

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Markócs-Mezei Tímea

**A tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek vizsgálata a
célelmélet által kínált TARGETS-dimenziók alapján**

PhD értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Fejes József Balázs

egyetemi docens



Szeged, 2024

Tartalom

BEVEZETÉS	5
ELMÉLETI HÁTTÉR.....	9
1. Célelmélet.....	9
1.1. A célelmélet elhelyezése a motivációs elméletek között.....	9
1.2. A célok típusai	11
1.3. A célok kapcsolata tanuláshoz kapcsolódó változókkal	13
1.4. Célstruktúrák definiálása és jelentősége	15
1.5. TARGETS-dimenziók	16
2. Tanári nézetek.....	18
2.1. A tanári nézetek forrásai és befolyásolási lehetőségei.....	19
2.2. A tanári nézetek vizsgálati módszerei.....	21
3. Tanári felelősségérzet	23
3.1. A felelősségérzet meghatározása	23
3.2. A tanári felelősség mérése	24
3.3. A tanári felelősségérzettel összefüggő tanári jellemzők	27
4. Tanulási motivációról alkotott tanári nézetek	30
4.1. A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának módszerei.....	30
4.2. A motivációs elméletek megjelenése a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek empirikus kutatásában.....	44
4.3. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket befolyásoló tényezők	45
4.4. A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolását vizsgáló kutatások...	47
AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK.....	55
5. Az empirikus vizsgálatok jellemzői	55
5.1. A kutatás céljai és indoklása	55
5.2. Kutatási kérdések, hipotézisek.....	57
5.2.1. Kutatási kérdések a kvalitatív szakaszban	57
5.2.2. Kutatási kérdéseink a kvantitatív szakaszban a mérőeszközök működése kapcsán.....	58
5.2.3. Kutatási kérdéseink a kvantitatív szakaszban a vizsgált konstruktumok összefüggése kapcsán	59
5.3. Az empirikus vizsgálatok áttekintése.....	62
5.4. Minta	67

5.4.1. Az interjúkutatás mintája	67
5.4.2. A kérdőíves adatgyűjtés mintája	69
5.5. Adatgyűjtés	69
5.5.1. Az interjúkutatás adatgyűjtésének részletei	69
5.5.2. A kérdőíves kutatás adatgyűjtésének részletei	70
6. Interjúkutatás	71
6.1. Célok	71
6.2. Interjúvázlat	71
6.3. Adatelemzés	73
6.4. Eredmények	74
6.4.1. Általános nézetek a tanulási motivációról.....	74
6.4.2. Nézetek a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben.....	77
6.4.3. A háttértényezők és a motivációs gyakorlatok közötti mintázatok.....	83
6.5. Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – az interjúkutatás összefoglalása.....	84
7. A mérőeszközök működésének ellenőrzése	87
7.1. Célok	87
7.2. Adatelemzés	87
7.3. Eredmények	88
7.3.1. TARGETS-dimenziók.....	88
7.3.2. A TARGETS-dimenziók hasznosság és megvalósíthatóság szerinti megítélésének összefüggései.....	92
7.3.3. A tanári felelősségérzet és énhatékonyság.....	93
7.3.4. Motivációs stratégia	100
7.3.5. Osztálytermi gyakorlat	102
7.4. Összegzés	105
8. Vizsgált konstruktumok összefüggéseinek vizsgálata.....	107
8.1. Célok	107
8.2. Adatelemzés	107
8.3. Eredmények	108
8.3.1. A TARGETS-stratégiák hasznosságának megítélése	108
8.3.2. A TARGETS-stratégiák megvalósíthatóságának megítélése.....	109
8.3.3. A TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összehasonlítása	110
8.3.4. A motivációs stratégiák és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összefüggései	111

8.4.5. Az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összefüggései	112
8.4.6. A motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésének összefüggései.....	113
8.4.7. Az osztálytermi gyakorlat prediktorai.....	114
8.4.8. Motivációs stratégiák prediktorai.....	117
8.4. Összegzés.....	119
ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK.....	121
9.1. Kutatási kérdésekre adott válaszok az interjúkutatás alapján.....	121
9.2. Kutatási kérdésekre adott válaszok a mérőeszközök működése kapcsán.....	123
9.3. Kutatási kérdésekre, hipotézisekre adott válaszok az összefüggésvizsgálatok alapján	124
9.4. Az interjú és kérdőíves vizsgálat eredményeinek összehasonlítása.....	129
9.5. Limitációk.....	130
9.6. Lehetséges jövőbeni kutatási irányok.....	130
9.7. Gyakorlati alkalmazhatóság	132
IRODALOM	134
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	150
ÁBRÁK JEGYZÉKE	152
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	153
MELLÉKLETEK	155

BEVEZETÉS

Az 1990-es évektől kezdődően a tanulási motiváció kutatása virágzásnak indult, és bőséges szakirodalom gyűlt össze arról, milyen körülmények ösztönzik tanulásra a diákokat, vagy melyek veszik el kedvüket a tanulástól (Józsa & Fejes, 2012; Patrick et al., 2016;). Ugyanakkor a tanulók motiválása továbbra is kihívásként jelentkezik a gyakorlatban (Kaplan et al., 2012; Turner, 2010; Urdan & Kaplan, 2020). Sok tanár úgy érzi, hogy nem rendelkezik megfelelő eszközökkel vagy stratégiákkal ahhoz, hogy hatékonyan motiválja tanulóit, és úgy vélik, hogy a tanulási motiváció nehezen befolyásolható (pl. Daniels et al., 2018; Elam, 1989; OECD, 2019; Turner et al., 2011). Ennek egyik oka lehet, hogy a pedagógusok és a kutatók között eltérő elképzelések vannak a tanulási motivációról, és ez akadályozza az eredmények gyakorlati hasznosítását. Továbbá a tanárok sok esetben nincsenek tisztában a szakirodalomban foglaltakkal, mert az információ nem jut el hozzájuk, vagy ha el is jut, nem épül be a mindennapi gyakorlatukba (Kis & Fejes, 2023). Fontos lenne, hogy jobban megismerjük a tanárok véleményét erről a témáról, hogy hatékonyabban tudjuk alkalmazni a kutatási eredményeket az osztályteremben.

Jelen munka célja a tanárok véleményének vizsgálata a tanulási motiváció kutatása alapján kidolgozott motivációs stratégiákat tekintve. Ehhez egyrészt a tanári hitek, nézetek vizsgálatának fogalomrendszerére, másrészt a tanulási motiváció egyik paradigmájára, a célelméletre támaszkodunk.

A tanárok hite, meggyőződése vagy nézetei szubjektív értékelésekként kulcsszerepet játszanak a tanárok gondolkodásának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). Ezek az implicit, tudattalan feltételezések befolyásolják a tanárok gyakorlatát és döntéseit a tanítási-tanulási folyamatban (Kagan, 1992). A tanári nézetek vélhetően jelentősen eltérnek a kutatói nézetektől, és meggátolhatják a kutatási eredmények befogadását (Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). Ezáltal nagymértékben meghatározhatják az osztálytermi gyakorlatot. Ugyanakkor a kutatási eredményekkel ellentmondó nézetek képzések során alakíthatóak (pl. Girardet & Berger, 2018, Turner et al., 2011).

A tanári nézetek és célelmélethez kötődő fogalmak és konstruktumok mellett feltáró jellegű interjúkutatás hatására (Mezei & Fejes, 2020) egy másik konstruktum, a tanári felelősségérzet is helyet kapott e munkában. A kapcsolódó vizsgálatok leggyakrabban azt mérik, hogy a tanárok milyen mértékben érzik magukat felelősnek azért, hogy munkájuk során bizonyos elvárt eredményeket produkáljanak vagy megelőzzenek (Lauerman & Karabenick, 2013). A tanárok általában széles körű személyes felelősséget éreznek, kezdve a tanórai

anyagok előkészítésétől a pozitív osztálytermi légkör kialakításáig és a szülőkkel való kapcsolattartásig (Fischman et al., 2006; Lauermann, 2014). A kutatások (pl. Daniels et al., 2017; Eren, 2017; Lauermann & Berger, 2021; Matteucci et al., 2017) azt jelzik, hogy szoros kapcsolat van a tanárok által vállalt felelőségek és a tanítási gyakorlatok tervezését és végrehajtását segítő motivációk között. Ezek a kapcsolatok kulcsfontosságúak lehetnek a tanárok szakmai fejlődéséhez és a tanulók iskolai teljesítményének javításához.

Munkánk a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb kutatási paradigmájának, a célelméletnek a keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok nézőpontjából. A célelmélet keretei között a tanárok gyakorlati munkáját segítő javaslatokat az úgynevezett TARGETS-dimenziókban (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social aspect; Feladat, Irányítás, Elismerés, Csoportmunka, Értékelés, Idő, Társas aspektus) összegzi. Ebben a munkában a tanárok e dimenziókkal kapcsolatos nézeteit vizsgáljuk. A célorientációs elmélet választása a kutatásunkban több indokkal is alátámasztható. Először is, a célorientációs elmélet a legdinamikusabban fejlődő motivációs elméletek közé tartozik, amely jelentős részben integrálja a korábbi motivációs elméletek ismereteit. Emellett a tanuló és környezete közötti interakció vizsgálata kiemelt szereppel bír a paradigmát alkalmazó kutatások között (Fejes, 2015), így a motivációs stratégiákról kialakított tanári nézetek vizsgálatához világos kereteket kínál. A fentiekből következően a célelmélet alapján kínált motiváció stratégiák viszonylag gazdagok, számos tényezőre kiterjednek, és jelentős átfedést mutatnak más elméletek gyakorlati ajánlásaival (Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Urdan és Turner, 2005). Emellett számos empirikus kutatás alátámasztotta a javaslatok hasznosságát (pl. Bardach et al., 2019; Turner et al., 2014;).

A pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei számos különböző aspektusból vizsgálhatók, ugyanakkor e megközelítések számbavétele és értékelése eddig nem történt meg. Jelen munka célja a pedagógusok gondolkodásának egyik meghatározó kutatási iránya a tanári hitek, nézetek feltárásához kötődik (pl. Fives & Gill, 2015). A tanári nézetek kutatása a tanulási motivációval összefüggésben elhanyagolt területnek tekinthető (Kaplan et al., 2012; Mezei & Fejes, 2021; Turner, 2010). A tanári nézetek vizsgálatát a tanulási motivációval összefüggésben több tényező is indokolja. Egyrészt a nézetek szorosan kapcsolódnak a tanárok mindennapi osztálytermi gyakorlatához, szerepet játszanak a tanulók tanulási környezetének, motivációjának és eredményességének alakulásában (OECD, 2008). Másrészt a nézetek szűrőként működnek (Chong & Low, 2009; Kagan, 1992), így a tanulási motiváció jelenségekét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát is nagyban meghatározhatják.

Emellett vélhetően a tanulók motivációját célzó beavatkozások hatékonyságában is központi szerepet játszanak (Lee et al., 2020; Yeager et al., 2022). Kulcsfontosságú tehát annak a kérdésnek a megválaszolása, milyen nézeteket vallanak a pedagógusok a tanulási motiváció kapcsán.

A fent említett konstruktumok egy-egy egységét jelenetik a munka elméleti hátterének. Az első fejezet a célelméletet tárgyalja, egyrészt megkísérli elhelyezni a célelméletet a motivációs elméletek között, másrészt meghatározza a célokat és a célok típusait. Ezt követően a célok és a tanulással kapcsolatos változók közötti kapcsolatot mutatja be, valamint a célstruktúrák definiálása és jelentősége is kibontásra kerül. Végül a TARGETS-dimenziók bemutatására fókuszál a fejezet. A fejezet egy korábbi folyóiratban megjelent tanulmány (Mezei & Fejes, 2020) kiegészített változata.

A második elméleti részben a munka bemutatja a tanárok nézeteinek fogalmi keretét, így a fejezet a tanárok nézeteinek konceptualizációjára törekszik. Emellett a tanári nézetek forrásai és befolyásolási lehetőségeit is áttekinti az egység, valamint a tanári nézetek vizsgálati módszereire is kitér. Ez a fejezet már publikált tanulmányainkra épül (Mezei & Fejes, 2021; 2023).

Számos munka vizsgálta (pl. Beghetto, 2007; Girardet & Berger; 2017; Mansfield & Volet, 2014), hogy külső vagy egyéni tényezőknek tekinthető-e a tanulók motivációja, ami szorosan kapcsolódik a felelősségérzethez, annak egy másik szempontú megközelítéseként értelmezhető. Feltételezhető, hogy akik egyéni jellemzőnek tartják a motivációt, azok a pedagógusok kevésbé érzik felelősnek magukat tanulóik motivációjáért (pl. Beghetto, 2007; Girardet & Berger; 2017; Mansfield & Volet, 2014). Ennek feltárása érdekében vontuk be kutatásunkba a tanári felelősségvállalás konstruktumát (Lauerman & Karabenick, 2013). Így a harmadik egység a személyes felelősség fogalmát oktatási kontextusban szemlélteti, különös tekintettel a tanárookra, és elemzi, hogy ez a tényező hogyan kapcsolódik a tanári hatékonysághoz, motivációhoz és szakmai jólléthez. A fejezet egy korábbi, szerzőtársakkal írt cikk felhasználásával készült (Fejes et al., 2022).

A negyedik fejezet a tanárok tanulási motivációról alkotott nézeteinek szakirodalmi áttekintése, négy fő témakörre kiterjedően. A pont először a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítéseit mutatja be, majd a motivációs elméletek megjelenésére koncentrál a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek empirikus kutatásában. Ezt követően a tanári nézetek értelmezésére kerül sor a tanulási motiváció kontextusában az eddigi empirikus kutatások alapján. Végül a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolási

lehetőségeit vizsgálja. A fejezet egyes részeit hazai folyóiratokban korábban publikáltuk (Mezei & Fejes 2021, 2023).

A dolgozat empirikus része három fejezetre tagolható, az adatgyűjtés során kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaztunk. Az első vizsgálatban (n=21) félig strukturált interjút használtunk annak feltérképezésére, hogy a tanárok hogyan vélekednek a célelmélet gyakorlati tanácsairól.

A kvalitatív eredményekre építve összeállítottunk egy részben adaptált (Bardach et al., 2018; Midgley et al., 2000; Lauermann & Karabenick, 2013), részben saját fejlesztésű, főként Likert-skálás kérdéseket tartalmazó kérdőívet, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteibe, valamint a nézetek és gyakorlat összefüggésrendszerébe. Az eredményeket hazai és nemzetközi konferenciákon prezentáltuk (Mezei et al., 2022, Fejes et al., 2024), valamint egy nemzetközi folyóiratban közzétettük (Fejes, 2024).

Az empirikus rész második fejezetében e mérőeszköz működésének ellenőrzését végeztük el pedagógusok (n=434) körében. Végül az empirikus rész utolsó szakaszában arra fókuszáltunk, hogy a munkánk által célzott konstruktumok jellemzőit és összefüggéseit feltárjuk. A tanulmány utolsó részében összefoglaljuk az eredményeket, és kitérünk a tanulmány korlátaira, valamint a továbbfejlesztési lehetőségekre.

ELMÉLETI HÁTTÉR

1. Célelmélet

E fejezet egyik célja a célelmélet elhelyezése a motivációs elméletek sorában. Ma már száznál is több motivációs elmélet ismert, amelyek közül hozzávetőleg 10-20 tekinthető széles körben elterjedtnek (Szenci, 2013). A szakirodalomban több kísérlet is olvasható az elméletek csoportosítására. Ennél fogva ez a fejezet először a tanulási motivációt definiálja röviden, majd a motivációs elméletek kialakulását és csoportosítását vizsgálja, két fő megközelítés alapján: történelmi perspektívából és önreflexív kérdéseken keresztül. További célja e pontnak az célelmélet alapfogalmainak és fontosabb fejlődési állomásainak bemutatása. A céltípusok körül forogva ez az egység különböző modelleket mutat be, továbbá a célorientációs elmélet alapján a szövegrész megvizsgálja a tanulással kapcsolatos változók és a tanulók különböző célorientációinak összefüggéseit, kitérve az elsajátítási és viszonyító célok eltérő hatásaira a motivációs, kognitív és társas folyamatokban, valamint az életkor és tanulási kontextus változásainak befolyásoló szerepére. A fejezet további célja, hogy a célorientációs elmélet alapján megvizsgálja a tanulási motiváció és a tanulási környezet kapcsolatát a célorientációkat kifejező célstruktúrák révén, bemutatva a TARGETS-dimenziókat, amelyek olyan tanítási elveket és stratégiákat írnak le, amelyeken keresztül hatékonyan befolyásolható a tanulók motivációja.

1.1. A célelmélet elhelyezése a motivációs elméletek között

A tanulási motiváció számtalan különböző jelenségre utaló összefoglaló kifejezésként értelmezhető. A tanulási motiváció kutatói nézőpontból egy sokösszetevőt tartalmazó elméleti konstrukciónak tekinthető, amelynek egyes komponensei (pl. szükségletek, értékek, érzelmek, célok) általában különböző motivációs paradigmákhoz kapcsolódnak (Lazowski & Hulleman, 2016). A témához fűződő terminusok többsége tekintetében legfeljebb egy adott kutatási megközelítésen belül található egyetértést (Fejes, 2015; Józsa, 2007; Murphy & Alexander, 2000). A nemzetközi szakirodalomban az interpretációs akadályokat több szerző a következő általános meghatározással küszöböli ki: *a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat* (l. Roseman, 2008; Skinner et al., 2009-idézi Fejes, 2015).

A tanulási motiváció legújabb kutatási eredményeit összegző munkák többnyire a jelenleg népszerű elméleti irányzatokat veszik számba, és az ezekhez a paradigmákhoz tartozó értelmezéseket mutatják be (pl. Patrick et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017). E munkák alapján az attribúciós elmélet (Graham, 2020), a célorientációs elmélet (Niemivirta et al., 2019), az esély-érték elmélet (Rosenzweig et al., 2019), az énkép (Marsh et al., 2019), az önhatékonyság elmélete (Ahn & Bong, 2019), az intrinzik motiváció (Schwartz & Wrzesniewski, 2019), az érdeklődés (Renninger & Hidi, 2019), valamint az éndetermináció elmélete (Ryan & Deci, 2009) emelhető ki (Fejes, 2015).

A motivációs elméletek fejlődését tekintve a kora motivációelméleteket és a szociokognitív elméletek korszakát különböztetik meg jellemzően, melyek élesen eltérnek egymástól. A korai motivációs elméletek megjelenését 1884-től datálják, amelyeket az 1950-es években a szociokognitív elméletek váltottak fel. A korai motivációelméletek két fő magyarázattípust használtak a motiváció eredetére vonatkozóan, nevezetesen a belső erőket, amelyek az embereket egy bizonyos módon való cselekvésre készítetik, és a környezeti ingereket, amelyek vonzó tárgyak, emberek és események felé irányítják őket. Az előbbi nézet hívei az ösztönöket, az alapvető biológiai szükségleteket (mint például az éhség, a szomjúság, a szex és a biztonság), az érzelmi izgalmat és az akaratot használták a motivált viselkedés magyarázatára, míg az utóbbi kategória hívei a külső, ösztönös jutalmakkal és büntetésekkel magyarázták, hogy az emberek miért éreznek késztetést arra, hogy egy bizonyos módon cselekedjenek (Boekaerts et al., 2010). A korai motivációs elméletekhez sorolható például a behaviourista elmélet (Watson, 1928); a drive-elmélet (Watson & Morgan, 1917), Freud elmélete (Freud, 1966); és Maslow szükséglet-hierarchiája (Maslow, 1987).

A motiváció korai elméletei alig vizsgálták a tanulást úgy, ahogy az az osztályteremben történik. A tanulmányok főként a teljesítménybeli különbségek magyarázatára összpontosítottak, amelyek meglehetősen elvont motivációs konstrukciónak tulajdoníthatók. A hangsúly áthelyeződött, amikor a motivációkutatók érdeklődni kezdtek a motivációs konstrukciók és a tanulási folyamat során lejátszódó kognitív folyamatok közötti kapcsolat vizsgálata iránt (Boekaerts et al., 2010).

Napjainkban a motivációkutatók jelentős része a szociokognitív elméletekre támaszkodik (pl. éndeterminációs elmélet, elvárás-érték elmélet, önhatékonyság, célorientációs elmélet). Jóllehet ezek az elméletek eltérnek egymástól, mindegyik elfogadja, hogy a saját kompetenciákról alkotott nézetek (énkép), az egyéni kogníciók és a társadalmi kontextus jelentős mértékben hatnak a motivációra (Kaplan & Patrick, 2016). A szociokognitív modellek szerint a tanulók motivációját nem lehet egyszerűen besorolni "motivált" vagy "nem motivált"

kategóriákba, és nem is lehet egy mennyiségi kontinuum két végpontja között leírni. Inkább azt hangsúlyozzák, hogy egy tanuló többféleképpen lehet motivált (Linnenbrink & Pintrich, 2002). A témával kapcsolatos kutatók továbbá azt is hangsúlyozzák, hogy a tanulási környezet a tanulók egyéni, szubjektív jelentéskonstrukcióján keresztül fejti ki hatását a tanulók motivációjára (Kaplan & Patrick, 2016).

Az egyes szociokognitív elméletek különböző aspektusokra összpontosítanak a motiváció és a viselkedés magyarázatával összefüggésben. Eltérően domborítják ki az egyes észlelések prioritását és a viselkedés ösztönzésére és fenntartására irányuló eltérő jelentésalkotási folyamatokat, valamint a környezet motivációs szerepéről is eltérő nézeteket vallanak (Kaplan & Patrick, 2016).

A motivációs elméletek csoportosításának másik lehetséges módja önreflektív kérdéseken alapul (pl. Eccless et al., 1999; St. George, Riley & Hartnett, 2015, Wigfield, 2015). Az egyik ilyen kérdés az lehet, hogy az emberek hogyan érzékelik, hogy képesek-e egy adott feladat elvégzésére, azaz képesek lesznek-e azt "megcsinálni" (Can I do it?). Az ilyen jellegű nézetek, amelyek kifejezik, hogy valaki képes vagy képtelen valamire, mélyen befolyásolják az egyén motivációját, gondolatait, érzéseit és cselekedeteit. Ebbe a halmazba tartozik: Attribúciós elmélet, Énhatékonyság és az Énkép teória is. A másik kategória a „meg akarom csinálni” (Do I want to do it?) témakörre fókuszáló elméleteket foglalja magába. Ebbe a csoportba olyan elméleteket sorakoztattak fel, amelyek az egyén döntéseire összpontosítanak. A következő modellek jó példák erre a csoportra: Önjutalmazó motivációs elmélet, az Elvárásérték elmélet. A harmadik ilyen kategória a miért akarom megcsinálni (Why Am I Doing This?) kérdés köré szerveződik. Az ide tartozó motivációs elméletek azt hivatottak vizsgálni, hogy az adott személyek miért gondolják azt, hogy részt vesznek bizonyos, a teljesítménnyel kapcsolatos tevékenységekben, és mit remélnek elérni a részvételükkel. Nem mindegy például, hogy egy tanuló azért vesz részt egy iskolai tevékenységben, mert fejlődni akar, vagy azért, mert meg akarja mutatni másoknak, hogy sikeres lehet az adott területen. Ehhez a csoporthoz tartozik a Célorientációs elmélet, illetve a Célkitűzés elmélet.

1.2. A célok típusai

A célokat számos kutatási területen (pl. személyiségelméletek, kognitív tudományok, motivációkutatás) definiálják és vizsgálják. Általánosságban a célok azt mutatják meg, hogy az

egyén mire törekszik, mit szeretne elérni a viselkedésével (Emmons, 1986). Az ember mindig valamilyen cél elérése érdekében cselekszik, így az "én" is az egyén céljai köré épül, eszerint a célok az elérni kívánt állapotok belső leképezései, ahol a célok eredményekre, eseményekre és folyamatokra vonatkoznak. (Fejes, 2015). Noha a különböző tudományágakban eltérő meghatározások találhatók, a kutatók között konszenzus van abban, hogy az egyének céljai hierarchikusan rendezhetőek (D. Molnár, 2013). Így az egyének rendelkezhetnek alacsonyabb és magasabb rendű célokkal, de ez a hierarchia nem rögzített, a kontextus függvényében változhat. Ami azért jelentős pedagógiai szempontból, mert ezáltal bizonyított, hogy a célok rendszere befolyásolható (Fejes, 2015). Pintrich (2000) munkájában a tanulási motiváció területén három nézőpontot különít el a célokkal összefüggésben: (1) feladatspecifikus nézőpontot, a (2) tartalmi szempontú megközelítést és a (3) célorientációs elméletet.

A célorientációs elmélet szerint a tanulók motivációjának egyéni különbségeit a tanulók céljai és a saját képességeikről alkotott alapvető nézeteik magyarázzák (Fejes, 2023). A célorientációs elmélet alapvetően két céltípust különböztetett meg: az elsajátítási és a viszonyító célt. Az egyénben az első csoportba tartozó célok belső normákhoz, míg a viszonyító célok a szociális környezethez idomultak (Fejes, 2015). A fejlődésre való igény, a kompetencia növelésének szándéka nagyobb mértékben jellemző az elsajátítási célokat követő tanulókra, mint a viszonyító célokat folytató társaikéra. Utóbbi csoportnál az egyének inkább másokhoz hasonlítják képességeiket, azoknak megváltoztatásában nem hisznek, ezért kerülnek is azokat a szituációkat, amikor inkompetenciájuk kirajzolódhat. (Molnár & Péter-Szarka, 2017). A két fő típus mögött eltérő nézetrendszerek állnak, melynek elemei a siker megítélését befolyásolják. Elliot és Church (1997) egy későbbi kutatásban tovább tagolták a teljesítménycélokat. megközelítő teljesítménycélokra és elkerülő teljesítménycélokra, így jött létre a hármas felosztású teljesítés-cél modell, vagy más néven a hierarchikus modell. E modellt fejlesztette tovább Elliot és McGregor (2001) az úgynevezett 2×2-es célmátrixszal (Fejes, 2015, Pajor, 2015). (1. táblázat), amely szintén az elsajátítási - viszonyító cél felosztást tartalmazza, ugyanakkor kiegészítésre került a klasszikus elméletek (Atkinson, McClelland) dichotóm megközelítéseivel is. A szerzők két dimenziót állítottak fel, és négy teljesítménycélt határoztak meg: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célorientáció (Molnár & Péter-Szarka, 2017). A frissebb kutatások egy 3×2-es célfelosztás lehetőségét vizsgálják (Elliot et al., 2011), amelyben meghagyták a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket, a viszonyító (other-based) és elsajátítási célokat (self-based) kiegészítették egy új viszonyítási ponttal, a feladatalapú céllal (task-based goal). Ezt a 3x2-es felosztást nem alkalmazzák széles körben, ugyanakkor már hazai vizsgálatokban is

találkozhatunk e megközelítéssel (pl.: Jámbori et al. 2019; Urbán et al., 2014). A kutatók szívesebben használják a 2×2 modellt, mint a tanulók teljesítménycéljainak leírására legalkalmasabb modellt, mivel nagyobb gyakorlati relevanciája, gazdagabb irodalmi bázisa és nagyobb hasznossága van a tanulási eredmények előrejelzésében (Huang, 2012).

1. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Fejes, 2015, 49. o.)

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

1.3. A célok kapcsolata tanuláshoz kapcsolódó változókkal

Az egyes céltípusok, valamint azok különféle kombináció eltérő motivációs, kognitív és társas folyamatokkal hozhatók kapcsolatba. A következőkben a céloknak a tanuláshoz szorosan kötődő változókkal való kapcsolatát tekintjük át röviden.

Az elsajátítási teljesítménykereső cél általában kedvező, míg a viszonyító teljesítménykerülő és az elsajátítási teljesítménykerülő kedvezőtlen feltételeket biztosít a tanulónak. A kutatások azt mutatják, hogy az erős elsajátítási céllal rendelkező diákok tanulási stratégiáikban gyakorta alkalmaznak metakognitív, önszabályzó módszereket. Releváns azonban, hogy az iskolai teljesítmény és a célorientációk között nincs szoros összefüggés. A kívánatosnak vélt elsajátítási célorientáció nem feltétlen jelent kitűnő osztályzatokat. Ennek valószínűleg az értékelés módja, leginkább a feleletválaszolós kérdéseket tartják felelősnek, illetve a viszonyítási pontokat (Fejes, 2015). A kutatások alapján lehet azt is feltételezni, hogy a magas elsajátítási célorientációval rendelkező tanulók nem tulajdonítanak nagy jelentőséget az osztályzatoknak. Senko és Miles (2008) vizsgálatukban arra a megállapításra jutottak, hogy

ezek a diákok gyakran azzal rontják iskolai teljesítményüket, hogy bár érdeklődnek a tananyag iránt, abból mégis csak azokat a részeket tanulják meg, melyek foglalkoztatják őket.

Vegyes eredmények születtek a viszonyító célok előnyeivel kapcsolatban (Anderman & Dawson, 2012). A maladaptív perspektíva megfigyelhető például Ryan, Hicks és Midgley (1997) munkájában, akik megállapították, hogy a viszonyító célokat követő tanulókra jellemző, hogy elkerülik a segítségkérést. Middleton és Midgley (1997) pedig rámutatott, hogy azok, akik ezeket a célokat követik, hajlamosak elkerülni a kihívásokat is. Adaptív szemszögből viszont bebizonyosodott, hogy a viszonyító célok pozitívan kapcsolódnak az eredményekhez. (Church et al., 2001; Elliot & McGregor, 1999; Harackiewicz et al., 1997). A viszonyító célokról szóló diskurzus tulajdonképpen egy nagyobb vitát jelent az elmélet(alkotás) és az alkalmazás vonatkozásában (Roeser, 2004). Mind az elsajátítási, mind a viszonyítócélok egyetemesen előnyösek lehetnek, tekintettel a teljesítmény-megközelítési célok körüli vegyes bizonyítékokra (Midgley et al., 2001).

Az ezredfordulót követően az empirikus vizsgálatokból kiolvasható volt, hogy az elsajátítási motiváció és a viszonyító motiváció nem állnak egymással szemben, számos tanuló rendelkezhet magas szinttel mind a viszonyító, mind az elsajátítási motivációval, de az is előfordulhat, hogy néhány tanulóra egyik motivációs tényező sem jellemző. Harackiewicz és munkatársai (2000) arra a megállapításra jutottak, hogy az elsajátítási motiváció az érdeklődés fenntartását, míg a viszonyítási motiváció a jó jegyeket eredményezi. A szerzők következtetése szerint, a célállítás optimális mintázatát úgy tudja elérni az egyén, ha az elsajátítási és a viszonyító motivációval is magas szinten rendelkezik. Az elmélet a többszörös célok elnevezést kapta. A teória nyomatékossítja, hogy a téma kapcsán a legfőbb feladat, hogy felderítse, hogy hogyan jönnek létre a többszörös célok, és hogyan alakul ki interakció közöttük.

A tanulók céljai és preferenciái között jelentős összefüggések mutatkoznak az életkor és a különböző tanulási kontextus tekintetében. Megfigyelték például, hogy a túlnyomórészt elsajátítási vagy kombinált, elsajátítási-viszonyító célokkal rendelkező tanulók pozitívabban értékelték a tanulási környezetük különböző jellemzőit. Többek között kooperatívnak, értelmesnek és inkább a tanulásra összpontosítónak látták a tanulási környezetüket, és hajlamosak voltak pozitívabban értékelni a tanítást, az értékelést, a célok egyértelműségét és a munkaterhelést a különböző profilú csoportokhoz képest. A teljesítményorientált diákok jobban preferálták a nyilvános értékelési gyakorlatokat, míg az elkerülésorientált diákok kevésbé preferálták a kihívásokat és a feladatközpontúságot az órákon (Fejes, 2023).

1.4. Célstruktúrák definiálása és jelentősége

A célorientációs elmélet, mint szociokognitív elmélet, feltételezi, hogy a tanulási motivációt a környezet és a tanulók egyéni jellemzői egyaránt befolyásolják. A tanulási környezet általános motivációs klímáját holisztikus konstruktumokkal, az úgynevezett célstruktúrákkal írják le. Ezek a tanulók szubjektív észleléseit és tapasztalatait közvetítik a tanulási környezettel kapcsolatos üzenetekről, amelyek befolyásolják célorientációjukat. A célorientációkhoz hasonlóan a célstruktúráknak is két típusa van. Az elsajátítási célstruktúra arra készíti a tanulókat, hogy alaposan megértsék a tananyagot, hogy felülmúlják korábbi eredményeiket, és hogy elsajátítási célokat kövessenek. A teljesítménycélstruktúra arra ösztönzi őket, hogy összehasonlítsák teljesítményüket másokéval, versenyezzenek, és teljesítménycélokat kövessenek (Ames, 1992). Azonban ezek valamilyen kombinációja is előfordul, attól függően, hogy a környezet milyen cél megvalósítására ösztönöz.

A célstruktúrák egy tanár, egy osztályközösség (adott tantárgyat tanító tanár és az osztályközösség normái és viselkedése), az iskola egésze, valamint az otthoni környezet vonatkozásában egyaránt vizsgálhatók (Fejes, 2015). Konszenzus mutatkozik abban, hogy motivációs szempontból kedvező osztálytermi környezet alakítható ki az elsajátítási célstruktúra erősítésével és a viszonyító célstruktúra lebontásával (pl. Anderman & Patrick, 2012; Maehr & Midgley, 1996).

A célstruktúrákat olyan lehetséges beavatkozási pontoknak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. Ezt több kutatás empirikusan is igazolta (pl. Linnenbrink, 2005; Maehr & Midgley, 1996; O'Keefe et al., 2013). Mindemellett növekvő számú kutatás utal arra vonatkozóan is (pl. Bardach et al., 2019; Baudoin & Galand, 2020; Madjar et al., 2019; Polychroni et al., 2012), hogy a célstruktúrák formálják a tanulók szocioemocionális jellemzőit, köztük a szociális célokat, a társas kapcsolatokat és az iskolai jóllétet (Fejes, 2023). Ugyanakkora a célelméleten alapuló beavatkozások eredményei szerények (Urđan & Kaplan, 2020).

1.5. TARGETS-dimenziók

Ames (1992) Epstein (1983) teljesítménycél-elmélettel kapcsolatos fogalmi keretét használta fel azon tanítási elvek és stratégiák leírására, amelyek befolyásolhatják a tanulók célstruktúrákról alkotott elképzeléseit. Hat kategóriát állapított meg, amelyek a TARGET (Feladat, Irányítás, Elismerés, Csoportmunka, Értékelés és Idő) betűszóval ragadhatók meg.

A feladat dimenzió szerint a tanulóknak olyan feladatokat kell biztosítani, amelyek élvezetesebbek, igényeikhez igazodnak változatosak, egyéni kihívásokat tartalmaznak, célokat tűznek ki (Ames, 1992; Anderman et al., 2011; Bardach et al., 2019; Chazan et al., 2022; Patrick & Ryan, 2008; Patrik & Kaplan 2022). A feladat dimenzió magában foglalja az órai és a házi feladatokat is (Lüftenegger et al., 2017). Az autonómia dimenzió a felelősség szerepét írja le az osztályteremben, és az osztályterem irányításának szabályaira és szempontjaira terjed ki (Patrik & Kaplan 2022). Az autonómiatámogató osztályteremben a tanulóknak választási lehetőségeket kínálnak fel, döntési lehetőséget biztosítanak a feladatok elvégzésének ideje és módja kapcsán, valamint önállóságra és önellenőrzésre buzdítják a diákokat (Ames, 1992; Lüftenegger et al., 2017). Az elismerés dimenziója kiterjed az elismerés formális és informális formáira egyaránt (Lüftenegger et al., 2017). A jutalmak akkor lehetnek előnyösek a tanulók számára, ha visszajelzést adnak a tanuló egyéni fejlődéséről vagy kompetenciájáról (Bardach, et al., 2019). Fontos a tanulók erőfeszítéseit elismerni és a hibázást a tanulás részének tekinteni (Ames, 1992; Patrik & Kaplan 2022). A csoportmunka dimenziója szemlélteti a tanulók csoportosításának folyamatát, eljárását (Weeldenburg et al., 2021). A motiváló osztályteremi klímában heterogén kooperatív csoportokat alakítanak ki, és a tanulókat a tanulásban való együttműködésre ösztönzik, emellett kerülnek az előzetes teljesítmény alapján szervezett csoportokat (Patrik & Kaplan 2022). Az értékelés dimenzióán belül a hangsúly a tanulók előrehaladásának és fejlődésének értékelési módszereire helyeződik (Lüftenegger et al., 2017), nem pedig a relatív osztályteljesítményre (Chazan et al., 2022). Értékelésnél figyelembe kell venni az egyéni célokat, és a hibázást a tanulás részének kell tekinteni, illetve a tanulók motivációjának fenntartásának érdekében javítási lehetőségeket is kell biztosítani (Ames, 1992; Bardach, et al., 2019). Az idődimenzió a munkaterhelés mértékét, az oktatás tempóját és a tanulók érdeklődési körének bemutatására szánt idő mutatja meg (Lüftenegger et al., 2017; O'Keefe et al., 2013). A motiváló osztályteremi légkörben az időt rugalmasan kezelik, kellő időt fordítanak időgazdálkodási nevelésre, hosszabb projektek megvalósítására, a tanulók

érdeklődési köreinek megvitatására, és plusz időt is biztosítanak a tanulók számára, ha szükséges (Bardach et al., 2019; Lüftenegger 2017; Patrick & Kaplan, 2022).

A kilencvenes évek eleje óta alkalmazott keretrendszert az utóbbi években gyakran egy további S betűvel egészítik ki, amely a társas kapcsolatok (Social relationships) fontosságára utal, mivel számos kutatás felhívta a figyelmet ennek jelentőségére (pl. Patrick et al., 2011; Miller & Murdock, 2007; Patrick et al., 2011; Patrick & Ryan, 2008). Vagyis egy további dimenzióval bővült a modell (TARGET+S, továbbiakban TARGETS). E dimenzió szerint olyan osztálytermi légkört kell kialakítani, amelyben a tanulók megtapasztalják a szociális biztonság érzését, annak érdekében, hogy teljes mértékben a tanulásra és a fejlődésre tudjanak koncentrálni. Az egymás iránti tisztelet kialakítása/fenntartása, a támogató kapcsolatok és a nyílt kommunikáció a motiváló osztálytermi környezetben kulcsfontosságú.

A TARGETS olyan keretrendszer amit a kvantitatív (pl.: Bardach et al., 2019; Lüftenegger et al., 2014, 2017; Tapola & Niemivirta, 2008; Turner et al., 2013) és kvalitatív vizsgálatokhoz (OPAL Megfigyelési Protokoll, Interjúkutatások elemzése: Anderman et al. 2002; Patrick & Ryan, 2008) egyaránt alkalmaznak. Számos sikeres beavatkozást alapoznak erre különböző tantárgyak kapcsán, a testneveléstől (Bortoli, et al., 2017; Cecchini, et al., 2014; Hassan et al., 2015; Mouratidou et al., 2022; Morgan & Kieran 2010; Morgan, 2015; Reeve et al., 2014; Wadsworth et al., 2013; Weeldenburg, 2023) a matematikán keresztül (pl. Linnenbrink, 2005; Turner et al. 2002; Turner 2011;) az anyanyelvig -olvasás/írásig (Fokkens-Bruinsma, 2020).

2. Tanári nézetek

Jelen fejezet arra törekszik, hogy a tanári nézetek fogalmi konceptualizálását és befolyásolási lehetőségeit ábrázolja.

A tanárok nézeteinek tanulmányozása a 20. század végén vált az oktatáskutatás egyik hangsúlyos területévé (Kagan, 1992; Richardson, 1996). A hazai szakirodalomban hiteknek, meggyőződéseknek vagy nézeteknek nevezett konstruktumot (pl. Bárdossy & Dudás, 2011; Falus, 2001b; Nahalka, 2003) olyan szubjektív értékelésekként, ítéletek eredményeiként határozzák meg, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentik (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Otsuka & Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996).

A nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogyan értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során és azt követően (Chong & Low, 2009), valamint hogyan látják és értelmezik mások oktatói tevékenységét (Kagan, 1992). A nézetek tehát hatással vannak a pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulására (Huang et al., 2007; Mansfield & Volet, 2010) és eredményességére, így a képzésük során központi jelentőségű figyelembe venni meglévő nézeteiket (Falus, 2001b).

A tanári nézetek konceptualizálásának egyik jellemző megközelítése a nézetek elhatárolása további pszichológiai konstruktumoktól. Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodtak, amely kétfajta tudást különböztet meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik, és a következő szempontok szerint különböznek az objektív tudástól: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá; (2) nem konszenzuálisak, egyéni preferenciáknak tekinthetők; (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) az attitűdök és nézetek elhatárolásakor a különbséget leginkább abban jelöli meg, hogy a nézetek kognitív, míg az attitűdök affektív jellegűek.

2.1. A tanári nézetek forrásai és befolyásolási lehetőségei

A tanítással összefüggő nézeteket nagymértékben meghatározzák a saját, diákként szerzett tapasztalatok. Ezeket a saját tapasztalatokat jellemzően három kategóriába sorolják, amelyek az egyén oktatási pályafutásának különböző szakaszaihoz kötődnek (Richardson, 1996; Falus, 2001b): (1) személyes tapasztalatok, (2) iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok, valamint (3) formális képzésből és gyakorlati munkából származó tapasztalatok.

A személyes tapasztalatok csoportjába tartozik az egyén világnézete, intellektuális-érzelmi irányultsága, önmagáról és másokról, valamint kapcsolataikról alkotott nézetei, az iskoláról és a társas kapcsolatokról alkotott nézetei, valamint személyes, családi és kulturális felfogása. Így az etnikai és társadalmi-gazdasági háttér, a nem, a földrajzi elhelyezkedés, a vallási neveltetés és az életválasztás mind befolyásolhatják a tanárok nézeteit (Richardson, 1996; Falus, 2001a; Mansfield & Volet, 2010). A második, az iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok csoportnál hangsúlyozandó, hogy a hallgatók mélyen rögzült nézetekkel együtt lépnek be a tanárképzésbe a tanítás jellegéről, a tanári szerepekről és a tanítási modellekről alkotott, saját, tanulóként szerzett élményeiken alapuló határozott elképzelésekkel. Úgy tűnik, hogy ezek a korábbi impulzusok hatással vannak a tanárképzés hatékonyságára (Lortie, 1975; Britzman, 1991; Richardson, 1996).

A harmadik kategória a formális képzésből és gyakorlatból származó tanítási ismereteket hangsúlyozza. A tanítás tanulásának tanulmányozása szempontjából különösen jelentős, hogy a tantárgyi tudás, a tantárgy természetéről és a tanulók tanulási módjáról szóló vélekedések és meggyőződések felhalmozása, valamint a formális pedagógiai tudás tapasztalata általában már a tanárképzés előtt elkezdődik (Richardson, 1996).

A feltételezések szerint a korábbi tanárok és a gyermekkori családi tapasztalatok (az első két kategória) erősebben hatnak a tanári szerepidentitásra, mint maga a formális képzés (pl. Crow, 1987), de fontos megjegyezni, hogy egyes kutatók szerint a formális tanárképzés kognitív változásai késleltetve hatnak a tanítási gyakorlatra (Richardson, 1996).

