárások és értékek összefüggéseit vizsgálta (N=353, 5.-8. osztályos tanulók). Azt találta, hogy az észlelt tanári támogatás volt a legerősebb előrejelzője az elvárásoknak, és az elvárások voltak a legerősebb előrejelzői az intrinzik motivációnak. A kortárs támogatás és az erőfeszítés, valamint a tanulmányi eredmények között nem talált kapcsolatot. A teljesítmény tekintetében fontos eredmény, hogy a sikerre vonatkozó elvárások a jó eredmények fő előrejelzői, és az általánosan észlelt társas támogatás is jobb előrejelzője az eredményeknek, mint az intrinzik motiváció. Ez utóbbi azért fontos eredmény a motivációs szakirodalomban, mert számos tanulmány emeli ki az intrinzik motiváció szerepét a hatékony tanulásban (ld. pl. Corno és Rohrkemper, 1985, Lepper és Hodell, 1989), és ad tanácsokat, hogyan lehet azt növelni.

Patrick és munkatársai (2007) vizsgálatukban azt tesztelték, hogy az észlelt tanulói és tanári támogatás milyen összefüggéseket mutat olyan változókkal, mint az elsajátítási célok, társas és tanulási énhatékonyság. Goodenow eredményei arra engednek következtetni, hogy amikor a tanulók úgy érzik, érzelmileg támogatják őket a tanáraik, jobban bevonódnak a tanulmányaikba, többek között nagyobb erőfeszítésekre hajlandóak (Goodenow, 1993). Logikus az a feltételezés, hogy a tanári odafigyelés, támogatás fokozza a tanulók motivációját, ugyanakkor tisztázásra vár az a kérdés, hogy vajon a tanári támogatás az elsajátítási célok irányába, vagy a viszonyító célok irányába tereli a motivációt. Valószínű, hogy a tanár részéről észlelt támogatás elősegítheti a diák mélyebb bevonódását a tananyagba, ugyanakkor arra is ösztönözheti a diákot, hogy jó eredményeket szerezzen, amely még jobban növelheti a tanári támogatást. Bár a szakirodalom elsősorban serdülők mintáján vizsgálja tanári és társas támogatás hatásait, nem szabad figyelmen kívül hagyni a serdülőkorral beköszönő társas kapcsolatokat érintő változásokat. 9-10 éves kor körül megkezdődik az a folyamat, melyet Mérei Ferenc „átpártolásnak” nevezett, vagyis a gyerekek egyre inkább függetlenednek a szüleiktől és a számukra fontos felnőttektől, és ezzel párhuzamosan növekvő mértékben határozzák meg a kortársakkal való kapcsolataik önértékelésüket, motivációikat (Mérei és V. Binét, 1998). A felnőttekről való leválás eredményeképpen tehát a társak felől észlelt támogatás is szerepet játszhat a teljesítménycélok mintázatában. Patrick és munkatársai (2007) feltételezése szerint a társak támogatása az önbizalom növelésén és a szorongás csökkentésén keresztül segíti az iskolai

munkába való bevonódást. A szerzők nem említik, azonban fontos szempont az iskolai bevonódás és tanulás szempontjából, hogy az adott szubkultúrában milyen értéket képvisel a tanulás, a tudás. Ahhoz, hogy a fenti hipotézist elfogadhassuk, feltételeznünk kell, hogy egy olyan környezetben vizsgáljuk a motivációt és teljesítményt, ahol az utóbbi értéket képvisel. Ellenkező esetben a társak támogatása éppen az iskolai munka ellen hangolhatja az egyént, vagyis nem a közelítő célok, hanem az elkerülő célok válnak hangsúlyossá.

Patrick és munkatársai (2007) vizsgálatukban 602 fő 5. osztályos tanulóval töltettek ki kérdőívet, melynek segítségével arra a kérdésre keresték a választ, hogy az osztálytermi környezet számos aspektusának észlelése (tanári és kortárs támogatás, kölcsönös tisztelet és közös munka elősegítése) hogyan függ össze a hatékony matematika órai munkával, teljesítménnyel, és ebben milyen szerepet játszik az elsajátítási motiváció és az énhatékonyság. Azt találták, hogy a tanári érzelmi támogatás, és a kortárs tanulmányi támogatás hatását teljes mértékben az elsajátítási motiváció és a tanulási énhatékonyság közvetíti. A teljesítményt az határozza meg, hogy a tanulók milyen mértékben lépnek interakcióba társaikkal a feladatok megoldás alatt. Összességében a vizsgálat azt a feltételezést erősíti meg, miszerint a megfelelő társas támogatás az elsajátítási motiváción és az énhatékonyság növelésén keresztül segíti a bevonódást, ezáltal az eredményességet.

Kathryn Wentzel (1998) nem csupán az elsajátítási, hanem a viszonyító célok és társas támogatás összefüggéseit vizsgálta. Felvetette, hogy a társas támogatásnak az alkalmazkodásban van szerepe, mert segíti az egyént a stresszkeltő események negatív hatásainak a leküzdésében (például egy támogató környezetben kevésbé szorongató érzés megírni egy felmérőt), ezáltal egy optimálisabb általános működést eredményez. 167 fő 6. osztályos tanuló töltött ki kérdőíveket, melyek a következő változókat mérték: kortárs támogatás, tanári támogatás, családi kohézió, distressz, érdeklődés az iskola és a tantárgy iránt, elsajátítási és viszonyító célok, társas célok, tanulmányi átlag. Wentzel azt találta, hogy a tanári támogatás független, pozitív előre jelzője az iskola iránti érdeklődésnek, a tantárgy iránti érdeklődésnek, és nincs összefüggésben a célorientációkkal. A kortárs támogatás kizárólag a proszociális célállítás direkt, pozitív előrejelzője. A célorientációkat egyedül a családi kohézió jelezte előre, az elsajátítási célok esetén pozitív, a viszonyító célok esetén negatív irányban. A teljesítményt (tanulmányi átlag) egyik társas támogatás változó, és egyik célorientáció sem jelezte előre szignifikánsan. A viszonyító célorientáció és a tanulmányi eredmény között még szignifikáns korreláció sem volt kimutatható, ami amúgy ellentmond annak az általánosan elfogadott összefüggésnek, hogy a teljesítményt a közelítő-viszonyító célorientáció jósolja be, a közelítő-elsajátítási pedig nem. A szülői és kortárs támogatás indirekt módon, a distresszen keresztül gyakorol hatást az érdeklődésre (negatív hatás). Wentzel egy korábbi (1997) longitudinális vizsgálatában arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen mértékben jelzi előre a serdülők percepciója tanárok támogatásáról a pozitív társas és tanulmányi eredményeiket. Nem meglepő módon azt találta, hogy a tanári támogatás észlelt mértéke összefügg a tanulók bevonódásával.

Lisa Legault (2006) és munkatársai a társas támogatás kérdését a fonákjáról vizsgálták, vagyis azt a kérdést tették fel tanulmányuk címében, hogy miért motiválatlanok a középiskolás diákok az iskolában. Vizsgálatukban, melyben 741 fő kanadai (franciát beszélő) 12-18 éves tanuló vett részt, a következő változókat mérték kérdőíves módszerrel: iskolai amotiváció, tanulmányi eredmények, önbecsülés, tanári-, szülői- és kortárs

kompetencia-támogatás és autonómia-támogatás, valamint kötődés. Egy korábbi vizsgálatuk alapján a motivátlanság négy altípusát azonosították: feladatnak tulajdonított érték hiánya, képességről való hiedelmek, feladat jellemzői, erőfeszítésre vonatkozó hiedelmek. A társas támogatás és a motivátlanság dimenziói minden esetben negatív kapcsolatban állnak. Mind a tanárok, szülők és társak esetében a kötődés és az értékek hiánya miatti motivátlanság között találtak kapcsolatot, közülük is a legerősebb kapcsolat a szülők esetén jelentkezett. A kutatás legtanulságosabb eredményének a szerzők azt tekintik, hogy az autonómia-támogatás és motivátlanság között semmiféle kapcsolatot nem találtak. Ez ellentmond azoknak a kutatásoknak, melyek az autonómia támogatását állították a motiválás középpontjába, Deci és Ryan Öndeterminációs Elméletéből kiindulva (ld. pl. Reeve és Young, 2006, Levesque et al, 2004, Reeve et al, 2003, Pelletier et al, 2002, Reeve et al, 1999). Legault és munkatársai javasolják, hogy a társas hatások szempontjából érdemes elmozdulni az érzelmi támogatás vizsgálata felé, mivel kutatásuk alapján a tanári támogatás a hatását leginkább a kompetencia támogatásán, a kortársi és szülői hatás pedig a kötődésen keresztül fejti ki.

2.4 MOTIVÁCIÓKUTATÁS MAGYARORSZÁGON

Hazánkban a motiváció kutatásának komoly előzményei és eredményei vannak (ld. Kozéki, 1980, 1991, Gyenei, 1989, Réthyné, 1995, Józsa, 2007), azonban ezeknek a kutatásoknak és eredményeknek csupán töredéke vált szakmai—elsősorban pedagógiai hangsúlyú— diskurzus tárgyává. Az okok feltárásához érdemes visszanyúlnunk Kozéki Béla 1980-ban kiadott tanulmányához, melyben sürgette a motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatát, és azzal együtt egy átfogó pedagógiai pszichológiai motiváció koncepció kialakítását. A megfelelő elméleti háttér hiányának a következménye az lett, hogy a kutatások egymástól függetlenül értelmezhetők voltak csupán, nem állt össze egy egységes kép a motivációval kapcsolatban. Kozéki ezen megfontolásokat alapul véve alkotta meg saját modelljét, mely a magyar pszichológia történetében első, és azóta is egyedülálló hozzájárulás volt a motiváció megértéséhez, értelmezéséhez és vizsgálatához (Kozéki, 1980).

Kozéki motiváció megközelítése, annak ellenére, hogy a pszichológia tudományterületéről származó elméleteket veszi alapul, sokkal inkább kötődik a pedagógia szakterületéhez. Mindenekfelett álló célja volt, hogy egy olyan modellt alkosson, melynek segítségével egy „eszményi motivációs rendszert” hoz létre, és a nevelők motiválásának eredményeképpen a gyermekben is kialakul egy hatékony motivációs rendszert. Elméletével egy olyan modellt kívánt alkotni, mely „egyszerre ragadja meg a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos, dinamikus struktúráját” (Kozéki, 1980, 112. old.). A szerző abból indult ki, hogy a gyermekek motivációs stílusa a számára jelentős személyekkel való kapcsolatban gyökerezik, azaz a személyiséget a környezettel való kölcsönhatásban vizsgálja. Modellje nem annyira a motivációra, mint inkább a *motiválásra* vonatkozik: nevelési stílusokat mutat be egy háromdimenziós rendszerben, és azok hatásait motivációként azonosítja.

A modell a motiválás három dimenzióját azonosítja: affektív, kognitív és effektív dimenziók. Az affektív dimenzió a nevelés szempontjából a felnőtt és a gyermek érzelmi

viszonyát jelenti, amit az egyik végpontban a hideg, a másik végpontban a meleg kapcsolati viszony kontinuumának egy pontján lehet jelölni. A kognitív dimenziót Kozéki a kondicionálás dimenziójának nevezte, mert a kognitív ebben az esetben arra utal, hogy a motiválás lényege a beláttatás. Ennél a dimenziónál a nyílt és a zárt nevelés képezik a kontinuum végpontjait, azaz a felnőtt egyik oldalon segíti a gyermeket a személyisége kibontakozásában, az önállóságra törekvésben, a másik oldalon korlátozza, csak a kijelölt úton engedi kibontakozni. A harmadik dimenzió, az effektivitás dimenziója a nevelés hatékonyságát mutatja, azaz a nevelő mennyire képes következetesen közvetíteni az általa fontosnak tartott elveket, értékeket a gyermek felé. A dimenzió egyik végpontja felé haladva az erős, másik végpontja felé haladva a gyenge motiváló hatásokat jeleníti meg a modell. Kozéki szerint „a három dimenzióban párhuzamosan fejlődik a motiváció, értékes ráhatásnál a középpont felől a pozitív, káros ráhatásnál a negatív végpont irányába” (128. old, Kozéki, 1980). A motiváló hatások, melyeket a modell leír, bizonyos motívumokat tesznek dominánssá. Így az affektív dimenzióhoz Kozéki olyan késztetéseket kapcsol, mint a közösséghez tartozás motívuma, vagy az érzelmi azonosulás vágya. A kognitív dimenzióhoz tartozik az autonómiára törekvés vágya, a tudásvágy, a teljesítményre törekvés, az érdeklődés. Az effektív késztetescsoport fő összetevőikhez a szerző a megbecsülés szükségletét, az erkölcsös viselkedésre törekvést, a lelkiismeretességet sorolja.

Annak ellenére, hogy a modell a pedagógiai pszichológia területén nem vált Magyarországon uralkodó paradigmává, a motiváció egy nagyon fontos jellemzőjét ragadta meg, azt, hogy a motiváció értelmezésénél figyelembe kell venni a társas kontextust: mind a kultúra, mind a tanulóra ható személyek hatását. Kozéki (1991) egy magyar-brit összehasonlító vizsgálatban arra a következtetésre jutott, hogy a két nemzet tanulóinak különbségeit az iskolai célok terén az oktatási rendszer eltérései okozzák.

Kozéki Béla modelljét nem pusztán azért vázoltuk fel, mert lényeges szerepet játszott a magyarországi motiváció kutatásában, hanem mert dolgozatunk egyik fő célja megegyezik Kozéki fentebb idézett írásában megfogalmazottakkal, azaz kutatássorozatunkkal egy olyan elméletet, és annak első empirikus eredményeit kínáljuk fel a pszichológia teljesítménymotiváció iránt érdeklődő szakemberei számára, amely nem csak arra alkalmas, hogy a hazai kutatásoknak háttérrel biztosítson, hanem arra is, hogy csatlakozzunk a tudományterület fő áramához.

A másik szerző, aki Magyarországon átfogó kutatásokat végzett az iskolai motiváció területén, és kutatásai összekapcsolhatók a 2x2 Célorientációs Elmélettel, Józsa Krisztián. Vizsgálatai az *elsajátítási motivációt* érintették, mely a célelmélet paradigmájának is részét képezi, bár jelentéstartalma eltér attól az elmélettől, melyet Józsa (2007) a kutatásai során használt. A 90-es évek közepéig az elsajátítási motiváción olyan pszichológiai mozgatórugót értek, ami külső jutalom nélkül jön létre, és arra készteti a gyermeket, hogy megpróbáljon megoldani egy számára kihívást jelentő feladatot, elsajátítson egy számára új készséget. Az elsajátítási motivációt az különbözteti meg az intrinzik motivációtól, hogy az előbbiben megjelenik a végcél, amire az elsajátítás irányul. A célelméletektől egyrészt az különbözteti meg, hogy abban az elméleti keretben az elsajátítási célok kifejezetten a tanulásra, a teljesítményre vonatkoznak, és a definíciónak nem a kihívás a lényege, hanem az, hogy a teljesítést, a célélérést az egyén saját standardjai

határozzák meg. Másrészt az elsajátítási motivációra egyértelműen egy közelítő tendencia jellemző, míg az elsajátítási célok kapcsán az elkerülő célorientáció is a paradigma része. A Józsa által használt, Barrett és Morgan (1995, idézi Józsa, 2007) által megfogalmazott definíció többkomponensűnek tekinti az elsajátítási motivációt, amely addig irányítja a viselkedést, amíg a megoldás bizonytalansága fennáll. Az elsajátítási motiváció instrumentális komponensének három összetevője van, a szerint, hogy mire irányul az elsajátítás: a kognitív, a szociális, és a motoros összetevő, valamint a modell szerint létezik még az expresszív komponens, mely az elsajátítás során megjelenő érzelmi reakciókat foglalja magában (Józsa, 2007).

Az, hogy az elsajátítási motivációnak külön elméletet és számos kutatást szentelnek, jól tükrözi a Dweck és Leggett (1988) által is megfogalmazott nézetet, melynek értelmében kívánatos, hogy a tanulás önmagáért való cél legyen az iskolában, és az iskolarendszer építsen a gyerekekben rejlő kihívásokat kereső motívumokra. Józsa vizsgálatai azt támasztják alá, hogy az elsajátítási motívum igen jelentős szerepet tölt be az iskolai eredményességben. Eredményei alapján a harmadik osztályosok esetében az *értelmi elsajátítási motívum*—ami definíciójában tulajdonképpen összeegyeztethető a Célorientációs Elmélet közelítő-elsajátítási céljával— az alapkészségek és az intelligencia mellett a tanulmányi átlag varianciájának 59%-át (alapkészségek 7%, intelligencia 8%), hatodik osztályosok esetén a variancia 40%-át (alapkészségek 25%, intelligencia 9%) magyarázza.

Jelen értekezésben bemutatandó kutatássorozat—összhangban Józsa eredményeivel— szintén azt találta, hogy az elsajátítási célok jelzik előre legnagyobb mértékben a tanulmányi eredményeket gimnáziumi tanulók mintáján. A két kutatás egymástól független, ugyanakkor hasonló eredményeinek átfogó tanulsága, hogy a nemzetközi eredmények kontextusában, a motiváció magyarázatában fontos szerepet kell, hogy kapjanak a magyar oktatási rendszer sajátosságai.

3 A KUTATÁSSOROZAT CÉLJAI

Kutatássorozatunk fő célja az elméleti bevezetőben részletesen bemutatott Célorientációs Elmélet empirikus vizsgálata volt. Az elmélet a nemzetközi kutatások vezető paradigmája az iskolai teljesítménymotiváció területén, következésképpen lehetőséget teremt arra, hogy felzárkózzunk és csatlakozzunk a tudományterület fő áramához a hazai eredményeinkkel. Az elmélet empirikus vizsgálatával meg szeretnénk nyitni egy új területet a teljesítménymotiváció hazai kutatásában, és célunk, hogy a jövőben bővítsük a motivációval kapcsolatos tudásunkat a gyakorlat számára, ugyanakkor kiegészítsük az eddig feltárt adatokat és tapasztalatokat a hazai eredményekkel.

Amikor 2008-ban elkezdtük az empirikus vizsgálatokat még nem láttuk előre, hogy milyen ívet fog leírni a kutatássorozatunk, az utóvizsgálat ötlete és vele együtt egy új modell elmélete a munkafolyamatok során született. A paradigma vizsgálatához 2008-ban megalkottunk egy kérdőívet, melyet a tapasztalatok és szakirodalom egyszerre formáltak a kutatások alatt. Eleinte erőteljesen ragaszkodtunk a Célorientációs Elmélet 2x2

paradigmájához, hiszen fő célunk éppen az elmélet hazai megismertetése és bevezetése volt. Ragaszkodásunk következtében az elővizsgálat eredményeinek egy részét a kutatás fő vizsgálati fázisában nem hasznosítottuk—mert összeegyeztethetetlen volt az elméleti kerettel—, azonban az eredmények és a szakirodalom újragondolása és újraértelmezése arra ösztönzött, hogy egy utóvizsgálatban hasznosítsuk ezeket az eredményeket, és bővítsük az elméleti keretet egy új modell kidolgozásával.

4 AZ ELŐVIZSGÁLAT CÉLJAI

Az elővizsgálatban elsősorban azt kívántuk megvizsgálni, vajon a Célorientációs Elmélet 2x2-es paradigmájában (Elliot és mtsai, 1999) leírt célstruktúra azonosítható-e magyarországi serdülők mintáján. Ezen kívül elkezdtük a célstruktúra tanulmányi eredményekkel, siker-kudarccal attribúcióval, a kudarcra adott reakciókkal, és a tanulás iránti attitűddel való összefüggéseinek vizsgálatát. Hipotéziseinket a vizsgált változók közötti összefüggésben a jobb áttekinthetőség céljából külön-külön fogalmaztuk meg.

4.1 HIPOTÉZISEK

4.1.1 A Célorientációs paradigma érvényessége

A Célorientációs Elmélet 2x2 paradigmája alapján létrehoztunk egy kérdőívet, mely a négyféle célorientációt—közelítő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, elkerülő-viszonyító—volt hívatott mérni. Az elővizsgálat során ezt teszteltük, ennek érvényességét mértük.

HIPOTÉZIS 1: *A Célorientációs Kérdőív alkalmas eszköz az iskolai teljesítménymotiváció mérésére. Használatával magyar serdülőkorúak mintáján mérhető a 2x2 Célorientációs Elmélet által meghatározott négyféle célorientáció: közelítő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, elkerülő-viszonyító célorientáció.*

4.1.2 Célorientáció és tanulmányi eredményesség

Nemcsak azt kívántuk bizonyítani, hogy a 2x2 célelmélet paradigma alkalmas a teljesítménymotiváció mérésére magyar serdülők mintáján, hanem azt is, hogy a négyféle célorientáció különböző motivációs és kognitív folyamatokkal, valamint viselkedéses kimenetekkel hozható kapcsolatba. Viselkedéses szinten, kapcsolódva a nemzetközi trendhez, a tanulmányi eredmény és a teljesítménycélok összefüggéseit vizsgáltuk.

HIPOTÉZIS 2: *A teljesítménycélok közül a közelítő-viszonyító célok jósolják be legerőteljesebben a tanulmányi eredményeket, azaz minél jobban jellemez egy tanulót a közelítő-viszonyító célorientáció, annál jobb tanulmányi eredményeket ér el az iskolában. A nemzetközi eredmények szinte egyöntetűen azt bizonyítják (lásd 2.1 fejezet), hogy a tanulmányi eredmények bejósolásában a főszerepet a közelítő-viszonyító célok játsszák, a közelítő-elsajátítási céloknak csekély, vagy nem mérhető a hatása.*

Ugyanakkor a nemzetközi kutatások eredményeivel ellentétben, a magyar oktatási rendszer viszonyaiból kiindulva azt várjuk, hogy a közelítő-elsajátítási célok is pozitív előrejelzői a tanulmányi eredményeknek. Józsa (2007) vizsgálataiban az elsajátítási motiváció a tanulmányi átlag varianciájának 40%-át magyarázta 6. osztályos tanulók esetén.

4.1.3 Célorientáció és siker-kudarcc attribúció

A teljesítményt meghatározó kognitív folyamatok közül egyrészt a siker-kudarcc attribúció és teljesítménycélok összefüggéseinek vizsgálatát tűztük ki célul. Elsősorban Nicholls, 1985, Stipek 1985, Stipek és Gralinski, 1996, Schunk, 1984 kutatásaiból kiindulva fogalmaztuk meg hipotézisünket.

HIPOTÉZIS 3: A közelítő- és elkerülő-elsajátítási célorientációkra egy adaptív attribúciós mintázat jellemző: sikereiket és kudarcaikat is belső tényezőknek, elsősorban az erőfeszítéseknek tulajdonítják. A közelítő-viszonyító célorientációra jellemző attribúciós mintázat abban különbözik a közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző mintázattól, hogy a sikerek oktulajdonításában nagyobb hangsúllyal szerepel a képesség, és kudarccok esetén jellemzőbb a felelősség hárítás. Az elkerülő-viszonyító célorientációra maladaptív attribúciós mintázat jellemző, kudarcaikat gyenge képességeiknek, sikereiket a szerencsének tulajdonítják.

4.1.4 Célorientáció és kudarcra adott reakciók

A célorientációk összefüggéseinek vizsgálata kiterjedt a kudarc utáni reakciók vizsgálatára, vagyis arra, hogy kudarc után képes-e folytatni a tanulást a tanuló, fennmarad-e az érdeklődése, illetve milyen elvárásai lesznek a legközelebbi teljesítményhelyzetre vonatkozóan. Ezzel kapcsolatban a következő hipotézist fogalmaztuk meg:

HIPOTÉZIS 4: A közelítő-elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációk összefüggnek a kudarc után fenntartott motivációval és kitartással, ugyanakkor az elkerülő-elsajátítási, és a különösen az elkerülő-viszonyító célorientációk kudarc után a motiváció elvesztésével, a kitartás hiányával járnak együtt. Vagyis a közelítő célorientációk fenntartják a tanulási motivációt, az elkerülő célorientációk nem. Azt várjuk, hogy az elkerülő-viszonyító célorientáció együtt jár az újabb kudarccok várásával, míg a közelítő-elsajátítási célorientációnál feltételezzük, hogy negatív az együttjárás a kudarccok várásával.

4.1.5 Célorientáció és tanulás iránti attitűd

A tanulás iránti attitűd és a célorientációk összefüggésével kapcsolatban a következő hipotézist fogalmaztuk meg:

HIPOTÉZIS 5: A közelítő-elsajátítási és a közelítő-viszonyító célorientációkra jellemző a tanulás iránti pozitív attitűd, ugyanakkor azt várjuk, hogy az elkerülő-viszonyító célorientáció összefügg a tanulás iránti negatív attitűddel. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció semleges vagy pozitív kapcsolatot mutat a tanulás iránti attitűddel. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a tudásvágy, az önfejlesztés szükséglete jelen van ennél a teljesítménycélnál, tehát a tanulás iránti pozitív attitűd szükségszerűen együtt kell, hogy

járjon ezzel a célorientációval, annak ellenére is, hogy a célelérést egy elkerülő tendencia határozza meg.

4.2 AZ ELŐVIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

4.2.1 Vizsgálati személyek

A kutatássorozat mindhárom fázisában olyan középiskolákat kerestünk meg, melyek a közoktatás fővonalába tartozónak tekinthetők, sem szerkezetükben, sem tantervükben nem térnek el a hagyományostól. Hagyományos szerkezet alatt azt értjük, hogy osztálykeretek között, 4, 6, vagy 8 osztályos képzésben tanulnak a diákok. Hagyományos tanterv alatt azt értjük, hogy az iskolák a Nemzeti Alaptantervtől lényegesen nem térnek el, nem számítanak sem az alternatív, sem a reformpedagógiai irányzatokat követő intézmények közé. A 10. és 11. évfolyamokra azért esett a választás, mert olyan serdülőket kívántunk bevonni a vizsgálatba, akik már legalább egy évet eltöltöttek az adott intézményben. 12. évfolyamosokat azért nem vontunk be a kutatásba, mert az érettségi éve, a felvételi közelsége valószínűleg befolyásolja a tanulási célokat, és nem akartuk, hogy ez torzítsa az eredményeket. Az elővizsgálatban összesen 531 fő 10-11. osztályos tanuló vett részt. A tanulók közül 483 fő 11. évfolyamos, 48 fő 10. évfolyamos. A tanulók 17 budapesti, és 4 vidéki középiskola diákjai, ebből 18 gimnázium, 3 szakközépiskola. Az iskolákból egy-egy osztály vett részt a kutatásban.

4.2.2 Felhasznált eszközök

Az elővizsgálat során használt kérdőív, melyet az 1. MELLÉKLET mutat be, két demográfiai kérdést (tanulmányi eredmény és nem) és 33 állítást tartalmaz. A tanulóknak egy ötfokú Likert-skálán (1=egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző) kellett megítélniük, hogy az adott állítás milyen mértékben jellemzi őket. A 32 állítás 4 témakört érintett. Az 1-20. tételek a teljesítménycélokra (*Célorientációs Kérdőív*), a 21-31 tételek a siker-kudarccal kapcsolatos attribúcióra és a kudarc utáni reakciókra, a 32. tétel pedig a tanulás iránti attitűdre vonatkozott.

4.2.3 A célorientációt mérő eszköz

Két okból döntöttünk úgy, hogy saját kérdőívet készítünk a célorientációk méréséhez. Kutatássorozatunk megkezdésekor a nemzetközi szakirodalomban a célorientáció mérésére különböző kérdőívek voltak használatban. Magyarországon még nem készült magyar nyelvű kérdőív, illetve idegen nyelvű kérdőív adaptálása sem történt meg, tehát nem volt lehetőség egy kipróbált, érvényes és megbízható kérdőív felhasználására. Nehézséget jelentett az is, hogy a kérdőívek az amerikai oktatási rendszer tükrében kulturspecifikusak, emiatt adaptációjuk egy az egyben nem lehetséges. Ez a különbség egyrészt megjelenik abban, hogy az amerikai iskolarendszerben középiskolába

lépve a tanulók a választott tantárgytól függően mindig más csoportösszetételben tanulnak, Magyarországon osztályszinten a csoporttagság viszonylag stabil. Márpedig a célelmélet paradigmában a másokkal való összehasonlítás lényegi elemét képezi az elméletnek, a társak meghatározása fontos.

A *Célorientációs Kérdőív* (az 1. MELLÉKLETBEN a kérdőív kékkel jelölt állításai) első változatának összeállításánál a következő cikkekből merítettünk ihletet: Martin et al, 2003, Middleton és Midgley, 1997, Wolters, 2004, Thorkildsen és Nicholls, 1998, Harackiewicz et al, 2000. Egy 20 íte mből álló kérdőívet készítettünk, melyben mind a négy célorientációs skálához 5-5 tétel tartozik. A kérdőív nem tartalmaz fordított tételt. A skálákhoz a következő tételek tartoznak:

- közelítő-elsajátítási célorientációs skála: 1, 5, 9, 14, 18
- elkerülő-elsajátítási célorientációs skála: 3, 4, 11, 15, 20
- közelítő-viszonyító célorientációs skála: 2, 7, 8, 12, 17
- elkerülő-viszonyító célorientációs skála: 6, 10, 13, 16, 19

4.2.4 Eljárás

Az elővizsgálat során a kérdőívek felvételét az ELTE PPK „Teljesítménymotiváció az iskolában” című kurzusának hallgatói végezték 2008 tavaszán. A hallgatók felvették a kapcsolatot az általuk kiválasztott középiskolával, és szóban valamint írásban (2. MELLÉKLET) tájékoztatták az osztályfőnököket a kérdőív céljáról. A szülők tájékoztatása után töltették ki a kérdőíveket a választott osztállyal. A kérdőívek adatainak rögzítését és feldolgozását az értekezés szerzője végezte.

4.2.5 Adatok feldolgozása

Az adatok feldolgozására az SPSS .19-es verzióját használtuk.

5 AZ ELŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

5.1 A CÉLORIENTÁCIÓS KÉRDŐÍV ÉRVÉNYESSÉGÉNEK ÉS MEGBÍZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Az elővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív 20 tételét úgy állítottuk össze, hogy eredetileg 5-5 tétel tartozott az egyes célorientációkat mérő skálákba. A 20 változó korrelációjából főkomponens módszerrel faktoranalízist végeztünk. A lejtő-diagram alapján először 3 majd 4 faktoros modellt vizsgáltunk. A variancia nagyobb részét magyarázta a 4 faktoros modell, ezt találtuk legalkalmasabbnak a mérőeszközünk látens struktúrájának értelmezésére. A varimax rotációs faktormátrix eredményeit mutatja be a 3. MELLÉKLET. Az **2. táblázat**ban összefoglaltuk, hogy a Célorientációs Kérdőív egyes tételei hogyan oszlanak meg a kapott faktorstruktúrában. Az első faktorba, mely a variancia 15,92 %-át magyarázza, a közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációra vonatkozó állítások keverten kerültek. A második faktorba, mely a variancia 13,51%-át magyarázza, a közelítő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A harmadik faktorba, mely a variancia 13,16%-át magyarázza, az elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó itemek tartoznak. A negyedik faktorba, mely a variancia 11,12%-át magyarázza, olyan tételek kerültek, melyek esetén a jó jegyek megszerzésének és a rossz jegyek elkerülésének célja a fő motívum. A négy faktor összesen a variancia 53,72%-át magyarázza. A mérőeszköz Kayser-Meyer-Olkin mutatója ,873, amely azt jelzi, hogy a négy faktor jól leírja a 20 tétellel mért struktúrát.

A faktoranalízis eredményei arra engednek következtetni, hogy a mérőeszközünk alkalmas arra, hogy a teljesítménnyel összefüggő különböző célorientációkat mérje, ugyanakkor az eredmények jelzik, hogy a magyar középiskolások teljesítménycéljai nem ugyanazt a látens struktúrát mutatják, mint amit a nemzetközi szakirodalom megfogalmaz. A legfontosabb különbség az, hogy a viszonyító célorientáció közelítő és elkerülő tételei egyazon faktorba kerültek. A másik fontos különbség, hogy külön faktorba csoportosulnak azon tételek, melyekben külön megemlítesre kerülnek az érdemjegyek. Tekintettel arra, hogy a további összefüggések vizsgálatát a Célorientációs Kérdőív skáláira alapoztuk, a faktorstruktúra eltérései a 2x2 célelmélet paradigmától módosítják a további hipotéziseknek a vizsgálatát is.

Kérdőív tételei	FAKTOROK			
	1.	2.	3.	4.
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt kiderül, nem tudok megoldani egy feladatot.	,729			
10. Kínosan érzem magam, ha a többiek előtt, pl. felelésnél, rossz jegyet kapok.	,716			
8. Elégedettséggel tölt el, ha jól szerepelek a többiek előtt.	,614			
13. Aggódom, hogy a hibáim miatt gyengébben teljesítek, mint a többiek.	,599			
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	,568			
16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	,558			
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.		,749		
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.		,698		
9. Azt szeretem a legjobban, ha belemélyedhetek a tananyagba.		,708		
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.		,630		
20. A kedvenc tantárgyam kapcsán igyekszem elkerülni, hogy ne tanuljak meg valamit.		,483		
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.			,761	
4. Kellemtelenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.			,748	
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.			,592	
5. A tananyag megértése nagyon fontos a számomra.		,540	,598	
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.			,518	
7. Jó jegyek szerzése a legfontosabb számomra.				,813
17. A siker számomra azt jelenti, hogy jó jegyeket szerezzek.				,757
2. Az a célom, hogy jobb jegyeket szerezzek, mint mások.				,612
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztály többsége.				,475

2.táblázat:

A Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (a ,4-nél alacsonyabb sajátértékeket a táblázatban nem jelöltük)

A kérdőív faktorstruktúrájának feltárása után megvizsgáltuk az egyes skálák megbízhatóságát, és megvizsgáltuk a skálák közötti korrelációkat. A skálák Cronbach-alpha értékeit, átlagát, szórását, item átlagát a **3. táblázat**ban szemléltetjük. Mivel a skálák tartalmilag változtak meg az új faktorstruktúrában, ezért a skálák neveit ennek megfelelően megváltoztattuk. A részletes statisztikai adatokat a 4. MELLÉKLET tartalmazza.

	Viszonyító célorientációs skála	Közelítő- elsajátítás célorientációs skála	Elkerülő- elsajátítás célorientációs skála	Eredmény célorientációs skála
Viszonyító	1			
Közelítő- elsajátítás	,314	1		
Elkerülő- elsajátítás	,462	,507	1	
Eredmény	,551	,275	,357	1
Tételek száma	6	5	5	4
Cronbach-alfa	,785	,740	,768	,750
Átlag	18,93	15,59	19,17	12,52
Szórás	5,045	3,82	3,72	3,57
Item átlag	3,15	3,12	3,83	3,13

3.táblázat:

A Célorientációs Kérdőív skáláinak átlagértékei, szórása, reliabilitás mutatója, és a skálák közötti korrelációs értékek (minden esetben: $p < ,001$)

5.2 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS EREDMÉNYESSÉG

A teljesítménycélok és az eredményesség kapcsolatára vonatkozó hipotézisünket egyszerű korrelációk, majd regresszióanalízis alkalmazásával teszteltük (5. MELLÉKLET). Először összehasonlítottuk a tanulmányi átlag és az egyes célorientációk közötti Pearson-féle korrelációkat és parciális korrelációkat. A Többszörös Cél Perspektíva értelmében (ld. 2.1.4 fejezet) feltételeztük, hogy a különböző célorientációk együttesen határozzák meg a különböző teljesítménnyel összefüggő kimeneteket, így a tanulmányi eredményeket is, azaz ahhoz, hogy az egyes célorientációkra vonatkozó összefüggéseket jobban megértsük, a többi hatásának kontrollálására volt szükség. A **4. táblázat** szemlélteti a Pearson-féle és a parciális korrelációs értékeket. A parciális korreláció számításánál minden esetben a másik három célorientációs skála hatásait kontrolláltuk.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítás	Elkerülő-elsajátítás	Eredmény
tanulmányi átlag (Pearson-féle korrelációk)	,130**	,445*	,369*	,219*
tanulmányi átlag (parciális korrelációk)	-,135**	,322*	,196*	,121**

4.táblázat:

A Célorientációs Kérdőív skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések
(*p<,001, **p<,01)

Miután korrelációs elemzéssel feltártuk a változók közötti összefüggések erősségét és irányát, azt vizsgáltuk, vajon a teljesítménycélok milyen mértékben képesek előrejelezni a tanulmányi eredményeket. Lineáris regresszióelemzéssel tártuk fel, hogy a különböző célorientációk milyen mértékben határozzák meg a tanulmányi átlagot. A statisztikai adatok közül a legfontosabbakat az **5. táblázat**ban mutatjuk be.

változók	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító célorientáció	,493	,243	-,044	-,151	-3,027	,003
Közelítő-elsajátítási co.			,132	,346	7,575	,000
Elkerülő-elsajátítási co.			,085	,218	4,445	,000
Eredmény célorientáció			,053	,129	2,722	,007

5. táblázat:

A teljesítménycélok hatása a tanulmányi eredményekre (regresszióelemzés)

Az eredmények alapján a négyféle célorientáció összességében a tanulmányi átlag varianciájának 24%-át magyarázza, mindegyik célorientáció szignifikáns előrejelzője a tanulmányi átlagnak. Ezen belül is a közelítő-elsajátítási célorientációnak van a legnagyobb prediktív ereje ($\beta=,346$), ez határozza meg legerőteljesebben a tanulmányi eredményeket. A közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációkra vonatkozó hipotézisünket a teljesítménycélok átstrukturálódása miatt tesztelni nem tudtuk, ugyanakkor az „összevont” viszonyító célorientáció negatív előjellel ($\beta=-,151$) jósolja be a tanulmányi eredményeket, azaz minél magasabb pontszámot ér el valaki a viszonyító skálán, annál valószínűbb, hogy a tanulmányi eredménye gyengébb lesz. Következésképpen a másokhoz viszonyítás rontja a tanulmányi eredményeket.

5.3 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS SIKER-KUDARC ATTRIBÚCIÓ

A harmadik hipotézisünket a skálák és az attribúcióra vonatkozó tételek közötti parciális korrelációk segítségével vizsgáltuk (ld. 6. MELLÉKLET). Mivel az elővizsgálat során az egyik fő célunk annak feltérképezése volt, hogy milyen specifikus attribúciós mintázat azonosítható az egyes teljesítménycélok esetén, ezért parciális korrelációs elemzést alkalmaztunk. Már a tanulmányi eredményekkel való összefüggésnél kiderült, hogy a teljesítménycélok egymással kölcsönhatásba lépve határoznak meg kimeneteket, ezért azok kizárólagos hatásait csak úgy érdemes vizsgálni, ha kontrolláljuk a többi cél hatását. A **6. táblázat**ban a siker-kudarccal való attribúció és a célorientációk korrelációs összefüggéseit mutatjuk be. Kizárólag a szignifikáns eredményeket jelöltük.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási	Eredmény
21. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	,382***			,133**
22. Azt gondolom, hogy a sikereimet a szerencsének köszönhetem.	,120**	-,125**	-,106*	
23. Ha jól teljesítek, büszke vagyok a befektetett munkára.	,141**	,131**	,138**	,099*
24. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.		,233***		
26. Sikereimet a sok gyakorlásnak köszönhetem.	,108*	,293***		,197***
28. Sokszor úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.		-,146**		
29. Ha rossz jegyet kapok, másokat hibáztatok érte.			-,183***	,120**
30. Úgy érzem, a jó eredményeimért megdolgoztam.		,192***		,111*

6. táblázat

Az attribúciós tételek parciális korrelációja a teljesítménycélokkal (*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$)

Az adatok alapján az összefüggések mintázatára biztosabb következtetéseket vonhatunk le, mint az összefüggések erősségére vonatkozóan, hiszen csupán a 21. tétel és a viszonyító célorientáció kapcsolatára mondhatjuk, hogy közepes erősségű, a többi esetén gyenge kapcsolatokat találtunk. Habár az eredmények gyenge összefüggésekre utalnak, az összefüggések irányja fontos információval bír. Az adatok azt mutatják, hogy az

elsajátítási célokat—mind a közelítő, mind az elkerülő típusnál— az különbözteti meg a viszonyító és eredménycéloktól, hogy nem hárítják át kontrollálhatatlan tényezőkre a kudarcaikat. Mind a négy célorientáció jól megkülönböztethető mintázatát mutatja a siker-kudarccal való viszonyulás. A viszonyító-célorientációra jellemző a kudarcra való hajlam, azaz a sikereket külső kontrollálhatatlan okoknak (szerencse) hajlamos tulajdonítani, míg a kudarcot gyenge képességeivel magyarázza. A közelítő-elsajátítási célorientáció egyszerre jár együtt a képességek és a gyakorlásnak való tulajdonítással, és negatív összefüggést mutat a kudarc hárításával, azaz mind a sikereket, mind a kudarccal való tulajdonítást. Az elkerülő-elsajátítási célorientációnál is megjelenik a siker sajátjának való tulajdonítása, ugyanakkor nincs szignifikáns kapcsolat sem a képességeknek sem a gyakorlásnak való tulajdonítással. Az elkerülő tendencia ellenére negatív kapcsolat van a sikereket külső okok tulajdonításával (szerencse, mások) és az elkerülő-elsajátítási célorientáció között. Az eredménycélok együttesen a sikereket, a kudarccal való tulajdonításával.

5.4 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS KUDARCRA ADOTT REAKCIÓK

4. hipotézisünket—mely szerint a közelítő célorientációk fenntartják a tanulás iránti motivációt, az elkerülő célorientációk nem—a teljesítménycélok és a kérdőívcsomag ide vonatkozó tételei közötti parciális korrelációs eredmények összehasonlításával vizsgáltuk (7. MELLÉKLET). A 7. táblázat a szignifikáns kapcsolatokat mutatja be.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási	Eredmény
25. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	,235***	-,088*		
27. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.		,301***		,124**
31. Kudarcok után elmegyek a kedvem a tanulástól.	,181***	-,236***	,133**	

7. táblázat

A kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek parciális korrelációja a teljesítménycélokkal (***)
 $p < ,001$, ** $p < ,01$)

A korrelációs adatok alapján a közelítő-elsajátítási teljesítménycélok esetén az az összefüggés rajzolódik ki, miszerint minél inkább jellemző valakire a közelítő-elsajátítási célorientáció, annál jellemzőbb a kitartás, és annál kevésbé jellemző a csüggedés, további kudarccal való várakozás. Ezzel szemben különösen a viszonyító célorientációra jellemző az elkeseredés és a további kudarccal való várakozás. A közelítő-elsajátítási és az eredmény

célorientáció hasonlóságot mutat abban, hogy mindkettő pozitív összefüggést mutat a kitartással. Az elkerülő-elsajátítási és a viszonyító célorientáció pedig abban mutat hasonlóságot, hogy mindkettő együttjár a kudarc utáni motiváció vesztéssel.

5.5 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

5. hipotézisünket a teljesítménycélok és a tanulás iránti attitűdre vonatkozó tételek közötti parciális korrelációs eredmények összehasonlításával vizsgáltuk (8. MELLÉKLET). A **8. táblázat** a szignifikáns kapcsolatokat mutatja be.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási	Eredmény
32. Szeretek tanulni.		,513***		

8. táblázat:

A tanulás iránti attitűd parciális korrelációja a teljesítménycélokkal (***) $p < ,001$

Egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció és tanulás iránti pozitív attitűd között mutatható ki erős, szignifikáns kapcsolat.

6 AZ ELŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

Az elővizsgálat eredményei három ponton befolyásolták kutatássorozatunkat. Először is a 2x2 Célorientációs Elmélet (Elliott, 1999) paradigmája alapján a teljesítménymotiváció vizsgálatára alkotott Célorientációs Kérdőívünk megbízhatónak és érvényesnek bizonyult, ugyanakkor az elméletre vonatkozó hipotézisünket—mely szerint *használatával magyar serdülőkorúak mintáján mérhető a Módosított Célorientációs Elmélet által meghatározott négyféle célorientáció: közelítő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, elkerülő-viszonyító célorientáció*—el kell vetnünk. A faktoranalízis megerősítette a négyfaktoros struktúrát, de tartalmát tekintve a négy faktor nem azonosítható az elmélet által meghatározott négy célorientációval.

A leglényegesebb különbség a magyarországi serdülők teljesítménycél struktúrájának és működésének, valamint a nemzetközi szakirodalomban fellelhető vizsgálatok eredményei között, hogy elővizsgálatunk alapján a közelítő- és elkerülő viszonyító célok koncepciói nem különíthetők el fenomenológiai szinten oly mértékben, hogy érdemes legyen azokat külön célként definiálni. Amennyiben az eredmények alapján elvetjük a közelítő-elkerülő dimenzió jelentőségét a viszonyító célorientáció tekintetében, akkor felmerülhet a gondolat, hogy kutatásunk azt a perspektívát támogatja, mely szerint nincs értelme különbséget tenni a viszonyító célok között, mindenképpen gátolják a tanulók hatékony működését. Az iskolai eredményesség kapcsán az eredményeink azt bizonyítják, hogy minél inkább jellemző valakire a viszonyító célorientáció, annál rosszabb

tanulmányi átlagot produkál ($r^{\text{parc}} = -.135$, $p < .001$, $\beta = .151$, $p = .003$). Az attribúciók tekintetében a legmeggyőzőbb eredményünk az, hogy kudarc esetén minél inkább jellemez valakit a viszonyító célorientáció, annál inkább indokolja kudarcát a képességei hiányával (ld. 6. táblázat). Lényeges eleme volt azonban az elővizsgálatnak, hogy a teljesítménycélok hatásait a többitől függetlenül, azokat kontrollálva tártuk fel. A korrelációs (Pearson és parciális) eredmények összevetése is azt mutatja, hogy a teljesítménycélok interakcióba lépnek egymással, a kérdés az, vajon hogyan. Aki arra motivált, hogy másokhoz képest teljesítsen jól, vagy kevésbé rosszul, az kevésbé tekinthető adaptívnek az iskolai környezetben? Vagy a másikkal viszonyítás motivációja az önfejlesztés motivációjával együtt már biztosítja a hatékony működést?

Kutatásunk fő vizsgálati szakaszában az elővizsgálat és a szakirodalom alapján a célelmélet paradigmával kapcsolatos felmerült problémákat tovább kívántuk vizsgálni. Ennek első lépéseként módosításokat hajtottunk végre a Célorientációs Kérdőívben. Elliot és Murayama (2008) kutatásukban azokat a dilemmákat tárgyalják, melyek a homályos cél-definíciókból és az azokból eredő mérőeszköz problémákból erednek. Az egyik probléma, melyet felvetnek, hogy a mérőeszközök nem feltétlenül célként fogalmazzák meg az egyes teljesítménycélokat. Saját kérdőívünk is tartalmaz olyan állításokat, melyek értékeket, érzelmeket tartalmaznak, nem pedig célokat (pl. „Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.”). Mivel azonban kérdőívünket a teljesítménymotiváció mérőeszközének szántuk, úgy véltük, hogy az érzelmek számos ponton összekapcsolódnak a motivációval. Weiner (1985) attribúció-emóció-akció modellje szerint az attribúcióhoz kapcsolódó érzelmek azok, amik tevékenységre ösztönöznek. Ily módon a teljesítményhez kapcsolódó érzelmek meghatározzák a viselkedést teljesítményhelyzetben. Annak mértéke, hogy milyen erős negatív érzelmet (harag, szégyen) él át a tanuló haragot egy rosszul teljesített feladat kapcsán meghatározhatja a motivációját egy hasonló helyzet elkerülésére.

Az elővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeit módosítottuk (a változtatásokat a 9. táblázat mutatja be), azonban nem minden esetben tudtuk elkerülni a célok helyett az érzelmek, értékek hangsúlyát. Ennek fő oka az volt, hogy a magyar nyelv nem alkalmaz olyan szerkezeteket, melyek angolul minden további nélkül könnyen értelmezhetőek. A fő probléma a kettős tagadással volt (pl. I am striving to avoid an incomplete understanding of the course material. = Igyekszem elkerülni, a tananyag nem teljes elsajátítását), ami a magyar nyelvben nehézsége miatt félreértelmezésre adhat okot, ugyanakkor az elkerülő-elsajátítás és az elkerülő-eredmény céloknak is definíció szerint az alapja, hogy egy nem kívánt kimenetet igyekszik az egyén elkerülni (ld. 2.1 fejezet).

A teljesítménymotiváció célelméletének 2x2 paradigmája (Elliot és Murayama, 2008) alapján az elsajátítási és viszonyító célok annak függvényében különíthetők el, hogy milyen feltételek mellett észleli teljesítettnek az egyén egy adott helyzetben a feladat vagy a saját maga által kitűzött célt. Konkrétan:

- a közelítő-viszonyító célorientáció esetén a cél másokhoz képest jól teljesíteni, azaz, ha az egyén felülmúlja a többieket, akkor a célt teljesítette
- a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a cél a saját belső mérce alapján tudás megszerzése, fejlődés, azaz, ha az egyén a saját mércéje alapján megtanult valamit, fejlődött, akkor a célt teljesítette

- az elkerülő-viszonyító célorientáció esetén a cél annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen, azaz, ha az egyén nem múlja alul a többieket, akkor a célt teljesítette
- az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén a cél a saját mércéje alapján elérni kívánt tudásszint nem elérésének az elkerülése, azaz, ha az egyén nem hibázott, nem mulasztott el semmit a tananyagból, akkor a célt teljesítette.

Ugyanakkor a célok Elliott és Murayama (2008) által megfogalmazott definícióját nem minden teoretikus fogadja el és alkalmazza. Ezt a konceptuális dilemmát markánsan jelzik a különböző szerzők teljesítménycélokat mérő kérdőíveinek egyes itemjei. Például Middleton és Midlgey (1997, idézi Elliot és Murayama, 2008) elkerülő-viszonyító skálájának mind a 6 tétele az eredmények demonstrálására utal, nem pedig az inkompetencia elkerülésére (pl. „One of my main goals in math is to avoid *looking like I can't do my work*.”). Tehát a cél annak elkerülése, hogy butának tűnjön az egyén, nem pedig az, hogy másokhoz képest ne alulmaradjon.

Az egyik tisztázásra váró dilemma, hogy a viszonyító célok esetén érdemes-e, értelmes-e az értelmezési keretet a teljesítmény demonstrálásával bővíteni, vagy pusztán a normatív összehasonlítás legyen a kritérium. 2008-as kutatásunk eredményei megerősítik ennek a dilemmának a helyét a szakirodalomban. A faktoranalízis nyomán létrejött skálák tételeinek elemzése azt a nézőpontot erősíti és támogatja, hogy szükség van az elméleti keret határozottabb definiálására. Ennek az egyik útja a teljesítménycélok definícióinak szűkítése—ezt tették Elliot és Murayama—, míg a másik út a teljesítménycélok típusainak bővítése. Mivel kutatássorozatunk egyik fő célja volt a magyar és nemzetközi eredmények összehasonlítása, a fő vizsgálatban a szűkítés mellett döntöttünk, az utóvizsgálatban tettünk csak kísérletet a célok típusainak bővítésére. 2008-as kutatásunkhoz képest a kérdőívet Elliot és Murayama (2008) ajánlásai alapján módosítottuk. Ennek nyomán a fő változás a kérdőívben a viszonyító célorientációra vonatkozó tételeket érintette. A változtatásoknak két fő iránya volt. Egyrészt amennyire azt a magyar nyelv engedte, igyekeztük a kérdőív állításait úgy megfogalmazni, hogy azok célokat jelöljenek meg. Ez legkevésbé az elkerülő-elsajátítási célok esetében valósult meg. Másrészt, egyes tételek esetén a jegyekre utalást a teljesítményre utalással cseréltük fel, követve Elliott és Murayama ajánlását egy világosabban definiált, ugyanakkor szűkebben értelmezett paradigma érdekében. Ez egyben azt is jelentette, hogy a fő vizsgálati szakaszra félretettük, de nem vetettük el az eredmény célorientáció külön faktorának létjogosultságát. Ennek fő oka az volt, hogy a nemzetközi vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében nem kívántunk kilépni a 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmájának keretei közül. Az elmélet alapvető módosítására tett kísérletünket az utóvizsgálatban hajtottuk végre.