A nézetek megváltoztatásának lehetőségéről megoszlanak a vélemények. Empirikus bizonyítékok arra utalnak, hogy a tanárjelöltek a képzésre már meglévő tanárképpel érkeznek, és nézeteik főként saját diákéveikből származnak (Dombi, 1999). A nézetek stabilitása biztonságérzetet nyújthat az egyéneknek, és segíthet megérteni, mi történik körülöttük (Köcséné, 2004). Lortie (1975) szerint például a tanárok előzetes meggyőződéseit nehéz megváltoztatni (Wideen et al, 1998). Más kutatások azonban azt mutatják, hogy megfelelő

körülmények között a nézetek jelentős mértékben módosíthatók (pl. Winitzky & Kauchak, 1997; Joram & Gabriele, 1998). Konszenzus van abban, hogy a tanárnak készülő hallgatók a tanítással és tanulással kapcsolatos meggyőződések széles skálájával érkeznek a felsőoktatásba (pl. Kagan, 1992; Anderson et al, 1995; Joram & Gabriele, 1998; Salisbury-Glennon & Stevens, 1999; Richardson, 1996; Otsuka & Smith, 2005).

Brookhart és Freeman (1992) empirikus tanulmányokat (44 tanulmány) elemzett, amelyek a tanárképzésbe belépő tanárjelöltek nézeteit és a nézeteik változását vizsgálták. A témával foglalkozó tanulmányok többnyire azt találták, hogy a tanárjelöltek nézetei befolyásolhatók (pl. Feiman et al., 1989), de egyes hallgatók a beavatkozás ellenére is megtartották korábbi nézeteiket (pl. McDiarmid, 1990). A legújabb kutatások főként azt a nézetet támasztják alá, hogy a tanári nézetek jelentősen alakíthatók a tanárképzés és a tanár továbbképzés révén (pl. Mansfield et al., 2010, 2014; Peterson et al., 2011). Abban is egyetértés van, hogy az attitűdök befolyásolása időigényes így rövid távon nehezen alakítható (Wideen et al., 1998).

Több hazai vizsgálat is foglalkozott a tanárok és tanárjelöltek nézeteinek változásával, valamint azzal, hogy miként lehet befolyásolni őket. A Bárdossy és Dudás (2011) által kifejlesztett program a pedagógiai nézetek feltárását és reflektálását támogató tanulási környezet kialakítását célozta. A kurzus egy szemeszteren keresztül követte a hallgatók nézeteinek változását, alkalmazva pedagógiai nézetek metaforákat, fogalomtérképeket, szövegfeldolgozási és szövegalkotási feladatokat, valamint vitatechnikákat. A kutatás főként a diákokhoz, iskolákhoz, tanuláshoz-tanításhoz, a tanári gyakorlathoz és a pedagógiai nézetek kapcsolatához és a tanári szakértelemhez fűződő nézeteket vizsgálta. Nemcsak a kutatók, hanem a hallgatók is nyomon követhették az általuk bevitt nézetek módosulásának folyamatát, egy reflektív portfólióban rögzítve nézeteik explicit fejlődését és személyes elméleteik kialakulásának történetét. Túri (2017) célja a pedagógusjelöltek szaktudásra vonatkozó nézeteinek feltérképezése volt. A kutatásban konduktor szakra járó hallgatókat keresztmetszeti és idősoros módszerekkel vizsgálták. Kvalitatív módszerek, például fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, fogalomtérképek és metaforaelemzés segítették a nézetek változásának követését. Az elsőévfolyamosok egyszerűbb, tematikusan elrendezett fogalomtérképeiket végzős korokra összetettebb, kapcsolódó asszociációkat tartalmazó térképek váltották fel. A tanárjelöltek nézetei a képzés során változtak az elméleti tudás és gyakorlati tapasztalatok növekedésével, ami hatott a tanári tevékenység és szerepükkel kapcsolatos nézeteikre is.

2.2. A tanári nézetek vizsgálati módszerei

Kezdetben a tanárok és tanárjelöltek véleményét feltáró kutatási módszerekkel, például kérdőívekkel (pl. Golnhofer & Nádasi, 1981; Minor et al., 2002; Nettle, 1998) vizsgálták, amelyeket gyakran Likert-skálákon mértek, lehetővé téve a kvantitatív elemzést és a statisztikai következtetéseket. Emellett interjúkat is használtak (pl. Fülöp, 1993; Golnhofer & Nahalka, 2001; Richardson et al., 1991), amelyeket főként mélyinterjúk formájában végeztek, lehetővé téve a résztvevők részletes és átfogó véleményének vizsgálatát. Később a kutatók elkezdték alkalmazni az ún. szereprepertoár-rács technikát, amely a korábbi kérdőíves és interjúk módszerek kombinációjaként jelent meg. Ez a technika lehetővé teszi, hogy a kérdőívek és interjúk által gyűjtött adatokat strukturált formában, rácsos táblázat segítségével elemezzék, így mélyebb és részletesebb betekintést nyújt a kutatók számára a résztvevők nézeteibe és attitűdjeibe (Dudás, 2006).

A nézetekkel kapcsolatos új összefüggések feltárása érdekében a kutatók további módszereket vezettek be. Néhány kutató különböző vizuális megjelenítésre is alkalmas módszert alkalmazott a tanári nézetek leírására (Bárdossy & Dudás, 2011). A fogalmi térkép lehetővé teszi a tanárok és tanárjelöltek nézeteinek és felfogásának világos és grafikus bemutatását, ami megkönnyíti az összefüggések és a lehetséges hiányosságok azonosítását. (pl. Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1993). Emellett a rendezett fa technika a tanári gondolatokat és véleményeket hierarchikus struktúrába rendezi, hasonlóan a fogalmi térképekhez, és így szintén segít a pedagógiai nézetek átlátható módon történő ábrázolásában (pl. Strahan, 1989).

A későbbiekben az eltérő eljárás módokat ötvözték a vizsgálatokban, például: fogalomtérkép és mondatbefejezés (pl. Zanting, Verloop & Vermunt, 2001), támogatott felidézés és fogalomtérkép (pl. Meijer, Zanting & Verloop, 2002, Köcséné Szabó, 2004, 2007).

Újabb kutatási módszernek tekinthető a tanári nézetek vizsgálatában a metaforaalkotás (pl.: Calderhead, 1996; Golnhofer & Nahalka, 2001), amely során a tanárok saját tanítási gyakorlatukra vonatkozó nézeteiket különböző metaforák segítségével fejezik ki. A tanároknak egy olyan mondatot kell kiegészíteniük, mint például „A tanítás olyan, mint (...)”, majd leírni, hogyan kapcsolódik a metafora az ő pedagógiai megközelítésükhöz. Ezáltal a tanárok könnyebben megfogalmazhatják komplex gondolataikat és pedagógiai meggyőződéseiket (Dudás, 2006)

A tanári nézetek vizsgálatában egy másik innovatív módszerként írható le a szövegelemzés is, amely lehetőséget ad nézetek és vélemények feltárására reflektív naplók, feljegyzések, dokumentumok és portfóliók elemzésével (Boullogh, 1993). Salisbury-Glennon és Stevens (1999) például motivációs témában készített szövegek reflektív elemzését használta fel a tanárjelöltek motivációról alkotott nézeteinek vizsgálatára. Fang (1996) szerint a kvalitatív módszerek felé való elmozdulás hozzájárulhat a tanári nézetek megismerése mellett ahhoz is, hogy nyomon lehessen követni a nézetek fejlődésének folyamatait is (Dudás. 2006).

3. Tanári felelősségérzet

Egyre több kutatás igazolja, hogy mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek körében a tanári felelősség összefügg a motivációval, szakmai jólléttel és az oktatási gyakorlattal (tanárjelöltek körében a tervezett oktatási gyakorlattal) (pl. Daniels et al., 2017; Eren, 2017; Lauerma & Berger, 2021; Matteucci et al., 2017). Emellett vélhetően kapcsolatban áll a tanári nézetekkel is. Annak érdekében, hogy a tanári nézeteket mélyebben megértsük, vizsgálatunkat kiterjesztettük a tanári felelősségérzésre is. Jelen fejezet a felelősség fogalmát oktatási kontextusban vizsgálja, és nemzetközi szakirodalomra alapozva áttekinti, hogy a konstrukció hogyan kapcsolódik a tanári hatékonysághoz, jólléthez és gyakorlathoz. Az alapfogalmak meghatározását követően bemutatunk egy, a közelmúltban kifejlesztett, de egyre szélesebb körben használt mérőeszközt a tanár felelősség mérésére, majd azokat a vizsgálatokat, amelyek e mérőeszköz felhasználásával készültek. A bemutatott eszköz jelenleg talán a leginkább elfogadott a tanári felelősségérzés mérése kapcsán, így az utóbbi évek empirikus kutatásai is ezt tekintik kiindulópontnak.

3.1. A felelősségérzet meghatározása

A személyes felelősség az egyén az irányú belső kötelességtudatára és elkötelezettségére utal, hogy bizonyos eredményeket, kimeneteket előidézzen vagy megakadályozzon (Lauerma & Karabenick, 2011). Leginkább egyfajta beállítódásként tartják számon, ami azt jelenti, hogy egyes személyek magasabb szintű személyes felelősséggel rendelkezhetnek, mint mások, ugyanakkor az egyén személyes felelőssége területenként eltérő lehet, és a kimenet típusától is nagyban függhet. A személyes felelősség lehet megközelítésorientált, valaminek az előidézésére fókuszáló, vagy elkerülésorientált, valaminek a megakadályozását célzó. Emellett utalhat a jelenre, a jövőre vagy a múltra (Lauerma & Karabenick, 2013). A személyes felelősség összefüggést mutat az önszabályozással (Higgins, 1997) és az intrinzik motivációval (Li et al., 2008); jelentőségét az élet számos területén igazolták az egészségtudatos magatartástól (pl. Chan, 2019) kezdve a környezetvédelmen át (Bouman et al., 2020) a pandémiás helyzet kezeléséig (Liu, 2021).

Oktatási kontextusban a személyes felelősségre vonatkozó kutatások leginkább a pedagógusokra fókuszálnak, és azt vizsgálják, hogy mennyiben érzik a tanárok magukat

felelősnek a munkájuk során bizonyos várt kimenetek előidézésében vagy nem várt kimenetek megakadályozásában (Lauerman & Karabenick, 2013). A tanári felelősség a személyes felelősség egy területspecifikus aspektusának tekinthető, általában véve a saját munka eredményességére való észlelt ráhatással azonosítható (Hackman & Oldham, 1976). A tanárok jellemzően a tanórákon kívüli és belüli tevékenységek széles köréért éreznek személyes felelősséget a pozitív osztálytermi légkör megteremtésétől kezdve a tanórai anyagok készítésén át a szülőkkel való kapcsolattartásig (Fischman et al., 2006; Lauermann, 2014). De olyan specifikus kimenetekre vonatkozóan is megjelenik a személyes felelősség, mint a tanulói különbségek kezelése (Silverman, 2010) vagy a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes oktatása (Jordan et al., 2009).

Meggyőző bizonyítékok támasztják alá, hogy a tanári hatékonyság (teacher effectiveness) minden oktatási rendszerben olyan tényező, amelynek szerepe a tanulók teljesítményét tekintve kulcsfontosságú (pl. Darling-Hammond & Youngs, 2002, Hanushek, 2011, Hindman & Stronge, 2009, Staiger & Rockoff, 2010). Ezért a tanárok hatékonyságát befolyásoló tényezők megértése globális kutatási és szakpolitikai prioritás, amelynek ismerete befolyásolhatja többek között a tanár-kiválasztási folyamatokat, valamint hozzájárulhat a tanárjelöltek és gyakorló tanárok hatékonyabb képzéséhez, így a tanulók oktatásának eredményességéhez. A tanári hatékonyságot egy számos elemből álló többdimenziós konstrukciónak tekintik (Burdsal & Harrison, 2008; Yeh, 2009). E konstrukciónak egyik összetevője a tanári felelősség. A tanári hatékonyságot tekintve a tanári felelősségnek kettős státusza van, egyrészt a tanárok viselkedésének motivációs előzményének, másrészt a tanárok szakmai szerepével kapcsolatos tudás egyik kulcselemének tekinthető (Lauermann, 2017).

3.2. A tanári felelősség mérése

A tanári felelősség mérésére számos eszközt használnak a nemzetközi szakirodalomban. Azért mutatjuk be ezeket részletesen, mert ezek az eszközök segítenek megérteni, hogy a tanárok hogyan látják saját szerepüket és felelősségüket a tanulók motiválásában. Így hozzájárulnak ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a tanári nézetekről a tanulási motivációval kapcsolatban, és megalapozzák a téma további empirikus vizsgálatát.

Lauerman (2013) munkájában operacionalizálta a tanári felelősséget, és azt találta, hogy megkülönböztethetőek az egy itemet alkalmazó (pl.: Ames, 1975; Matteucci, 2007; Matteucci

& Gosling, 2004) illetve a több itemet tartalmazó mérőeszközök (pl. Silverman, 2010; Kauffman et al., 1991).

Az egy itemmel dolgozó tanulmányok között különbség tehető az ellenőrizhető okok és a tanárok felelősségének önleírása között, de ezek a tanulmányok jellemzően egyetlen itemet használtak, és arra kérték a tanárokat, hogy az "egyáltalán nem" és a "teljes mértékben" vagy az "alacsony" és a "magas" közötti skálán értékeljék a tanuló teljesítményéért való felelősségük mértékét. Az ilyen eszközök használata - az egy tételből álló mérések - problematikusak lehetnek, tekintettel a megfogalmazás változatosságával kapcsolatos lehetséges torzításokra és a formátum, valamint a nem kimutatható mérési hiba miatt. Ezen túlmenően az egy tételből álló mérések nem alkalmasak a felelősséget mint többdimenziós konstrukció értékelésére.

A több item felhasználását alkalmazó munkák különböző oktatási eredményekre irányulnak. Silverman (2010) munkájában tanárjelöltek felelősségérzetét vizsgálta a multikulturalizmus és diverzitás oktatása terén. A mérőeszköz olyan elemeket foglalt magában, amelyek elkülönítették a felelősséget más kapcsolódó konstruktumoktól, például tanári hatékonyságtól. Az eredmények azonban nem teljesen tisztázták a különbséget ezek között a konstruktumok között, mivel az esetenkénti elemeket több kategóriában is felhasználták.

Egy másik felmerülő téma a felelősség a sajátos igényű tanulókért volt. Kauffman és munkatársai (1991) tanárok felelősségének és énhatékonyságának értékelését vizsgálták ebben a témában az Inventory of Teacher Social Behavior Standards and Expectations (Walker, 1985; Walker & Rankin, 1983) mérőeszköz módosított változata segítségével. Az eredmények szerint a felelősség és az énhatékonyság között pozitív, de nem szignifikáns kapcsolatot találtak. Ez megkérdőjelezhető lehet, mivel előfordulhat, hogy egy tanár magabiztosnak érzi magát a tanulók segítésében, de nem érzi magát felelősnek az ehhez szükséges erőfeszítés befektetésére. Ennek tisztázása és pontosítása szükséges.

A következőkben a felelősség általános mérőeszközeit foglalta össze a szerző. Szerinte a felelősség számos mérőeszköze általánosnak tekinthető, mivel az érzékelt felelősség általános mértékét ragadják meg anélkül, hogy konkrét eredményekre utalnának. A The Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1975, 1976) például széles körben elterjedt szervezeti környezetben a különböző munkakörök hatásainak megragadására, mint a felelősségvállalás, valamint a munka attitűdökre, például a munkával való elégedettségre gyakorolt hatásának megragadására (Hackman & Oldham, 1975, 1976; Humphrey et al., 2007). A mérőeszköz rövidített változatát használva -amely három felelősségre vonatkozó tételt tartalmazott - Winter és munkatársai (2006) a skála viszonylag alacsony belső konzisztenciáját találták, de a munkaköri jellemzők modelljének általános támogatását - a felelősség pozitív kapcsolatban állt

olyan munkaköri jellemzőkkel, mint az autonómia, és pozitívan jelezte előre a tanárok munkával való elégedettségét.

Winter és munkatársai (2006) egy rövidített változatát alkalmazták a mérőeszköznek, ami három felelősséggel kapcsolatos tételt tartalmazott. Bár a skála belső konzisztenciája alacsony volt, általánosan elfogadták a munkaköri jellemzők modelljét, mivel a felelősség pozitívan kapcsolódott a munkaköri autonómiához, és be tudta jósolni a tanárok munkával való elégedettségét. Egy másik, német tanárok körében végzett kutatásban azonban nem azonosítottak koherens felelősségtényezőket (van Dick, Schnitger et al., 2001). A Job Diagnostic Survey-t használó további vizsgálatok azt mutatták, hogy az amerikai tanárok a hasonló végzettségű munkavállalókhöz képest viszonylag nagyobb felelősségről számoltak be a munkájukkal kapcsolatban (Ellis & Bernhardt, 1992). A kanadai tanárok ugyanakkor kevésbé ítélték magukat felelősnek, mint az üzleti munkakörökben dolgozók (Barnabe & Burns, 1994). Összefoglalva, bár a tanári munkaköri jellemzők modellje általános támogatást élvez, a tanári felelősség értékelése ebben a keretben problematikus.

A tanári felelősség egy másik általános mérőeszközét Lester (1987) dolgozta ki, aki a felelősséget a munkával való elégedettség egyik összetevőjeként értékelte. A nyolc tételből azonban csak három utal közvetlenül a felelősségre, ami a fogalmi heterogenitást sugallja.

A több itemet tartalmazó munkák utolsó kategóriájának a szerzők a tanárok kollektív felelőssége címet választották. Lee és munkatársai (1996) nem a személyes felelősséget, hanem a tanárok kollektív felelősségérzetét vizsgálták, amely pozitív kapcsolatban állt a tanulók teljesítményével több tantárgyi területen (Lee, 2000; Lee & Loeb, 2000; Lee & Smith, 1996). A kollektív felelősség működésének operacionalizálása azonban a tanulmányok között eltérő volt. Lee és Loeb (2000) például a Chicago School Research Consortium által szolgáltatott adatokat használta a kollektív felelősség értékeléséhez, amely a tanárok azon megítélésén alapult, hogy mekkora felelősséget éreznek a különböző oktatási eredményekért. Másrészt Lee és Smith (1996) a kollektív felelősség fogalmát a tanárok önértékelésének összegeként vizsgálta. A felelősséget bizonyos elméleti konstrukciók, például a tanári hatékonyság, a belső kontrollhelyzet és a tanulói tanulásért való személyes felelősség összetettjeként is értékelték.

Az ezeket a konstrukciókat képviselő tételek pszichometriai szempontból koherens faktort alkottak; a tételek többségét azonban eredetileg nem a felelősség, hanem a tanári hatékonyság értékelésére tervezték. A 12 tétel közül csak egy utalt közvetlenül a felelősségre (Lee et al., 1996).

Lauerman és Karabenick (2013) úgy vélték, hogy fontos elkülöníteni a felelősséget az énhatékonyságtól, mivel a "meg tudom csinálni" (azaz a tanári énhatékonyság) nem feltétlenül

vezet át a "meg kell tennem" (azaz a tanári felelősség) érzéséhez. Nem találtak megfelelő mérőeszközt a szakirodalomban a tanári felelősség mérésére, így egy saját fejlesztésű modellt dolgoztak ki. A Teacher Responsibility Scale mérőeszközt, amely széleskörben elterjed a tanári felelősség mérésével kapcsolatban. A szerzők négy nagyobb területet vontak be a mérőeszközbe a tanári felelősséggel összefüggésben: 1) a tanulók motivációja; 2) a tanulók iskolai teljesítménye; 3) a tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat; 4) a lehető legjobb oktatás. E mérőeszköz részletes bemutatása a dolgozat egy későbbi pontjában kerül sor (Empirikus rész, mérőeszközök bemutatása).

3.3. A tanári felelősségérzettel összefüggő tanári jellemzők

Egyre több bizonyíték utal arra, hogy a tanárok és tanárjelöltek felelősségvállalásának és motivációjának mélyebb megértése fontos tényező az oktatás minőségének és hatékonyságának javításában. Ebben az alfejezetben néhány olyan munka kerül kibontásra, amelyek a tanári felelősség és a tanári motivációs stratégiák összefüggése köré szerveződnek.

Daniels és munkatársai (2017) megvizsgálták, hogy a személyes felelősség különböző kombinációi hogyan kapcsolódnak a tanárjelöltek ($n_1=139$) és a tanárok ($n_2=147$) tanári énhatékonyságával, elkötelezettségével, osztálytermi célstruktúráival és jóllétével. A résztvevők felelősségvállalási szintjét a Teacher Responsibility Scale (TRS-Lauermann & Karabenick, 2013), tanári énhatékonyságát a Teacher Sense of Efficacy Scale (TSE-Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), elkötelezettségét az Engaged Teacher Scale (ETS-Klassen et al, 2013), oktatási gyakorlatát a Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS; Midgley et al., 2000), jóllétét pedig az Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985) segítségével mérték.

Eredményeikből úgy tűnik, hogy a felelősségek különböző kombinációi megjelennek, az egyes felelősségek jóváhagyásának rangsora azonos volt mind a két részminta esetében. A résztvevők a legtöbb felelősséget a legjobb oktatásért érezték, ezt követte a pozitív kapcsolat kialakítása, majd a tanulók teljesítménye, végül pedig a tanulók motivációja. Ezt a jóváhagyási sorrendet korábbi kutatások is rögzítették (Karabenick & Berger, 2013). A szerzők úgy vélik, hogy az alacsony szintű felelősségérzet a motivációval összefüggésben azért alakulhatott ki, mert a tanárok a motivációt veleszületett tulajdonságnak tekintik, amelyet nem lehet befolyásolni.

Eren (2017) munkájában azt térképezte fel, hogy van –e összefüggés a tanárjelöltek (n=503) tanításspecifikus reményei és személyes felelőssége között. A tanításspecifikus reményeket a Teaching-Specific Hopes and Their Sources Scale (TESHOS-Scale, Eren & Yeşilbursa, 2014) mérőeszköz felhasználásával értékelték, míg a felelősségérzetet a Teacher Responsibility Scale (TRS-Lauermann & Karabenick, 2013) kérdőívvel vizsgálták. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárjelöltek tanításspecifikus reményei gyengén, de szignifikánsan kapcsolódtak a személyes felelősség négy aspektusához. Az eredmények azt is kimutatták, hogy a pályaválasztási elégedettség hatásaitól függetlenül a leendő tanárok tanítással kapcsolatos, a tanulói motivációhoz, a tanulókkal való kapcsolatokhoz és a tanításhoz fűzött tanításspecifikus reményei szignifikánsan és szelektíven előre jelezték a személyes felelősségérzetük különböző aspektusait.

Matteucci és munkatársai (2017) tanulmányukban különböző kérdőíveket használtak a tanárok személyes felelősségérzete és a kontextuális tényezők hatásának vizsgálatára. Az iskolai klíma (Johnson et al., 2007), az intelligenciaelméletek (Dweck & Henderson, 1989), a tanárok énhatékonysága (Midgley et al., 2000), a pályaválasztási elégedettség, a munkahelyi elégedettség (Schaufeli & Bakker, 2003) és az elsajátítás-központú oktatási gyakorlat mérésére szolgáló eszközöket (Midgley et al. 1996) különböző, jól bevált skálákból adaptálták. Ezek az eszközök lehetővé tették a szerzőknek, hogy átfogó képet kapjanak a tanárok munkájára és jóllétére ható pszichológiai és környezeti tényezőkről.

Az elemzések azt mutatták, hogy azok a tanárok, akik nagyobb személyes felelősséget éreztek a tanításért és a tanulókkal való jó kapcsolatért, magasabb szintű munkahelyi és általános elégedettségről számoltak be, mint azok, akik kevésbé érezték magukat felelősnek. Ezen túlmenően azok a tanárok, amelyek a tanulói erőfeszítést, a feladat elsajátítását és az egyéni fejlődést hangsúlyozzák, nagyobb valószínűséggel támogatták az elsajátítási motivációs módszereket, amelyek kiemelik a diákok erőfeszítéseit, a feladatok elsajátítását és az egyéni fejlődést. A tanároknak az iskolájuk társas környezetére vonatkozó értékelései, az énhatékonyságuk és az intelligencia növekedésével kapcsolatos meggyőződések mind pozitív előrejelzői voltak a tanári felelősségvállalás mértékének (Matteucci et al., 2017).

Lauermann és Berger (2021) tanulmányukban a tanári énhatékonyság, a tanári felelősség, a tanári és tanulói beszámolók szerint autonómiát támogató és kontrolláló tanítást, valamint a tanulói motiváció (érzelmi, viselkedésbeli és kognitív elkötelezettség) közötti kapcsolatokat vizsgálták. A szerzők a tanári énhatékonyság feltérképezésére a széles körben használt Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) mérőeszközét használták fel, a tanári felelősség vizsgálatára pedig a TRS (Lauermann & Karabenick, 2013) kérdőívet alkalmazták.

Az autonómia támogatás mértékének megállapítására a Problems in School Questionnaire (Deci et al.1981) és a Teacher as a Social Context Questionnaire (Belmont et, 1992; Wellborn et al., 1988) mérőeszközöket adaptálták. Míg a tanulók elkötelezettségét Skinner (2004, 2008) azonos elnevezésű skáláival mérték.

Az eredményekből kiolvasható, hogy a tanárok motivációs meggyőződései előre jelezték az autonómiát támogató tanítás jóváhagyását, ami viszont előre jelezte a tanulók által sugallt autonómia-támogatást. A tanulók által érzékelt autonómia-támogatás a tanulók elkötelezettségének erőteljes előrejelzője volt. A tanárok motivációs meggyőződései nem jelezték előre közvetlenül a tanulók által tapasztalt tanítási gyakorlatokat és elkötelezettséget, és a tanárok és tanulók által jelentett autonómia-támogatás közvetett hatásai csekélyek voltak. A tanár és a tanuló által érzékelt ellenőrző gyakorlatok nem korreláltak szignifikánsan egymással (Lauermaann és Berger, 2021).

A tanári és a tanulói jelentésekben szereplő tanítási gyakorlatok (nem megfelelő) összehangolásának mértéke kulcsfontosságú összetevője a tanári motiváció és a tanulói eredmények közötti, gyakran hiányzó kapcsolat megértésének. A tanárok iskolájuk társas környezetére vonatkozó értékelései, az énhatékonyságuk és az intelligencia növekedésével kapcsolatos meggyőződések mind pozitív előrejelzői voltak a tanári felelősségvállalás mértékének (Lauermaann & Berger, 2021).

A kutatások (pl. Daniels et al., 2017; Eren, 2017; Lauermaann & Berger, 2021; Matteucci et al., 2017) rámutatnak arra, hogy szoros kapcsolat van a tanárok által vállalt felelősség és a motivációk között, amelyek az oktatási gyakorlatok megtervezése és végrehajtása során ösztönzik őket. Ezek a kapcsolatok kulcsfontosságúak lehetnek a tanárok szakmai fejlődése és a tanulók általános tanulmányi teljesítményének javítása szempontjából.

A pedagógusok körében a magasabb felelősségérzet kapcsolatba hozható egyfelől a tanári jólléttel, a saját munkájukkal kapcsolatos motivációval (Matteucci & Guglielmi, 2014; Matteucci et al., 2017; Daniels, 2017; Eren, 2014, 2015, 2016). Másfelől a tanári gyakorlattal, az energiabefektetés mértékével, motivációs tevékenységek alkalmazásával, valamint a tanárok által nyújtott oktatás színvonalával (Daniels et al., 2015, 2017; Matteucci et al., 2017).

4. Tanulási motivációról alkotott tanári nézetek

A tanároknak a tanulási motivációról alkotott nézetei többféle szempontból is vizsgálhatók, ugyanakkor e megközelítések számbavétele és értékelése eddig nem történt meg. Ezen fejezet célja, hogy feltérképezze milyen megközelítések, módszerek, mérőeszközök és motivációs elméletek segítségével lehet feltárni a tanárok motivációról alkotott nézeteit.

A fejezet egy szakirodalmi áttekintés kíván nyújtani, amely négy kérdésre terjed ki. Először körüljárjuk, hogy hogyan lehet (1) a tanárok motivációról alkotott nézeteit vizsgálni, milyen megközelítések, módszerek és mérőeszközöket alkalmaztak eddig és hogy (2) hogyan értelmezhetők a tanári nézetek a tanulási motiváció kontextusában az eddigi empirikus kutatásokban. Mindemellett szeretnénk (3) feltárni azokat a motivációs elméleteket, amelyek kerete között eddig vizsgálódtak. Végezetül arra is keressük a választ, hogy (4) lehet-e a motivációról alkotott tanári nézeteket befolyásolni.

Narratív szakirodalmi áttekintésünk olyan angol nyelvű, lektorált folyóiratok empirikus tanulmányaira támaszkodott, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetekre vonatkozó információkat gyűjtöttek össze. A vonatkozó szakirodalom áttekintéséhez a következő adatbázisokat használtuk: ERIC, PsycInfo és Web of Science. A kereséshez a belief, perception, conception kulcsszavakat alkalmaztuk a motivation, motivational keresési szavakkal kombinálva. A bevont tanulmányok az alkalmazott módszertan szempontjából három különböző csoportba oszthatók: írásbeli kikérdezésen alapuló elemzés, szóbeli közlések elemzése, valamint kevert módszertan (szóbeli és az írásbeli adatgyűjtés kombinálása). Az említett adatbázisokat 2020. márciusáig vizsgáltuk¹.

4.1. A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának módszerei

A tanulmányok főbb jellemzőit táblázatokban foglaltuk össze a következő szempontok szerint: (1) hangsúlyozott motivációs elmélet(ek), (2) a munka szerzői által meghatározott tartalom (a mérés sajátos fókusza), (3) módszertani jellemzők, (4) a résztvevők tapasztalata (tanárok/tanárljeltek, tanított korosztály), (5) a résztvevők neme, (6) a tantárgy vagy képességterület mint a vizsgálat kontextusa. A motivációs elméletek oszlopban a szerzők által

¹ A keresés során a szisztematikus áttekintés alapelveit érvényesítettük, ugyanakkor a folyamat részletes dokumentálásának hiányában munkánkban narratív áttekintésként prezentáljuk.

említett motivációs elméletek, vagy esetenként témák szerepelnek, amelyek - a szerzők szerint - a kérdőív vagy az interjú kérdéseiben kiemelkedő szerepet játszottak.

Az áttekintés lényeges innovációja, hogy a korábbi empirikus munkákban a kérdőíveken és interjúkban megjelenő kérdéseket és állításokat tartalmuk szerint kategorizálásra kerültek. A tanárok motivációval kapcsolatos nézeteivel foglalkozó kutatások között több olyan is van, amely több módszertant alkalmaz, de gyakran csak az egyik módszertant használják a nézetek feltárására. Ezekből a munkákból csak a motivációval kapcsolatos nézeteket feltáró eszközre összpontosítunk.

Az 2. táblázat a tanárok a diákok tanulási motivációjáról alkotott véleményének főbb jellemzőit mutatja be *az írásbeli kérdőívek alapján*. A kérdőíves felmérések esetében a mérőeszközök három nagy csoportját különböztethetjük meg. Az eszközök egy része egy elképzelt tanulási motivációs szituációt ír le, és arra kéri a válaszadókat, hogy reagáljanak erre a helyzetre a felkínált lehetőségek értékelésével vagy nyílt végű kérdések megválaszolásával.

A tanárok motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárására egy másik megközelítés a tényezők előre meghatározott listáit tartalmazó kérdőívek alkalmazása (pl. Stipek et al., 2001; Wiesman, 2016), amelyek segítségével a tanárok értékelhetik a felkínált tényezők fontosságát a tanulók motivációja szempontjából, és kifejtethetik véleményüket a felkínált motivációs stratégiák hasznosságáról. Van azonban példa olyan nyílt végű kérdésekre is, amelyek nem kapcsolódnak előre meghatározott helyzethez (Taboada & Buehl, 2012).

A szituációs kérdőíveket alkalmazó munkák közül több is Nolen és Nicholls (1994) mérőeszközét használja (pl. Peterson et al., 2011; Berger et al., 2018 módosított változata). Ebben a kérdőívben a szerzők két hipotetikus helyzetet adtak meg, az egyik a demotivált tanulókat, a másik a motivált tanulókat írja le. Ezután a válaszadókat arra kérték, hogy Likert-típusú skálán értékeljék a helyzethez kapcsolódó motivációs stratégiák hasznosságát

2. táblázat. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket írásbeli kikérdezéssel vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Forrás	Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)	Tartalom	Módszertan	Tantárgy, képesség-terület	Tanár/tanárjelölt (oktatott korosztály)	Ország
Nolen & Nicholls (1994)	Intrinzik/extrinzik motiváció, célorientációs elmélet, attribúciós elmélet, érdeklődés	Motivációs stratégiák hatékonysága	Szituációhoz kapcsolódó Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (1–8.)	USA
Beghetto (2007)	Célorientációs elmélet	Jövőbeni tanulók feltételezett motivációs jellemzői Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások Szituációhoz kapcsolódó nyílt végű kérdés	Nincs	Tanárjelöltek	USA
Salisbury-Glennon & Stevens (1999)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Szituációkhoz kapcsolódó igaz-hamis állítások	Nincs	Tanárjelöltek	USA
Reeve et al. (2014)	Éndeterminációs elmélet (autonómiatámogatás és kontroll)	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivációs stratégiák megvalósíthatósága Motivációs stratégiák alkalmazásának gyakorisága kollégák körében	Szituációhoz kapcsolódó Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea, Szingapúr, Jordánia, Izrael, Norvégia, Belgium, USA
Wiesman (2016)	Intrinzik/extrinzik motiváció, célorientációs elmélet, társas célok, énhatékonyság	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (9–12.)	USA
Berger et al. (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (10–11.)	Svájc
Stipek et al. (2001)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Matematika	Tanárok (4–6.)	USA
Haselhuhn et al. (2007)	Célorientációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (1–8.)	USA
Hardré et al. (2008)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Likert-skálás állítások	Nincs	Tanárok (felső tagozat)	USA
Lauerman & Karabenick (2013)	Nincs kiemelt elmélet	Tanári felelősségérzet	Likert-skálás állítások	Nincs	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	Németország
Quirk et al. (2010)	Éndeterminációs elmélet (további elméletekhez kapcsolódó motivációs stratégiák is megjelennek)	Motivációs stratégiák hatékonysága	Likert-skálás állítások	Olvasás	Tanárok (3–8.)	USA
Taboada & Buehl (2012)	Nincs kiemelt elmélet	Motiváció definiálása Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Nyílt végű kérdések	Olvasás	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	Argentína, USA

A demotivált tanuló leírását 40 állítás követi. A tíz faktoros állítások olyan stratégiákat írnak le, amelyeket a tanárok a tanulási motiváció növelésére használhatnak. A faktorok elnevezései: dicséret, alacsony erőfeszítés alapján kudarc előrevetítése, negatív megerősítés, feladatmegoldás külső jutalmazása, kooperáció ösztönzése, választásilehetőségfelkínálása, gondolkodtató feladatok felkínálása, érdeklődés kimutatása és felelősség megosztása, gondolkodás és érdeklődés elismerése, nyomás minimalizálása.

A motivált tanuló leírását 33 állítás követi, amelyek nyolc tényezőbe rendeződnek, és olyan stratégiákat írnak le, amelyeket a tanárok a tanulási motiváció fenntartására használhatnak. A tényezők a következő neveket kapták: kimagasló teljesítmény nyilvánossá tétele, képesség és erőfeszítés dicsérete, feladatmegoldás külső jutalmazása, gondolkodtató feladatok felkínálása, gondolkodás és érdeklődés elismerése, kooperáció ösztönzése, választási lehetőségfelkínálása, tanulmányi versenyen való részvétel ösztönzése.

Beghetto (2007) pedagógusjelöltek kérdőíve a célelméleten alapul (lásd Fejes, 2015), és három Likert-típusú állítást és két nyitott kérdést tartalmaz. A skálák a leendő tipikus tanulók feltételezett motivációs jellemzőiről alkotott nézeteket mérik az elsajátítási, a viszonyító teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő célokkal kapcsolatban, a nyitott kérdések pedig arra kérdeznék rá, hogy a válaszadók szerint a jövőbeli tanulóik miért fognak közelítő vagy elkerülő (motivált vagy demotivált) viselkedést tanúsítani.

Salisbury-Glennon és Stevens (1999) munkájában intrinzik és extrinzik motivációs szituációkat mutattak be a tanárjelölteknek, hogy eldöntsék, igazak vagy hamisak. Munkájuk során 20 szituációt használtak.

Reeve és munkatársai (2014) az autonómiatámogatás motiváló hatása kapcsán vizsgálták pedagógusok nézeteit. A kérdőívük egy nagymértékben autonómiát támogató és egy kontrollálló tanítási szituáció leírásával kezdődik, amelynek elolvasása után arra kéri a résztvevőket, hogy Likert-skálás értékeléseket értékeljenek. Két-három állítással vizsgálták a válaszadó motivációs nézőpontját (Reeve et al., 2014), majd a kérdőív továbbfejlesztett változatában négy-négy állítással. (Reeve & Cheon, 2016, p. 182): (1) hatékonyság (pl. A tanításnak ez a megközelítése hatékony a tanulók motiválása és aktivizálása szempontjából.), (2) megvalósíthatósága (pl. A tanárok többsége képes erre, nem követel sokat a tanároktól.) és (3) normalitás (pl. A tanításnak ez a megközelítése azt írja le, amit a tanárok többsége tesz.)

Wiesman (2016) a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteit vizsgáló kérdőívében a tanárokat arra kérte, hogy öt Likert-skálás tétel segítségével értékeljék a különböző motivációs konstruktumokhoz kapcsolódó stratégiák hatékonyságát. A vizsgált motivációs konstruktumok

a következők voltak: intrinzik motiváció, extrinzik motiváció, az elsajátításicélok, a viszonyító célok, a társas célok, énhatékonyság.

Stipek és munkatársai (2001) szintén az intrinzik és extrinzik motivációval kapcsolatos tanári stratégiák hatékonyságának megítélését vizsgálták kérdőíves módszerrel, összesen öt tételből álló skálával, Berger és munkatársai (2018) pedig hasonlóan az intrinzik és extrinzik motiváció hatékonyságának megítélését vizsgálták hat tételes skálával.

Haselhuhn és munkatársai (2007) a célelméletet használták arra, hogy megvizsgálják a tanárok véleményét a hibák és a teljesítmény, valamint az erőfeszítés és a teljesítmény közötti kapcsolatáról. A hibákkal kapcsolatban a válaszadókat arra kérték, hogy a következő három állítás közül válasszák ki azt, amelyik a legjobban jellemzi személyes nézeteiket: (1) a hibákat minimalizálni kell; (2) a hibákból tanulni lehet; (3) a hibák elkerülhetetlenek és tolerálhatóak.

Az erőfeszítés-teljesítmény összefüggés vizsgálata során az alábbiak közül kellett kiválasztani azt az állítást, amely igaz egy olyan személyre, aki jó valamiben: (1) nem szükséges keményen dolgoznia, hogy jól teljesítsen vagy fejlődjön; (2) a kemény munka jobb megértéshez vezet; (3) a kemény munkának nincs hatása a teljesítményre. A szerzők szerint a második állítás mindkét kérdés esetében az elsajátítási cél preferálását tükrözte - fontos megjegyezni, hogy a tanárok jelentős része (több mint 90%-a) mindkét kérdés esetében a második lehetőséget választotta. A személyes meggyőződések jellemzését követően a válaszadókat arra kérték, hogy ugyanezen állítások közül válasszák ki a tanulókat a leginkább jellemző állításokat (Haselhuhn et al., 2007).

Hardré és munkatársai (2008) pedagógusok számára fejlesztett kérdőívének (Perceptions of Student Motivation Questionnaire) a célja, hogy felmérje az oktatott tanulók motivációjának minőségével kapcsolatos tanári percepciókat, valamint a pedagógusok véleményét a motivációt alakító tényezőkkel összefüggésben. A kérdéssor második fele a tanárok motivációról alkotott nézeteiként értelmezhető. A szerzők 16 Likert-skálás állítást fogalmaztak meg öt skálába csoportosítva a diákok motivációját befolyásoló okokat: (1) relevancia/érték, (2) a jövőbeli aspiráció, (3) otthoni tényezők, (4) személyes vonások (pl. lustaság), (5) kortársi hatás.

Quirk és munkatársai (2010) szintén a tanárok olvasási motivációval kapcsolatos nézeteit vizsgálták egy kérdőív segítségével, amely arra fókuszált, hogy a tanárok milyen jelentőséget tulajdonítanak a motivációs stratégia szerepének a tanulók motivációjának befolyásolásában. Kérdőívük 41 állítást tartalmaz a következő témák szerint csoportosítva: önhatékonyság, kihívás, kíváncsiság, bevonódás, osztályzatok, verseny, társak, teljesítmény, fontosság, autonómia támogatása.

Taboada és Buehl (2012) munkájukban többek között három nyílt végű kérdéssel vizsgálták a tanárok véleményét az olvasási motivációról: (1) Mi a motiváció? (2) Hogyan jellemezne egy olyan tanulót, aki motivált az olvasásra? (3) Hogyan jellemezne egy olyan tanulót, aki nem motivált az olvasásra.

A tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteit *szóbeli közlések* alapján vizsgáló munkák között találunk egyéni és fókuszcsoportos interjúk módszerét alkalmazó kutatásokat, valamint szakmai műhelyek rögzített felvételeit elemző munkákat is. A tanárok szóbeli beszámolóinak alapján a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteit vizsgáló tanulmányok főbb jellemzőit a 3. táblázat mutatja be.

Girardet és Berger (2017) munkájukban a tanárokat a jelenlegi és a korábbi gyakorlatuk közötti különbségekről és a változás okairól kérdezték. Félig strukturált interjúkat készítettek a tanárokkal, többek között az tanulásszervezés témakörében, és ebbe beletartozott a demotivált diákok problémáinak kezelése is. Annak érdekében, hogy az interjúalanyok hasonlóan értelmezzék a kérdéseket, az interjú előtt egy szituációt ismertettek meg velük.

Hufton és munkatársai (2003) félig strukturált interjúkat készítettek egy több éven át tartó interkulturális tanulmány részeként. Kérdéseik az iskolai jelenségekkel kapcsolatos témák széles skáláját ölelték fel, beleértve a házi feladatoktól kezdve a tanulók szabadidős tevékenységein át a lehetséges életcélokról való gondolkodásig. Bár elemzésük középpontjában a motiváció állt, az interjúk közül csak néhány téma kapcsolódott közvetlenül a tanárok motivációról alkotott nézeteihez: a tanulók észlelt motivációja, a tanulók kapcsolata a tanárokkal és a kortársakkal, a képesség és a szorgalom szerepe a teljesítményben.

Hornstra és munkatársai (2015) félig strukturált interjúk vizsgálata több fázisból állt: Az elsősorban a tanárok leírást kaptak a tradicionális és az innovatív tanárok jellemzőiről a következőkkel kapcsolatban: együttműködés, felelősség és tanulási folyamat, autentikus tanulás, önszabályozás és metakognícióra fókuszálás, innovatív értékelési módszerek. A résztvevők ezután értékelték, hogy saját tanítási stratégiáikat a hagyományos vagy az innovatív módszerek jellemzik-e. A leírásokat kiindulópontként használták arra, hogy megválaszolják, miért és hogyan használnak bizonyos módszereket, és mi a véleményük a tanulók motivációjáról. A résztvevőkkel részletes interjút készítettek a módszereikről. Az interjú következő szakaszában a tanárokat az átlagtól eltérő diákok motiválásáról kérdezték.