A második pont, melyen az elővizsgálat eredményei útmutatóként szolgáltak a kutatás folytatásához, a Többszörös Cél Perspektíva létjogosultsága. A Harackiewicz és Barron (2001) által javasolt perspektíva értelmében nem az a kérdés, hogy a viszonyító célok vagy az elsajátítási célok az adaptívak a hatékony tanulás szempontjából, hanem, hogy adott környezeti feltételek mellett melyik, illetve melyek kombinációja a legadaptívabb. Láthattuk, hogy a korrelációs eredmények esetén a Pearson-féle korrelációk és a parciális korrelációk összehasonlításakor (ld. 5. táblázat), hogy a teljesítménycélok együtt határoznak meg kimeneteket, és ha a hatásokat úgy vizsgáljuk, hogy a maradék

teljesítménycél-orientációk hatását kontrolláljuk, meglepő eredményeket kapunk. A tanulmányi eredmények tekintetében például a viszonyító célorientáció esetén a korreláció iránya pozitívból negatívba fordul át. Vagyis a teljesítménycélok egymás hatását képesek erősíteni, gyengíteni, de akár más irányba terelni is.

Az attribúciós, kudarc utáni reakcióra és attitűdre vonatkozó tételek, illetve a teljesítménycélok összefüggéseinek tanulságai szolgáltatták a harmadik fontos iránymutatót a kutatás folytatásához. A korrelációs összefüggések alapján a következő különbségek rajzolódnak ki az egyes teljesítménycélok vonatkozásában: A közelítő-elsajátítási célorientáció határozza meg legerőteljesebben a tanulmányi eredményeket, és kizárólag ez a típusú célorientáció hozható összefüggésbe a tanulás iránti pozitív attitűddel. A sikert mind a képességeknek, mind az erőfeszítésnek tulajdonítja az a tanuló, akire jellemző a közelítő-elsajátítási célorientáció, ugyanakkor a kudarcot nem hárítja, büszkeséggel tölti el a jó eredmény. Ez utóbbi eredmény összecseng Pekrun és munkatársai (2006) eredményeivel, akik várakozásaik ellenére azt találták, hogy az elsajátítási célok összefüggnek kimenet-fókuszú, nem csak tevékenység-fókuszú pozitív érzelmekkel is, mint például a büszkeség és a remény (bővebben ld. 23. oldal). Összességében az a gondolatmenet körvonalazódik a közelítő-elsajátítási célorientáció mögött, hogy a sikereket és a kudarcokat is a selfnek tulajdonítja, és a teljesítményben egyaránt szerepet játszanak a képességek és az erőfeszítés. Ennek következtében kudarcok után nem esik kétségbe a tanuló, hanem még több munkát fektet a tanulásba, motivációját fenn tudja tartani. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció abból a szempontból hasonló mintázatot mutat a közelítő-elsajátítási teljesítménycél orientációval, hogy nem hárítja külső tényezőkre a felelősséget kudarc esetén, ugyanakkor ennek a következménye az, hogy kudarcok után elveszíti a motivációját. Vélhetően a motiváció csökkenésének másik oka, hogy a nem találtunk összefüggést sem a siker és a képességeknek, sem a siker és az erőfeszítésnek tulajdonítás között. Ha a tanuló nem tulajdonítja magának a sikert (márpedig az elkerülő-elsajátítási célorientáció kapcsán nem kaptunk ilyen összefüggést), akkor nehéz kudarcok után felállni, még ha nem is jellemző a felelősség hárítása, hiszen nem egyértelmű, hogy a sikert mi biztosíthatja.

A viszonyító célorientáció összekapcsolódik a kudarc gyenge képességeknek való tulajdonításával, aminek következményeképpen csökken a tanulási motiváció és a hit, hogy javítható az eredmény. Tekintettel arra, hogy a viszonyító célorientáció esetén az elkerülő és közelítő célorientációkat nem tudtuk elkülöníteni, hipotéziseinket erre vonatkozóan el kell vetnünk. A fő vizsgálat során megerősítést vártunk arra vonatkozóan, hogy a viszonyító célorientáció közelítő és elkerülő típusai egyetlen faktorba rendeződnek, valamint azt igyekeztük feltárni, hogy a viszonyító célorientáció a többi célorientációval együtt tud-e hatékony működést biztosítani.

Az eredménycél orientáció, mely nem várt faktorként bontakozott ki a vizsgálatok során, több tekintetben is lényegessé vált a kutatás szempontjából. Egyrészt elkerülhetetlenné tette annak átgondolását, hogy korlátozzuk-e a célok definícióját, hiszen a vizsgált mintán a viszonyító célokból spontán kikerültek és külön faktorba egyesültek azok a tételek, melyek a jó eredmények elérésének célját fogalmazták meg. Másrészt az új faktor annak a lehetőségét is felveti, hogy nem a kritériumok szigorítását kell végrehajtani, hanem az elméletet módosítani úgy, hogy az eredménycél orientáció helyet kapjon a

definícióban. Kutatásunkban mind a két lehetőséget számba vettük, így a második fázisban szigorítottuk a kritériumokat, az utóvizsgálat során pedig bővítettük az elméleti keretet. Az attribúciós, kudarc utáni reakcióra és attitűdre vonatkozó tételek vonatkozásában az eredmény célorientáció összefügg a kudarcok gyenge képességnek, a sikerek erőfeszítésnek való tulajdonításával, tehát a Többszörös Cél Perspektíva értelmében a siker erőfeszítésnek tulajdonításában a közelítő-elsajátítás célorientációval erősítik egymás adaptív hatását, míg a kudarc képességnek tulajdonításával a viszonyító célorientációval erősítik egymás maladaptív hatását.

7 A FŐ VIZSGÁLAT CÉLJAI

Az elővizsgálat tanulságait figyelembe véve kezdtük meg 2011 őszén a kutatássorozat második fázisát. Két fő változást jelentett ez az elővizsgálathoz képest. Először is egy új kérdéskörrel bővült a kutatás: az előzőek mellett—célorientációk, siker-kudarcc attribúciók, kudarc utáni elvárások, tanulás iránti attitűd—a társas támogatottság teljesítménymotivációra gyakorolt hatását is vizsgáltuk. Másodszor, némileg módosítottuk a mérőeszközeinket. A Célorientációs Kérdőívet az elővizsgálat és a szakirodalmi ajánlás (Elliott és Murayama, 2008) alapján formáltuk, az Iskolai Siker-Kudarcc Attribúciós Kérdőívet pedig tudatosabban és átgondoltabban illesztettük Weiner (1979) attribúciós elméletéhez.

7.1 HIPOTÉZISEK

7.1.1 A Célorientációs paradigma érvényessége

Mivel a Célorientációs Kérdőívet koncepciójában úgy módosítottuk, hogy kivettük az eredeti változatból azokat a viszonyító célorientációs tételeket, melyek a jó eredmények elérésére és nem mások felül-, ill. alulmúlására vonatkoztak, tulajdonképpen az egyik faktor, melyet az elővizsgálat faktoranalitikus vizsgálatainak eredményeként kaptunk kiesett. Ennek függvényében a magyar serdülők célstruktúrájára vonatkozó hipotézisünk módosult az elővizsgálatban megfogalmazotthoz képest:

HIPOTÉZIS 1: *A teljesítménycélok magyar serdülők esetén sajátos mintázatot mutatnak. A 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmájában leírt négyféle célorientáció helyett, háromféle célorientáció azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, viszonyító. Hipotézisünket támogatja Elliot és Murayama (2008) megjegyzése, mely szerint az empirikus vizsgálatok eredményeiben gyakran a közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító skálák között nagyon magasak a korrelációs értékek.*

7.1.2 Célorientáció és tanulmányi eredményesség

A tanulmányi kimenet és célorientációk összefüggésében az 1. hipotézisünknek megfelelően módosultak az elvárásaink.

HIPOTÉZIS 2: *Mivel a viszonyító célorientáció esetén azt várjuk, hogy a közelítő és elkerülő típusai összeolvadnak, ezért a tanulmányi eredményekre nem lesz bejósoló hatással, mivel a viszonyító célorientáció magában foglalja az elkerülő célorientációt is, ami a nemzetközi kutatási eredmények alapján egyértelműen negatív összefüggést mutat a tanulmányi eredményekkel. A Többszörös Célelmélet Perspektíva szemléletmódjából kiindulva azt várjuk, hogy azoknak a tanulóknak lesz legjobb a tanulmányi eredménye, akikre nagyfokú közelítő-elsajátítás orientáció, és kisfokú viszonyító célorientáció jellemző.*

7.1.3 Célorientáció és siker-kudarcc atribúció

A siker-kudarcc atribúciójával kapcsolatban az elővizsgálathoz képest csak kisebb mértékben módosult a hipotézisünk:

HIPOTÉZIS 3: Viszonyító célorientáció esetén jellemző, hogy sikereiket külső, kudarcukat belső kontrollálhatatlan (szerencse, képesség) okoknak tulajdonítják. A közelítő- és elkerülő-elsajátítási célorientációkra egy adaptív atribúciós mintázat jellemző: sikereiket és kudarcukat is belső tényezőknek, elsősorban az erőfeszítéseknek tulajdonítják.

7.1.4 Célorientáció és kudarcra adott reakciók

A kudarcok utáni reakciókra vonatkozóan is módosult a hipotézisünk a célorientációk struktúrája miatt.

HIPOTÉZIS 4: A közelítő-elsajátítási célok összefüggnek a fenntartott motivációval és kitartással, a viszonyító célok a motiváció elvesztésével, a kitartás hiányával függnek össze.

7.1.5 Célorientáció és attitűd

A kérdőívünkben a tanulás mellett az iskola iránti attitűdre is megfogalmaztunk egy állítást, így külön tudtuk vizsgálni a tanulás és az iskola iránti attitűd összefüggését. A tanulás és az iskola iránti attitűddel kapcsolatban is módosult a hipotézisünk a célorientációk struktúrája miatt.

HIPOTÉZIS 5: A közelítő-elsajátítási és az elkerülő-elsajátítási célorientációkra jellemző a tanulás iránti pozitív attitűd, lévén mindkettő esetén a kompetenciát a megszerzett tudás jelzi. Az iskola iránti attitűdöt a viszonyító célorientáció esetén meghatározza a társas támogatottság észlelt mértéke. Tehát a viszonyító célorientáció esetén, azok a tanulók szeretnek jobban iskolába járni, akik mind a tanáraik, mind a társaik támogatását élvezik. Elsajátítási célorientáció esetén nincs akkora jelentősége a társas támogatottságnak, mert a tudás és fejlődés vágya motivál a teljesítményre. A vizsgálatban szereplő iskolákban a tanulás és a tudás értéként jelennek meg.

7.1.6 Célorientáció és társas támogatottság

A társas támogatottság új témának számít a teljesítménycélokkal kapcsolatos kutatások területén, a szakirodalmi adatok alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

HIPOTÉZIS 6: A társas támogatottság faktorai közül a tanári támogatás jár legszorosabban együtt a teljesítménycélokkal, ez jósolja be legerőteljesebben azokat. Az osztályhoz tartozás és a kortárs támogatás faktorai nem vagy kismértékben jósolják be a célokat.

HIPOTÉZIS 7: A tanári támogatás észlelt mértéke szoros, közvetlen kapcsolatban van a tanulmányi eredményekkel, emiatt azok a viszonyító célorientációjú diákok akik magasabb tanári támogatást észlelnek, jobban teljesítenek, mint akik kisebb mértékű tanári támogatást észlelnek.

7.2 A FŐ VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

7.2.1 Vizsgálati személyek

A második vizsgálatban—mely a jelen munka fő részét képezi—1076 fő 9. 10. és 11. évfolyamos középiskolás tanuló vett részt. A tanulók 9 fővárosi gimnázium⁴ tanulói. A gimnáziumok közül az egyik egyházi fenntartású gimnázium, innen 106 tanuló vett részt a kutatásban, az egyik pedig alapítványi fenntartású gimnázium, a tanulók tandíjat fizetnek képzésükért. Innen 12 tanuló vett részt. A másik hét gimnázium önkormányzati fenntartású intézmény volt a vizsgálat idején. Azért választottunk kizárólag gimnáziumokat, mert így tudtuk leginkább biztosítani, hogy a kutatásunkban részt vevők megfeleltethetők legyenek a nemzetközi kutatásokban részt vett vizsgálati személyek mintájával. Mivel mindenképpen a közoktatásban kívántuk a teljesítménycélokat vizsgálni (a nemzetközi kutatásokban javarészt egyetemi és főiskolás hallgatók szerepelnek), ezért választottuk a középiskolás korosztályt. Kifejezetten gimnáziumok mellett azért döntöttünk, mert a gimnáziumok egyik fő célja a tanulók felkészítése a tanulmányaik felsőfokú folytatására.

7.2.2 Felhasznált eszközök

A fő vizsgálati szakaszban használt kérdőívcsomagot a 9. MELLÉKLET mutatja be. A módosított Célorientációs Kérdőív (tételeit a mellékletben kék színnel emeltük ki), az Iskolai Siker-Kudarccal Attribúciós Kérdőív (tételeit a mellékletben piros színnel emeltük ki), a kudarc utáni reakciókra vonatkozó 4 tétel (tételeit a mellékletben sárga színnel emeltük ki), valamint a két attitűdre vonatkozó állítás mellett egy harmadik kérdőívet, a Goodenow-

⁴ A kutatásban részt vevő gimnáziumok: Szinyey Merse Pál Gimnázium, Pasaréti Gimnázium, Baar-Madas Református Gimnázium, Könyves Kálmán Gimnázium, Eötvös József Gimnázium, Madách Imre Gimnázium, Weöres Sándor Általános Iskola és Gimnázium, Szent László Gimnázium, Teleki Blanka Gimnázium

féle Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőívet használtuk (tételeit a mellékletben zöld színnel emeltük ki).

7.2.3 A módosított Célorientációs Kérdőív

2008-ban jelent meg egy tanulmány (Elliot és Murayama, 2008), mely a legszélesebben körben használt célorientációs kérdőív, az AGQ (Achievement Goal Questionnaire) kritikai elemzését és módosítását taglalta. Ez a tanulmány segített a kutatássorozat második fázisában módosítani a Célorientációs Kérdőívet, mely ily módon jobban igazodott a 2x2 Célorientációs Elmélet fogalmi keretéhez. A kérdőív az elővizsgálathoz hasonlóan 20 ítemet tartalmaz, mind a négy célorientációt mérő skálához 5-5 ítem tartozik, a skálákhoz tartozó tételek számozása nem változott az elővizsgálathoz képest. A tételeket 5 fokú Likert-típusú skálán kell a válaszadónak értékelni. Az elővizsgálatban és a fő vizsgálatban használt kérdőívek összehasonlítását a **9. táblázat** mutatja be. A táblázatban kizárólag azokat a tételeket jelöltük, melyeket megváltoztattunk, illetve a kék háttérrel jelzett tételek nem csak megfogalmazásukban, hanem tartalmilag is megváltoztak.

Skálák	Elővizsgálat Célorientációs Kérdőíve	Fővizsgálat Célorientációs Kérdőíve
KÖZ-ELSAJ.	1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	
	5. A tananyag megértése nagyon fontos a számomra.	5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.
	9. Azt szeretem a legjobban, ha belemélyedhetek a tananyagba.	9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.
	14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.	
	18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	
ELKER-ELSAJ.	3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	
	4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	
	11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	
	15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	
	20. A kedvenc tantárgyam kapcsán igyekszem elkerülni, hogy ne tanuljak meg valamit.	20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.
KÖZEL-VISZ.	2. Az a célom, hogy jobb jegyeket szerezzek, mint mások.	2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.
	7. Jó jegyek szerzése a legfontosabb számomra.	7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.
	8. Elégedettséggel tölt el, ha jól szerepelek a többiek előtt.	8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.
	17. A siker számomra azt jelenti, hogy jó jegyeket szerezzek.	17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.
	12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	
ELKER-VISZ.	16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	
	13. Aggódom, hogy a hibáim miatt gyengébben teljesítsek, mint a többiek.	13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.
	6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztály többsége.	
	19. Kínosan érint, ha az osztály előtt kiderül, nem tudok megoldani egy feladatot.	19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, nem tudok megoldani egy feladatot.
	10. Kínosan érzem magam, ha a többiek előtt, pl. felelősnél, rossz jegyet kapok.	10. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.

9. táblázat

Az elővizsgálat és a fővizsgálat Célorientációs Kérdőíveinek összehasonlítása

7.2.4 Iskolai Siker-Kudarcc Attribution Kérdőív

A siker-kudarcc attributionjának mérésére összeállított kérdőív a kutatássorozat második fázisában nyerte el végső formáját. A kutatássorozat fő szakaszában hoztuk létre az Iskolai Siker-Kudarcc Attribution Kérdőívet, melyet Weiner (1979) attribution elmélete alapján hoztunk létre. Weiner azt feltételezte, hogy teljesítményhelyzetekben a tanulók négy fő oknak tulajdoníthatják sikereiket, illetve kudarcaikat: képességüknek, erőfeszítéseiknek, a feladat nehézségének, és a szerencsének. Ennek szellemében hoztuk létre a fő- és utóvizsgálatban alkalmazott kérdőívet, melyet a **10. táblázat** szemléltet. A kérdőív tételei

nem alkotnak skálát, mert egyenként különböző attribúciókat határoznak meg, összevont értékük értelmezhetetlen. Fő célunk az egyes tételek teljesítménycélokkal való összefüggéseinek feltárása volt.

SIKERRE vonatkozó tételek	MOTIVÁCIÓT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐ	KUDARCRA vonatkozó tételek
A sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	Képesség	Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.
Jól teljesítek, annak ellenére, hogy az iskolai feladatok nehezek.	Feladat nehézsége	Kudarcaim oka, hogy az iskolai feladatok nehezek.
A sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok.	Erőfeszítés, gyakorlás	Ha gyengén teljesítek, annak az az oka, hogy nem gyakoroltam eleget.
A sikereimet a szerencsének köszönhetem.	Szerencse, külső, kontrollálhatatlan tényező	Úgy érzem, nem tehetek arról, hogy valami rosszul sikerül.

10. táblázat

A siker-kudarc attribúcióra vonatkozó állítások elmélettel való kapcsolatának bemutatása

7.2.5 Kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek

A kudarc utáni reakciókat az elővizsgálatban három, a fő- és utóvizsgálatban négy-négy tétel segítségével mértük. A tételek összeállításánál elsősorban arra kívántunk választ kapni, hogy a különböző teljesítménycélokkal összefüggésben kiderítsük, melyek függnek össze a sikerek, valamint az újabb kudarc elvárásával, a tanulás iránti motiváció csökkenésével és a kitartással. Ezeket a **11. táblázat** mutatja be.

REAKCIÓ	ELŐVIZSGÁLAT TÉTELEI	FŐ VIZSGÁLAT + UTÓVIZSGÁLAT TÉTELEI
újabb kudarc	Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	
megnövelt erőfeszítés	Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.	
csökkent tanulási motiváció	Kudarcok után elmegy a kedvem a tanulástól.	
magabiztosság, legközelebb siker		Nem aggódom, ha nem teljesítek jól, mert képes vagyok javítani az eredményemen.

11. táblázat

A vizsgálatok során használt kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek

7.2.6 Goodenow-féle Osztályhoz tartozás és Társas Támogatás Kérdőív

Carol Goodenow Classroom Belonging and Support Scale mérőeszközét, melyet kutatásunkban felhasználtunk, Zétényi Ágnes (2002) adaptálta magyar nyelvre. Egyrészt azért döntöttünk elsősorban ennek a mérőeszköznek a használata mellett, mert Goodenow volt azon kevesek egyike, akik kutatásaikkal is felhívták a figyelmet arra, hogy az iskolai motiváció vizsgálatában szükséges a társas kontextus figyelembe vétele. Másrészt pedig ennek a kérdőívnek nagy előnye, hogy magyarországi adaptálása megtörtént.

A kérdőív 18 tételt tartalmaz, a három alsókálához—osztályhoz tartozás, tanári támogatás, kortárs támogatás— egyenként hat-hat tétel tartozik. Az általunk használt kérdőívben (9. MELLÉKLET) a következő tételek tartoznak az egyes alsókálákhoz:

- osztályhoz tartozás: 34.,35., 38.,42.,47. és 50. tétel
- tanári támogatás: 36.,39.,41.,44.,49., és 51. tétel,
- kortárs támogatás: 37.,40.,43.,45.,46. és 48. tétel.

A tételeket 5 fokú Likert-típusú skálán kellett megítélni a tanulóknak. Az eredeti kérdőívben szereplő megfogalmazás helyett—1=egyáltalán nem értek egyet, 5=teljesen egyet értek—a kérdőívcsomag többi állításához igazodva az 1=egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző megfogalmazás mellett döntöttünk, mert úgy véltük, ez tartalmilag nem változtat a válaszokon.

Zétényi Ágnes vizsgálataiban a kérdőívet 173 tanuló töltötte ki, két budapesti és két vidéki—véletlenszerűen kiválasztott—iskolában. Az általános iskolások 7. és 8. osztályba, a gimnazisták 11. és 12. jártak, az iskolák hagyományos szerkezetűek és tantervűek voltak. Eredményeik alapján a teljes kérdőívet megbízhatónak találták (Cronbach- α =0,844), azonban faktoranalízisnek nem vetették alá a mérőeszközt. Kutatásunkban elvégeztük a kérdőív faktoranalitikus vizsgálatát is, melyet a 8.6 fejezet mutat be.

7.2.7 Eljárás

Először felvettük a kapcsolatot az intézmények vezetőivel, emailben, majd telefonon egyeztettünk a kutatásról. Összesen 21 iskolának küldtünk levelet, végül kilenc intézmény vezetői adtak lehetőséget, hogy a gimnáziumban felvegyük a kérdőíveket. Miután egyeztettük, hogy melyik osztályokban végezhetjük el a kérdőívek kitöltését, levelet küldtünk a szülőknek, melyben tájékoztattuk őket a kutatásról, és a passzív beleegyezés forgatókönyvének megfelelően kértük, hogy jelezzék, amennyiben nem engedélyezik gyermekük részvételét a kutatásban. Elenyésző számú, iskolánként 1-2 szülő tagadta meg a hozzájárulását. A pedagógusok ajánlásának megfelelően a tanulóknak általában 2-3 napot adtunk arra, hogy a szülőknek megmutassák a tájékoztató levelet. A tanárok ugyanis úgy vélték, hogy az általunk javasolt egy hét túlságosan hosszú idő, a tanulók elfelejtik a levelet átadni a szülőknek. Előfordult, hogy egy-két tanuló így is elfelejtette átadni a tájékoztatót a szülőknek, őket automatikusan kizártuk a vizsgálatból, nem tölthették ki a kérdőívet. A kérdőívek kitöltésénél 4 osztály esetén személyesen voltunk jelen, a többi

osztályban az órát tartó pedagógussal (osztályfőnöki vagy lyukas óra keretében engedélyezték a kérdőívek kitöltését) egyeztetve történt a kérdőívek felvétele. A kitöltés általában 10-15 percet vett igénybe. A kérdőíveket a pedagógusok összegyűjtötték, majd személyesen értük mentünk az iskolákba.

7.2.8 Adatok feldolgozása

Az adatok feldolgozására az SPSS .19-es verzióját használtuk.

8 A FŐVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

8.1 A MÓDOSÍTOTT CÉLORIENTÁCIÓS KÉRDŐÍV ÉRVÉNYESSÉGÉNEK ÉS MEGBÍZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Az elővizsgálatban alkalmazott Célorientációs Kérdőív 20 tételét úgy módosítottuk, hogy az egyes célorientációkat mérő skálákba tartozó tételek tartalmát változtattuk meg (9.táblázat). Megmaradt a négyféle célorientációt mérő skála, skálánként 5-5 tétellel: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-viszonyító. A 20 változó korrelációjából főkomponens módszerrel végeztünk faktoranalízist. Az egynél nagyobb sajátértékek alapján 5 faktort lehetett megkülönböztetni. A lejtő diagram alapján azonban megállapítható, hogy 3 faktort érdemes elkülöníteni. A varimax rotációs faktormátrix eredményeit mutatja be a 10. MELLÉKLET. Az **12. táblázatban** összefoglaltuk, hogy a Célorientációs Kérdőív egyes tételei hogyan oszlanak meg a kapott faktorstruktúrában. Az első faktorba, mely a variancia 19,48%-át magyarázza, a viszonyító (közelítő és elkerülő együtt) célorientációra vonatkozó állítások kerültek. A második faktorba, mely a variancia 16,75%-át magyarázza, az elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A harmadik faktorba, mely a variancia 13,99%-át magyarázza, a közelítő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A három faktor összesen a variancia 50,23%-át magyarázza. A mérőeszköz Kayser-Meyer-Olkin mutatója ,904, amely azt jelzi, hogy a három faktor jól leírja a 20 tétellel mért struktúrát.

Kérdőív tételei	FAKTOROK		
	1.	2.	3.
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	,762		
13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	,752		
10. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	,751		
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	,749		
17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	,740		
8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.	,437		
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.			
4. Kellemtelenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.		,744	
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.		,712	
20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.		,687	
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.		,604	
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.		,592	
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.		,543	
16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.		,491	
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.			,717
9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.			,701
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.			,683
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.			,655
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.			,491
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	,465		,477

12. táblázat:

A módosított Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (csak a ,4-nél nagyobb sajátértékeket jelöltük, a dőlt betűvel szedett tételeket a reliabilitás vizsgálat alapján elhagytuk a skálákból)

A faktoranalízis eredményeit figyelembe véve alkottuk meg a három teljesítménycélt mérő skálát. Először mindhárom skálát reliabilitás vizsgálatnak vetettük alá (11. MELLÉKLET), a faktoranalízis alapján számítva arra, hogy egyes tételek kihagyása javítaná a skála megbízhatóságát. A viszonyító-skála esetén a reliabilitás vizsgálata alapján eltávolítottuk a 8. és 12. tételt, így növekedett a skála megbízhatósága. Az elkerülő-elsajátítási skála esetén a reliabilitásvizsgálat megerősítette a faktoranalízis eredményeit, a skála bármely tételének elhagyása rontaná a megbízhatóságát. A közelítő-elsajátítási skála esetén a 14. tétel elhagyásával növekszik a skála megbízhatósága, ezért ezt a tételt kihagytuk a skálából. A **13. táblázat** szemlélteti az egyes skálákra vonatkozó legfontosabb adatokat.

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

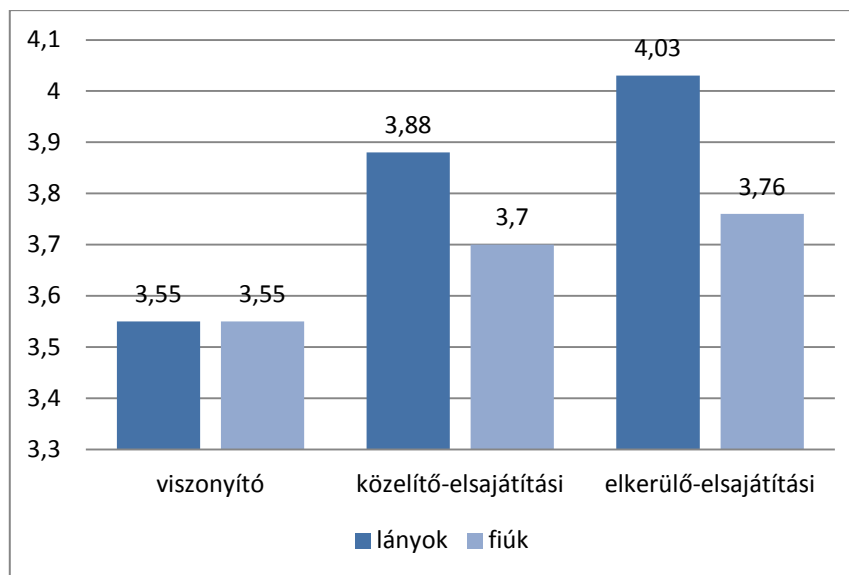
13. táblázat:

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

8.1.1 Nemi különbségek

Független mintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, vajon találunk-e különbséget nemek között az egyes célorientációs skálakon elért pontszámok alapján. A viszonyító célorientációs skála esetén a lányok (N=626) átlaga 17,79 (szórás: 4,19), a fiúk (N=421) átlaga 17,75 (szórás: 4,70), így a két csoport között nem mutatható ki szignifikáns különbség ($t(1047) = -1,25$, $p = ,901$). A közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a lányok (N=621) átlaga 19,42 (szórás: 2,99), a fiúk (N=413) átlaga 18,54 (szórás: 3,44). A két csoport között a különbség szignifikáns ($t(1032) = -4,245$, $p < ,001$). Az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén a lányok (N=629) átlaga 28,25 (szórás: 4,49), a fiúk (N=416) átlaga 26,32 (szórás: 5,26). A két csoport között a különbség szignifikáns ($t(1045) = -6,15$, $p < ,001$), vagyis mind a közelítő-elsajátítási, mind az elkerülő-elsajátítási célorientációs skálán magasabb értéket értek a lányok, mint a fiúk. Az **1. diagramon** (részletes

statisztikai adatok: 12. MELLÉKLET) az összehasonlíthatóság kedvéért a skálák átlagait tüntettük fel.



1. diagram

A nemi különbségek az egyes célorientációs skálák esetén

8.2 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS EREDMÉNYESSÉG

A változók közötti összefüggés megismerését korrelációs vizsgálattal kezdtük. Összehasonlítottuk a tanulmányi átlag és a célorientációk kétféle korrelációs indexét, melyet a **14. táblázat** mutat be (részletes statisztikai adatok: 13. MELLÉKLET). Ez alapján megerősödött a már elővizsgálatban is feltárt tendencia, mely szerint a teljesítménycélok különböző teljesítménnyel összefüggő változókra gyakorolt hatása egymással interakcióba lépve módosul. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén, ha kontrolláljuk a másik két cél hatását, a tanulmányi átlaggal való gyenge kapcsolat eltűnik ($r_{\text{Pearson}} = ,186$, $p < ,001$, $r_{\text{parc}} = -,022$, $p = ,475$). A közelítő-elsajátítási célorientáció közepesen erős ($r_{\text{Pearson}} = ,383$, $p < ,001$) kapcsolatának erősségét a tanulmányi átlaggal a másik kettő kontrollálása szintén csökkenti ($r_{\text{parc}} = ,288$, $p < ,001$), és a viszonyító célorientáció esetén is hasonló tendenciát tapasztalunk.

korrelációs vizsgálat típusa		Célorientációk		
		Viszonyító	Közelítő-elsajátítás	Elkerülő-elsajátítás
Pearson-féle	tanulmányi átlag	,275***	,390***	,186***
parciális		,088**	,293***	ns

14. táblázat

A tanulmányi átlag és a célorientációs skálák korrelációs összefüggései (*** $p < ,001$, ** $p < ,01$)

Annak érdekében, hogy feltárjuk, az egyes skálák, milyen mértékben magyarázzák a tanulmányi átlagot, lineáris regresszióelemzést végeztünk. A 14. MELLÉKLET-ben található statisztikai adatok közül a legfontosabbakat a **15. táblázat**ban mutatjuk be.

	Lineáris regresszióanalízis eredményei					
	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító	,398	,158	,028	,101	2,822	,005
Közelítő-elsajátítási			,132	,347	9,813	,000
Elkerülő-elsajátítási			-,006	-,024	-,714	,475

15. táblázat

A teljesítménycélok összefüggései a tanulmányi eredménnyel (korrelációs elemzés és regresszióelemzés)

Az adatok azt jelzik, hogy a teljesítménycélok összességében a varianciának 15,8%-át magyarázzák, és azok közül a viszonyító ($\beta=,101$) és a közelítő-elsajátítási ($\beta=,347$) célok esetében mutatható ki szignifikáns hatás. Tehát a korrelációs eredményeket kiegészíthetjük azzal, hogy a tanulmányi átlag és a célok tekintetében a viszonyító és a közelítő elsajátítási célok egymás hatását felerősítik, és valószínűsíthetően az elkerülő-elsajátítási célok esetén a másik kettő pozitív hatása érvényesül, amikor kimutatható a pozitív kapcsolat a skála és a tanulmányi átlag között.

Annak feltárására, hogy van-e különbség a különböző mértékű teljesítménycélokkal jellemezhető tanulók tanulmányi átlaga között, a mintánkat három csoportra osztottuk, mindhárom célorientáció tekintetében (az átlagtól való félszórásnyi eltérések alapján hoztuk létre az egyes skálakon magas (3.) és alacsony (1.) szintű célorientációval jellemezhető csoportokat, amit a **16. táblázat** szemléltet). Először azt vizsgáltuk meg, hogy hogyan oszlanak meg a tanulók a különböző kombinációjú csoportokban. A teljes mintát vizsgálva (15. MELLÉKLET) láthatjuk, hogy a tanulók több mint negyede (28,4%) három csoportba tartozik: mindhárom célorientációs skálán alacsony értéket érők (84 fő, 7,8%), mindhárom célorientációs skálán magas értéket érők (114 fő, 10,6%), és a mindhárom célorientációs skálán közepes értéket érők a csoportba tartozik (108 fő, 10%).

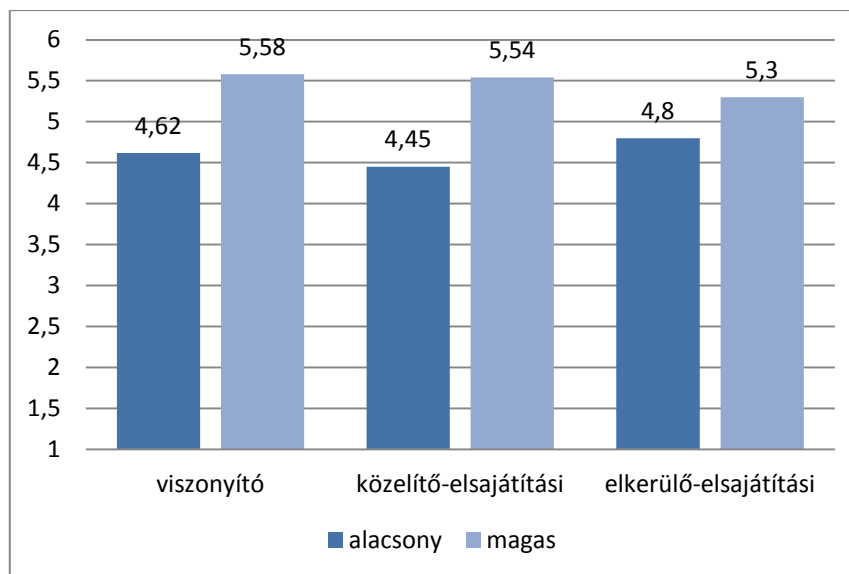
	Viszonyító célorientáció	Közelítő-elsajátítás célorientáció	Elkerülő-elsajátítás célorientáció
skála átlaga	17,77	19,07	27,48
szórás	4,38	3,20	4,9
1. (alacsony) csoport	15 $\geq$	17 $\geq$	24 $\geq$
2. (közepes) csoport	16-20	18-20	25-30
3. (magas) csoport	21 $\leq$	21 $\leq$	31 $\leq$

16. táblázat

Az egyes célorientációs csoportok magas, közepes és alacsony csoportokba sorolásának adatai

A tipikus mintázatok feltárása után azokat a csoportokat kívántuk összehasonlítani, melyek a szélsőségeket képviselik, azaz mindhárom skála tekintetében a felső vagy alsó 25%-ba tartoznak. Független mintás t-próba alapján (16. MELLÉKLET) külön-külön mindhárom teljesítménycél orientáció esetén azt találtuk, hogy a skálán a legmagasabb 25%-ba tartozó tanulók szignifikánsabban jobb tanulmányi eredményeket értek el, mint a legalacsonyabb 25%-ba tartozó tanulók. A tanulmányi eredmények—melyeket egy hétfokú skálán jelöltek a tanulók: 2, 2-3, 3, 3-4, 4, 4-5, 5⁵—átlagos pontszáma a mintában 5,10 (szórás: 1,216). A viszonyító célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 4,62 (szórás: 1,36), míg a magas értéket elérők átlaga 5,58 (szórás: 0,967). A különbség szignifikáns, $t(589)=-9,756$, $p<,001$. A közelítő-elsajátítási célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 4,45 (szórás: 1,33), míg a magas értéket elérők átlaga 5,54 (szórás: 0,99). A különbség szignifikáns, $t(672)=-11,573$, $p<,001$. Az elkerülő-elsajátítási célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 4,8 (szórás: 1,32), míg a magas értéket elérők átlaga 5,3 (szórás: 1,05). A különbség szignifikáns, $t(584)=-5,542$, $p<,001$. A legnagyobb különbség a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén mérhető a két csoport között. A különbségeket az **2. diagram** szemlélteti.

⁵ A tanulmányi átlag jelölése a kérdőíven: 2=1, 2-3=2, 3=3, 3-4=4, 4=5, 4-5=6, 5=7.



2. diagram

A tanulmányi eredmények összehasonlítása a magas és alacsony viszonyító, közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók esetén

Kiválasztottuk a mintánkból a szélsőséges csoportokat a háromféle célorientáció kombinálásával. A következő célcsoportokat vizsgáltuk a továbbiakban:

- alacsony viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, alacsony elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-AK-AE)
- magas viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, alacsony elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-AK-AE)
- magas viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, alacsony elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-MK-AE)
- magas viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, magas elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-MK-ME)
- alacsony viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, alacsony elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-MK-AE)
- alacsony viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, magas elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-MK-ME)
- alacsony viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, magas elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-AK-ME)
- magas viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, magas elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-AK-ME)

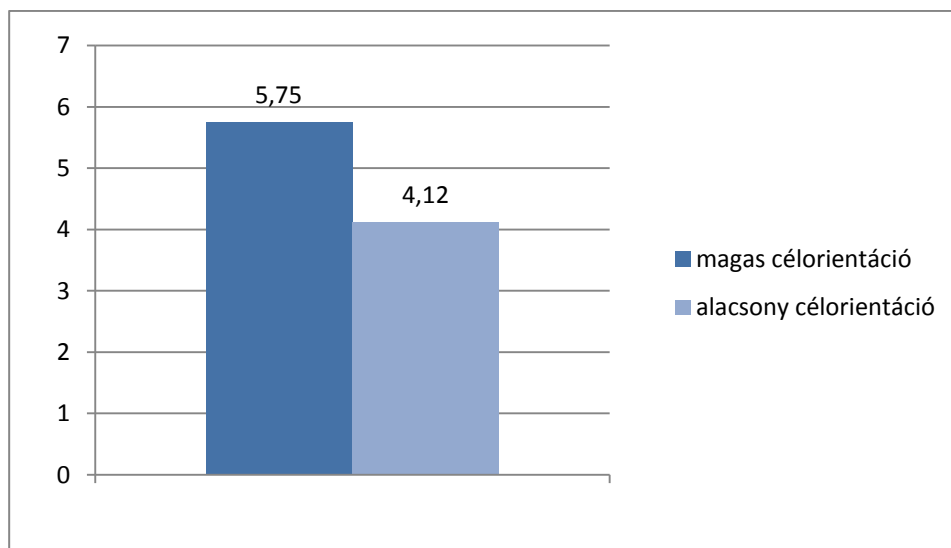
A 17. táblázat összegzi az egyes szélsőséges, kombinált csoportokba sorolt tanulók számát. A táblázatból kiderül, hogy két olyan csoport volt, ahol a tanulók száma lehetővé tette a további statisztikai számításokat, hat csoport esetében a csoporttagok létszáma nem érte el a minta 2%-át sem. Ez egyben azt is jelenti, hogy az hipotézisünk, mely szerint azon tanulók tanulmányi átlaga a legmagasabb, *akikre nagyfokú közelítő-elsajátítás orientáció, és kisfokú viszonyító célorientáció jellemző*, nem ellenőrizhető.

Csoport	létszám
AV-AK-AE	84
MV-AK-AE	2
MV-MK-AE	18
MV-MK-ME	114
AV-MK-AE	14
AV-MK-ME	9
AV-AK-ME	11
MV-AK-ME	8

17. táblázat

Az alacsony és magas teljesítménymotiváció különböző mintázataival jellemezhető tanulók száma a vizsgált mintán

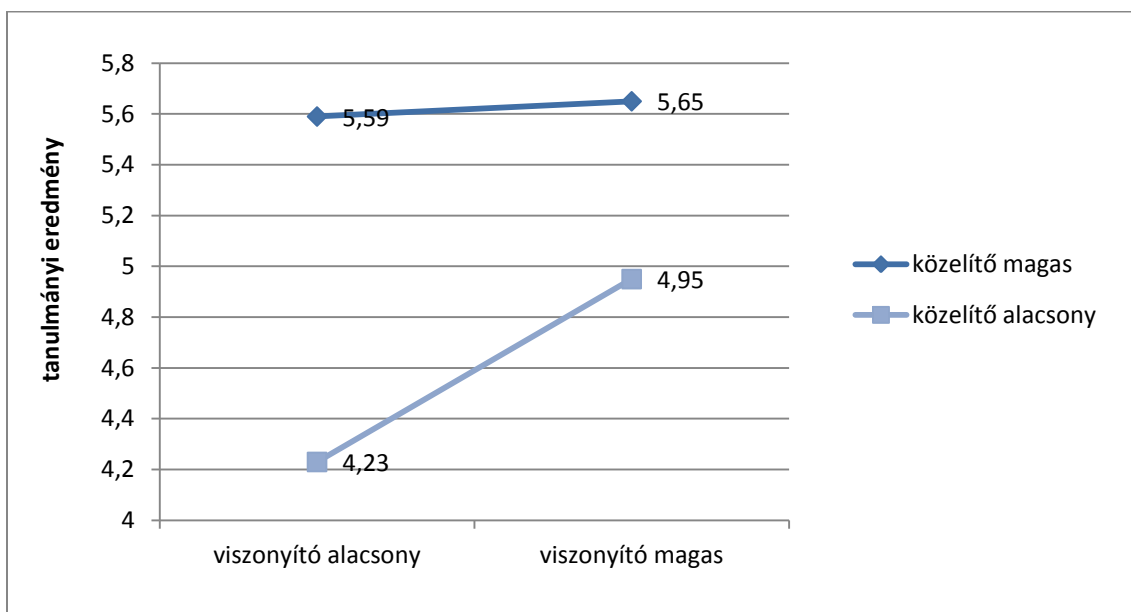
Tekintettel a csoportok méretére kizárólag a mindhárom célorientációban alacsony és magas értéket elért tanulókat hasonlítottuk össze. A tanulmányi eredmények átlagos pontszáma a mintában 5,10 (szórás: 1,216). A mindhárom célorientációs skálán magas értéket elért tanulók tanulmányi eredményének átlaga 5,75 (szórás: 0,92), míg az alacsony értéket elérő tanulók esetében az átlag 4,12 (szórás: 1,418). A két csoport tanulmányi átlaga között szignifikáns eltérést találtunk ($t(198) = -9,187$; $p < ,001$). Az eredményeket a **3. diagram** szemlélteti.



3. diagram

A mindhárom célorientációban magas, illetve alacsony értéket elérő tanulók tanulmányi átlagának összehasonlítása

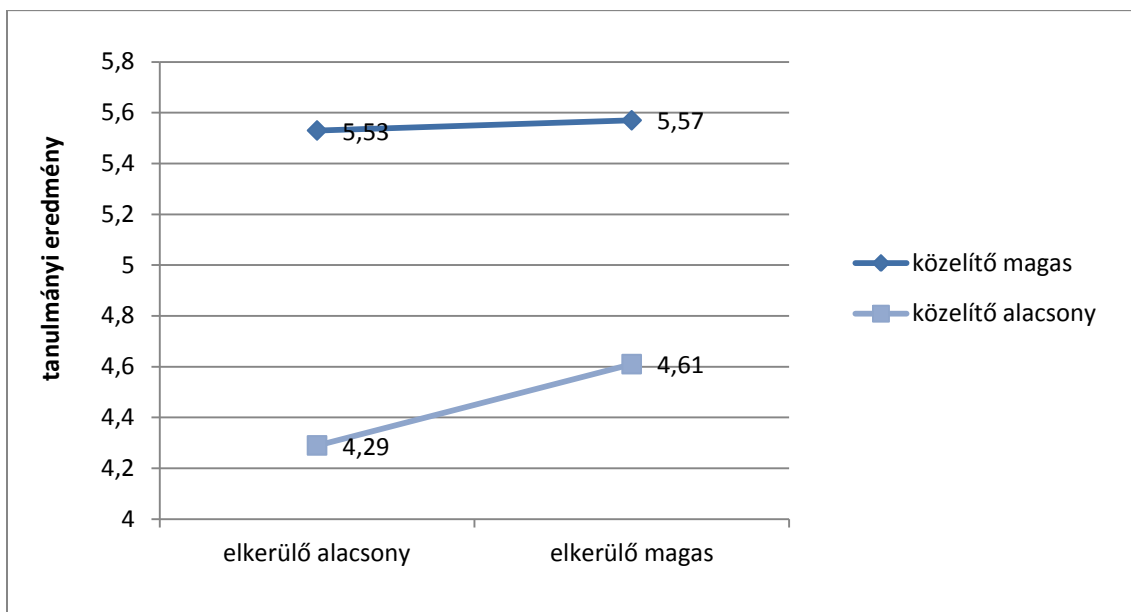
A fenti eredményekből kiindulva kétszempontos varianciaanalízis módszerével megvizsgáltuk, van-e interakciós hatás a célorientációk között a tanulmányi eredményre gyakorolt hatás tekintetében a szélsőségesen magas vagy alacsony csoportokba tartozó tanulók esetén (lásd 17. MELLÉKLET). A közelítő-elsajátítási és viszonyító csoportok esetén azt találtuk, hogy szignifikáns interakciós nem hatás érvényesül. Az adatokból azonban kiderül, hogy ha a tanuló magasan közelítő-elsajátítás orientált, akkor a tanulmányi átlagát nem befolyásolja, hogy a viszonyító célorientáción magas vagy alacsony értéket ért el. Az összefüggést a két célorientáció és a tanulmányi átlag között a **4. diagram** szemlélteti.



4. diagram

A közelítő-elsajátítási és viszonyító célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre

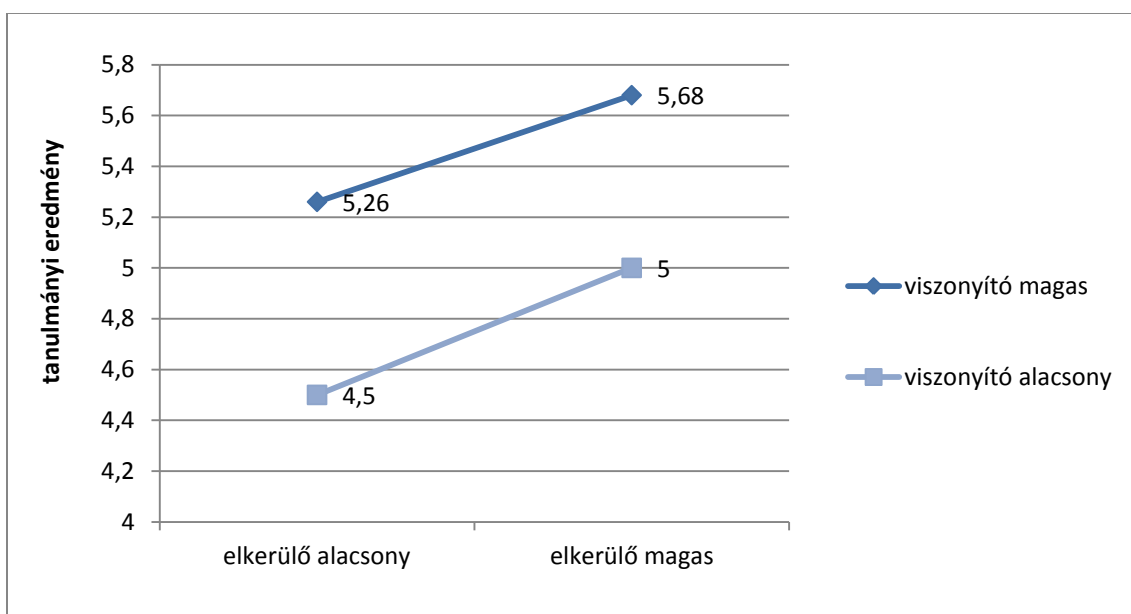
A közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási célorientációk hatásának vizsgálata azt az eredményt hozta, miszerint a kettő együttes hatását vizsgálva csak a közelítő-elsajátításnak van szignifikáns hatása a tanulmányi átlagra ($\eta^2=,127$, $p<,001$), az elkerülőnek nincs ($\eta^2=,004$, $p=,210$), interakciós hatás sem érvényesül. Az eredményeket a **5. diagram** szemlélteti.



5. diagram

A közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre

Az elkerülő-elsajátítási és viszonyító csoportok esetén azt találtuk, hogy szignifikáns interakciós hatás nem érvényesül ($p=,816$), a két célorientáció egyenként fejt ki hatását a tanulmányi eredményességre. Az összefüggéseket az **6. diagram** szemlélteti.



6. diagram

A viszonyító és elkerülő-elsajátítási célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre

8.3 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS SIKER-KUDARC ATTRIBÚCIÓ

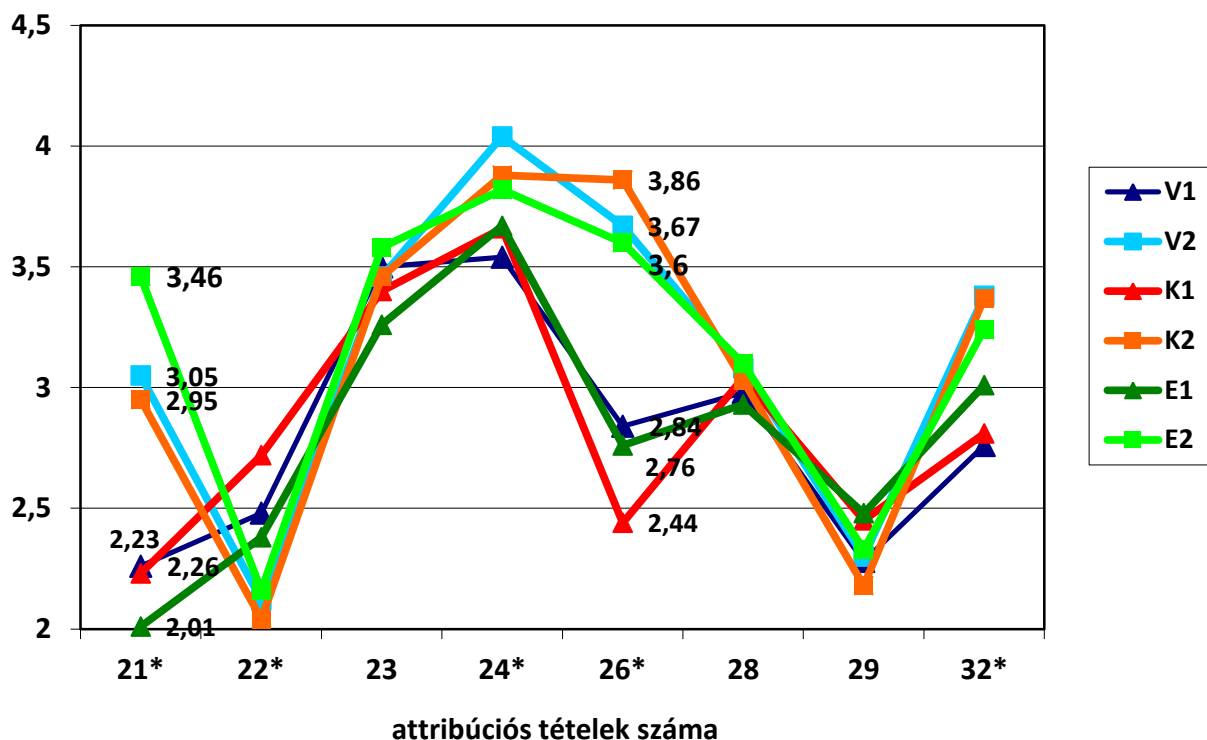
Az attribúcióra vonatkozó állítások és a célorientációs skálák közötti összefüggések megismerését korrelációs vizsgálattal kezdtük. Az egyes célorientációkra jellemző specifikus összefüggéseket parciális korrelációk segítségével vizsgáltuk (ld. 18. MELLÉKLET). Az attribúcióra vonatkozó tételek és a skálák közötti korrelációkat a **18. táblázat** szemlélteti. A táblázat kizárólag a szignifikáns eredményeket tartalmazza. Az adatok alapján a viszonyító célorientáció az egyetlen, amely bár gyenge, mégis szignifikáns kapcsolatot mutat a sikerek képességnek való tulajdonításával, az attribúció egyéb aspektusaival nem találtunk lényeges összefüggést. A közelítő-elsajátítási célorientáció viszonylag erősen korrelál a sikerek erőfeszítésnek való tulajdonításával, és gyenge negatív kapcsolatban van a siker szerencsének való tulajdonításával. A másik két célorientációval ellentétben gyenge, de szignifikáns a kapcsolat a közelítő-elsajátítási célok és a kudarcok feladat nehézségének való tulajdonítása között. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció közepes, pozitív összefüggést mutat a kudarc gyenge képességnek való tulajdonításával, és gyenge, pozitív összefüggést a kudarcok gyakorlás hiányának való tulajdonításával.

Attribúciós tételek	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási
21. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	,07*		,329***
22. A sikereimet nagyban köszönhetem a szerencsének.		-,232***	
23. Ha gyengén teljesítek, annak az az oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	-,073*		,153***
24. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	,142***		
26. Sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok.		,460***	,068*
28. Sokszor úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.			,078*
29. Kudarcaim oka, hogy az iskolai feladatok túl nehezek.	,077*	-,164***	,087**
32. Jól teljesítek, annak ellenére, hogy az iskolai feladatok nehezek.	,083**	,185***	

18. táblázat

Parciális korrelációs összefüggések a célorientációk és attribúciós tételek között (a célorientációk esetén a másik kettő hatását kontrolláltuk, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$)

Az összefüggések további elemzése céljából összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálákon magas, illetve alacsony értéket elérők között. A t-próbák eredményeit a **7. diagram** szemlélteti (a részletes számadatokat a 19. MELLÉKLET tartalmazza). A diagramon is jól látható, hogy egyes állítások (23., 28., 29.) esetén nincs lényeges különbség a tanulók között, míg másoknál a különbségek szignifikáns eltérést mutatnak. A 21. és 26. állítások azok, melyek leginkább differenciálják a célorientációs skálán magas, illetve alacsony pontszámot elérőket, ugyanakkor szignifikáns különbséget csak a 21. állításra vonatkozóan találtunk a csoportok között. Az elkerülő-elsajátítási skálán alacsony pontszámot elérők átlaga a 21. tétel esetén (2,01, szórás=0,99) a másik két skálához képest is legalacsonyabb, míg a magas pontszámot elérőké (3,46, szórás=1,25) pedig a legmagasabb. A közelítő-elsajátítási célorientáció magas és alacsony csoportjai között a 26. állítás kapcsán kaptuk a legnagyobb különbséget: a K1 csoport átlaga 2,44 (szórás=1,03), míg a K2 csoport átlaga 3,86 (szórás=0,92), a különbség szignifikáns ($t(672) = -18,326$; $p < ,001$).). Ez a két állítás—valamint a 32.—abban is különbözik a többitől, hogy ezeknél fordul elő, hogy a csoportok átlagai átnyúlnak a virtuális semleges ponton (ami a kérdőívünk esetében a 3, hiszen egy 5 fokú Likert skálán kellett megítélni az állításokat). A magasan viszonyító és magasan elkerülő-elsajátítás orientált csoportok tulajdonítják inkább a kudarcaikat a gyenge képességüknek, míg a többiekre—beleértve a magasan közelítő-elsajátítás orientált tanulókat—ez inkább nem jellemző. A magasan viszonyító, közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási csoportokra inkább jellemző, hogy sikereiket a tanulásnak tulajdonítják (26. állítás), és sikeresnek érzik magukat a feladatok nehézsége ellenére (32. állítás). Az alacsony pontszámot elért csoportokba tartozókra inkább nem jellemző, hogy a sikereiket a tanulásnak tulajdonítanák. Az elkerülő-elsajátítási skálán alacsony pontszámot elérők megítélése a másik két skálán alacsony pontszámot elérőkéhez képest inkább semleges, mint nem jellemző a 32. állítás kapcsán. Az iskolai feladatok nehézségét a hat csoport hasonlóan látja, nem tekintik kudarcaik okának (29. állítás), de a gyakorlás hiányát sem tekintik annak (23. állítás), ugyanakkor sikereiket különböző mértékben ugyan, de hajlamosabbak a képességeiknek tulajdonítani (24. állítás).



7. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes attribúciós tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony elkerülő-elsajátítási, E2=magas elkerülő-elsajátítási) A csillaggal jelzett attribúciós tételek esetén mindhárom célorientáció vonatkozásában szignifikánsak a különbségek a magas és alacsony csoportok között.

8.4 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS KUDARCOK UTÁN FENNTARTOTT MOTIVÁCIÓ

A teljesítménycélok és a kudarcra adott reakciók összefüggéseit először parciális korreláció vizsgálatával ellenőriztük. A szignifikáns korrelációs értékeket a **19. táblázat** szemlélteti (ld. 20. MELLÉKLET).

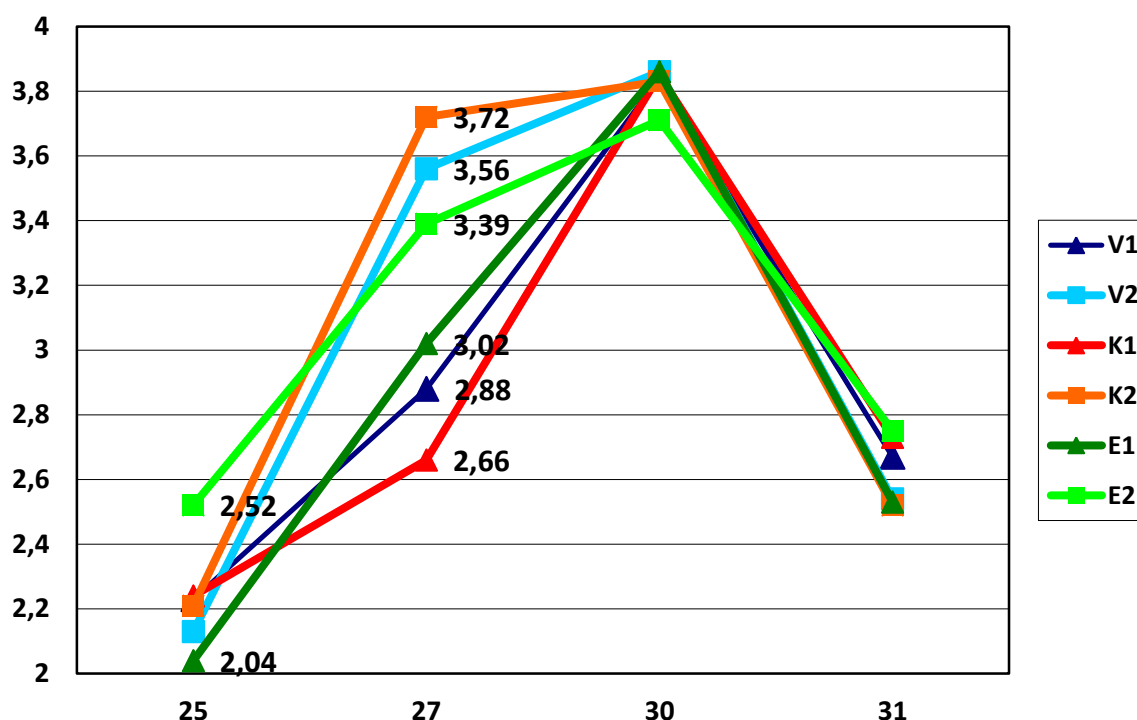
	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási
25. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.		-,069*	,198***
27. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.		,436***	
30. Nem aggódom, ha nem teljesítek jól, mert képes vagyok javítani az eredményemen.			-,067*
31. Kudarok után elmegy a kedvem a tanulástól.		-,142***	,143***

19. táblázat

Parciális korrelációs összefüggések a célorientációk és a kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek között (a célorientációk esetén a másik kettő hatását kontrolláltuk * $p < ,05$, *** $p < ,001$)

Az adatok alapján a közelítő-elsajátítási célorientáció szignifikáns, közepesen erős összefüggést mutat a kudarok utáni fokozott erőfeszítésekkel (27. állítás). Gyenge, szignifikáns negatív összefüggést mutat a tanulási kedv csökkenésével (31. állítás), és az újabb kudarc várásával (25. állítás). Ezzel ellentétben az elkerülő-elsajátítási célorientáció mind a tanulási kedv csökkenésével, mind az újabb kudarok várásával gyenge, szignifikáns összefüggést mutat. A viszonyító célorientáció önmagában nem függ össze egyik reakcióval sem.

Az összefüggések további elemzése céljából összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálakon magas, illetve alacsony értéket elérők között. A t-próbák eredményeit a **8. diagram** szemlélteti, a részletes számadatokat a 21. MELLÉKLET tartalmazza. A diagramon jól látható, hogy leginkább a kudarok után megnövelt erőfeszítésekre vonatkozó állítás az, amely differenciálja a csoportokat, a 30. és 31. állítás kapcsán nem is találtunk lényeges különbséget a csoportok között. A magasan teljesítményorientált csoportok (mind a közelítő-elsajátítási, mind az elkerülő-elsajátítási, mind a viszonyító) növelik erőfeszítéseiket a kudarc után, míg az alacsony teljesítményorientált csoportokra ez kevésbé jellemző. E kérdés tekintetében a legnagyobb különbség a közelítő-elsajátítási magas és alacsony csoportok között van ($t(672) = -14,709$; $p < ,001$), a legkisebb pedig az elkerülő-elsajátítási csoportok között ($t(584) = -4,438$; $p < ,001$). A magasan és alacsonyan elkerülő-elsajátítás orientált csoportok között találjuk a legnagyobb különbséget a tekintetben, hogy kudarc utáni újabb kudarc elvárása tekintetében ($t(582) = -4,920$; $p < ,001$).



8. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoporthoz egyes attribúciós tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony elkerülő-elsajátítási, E2=magas elkerülő-elsajátítási)

8.5 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS ATTITÚD

A tanulás és iskola iránti attitűd és a teljesítménycélok összefüggéseit először korrelációs elemzésnek vetettük alá. Az iskola és tanulás iránti attitűd összefüggéseit mindhárom célorientáció esetén úgy vizsgáltuk, hogy a másik kettő hatását kontrolláltuk (22. MELLÉKLET). A parciális korreláció vizsgálat eredményeit a **20. táblázat** szemlélteti. A táblázat kizárólag a szignifikáns eredményeket tartalmazza. Az eredmények alapján, a másik kettő célorientáció hatását kontrollálva kizárólag a közelítő-elsajátítási célorientáció jár együtt a tanulás és az iskola iránti pozitív attitűddel.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Elkerülő-elsajátítási
33. Szeretek iskolába járni.		,278***	
52. Szeretek tanulni.		,500***	

20. táblázat

Az iskola és tanulás iránti attitűdre vonatkozó tételek parciális korrelációs összefüggései a célorientációs skálákkal. (***) $p < ,001$

Az összefüggések további elemzése céljából lineáris regresszióanalízist végeztünk (23. MELLÉKLET), ennek legfontosabb eredményeit a **21. és 22. táblázat** szemlélteti. A két vizsgálat alapján megállapítható, hogy egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció és a tanulás és iskola iránti attitűd függ össze egymással, ez a célorientáció jelzi előre, mennyire szeret a tanuló iskolába járni, illetve tanulni.

	Lineáris regresszióanalízis eredményei					
	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító	,343	,118	-,003	-,011	-,302	,762
Közelítő-elsajátítási			,137	,326	9,019	,000
Elkerülő-elsajátítási			,012	,044	1,264	,206

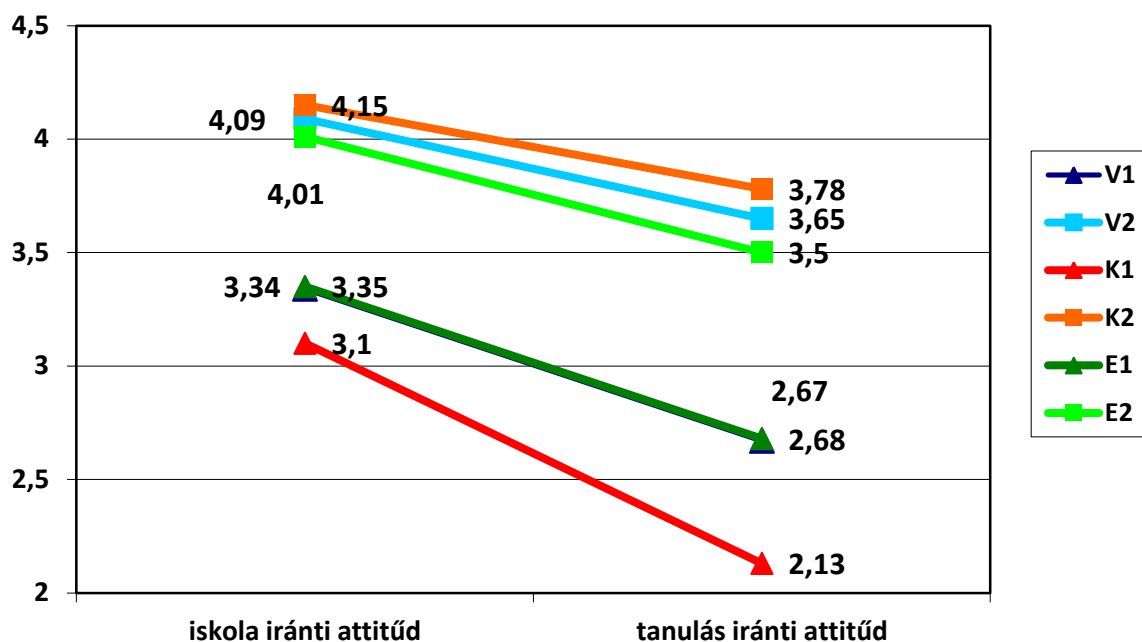
21. táblázat
A célorientációk hatása az iskola iránti attitűdre

	Lineáris regresszióanalízis eredményei					
	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító	,555	,308	-,009	-,030	-,918	,359
Közelítő-elsajátítási			,233	,584	18,236	,000
Elkerülő-elsajátítási			-,008	-,032	-1,041	,298

22. táblázat
A célorientációk hatása a tanulás iránti attitűdre

Összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálákon magas, illetve alacsony értéket elérők között. A t-próbák eredményeit a **9. diagram** szemlélteti, a részletes számadatokat a 24. MELLÉKLET tartalmazza. Az iskola iránti attitűdre jellemző, hogy minden tanuló—függetlenül attól, hogy magas vagy alacsony célorientáció jellemzi őket—inkább szeret iskolába járni (átlagok 3 felett vannak). Azokra a tanulóakra viszont, akik alacsony értéket értek a teljesítményorientációs skálákon, inkább nem jellemző a tanulás szeretete (átlagok 3 alatt vannak), és ez különösen igaz az alacsony közelítő-elsajátítás orientált csoportra. A tanulás iránti attitűd kapcsán a legnagyobb különbség a K2 és K1 csoportok között van ($t(672) = -18,916$; $p < ,001$), a legkisebb pedig az elkerülő-elsajátítási csoportok között ($t(584) = -7,610$; $p < ,001$). A magas szintű teljesítménycélokkal rendelkező tanulók—függetlenül a cél

típusától—szeretnek tanulni és szeretnek iskolába járni, szignifikáns különbség az átlagaik között nem mérhető.



9. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok iskola és tanulás iránti attitűdjére vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony elkerülő-elsajátítási, E2=magas elkerülő-elsajátítási)

8.6 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS TÁRSAS TÁMOGATOTTSÁG

A társas támogatottság mérésére használt Carol Goodenow Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőívét (a teszt részletes leírását a 7.2.6 fejezet tartalmazza) mérőeszközét faktoranalízisnek vetettük alá. A 18 változó korrelációjából főkomponens módszerrel végeztünk faktoranalízist. Az egynél nagyobb sajátértékek alapján 3 faktort lehetett megkülönböztetni. A varimax rotációs faktormátrix eredményeit mutatja be a 25. MELLÉKLET. A 23. táblázatban összefoglaltuk, hogy az Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás egyes tételei hogyan oszlanak meg a kapott faktorstruktúrában. Az eredeti skálákhoz tartozó tételek némileg átrendeződtek, emiatt az első faktor elnevezését is módosítottuk. Az első faktorba, mely a variancia 19,47%-át magyarázza, az *osztályléggörre* vonatkozó állítások kerültek. A második faktorba, mely a variancia 19,29%-át magyarázza, a *tanári támogatásra* vonatkozó tételek kerültek. A harmadik faktorba, mely a variancia 17,53%-át magyarázza, a *kortárs támogatásra* vonatkozó itemek tartoznak. A három faktor összesen a variancia 56,30%-át magyarázza. A mérőeszköz

Kayser-Meyer-Olkin mutatója ,883, amely azt jelzi, hogy a három faktor jól leírja a 18 tétellel mért struktúrát.

Kérdőív tételei	FAKTOROK		
	1.	2.	3.
40. Nehezen tudok barátkozni az osztálytársaimmal.	,836		
38. Szeretnék más osztályba járni.	,796		
44. A tanárait nem érdeklik az olyan emberek, mint én.	,788		
47. Néha nem találom a helyem az osztályban.	,755		
35. Általában úgy érzem, hogy figyelmen kívül hagynak az órákon.	,694		
39. A tanárim bíznak a jó munkámban.		,729	
51. A tanárim szívesen beszélgetnek velem.		,728	
36. A tanárim kedvelnek.		,681	
49. A tanárimnak fontos, hogy hogyan vélekedem a dolgokról.		,632	
41. A számomra fontos kérdéseket meg tudom beszélni a tanárimmal.		,604	
50. Engem ugyanannyira tekintetbe vesznek, mint az osztálytársaimat.		,575	
34. Általában úgy érzem, hogy aktív résztvevője vagyok az óráknak.		,449	
45. Az osztálytársaim adnak a véleményemre.			,781
43. Az osztálytársaim odafigyelnek arra, amit mondok.			,778
42. Az osztályomnak fontos tagja vagyok.			,763
46. Az osztálytársaim olyannak szeretnek, amilyen vagyok.			,691
48. Az osztálytársaim szívesen tanulnak, dolgoznak velem.			,497
37. Az osztálytársaim javaslatokat, ötleteket kérnek tőlem.		,442	,489

23. táblázat

Az Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (a ,40-nél kisebb sajátértékeket nem jelöltük, a dőlt betűvel szedett tételt a reliabilitás vizsgálat alapján elhagytuk a skálákból)

A faktoranalízis eredményei alapján megvizsgáltuk az egyes skálák megbízhatóságát. A skálákhoz tartozó tételek közül egyedül a tanári támogatás 34. tételét távolítottuk el, mert az csökkentette a skála megbízhatóságát (26. MELLÉKLET). A további vizsgálatok érdekében csoportokat képeztünk az egyes skálákon magas, közepes és

alacsony pontszámot elérő tanulók között (az átlagtól való fészórásnyi eltérések alapján hoztuk létre az egyes skálákön magas (3.) és alacsony (1.) szintű célorientációval jellemezhető csoportokat). A **24. táblázat** szemlélteti az egyes skálákra vonatkozó legfontosabb adatokat.

	Osztálylégkör skála	Tanári Támogatás skála	Kortárs Támogatás skála
Osztálylégkör	-		
Tanári Támogatás	-,091**	-	
Kortárs Támogatás	-,082**	,577***	-
Tételek száma	5	6	6
Cronbach-alfa	,851	,792	,816
Átlag	11,49	21,40	21,39
Szórás	5,23	4,32	4,32
Item átlag	2,29	3,56	3,56
1. (alacsony) csoport	14≤	19≥	19≥
2. (közepes) csoport	7-13	20-23	20-23
3. (magas) csoport	8≥	24≤	24≤

24. táblázat

A Társas Támogatás skáláinak legfontosabb adatai

A társas támogatás tekintetében a legfontosabb kérdésünk az volt, hogy a társas támogatás egyes faktorai mely célorientációkkal állnak összefüggésben. A célorientációk és társas támogatás faktorok közötti kapcsolatokat először Pearson-féle, majd parciális korrelációs együtthatókkal vizsgáltuk. Az eredményeket a **25. táblázatban** (27. MELLÉKLET) foglaltuk össze. Az egyes célorientációk és az egyes társas támogatás skálák összefüggéseinek vizsgálatakor arra kerestük a választ, hogy a célorientációk egymástól függetlenül milyen szoros kapcsolatot mutatnak a társas támogatás három faktorával. Az elkerülő-elsajátítási célorientációnál jelenik meg legmarkánsabban, hogy a társas támogatással való kapcsolata pusztán a másik két célorientációval együtt értelmezhető. A kortárs támogatás és a viszonyító célorientáció közötti gyenge kapcsolat a másik két célorientáció hatásának kontrollálásával gyakorlatilag elenyészik. Az osztálylégkör és a viszonyító célorientáció kapcsolatának iránya, bár rendkívül gyenge, negatív. Azaz minél jellemzőbb a tanulóra a viszonyító célorientáció, annál kevésbé érzi jól magát az osztályában.

társas támogatás faktorok	Viszonyító célorientáció		Közelítő-elsajátítási célorientáció		Elkerülő-elsajátítási célorientáció	
	Pearson korr.	parciális korr.	Pearson korr.	parciális korr.	Pearson korr.	parciális korr.
Tanári Támogatás	,391***	,154***	,488***	,340***	,304***	ns
Kortárs Támogatás	,245***	,078*	,319***	,215***	,205***	ns
Osztálylégkör skála	,111***	,092**	ns	-,073*	,092**	,063*

25. táblázat

A társas támogatás skáláinak összefüggése a célorientációs skálákkal

Független mintás t-próba segítségével összehasonlítottuk, hogy az egyes társas támogatás skálákon magas illetve alacsony pontszámot elérő tanulók között van-e különbség a célorientációk mértékében (28. MELLÉKLET). A magas tanári támogatást észlelő diákok szignifikánsan magasabb viszonyító célorientációt (átlag=19,72, szórás=3,98, $t(666)=-12,326$, $p<,001$), közelítő-elsajátítási célorientációt (átlag=20,68, szórás=2,41, $t(659)=-15,93$, $p<,001$), és elkerülő-elsajátítási célorientációt (átlag=29,17, szórás=4,24, $t(661)=-9,27$, $p<,001$) mutattak. Hasonlóképpen, a magas kortárs támogatást észlelő diákok szignifikánsan magasabb fokú viszonyító célorientációt (átlag=19,29, szórás=4,09, $t(636)=-7,71$, $p<,001$), közelítő-elsajátítási célorientációt (átlag=20,37, szórás=2,57, $t(631)=-10,12$, $p<,001$), és elkerülő-elsajátítási célorientációt (átlag=28,69, szórás=4,25, $t(641)=-6,83$, $p<,001$) mutattak. Az osztálylégkör tekintetében nem mutatható ki szignifikáns különbség a célorientációk között.

	R ²	Osztálylégkör	Tanári Támogatás	Kortárs Támogatás
		Standardizált Béta, szignifikancia		
Viszonyító célorientáció	,179	,140 ($p<,001$)	,393 ($p<,001$)	,031 ($p=,387$)
Közelítő-elsajátítási célorientáció	,247	,058 ($p=,041$)	,473 ($p<,001$)	,042 ($p=,225$)
Elkerülő-elsajátítási célorientáció	,111	,110 ($p<,001$)	,305 ($p<,001$)	,032 ($p=,387$)

26. táblázat

A társas támogatás faktorainak hatása a célorientációkra

Lineáris regresszióelemzés módszerével (29. MELLÉKLET) megvizsgáltuk, hogy az egyes társas támogatás skálák milyen mértékben jósolják be a célorientációkat, illetve

az egyes célorientációs skálákon mért pontszámok varianciájának hány százalékát magyarázzák a társas támogatás faktorai. A legfontosabb eredményeket és mutatókat a **26. táblázatban** összegezzük.

A célorientációk közül a közelítő-elsajátítási célorientáció varianciájának 24,7%-át, a viszonyító célorientáció varianciájának 17,9%-át, és az elkerülő-elsajátítási célorientáció 11,1%-át magyarázzák a társas támogatás faktorai. Ezek közül mindhárom célorientáció esetén a tanári támogatás járul hozzá legnagyobb mértékben a hatáshoz, míg a kortárs támogatásnak szignifikáns hatása nem mérhető. Az osztályléggör a viszonyító és az elkerülő-elsajátítási célorientációkra gyakorol kismértékű, de szignifikáns hatást.

8.7 TÁRSAS TÁMOGATÁS ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYEK

A tanulmányi átlag és a társas támogatás összefüggéseinek elemzését korrelációs vizsgálattal kezdtük. A Pearson-féle és a parciális korrelációs értékek összehasonítása (30. MELLÉKLET) azt az eredményt hozta, hogy a három faktor közül a tanári támogatás ($r = ,382$, $p < ,001$) függ össze a tanulmányi átlaggal, tehát minél inkább úgy észleli a tanuló, hogy őt tanárai elismerik, annál jobb tanulmányi eredményeket produkál. A kortárs támogatás és tanulmányi átlag közötti szignifikáns kapcsolat ($r = ,238$, $p < ,001$) eltűnik, ha a tanári támogatás hatását kontrolláljuk ($r^{\text{parc}} = ,022$, $p = ,498$), míg a tanári támogatás és tanulmányi eredmény közötti korreláció alig változik ($r^{\text{parc}} = ,308$, $p < ,001$). Az osztályléggör és a tanulmányi átlag között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

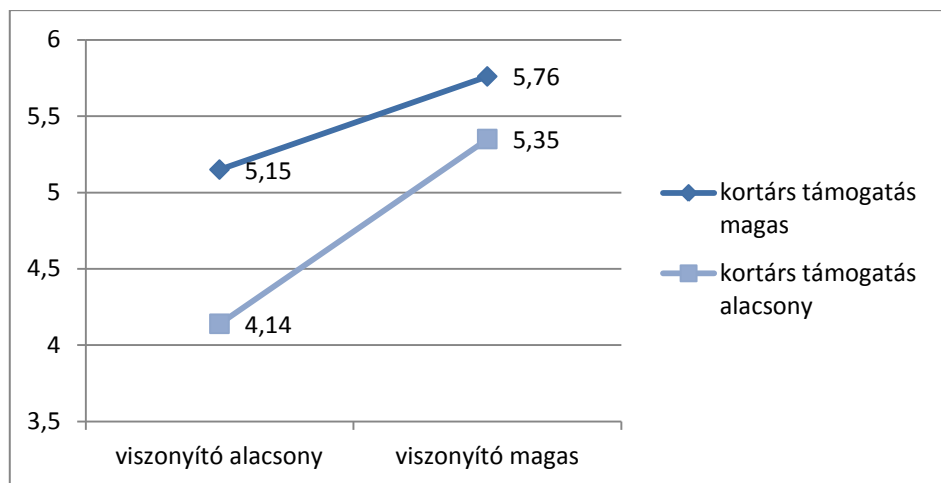
Lineáris regresszió módszerével (31. MELLÉKLET) tovább elemeztük a hatásokat, és megvizsgáltuk, a tanulmányi átlag előrejelzésében melyik társas támogatás faktor játszik szerepet. A társas támogatás faktorai összességében a tanulmányi átlag varianciájának 14,7%-át magyarázzák, és a faktorok közül egyedül a tanári támogatásnak van szignifikáns hatása (standardizált béta = ,367, $p < ,001$). A tanulmányi átlag varianciájának 15,8%-át magyarázzák a célorientációk (viszonyító, közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási). Ha modellhez hozzáadjuk a társas támogatás faktorait, akkor az így kapott modell a variancia 20,2%-át magyarázza, azaz a társas támogatás faktorai és a teljesítménycélok együtt a tanulmányi átlag varianciájának 20,2%-át magyarázzák. A teljes modellben a faktorok közül kettő hatása szignifikáns: tanári támogatás (standardizált béta = ,229, $p < ,001$), és közelítő-elsajátítási célorientáció (stand. béta = ,257, $p < ,001$). A viszonyító skála szignifikáns hatása megszűnik, ha a modellt kiegészítjük a társas támogatás faktoraival. Az eredményeket a **27. táblázat** szemlélteti.

Változók	R ² - változás	Stand. béta	p
osztályléggör	,147	-,011	,713
tanári támogatás		,367	,000
kortárs támogatás		,025	,498
közel.-els.	,202	,259	,000
elkerülő-els.		-,027	,437
viszonyító		,053	,153
osztályléggör		-,033	,267
tanári támogatás		,224	,000
kortárs támogatás		,017	,645

27. táblázat

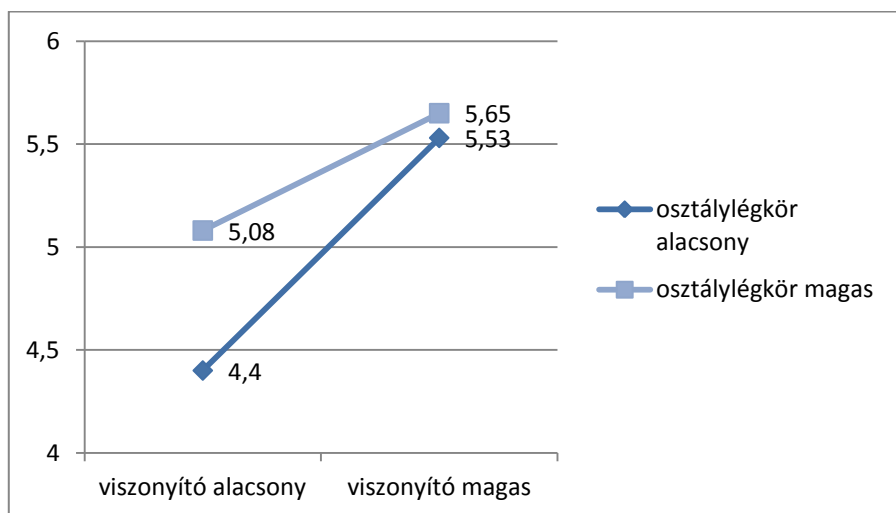
**A teljesítménycélok és társas támogatás faktorainak hatása a tanulmányi átlagra
(lineáris regresszióelemzés)**

Kétszemponos varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk a célorientáció és társas támogatás együttes hatását a tanulmányi átlagra. Az eredmények alapján (melyeket az 32. MELLÉKLET mutat be) a célok és a társas támogatás faktorai külön-külön gyakorolnak hatást a tanulmányi átlagra, gyenge, szignifikáns interakciót két esetben találtunk: a viszonyító célorientáció és a kortárs csoport (ld. **10. és 11. diagram**) között ($F(45,558)=5,581$, $\eta^2=,015$, $p=,019$), és a viszonyító célorientáció és az osztályléggör között ($F(21,142)=5,678$, $\eta^2=,016$, $p=,018$). Amennyiben a tanulót magas viszonyító célorientáció jellemzi, tanulmányi átlagát kevésbé befolyásolja, hogy milyen mértékben érzi a kortársak támogatását, illetve hogy jól érzi-e magát az osztályban.



10. diagram

A viszonyító célorientáció és a kortárs támogatás együttes hatása a tanulmányi átlagra



11. diagram

A viszonyító célorientáció és az osztálylégkör együttes hatása a tanulmányi átlagra

8.8 TÁRSAS TÁMOGATÁS ÉS ISKOLA, TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

A viszonyító célorientáció esetén feltételeztük, hogy azok a tanulók szeretnek jobban iskolába járni, akik mind a tanáraik, mind a társaik támogatását élvezik. Hipotézisünket arra alapoztuk, hogy a viszonyító célorientáció sajátossága, hogy erőteljesebb a társas orientáció, ennél fogva nagyobb szerepet játszik mind a teljesítmény meghatározásában, mind a tanuláshoz, iskolához való viszonyban a tanárok és a kortársak. Ezt a hipotézisünket először lineáris regresszióanalízis módszerével ellenőriztük (33. MELLÉKLET). Az eredményeket a **28. és 29. táblázat** foglalja össze. Az iskola iránti pozitív attitűdöt a társas támogatás mindhárom faktora hasonló mértékben jelzi előre, az

osztálylégkör értelemszerűen negatívan, hiszen a faktor azt mutatja, mennyire érzi magát kellemetlenül a tanuló az iskolában. A tanulás iránti attitűd esetén a tanári támogatásnak van hatása, a kortárs támogatásé nem szignifikáns, az osztálylégkör pedig az iskola iránti attitűdöt meghatározó mértékben fejt ki hatást.

	Iskola iránti attitűd					
	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Tanári támogatás	,457	,209	,084	,272	7,867	,000
Kortárs támogatás			,067	,217	6,294	,000
Osztály-légkör			-,049	-,189	-6,688	,000

28. táblázat

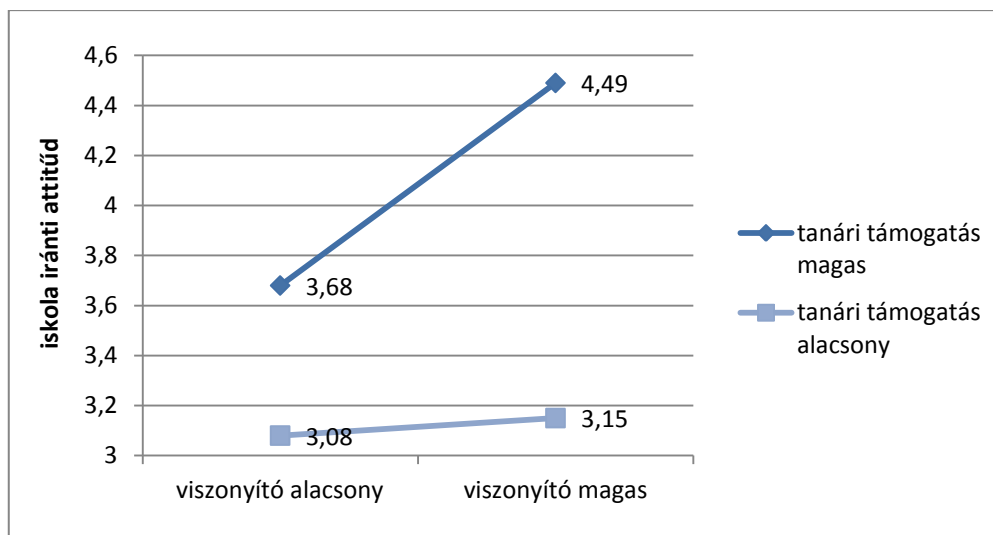
A társas támogatás faktorainak hatása az iskola iránti attitűdre

	Tanulás iránti attitűd					
	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Tanári támogatás	,461	,212	,118	,400	11,605	,000
Kortárs támogatás			,018	,063	1,819	,069
Osztály-légkör			-,046	-,187	-6,607	,000

29. táblázat

A társas támogatás faktorainak hatása a tanulás iránti attitűdre

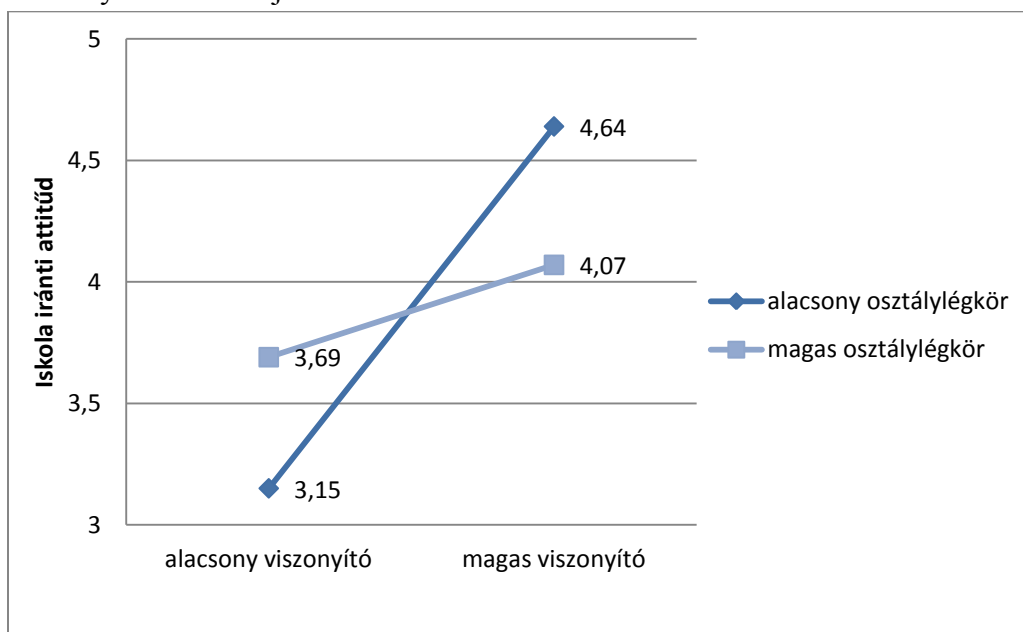
Kétszemponos variancianalízis segítségével teszteltük a célorientáció és társas támogatás együttes hatását az iskola és a tanulás iránti attitűdre. Azt találtuk, hogy az iskola szeretetét a viszonyító célorientáció esetén befolyásolja, hogy a tanuló mennyire érzi a tanárok támogatását ($F(32,901)=5,045$, $p=,025$ eta²=,013). Nincs különbség a viszonyító skálán magas és alacsony értéket elérő tanulók iskola iránti attitűdjében, ha alacsony tanári támogatást észlelnek. Ugyanakkor, ha magas tanári támogatást észlelnek, akkor a viszonyító skálán magas értéket elérő tanulók jobban szeretnek iskolába járni (ld. **12. diagram**). Interakciós hatást a közelítő-elsajátítási és az elkerülő-elsajátítási célorientációk, illetve az észlelt tanári és kortárs támogatás között nem találtunk (34. MELLÉKLET).



12. diagram

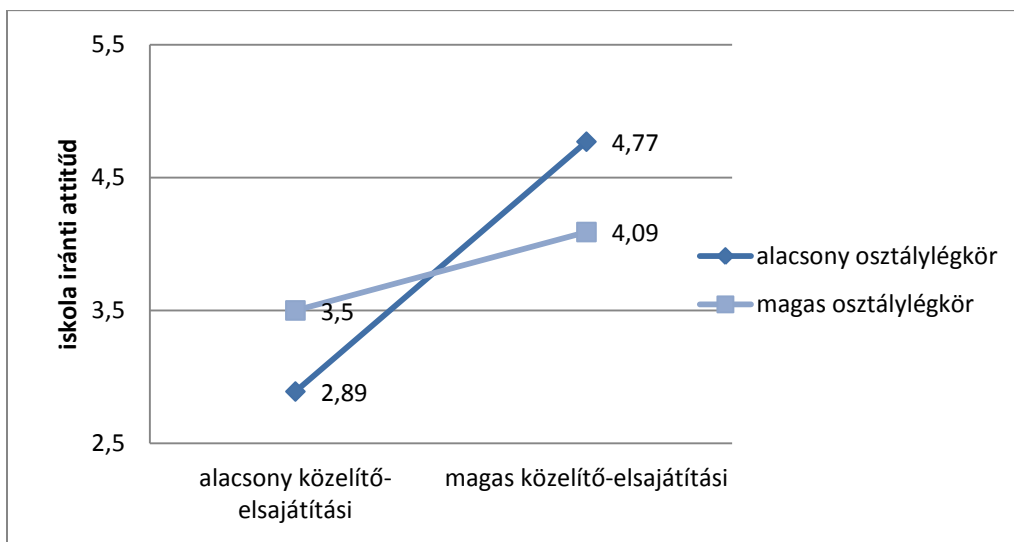
A viszonyító célorientáció és a tanári támogatás együttes hatása az iskola iránti attitűdre

Az osztálylégkör és a célorientációk kapcsolatát vizsgálva szignifikáns interakciós hatást találtunk a közelítő-elsajátítási (köz.-els. x osztálylégkör: $F(39,115)=25,478$, $p<,001$, $\eta^2=,057$) és a viszonyító célorientációk (viszonyító x osztálylégkör: $F(18,213)=15,265$, $p=,025$, $\eta^2=,013$) esetén. A magas és alacsony csoportok átlagai közötti különbségeket a **13. és a 14. diagram** szemlélteti. Amennyiben a tanuló nem érzi jól magát az osztályban, a teljesítménymotivációjának mértéke határozza meg az iskola iránti attitűdjét. Azonban ha elégedett az osztály légkörével, iskola iránti attitűdjét hasonló mértékű, akár magas vagy alacsony a motivációja.



13. diagram

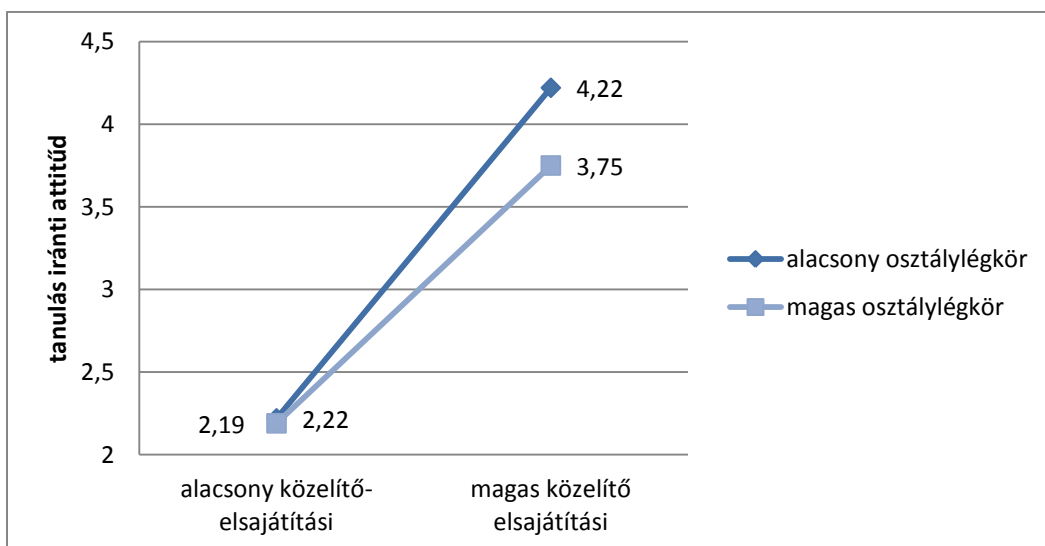
A viszonyító célorientáció és az észlelt osztálylégkör együttes hatása az iskola iránti attitűdre



14. diagram

A közelítő-elsajátítási célorientáció és az észlelt osztálylégkör együttes hatása az iskola iránti attitűdre

A tanulás iránti attitűd kapcsán a varianciaanalízis egyetlen esetben mutatott ki gyenge interakciós hatást, nevezetesen a közelítő-elsajátítási célorientáció és az osztálylégkör kapcsán ($F(91,390)=3,924$, $p=,48$, $\eta^2=,009$). Amennyiben a tanulót alacsony szintű közelítő-elsajátítási teljesítmény célorientáció jellemzi, az osztály légkörétől függetlenül inkább nem szeret tanulni. Azonban ha magas közelítő-elsajátítási célorientáció jellemzi, többnyire szeret tanulni, sőt, a jó osztálylégkör némileg még csökkenti is tanulási kedvét.



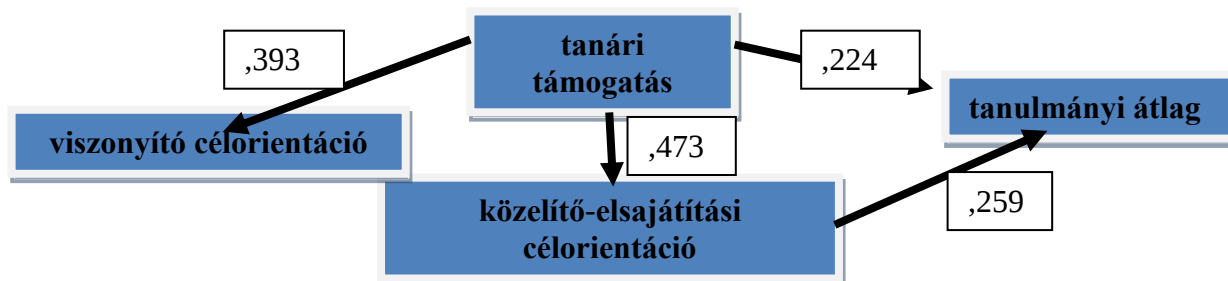
15. diagram

A közelítő-elsajátítási célorientáció és az észlelt osztálylégkör együttes hatása a tanulás iránti attitűdre

9 A FŐ VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

A fő vizsgálati szakasznak az egyik fontos kérdése az volt, hogy a Célorientációs Kérdőív módosításával—konkrétan a jó eredmények elérésére vonatkozó tételek eltávolításával—hogyan alakul a teljesítménycélok struktúrája. 1. hipotézisünket a faktoranalízis alátámasztotta, serdülők mintáján a teljesítménycélok három típusa azonosítható: viszonyító célok, közelítő-elsajátítási célok, és elkerülő-elsajátítási célok. Az elővizsgálat eredményei a teljesítménycélok kategóriáit tekintve megerősítést nyertek: viszonyító célok esetén nem tekinthetjük külön konstruktumnak a közelítő és elkerülő célokat. Következésképpen, mindazokat a dilemmákat, melyek a nemzetközi szakirodalomban a Célorientációs Elmélet fejlődését és alakulását végigkísérték, újra kell értelmezni. Eredményeink alapján értelmetlenné válik az a kérdés, hogy a közelítő-viszonyító célorientáció adaptív teljesítménnyel összefüggő kimenetekhez vezet-e. Helyette a Többszörös Cél Paradigmából kiindulva arra kérdésre kerestük a választ, hogy milyen teljesítménycél mintázat vezet jó tanulmányi eredményekhez és függ össze hatékony tanulást biztosító attribúciós magyarázatokkal.

A tanulmányi eredményekkel összefüggésben a legfontosabb eredmény, hogy a közelítő-elsajátítási célok jelzik előre a tanulmányi átlagot, a viszonyító célok esetén a hatás minimális, sőt elenyészik, amint a tanári támogatást mint magyarázó tényezőt beiktatjuk modellünkbe. A tanulmányi eredmény, a célorientációk és a társas támogatás faktorai között a regresszióelemzések alapján az alábbi összefüggéseket találtuk:



A korrelációs eredmények jelzik a legjobban, hogy a teljesítménycélok nem önmagukban, hanem egymással összefüggésben határozzák meg a tanulmányi eredményeket. Mindhárom célorientációra igaz—még az elkerülő-elsajátítási célorientációra is—, hogy aki magas értéket ér el a skálán, az jobban teljesít, mint aki nem motivált adott cél irányában. Ez azt jelzi, hogy bármilyen cél kitűzése jobb, mint amikor a tanuló egyáltalán nem motivált. Amikor összehasonlítottuk az egyes célorientációs skálákon különböző értékeket elérő hallgatók csoportjait, már a csoportok tagjainak számából kiderül, hogy a célorientációk erősen együtt mozognak: ha az egyik erőteljesen jellemez valakit, akkor a másik kettő is. A mintában alig található olyan diák, aki az egyik skálán magas, a másik kettőn alacsony, illetve fordított értéket ért volna el. A mindhárom skálán magas értéket elérők lényegesen jobb tanulmányi átlagot értek el, mint a mindhárom skálán alacsony értéket elérők. A regresszióanalízis eredményeiből azonban arra lehet következtetni, hogy alapvetően a közelítő-elsajátítási dimenzióban elért értékek

határozzák meg a tanulmányi eredményeket, és az ezen a skálán elért magas érték az, ami az eredményességet biztosítja.

Az attribúciós mintázat a három típusú célorientáció esetén eltérést mutat, ugyanakkor a kölcsönhatások a skálák és az attribúciós tételek között többnyire gyengék. Egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén találtunk majdnem erős összefüggést azzal, hogy a sikereiket a gyakorlásnak köszönhetik, ami megerősíti a 3. hipotézisünket, mely szerint az elsajátítási célorientációkra jellemző a belső, kontrollálható oktulajdonítás siker esetén. A hipotézis azonban kizárólag a közelítő-elsajátítási célorientációra bizonyult igaznak, mert az elkerülő esetén csak a kudarcok belső oktulajdonítása között találtunk gyenge szignifikáns összefüggést. Nagyon lényeges a hatékony tanulás szempontjából, hogy a közelítő-elsajátítási célorientáció és a siker szerencséinek, illetve a kudarc feladat nehézségének (külső, kontrollálhatatlan tényezők) való tulajdonítása között negatív kapcsolatot találtunk.

A viszonyító célorientáció és az attribúciós tételek közötti összefüggések, ha szignifikánsak is, gyengék, ugyanakkor egyedül a viszonyító célorientáció és a siker képességeknek való tulajdonítása között mutatható ki kapcsolat. A független mintás t-próba eredményei azt bizonyítják, hogy alapvetően a motivált és nem motivált tanulók között van különbség, és a legnagyobb nyertesei és vesztesei is a közelítő-elsajátítási célorientáción magas illetve alacsony értéket elérő tanulók. A gyenge képességeknek való tulajdonítás pedig az elkerülő-elsajátítási célorientációban magas illetve alacsony értéket elérőket osztja meg. A leginkább azokra jellemző kudarc esetén a gyenge képességeknek való tulajdonítás, akik magasan elkerülő-elsajátítás orientáltak.