3. táblázat. Az tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket szóbeli közlések alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Forrás	Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)	Tartalom	Módszer	Tantárgy, képesség-terület	Tanár/tanár-jelölt (oktatott korosztály)	Ország
Girardet & Berger (2017)	Nincs kiemelt elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai Nézetek változása (motivációs stratégiák hatékonysága kapcsán)	Interjú (félig strukturált)	Nincs	Tanárok (10–11.)	Svájc
Hufton et al. (2003)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (félig strukturált)	Nincs	Tanárok (nincs megadva)	UK, USA, Oroszország
Sweet et al. (1998)	Éndeterminációs elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Interjú (videóval támogatott)	Olvasás	Tanárok (3–6.)	USA
Unrau et al. (2015)	Nincs kiemelt elmélet	Motiváció definiálása Motiváció befolyásolásának lehetőségei Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (fókuszcsoportos)	Olvasás	Óvodapedagógusok, tanárok (1–12.)	USA
Fulmer & Turner (2014)	Kihívást jelentő oktatás (több motivációs elmélet is megjelenik háttérben)	Motivációs stratégiák hatékonysága Motivációs stratégiák megvalósíthatósága	Szakmai megbeszélések	Nincs	Tanárok (6–8.)	USA
Hardré & Sullivan (2008)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Motivációs stratégiák választásának okai Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Interjú (félig strukturált)	Nincs	Tanárok (középiskola)	USA
Hornstra et al. (2015)	Éndeterminációs elmélet (autonómiatámogatás és kontroll)	Motiváció befolyásolásának lehetőségei Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Interjú (félig strukturált)	Nincs	Tanárok (6.)	Hollandia

Sweet és munkatársai (1998) interjúk készítésével vizsgálták a tanárok véleményét diákjaik olvasási motivációjáról, négy tényezőre összpontosítva: téma, autonómia, tevékenység és társas helyzetek. A kiválasztott tanárokkal készített interjúkat 7-10 perces videoklippek egészítették ki, amelyek segítettek a kontextus jobb megértésében, és a tanárok egy-egy diákjára összpontosítottak. Az interjúk során a kutatók négy konstruktum értelmezésére kérték a tanárokat, és a tanulók motiválásában betöltött szerepükről kérdezték őket, egy konkrét szituációból kiindulva, majd a tanuló viselkedésére térve.

Unrau és munkatársai (2015) az olvasási motivációval kapcsolatos fókuszcsoportos kutatásukban (1) a motivációra általában, (2) az olvasási motivációra, (3) az olvasási motivációt befolyásoló tényezőkre, (4) az olvasási motiváció megértését segítő lehetőségekre, (5) az olvasás iránt motivált és demotivált tanulók közötti különbségekre, valamint (6) az olvasási motivációval kapcsolatos specifikus problémákra és szükségletekre összpontosítottak. A válaszok kifejtését magyarázó kérdések alkalmazásával segítették (pl. Beszélne arról, hogy mit gondol, mi a motiváció forrása?)

Fulmer és Turner (2014) egy három tanéven átívelő, egy iskola összes tanárára (n=32, 6-8. osztály) kiterjedő közös tanulmányban vizsgálta a kihívást jelentő oktatási stratégiákkal kapcsolatos aggodalmakat, és azt, hogy hogyan lehet ezeket az aggodalmakat leküzdeni a hatékony stratégiahasználat elősegítése érdekében. Az kutatás keretében a társkutatók által nyújtott támogatás a tanulók elkötelezettségét elősegítő stratégiahasználatra összpontosított, így a kutatás a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteire is kitért. Az elemzés egy adott tanévben tartott 16 megbeszélés rögzített, átírt és tematikusan kódolt szövegén alapult, hogy megragadják a nézeteket.

Hardré és Sullivan (2008) a középiskolai tanárok motivációs stratégiáit befolyásoló tényezőket vizsgálta. Félig strukturált interjúk segítségével feltárták a motivációs órákkal kapcsolatos nézeteket a következő témaköröket érintve: motivált tanulók jellemzői, a motivációs stratégiák ismerete, a motivációt befolyásoló körülmények az osztályteremben, az iskolában és a közösségben (ez utóbbi a kutatás konkrét fókuszához, a rurális/vidéki iskolák jellemzőihez kapcsolódott).

Hornstra és munkatársai (2015) strukturált interjúk által vizsgálták az autonómiát elősegítő és a kontrollált motivációs stratégiák alkalmazását befolyásoló tényezőket, különös tekintettel a motivációról alkotott tanári meggyőződésekre.

A kevert módszertant alkalmazott vizsgálatokban leggyakrabban interjúkat és kérdőíves mérőeszközöket kombináltak. A vegyes módszertani tanulmányok egy részének célja egy beavatkozás hatásának feltárása, így az adatgyűjtéshez használt eszközök gyakran nemcsak kutatási eszközök, hanem tanítási eszközök is egyben (pl. tanulási naplók). 4. táblázatban összefoglalásra kerültek a tanulmányoknak a főbb jellemzői, amelyek több módszertant alkalmaztak a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek vizsgálatára.

Mansfield és Volet (2010) munkájuk során a tanárjelöltek és a tanárok nézeteinek befolyásolására törekedtek. A tanárokkal végzett kvalitatív kutatásuk (Mansfield & Volet, 2010) egy tíz hónapos beavatkozás során ötvözték a tanulási naplót, az írásbeli kérdezést, a mélyinterjúkat és a megfigyelést, összesen hat alkalommal gyűjtve adatokat. Az elemzés alapjául szolgáló keretrendszer négy fő elemből állt, amelyek a motivációról alkotott nézeteket befolyásoló különböző kontextusokat képviselik: (1) belépő nézetek, (2) tudás (pl. pedagógiai ismeretek), (3) megfigyelőként vagy résztvevőként szerzett valós tapasztalatok, (4) a képzést követő időszakra a tanítás kapcsán előrevetített nézetek. Az elemzés során időrendet követő mátrix segítségével vizsgálták, hogy a belépő nézetek milyen hatást gyakoroltak a nézetek változására, míg a mintázatok tartalmzó mátrix alapján a további három befolyásoló tényező szerepét térképezték fel.

Egy másik tanulmányban Mansfield és Volet (2014) kvantitatív (kérdőív Likert-skála elemeivel) és kvalitatív (kérdőív nyílt végű kérdésekkel és interjúval) megközelítéseket kombináltak, hogy felmérjék egy tanárképző szeminárium motivációra gyakorolt hatását. A kérdőív első felében a résztvevőket arra kérték, hogy fogalmazzanak meg három dolgot, amit szeretnének tudni arról, hogy a diákok miért motiváltak a tanulásra. A kérdőív második részében négy-négy területre vonatkozó Likert-skálás állítások segítségével mérték fel, hogy mennyire értenek egyet a motiváció néhány alapvető elméletével és a motivációs stratégiák hatékonyságával. Az előzetes és az utólagos teszteket összehasonlították mind a Likert-skálás állítások, mind a tematikusan kódolt nyílt végű kérdésre adott válaszok tekintetében. A beavatkozás utáni kérdőíveket egyéni interjúk követték arról, hogy a programban való részvételük szerintük hogyan befolyásolta a motivációról való tanulásukat.

4. táblázat. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket kevert módszertan alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Forrás	Hangsúlyos motivációs elmélet (témakör)	Tartalom	Módszer	Tantárgy, képesség-terület	Tanár/tanár-jelölt (oktatott korosztály)	Ország
Mansfield & Volet (2010)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Írásbeli kikérdezés (tanulási napló)	Nincs	Tanárjelöltek	Ausztrália
		Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Interjú Írásbeli kikérdezés (e-mail) Videóval támogatott interjú			
		Nézetek változása a motiváció kapcsán	Interjú Videóval támogatott interjú Írásbeli kikérdezés (e-mail)			
		Saját motivációs alapelvek	Írásbeli kikérdezés (e-mail)			
Mansfield & Volet (2014)	Motivációról való gondolkodás: célorientációs elmélet, elvárás-érték elmélet, éndeterminációs elmélet; Motivációs stratégiák megítélése: intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Motivált/demotivált tanulói viselkedés okai	Kérdőív (nyílt végű kérdés)	Nincs	Tanárok (1–12.)	Ausztrália
		Motivációelméletek alapvetései	Kérdőív (Likert-skálás állítások)			
		Motivációs stratégiák hatékonysága	Kérdőív (Likert-skálás állítások)			
		Nézetek változása a motiváció kapcsán	Interjú			
Girardet & Berger (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Motivációs stratégiák hatékonysága	Kérdőív (Likert-skálás állítások)	Nincs	Tanárok (középiskola)	Svájc
	Nincs kiemelt elmélet	Nézetek változása a motiváció kapcsán	Interjú (félleg strukturált)			
Rich & Shiram (2005)	Célorientációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága	Kérdőív (Likert-skálás állítások)	Nincs	Tanárok (1–12.)	Izrael
	Nincs kiemelt elmélet	Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Interjú (félleg strukturált)			
Turner et al. (2011)	Tanulói kompetenciaérzés, kötődés és autonómia, a tanulás értelemgazdaggá tétele (több motivációs elmélet is megjelenik ezek hátterében)	Motivációs stratégiák hatékonysága	Interjú Videóval támogatott interjú Havi találkozókat videóra rögzített anyaga Kutatók és pedagógusok közötti e-mailváltások	Matematika	Tanárok (5–8.)	USA
Sakui & Cowie (2014)	Nincs kiemelt elmélet	Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása	Kérdőív (nyílt végű kérdés)	Angol mint idegen nyelv	Tanárok (felsőoktatás)	Japán
		Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Interjú			
		Motivációs stratégiák hatékonysága				
		Motiváció befolyásolásának lehetőségei				

Muñoz & Ramirez (2015)	Éndeterminációs elmélet	Motivációs stratégiák hatékonysága Motiváció befolyásolásának lehetőségei	Kérdőív (dichotóm és nyílt végű kérdések) Interjú	Angol mint idegen nyelv	Tanárok (felnőtt- oktatás)	Kolumbia
Daniels et al. (2018)	Nincs kiemelt elmélet	Tanári felelősségérzet Motiváció definiálása Motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása Tanári felelősségérzet	Kérdőív Interjú (félleg strukturált)	Nincs	Tanárok (általános iskola)	Kanada

Girardet és Berger (2018) munkájukban szakképzésben oktató, közben kétéves tanárképzésben részt vevő svájci pedagógusok (n = 71) percepcióját vizsgálta saját osztálytermi gyakorlatukat illetően a tanárképzés hatásával összekötve, kiemelten kezelve a demotivált tanulók témáját. Svájcban a szakoktatók csak szakmai ismeretek birtokában is el tudnak indulni a tanári pályán, amennyiben egy későbbi szakaszban csatlakoznak a tanárképzéshez. A munka kiindulópontja, hogy a nem szakmai tantárgyak tanulóinak demotivációja gyakori jellemző, ezért a tanulói motiváció erősítése kiemelt fontosságú e tanárok munkájában. A szerzők a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek összefüggésében vizsgálták azokat a tényezőket, amelyek ösztönzik vagy akadályozzák a tanárok meggyőződésének változását, beleértve a tanárok fejlődésének ütemében mutatkozó különbségeket is. A kutatásban Likert-skálás állításokat használtak longitudinális elrendezéssel az intrinzik és az extrinzik motivációra vonatkozó stratégiák hasznossága kapcsán, korábbi kérdőívekre támaszkodva (Nolen & Nicholls, 1994; Shalter Bruening, 2010; Stipek et al., 2001). A résztvevők egy részével félig strukturált interjúkat is készítettek, ami a nézetek változására fókuszált.

Rich és Shiram (2005) a kérdőíves adatgyűjtést félig strukturált interjú módszerrel társította. A célelméleten alapuló Likert-skálás kérdőívüket egyrészt a motivációs stratégiák hatékonyságának, másrészt a felmerülő motivációs problémák megoldási lehetőségeinek felmérésére tervezték. Az előbbi esetében hat-hat állítás érintette az elsajátítás és a viszonyító célt kiemelő tanári stratégiákra. Az utóbbi esetében 17 állítás három csoportba rendeződött: tudományos (pl. A tananyagok széles körének felkínálása.), szociális (pl. Támogató szociális légkör biztosítása az osztályteremben.), személyes (pl. Időt szánni arra, hogy a problémát a tanuló szemszögéből is megértse.). Az interjúban a kísérleti személyeket először arra kérték, hogy idézzenek fel egy vagy két olyan esetet az osztályteremből, amikor motivációs problémákat tapasztaltak. Ezután arra kérték a résztvevőket, hogy világítsanak rá a lehetséges okokra és a lehetséges megoldásokra.

Turner és munkatársai (2011) egy kilenc hónapos projekt keretében hat tanár körében vizsgálták a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek változását, főként a matematikatanárookra összpontosítva. A tanárokat úgy választották ki, hogy a tárgyi tudás és az énhatékonyság tekintetében különbözzenek egymástól, hogy megvizsgálhassák az egyéni és a kontextuális tényezők szerepét a tanítási gyakorlat változásában. Az együttműködés keretében négy motivációs alapelvet (tanulói kompetenciaérzés, kötődés és autonómia támogatása, a tanulás értelemgazdaggá tétele) és a kapcsolódó stratégiákat ismertettek. A pedagógusokat a stratégiák alkalmazása közben figyelték meg az osztályteremben, majd

interjúkat készítettek velük, valamint a havonta megtartott találkozókön megvitatták és reflektáltak a tapasztalatokra. A résztvevőkkel a projekt elején és végén egyéni interjúkat vettek fel, ami lehetőséget biztosított arra, hogy megismerjék előzetes nézeteiket, majd rögzítsék a változásokat. A nézetek változását időrendi sorrendben elemezték, külön vizsgálva a négy motivációs elvhez kapcsolódó nézeteket.

Sakui és Cowie (2011) angoltanároknak szánt kérdőíve olyan nyílt végű kérdéseket tartalmazott, amelyek a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteire vonatkoznak. Emellett interjúkkal is kiegészítették az adatgyűjtést. Az interjúalanyokat a kérdőívet kitöltők közül választották ki, a heterogenitás (nem, iskolai végzettség, nemzetiség, foglalkoztatási forma) mint fő szempont alapján. Az interjúk ugyanazokon a témákon alapultak, mint az írásbeli kérdőív.

Muñoz és Ramirez (2015) a nyelvtanárok motivációra vonatkozó nézeteit az éndetermináció elméletével vizsgálta kérdőív és interjúk felhasználásával. A kérdőívben öt eldöntendő állítás soroltak fel, amelyek különböző motivációs stratégiákat írtak le. A résztvevőket először arra kérték, hogy igennel vagy nemmel jelöljék meg, hogy szerintük az állítások hasznosak-e a diákok motiválásában, majd válaszoljanak egy nyitott kérdésre minden egyes állításhoz. Emellett egy további nyílt végű kérdés is szerepelt a kérdőívben, amelyben a tanárok legsikeresebb tantermi tevékenységükről számolhattak be. A félig strukturált interjú hét nyitott kérdésből és egy-két kiegészítő kérdésből állt. A kérdések egy része a motivációval kapcsolatos nézetekre, a másik része pedig a motivációs stratégiák.

A kutatási eredmények gyakorlati alkalmazásának támogatásához elengedhetetlen annak megállapítása, hogy a tanárok milyen mértékben találják hasznosnak a szakirodalomban fellelhető motivációs stratégiákat. Ennek feltárására számos példát találtunk, a tanárok által a kutatók által kínált motivációs stratégiák hatékonyságának értékelésére leggyakrabban alkalmazott megközelítés a tartalom volt (16 eset), amelyet főként Likert-skála állításai alapján értékelték. A motivációs stratégiák hatékonyságának értékelése nagyon egyszerű módja annak, hogy feltárjuk és szemléltessük a tanárok és a kutatók motivációról való gondolkodása közötti különbségeket. Ennek a kutatási megközelítésnek a hasznossága egyértelmű, például egy adott stratégiával kapcsolatos gyakorlati problémák megoldásához vezethet, első lépésként a kutatási eredmények által indokolt, de a tanárok által kevésbé hasznosnak ítélt stratégiák gyakorlati támogatása felé. Az eredmények azonban úgy is értelmezhetők, hogy egyes motivációs elvek a tanárok tapasztalatai szerint kevésbé hatékonyak, ami a kutatási eredmények kritikus felülvizsgálatát teheti szükségessé (Girardet & Berger, 2018).

Összegzésként megállapítható, hogy a Likert-skálás állítások túlsúlya egyértelműen megfigyelhető mind az írásbeli, mind a kevert módszertant felhasználó vizsgálatokban. E deduktív megoldás megköveteli a kijelentések megfelelő szintű ökológiai érvényességét, ami a terület fiatal és kevésbé kutatott jellegét tekintve sok esetben megkérdőjelezhető. Következésképpen az induktív megközelítéshez illeszkedő adatgyűjtési megoldások hasznosabbnak tűnnek a tanulási motivációról alkotott pedagógiai nézetek feltárásában. A tanulási motivációval összefüggő kutatásokban olykor az tapasztalható, hogy a kutatók az egyéni szintre, azaz az egyes tanulókra koncentrálnak, míg az osztálytermi gyakorlatban a tanároknak egy tanulócsoporthoz motivációját kell befolyásolniuk (pl. Swezey et al., 1994). Ez a probléma a mérőeszközökkel kapcsolatban is felmerül, mivel a tanárok számára megfogalmazott kérdések egy része egy-egy tanuló helyzetére koncentrálnak (pl. Girardet & Berger, 2017), míg más kérdések tanulócsoporthoz vonatkoznak (pl. Nolen & Nicholls, 1994).

A mérőeszközökkel kapcsolatban - különösen a szituációs adatgyűjtés esetében - további kérdés, hogy milyen kontextust írnak le. Például Salisbury-Glennon és Stevens (1999) munkájában a példaként megadott helyzet nem egy iskolai helyzetet ír le, így kérdéses lehet, hogy milyen következtetéseket lehet levonni a tanárok motivációról alkotott nézeteiről.

Rendszerint az sem tisztázott, hogy a leírt szituációk és kérdések milyen korosztályra vonatkoznak. A munkák többsége nem ad erre utalást, esetleg a válaszadóra bízva annak eldöntését, hogy milyen korú tanulóra gondol (pl. Nolen & Nicholls, 1994). Más megfogalmazásban a válaszadók egyéni értelmezésének különbségei is befolyásolhatják a válaszokat. Ez részben elkerülhető, ha a különböző életkorú tanulók tanárainak válaszait külön kezeljük ezeknél a mérőeszközöknél, de erre nem látunk példát, feltehetően a megfelelő méretű minták hiánya miatt.

A motivációval kapcsolatos nézetek kialakulása és alakulása kulcsfontosságú kérdés, de viszonylag kevés példa van arra, hogy ezt vizsgálják. Ebben a tekintetben a longitudinális vizsgálatok nyújthatnak előrelépési lehetőséget. Fontos azonban, hogy az egyének maguk is beszámolhassanak a nézeteiket befolyásoló tényezőkről (Mansfield & Volet, 2010, 2014). A jövőben mindenképpen ajánlott a nézetek kialakulásának folyamatát részletesebben feltárni, amelyben a különböző adatgyűjtési lehetőségek kombinációja egyedülálló lehetőségeket kínál.

Például az önbevalláson alapuló kvalitatív adatgyűjtés és a kérdőíves adatgyűjtés kombinációja, amellyel mind a nézetek formálódása, mind az azokat befolyásoló tényezőket vizsgálni lehet. Mindemellett általános hiányosság, hogy a tanulási motivációval kapcsolatos pedagógiai nézetekkel kapcsolatos munkákban alig alkalmaznak kifejezetten a nézetek megragadására irányuló adatgyűjtési módszereket (lásd Fang, 1996; Schraw & Olafson, 2015).

4.2. A motivációs elméletek megjelenése a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek empirikus kutatásában

A motiváció különböző aspektusainak megértéséhez kiemelkedő fontosságú a vonatkozó tanulmányokban használt motivációs elméleti keretek vizsgálata. A tanulási motiváció egy többdimenziós konstruktum, ami hatással van a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek vizsgálatára. A nézetek megközelítését azonban meghatározza az, hogy mely motivációs elméletet vette alapul az adott vizsgálat. Az 5. táblázatban az kerül összefoglalásra, hogy milyen motivációs jellemzők milyen gyakorisággal jelennek meg a vizsgált szakirodalomban. A vizsgált elméletek közül a legjelentősebbek az intrinzik/extrinzik motiváció (7 vizsgálat), a célorientáció elmélete (6 vizsgálat) és az éndeterminizációs elmélet (5 vizsgálat) felhasználása. Több esetben a szerzők nem motivációs elméletet, hanem a motiváció egy másik elméleti kiindulópontját (pl. a tanulás szociális konstruktivista megközelítése) vagy egy gyakorlati megközelítést (élvezetes tanulási tevékenységek) alkalmaznak a mérőeszköz hangsúlyos elemeként (pl. kollaboratív tanulás, Mansfield & Volet, 2014), vagy egy kvalitatív vizsgálat háttéréként (pl. kihívást jelentő oktatás, Fulmer & Turner, 2014). A különböző teóriák bevonása vagy gyakorlati megközelítéseként való alkalmazása tovább gazdagítja a kutatásokat, és elősegíti a témával kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek elmélyítését. Ezek a megközelítések különböző perspektívákat biztosítanak, így hozzájárulnak a vizsgált terület motivációs dimenzióinak átfogóbb és részletesebb megértéséhez.

5. táblázat. A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalma az áttekintett munkákban

A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalmának vizsgálata	Esetek száma
Jövőbeni tanulók feltételezett motivációs jellemzői	1
Motiváció befolyásolásának lehetőségei	8
Motiváció definiálása	3
Motivációelméletek alapvetései	1
Motivációs stratégiák alkalmazásának gyakorisága kollégák körében	1
Motivációs stratégiák hatékonysága	16
Motivációs stratégiák megvalósíthatósága	2
Motivációs stratégiák választásának okai	1
Motivált/ demotivált tanulói viselkedés leírása	8
Motivált/demotivált viselkedés okai	10
Nézetek változása a motiváció kapcsán	4
Saját motivációs alapelvek	1
Tanári felelősségérzet	3

4.3. A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket befolyásoló tényezők

Általánosan ismert, hogy számos kontextuális tényező befolyásolja a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteit és az általuk alkalmazott motivációs stratégiákat. Ezek közé tartoznak a tanulók jellemzői (pl. Hardré & Sullivan, 2008; Hornstra et al., 2015; Sakui & Cowie, 2011). Ismert, hogy a különböző életkorú tanulók motivációs jellemzői különböznek egymástól (lásd Wigfield et al., 2015 áttekintését), azonban, mint a fentiekben szerepel, nem találtunk olyan forrást, amely ezt a tényezőt részletesen vizsgálta volna. Különösen feltűnő, hogy a kérdőíves vizsgálatok közül több kifejezetten a különböző évfolyamokon tanító tanárok széles körére terjed ki, anélkül, hogy reflektálnának a tanított tanulók életkori különbségeire.

A tanulmányok egy részét tanárjelöltekkel végezték, akiknél gyakran nehéz meghatározni, hogy mennyi osztálytermi tapasztalattal rendelkeznek. Így kérdéses, hogy a tanulóktól gyűjtött adatok mennyire alkalmazhatók a tanárookra. Implicit módon feltételezhető, hogy a tanárok és tanárjelöltek megítélése a tanulási motivációról eltér a közvéleménytől, de erre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre eredmények.

A tanított tantárgynak kiemelkedő szerepe van a tanárok tanulási motivációról alkotott elképzeléseiben (lásd Turner, 2010), de ezt a meglévő munkák alig veszik figyelembe. Következésképpen kérdéses, hogy a korábbi munkákból levont következtetések a tanárok mely

csoportjára vonatkozhatnak, és milyen különbségek jellemzőek a tanított tantárgyak szerint. A tanulmányok kisebb része egyetlen tantárgy- vagy készségmintával dolgozik (angol mint idegen nyelv: 2; matematika: 1; olvasás: 4), míg a tanulmányok többsége a különböző tantárgyakat tanító tanárokat együttesen kezeli elemzéseiben. Eddig nem találtunk olyan munkát, amely összehasonlította volna a különböző tantárgyak tanárainak véleményét, amit érdemes lenne a jövőben elvégezni.

A korábbi tanulmányok kimutatták, hogy a tanárok különböző motivációs stratégiákat alkalmaznak az eltérő szocio-ökonómiai státuszú tanulók esetében (pl. Hornstra et al., 2008), valamint a tanárok énhatékonyságában is különbözik az általuk tanított tanulók társadalmi háttere szerint (pl. Klassen et al., 2008), így valószínű, hogy a motivációval kapcsolatos nézeteikben is vannak különbségek. Más szóval, érdemes lehet ezt a területet a jövőbeni nézetek feltárásának prioritásaként vizsgálni. Bár néhány munka információt szolgáltat a vizsgált iskolák vagy tankerületek jellemző szocio-ökonómiai hátteréről, részletesebb egyéni szintű adatokra lenne szükség ahhoz, hogy a tanárok e szempontból alkotott nézeteiben várható különbségeket vizsgálni lehessen (pl. a tanár jelenlegi vagy korábbi osztályának jellemző összetétele), mivel egy osztály összetétele jelentősen eltérhet az iskolákra vagy tankerületre vonatkozó összesített adatoktól, és a tanároknak munkakörükből adódóan eltérő tapasztalataik lehetnek a tanulók különböző csoportjaival, nem beszélve az esetleges korábbi tapasztalataikról (Hornstra et al., 2008, 2015).

Tekintve, hogy a motivációkutatásban egyre nagyobb jelentőséget kap az egyén és a környezet közötti interakció, a tanulói motiváció kulturális különbségeinek vizsgálata is egyre inkább előtérbe került (áttekintésért lásd King & McInerney, 2016). Az adott kultúra és a társadalmi szintű jellemzők vélhetően a tanulási motivációról alkotott pedagógusi nézetekkel is összefüggenek. Az áttekintett tanulmányok közül viszonylag kevés fókuszált a kulturális különbségekre, mindössze három munkát találtunk, amelyekben a minta nemzetiség szerint nem homogén (Hufton et al., 2003; Revee et al., 2014; Taboada & Buehl, 2012).

Továbbá megemlíthető, hogy a kutatások nagyjából felét az Egyesült Államokban dolgozó pedagógusokkal végezték, a további jelentős hányadukat európai országokban, valamint Ausztráliában és Kanadában. Azaz a WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic – nyugati, iskolázott, iparosodott, gazdag, demokratikus; Henrich et al., 2010) társadalmak túlsúlya nem csak a tanulók motivációjával összefüggésben figyelhető meg (King & McInerney, 2016), hanem az arról alkotott nézetek vizsgálatában is. A jövőben tehát célszerű nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy a kulturális és társadalmi jellemzők milyen szerepet játszanak a tanárok tanulási motivációról alkotott nézeteinek alakulásában.

Összességében az eddigi empirikus munkák azt mutatták, hogy számos kontextuális összetevő befolyásolhatja a tanárok motivációval kapcsolatos meggyőződéseit és az általuk alkalmazott motivációs stratégiákat. Ezek közé tartoznak a tanulók jellemzői, az életkor és a szocio-ökonómiai státusz. Bár ismert, hogy a különböző életkorú tanulók motivációs jellemzői különböznek, ezt a tényezőt nem vizsgálták kellő részletességgel a korábbi munkák során. A kérdőíves vizsgálatok többnyire a különböző évfolyamokon tanító tanárookra összpontosítanak, anélkül, hogy kifejezetten reflektálnának a tanulók életkori különbségeire.

A tanulmányok egy részét ráadásul tanárjelöltekkel végezték, így az eredmények kérdéseket vetnek fel azzal kapcsolatban, hogy ezek az adatok általánosíthatók-e a tanárookra. Mindezek mellett a tanulmányok azt mutatják, hogy a tanított tantárgy kiemelkedő szerepet játszik a tanárok tanulási motivációról alkotott elképzeléseiben. Ezt a szempontot azonban a korábbi kutatások elhanyagolták. Ez felveti a kérdést, hogy a tanárok mely csoportjaira vonatkozhatnak a korábbi következtetések, és milyen különbségek figyelhetők meg a tanított tantárgy szerint. A jövőben érdemes lenne részletesebben feltárni ezeket a területeket, és új, alkalmasabb mérőeszközöket kidolgozni a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteinek vizsgálatára.

4.4. A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolását vizsgáló kutatások

Központi jelentőségű kérdés jelen munka szempontjából, hogy a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolhatók-e, illetve milyen módon befolyásolhatók, hiszen - reményeink szerint - eredményeink egyik felhasználási területe a tanárjelöltek és tanárok motivációról alkotott nézeteinek hatékonyabb befolyásolása. Ebben a pontban olyan kutatásokat kerülnek áttekintésre, amelyek a tanárjelöltek vagy a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását igyekeztek nyomon követni.

Összesen kilenc releváns tanulmányt azonosítottunk. Ezeket táblázatban szemléltetjük (6. táblázat). Az előző fejezetben említett tanulmányok közül kettő már foglalkozott ezzel a kérdéssel, például Girarde és Berger (2018) munkája, amely egy csoport svájci pedagógus tanárképzésben való részvételének hatását elemezte, összpontosítva a demotivált tanulóakra. A szerzők a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek összefüggésében vizsgálták azokat a tényezőket, amelyek ösztönzik vagy akadályozzák a tanárok nézeteinek változását, beleértve a

tanárok fejlődésének ütemében mutatkozó különbségeket is. A fent említett másik kapcsolódó tanulmányt Turner és munkatársai (2011) készítették, akik a kutatók és a matematikatanárok közös beavatkozását alkalmazták a tanulási motivációról alkotott elképzelések megváltoztatására.

Cheon és munkatársai (2014; 2015) az önmeghatározás elméletén alapuló kontrollcsoportos beavatkozásokat terveztek testnevelő tanárok számára. Céljuk az volt, hogy segítsék a tanárokat olyan motivációs stílusok kialakításában, amelyek segítenek a tanulók pszichológiai szükségleteinek kielégítésében és a demotiváció egyik fő okának számító frusztráció csökkentésében. Ennek érdekében a tanárokat arra ösztönözték, hogy több autonómiát támogató és kevesebb kontrolláló stratégiát alkalmazzanak. Egy vizsgálatban (Cheon et al., 2014) 27 résztvevőt véletlenszerűen két csoportra osztottak: egy kísérleti és egy kontrollcsoportra. Az autonómiát támogató beavatkozási program három lépésből állt. Az első részben egy workshopot tartottak, ahol a tanároknak lehetőségük volt reflektálni saját motivációs stílusukra a diákokkal szemben. Ez magában foglalta (1) az autonómiát támogató és az irányító tanári viselkedésminták elolvasását és összehasonlítását a saját stílusukkal, (2) az irányító tanítási stratégiák önértékelését, (3) egy előadást a tanulók motivációjáról, a tanári motivációs stílusokról, az autonómia támogatásának előnyeiről és a tanári irányítás hátrányairól, valamint a testnevelésre jellemző autonómia támogatásának lehetőségeiről.

6. táblázat. Az tanulási motivációról alkotott tanári nézetek változását vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Forrás	Elméleti háttér	Módszer	Beavatkozás időtartama, intenzitása	Tanár/tanárjelölt (oktatott évfolyamok)	Ország	Minta (fő)	Tanítási tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy
Mansfield & Volet (2010)	Célorientációs elmélet, elvárás érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű és Likert-skálás), interjú	Három alkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1-12.)	Ausztrália	8	-	Nincs adat
Masfield & Volet (2014)	Célorientációs elmélet, elvárás érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás állítások), interjú	Három alkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1-12.)	Ausztrália	53	-	Nincs adat
Peterson et al. (2011)	Énhatékonyság, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás)	Egyetemi kurzus (fél év)	Tanárjelöltek (1-12.)	USA	98	-	Nincs adat
Daniels et al. (2020)	Önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, mindset	Kvantitatív: kérdőív (Likert-skálás)	Egy alkalmas egyetemi foglalkozás	Tanárjelöltek (nincs adat)	Kanada	384	-	Nincs adat
Cheon et al. (2014)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5-12.)	Dél-Korea	27	2-10	Testnevelés
Cheon & Reeve (2015)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5-12.)	Dél-Korea	16	2-10	Testnevelés
Seaton (2018)	Mindset	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), strukturált megbeszélés, interjú, napló	Hat alkalomból álló képzés	Tanárok (1-12.)	Nagy-Britannia	17	Nincs adat	Nincs adat

A beavatkozás második része egy csoportos megbeszélésen alapult. A résztvevők megismerkedtek esettanulmányokkal, amelyek demotivált tanulók példáit mutatták be a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódóan. Ezután kérdésekre válaszolva beszélgettek arról, hogyan lehet autonóm módon motiválni és bevonni a demotivált tanulókat. A résztvevők lehetőséget kaptak aggodalmaik kifejezésére, akadályok azonosítására és autonóm módon támogató oktatási stratégiák kritizálására és fejlesztésére. A megbeszélés után a tanárokat arra ösztönözték, hogy a tanulói autonómia elősegítése érdekében alkalmazzák az eddig tanultakat a munkájuk során, de konkrét utasításokat nem kaptak (Cheon et al., 2014, 2015).

Az utolsó egységben előadások segítségével bővítették a résztvevők elméleti tudását. A tanárok ezután leírták, hogyan alkalmazzák az autonómiát támogató tanítási metódusokat, és megosztották egymással, hogy mi vált be számukra a legjobban. A kísérleti csoportban résztvevők megfigyeléseket is végeztek, és mind a tanárok, mind a tanulók pozitívan értékelték a programot, amelynek eredményeként a tanárok észlelték az autonómia támogatásával kapcsolatos nézeteik változását. A tanulók kérdőívei azt mutatták, hogy a kísérleti csoport tanulói elégedettebbek lettek a szükségleteik kielégítése és a frusztráció csökkenése terén a kontrollcsoporttal összehasonlítva (Cheon et al., 2014, 2015).

Cheon és Revee (2015) később megerősítette a program hatékonyságát egy másik mintán is (n=16). A független értékelők megfigyelték, hogy a kontrollcsoport tanárai semleges motivációs stílust alkalmaztak tanítás közben (nem erősen autonómiatámogató, de nem is erősen kontrolláló), míg a kísérleti csoport résztvevői a program végére erősen autonómiatámogató stílusban tanítottak. A tanárok tehát sikeresen elsajátították az autonómiatámogató tanítási stratégiát a testnevelésoktatásban, amelyben a szemléletformálás fontos szerepet játszott.

Girardet és Berger (2018) munkája, amelyet már a 4.1. szakaszban bemutatunk, szakképzésben oktató, közben tanárképzésben részt vevő svájci pedagógusok (n = 71) percepcióját saját osztálytermi gyakorlatukkal kapcsolatban vizsgálták, különös tekintettel a demotivált tanulókra és a tanárképzés hatására. Félig strukturált interjúk során a résztvevőket megkérdezték arról, hogyan változott a jelenlegi gyakorlatuk a korábbihoz képest, és mi okozta ezeket a változásokat. A motiváció terén a tanárok nézetei fejlődtek, és az autonómia támogatása irányába mozdultak el. Az interjúk során a tanárképzés hatása és a tanári példaképek is felmerültek, mint a változások forrásai.

Turner és munkatársai (2011) kilenc hónapos beavatkozásuk során pedagógusok motivációs stratégiáinak fejlesztésére összpontosítottak, hogy kövessék három matematikatanár tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását. A tanárokat úgy

választották ki, hogy a tantárgyi tudás és az önhatékonyság tekintetében különbözzenek egymástól, hogy az egyéni és a kontextuális tényezők szerepét vizsgálhassák. A kutatók és a tanárok közötti együttműködésen alapuló beavatkozás alapelvei a motivációs elv(ek)re épültek, mint például a tanulók kompetenciaérzésének, kötődésének, autonómiájának és a tanulás értelmessé tételének elősegítése. A résztvevők rendszeresen találkoztak, hogy megvitassák ezeket az elveket, és kiválasszák, hogy melyik stratégiát alkalmazzák a gyakorlatban, amit rendszeres beszámoló és egyéni támogatás kísért. Az interjúk, megfigyelések és megbeszélések alapján a tanulmány kimutatta, hogy a tanárok önhatékonysága jelentősen befolyásolta az új stratégiák kidolgozását és elfogadását, és hogy az iskolai kontextus is fontos szerepet játszott a nézeteik megváltoztatásában.

A rendszeres találkozókon ismertették az alapelveket, majd a résztvevők megvitatták a kapcsolódó stratégiákat, a motivációval és a matematikaoktatással kapcsolatban. A listáról kiválasztották azokat a stratégiákat, amelyeket a következő hónapban a gyakorlatban is megvalósítanak. A megvalósítást tapasztalatcserék és egyéni támogatás kísérte. A tanulmány rögzített hanganyagokra, kezdeti és záró interjúkra és osztálytermi megfigyelésekre támaszkodott. A kutatás megállapította, hogy a tanárok önhatékonysága meghatározta az új stratégiák kidolgozását és alkalmazását. Önhatékonyságuktól függően különbségeket találtak a változás kockázatában, a tanulók motivációjában és az új információk elfogadásában. Az iskolai kontextus is befolyásolta a nézeteik változását, például a kollégák és az iskolai közösség általános nézetei a diákok tanulmányi sikerességéről az iskolában (hivatkozás)

Az intelligenciáról való gondolkodás összefügg a diákok tanulási motivációjával. Seaton (2017) kutatása azt vizsgálta, hogy megváltoztathatók-e a pedagógusok nézetei az intelligenciafejlesztetőségről. A résztvevők (n=17) hat tréningen vettek részt, melyek a problémaalapú tanuláson alapultak. Egyrészt a beavatkozás hatékonyságát kérdőívek segítségével értékelték. Másrészt a diákokat arra kérték, hogy töltsenek ki egy rövid „napi mindset” naplót, amelyben három pozitív gondolatot írtak le az osztálytermi tanítással kapcsolatban. A pozitív pszichológiára támaszkodva azt feltételezték, hogy a napi három pozitív gondolatra való koncentráció kiterjeszheti az egyén viselkedési repertoárját, támogató készségeit és erőforrásait.

Az írásbeli kikérdezés alatt a pedagógusok reflektivitását támogató módszert is alkalmaztak, amelyek a következő szakaszból álltak: (1) események leírása, (2) érzések értékelése, (3) esemény értékelése, (4) történetek elemzése, (5) következő lépések elemzése, (6) személyes következő lépések. Az első és a második egységet a résztvevők szóban is megbeszélték. A többi egységre építve, a képzés végén a változás értékelését négy kérdés

megvitatásával végezték el. „Mi volt a két leghasznosabb dolog a képzéssel kapcsolatban? Mi volt a két legkevésbé hasznos dolog ezen a képzésen? Mi volt a leglényegesebb dolog, amit megtanultam? Hogyan fogom ezt használni a jövőben?” A reflexiós eszköz ciklikus jellege lehetőséget adott a programban résztvevőknek arra, hogy azonosítsák a képzés során szerzett legfontosabb tanulási tapasztalatokat, elemezzék azokat, a megvitatott tapasztalatokból általános következtetéseket vonjanak le, és meghatározzák a fejlesztési folyamat következő lépéseit (Seaton, 2017).

Az eredmények minden résztvevőnél szemléletváltozást mutattak. A kutatók szerint ez várható volt, mivel ha a bemutatott megközelítést hangsúlyosan és következetesen alkalmazzák, és a gyakorlatban nem találkoznak vele ellentmondó helyzetekkel, az emberek hajlamosak alkalmazkodni hozzá és beépíteni ezt a megközelítést mindennapi tevékenységeikbe. A pozitív gondolatok napi szintű rögzítésével a résztvevők személyes erőforrásokat gyűjtöttek, ami elindított egy pozitív folyamatot és megerősítette a pozitív hozzáállást. A teszt és a képzés utáni eredmények között azonban nem volt szignifikáns különbség, ami azt jelzi, hogy a pozitív változások nem folytatódtak, és a résztvevők attitűdje a képzés után instabillá vált. Összességében tehát a tanárok intelligenciával kapcsolatos nézetei jelentősen befolyásolható.

Összefoglalva elmondható, hogy a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteiben bekövetkezett változások és a tanulási motiváció befolyásolásában rejlő lehetőségek mélyreható megértése fontos mérföldkőnek tűnik a tanulási motiváció területén felhalmozott kutatások gyakorlatba való átültetésének folyamatában.

Az áttekintésből kiderül, hogy az eltérő módszertani megközelítések mellett jelentős különbségek vannak az elméleti kiindulópontokban, valamint a tanárok képzésében és körülményeiben is. Ezért nem lehet egyértelműen válaszolni arra, hogyan lehet befolyásolni vagy támogatni a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteinek pozitív irányú alakulását. Valószínű, hogy ezt a fejlődést sokféleképpen lehet elősegíteni, és nincs egyetlen kijelölt út. Az áttekintett munkák azonban számos követendő mintát és eszközt mutatnak be, amelyeket ki lehet dolgozni a tanárok tanulási motivációról alkotott nézeteinek támogatására a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben. A hatásmechanizmusok jobb megértése és a jövőbeli beavatkozások megtervezése érdekében azonban fontosnak tűnik olyan beavatkozások szervezése, amelyekben a tanárok nézeteinek alakítására irányuló különböző megközelítések összehasonlíthatók. A bevont munkák módszertanával kapcsolatban lényeges megjegyezni, hogy egy kivétellel (Daniels et al., 2020) mindegyik kevert, azaz kvalitatív és kvantitatív módszertant használt. Ennek központi eleme, hogy az adatgyűjtő eszközök gyakran a

beavatkozás szerves részét képezik, láthatóvá teszik a résztvevők számára az előrehaladást, és a reflexió elősegítésével támogatják a beavatkozások eredményességét.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok és tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézetei viszonylag rövid távon befolyásolhatók. Daniels és munkatársai (2020) például egyetlen online foglalkozást és egy kiegészítő feladatot használtak arra, hogy rövid idő alatt befolyásolják a tanárok és tanárjelöltek motivációval kapcsolatos meggyőződéseit. A bevont tanulmányok elméleti alapjai eltérőek voltak, de gyakran szerepelt bennük az önmeghatározás elmélet, amely fontos keretnek tűnik a tanárok és tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézeteinek kialakításában, valamint az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok összehangolásában.

A nemzetközi (például Elam, 1989; Turner et al., 2011; Daniels et al., 2018; OECD, 2019) és hazai kutatások (például Réthyné, 2001; Nagy, 2002; Fejes et al., 2022) azt sugallják, hogy a tanárképzésben különös figyelmet kell fordítani a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos meggyőződésének alakítására. A kutatások rámutatnak a motivációról alkotott meggyőződések és az osztálytermi gyakorlat közötti kapcsolat fontosságára (például Hornstra et al., 2015), de kevés példa van olyan beavatkozásokra, amelyek mind a tanárok meggyőződéseit, mind a gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiáikat befolyásolják (Turner et al., 2011). A jövőbeli kutatásoknak különös figyelmet kell fordítaniuk a beavatkozások tartósságának és az egyéni jellemzőknek a tanári nézetek változására gyakorolt hatásának feltárására.

Következésképpen a tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek változásának, befolyásolási lehetőségeinek mélyreható ismerete fontos mérföldkőnek tűnik a tanulási motiváció területén felhalmozódott kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton. E pont azon korábbi vizsgálatok tapasztalatainak összegzését célozta, amelyekben nyomon követték pedagógusok vagy pedagógusjelöltek tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását.