A kudarcra adott reakciók, valamint az iskola és tanulás iránti attitűd és a célorientációk összefüggései is azt támasztják alá, hogy a legadaptívabb viselkedéses mintázat a közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző. Ez a célorientáció függ össze a kudarcok után fenntartott motivációval, azaz a fejlődést célként kitűző tanuló képes arra, hogy erőfeszítéseket tegyen a sikertelen vizsga, feladatmegoldás után is. A közelítő-elsajátítási célorientáció határozza meg elsősorban a tanulás és az iskola szeretetét, ugyanakkor a független mintás t-próba is mutatja, hogy a különbség a motivált és nem motivált tanulók között a legmarkánsabb, és a vesztesek megint csak a közelítő-elsajátítási skálán alacsony értéket elérők. A viszonyító célorientáció és a tanári támogatás együttes hatását vizsgálva interakciót fedezhetünk fel. Nincs különbség a viszonyító skálán magas és alacsony értéket elérő tanulók iskola iránti attitűdjében, ha alacsony tanári támogatást észlelnek. Ugyanakkor, ha magas tanári támogatást észlelnek, akkor a viszonyító skálán magas értéket elérő tanulók jobban szeretnek iskolába járni. A viszonyító célorientációjú tanulók esetén a tanári támogatás nagyobb hatást gyakorol az iskolához való viszonyukra, mint az elsajátítási célorientációjú diákok esetén. A társas támogatás faktorai közül a tanári támogatás az egyetlen, amely hatással van a célorientációkra, azaz a pedagógus figyelme, pozitív visszajelzései, elismerése fokozza a teljesítménymotivációt.

9.1 A 3D CÉLELMÉLET PARADIGMA, AVAGY A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET ÚJRAÉRTELMEZÉSE

Az elővizsgálatot követően úgy döntöttünk, hogy igazodva Elliot és Murayama (2008) paradigma definíciójához, az eredménycélokat—azaz a jó érdemjegyek, magas pontszámok megszerzését célzó teljesítmény célorientációt—kizártuk az elméleti koncepcióból. Ez azonban nem pusztán az elméleti keret redukciójához vezetett, de az elővizsgálat és a fő vizsgálat regressziós eredményeinek összehasonlítása mutatja, hogy a tanulmányi eredmények magyarázatában csökkent a teljesítménycélok prediktív ereje. Míg az elővizsgálatban a teljesítménycélok 4 faktora a variancia 24%-át magyarázta, addig a fő vizsgálatban a teljesítménycélok 3 faktora a variancia 16%-át magyarázta. Következésképpen információt veszítettünk a célelmélet paradigmájának szűkítésével. Emiatt az utóvizsgálat során az elméleti keret újbóli bővítése mellett döntöttünk, és a *3D Célorientációs Elmélet* keretében egy harmadik dimenziót—az **eredmény célorientáció** koncepcióját—építettük be Célorientációs Elmélet 2x2 modelljébe (**30. táblázat**). Az eredeti koncepciót úgy változtattuk meg, hogy a normához viszonyítás és a belső standardokhoz való viszonyítás mellett az abszolút standardokhoz való viszonyítás is megjelenik a célok definíciójában. Konkrétan:

- a közelítő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív kompetencia elérése (másokhoz képest jól teljesíteni),
- a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális kompetencia elérése (saját belső mérce alapján tudás megszerzése, fejlődés),
- az elkerülő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív inkompetencia elkerülése (másokhoz képest nem gyengébben teljesíteni),
- az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális inkompetencia elkerülése (saját standardjai alapján elkerülni a megértés hiányát, a felkészületlenséget)
- a közelítő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált kompetencia elérése (a jó jegy, eredmény megszerzése)
- az elkerülő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése (elkerülni a gyenge eredményt, rossz jegyet)

Az elmélet nem csak abban kínál újat, hogy kiegészíti a teljesítménycélok kategóriáit, hanem elnevezésével arra is utal, hogy a teljesítménycélok nem egymástól függetlenül értelmezendők csupán, hanem minden egyént a teljesítménycélok egy adott mintázata jellemez. Következésképpen minden tanuló minden teljesítménycéllal jellemezhető, csak különböző mértékben. A gyakorlat számára ez azt jelenti, hogy akkor érthetjük meg legjobban egy adott tanuló teljesítménymotivációját, ha azonosítjuk a rá jellemző teljesítmény célstruktúrát.

	KÖZELÍTŐ	ELKERÜLŐ
ELSAJÁTÍTÁSI	- cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, önfejlesztés, haladás, mély megértés	- hangsúly a félreértelmezés elkerülésén - a kritérium a helytelen megoldás elkerülése
	- <i>intrapersonális standardok</i> : saját teljesítmény, tudásszint	
VISZONYÍTÓ	- cél a másik felülmúlása	- hangsúly annak elkerülésén, hogy másoknál gyengébben teljesítsen
	- <i>normatív kritériumok</i> használata: mások teljesítménye	
EREDMÉNY	- cél a jó eredmény, jegy, pontszám megszerzése	- cél a gyenge eredmény, jegy elkerülés
	- <i>abszolút kritériumok</i> használata: jegy, pontszám	

30. táblázat
A 3D Célorientációs Elmélet teljesítménycél koncepciói

Bár Elliot és Murayama maguk is megfogalmazták az eredménycélok koncepciójának lehetőségét (2008), később egy másik vonalon haladva megalkották a 3x2 *Teljesítménycél Modell*t (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011), mert úgy vélték, érdemes egymástól elkülöníteni a feladat-alapú és self-alapú célokat, ugyanis ezek egyszerre jelennek meg az elsajátítási dimenzióban. A szerzők tehát nem a viszonyító célokkal kapcsolatos definíciós problémák mentén haladva módosították a célelmélet paradigmát, hanem az elsajátítási célokkal kapcsolatban fogalmaztak meg egy újat. Modelljükben a feladat-alapú célok esetén a kompetencia elérésének kritériuma a feladat teljesítése, elvégzése. A self-alapú célok esetén a kompetencia elérésének kritériuma az eddigi teljesítményhez képest jobban, illetve nem gyengébben teljesíteni. A harmadik dimenziót a másik-alapú célok testesítik meg, ahol a cél másokhoz viszonyítva jobban, illetve nem rosszabbul teljesíteni. A **31. táblázat** szemlélteti a 3x2 Teljesítménycél Modell

	Kompetencia definíciója		
	Abszolút kritériumok (feladat)	Intrapersonális (self-alapú)	Interperszonális (másik-alapú)
	Közelítő feladatcélok	Közelítő self-célok	Közelítő viszonyító célok
TELJESÍTMÉNYCÉLOK	Elkerülő feladatcélok	Elkerülő self-célok	Elkerülő viszonyító célok

31. táblázat

A 3x2 Teljesítménycél Modell (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011)

A 3x2 Teljesítménycél Modell és az általunk kidolgozott 3D Célorientációs Elmélet abban különbözik egymástól, hogy míg a 3x2-es modell az abszolút kritériumokat a feladat teljesítésében, elvégzésében definiálja, az alternatív modell az abszolút kritériumot az értékelő rendszerből származtatja. Előbbinél a feladat teljesítése esetén éri el a célt a tanuló, utóbbi esetén a kívánt osztályzat, jutalom, pontszám megszerzése esetén éri el célját a tanuló. Elliot, Murayama és Pekrun (2011) modellje az elsajátítási célokat értelmezi újra, bontja szét, a 3D Célorientációs Elmélet pedig a viszonyító célokat. Közös a két modellben, hogy mindkettő megtartja a közelítő és az elkerülő dimenziót. Ez utóbbit annak ellenére tartottuk meg, hogy az elővizsgálatból és a fő vizsgálatból is megállapítható, hogy a viszonyító célok esetén, magyar gimnáziumi tanulók mintáján nem releváns a közelítő- és elkerülő-viszonyító célok megkülönböztetése. Modellünkkel nem csupán a magyar tanulók teljesítménycéljait kívánjuk leírni, hanem egy olyan modellt kínálunk, mely a nemzetközi kutatási irányokhoz kapcsolódva alkalmas a kultúrák, oktatási rendszerek, tanulói célok közötti különbségek vizsgálatára.

10 AZ UTÓVIZSGÁLAT CÉLJAI, HIPOTÉZISEI

Az utóvizsgálat során a fő célunk az 3D Célorientációs Elmélet érvényességének bizonyítása volt. Ennek a modellnek az újdonsága a célstruktúra bővítése az eredménycélok beillesztésével. Úgy véljük, az újabb dimenzió alapjaiban nem módosítja a már vizsgált teljesítménycélok kapcsolatát és hatásait a vizsgált változókkal, ezért hipotéziseinket az új dimenzióra összpontosítva fogalmaztuk meg.

10.1 A 3D CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET ÉRVÉNYESSÉGE

HIPOTÉZIS 1: *A teljesítménycélok paradigmája kiegészítendő a célok egy harmadik dimenziójával. A viszonyító célok mellett, ahol a kompetenciát az egyén másokhoz viszonyítva határozza meg, és az elsajátítási célok mellett, ahol a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, eredménycélok is azonosíthatóak, melyek esetén a kompetenciát abszolút standardok (pontszám, osztályzat) határozzák meg. A háromféle célorientáció jól mérhető a 3x2 Célorientációs Kérdőívvel.*

HIPOTÉZIS 2: *Annak ellenére, hogy a 3x2 Célorientációs Kérdőívet hatféle teljesítménycél mérésére fejlesztettük ki, az előzetes vizsgálatok alapján azt feltételezzük, a magyarországi serdülők esetén ötféle teljesítménycél orientáció azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, viszonyító, közelítő-eredménycél, és elkerülő-eredménycél orientáció.*

10.2 CÉLOK ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG

HIPOTÉZIS 3: *Az elővizsgálat eredményei alapján—melynek során az eredménycél orientáció külön faktorként azonosítható volt—feltételeztük, hogy a közelítő-elsajátítási célok mellett a közelítő-eredménycélok is pozitív előrejelzői a tanulmányi eredményeknek. Feltételezzük továbbá, hogy az elkerülő-eredménycélok negatív előrejelzői a teljesítménynek. A Többszörös Célelmélet Perspektívát figyelembe véve feltételezzük, hogy azok a tanulók érik el a legmagasabb tanulmányi átlagot, akikre magas közelítő-elsajátítási, közelítő-eredmény és alacsony viszonyító célorientáció jellemző.*

10.3 CÉLOK ÉS SIKER-KUDARC ATTRIBÚCIÓ

HIPOTÉZIS 4: *Az eredménycélok esetén az elért jó eredmény a kompetenciáról ad visszajelzést, ezért feltételezzük, hogy ezzel a típusú teljesítménycéllal a képesség entitás elmélete hozható összefüggésbe, hasonlóképpen a viszonyító célokhöz. Emiatt kudarc esetén azt várjuk, hogy mind a közelítő-, mind az elkerülő-eredménycél orientációra jellemző a gyenge képességnek való tulajdonítás. Siker esetén a közelítő-eredménycél orientáció összefügg a selfnek való tulajdonítással, ugyanakkor az elkerülő-eredménycél orientáció esetén feltételezzük a külső, kontrolálhatatlan tényezőknek (szerencsének, feladat nehézségének) való oktulajdonítást. Ez utóbbit azzal indokoljuk, hogy az elkerülő-eredménycélok arra motiválják a diákot, hogy ne érjen el rossz eredményeket, azonban egy*

közepes eredmény még mindig a gyenge képességek bizonyítéka lehet, ám a szerencsének vagy a feladat könnyedségének való tulajdonítás nem okoznak kognitív disszonanciát.

10.4 CÉLOK ÉS KUDARCRA ADOTT REAKCIÓK

HIPOTÉZIS 5: Feltételezzük, hogy a közelítő-, és különösképpen az elkerülő-eredménycél orientáció, hasonlóképpen a viszonyító célorientációhoz, a kudarcok utáni csökkent motivációval függ össze. A gyenge képességnek való tulajdonítás megakadályozza a tanulót abban, hogy könnyedén túl tudja tenni magát a sikertelenségen, és alternatív megoldási módokat keressen.

10.5 CÉLOK ÉS ISKOLA, TANULÁS IRÁNTI ATTITŰD

HIPOTÉZIS 6: Feltételezzük, hogy a közelítő-eredménycél orientáció mind a tanulás, mind az iskola iránt pozitív attitűdöt jelez előre. Az elkerülő-eredménycél orientáció esetén feltételeztük a gyengébb teljesítményt, ami összefügg a tanulás iránti negatív attitűddel. Az iskola iránti attitűdöt a társas környezet befolyásolja elsősorban—például a tanulásra, egymás elfogadására vonatkozó normák—, emiatt az elkerülő-eredménycél orientáció is lehet pozitív előrejelzője az iskola iránti attitűdnek.

11 AZ UTÓVIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

11.1 VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

Az utóvizsgálatban 396 fő 10. és 11. évfolyamos középiskolás tanuló vett részt. A kérdőívek felvételét az ELTE PPK „Pszichológia a hétköznapiakban: Motiváció az iskolában”⁶ című kurzusának hallgatói végezték 2012 tavaszán.

11.2 FELHASZNÁLT ESZKÖZÖK

Az utóvizsgálat kérdőívsomagját a 3. melléklet mutatja be. Az utóvizsgálat fő célja az 3D Célorientációs Elmélet ellenőrzése volt, ezért ebben a vizsgálatban a kérdőívsomag a 3x2 Célorientációs Kérdőívet (tételeit a 35. MELLÉKLETben kék színnel emeltük ki), és az Iskolai Siker-Kudarc Attribúciós Kérdőív (tételeit a mellékletben piros színnel emeltük ki), a kudarc utáni reakciókra vonatkozó 4 tételt (a mellékletben zöld színnel emeltük ki) valamint a két attitűdre vonatkozó állítást tartalmazza. Az Iskolai Siker-Kudarc Attribúciós Kérdőív, a két attitűdre vonatkozó állítás, és a kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek megegyeznek a fő vizsgálatban használtakkal. A tanulmányi átlagra vonatkozó kérdést annyiban módosítottuk, hogy szűkítettük a válaszadási lehetőségeket: az 5, 4-5, 4, 3-4, 3, 2-3, 2 lehetőségek megadása helyett az 5, 4-5, 4, 3-4, 3 *vagy alatta* válaszlehetőségeket adtuk meg.

Az utóvizsgálatban használt 3x2 Célorientációs Kérdőívet az 1. hipotézisünk bizonyítására hoztuk létre. Ez a mérőeszköz, eltérően az első két vizsgálati fázistól, az elsajátítási és viszonyító célorientációk mellett, egy harmadik, az általunk eredmény célorientációnak nevezett típust is tartalmazza. Az elkerülő-közelítő dimenziót megtartottuk, így hatféle célorientációt mérhetünk (közelítő-viszonyító, közelítő-elsajátítási, közelítő eredmény, elkerülő-viszonyító, elkerülő-elsajátítási, és elkerülő-eredmény), a hat skála egyenként 4-4 tételt tartalmaz. A tételeket 5 fokú Likert-típusú skálán kell a válaszadónak értékelni. A skálákhoz a 3. kérdőívsomagban a következő tételek tartoznak:

- közelítő-elsajátítás: 2, 7, 11, 20
- elkerülő-elsajátítás: 1, 4, 9, 14
- közelítő-viszonyító: 16, 19, 32, 38
- elkerülő-viszonyító: 8, 13, 18, 34
- közelítő-eredmény: 3, 5, 23, 29
- elkerülő-eredmény: 10, 15, 21, 26

⁶ A kurzus kódja: TANM-PPM: 117/103

12 AZ UTÓVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

12.1 A 3D CÉLELMÉLET PARADIGMA ÉRVÉNYESSÉGE

Az 3D Célorientációs Elmélet kidolgozását egyrészt Elliot és Murayama (2008) kritikai megjegyzései a 2x2 elmélettel kapcsolatban, másrészt a saját vizsgálataink tanulságai ihlették. Elliot és Murayama a célelmélet kapcsán szigorúbb kritériumok alkalmazása mellett döntöttek, így a Módosított Teljesítménycél Kérdőívükből (AGQ-R) kivették azon tételeket, melyek esetében a cél megfogalmazása nem a normatív összehasonlítás koncepciójára épült. Ugyanakkor nyitva hagyták annak lehetőségét, hogy az abszolút standardok mentén való kompetencia definíció része lehessen egy szélesebb viszonyító teljesítménycél koncepciónak. A fő vizsgálatunk során alkalmazott szigorú kritériumok azonban csökkentették a teljesítménycélok magyarázó erejét a tanulmányi eredmények varianciájában, ezért visszaemeltük az eredménycélokat az elméleti keretbe.

A 2x2 célelmélet paradigma módosítását célzó modellünk ellenőrzésére összeállítottunk egy kérdőívet, mely összesen hat skálát, skálánként négy állítást tartalmaz. A fővizsgálatban alkalmazott Célorientációs Kérdőívet úgy módosítottuk, hogy a viszonyító és elsajátítási célorientációkat az eredménycél orientáció koncepciójával egészítettük ki. Így a célorientációs paradigma két új célorientációval bővült: közelítő-eredmény és elkerülő-eredmény célorientációk. Az egyes célorientációkat mérő skálákba 4-4 tétel tartozik, így a 3x2 Célorientációs Kérdőív 24 tételt tartalmaz. A 24 változó korrelációjából főkomponens módszerrel végeztünk faktoranalízist. Az egynél nagyobb sajátértékek alapján az elméletben definiált 6 faktor helyett 4 faktort lehetett megkülönböztetni. A varimax rotációs faktormátrix eredményeit mutatja be a 36. MELLÉKLET. A 32. táblázatban összefoglaltuk, hogy a 2x3 Célorientációs Kérdőív egyes tételei hogyan oszlanak meg a kapott faktorstruktúrában. Az első faktorba, mely a variancia 22,62%-át magyarázza, a közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációra vonatkozó állítások keverten kerültek. A második faktorba, mely a variancia 18,59%-át magyarázza, a közelítő- és elkerülő-eredmény célorientációra vonatkozó tételek keverten kerültek. A harmadik faktorba, mely a variancia 11,85%-át magyarázza, a közelítő-elsajátítási célorientációra vonatkozó itemek tartoznak. A negyedik faktorba, mely a variancia 8%-át magyarázza, az elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételek kerültek. A négy faktor összesen a variancia 61%-át magyarázza. A mérőeszköz Kayser-Meyer-Olkin mutatója ,900, amely azt jelzi, hogy a négy faktor jól leírja a 24 tétellel mért struktúrát.

Kérdőív tételei	FAKTOROK			
	1.	2.	3.	4.
32. Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	,862			
19. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	,860			
16. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	,856			
38. Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	,850			
34. Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	,756			
18. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el.	,755			
8. Azért tanulok, hogy elkerüljem az osztálytársaiménál gyengébb teljesítményt.	,731			
13. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	,718			
29. Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.		,781		
26. Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.		,750		
23. Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.		,715		
15. Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.		,692		
3. Jó jegyek szerzésére törekszem.		,683		
10. Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.		,636		
5. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.		,611		
21. A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.		,547		
4. Igyekszem elkerülni a helytelen feladatmegoldást.		,435		
20. Azért tanulok, hogy fejlődjek.			,735	
7. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.			,732	
11. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértem.			,718	
2. Az iskolában igyekszem minél nagyobb tudásra szert tenni.			,665	
14. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.				,817
9. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.				,816
1. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban.				,570

32. táblázat

A 3x2 Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (a ,4-nél kisebb sajátértékeket nem jelöltük, a dőlt betűvel szedett tételeket a reliabilitás vizsgálat alapján elhagytuk a skálákból)

A faktoranalízis eredményeit figyelembe véve végül három teljesítménycélt mérő skálát alkottunk. A 4. faktort skálaként nem alkalmaztuk, mert a reliabilitásvizsgálat alapján egyértelművé vált, hogy az 1. számú tételt ki kell hagyni, a maradék két tételt pedig nem találtuk elégségesnek ahhoz, hogy skálaként működjön. A faktor elvileg létezik, azonban kidolgozásához új tételek kellenek. A másik három skálát reliabilitás vizsgálatnak vetettük alá (37. MELLÉKLET), a faktoranalízis alapján számítva arra, hogy egyes tételek kihagyása javítaná a skála megbízhatóságát. Az eredményskála esetén a 4. tétel eltávolításával növekedett a skála megbízhatósága. A közelítő-elsajátítási skála az eredeti tételekkel megbízhatónak bizonyult. A viszonyító skála alaposabb vizsgálata alapján (ld.

histogramok a 37. MELLÉKLETBEN) a további vizsgálatokból kizártuk a skálán 8 pontot elérőket, így a skála átlaga és szórása is módosult. A **33. táblázat** szemlélteti az egyes skálákra vonatkozó legfontosabb adatokat. A további elemzések érdekében csoportokat hoztunk létre az egyes skálák magas, közepes és alacsony pontszámot elérők között (az átlagtól való félszórásnyi eltérések alapján hoztuk létre az egyes skálák magas (3.) és alacsony (1.) szintű célorientációval jellemezhető csoportokat). A fővizsgálathoz hasonlóan a csoportok kialakításánál az volt fő cél, hogy megvizsgáljuk, milyen különbségeket találunk a tanulók között annak függvényében, hogy az egyes skálák az átlagos vagy éppen a szélsőséges csoportokba tartoznak-e.

	Viszonyító célorientációs skála	Közelítő- elsajátítás célorientációs skála	Eredmény célorientációs skála
Viszonyító	1		
Közelítő-elsajátítás	ns	1	
Eredmény	,393***	,542**	1
Tételek száma	8	4	8
Cronbach-alfa	,929	,763	,881
Átlag	24,12	15,94	32,56
Szórás	7,38	2,4	5,23
Item átlag	2,9	3,98	4,07
1. (alacsony) csoport	18$\geq$	14$\geq$	29$\geq$
2. (közepes) csoport	19-29	15-17	30-36
3. (magas) csoport	≥ 30	≥ 18	≥ 37

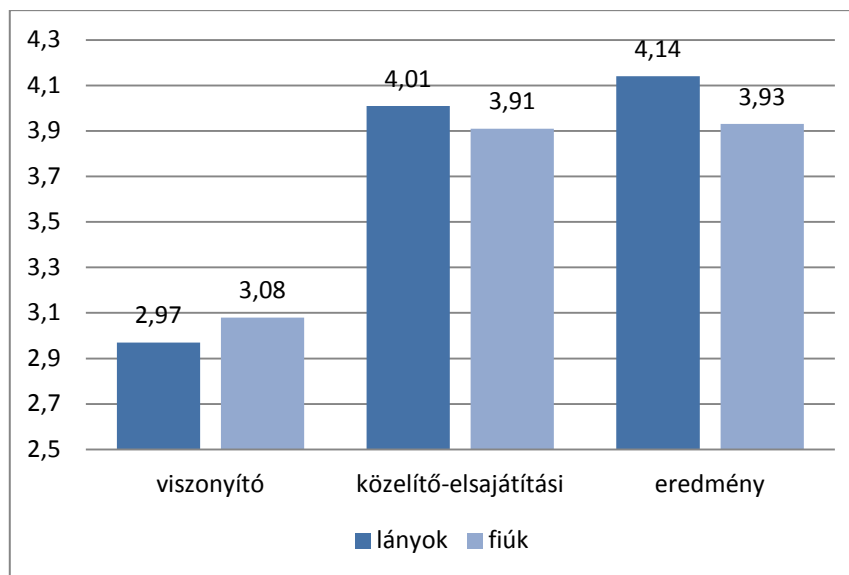
33. táblázat

Az egyes célorientációs skálákra vonatkozó leíró statisztikai eredmények és a csoportokba rendezés határértékei

12.1.1 Nemi különbségek

Független mintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, vajon találunk-e különbséget nemek között az egyes célorientációs skálák elért pontszámok alapján. A viszonyító célorientációs skála esetén a lányok (N=251) átlaga 23,8 (szórás: 7,02), a fiúk (N=129) átlaga 24,69 (szórás: 8,07), a két csoport között nem mutatható ki szignifikáns különbség. A közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a lányok (N=255) átlaga 16,07 (szórás: 2,36), a fiúk (N=132) átlaga 15,66 (szórás: 2,47). A két csoport között a különbség nem szignifikáns. Az eredmény célorientáció esetén a lányok (N=240) átlaga 33,13 (szórás: 4,86), a fiúk (N=128) átlaga 31,49 (szórás: 5,77). A két csoport között a különbség szignifikáns ($t(366)=-2,737$, $p<,01$), vagyis az eredmény célorientációs skálán magasabb

értéket értek a lányok, mint a fiúk. Az **16. diagramon** (részletes statisztikai adatok: 38. MELLÉKLET) az összehasonlíthatóság kedvéért a skálák átlagait tüntettük fel.



116. diagram

A nemi különbségek az egyes célorientációs skálák esetén

12.2 CÉLORIENTÁCIÓK ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYEK

A változók közötti összefüggés megismerését korrelációs vizsgálattal kezdtük. Összehasonlítottuk a tanulmányi átlag és a célorientációk kétféle korrelációs indexét, melyet a **34. táblázat** mutat be. Ez alapján megerősödött az elővizsgálatban, majd a fő vizsgálatban is feltárt tendencia, mely szerint a teljesítménycélok különböző teljesítménnyel összefüggő változókra gyakorolt hatása egymással interakcióba lépve módosul. A közelítő-elsajátítási célorientáció közepesen erős ($r_{\text{Pearson}} = ,460$, $p < ,001$) kapcsolatát a tanulmányi átlaggal a másik kettő kontrollálása csökkenteni ($r_{\text{parc}} = ,296$, $p < ,001$), és az eredménycél orientáció esetén is hasonló tendenciát tapasztalunk. Az elő- és fő vizsgálatban ellentétben a viszonyító célorientáció és a tanulmányi átlag között nem találtunk összefüggést (részletes adatok: 39. MELLÉKLET).

korrelációs vizsgálat típusa		Célorientációk		
		Viszonyító	Közelítő-elsajátítás	Eredmény
Pearson-féle	tanulmányi átlag	ns	,460***	,405***
parciális		ns	,296***	,234***

34. táblázat

A tanulmányi átlag és a célorientációs skálák korrelációs összefüggései (* $p < ,001$)**

Lineáris regresszióelemzéssel tártuk fel, hogy a különböző célorientációk milyen mértékben jelzik előre a tanulmányi átlagot. A 40. MELLÉKLETben található statisztikai adatok közül a legfontosabbakat a **35. táblázat**ban mutatjuk be.

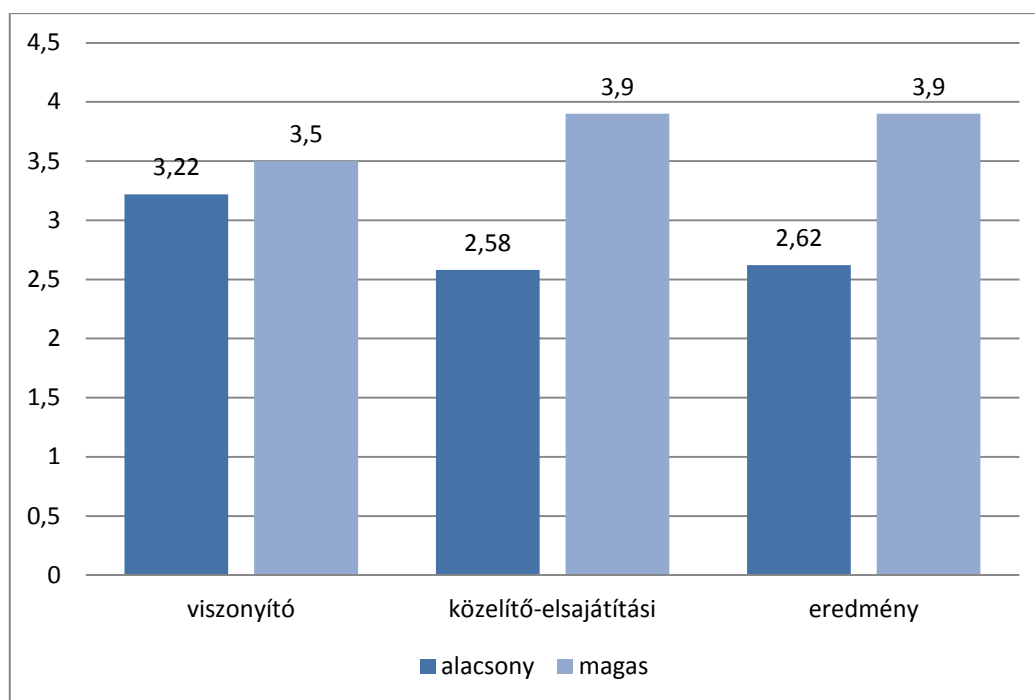
változók	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító célorientáció	,498	,248	-,007	-,049	-,939	,349
Közelítő- elsajátítási co.			,140	,299	5,157	,000
Eredmény co.			,061	,278	4,409	,000

35. táblázat

A célorientációk hatása a tanulmányi átlagra (regresszióelemzés)

Az eredmények alapján a teljesítménycélok összességében a varianciának 24,8%-át magyarázzák, és azok közül a közelítő-elsajátítási ($\beta=,328$) és az eredmény ($\beta=,261$) célok esetében mutatható ki szignifikáns hatás. A korrelációs eredmények és a regresszióanalízis alapján kijelenthetjük, hogy a tanulmányi átlagra a közelítő-elsajátítási és az eredménycél orientációk vannak hatással, a viszonyító célorientáció hatása jelentéktelen.

Annak feltárására, hogy van-e különbség a különböző mértékű teljesítménycélokkal jellemezhető tanulók tanulmányi átlaga között, először független mintás t-próbát végeztünk (41. MELLÉKLET). A mintánkat három csoportra osztottuk, mindhárom célorientáció tekintetében (ld. 32. táblázat). Az összehasonlításokat az 1. és 3. csoport között végeztük, az eredményeket a **17. diagram** szemlélteti.



17. diagram

A tanulmányi eredmények különbségei az egyes célorientációs skálákon magas illetve alacsony pontszámot elérő tanulók között

A közelítő-elsajátítási és eredmény célorientáció esetén azt találtuk, hogy a skálán a legmagasabb 25%-ba tartozó tanulók szignifikánsabban jobb tanulmányi eredményeket értek el, mint a legalacsonyabb 25%-ba tartozó tanulók. A viszonyító célorientáció esetén nem mutatható ki szignifikáns különbség a két csoport között. A tanulmányi eredmények—melyeket egy ötfokú skálán jelöltek a tanulók: 3 vagy alatta, 3-4, 4, 4-5, 5—átlagos pontszáma a mintában 3,22 (szórás:1,17). A viszonyító célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 3,38 (szórás:1,19), míg a magas értéket elérők átlaga 3,46 (szórás:0,91). A különbség nem szignifikáns ($t(186)=-,279$; $p=,072$). A közelítő-elsajátítási célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 2,58 (szórás: 1,12), míg a magas értéket elérők átlaga 3,90 (szórás:0,86). A különbség szignifikáns ($t(223)=-9,66$, $p<,001$). Az eredmény célorientációban az alacsony értéket elért tanulók átlaga 2,62 (szórás:1,17), míg a magas értéket elérők átlaga 3,90 (szórás: 0,82). A különbség szignifikáns ($t(179)=-8,40$, $p<,001$).

A Többszörös Célélmélet Perspektíva megközelítést figyelembe véve csoportokat képeztünk a háromféle célorientáció kombinálásával. A következő célcsoportokat hoztuk létre:

- alacsony viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, alacsony eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-AK-AE)
- magas viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, alacsony eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-AK-AE)
- magas viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, alacsony eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-MK-AE)

- magas viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, magas eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-MK-ME)
- alacsony viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, alacsony eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-MK-AE)
- alacsony viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, magas eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-MK-ME)
- alacsony viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, magas eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (AV-AK-ME)
- magas viszonyító, alacsony közelítő-elsajátítási, magas eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportja (MV-AK-ME)

A **36. táblázat** összegzi, hogy az egyes kombinált csoportokba sorolt tanulók számát. A táblázatból kiderül, hogy három olyan csoport volt, ahol a tanulók száma lehetővé tette a további statisztikai számításokat (42. MELLÉKLET).

Csoport	létszám
AV-AK-AE	18
MV-AK-AE	3
MV-MK-AE	0
MV-MK-ME	23
AV-MK-AE	5
AV-MK-ME	10
AV-AK-ME	0
MV-AK-ME	4

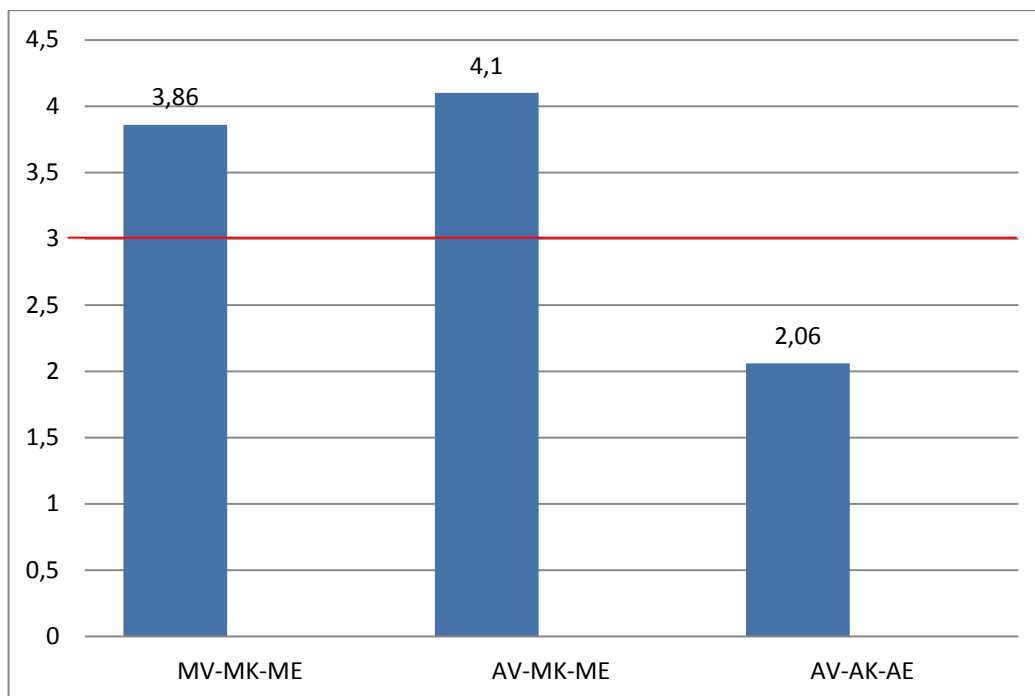
36. táblázat

Az alacsony és magas teljesítménymotiváció különböző mintázataival jellemezhető tanulók száma a vizsgált mintán

Tekintettel a csoportok méretére, a mindhárom célorientációban alacsony (AV-AK-AE) és magas (MV-MK-ME) értéket elért tanulók, illetve az alacsony viszonyító, magas közelítő-elsajátítási, magas eredmény célorientációval jellemezhető tanulók csoportjait (AV-MK-ME) hasonlítottuk össze. A tanulmányi eredmények⁷ átlagos pontszáma (a diagramon piros vonallal jelöltük) a mintában 3,33 (szórás: 1,216). A mindhárom célorientációs skálán magas értéket elért tanulók tanulmányi eredményének átlaga 3,86 (szórás: 0,8), míg az alacsony értéket elérő tanulók esetében az átlag 2,06 (szórás: 0,97). A két csoport tanulmányi átlaga között szignifikáns eltérést találtunk ($t(39) = -6,706$; $p < ,001$). Az AV-AK-AE és az AV-MK-ME csoportokat összehasonlítva az AV-MK-ME csoport átlaga 4,10 (szórás: 0,56), így a különbség szignifikáns ($t(26) = -6,24$; $p < ,001$). Az MV-MK-

⁷ a tanulmányi átlag jelölése a kérdőíven: 3 vagy alatta = 1, 3-4 = 2, 4 = 3, 4-5 = 4, 5 = 5

ME és AV-MK-ME csoportokat összehasonlítva a különbség nem szignifikáns ($t(31)=,809$; $p=,424$). Az eredményeket a **18. diagram** szemlélteti (43. MELLÉKLET).



18. diagram

A tanulmányi átlagok összehasonlítása a kevert csoportokban.

12.3 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS ATTRIBÚCIÓ

A célorientációs skálák és az attribúcióra vonatkozó tételek közötti összefüggéseket először parciális korrelációk segítségével vizsgáltuk (lásd 44. MELLÉKLET). A parciális korrelációs és a Pearson-féle korrelációs eredmények közötti különbségek megmutatják, hogy az egyes teljesítménycél orientációk hatásai egyszerre, egymással kölcsönhatásban fejtik ki hatásukat. Az attribúcióra vonatkozó tételek és a skálák közötti korrelációkat a 36. táblázat szemlélteti.

Az adatok alapján, melyeket a **37. táblázat** összegez, a viszonyító célorientáció az egyetlen, amely bár gyenge, mégis szignifikáns kapcsolatot mutat a kudarc gyenge képességnek való tulajdonításával, illetve néhány olyan tétellel, melyek a külső, kontrollálhatatlan tényezőknek való oktulajdonítással állnak kapcsolatban (sikert a szerencsének, kudarcot a nehéz feladatnak, nem tehetek róla). A közelítő-elsajátítási és eredmény célorientációk abban nagyon hasonló mintázatot mutatnak, hogy a sikereket az erőfeszítésnek tulajdonítják, és sikeresnek látják magukat a feladatok nehézsége ellenére. A közelítő-elsajátítási célorientáció abban különbözik a másik kettőtől, hogy kudarcait nem tulajdonítja az erőfeszítések hiányának, és a feladatok nehézségének. A korrelációs eredmények összehasonlítása arra enged következtetni, hogy a teljesítménycélok egymással kölcsönhatásban határoznak meg különböző kimeneteket.

Attribúciós tételek	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Eredmény
17. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	,198*** (,266***)	ns (,130*)	ns (,231***)
22. Úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.	,225*** (256***)	ns	ns (,124*)
24. A sikereimet a szerencsének köszönhetem.	ns (ns)	ns	ns
25. Gyenge teljesítményem oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	ns	-,132* (-,150**)	ns
27. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	ns	ns (,119*)	ns (,160*)
30. Sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok.	ns (,182***)	,287*** (,488***)	,296*** (,512***)
33. Kudarcaim oka, hogy az iskolai feladatok nehezek.	,204*** (,239***)	-,156** (-,118*)	ns
37. Jól teljesítek, annak ellenére, hogy az iskolai feladatok nehezek.	ns (,188**)	,242*** (,418***)	,226*** (,437***)

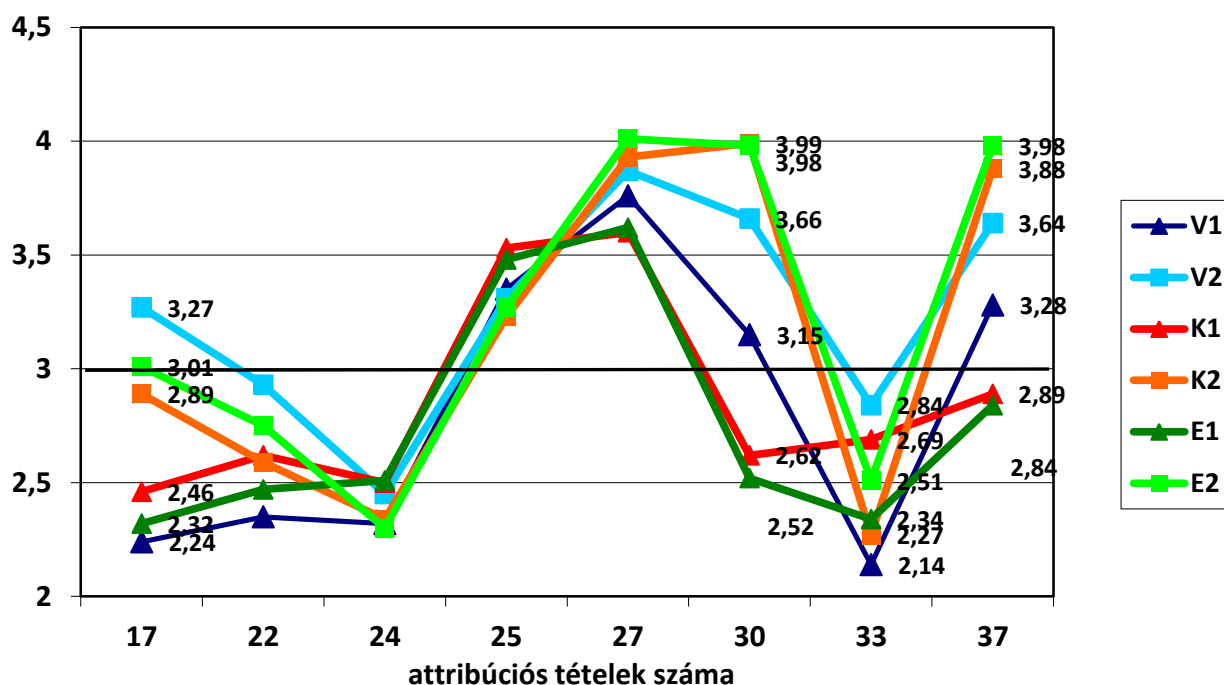
37. táblázat:

Korrelációs összefüggések az attribúcióra vonatkozó tételek és a célorientációk között. Zárójelben a Pearson-féle korrelációs értékeket jelöltük. (ns=nem szignifikáns, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, * $p < ,001$)**

Az összefüggések további elemzése céljából független mintás t-próba módszerével összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálákon magas, illetve alacsony értéket elérők között. Az eredményeket a **19. diagram** szemlélteti (a részletes számadatokat a 45. MELLÉKLET tartalmazza.) A diagramot szemlélve láthatjuk, hogy az eredménycél orientáció magas és a közelítő-elsajátítási célorientáció magas, valamint ugyanezen célorientációk alacsony csoportjai nagyon hasonló mintázatot mutatnak. Szignifikáns különbséget kizárólag 33. tétel esetén találunk az alacsony közelítő-elsajátítási és alacsony eredménycél csoportok között (az E1 csoport átlaga 2,34 (szórás=1,2), az K1 csoport átlaga 2,69 (szórás=1,2). Annak ellenére, hogy az alacsony szintű eredmény célorientációval jellemezhető tanulók kevésbé tulajdonítják a kudarcaikat a feladat nehézségének, mindkét csoport átlagai a virtuális semleges ponthoz képest az inkább nem jellemző megítéléshez közelítenek. A korrelációs táblázatból is látható, hogy a 17., 22., és 33. tételek azok, amelyek összefüggésbe hozhatóak a viszonyítási célorientációval. A t-próbák eredményei két fontos ponton árnyalják az összefüggéseket. A nagymértékben viszonyító orientált csoportra (V2) jellemző leginkább, hogy a kudarcot a képességek hiányával indokolják (17. tétel), míg a kismértékben viszonyító orientált csoportra (V1) a legkevésbé jellemző ugyanez. Ez a tétel azért is fontos, mert a virtuális semleges pontot tulajdonképpen csak a V2 csoport lépi át, a

többiekre a gyenge képességnek való tulajdonítás inkább nem jellemző. A 22. és a 33. tételek esetén—a szignifikáns különbségek ellenére is—mindegyik csoportra hasonló választendencia jellemző, azaz inkább nem tulajdonítják kontrollálhatatlan okoknak a kudarcaikat.

A sikerek és kudarcok feladat nehézségének tulajdonítása akkor válhat egyáltalán magyarázó elvvé, ha az egyén hasonlítja magát másokhoz. Amint azt Nicholls (1984) megfogalmazta, ego-bevonódás esetén a feladat nehézségét a társakkal való összehasonlítás határozza meg. Ha sokan képesek rá, akkor könnyű a feladat, ha kevesen, akkor nehéz. Viszonyító célorientáció esetén, ha a tanuló állandóan másokhoz képest értékeli a saját képességeit, akkor ez együtt jár azzal is, hogy a feladatok nehézsége közvetlenül leszűrhető abból, hányan tudták elvégezni, megoldani. Tulajdonképpen minden feladathelyzetben kínálja magát a lehetőség, hogy a feladatnak tulajdonítsa kudarcát, aki másokhoz viszonyít.



19. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoporthoz egyes attribúciós tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony eredmény, E2=magas eredmény)

12.4 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS KUDARCRA ADOTT REAKCIÓK

Az egyes célorientációk és a kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek közötti összefüggéseket először parciális korreláció vizsgálatával ellenőriztük. A szignifikáns korrelációs értékeket a 38. táblázat szemlélteti (részletesebben ld. 46. MELLÉKLET).

Az adatok alapján a közelítő-elsajátítási célorientáció szignifikáns, közepesen erős összefüggést mutat a kudarcok utáni fokozott erőfeszítésekkel (31. állítás), és a hittel, hogy

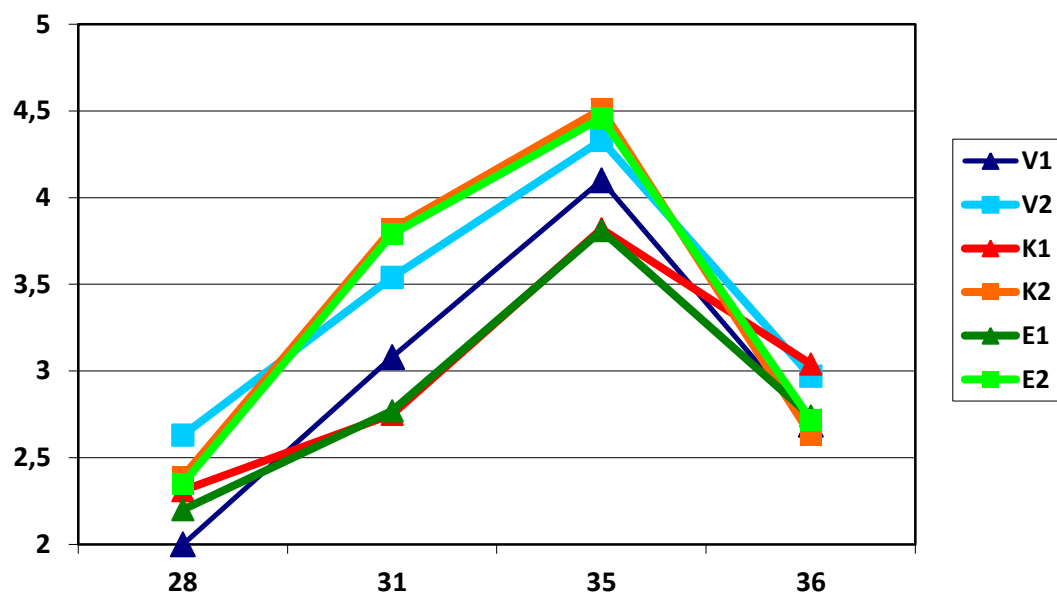
javítani tud a teljesítményén (35. állítás). Az eredmény célorientáció ezekkel a tételekkel szintén szignifikáns, pozitív összefüggést mutat, de a kapcsolat ereje gyenge. Ezzel ellentétben a viszonyító célorientáció az újabb kudarcok várásával gyenge, szignifikáns összefüggést mutat. A közelítő-elsajátítási célorientáció a tekintetben is pozitív mintázatot mutat, hogy negatív az összefüggés a tanulás iránti motiváció csökkenésével.

Tételek	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Eredmény
28. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	,148** (,180**)	ns	ns
31. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.	ns (,181**)	,325*** (,483***)	,186** (,423***)
35. Ha rosszul teljesítek, képes vagyok javítani az eredményemen.	ns	,177** (,314***)	,156** (,298***)
36. Kudarcok után elmegy a kedvem a tanulástól.	ns (122*)	-,155** (-,121*)	ns

38. táblázat

Korrelációs összefüggések a kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek és a célorientációk között. Zárójelben a Pearson-féle korrelációs értékeket jelöltük.
(ns=nem szignifikáns, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$)

Az összefüggések további elemzése céljából független mintás t-próba módszerével összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálákon magas, illetve alacsony értéket elérők között. Az eredményeket a **20. diagram** szemlélteti, a részletes számadatokat a 47. MELLÉKLET tartalmazza. A diagram is jól mutatja, hogy a magasán eredmény (E2 csop.) és közelítő-elsajátítási célorientált (K2 csop.) tanulók gyakorlatilag teljesen azonos értékeket értek el a kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek esetén. A 28. tétel esetén nincs szignifikáns különbség az alacsony (E1, K1) és magas csoportokba (E2, K2) tartozók között sem. Ugyanakkor a 36. tétel esetén a közelítő-elsajátítási skálán alacsony értéket elérők (K1) szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint az eredmény csoportba (E1, E2) és a magas közelítő-elsajátítási (K2) csoportba tartozó tanulók. Az E1 csoport átlaga 2,74 (szórás=1,29), az E2 csoport átlaga 2,72 (szórás=1,26), a K1 csoport átlaga 3,04 (szórás=1,20), míg a K2 csoport átlaga 2,63 (szórás=1,30), a különbség szignifikáns ($t(224)=2,446$, $p=,015$). A 36. tétel esetén a magas viszonyító (V2) és alacsony közelítő-elsajátítási (K1) csoportba tartozó tanulók érték el a legmagasabb értéket. Tehát a kudarcok után leginkább azoknak a tanulóknak csökken a tanulás iránti motivációja, akik kevésbé vágnak a tudásra, és akik erős a vágyuk arra, hogy másokhoz viszonyítsák magukat. A 35. tétel esetén a viszonyító csoportok között szignifikáns, ám csekély mértékű a különbség ($t(186)=-2,059$, $p=,041$). A kudarcok legnagyobb veszteségeinek az adataink alapján a kevésbé közelítő-elsajátítási és kevésbé eredménycél orientált tanulókat tartjuk, mert rájuk—szemben a többi csoporttal—jellemző legkevésbé, hogy kudarc után is képesek erőfeszítéseket tenni (31. tétel).



20. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony eredmény, E2=magas eredmény)

12.5 CÉLORIENTÁCIÓ ÉS ATTITÚD

Az iskola és tanulás iránti attitűd összefüggéseit mindhárom célorientáció esetén úgy vizsgáltuk, hogy a másik kettő hatását parciális korreláció módszerével kontrolláltuk (48. MELLÉKLET). Az eredményeket a **39. táblázat** szemlélteti. A közelítő-elsajátítási célorientáció kapcsolata közepesen erős az iskola szeretetével, és erős a tanulás iránti attitűddel. A másik két teljesítménycél kapcsolata önmagában nem szignifikáns az iskola iránti attitűddel, a tanulással ugyanakkor a viszonyító célorientáció is pozitív összefüggést mutat.

	Viszonyító	Közelítő-elsajátítási	Eredmény
6. Szeretek iskolába járni.	ns	,393*** (,409***)	ns (,133*)
12. Szeretek tanulni.	113* (,145**)	,474*** (,547***)	ns (,330***)

39. táblázat

Korrelációs összefüggések az iskola és tanulás iránti attitűd és a célorientációk között.

Zárójelben a Pearson-féle korrelációs eredmények. (ns=nem szignifikáns, * $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$)

A lineáris regresszióanalízis (49. MELLÉKLET) megerősítette a korrelációs eredményeket, és bizonyította, hogy mind a tanulás, mind az iskola iránti attitűd tekintetében a közelítő-elsajátítási célorientáció a meghatározó. A tanulás iránti attitűd varianciájának a 30,9 %-át magyarázza a közelítő-elsajátítási és a viszonyító célorientáció, az iskola iránti attitűd 18,5%-át magyarázzák a teljesítménycélok, konkrétan a közelítő-elsajátítási célorientáció.

változók	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító célorientáció	,556	,309	,015	,106	2,104	,036
Közelítő-elsajátítási co.			,251	,547	9,847	,000
Eredmény co.			-,003	-,027	-,263	,792

40. táblázat

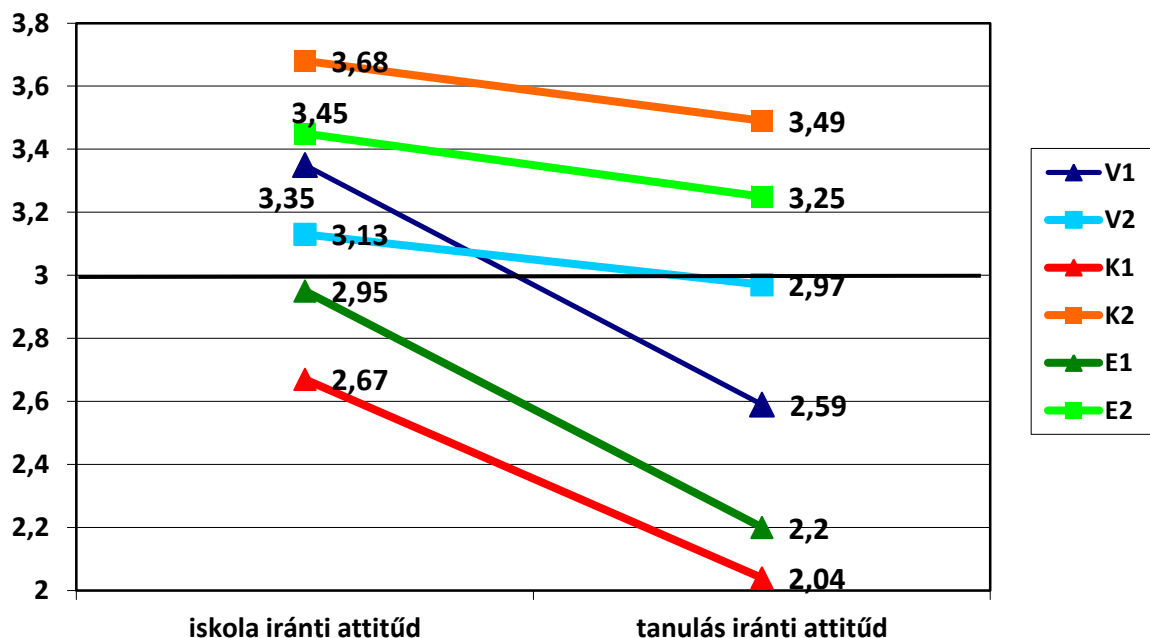
Célorientációk hatása a tanulás iránti attitűdre

változók	R	R ²	b	standardizált béta	t	p
Viszonyító célorientáció	,430	,185	-,011	-,072	-1,312	,191
Közelítő-elsajátítási co.			,223	,472	7,803	,000
Eredmény co.			-,023	-,102	-1,554	,121

41. táblázat

Célorientációk hatása az iskola iránti attitűdre

Az összefüggések további elemzése céljából független mintás t-próba módszerével összehasonlítottuk, hogy mely tételek esetén találunk szignifikáns különbséget az egyes célorientációs skálákon magas, illetve alacsony értéket elérők között. Az eredményeket a **21. diagram** szemlélteti, a részletes számadatokat a 50. MELLÉKLET tartalmazza. A magasan teljesítményorientált tanulók (mindhárom célorientáció esetén) iskola és tanulás iránti attitűdje között szignifikáns különbség nem mutatható ki. Tehát akire jellemző egyik vagy másik teljesítménycél orientáció, az közel azonos mértékben szeret tanulni és iskolába járni. Ugyanakkor az alacsony teljesítménymotivációt mutató tanulók tanulás iránti attitűdje szignifikánsan negatívabb mint az iskola iránti attitűdje. A fő vizsgálat eredményeivel eltérően a magas és alacsony viszonyító célorientációs csoportba tartozó tanulók iskola iránti attitűdjében nem mutatható ki szignifikáns különbség ($t(185)=1,352$, $p=,178$).



21. diagram

Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoporthoz iskola és tanulás iránti attitűdjére vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása (V1= alacsony viszonyító, V2=magas viszonyító, K1=alacsony közelítő-elsajátítási, K2=magas közelítő-elsajátítási, E1=alacsony eredmény, E2=magas eredmény)

13 AZ UTÓVIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE

Az utóvizsgálat legfontosabb céljának azt tekintettük, hogy az 3D Célorientációs Elmélet érvényességét, és a kérdőívünk megbízhatóságát teszteljük. A 3x2 Célorientációs Kérdőív tételeire végzett faktoranalízis megerősítette azt a hipotézisünket, mely szerint van létjogosultsága az eredmény célorientáció paradigmába illesztésének. Az eredmény célorientáció külön faktorként definiálható, ugyanakkor nem különülnek el egymástól a közelítő- és elkerülő-eredmény célorientációra vonatkozó tételek. Ezzel a 2. hipotézisünket el kell vetnünk, mert a magyar serdülők mintáján 4 féle teljesítménycél orientációt azonosítottunk: viszonyító, eredmény, közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási. Ez utóbbit nem állt módunkban további vizsgálatoknak alávetni, mert a 3x2 Célorientációs Kérdőív elkerülő-elsajátítási célorientációra vonatkozó tételei skálaként nem állják meg a helyüket, hiszen a négy tételből kettő maradt meg külön faktorként, ezt a két tételt pedig nem találtuk elégségesnek a célorientáció további elemzéséhez. Annak ellenére, hogy kérdőívünk alkalmatlannak bizonyult az elkerülő-elsajátítási célorientáció mérésére, magát a célorientációt különálló konstruktumként fogjuk fel, és így illeszthető bele az 3D célelmélet paradigmába.

A paradigmával kapcsolatban egy lényeges kérdés, ami további vizsgálatokat igényel, hogy az eredmény célorientáció és a közelítő-elsajátítási célorientáció milyen változók mentén mutat különbséget. Vizsgálatunk alapján az eredmény célorientáció erősen korrelál a közelítő-elsajátítási célorientációval, az eredmény skála egyes faktora illeszkednek a közelítő elsajátítási skála faktoraire is, mindemellett pedig az attribúciós mintázatukat tekintve számos ponton mutatnak hasonlóságot. Az attribúciós és kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek esetén, a két skálán magas és alacsony értéket elérő tanulók értékei néhány tétel kivételével majdnem azonosak. A célelmélet paradigma szempontjából ezek az eredmények több szempontból is fontos. Ha visszatekintünk az elmélet evolúciójára, és visszatérünk a célok alapkoncepciójához, akkor fel kell idéznünk az elméletalkotók, Dweck és Leggett (1988) feltételezését, miszerint az elsajátítási célok egy olyan motivációs rendszert biztosítanak a tanuló számára, amely az iskolában és a tanulás terén a leghatékonyabb működést biztosítja, mert sikerességet kizárólag az biztosít, ha a tanuló a saját önfejlesztését, a tudása bővítését, a tananyag megértését tűzi ki célul. Tulajdonképpen pedagógiai szempontból azt üzenete az elmélet, hogy a tanárnak az áll érdekében, ha a tudásvágyat, az önfejlesztés iránti vágyat kelti fel, ugyanakkor igyekszik csökkenteni a külvilágra, a külső ösztönzőkre irányuló motivációt: ne akarjon a diák másoknál jobb lenni, ne akarjon mindenáron jó eredményeket elérni. De lehetséges ezt a kettőt ily módon szétválasztani? A kutatásunk alapján a válasz erre egyértelműen nem. A tudásvágy összefonódik a jó eredmények elérésének motívumával. A mintánkban (N=396) nem találtunk olyan tanulót, akire alacsony szintű közelítő-elsajátítási és ezzel együtt magas szintű eredmény célorientáció lett volna jellemző, és csak hét olyan tanulót találtunk, akikre magas közelítő-elsajátítási és ezzel együtt alacsony eredmény célorientáció volt jellemző (ld. 41 MELLÉKLET). Ugyanakkor 55 fő jellemezhető egyszerre magas szintű közelítő-elsajátítási és eredmény célorientációval, és 47 fő egyszerre alacsony szintű közelítő-elsajátítási és eredmény célorientációval. És azok a diákok, akikre egyszerre

jellemző a kétféle célorientáció szignifikánsan jobban teljesítenek, mintha csak az egyik vagy a másik jellemezné őket.

A célorientációk és a tanulmányi átlag összefüggéseit vizsgálva, a regressziós elemzések feltárták, hogy a 3D modell jobban magyarázza a célorientáció és a tanulmányi átlag összefüggéseit, mint a 2x2-es modell. Ez a vizsgálati eredmény megerősíti, hogy a teljesítménycélok rendszeréből nem érdemes kihagyni az eredménycélok koncepcióját, mert információt veszítünk. Ráadásul nem csak mennyiségileg, de minőségileg is kevesebb információval szolgál a kétdimenziós paradigma. A fő vizsgálat alapján röviden azt a következtetést vontuk le, hogy mind a tanulmányi eredmények szempontjából, mind attribúciós szempontból adaptívabb a közelítő-elsajátítási célorientáció, tehát akkor motivál jól a pedagógus, ha azt igyekszik elérni, hogy a diákra saját magára, a tudása bővítésére koncentráljon. Az utóvizsgálat eredményei azonban azt sugallják, hogy bár sok szempontból a legkevésbé adaptív, ha a diák motivációját a másokhoz viszonyítás határozza meg, mégis fontos az olyan *külső* ösztönzők rendszere, mint a jegy, vagy a pontszám.

A fő vizsgálat ellentétben az utóvizsgálat eredményei azt mutatják, hogy tanulmányi átlag szempontjából nincs jelentősége, hogy a tanuló teljesítménymotivációjában szerepet játszik-e a másokhoz való viszonyítás, ugyanis nincs lényeges különbség azok tanulmányi átlagában, akikre nagymértékű vagy kismértékű viszonyító célorientáció jellemző. Ugyanakkor mind a magas mind az alacsony mértékben viszonyító célorientált tanulók tanulmányi átlaga szignifikánsan alacsonyabb, mint az erősen közelítő-elsajátítási, és eredményorientált tanulóké. A képzeletbeli tanulmányi verseny vesztesei azok, akikre kismértékű tudásvágy és jegyekben mérhető teljesítményigény jellemző. Azt is figyelembe kell venni, hogy a legjobb eredményeket pedig azok produkálják, akik kismértékben viszonyító, magasan közelítő-elsajátítási és eredmény célorientáltak. Mindazonáltal, a tanulmányi eredmény csak egy kimeneti mutatója az iskolai tevékenységnek, az iskolai hatékonyságnak. A hosszútávú hatékony működés szempontjából nem mindegy, hogy az egyén mit gondol a sikerek és kudarcok okáról, milyen hatékonysággal képes kudarc után újra nekifogni a munkának, és mennyire hisz sikerben.

Az utóvizsgálat eredményei megerősítik a fő vizsgálat eredményeit abban, hogy a viszonyító célorientációval összekapcsolódik egy olyan attribúciós mintázat, amely előrevetítheti a sikertelenséget. Mint azt a bevezetőben írtuk, Whitley és Frieze (1985) független kutatások meta-analíziséből azt a következtetést vonták le, hogy sikeres tanulók nagyobb felelősséget tulajdonítanak a képességeiknek és erőfeszítéseiknek, míg a kevésbé sikeresek hajlamosabbak a feladat nehézségének tulajdonítani, ami a viszonyító célorientációjú tanulók jellemzője. Ráadásul emellett még sikertelenség esetén hajlamosak a kudarcot kontrollálhatatlan okoknak tulajdonítani, ami miatt a magyar mintában azonosított viszonyító célorientációjú tanulók megfeleltethetőek a célelméletek kiindulásakor vizsgált „tehetetlen” diákok kategóriájának. Ezt a gondolatmenetet követve, a „tehetetlen” tanulók, viszonyító célokat tűznek ki a képességeik bizonyítására (ld. *proving their abilities*), melynek a fő oka az, hogy a képességet megváltoztathatatlanak, stabilnak feltételezik. Ehhez társul az az eredmény, hogy a viszonyító célorientáció összefüggést mutat azzal, hogy a tanuló kudarc után újabb kudarcra számít, és elmegy a kedve a tanulástól, szemben a közelítő-elsajátítási és az eredmény célorientációkkal,

melyek összekapcsolódnak a megnövekedett erőfeszítésekkel és a sikerben való bizakodásban. Úgy véljük, hogy a kutatások következő fontos állomása az, hogy feltárjuk, vajon a különböző célorientációjú tanulók milyen naiv elméleteket fogalmaznak meg a képességeikről.

Az iskola és tanulás iránti attitűd kapcsán az utóvizsgálat eredményei megerősítik a fő vizsgálat eredményeit, azaz kizárólag a közelítő-elsajátítási célorientáció jelzi előre az iskola és a tanulás szeretetét, sem a viszonyító, sem az eredmény célorientációkkal összefüggésben nem mutatható ki szignifikáns hatás. Az eredmény célorientáció kapcsán ez az eredmény magyarázatra szorul, hiszen eddig azt láthattuk, hogy az eredmény célorientáció a közelítő-elsajátítási célorientációval gyakorlatilag minden mért változó tekintetében—nagyfokú hasonlóságot mutat. Az iskolával és tanulással kapcsolatos érzelmeket befolyásolja, hogy a tanuló sikeres-e, illetve az, hogy mekkora élvezetet talál az iskolai munkában, az ott elvégzendő feladatokban, tevékenységekben. Amennyiben a sikerességet olyan objektív mérce határozza meg, mint a jegy vagy a pontszám, akkor a célok elérést nem pusztán az egyén befolyásolja. A kiszolgáltatottság pedig növelheti a szorongást, ami csökkentheti mind a tanulás mind az iskola iránti pozitív attitűdöt. A közelítő-elsajátítás célok esetén a siker mércéjét a tanuló határozza meg, a célok elérése gyakorlatilag teljes mértékben a tanulón múlik. Emiatt a tanulás szeretete definíció szintjén tartozik a közelítő-elsajátítási célorientációhoz, az iskola szeretet pedig olyan közösségekben, ahol érték a tudás, a tanulás velejárója a közelítő-elsajátítási célorientációnak. Az eredmény célok nem biztos, hogy garantálják az intrinzik motivációt, ez pedig gátolhatja a pozitív attitűdöt az iskola és a tanulás irányába. Míg a közelítő-elsajátítási célok esetén a tanulás cél, addig az eredmény célok esetén eszköz.

14 A KUTATÁSSOROZAT LEGFONTOSABB TANULSÁGAI

Kutatássorozatunk fő célja a Célorientációs Elmélet (Elliot és Church, 1997) empirikus vizsgálata volt. Célként tűztük ki, hogy a kutatásunkkal felzárkózzunk és csatlakozzunk a tudományterület fő áramához. Az elmélet empirikus vizsgálatával reményeink szerint megnyitottunk egy új területet a teljesítménymotiváció hazai kutatásában, és távlati célunk, hogy bővítsük a motivációval kapcsolatos tudásunkat a gyakorlat számára, ugyanakkor kiegészítsük az eddig feltárt nemzetközi eredményeket és tapasztalatokat a hazai eredményekkel.

14.1 A TELJESÍTMÉNYCÉLOK STRUKTÚRÁJA

A 2x2 Célorientációs Elmélet négy teljesítménycél típusának a magyar serdülők teljesítménycél struktúrája nem feleltethető meg. A többszöri, a kutatássorozat különböző stádiumaiban történő faktoranalitikus elemzések alapján egyértelműen bebizonyosodott, hogy a viszonyító célok esetén nem tekinthetjük különálló konstruktumnak a közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációkat. A közelítő-elsajátítási célok szintén különálló konstruktumként jelentek meg a vizsgálatokban, az elkerülő-elsajátítási célok azonosítása azonban még megerősítésre vár. Ennek oka az, hogy az utóvizsgálatban—szemben az elő- és fő vizsgálat eredményeivel—két tétel alkotta volna az elkerülő-elsajátítás skálát, melyet így nem tekintettünk valódi skálának, így az elkerülő-elsajátítási célorientációról újabb információkat nem szereztünk. Azért is szükségeszerű az elkerülő-elsajátítási célok további vizsgálata, mert a nemzetközi szakirodalom többnyire negligálja ennek a teljesítménycélnek a vizsgálatát, holott Elliot és Murayama (2008) faktoranalitikus elemzéssel bizonyították annak elkülönülését a többi teljesítménycéltól.

*3D Célorientációs Elmélet*ünkben megfogalmaztuk az eredmény célok különálló konstruktumként való beillesztését a teljesítménycélok rendszerébe, és vizsgálataink megerősítették a bővítés létjogosultságát. A vizsgálatok azt is feltárták, hogy az eredmény célok esetén sem lehet különálló célorientációknak tekinteni a közelítő és elkerülő típusokat. Következésképpen a magyar tanulók mintáján a teljesítménycélok következő struktúráját lehet azonosítani:

CÉLORIENTÁCIÓK FAJTÁI	JELLEMZŐIK
Viszonyító célorientáció	a tanuló kompetenciáját a társakhoz viszonyított teljesítmény határozza meg
Eredmény célorientáció	a tanuló kompetenciáját olyan objektív mutatók határozzák meg, mint a jegyek, pontszámok, céljait is ezek mentén tűzi ki
Közelítő-elsajátítási célorientáció	a tanuló kompetenciáját a tudása bővítése, a saját fejlődésének vélt mértéke határozza meg
Elkerülő-elsajátítási célorientáció	a tanuló kompetenciáját a hibák elkerülése, a nem megfelelően teljesített feladatok elkerülése határozza meg

Vizsgálatainkkal azt is bebizonyítottuk, hogy ez a célstruktúra egymással kölcsönhatásban lévő célok rendszere. A Többszörös Cél Perspektívát (Harackiewicz és Barron, 2001) támogató eredményeink azt mutatják, hogy a célok együttesen befolyásolják a tanulók viselkedését, vannak célok, melyek együttes magas szintje jelzi előre a legmagasabb tanulmányi átlagot, mely az iskolarendszerünkben jelenleg a legfontosabb kimeneti mutató. Az a tanuló, akit egyszerre jellemez magas közelítő-elsajátítási és magas eredmény célorientáció jobb tanulmányi átlagot produkál, mint akit csak az egyik vagy csak a másik magas szintje jellemez. Ugyanakkor a vizsgálatok azt is megmutatták, hogy mind a tanulmányi eredményeket, mind az iskola és tanulás iránti attitűdöt egyedül a közelítő-elsajátítási célorientáció jósolja be, vagyis ha a diákban nincs meg a tudásvágy, az önfejlesztés mint motívum, akkor a siker már bizonytalanná válik, sokkal inkább múlik olyan külső tényezőkön, mint a tanárok támogatása, vagy az elvárások szintje.

Vizsgálati eredményeink—ezek közül is elsősorban azok az adatok, melyek a teljesítménycélok különböző kombinációinak megoszlását mutatják a vizsgált mintán—alapján meggyőződésünk, hogy értelmetlen a teljesítménycélokat egymástól és kontextustól függetlenül vizsgálni. Annak ellenére, hogy a nemzetközi szakirodalom rengeteg összefüggést feltárt elsősorban az egyes teljesítménycélok hatásainak tekintetében, egy új kontextusban—jelen esetben a magyar társadalmi- kulturális-oktatási rendszerben— vizsgálva ezeknek az eredményeknek egy része értelmezhetetlenné válik. Ugyanakkor nem lehetséges a tanulókat pusztán egy teljesítménycél kategóriába illeszteni, mert minden teljesítménycél egyszerre, de különböző módokon szabályozza a viselkedést, irányítja a gondolkodást. Az egyes tanulókat egy teljesítménycél *profíllal* jellemezhetjük, amely azt mutatja meg, hogy az egyes céltípusok milyen mértékben jellemzik őt. Amennyiben feltártuk, hogy az egyes teljesítménycélok milyen folyamatokra és kimeneti változókra hatnak, a következő feladat szükségszerűen az kell, legyen, hogy a célok együttes jelenléte a hatásrendszert miként befolyásolja.

A jövőbeni kutatások egyik legfontosabb feladatának tartjuk, hogy választ keressen arra a kérdésre, hogy a különböző iskolai környezetek—iskolák, közösségek, ahol nagyon erőteljesen jelen van a versengés; vagy ahol az egyén fejlődési ütemét hangsúlyozzák; ahol a tanulás, tudás alapvetően fontos értéket képvisel, vagy ahol szükséges rosszként tekintenek rá—milyen célstruktúrát alakítanak ki. Mintánkban szinte kizárólag gimnáziumi tanulók vettek részt, és Magyarországon a gimnáziumokban jellemzően érték és norma a tanulás. Ez egyben korlátozza is eredményeink általánosíthatóságát, hiszen ezektől a diákoktól a környezet—mind az iskola, mind a család—elvárja a jó teljesítményt, éppen ezért a teljesítményre irányuló motivációjuk erős. Elengedhetetlen annak vizsgálata, hogy kutatásunkban feltárt célstruktúra különbözik-e a tanulás iránt kevésbé elkötelezett, a tanulást értéknek nem tekintő tanulók körében.

14.2 TELJESÍTMÉNYCÉLOK, EREDMÉNYESSÉG, SIKER-KUDARC ATTRIBÚCIÓ: VÁLASZOK ÉS KÉRDÉSEK

A teljesítménycélok és az iskolai eredmények összefüggéseinek nemzetközi vizsgálatai szinte egyöntetűen azt bizonyították, hogy a tanulmányi eredményeket a közelítő-viszonyító célorientáció jósolja be, a közelítő-elsajátítási célok legfeljebb indirekt módon (pl. A feladatnak tulajdonított hasznossági érték a közelítő-elsajátítási célok esetén kapcsolatot biztosít a vizsgaeredményekkel, Hulleman és mtsai, 2008). Kutatássorozatunk azt bizonyította be, hogy magyar serdülők esetén van direkt összefüggés a közelítő-elsajátítási célok és a tanulmányi eredmények—nevezetesen a tanulmányi átlag—között, hovatovább az utóvizsgálatban kizárólag a közelítő-elsajátítási célorientációval kapcsolatban mutatható ki összefüggés.

A következtetések levonásának lényeges szempontja azonban, hogy a magyar serdülők célstruktúrája eleve különbözik a nemzetközi szakirodalomban leírt célstruktúrától, hiszen a viszonyító célok egyetlen konstruktumként definiálhatóak. Ha a tanuló céljai közt egyszerre szerepel annak motívuma, hogy jobban teljesítsen osztálytársainál és ne teljesítsen gyengébben, akkor a sikerek elérésének a célja együtt van jelen a kudarcok elkerülésével. Ez adott teljesítményhelyzetben segítheti, de gátolhatja is a hatékony működést. Következésképpen a tanulmányi eredményekkel való kapcsolatot számos egyéb körülmény erőteljesen befolyásolhatja: a tanuló aktuális hangulata, a tanár támogatása, az osztály tanulással kapcsolatos norma- és értékrendszere, az előzetes teljesítménye. Ez utóbbiról bebizonyosodott, hogy viszonyító célok esetén a kudarcok után jellemzően megjelenik a tanulási kedv csökkenése, a sikeres kimenetben való hit gyengülése. A tanári támogatás hatása a viszonyító célorientációra oly módon hat, hogy meghatározza az iskolához való viszonyt, azaz ha a tanulóra magas szintű viszonyító célorientáció jellemző, akkor a tanári támogatás nagymértékben növeli az iskola iránti pozitív attitűdöt.

Eredményeink szerint minél inkább jellemez valakit az eredmény célorientáció, annál jobb tanulmányi átlagot produkál. Ez az eredmény akkor nem kívánna magyarázatot, ha pusztán a közelítő-eredmény célorientációval kapcsolatban kaptuk volna. Azonban, hasonlóképpen a viszonyító célorientációhoz, eredmény célok esetén a tanuló motivációját egyszerre határozza meg, hogy jó jegyeket, magas pontszámokat kíván elérni, és az, hogy a gyenge eredményeket, az alacsony pontszámokat el kívánja kerülni. Vajon miért biztosít ez a célorientáció mégis tanulmányi sikereket? Kutatásunk alapján a kérdést az eltérő attribúciós mintázat alapján válaszolhatjuk meg. Az eredmény célorientáció egyrészt összefügg a sikerek erőfeszítéseknek való tulajdonításával, másrészt azzal, hogy kudarc után nincs elkeseredés, helyette van hit abban, hogy sikeres lehet kudarc után is. Ezzel szemben minél inkább jellemez egy tanulót a viszonyító célorientáció, annál valószínűbb, hogy kudarcait a gyenge képességeinek, vagy a feladat nehézségének tulajdonítja, azaz olyan okoknak, melyek kontrollálhatatlanok.

A viszonyító célorientáció és attribúció összefüggésében a kutatássorozat különböző fázisaiban kapott eredményeink ellentmondásosak. Míg az elővizsgálatban és az utóvizsgálatban összefüggést kaptunk a kudarcok gyenge képességeknek és a sikerek szerencsének való tulajdonítása között, addig a fő vizsgálatban ez nem jelent meg. A

különbségek oka lehet a vizsgálati minták különbözősége. Úgy véljük, hogy a viszonyító célorientáció esetén, ahol definíció szerint relatív standardok határozzák meg a kompetencia kiértékelését, a környezet sokkal inkább meghatározó. Emiatt különösen fontos lenne a jövőben vizsgálni az osztálytermi kontextus és a célorientációk összefüggéseinek viszonyát. Ezen kívül tisztázni kell, hogy a siker-kudarcc attribúciók megváltoztatásával formálható-e a tanulók célstruktúrája, vagy a célstruktúra változtatását kell elsődleges célként kitűzni ahhoz, hogy egy hatékonyabb működést érjünk el a tanulás terén.

15 KITEKINTÉS

Kutatássorozatunk csak a kezdete egy olyan tudományos munkának, melyet a teljesítménymotiváció területén elindítani kívánunk. A jövő feladatainak a következőket tekintjük:

- A kutatás során magunk fejlesztettük a teljesítménycélokat mérő kérdőívet. Mivel a kérdőívet nem reprezentatív mintán validáltuk, szükséges egy olyan vizsgálat, melyben különböző korosztályokat és különböző iskolatípusban tanuló diákokat kérdezzük meg.
- A kutatások egyik fontos tanulsága, hogy az oktatási környezet oly mértékben befolyásolja elsősorban a viszonyító célokat, hogy szükség van megvizsgálni, vajon különböző osztálytermi változók—értékek az osztályban, tanulmányi teljesítmény, közösség szerkezete, tanári elvárások, tanár értékelő rendszere—hogyan befolyásolják a viszonyító célok összefüggését olyan változókkal, mint a siker-kudarcc attribúció, tanulmányi eredmények, intrinzik motiváció, képességről alkotott hiedelmek. A viszonyító célok kapcsán felmerül annak vizsgálata, vajon a serdülők versengésről alkotott nézetei milyen összefüggésben vannak a viszonyító célokkal.
- A siker-kudarcc attribúció és a teljesítménycélok összefüggéseire vonatkozó következtetésink megalapozták annak szükségszerűségét, hogy a teljesítménymotivációval kapcsolatban megvizsgáljuk a tanulók képességekről való implicit elméleteit. Úgy véljük, ezáltal közelebb jutunk a teljesítmény és célok kapcsolatának megértéséhez. Feltételezzük, hogy a képességről alkotott implicit elméletek közötti különbségek befolyásolják, hogy a tanulók milyen mértékben hisznek abban, hogy kudarcot követően képesek lesznek-e sikereket elérni.
- Az erőfeszítések teljesítménymotivációban játszott szerepének további tisztázása érdekében kíváncsiak a tanulási stratégiák és a célok összefüggéseinek vizsgálatára. A tanulási stratégiák nem csupán a teljesítménnyel összefüggésben értelmezhetőek, hanem a tanulás iránti attitűd meghatározói is lehetnek. Lehetséges, hogy a felszínes tanulási stratégiák az egyik okai annak, hogy az eredmény célorientáció nem jelzi előre a tanulás iránti pozitív attitűdöt.

A kutatássorozat végére megszilárdult az a meggyőződésünk, hogy a célelmélet paradigma, azaz a teljesítménymotiváció célok mentén való értelmezése, Magyarországon is egy olyan modellt nyújt a motiváció kutatása számára, mely a gyakorlat számára hasznos és fejlődést biztosító eredményekkel szolgálhat.

16 IRODALOM

- ABLARD, K. E., LIPSCHULTZ, R. E. (1998): Self-regulated learning in high achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1. 94-101.
- AMES, C. (1984A): Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 177-207.
- AMES, (1984B): Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76. 478-487.
- AMES, C., ARCHER, J. (1988): Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3. 260-267.
- ATKINSON, J. W. (1993): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi, I., Séra, L. (eds.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 179-221.
- BARRON, K. E., HARRACKIEWICZ, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80, 5. 706-722.
- CHURCH, M. A., ELLIOT, A. J., GABLE, S. L. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 43-54.
- CORNO, L., ROHRKEMPER, M. M. (1985): The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu. Vol. II.* Academic Press. 53-90.
- CURY, F., ELLIOT, A. J., DA FONSECA, D., MOLLER, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 4. 666-679.
- DARNON, C., DOMPNIER, B., GILLIÉRON, O., BUTERA, F. (2010): The interplay of mastery and performance goals in social comparison: a multiple-goal perspective, *Journal of Educational Psychology*, 102, 1. 212-222.
- DECI, E., VALLERAND, R. PELLETIER, L., RYAN, R. (1991): Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26. 325-346.

- DIENER, C., I., DWECK, C. A. (1978): An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36. 451-462.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2. 256-273.
- ELLIOTT, E. S., DWECK, C. S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1. 5-12.
- ELLIOT, A. J., CHURCH, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72. 218-232.
- ECCLES, J. S., MIDGLEY, C. (1989): Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions. Vol. 3.* Academic Press. 139-186.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A., GABLE, S. (1999): Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3. 549-563.
- ELLIOT, A. E., HENRY, K. B., SHELL, M. M., MAIER, M. A. (2005): Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: an experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 4. 630-640.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K. (2008): On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 3. 613-628.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R. (2011): A 3×2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 3. 632-648.
- FEJES, J. B. (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a Célorientációs Elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111, 1. 25-51.
- FÜLÖP, M. (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, November. 3-17.
- GOODENOW, C. (1993): Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 1. 21-43.
- GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., GOTTFRIED, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 3-13.
- GYENEI, M. (1989): Kísérleti tapasztalatok az iskolai motiváció mérése terén. *Iskolapszichológia*, 16. Eötvös Kiadó, Budapest.

- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., TAUER, J. M., CARTER, S. M., ELLIOT, A. J. (2000): Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2. 316-330.
- HARACKIEWICZ, J. M., TAUER, J. M., BARRON, K. E., ELLIOT, A. J. (2002): Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3. 562-575.
- HARACKIEWICZ, J. M., DURIK, A. M., BARRON, K. E., LINNENBRINK-GARCIA, L., TAUER, J. M. (2008): The role of achievement goals in the development of interest: reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1. 105-122.
- HULLEMAN, C. S., DARIK, A. M., SCHWEIGERT, S. A., HARACKIEWICZ, J. M. (2008): Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 2. 398-416.
- JÁMBORI, SZ. (2006): A családi és iskolai környezet hatása a fiatalok teljesítménymotivációjára és a versengés iránti attitűdjére. *Alkalmazott Pszichológia*, 8, 4. 41-63.
- JÓZSA, K. (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KOZÉKI, B. (1980): A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai kiadó, Budapest.
- KOZÉKI, B. (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*. 91, 1. 63-77.
- LEGAULT, L., GREEN-DEMERS, I., PELLETIER, L. (2006): Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 3. 567-582.
- LEPPER, M. R., HODELL, M. (1989): Intrinsic motivation in the classroom. In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. Vol. 3. Academic Press. 73-105.
- LEPPER, M. R., HEDERLONG CORPUS, J., IYENGAR, S. S. (2005): Intrinsic and extrinsic motivational orientation in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2. 184-196.
- LEVESQUE, C., STANEK, L. R., ZUEHLKE, A. N., RYAN, R. M. (2004): Autonomy and competence in German and American University students: a comparative study based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 1. 68-84.

- LINNENBRINK, E. A., PINTRICH, P. R. (2000): Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. In: Sansone, C., Harackiewicz, J. M. (Eds.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academic Press. 195-227.
- MARTIN, A. J., MARSH, H. W., WILLIAMSON, A., DEBUS, R. L. (2003): Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: a qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3. 617-628.
- MCGREGOR, H. A., ELLIOT, A. J. (2002): Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2. 381-395.
- MÉREI, F., V. BINÉT Á. (1998): Gyermeklélektan. Medicina Rt. Budapest.
- MIDDLETON, M. J., MIDGLEY, C. (1997): Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4. 710-718.
- MIDGLEY, C. (2001): Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 1. 77-86.
- MURAYAMA, K., ELLIOT, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 2. 432-447.
- NICHOLLS, J. G. (1984): Conceptions of ability and achievement motivation. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1*. Academic Press. 39-73.
- OROSZLÁNY, P. (2003) A tanulás tanítása. Tanári Kézikönyv. AKG Kiadó, Budapest.
- OTIS, N., GROUZET, F. M. E., PELLETIER, L. G. (2005): Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2. 170-183.
- PATRICK, H., RYAN, A. M., KAPLAN, A. (2007): Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1. 83-98.
- PEKRUN, R., MAIER, M. A., ELLIOT, A. J. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 3. 583-597.

- PELLETIER, , L. G., SÉGUIN-LÉVESQUE, C., LEGAULT, L. (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3. 186-196.
- PINTRICH, P. R. (2000): Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3. 544-555.
- REEVE, J., BOLT, E., CAI, Y. (1999): Autonomy –supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3. 537-548.
- REEVE, J., NIX, G., HAMM, D. (2003): Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 2. 375-392.
- REEVE, J., JANG, H. (2006): What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1. 209-218.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1995): Tanulási motiváció. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P., DECI, E. L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. . In: Ames, C., Ames, R. (eds.): *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu*. Vol. 2. Academic Press. 13-51.
- SENKO, C., HARACKIEWICZ, J. M. (2005). Regulation of achievement goals. the role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 3. 320-336.
- SCHUNK, D. H. (1984): Sequential attributional feedback and children's achievement behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6. 1159-1169.
- SIDERIDIS, G. D. (2005): Goal orientation, academic achievement, and depression: evidence in favour of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 3. 366-375.
- STIPEK, D., GRALINSKI, J. H. (1996): Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3. 397-407.
- THORKILDSEN, T. A., NICHOLLS, J. G. (1998): Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2. 179-201.
- TROUILLOUD, D., SARRAZIN, P., BRESSOUX, P., BOIS, J. (2006): Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1. 75-86.

- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1. 3-25.
- WEINER, B. (1984): Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: Ames, R. E., Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol. 1.* Academic Press. 15-38.
- WEINER, B. (1990): History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*. 82, 4. 616-622.
- WEINER, B. (1993): Az expektancia-érték elmélet attribúciós magyarázata. In: Barkóczi, I., Séra, L. (eds.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202-221.
- WENTZEL, K. R. (1998): Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2. 202-209.
- WENTZEL, K. R. (1997): Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3. 411-419.
- WHITLEY, B. E., FRIEZE, I. H. (1985): Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 5. 608-616.
- WOLTERS, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2. 236-250.
- ZÉTÉNYI, Á. (2002): A tanulási eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálata. PhD disszertáció. ELTE. Budapest.

17 JEGYZÉK

17.1 TÁBLÁZATOK

1. táblázat: A 2x2 Célorientációs Elmélet paradigmája alapján az egyes célorientációk értelmezése 15. oldal
2. táblázat: A Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (elővizsgálat) 43. oldal
3. táblázat: A Célorientációs Kérdőív skáláinak átlagértékei, szórása, reliabilitás mutatója, és a skálák közötti korrelációs értékek 44. oldal
4. táblázat: A Célorientációs Kérdőív skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések 45. oldal
5. táblázat: A teljesítménycélok hatása a tanulmányi eredményekre (regresszióelemzés) 46. oldal
6. táblázat: Az attribúciós tételek parciális korrelációja a teljesítménycélokkal 47. oldal
7. táblázat: A kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek parciális korrelációja a teljesítménycélokkal 48. oldal
8. táblázat: Az tanulás iránti attitűd parciális korrelációja a teljesítménycélokkal 48. oldal
9. táblázat: Az elővizsgálat és fő vizsgálat Célorientációs Kérdőíveinek összehasonlítása 57. oldal
10. táblázat: A siker-kudarc attribúcióra vonatkozó állítások elmélettel való kapcsolatának bemutatása 58. oldal
11. táblázat: A vizsgálatok során használt kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételek 58. oldal
12. táblázat: A módosított Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba (fővizsgálat) 62. oldal
13. táblázat: A módosított Célorientációs Kérdőív alapján létrehozott skálák egymás közti korrelációja, átlagértékei, szórása, és reliabilitás mutatója 63. oldal
14. táblázat: A tanulmányi átlag és a célorientációs skálák korrelációs összefüggései 64. oldal
15. táblázat: A teljesítménycélok összefüggései a tanulmányi eredménnyel (regresszióelemzés) 65. oldal
16. táblázat: Az egyes célorientációs csoportok magas, közepes és alacsony csoportokba sorolásának adatai 66. oldal
17. táblázat: Az alacsony és magas teljesítménymotiváció különböző mintázataival jellemezhető tanulók száma a vizsgált mintán 68. oldal
18. táblázat: Korrelációs összefüggések a célorientációk és attribúciós tételek között 71. oldal
19. táblázat: Korrelációs összefüggések a célorientációk és a kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek között 74. oldal

20. táblázat: Az iskola és tanulás iránti attitűdre vonatkozó tételek parciális korrelációs összefüggései a célorientációs skálákkal.	75. oldal
21. táblázat: A célorientációk hatása az iskola iránti attitűdre	76. oldal
22. táblázat: A célorientációk hatása a tanulás iránti attitűdre	76. oldal
23. táblázat: Az Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével	78. oldal
24. táblázat: A Társas Támogatás skáláinak legfontosabb adatai: egymás közti korrelációja, átlagértékei, szórása, és reliabilitás mutatója	79. oldal
25. táblázat: A társas támogatás skáláinak összefüggése a célorientációs skálákkal	80. oldal
26. táblázat: A társas támogatás faktorainak hatása a célorientációkra (regresszióelemzés)	80. oldal
27. táblázat: A teljesítménycélok és társas támogatás faktorainak hatása a tanulmányi átlagra (regresszióelemzés)	82. oldal
28. táblázat: társas támogatás faktorainak hatása az iskola iránti attitűdre	84. oldal
29. táblázat: A társas támogatás faktorainak hatása a tanulás iránti attitűdre	84. oldal
30. táblázat: A 3D Célorientációs Elmélet teljesítménycél koncepciói	90. oldal
31. táblázat: A 3x2 Teljesítménycél Modell	91. oldal
32. táblázat: A 3x2 Célorientációs Kérdőív tételeinek besorolása az egyes faktorokba a faktorsúlyok jelölésével (utóvizsgálat)	96. oldal
33. táblázat: Az egyes célorientációs skálákra vonatkozó leíró statisztikai eredmények és a csoportokba rendezés határértékei	97. oldal
34. táblázat: A tanulmányi átlag és a célorientációs skálák korrelációs összefüggései	98. oldal
35. táblázat: A célorientációk hatása a tanulmányi átlagra (regresszióelemzés)	99. oldal
36. táblázat: Az alacsony és magas teljesítménymotiváció különböző mintázataival jellemezhető tanulók száma a vizsgált mintán	101. oldal
37. táblázat: Korrelációs összefüggések az attribúcióra vonatkozó tételek és a célorientációk között.	103. oldal
38. táblázat: Korrelációs összefüggések a célorientációk és a kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételek között	105. oldal
39. táblázat: Korrelációs összefüggések az iskola és tanulás iránti attitűd és a célorientációk között	106. oldal
40. táblázat: A célorientációk hatása az iskola iránti attitűdre	107. oldal
41. táblázat: A célorientációk hatása a tanulás iránti attitűdre	107. oldal

17.2 DIAGRAMOK

1. A nemi különbségek az egyes célorientációs skálák esetén	64. oldal
2. A tanulmányi eredmények összehasonlítása a magas és alacsony viszonyító, közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási célorientációval jellemezhető tanulók esetén	67. oldal
3. A mindhárom célorientációban magas, illetve alacsony értéket elérő tanulók tanulmányi átlagának összehasonlítása	68. oldal

4. A közelítő-elsajátítási és viszonyító célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre 69. oldal
5. A közelítő-elsajátítási és elkerülő-elsajátítási célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre 70. oldal
6. A viszonyító és elkerülő-elsajátítási célorientációk együttes hatása a tanulmányi eredményekre 70. oldal
7. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes attribúciós tételeken elért átlagainak összehasonlítása 72. oldal
8. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása 75. oldal
9. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok iskola és tanulás iránti attitűdjére vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása 77. oldal
10. A viszonyító célorientáció és a kortárs támogatás együttes hatása a tanulmányi átlagra 83. oldal
11. A viszonyító célorientáció és az osztálylégkör együttes hatása a tanulmányi átlagra 83. oldal
12. A viszonyító célorientáció és a tanári támogatás együttes hatása az iskola iránti attitűdre 85. oldal
13. A viszonyító célorientáció és az osztálylégkör együttes hatása az iskola iránti attitűdre 85. oldal
14. A közelítő-elsajátítási célorientáció és az osztálylégkör együttes hatása az iskola iránti attitűdre 86. oldal
15. A közelítő-elsajátítási célorientáció és az osztálylégkör együttes hatása a tanulás iránti attitűdre 86. oldal
16. A nemi különbségek az egyes célorientációs skálák esetén 98. oldal
17. A tanulmányi eredmények különbségei az egyes célorientációs skálákon magas illetve alacsony pontszámot elérő tanulók között 100. oldal
18. A tanulmányi átlagok összehasonlítása a kevert csoportokban 102. oldal
19. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes attribúciós tételeken elért átlagainak összehasonlítása 104. oldal
20. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok egyes kudarc utáni reakciókra vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása 106. oldal
21. Az egyes célorientációs skálákon magas és alacsony értékkel jellemezhető tanulócsoportok iskola és tanulás iránti attitűdjére vonatkozó tételeken elért átlagainak összehasonlítása 108. oldal

18 MELLÉKLETEK

1. Az elővizsgálatban használt kérdőív
2. A kutatássorozat során használt, szülőknek szóló tájékoztató
3. Az elővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata
4. Az elővizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk
5. Az elővizsgálat célorientációs skáláinak összefüggései a tanulmányi átlaggal (korrelációk, lineáris regresszió)
6. Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései az attribúcióra vonatkozó tételekkel (korreláció)
7. Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései a kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételekkel
8. Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései a tanulás iránti attitűddel
9. A fővizsgálatban használt kérdőív
10. Az fővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata
11. A fővizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk
12. Nemi különbségek a fővizsgálat célorientációs skálái tekintetében
13. A fővizsgálat célorientációs skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések
14. A teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)
15. A célorientációs skálák kombinált csoportjainak adatai
16. A magas és alacsony, valamint a kombinált célorientációs csoportok átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)
17. A célorientációk együttes hatásának vizsgálata a tanulmányi átlagra (kétszemponos varianciaanalízis)
18. A fővizsgálat célorientációs skálái és az attribúciós tételek közötti korrelációs összefüggések
19. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az attribúciós tételek mentén (független mintás t-próbák)
20. A fővizsgálat célorientációs skálái és a kudarcra adott reakciók közötti korrelációs összefüggések
21. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása a kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek mentén (független mintás t-próbák)
22. A fővizsgálat célorientációs skálái és az iskola és tanulás iránti attitűd közötti korrelációs összefüggések
23. A teljesítménycélok hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)
24. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az iskola és tanulás iránti attitűd mentén (független mintás t-próbák)
25. A Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata

26. A társas támogatás skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk
27. A teljesítménycélok és a társas támogatás faktorainak korrelációs összefüggései
28. A magas és alacsony társas támogatás csoportok átlagainak összehasonlítása a teljesítménycélok mentén (független mintás t-próbák)
29. A társas támogatás faktorainak hatása az egyes célorientációkra (regresszióanalízis)
30. A társas támogatás skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések
31. A társas támogatás és teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)
32. A célorientációk és társas támogatás együttes hatásának vizsgálata a tanulmányi átlagra (kétszemponos varianciaanalízis)
33. A társas támogatás faktorainak hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)
34. A célorientációk és társas támogatás együttes hatásának vizsgálata az iskola és tanulás iránti attitűdre (kétszemponos varianciaanalízis)
35. Az utóvizsgálatban használt kérdőív
36. Az utóvizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata
37. Az utóvizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk
38. Nemi különbségek az utóvizsgálat célorientációs skálái között
39. Az utóvizsgálat célorientációs skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések
40. A teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)
41. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok tanulmányi átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)
42. A célorientációs skálákon magas, közepes és alacsony értékű, kombinált csoportok adatai
43. A kombinált csoportok átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)
44. Az utóvizsgálat célorientációs skálái és az attribúciós tételek közötti korrelációs összefüggések
45. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az attribúciós tételek mentén (független mintás t-próbák)
46. Az utóvizsgálat célorientációs skálái és a kudarcra adott reakciók közötti korrelációs összefüggések
47. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása a kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek mentén (független mintás t-próbák)
48. Az utóvizsgálat célorientációs skálái és az iskola, tanulás iránti attitűd közötti korrelációs összefüggések
49. A teljesítménycélok hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)
50. A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az iskola és tanulás iránti attitűd mentén (független mintás t-próbák)
51. Az elő-, fő-, és utóvizsgálat vizsgálati személyeinek megoszlása nemek és tanulmányi átlag tekintetében

1. MELLÉKLET

Az elővizsgálatban használt kérdőív

Az itt következő kérdőív segítségével többet szeretnék megtudni a diákok tanulásáról. Kérlek, olvasd el az állításokat, majd húzd alá vagy karikázd be a rád leginkább jellemző választ.

Nemed: fiú lány

Tanulmányi átlagod (kb.): 5 4-5 4 3-4 3 2-3 2

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rá	Többnyire jellemző rá	Teljes mértékben jellemző
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	1	2	3	4	5
2. Az a célom, hogy jobb jegeket szerezzek, mint mások.	1	2	3	4	5
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	1	2	3	4	5
4. Kellemtelenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
5. A tananyag megértése nagyon fontos a számomra.	1	2	3	4	5
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztály többsége.	1	2	3	4	5
7. Jó jegyek szerzése a legfontosabb számomra.	1	2	3	4	5
8. Elégedettséggel tölt el, ha jól szerepelek a többiek előtt.	1	2	3	4	5
9. Azt szeretem a legjobban, ha belemélyedhetek a tananyagba.	1	2	3	4	5
10. Kínosan érzem magam, ha a többiek előtt, pl. felelésnél, rossz jegyet kapok.	1	2	3	4	5
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	1	2	3	4	5
13. Aggódom, hogy a hibáim miatt gyengébben teljesítek, mint a többiek.	1	2	3	4	5
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.	1	2	3	4	5
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	1	2	3	4	5

16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	1	2	3	4	5
17. A siker számomra azt jelenti, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt kiderül, nem tudok megoldani egy feladatot.	1	2	3	4	5
20. A kedvenc tantárgyam kapcsán igyekszem elkerülni, hogy ne tanuljak meg valamit.	1	2	3	4	5
21. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	1	2	3	4	5
22. Azt gondolom, hogy a sikereimet a szerencsének köszönhetem.	1	2	3	4	5
23. Ha jól teljesítek, büszke vagyok a befektetett munkára.	1	2	3	4	5
24. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	1	2	3	4	5
25. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
26. Sikereimet a sok gyakorlásnak köszönhetem.	1	2	3	4	5
27. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.	1	2	3	4	5
28. Sokszor úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.	1	2	3	4	5
29. Ha rossz jegyet kapok, másokat hibáztatok érte.	1	2	3	4	5
30. Úgy érzem, a jó eredményeimért megdolgoztam.	1	2	3	4	5
31. Kudarok után elmegy a kedvem a tanulástól.	1	2	3	4	5
32. Szeretek tanulni.	1	2	3	4	5

Köszönöm szépen a segítséged!

2. MELLÉKLET

A kutatássorozat során használt, szülőknek szóló tájékoztató

Tisztelt Szülők!

Ezúton szeretném Önöket tájékoztatni, hogy gyermekük osztálya egy kérdőíves kutatásban vesz részt. A tanulók név nélkül töltenek ki egy rövid kérdőívet, mely a tanulási motivációjukra, sikereik, kudarcaik okainak észlelésére vonatkozó állításokat tartalmaz. Amennyiben nem szeretné, hogy gyermeke részt vegyen ebben a kutatásban, kérem, aláírásával jelezze. Ha bármi kérdése van a kérdőívvel és a kutatással kapcsolatban, a 70-241-75-96 számon, vagy a pajor.gabriella@ppk.elte.hu email címen elérhet.

Köszönettel,

Pajor Gabriella
Tanársegéd
ELTE PPK
Iskolapszichológia Tanszék

Alulírott, nem járulok hozzá, hogy gyermekem
.....(név) részt vegyen a fent említett kutatásban.

.....