Az áttekintésben kilenc ilyen empirikus vizsgálatot azonosítottunk, amelyek többsége a formális pedagógusképzéshez kapcsolódik. A beszámoló szerint ezek mindegyike sikeres volt, azaz a résztvevők többségénél jellemzően kedvező irányba változtak a motivációról alkotott nézetek. A beavatkozások hatékonyságát azonban meglehetősen nehéz megítélni vagy összehasonlítani. Az eltérő módszertani megközelítések mellett az általánosítható következtetések levonásának egyik fő akadálya az elméleti kiindulópontok sokfélesége, valamint az a tény, hogy a bemutatott tanulmányokban a tanároknak nyújtott képzés és feltételek is jelentősen eltérnek. Így az áttekintett tanulmányok nem adnak egyértelmű választ

arra a kérdésre, hogy hogyan lehet befolyásolni és támogatni a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteinek pozitív irányú alakulását. A motivációs nézetek fejlődését vélhetően többféle módon lehet elősegíteni, és nincs egyetlen előnyben részesített mód. Az áttekintett munkák számos olyan követhető mintát, elérhető eszközt írnak le, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos reflexiók támogatására felhasználhatók a tanárképzés és tanártovábbképzés keretei között. A pontosabb hatásmechanizmusok megértése és a jövőbeni a beavatkozások tervezése érdekében fontos feladatnak tűnik olyan beavatkozások megvalósítása, amelynek keretei között a nézetek alakítását célzó különféle megoldások összehasonlíthatók lehetnek.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK

5. Az empirikus vizsgálatok jellemzői

5.1. A kutatás céljai és indoklása

A tanárok motivációval kapcsolatos nézeteinek kutatása fiatal terület, tudomásunk szerint az első publikáció 1994-ben jelent meg (Nolen & Nicholls, 1994), de a legtöbb releváns kutatás az elmúlt évtizedben került publikálásra. Bár egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanárok gondolkodásának és meggyőződésének megértése központi jelentőségű a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredmények gyakorlatba való átültetésében (pl. Lazowski & Hulleman, 2015; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Kaplan et al., 2012; Turner, 2010), viszonylag kevés olyan munka került a látóterünkbe, amely a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteivel foglalkozik; az általunk használt adatbázisokban elérhető kutatások alapján eredményeink azt mutatják, hogy eddig mindössze 27 angol nyelvű tanulmány kutatta empirikusan a tanárok motivációval kapcsolatos meggyőződéseit.

Bár a tanári nézetek tanulmányozásában a kvalitatív vizsgálatok dominálnak (Mesterházy & Vámos, 2016), míg ez a tendencia nem figyelhető meg a motivációról alkotott nézetek kapcsán. E témakörben inkább a kvantitatív vizsgálatok vannak túlsúlyban, legtöbbször Likert-skálás állításokkal mérték a pedagógusok nézeteit a motivációval összefüggésben.

Az áttekintett tanulmányok alapján megállapítható, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek nézetei a motivációval összefüggésben befolyásolhatók beavatkozásokkal tanárképzés és tanártovábbképzések keretében, így a motivációról alkotott nézetek részletes feltárása hozzájárulhat a pedagógusok hatékonyabb felkészítéséhez tanulói motiválására. Ugyanakkor fontosnak tarjuk megjegyezni, hogy az eddigi munkák elsősorban kvalitatív, kontrollcsoportot nem alkalmazó kutatások.

Mindeddig nem történt kísérlet a tanárok tanulási motivációról alkotott nézeteinek operacionalizálására. Az áttekintett tanulmányok számos különböző aspektusát vizsgálják e konstruktumnak, szám szerint tizenháromat azonosítottunk az általunk létrehozott szempontrendszer alapján. A nézetek vizsgálatának megközelítései közül a hasznosság (pl. Bardach et al., 2019; Berger, 2018; Girardet & Berger, 2018; Nolen & Nicholls, 1994) emelkedett ki. Egy további, de viszonylag ritkán alkalmazott megközelítés volt a motivációs stratégiák megvalósíthatóságának szempontja. Mindössze két olyan tanulmányt találtunk

(Reeve et al., 2014; Fulmer & Turner, 2014), amely ezt vizsgálta. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanárok által hasznosnak tartott stratégiákat nem feltétlenül könnyű megvalósítani, így e megközelítés fontos magyarázatot kínálhat arra, hogy egyes stratégiák miért nem, vagy miért ritkán jelennek meg a pedagógusok gyakorlatában.

Számos kutatás (pl. Beghetto, 2007; Girardet & Berger, 2017; Mansfield & Volet, 2014) foglalkozott azzal, hogy a tanulók motivációját külső vagy egyéni tényezőnek tekintik-e a pedagógusok. Feltételezhető, hogy akik egyéni jellemzőnek tartják a tanulói motivációt, azok a pedagógusok kevésbé érzik felelősnek magukat érte. E jellemző megragadásához vontuk be kutatásunkba a tanári felelősségvállalás koncepcióját (Lauerman & Karabenick, 2013).

Az előbbieket figyelembe véve a disszertáció fő célja, hogy a széles körben alkalmazott TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári nézeteket feltárja a hasznosság és megvalósíthatóság szempontjai alapján. Így ebben a munkában azt szeretnénk megvizsgálni, hogyan értelmezik e stratégiákat a tanárok, milyen ezekhez köthető gyakorlatokat alkalmaznak, illetve milyen tényezők befolyásolják ezeket. A hasznosság és megvalósíthatóság szempontjai önmagukban is értékes adatokat kínálhatnak az egyes motivációs stratégiák megítéléséről, de együttes vizsgálatuk az esetleges eltérések kimutatásával további információkkal szolgálhat a tanárok támogatásához, hiszen a különbségek rámutathatnak azokra a javaslatokra, amelyek kapcsán a pedagógusoknak több támogatásra van szükségük, esetleg az adott stratégia nem éri meg a ráfordítást a gyakorlatban, így a javaslat szorul felülvizsgálatra. Továbbá arra teszünk kísérletet, hogy feltárjuk, milyen kapcsolatban állnak a tanárok tanítási és motivációs gyakorlatával a TARGETS-dimenziókról alkotott nézetek, valamint hogyan befolyásolja e nézeteket a tanári felelősségérzetük. A vizsgált nézetek és a gyakorlati munka kapcsolatát hivatott bizonyítani, hogy a nézetek és a tanári gyakorlat (Osztálytermi gyakorlat; OECD-TALIS, 2018), valamint a nézetek és motivációs stratégiák (Motivációs stratégiák; Midgley et al., 2000) néhány konstruktumát is bevontuk az elemzésbe.

Az említett célokra vonatkozó kérdéseket pedagógusok körében vizsgáljuk. A célok elérése érdekében mérőeszközök adaptálására és új eszközök kidolgozására is szükség volt, így kutatásunk részét képezi az eszközök működésének vizsgálata is.

Konszenzus mutatkozik abban, hogy a motivációs szempontból kedvező osztálytermi környezet az elsajátítási célstruktúra erősítésével és a viszonyító célstruktúra lebontásával alakítható ki (pl. Anderman & Patrick, 2012; Patrick & Kaplan, 2022; Maehr & Midgley, 1996). Ennek gyakorlati megvalósításához jellemzően a TARGETS-dimenziókat javasolják a célelmélettel foglalkozó kutatók (pl. Ames, 1992; Bardach et al., 2019; Lüftenegger et al., 2014, 2017; Patrick & Kaplan, 2022).

A vonatkozó szakirodalomból kitűnik, hogy a pedagógusok bizonyos motivációs stratégiákról alkotott nézetei kapcsolatban állnak gyakorlatukkal (Mansfield & Volet, 2010), ugyanakkor alig rendelkezünk információkkal arról, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a széles körben javasolt TARGETS-stratégiákról. A kutatói és tanári nézetek összhangjának megteremtéséhez elengedhetetlen a pedagógusok motivációs szemléletének mélyreható megértése és annak pozitív irányú alakítása (Turner 2009, 2010). A tanárok motivációs gondolkodásának mélyebb megértése és a tanárok TARGETS- dimenziókkal kapcsolatos nézeteinek feltárása segíthet a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredmények jobb integrálásában az oktatási gyakorlatba, megkönnyítve a tanárok számára a tanulók motivációját pozitívan befolyásoló és a tanulási környezetet javító stratégiák alkalmazását.

5.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Az alábbiakban csoportosítva tüntetjük fel a kutatási kérdéseinket. A kérdések három csoportja közül az első az interjúkutatáshoz kapcsolódik, és a TARGETS-dimenziók tanárok általi megítélésére fókuszál. A második csoport kérdései a mérőeszköz működésével, ellenőrzésével és értékelésével kapcsolatosak. A harmadik csoportban pedig a vizsgált konstruktumok összefüggéseivel foglalkozunk. A kutatási kérdéseink közül mindössze néhány esetében tudunk megfogalmazni hipotézist. Ennek legfőbb oka, hogy a TARGETS-dimenziók kapcsán a tanárok gyakorlatát és vélekedéseit korábbi kutatásokban tudomásunk szerint nem vizsgálták.

5.2.1. Kutatási kérdések a kvalitatív szakaszban

Feltáró jellegű interjúkutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a tanárok véleményét a motivációval kapcsolatos felelősségérzetükről, valamint hogy feltérképezzük, hogyan jelennek meg a TARGETS-dimenziók alá sorolható motivációs stratégiák a gyakorlatukban. Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen tényezők befolyásolják ezen stratégiák alkalmazását. A TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazását vizsgáló kérdéseink jelentősége abban áll, hogy mielőtt a stratégiák alkalmazásával kapcsolatos nézeteket vizsgáltuk, lényeges volt meggyőződnünk arról, hogy ezek a stratégiák jelen vannak a pedagógusok gyakorlatában. A felelősséggel és befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos vélemények feltárásával a nagymintás kérdőíves kutatás kialakításához kívántunk imputokat gyűjteni.

1. Hogyan vélekednek saját szerepükről, felelősségükről a motiváció kapcsán a pedagógusok?
2. Alkalmazzák-e a pedagógusok a TARGETS-dimenziók alá sorolható motivációs stratégiákat?
3. Milyen tényezők befolyásolják a pedagógusok nézeteit a tanulási motivációval összefüggésben?

5.2.2. Kutatási kérdéseink a kvantitatív szakaszban a mérőeszközök működése kapcsán

A kérdőívek többsége esetében munkák célja az volt, hogy egy már létező angol nyelven elérhető eszközt adaptáljunk és kipróbáljunk magyar mintán. Ez volt a célunk a tanári felelősségérzet (Lauermann & Karabenick, 2013), és a motivációs stratégiák esetében is (Midgley et al., 2000). E kérdőíveket számos korábbi kutatásban alkalmazták pedagógusok körében, így azt feltételeztük, hogy a kérdőív adaptáció megfelelő lépéseit követve magyar nyelven is megfelelően működnek majd. Az osztálytermi gyakorlat kérdőív skálái már magyarul rendelkezésre álltak, így ennek kapcsán mindössze az volt a célunk, hogy a kérdőív működését mintánkon ellenőrizzük.

A TARGETS-dimenziókhöz kapcsolódó motivációs stratégiákhoz kapcsolódóan nem állt rendelkezésre olyan kérdőív, amely a pedagógusok nézeteire fókuszált. Az első öt dimenzió (feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, idő) kapcsán létezett kérdőív, amely arra irányult, hogy milyen gyakran alkalmazzák a stratégiákat a tanárok (Bardach et al., 2018, 2019). A társas dimenzió kapcsán nem állt rendelkezésre tanári kérdőív, így kiindulásként e dimenzió kapcsán tanulók számára kifejlesztett skálák állításait alkalmaztuk (Ryan & Patrick, 2001). Mind a pedagógusoknak mind a tanulóknak szóló állításokhoz új instrukciókat rendeltünk annak érdekében, hogy egyrészt a stratégiák hasznosságáról másrészt megvalósíthatóságáról gyűjthessünk információkat.

1. A TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára kidolgozott kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér pedagógusok körében?
2. A tanári felelősségérzet mérése érdekében adaptált kérdőív érvényes és megbízhatóan mér pedagógusok körében?

3. A motivációs stratégiák feltérképezése érdekében adaptált kérdőív érvényes és megbízhatóan mér pedagógusok körében?
4. Az Osztálytermi gyakorlat megismerése céljából adaptált kérdőív érvényes és megbízhatóan mér pedagógusok körében?

5.2.3. Kutatási kérdéseink a kvantitatív szakaszban a vizsgált konstruktumok összefüggése kapcsán

Annak érdekében, hogy a pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézeteiről és az azokkal kapcsolatban álló tényezőkről átfogó képet kapjunk, célunk volt megvizsgálni a TARGETS-dimenziók hasznosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos tanári nézeteket, valamint e két szempont különbségeit. Néhány korábbi kutatás arról tanúskodott, hogy egyes motivációs stratégiák hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése a pedagógusok részéről eltér (Fulmer & Turner, 2014), Reeve et al., 2014). Ennek gyakorlati jelentősége abban áll, hogy felhívhatjuk a figyelmet azokra a stratégiákra, amelyek esetében szükséges lehet vagy a pedagógusok támogatása, vagy a kutatók által kínált javaslatok felülvizsgálata.

A motivációs stratégiákról alkotott tanári nézetek jelentőségét az adja, hogy feltételezhetően kapcsolatban állnak a pedagógusok osztálytermi gyakorlatával. E kérdés megválaszolása érdekében vizsgáltuk a nézetekkel összefüggésben a motivációs stratégiákat és az osztálytermi gyakorlatot. Vagyis egy általánosabb és egy motivációra szűkített leíró konstruktumot vontunk be kutatásunkba.

A tanári nézetekre (pl. Hardré & Sullivan, 2008) és a tanári felelősségérzetre (pl. Lauer mann & Karabenick, 2011) általában olyan egyéni jellemzőként tekintenek, amelyek a pedagógusok gyakorlati munkájában megjelenő különbségek magyarázatául szolgálnak. Erre építve a tanárok gyakorlati munkáját leíró konstrukumokat (osztálytermi gyakorlat, motivációs stratégiák) mint függő változókat vizsgáltuk, amelyek egyéni különbségeit a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári nézetek magyarázhatják (7. és 8. kérdés).

1. Hogyan értékelik a résztvevők a TARGETS-stratégiák hasznosságát?

Bár több korábbi kutatás irányult a tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek feltárására, a TARGETS-dimenziók vizsgálatára még nem került sor. Ugyanakkor a TARGETS-dimenziók átfedést mutatnak számos motivációs paradigma által kínált javaslattal (Linnenbrinck-Garcia et al., 2016; Urdan, & Turner, 2005;), így vélhetően jól ismertek a pedagógusok körében. Néhány nemzetközi kutatás szerint alkalmazzák e stratégiákat a pedagógusok (Bardach et al., 2018, 2019), így feltételezhetően ezeknek legalább átlagos a hasznosság szerinti megítélése.

H1: A TARGETS-dimenziók hasznosságának pedagógusok általi megítélésének átlaga az ötfokú Likert-skálán eléri vagy meghaladja a hármas szintet.

2. Milyen mértékben tartják megvalósíthatónak a TARGETS-stratégiákat?

Mindössze két korábbi munka vizsgálta a megvalósíthatóságot a motivációról alkotott nézetek kapcsán, ugyanakkor az eltérő konstruktumok miatt ezekre nem támaszkodhatunk feltételezések megfogalmazása kapcsán.

3. Milyen mértékben tér el a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése?

Szakirodalmi áttekintésünk során két olyan empirikus munkát találtunk, amelyben motivációs stratégiák hasznosságát és megvalósíthatóságát együttesen vizsgálták. Az egyik Reeve és munkatársai (2014) az autonómia támogatás vizsgálták, és azt az eredményt kapták, hogy a pedagógusok a felkínált stratégiát hasznosnak, ám nehezen kivitelezhetőnek találták. Egy másik vizsgálatban Fulmer és Turner (2014) szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok hasznosnak tartják a motivációs stratégiákat, ugyanakkor azok gyakorlati megvalósítását nehéznek ítélik meg. Az elmondottak alapján azt feltételezzük, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosságát a pedagógusok magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát.

H2: A pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát szignifikánsan magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát, azaz a megvalósíthatósága átlagértékei alacsonyabbak lesznek, mint a hasznosság átlagértékei.

4. Hogyan függenek össze a motivációs stratégiák a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésével?

A motivációs stratégiák két skáláját az elsajátítási és a viszonyító megközelítést leíró skálákat alkalmaztuk (Midgely et al., 2000) E skálák átfogóan jellemzik a tanári motivációs gyakorlatot. A TARGETS-dimenziók az elsajátítási célstruktúrát kialakító javaslatokat írják le (Ames, 1992; Ryan & Patrick, 2001), így feltételezéseink szerint a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos

tanári nézetek mind a hasznosságot mind a megvalósíthatóságot tekintve az elsajátítási tanári gyakorlattal mutatnak összefüggést.

H3: Pozitív kapcsolat áll fenn a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári nézetek (mind hasznosság, mind megvalósíthatóság) és az elsajátítási megközelítést leíró skálák között, vagyis a tanári motivációs gyakorlatban az elsajátítási célstruktúrákat támogató javaslatok erősebb összefüggést mutatnak a TARGETS-dimenziók értékelésével.

5. Hogyan függ össze az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése?

Az osztálytermi gyakorlat három skálája (A célstruktúrát kialakító tanári gyakorlattal összefüggésbe 1)Fegyelem és rend fenntartása 2) A tanítási-tanulási célok meghatározása; 3) Kognitív aktiváció) mind olyan pozitív tanári gyakorlatot írnak le, amely feltételezhetően az elsajátítási célstruktúrát kialakító tanári gyakorlattal összefüggésbe hozható (Fejes, 2023). Mindhárom skála állításait vizsgálva felfedezhető a nagyfokú tanulói autonómia, így vélhetően TARGETS-dimenziók közül is az irányítás dimenzióval várhatunk kapcsolatot.

H4: Pozitív kapcsolat áll fenn az osztálytermi gyakorlat három skálája (tanulási és tanítási célok meghatározása, kognitív aktiváció, önállóan végzendő tevékenységek serkentése) és a TARGETS-dimenziók között, mivel mindhárom skála olyan tanulói autonómiát és pozitív osztálytermi gyakorlatot ír le, amelyek összefüggésbe hozhatók az elsajátítási célstruktúrát kialakító tanári gyakorlattal.

6. Hogyan függ össze a motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése?

E konstruktumokat korábbi kutatásokban még nem vizsgálták együtt, ugyanakkor az elsajátítási megközelítés és a tanári felelősségvállalás motivációra vonatkozó skálái között összefüggést találtak néhány kutatásban (Daniels et al., 2017, Lauermann & Berger, 2021). Ennek alapján feltételezzük, hogy a tanári felelősségérzet összefügg a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésével.

H5: Pozitív kapcsolat áll fenn a tanári felelősségérzet és a TARGETS-dimenziók hasznosságának, valamint megvalósíthatóságának megítélése között, mivel korábbi kutatások is összefüggést találtak az elsajátítási megközelítés és a tanári felelősségvállalás motivációra vonatkozó skálái között.

7. Mennyiben magyarázza a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélése és a motiváció iránti tanári felelősségvállalás a tanári gyakorlatot?

8. Mennyiben magyarázza a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélése és a motiváció iránti tanári felelősségvállalás a motivációs stratégiákat?

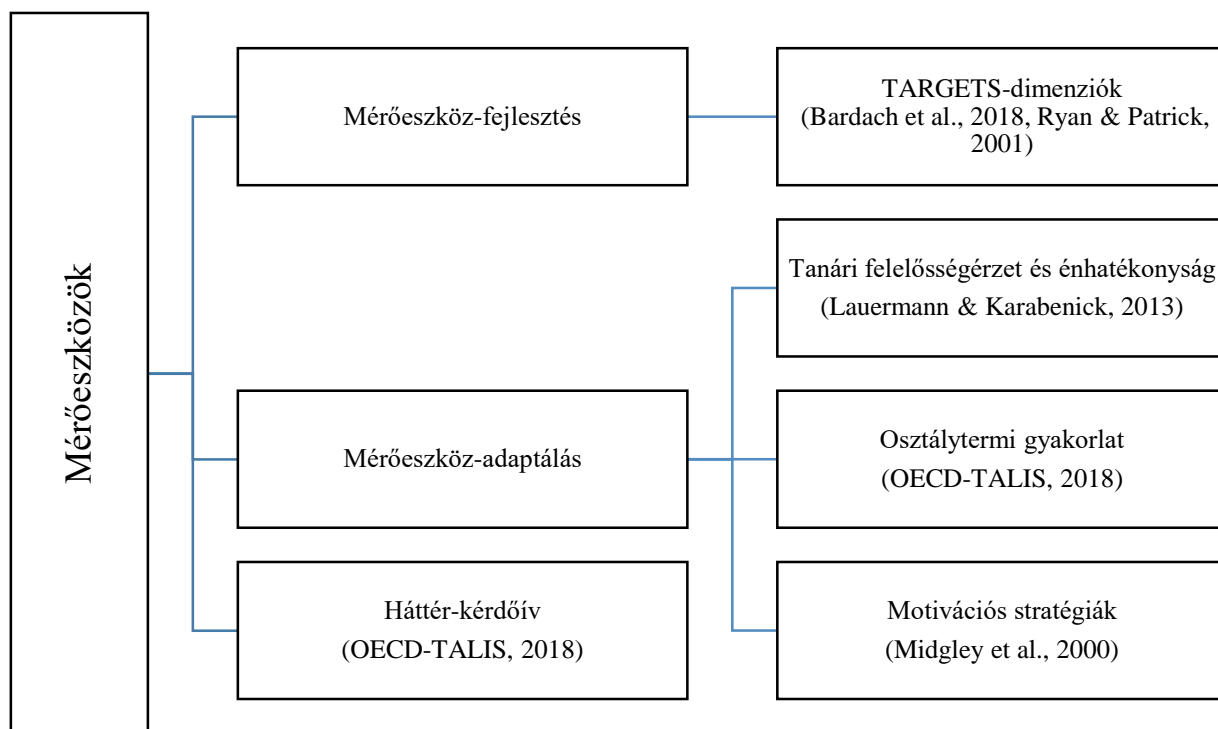
5.3. Az empirikus vizsgálatok áttekintése

A módszerek megtervezésekor figyelembe vettük, hogy a téma, azaz a tanárok gondolkodása a tanulási motivációról komplex jelenség, ezért az adatgyűjtéshez kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk.

A disszertáció empirikus része három részre tagolható. Az első vizsgálatban interjú módszerrel alkalmaztunk ($n_1=20$). A kutatás ezen részegysége a célelmélet gyakorlati tanácsainak értékelésére fókuszált a pedagógusok körében. A mérőeszköz elkészítéséhez létező kérdőívek alapján (pl. Ames, 1992; Brophy et al., 2004; Greene, 2004; Lüftenegger et al. 2017) dolgoztunk ki félig strukturált interjú kérdéseket, melyeket saját fejlesztésű kérdések egészítettek ki, biztosítva a széleskörű és mélyebb megértést a tanárok motivációról alkotott nézeteiről, félig strukturált interjúhoz adaptált kérdéseket alkalmaztunk

A következő szakaszban annak vizsgálatára összpontosítottunk, hogy a tanárok mennyire tartják hasznosnak az egyes TARGETS-stratégiákat a tanulók motiválásában, ami hozzájárulhat a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredmények tanórai felhasználása akadályainak mélyebb megértéséhez. Ennek érdekében a TARGETS-dimenziókra alapozva egyrészt azt vizsgáljuk, mennyiben tartják hasznosnak az egyes stratégiákat a tanulók motiválása szempontjából, másrészt azt, hogy mennyiben tartják kivitelezhetőnek, valamint, hogy a hasznosságot és megvalósíthatóságot milyen tényezők befolyásolják.

A kvalitatív adatokból arra a következtetésre jutottunk, hogy a felelősségérzet szorosan összefügg a tanárok motivációs nézeteivel, így ezt a konstruktumot is bevontuk a vizsgálatba. A következő egységben az elkészült kérdőívünk működését ellenőriztük, amelyben a részben adaptált (Bardach et al., 2018; Midgley et al., 2000, Lauer mann & Karabenick, 2013), részben saját fejlesztésű skálák kaptak helyet. A kérdőívet pedagógusok ($n=434$) körében alkalmaztuk. A 7. táblázat szemlélteti az adaptált skálák forrásait és fókuszát, illetve az 1. ábra a kérdőív struktúráját ábrázolja.



1. ábra
A mérőeszköz struktúrája

7. táblázat. A mérőeszköz skálái

Kérdőív (forrás)	Skálák	Tételek száma
TARGET-dimenziók (Bardach et al., 2018)	Feladat dimenzió	5
	Irányítás dimenzió	6
	Elismerés dimenzió	6
	Csoportmunka dimenzió	3
	Értékelés dimenzió	6
	Idő dimenzió	5
	Tanulók közötti kölcsönös tisztelet A tanári érzelmi támogatás	5 4
Motivációs stratégiák (Midgley et al., 2000)	Elsajátítási megközelítés	5
	Viszonyító megközelítés	5
Tanári felelősségérzet (Lauermann & Karabenick, 2013)	Felelősségérzet a diákok motivációjáért	4
	Felelősségérzet a diákok iskolai teljesítményéért	4
	Felelősségérzet a tanulókkal kialakított pozitív kapcsolatért,	3 3
	Felelősségérzet a lehető legjobb oktatásért	
Tanári énhatékonyság (Lauermann & Karabenick, 2013)	Tanulók motiválásának hatékonysága	4
	Tanulók teljesítményének támogatásának hatékonysága	4
	Tanulókkal való pozitív kapcsolatok hatékonysága	3
	Tanulók oktatásának hatékonysága	3
Osztálytermi gyakorlat (OECD- TALIS, 2018)	Fegyelem és rend fenntartása	4
	A tanítási-tanulási célok meghatározása	5
	Kognitív aktiváció	5
	Önállóan végzendő tevékenységek serkentése	2

Az eredeti skálákat magyarra fordítottuk vissza-fordítási technikával - back-translation techniques (Brislin, 1986; International Test Commission, 2017; McKay et al., 1996). Az angolról magyarra fordítást két független fordító és egy, a témában járatos szakértő készítette. Ezután a három lefordított változat közötti eltéréseket vitatták meg a szakemberek a magyar skálák kidolgozása érdekében. A lefordított tételeket egy harmadik fordító fordította vissza angolra, aki nem látta a kérdések eredeti angol nyelvű változatát, és a visszafordított kérdéseket összehasonlították az eredeti változatokkal. Az eltéréseket, hibákat és elfogultságokat kiemelték és megvitatták. A fordítási folyamatot addig ismételték, amíg a visszafordított tételek egyenértékűek voltak az eredeti angol mondatok tételeivel. A magyar kérdések végleges változatát egy fordító függetlenül ellenőrizte, hogy megerősítse, hogy minden tétel megtartotta eredeti jelentését. Tartalmukat tekintve az elemek megegyeztek az eredeti kérdésekkel; azonban minden tétel kétszer, különböző megfogalmazásokkal jelent meg, ami további lehetőséget kínált az egyes tételek optimális fordításainak megválasztására a statisztikai elemzés alapján.

Az alfejezet további részében a mérőeszköz egyes skáláinak rövid leírása található. A mérőeszköz konkrét elemei részletesen, skálák szerint csoportosítva az 1. számú mellékletben olvashatóak. A mérőeszköz skálái egyes esetekben közvetlenül a TARGETS-dimenziókhoz köthetők (pl.: Bardach et al., 2018). A TARGET-dimenziók skálája olyan keretrendszert jelent, amely segítségével leírhatjuk és megérthetjük a tanári stratégiákat, amelyek összhangban vannak a célelmélettel, és befolyásolhatják a célstruktúrák észlelését. E stratégiák hat kategóriába sorolhatók (feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő), valamint az utóbbi években gyakran egy további S betűvel egészítik ki, amely a társas kapcsolatok fontosságára utal. Mérőeszközünkben minden dimenzió egy-egy alskálát képvisel, és azt értékeli, hogy a résztvevők mennyire tartják hasznosnak az egyes dimenziókban említett stratégiákat. Azonban fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás során nem csak a dimenziók hasznosságára, hanem megvalósíthatóságukra is rákérdeztünk, tükrözve a szakirodalom (pl.: Reeve et al., 2014; Fulmer & Turner, 2014; Reeve et al., 2014) által felvetett fontos megkülönböztetést. Ezen megközelítés eredményeként a tanárok véleménye a stratégiák hasznosságáról és megvalósíthatóságáról is kibővült.

Egy másik skála, a tanári felelősségérzet (Lauermaann & Karabenick, 2013) nemcsak az elméleti kiindulópont, hanem az interjúkutatás során szerzett adatokból is tükröződött. Az eredményekből világossá vált, hogy a nagyobb felelősségérzettel rendelkező tanárok sikeresebbek a tanulók motiválásában. Ez a konstruktum jelentős szerepet játszik a tanári nézetek és a tanulási motiváció kapcsolatában, mivel a tanárok felelősségérzete közvetlenül befolyásolja, hogyan tudják ösztönözni és támogatni a diákokat a tanulási folyamat során. Míg az interjúk során közvetve kérdeztünk rá a felelősségérzetre, a kérdőíves vizsgálatban már közvetlenül, egy teljes skálával mértük ezt a tényezőt. Egyes résztvevő tanárok úgy nyilatkoztak az interjúkutatás alkalmával, hogy a tanulók életkorának előrehaladtával csökken a motiválás iránti elkötelezettségük, míg mások továbbra is kiemelt fontosságúnak tartották ezt a feladatot. Ugyanakkor a motivációs nézetek kutatása alapján is indokolható e konstruktum bevonása, hiszen egy kapcsolódó nézőpont, a tanulók motivációját befolyásoló faktorok gyakran megjelentek a korábbi kutatásokban is (pl. Daniels, 2018). A tanárok motivációról alkotott nézetei kapcsán számos korábbi kutatás fókuszált arra, hogy a legfontosabb faktorok szerepét feltárja a tanárok nézetei alapján. Ezek elsősorban a tanár, a család és a kortársakhoz kapcsolódtak, és ugyancsak különbségeket találtak abban, hogy a pedagógusok mekkora szerepet tulajdonítottak saját maguknak (Daniels et al., 2018; Fulmer & Turner, 2014; Mansfield & Volet; 2014; Rich & Shiram 2005; Sakui & Cowie, 2014;)

A tanári felelősségérzet mérő eszköz négy alskálával rendelkezik, melyek a felelősség kapcsán a tanulók motivációjáért, tanulói teljesítményéért, a tanulókkal kialakított pozitív kapcsolatért és a lehető legjobb oktatásért való felelősséget mérik. Ennek a kérdőívnek a része a tanári énhatékonysági eszköz, mely ugyanezen alskálákat tartalmazza, így a felelősség skála validálásának ellenőrzése érdekében bevontuk ezt az összetevőt is. A skálák azt vizsgálják, hogy a tanár mennyire érzi magát felelősnek ezekért a területekért, és hogy mennyire hisz abban, hogy képes hatékonyan befolyásolni őket. Így egységesen méri a tanár felelősségérzetét és énhatékonyságát ezen kulcsfontosságú területeken.

A PALS (Midgley et al., 2000) részét képező Motivációs stratégiák (Midgley et al., 2000; Approaches to instruction) két fő megközelítést vizsgál: az elsajátítási és a viszonyító megközelítést. Az elsajátítási megközelítés az egyéni fejlődésre, a választási lehetőségekre, valamint a széles skálán mozgó feladatokra fókuszál. A viszonyító megközelítés pedig a versengésre, a kiváltságos jutalmazásra és a tanulók teljesítményének másokhoz viszonyított értékelésére összpontosít. A motivációs stratégiák, azaz az elsajátítási és a viszonyítási megközelítések tanulmányozása fontos a tanárok tanulási motivációról alkotott nézetei szempontjából, mivel ezek az oktatási megközelítések közvetlen hatással vannak a tanulók motivációjára és az iskolai tevékenységekhez való hozzáállására (Fejes, 2015, 2023).

Az Osztálytermi gyakorlat (OECD-TALIS, 2018) skála az osztályteremben alkalmazott tanári gyakorlatot méri, négy alskálán keresztül. Az első alskála a fegyelem és rend fenntartása, mely a tanári szerepet és a rendszabályok betartatását vizsgálja az osztályteremben. A második alskála a tanítási-tanulási célok meghatározása, mely arra fókuszál, hogy a tanár mennyire képes hatékonyan kommunikálni a tanítási célokat és azok gyakorlati jelentőségét a tanulóknak. A harmadik alskála a kognitív aktiváció, amely azt vizsgálja, hogy a tanár mennyire ösztönzi a tanulók kritikus gondolkodását és problémamegoldó képességét az osztályteremben. A negyedik alskála az önállóan végzendő tevékenységek serkentése, mely azt méri, hogy a tanár mennyire támogatja az önálló tanulást és az IKT-eszközök használatát a tanulók részéről. A skála saját mérőeszközbe illesztése hozzájárulhat annak mélyebb megértéséhez, hogy a tanárok hogyan értelmezik és gyakorolják motivációs meggyőződéseiket az osztályteremben.

A háttértényezők megismerése érdekében az OECD (2018) által kifejlesztett TALIS kérdőív egyes kérdéseit használtuk fel a vizsgálat során. Ezen kérdések arra irányultak, hogy mélyebben megértsük a válaszok indíttatását, amelyek az iskolai környezet és a tanárok személyes és szakmai hátterének összetettségét tükrözik.

Az első két kérdés az iskola fenntartójára és a működési keretekre vonatkozott, ezzel feltárva az intézmény speciális tantervét és szervezeti struktúráját (*„Milyen fenntartó működteti*

az Ön iskoláját?"; „Az intézménye speciális tantervű?”). A következő három kérdés a tanulói összetételre fókuszált, részletezve a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű és beilleszkedési nehézséggel küzdő tanulók arányát az iskolában („Kérjük, becsülje meg az Ön iskolájába járó sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók százalékos arányát!”; „Kérjük, becsülje meg az Ön iskolájába járó hátrányos helyzetű tanulók százalékos arányát!”). Emellett felmértük a tanulók családjának anyagi helyzetét is („Kérjük, becsülje meg az Ön iskolájába járó tanulók családjának jellemző anyagi helyzetét!”). Végezetül a háttérkérdésekben megkérdeztük, hogy a résztvevők eredetileg is a tanári hivatást tervezték –e választani hivatásukként („Önnek a tanítás volt az első számú választása, amikor életpályát választott?”), illetve, hogy mi jelenlegi pedagógus besorolásuk („Mi az Ön pedagógus besorolási fokozata?”).

5.4. Minta

5.4.1. Az interjúkutatás mintája

Az adatgyűjtésben 21 pedagógus vett részt, fontosabb jellemzőiket a 8. táblázat közli. A vizsgálatba bevont pedagógusok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy heterogén mintát alakítsunk ki a következő kritériumok szerint: szakmai tapasztalat, oktató tantárgyak, intézménybe járó tanulók szocio-ökonómiai háttere (8. táblázat). A bevont pedagógusok általános iskola felső tagozatán tanítanak.

A vizsgálat résztvevőinek nemek szerinti megoszlása az alábbiak szerint alakult: a nők 70%-ot képviselnek, összesen 14 fővel, míg a férfiak 30%-ot tesznek ki, ami 7 főt jelent. A vizsgálat résztvevőinek szakmai tapasztalata széles spektrumot ölel fel. A 31-35 év szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok képviselik a legnagyobb arányt, 30%-ot.. Ezt követik a 0-5 év tapasztalattal rendelkező fiatal pedagógusok, akik szintén 30%-ot tesznek ki a mintában. A 16-20 év tapasztalattal rendelkező tanárok 25%-ot képviselnek, és már stabil szakmai tudással rendelkeznek. Ezt követik a 21-25 év tapasztalattal rendelkező pedagógusok, akik 20%-ot alkotnak. A legnagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező csoport, a 36-40 év tapasztalattal rendelkezők, szintén 20%-át adta a mintának. A legkisebb arányt a 26-30 év tapasztalattal rendelkező pedagógusok képviselik, mindössze a résztvevők 15%-át jelentették.

A mintában a reál szakos pedagógusok matematikát, fizikát, kémiát, biológiát és informatikát tanítanak, a humán szakosok magyar nyelvet és irodalmat, történelmet és drámát, a nyelvészszakosok angol és német nyelvet, a készségtárgyat tanítók testnevelést. A mintába

bevonásra került két tanító is, akik idegen nyelvi szakirányuk (angol, német) miatt felső tagozaton is oktatnak. A reál és a humán tantárgyakat oktató pedagógusok egyaránt 35%-ot képviselnek, mindkét csoport 7 főből áll. Az idegennyelvet tanítók 30%-ot adják, ami 6 főt jelent. A reál-humán-készségtantárgyakat oktatók 15%-ot képviselnek, 3 fővel. A humán-idegennyelvet és a reál-készségtantárgyakat oktatók egyaránt 10%-ot tesznek ki, 2-2 fővel. A tanítók között a reál és az idegennyelv tantárgyakat oktatók 10%-ot képviselnek, míg a tanító (humán) 5%-ot jelent.

A résztvevő tanárok intézményi háttere a szocio-ökonómiai státusz szempontjából szintén eltérő képet mutat. Alacsony háttérrel rendelkező iskolákban 8 tanár dolgozik, ami a résztvevők 40%-át adja. Átlagos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező iskolákban 6 tanár tevékenykedik, ami 30%-ot jelent. A magas szociális-ökonómiai háttérrel rendelkező iskolákban 7 fő tanít, ami a résztvevők 35%-át jelenti.

A településtípusok szerinti megoszlás a következő képet mutatta: a résztvevők 45%-a (9 fő) kisvárosban tanít, míg a megyeszékhelyen szintén 45%-uk (9 fő) dolgozik. A községben oktató pedagógusok a mintában 20%-ot képviselnek, ami 4 főt jelent.

8. táblázat. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok néhány jellemzője

Pedagógus kódszáma	Nem	Szakmai tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy	Iskola szocio-ökonómiai háttere	Településtípus
1.	férfi	6-10	reál-humán-készségtantárgy	alacsony	kisváros
2.	férfi	16-20	reál	alacsony	kisváros
3.	nő	36-40	humán-idegennyelv	magas	kisváros
4.	nő	16-20	tanító (idegennyelv)	alacsony	kisváros
5.	nő	0-5	idegennyelv	magas	megyeszékhely
6.	nő	26-30	humán	átlagos	megyeszékhely
7.	férfi	6-10	tanító (idegennyelv)	átlagos	megyeszékhely
8.	férfi	0-5	real-készségtantárgy	átlagos	megyeszékhely
9.	férfi	0-5	humán-készségtantárgy	magas	kisváros
10.	nő	16-20	reál-humán	átlagos	megyeszékhely
11.	férfi	21-25	reál	átlagos	megyeszékhely
12.	nő	31-35	reál	alacsony	község
13.	nő	0-5	reál-készségtantárgy	átlagos	kisváros
14.	nő	31-35	reál-készségtantárgy	alacsony	kisváros
15.	nő	36-40	tanító (humán)	átlagos	kisváros
16.	nő	36-40	idegennyelv	átlagos	megyeszékhely
17.	nő	21-25	reál	alacsony	község
18.	nő	26-30	idegennyelv	átlagos	község
19.	nő	21-25	humán-reál	alacsony	megyeszékhely
20.	nő	31-35	reál	magas	megyeszékhely
21.	nő	36-40	humán	alacsony	község

5.4.2. A kérdőíves adatgyűjtés mintája

A mintát 434 magyarországi tanár (348 nő, 86 férfi) alkotta, akik különböző tanulócsoportokat tanítanak. Az országban a közoktatás általános és középiskolákra oszlik. Minden résztvevőt az iskolához tartozó tankerület invitált meg egy online felmérésben való részvételre az iskolai e-mail fiókjukon keresztül, hangsúlyozva az anonim és önkéntes részvételt. A felmérésben való részvétel önkéntes alapon történt, és a résztvevők beleegyezésüket tájékozottan adták meg. A válaszadók nem kaptak kompenzációt a részvételükért

A mintában szereplő tanárok 18%-a általános iskola alsó tagozatán, 31% általános iskola felső tagozatán, 25% középiskolában, 27% alsó tagozatos általános iskolában, 31%-a felső tagozatos általános iskolában, 25%-a középiskolában tanít, és a fenti tanárok 27%-a egyszerre több korosztályt is tanít. A tanárok 33% dolgozik olyan iskolában, ahol alacsony szocioökonómiai státuszú aránya 0-5%, 32% ahol 6-10, 23%, ahol 11-20%, 16%, ahol 21-40%, 16% és ahol 41% feletti 12%. A tanárok 94% teljes munkaidőben dolgozik.

5.5. Adatgyűjtés

5.5.1. Az interjúkutatás adatgyűjtésének részletei

Az interjúk előtt etikai engedélyt kértünk, és részletes adatgyűjtési dokumentációt készítettünk, amely magában foglalta a résztvevők beleegyező nyilatkozatát a kutatás céljairól és lebonyolításáról. A pedagógusok önként vettek részt a vizsgálatban, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága jóváhagyott (etikai engedély száma: 2/2020). Az interjúk átlagosan 50–90 percig tartottak, amelyekről hangfelvételt készítettünk. Két interjúalany nem járult hozzá a hangrögzítéshez, ezért válaszaikat lejegyeztük. Az adatfelvétel a résztvevők munkahelyén, zárt irodákban vagy tantermekben történt, ahol csak a kérdező és a kérdezett volt jelen.

5.5.2. A kérdőíves kutatás adatgyűjtésének részletei

A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Etikai Bizottsága hagyta jóvá (engedélyszám: 18/2021). Az adatgyűjtésre 2021 őszén került sor. A pedagógusok online formában töltötték ki a kérdőívet, míg a pedagógusjelöltek papíralapon. A résztvevők írásbeli tájékoztatót kaptak a kutatás céljáról és lebonyolításáról. A részvételi szándékról írásbeli hozzájárulást kértünk a résztvevőktől. A pedagógusjelölteket szóban is biztosítottuk arról, hogy a vizsgálatban való részvétel nem befolyásolja teljesítményük értékelését és tanulmányi eredményüket, valamint bármikor elállhatnak a részvételtől.

6. Interjúkutatás

Feltáró jellegű kutatásunkban arra törekedtünk, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a tanároknak a tanulási motivációról alkotott nézeteiről. A vizsgálat során huszonegy pedagógussal vettünk fel interjúkat, mely során általános nézeteiket a motivációval kapcsolatban és a TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája kapcsán tettünk fel kérdéseket számukra.

6.1. Célok

Az interjúkutatás célja feltárni a tanárok megítélését (1) a motivációban betöltött saját szerepükről, felelősségükről, (2) a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint (3) a megítélésüket befolyásoló tényezőkről. A TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazása kapcsán arra keressük a választ, hogy hogyan értelmezik azokat a gyakorlat szempontjából, valamint arra, hogy alkalmaznak-e az egyes dimenziókhoz kötődő motivációs stratégiákat munkájuk során. A befolyásoló tényezők közül a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézeteket, valamint a résztvevők végzettségével és tapasztalatával kapcsolatos jellemzőket vizsgáljuk. További célként tűzzük ki, hogy bizonyos mintázatok, együtt járások elfordulását feltárjuk.

6.2. Interjúvázlat

Egy előre elkészített interjúvázlatot alkalmaztunk annak érdekében, hogy az interjúk gördülékenyek és koncentráltak legyenek. Az interjúvázlat három egységből állt: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája.

A tanulási motiváció általános nézetei magyarázhatják a tanárok TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos nézeteiben tapasztalható eltéréseket. Hat kérdést tettünk fel a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetekről, beleértve a motivációt befolyásoló támogató és akadályozó tényezőket is, melyek széles körben dokumentáltak a szakirodalomban (pl. Hardré et al., 2008; Mansfield & Volet, 2014). Emellett olyan kérdéseket is felvetettünk, melyek korábban nem szerepeltek tanulmányokban. Egyfelől felmerült a tanári felelősség kérdése a tanulók motiválásában. Másfelől két eltérő, egy általános és egy konkrét tanórai kontextusban

is rákérdeztünk, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak tanulóik motivációjának befolyásolására. A korábbi vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy az oktatott tárgy is hatással van a motivációval kapcsolatos tanári nézetekre (Stipek et al., 2001), így a pedagógusok ezzel kapcsolatos véleményére is rákérdeztünk a vizsgálat során.