Aláírás

3. MELLÉKLET

Az elővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,873
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	3253,528
	df
	190
	Sig.
	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,815	29,073	29,073	5,815	29,073	29,073	3,184	15,920	15,920
2	2,291	11,453	40,526	2,291	11,453	40,526	2,703	13,517	29,437
3	1,464	7,318	47,844	1,464	7,318	47,844	2,632	13,160	42,597
4	1,177	5,883	53,727	1,177	5,883	53,727	2,226	11,129	53,727
5	1,059	5,296	59,023						
6	,947	4,734	63,758						
7	,832	4,159	67,917						
8	,721	3,603	71,520						
9	,691	3,453	74,972						
10	,633	3,164	78,136						
11	,595	2,975	81,111						
12	,546	2,728	83,839						
13	,530	2,648	86,487						
14	,482	2,409	88,896						
15	,462	2,308	91,205						
16	,426	2,128	93,333						
17	,367	1,835	95,167						
18	,348	1,740	96,908						
19	,322	1,611	98,518						
20	,296	1,482	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

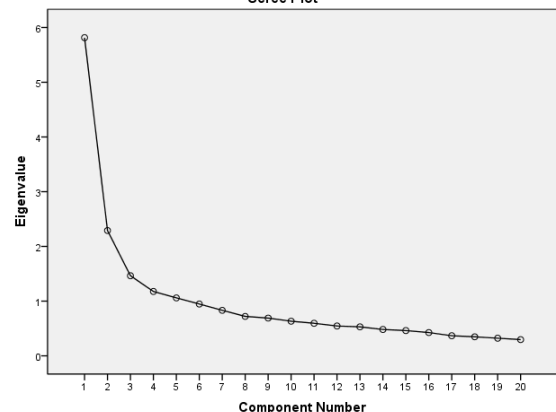
	Component			
	1	2	3	4
á19	,729			
á10	,716			
á8	,614			
á13	,599			
á12	,568			
á16	,558			
á14		,749		
á9		,708		
á1		,698		
á18		,630		
á20		,483		
á11			,761	
á4			,748	
á5		,540	,598	
á3			,592	
á15			,518	
á7				,813
á17				,757
á2				,612
á6				,475

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Scree Plot



4. MELLÉKLET

Az elővizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk

Scale: viszonyító

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	518	97,6
	Excluded ^a	13	2,4
	Total	531	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,785	,784	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
á19	2,7896	1,24399	518
á16	3,8127	1,16927	518
á12	3,3166	1,20611	518
á13	2,4324	1,18431	518
á8	3,6892	1,18905	518
á10	2,8919	1,27158	518

Scale Statistics

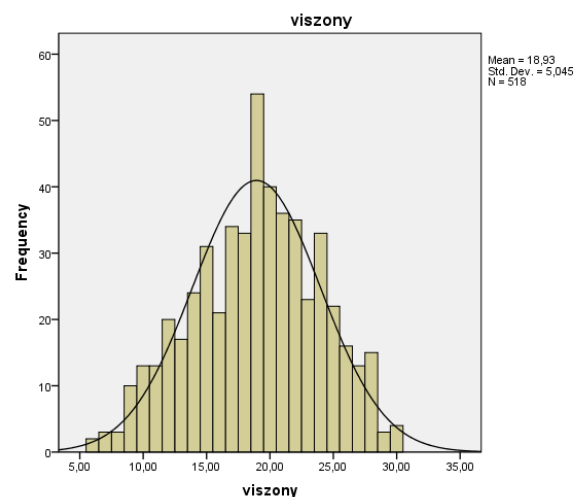
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
18,9324	25,456	5,04537	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,155	2,432	3,813	1,380	1,567	,294	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
á19	16,1429	17,600	,604	,470	,735
á16	15,1197	18,899	,511	,270	,758
á12	15,6158	19,011	,474	,267	,767
á13	16,5000	18,885	,502	,279	,760
á8	15,2432	19,179	,467	,247	,768
á10	16,0405	17,053	,646	,488	,723



Scale: Közelítő-elsajátítási

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	513	96,6
	Excluded ^a	18	3,4
	Total	531	100,0

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha	,740	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
á14	2,7368	1,15369	513
á18	3,7232	1,00068	513
á20	3,6959	1,16974	513
á9	2,5341	1,07498	513
á1	2,9084	1,05761	513

Scale Statistics

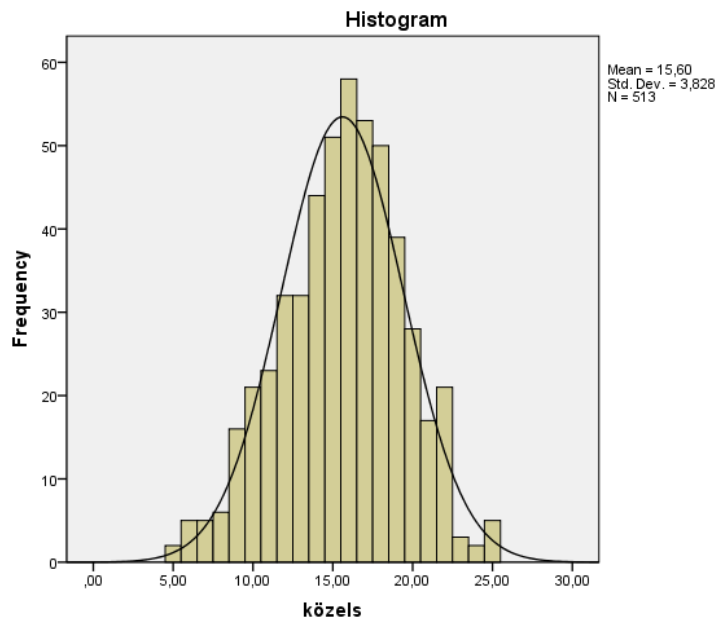
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,5984	14,655	3,82816	5

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,120	2,534	3,723	1,189	1,469	,308	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
á14	12,8616	9,729	,500	,261	,697
á18	11,8752	10,480	,490	,256	,701
á20	11,9025	10,162	,419	,178	,729
á9	13,0643	9,834	,544	,333	,680
á1	12,6901	9,734	,576	,361	,668



Scale: Elkerülő-elsajátítási

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	525	98,9
	Excluded ^a	6	1,1
	Total	531	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,768	,765	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
á3	4,2438	,97173	525
á4	3,5105	1,09579	525
á5	3,8152	,98372	525
á11	3,6819	1,11708	525
á15	3,9238	,99900	525

Scale Statistics

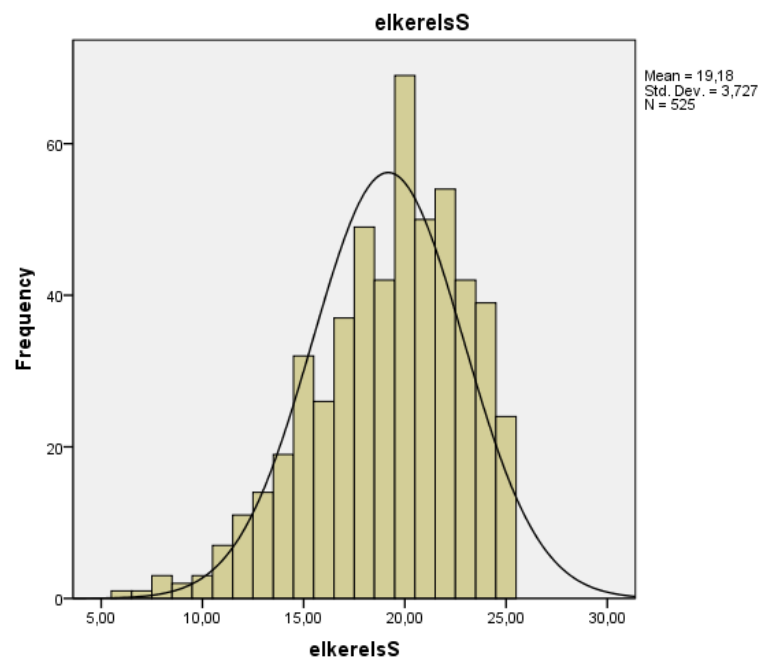
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19,1752	13,889	3,72681	5

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,835	3,510	4,244	,733	1,209	,076	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
á3	14,9314	10,072	,466	,218	,749
á4	15,6648	8,613	,634	,436	,690
á5	15,3600	9,628	,540	,299	,725
á11	15,4933	8,567	,623	,440	,694
á15	15,2514	10,147	,431	,190	,760



Scale: Eredmény

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	526	99,1
	Excluded ^a	5	,9
	Total	531	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,750	,750	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
á7	3,2795	1,17426	526
á2	2,6502	1,14612	526
á6	3,4449	1,18072	526
á17	3,1502	1,21979	526

Scale Statistics

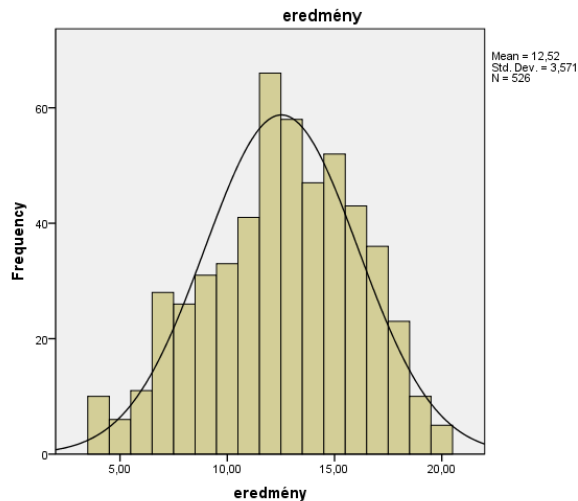
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
12,5247	12,749	3,57056	4

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,131	2,650	3,445	,795	1,300	,117	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
á7	9,2452	7,614	,580	,440	,673
á2	9,8745	7,843	,560	,339	,685
á6	9,0798	8,268	,455	,266	,742
á17	9,3745	7,347	,592	,448	,666



Correlations

		viszony	közels	elkerelsS	eredmény
viszony	Pearson Correlation	1	,314**	,462**	,551**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	518	501	512	513
közels	Pearson Correlation	,314**	1	,507**	,275**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	501	513	507	509
elkerelsS	Pearson Correlation	,462**	,507**	1	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	512	507	525	521
eredmény	Pearson Correlation	,551**	,275**	,357**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	513	509	521	526

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5. MELLÉKLET

Az elővizsgálat célorientációs skáláinak összefüggései a tanulmányi átlaggal (korrelációk, lineáris regresszió)

Control Variables			elkerels
-none ^a	átlag	Correlation	,369
		Significance (2-tailed)	,000
		df	516
viszony & közels & eredmény	átlag	Correlation	,196
		Significance (2-tailed)	,000
		df	496

Control Variables			eredmény
-none ^a	átlag	Correlation	,219
		Significance (2-tailed)	,000
		df	517
elkerelsS & viszony & közels	átlag	Correlation	,121
		Significance (2-tailed)	,007
		df	496

Control Variables			közels
-none ^a	átlag	Correlation	,445
		Significance (2-tailed)	,000
		df	504
elkerelsS & eredmény & viszony	átlag	Correlation	,322
		Significance (2-tailed)	,000
		df	496

Control Variables			viszony
-none ^a	átlag	Correlation	,130
		Significance (2-tailed)	,003
		df	509
közels & elkerelsS & eredmény	átlag	Correlation	-,135
		Significance (2-tailed)	,003
		df	496

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	eredmény, közels, elkerelsS, viszony	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: átlag

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,493 ^a	,243	,237	1,27612

a. Predictors: (Constant), eredmény, közels, elkerelsS, viszony

b. Dependent Variable: átlag

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	259,378	4	64,845	39,819	,000 ^a
	Residual	807,733	496	1,628		
	Total	1067,111	500			

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	259,378	4	64,845	39,819	,000 ^a
	Residual	807,733	496	1,628		
	Total	1067,111	500			

a. Predictors: (Constant), eredmény, közels, elkerels, viszony

b. Dependent Variable: átlag

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,186	,330		3,594	,000		
	viszony	-,044	,014	-,151	-3,027	,003	,614	1,630
	közels	,132	,017	,346	7,575	,000	,731	1,369
	elkerels	,085	,019	,218	4,445	,000	,636	1,573
	eredmény	,053	,019	,129	2,722	,007	,679	1,473

a. Dependent Variable: átlag

6. MELLÉKLET

Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései az attribúcióra vonatkozó tételekkel

Control Variables			á21	á22	á23	á24	á26	á28	á29	á30
-none- ^a	eredmény	Correlation	,391	,076	,292	,106	,356	,020	,100	,225
		Significance (2-tailed)	,000	,095	,000	,020	,000	,663	,028	,000
		df	478	478	478	478	478	478	478	478
viszony & közels & elkerelsS	eredmény	Correlation	,133	,061	,099	,038	,197	,004	,120	,111
		Significance (2-tailed)	,004	,184	,030	,412	,000	,934	,008	,016
		df	475	475	475	475	475	475	475	475

Control Variables			á21	á22	á23	á24	á26	á28	á29	á30
-none- ^a	elkerelsS	Correlation	,272	-,101	,339	,114	,268	-,034	-,165	,252
		Significance (2-tailed)	,000	,027	,000	,013	,000	,462	,000	,000
		df	478	478	478	478	478	478	478	478
viszony & közels & eredmény	elkerelsS	Correlation	,021	-,106	,138	-,031	-,012	-,003	-,183	,082
		Significance (2-tailed)	,644	,021	,003	,503	,791	,944	,000	,074
		df	475	475	475	475	475	475	475	475

Control Variables			á21	á22	á23	á24	á26	á28	á29	á30
-none- ^a	közels	Correlation	,166	-,138	,292	,264	,394	-,135	-,118	,296
		Significance (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000	,003	,009	,000
		df	478	478	478	478	478	478	478	478
viszony & eredmény & elkerelsS	közels	Correlation	-,018	-,125	,131	,233	,293	-,146	-,069	,192
		Significance (2-tailed)	,699	,006	,004	,000	,000	,001	,135	,000
		df	475	475	475	475	475	475	475	475

Control Variables			á21	á22	á23	á24	á26	á28	á29	á30
-none- ^a	viszony	Correlation	,530	,088	,343	,103	,331	,055	,049	,201
		Significance (2-tailed)	,000	,055	,000	,024	,000	,231	,283	,000
		df	478	478	478	478	478	478	478	478
eredmény & elkerelsS & közels	viszony	Correlation	,382	,120	,141	,011	,108	,083	,078	,017
		Significance (2-tailed)	,000	,009	,002	,816	,019	,071	,088	,712
		df	475	475	475	475	475	475	475	475

7. MELLÉKLET

Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései a kudarc utáni reakcióra vonatkozó tételekkel

Control Variables			á25	á27	á31
eredmény & elkerelsS & közels	viszony	Correlation	,268	,180	,201
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,000
		df	516	514	512
	viszony	Correlation	,235	-,027	,181
		Significance (2-tailed)	,000	,544	,000
		df	496	496	496

Control Variables			á25	á27	á31
viszony & eredmény & elkerelsS	közels	Correlation	-,025	,396	-,124
		Significance (2-tailed)	,568	,000	,005
		df	511	508	506
	közels	Correlation	-,088	,301	-,236
		Significance (2-tailed)	,049	,000	,000
		df	496	496	496

Control Variables			á25	á27	á31
viszony & közels & eredmény	elkerelsS	Correlation	,034	,270	,119
		Significance (2-tailed)	,431	,000	,007
		df	523	520	518
	elkerelsS	Correlation	-,066	,057	,133
		Significance (2-tailed)	,144	,201	,003
		df	496	496	496

Control Variables			á25	á27	á31
viszony & közels & elkerelsS	eredmény	Correlation	,182	,236	,085
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,052
		df	524	521	519
	eredmény	Correlation	,065	,124	-,018
		Significance (2-tailed)	,147	,006	,695
		df	496	496	496

8. MELLÉKLET

Az elővizsgálat célorientációs skáláinak korrelációs összefüggései a tanulás iránti attitűddel

Control Variables			á32
-none- ^a	á32	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
közels & elkerels & eredmény viszony	viszony	Correlation	,052
		Significance (2-tailed)	,244
		df	496

Control Variables			á32
-none- ^a	á32	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
elkerels & eredmény & viszony közels	közels	Correlation	,513
		Significance (2-tailed)	,000
		df	496

Control Variables			á32
-none- ^a	á32	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
eredmény & viszony & közels elkerels	elkerels	Correlation	,004
		Significance (2-tailed)	,933
		df	496

Control Variables			á32
-none- ^a	á32	Correlation	1,000
		Significance (2-tailed)	.
		df	0
viszony & közels & elkerels eredmény	eredmény	Correlation	,050
		Significance (2-tailed)	,265
		df	496

9. MELLÉKLET

A fővizsgálatban használt kérdőív

Az itt következő kérdőív segítségével többet szeretnék megtudni a diákok motivációjáról, az iskolai környezet hatásáról. Kérlek, olvasd el az állításokat, majd húzd alá vagy karikázd be a rád leginkább jellemző választ.

Évfolyamod: 10. 11.

Nemed: fiú lány

Tanulmányi átlagod (kb.): 5 4-5 4 3-4 3 2-3 2

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rá	Többnyire jellemző rá	Teljes mértékben jellemző
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	1	2	3	4	5
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	1	2	3	4	5
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	1	2	3	4	5
8. Igyekszem jól teljesíteni, ha az osztálytársaim előtt kell szerepelni.	1	2	3	4	5
9. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	1	2	3	4	5
10. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
11. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
12. Fontos, hogy mások is elismerjék eredményeimet.	1	2	3	4	5
13. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	1	2	3	4	5
14. Akkor élvezem legjobban az órákat, ha kihívást jelentő feladatokat végezhetek.	1	2	3	4	5
15. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	1	2	3	4	5
16. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	1	2	3	4	5

17. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
19. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.	1	2	3	4	5
20. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.	1	2	3	4	5
21. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	1	2	3	4	5
22. A sikereimet nagyban köszönhetem a szerencsének.	1	2	3	4	5
23. Ha gyengén teljesítek, annak az az oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	1	2	3	4	5
24. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	1	2	3	4	5
25. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
26. Sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok.	1	2	3	4	5
27. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.	1	2	3	4	5
28. Sokszor úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.	1	2	3	4	5
29. Kudarcaim oka, hogy az iskolai feladatok túl nehezek.	1	2	3	4	5
30. Nem aggódom, ha nem teljesítek jól, mert képes vagyok javítani az eredményemen.	1	2	3	4	5
31. Kudarckok után elmegy a kedvem a tanulástól.	1	2	3	4	5
32. Jól teljesítek, annak ellenére, hogy az iskolai feladatok nehezek.	1	2	3	4	5
33. Szeretek iskolába járni.	1	2	3	4	5
34. Általában úgy érzem, hogy aktív résztvevője vagyok az óráknak.	1	2	3	4	5
35. Általában úgy érzem, hogy figyelmen kívül hagynak az órákon.	1	2	3	4	5
36. A tanárain kedvelnek.	1	2	3	4	5
37. Az osztálytársaim javaslatokat, ötleteket kérnek tőlem.	1	2	3	4	5
38. Szeretnék más osztályba járni.	1	2	3	4	5
39. A tanárain bíznak a jó munkámban.	1	2	3	4	5
40. Nehezen tudok barátkozni az osztálytársaimmal.	1	2	3	4	5
41. A számomra fontos kérdéseket meg tudom beszélni a tanárainnal.	1	2	3	4	5
42. Az osztályomnak fontos tagja vagyok.	1	2	3	4	5
43. Az osztálytársaim odafigyelnek arra, amit mondok.	1	2	3	4	5
44. A tanárait nem érdeklik az olyan	1	2	3	4	5

emberek, mint én.					
45. Az osztálytársaim adnak a véleményemre.	1	2	3	4	5
46. Az osztálytársaim olyannak szeretnek, amilyen vagyok.	1	2	3	4	5
47. Néha nem találom a helyem az osztályban.	1	2	3	4	5
48. Az osztálytársaim szívesen tanulnak, dolgoznak velem.	1	2	3	4	5
49. A tanárainknak fontos, hogy hogyan vélekedem a dolgokról.	1	2	3	4	5
50. Engem ugyanannyira tekintetbe vesznek, mint az osztálytársaimat.	1	2	3	4	5
51. A tanáraink szívesen beszélgetnek velem.	1	2	3	4	5
52. Szeretnek tanulni.	1	2	3	4	5

Köszönöm szépen a segítséged!

10. MELLÉKLET

Az fővizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,904
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7857,522
	df	190
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
ev6	,801				
ev10	,775				
ev13	,771				
kv2	,721				
kv17	,653				,477
kv8	,422				
ees4		,801			
ees20		,716			
ees11		,669			
ees3		,623			
ev19		,604			
kes5			,695		
kes18			,694		
kes9			,690		
kes1			,660		
kv7	,462		,470		
ees15				,708	
ev16				,702	
kes14			,402		,648
kv12					,615

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,720	33,602	33,602	6,720	33,602	33,602	3,897	19,484	19,484
2	1,788	8,941	42,543	1,788	8,941	42,543	3,352	16,758	36,242
3	1,538	7,690	50,233	1,538	7,690	50,233	2,798	13,991	50,233
4	1,074	5,368	55,601						
5	1,026	5,130	60,731						
6	,831	4,157	64,888						
7	,753	3,764	68,652						
8	,681	3,403	72,055						
9	,663	3,315	75,370						
10	,659	3,296	78,667						
11	,591	2,956	81,622						
12	,567	2,835	84,457						
13	,532	2,662	87,119						
14	,465	2,324	89,444						
15	,458	2,291	91,735						
16	,433	2,166	93,901						
17	,354	1,770	95,671						
18	,318	1,592	97,263						
19	,291	1,453	98,715						
20	,257	1,285	100,000						

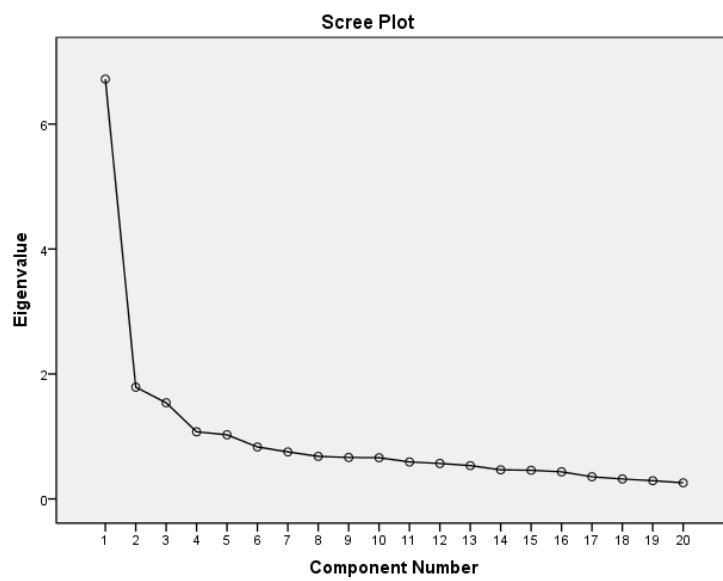
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
ev6	,762		
ev13	,752		
ev10	,751		
kv2	,749		
kv17	,740		
kv8	,437		
kv12			
ees4		,744	
ees11		,712	
ees20		,687	
ev19		,604	
ees3		,592	
ees15		,543	
ev16		,491	
kes18			,717
kes9			,701
kes5			,683
kes1			,655
kes14			,491
kv7	,465		,477

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.



11. MELLÉKLET

A fővizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk

Scale: viszonyító1

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1040	96,7
	Excluded ^a	36	3,3
	Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ev6	3,9442	1,01990	1040
ev13	3,8894	1,01589	1040
ev10	3,8837	1,05431	1040
kv2	3,0779	1,20021	1040
kv17	2,9712	1,14709	1040
kv8	4,1404	,90635	1040
kv12	3,5490	1,16968	1040

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha	,844	7

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
25,4558	29,351	5,41768	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ev6	21,5115	21,779	,686	,582	,809
ev13	21,5663	21,561	,716	,613	,805
ev10	21,5721	21,413	,700	,577	,807
kv2	22,3779	20,792	,650	,519	,814
kv17	22,4846	21,309	,635	,511	,816
kv8	21,3154	24,291	,474	,254	,839
kv12	21,9067	23,742	,372	,189	,858

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,637	2,971	4,140	1,169	1,394	,206	7

Scale: viszonyító2

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha	,858	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
21,9241	23,649	4,86298	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,654	2,974	4,145	1,171	1,394	,245	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ev6	17,9791	16,653	,718	,582	,822
ev13	18,0332	16,634	,725	,605	,821
ev10	18,0380	16,352	,728	,576	,820
kv2	18,8416	15,869	,666	,519	,833
kv17	18,9497	16,578	,617	,484	,842
kv8	17,7789	19,240	,452	,226	,866

Scale: viszonyító3

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,866	,869	5

Summary Item Statistics

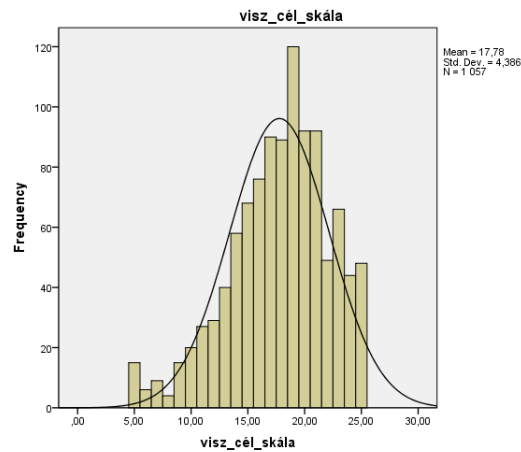
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,555	2,974	3,942	,968	1,325	,234	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17,7767	19,240	4,38633	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ev6	13,8344	12,960	,714	,577	,832
ev13	13,8855	13,007	,713	,597	,832
ev10	13,8893	12,720	,722	,570	,829
kv2	14,6954	12,233	,666	,508	,845
kv17	14,8023	12,716	,638	,483	,851



Scale: elker-els

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	1055	98,0
Excluded ^a	21	2,0
Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

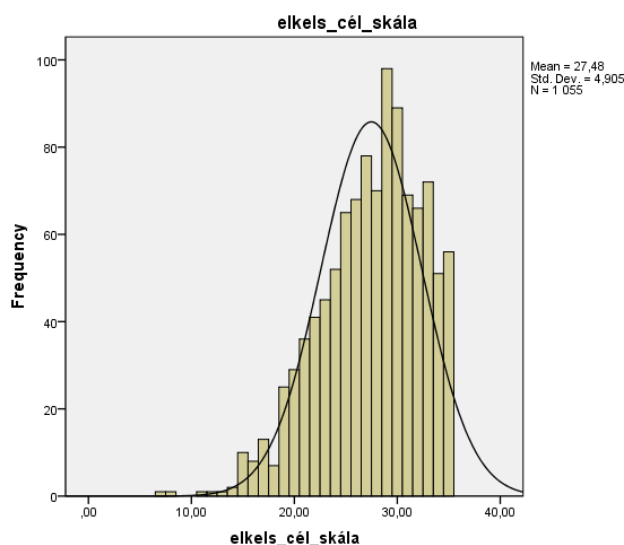
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,794	,795	7

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
ees4	3,6957	1,12304	1055
ees11	4,0171	1,03069	1055
ees20	3,6787	1,02902	1055
ev19	3,1924	1,24660	1055
ees3	4,4588	,88738	1055
ees15	4,2938	,92862	1055
ev16	4,1441	1,04550	1055

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
27,4806	24,058	4,90492	7

Summary Item Statistics							
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,926	3,192	4,459	1,266	1,397	,188	7

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ees4	23,7848	17,188	,602	,436	,752
ees11	23,4635	17,936	,580	,422	,757
ees20	23,8019	17,594	,626	,448	,748
ev19	24,2882	17,188	,514	,365	,772
ees3	23,0218	19,389	,497	,263	,773
ees15	23,1867	19,759	,416	,222	,786
ev16	23,3365	18,916	,445	,239	,782



Scale: köz-els

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	1038	96,5
	Excluded ^a	38	3,5
	Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,760	,773	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,682	3,017	4,314	1,297	1,430	,261	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22,0944	14,197	3,76795	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kes5	17,7803	10,887	,558	,342	,717
kes9	18,7688	9,815	,619	,406	,693
kes18	17,8767	10,486	,520	,312	,721
kes1	18,6243	10,250	,537	,308	,716
kes14	19,0771	10,299	,355	,128	,776
kv7	18,3449	10,257	,490	,278	,728

Scale: köz-els2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,774	,778	5

Scale Statistics

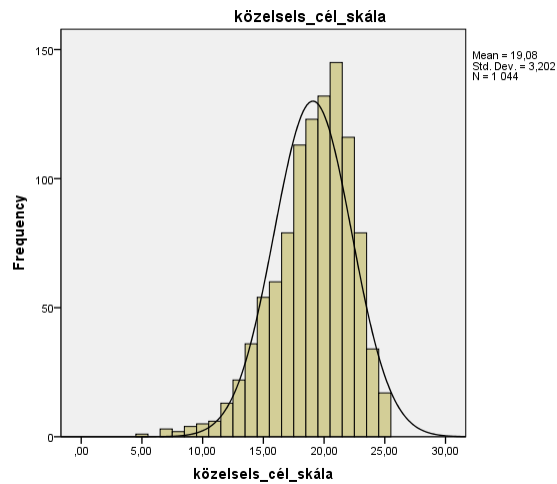
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19,0795	10,255	3,20241	5

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,816	3,327	4,316	,989	1,297	,195	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kes5	14,7634	7,375	,573	,339	,728
kes9	15,7529	6,485	,630	,398	,702
kes18	14,8582	7,115	,510	,300	,744
kes1	15,6092	6,844	,546	,302	,732
kv7	15,3343	6,852	,491	,270	,754



Correlations

		visz_cél_skála	elkels_cél_skála	közelsels_cél_s kála
visz_cél_skála	Pearson Correlation	1	,483**	,536**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	1057	1044	1033
elkels_cél_skála	Pearson Correlation	,483**	1	,465**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	1044	1055	1030
közelsels_cél_skála	Pearson Correlation	,536**	,465**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	1033	1030	1044

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

12. MELLÉKLET

Nemi különbségek a fővizsgálat célorientációs skálái tekintetében

Group Statistics					
	nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
visz_cél_skála	fiú	421	17,7553	4,70354	,22924
	lány	626	17,7907	4,19401	,16763
elkels_cél_skála	fiú	416	26,3269	5,26217	,25800
	lány	629	28,2591	4,49465	,17921
közelsels_cél_skála	fiú	413	18,5448	3,44528	,16953
	lány	621	19,4267	2,99352	,12013

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
visz_cél_skála	EVA*	5,155	,023	-,127	1045	,899	-,03539	,27770	-,58031	,50953
	EVnA**			-,125	829,805	,901	-,03539	,28399	-,59281	,52203
elkels_cél_skála	EVA	19,439	,000	-6,350	1043	,000	-1,93222	,30427	-2,52927	-1,33517
	EVnA			-6,151	790,483	,000	-1,93222	,31414	-2,54886	-1,31558
közelsels_cél_skála	EVA	9,369	,002	-4,366	1032	,000	-,88194	,20201	-1,27834	-,48553
	EVnA			-4,245	796,199	,000	-,88194	,20778	-1,28979	-,47408

*Equal variance assumed, **equal variance not assumed

13. MELLÉKLET

A fővizsgálat célorientációs skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			átlag
-none- ^a	visz_cél_skála	Correlation	,275
		Significance (2-tailed)	,000
		df	1050
elkels_cél_skála & közelsels_cél_skála	visz_cél_skála	Correlation	,088
		Significance (2-tailed)	,005
		df	1026

Control Variables			átlag
	elkels_cél_skála	Correlation	,186
		Significance (2-tailed)	,000
		df	1047
közelsels_cél_skála & visz_cél_skála	elkels_cél_skála	Correlation	-,022
		Significance (2-tailed)	,475
		df	1026

Control Variables			átlag
	közelsels_cél_skála	Correlation	,390
		Significance (2-tailed)	,000
		df	1036
visz_cél_skála & elkels_cél_skála	közelsels_cél_skála	Correlation	,293
		Significance (2-tailed)	,000
		df	1026

14. MELLÉKLET

A teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: átlag

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,398 ^a	,158	,156	1,11717	,158	64,335	3	1026	,000

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	240,885	3	80,295	64,335	,000 ^a
	Residual	1280,528	1026	1,248		
	Total	1521,413	1029			

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

b. Dependent Variable: átlag

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,253	,238		9,463	,000
	visz_cél_skála	,028	,010	,101	2,822	,005
	elkels_cél_skála	-,006	,008	-,024	-,714	,475
	közelsels_cél_skála	,132	,013	,347	9,813	,000

a. Dependent Variable: átlag

15. MELLÉKLET

A célorientációs skálák kombinált csoportjainak adatai

		vegyescsop			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	VA+KA+EA	84	7,8	8,2	8,2
	VA+KA+EK	54	5,0	5,3	13,5
	VA+KK+EK	47	4,4	4,6	18,1
	VA+KA+EM	11	1,0	1,1	19,2
	VA+KK+EM	9	,8	,9	20,1
	VA+KM+EM	9	,8	,9	21,0
	VA+KM+EK	14	1,3	1,4	22,4
	VA+KM+EA	14	1,3	1,4	23,7
	VK+KK+EK	108	10,0	10,6	34,3
	VK+KK+EA	35	3,3	3,4	37,7
	VK+KA+EA	44	4,1	4,3	42,1
	VK+KK+EM	47	4,4	4,6	46,7
	VK+KM+EK	66	6,1	6,5	53,1
	VK+KM+EM	60	5,6	5,9	59,0
	VK+KM+EA	25	2,3	2,5	61,5
	VK+KA+EM	12	1,1	1,2	62,6
	VK+KA+EK	52	4,8	5,1	67,7
	VM+KM+EM	114	10,6	11,2	78,9
	VM+KM+EA	18	1,7	1,8	80,7
	VM+KM+EK	66	6,1	6,5	87,2
	VM+KK+EM	35	3,3	3,4	90,6
	VM+KK+EK	33	3,1	3,2	93,8
	VM+KK+EA	7	,7	,7	94,5
	VM+KA+EA	2	,2	,2	94,7
	VM+KA+EM	8	,7	,8	95,5
	VM+KA+EK	9	,8	,9	96,4
	VA+KK+EA	37	3,4	3,6	100,0
	Total	1020	94,8	100,0	
Missing	System	56	5,2		
Total		1076	100,0		

VA= viszonyító alacsony

VK= viszonyító közepes

VM= viszonyító magas

KA= közelítő-elsajátítási alacsony

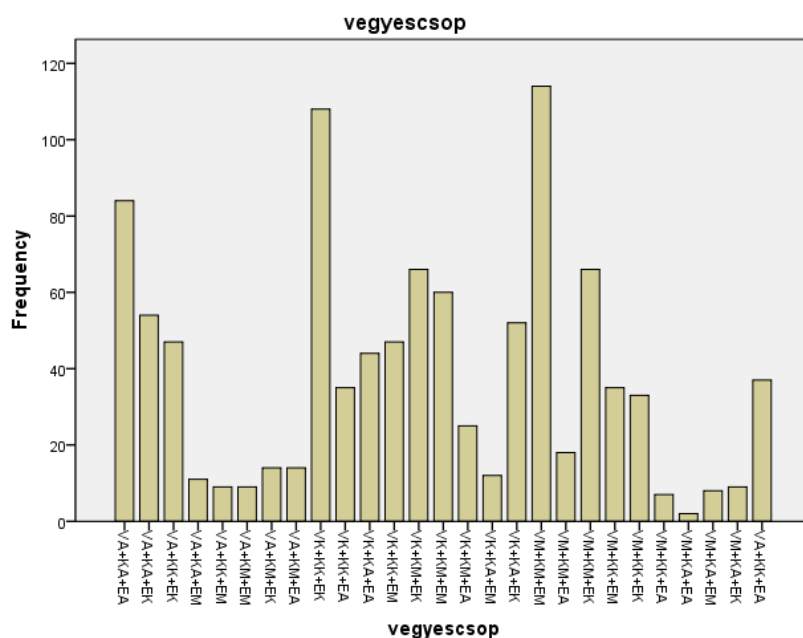
KK = közelítő-elsajátítási közepes

KM = közelítő-elsajátítási magas

EA= elkerülő-elsajátítási alacsony

EK = elkerülő-elsajátítási közepes

EM = elkerülő-elsajátítási magas



16. MELLÉKLET

A magas és alacsony, valamint a kombinált célorientációs csoportok átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)

Magas-alacsony viszonyító

Group Statistics				
visz3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag alacsonyV	290	4,6276	1,36666	,08025
magasV	299	5,5819	,96715	,05593

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EVA	EVA	51,944	,000	-9,806	587	,000	-,95435	,09732	-1,14550 -,76321
	EVnA			-9,756	519,151	,000	-,95435	,09782	-1,14653 -,76218

Magas-alacsony közelítő-elsajátítási

Group Statistics				
közels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag alacsonyK	281	4,4520	1,33577	,07969
magasK	391	5,5422	,99364	,05025

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EVA	EVA	44,617	,000	-12,132	670	,000	-1,09024	,08987	-1,26669 -,91379
	EVnA			-11,573	491,204	,000	-1,09024	,09421	-1,27534 -,90514

Magas-alacsony elkerülő-elsajátítási

Group Statistics				
elkels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag alacsonyE	270	4,8037	1,32547	,08067
magasE	314	5,3599	1,05796	,05970

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EVA	EVA	16,345	,000	-5,635	582	,000	-,55617	,09869	-,75000 -,36233
	EVnA			-5,542	512,318	,000	-,55617	,10036	-,75333 -,35901

Közepes V+K+E és magas V+K+E

Group Statistics

	vegyescso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag	VK+KK+EK	108	5,0556	1,19839	,11532
	VM+KM+EM	114	5,7456	,91990	,08616

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
átlag	EVA	8,201	,005	-4,828	220	,000	-,69006	,14294	-,97176	-,40835
	EVnA			-4,794	200,609	,000	-,69006	,14395	-,97390	-,40622

Közepes V+K+E és Alacsony V+K+E

Group Statistics

	vegyescso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag	VK+KK+EK	108	5,0556	1,19839	,11532
	VA+KA+EA	84	4,1190	1,41766	,15468

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
átlag	EVA	1,749	,188	4,957	190	,000	,93651	,18894	,56382	1,30919
	EVnA			4,854	162,066	,000	,93651	,19293	,55552	1,31749

Alacsony V+K+E és magas V+K+E

Group Statistics

	vegyescso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag	VA+KA+EA	84	4,1190	1,41766	,15468
	VM+KM+EM	114	5,7456	,91990	,08616

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
átlag	EVA	15,030	,000	-9,776	196	,000	-1,62657	,16639	-1,95471	-1,29843
	EVnA			-9,187	133,082	,000	-1,62657	,17706	-1,97677	-1,27636

17. MELLÉKLET

A célorientációk együttes hatásának vizsgálata a tanulmányi átlagra (kétszemponos varianciaanalízis)

Viszonyító és elkerülő-elsajátítási teljesítménycél csoportok együttes hatása

Between-Subjects Factors		
		N
visz2csop	1,00	167
	3,00	186
elkels2csop	1,00	165
	3,00	188

Descriptive Statistics				
Dependent Variable: átlag				
visz2csop	elkels2csop	Mean	Std. Deviation	N
1,00	1,00	4,5000	1,39472	138
	3,00	5,0000	1,36277	29
	Total	4,5868	1,39813	167
3,00	1,00	5,2593	1,22765	27
	3,00	5,6792	,89528	159
	Total	5,6183	,95831	186
Total	1,00	4,6242	1,39403	165
	3,00	5,5745	1,00788	188
	Total	5,1303	1,29247	353

Tests of Between-Subjects Effects								
Dependent Variable: átlag								
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	103,679 ^a	3	34,560	24,903	,000	,176	74,710	1,000
Intercept	4911,294	1	4911,294	3539,019	,000	,910	3539,019	1,000
visz2csop	24,329	1	24,329	17,531	,000	,048	17,531	,987
elkels2csop	9,951	1	9,951	7,170	,008	,020	7,170	,761
visz2csop * elkels2csop	,075	1	,075	,054	,816	,000	,054	,056
Error	484,327	349	1,388					
Total	9879,000	353						
Corrected Total	588,006	352						

a. R Squared = ,176 (Adjusted R Squared = ,169)

b. Computed using alpha = ,05

Grand Mean			
Dependent Variable: átlag			
Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
5,110	,086	4,941	5,279

Viszonyító és közelítő-elsajátítási teljesítménycél csoportok együttes hatása

Between-Subjects Factors		
		N
visz2csop	1,00	192
	3,00	219
közels2csop	1,00	175
	3,00	236

Descriptive Statistics

Dependent Variable: átlag

visz2csop	közels2csop	Mean	Std. Deviation	N
1,00	1,00	4,2258	1,35584	155
	3,00	5,5946	,95625	37
	Total	4,4896	1,39554	192
3,00	1,00	4,9500	1,19097	20
	3,00	5,6533	,98749	199
	Total	5,5890	1,02495	219
Total	1,00	4,3086	1,35472	175
	3,00	5,6441	,98088	236
	Total	5,0754	1,32946	411

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	188,621 ^a	3	62,874	47,738	,000	,260	143,214	1,000
Intercept	4713,090	1	4713,090	3578,508	,000	,898	3578,508	1,000
visz2csop	6,925	1	6,925	5,258	,022	,013	5,258	,628
közels2csop	48,511	1	48,511	36,833	,000	,083	36,833	1,000
visz2csop * közels2csop	5,005	1	5,005	3,800	,052	,009	3,800	,494
Error	536,041	407	1,317					
Total	11312,000	411						
Corrected Total	724,662	410						

a. R Squared = ,260 (Adjusted R Squared = ,255)

b. Computed using alpha = ,05

Grand Mean

Dependent Variable: átlag

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
5,106	,085	4,938	5,274

Viszonyító és elkerülő-elsajátítási teljesítménycél csoportok együttes hatása

Between-Subjects Factors

	N
közels2csop 1,00	160
közels2csop 3,00	241
elkels2csop 1,00	186
elkels2csop 3,00	215

Descriptive Statistics

Dependent Variable: átlag

közels2csop	elkels2csop	Mean	Std. Deviation	N
1,00	1,00	4,2946	1,36590	129
	3,00	4,6129	1,22956	31
	Total	4,3562	1,34280	160
3,00	1,00	5,5263	1,00188	57
	3,00	5,5707	1,00567	184
	Total	5,5602	1,00287	241
Total	1,00	4,6720	1,38524	186
	3,00	5,4326	1,09111	215
	Total	5,0798	1,29175	401

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	141,993 ^a	3	47,331	35,760	,000	,213	107,281	1,000
Intercept	6353,174	1	6353,174	4800,067	,000	,924	4800,067	1,000
közels2csop	76,107	1	76,107	57,502	,000	,127	57,502	1,000
elkels2csop	2,088	1	2,088	1,578	,210	,004	1,578	,240
közels2csop *	1,192	1	1,192	,900	,343	,002	,900	,157
elkels2csop								
Error	525,453	397	1,324					
Total	11015,000	401						
Corrected Total	667,446	400						

a. R Squared = ,213 (Adjusted R Squared = ,207)

b. Computed using alpha = ,05

Grand Mean

Dependent Variable:átlag

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
5,001	,072	4,859	5,143

18. MELLÉKLET

A fővizsgálat célorientációs skálái és az attribúciós tételek közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			attr21	attr22	attr23	attr24	attr26	attr28	attr29	attr32
-none- ^a	visz_cél_skála	Correlation	,269	-,141	-,009	,171	,300	,070	,034	,197
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,779	,000	,000	,028	,284	,000
		df	987	987	987	987	987	987	987	987
közelsels_cél_skála & elkels_cél_skála	visz_cél_skála	Correlation	,070	-,011	-,073	,142	-,012	,042	,077	,083
		Significance (2-tailed)	,029	,720	,022	,000	,713	,185	,016	,009
		df	985	985	985	985	985	985	985	985

Control Variables			attr2 1	attr2 2	attr2 3	attr2 4	attr2 6	attr2 8	attr2 9	attr3 2
-none- ^a	közelsels_cél_skála	Correlation	,247	-,267	,029	,111	,554	,023	-,105	,255
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,365	,000	,000	,463	,001	,000
		df	987	987	987	987	987	987	987	987
elkels_cél_skála & visz_cél_skála	közelsels_cél_skála	Correlation	,031	-,232	-,005	,037	,460	-,038	-,164	,185
		Significance (2-tailed)	,326	,000	,865	,240	,000	,233	,000	,000
		df	985	985	985	985	985	985	985	985

Control Variables			attr2 1	attr2 2	attr2 3	attr2 4	attr2 6	attr2 8	attr2 9	attr3 2
-none- ^a	elkels_cél_skála	Correlation	,423	-,087	,135	,043	,305	,095	,052	,104
		Significance (2-tailed)	,000	,006	,000	,180	,000	,003	,100	,001
		df	987	987	987	987	987	987	987	987
visz_cél_skála & közelsels_cél_skála	elkels_cél_skála	Correlation	,329	,043	,153	-,051	,068	,078	,087	-,039
		Significance (2-tailed)	,000	,175	,000	,108	,031	,014	,006	,216
		df	985	985	985	985	985	985	985	985

19. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az attribúciós tételek mentén (független mintás t-próbák)

Group Statistics					
vizs3csop		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr21	alacsonyV	291	2,2646	1,13961	,06681
	magasV	298	3,0503	1,39050	,08055
attr22	alacsonyV	291	2,4811	1,13964	,06681
	magasV	296	2,1216	,98052	,05699
attr23	alacsonyV	291	3,5086	1,14881	,06734
	magasV	299	3,4649	1,12384	,06499
attr24	alacsonyV	291	3,5498	,92853	,05443
	magasV	299	4,0468	,82198	,04754
attr26	alacsonyV	290	2,8483	1,13656	,06674
	magasV	297	3,6700	1,06806	,06198
attr28	alacsonyV	290	2,9828	1,02379	,06012
	magasV	297	3,0808	1,14500	,06644
attr29	alacsonyV	290	2,2862	1,05431	,06191
	magasV	296	2,3007	1,06443	,06187
attr32	alacsonyV	288	2,7639	,96623	,05694
	magasV	297	3,3805	1,15666	,06712

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr21	EVA	16,379	,000	-7,491	587	,000	-,78573	,10489	-,99174	-,57972
	EVnA			-7,508	569,937	,000	-,78573	,10465	-,99127	-,58019
attr22	EVA	13,790	,000	4,099	585	,000	,35948	,08770	,18723	,53173
	EVnA			4,094	569,289	,000	,35948	,08781	,18700	,53196
attr23	EVA	,101	,750	,467	588	,641	,04371	,09356	-,14005	,22747
	EVnA			,467	586,585	,641	,04371	,09359	-,14011	,22752
attr24	EVA	18,434	,000	-6,889	588	,000	-,49699	,07215	-,63869	-,35530
	EVnA			-6,877	575,356	,000	-,49699	,07227	-,63893	-,35506
attr26	EVA	1,281	,258	-9,029	585	,000	-,82176	,09101	-1,00051	-,64301
	EVnA			-9,023	580,712	,000	-,82176	,09108	-1,00064	-,64287
attr28	EVA	9,142	,003	-1,093	585	,275	-,09805	,08972	-,27426	,07817
	EVnA			-1,094	580,538	,274	-,09805	,08960	-,27403	,07793
attr29	EVA	,451	,502	-,165	584	,869	-,01447	,08753	-,18639	,15745
	EVnA			-,165	583,930	,869	-,01447	,08753	-,18637	,15744
attr32	EVA	14,133	,000	-6,986	583	,000	-,61658	,08825	-,78992	-,44325
	EVnA			-7,006	570,567	,000	-,61658	,08801	-,78945	-,44371

Group Statistics					
	közels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr21	alacsonyK	284	2,2324	1,11631	,06624
	magasK	391	2,9514	1,41971	,07180
attr22	alacsonyK	285	2,7228	1,21189	,07179
	magasK	390	2,0487	,90140	,04564
attr23	alacsonyK	285	3,4000	1,18441	,07016
	magasK	390	3,4641	1,09568	,05548
attr24	alacsonyK	285	3,6632	,97804	,05793
	magasK	388	3,8892	,83253	,04227
attr26	alacsonyK	285	2,4491	1,03888	,06154
	magasK	389	3,8663	,92370	,04683
attr28	alacsonyK	282	3,0426	1,06629	,06350
	magasK	388	3,0361	1,06567	,05410
attr29	alacsonyK	284	2,4577	1,15035	,06826
	magasK	387	2,1860	1,01364	,05153
attr32	alacsonyK	280	2,8143	,97705	,05839
	magasK	388	3,3737	1,10766	,05623

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr21	EVA	26,342	,000	-7,090	673	,000	-,71901	,10142	-,91814	-,51988
	EVnA			-7,360	668,76	,000	-,71901	,09769	-,91082	-,52720
attr22	EVA	51,016	,000	8,287	673	,000	,67409	,08134	,51438	,83380
	EVnA			7,924	500,35	,000	,67409	,08507	,50695	,84122
attr23	EVA	3,640	,057	-,725	673	,468	-,06410	,08837	-,23761	,10941
	EVnA			-,717	583,64	,474	-,06410	,08944	-,23978	,11157
attr24	EVA	20,188	,000	-3,230	671	,001	-,22602	,06998	-,36342	-,08861
	EVnA			-3,152	552,00	,002	-,22602	,07171	-,36688	-,08515
attr26	EVA	20,461	,000	-18,660	672	,000	-1,41720	,07595	-1,5663	-1,2680
	EVnA			-18,326	568,63	,000	-1,41720	,07733	-1,5690	-1,2653
attr28	EVA	,209	,648	,078	668	,938	,00647	,08341	-,15731	,17025
	EVnA			,078	605,41	,938	,00647	,08342	-,15736	,17030
attr29	EVA	8,856	,003	3,239	669	,001	,27170	,08389	,10699	,43641
	EVnA			3,177	563,30	,002	,27170	,08552	,10371	,43969
attr32	EVA	11,784	,001	-6,763	666	,000	-,55943	,08272	-,72185	-,39700
	EVnA			-6,901	639,77	,000	-,55943	,08106	-,71861	-,40024

Group Statistics

	elkels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr21	alacsonyE	273	2,0183	,99060	,05995
	magasE	313	3,4665	1,25818	,07112
attr22	alacsonyE	271	2,3875	1,22371	,07434
	magasE	311	2,1640	,88470	,05017
attr23	alacsonyE	273	3,2637	1,38401	,08376
	magasE	314	3,5860	1,05772	,05969
attr24	alacsonyE	273	3,6777	,95800	,05798
	magasE	314	3,8280	,85482	,04824
attr26	alacsonyE	272	2,7610	1,15171	,06983
	magasE	313	3,6006	1,05776	,05979
attr28	alacsonyE	271	2,9373	1,06447	,06466
	magasE	310	3,1097	1,04009	,05907
attr29	alacsonyE	270	2,2481	1,12817	,06866
	magasE	311	2,3376	1,01529	,05757
attr32	alacsonyE	270	3,0148	1,04177	,06340
	magasE	314	3,2452	1,05763	,05969

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr21	EVA	33,320	,000	-15,321	584	,000	-1,44814	,09452	-1,63378	-1,26250
	EVnA			-15,569	578,120	,000	-1,44814	,09302	-1,63083	-1,26545
attr22	EVA	41,538	,000	2,546	580	,011	,22347	,08776	,05109	,39584
	EVnA			2,492	484,431	,013	,22347	,08968	,04726	,39968
attr23	EVA	3,914	,048	-3,191	585	,001	-,32225	,10098	-,52059	-,12392
	EVnA			-3,133	505,182	,002	-,32225	,10286	-,52433	-,12017
attr24	EVA	10,383	,001	-2,010	585	,045	-,15037	,07483	-,29733	-,00340
	EVnA			-1,994	549,916	,047	-,15037	,07542	-,29853	-,00221
attr26	EVA	2,493	,115	-9,188	583	,000	-,83961	,09138	-1,01909	-,66013
	EVnA			-9,133	554,920	,000	-,83961	,09193	-1,02018	-,65904
attr28	EVA	,145	,704	-1,972	579	,049	-,17241	,08745	-,34416	-,00066
	EVnA			-1,969	564,921	,049	-,17241	,08758	-,34444	-,00038
attr29	EVA	2,502	,114	-1,006	579	,315	-,08947	,08894	-,26415	,08521
	EVnA			-,999	546,026	,318	-,08947	,08960	-,26548	,08653
attr32	EVA	2,810	,094	-2,643	582	,008	-,23041	,08717	-,40162	-,05919
	EVnA			-2,646	571,386	,008	-,23041	,08707	-,40143	-,05938

20. MELLÉKLET

A fővizsgálat célorientációs skálái és a kudarcra adott reakciók közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			á25	á27	á30	á31
-none- ^a	vizs_cél_skála	Correlation	-,008	,255	-,020	-,018
		Significance (2-tailed)	,795	,000	,524	,569
		df	1003	1003	1003	1003
közelsels_cél_skála & elkels_cél_skála	vizs_cél_skála	Correlation	-,060	,002	,001	-,003
		Significance (2-tailed)	,056	,956	,962	,926
		df	1001	1001	1001	1001