Az interjúkérdéseket a TARGETS-dimenziók alapján állítottuk össze, melyeket a 8. táblázat alapján struktúráltunk. Minden dimenzióhoz általában két tipikus témát határoztunk meg - a szakirodalomban leginkább jellemzetteket - amelyeket kérdések formájában fogalmaztunk meg, kivéve a csoportmunka dimenziót, ahol egy átfogó kérdést alkalmaztunk. A választott témaköröket a 9. táblázatban közöltük. Bár ezek a témakörök nem fedik le teljesen a motivációs stratégiákat, a témakörök szűkítése mellett döntöttünk. Ennek oka, hogy nem egy-egy dimenzióhoz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatokat vizsgáltunk, hanem egy átfogó kép kialakítását tűztük ki célul. Úgy gondoltuk, hogy az összes lehetséges témakör felvetése túlságosan terjedelmes lenne, és az interjú túl hosszú időt venne igénybe, valamint az átfedések miatt vontatottá válna.

9. táblázat TARGET-dimenziók interjúkban lefedett témakörei

Dimenzió	1. kérdés fókusza	2. kérdés fókusza
Feladat	Változatosságra törekvés	Tanulói igényekhez igazodás
Irányítás	Diákok bevonása a feladatok kiválasztásába	Diákok önállóságának, autonómiájának erősítése a tanulás terén
Elismerés	Elismerés kifejezésének lehetőségei az osztályzatok mellett	A pozitív visszajelzés helyzetei
Csoportmunka	Tanulók közötti interakciók elősegítése	-
Értékelés	A tanulók egyéni fejlődésének figyelembe vétele	Értékeléssel kapcsolatos szorongás csökkentése
Idő	Rugalmas időkezelés	Kérdésekre szánt idő elősegítése
Társas környezet	Tanulók közötti kölcsönös tisztelet segítése	Társas összehasonlítás kerülése

6.3. Adatelemzés

Az audiofelvételeket lejegyeztük, majd a válaszokat kategóriákba osztva kódoltuk. Az interjúválaszok alapján igyekeztünk azonosítani, hogy a pedagógusok alkalmaznak-e gyakorlati megoldásokat, amelyek kapcsolódnak a TARGETS-dimenziókhoz. Ezt a direkt válaszok mellett arra alapoztuk, hogy említettek-e konkrét példát az adott dimenzióval összefüggésben. Létrehoztunk egy mátrixot, amely összegezte a pedagógusok válaszait kategóriákba sorolva és tartalmazta a háttértényezőket. Az összefüggések és mintázatok keresésekor a tanulási motiváció általános nézeteire mint háttértényezőkre összpontosítottunk. Eredményeink bemutatásakor felsoroljuk az azonosított kategóriákat az egyes kérdésekre, megjelölve a válaszok számát, idézetekkel alátámasztva a leggyakoribb vagy atipikus válaszokat, valamint esetenként további kifejező idézeteket is idézünk. A TARGETS-dimenziók esetén kiemeljük, hogy az adott dimenzió hogyan jelenik meg az osztálytermi gyakorlatban a válaszok alapján. Azokat az eseteket, ahol nem kaptunk választ vagy nem illeszkedő választ kaptunk, külön nem említjük az eredmények összefoglalásakor.

6.4. Eredmények

6.4.1. Általános nézetek a tanulási motivációról

Az összeállított interjúvázatlat hat kérdést tartalmazott a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetek vizsgálatára. A válaszok kategóriáit és az egyes kategóriákba tartozó válaszok gyakoriságát a 10. táblázat ismerteti.

Az egyik kérdés arra irányult, hogy a tanárok milyen mértékben érzik úgy, hogy az ő felelősségük a tanulók motiválása. A válaszadók többsége (19) fontos feladatnak tartotta ezt, míg két válaszadó szerint ez csak részben a tanár felelőssége, és úgy érezték, hogy a tanárok felelőssége és lehetőségei ezen a téren az idősebb tanulói korosztályokban csökkennek.

A tanárokat arról kérdeztük, hogyan tudnak a tanárok általánosságban motiválóak lenni, és hogyan tudnak egy órát motiválónak tenni. Az általános kérdésre adott válaszok alapján tizenegy kategóriát határoztunk meg (4. táblázat). A résztvevők közel fele (5) a tanár személyiségét és a harmonikus tanár-diák kapcsolatot jelölte meg fontosnak. A szakmai felkészültséget a tanárok egyharmada (4) emelte ki a motiváció szempontjából fontosnak. Negyedük a motiváló tanár következetességét (3) és példamutatását (3) emelte ki. További két tanár a kihívást jelentő feladatok biztosítását említette motiváló tanári tulajdonságként. Egy-egy válaszadó kiemelte az innovatív módszerek alkalmazását, a kiscsoportos tanítást, a tanulók igényeinek megértését és a differenciálást.

Az egyes tanórák motivációs lehetőségeire adott válaszokat tizenhárom kategóriába soroltuk (lásd a 4. táblázatot). A résztvevők fele említést tett az érdeklődés fontosságáról. Négy tanár a személyes érdeklődést emelte ki, hangsúlyozva, hogy a tanulót hosszabb időn keresztül lekötheti egy téma, például egy hobbi. Két résztvevő a szituatív érdeklődést hangsúlyozta, vagyis azt, hogy a tanulók figyelmét le kell kötni az órán. Az innovatív módszerek alkalmazását hat résztvevő említette. Három tanár a játékok használatát és az elismerés kifejezését, míg két tanár a téma aktualizálását emelte ki. A többi kategóriáról egy-egy tanár számolt be. Ezek közül több a célorientáció elméletéhez kapcsolódott (kihívások, jó tanár-diák kapcsolat, fejlődési lehetőségek biztosítása).

A tanárokat arról is beszámoltak, hogy vannak-e olyan tényezők, amelyek az általuk tanított tantárgyat a motiváció szempontjából megkülönböztetik más tantárgyaktól. Erre a kérdésre öt kategóriát alakult ki (lásd a 10. táblázatot). A válaszadók háromnegyede úgy vélte, hogy az ő tantárgya motiváció szempontjából különbözik más tantárgyaktól. A többség azt hangsúlyozta, hogy a saját tantárgyukban lehetőség van a tanulók személyes érdeklődésének

figyelembevételére. Néhányan rámutattak, hogy az ő tantárgyuk könnyebben kapcsolódik az aktuális kérdésekhez és könnyebben integrál innovatív módszereket (projekt módszer, IKT-eszközök). Két tanár a saját tantárgyával kapcsolatban nehezebbnek találta a motivációt. Egyikük számára a nyelvérzék jelent nagyobb kihívást, a másikuk számára a differenciálás).

A tanárokat arról is megkérdeztük, hogy vannak-e olyan tényezők, amelyek az általuk tanított tantárgyat a motiváció szempontjából megkülönböztetik más tantárgyaktól. Erre a kérdésre öt kategóriát rajzolódott ki (lásd a 10. táblázatot). A válaszadók háromnegyede úgy vélte, hogy az ő tantárgya motiváció szempontjából különbözik más tantárgyaktól. A többség azt hangsúlyozta, hogy a saját tantárgyukban lehetőség van a tanulók személyes érdeklődésének figyelembevételére. Néhányan rámutattak, hogy az ő tantárgyuk könnyebben kapcsolódik az aktuális kérdésekhez és könnyebben integrál innovatív módszereket (projekt módszer, IKT-eszközök). Két tanár a saját tantárgyával kapcsolatban nehezebbnek találta a motivációt. Egyikük számára a nyelvérzék jelent nagyobb kihívást, a másikuk számára a differenciálás).

10. táblázat. A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek alapján azonosított kategóriák

Kérdések/Példaidézetek	Kategóriák (válaszok száma)
Ön szerint mennyiben feladata egy pedagógusnak, hogy motiválja a tanulókat?	Feladata (19) Részben feladata (2)
<i>„Feladata, nagyban hozzájárulhat a későbbi eredményes munkához” (matematika-fizika tanár, 38 év tapasztalat)</i>	
Ön szerint hogyan lehet motiváló egy tanár?	Tanár-diák kapcsolat (7) Tanári személyisége (6) Következetesség (6) Tanári felkészültség (6) Játékok alkalmazása (3) Példamutatás (3) Kihívást jelentő feladatok alkalmazása (2) Innovatív módszerek alkalmazása (3) Kis létszámú csoportok alkalmazása(1) Tanulói igények megismerése (1) Differenciálás (1)
<i>„Személyisége, felkészültsége segítségével” (orosztörténelem-német szakos tanár, 36év tapasztalat)</i>	
Egy konkrét tanórát hogyan tehet motiválónak egy tanár?	Személyes érdeklődés felkeltése (8) Innovatív módszerek alkalmazása (8) Játékok alkalmazása (4) Aktuális témák beépítése (2) Jutalmazás (2) Dicséret (1) Kihívást jelentő feladatok alkalmazása alkalmazása (1) Tanár-diák kapcsolat (1) Összefüggések felismerésének segítése (1) Következetesség (1) Büntetés elkerülése (1) Javítási lehetőség biztosítása (1)
<i>„Szakít a régi módszerekkel,(...) kreatív, sokszínű, a csapatmunkát előtérbe helyező feladatokat végeztet. Folyamatosan visszajelzéseket küld a diákok felé, differenciál. Kooperatív technikákat alkalmaz.” (testnevelő-történelem tanár, 3 év tapasztalat)</i>	
Van-e olyan körülmény, ami miatt az ön tantárgya motiváció szempontjából eltér a többi tantárgytól?	Nincs eltérés (6) A tanulók személyes érdeklődése (4) Aktuális témák beépítése (3) Innovatív módszerek alkalmazási lehetőségei (2) Differenciálás lehetőségei (1) Flexibilisebb tananyag (1)
<i>„Nehezebb, fokozottabb motiválást igényel. A természettudomány sok esetben messzebb áll a tanulók érdeklődésétől.” (matematika-fizika tanár, 38 év tapasztalat)</i>	
Mit gondol, hogy milyen tényezők segítik általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér-szülők támogatása, kedvező otthoni tanulási környezet (11) Személyes érdeklődés felkeltése (9) Sikerélmény (6) Pozitív tanár-diák kapcsolat (4) Motiváló osztályközösség (3) Hosszú távú célok (1) Tanári példamutatás (1) Innovatív módszerek alkalmazása (1) Játék alkalmazása (1) Humor alkalmazása(1) Verseny alkalmazása (1) Életkor –fiatalabbak motiválhatóbbak (1)
<i>„Ha otthon érték a tanulás, tudás, akkor nagyobb eséllyel lesz a gyermek is motiváltabb.” (tanító, 32 év tapasztalat)</i>	
Mit gondol, hogy milyen tényezők akadályozzák általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér-szülők támogatásának hiánya, kedvezőtlen tanulási környezet (12) Sikertelenség érzése (6) Motiválatlan osztályközösség (4) Magas osztálylétszám (4) Pedagógusok közötti feszültség (1) Leterheltség (2) Kialvatlanság (1) Nem megfelelő taneszközök (1) Túlzó tanári szigor (1) Folyamatos tanári elégedetlenség (1) Visszacsatolás hiánya (1) Hagyományos tanítási módszerek (1) Tanári személyiség (1) Elismerés hiánya (1) Példamutatás (1)
<i>„Szerintem a családi háttér a leginkább, de az is akadály lehet a motiváltságnak, ha nem érzik magukat sikeresnek az adott tantárgyból. Valamint az is demotiválta tesz egy tanulót, ha rossz az osztályközösség, olyanok akik nem akarnak tanulni” (biológia, történelem, testnevelés tanár, 11 év tapasztalat)</i>	

Egy-egy kérdés vonatkozott arra, hogy mit gondolnak a pedagógusok, milyen tényezők segítik és gátolják általában a tanulók motiváltságát. A pozitív befolyásoló faktorok között a stabil és támogató családi háttér jelent meg a leggyakrabban; ezt a pedagógusok fele említette (6). A tanárok harmada a motivációt segítő tényezőként azonosította a sikerélményeket (4), a személyes érdeklődést (4), a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (4) és a jó osztályközösséget (4). A további kategóriákat egy-egy pedagógus említette (Lásd 10. táblázat). A motivációt akadályozó tényezők közül a nehéz vagy támogatatlan családi háttér fordult elő a leggyakrabban; ezt 8 esetben említették. A sikertelenség érzését, kudarcélményeket a résztvevők közel fele (5) említette, továbbá két-két fő sorolta az akadályozó tényező közé a motiválatlan osztályközösséget és a magas osztálylétszámot. A további tényezők egy-egy pedagógus esetében fordultak elő (Lásd 10. táblázat).

6.4.2. Nézetek a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben

Feladat

A feladatudimenzióval összefüggő egyik kérdés arra irányult, hogy a tanárok hogyan tudják biztosítani, hogy változatos feladatokat és tevékenységeket nyújtsanak a tanulóknak. Szinte minden résztvevő hangsúlyozta a személyes érdeklődés (17) figyelembevételének fontosságát. Néhány (5) tanár kitért arra, hogy rendszeresen alkalmaz innovatív módszereket (pl. projektmódszer, drámajáték) a tanulók egymás közötti interakciójának ösztönzésére. Emellett ketten közülük arra utaltak, hogy a feladatokkal kapcsolatban lehetőséget biztosítanak a tanulóknak a döntéshozatalra (pl. „Én meg szoktam kérdezni a diákokat anonim kérdőív formájában, hogy mi segít nekik, minek örülnének.”).

Egy további kérdés azt vizsgálta, hogy a tanárok hogyan vehetik figyelembe a tanulók tanulási módjának esetlegesen nagyon eltérő módjait a feladatok és tevékenységek kiválasztásakor. A differenciálást a résztvevők többsége (15) említette, de a válaszok arra utalnak, hogy a gyakorlatban ez azt jelenti, hogy könnyítést adnak azoknak a diákoknak, akik korábban sikertelenek voltak hasonló feladatok megoldásában (pl. „Differenciált tanításról régóta van szó, van mikor megvalósítható, számonkérésnél a legegyszerűbb, ha kevésbé jó, kevesebb százalékra is meg lehet adni a jobb jegyet.”)

A résztvevők közül hatan kínálnak könnyítést értékelési helyzetekben, míg további négy válaszadó az órai munka során ad könnyített feladatokat az egyes tanulók számára. Két résztvevő a szöveges értékelést emelte ki ezzel a kérdéssel kapcsolatban, egy másik résztvevő pedig a nyilvános elismerést.

A válaszokban felsorolt konkrét példák azt jelzik, hogy a feladatok változatosságot elősegítő megoldások közül a diákok személyes érdeklődéséhez való igazodás és a társas interakciók elősegítésének technikái jelen vannak a kérdezettek osztálytermi gyakorlatában. A lassabban haladók részére kínált könnyítések a résztvevők mindennapi gyakorlatának részét képezik, de ez a differenciálás téves interpretálásán alapul.

Irányítás

Az irányítás dimenziója kapcsán egyfelől azt kérdeztük, milyen lehetőségei adódnak egy tanárnak, hogy bevonja tanulóit a feladatok, gyakorlatok kiválasztásába. A válaszokat két kategóriába rendeztük. A tanárok fele említette a választási lehetőség felkínálását (11), ugyanakkor ezt valamennyien szűken értelmezve, csak a játékra vagy csak a szorgalmi feladatokra vonatkoztatva nevezte meg. Egy pedagógus a könnyebbnek ítélt tananyagrészek önálló feldolgozásáról számolt be, illetve két pedagógus arról nyilatkozott, hogy a projektmódszert is használják erre a célra.

Az ehhez a dimenzióhoz kapcsolódó második kérdés arra összpontosított, hogy a tanárnak milyen lehetőségei nyílnak, hogy erősítse diákjai önállóságát, autonómiáját a tanulás kapcsán. Az autonómia erősítését a résztvevők leginkább az osztálytermen kívül képelték el, több (7) résztvevő kiemelte a diákönkormányzat által kínált lehetőségeket az önállóság fejlesztésével összefüggésben (pl. „A diákönkormányzat egy jó platform arra, hogy a tanulók önálló döntéseket hozzanak, de a tanárok túlterheltsége miatt nem tudnak a diák önkormányzatra elég időt szánni.”). Két tanár szerint a tanulók autonómiáját azzal is lehet erősíteni, ha az írásbeli értékelés során a diákok maguk választhatják meg a feladatokat. Néhány résztvevő az innovatív módszerek alkalmazását (5) hangsúlyozta az autonómia előmozdítása érdekében.

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a megkérdezett tanárok ritkán vonják be a tanulókat a feladatok kiválasztásába, kevés hangsúlyt fektetnek a tanulók önállóságának elősegítésére a tanulással összefüggésben, mivel gyakorlatukban alig említettek konkrét példákat az ilyenek minősíthető megoldásokra.

Elismerés

Az elismerés dimenzió vonatkozásában azt a kérdést tettük fel, hogy a tanárok az osztályzatokon kívül hogyan fejezhetik ki elismerésüket. A válaszadók háromnegyede (16) a tanulók osztályzaton kívüli elismerésére apró tárgyi jutalmakat vagy pontgyűjtési módszereket alkalmaz. Hárman a tanári interakciót és figyelmet is kiemelték jutalmazási módszerként. További két tanár az írásbeli munkák javítását kiegészítő rövid szöveges értékeléseket említette az elismerés kifejezési módjaként. Ezen kívül egy tanár rendszeresen alkalmazza a nyilvános elismerést („Kreatív munkáikat kiteszem a falújságra, az általuk készített társasjátékot ki is próbáljuk a gyerekekkel.”).

Az elismerési vizsgálat másik aspektusa a pozitív visszajelzés volt. A tanárokat arról kérdeztük, hogy milyen helyzetekben hasznos pozitív visszajelzést adni a tanulóknak. Csak egy kulcsszót jelöltek meg (egyéni fejlesztés), a bevont tanárok többsége (12) kiemelte, hogy a legfontosabb alkalom arra, hogy pozitív visszajelzést adjanak a tanulóknak, amikor önmagukhoz képest fejlődnek (pl. "Nem kell nagyon nagy dolgokra gondolni. Ha a tanuló jobban teljesít önmagánál, akkor dicsérni kell, észre kell venni, és akkor a gyerekek motivációja vagy a gyerekek hozzáállása megváltozik"). Két másik tanár a közösségi programokat jelölte meg, mint alkalmazott elismerési formát. A többi résztvevő nem válaszolt erre a kérdésre.

A pedagógusok által felsorolt, részletesen bemutatott elismerési formákból arra a következtetésre jutunk, hogy a résztvevők az osztályzatok mellett valóban használnak más elismerési formákat is, ugyanakkor egyértelmű volt a válaszok alapján az osztályzatok hangsúlya.

Csoportmunka

A csoportmunka dimenzióra vonatkozóan egyetlen átfogó kérdést tettünk fel, amely arra összpontosított, hogyan lehet megkönnyíteni a tanulók közötti interakciót a tananyaggal kapcsolatban. A résztvevők közül, akik alkalmaznak kooperatív technikákat az osztályteremben, sokan megemlítették, hogy jellemzően csak a tanterv kevésbé koncentrált részeinél alkalmazzák e technikákat (pl. „A bonyolultabb tananyagrészeket frontálisan szoktam leadni, és csak a könnyebb alfejezeteket szoktuk feldolgozni csoportosan, például életmód és társadalom.”).

Egyes tanárok állandó tanulópárokat hoztak létre, hogy biztosítsák a hiányzó órák bepótlását, és ösztönözzék a tanulási interakciókat.

Úgy tűnik, hogy a megkérdezett tanárok ismerik a kooperatív technikákat, de elismerik, hogy a gyakorlatban ritkán alkalmazzák őket, főként a magas osztálylétszámok és a terjedelmes tantervek miatt.

Értékelés

Az értékelés dimenzióban elsőként arra kérdeztünk rá, hogy hogyan lehet az értékelésénél figyelembe venni a tanulók egyéni fejlődését. Három kategória rajzolódott ki a válaszokból. A tanárok többsége (16) említette a differenciálást, és a válaszokból úgy tűnik, hogy ez valójában valamiféle könnyítést jelent a lassabban haladó tanulók számára, ami megerősíti a feladat dimenziójában leírtakat. Témazáró dolgozat esetén az egyik tanár nyilvános elismerésben és oklevélben részesíti azokat, akik az elvárásokhoz képest jól teljesítenek, illetve azokat, akik önmagukhoz képest jól teljesítenek. („Van olyan osztály, ahol egy témazáró után oklevelet kap az a tanuló, aki magához képest javít, vagy jól teljesít.”). Mindazonáltal van olyan vélemény is, amely szerint az egyéni fejlődésen alapuló értékelés igazságtalannak tűnhet a tanulókkal szemben, ezért kerüli, legfeljebb a szóveges értékelés során adható erre vonatkozó visszajelzés. A válaszok heterogének voltak a tekintetben, hogy a tanárok milyen helyzetekben nyújtanak könnyítést, például dolgozat, feleltetés, vagy egy dolgozat esszé részében.

Egy másik kérdés ebben a dimenzióban arra kérdezett rá, hogyan lehetne csökkenteni a diákok értékeléssel kapcsolatos szorongását. A javítás lehetőségének biztosítását a vizsgálatba bevont tanárok fele említette (13). Emellett többen (8) a jó tanár-diák kapcsolatot tekintették a szorongást csökkentő további lényeges tényezőnek (pl. „Jó kapcsolatba legyen a tanár a diákkal, ne féljen tőle, adjon lehetőséget a javításra”), míg mások (5) a következetes értékelést tartották kiemelkedően fontosnak. Egy pedagógus hangsúlyozta a társas összehasonlítás kerülését is.

Idő

Az idő dimenziójával kapcsolatban megkérdeztük, hogy mit tehet a tanár, ha úgy látja, hogy a diákjai nem értették meg az anyagot a rendelkezésre álló idő alatt. A válaszok alapján három kategóriát határoztunk meg: korrepetálás; kevésbé hangsúlyos tananyagrészek kihagyása, rövidítése; rendszeres ismétlés. A kutatásban résztvevő tanárok több mint fele (13) fontosnak

tartotta, hogy a tanulók akkor is megértsék a tananyagot, ha a rendelkezésre álló idő erre nem volt elegendő. Ilyenkor vagy „csúsznak” a tananyaggal, vagy a tananyag kevésbé hangsúlyos részeit átugorlják, esetleg lerövidítik (pl. „Amikor úgy érzem, hogy kevés az idő, kihagyom a nem kötelező anyagrészeket, illetve igyekszem a rövidített lényegét átadni a diákoknak.”).

Mindazonáltal nem minden válaszadó volt meggyőződve arról, hogy a rugalmas időbeosztás megoldást jelenthet („Ha arra várunk egyes tananyagoknál, hogy mindenki megértse, akkor soha nem érnék a végére, mert vannak olyan tananyagok, amit nem fog az egész osztály megérteni.”). A kérdés kapcsán többen (9) a rendszeres ismétlés fontosságát hangsúlyozták, mások (2) a korrepetálást is megemlítették mint lehetséges megoldási lehetőséget.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy a tanárok hogyan ösztönözhetik diákjaikat arra, hogy kérdéseket tegyenek fel a tananyaggal kapcsolatban. Ezzel azt szerettük volna kideríteni, hogy a tanárok mennyi időt szánnak arra, hogy a gyerekek kérdéseket tegyenek fel, illetve egyáltalán biztosítanak-e erre lehetőséget. A válaszok a jó tanár-diák kapcsolat kiépítésére, a differenciálásra és az elkötelezettséget elősegítő, könnyített kérdésekre vonatkoztak. A tanárok közel fele (13) szerint ezt úgy lehet elősegíteni, ha bizalmas, jó tanár-diák kapcsolatot építenek ki tanulóikkal. Többen (9) hangsúlyozni is szokták, hogy a hibázás természetes dolog, és segíti a tanulást. Közülük többen azt is hozzátették, hogy kiemelik saját hibáikat is, ezzel biztosítva, hogy a tanulók megértsék, a tanár is hibázhat, így a tanulótól sem elvárt a hibátlan feladatmegoldás (pl. „Mindig elmondom az osztályokban, hogy azért vagyunk, hogy tanuljunk, hibázni szabad, sőt kell is, úgy fejlődünk.”).

Az idő rugalmas, tanmenettől eltérő kezelése a kérdezettek többsége esetében része a mindennapi osztálytermi gyakorlatnak valamilyen mértékben, de nem mindenki alkalmazza e megoldást. A tanárok a tanulók kérdéseinek ösztönzése érdekében elsősorban a jó tanár-diák kapcsolatra és a szorongásmentes légkörre támaszkodnak, és viszonylag kevés erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy ezt más módon aktívan támogassák.

Társas környezet

A társas környezet dimenzióban a tanároknak arról kértük ki a véleményét, hogy mit tehetnek annak érdekében, hogy a diákok ne érezzék úgy, hogy kigúnyolják vagy kinevetik őket, ha rosszul válaszolnak. Négy kategóriába csoportosítottuk a válaszokat: jó tanár-diák kapcsolat, javítási lehetőség biztosítása és tanári példamutatás. A vizsgálatba bevont tanárok közül többen (13) úgy vélték, hogy a tanulók gúnyolódásait úgy lehet csökkenteni, ha minél harmonikusabb tanár-diák kapcsolatot alakítanak ki tanulóikkal, és a tananyagon kívül más témákban is lehetőséget biztosítanak a tanár-diák, diák-diák interakcióra (pl. „Fontos az elfogadó környezet, amire ismét azt tudom csak mondani, hogy személyes kapcsolatot kell kiépíteni a diákokkal, hogy azt érezzék, biztonságban vannak. Ezt kell erősíteni a csoporton belül is, csapatépítő játékokkal, csoportmunkával, ahol a diákok megismerhetik egymást.”). Azt is lényegesnek tartották, hogy lehetőséget biztosítsanak a hibák elkövetésére (6). A megkérdezett tanárok közül sokan hangsúlyozták (9), hogy nyíltan vállalják saját hibáikat, példát mutatva, hogy a hibázás természetes dolog. („A hitelesség szempontjából fontos, hogy a tanár belássa, hogy ő is hibázhat, ha ezt elhitei a tanulókkal, mert akkor, ha hibázik, akkor nem fogják kigúnyolni.”). A hibázás így már két dimenzióval, az időnél és a társas környezetnél is megjelent.

Egy másik kérdés ebben a dimenzióban a tanároknak a társakkal való összehasonlításhoz való hozzáállására összpontosított. Két kategóriát határoztak meg ehhez a kérdéshez (a társak összehasonlítása az osztálytermi gyakorlat része; a társak összehasonlítása nem része az osztálytermi gyakorlatnak). A résztvevők közül kevesen (4) voltak azok, akik azt állították, hogy a társak összehasonlítása része az osztálytermi gyakorlatnak. E tanárok közül hárman intézményi elvárásként indokolták a társas összehasonlítást, míg egy másik tanár azt mondta, hogy a társas összehasonlítás (itt a versengés) életforma. („Van olyan pedagógiai koncepció, ami azt mondja, hogy nem jó a versenyztetés, de az élet is erről szól, aki nem szokik hozzá a versenyhelyzethez, az nem lesz sikeres.”).

A megkérdezett tanárok többsége úgy vélte, hogy a tanár-diák kapcsolat nagy hatással van a diákok közötti kölcsönös tisztelet kialakulására az osztályteremben. A résztvevők jelentős része nem alkalmazta a társakkal való összehasonlítást az osztálytermi gyakorlatban.

6.4.3. A háttértényezők és a motivációs gyakorlatok közötti mintázatok

A résztvevő tanárok általános motivációs nézetei és egyéb háttértényezői között egyetlen esetben találtunk csak szignifikáns kapcsolatot. Ami a motivációt befolyásoló és akadályozó tényezőket illeti, a családi háttérrel említő tanárok olyan iskolákban dolgoznak, ahol a tanulók alacsony vagy átlagos szocio-ökonómiai háttérűek. Azok a tanárok, akik olyan iskolákban tanítanak, ahol a tanulók magas szocio-ökonómiai háttérű családokból származnak, nem említették a családi háttérrel mint a motivációt befolyásoló tényezőt.

Az eredmények értékelésekor kimutatható összefüggést találtunk a pedagógusok pályán töltött éveit és az autonómia támogatásához való viszonyuk között is. Az autonómiát támogató osztálytermi gyakorlat csak olyan résztvevőkhöz volt köthető, akik legalább tizenöt éve tanítanak.

Az elismerés dimenziójában két esetben találtunk szignifikáns összefüggést is találtunk a résztvevők válaszai és a háttértényezők között. Az első a tanári figyelem mint jutalom kulcsszóhoz köthető, ezt ugyanis csak humán szaktárgyat tanító pedagógusok említették. A másik az egyéni fejlődés elismeréséhez kötődött, amit kizárólag a reál tantárgyakat oktató résztvevők említettek. A csoportmunka dimenziójában is találtunk a résztvevők válaszai és háttértényezői között kapcsolatot.

A csoportmunka rendszeres alkalmazása főként a humán tárgyakat oktató tanároknak volt jellemző. A megkérdezett reál tantárgyak tanárainak többsége a frontális órákat részesíti előnyben, míg a csoportos foglalkozásokat ritkábban használják, a tanterv általuk kevésbé fontosnak tartott részeinél.

Az idődimenzió tekintetében a háttértényezők és a válaszok közötti együttjárások azt jelezték, hogy a reál tantárgyak tanárai differenciált (könnyített) kérdésekkel motiválják diákjaikat a kérdések feltevésére. Emellett az interaktivitás központi szerepet játszik az órán, segítve a tanulókat a kérdések megfogalmazásában. Az előzetes tudás szerepe az előrehaladással kapcsolatban tantárgyanként eltérő lehet, és úgy tűnik, hogy ez erősen befolyásolja a válaszokat.

A matematika és az idegen nyelvek tanárai arról számoltak be, hogy átstrukturálják a tananyagot, ha ez szükségesnek tűnik, míg a természettudományos tantárgyak (biológia, földrajz, természetismeret) tanárai esetében ez kevésbé jellemző.

A háttértényezők és a résztvevők válaszai között több esetben is összefüggést találtunk. Megállapítottuk, hogy a "a tanár is hibázhat" nézetet csupán a reáltárgyat tanító tanárok említették, ennek a filozófiának a hangsúlyozásával igyekeznek csökkenteni az esetleges gúnyolódást az órán. A másik összefüggést a társak összehasonlításával találtuk. Ezt a kulcsszót

négy válaszadónak tudtuk tulajdonítani, akik közül hárman kevesebb mint tíz éve vannak a tanári pályán. Egy további tanár azt mondta, hogy bár ő nem tartja a versengő tanítást jó motivációs módszernek, csak azért alkalmazza, mert intézményében ezt várják el tőle. A mintán belül tehát a társas összehasonlításának használata inkább a fiatalabb tanárookra jellemző.

A társas környezet dimenziójában több összefüggést is találtunk a háttértényezők és a résztvevők által adott válaszok alapján. Azt állapítottuk meg, hogy „a tanár is hibázhat” nézetet a reál tárgyat tanító oktatók említették, ők ennek a filozófiának a hangsúlyozása révén próbálják csökkenteni az osztályban esetlegesen előforduló gúnyolódásokat. A másik összefüggést a társas összehasonlítással kapcsolatban találtuk. Ezt a kulcsszót négy válaszhoz tudtuk hozzárendelni, közülük hárman kevesebb mint tíz éve vannak a tanári pályán. Egy további pedagógus úgy nyilatkozott, hogy bár nem tartja jó módszernek motivációs szempontból a versenyztetést, csak azért alkalmazza, mert az adott intézményben elvárják tőle. Tehát a fiatalabb tanárookra jellemzőbb e mintán belül a társas összehasonlítás alkalmazása.

6.5. Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – az interjúkutatás összefoglalása

Az interjú vizsgálat a célelmélet keretében felhalmozott ismeretek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit vizsgálja a tanárok tanulási motivációról alkotott nézeteinek feltárásával. Vizsgálatunkban a tanárok megítélését vizsgáltuk a tanulók motivációjának általános befolyásolási lehetőségeiről, a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint a nézeteiket befolyásoló tényezőkről.

A korábbi kutatásokkal (pl. Hardré et al., 2008; Mansfield és Volet, 2014) összhangban a tanárok nagy arányban jelezték, hogy a tanárok a családi hátteret pozitív és negatív, a tanulási motivációt befolyásoló tényezőként azonosították. Bár a tanárok többsége a tanulók motiválását feladatának tekinti, egy kisebbség úgy véli, hogy a tanulók életkorának előrehaladtával csökken a felelősségük ezen a téren, ami egybevág a szakirodalomban megfigyelt tendenciával (Lauerman & Karabenick, 2013). A jövőben érdemes lehet megvizsgálni azt az alapvető kérdést, hogy milyen körülmények befolyásolják a tanárok felelősségérzetét ezen a területen.

Összességében a TARGETS-dimenziókhoz kapcsolódó témák többsége valamilyen formában tükröződik a tanárok osztálytermi gyakorlatában. Vannak azonban olyan dimenziók, amelyekkel ritkábban találkozunk, és amelyeket a tanárok nem tartanak megvalósíthatónak az osztályteremben. Ezek közül a legkiemelkedőbb az autonómia támogatása volt, amelyet a

válaszadók a jelek szerint ritkán alkalmaznak, és a tanulói autonómia fokozásának lehetőségét elsősorban tanórán kívüli környezetben látják. Az OECD-TALIS felmérése (Balázs & Vadász, 2019) is hasonló következtetésre jutott: nemzetközi összehasonlításban a magyar tanárok kevésbé alkalmazzák az önálló ismeretszerzésen alapuló, egyéni információfeldolgozást és szervezést igénylő feladatokat. Kutatásunk alapján úgy látszik, hogy a tanulók bevonása a feladatok és tevékenységek kiválasztásába szinte csak a játékok és a házi feladatok kapcsán jelenik meg. Ezzel kapcsolatban felhívjuk a figyelmet arra az ellentmondásra, hogy a tanárok több kérdésre adott válaszaiban is különösen hangsúlyos volt a tanulók személyes érdeklődésére való építés. Mind a konkrét tanóra motiválónak tételére vonatkozó kérdés, mind a feladatdimenzió egyik kérdése a személyes érdeklődés figyelembe vételéhez kapcsolódott, és a motivációt elősegítő tényezők között is hangsúlyosan szerepelt. A tanulók bevonása a feladatok kiválasztásába vagy az önálló munka támogatása azonban kevésbé elfogadott, alkalmazott intézkedés.

A TARGETS-dimenziókkal összefüggő témakörök kapcsán összességében elmondható, hogy azok többsége valamilyen formában megjelenik a pedagógusok osztálytermi gyakorlatában. Ugyanakkor vannak olyan dimenziók, amelyek ritkábban jelennek meg, valamint tanórai keretek között nem tekintik megvalósíthatónak azt a pedagógusok.

A tanulók közötti interakciók elősegítése is meglehetősen ritkán alkalmazott stratégia. A rugalmas időkezelést viszonylag sokan említették, de az ezzel kapcsolatos vélemények szélsőségesek voltak. Az egyéni fejlődés figyelembevétele az értékelés során ugyancsak megosztó kérdés, a pedagógusok egy része úgy véli, hogy ez igazságtalannak tűnhet a tanulók számára, míg mások szerint ez probléma nélkül alkalmazható megoldás. Ez a kérdés egy korábbi interjú vizsgálatban is felmerült, ahol a tanárok szintén szélsőséges nézeteket vallottak az egyéni fejlődés értékelési helyzetekben való figyelembevételéről (Bereczky & Fejes, 2010).

Több tanár említette, hogy nézetei szerint a hibázás a tanulási folyamat természetes velejárója, illetve saját maguk által elkövetett hibákat is ismertetnek tanulóikkal annak érdekében, hogy példákkal hitelesítsék e nézőpontot. E nézet az egyik sarkalatos pontja a célelmélet keretei között a pozitív osztálytermi klímának (pl. Midgley et al., 1998). Ugyanakkor kérdés lehet, hogy ez mennyiben cseng össze az osztálytermi gyakorlat egyéb jellemzőivel, különösen az értékelési gyakorlattal.

Az interjúk azt mutatják, hogy a differenciálás félreértelmezése gyakori a tanárok körében, mivel a fogalmat a pedagógusok szinte minden esetben a feladatok megkönnyítéseként értelmezték. Ez visszaigazolja Csüllög és munkatársai (2015) vizsgálatát, akik megállapították, hogy a differenciálás címszó alatt hazánkban a tanárok nem a módszerekben, hanem az

elvárásokban differenciálnak. Csüllög és munkatársai (2015) azt is kimutatták, hogy ez önbeteljesítő jóslatként hathat, és befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Talán sokatmondó, hogy a differenciálás két témakör kapcsán kerül elő: a tanulók egyéni fejlődéséhez igazodó feladatok/tevékenységek felkínálása és a pozitív visszajelzés lehetőségének felkínálása.

Eredményeink arra utalnak, hogy az iskola szocio-ökonomiai státusz szerinti tanulói összetétele determinálja, hogy a pedagógusok szerepet tulajdonítanak-e a családnak a tanulók tanulási motivációjának alakulásában. Ez közvetetten azt is sugallhatja, hogy azok a tanárok, akik jellemzően átlagos vagy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákokat tanítanak, kisebb valószínűséggel érzik úgy, hogy lehetőségük van diákjaik tanulási motivációjának alakítására.

Az autonómia támogatása és a pályán eltöltött idő közötti kapcsolat megerősíti azt a korábbi elemzést, amely szerint nemzetközi viszonylatban nagyobb arányban használnak tanulóorientált oktatási módszereket a tapasztaltabb tanárok hazánkban (Hermann, 2009).

Eredményeink megerősítik azt is, hogy az oktatott tantárgyak meghatározzák a motivációról alkotott tanári nézeteket (pl. Stipek et al., 2001). A reál tárgyakat oktatók több szempontból is eltérnek a többi tárgyakat oktató tanároktól. Az egyéni fejlődésre adott pozitív visszajelzést a reál tárgyakat tanítók emelték ki leginkább, ahogy „a hibázás mint a tanulási folyamat természetes velejárója” nézet is gyakoribb volt körükben. A csoportmunkát azonban kevésbé tartották alkalmazhatónak az osztálytermi gyakorlatukban, és - a matematikatanárok kivételével - kevésbé bíztak abban, hogy az idő rugalmasabb felhasználása hatékonyan kezelheti a tananyag megértésének problémáját.

7. A mérőeszközök működésének ellenőrzése

7.1. Célok

Ezen fejezet célja a kérdőívek működésének ellenőrzése és értékelése. A kérdőív egyrészt az általunk fejlesztett kérdésekből áll, amit az elméleti háttér és a korábbi vizsgálatunk (Mezei és Fejes, 2020b) eredményei alapján fogalmaztunk meg. A Bardach és munkatársai (2018) által kidolgozott TARGET-dimenziókat egy további dimenzióval bővítettük, és módosítottuk az eszköz használatát is. Ezek eredetileg tanári gyakorlatra vonatkoztak, de átalakítottuk nézetekre, két szempontot, a hasznosságot és megvalósíthatóságot alkalmazva. További tanulói kérdőíveket igazítottunk e témához, hogy a társas tényezőkkel kapcsolatos nézeteket is lefedjük, ugyancsak az említett két szempont szerint (Ryan & Patrick, 2001). A további összetevőit a mérőeszközünknek a téma kapcsán már validált kérdőívek adaptálása jelenti, melyeket a tanári felelősségérzet és énhatékonyság (Lauermann & Karabenick, 2013), a motivációs stratégia (Midgley et al., 2000) és az osztálytermi gyakorlat (OECD-TALIS, 2018) megismerése kapcsán használunk.

7.2. Adatelemzés

A skálák validitásának ellenőrzése során feltáró és megerősítő faktoranalízist alkalmaztunk annak érdekében, hogy meghatározzuk, hogy az összegyűjtött adatok mennyire illeszkednek az elméleti struktúrához. A feltáró faktorelemzést SPSS szoftverrel (25-ös verzió), míg a megerősítő faktorelemzést (CFA) az MPlus programmal (8-es verzió) végeztük. Az elemzések során Hoyle és Panter (1995) alapján a Bentler-féle összehasonlító illeszkedési mutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker–Lewis-féle indexet (TLI) és a becsléshiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) használtuk. A következő értékhatároknak megfelelően fogadtunk el a modellt mintára illeszkedőnek: $CFI > 0,95$; $TLI > 0,95$; $RMSEA < 0,06$ (Hu & Bentler, 1999). A CFA eredményei megerősítették azt az elképzelést, hogy a modell illeszkedik legjobban a kérdőíves adatokra ($\chi^2(120) = 583,87$; $p = 0,01$; $CFI = 0,95$; $TLI = 0,94$; $RMSEA = 0,072$). A skála belső konzisztenciáját a Cronbach-alfa értékkel jellemeztük, melynek értékei a mérőeszköz megbízhatóságát jelzik. Emellett

elemzést végeztünk az egyes kérdőívek skálái közötti belső összefüggések vizsgálatára korrelációelemzéssel.

7.3. Eredmények

7.3.1. TARGETS-dimenziók

A célelmélet keretében felhalmozott ismeretek javaslatokat kínálnak az osztálytermi gyakorlathoz a tanulás célstruktúrájának elősegítésére, elsősorban a TARGETS dimenziókon keresztül. Ehhez Ames (1992) kategóriái kínálnak vezérfonalat. Ames (1992) a korábbi kutatások szintetizálásával Epstein (1983) munkájára támaszkodva gyűjtötte össze azokat a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók, és befolyásolhatják a célstruktúrák észlelését. E stratégiák hat kategóriába sorolhatók (feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő), amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő angol szavak (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos (bővebben: Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan & Maehr, 2007; magyarul Fejes, 2015).

Bardach és munkatársai (2018) által fejlesztett kérdőívet vontuk be az adaptálási folyamatba. A mérőeszköz 6 dimenzió (feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő) keresztül vizsgálja a résztvevők tanári stratégiáit (pl.: „*E tantárgy óráin arra ösztönzöm a tanulóimat, hogy kísérjék figyelemmel saját tanulási folyamataikat*”). A későbbiekben kutatásunk fő konstruktumát ez a kérdőív fogja jelenteni. A kérdőív eredetileg azt méri, hogy milyen stratégiákat használnak a pedagógusok az osztályteremben.

A kilencvenes évek eleje óta alkalmazott TARGET keretrendszert az utóbbi években gyakran egy további S betűvel egészítik ki, amely a társas kapcsolatok (Social relationships) fontosságára utal, mivel számos kutatás felhívta a figyelmet ennek jelentőségére (pl. Patrick et al., 2011; Miller & Murdock, 2007; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Patrick & Ryan, 2008). Vagyis egy további dimenzióval bővült a modell (TARGET+S). Ez alapján néhány további skálávak egészítettük ki az említett kérdőívet. Ezek közé tartozik a kölcsönös tisztelet támogatása, azaz a tanulói válaszok kigúnyolásának minimalizálása az osztályteremben (Patrick & Ryan, 2005), a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése (pl. Patrick et al., 2011),

a tanulók közötti kapcsolat, vagy a feladatokkal kapcsolatos interakciók ösztönzése (pl. Ohtani et al., 2013; Patrick et al., 2011).

Mindemellett a csoportmunka dimenziót kiegészítettük három új itemmel (1: Az együttműködés lehetőségének biztosítása a tanulók számára; 2: A tanulók közötti együttműködés ösztönzése 3: Elvárni a tanulóktól, hogy együtt dolgoznak az osztálytársaikkal.)

Az így elkészült kérdőívet átalakítottuk, kiegészítettük és az eredetitől eltérő módon használtuk. Az eredetileg tanulóknak szóló állításokat átfogalmaztuk, hogy azok tanári aspektusból közelítsék meg a motivációs stratégiák témaörét. Valamint a pedagógusoknak azzal kapcsolatban kellett kifejezni egyetértésüket, hogy egyrészt mennyire tartják hasznosnak (motiválónak) a felsorolt stratégiákat, másrészt pedig hogy mennyire tartják kivitelezhetőnek gyakorlati szempontból a felsorolt motivációs stratégiákat. Mindkét verziónál ugyanazokat az állításokat kellett a résztvevőknek értékelni, mindössze az instrukciók leírásában van különbség. (1) hasznosság: *„A következőkben állításokat olvashat a kiválasztott tantárgy tanítása kapcsán. Kérjük, jelölje, hogy Ön szerint ezek mennyire HASZNOSAK a tanulók motivációja szempontjából! (2) megvalósíthatóság: „Az állítások megegyeznek az előző oldalon felsoroltakkal. Most arra kérjük, jelölje, hogy Ön szerint ezek a napi gyakorlatban mennyiben MEGVALÓSÍTHATÓK!”*

A mérőeszköz szerkezeti validitását feltáró és megerősítő faktoranalízissel is ellenőriztük (hasznosság alskála: KMO = 0,85; megvalósíthatóság alskála: KMO = 0,93). A hasznossággal kapcsolatos faktoranalízis eredményeit a 11. táblázat, míg a megvalósíthatósággal összefüggőt a 12. táblázat szemlélteti. Mindkét esetben a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyú állításokat a vizsgálat során egyértelműen az adott faktorhoz soroltuk. A faktorstruktúra nem adta vissza a várt koncepciót (például a csoportmunka dimenzióhoz tartozó állítások alacsony faktorértékeket mutattak, illetve az értékelés és elismerés dimenziók egy faktorba olvadtak össze), így az adatokat nem összevontan fogjuk elemezni, hanem az egyes dimenziókat külön-külön értékelni. Mindegyik dimenzióhoz három vagy négy állítás kapcsolódik (hasznosság alskála: $\alpha = .60-.78$; megvalósíthatóság alskála: $\alpha = .83-.88$). A megerősítő faktoranalízis (CFA) eredményei is jónak (hasznosság alskála) és elfogadhatónak (megvalósíthatóság alskála) írhatóak le, amelyet a statisztikai mutatók alátámasztanak. CFA eredményei megerősítették, hogy a modell jól illeszkedik a kérdőíves adatokhoz, mivel a hasznosság skála illeszkedési mutatói ($\chi^2(160) = 315,221$; $p < 0,01$; CFI = 0,968; TLI = 0,962; RMSEA = 0,047) és a megvalósíthatóság skála illeszkedési mutatói ($\chi^2(160) = 642,357$; $p < 0,01$; CFI = 0,924; TLI = 0,918; RMSEA = 0,074) is kedvező illeszkedést jelznek.

11. táblázat. A TARGET dimenziók hasznosságára vonatkozó kérdőív feltáró faktorelemzése

Állítások	Faktorok				
	Feladat	Irányítás	Idő	Elismerés/ Értékelés	Kölcsönös tisztelet
Sajátérték	2,72	2,55	2,20	2,20	1,75
Variancia (%)	13,63	12,76	11,0	11,00	8,76
Kumulatív variancia	13,63	26,40	37,4 2	48,43	57,20
A feladat faktor állításai					
Elvárni a tanulóktól, hogy kipróbáljanak különböző tanulási technikákat.	0,50	0,22	0,17	0,18	0,07
Elvárni a tanulóktól, hogy tanulási célokat tűzzenek ki magunknak.	0,83	0,11	0,16	0,16	0,04
Elvárni a tanulóktól, hogy figyelemmel kísérik saját tanulási folyamataikat.	0,83	0,12	0,16	0,06	0,01
Elvárni a tanulóktól, hogy ellenőrizték, mennyire értik a tananyagot.	0,67	0,19	0,20	-0,04	0,17
Az irányítás faktor állításai					
Vita esetén minden tanuló véleményét meghallgatni.	0,09	0,61	0,13	0,34	0,10
Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan elmondhassák, amikor problémáik vannak.	0,17	0,76	0,05	0,07	0,12
Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan kifejezzék személyes véleményüket.	0,16	0,68	0,37	0,14	0,01
Az elismerés/értékelés faktor állításai					
Megdicsérni a tanulókat, ha megtanulják azt, amit elterveztek.	0,35	0,13	-0,2	0,44	0,37
Visszajelzést adni a tanulóknak a tanulási előrehaladásukkal kapcsolatban.	0,43	-0,03	0,2	0,55	0,23
Az órákat oly módon felépíteni, ami élvezetessé teszi a tantárggyal való foglalkozást.	0,01	0,13	0,15	0,71	-0,02
Világossá tenni, hogy a hibázás a tanulás része.	0,28	0,49	0,01	0,40	0,06
Világossá tenni, hogy bárki hibázhat és mindenki szokott hibázni.	0,01	0,33	0,13	0,61	0,16
Rávilágítani arra, ha valaki fejlődött.	0,29	0,39	0,03	0,52	0,27
Idő faktor állításai:					
Megengedni, hogy a tanulók a saját tempójukban dolgozzanak a feladatokon.	0,10	-0,02	0,62	0,20	0,13
Figyelembe venni a tanulók érdeklődési körét.	0,11	0,35	0,56	0,03	0,05
Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mennyi ideig gyakorolnak egy adott feladatot.	0,21	0,10	0,73	0,10	0,04
Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mely témákkal szeretnének részletesebben foglalkozni, és melyekkel nem.	0,14	0,08	0,78	-0,03	0,02
Kölcsönös tisztelet faktor állításai:					
Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessenek valakit meglátásai miatt.	0,15	0,59	0,02	0,11	0,48
Nem engedni a tanulóknak, hogy bármilyen negatív megjegyzést tegyenek egymásra.	0,12	0,09	0,13	0,01	0,82
Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessék, aki hibás választ ad.	0,03	0,11	0,08	0,29	0,66

Megjegyzés: A 0,4 fölötti faktorsúlyokat kövérrel jelöltük.

12. táblázat. A TARGET dimenziók megvalósíthatóságának faktorelemzése

Állítások	Faktorok				
	Feladat	Irányítás	Idő	Elismerés/ Értékelés	Kölcsönös tisztelet
Sajátérték	2,89	2,79	2,96	2,97	2,38
Variancia (%)	14,49	13,96	14,84	14,86	11,91
Kumulatív variancia	44,19	58,15	29,70	14,86	70,07
A feladat faktor állításai					
Elvárni a tanulóktól, hogy kipróbáljanak különböző tanulási technikákat.	0,61	0,25	0,37	0,18	0,09
Elvárni a tanulóktól, hogy tanulási célokat tűzzenek ki magunknak.	0,82	0,18	0,23	0,17	0,18
Elvárni a tanulóktól, hogy figyelemmel kísérik saját tanulási folyamataikat.	0,79	0,18	0,29	0,23	0,14
Elvárni a tanulóktól, hogy ellenőrizték, mennyire értik a tananyagot.	0,70	0,30	0,28	0,11	0,18
Az irányítás faktor állításai					
Vita esetén minden tanuló véleményét meghallgatni.	0,30	0,58	0,26	0,23	0,17
Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan elmondhassák, amikor problémáik vannak.	0,29	0,73	0,23	0,19	0,14
Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan kifejezzék személyes véleményüket.	0,15	0,68	0,32	0,25	0,15
Az elismerés/értékelés faktor állításai					
Megdicsérni a tanulókat, ha megtanulják azt, amit elterveztek.	0,19	0,22	0,06	0,72	0,11
Visszajelzést adni a tanulóknak a tanulási előrehaladásukkal kapcsolatban.	0,29	0,38	0,14	0,54	0,12
Az órákat oly módon felépíteni, ami élvezetessé teszi a tantárggyal való foglalkozást.	0,20	0,57	0,27	0,18	0,26
Világossá tenni, hogy a hibázás a tanulás része.	0,11	0,11	0,12	0,77	0,35
Világossá tenni, hogy bárki hibázhat és mindenki szokott hibázni.	0,09	0,15	0,13	0,77	0,24
Rávilágítani arra, ha valaki fejlődött.	0,14	0,54	0,06	0,56	0,10
Idő faktor állításai:					
Megengedni, hogy a tanulók a saját tempójukban dolgozzanak a feladatokon.	0,17	0,24	0,71	0,13	0,11
Figyelembe venni a tanulók érdeklődési körét.	0,19	0,34	0,67	0,20	0,05
Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mennyi ideig gyakorolnak egy adott feladatot.	0,29	0,11	0,77	0,06	0,15
Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mely témákkal szeretnének részletesebben foglalkozni, és melyekkel nem.	0,26	0,15	0,80	0,04	0,03
Kölcsönös tiszteltet faktor állításai:					
Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessenek valakit meglátásai miatt.	0,15	0,01	0,14	0,34	0,76
Nem engedni a tanulóknak, hogy bármilyen negatív megjegyzést tegyenek egymásra.	0,10	0,27	0,10	0,08	0,80
Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessék, aki hibás választ ad.	0,21	0,24	0,06	0,33	0,80

Megjegyzés: A 0,4 fölötti faktorsúlyokat kövérrel jelöltük.

A kérdőív reliabilitása a hasznosság és a megvalósíthatóság esetén összességében megfelelő (lásd: 13. táblázat: hasznosság alskála: Cronbach- $\alpha=0,89$; megvalósíthatóság alskála: Cronbach- $\alpha=0,96$).

7.3.2. A TARGETS-dimenziók hasznosság és megvalósíthatóság szerinti megítélésének összefüggései

A vizsgált skálák működésének megítéléséhez fontos, hogy a kapott eredmények tükrözzék a vizsgált konstruktumok közötti várt összefüggéseket. Ebben az összefüggésben vizsgáltuk a TARGETS stratégiák hasznossága és megvalósíthatósága közötti kapcsolatot. Ha a kérdőív hatékonyan működik, elvárható, hogy a hasznosság bármely dimenziója szorosan kapcsolódjon a megvalósíthatóság azonos dimenziójához. A 13. táblázat szemléletesen illusztrálja ezt az elvárást, hiszen majdnem minden dimenzió a "párjával" (például a feladat dimenzió hasznosság-feladat dimenzió megvalósíthatóság) mutatja a legmagasabb szintű korrelációt. Közepes erősségű korrelációt figyelhetünk meg minden dimenzió esetében ($0,50 \leq r \leq 0,54$), kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját, ahol valamivel gyengébb korreláció mutatkozik (0,40). Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált dimenziók között általában megfigyelhető a várt összefüggés, ami megerősíti a kérdőív érvényességét a vizsgált kontextusban.

13. táblázat. Leíró statisztikák, reliabilitások és korrelációk a teljes minta összes alskálájára vonatkozóan a TARGETS-dimenziók hasznosságáról, megvalósíthatóságáról

Faktorok	Hasznosság				Megvalósíthatóság					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Feladat-dimenzió hasznosság	–									
2 Irányítás-dimenzió hasznosság	0,42**	–								
3 Elismerés-Értékelés-dimenzió hasznosság	0,49**	0,59**	–							
4 Idő-dimenzió hasznosság	0,44**	0,42**	0,32**	–						
5 Kölsönös tisztelet támogatása-dimenzió hasznosság	0,35**	0,43**	0,53**	0,28**	–					
6 Feladat-dimenzió megvalósíthatóság	0,54**	0,30**	0,29**	0,36**	0,27**	–				
7 Irányítás-dimenzió megvalósíthatóság	0,30**	0,50**	0,34**	0,34**	0,27**	0,65**	–			
8 Elismerés-Értékelés-dimenzió megvalósíthatóság	0,31**	0,38*	0,50**	0,30**	0,36**	0,59**	0,68**	–		
9 Idő-dimenzió megvalósíthatóság	0,31**	0,27**	0,20**	0,54**	0,22**	0,66**	0,62**	0,49**	–	
10 Kölsönös tisztelet	0,17**	0,29**	0,25**	0,21**	0,40**	0,47**	0,49**	0,61**	0,36**	–
Átlag	4,27	4,56	4,79	3,93	4,67	3,82	4,11	4,53	3,60	4,50
Szórás	0,56	0,49	0,31	0,52	0,42	0,68	0,69	0,49	0,61	0,62
Cronbach- α	0,78	0,70	0,76	0,70	0,60	0,88	0,82	0,85	0,83	0,84

Megjegyzés: * $p < .05$. ** $p < .01$.

7.3.3. A tanári felelősségérzet és énhatékonyság

Korábbi kismintás ($n=20$) vizsgálatunkban (Mezei & Fejes, 2020) arra a megállapításra jutottunk, hogy bár a pedagógusok többsége feladatának tekinteti a tanulók motiválását, a résztvevők egy kisebbsége szerint az életkor előrehaladtával csökken a felelősség e téren. A motivációs nézetek korábbi kutatásai alapján is indokolt a konstruktum figyelembevétele, mivel ehhez kapcsolódóan korábbi kutatások gyakran tárgyalták a tanulók motivációját befolyásoló tényezőket (pl. Matteucci & Guglielmi, 2014; Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2017). A motivációs nézetek kutatása alapján is indokolt a konstruktum bevonása, mivel kapcsolódó nézőpontként a tanulók motivációját befolyásoló faktorok gyakran előfordultak korábbi kutatásokban is (pl. Matteucci & Guglielmi, 2014; Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2017)

A jövőben érdemes lehet megvizsgálni azt az alapvető kérdést, hogy milyen körülmények befolyásolják a pedagógusok felelősségérzetét e téren. Jelenlegi tudásunk szerint

Lauermann és Karabenick (2013) munkájában található az egyetlen olyan kérdőív ami a tanári felelősségérzést a motiváció kapcsán is vizsgálja. A mérőeszköz négy alskálával rendelkezik a felelősség kapcsán (felelősség: a tanulók motivációjáért, tanulói teljesítményért, magabiztosságáért, jó tanár-diák kapcsolatért). Ennek a kérdőívnek a része a tanári énhatékonysági eszköz, ugyanezt azt a négy alskálát tartalmazza mint a felelősségérzés estében. Leginkább azért tartjuk fontosnak az adaptációját, hogy pontosabb képet kaphassunk a működéséről, és az alskálák korrelációs mintázatát össze tudjuk hasonlítani.

A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízissel ellenőriztük, az eredeti mérőeszközök struktúrája a Tanári Felelősség Kérdőív (TFK) és az Énhatékonyság Kérdőív (ÉHK) esetében is kirajzolódott ($KMO=0,81$). A kérdőívek reliabilitása megfelelőnek bizonyult (TFK: Cronbach- $\alpha=0,88$; ÉHK: Cronbach- $\alpha=0,84$), és az egyes skálák szintjén is elfogadhatóak voltak az értékek ($0,67 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,94$). Ennek alapján ezek a skálák alkalmazhatók a vizsgálatunkban. A tanári felelősségérzet és énhatékonyság kapcsán 2-2 kérdést kihagytunk a további elemzésekből.

Az Énhatékonyság Kérdőív esetén is ugyanezen indokkal zártunk ki két állítást (*Biztos vagyok benne, hogy meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm gyenge teljesítményt nyújtson.*”; „*Biztos vagyok benne, hogy bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy elsajátítsa az előírt tananyagot.*”). A részletes eredményeket a 14. táblázat szemlélteti.

14. táblázat. A Tanári Felelősség Kérdőív faktoranalízise

<i>Állítások</i>	Felelősség skála			
	A tanulók iskolai teljesítménye	A tanulók motivációjáért	A lehető legjobb oktatásért	A tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat
Sajátérték	2,38	2,31	2,23	2,11
Variancia (%)	18,30	17,75	17,14	16,24
Kumulatív variancia (%)	18,30	36,05	53,19	69,43
A tanulók motivációja faktor				
Személyes felelősséget éreznék, ha...				
...valamelyik tanulóm nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt.	0,23	0,70	0,08	0,17
...valamelyik tanulóm nem értékelné az általam tanított tantárgyat.	0,25	0,73	0,21	0,05
...valamelyik tanulóm nem szeretné az általam tanított tantárgyat.	0,19	0,89	0,15	0,05
A tanulók iskolai teljesítménye faktor:				
...valamelyik tanulómnak nem sikerülne számottevően fejlődni a tanév során.	0,73	0,21	0,08	0,25
...valamelyik tanulómnak nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot.	0,34	0,41	0,33	0,12
...valamelyik tanulómnak nagyon gyenge lenne a teljesítménye.	0,87	0,26	0,10	0,04
...valamelyik tanulóm megbukna.	0,87	0,23	0,09	0,04
A tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat faktor:				
...valamelyik tanulóm azt gondolná, hogy nem számíthat rám, ha segítségre van szüksége.	0,06	0,05	0,27	0,81
...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem számíthat rám iskolai vagy iskolán kívüli problémák kapcsán.	0,17	0,02	0,19	0,80
...valamelyik tanulóm azt hinné, hogy valójában nem törődök vele.	0,08	0,25	0,30	0,67
A lehető legjobb oktatásért faktor				
...a megtartott órám nem tükrözné a legjobb tanári képességeimet.	0,09	0,23	0,66	0,18
...a megtartott órám nem lenne olyan hatékony a tanulás szempontjából, mint amire képes lennék.	0,11	0,06	0,94	0,30
...a megtartott óra nem lenne annyira magával ragadó a tanulók számára, mint amire képes lennék.	0,08	0,19	0,72	0,35

Megjegyzés: FMOT = felelősségérzet a diákok motivációjáért; FTEL = felelősségérzet a diákok teljesítményéért; FKAP = felelősségérzet a pozitív kapcsolat kialakításáért; FOKT = felelősségérzet a legjobb oktatásért. A 0,4 fölötti faktorsúlyokat kövérrel jelöltük.

A Tanári Hatékonyság Kérdőív faktoranalízise alapján megállapítható, hogy alkalmas a faktorokra bontásra (lásd: 15. táblázat). A KMO-index megfelelő szintet mutat ($KMO=0,81$), míg a megmagyarázott variancia 68% a mintán. A kérdőívben négy faktort sikerült azonosítani, és, amelyeknek a faktorsúlya 0,4 felett volt, azokat egyértelműen hozzárendeltük az adott faktorhoz. A motivációt, a pozitív kapcsolatokat és a lehető legjobb oktatást célzó énhatékonyságot leíró állítások egyértelműen illeszkedtek az elméleti struktúrához. A diákok teljesítményének növeléséhez kapcsolódó énhatékonysági skálában azonban csak két kérdőívelem illeszkedett az eredeti struktúrához, a többi inkább a motivációhoz köthető. Ennek oka lehet, hogy ezek az állítások inkább a pozitív kimenetelt hangsúlyozzák a diákok teljesítményének növelése tekintetében. Továbbá, a CFA eredmények is alátámasztják a Tanári Hatékonyság Kérdőív illeszkedését, amely kedvező mutatókkal rendelkezik: $\chi^2(290) = 874,00$; $p = 0,001$; CFI = 0,937; TLI = 0,929; RMSEA = 0,110.

15. táblázat. Az Tanári Hatékonyság Kérdőív faktoranalízise

Állítások	Énhatkékonyság skála			A tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat
	A tanulók iskolai teljesítménye	A tanulók motivációja	A tanulók iskolai teljesítménye	
Sajátérték	2,58	2,36	2,22	1,71
Variancia (%)	19,84	18,16	17,04	13,18
Kumulatív variancia (%)	19,84	38,00	55,05	68,22
A tanulók motivációja faktor:				
Biztos vagyok benne, hogy...				
...fel tudom kelteni bármelyik tanulóm érdeklődését a tantárgyammal kapcsolatban.	0,12	0,82	0,27	0,15
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy értékelje a tantárgyat, amit tanítok.	0,15	0,70	0,28	0,31
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy szeresse a tantárgyat, amit tanítok.	0,14	0,77	0,28	0,33
A tanulók iskolai teljesítménye faktor:				
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy számottevően fejlődjön a tanév során.	0,23	0,49	0,21	0,36
...bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot.	0,03	0,12	-0,03	0,16
...meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm teljesítménye gyenge legyen.	0,00	0,24	0,21	0,79
... meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanulóm megbukjon a tantárgyamból.	0,09	0,16	0,05	0,81
A tanulókkal kialakított pozitív kapcsolat faktor:				
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, számíthatnak rám, ha segítségre van szükségük.	0,85	0,15	0,15	0,04
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, bízhatnak bennem iskolai vagy iskolán kívüli problémáik kapcsán.	0,92	0,10	0,16	0,08
...el tudom érni a tanulóimnál, hogy elhiggyék, valójában törődök velük.	0,90	0,15	0,13	0,12
A lehető legjobb oktatásért faktor				
...el tudom érni, hogy minden megtartott órám tükrözze a legjobb tanári képességeimet.	0,20	0,17	0,79	0,07
...el tudom érni, minden megtartott órám hatékony legyen a tanulás szempontjából.	0,12	0,19	0,85	0,04
...el tudom érni, minden megtartott órám magával ragadó legyen a tanulók számára.	0,14	0,37	0,69	0,11

Megjegyzés: A 0,4 fölötti faktorsúlyokat félkövérrel jelöltük.

A szerkezeti validitás ellenőrzésének céljából megerősítő faktoranalízist is alkalmaztunk. A kérdőív-tételek magas faktorsúllyal kapcsolódnak a skálák szerint alkotott látens faktorokhoz. Egyedül az énhatékonyság a teljesítmény növelésében elnevezésű skálának második állítása („*Biztos vagyok benne, hogy bármelyik tanulómnál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot.*”) szerepelt alacsony faktorsúllyal. Ezen állítás elkülönülése már a feltáró faktoranalízis során is megmutatkozott. A feltáró faktoranalízis során is láttuk, hogy az énhatékonyság a teljesítmény növelésében második állításának alacsony faktorsúlya már akkor is megjelent, tehát az állítás nem illeszkedett jól a várt faktorhoz, amit a megerősítő faktoranalízis is megerősített.

A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőívek által feltárt és megerősített skáláinak reliabilitását is ellenőriztük. A megbízhatósági mutatókat a 16. táblázat tartalmazza skálánként. A Tanári Hatékonyság Kérdőív skáláinak Cronbach- α értékei magasak, 0,9 körül mozognak. Ez a jellemző a Tanári Hatékonyság Kérdőív három skálájára is, bár a teljesítménynövelés skálájánál az értékek alacsonyabbak, de még mindig meghaladják az elfogadott 0,6 értéket (Lauermann & Karabenick, 2013). Az alacsonyabb megbízhatóság részben annak köszönhető, hogy a feltárt faktoranalízis során e skálák validitása alacsonyabb, valamint az érintett skálán belül néhány kérdőív elem pozitív kimenetelt céloz, míg mások negatív eshetőséget akadályoznak, ez befolyásolhatja a skála belső konzisztenciáját. A kérdőívek megbízhatósága megfelelő (TFK: Cronbach- $\alpha = 0,88$; THK: Cronbach- $\alpha = 0,84$), és az egyes skálák szintjén is elfogadható ($0,67 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,94$). A TFK és THK skáláinak reliabilitásmutatóit a 16. táblázat mutatja be részletesen.

16. táblázat. Leíró statisztikák, reliabilitások és korrelációk a tanári felelősségérzet és énhatékonyság

Faktorok	Tanári felelősségérzet					Tanári énhatékonyság		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Felelősségérzet...								
1...a diákok motivációjáért	–							
2... a diákok teljesítményéért	0,55**	–						
3...a pozitív kapcsolat kialakításáért	0,28**	0,31**	–					
4...a legjobb oktatásért	0,36**	0,34**	0,55**	–				
Énhatékonyság...								
5...a motiváció fejlesztésében	0,39**	0,47**	0,05	0,24**	–			
6...a teljesítmény növelésében	0,35**	0,51**	0,05	0,09	0,58**	–		
7...a pozitív kapcsolat kialakításában	0,25**	0,23**	0,41**	0,39**	0,33**	0,25**	–	
8...a legjobb oktatás biztosításában	0,29**	0,28**	,03	,36**	0,54**	0,31**	0,35**	–
Átlag	3,19	3,42	4,44	4,20	3,38	3,10	4,35	3,53
Szórás	,90	,79	,66	,70	,83	,71	,66	,76
Cronbach α	,86	,85	,85	,87	,90	,67	,94	,86

Megjegyzés: * $p < .05$. ** $p < .01$.

7.3.4. Motivációs stratégia

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt szem előtt kell tartanunk, hogy elsősorban olyan célok érdekében teszünk erőfeszítéseket, amelyeket úgy látunk, hogy megfelelő stratégiák segítségével elérhetünk (Reeve, 1996). Így a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. Mivel korlátozott erőforrásokkal rendelkezünk, prioritásainkat szükségleteink, azok fontossága és a siker valószínűségének fényében értékeljük (Fishbein és Ajzen, 2010). Ezzel magyarázható, hogy ha egy pedagógus a motivációt elsősorban a tanulótól függő személyes tényezőnek tekinti, nagy valószínűséggel kevés energiát fog tanulói motiválásába fektetni, mintha azt egy megváltoztatható, a tanár által jelentősen formálható tényezőként kezeli (Deci, 1995). A nézetek így az alkalmazott motivációs stratégiák alapjai (Reeve, 1996), továbbá vélhetően a preferált, gyakorlatban alkalmazott motiváció stratégiákat is befolyásolják (Hornstra et al., 2015). A célelmélet kapcsán rendelkezésre áll egy kérdőív, ami a motivációs stratégia elmélet két fő célja szerint méri a stratégiákat. A PALS kérdőív segítségével vizsgálták a pedagógusok elsajátítási megközelítéseit (pl. *Energiát fordítok arra, hogy észrevegyem a tanulók egyéni fejlődését, még akkor is, ha nem teljesítenek jól*), valamint viszonyító megközelítéseit (pl. *Különleges kiváltságokkal jutalmazom azokat a tanulókat, akik a legjobban dolgoznak.*).

Feltáró faktorelemzéssel ellenőriztük a magyar nyelvre fordított kérdőív struktúráját (lásd:17. táblázat KMO=0,78). Az alsókálák (faktorok) jól elkülöníthetőek voltak az elemzés során, és általában magas faktorértékekkel rendelkeztek. Az elsajátítási megközelítés alsókálájában a legalacsonyabb faktorérték 0,64 volt, ami elfogadható szintet képvisel. Ugyanakkor a viszonyító megközelítés alsókálájában volt egy elem, amelynek faktorértéke csupán 0,54 volt, enyhe eltérést mutatva a többi elemhez képest („*Segítek a tanulónak megérteni, hogy milyen a teljesítményük másokéhoz viszonyítva*”). Az elemzések eredményei alapján megállapítható, hogy a tételek hatékonyan működtek a faktorstruktúrában. Egyetlen állítást hagytunk ki az elsajátítási megközelítés alsókálájából („*Példaként mutatok a jól teljesítő diákokra a többiek számára.*”), mivel ez a viszonyító cél részét képezte, és már megtalálható volt a viszonyító megközelítés alsókálájában is.

17. táblázat. Motivációs stratégiák faktoranalízise

Állítások	Elsajátítási megközelítés	Viszonyító megközelítés
Sajátérték	1,66	3,49
Variancia (%)	25,16	32,06
Kumulatív variancia (%)	57,22	32,06
Elsajátítási megközelítés		
Energiát fordítok arra, hogy észrevegyem a tanulók egyéni fejlődését, még akkor is, ha nem teljesítenek jól.	0,80	0,02
A tanórákon gyakran kínálok számos különböző tevékenységet, így a tanulók választani tudnak közülük.	0,64	0,30
Figyelembe veszem, hogy a tanulók mennyit fejlődtek, amikor félévkor vagy év végén osztályozok.	0,75	0,01
Az általam kínált feladatok széles skálán mozognak, illeszkedve a tanulók szükségleteihez és képességszintjéhez.	0,71	0,22
Viszonyító megközelítés		
Különleges kiváltságokkal jutalmazom azokat a tanulókat, akik a legjobban dolgoznak.	0,13	0,71
A legsikeresebb tanulók munkáját példaként mutatom be.	0,08	0,84
Segítek a tanulóknak megérteni, hogy milyen a teljesítményük másokéhoz viszonyítva	0,34	0,54
Ösztönzöm a tanulókat az egymással való versenyre.	0,11	0,79
A jól teljesítő tanulókat példaként állítom a többi tanuló számára.	0,07	0,79

Megjegyzés: A 0,4 fölötti faktorsúlyokat kövérrel jelöltük.

A kérdőív szerkezeti reliabilitását is megvizsgáltuk. Az elsajátítási megközelítés esetén a Cronbach-alfa értéke 0,71, míg a viszonyító megközelítés esetén 0,81 volt.

A feltáró faktorelemzés mellett a skála további elfogadását alátámasztotta a megerősítő faktorelemzés (CFA) eredménye is. Mindemellett szignifikáns kapcsolat mutatkozik az elsajátítási és viszonyító megközelítési alskálák között ($p < 0,001$; $r=0,37$). Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a PALS kérdőív megbízhatóan működik hazai körülmények között is.

7.3.5. Osztálytermi gyakorlat

Más motivációs konstrukciók esetében az osztálytermi gyakorlat és a motivációról való gondolkozás között kapcsolatot találtak, ugyanakkor ezt a célmélet kapcsán nem vizsgálták. Az osztálytermi gyakorlat mérésére feltételezéseink szerint a motivációról való gondolkozás ebben az esetben is összefügg az osztálytermi gyakorlattal. Az osztálytermi gyakorlatot az OECD-TALIS (magyarul: Balázs & Vadász, 2019) kérdőív alapján kívánjuk mérni, mely részletes iránymutatást ad, hogy hogyan lehet az osztályterembe bevezetni és értékelni a fegyelem fenntartását, a tanítási-tanulási célok meghatározását, a kognitív aktivációt és az önállóan végzendő tevékenységek serkentését.

Az elvégzett faktorelemzés magas faktorértéket ($KMO=0,82$) adott, a négy alskálából három (fegyelem és rend fenntartása, a tanítási-tanulási célok meghatározása, kognitív aktiváció) jól kirajzolódott. Ugyanakkor néhány tételt ki kell hagynunk a nagymintás elemzésből, mert a feltáró faktorelemzés során úgy tűnt, hogy az adott állítások nem illeszkedtek jól az általános faktorstruktúrához. A kognitív aktiváció kapcsán egy ilyen tétel volt az („*Addig gyakoroltatok hasonló feladatokat a tanulókkal, amíg nem tudom, hogy minden tanuló megértette az anyagot.*”). Az önállóan végzendő tevékenységek serkentése alskála összesen két alskálával rendelkezett és ezek sem feleltek meg az előzetesen meghatározott elemzési kritériumoknak, így a várt faktorszerkezet nem valósult meg. („*Megengedem, hogy a tanulók IKT (információs és kommunikációs technológiai) eszközöket használjanak a projektjeikhez vagy az órai munkához.*”; „*Olyan projekteket adok a tanulóknak, amelyek elkészítése legalább egy hetet vesz igénybe.*”). Így az említett tételeket nem vonjuk bele elemzésünkbe. A faktoranalízis részletes eredményei a 18. táblázat szemlélteti.

18. táblázat. Az Osztálytermi gyakorlat faktoranalízise

Állítások	Fegyelem és rend fenntartása	A tanítási-tanulási célok meghatározása	Kognitív aktiváció
Sajátérték	2,69	2,44	2,24
Variancia (%)	20,70	18,79	17,21
Kumulatív variancia (%)	20,72	39,51	56,72
Fegyelem és rend fenntartása			
Az osztálytermi szabályok betartására sarkallom a tanulókat.	0,70	0,13	0,65
Arra utasítom a tanulókat, hogy figyeljenek arra, amit mondok.	0,81	0,18	-0,07
Lecsillapítom a redbontó tanulókat.	0,79	0,09	0,17
Amikor az óra elkezdődik, arra utasítom a tanulókat, hogy gyorsan csendesedjenek el	0,82	0,09	-0,07
A tanítási-tanulási célok meghatározása			
Elmagyarázom, milyen dolgok megtanulását várom a tanulóktól.	0,33	0,64	-0,02
Elmagyarázom, hogy az új és a régi témakörök hogyan kapcsolódnak össze.	0,03	0,73	0,12
A tanítás megkezdésekor célokat állítok fel.	0,20	0,63	0,19
A mindennapi életből vagy a munka világából való problémákra mutatok rá, hogy szemléltessem, miért hasznos az új tudás	-0,04	0,64	0,22
Összegzést adok a közelmúltban tanult tartalmakból.	0,28	0,65	0,16
Kognitív aktiváció			
Olyan feladatokat adok, melyek kritikus gondolkodásra sarkallják a tanulókat.	-0,05	0,39	0,63
Arra kérem a tanulókat, hogy kis csoportokban dolgozva találjanak közös megoldást egy problémára vagy feladatra.	-0,07	0,11	0,78
Arra kérem a tanulókat, hogy válasszák ki a saját megoldási módszerüket komplexebb feladatok megoldásához.	0,05	0,22	0,75
Olyan feladatokat mutatok be, amelyek megoldása nem egyértelmű.	0,02	0,03	0,73

Megjegyzés: A 0,4 fölötti factorsúlyokat kövérrel jelöltük.

Az elemzések alapján a reabilitás (Cronbach- $\alpha=0,77$) és validitás (KMO=0,79) adatai megfelelőek a skálának. Továbbá az egyes alskálák között is megfigyelhető szignifikáns kapcsolat, például a fegyelem és rend fenntartása alskála és a tanítási-tanulási célok meghatározása párosnál, illetve az utóbbi alskála szintén szignifikáns kapcsolatban áll kognitív aktiváció állításaival. A fegyelem és rend fenntartása és a kognitív aktiváció alskálák között viszont nem találtunk kapcsolatot. A mérőeszköz működését illetően a különböző alskálák közötti szignifikáns kapcsolatok azt jelzik, hogy az eszköz képes az egymással összefüggő dimenziók azonosítására és mérésére. Ha azonban egyes alskálák között nincs kapcsolat, az azt jelezheti, hogy az eszközt tovább kell finomítani az egyes dimenziók közötti kapcsolatokat illetően annak érdekében, hogy pontosabban mérje a skálákat. A 19. táblázat közli részletesen az osztálytermi gyakorlat alskáláinak leíró statisztikáit, reliabilitásait és korrelációit.

19.táblázat. Osztálytermi gyakorlat alskáláinak leíró statisztikái, reliabilitásai és korrelációi

Skálák	1.	2.	3
1. A fegyelem és rend fenntartása	-		
2. A tanítási-tanulási célok meghatározása	0,36**	-	
3. Kognitív aktiváció	-0,01	0,40**	-
Átlag	4,14	4,31	3,50
Szórás	0,78	0,53	0,72
α	0,81	0,73	0,74

Megjegyzés: A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p<0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p<0,01$ szinten szignifikánsak.

7.4. Összegzés

Munkánkban pedagógusok motivációval összefüggő nézeteit vizsgáltuk. A nemzetközi szakirodalomból 4 konstruktum, összesen 18 alskálájának hazai alkalmazhatóságát ellenőriztük. A befogadott konstruktumokat a 20. táblázat foglalja össze. A Bardach és munkatársai (2019) által alkotott TARGET dimenziós mérőeszközön kisebb módosításokat hajtottunk végre.

Két új dimenziót rendeltünk hozzá (kölcsonös tisztelet; a tanári érzelmi támogatás) Ryan és Patrick (2001) állításait alapul véve, melyeket a társas kapcsolatok mérésére szeretnénk volna alkalmazni. Ezek közül az utóbbi dimenzió nem rajzolódott ki a faktorstuktúrát tekintve, így az ehhez kapcsolódó állításokat kihagytuk az elemzésből. A kölcsonös tisztelet-dimenzióban is volt néhány állítás, amelyet a feltáró faktorelemzés miatt ki kellett zárunk, de összességében be tudtuk vonni őket az elemzésbe. A csoportmunka-dimenziót azonban teljes egészében kizártuk, mivel annak struktúráját a faktorelemzés nem adta vissza. Az elismerés és értékelés dimenziók a mérésen egy faktorba kerültek, így ezeket összevontuk az elemzés során. Az eredeti skála kapcsán a tanári motivációs gyakorlat mérése esetében Bardach és munkatársai (2018) ugyanígy jártak el, azaz összevonták e skálákat. E dimenziókból is ki kellett néhány állítást zárni. Az elvégzett változtatásokkal a TARGETS-dimenziók alkalmasak voltak arra, hogy mérésünkben felhasználjuk őket.

Lauermann és Karabenick (2013) tanári felelősségérzet és tanári énhatékonyság alskálái jól működtek a saját mintánkon, így az elemzésünk részét képezték. Ebben a kérdőívben nem kellett kizárni állításokat.

Midgley és munkatársai (2000) motivációs stratégiák alskálája megfelelően működött hazai kontextusban pedagógusok körében, így bevontuk ezt a konstruktumot is az elemzésbe. Mindössze egy állítás nem kapcsolódott az eredeti alskálájához, ezt el is vetettük.

Az OECD-TALIS (2018) által kidolgozott osztálytermi gyakorlat négy alskálájából kettő kiválóan működött (fegyelem és rend fenntartása; a tanítási-tanulási célok meghatározása). Ezen egységek minden állítása jól tükrözte a várt factorszerkezetet a faktorelemzés során. A harmadik skála esetében (kognitív aktiváció) azonban egy állítást ki kellett vonnunk az elemzés alól, mert nem kapcsolódott a megfelelő faktorhoz. A negyedik alskála (önállóan végzendő tevékenységek serkentése) teljesen kizárásra került, mert nem rajzolódott ki a faktorstruktúrában, amiben valószínűsíthetően az itemek alacsony száma (2) is közrejátszott.

20. táblázat. A vizsgálatba befogadott mérőeszközök

Forrás	Konstruktum	KMO	Cronbach's Alpha	Eredeti skálák és állítások száma	Megtartott skálák és állítások száma
Bardach et al. (2019), Ryan & Patrick (2001)	TARGET dimenziók hasznossága	0,85	0,67 – 0,89	Feladat (5) Irányítás(6) Elismerés(6) Csoportmunka(3) Értékelés(6) Idő(5) Kölcsönös tisztelet (5) Tanári érzelmi támogatás (4)	Feladat (4) Irányítás (3) Elismerés/Értékelés és ((3-3) Csoportmunka (0) Idő (4) Kölcsönös tisztelet (3) A tanári érzelmi támogatás (0)
Bardach et al. (2019); Ryan & Patrick (2001)	TARGET dimenziók megvalósíthatósága	0,93	0,65–0,96	Feladat (5) Irányítás (6) Elismerés(6) Csoportmunka(3) Értékelés(6) Csoportmunka (0) Idő (5) Kölcsönös tisztelet (3) A tanári érzelmi támogatás (0)	Feladat (4) Irányítás (3) Elismerés/Értékelés és (3-3) Csoportmunka (0) Idő (4) Kölcsönös tisztelet (3) A tanári érzelmi támogatás (0)
Lauermann & Karabenick (2013)	Tanári felelősségérzet	0,81	0,85 –0,87	Motiváció(4) Teljesítmény (4) Kapcsolat (3) Tanítás (3)	Motiváció (4) Teljesítmény(4) Kapcsolat (3) Tanítás (3)
Midgley et al.(2000)	Motivációs stratégiák	0,81	0,67–0,94	Elsajátítási megközelítés(5) Viszonyító megközelítés(5)	Elsajátítási megközelítés(4) Viszonyító megközelítés(5)
OECD-TALIS (2018)	Osztálytermi gyakorlat	0,79	0,75–0,77	Fegyelem és rend fenntartása (4) A tanítási-tanulási célok meghatározása(5) Kognitív aktiváció(5) Önállóan végzendő tevékenységek serkentése(2)	Fegyelem és rend fenntartása (4) A tanítási-tanulási célok meghatározása(5) Kognitív aktiváció(4) Önállóan végzendő tevékenységek serkentése(0)

8. Vizsgált konstruktumok összefüggéseinek vizsgálata

8.1. Célok

Ezen fejezet célja, a dolgozat által tárgyalt konstruktum részletesebb elemzése. Ennek részeként kitérünk a TARGETS-dimenziók esetén a hasznosság és megvalósíthatóság különbségeire, valamint a vizsgált konstruktumok közötti kapcsolatokra.

A tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek megértése kulcsfontosságú a célorientációs elmélet gyakorlati jelentőségének megértéséhez. E kutatás központi kérdése az, hogy hogyan lehet hatékonyabban felhasználni a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredményeket, különös tekintettel a célorientáció-elméletre.

A kutatások (pl. Daniels et al., 2017; Eren, 2017; Lauer mann & Berger, 2021; Matteucci et al., 2017) azt jelzik, hogy szoros kapcsolat van a tanárok által vállalt felelősségek és a tanítási gyakorlatok tervezését és végrehajtását segítő motivációk között. Ezek a kapcsolatok kulcsfontosságúak lehetnek a tanárok szakmai fejlődéséhez és a tanulók iskolai teljesítményének javításához. A feltáró jellegű vizsgálatunk alatt is felbukkant a tanári felelősségvállalás-énhatékonyság konstruktum, ezért ennek feltárására is törekszünk.

8.2. Adatelemzés

A TARGETS-stratégiák hasznosságának és megvalósíthatóságának mérésére különböző módszereket alkalmaztunk. Első lépésként a leíró statisztikákra koncentráltunk, és az átlagok és szórások elemzésével adunk átfogó képet a résztvevők általános értékeléséről. Ezáltal megérthettük, hogyan ítélik meg a stratégiák hatékonyságát és megvalósíthatóságát a résztvevők. Az átlagok és szórások segítségével könnyebben azonosíthattuk az esetleges különbségeket és egyetértéseket a résztvevők között, ami további elemzésekre adott lehetőséget az adatokban. A különbségvizsgálatok statisztikai próbával történik.

A vizsgált konstruktumok közötti összefüggéseket korrelációkkal jellemeztük minden esetben. A hasznosság és a megvalósíthatóság összehasonlításához páros t-próbát alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk a résztvevők értékelései közötti esetleges különbségeket.

Regresszióanalízissel vizsgáltuk, hogy mennyire tudják előrejelezni a TARGETS-stratégiák hasznossága és a motiváció iránti tanári felelősségvállalás a tanári gyakorlatot.

Hasonlóan, regresszióanalízissel vizsgáltuk a motivációs stratégiákat előrejelző tényezőket a TARGETS-stratégiák szempontjából.

8.3. Eredmények

8.3.1. A TARGETS-stratégiák hasznosságának megítélése

A fent említett 13. táblázatban bemutatott adatok alapján az átlagok azt mutatják, hogy a TARGET- dimenziók általában magas pontszámot értek el a hasznosság szempontjából. Az 5 pontos Likert-skálán, a dimenziókra adott átlagos pontszámok többsége 4 fölött volt. A résztvevők leginkább az elismerés/értékelés dimenzió stratégiáival értettek egyet, itt szinte mindenki a maximális pontszámot adta (4,79). A kölcsönös tisztelet-dimenzió is kiemelkedő eredményt ért el (4,67). Az irányítás-dimenzió szorosán követte az előző kategóriát (4,56), míg a feladat-dimenzió inkább a négyes pontszámhoz közelített (4,28). Az idő-dimenzió az egyetlen, ahol nem sikerült a négyes pontszámot elérni (3,93), de ez is csak minimálisan maradt le.

Az eredmények értékelésnél az átlagok mellett azok szórása is jelentős szerepet játszik, mert segít árnyalni, hogy mennyire értenek egyet a résztvevők a kérdések vagy állítások kapcsán, és hogy mennyire hasonló pontokat adnak az egyes TARGETS-dimenziók hasznosságának. Az idő-dimenzióval összefüggésben lettek a legalacsonyabbak a szórás értékek (SD=0,31). tehát e dimenziónál estek egybe leginkább a pedagógusok válaszai, vagyis adtak hasonló pontszámokat az állításokra. A kölcsönös tisztelet dimenzió esetében szintén alacsonynak tekinthető a szórás (SD=0,42), ami arra utal, hogy a résztvevők állításokra adott pontszámaik összhangban vannak. Az irányítás-dimenzió (SD=0,49) és az elismerés/értékelés-dimenziók esetében már szerteágzóbbak voltak az adott pontszámok, mint az előző dimenzióknál. A leginkább eltérő válaszokat pedig a feladat-dimenzió állításai mutatták (SD=0,56).