Control Variables			á25	á27	á30	á31
-none- ^a	közelsels_cél_skála	Correlation	-,015	,495	-,007	-,099
		Significance (2-tailed)	,634	,000	,829	,002
		df	1003	1003	1003	1003
elkels_cél_skála & vizs_cél_skála	közelsels_cél_skála	Correlation	-,069	,436	,024	-,142
		Significance (2-tailed)	,028	,000	,455	,000
		df	1001	1001	1001	1001

Control Variables			á25	á27	á30	á31
-none- ^a	elkels_cél_skála	Correlation	,161	,186	-,065	,086
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,038	,007
		df	1003	1003	1003	1003
vizs_cél_skála & közelsels_cél_skála	elkels_cél_skála	Correlation	,198	-,055	-,067	,143
		Significance (2-tailed)	,000	,084	,033	,000
		df	1001	1001	1001	1001

21. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása a kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek mentén (független mintás t-próbák)

VISZONYÍTÓ CSOPORTOK

Group Statistics					
visz3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
á25 alacsonyV	290	2,2379	1,10454	,06486	
magasV	298	2,1342	1,14978	,06660	
á27 alacsonyV	291	2,8866	,96715	,05670	
magasV	299	3,5652	1,04829	,06062	
á30 alacsonyV	291	3,8454	,96497	,05657	
magasV	299	3,8629	1,04493	,06043	
á31 alacsonyV	290	2,6759	1,18165	,06939	
magasV	299	2,5418	1,13845	,06584	

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á25	EVA	,364	,547	1,115	586	,265	,10370	,09302	-,07899	,28639
	EVnA			1,115	585,90	,265	,10370	,09297	-,07889	,28629
á27	EVA	4,717	,030	-8,167	588	,000	-,67862	,08309	-,84182	-,51542
	EVnA			-8,176	586,33	,000	-,67862	,08300	-,84164	-,51560
á30	EVA	,381	,537	-,211	588	,833	-,01752	,08286	-,18026	,14523
	EVnA			-,212	586,39	,832	-,01752	,08277	-,18009	,14506
á31	EVA	,507	,477	1,402	587	,161	,13406	,09560	-,05370	,32181
	EVnA			1,401	584,31	,162	,13406	,09565	-,05381	,32192

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CSOPORTOK

Group Statistics					
közels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
á25 alacsonyK	282	2,2411	1,16228	,06921	
magasK	389	2,2159	1,19908	,06080	
á27 alacsonyK	284	2,6655	,93465	,05546	
magasK	390	3,7282	,91992	,04658	
á30 alacsonyK	285	3,8596	,99362	,05886	
magasK	386	3,8316	,99094	,05044	
á31 alacsonyK	284	2,7394	1,18399	,07026	
magasK	389	2,5219	1,13413	,05750	

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á25	EVA	1,762	,185	,272	669	,786	,02520	,09258	-,15659	,20698
	EVnA			,274	616,222	,785	,02520	,09212	-,15572	,20611
á27	EVA	1,536	,216	-14,709	672	,000	-1,06271	,07225	-1,20457	-,92086
	EVnA			-14,673	604,319	,000	-1,06271	,07243	-1,20495	-,92047
á30	EVA	,008	,931	,362	669	,718	,02804	,07748	-,12409	,18018
	EVnA			,362	611,153	,718	,02804	,07751	-,12418	,18026
á31	EVA	,358	,550	2,413	671	,016	,21759	,09018	,04052	,39466
	EVnA			2,397	594,549	,017	,21759	,09079	,03928	,39589

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CSOPORTOK

Group Statistics

	elkels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
á25	alacsonyE	271	2,0443	1,05316	,06397
	magasE	313	2,5208	1,28616	,07270
á27	alacsonyE	272	3,0221	1,04840	,06357
	magasE	314	3,3981	1,00038	,05645
á30	alacsonyE	271	3,8635	1,00729	,06119
	magasE	311	3,7170	1,03347	,05860
á31	alacsonyE	271	2,5387	1,15685	,07027
	magasE	313	2,7572	1,17335	,06632

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á25	EVA	27,422	,000	-4,851	582	,000	-,47649	,09823	-,66941	-,28357
	EVA			-4,920	580,237	,000	-,47649	,09684	-,66668	-,28629
á27	EVA	,201	,654	-4,438	584	,000	-,37603	,08473	-,54245	-,20961
	EVA			-4,423	563,541	,000	-,37603	,08502	-,54302	-,20904
á30	EVA	,959	,328	1,725	580	,085	,14643	,08487	-,02027	,31313
	EVA			1,728	572,767	,084	,14643	,08472	-,01998	,31284
á31	EVA	,001	,980	-2,258	582	,024	-,21844	,09673	-,40842	-,02847
	EVA			-2,261	572,280	,024	-,21844	,09663	-,40823	-,02865

22. MELLÉKLET

A fővizsgálat célorientációs skálái és az iskola és tanulás iránti attitűd közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			att.isk33	att.tan52
-none- ^a	vizs_cél_skála	Correlation	,179	,265
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	1013	1013
közelsels_cél_skála & elkels_cél_skála	vizs_cél_skála	Correlation	-,015	-,035
		Significance (2-tailed)	,627	,272
		df	1011	1011

Control Variables			att.isk33	att.tan52
-none- ^a	közelsels_cél_skála	Correlation	,343	,557
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	1013	1013
elkels_cél_skála & vizs_cél_skála	közelsels_cél_skála	Correlation	,278	,500
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	1011	1011

Control Variables			att.isk33	att.tan52
-none- ^a	elkels_cél_skála	Correlation	,185	,228
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	1013	1013
vizs_cél_skála & közelsels_cél_skála	elkels_cél_skála	Correlation	,034	-,031
		Significance (2-tailed)	,284	,329
		df	1011	1011

23. MELLÉKLET

A teljesítménycélok hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)

Iskola iránti attitűd

Variables Entered/Removed ^b			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: att.isk33

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,343 ^a	,118	,115	1,26058	,118	45,582	3	1026	,000

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	217,301	3	72,434	45,582	,000 ^a
	Residual	1630,384	1026	1,589		
	Total	1847,684	1029			

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

b. Dependent Variable: att.isk33

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	,827	,269		3,080
	visz_cél_skála	-,003	,011	-,011	-,302
	elkels_cél_skála	,012	,010	,044	1,264
	közelsels_cél_skála	,137	,015	,326	9,019

a. Dependent Variable: att.isk33

Tanulás iránti attitűd

Variables Entered/Removed ^b			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: att.tan52

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,555 ^a	,308	,306	1,06358	,308	152,325	3	1026	,000

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	516,934	3	172,311	152,325	,000 ^a
	Residual	1160,618	1026	1,131		
	Total	1677,552	1029			

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála

b. Dependent Variable: att.tan52

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,979	,227		-4,319	,000
	visz_cél_skála	-,009	,009	-,030	-,918	,359
	elkels_cél_skála	-,008	,008	-,032	-1,041	,298
	közelsels_cél_skála	,233	,013	,584	18,236	,000

a. Dependent Variable: att.tan52

24. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az iskola és tanulás iránti attitűd mentén (független mintás t-próbák)

VISZONYÍTÓ CSOPORTOK

Group Statistics

	visz3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att.isk33	alacsonyV	290	3,3483	1,38682	,08144
	magasV	298	4,0973	1,30807	,07577
att.tan52	alacsonyV	288	2,6701	1,29009	,07602
	magasV	299	3,6522	1,21488	,07026

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att.isk33	EVA	4,939	,027	-6,739	586	,000	-,74904	,11115	-,96734	-,53074
	EVnA			-6,734	581,73	,000	-,74904	,11124	-,96751	-,53056
att.tan52	EVA	2,767	,097	-9,498	585	,000	-,98204	,10340	-1,18511	-,77896
	EVnA			-9,487	579,49	,000	-,98204	,10351	-1,18534	-,77873

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CSOPORTOK

Group Statistics

	közels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att.isk33	alacsonyK	283	3,1025	1,45137	,08628
	magasK	390	4,1538	1,18774	,06014
att.tan52	alacsonyK	283	2,1378	1,12298	,06675
	magasK	391	3,7826	1,10769	,05602

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att.isk33	EVA	20,323	,000	-10,317	671	,000	-1,05137	,10191	-1,25147	-,85128
	EVnA			-9,997	531,660	,000	-1,05137	,10517	-1,25797	-,84477
att.tan52	EVA	,802	,371	-18,916	672	,000	-1,64480	,08695	-1,81553	-1,47407
	EVnA			-18,874	602,850	,000	-1,64480	,08714	-1,81594	-1,47366

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CSOPORTOK

Group Statistics

	elkels3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att.isk33	alacsonyE	273	3,3590	1,36234	,08245
	magasE	313	4,0192	1,24793	,07054
att.tan52	alacsonyE	272	2,6875	1,34526	,08157
	magasE	314	3,5000	1,22083	,06890

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att.isk33	EVA	12,149	,001	-6,121	584	,000	-,66019	,10786	-,87204	-,44835
	EVnA			-6,084	556,134	,000	-,66019	,10851	-,87333	-,44706
att.tan52	EVA	6,053	,014	-7,663	584	,000	-,81250	,10603	-1,02075	-,60425
	EVnA			-7,610	552,241	,000	-,81250	,10677	-1,02223	-,60277

25. MELLÉKLET

A Goodenow-féle Osztályhoz Tartozás és Társas Támogatás Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,883
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7003,255
	df	153
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
ot34	1,000	,330
ot35	1,000	,531
tt36	1,000	,503
kt37	1,000	,541
ot38	1,000	,635
tt39	1,000	,565
kt40	1,000	,756
tt41	1,000	,399
ot42	1,000	,642
kt43	1,000	,670
tt44	1,000	,709
kt45	1,000	,692
kt46	1,000	,542
ot47	1,000	,650
kt48	1,000	,416
tt49	1,000	,523
ot50	1,000	,452
tt51	1,000	,580

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
kt40	,836		
ot38	,796		
tt44	,788		
ot47	,755		
ot35	,694		
tt51		,729	
tt39		,728	
tt36		,681	
tt49		,632	
tt41		,604	
ot50		,575	,317
ot34	,347	,449	
kt45			,781
kt43			,778
ot42			,763
kt46			,691
kt48		,359	,497
kt37	-,327	,442	,489

Extraction Method: Principal Component Analysis.

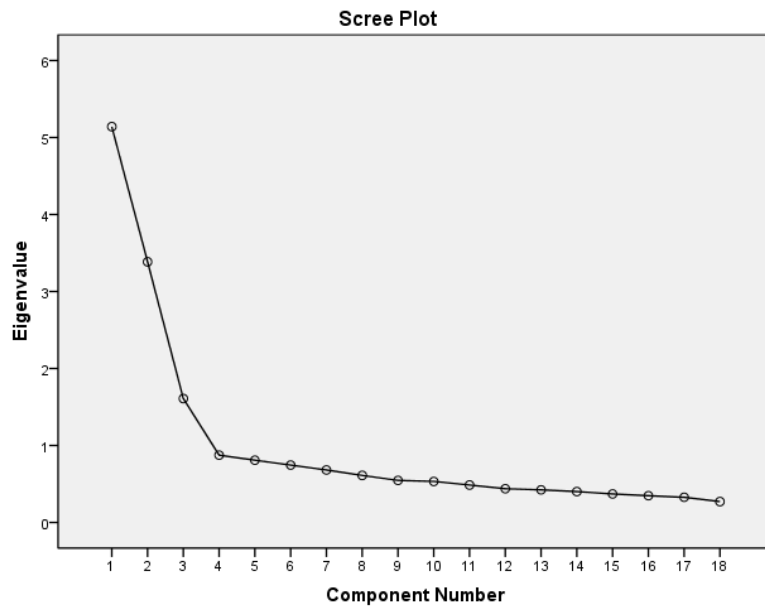
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,141	28,561	28,561	5,141	28,561	28,561	3,506	19,476	19,476
2	3,385	18,805	47,366	3,385	18,805	47,366	3,474	19,299	38,775
3	1,609	8,940	56,306	1,609	8,940	56,306	3,156	17,531	56,306
4	,874	4,858	61,164						
5	,808	4,491	65,655						
6	,746	4,142	69,797						
7	,682	3,787	73,584						
8	,611	3,397	76,981						
9	,546	3,034	80,015						
10	,533	2,960	82,975						
11	,486	2,699	85,675						
12	,438	2,436	88,111						
13	,423	2,352	90,462						
14	,401	2,227	92,690						
15	,370	2,056	94,746						
16	,348	1,932	96,678						
17	,327	1,816	98,494						
18	,271	1,506	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



26. MELLÉKLET

A társas támogatás skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk

Scale: oszt.léggör

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1050	97,6
	Excluded ^a	26	2,4
	Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha	,851	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ot35	2,4581	1,13387	1050
ot38	2,0038	1,42829	1050
kt40	2,1914	1,37821	1050
tt44	2,2895	1,32728	1050
ot47	2,5543	1,31697	1050

Scale Statistics

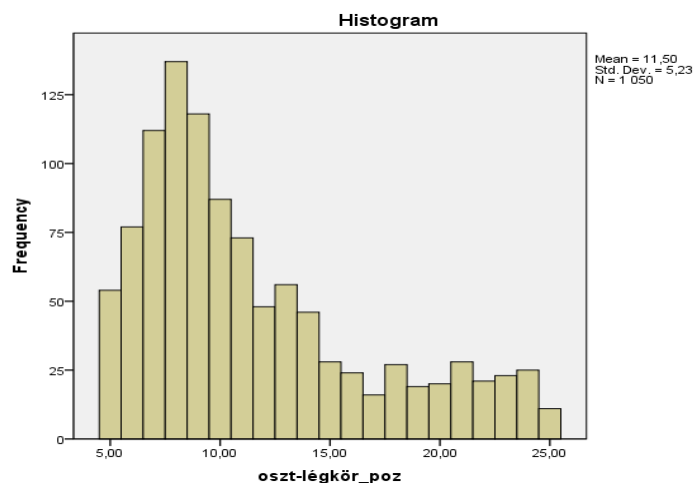
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
11,4971	27,356	5,23030	5

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,299	2,004	2,554	,550	1,275	,047	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ot35	9,0390	20,297	,565	,349	,845
ot38	9,4933	17,295	,675	,470	,818
kt40	9,3057	16,926	,752	,591	,796
tt44	9,2076	17,947	,680	,478	,816
ot47	8,9429	18,325	,647	,475	,825



Scale: tan.tám

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1027	95,4
	Excluded ^a	49	4,6
	Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,790	,792	7

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tt39	3,6504	,98799	1027
tt51	3,4294	1,00856	1027
tt36	3,5706	,99297	1027
tt49	3,1821	1,09889	1027
tt41	3,5511	1,09048	1027
ot50	4,0234	,98400	1027
ot34	3,1665	1,01860	1027

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
24,5735	22,873	4,78252	7

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,511	3,167	4,023	,857	1,271	,087	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt39	20,9231	17,231	,569	,352	,754
tt51	21,1441	16,652	,632	,430	,741
tt36	21,0029	17,249	,562	,373	,755
tt49	21,3914	17,038	,510	,333	,765
tt41	21,0224	17,248	,490	,250	,769
ot50	20,5501	17,530	,531	,292	,761
ot34	21,4070	18,797	,344	,159	,795

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,792	,794	6

Scale Statistics

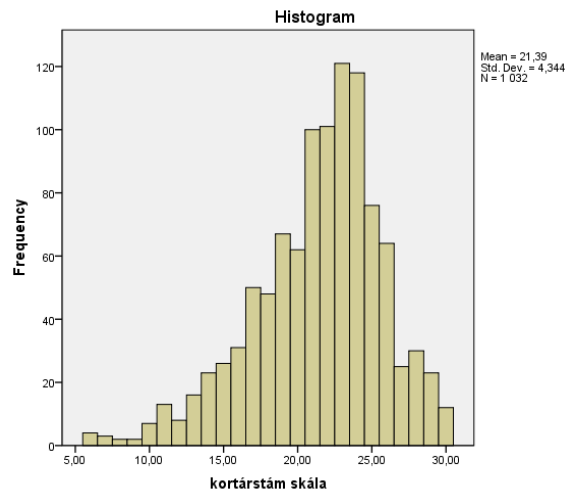
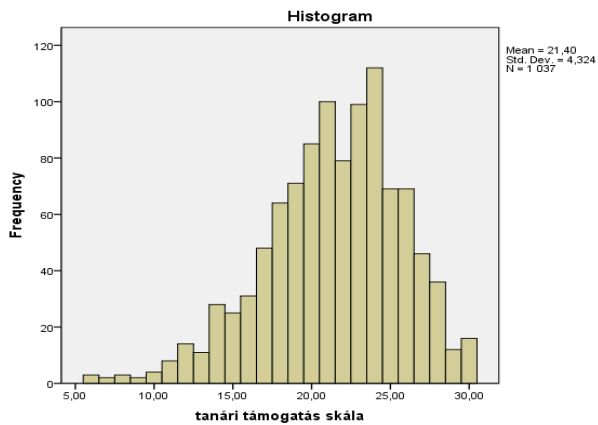
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
21,4012	18,700	4,32434	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,567	3,186	4,023	,837	1,263	,076	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt39	17,7464	13,599	,567	,343	,755
tt51	17,9759	13,205	,609	,412	,745
tt36	17,8370	13,743	,534	,359	,763
tt49	18,2150	13,231	,535	,328	,763
tt41	17,8534	13,538	,494	,246	,773
ot50	17,3780	13,838	,533	,287	,763



Scale: kortars.tám

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1032	95,9
	Excluded ^a	44	4,1
	Total	1076	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,816	,818	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
kt45	3,5349	,98423	1032
kt43	3,5630	,94253	1032
ot42	3,5766	1,05703	1032
kt46	3,8818	,99834	1032
kt48	3,5407	,94888	1032
kt37	3,2926	1,07958	1032

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
21,3895	18,868	4,34379	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,565	3,293	3,882	,589	1,179	,035	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kt45	17,8547	12,918	,704	,523	,760
kt43	17,8266	13,307	,680	,495	,766
ot42	17,8130	12,759	,661	,468	,768
kt46	17,5078	14,200	,488	,312	,806
kt48	17,8488	14,476	,484	,255	,806
kt37	18,0969	13,851	,479	,340	,810

		kortárstám skála	tanári támogatás skála	oszt-léggör_poz
kortárstám skála	Pearson Correlation	1	,577 ^{**}	-,082 ^{**}
	Sig. (2-tailed)		,000	,009
	N	1032	1001	1016
tanári támogatás skála	Pearson Correlation	,577 ^{**}	1	-,091 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000		,004
	N	1001	1037	1022
oszt-léggör_poz	Pearson Correlation	-,082 ^{**}	-,091 ^{**}	1
	Sig. (2-tailed)	,009	,004	
	N	1016	1022	1050

27. MELLÉKLET

A teljesítménycélok és a társas támogatás faktorainak korrelációs összefüggései

Control Variables			visz_cél_ skála
-none- ^a	tanári támogatás skála	Correlation	,391
		Significance (2-tailed)	,000
		df	992
közelsels_cél_ skála & elkels3csop	tanári támogatás skála	Correlation	,154
		Significance (2-tailed)	,000
		df	990

Control Variables			visz_cél_ s kála
-none- ^a	kortárstám skála	Correlation	,245
		Significance (2-tailed)	,000
		df	987
közelsels_cél_ skála & elkels3csop	kortárstám skála	Correlation	,078
		Significance (2-tailed)	,014
		df	985

Control Variables			közelsels_cél_ skála
-none- ^a	tanári támogatás skála	Correlation	,488
		Significance (2-tailed)	,000
		df	992
elkels3csop & visz_cél_ skála	tanári támogatás skála	Correlation	,340
		Significance (2-tailed)	,000
		df	990

Control Variables			közelsels_cél_ skála
-none- ^a	kortárstám skála	Correlation	,319
		Significance (2-tailed)	,000
		df	987
elkels3csop & visz_cél_ skála	kortárstám skála	Correlation	,215
		Significance (2-tailed)	,000
		df	985

Control Variables			tanári támogatás skála
-none- ^a	elkels_cél_ skála	Correlation	,304
		Significance (2-tailed)	,000
		df	992
visz_cél_ skála & közelsels_cél_ skála	elkels_cél_ skála	Correlation	,051
		Significance (2-tailed)	,111
		df	990

Control Variables			kortárstám skála
-none- ^a	elkels_cél_ skála	Correlation	,205
		Significance (2-tailed)	,000
		df	987
visz_cél_ skála & közelsels_cél_ skála	elkels_cél_ skála	Correlation	,039
		Significance (2-tailed)	,224
		df	985

Control Variables			visz_cél_ s kála
-none- ^a	oszt- légkör_poz	Correlation	,111
		Significance (2-tailed)	,000
		df	1004
közelsels_cél_ skála & elkels3csop	oszt- légkör_poz	Correlation	,092
		Significance (2-tailed)	,004
		df	1002

Control Variables			közelsels_cél_skála
-none ^a	oszt-légkör_poz	Correlation	,015
		Significance (2-tailed)	,633
		df	1004
elkels3csop & visz_cél_skála	oszt-légkör_poz	Correlation	-,073
		Significance (2-tailed)	,021
		df	1002

Control Variables			oszt-légkör_poz
-none ^a	elkels_cél_skála	Correlation	,092
		Significance (2-tailed)	,004
		df	1004
visz_cél_skála & közelsels_cél_skála	elkels_cél_skála	Correlation	,063
		Significance (2-tailed)	,047
		df	1002

28. MELLÉKLET

A magas és alacsony társas támogatás csoportok átlagainak összehasonlítása a teljesítménycélok mentén (független mintás t-próbák)

OSZTÁLYLÉGKÖR

Group Statistics					
	poz_osztlk3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
közelsels_cél_skála	alacsonyO	371	19,5768	2,88639	,14985
	magasO	284	19,1408	3,28632	,19501
elkels_cél_skála	alacsonyO	377	27,5358	4,71241	,24270
	magasO	283	28,0177	4,98896	,29656
visz_cél_skála	magasO	376	17,8697	4,30399	,22196
	alacsonyO	284	18,4401	4,18899	,24857

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
közelsels_cél_skála	EVA	3,489	,062	1,803	653	,072	,43597	,24175	-,03872	,91067
	EVnA			1,773	565,17	,077	,43597	,24593	-,04708	,91903
elkels_cél_skála	EVA	,004	,951	-1,268	658	,205	-,48186	,38011	-1,22824	,26452
	EVnA			-1,257	588,311	,209	-,48186	,38321	-1,23449	,27078
visz_cél_skála	EVA	,000	,994	-1,705	658	,089	-,57046	,33451	-1,22730	,08638
	EVnA			-1,712	617,806	,087	-,57046	,33325	-1,22490	,08398

KORTÁRS TÁMOGATÁS

Group Statistics					
	kortárs3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
közelsels_cél_skála	alacsonyKT	293	17,7884	3,65221	,21336
	magasKT	340	20,3706	2,57587	,13970
elkels_cél_skála	alacsonyKT	295	26,0881	5,24687	,30548
	magasKT	348	28,6925	4,25488	,22809
visz_cél_skála	alacsonyKT	294	16,6156	4,59692	,26810
	magasKT	344	19,2936	4,09556	,22082

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		Lower	Upper							
közelsels_cél_skála	EVA	29,546	,000	-10,381	631	,000	-2,58219	,24874	-3,07065	-2,09373
	EVnA			-10,125	514,55	,000	-2,58219	,25503	-3,08322	-2,08117
elkels_cél_skála	EVA	18,531	,000	-6,949	641	,000	-2,60439	,37479	-3,34036	-1,86842
	EVnA			-6,831	564,51	,000	-2,60439	,38124	-3,35322	-1,85557
visz_cél_skála	EVA	6,874	,009	-7,780	636	,000	-2,67796	,34421	-3,35388	-2,00204
	EVnA			-7,710	592,46	,000	-2,67796	,34733	-3,36010	-1,99581

TANÁRI TÁMOGATÁS

Group Statistics

	tantam3csop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
közelsels_cél_skála	alacsonyT	307	16,9772	3,40743	,19447
	magasT	354	20,6893	2,41327	,12826
elkels_cél_skála	alacsonyT	306	25,6863	5,27160	,30136
	magasT	357	29,1737	4,24503	,22467
visz_cél_skála	alacsonyT	311	15,7749	4,29563	,24358
	magasT	357	19,7255	3,98420	,21087

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
közelsels_cél_skála	EVA	29,074	,000	-16,315	659	,000	-3,71207	,22752	-4,15882	-3,26532
	EVA			-15,934	541,32	,000	-3,71207	,23296	-4,16969	-3,25445
elkels_cél_skála	EVA	14,290	,000	-9,431	661	,000	-3,48739	,36976	-4,21345	-2,76134
	EVA			-9,278	583,76	,000	-3,48739	,37589	-4,22566	-2,74913
visz_cél_skála	EVA	3,537	,060	-12,326	666	,000	-3,95057	,32051	-4,57990	-3,32124
	EVA			-12,262	637,14	,000	-3,95057	,32218	-4,58322	-3,31792

29. MELLÉKLET

A társas támogatás faktorainak hatása az egyes célorientációkra (regresszióanalízis)

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: visz_cél_skála

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,423 ^a	,179	,177	3,96835	,179	70,808	3	973	,000

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3345,195	3	1115,065	70,808	,000 ^a
	Residual	15322,575	973	15,748		
	Total	18667,771	976			

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála

b. Dependent Variable: visz_cél_skála

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	7,342	,798		9,203	,000
	kortárstám skála	,031	,036	,031	,866	,387
	tanári támogatás skála	,396	,036	,393	11,006	,000
	oszt-léggör_poz	,116	,024	,140	4,801	,000

a. Dependent Variable: visz_cél_skála

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI SKÁLA

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: elkels_cél_skála

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,333 ^a	,111	,108	4,62527	,111	40,590	3	974	,000

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2605,037	3	868,346	40,590	,000 ^a
	Residual	20836,874	974	21,393		
	Total	23441,911	977			

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, tanári támogatás skála, kortárstám skála

b. Dependent Variable: elkels_cél_skála

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	18,105	,930		19,473	,000
	kortárstám skála	,036	,041	,032	,865	,387
	tanári támogatás skála	,346	,042	,305	8,247	,000
	oszt-léggör_poz	,103	,028	,110	3,635	,000

a. Dependent Variable: elkels_cél_skála

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI SKÁLA

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: közelsels_cél_skála

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,497 ^a	,247	,244	2,78744	,247	105,346	3	966	,000

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2455,572	3	818,524	105,346	,000 ^a
	Residual	7505,661	966	7,770		
	Total	9961,233	969			

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála

b. Dependent Variable: közelsels_cél_skála

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10,522	,562		18,714	,000
	kortárstám skála	,031	,025	,042	1,215	,225
	tanári támogatás skála	,349	,025	,473	13,838	,000
	oszt-léggör_poz	,035	,017	,058	2,051	,041

a. Dependent Variable: közelsels_cél_skála

30. MELLÉKLET

A társas támogatás skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			kortárstám skála
-none ^a	átlag	Correlation	,238
		Significance (2-tailed)	,000
		df	980
tanári támogatás skála & oszt-léggör_poz	átlag	Correlation	,022
		Significance (2-tailed)	,498
		df	978

Control Variables			tanári támogatás skála
-none ^a	átlag	Correlation	,382
		Significance (2-tailed)	,000
		df	980
oszt-léggör_poz & kortárstám skála	átlag	Correlation	,308
		Significance (2-tailed)	,000
		df	978

Control Variables			oszt-léggör_poz
-none ^a	átlag	Correlation	-,045
		Significance (2-tailed)	,160
		df	980
kortárstám skála & tanári támogatás skála	átlag	Correlation	-,012
		Significance (2-tailed)	,713
		df	978

31. MELLÉKLET

A társas támogatás és teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)

TÁRSAS TÁMOGATÁS ÉS TELJESÍTMÉNYCÉLOK

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	közelsels_cél_skála, oszt-léggör_poz, kortárstám skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála, tanári támogatás skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: átlag

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,447 ^a	,200	,195	1,09658	,200	39,149	6	941	,000

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, oszt-léggör_poz, kortárstám skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála, tanári támogatás skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	282,458	6	47,076	39,149	,000 ^a
	Residual	1131,545	941	1,202		
	Total	1414,003	947			

a. Predictors: (Constant), közelsels_cél_skála, oszt-léggör_poz, kortárstám skála, elkels_cél_skála, visz_cél_skála, tanári támogatás skála

b. Dependent Variable: átlag

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,796	,278		6,449	,000
	kortárstám skála	,005	,010	,017	,461	,645
	tanári támogatás skála	,063	,011	,224	5,620	,000
	oszt-léggör_poz	-,008	,007	-,033	-1,110	,267
	visz_cél_skála	,015	,010	,053	1,430	,153
	elkels_cél_skála	-,007	,009	-,027	-,777	,437
	közelsels_cél_skála	,098	,015	,259	6,726	,000

a. Dependent Variable: átlag

TÁRSAS TÁMOGATÁS

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: átlag

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,383 ^a	,147	,144	1,12794	,147	56,052	3	978	,000

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	213,937	3	71,312	56,052	,000 ^a
	Residual	1244,260	978	1,272		
	Total	1458,197	981			

a. Predictors: (Constant), oszt-léggör_poz, kortárstám skála, tanári támogatás skála

b. Dependent Variable: átlag

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,777	,226		12,301	,000
	kortárstám skála	,007	,010	,025	,678	,498
	tanári támogatás skála	,103	,010	,367	10,130	,000
	oszt-léggör_poz	-,003	,007	-,011	-,368	,713

a. Dependent Variable: átlag

32. MELLÉKLET

A célorientációk és társas támogatás együttes hatásának vizsgálata a tanulmányi átlagra (kétszemponτος varianciaanalízis)

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
vizs2csop	1,00	alacsony	164
	3,00	magas	207
kortárs2csop	1,00	alacsony	169
	3,00	magas	202

Descriptive Statistics				
Dependent Variable:átlag				
visz2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,1351	1,37832	111
	magas	5,1509	1,24648	53
	Total	4,4634	1,41591	164
magas	alacsony	5,3448	1,00091	58
	magas	5,7584	,87496	149
	Total	5,6425	,92837	207
Total	alacsony	4,5503	1,38406	169
	magas	5,5990	1,01853	202
	Total	5,1213	1,30647	371

Tests of Between-Subjects Effects								
Dependent Variable:átlag								
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	171,371 ^a	3	57,124	45,558	,000	,271	136,673	1,000
Intercept	8020,945	1	8020,945	6396,943	,000	,946	6396,943	1,000
visz2csop	63,708	1	63,708	50,809	,000	,122	50,809	1,000
kortárs2csop	39,419	1	39,419	31,438	,000	,079	31,438	1,000
visz2csop * kortárs2csop	6,998	1	6,998	5,581	,019	,015	5,581	,654
Error	460,171	367	1,254					
Total	10362,000	371						
Corrected Total	631,542	370						

a. R Squared = ,271 (Adjusted R Squared = ,265)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
vizs2csop	1,00	alacsony	190
	3,00	magas	209
tantam2csop	1,00	alacsony	184
	3,00	magas	215

Descriptive Statistics				
Dependent Variable:átlag				
visz2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,2808	1,39824	146
	magas	5,2273	1,29154	44
	Total	4,5000	1,42817	190

magas	alacsony	4,9737	1,32516	38
	magas	5,8304	,77491	171
	Total	5,6746	,95544	209
Total	alacsony	4,4239	1,40828	184
	magas	5,7070	,93364	215
	Total	5,1153	1,33817	399

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	190,428 ^a	3	63,476	48,008	,000	,267	144,023	1,000
Intercept	6682,585	1	6682,585	5054,139	,000	,928	5054,139	1,000
visz2csop	27,204	1	27,204	20,575	,000	,050	20,575	,995
tantam2csop	52,663	1	52,663	39,830	,000	,092	39,830	1,000
visz2csop *	,130	1	,130	,099	,754	,000	,099	,061
tantam2csop								
Error	522,269	395	1,322					
Total	11153,000	399						
Corrected Total	712,697	398						

a. R Squared = ,267 (Adjusted R Squared = ,262)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
visz2csop 1,00	alacsony	160
3,00	magas	202
osztlk2csop 1,00	magas	198
3,00	alacsony	164

Descriptive Statistics

Dependent Variable: átlag

visz2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	5,0889	1,26885	90
	alacsony	4,4000	1,34488	70
	Total	4,7875	1,34299	160
magas	magas	5,6574	,90855	108
	alacsony	5,5319	,95829	94
	Total	5,5990	,93180	202
Total	magas	5,3990	1,12082	198
	alacsony	5,0488	1,26687	164
	Total	5,2403	1,20029	362

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	78,274 ^a	3	26,091	21,142	,000	,151	63,425	1,000
Intercept	9440,209	1	9440,209	7649,305	,000	,955	7649,305	1,000
visz2csop	63,837	1	63,837	51,727	,000	,126	51,727	1,000
osztlk2csop	14,642	1	14,642	11,865	,001	,032	11,865	,930
visz2csop *	7,008	1	7,008	5,678	,018	,016	5,678	,662
osztlk2csop								
Error	441,817	358	1,234					
Total	10461,000	362						
Corrected Total	520,091	361						

a. R Squared = ,151 (Adjusted R Squared = ,143)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
közels2csop	1,00	alacsony	169
	3,00	magas	261
kortárs2csop	1,00	alacsony	196
	3,00	magas	234

Descriptive Statistics

Dependent Variable:átlag

közels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,2160	1,37127	125
	magas	4,8864	1,12510	44
	Total	4,3905	1,34125	169
magas	alacsony	5,2113	1,04082	71
	magas	5,7368	,94517	190
	Total	5,5939	,99798	261
Total	alacsony	4,5765	1,34708	196
	magas	5,5769	1,03400	234
	Total	5,1209	1,28621	430

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	177,439 ^a	3	59,146	47,337	,000	,250	142,012	1,000
Intercept	8028,397	1	8028,397	6425,458	,000	,938	6425,458	1,000
közels2csop	68,034	1	68,034	54,450	,000	,113	54,450	1,000
kortárs2csop	28,563	1	28,563	22,860	,000	,051	22,860	,998
közels2csop * kortárs2csop	,419	1	,419	,335	,563	,001	,335	,089
Error	532,273	426	1,249					
Total	11986,000	430						
Corrected Total	709,712	429						

a. R Squared = ,250 (Adjusted R Squared = ,245)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
közels2csop	1,00	alacsony	197
	3,00	magas	255
tantam2csop	1,00	alacsony	208
	3,00	magas	244

Descriptive Statistics

Dependent Variable:átlag

közels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,2242	1,30828	165
	magas	4,9375	1,24272	32
	Total	4,3401	1,32136	197
magas	alacsony	4,8605	1,22633	43
	magas	5,7783	,86693	212
	Total	5,6235	,99578	255
Total	alacsony	4,3558	1,31449	208
	magas	5,6680	,96462	244
	Total	5,0642	1,31269	452

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	226,818 ^a	3	75,606	61,549	,000	,292	184,646	1,000
Intercept	6005,511	1	6005,511	4888,908	,000	,916	4888,908	1,000
közels2csop	33,417	1	33,417	27,204	,000	,057	27,204	,999
tantam2csop	40,753	1	40,753	33,175	,000	,069	33,175	1,000
közels2csop *	,641	1	,641	,522	,470	,001	,522	,111
tantam2csop								
Error	550,321	448	1,228					
Total	12369,000	452						
Corrected Total	777,139	451						

a. R Squared = ,292 (Adjusted R Squared = ,287)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
közels2csop	1,00	150
	3,00	269
osztlk2csop	1,00	228
	3,00	191

Descriptive Statistics

Dependent Variable:átlag

közels2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	4,6250	1,23833	72
	alacsony	4,3333	1,35481	78
	Total	4,4733	1,30408	150
magas	magas	5,6410	,97019	156
	alacsony	5,4336	,99889	113
	Total	5,5539	,98585	269
Total	magas	5,3202	1,16033	228
	alacsony	4,9843	1,27517	191
	Total	5,1671	1,22407	419

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	118,448 ^a	3	39,483	32,263	,000	,189	96,790	1,000
Intercept	9562,261	1	9562,261	7813,874	,000	,950	7813,874	1,000
közels2csop	106,717	1	106,717	87,204	,000	,174	87,204	1,000
osztlk2csop	5,934	1	5,934	4,849	,028	,012	4,849	,594
közels2csop *	,169	1	,169	,138	,710	,000	,138	,066
osztlk2csop								
Error	507,858	415	1,224					
Total	11813,000	419						
Corrected Total	626,305	418						

a. R Squared = ,189 (Adjusted R Squared = ,183)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
elkels2csop	1,00	158
	3,00	194
kortárs2csop	1,00	169
	3,00	183

Descriptive Statistics

Dependent Variable:átlag

elkels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,4712	1,39316	104
	magas	5,2963	1,20736	54
	Total	4,7532	1,38549	158
magas	alacsony	5,0769	1,10832	65
	magas	5,5891	,96511	129
	Total	5,4175	1,04107	194
Total	alacsony	4,7041	1,32109	169
	magas	5,5027	1,04763	183
	Total	5,1193	1,25063	352

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	73,976 ^a	3	24,659	18,065	,000	,135	54,195	1,000
Intercept	8143,652	1	8143,652	5966,135	,000	,945	5966,135	1,000
elkels2csop	15,750	1	15,750	11,539	,001	,032	11,539	,923
kortárs2csop	34,885	1	34,885	25,557	,000	,068	25,557	,999
elkels2csop * kortárs2csop	1,910	1	1,910	1,399	,238	,004	1,399	,218
Error	475,013	348	1,365					
Total	9774,000	352						
Corrected Total	548,989	351						

a. R Squared = ,135 (Adjusted R Squared = ,127)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
elkels2csop	1,00	170
	3,00	213
tantam2csop	1,00	180
	3,00	203

Descriptive Statistics

Dependent Variable:átlag

elkels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	4,3554	1,30294	121
	magas	5,4898	1,12031	49
	Total	4,6824	1,35185	170
magas	alacsony	4,6949	1,14853	59
	magas	5,7273	,85001	154
	Total	5,4413	1,04727	213
Total	alacsony	4,4667	1,26137	180
	magas	5,6700	,92513	203
	Total	5,1044	1,24890	383

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	144,805 ^a	3	48,268	40,561	,000	,243	121,682	1,000
Intercept	7881,866	1	7881,866	6623,302	,000	,946	6623,302	1,000
elkels2csop	6,389	1	6,389	5,369	,021	,014	5,369	,637
tantam2csop	90,088	1	90,088	75,703	,000	,166	75,703	1,000
elkels2csop * tantam2csop	,200	1	,200	,168	,682	,000	,168	,069
Error	451,018	379	1,190					
Total	10575,000	383						
Corrected Total	595,822	382						

a. R Squared = ,243 (Adjusted R Squared = ,237)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
elkels2csop	1,00	alacsony	154
	3,00	magas	209
osztlk2csop	1,00	magas	202
	3,00	alacsony	161

Descriptive Statistics

Dependent Variable: átlag

elkels2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	5,1158	1,24510	95
	alacsony	4,7119	1,20417	59
	Total	4,9610	1,24135	154
magas	magas	5,4953	1,03134	107
	alacsony	5,1961	1,04398	102
	Total	5,3493	1,04583	209
Total	magas	5,3168	1,14978	202
	alacsony	5,0186	1,12623	161
	Total	5,1846	1,14746	363

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: átlag

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	23,980 ^a	3	7,993	6,339	,000	,050	19,018	,966
Intercept	9030,137	1	9030,137	7161,802	,000	,952	7161,802	1,000
elkels2csop	16,001	1	16,001	12,691	,000	,034	12,691	,944
osztlk2csop	10,605	1	10,605	8,411	,004	,023	8,411	,824
elkels2csop * osztlk2csop	,235	1	,235	,186	,666	,001	,186	,071
Error	452,654	359	1,261					
Total	10234,000	363						
Corrected Total	476,634	362						

a. R Squared = ,050 (Adjusted R Squared = ,042)

b. Computed using alpha = ,05

33. MELLÉKLET

A társas támogatás faktorainak hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)

iskola iránti attitűd

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,457 ^a	,209	,207	1,19362	,209	87,774	3	997	,000

a. Predictors: (Constant), tanári támogatás skála, osztlk_skála, kortárstám skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	375,161	3	125,054	87,774	,000 ^a
	Residual	1420,450	997	1,425		
	Total	1795,612	1000			

a. Predictors: (Constant), tanári támogatás skála, osztlk_skála, kortárstám skála

b. Dependent Variable: att.isk33

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,365	,242		5,651	,000
	osztlk_skála	-,049	,007	-,189	-6,688	,000
	kortárstám skála	,067	,011	,217	6,294	,000
	tanári támogatás skála	,084	,011	,272	7,867	,000

a. Dependent Variable: att.isk33

tanulás iránti attitűd

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,461 ^a	,212	,210	1,13499	,212	89,512	3	997	,000

a. Predictors: (Constant), tanári támogatás skála, osztlk_skála, kortárstám skála

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	345,929	3	115,310	89,512	,000 ^a
	Residual	1284,345	997	1,288		
	Total	1630,274	1000			

a. Predictors: (Constant), tanári támogatás skála, osztlk_skála, kortárstám skála

b. Dependent Variable: att.tan52

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,003	,230		4,368	,000
	osztlk_skála	-,046	,007	-,187	-6,607	,000
	kortárstám skála	,018	,010	,063	1,819	,069
	tanári támogatás skála	,118	,010	,400	11,605	,000

a. Dependent Variable: att.tan52

34. MELLÉKLET

A célorientációk és társas támogatás együttes hatásának vizsgálata az iskola és tanulás iránti attitűdre (kétszemponos varianciaanalízis)

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS → ISKOLA IRÁNTI ATTITŰD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

visz2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	3,0828	1,50233	145
	magas	3,6818	1,21565	44
	Total	3,2222	1,45986	189
magas	alacsony	3,1579	1,15141	38
	magas	4,4971	1,22414	171
	Total	4,2536	1,31478	209
Total	alacsony	3,0984	1,43395	183
	magas	4,3302	1,26335	215
	Total	3,7638	1,47677	398

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	173,445 ^a	3	57,815	32,901	,000	,200	98,703	1,000
Intercept	3365,133	1	3365,133	1915,008	,000	,829	1915,008	1,000
visz2csop	12,831	1	12,831	7,302	,007	,018	7,302	,769
tantam2csop	60,802	1	60,802	34,601	,000	,081	34,601	1,000
visz2csop * tantam2csop	8,866	1	8,866	5,045	,025	,013	5,045	,611
Error	692,354	394	1,757					
Total	6504,000	398						
Corrected Total	865,799	397						

a. R Squared = ,200 (Adjusted R Squared = ,194)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS → ISKOLA IRÁNTI ATTITŰD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

visz2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	3,0091	1,40442	110
	magas	3,6415	1,30228	53
	Total	3,2147	1,39992	163
magas	alacsony	3,3684	1,23392	57
	magas	4,5235	1,14835	149
	Total	4,2039	1,27917	206
Total	alacsony	3,1317	1,35571	167
	magas	4,2921	1,24941	202
	Total	3,7669	1,41992	369

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	158,346 ^a	3	52,782	33,011	,000	,213	99,032	1,000
Intercept	4050,336	1	4050,336	2533,149	,000	,874	2533,149	1,000
visz2csop	29,510	1	29,510	18,456	,000	,048	18,456	,990
kortárs2csop	61,192	1	61,192	38,271	,000	,095	38,271	1,000
visz2csop * kortárs2csop	5,232	1	5,232	3,272	,071	,009	3,272	,438
Error	583,611	365	1,599					
Total	5978,000	369						
Corrected Total	741,957	368						

a. R Squared = ,213 (Adjusted R Squared = ,207)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR → ISKOLA IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

visz2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	3,6923	1,21740	91
	alacsony	3,1571	1,61187	70
	Total	3,4596	1,42300	161
magas	magas	4,0741	,90382	108
	alacsony	4,6489	1,61117	94
	Total	4,3416	1,31094	202
Total	magas	3,8995	1,07306	199
	alacsony	4,0122	1,76881	164
	Total	3,9504	1,42889	363

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	97,629 ^a	3	32,543	18,213	,000	,132	54,638	1,000
Intercept	5368,370	1	5368,370	3004,380	,000	,893	3004,380	1,000
visz2csop	77,708	1	77,708	43,489	,000	,108	43,489	1,000
osztlk2csop	,035	1	,035	,020	,889	,000	,020	,052
visz2csop * osztlk2csop	27,277	1	27,277	15,265	,000	,041	15,265	,974
Error	641,478	359	1,787					
Total	6404,000	363						
Corrected Total	739,107	362						

a. R Squared = ,132 (Adjusted R Squared = ,125)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS → ISKOLA IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

közels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,8443	1,48477	167
	magas	3,5758	1,34699	33
	Total	2,9650	1,48486	200
magas	alacsony	3,4884	1,20262	43
	magas	4,3962	1,12008	212
	Total	4,2431	1,18209	255
Total	alacsony	2,9762	1,45240	210
	magas	4,2857	1,18391	245
	Total	3,6813	1,46681	455

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	227,317 ^a	3	75,772	45,596	,000	,233	136,789	1,000
Intercept	3184,115	1	3184,115	1916,059	,000	,809	1916,059	1,000
közels2csop	33,376	1	33,376	20,084	,000	,043	20,084	,994
tantam2csop	41,817	1	41,817	25,163	,000	,053	25,163	,999
közels2csop * tantam2csop	,484	1	,484	,291	,590	,001	,291	,084
Error	749,474	451	1,662					
Total	7143,000	455						
Corrected Total	976,791	454						

a. R Squared = ,233 (Adjusted R Squared = ,228)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS →ISKOLA IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

közels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,7661	1,48767	124
	magas	3,6000	1,35512	45
	Total	2,9882	1,49598	169
magas	alacsony	3,6143	1,10719	70
	magas	4,5000	1,12570	190
	Total	4,2615	1,18585	260
Total	alacsony	3,0722	1,41968	194
	magas	4,3277	1,22260	235
	Total	3,7599	1,45515	429

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	229,167 ^a	3	76,389	47,947	,000	,253	143,842	1,000
Intercept	4207,482	1	4207,482	2640,925	,000	,861	2640,925	1,000
közels2csop	61,323	1	61,323	38,491	,000	,083	38,491	1,000
kortárs2csop	59,335	1	59,335	37,243	,000	,081	37,243	1,000
közels2csop * kortárs2csop	,054	1	,054	,034	,854	,000	,034	,054
Error	677,103	425	1,593					
Total	6971,000	429						
Corrected Total	906,270	428						

a. R Squared = ,253 (Adjusted R Squared = ,248)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR →ISKOLA IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

közels2csop	osztlyk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	3,5000	1,33704	74
	alacsony	2,8987	1,56562	79
	Total	3,1895	1,48568	153
magas	magas	4,0962	,83302	156
	alacsony	4,7788	1,41254	113
	Total	4,3829	1,16151	269
Total	magas	3,9043	1,05709	230
	alacsony	4,0052	1,74109	192
	Total	3,9502	1,40913	422

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	183,238 ^a	3	61,079	39,115	,000	,219	117,346	1,000
Intercept	5630,596	1	5630,596	3605,836	,000	,896	3605,836	1,000
közels2csop	147,990	1	147,990	94,773	,000	,185	94,773	1,000
osztlyk2csop	,160	1	,160	,102	,749	,000	,102	,062
közels2csop * osztlyk2csop	39,784	1	39,784	25,478	,000	,057	25,478	,999
Error	652,717	418	1,562					
Total	7421,000	422						
Corrected Total	835,955	421						

a. R Squared = ,219 (Adjusted R Squared = ,214)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS →ISKOLA IRÁNTI ATTITŰD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

elkels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,7851	1,38568	121
	magas	3,9200	1,14000	50
	Total	3,1170	1,41351	171
magas	alacsony	3,2373	1,10390	59
	magas	4,4545	1,16648	154
	Total	4,1174	1,27024	213
Total	alacsony	2,9333	1,31430	180
	magas	4,3235	1,17998	204
	Total	3,6719	1,42402	384

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	203,703 ^a	3	67,901	45,034	,000	,262	135,102	1,000
Intercept	4008,585	1	4008,585	2658,616	,000	,875	2658,616	1,000
elkels2csop	18,829	1	18,829	12,488	,000	,032	12,488	,941
tantam2csop	106,997	1	106,997	70,964	,000	,157	70,964	1,000
elkels2csop * tantam2csop	,131	1	,131	,087	,768	,000	,087	,060
Error	572,953	380	1,508					
Total	5954,000	384						
Corrected Total	776,656	383						

a. R Squared = ,262 (Adjusted R Squared = ,256)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS →ISKOLA IRÁNTI ATTITŰD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

elkels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,9327	1,40225	104
	magas	3,7778	1,32703	54
	Total	3,2215	1,43044	158
magas	alacsony	3,2969	1,15029	64
	magas	4,5814	1,22919	129
	Total	4,1554	1,34501	193
Total	alacsony	3,0714	1,32037	168
	magas	4,3443	1,30786	183
	Total	3,7350	1,45833	351

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	171,742 ^a	3	57,247	34,691	,000	,231	104,074	1,000
Intercept	4131,778	1	4131,778	2503,815	,000	,878	2503,815	1,000
elkels2csop	26,475	1	26,475	16,044	,000	,044	16,044	,979
kortárs2csop	88,044	1	88,044	53,354	,000	,133	53,354	1,000
elkels2csop * kortárs2csop	3,749	1	3,749	2,272	,133	,007	2,272	,324
Error	572,617	347	1,650					
Total	5641,000	351						
Corrected Total	744,359	350						

a. R Squared = ,231 (Adjusted R Squared = ,224)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR →ISKOLA IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.isk33

elkels2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	3,6429	1,15990	98
	alacsony	3,3898	1,67143	59
	Total	3,5478	1,37489	157
magas	magas	4,0561	1,00782	107
	alacsony	4,3627	1,52074	102
	Total	4,2057	1,29004	209
Total	magas	3,8585	1,10013	205
	alacsony	4,0062	1,64125	161
	Total	3,9235	1,36478	366

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.isk33

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	46,082 ^a	3	15,361	8,774	,000	,068	26,321	,995
Intercept	5156,239	1	5156,239	2945,140	,000	,891	2945,140	1,000
elkels2csop	41,495	1	41,495	23,701	,000	,061	23,701	,998
osztlk2csop	,062	1	,062	,035	,851	,000	,035	,054
elkels2csop *	6,765	1	6,765	3,864	,050	,011	3,864	,500
osztlk2csop								
Error	633,776	362	1,751					
Total	6314,000	366						
Corrected Total	679,858	365						

a. R Squared = ,068 (Adjusted R Squared = ,060)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS →TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

visz2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,3356	1,29336	146
	magas	3,2045	1,00185	44
	Total	2,5368	1,28327	190
magas	alacsony	3,0263	1,21892	38
	magas	3,9649	1,11616	171
	Total	3,7943	1,18920	209
Total	alacsony	2,4783	1,30554	184
	magas	3,8093	1,13397	215
	Total	3,1955	1,38436	399