8.3.2. A TARGETS-stratégiák megvalósíthatóságának megítélése

A megvalósíthatóságok aspektusából már alacsonyabb pontszámok a jellemzőbbek. A sorrendiség azonban ugyan az maradt, mint a hasznosság tekintetében. Az elismerés/elismerés dimenzió stratégiáit a tanárok az átlagpontszám (4,53) alapján nagyrészt megvalósíthatónak tartják. A kölcsönös tisztelet alapvetéseit is megvalósíthatónak ítélik meg (4,50). Az irányítás-dimenzióknál már nem ennyire egyértelműek a válaszok, itt már egy négyeshez igen közel elhelyezkedő átlageredmény született (4,11). A feladat-dimenzió stratégiáit bár sokan pozitívan értékelték (3,83), de itt már érzékelhető, hogy a gyakorlati megvalósításban akadályok adódhatnak ezen stratégiáknál. Az idő-dimenzióhoz kapcsolódó stratégiáknál az átlageredmények alapján már inkább egy közepes megvalósíthatóságot jeleztek a tanárok.

A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóságának alskálájában is figyelembe vettük a dimenziókhöz tartozó szórásértékeket. Minden dimenzió esetében nagyobb szórások figyelhetők meg (lásd: 13. táblázat) ezen alskála esetében, mint a TARGETS-dimenziók hasznosság alskálába. Ugyanakkor a szórás nagyságának sorrendje hasonló volt, mint a hasznosság alskála esetén. Az állításokra adott értékek az idő-dimenzióval összefüggésben voltak a leginkább együttállóak ($SD=0,49$). Ezt követően az elismerés/értékelés-dimenzió ($SD=0,61$) és a kölcsönös tisztelet ($SD=0,62$) hasonlóan magasabb szórásértékeket mutattak. Ugyanakkor a feladat-dimenzió ($SD=0,68$) és az irányítás-dimenzió ($SD=0,69$) esetében még nagyobb eltérések voltak megfigyelhetők a pontértékekben. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy ezen dimenziókban a résztvevő tanárok eltérően értékelik a motivációs stratégiák tantermi megvalósítását.

A megvalósíthatóság tekintetében a fő hatások szignifikánsak voltak, és szignifikáns különbségeket eredményeztek a skálák között [$F(4, 430) = 318,09$, $p < .001$; Wilks' $\lambda = .25$; parciális $\eta^2 = .75$]. A páronkénti összehasonlítások kimutatták, hogy az elismerés/értékelés és az osztálytermi kölcsönös tisztelet értékei voltak a legmagasabbak, ezek azonban nem különböztek egymástól szignifikánsan. Ugyanakkor szignifikáns különbségek ($p < 0,001$) rajzolódtak ki e skálák és a többi skála között csökkenő sorrendben. Az irányítás-dimenzió szignifikánsan alacsonyabb volt az átlaga ezekhez a skálákhoz képest, és szignifikánsan különbözött a feladat-dimenziótól, míg az idő-dimenzió összességében a legalacsonyabb volt az átlaga.

8.3.3. A TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összehasonlítása

A tanárok általában véve pozitívan nyilatkoztak a TARGET-dimenziók motivációs stratégiáiról, hasznosnak és viszonylag megvalósíthatónak találták azokat. A hasznosság és megvalósíthatóság skálái közötti különbségeket páros t-próba segítségével vizsgáltuk, és a különbségek jellemzésére a Cohen's d effect size-t is felhasználtuk (21. táblázat). Minden skála esetében jelentős eltérés volt a hasznosság és a megvalósíthatóság között, a megvalósíthatósági pontszámok általában alacsonyabbak voltak, mint a hasznossági pontszámok. A Cohen's d hatásméretek a kölcsönös tisztelet esetében alacsonyak, a többi skála esetében pedig közepesek voltak. Az eredményből arra a megállapításra lehet következtetni, hogy fennáll a lehetősége annak, hogy bár a TARGETS-dimenziók stratégiáit hasznosnak tartják a tanárok, de a gyakorlatban nem alkalmazzák őket, mert a megvalósításuk kihívást jelent.

21. táblázat. Páros t próba eredményei a TARGETS hasznossági és megvalósíthatósági skáláira vonatkozóan.

Skála	Hasznosság		Megvalósíthatóság		Páros t próba		
	M	SD	M	SD	t	Sig (two-tailed)	Cohen's d
Feladat	4,28	0,56	3,83	0,68	15,40	<0,001	0,74
Irányítás	4,56	0,49	4,11	0,69	15,15	<0,001	0,73
Elismerés/Értékelés	4,79	0,30	4,53	0,49	12,59	<0,001	0,60
Idő	3,93	0,52	3,60	0,61	12,50	<0,001	0,60
Kölcsönös tisztelet	4,67	0,42	4,50	0,62	6,03	,<0,001	0,29

8.3.4. A motivációs stratégiák és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összefüggései

Az elsajátítási motivációs stratégia és a TARGETS-dimenziók hasznossága között minden esetben (feladat, irányítás, elismerés/értékelés, idő, kölcsönös tisztelet) erős szignifikáns összefüggést tapasztalunk. Ellenben a viszonyító motivációs stratégiák és a TARGETS-dimenziók hasznossága között csak két dimenzió mutat kapcsolatot, a feladat dimenzió igen erősen szignifikáns, míg a kölcsönös tisztelés dimenzió közepesen. A 22. táblázat részletesen bemutatja a TARGETS-dimenziók hasznosságának dimenziói és a tanulási motivációs stratégiák közötti korrelációkat. Továbbá, a 23. táblázat a TARGETS-dimenziók megvalósíthatóságának dimenziói és a tanulási motivációs stratégiák közötti korrelációkat szemlélteti.

22. táblázat. A TARGETS dimenziók hasznosságának dimenziói és a tanulási motivációs stratégiák közötti korrelációk

TARGETS-dimenziók (hasznosság)	Elsajátítási motivációs stratégia	Viszonyító motivációs stratégia
Feladat	0,30**	0,21**
Irányítás	0,33**	0,07
Elismerés/értékelés	0,41**	0,06
Idő	0,37**	0,07
Kölcsönös tisztelet	0,26**	0,11*

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

23. táblázat. A TARGETS dimenziók megvalósíthatóságának dimenziói és a tanulási motivációs stratégiák közötti korrelációk

TARGETS-dimenziók (megvalósíthatóság)	Elsajátítási motivációs stratégia	Viszonyító motivációs stratégia
Feladat	0,44**	0,31**
Irányítás	0,48**	0,15**
Elismerés/értékelés	0,51**	0,14**
Idő	0,49**	0,26**
Kölcsönös tisztelet	0,29**	0,11*

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

8.4.5. Az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összefüggései

A fegyelem és rend fenntartása alskála a TARGETS dimenziók (hasznosság skála) közül csak a feladat dimenzióval mutat erős és szignifikáns kapcsolatot, ugyanakkor közepes erősségű kapcsolat figyelhető meg ugyanebben a csoportban az idő és a kölcsönös tisztelet dimenzióival. A tanítási-tanulási célok meghatározása alskála viszont igen erősen szignifikáns kapcsolatot jelzett a TARGETS minden egyes dimenziójával. A kognitív aktiváció és a TARGETS-dimenziók között is erős szignifikáns korrelációkat tapasztaltunk, kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját, amely ezen az alskálán nem volt szignifikáns. A tanári gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának dimenziói között korreláció részletesen a 24. táblázat szemlélteti. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatósága és a fegyelem és rend fenntartása alskálába csak a feladat-dimenziónál mutatható ki szignifikáns kapcsolat, ez viszont erős. Ellenben a tanítási-tanulási célok meghatározás alskálában mindegyik dimenziónál erősen szignifikáns kapcsolatot találtunk. A kognitív aktiváció alskálához szintén mindegyik dimenzió erősen szignifikánsan kapcsolódott. A tanári gyakorlat és a TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói között korrelációt a 25. táblázat mutatja részletesen.

24. táblázat. A TARGETS-dimenziók hasznosságának dimenziói és az osztálytermi gyakorlat közötti korrelációk

TARGETS-dimenziók (hasznosság)	Fegyelem és rend fenntartása	Tanítási-tanulási célok meghatározása	Kognitív aktiváció
Feladat	0,18**	0,40**	0,31**
Irányítás	0,02	0,29**	0,28**
Elismerés/értékelés	0,05	0,26**	0,21**
Idő	-0,01*	0,24**	0,43**
Kölcsönös tisztelet	0,01*	0,26**	0,08

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

25. táblázat. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári gyakorlat közötti korrelációk

TARGETS-dimenziók (megvalósíthatóság)	Fegyelem és rend fenntartása	Tanítási-tanulási célok meghatározása	Kognitív aktiváció
Feladat	0,20**	0,40**	0,43**
Irányítás	0,81	0,37**	0,43**
Elismerés/Értékelés	0,92	0,36**	0,39**
Idő	0,44	0,31**	0,46**
Kölcsönös tisztelet	0,81	0,27**	0,24**

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak

8.4.6. A motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésének összefüggései

A motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának skálája között a feladat, irányítás, elismerés/ értékelés, idő-dimenziók között erős szignifikáns kapcsolat rajzolódott ki, míg a kölcsönös tisztelet-dimenzió esetében csak közepes a fenálló kapcsolat. A dimenziók pontosan megadott korrelációit a 26. táblázatban adtuk meg.

Az eredmények azt mutatják, hogy a TARGETS-dimenziók megvalósíthatósága és a tanári felelősségvállalás motivációja között hasonló tendenciák figyelhetők meg, mint a hasznosság esetében. Az összes TARGETS-dimenzió esetében igen erős szignifikáns kapcsolatot találtunk a tanári felelősségvállalással a motiváció iránt, kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját, ahol csak közepes szintű szignifikancia figyelhető meg. A 27. táblázat részletesen összefoglalja ezeket az összefüggéseket.

26.táblázat. A TARGETS-dimenziók hasznosságának dimenziói és a tanári felelősségérzés korrelációi

TARGETS-dimenziók (hasznosság)	Felelősségérzet a diákok motivációjáért
Feladat	0,16**
Irányítás	0,18**
Elismerés/Értékelés	0,18**
Idő	0,22**
Kölcsönös tisztelet	0,12*

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak

27. táblázat. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári felelősségérzés korrelációi

TARGETS-dimenziók (megvalósíthatóság)	Felelősségérzet a diákok motivációjáért
Feladat	0,24**
Irányítás	0,21**
Elismerés/Értékelés	0,27**
Idő	0,24**
Kölcsönös tisztelet	0,25*

A *-gal jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,05$, a **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak

8.4.7. Az osztálytermi gyakorlat prediktorai

A következőkben bemutatott regresszióelemzések során azt vizsgáljuk, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti tanári felelősségvállalásnak milyen szerepe van az osztálytermi gyakorlat egyes skáláit illetően, vagyis az említett változók mennyiben jelzik előre a tanári gyakorlat jellemzőit. Az egyes dimenziókhoz tartozó regressziós együtthatók (β) és a hozzájuk tartozó standard hibák (SEb) alapján értékelve látható, hogy milyen mértékben befolyásolják ezek a tényezők a tanári gyakorlatot. A t-típusú tesztek és az azokhoz tartozó p értékek a regressziós együtthatók szignifikanciáját jelzik, míg az R négyzet értékek az elemzések magyarázó erejét mutatják. A táblázat szignifikáns kapcsolatokat jelöl (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$), és kiemeli azokat az eseteket, ahol a kapcsolatok erősebbek vagy gyengébbek lehetnek a többi dimenzióhoz képest.

A regressziós elemzések eredményei alapján látható, a feladat dimenzió együtthatója pozitív és szignifikáns, ami azt jelzi, hogy a Fegyelem és rend fenntartása skálája által mért tanári gyakorlat nagyobb valószínűséggel fog erősödni, ha a feladatokkal kapcsolatos dimenzió erősödik. Az Idő dimenzió negatívan jelzi előre a Fegyelem és rend fenntartása skáláját, vagyis amennyiben egy pedagógus magasabbra értékelt az Idő dimenzió hasznosságát, úgy a Fegyelem és rend fenntartása skála esetében alacsonyabb érték várható. A tanítási-tanulási célok meghatározása skála esetében a feladat dimenzióval ismét pozitív és szignifikáns együtthatót találtunk, ami azt jelzi, hogy minél inkább érzékelik a tanárok a TARGETS keretrendszer feladat dimenziójának fontosságát és relevanciáját, annál valószínűbb, hogy hatékonyan tudják kitűzni a tanítási-tanulási célokat. Emellett pozitív összefüggést tapasztaltunk az Irányítás dimenzió vonatkozásában is (ez a kapcsolat kevésbé volt szignifikáns, mint a Feladat dimenzió). Mindez azt jelenti, hogy minél inkább támogatják a tanárok a tanulók autonómiáját és választási lehetőségeit, annál valószínűbb, hogy képesek lesznek hatékonyan kitűzni a tanulási-tanulási célokat.

A kognitív aktiváció skála kapcsán a regresszióelemzés négy TARGETS-dimenzióval és a tanári felelősségvállalás változónál is szignifikáns eredményt tárt fel. A dimenziók közül három (feladat, irányítás, idő) pozitív kapcsolatot mutatott, míg a kölcsönös tisztelet dimenziója negatív kapcsolatot jelzett. Ez azt tükrözi, hogy Feladat, Irányítás és Idő dimenziókra adott válaszok jó előrejelzői a tanárok kognitív aktiváció szintjének, tehát minél magasabb pontot adnak ezen dimenziókra, annál inkább valószínűsíthető, hogy a tanárok magasabb szintű kognitív aktivitást tapasztalnak a tanítási gyakorlat során. A kölcsönös tisztelet dimenziójának negatív szignifikanciaszintje azt jelzi, hogy azok, akik kevésbé figyelnek a kölcsönös tiszteletre

(azaz alacsonyabb pontszámot érnek el ezen a dimenzión), valószínűleg alacsonyabb szintű kognitív aktivitást tapasztalnak a tanítási gyakorlat során.

A tanári felelősségvállalás pozitív szignifikanciaszintje azt jelzi, hogy minél magasabb szintű felelősséget vállal a tanár a tanulók motivációjáért, annál nagyobb kognitív aktivitást tapasztalhat a tanítási gyakorlat során. Ez arra utal, hogy amikor a tanár intenzívebben foglalkozik a tanulók motiválásával és inspirálásával, valószínűleg fokozódik a tanulók részvétele és érdeklődése a tanulási folyamatban. Ennek eredményeként a tanár számára is észlelhető lesz a magasabb szintű kognitív aktivitás, mivel aktívabban részt vesz a tanulók támogatásában és tanításában, ami elősegítheti a tanulási célok elérését. A tanár felelősségvállalása tehát közvetlen összefüggésben állhat a tanulók kognitív aktivitásával és az oktatási folyamat hatékonyságával.

A 28. táblázatban szereplő adatok alapján meállapítható, hogy bizonyos TARGETS-dimenziók szignifikánsan kapcsolódnak az osztálytermi gyakorlathoz, míg mások nem. A feladat-dimenzió magyarázza a legkimagaslóbban a motiváció iránti tanári felelősségvállalást, ez mindhárom modell esetében igen erősen szignifikáns kapcsolatot jelzett. Szintén jelentős mértékben járul hozzá az idő az előrejelzéshez, mivel két modellben erős szignifikanciát mutatott, míg a tanítási-tanulási célok modelljében nem érte el a szignifikancia szintet. Az irányítás-dimenzió közepes erősségű szignifikancia szintet ért el, de csak két modell esetében. A kölcsönös tisztelet csak egy modellben mutatott közepes szignifikancia szintet, míg az elismerés/értékelés-dimenzió egyik modellnél sem volt szignifikáns. A motivációért való tanári felelősség csak a kognitív aktivációs skálán mutatott szignifikáns korrelációt. Ez esetben azonban az összefüggés erősen szignifikáns volt.

28. táblázat. Regresszióelemzés a tanári gyakorlat skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti felelősségérzésének (független változók) a bevonásával.

	β (SE β)	β	t	p	r	F	df	p	adj. R ²
Fegyelem és rend fenntartása									
<i>Összesített modell</i>						6,39	433	<0,001	0,07
Feladat	0,38 (0,08)	0,28	4,83	<0,001	0,18**				
Irányítás	-0,03 (0,10)	-0,02	-0,27	0,79	0,02				
Elismerés/Értékelés	-0,16 (0,17)	-0,06	-0,93	0,35	0,06				
Idő	-0,35 (0,08)	-0,24	-4,32	<0,001	-0,10**				
Kölcsönös tisztelet	0,18 (0,10)	0,10	1,75	0,08	0,10				
Tanári felelősségv.	0,06 (0,04)	0,07	1,57	0,12	0,06				
A tanítási-tanulási célok meghatározása									
<i>Összesített modell</i>						16,55	433	<0,001	0,18
Feladat	0,29 (0,05)	0,31	5,78	<0,001	0,40**				
Irányítás	0,13 (0,06)	0,12	2,10	0,04	0,29*				
Elismerés/Értékelés	-0,06 (0,10)	-0,04	-0,60	0,55	0,26				
Idő	0,03 (0,05)	0,03	0,55	0,59	0,24				
Kölcsönös tisztelet	0,13 (0,07)	0,10	1,95	0,50	0,26				
Tanári felelősségv.	0,03 (0,03)	0,05	1,12	0,26	0,13				
Kognitív aktiváció									
<i>Összesített modell</i>						23,17	433	<0,001	0,24
Feladat	0,18 (0,07)	0,14	2,75	<0,01	0,31**				
Irányítás	0,16 (0,08)	0,11	2,03	0,04	0,28*				
Elismerés/Értékelés	0,02 (0,14)	0,01	0,17	0,86	0,21				
Idő	0,45 (0,07)	0,32	6,56	<0,001	0,43**				
Kölcsönös tisztelet	-0,23 (0,08)	-0,13	-2,60	0,01	0,08*				
Tanári felelősségv.	0,11 (0,03)	0,15	3,43	0,001	0,25**				

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Annak érdekében, hogy a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti tanári felelősségvállalásnak az előrejelző szerepéről pontosabb képet kapjunk a tanári gyakorlat kapcsán, a regressziómodelleket megvizsgáltuk a motiváció iránti tanári felelősségvállalás változóival és anélkül is. A tanári felelősségvállalás nélküli skálák regresszióelemzését a 29. táblázat szemlélteti.

A két elvégzett regresszióelemzést összehasonlítva arra a következtetésre jutottunk, hogy a TARGETS-stratégiák hasznosságának értékelésében és a tanári gyakorlat előrejelző szerepének megértésében nincs jelentős különbség a tanári felelősségvállalás változó jelenlétének vagy hiányának. Az elemzés során azonosan szignifikáns maradtak a dimenziók, ami arra utal, hogy a motiváció iránti tanári felelősségvállalásnak nincs közvetlen hatása a stratégiák hasznosságára tett értékelésekre. A tanárok motiváció iránti felelősségvállalása nem befolyásolja közvetlenül azt, hogyan ítélik meg a TARGETS-stratégiák hasznosságát.

29. táblázat. Regresszióelemzés a tanári gyakorlat skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének (független változók) a bevonásával.

	β (SEb)	β	t	p	r	F	df	p	adj. R2
Fegyelem és rend fenntartása									
<i>Összesített modell</i>						7,15	433	<0,001	0,07
Feladat	0,38 (0,08)	0,28	4,82	<0,001	0,18**				
Irányítás	-0,02 (0,10)	-0,01	-0,20	0,84	0,02				
Elismerés/Értékelés	-0,14 (0,17)	-0,05	-0,83	0,41	0,06				
Idő	-0,33 (0,08)	-0,22	-4,12	<0,001	-0,10**				
Kölcsönös tisztelet	0,18 (0,10)	0,10	1,74	0,08	0,10				
A tanítási-tanulási célok meghatározása									
<i>Összesített modell</i>						19,60	433	<0,001	0,18
Feladat	0,29 (0,05)	0,31	5,78	<0,001	0,40**				
Irányítás	0,13 (0,06)	0,12	2,15	0,03	0,29*				
Elismerés/Értékelés	-0,06 (0,11)	-0,03	-0,53	0,60	0,26				
Idő	0,04 (0,05)	0,04	0,73	0,47	0,24				
Kölcsönös tisztelet	0,13 (0,07)	0,10	1,94	0,05	0,26				
Kognitív aktiváció									
<i>Összesített modell</i>						24,82	433	<0,001	0,22
Feladat	0,18 (0,07)	0,14	2,73	<0,01	0,3Q1*				
Irányítás	0,18 (0,08)	0,12	2,14	0,03	0,28*				
Elismerés/Értékelés	0,06 (0,14)	0,02	0,40	0,69	0,21				
Idő	0,49 (0,07)	0,35	7,09	<0,001	0,43**				
Kölcsönös tisztelet	-0,23 (0,09)	-0,13	-2,58	0,01	0,08*				

Megjegyzés: *p<0,05; **<0,01

8.4.8. Motivációs stratégiák prediktorai

A következőkben bemutatott regresszióelemzések során azt vizsgáljuk, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti tanári felelősségvállalásnak milyen szerepe van a motivációs stratégiák egyes skáláit illetően, vagyis az említett változók mennyiben jelzik előre a tanári gyakorlat jellemzőit.

Az elsajátítási megközelítés skálában az elismerés/értékelés; idő; és tanári felelősség a motiváció iránti változók mutattak szignifikáns kapcsolatot. Így a tanárok által alkalmazott elsajátítási megközelítés összefügg azzal, hogy mennyire értékeli az elismerést/értékelést, a hatékony időfelhasználást és a tanári felelősségvállalást a motiváció iránt. Ez az eredmény arra utal, hogy azok a tanárok, akik értékeli az elsajátítási megközelítést, nagyobb valószínűséggel fordítanak nagyobb figyelmet az elismerésre/értékelésre, az időgazdálkodásra és a tanári felelősségvállalásra a motivációért a tanítási gyakorlatukban.

A viszonyító megközelítés skála esetében csak a feladat dimenzió és a tanári felelősségvállalás a motiváció iránt változók mutattak szignifikáns kapcsolatot. Tehát a viszonyító megközelítésre adott pontok előrejelezték a feladat-dimenzióra és a felelősségre vonatkozó értékeléseket. A 30. táblázat részletesen bemutatja a regresszióelemzést, amely a motivációs stratégiák skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti felelősségvállalásnak (független változók) bevonásával készült elemzéseket tartalmazza.

30. táblázat. Regresszióelemzés a motivációs stratégiának skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti felelősségérzésnek (független változók) bevonásával

	β (SEb)	β	t	p	r	F	df	p	adj. R2
Elsajátítási megközelítés									
<i>Összesített modell</i>						28,41	433	<0,001	0,28
Feladat	0,03 (0,06)	0,03	0,51	0,61	0,30				
Irányítás	0,04 (0,07)	0,03	0,60	0,55	0,33				
Elismerés/Értékelés	0,53 (0,12)	0,26	4,53	<0,001	0,41**				
Idő	0,24 (0,06)	0,20	4,20	<0,001	0,37**				
Kölcsönös tisztelet	0,02 (0,07)	0,01	0,23	0,82	0,26				
Tanári felelősségv.	0,16 (0,03)	0,25	5,79	<0,001	0,35**				
Viszonyító megközelítés									
<i>Összesített modell</i>						6,21	433	<0,001	0,07
Feladat	0,37 (0,09)	0,24	4,15	<0,001	0,21**				
Irányítás	-0,02 (0,11)	-0,01	-0,19	0,85	0,07				
Elismerés/Értékelés	-0,31 (0,19)	-0,11	-1,67	0,10	0,06				
Idő	-0,10 (0,09)	-0,06	-1,08	0,28	0,07				
Kölcsönös tisztelet	0,19 (0,12)	0,09	1,59	0,11	0,11				
Tanári felelősségv.	0,16 (0,05)	0,17	3,63	<0,001	0,18**				

Megjegyzés: *p<0,05; **<0,01

Annak érdekében, hogy a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti tanári felelősségvállalásnak az előrejelző szerepéről pontosabb képet kapjunk a motivációs stratégiák kapcsán, a regressziómódelleket megvizsgáltuk a motiváció iránti tanári felelősségvállalás változója nélkül is. A 31. táblázat mutatja –e regresszióelemzés részletes eredményeit.

A két alkalmazott regresszióelemzés összevetéséből arra következtetünk, hogy a TARGETS stratégiák hasznosságának értékelésében és a motivációs stratégiák előrejelző szerepének megértésében nincs jelentős különbség a tanári felelősségvállalás változó jelenlétének vagy hiányának.

Az elemzés során a dimenziók összefüggései nem változtak jelentős mértékben. A tanárok motiváció iránti felelősségvállalása nem befolyásolja közvetlenül azt, hogyan ítélik meg a TARGETS-stratégiák hasznosságát.

31. táblázat. Regresszióelemzés a motivációs stratégiának skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének (független változók) bevonásával

	β (SEb)	β	t	p	r	F	df	p	adj. R2
Elsajátítási megközelítés									
<i>Összesített modell</i>						25,45	433	<0,001	0,22
Feladat	0,03 (0,06)	0,03	0,51	0,61	0,30				
Irányítás	0,06 (0,07)	0,05	0,81	0,42	0,33				
Elismerés/Értékelés	0,58 (0,12)	0,28	4,75	<0,001	0,41**				
Idő	0,30 (0,06)	0,25	4,96	<0,001	0,37**				
Kölcsönös tisztelet	0,02 (0,08)	0,01	0,19	0,85	0,26				
Viszonyító megközelítés									
<i>Összesített modell</i>						4,67	433	<0,001	0,04
Feladat	0,37 (0,09)	0,24	4,11	<0,001	0,21**				
Irányítás	-0,01 (0,11)	-0,01	-0,04	0,97	0,07				
Elismerés/Értékelés	-0,27 (0,19)	-0,09	-1,42	0,16	0,06				
Idő	-0,05 (0,09)	-0,03	-0,53	0,60	0,07				
Kölcsönös tisztelet	0,18 (0,12)	0,09	1,55	0,12	0,11				

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

8.4. Összegzés

Ebben a fejezetben a dolgozat központi konstruktumainak részletes elemzésére törekedtünk, különös figyelmet fordítva a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának skálái közötti eltérésekre. Emellett vizsgáltuk a konstruktumok közötti kapcsolatrendszer is, hogy átfogóbb képet kapjunk az összefüggésekről és azok jelentőségéről.

Az elemzett adatok alapján a TARGETS-dimenziók által kínált motivációs stratégiákat a tanárok összességében hasznosnak ítélték, mivel minden dimenzió rendkívül magas értékeket kapott. Ezek közül az elismerés/értékelés dimenzió érte el a legmagasabb átlagos pontszámot, míg az idő-dimenzió volt az egyetlen, amely nem érte el a négyes átlagot.

A megvalósíthatóság szempontjából a tanárok az elismerés/elismerés és a kölcsönös tisztelet dimenzióit tartották a leginkább megvalósíthatónak, míg az irányítás és az idő dimenziója alacsonyabb átlagértékeket és nagyobb szórást mutatott, ami a motivációs stratégiák gyakorlati megvalósításának nehézségeit jelzi saját mintánkon.

Az egyes TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára adott pontértékeket páros t-próba segítségével összehasonlítottuk. Az eredmények arra utalnak, hogy bár a tanárok a TARGETS-dimenziók stratégiáit hasznosnak találják, a gyakorlatba való átültetésük során jelentős kihívásokkal szembesülnek, amelyek akadályozhatják azok hatékony alkalmazását.

A motivációs stratégiák és a TARGETS-dimenziók hasznossága és megvalósíthatósága közötti összefüggések azt mutatják, hogy az elsajátítási motivációs stratégiák minden TARGETS-dimenzióval (feladat, irányítás, elismerés/értékelés, idő, kölcsönös tisztelet) erős szignifikáns kapcsolatot mutatnak, míg a viszonyító motivációs stratégiák csak a feladat dimenzióval mutatnak erős, a kölcsönös tisztelettel pedig közepesen szignifikáns kapcsolatot.

Az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának összefüggései szerint a fegyelem és rend fenntartása alskála erősen kapcsolódik a feladat dimenzióhoz, míg a tanítási-tanulási célok meghatározása és a kognitív aktiváció alskálák szignifikánsan kapcsolódnak minden TARGETS-dimenzióhoz, a kölcsönös tisztelet dimenzió pedig csak a tanítási-tanulási célok meghatározása alskálához nem mutatott szignifikáns kapcsolatot.

Ebben az egységben azt is megvizsgáltuk, hogy mennyiben magyarázza a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélése és a motiváció iránti tanári felelősségvállalás a tanári gyakorlatot. A regressziós elemzések eredményei azt mutatják, hogy a feladatdimenzió jelentős hatással van az osztálytermi gyakorlatra, különösen a fegyelem és a rend fenntartása skálákon. Ami azt jelenti, hogy azok a tanárok, akik hatékonyan tartják a feladat dimenzióban szereplő stratégiákat, jobban képesek fenntartani a fegyelmet és a rendet az osztályteremben.

Emellett arra is arra összpontosított, hogy a feltérképezzük, hogy a TARGETS-stratégiák hasznossága és a tanári felelősségérzés hogyan befolyásolja a motivációs stratégiák alkalmazását. Az eredmények szerint az elsajátítási megközelítés szoros kapcsolatban áll az elismerés/értékelés, az idő dimenziókkal, valamint a tanári felelősségérzéssel, míg a viszonyító megközelítés csak a feladatdimenzióra és a tanári felelősségérzésre van hatással. Ebből arra lehet következtetni, hogy az elsajátítási megközelítést alkalmazó tanárok általában olyan aspektusokra helyezik a hangsúlyt, amelyek a tanulók motivációjára és fejlődésére összpontosítanak. Ők nagyobb figyelmet fordítanak az elismerésre, az értékelés módjára, az időgazdálkodásra, és arra, hogy hogyan vállalnak felelősséget a tanulók fejlődéséért. Ezek a tanárok valószínűleg próbálnak egy támogató, ösztönző tanulási környezetet kialakítani.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az összefoglalóban először a kutatási kérdések három fő csoportjára összpontosítottunk (kvalitatív vizsgálatok, mérőeszköz működése, kvantitatív összefüggésvizsgálatok). A kérdésekre adott válaszok mellett ellenőriztük a hozzájuk rendelt esetleges hipotéziseket is (nem minden esetben tudtunk felállítani az adott kérdés kapcsán feltételezéseket, mert ahogy azt korábban említettük, több konstruktum kapcsán még nem állt rendelkezésre elegendő adat vagy korábbi kutatás a hipotézisek megalapozásához). Az összefoglaló következő egységében kitérünk még az interjú és kérdőíves vizsgálat eredményeinek összehasonlítására, a kutatás limitációira, a lehetséges jövőbeni kutatási irányokra és az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságára.

9.1. Kutatási kérdésekre adott válaszok az interjúkutatás alapján

Az interjú vizsgálat első kérdésében arra koncentráltunk, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek saját szerepükről és felelősségükről a diákok motiválásában. Eredményeink szerint a tanárok véleménye rendkívül sokszínű. A többségük rendkívül fontosnak tartja a diákok motiválását mint pedagógiai feladatot, és hangsúlyozza, hogy a motiváció kulcsszerepet játszik a tanulási folyamatban. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy az idősebb diákok esetében egyes tanárok kevésbé érzik magukénak ezt a felelősséget, és az ő motiválásuk esetében más megközelítéseket alkalmaznak, amelyek eltérnek a fiatalabb diákokkal szembeni elvárásoktól. E megfigyelés összhangban van más kutatásokkal is, amelyek a tanárok különböző felelősségérzetét és a motivációs technikák eltérő alkalmazását mutatták be (pl. Midgley et al., 1998).

A második kutatási kérdés során arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok alkalmazzák-e a TARGETS-dimenziók alá sorolható motivációs stratégiákat. Az eredmények szerint a pedagógusok általában fontosnak tartják a TARGETS-dimenziókat, azonban azok gyakorlati alkalmazása vegyes képet mutat. Az autonómia támogatása és a tanulói interakciók elősegítése kulcsfontosságú tényezők az oktatásban, de az autonómiát főként tanórán kívüli tevékenységeknél látják megvalósíthatónak. A tanulói interakciók elősegítése és a differenciálás gyakran problémásnak bizonyul, és a differenciálás félreértelmezése is gyakori, azt leginkább könnyítésként interpretálják. E megállapítások összhangban vannak a szakirodalommal, amely

szintén jelzi, hogy az alkalmazott stratégiák gyakorlati megvalósítása kihívásokkal teli (pl. Csüllög et al., 2015; Balázsi & Vadász, 2019).

A harmadik kutatási kérdés arra irányult, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteit. Eredményeink azt mutatják, hogy a tanárok véleményét több tényező is jelentősen befolyásolja. Az oktatott tantárgyak típusa fontos szerepet játszik abban, hogyan közelítik meg a pedagógusok a tanulók motiválását. Az eltérő tantárgyak és a tapasztalatok alapján a tanárok különböző módszereket alkalmaznak, ami közvetlenül formálja motivációval kapcsolatos nézeteiket. A tanári tapasztalat, vagyis hogy hány éve tanítanak, szintén fontos tényező. A hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok általában mélyebb ismeretekkel rendelkeznek a különböző motivációs technikákról, és gyakran árnyaltabb elképzeléseik vannak arról, hogyan lehet ezeket a gyakorlatban alkalmazni. Az oktatott tanulók szocio-ökonómiai összetétele szintén befolyásolja a tanárok véleményét. Az iskola társadalmi-gazdasági státusza és a tanulók háttere meghatározza, hogy a tanárok milyen eszközöket használnak a tanulók motivációjának növelésére, és hogyan ítélik meg a különböző motivációs technikák alkalmazhatóságát. Eredményeink összhangban vannak a szocio-ökonómiai háttér hatását vizsgáló kutatásokkal is (pl. Sirin, 2005).

Az autonómia támogatása és a pályán eltöltött idő közötti kapcsolat megerősíti azt a korábbi elemzést, amely szerint nemzetközi viszonylatban nagyobb arányban használnak tanulóorientált oktatási módszereket a tapasztaltabb tanárok hazánkban (Hermann, 2009). Eredményeink megerősítik azt is, hogy az oktatott tantárgyak meghatározzák a motivációról alkotott tanári nézeteket (pl. Stipek et al., 2001). A reál tárgyakat oktatók több szempontból is eltérnek a többi tárgyakat oktató tanároktól. Az egyéni fejlődésre adott pozitív visszajelzést a reál tárgyakat tanítók emelték ki leginkább, ahogy „a hibázás mint a tanulási folyamat természetes velejárója” nézet is gyakoribb volt körükben. A csoportmunkát azonban kevésbé tartották alkalmazhatónak az osztálytermi gyakorlatukban, és - a matematikatanárok kivételével - kevésbé bíztak abban, hogy az idő rugalmasabb felhasználása hatékonyan kezelheti a tananyag megértésének problémáját.

9.2. Kutatási kérdésekre adott válaszok a mérőeszközök működése kapcsán

A kvantitatív szakaszban arra kerestük először a választ, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára kidolgozott kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér-e a pedagógusok körében.

Az eredmények szerint a hasznosság és megvalósíthatóság azonos dimenziói szorosan korrelálnak (0,50-0,54 között), kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját (0,40). Ez megerősíti a kérdőív érvényességét.

A Bardach és munkatársai (2018) által létrehozott mérőeszközt módosítottuk, két új dimenzióval kiegészítve (kölcsönös tisztelet és tanári érzelmi támogatás). Az érzelmi támogatás dimenziót és a csoportmunka-dimenziót kihagytuk a faktorelemzés alapján, míg az elismerés és értékelés dimenziókat összevontuk. Ezekkel a változtatásokkal a TARGETS-dimenziók alkalmasak voltak a mérésre.

A vizsgálat során arra is kerestük a választ, hogy a tanári felelősségérzet mérése érdekében adaptált kérdőív, azaz a Tanári Felelősségérzet Kérdőív (TFK), érvényesen és megbízhatóan mér-e pedagógusok körében. A tanári felelősségérzet mérése érdekében adaptált kérdőív, azaz a TFK (Tanári Felelősségérzet Kérdőív) érvényesen és megbízhatóan mér a pedagógusok körében. A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízis alapján az eredeti mérőeszközök struktúrája kirajzolódott ($KMO=0,81$), és a kérdőívek reliabilitása is megfelelőnek bizonyult (TFK: Cronbach- $\alpha=0,88$; ÉHK: Cronbach- $\alpha=0,84$). Ennek alapján ezek a skálák alkalmazhatóak, mivel a skálák szintjén is elfogadhatóak voltak az értékek ($0,67 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,94$). Az eredmények megerősítik, hogy a tanári felelősségérzet és énhatékonyság mérésére használt skálák érvényesen és megbízhatóan alkalmazhatók a vizsgált mintán.

Az Osztálytermi gyakorlat megismerése céljából adaptált OECD-TALIS kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér pedagógusok körében saját mintánkon is. A faktorelemzés magas faktorértéket ($KMO=0,82$) mutatott, és három alskála jól elkülöníthető volt. Azonban néhány tételt és egy alskálát (önállóan végzendő tevékenységek serkentése) ki kellett zárni az elemzésből, mert ezek nem illeszkedtek jól a faktorszerkezethez.

Az Osztálytermi gyakorlat megismerése céljából adaptált OECD-TALIS kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér pedagógusok körében saját mintánkon is. A faktorelemzés magas faktorértéket ($KMO=0,82$) mutatott, és három alskála jól elkülöníthető volt. Azonban néhány tételt és egy alskálát (önállóan végzendő tevékenységek serkentése) ki kellett zárni az elemzésből, mert ezek nem illeszkedtek jól a faktorszerkezethez.

9.3. Kutatási kérdésekre, hipotézisekre adott válaszok az összefüggésvizsgálatok alapján

A kvantitatív szakaszban nyolc kutatási kérdést fogalmaztunk meg, amelyek a vizsgált konstruktumok összefüggéseit célozták meg. Ezen kérdések közül öt esetben sikerült előzetesen hipotéziseket is megfogalmaznunk, amelyekre az alábbiakban részletesen kitérünk. Az első kérdés arra fókuszált, hogy hogyan értékelik a résztvevők a TARGETS-stratégiák hasznosságát. A résztvevők általában magas pontszámot adtak a TARGETS-stratégiák hasznosságának az 5 pontos Likert-skálán. Az elismerés/értékelés dimenzió kapta a legmagasabb értékelést (4,79), amit a kölcsönös tisztelet (4,67), az irányítás (4,56) és a feladat dimenzió (4,28) követett. Az idő dimenzió értékelése volt a legalacsonyabb, de ez is közel volt a négyes pontszámhoz (3,93). Az alacsony szórásértékek az idő (SD=0,31) és a kölcsönös tisztelet (SD=0,42) dimenzióknál azt mutatják, hogy a résztvevők hasonlóan ítélték meg ezen stratégiák hasznosságát

A kutatás eredményei alapján a kérdéshez rendelt hipotézis (*A TARGETS-dimenziók hasznosságának pedagógusok általi megítélésének átlaga az ötfokú Likert-skálán eléri vagy meghaladja a hármas szintet*) megerősítést nyert. A tanárok többsége valóban hasznosnak tartja a TARGETS-dimenziókat, az összes dimenzió esetében az átlagos értékelés meghaladta a hármas szintet, ami megerősíti a hipotézist. Az eredmények azt mutatják, hogy a TARGETS-stratégiák általánosan pozitív megítélést kaptak a pedagógusoktól. Az elismerés/értékelés dimenzió kapta a legmagasabb értékelést (4,79), ami arra utal, hogy a pedagógusok különösen fontosnak tartják a tanulók erőfeszítéseinek és eredményeinek elismerését. A kölcsönös tisztelet (4,67) és az irányítás (4,56) dimenziók szintén magas pontszámokat kaptak, jelezve, hogy a tanárok a tanulók tiszteletben tartását és a tanulási folyamat irányítását is kiemelt jelentőségűnek tartják. Az alacsony szórásértékek, különösen az idő (SD=0,31) és a kölcsönös tisztelet (SD=0,42) dimenzióknál azt mutatják, hogy a pedagógusok véleménye ezekről a dimenziókról viszonylag egységes.

A második kérdés arra összpontosított, hogy a TARGETS stratégiák mennyire megvalósíthatóak. A tanárok a TARGETS-stratégiák megvalósíthatóságát átlagosan alacsonyabbra értékelték, mint a hasznosságukat. Az elismerés/értékelés (4,53) és a kölcsönös tisztelet (4,50) dimenziók a legmegvalósíthatóbbaknak bizonyultak. Az irányítás-dimenzió (4,11) és a feladat-dimenzió (3,83) kevésbé egyértelműen megvalósíthatóak. Az idő-dimenzió esetében az átlageredmények közepes megvalósíthatóságot jeleznek. A nagyobb szórásértékek (pl. irányítás-dimenzió SD=0,69) azt mutatják, hogy a tanárok eltérően értékelik a stratégiák tantermi alkalmazását. A Cohens-d fő hatások szignifikáns különbségeket mutattak a skálák

között, az elismerés/értékelés és a kölcsönös tisztelet dimenziók voltak a legmagasabbak. Ez az eredmény összhangban van a szakirodalom által már korábban is megállapított jelenségekkel, hogy a tanárok az elismerésre és a kölcsönös tiszteletre épülő stratégiákat tartják a legkönnyebben megvalósíthatónak, míg a feladatok irányítása és a tanulási időkeretek rugalmas kezelése kihívásokkal járhat a tantermi gyakorlatba (pl. Reeve et al, 2014; Fulmer & Turner, 2014).

A harmadik kérdés a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésének eltérését vizsgálta. Az eredmények alapján a tanárok általában pozitívan értékelték a TARGETS-dimenziók motivációs stratégiáit, de a hasznosságot szignifikánsan magasabbra értékelték, mint a megvalósíthatóságot. A páros t-próba eredményei szerint minden dimenzió esetében szignifikáns eltérés volt a hasznosság és a megvalósíthatóság között, a megvalósíthatósági pontszámok folyamatosan alacsonyabbak voltak a hasznossági pontszámokhoz képest. A Cohen-d hatásméret a kölcsönös tisztelet esetében alacsony hatásméretet mutattak, míg a többi dimenziónál közepes hatásméretet tapasztaltunk. Ez arra utal, hogy bár a pedagógusok hasznosnak tartják a TARGETS-stratégiákat, a gyakorlati alkalmazásuk jelentős nehézségeket okozhat számukra.

Reeve és munkatársai (2014) az autonómia támogatás vizsgálatokor hasonló következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok a stratégiát hasznosnak, de nehezen kivitelezhetőnek találták. Hasonlóan, Fulmer és Turner (2014) is arra a megállapításra jutottak, hogy bár a pedagógusok hasznosnak ítélik a motivációs stratégiákat, azok gyakorlati megvalósítása nehézségeket jelent.

Az elmondottak alapján feltételeztük, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosságát a pedagógusok magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát *(A pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát szignifikánsan magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát, azaz a megvalósíthatóságát átlagértékei alacsonyabbak lesznek, mint a hasznosság átlagértékei).*

Az eredmények megerősítették a hipotézist, mivel a pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát általában magasabbra értékelték, mint azok megvalósíthatóságát. A hasznosság és a megvalósíthatóság közötti szignifikáns eltérés, valamint a Cohen-d hatásméret alapján arra következtethetünk, hogy a TARGETS-stratégiák elméleti hasznosságát a pedagógusok nagyra értékelik, de a gyakorlati alkalmazás során jelentős kihívásokkal szembesülnek.

A negyedik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy hogyan függenek össze a motivációs stratégiák a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésével.

Ennek vizsgálatához két skálát, az elsajátítási és a viszonyító megközelítést leíró skálákat alkalmaztuk (Midgley et al., 2000), amelyek átfogóan jellemzik a tanári motivációs gyakorlatot. Mivel a TARGETS-dimenziók az elsajátítási célstruktúrát támogató javaslatokat írják le (Ames, 1992; Ryan & Patrick, 2001), hipotézisünk szerint a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári nézetek, mind hasznosság, mind megvalósíthatóság tekintetében, szoros kapcsolatban állnak az elsajátítási megközelítést követő tanári gyakorlattal.