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	210,275 ^a	3	70,092	50,113	,000	,276	150,338	1,000
Intercept	2543,487	1	2543,487	1818,496	,000	,822	1818,496	1,000
visz2csop	34,104	1	34,104	24,383	,000	,058	24,383	,998
tantam2csop	52,918	1	52,918	37,834	,000	,087	37,834	1,000
visz2csop *	,079	1	,079	,056	,813	,000	,056	,056
tantam2csop								
Error	552,477	395	1,399					
Total	4837,000	399						
Corrected Total	762,752	398						

a. R Squared = ,276 (Adjusted R Squared = ,270)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS → TANULÁS IRÁNTI ATTITÜD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

visz2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,4273	1,27401	110
	magas	2,9057	1,28996	53
	Total	2,5828	1,29489	163
magas	alacsony	3,2241	1,25716	58
	magas	3,9329	1,08842	149
	Total	3,7343	1,17908	207
Total	alacsony	2,7024	1,32031	168
	magas	3,6634	1,22801	202
	Total	3,2270	1,35644	370

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	150,068 ^a	3	50,023	34,618	,000	,221	103,855	1,000
Intercept	3005,089	1	3005,089	2079,679	,000	,850	2079,679	1,000
visz2csop	64,096	1	64,096	44,358	,000	,108	44,358	1,000
kortárs2csop	27,148	1	27,148	18,788	,000	,049	18,788	,991
visz2csop * kortárs2csop	1,022	1	1,022	,707	,401	,002	,707	,134
Error	528,862	366	1,445					
Total	4532,000	370						
Corrected Total	678,930	369						

a. R Squared = ,221 (Adjusted R Squared = ,215)

b. Computed using alpha = ,05

VISZONYÍTÓ CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR → TANULÁS IRÁNTI ATTITÜD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

visz2csop	osztlyk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	2,7444	1,18569	90
	alacsony	2,6571	1,45349	70
	Total	2,7063	1,30599	160
magas	magas	3,6759	1,05749	108
	alacsony	4,0213	1,18211	94
	Total	3,8366	1,12769	202
Total	magas	3,2525	1,20779	198
	alacsony	3,4390	1,46616	164
	Total	3,3370	1,33240	362

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	120,375 ^a	3	40,125	27,598	,000	,188	82,793	1,000
Intercept	3788,070	1	3788,070	2605,393	,000	,879	2605,393	1,000
visz2csop	116,347	1	116,347	80,022	,000	,183	80,022	1,000
osztlyk2csop	1,470	1	1,470	1,011	,315	,003	1,011	,171
visz2csop * osztlyk2csop	4,133	1	4,133	2,842	,093	,008	2,842	,390
Error	520,509	358	1,454					
Total	4672,000	362						
Corrected Total	640,884	361						

a. R Squared = ,188 (Adjusted R Squared = ,181)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS → TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

közels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,0060	1,09707	168
	magas	2,5152	1,14895	33
	Total	2,0896	1,11890	201
magas	alacsony	3,1860	1,23935	43
	magas	4,1085	,94519	212
	Total	3,9529	1,05636	255
Total	alacsony	2,2464	1,22121	211
	magas	3,8939	1,11481	245
	Total	3,1316	1,42513	456

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	427,852 ^a	3	142,617	129,900	,000	,463	389,699	1,000
Intercept	2173,646	1	2173,646	1979,813	,000	,814	1979,813	1,000
közels2csop	119,759	1	119,759	109,080	,000	,194	109,080	1,000
tantam2csop	31,911	1	31,911	29,066	,000	,060	29,066	1,000
közels2csop *	2,659	1	2,659	2,422	,120	,005	2,422	,342
tantam2csop								
Error	496,253	452	1,098					
Total	5396,000	456						
Corrected Total	924,105	455						

a. R Squared = ,463 (Adjusted R Squared = ,459)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS →TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

közels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,0320	1,07715	125
	magas	2,3556	1,28197	45
	Total	2,1176	1,14004	170
magas	alacsony	3,4085	1,12856	71
	magas	4,0263	1,04620	190
	Total	3,8582	1,10202	261
Total	alacsony	2,5306	1,27865	196
	magas	3,7064	1,27558	235
	Total	3,1717	1,40373	431

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	335,088 ^a	3	111,696	93,115	,000	,395	279,346	1,000
Intercept	2819,601	1	2819,601	2350,555	,000	,846	2350,555	1,000
közels2csop	187,321	1	187,321	156,160	,000	,268	156,160	1,000
kortárs2csop	17,879	1	17,879	14,905	,000	,034	14,905	,971
közels2csop *	1,747	1	1,747	1,457	,228	,003	1,457	,226
kortárs2csop								
Error	512,206	427	1,200					
Total	5183,000	431						
Corrected Total	847,295	430						

a. R Squared = ,395 (Adjusted R Squared = ,391)

b. Computed using alpha = ,05

KÖZELÍTŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR → TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

közels2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	2,1918	1,17447	73
	alacsony	2,2278	1,16519	79
	Total	2,2105	1,16592	152
magas	magas	3,7564	,88260	156
	alacsony	4,2212	1,13180	113
	Total	3,9517	1,01917	269
Total	magas	3,2576	1,22439	229
	alacsony	3,4010	1,50761	192
	Total	3,3230	1,36108	421

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	308,640 ^a	3	102,880	91,390	,000	,397	274,171	1,000
Intercept	3693,051	1	3693,051	3280,604	,000	,887	3280,604	1,000
közels2csop	304,193	1	304,193	270,220	,000	,393	270,220	1,000
osztlk2csop	6,029	1	6,029	5,355	,021	,013	5,355	,636
közels2csop * osztlk2csop	4,417	1	4,417	3,924	,048	,009	3,924	,507
Error	469,426	417	1,126					
Total	5427,000	421						
Corrected Total	778,067	420						

a. R Squared = ,397 (Adjusted R Squared = ,392)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X KORTÁRS TÁMOGATÁS → TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

elkels2csop	kortárs2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,3269	1,26524	104
	magas	3,1667	1,34234	54
	Total	2,6139	1,34839	158
magas	alacsony	3,0000	1,17260	65
	magas	3,9457	1,13406	129
	Total	3,6289	1,22850	194
Total	alacsony	2,5858	1,27009	169
	magas	3,7158	1,24747	183
	Total	3,1733	1,37792	352

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	153,424 ^a	3	51,141	34,692	,000	,230	104,076	1,000
Intercept	3018,051	1	3018,051	2047,314	,000	,855	2047,314	1,000
elkels2csop	41,130	1	41,130	27,900	,000	,074	27,900	1,000
kortárs2csop	62,179	1	62,179	42,179	,000	,108	42,179	1,000
elkels2csop * kortárs2csop	,219	1	,219	,149	,700	,000	,149	,067
Error	513,005	348	1,474					
Total	4211,000	352						
Corrected Total	666,429	351						

a. R Squared = ,230 (Adjusted R Squared = ,224)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X OSZTÁLYLÉGKÖR →TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

elkels2csop	osztlk2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	magas	2,8673	1,24053	98
	alacsony	2,6949	1,41731	59
	Total	2,8025	1,30796	157
magas	magas	3,5047	1,15231	107
	alacsony	3,8039	1,27457	102
	Total	3,6507	1,21983	209
Total	magas	3,2000	1,23431	205
	alacsony	3,3975	1,42863	161
	Total	3,2869	1,32508	366

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	70,267 ^a	3	23,422	14,859	,000	,110	44,578	1,000
Intercept	3577,719	1	3577,719	2269,736	,000	,862	2269,736	1,000
elkels2csop	65,864	1	65,864	41,784	,000	,103	41,784	1,000
osztlk2csop	,347	1	,347	,220	,639	,001	,220	,075
elkels2csop *	4,805	1	4,805	3,048	,082	,008	3,048	,414
osztlk2csop								
Error	570,610	362	1,576					
Total	4595,000	366						
Corrected Total	640,877	365						

a. R Squared = ,110 (Adjusted R Squared = ,102)

b. Computed using alpha = ,05

ELKERÜLŐ-ELSAJÁTÍTÁSI CÉLORIENTÁCIÓ X TANÁRI TÁMOGATÁS →TANULÁS IRÁNTI ATTITÚD

Descriptive Statistics

Dependent Variable: att.tan52

elkels2csop	tantam2csop	Mean	Std. Deviation	N
alacsony	alacsony	2,1736	1,22935	121
	magas	3,3200	1,16829	50
	Total	2,5088	1,31672	171
magas	alacsony	2,5593	1,13367	59
	magas	3,9870	1,04779	154
	Total	3,5915	1,24663	213
Total	alacsony	2,3000	1,20937	180
	magas	3,8235	1,11339	204
	Total	3,1094	1,38568	384

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: att.tan52

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	244,654 ^a	3	81,551	63,147	,000	,333	189,441	1,000
Intercept	2803,461	1	2803,461	2170,782	,000	,851	2170,782	1,000
elkels2csop	21,435	1	21,435	16,598	,000	,042	16,598	,982
tantam2csop	128,148	1	128,148	99,228	,000	,207	99,228	1,000
elkels2csop *	1,530	1	1,530	1,185	,277	,003	1,185	,192
tantam2csop								
Error	490,752	380	1,291					
Total	4448,000	384						
Corrected Total	735,406	383						

a. R Squared = ,333 (Adjusted R Squared = ,327)

b. Computed using alpha = ,05

35. MELLÉKLET

Az utóvizsgálatban használt kérdőív

Az itt következő kérdőív segítségével többet szeretnék megtudni a diákok motivációjáról, az iskolai környezet hatásáról. Kérlek, olvasd el az állításokat, majd húzd alá vagy karikázd be, mennyire jellemző rád az adott állítás.

Évfolyamod: 9. 10. 11.

Nemed: fiú lány

Tanulmányi átlagod (kb.): 5 4-5 4 3-4 3 vagy alatta

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rá	Többnyire jellemző rá	Teljes mértékben jellemző
1. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban.	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. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	1	2	3	4	5
6. Szeretek iskolába járni.	1	2	3	4	5
7. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	1	2	3	4	5
8. Azért tanulok, hogy elkerüljem az osztálytársaiménál gyengébb teljesítményt.	1	2	3	4	5
9. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
10. Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.	1	2	3	4	5
11. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
12. Szeretek tanulni.	1	2	3	4	5
13. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
14. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
15. Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.	1	2	3	4	5
16. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	1	2	3	4	5

17. Ha rossz jegyet kapok, butának érzem magam.	1	2	3	4	5
18. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el.	1	2	3	4	5
19. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
20. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
21. A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.	1	2	3	4	5
22. Úgy érzem, nem tehetek arról, ha valami rosszul sikerül.	1	2	3	4	5
23. Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.	1	2	3	4	5
24. A sikereimet a szerencsének köszönhetem.	1	2	3	4	5
25. Gyenge teljesítményem oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	1	2	3	4	5
26. Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.	1	2	3	4	5
27. Sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	1	2	3	4	5
28. Ha rossz jegyet kapok, azt hiszem, legközelebb sem fog sikerülni.	1	2	3	4	5
29. Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5
30. Sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok.	1	2	3	4	5
31. Ha rosszul teljesítek, nem csüggedek, hanem többet tanulok.	1	2	3	4	5
32. Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
33. Kudarcaim oka, hogy az iskolai feladatok nehezek.	1	2	3	4	5
34. Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
35. Ha rosszul teljesítek, képes vagyok javítani az eredményemen.	1	2	3	4	5
36. Kudarok után elmegy a kedvem a tanulástól.	1	2	3	4	5
37. Jól teljesítek, annak ellenére, hogy az iskolai feladatok nehezek.	1	2	3	4	5
38. Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	1	2	3	4	5
39. A jó eredményeim oka, hogy könnyű volt a feladat.	1	2	3	4	5

Köszönöm szépen a segítséged!

36. MELLÉKLET

Az utóvizsgálatban használt Célorientációs Kérdőív tételeinek faktoranalitikus vizsgálata

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,900
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4861,384
	df	276
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
ees1	1,000	,454
kes2	1,000	,566
ker3	1,000	,625
ees4	1,000	,337
ker5	1,000	,540
kes7	1,000	,573
ev8	1,000	,561
ees9	1,000	,706
eer10	1,000	,515
kes11	1,000	,615
ev13	1,000	,609
ees14	1,000	,734
eer15	1,000	,599
kv16	1,000	,778
ev18	1,000	,311
kv19	1,000	,746
kes20	1,000	,565
eer21	1,000	,500
ker23	1,000	,576
eer26	1,000	,628
ker29	1,000	,663
kv32	1,000	,774
ev34	1,000	,611
kv38	1,000	,735

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,743	32,261	32,261	7,743	32,261	32,261	5,431	22,627	22,627
2	3,929	16,370	48,630	3,929	16,370	48,630	4,463	18,597	41,224
3	1,634	6,807	55,438	1,634	6,807	55,438	2,845	11,856	53,080
4	1,359	5,664	61,101	1,359	5,664	61,101	1,925	8,021	61,101
5	,963	4,014	65,115						
6	,794	3,309	68,424						
7	,724	3,015	71,440						
8	,679	2,828	74,268						
9	,629	2,622	76,890						
10	,594	2,475	79,366						
11	,574	2,393	81,758						
12	,551	2,295	84,053						
13	,482	2,009	86,062						
14	,414	1,726	87,788						
15	,411	1,713	89,502						
16	,378	1,574	91,075						
17	,371	1,544	92,620						
18	,313	1,305	93,924						
19	,308	1,282	95,207						
20	,287	1,198	96,404						
21	,260	1,082	97,486						
22	,239	,996	98,482						
23	,214	,890	99,372						
24	,151	,628	100,000						

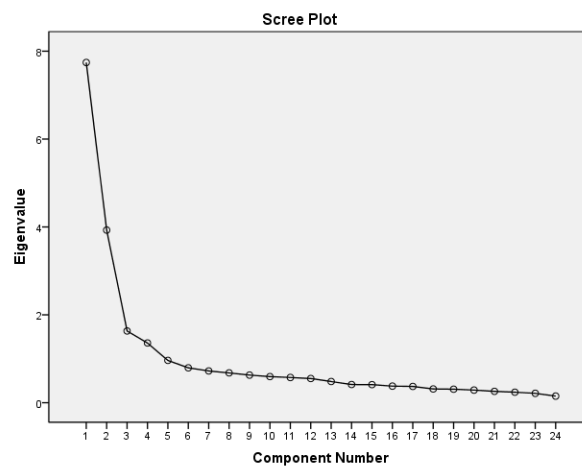
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
kv32	,862			
kv19	,860			
kv16	,856			
kv38	,850			
ev34	,756			
ev18	,755			
ev8	,731			
ev13	,718			
ker29		,781		
eer26		,750		
ker23		,715		
eer15		,692	,335	
ker3		,683	,388	
eer10		,636		
ker5		,611	,339	
eer21		,547	,379	
ees4		,435	,355	
kes20			,735	
kes7			,732	
kes11			,718	
kes2		,340	,665	
ees9				,817
ees14				,816
ees1		,346		,570

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.



37. MELLÉKLET

Az utóvizsgálat célorientációs skáláinak reliabilitás vizsgálata, a skálák közötti korrelációk

Scale: viszonyító skála

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	383	96,7
	Excluded ^a	13	3,3
	Total	396	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,929	8

Scale Statistics

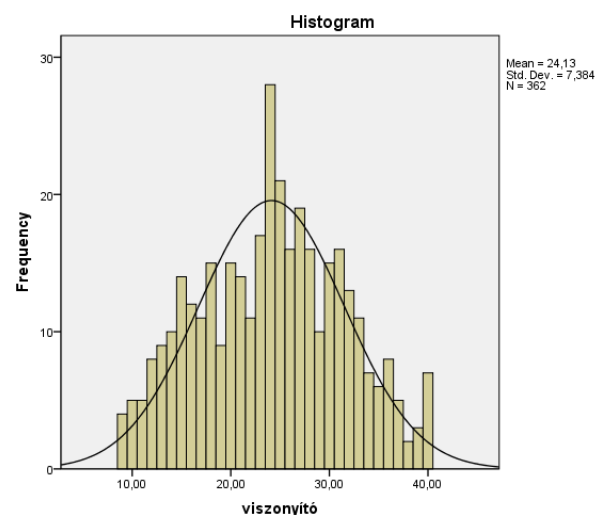
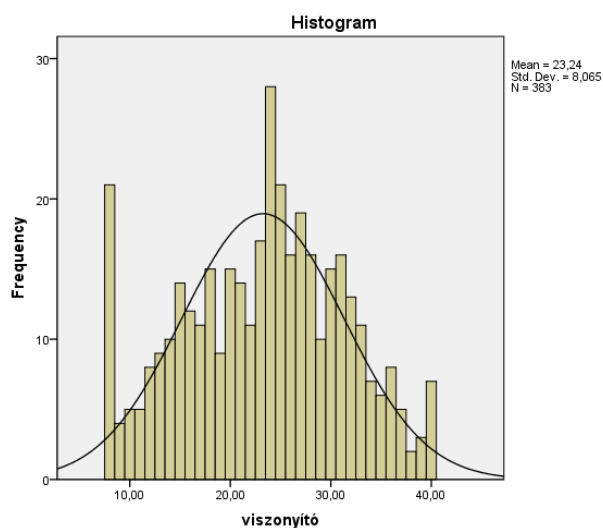
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
23,2428	65,043	8,06492	8

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,905	2,559	3,292	,734	1,287	,089	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ev8	20,6527	51,269	,664	,927
ev13	19,9504	51,210	,711	,923
kv16	20,3446	48,446	,832	,914
kv19	20,6188	49,682	,789	,917
ev18	20,0157	51,063	,750	,920
kv32	20,6841	49,332	,803	,916
kv38	20,3629	49,687	,800	,917
ev34	20,0705	51,725	,705	,924



Scale: elsajátítás skála

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	390	98,5
	Excluded ^a	6	1,5
	Total	396	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,763	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
kes2	4,0667	,75929	390
kes7	3,3795	,84816	390
kes11	4,1769	,71845	390
kes20	4,3205	,81587	390

Scale Statistics

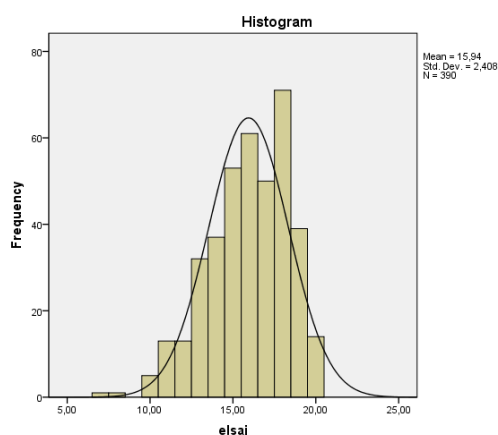
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,9436	5,796	2,40755	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kes2	11,8769	3,630	,549	,714
kes7	12,5641	3,321	,568	,706
kes11	11,7667	3,650	,594	,694
kes20	11,6231	3,469	,547	,717

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,986	3,379	4,321	,941	1,278	,174	4



Scale: eredmény skála 1

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	368	92,9
	Excluded ^a	28	7,1
	Total	396	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,880	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ker29	32,5788	24,904	,712	,859
eer26	33,0082	24,635	,603	,871
ker23	32,6087	25,345	,649	,865
eer15	32,5761	25,520	,699	,861
ker3	32,3560	26,284	,662	,865
eer10	32,6630	25,657	,609	,868
ker5	32,8261	25,904	,634	,866
eer21	32,7011	26,090	,636	,866
ees4	32,5299	27,460	,451	,881

Scale: eredmény skála 2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,881	8

Item Statistics

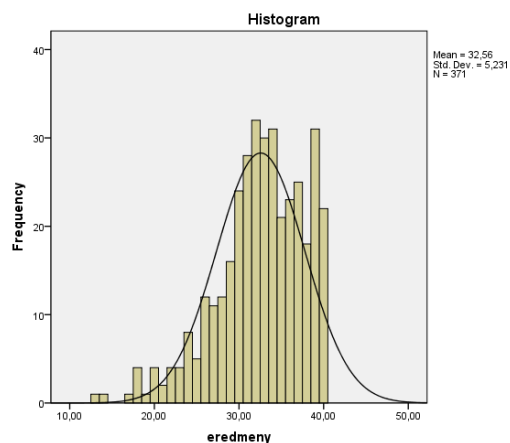
	Mean	Std. Deviation	N
ker29	4,1590	,89988	371
eer26	3,7278	1,05971	371
ker23	4,1294	,90910	371
eer15	4,1563	,83331	371
ker3	4,3747	,76921	371
eer10	4,0674	,90839	371
ker5	3,9084	,84930	371
eer21	4,0377	,82441	371

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ker29	28,4016	20,625	,725	,858
eer26	28,8329	20,367	,614	,872
ker23	28,4313	21,057	,656	,865
eer15	28,4043	21,382	,686	,862
ker3	28,1860	22,152	,638	,868
eer10	28,4933	21,332	,620	,869
ker5	28,6523	21,746	,618	,869
eer21	28,5229	21,774	,638	,867

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
32,5606	27,361	5,23073	8



Correlations

		eredmény	elsaj	viszonyító	viszonyító
eredmény	Pearson Correlation	1	,542**	,382**	,393**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	371	368	363	342
elsaj	Pearson Correlation	,542**	1	,080	,093
	Sig. (2-tailed)	,000		,118	,078
	N	368	390	379	358
viszonyító	Pearson Correlation	,393**	,093	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,078	,000	
	N	342	358	362	362

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

38. MELLÉKLET

Nemi különbségek az utóvizsgálat célorientációs skálái között

Group Statistics

	nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
eredmény	fiú	128	31,4922	5,77804	,51071
	lány	240	33,1333	4,86458	,31401
viszonyító	fiú	129	23,9225	8,63913	,76063
	lány	251	22,8645	7,77365	,49067
elsaj	fiú	132	15,6667	2,47018	,21500
	lány	255	16,0745	2,36742	,14825

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
eredmény	EVA	4,902	,027	-2,884	366	,004	-1,64115	,56911	-2,76028	-,52201
	EVnA			-2,737	224,148	,007	-1,64115	,59952	-2,82257	-,45972
viszonyító	EVA	1,520	,218	1,209	378	,227	1,05794	,87502	-,66257	2,77845
	EVnA			1,169	235,788	,244	1,05794	,90516	-,72530	2,84118
elsaj	EVA	,430	,512	-1,583	385	,114	-,40784	,25765	-,91442	,09873
	EVnA			-1,562	255,410	,120	-,40784	,26116	-,92214	,10646

Group Statistics

	nem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
viszonyító	fiú	123	24,6992	8,07641	,72823
	lány	236	23,8093	7,02046	,45699

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
viszonyító	Equal variances assumed	2,440	,119	1,082	357	,280	,88986	,82275	-,72819	2,50792
	Equal variances not assumed			1,035	219,350	,302	,88986	,85974	-,80455	2,58428

39. MELLÉKLET

Az utóvizsgálat célorientációs skálái és a tanulmányi átlag közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			eredmeny
-none- ^a	átlag	Correlation	,424
		Significance (2-tailed)	,000
		df	335
elsaj & viszonyító	átlag	Correlation	,235
		Significance (2-tailed)	,000
		df	333

Control Variables			viszonyító
-none- ^a	átlag	Correlation	,086
		Significance (2-tailed)	,114
		df	335
elsaj & eredmény	átlag	Correlation	-,051
		Significance (2-tailed)	,349
		df	333

Control Variables			elsaj
-none- ^a	átlag	Correlation	,449
		Significance (2-tailed)	,000
		df	335
eredmény & viszonyító	átlag	Correlation	,272
		Significance (2-tailed)	,000
		df	333

40. MELLÉKLET

A teljesítménycélok hatása a tanulmányi átlagra (regresszióanalízis)

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	viszonyító, elsaj, eredmény	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: átlag

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,498 ^a	,248	,241	,95522	,248	36,623	3	333	,000

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	100,249	3	33,416	36,623	,000 ^a
	Residual	303,846	333	,912		
	Total	404,095	336			

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

b. Dependent Variable: átlag

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,724	,404		-1,791	,074
	eredmény	,061	,014	,278	4,409	,000
	elsaj	,140	,027	,299	5,157	,000
	viszonyító	-,007	,008	-,049	-,939	,349

a. Dependent Variable: átlag

41. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok tanulmányi átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)

Group Statistics

elsajcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag alacsony	101	2,5842	1,12488	,11193
magas	124	3,9032	,86878	,07802

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EV		24,897	,000	-9,922	223	,000	-1,31907	,13294	-1,58105 -1,05709
EVnA				-9,668	185,230	,000	-1,31907	,13644	-1,58824 -1,04990

Group Statistics

visz selectcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag Alacsony	93	3,2258	1,17148	,12148
magas	93	3,5054	,91632	,09502

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EVA		7,197	,008	-1,813	184	,072	-,27957	,15422	-,58385 ,02471
EVnA				-1,813	173,913	,072	-,27957	,15422	-,58396 ,02482

Group Statistics

eredménycsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag alacsony	85	2,6235	1,17490	,12744
magas	96	3,9063	,82178	,08387

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
átlag EVA		27,888	,000	-8,586	179	,000	-1,28272	,14939	-1,57752 -,98792
EVnA				-8,408	147,983	,000	-1,28272	,15256	-1,58420 -,98124

42. MELLÉKLET

A célorientációs skálakon magas, közepes és alacsony értékű, kombinált csoportok adatai

VA= viszonyító alacsony

VK= viszonyító közepes

VM= viszonyító magas

KA= közelítő alacsony

KK = közelítő közepes

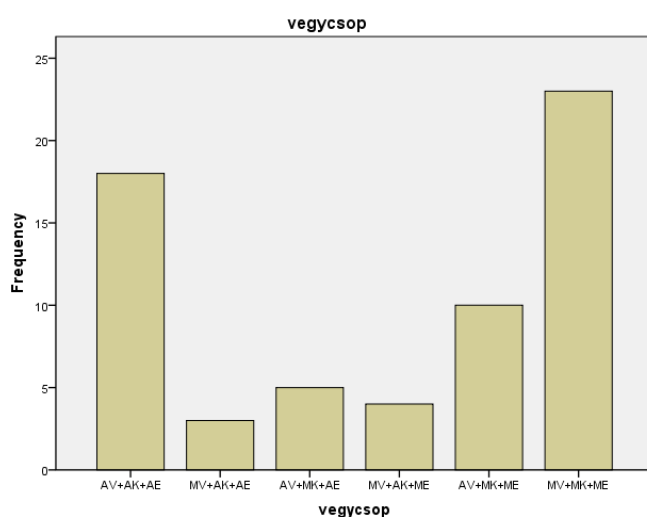
KM = közelítő magas

EA= eredmény alacsony

EK = eredmény közepes

EM = eredmény magas

		vegycsop			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	AV+AK+AE	18	4,5	28,6	28,6
	MV+AK+AE	3	,8	4,8	33,3
	AV+MK+AE	5	1,3	7,9	41,3
	MV+AK+ME	4	1,0	6,3	47,6
	AV+MK+ME	10	2,5	15,9	63,5
	MV+MK+ME	23	5,8	36,5	100,0
	Total	63	15,9	100,0	
Missing	System	333	84,1		
Total		396	100,0		



43. MELLÉKLET

A kombinált csoportok átlagai közötti különbségek (független mintás t-próbák)

Group Statistics				
vegycsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag AV+AK+AE	18	2,0000	,97014	,22866
AV+MK+ME	10	4,1000	,56765	,17951

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
átlag	Equal variances assumed	1,637	,212	-6,245	26	,000	-2,10000	,33627	-2,79121 -1,40879
	Equal variances not assumed			-7,224	25,859	,000	-2,10000	,29071	-2,69771 -1,50229

Group Statistics				
vegycsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag AV+AK+AE	18	2,0000	,97014	,22866
MV+MK+ME	23	3,8696	,81488	,16991

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
átlag	Equal variances assumed	,332	,568	-6,706	39	,000	-1,86957	,27879	-2,43348 -1,30565
	Equal variances not assumed			-6,563	33,147	,000	-1,86957	,28488	-2,44907 -1,29006

Group Statistics				
vegycsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átlag AV+MK+ME	10	4,1000	,56765	,17951
MV+MK+ME	23	3,8696	,81488	,16991

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
átlag	Equal variances assumed	,865	,359	,809	31	,424	,23043	,28467	-,35015 ,81102
	Equal variances not assumed			,932	24,355	,360	,23043	,24717	-,27931 ,74018

44. MELLÉKLET

Az utóvizsgálat célorientációs skálái és az attribúciós tételek közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			attr17	attr22	attr24	attr25	attr27	attr30	attr33	attr37
-none- ^a	viszonyító	Correlation	,266	,256	,059	-,065	,065	,182	,239	,188
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,287	,238	,241	,001	,000	,001
		df	327	327	327	327	327	327	327	327
eredmény & elsaj	viszonyító	Correlation	,198	,225	,098	-,056	,007	,023	,204	,059
		Significance (2-tailed)	,000	,000	,077	,309	,896	,682	,000	,287
		df	325	325	325	325	325	325	325	325

Control Variables			attr17	attr22	attr24	attr25	attr27	attr30	attr33	attr37
-none- ^a	elsaj	Correlation	,139	,037	-,062	-,185	,104	,503	-,109	,436
		Significance (2-tailed)	,009	,492	,245	,000	,053	,000	,041	,000
		df	347	347	347	347	347	347	347	347
eredmény & viszonyító	elsaj	Correlation	,043	,009	-,017	-,169	,045	,323	-,154	,269
		Significance (2-tailed)	,424	,863	,753	,002	,405	,000	,004	,000
		df	345	345	345	345	345	345	345	345

Control Variables			attr17	attr22	attr24	attr25	attr27	attr30	attr33	attr37
-none- ^a	eredmény	Correlation	,250	,110	-,057	-,095	,124	,498	,090	,434
		Significance (2-tailed)	,000	,040	,291	,076	,020	,000	,095	,000
		df	347	347	347	347	347	347	347	347
viszonyító & elsaj	eredmény	Correlation	,108	,010	-,078	,032	,072	,275	,075	,231
		Significance (2-tailed)	,044	,847	,148	,547	,180	,000	,164	,000
		df	345	345	345	345	345	345	345	345

45. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az attribúciós tételek mentén (független mintás t-próbák)

Group Statistics

eredménycsoport	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr17 alacsony	86	2,3256	1,33233	,14367
attr17 magas	96	3,0104	1,27729	,13036
attr22 alacsony	86	2,4767	1,08168	,11664
attr22 magas	96	2,7500	,98408	,10044
attr24 alacsony	86	2,5116	1,16563	,12569
attr24 magas	95	2,3053	,91179	,09355
attr25 alacsony	85	3,4824	1,08685	,11788
attr25 magas	96	3,2708	1,05111	,10728
attr27 alacsony	86	3,6279	,94616	,10203
attr27 magas	95	4,0105	,80550	,08264
attr30 alacsony	86	2,5233	1,05971	,11427
attr30 magas	95	3,9895	,86903	,08916
attr33 alacsony	84	2,3452	1,20735	,13173
attr33 magas	96	2,5104	,98403	,10043
attr37 alacsony	85	2,8471	1,07466	,11656
attr37 magas	95	3,9895	,73651	,07556

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr17	EVA	2,714	,101	-3,538	180	,001	-,68484	,19355	-1,06675	-,30292
	EVnA			-3,530	175,900	,001	-,68484	,19400	-1,06770	-,30197
attr22	EVA	1,823	,179	-1,785	180	,076	-,27326	,15313	-,57541	,02890
	EVnA			-1,775	172,786	,078	-,27326	,15392	-,57707	,03056
attr24	EVA	7,391	,007	1,333	179	,184	,20636	,15481	-,09912	,51185
	EVnA			1,317	160,669	,190	,20636	,15668	-,10306	,51579
attr25	EVA	,733	,393	1,330	179	,185	,21152	,15907	-,10237	,52540
	EVnA			1,327	174,760	,186	,21152	,15939	-,10306	,52610
attr27	EVA	12,082	,001	-2,937	179	,004	-,38262	,13025	-,63965	-,12559
	EVnA			-2,914	167,808	,004	-,38262	,13130	-,64183	-,12341
attr30	EVA	12,972	,000	-10,216	179	,000	-1,46622	,14353	-1,74944	-1,18299
	EVnA			-10,116	164,775	,000	-1,46622	,14494	-1,75240	-1,18004
attr33	EVA	3,929	,049	-1,011	178	,314	-,16518	,16342	-,48768	,15732
	EVnA			-,997	160,232	,320	-,16518	,16565	-,49232	,16196
attr37	EVA	17,818	,000	-8,391	178	,000	-1,14241	,13614	-1,41107	-,87376
	EVnA			-8,224	146,341	,000	-1,14241	,13891	-1,41695	-,86788

Group Statistics

	elsajcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr17	alacsony	102	2,4608	1,31006	,12972
	magas	124	2,8952	1,31173	,11780
attr22	alacsony	102	2,6275	1,04286	,10326
	magas	122	2,5902	1,03456	,09366
attr24	alacsony	102	2,5098	1,08769	,10770
	magas	124	2,3468	,88386	,07937
attr25	alacsony	101	3,5347	1,08226	,10769
	magas	124	3,2339	1,12697	,10120
attr27	alacsony	101	3,6040	,99075	,09858
	magas	123	3,9350	,79692	,07186
attr30	alacsony	102	2,6275	1,08017	,10695
	magas	123	3,9919	,88240	,07956
attr33	alacsony	100	2,6900	1,20349	,12035
	magas	124	2,2742	1,00680	,09041
attr37	alacsony	101	2,8911	1,00897	,10040
	magas	123	3,8862	,80167	,07228

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr17	EVA	,881	,349	-2,479	224	,014	-,43438	,17524	-,77971	-,08904
	EVnA			-2,479	215,774	,014	-,43438	,17522	-,77974	-,08901
attr22	EVA	,008	,928	,268	222	,789	,03729	,13931	-,23725	,31183
	EVnA			,267	214,417	,789	,03729	,13941	-,23750	,31208
attr24	EVA	6,692	,010	1,243	224	,215	,16303	,13114	-,09539	,42145
	EVnA			1,219	193,613	,224	,16303	,13379	-,10084	,42690
attr25	EVA	,046	,831	2,027	223	,044	,30078	,14840	,00834	,59322
	EVnA			2,035	217,017	,043	,30078	,14778	,00951	,59205
attr27	EVA	16,187	,000	-2,771	222	,006	-,33100	,11944	-,56638	-,09562
	EVnA			-2,713	190,424	,007	-,33100	,12199	-,57163	-,09037
attr30	EVA	15,585	,000	-10,429	223	,000	-1,36442	,13083	-1,62224	-1,10660
	EVnA			-10,236	194,425	,000	-1,36442	,13330	-1,62732	-1,10152
attr33	EVA	3,054	,082	2,815	222	,005	,41581	,14769	,12475	,70687
	EVnA			2,762	192,842	,006	,41581	,15053	,11892	,71270
attr37	EVA	5,608	,019	-8,225	222	,000	-,99509	,12098	-1,23351	-,75667
	EVnA			-8,044	188,934	,000	-,99509	,12371	-1,23912	-,75106

Group Statistics

	visz_selectcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attr17	alacsony	93	2,2473	1,24809	,12942
	magas	93	3,2796	1,26290	,13096
attr22	alacsony	93	2,3548	1,00699	,10442
	magas	93	2,9355	1,08153	,11215
attr24	alacsony	93	2,3226	,89881	,09320
	magas	92	2,4891	,97771	,10193
attr25	alacsony	92	3,3587	1,07501	,11208
	magas	93	3,3118	1,15136	,11939
attr27	alacsony	93	3,7634	,87722	,09096
	magas	91	3,8791	,81425	,08536
attr30	alacsony	93	3,1505	1,13201	,11738
	magas	93	3,6667	,97058	,10064
attr33	alacsony	92	2,1413	1,03331	,10773
	magas	93	2,8495	1,07285	,11125
attr37	alacsony	92	3,2826	,97582	,10174
	magas	93	3,6452	,84242	,08736

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
attr17	EVA	,064	,801	-5,607	184	,000	-1,03226	,18412	-1,39551	-,66900
	EVnA			-5,607	183,974	,000	-1,03226	,18412	-1,39551	-,66900
attr22	EVA	,331	,566	-3,789	184	,000	-,58065	,15324	-,88297	-,27832
	EVnA			-3,789	183,070	,000	-,58065	,15324	-,88298	-,27831
attr24	EVA	1,303	,255	-1,206	183	,229	-,16655	,13806	-,43894	,10584
	EVnA			-1,206	181,371	,229	-,16655	,13812	-,43908	,10598
attr25	EVA	,349	,555	,286	183	,775	,04687	,16381	-,27634	,37008
	EVnA			,286	182,394	,775	,04687	,16375	-,27623	,36996
attr27	EVA	3,616	,059	-,927	182	,355	-,11568	,12484	-,36200	,13064
	EVnA			-,927	181,499	,355	-,11568	,12474	-,36181	,13045
attr30	EVA	1,860	,174	-3,338	184	,001	-,51613	,15462	-,82119	-,21107
	EVnA			-3,338	179,810	,001	-,51613	,15462	-,82124	-,21102
attr33	EVA	,127	,722	-4,572	183	,000	-,70816	,15489	-1,01376	-,40255
	EVnA			-4,573	182,870	,000	-,70816	,15486	-1,01370	-,40261
attr37	EVA	1,423	,234	-2,706	183	,007	-,36255	,13399	-,62691	-,09819
	EVnA			-2,704	178,614	,008	-,36255	,13409	-,62716	-,09794

46. MELLÉKLET

Az utóvizsgálat célorientációs skálái és a kudarcra adott reakciók közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			á28	á31	á35	á36
-none- ^a	viszonyító	Correlation	,180	,181	,058	,122
		Significance (2-tailed)	,001	,001	,291	,025
		df	332	332	332	332
eredmény & elsaj	viszonyító	Correlation	,148	,072	-,035	,088
		Significance (2-tailed)	,007	,189	,524	,111
		df	330	330	330	330

Control Variables			á28	á31	á35	á36
-none- ^a	elsaj	Correlation	-,033	,482	,331	-,116
		Significance (2-tailed)	,530	,000	,000	,029
		df	353	353	353	353
eredmény & viszonyító	elsaj	Correlation	-,053	,335	,201	-,144
		Significance (2-tailed)	,321	,000	,000	,007
		df	351	351	351	351

Control Variables			á28	á31	á35	á36
-none- ^a	eredmény	Correlation	,063	,423	,293	,047
		Significance (2-tailed)	,236	,000	,000	,374
		df	353	353	353	353
viszonyító & elsaj	eredmény	Correlation	,027	,187	,157	,067
		Significance (2-tailed)	,616	,000	,003	,208
		df	351	351	351	351

47. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása a kudarcra adott reakciókra vonatkozó tételek mentén (független mintás t-próbák)

Group Statistics

	eredménycso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
á35	alacsony	86	3,8140	,92687	,09995
	magas	96	4,4688	,63167	,06447
á31	alacsony	86	2,7791	1,05609	,11388
	magas	96	3,7917	,95053	,09701
á28	alacsony	86	2,2093	1,35574	,14619
	magas	95	2,3579	1,25406	,12866
á36	alacsony	86	2,7442	1,29420	,13956
	magas	96	2,7292	1,26889	,12951

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á35	EVA	14,146	,000	-5,618	180	,000	-,65480	,11656	-,88479	-,42480
	EVnA			-5,505	147,587	,000	-,65480	,11894	-,88984	-,41976
á31	EVA	1,548	,215	-6,808	180	,000	-1,01260	,14874	-1,30609	-,71911
	EVnA			-6,769	172,059	,000	-1,01260	,14960	-1,30789	-,71731
á28	EVA	1,576	,211	-,766	179	,445	-,14859	,19399	-,53140	,23421
	EVnA			-,763	173,530	,447	-,14859	,19475	-,53297	,23579
á36	EVA	,196	,658	,079	180	,937	,01502	,19018	-,36025	,39029
	EVnA			,079	176,992	,937	,01502	,19039	-,36071	,39074

Group Statistics

	elsajcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
á35	alacsony	101	3,8218	,89884	,08944
	magas	122	4,5164	,63289	,05730
á31	alacsony	102	2,7255	,94562	,09363
	magas	123	3,8211	1,00843	,09093
á28	alacsony	102	2,3137	1,28186	,12692
	magas	123	2,3902	1,35280	,12198
á36	alacsony	102	3,0490	1,20541	,11935
	magas	124	2,6371	1,30250	,11697

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á35	EVA	6,855	,009	-6,751	221	,000	-,69461	,10288	-,89737	-,49185
	EVnA			-6,539	174,623	,000	-,69461	,10622	-,90425	-,48497
á31	EVA	,017	,895	-8,344	223	,000	-1,09565	,13130	-1,35440	-,83689
	EVnA			-8,395	219,622	,000	-1,09565	,13052	-1,35287	-,83842
á28	EVA	,415	,520	-,432	223	,666	-,07652	,17692	-,42518	,27214
	EVnA			-,435	219,038	,664	-,07652	,17603	-,42346	,27042
á36	EVA	3,040	,083	2,446	224	,015	,41192	,16838	,08011	,74374
	EVnA			2,465	220,873	,014	,41192	,16711	,08258	,74126

Group Statistics

viz_selectcsop		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
á28	alacsony	93	2,0000	1,14208	,11843
	magas	93	2,6344	1,30871	,13571
á31	alacsony	93	3,0860	1,15773	,12005
	magas	92	3,5435	,84402	,08800
á35	alacsony	93	4,1075	,87802	,09105
	magas	92	4,3370	,61621	,06424
á36	alacsony	93	2,6989	1,26650	,13133
	magas	93	2,9785	1,24218	,12881

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
á28	EVA	2,501	,115	-3,522	184	,001	-,63441	,18012	-,98977	-,27905
	EVnA			-3,522	180,690	,001	-,63441	,18012	-,98981	-,27901
á31	EVA	5,954	,016	-3,068	183	,002	-,45746	,14910	-,75162	-,16329
	EVnA			-3,073	168,299	,002	-,45746	,14885	-,75131	-,16361
á35	EVA	5,185	,024	-2,055	183	,041	-,22943	,11164	-,44969	-,00917
	EVnA			-2,059	165,054	,041	-,22943	,11143	-,44944	-,00942
á36	EVA	1,015	,315	-1,520	184	,130	-,27957	,18395	-,64250	,08336
	EVnA			-1,520	183,931	,130	-,27957	,18395	-,64250	,08336

48. MELLÉKLET

Az utóvizsgálat célorientációs skálái és az iskola, tanulás iránti attitűd közötti korrelációs összefüggések

Control Variables			att6	att12
-none- ^a	viszonyító	Correlation	-,071	,145
		Significance (2-tailed)	,190	,008
		df	336	336
eredmeny & elsaj	viszonyító	Correlation	-,072	,113
		Significance (2-tailed)	,191	,038
		df	334	334

Control Variables			att6	att12
-none- ^a	elsaj	Correlation	,409	,547
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	336	336
viszonyító & eredmeny	elsaj	Correlation	,393	,474
		Significance (2-tailed)	,000	,000
		df	334	334

Control Variables			att6	att12
-none- ^a	eredmeny	Correlation	,133	,330
		Significance (2-tailed)	,014	,000
		df	336	336
elsaj & viszonyító	eredmeny	Correlation	-,085	-,015
		Significance (2-tailed)	,121	,777
		df	334	334

49. MELLÉKLET

A teljesítménycélok hatása az iskola és tanulás iránti attitűdre (regresszióanalízis)

TANULÁS IRÁNTI ATTITŰD

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	viszonyító, elsaj, eredmény	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: att12

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,556 ^a	,309	,303	,89956	,309	49,963	3	335	,000

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	121,292	3	40,431	49,963	,000 ^a
	Residual	271,086	335	,809		
	Total	392,378	338			

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

b. Dependent Variable: att12

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-1,528	,380		-4,022	,000
	eredmény	-,003	,013	-,016	-,263	,792
	elsaj	,251	,025	,547	9,847	,000
	viszonyító	,015	,007	,106	2,104	,036

a. Dependent Variable: att12

ISKOLA IRÁNTI ATTITŰD

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	viszonyító, elsaj, eredmény	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: att6

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,430 ^a	,185	,177	1,00790	,185	25,196	3	334	,000

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	76,787	3	25,596	25,196	,000 ^a
	Residual	339,298	334	1,016		
	Total	416,086	337			

a. Predictors: (Constant), viszonyító, elsaj, eredmény

b. Dependent Variable: att6

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,665	,426		1,563	,119
	eredmeny	-,023	,015	-,102	-1,554	,121
	elsaj	,223	,029	,472	7,803	,000
	viszonyító	-,011	,008	-,072	-1,312	,191

a. Dependent Variable: att6

50. MELLÉKLET

A magas és alacsony teljesítménycél csoportok összehasonlítása az iskola és tanulás iránti attitűd mentén (független mintás t-próbák)

Group Statistics

visz_selectcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att6 alacsony	93	3,3548	1,11944	,11608
magas	91	3,1319	1,11762	,11716
att12 alacsony	93	2,5914	1,09581	,11363
magas	92	2,9783	1,11905	,11667

Independent Samples Test

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att6	EVA	,147	,702	1,352	182	,178	,22297	,16493	-,10245	,54839
	EVnA			1,352	181,926	,178	,22297	,16493	-,10245	,54839
att12	EVA	,713	,399	-2,376	183	,019	-,38686	,16284	-,70815	-,06557
	EVnA			-2,375	182,815	,019	-,38686	,16286	-,70819	-,06554

Group Statistics

eredménycsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att6 alacsony	86	2,9535	1,17730	,12695
magas	95	3,4526	1,05959	,10871
att12 alacsony	86	2,2093	,93452	,10077
magas	96	3,2500	1,04630	,10679

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att6	EVA	,271	,603	-3,002	179	,003	-,49914	,16626	-,82723	-,17106
	EVnA			-2,986	171,820	,003	-,49914	,16714	-,82905	-,16924
att12	EVA	1,001	,318	-7,044	180	,000	-1,04070	,14774	-1,33223	-,74917
	EVnA			-7,088	179,999	,000	-1,04070	,14683	-1,33042	-,75097

Group Statistics

elsajcsop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
att6 alacsony	102	2,6765	1,17027	,11587
magas	124	3,6855	,98250	,08823
att12 alacsony	102	2,0490	,93742	,09282
magas	123	3,4959	,96982	,08745

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
att6	EVA	5,791	,017	-7,046	224	,000	-1,00901	,14320	-1,29120	-,72683
	EVnA			-6,928	197,542	,000	-1,00901	,14564	-1,29623	-,72180
att12	EVA	2,045	,154	-11,310	223	,000	-1,44692	,12793	-1,69902	-1,19481
	EVnA			-11,346	217,807	,000	-1,44692	,12752	-1,69825	-1,19558

51. MELLÉKLET

Az elő-, fő-, és utóvizsgálat vizsgálati személyeinek megoszlása nemek és tanulmányi átlag tekintetében

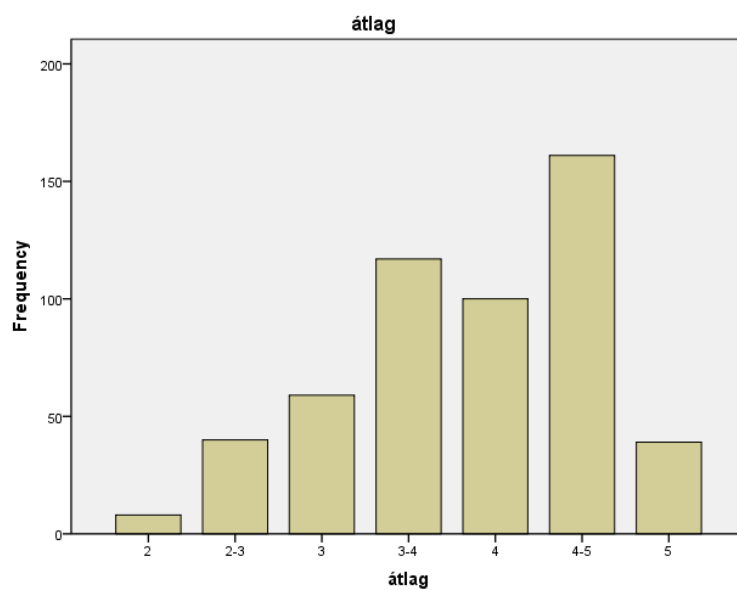
Elővizsgálat

nem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fiú	238	44,8	45,4	45,4
	lány	286	53,9	54,6	100,0
	Total	524	98,7	100,0	
Missing	System	7	1,3		
Total		531	100,0		

átlag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	8	1,5	1,5	1,5
	2-3	40	7,5	7,6	9,2
	3	59	11,1	11,3	20,4
	3-4	117	22,0	22,3	42,7
	4	100	18,8	19,1	61,8
	4-5	161	30,3	30,7	92,6
	5	39	7,3	7,4	100,0
	Total	524	98,7	100,0	
Missing	System	7	1,3		
Total		531	100,0		



Fővizsgálat

osztály

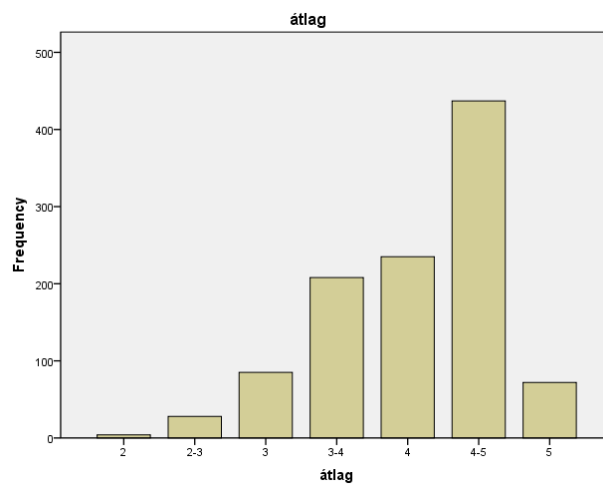
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9. évfolyam	91	8,5	8,5	8,5
	10. évfolyam	561	52,1	52,5	61,0
	11. évfolyam	314	29,2	29,4	90,4
	12. évfolyam	103	9,6	9,6	100,0
	Total	1069	99,3	100,0	
Missing	System	7	,7		
Total		1076	100,0		

nem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fiú	428	39,8	40,2	40,2
	lány	638	59,3	59,8	100,0
	Total	1066	99,1	100,0	
Missing	System	10	,9		
Total		1076	100,0		

átlag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	,4	,4	,4
	2-3	28	2,6	2,6	3,0
	3	85	7,9	8,0	10,9
	3-4	208	19,3	19,5	30,4
	4	235	21,8	22,0	52,4
	4-5	437	40,6	40,9	93,3
	5	72	6,7	6,7	100,0
	Total	1069	99,3	100,0	
Missing	System	7	,7		
Total		1076	100,0		



Utóvizsgálat

nem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fiú	136	34,3	34,6	34,6
	lány	257	64,9	65,4	100,0
	Total	393	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
Total		396	100,0		

évfolyam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9.oszt	55	13,9	13,9	13,9
	10. oszt	161	40,7	40,7	54,5
	11. oszt	161	40,7	40,7	95,2
	13. oszt	19	4,8	4,8	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

átlag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 és alatta	24	6,1	6,1	6,1
	3-4	80	20,2	20,3	26,4
	4	75	18,9	19,0	45,4
	4-5	169	42,7	42,9	88,3
	5	46	11,6	11,7	100,0
	Total	394	99,5	100,0	
Missing	System	2	,5		
Total		396	100,0		