Az eredmények alapján az elsajátítási motivációs stratégiák erős kapcsolatban állnak minden TARGETS-dimenzió hasznosságával, míg a viszonyító motivációs stratégiák csak a feladat és a kölcsönös tisztelet dimenzióival mutatnak összefüggést. Ez azt jelzi, hogy a tanárok, akik az elsajátítási célokat helyezik előtérbe, nagyobb valószínűséggel értékelik magasabbra a TARGETS-dimenziók hasznosságát és megvalósíthatóságát.

Hipotézisünk, miszerint *pozitív kapcsolat áll fenn a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári nézetek és az elsajátítási megközelítést leíró skálák között*, megerősítést nyert. Az eredmények arra utalnak, hogy az elsajátítási célstruktúrákat támogató tanári gyakorlatok szorosabb összefüggést mutatnak a TARGETS-dimenziók értékelésével, mint a viszonyító motivációs stratégiák.

Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatásokkal, amelyek kimutatták, hogy az osztálytermi környezet és a tanárok által alkalmazott motivációs stratégiák jelentős mértékben befolyásolják a tanulók célstruktúráját (Patrick et al., 2001, 2003; Turner et al., 2002). Eredményeink tovább erősítik azt a megértést, hogy az elsajátítási célokat előmozdító pedagógiai gyakorlatok kulcsszerepet játszanak a TARGETS-dimenziók értékelésében.

Az ötödik kutatási kérdés arra irányult, hogy hogyan függ össze az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése. Az eredmények alapján egyértelműen megállapítható, hogy az osztálytermi gyakorlat különböző aspektusai szignifikáns kapcsolatban állnak a TARGETS-dimenziókkal. Különösen a tanítási-tanulási célok meghatározása és a kognitív aktiváció mutatott erős összefüggést szinte minden TARGETS-dimenzióval, míg a fegyelem és rend fenntartása alskála esetében csak a feladat-dimenzióval volt kimutatható erős kapcsolat.

A kutatás során azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy *pozitív kapcsolat áll fenn az osztálytermi gyakorlat három skálája—tanítási-tanulási célok meghatározása, kognitív aktiváció, és önállóan végzendő tevékenységek serkentése—és a TARGETS-dimenziók között*. Az eredmények nagyrészt megerősítették ezt a hipotézist, különösen a tanítási-tanulási célok meghatározása és a kognitív aktiváció esetében, amelyek minden TARGETS-dimenzióval

szignifikáns kapcsolatban álltak. A fegyelem és rend fenntartása alskála esetében azonban csak részben igazolódott a hipotézis, mivel itt csak a feladat-dimenzióval mutatkozott erős kapcsolat.

Ezek az eredmények jól illeszkednek a korábbi szakirodalomban megfigyelt tendenciákhoz. Hornstra és munkatársai (2015), valamint Yeager és munkatársai (2021) korábbi kutatásai is rámutattak arra, hogy a tanári nézetek és gyakorlatok szoros összefüggést mutatnak, különösen a tanulói motivációval kapcsolatban. A jelen kutatás tovább erősíti ezeket az eredményeket azzal, hogy bebizonyítja: a TARGETS-dimenziók esetében is megfigyelhetők hasonló kapcsolatok, különösen a tanítási-tanulási célok meghatározása és a kognitív aktiváció dimenziók esetében. Mindez azt sugallja, hogy a tanári gyakorlat jelentős hatással van a tanulói autonómia és a pozitív tanulási környezet kialakítására, ami kulcsfontosságú a diákok sikeres tanulási folyamatai szempontjából.

A hatodik kutatási kérdés arra irányult, hogy hogyan függ össze a motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése. Az eredmények alapján a tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók között szignifikáns összefüggéseket találtunk. Konkrétan, a feladat, irányítás, elismerés/értékelés és idő-dimenziók esetében erős szignifikáns kapcsolat rajzolódott ki, míg a kölcsönös tisztelet dimenziójával csak közepes erősségű kapcsolat volt megfigyelhető. A megvalósíthatóság tekintetében hasonló tendenciákat figyeltünk meg, mint a hasznosság esetében: minden TARGETS-dimenzió erős szignifikáns kapcsolatban állt a tanári felelősségvállalással, kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját, ahol közepes szintű szignifikancia volt tapasztalható.

A kutatás során azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy pozitív kapcsolat áll fenn a tanári felelősségérzet és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése között, mivel korábbi kutatások is összefüggést találtak az elsajátítási megközelítés és a tanári felelősségvállalás motivációra vonatkozó skálái között. Az eredmények nagymértékben alátámasztották ezt a hipotézist, mivel a legtöbb TARGETS-dimenzió erős szignifikáns kapcsolatot mutatott a tanári felelősségvállalással mind a hasznosság, mind a megvalósíthatóság tekintetében. Ugyanakkor a kölcsönös tisztelet dimenziójával csak közepes kapcsolatot találtunk, ami arra utal, hogy a hipotézist ezen dimenzió esetében csak részben igazolhatjuk.

Az eredmények jól illeszkednek a korábbi szakirodalom megállapításaihoz. Korábbi tanulmányok, például Daniels és munkatársai (2017), Eren (2017), valamint Lauermann és Berger (2021), hangsúlyozzák a szoros kapcsolatot a tanárok által vállalt felelősség és motivációs meggyőződések között. Ezek a kapcsolatok fontosak lehetnek a tanárok szakmai fejlődése és a tanulók tanulmányi teljesítményének javítása szempontjából. A jelen kutatás

eredményei összhangban vannak ezekkel a korábbi kutatásokkal, és arra utalnak, hogy a tanári felelősségvállalás jelentős hatással lehet a TARGETS-dimenziók megítélésére. Az eredményeink azt sugallják, hogy a tanárok felelősségérzete szorosan kapcsolódik a tanítási stratégiák hasznosságának és megvalósíthatóságának megítéléséhez, megerősítve ezzel a szakirodalomban korábban megfigyelt tendenciákat.

A nyolcadik kutatási kérdés arra irányult, hogy mennyiben magyarázza a TARGETS-stratégiák hasznosság szerinti megítélése és a motiváció iránti tanári felelősségvállalás a motivációs stratégiák alkalmazását. Az elemzések során azt vizsgáltuk, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosságának értékelése és a tanári felelősségvállalás milyen szerepet játszik a motivációs stratégiák különböző skáláin, illetve ezek a változók mennyire képesek előrejelezni a tanárok osztálytermi gyakorlatának jellemzőit.

Az eredmények azt mutatták, hogy az elsajátítási megközelítés skálájában az elismerés/értékelés, az időgazdálkodás, és a tanári felelősségvállalás szignifikáns kapcsolatban álltak egymással. Ez arra utal, hogy azok a tanárok, akik az elsajátítási megközelítést fontosnak tartják, nagyobb valószínűséggel fordítanak figyelmet az elismerésre és értékelésre, a hatékony időfelhasználásra, valamint a motivációért való felelősségvállalásra a tanítási gyakorlatuk során. Ezzel szemben a viszonyító megközelítés skálája esetében csak a feladat dimenzió és a tanári felelősségvállalás mutatott szignifikáns kapcsolatot. Ez arra utal, hogy a viszonyító megközelítés előre jelezte a feladat-dimenzióra és a tanári felelősségre vonatkozó értékeléseket.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy bár a tanári felelősségvállalás fontos szerepet játszik a motivációs stratégiák alkalmazásában, a TARGETS-stratégiák hasznosságának megítélése ugyanakkor eltérő módon hat a különböző megközelítésekre. Ez azt sugallja, hogy az elsajátítási megközelítést alkalmazó tanárok nagyobb hangsúlyt helyeznek a motivációs tényezőkre és a felelősségvállalásra, míg a viszonyító megközelítést alkalmazók esetében ezek a tényezők inkább a feladat-specifikus értékelésekben jelennek meg.

Eredményeink részben egybecsengenek a korábbi szakirodalommal, mint például Daniels et al. (2017) és Lauermaann & Berger (2021) kutatásaival, amelyek szintén a tanári felelősségvállalás és a motivációs stratégiák közötti összefüggéseket hangsúlyozzák. Azonban kutatásunk új megvilágításba helyezi, hogy ez a kapcsolat hogyan jelenik meg különböző tanítási megközelítések esetében. Az általunk talált különbségek arra utalnak, hogy a tanárok motivációs meggyőződése és gyakorlatai sokrétűen hatnak egymásra, és a motivációs stratégiák alkalmazása jelentős mértékben függ a tanári felelősségvállalás mértékétől és a TARGETS-stratégiák hasznosságának megítélésétől.

9.4. Az interjú és kérdőíves vizsgálat eredményeinek összehasonlítása

Az eredmények különösen az elismerés és értékelés dimenziójában mutattak jelentős átfedést. Az interjúkutatás során kiderült, hogy a tanárok gyakran félreértelmezik az értékelés motivációs lehetőségeit. Az elismerést és az értékelést gyakran nem a tanulási folyamat természetes és pozitív részének tekintik, hanem inkább a tanulók teljesítményének merev és szigorú megítélésének. Ez a félreértelmezés akadályozza a motiváló értékelési módszerek hatékony alkalmazását. A kérdőíves vizsgálat is igazolta, hogy a legnagyobb különbség a hasznosság és a megvalósíthatóság között az elismerés és az értékelés dimenzióiban volt. A elismerésre vonatkozó hasznossági pontszámok magasak voltak, de a megvalósíthatósági pontszámok jelentősen alacsonyabbak, ami azt jelzi, hogy a tanárok, bár megértették az elméleti jelentőséget, nehézségeik vannak a gyakorlati alkalmazással. Ez az eltérés azt jelzi, hogy bár a tanárok elismerik az irányítás-dimenzióban lévő motivációs stratégiák fontosságát a tanulók motivációja szempontjából, a gyakorlati alkalmazással kapcsolatban ugyancsak kihívásokkal szembesülnek.

Az autonómia támogatása, amely szorosan összefonódik az irányítás dimenziójával, mindkét kutatásban hasonló kihívásokkal szembesült. Az interjúk során a tanárok azt jelölték meg, hogy az autonómia támogatása elsősorban a tanórán kívüli tevékenységek keretében képzelhető el, míg az osztályteremben való megvalósítása problémásnak tűnik. Ezen megállapítást megerősítik a kérdőíves vizsgálat eredményei is, amelyek szerint bár az irányítás dimenzió stratégiáit magas hasznossággal értékelik, azok megvalósíthatósága az osztályteremben jelentős kihívásokkal küzd. A páros t-próba elemzése szerint a hasznosság és a megvalósíthatóság közötti eltérés statisztikailag szignifikáns, ami azt jelzi, hogy az irányítás dimenzió gyakorlati alkalmazása az osztályteremben nem tűnik megvalósíthatónak.

A feladat dimenziója kulcsszerepet játszik a tanulói motiváció fenntartásában és növelésében, és mind a kérdőíves, mind az interjú vizsgálatok összecsengő megállapításokat tettek e tekintetben. Az interjúkból kiderült, hogy a feladatok gyakorlati megvalósítása problémás, például a tanárok gyakran félreértik a differenciálás fogalmát, és azt a feladatok könnyítéseként értelmezik. A kérdőíves vizsgálatban a t-próba azt mutatta, hogy a résztvevők a feladatok hasznosságával kapcsolatos stratégiákat magasabbra értékelték, mint a megvalósíthatóságot, ami azt jelzi, hogy bár hasznosnak találták a feladatokat, nehézségekről számoltak be a megvalósításukkal kapcsolatban. Így tehát mind az interjú, mind a kérdőíves vizsgálatokban egyértelműen megmutatkozott, hogy a feladat-dimenzióhoz kapcsolódó motivációs stratégiák megvalósítása jelentős akadályokba ütközik.

9.5. Limitációk

A kényelmi mintavétel során a résztvevőket az egyszerű hozzáférhetőségük alapján választottuk ki, ami torzíthatta az adatokat. Bár a kutatás során értékes adatokat gyűjtöttünk, fontos megérteni, hogy az eredmények csak korlátozottan alkalmazhatók a szélesebb populációra. A mintavételi módszerek és stratégiák további javítása a jövőbeli kutatásokban segíthet a kutatási eredmények megbízhatóságának és alkalmazhatóságának javításában. Például, egy nagy elemszámú, rétegzett mintavétellel, amely figyelembe veszi a településtípust, iskolai szintet, tantárgyi szakterületet és tapasztalati szintet, biztosítható, hogy a minta reprezentatív legyen a pedagógusi közösség különböző aspektusaira nézve. Ugyanakkor ennek megvalósítása kihívás lehet, mivel a tanárok gyakran túlterheltek, ami alacsony válaszadási hajlandóságot eredményezhet. Ezért fontos, hogy a kutatási tervezés során figyelembe vegyük a tanárok időkorlátait és terheit, és megfelelő stratégiákat dolgozzunk ki a magas válaszadási arány elérése érdekében.

Munkánk keresztmetszeti vizsgálat keretében vizsgálta a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteit, ami egy adott időpontban készített pillanatképet ad a kérdésköréről, így nem minden esetben mutathatók ki az ok-okozati összefüggések és azok időbeli alakulása, ami a kutatás egyik korlátját képezi szintén.

Fontos megjegyezni, hogy kutatásunk során kizárólag pedagógusokat kérdeztünk, így nem vettük figyelembe más fontos szereplőket, például tanulókat, szülőket vagy iskolai vezetőket véleményét. E stakeholder-ek perspektívái szintén jelentőséggel bírhatnak a téma teljeskörű megértésében, ezért jövőbeli kutatásokban érdemes lenne őket is bevonni az eredmények gazdagítása és az adatok átfogóbb értékelése érdekében.

9.6. Lehetséges jövőbeli kutatási irányok

A jövőbeli kutatási irány lehet a TARGETS dimenziók kérdőívének magyar nyelvű finomítása, különösen annak érdekében, hogy pontosabb mérőeszközöket dolgozzunk ki az eredeti faktorokra épülő felmérésből kizárt állítások és dimenziók helyettesítésére (pl. a csoportmunka dimenziónál egyáltalán nem működtek az állítások, így egy egész dimenzió kiesett). Ennek érdekében részletes visszajelzéseket lehet szerezni kvalitatív kutatás által, a tanárokkal készített interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések révén. Az összegyűjtött információk alapján olyan új, célzott állításokat dolgozhatunk ki, amelyek jobban tükrözik a TARGETS dimenziókat, és bővíthetik a kérdőív által lefedett területeket.

Egy másik lehetséges kutatási irány a tanárok motivációs nézeteinek megváltoztatására irányuló beavatkozási stratégiák összehasonlítása. E kutatási irány célja, hogy azonosítsa és összehasonlítsa a különböző beavatkozási módszerek hatékonyságát a tanárok motivációs nézeteinek alakításában. A korábbi kutatások azt sugallják, hogy a különböző megközelítések és módszerek hatékonyak lehetnek, de a legjobb gyakorlatok azonosításához szükség van a hatékonyságuk és alkalmazhatóságuk széles körű összehasonlítására. Majd a jövőbeli kutatásoknak érdemes lenne arra fókuszálniuk, hogy a sikeres beavatkozások során a motivációval kapcsolatos nézetek változása mennyire tükröződik a mindennapi osztálytermi gyakorlatban, és hogy a pedagógusok képesek-e ezt a változást ténylegesen alkalmazni a tanítási módszereikben és fenntartani azokat hosszútávon.

Egy további jövőbeni kutatási irány lehet a TARGETS-dimenziók hasznossága és megvalósíthatósága közötti eltérések mögött meghúzódó tényezők kvalitatív feltárása. Ez a kutatás lehetőséget adna arra, hogy mélyebb megértést nyerjünk arról, milyen konkrét akadályok, kihívások vagy feltételek befolyásolják a dimenziók gyakorlati alkalmazhatóságát. Interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések révén olyan részletes visszajelzések gyűjthetők, amelyek segítenek azonosítani a tanárok által tapasztalt nehézségeket, valamint feltárni azokat a kontextuális tényezőket, amelyek gátolják a TARGETS-dimenziók teljes körű integrálását a tantermi gyakorlatba.

A tanárok fontosnak tartják szerepüket a tanulók tanulmányi eredményeinek és érdeklődésének motiváción keresztüli fokozásában. Az a kérdés, hogy a motiváció hogyan befolyásolja a tanárok felelősségérzetét, számos új kutatási irányt nyithat meg, amelyek mélyebb megértést nyújthatnak arról, hogy a tanárok hogyan alakítják a tanulási környezetet és a diákok motivációját. Jelenleg kevés tanulmány foglalkozik ezzel a témával, de Daniels (2018) munkája jól körvonalazza a jövőbeli kutatási irányokat. Vizsgálatában különösen azt vizsgálja, hogy a felelősségérzet milyen hatással van a tanulási stratégiákra és a tanulók eredményességére, valamint a tanárképzési programok hatékonyságára. Az efféle kutatások hozzájárulhatnak a pedagógiai gyakorlatok és elméletek további finomításához és fejlesztéséhez. Ezek az eredmények összecsengenek azzal a kérdéssel is, hogy a tanári felelősségérzet befolyásolása milyen közvetett hatást gyakorolhat a tanári nézetekre

A tanári felelősségérzet befolyásolása kapcsán felmerül a kérdés, hogy ennek van-e közvetett hatása a tanári nézetekre, tekintve, hogy bizonyos összefüggésekre utaló jeleket találtunk.. Ha ez az összefüggés fennáll, akkor a felelősségérzet és a tanári nézetek együttes megcélzása további előnyökkel járhat, és ez a terület egy lehetséges kutatási irányt is jelenthet.

Mindemellett érdemes lenne az adott vizsgálatot tanárjelöltekkel is elvégezni annak érdekében, hogy pontos képet kapjunk arról, hogy miben különböznek a nézeteik a gyakorló tanárokéétól. Fontos kérdés, hogy a gyakorlat hiányában eltérnek-e a motivációs stratégiákról alkotott elképzeléseik, és a felelősségérzetük, és ha igen, mely pontokon. A motivációval kapcsolatos felelősségérzetet ugyanis Daniels és munkatársai (2019) sikeresen befolyásolták viszonylag rövid időkeretek között, ami azt sugallja, hogy az ilyen jellegű fejlesztések hatékonyan beépíthetők mind a tanárképzés, mind a tanártovábbképzés programjába.

9.7. Gyakorlati alkalmazhatóság

Munkánk eredményeinek gyakorlati alkalmazása több területen is hasznos lehet, különösen mivel magyar nyelven eddig nem volt elérhető olyan mérőeszköz, ami a TARGETS-dimenziók által mért tanulási környezet motivációs hatását vizsgálta. A fejlesztett és adaptált mérőeszközünk lehetőséget ad arra, hogy rálátást kapjunk a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteire. Az eszköz eredményeire alapozva pedig hatékony beavatkozásokat lehet tervezni, amelyek hozzájárulhatnak a tanárképzés és a tanár továbbképzés minőségének javításához.

Az, hogy a tanárok nézetei hogyan befolyásolják a tanulási motivációval kapcsolatos kérdéseket, jelentős hatással lehet a TARGETS dimenziók gyakorlati alkalmazhatóságára. Ennek vizsgálata új lehetőségeket kínál a pedagógiai beavatkozások tervezéséhez és végrehajtásához. Fontos megérteni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a dimenziók sikeres alkalmazását az osztályteremben, különös figyelmet fordítva azokra a területekre, ahol a megvalósíthatóság és a hasznosság közötti szakadékok jelentősebbek, mint például a feladat és az irányítás dimenziók esetében. Az ilyen típusú kutatások eredményei hozzájárulhatnak olyan pedagógiai stratégiák kidolgozásához, amelyek támogatják a tanárokat a TARGETS dimenziók hatékony alkalmazásában, ezáltal növelve azok gyakorlati sikerét az osztályteremben.

Szintén fontos kutatási terület lehet a pedagógusok számára nyújtott támogatási rendszerek vizsgálata és fejlesztése, amelyek célja a TARGETS-dimenziók megvalósításának gyakorlati akadályainak leküzdése. A célzott támogatás révén növelhető lenne a tanárok sikeres alkalmazási aránya, különösen a megvalósíthatósági kihívásokkal küzdő területeken.

A kutatási eredmények potenciális felhasználási lehetőségei közé sorolható a kutatók és a tanárok nézeteinek közelítése is. Például, kutatásunk nemcsak azt vizsgálta, hogy a tanárok hasznosnak találják-e az egyes motivációs stratégiákat a TARGETS-dimenziók kapcsán, hanem

azt is, hogy ezek a gyakorlatban mennyire megvalósíthatók. A kutatók ezt a visszajelzést felhasználhatják a stratégia finomítására, figyelembe véve a gyakorlati alkalmazhatóságot.

Mindemellett a vizsgálat kiterjesztése lehetőséget biztosíthat arra, hogy a tanárok jobban megértsék a kutatás alapelveit és logikáját, így saját munkájukban hatékonyabban tudják alkalmazni azokat. Így csökkenthető a kutatási eredmények és a pedagógiai gyakorlat közötti szakadék, ami hozzájárul az oktatás minőségének javításához, a tanárok szakmai fejlődéséhez és a tanulók általános tanulmányi teljesítményének javításához. Ez a kétirányú kommunikáció és együttműködés segít abban, hogy a kutatási eredmények ne maradjanak elméleti jellegűek, hanem valóban hasznos, gyakorlatias megoldásokat kínáljanak.

A TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásának javítása érdekében fontos, hogy támogassuk a pedagógusokat azokon a területeken, ahol jelentős különbség mutatkozik a dimenziók hasznossága és megvalósíthatósága között. Adataink azt tükrözik, hogy több olyan dimenzió van, ahol ezek a különbségek különösen hangsúlyosak

IRODALOM

- Ahn, S. H. & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: Past, present, and future. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 63–86). Cambridge University Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261)
- Ames, R. (1975). Teachers' attributions of responsibility: some unexpected nondefensive effects. *Journal of Educational Psychology*, 67(5). [10.1037/0022-0663.67.5.668](https://doi.org/10.1037/0022-0663.67.5.668).
- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (szerk.), *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. 173–191. [10.1007/978-1-4614-2018-7_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8)
- Anderman, E. M., & Dawson, H. (2012). Learning with motivation. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–191). Springer Science + Business Media. [10.1007/978-1-4614-2018-7_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8)
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z. & Linnen-brink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In Midgley, C. (szerk.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, L., Blumenfeld, P., Pintrich, P., Clark, C., Marx, R., & Perterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30(3), 143-157.
- Barnabe, C., & Burns, R. (1994). Responsibility in the teaching profession: A comparative study. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 264-281.
- Beghetto, R. A. (2007). Prospective teachers' beliefs about students' goal orientations: A carry-over effect of prior schooling experiences? *Social Psychology of Education*, 10, 171–191. [10.1007/s11218-007-9014-2](https://doi.org/10.1007/s11218-007-9014-2)
- Bardach, L., Khajavy, G. H., Hamed, S. M., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2018). Student-teacher agreement on classroom goal structures and potential predictors. *Teaching and Teacher Education*, 74, 249–260. [10.1016/j.tate.2018.05.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.010)
- Bardach, L., Yanagida, T., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2019). Students' and teachers' perceptions of goal structures—Will they ever converge? Exploring changes in student-teacher agreement and reciprocal relations to self-concept and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101799. [10.1016/j.cedpsych.2019.101799](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101799)
- Barnabe, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2020). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? *International Journal of School & Educational Psychology*, 1–17. [10.1080/21683603.2020.1813227](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227)
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.

- Belmont, M. J., Skinner, E., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1992). Teacher as a social context: Development and validation of a new measure of teacher autonomy support. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 509-519. [10.1037/0022-0663.84.3.509](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.509)
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1). [10.1177/2158244017754119B](https://doi.org/10.1177/2158244017754119B)
- Boekaerts, M. (2010). Motivation and self-regulation: two close friends. *Advances in Motivation and Achievement*, 69–108. [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b006](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b006)
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 385-396.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 879–896. [10.1037/a0015945](https://doi.org/10.1037/a0015945)
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., di Fronso, S., & Robazza, C. (2017). Implementing the TARGET model in physical education: Effects on perceived psychobiosocial and motivational states in girls. *Frontiers in Psychology*, 8, 1517. [10.3389/fpsyg.2017.01517](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01517)
- Bouman, T., Verschoor, M., Albers, C. J., Böhm, G., Fisher, S. D., Poortinga, W., Whitmarsh, L. & Steg, L. (2020). When worry about climate change leads to climate action: How values, worry and personal responsibility relate to various climate actions. *Global Environmental Change*, 62, 102061. [10.1016/j.gloenvcha.2020.102061](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2020.102061)
- Britzman, D. P. & Greene, M. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press
- Brophy, J. (2010). Motivating Students in Classrooms. *International Encyclopedia of Education*, 624–630. [10.1016/b978-0-08-044894-7.00613-8](https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00613-8)
- Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (2nd ed.). *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. [10.2307/1170715](https://doi.org/10.2307/1170715)
- Burdsal, C. A., & Harrison, P. D. (2008). Further evidence supporting the validity of both a multidimensional profile and an overall evaluation of teaching effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 567–576. [10.1080/02602930701699049](https://doi.org/10.1080/02602930701699049)
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference Usa, Prentice Hall International
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1). [10.1177/08295735211058319](https://doi.org/10.1177/08295735211058319)
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325–1340. [10.1260/1747-9541.9.6.1325](https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.6.1325)
- Chan, E. Y. (2019). Political orientation and physical health: The role of personal responsibility. *Personal-ity and Individual Differences*, 141, 117–122. [10.1016/j.paid.2019.01.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.005)

- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. [10.1123/jsep.2013-0231](https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231)
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 1570–2081. 10.1007/s10671-008-9056-z
- 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. [10.1037/0022-0663.93.1.43](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43)
- Crow, E. D. (1987). *Preset-vice teachers' biography: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Csüllög K., Lannert, J. & Zempléni, A. (2015). Számít a pedagógus és az iskola! *Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatási Hivatal*
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Daniels, L. M., Radil, A. I. & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, 906. 10.3389/fpsyg.2017.00906
- Daniels, H., Yates, C., & Chugh, R. (2017). The role of personal responsibility in teacher efficacy and commitment: A study of teachers and teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 491-504. 10.1177/0022487117735972
- Daniels, L. M., Poth, C., & Goegan, L. D. (2018). Enhancing our understanding of teachers' personal responsibility for student motivation: A mixed methods study. *Frontiers in Education*, 3, (91). [10.33809/feduc.20108.0000](https://doi.org/10.33809/feduc.20108.0000)
- Daniels, H., Jones, A., & Smith, R. (2019). Teachers' personal responsibility for student motivation: A new measure and a motivational intervention. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 567-580. [10.1037/edu0000321](https://doi.org/10.1037/edu0000321)
- van Dick, R., Schnitger, C., Schwartzmann-Buchelt, C., & Wagner, U. (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich: Eine Ueberprüfung der Gultigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. *Zeitschrift Fuer Arbeits Organisationspsychologie*, 45(2), 74-92.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31, 13-25.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1985). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 30(1), 68-81. 10.1207/s15326985ep3001_6
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1–10.
- Dombi, A. (1999). *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió

- Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In I. Bárdossy, R. K. Forray, & K. Kéri (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 150–170)
- Dweck, C. S., & Henderson, V. L. (1989). Theories of intelligence: Background and measures. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and motivational pathways through middle childhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 287–317). Psychology Press.
- Elam, S. M. (1989). The second Gallup/Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 70, 785–798.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. [10.1037/0022-3514.80.3.501](https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501)
- Ellis, N. H., & Bernhardt, R. G. (1992). Prescription for teacher satisfaction: recognition and responsibility. *The Clearing House*, 65(3), 179–182. [10.1080/00098655.1992.10114196](https://doi.org/10.1080/00098655.1992.10114196)
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058–1068.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The mcmaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171–180. [10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x](https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x)
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45(3), 267–284. [10.1080/1359866X.2016.1169507](https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169507)
- Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. [10.1080/0013188960380104](https://doi.org/10.1080/0013188960380104)
- Feiman-Nemser, S. and Buchmann, M. (1989) Describing Teacher Education: A Framework and Illustrative Findings from a Longitudinal Study of Six Students. *The Elementary School Journal*, 89, 365–377. [10.1086/461580](https://doi.org/10.1086/461580)
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vígh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. [10.14232/iskkult.2022.5.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.5.3)
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejes, J. B. (2023). Unpacking classroom goal structures based on students' own words. *Social Psychology of Education: An International Journal*. Advance online publication. [10.1007/s11218-022-09753-z](https://doi.org/10.1007/s11218-022-09753-z)

- Fejes, J. B., Víg, T., Rausch, A., Mezei, T. & Szenczi, B. (2024). Validation of Hungarian Version of Teacher Responsibility Scale in Pre-Service Teachers. *Sage Open*, 14 (2), 10.1177/21582440241241916
- Fischman, W., DiBara, J. A. & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398. 10.1080/03057640600866007
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *The International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Fokkens-Bruinsma, M., Van Rooij, E. C. M., & Canrinus, E. T. (2020). Perceived classroom goal structures as predictors of students' personal goals. *Teachers and Teaching*, 26(1), 88–102. 10.1080/13540602.2020.1740195
- Freud, S. (1966). *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. J. Strachey, Trans.
- Fulmer, S. M., & J. C. (2014). The perception and implementation of challenging instruction by middle school teachers: Overcoming pressures from students. *The Elementary School Journal*, 114(3), 303–326. 10.1086/674053
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G., Pehkonen, E. & Torner, G. (szerk.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer. 39–57. 10.1007/0-306-47958-3_3
- Fülöp, M. (1993). Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 74-86.
- Girardet, C., & Berger, J. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 138–158. 10.14221/ajte.2018v43n4.8
- Girardet, C. & Berger, J.-L. (2017). Facing student disengagement: Vocational teachers' evolution of their classroom management. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 114-140.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482.
- Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds., 2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Golnhofer, E., & M. Nádas, M. (1981). Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar pedagógia: A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, 81(3), 305-310.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61.101861.10.1016/j.cedpsych.2020.101861
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279. 10.1016/0030-5073(76)90016-7
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284–1295. [10.1037/0022-3514.73.6.1284](https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284)

- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059–2075. [10.1016/j.tate.2008.04.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007)
- Hassan, M. F. H., & Morgan, K. (2015). Effects of a Mastery Intervention Programme on the Motivational Climate and Achievement Goals in Sport Coaching: A Pilot Study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2-3), 487–503. [10.1260/1747-9541.10.2-3.487](https://doi.org/10.1260/1747-9541.10.2-3.487)
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. [10.1037/0003-066X.52.12.1280](https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280)
- Hindman J., Stronge J. (2009). The \$2 million decision: Teacher selection and principals' interviewing practice. *Educational Research Service Spectrum*, 27(3), 1–10.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In Hoyle, R. H. (szerk.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hornstra, L., Mansfield, C. F., van der Veen, I., Peetsma, T. T. D., & Volman, M. (2008). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning and Instruction*, 18(5), 464-475.
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. [10.1007/s10984-015-9189-y](https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y)
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707–715. [10.2224/sbp.2007.35.5.707](https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.707)
- Hufton, N., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: Similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367–389. [10.1080/0305006032000134427](https://doi.org/10.1080/0305006032000134427)
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332e1356. [10.1037/0021-9010.92.5.1332](https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332).
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844. [10.1177/0013164406299102](https://doi.org/10.1177/0013164406299102)
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14, 175–191. (14) (PDF) *Changes in Understandings of Three Teachers' Beliefs and Practice Across Time: Moving From Teacher Preparation to In-Service Teaching*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/254310306_Changes_in_Understandings_of_Three_Teachers'_Beliefs_and_Practice_Across_Time_Moving_From_Teacher_Preparation_to_In-Service_Teaching [accessed Apr 26 2024].

- Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest, 367-406.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. [10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association. [10.1037/13274-007](https://doi.org/10.1037/13274-007)
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. In K. Wetntzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 251-274). Routledge.
- Karabenick, S. A., & Berger, J.L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). IAP Information Age Publishing.
- Karsili, H., Yesiltas, M., & Berberoglu, A. (2021). Workplace Flexibility for Sustainable Career Satisfaction: Case of Handling in the Aviation Sector in North Cyprus. *Sustainability*, 13(12), 6878. [10.3390/su13126878](https://doi.org/10.3390/su13126878)
- Kauffman, J. M., Wong, K. L. H., Lloyd, J. W., Hung, L., & Pullen, P. (1991). What puts pupils at risk? An analysis of classroom teachers' judgments of pupils' behavior. *Remedial and Special Education*, 12(5), 7e16. [10.1177/074193259101200503](https://doi.org/10.1177/074193259101200503)
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culture and motivation: The road travelled and the way ahead. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation in school* (2nd ed., pp. 275–299). Routledge. [10.4324/9781315773384-21](https://doi.org/10.4324/9781315773384-21)
- Kis, N., & Fejes, J. B. (2023). Oktatási intervenció – értékes, de ritka jószág. *Magyar Pedagógia*, 123(2), 67–81.
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919–1934. [10.1016/j.tate.2008.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005)
- Köcséné Szabó, I. (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2, 45–54.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121–155). Gondolat Kiadó
- Knoblochova, M.; Mudrak, J. & Slepicka, P. (2021). Achievement goal orientations, sport motivation and competitive performance in beach volleyball players. *Acta Gymnica* 51(1). [10.5507/ag.2021.016](https://doi.org/10.5507/ag.2021.016)

- Lauermann, F., & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction, 76*, A 101-441. [10.1016/j.learninstruc.2020.101441](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441)
- Lauermann F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In Guerriero S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 171–191). OECD Publishing.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research, 65*, 75–89. [10.1016/j.ijer.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005)
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education, 30*, 13–26. [10.1016/j.tate.2012.10.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001)
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2015). Motivation interventions in education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(2), 602–640. [10.3102/003465431561783](https://doi.org/10.3102/003465431561783)
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education. *Review of Educational Research, 86*(2), 602–640. [10.3102/0034654315617832](https://doi.org/10.3102/0034654315617832)
- Lee H. J., Shin D. D., & Bong M. (2020). “Strengthening adolescents’ confidence to learn: Considering sociocultural influences,” In Liem, G. A. D. & McInerney, D. (Eds.), *Promoting motivation and learning in contexts: Sociocultural perspectives on educational interventions* (pp. 37–61).
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103-147. [10.1086/444122](https://doi.org/10.1086/444122).
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: the case of school effects. *Educational Psychologist, 35*(2), 125e141. [10.1207/S15326985EP3502_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_6).
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers’ attitudes and students’ achievements. *American Educational Research Journal, 37*(1), 10.2307/1163470.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement, 47*(1), 223e233. [10.1177/0013164487471031](https://doi.org/10.1177/0013164487471031).
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*(2), 167–178. [10.1123/jtpe.27.2.167](https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167)
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students’ motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197–213. [10.1037/0022-0663.97.2.197](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197)
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(2), 228–240. [10.1177/2372732216644450](https://doi.org/10.1177/2372732216644450)
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist, 37*(2), 69-78.

- Liu, P. L. (2021). COVID-19 information on social media and preventive behaviors: Managing the pandemic through personal responsibility. *Social Science & Medicine*, 277, 113–28. 10.1016/j.socscimed.2021.113928
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Lüftenegger, M., Tran, U. S., Bardach, L., & Spiel, C. (2017). Measuring a Mastery Goal Structure Using the TARGET Framework: Development and Validation of a Classroom Goal Structure Questionnaire. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64-75. [10.1027/2151-2604/a000277](https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000277)
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work? *Educational Psychology*, 34(4), 451–469. 10.1080/01443410.2013.814189
- Madjar, N., North, E. A., & Karakus, M. (2019). The mediating role of perceived peer motivational climate between classroom mastery goal structure and social goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 73, 112–123. 10.1016/j.lindif.2019.05.009
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404–1415. 10.1016/j.tate.2010.04.005
- Mansfield, C.F., & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on pre-service teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155–172.:10.1080/02607476.2013.86996
- Marsh, H., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. & Horwood, M. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 36–62). Cambridge University Press. 10.10107/94781 431 648234279.004
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D. & Lauermaann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 275–298. 10.1007/s11218-017-9369-y
- Matteucci M. C., Guglielmi D. (2014). Personal sense of responsibility and work engagement in a sample of Italian high-school teachers. EDULEARN14 Proceedings (pp. 5673–5677). IATED.
- Matteucci M. C., Gosling P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The "norm of effort. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 147–166. 10.1007/bf03173229
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging Prospective Teachers' Beliefs During Early Field Experience: A Quixotic Undertaking. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12–20. 10.1177/002248719004100303
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406–419. 10.1177/002248702237395

- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–10.14232/iskkult.2020.7.26
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2021). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései: szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 361–394. 10.17670/MPed.2021.4.361
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2022). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései – Szisztematikus áttekintés. In J. B. Fejes & A. Pásztor-Kovács (szerk.), XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia [18th Conference on Educational Assessment]: program és összefoglalók [program and abstracts] (93. p.). Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2023). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 22(1), 7–35.
- Mesterházy, M., & Vámos, Á. (2016). Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata*, 26(11), 16-33.
- Middleton, M., & 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., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderinan, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Miller, A. D., & Murdock, T. B. (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 83–104. [10.1016/j.cedpsych.2006.10.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.006)
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- Molnár, A., & Péter-Szarka, S. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1-12), 19-33.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9, 15–26.
- Morgan, K., & Kieran, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(1). 10.3794/johlste.91.236
- Morgan, P. (2015). Reconceptualising Motivation in PE: An Examination of What We Know and Where We Might Go. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 150-157.
- Morine-Dersheimer, G. (1993): Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1, 15-26.
- Mouratidou, K., Grassinger, R., Lytrosygouni, E., & Ourda, D. (2022). Teaching Style, Motivational Climate, and Physical Education: An Intervention Program for Enhancing Students' Intention for Physical Activity. *The Physical Educator*, 79(5), 514-532. 10.18666/TPE-2022-V79-I5-11302

- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198–220. 10.1177/1477878515593885
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 3–53. 10.1006/ceps.1999.1019
- Nagy, M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331
- Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13(5), 69–75.
- Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A. & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press. [/10.1017/94781431648234279.025](https://doi.org/10.1017/94781431648234279.025)
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Nolen, S. B., & Nicholls, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 57–69. 10.1016/0742-051x(94)90040-xP
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*, 37(1), 50–64. 10.1007/s11031-012-9293-6
- Otsuka, S. & Smith, I. D. (2005). Educational applications of the expectancy-value model of achievement motivation in the diverse cultural contexts of the west and the east. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 91-109
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–330. 10.3102/0034654306200330
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 102, 35-58. 10.1086/499692
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521-1558. 10.1111/1467-9620.00299
- 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.
- Patrick, H., Turner, J. C., & Strati, A. (2016). Classroom and school-level influences on student motivation. In K. Wentzel & G. B. Ramani (Eds), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 241–257). Routledge

- Peterson, C., & Park, N. (2011). Character strengths and virtues: Their role in well-being. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 49–62). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. [10.1016/B978-012109890-2/50043-3](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3)
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207–217. [10.1016/j.lindif.2011.10.005](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.005)
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., Fujii, K., Bowers, E., Nemeroufe, A., & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31, 93–120. [10.1080/02702710902754051](https://doi.org/10.1080/02702710902754051)
- Reeve, J. (1996). Motivating others: Nurturing inner motivational resources. Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. [10.1080/00461520903028990](https://doi.org/10.1080/00461520903028990)
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. [10.1007/s11031-013-9367-0](https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0)
- Renninger, K. & Hidi, S. (2019). Interest development and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265–290). Cambridge University Press. [10.10107/94781431648234279.013](https://doi.org/10.10107/94781431648234279.013)
- Réthy, E-né (2001): Motivációs elképzelések. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *Pedagógusok pedagógiája*. (pp. 177–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rich, Y., & Shiram, Z. (2005). Perceptions of motivation among school counselors and teachers, *The Journal of Educational Research*, 98(6), 366–375. [10.3200/joer.98.6.366-375](https://doi.org/10.3200/joer.98.6.366-375)
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (szerk.), *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan 102–119.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Roeser, R.W. (2004). Competing schools of thought in achievement goal theory? In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Volume 13: Motivating Students, Improving Schools* (pp. 265-299). New York: Elsevier.
- Roseman, I. J. (2008). Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 343–366). Psychology Press. [10.4324/9780203888148.ch20](https://doi.org/10.4324/9780203888148.ch20)
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. & Eccles, J. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge*

- handbook of motivation and learning* (pp. 617–644). Cambridge University Press. 10.10107/94781 431 648234279.026
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory: A consideration of human motivational universals. *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications*, 105-120.
- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *English Language Teaching Journal*, 66(2), 205–213. 10.1093/elt/ccr045
- Schaufeli, W.B. and Bakker, A.B. (2003) UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, Utrecht University, Utrecht.
- Shalter Bruening, P. (2010). *Pre-service teachers beliefs about student motivation*. Ohio State University
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. [10.3102/0002831210365096](https://doi.org/10.3102/0002831210365096)
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group
- Salisbury-Glennon, J. D., & J. Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752. 10.1016/s0742-051x(99)00023-2S
- Schwartz, B. & Wrzesniewski, A. (2019). Reconceptualizing intrinsic motivation: Excellence as goal. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 373–394). Cambridge University Press. 10.10107/94781 431 648234279.017
- Solomon, H. & Anderman (2017). Learning with motivation. In Mayer, R. E. & Al-exander, P. A. (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 258–282). Routledge. 10.43204/94780 420 348394089.ch11
- St George, A; Riley, T. & Hartnett M. (2015). Motivation and learning: Can I do it? Do I want to In: Facing the big questions in teaching: *Purpose, power and learning*, 144-154
- Stipek, D. J., Givven, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226. 10.1016/s0742-051x(00)00052-4
- Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 53–67. [10.1016/0742-051X\(89\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90019-X)
- Staiger D. O., Rockoff J. E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 97–118

- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 210–223. [10.1037/0022-0663.90.2.210](https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210)
- Swezey, R. W., Meltzer, A. L., & Salas, E. (1994). Some issues involved in motivating teams. In H. F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 141–169). Lawrence Erlbaum Associates
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, *113*(4), 197–220.
- Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and teaching: Theory and practice*, *18*(1), 101–122. [10.1080/13540602.2011.622559](https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622559)
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(2), 291–312. [10.1348/000709907X205272](https://doi.org/10.1348/000709907X205272)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805. [10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tumer, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance behaviors in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 88–106. [10.1037/0022-0663.94.1.8](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.8)
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers beliefs about student learning and motivation. In Saha, L. J. & Dworkin, G. (szerk.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer, 361–383. [10.1007/978-0-387-73317-3_23](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23)
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In T. Urda & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald. [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b007)
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing motivation for mathematics: Findings from comprehensive school reform programs. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 151–171). Routledge.
- Turner, J. C., Warzon, K. B., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning. *American Educational Research Journal*, *48*(3), 718–762. [10.3102/000283121038510](https://doi.org/10.3102/000283121038510)
- Túri, I. (2017). Konduktori szakértelem a hallgatói nézetek tükrében. *Tudomány és Hivatás*, *2*, 46–56.
- Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, R. (2015). Teacher focus on motivation for reading “It’s all about knowing the relationship”. *Reading Psychology*, *36*, 105–144. [10.1080/02702711.2013.836582](https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582)
- Urda, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101862. [10.1016/j.cedpsych.2020.101862](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862)
- Urda, T. & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In: Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press. 297–317.

- Wadsworth, D. D., Robinson, L. E., Rudisill, M. E., & Gell, N. (2013). The effect of physical education climates on elementary students' physical activity behaviors. *Journal of School Health, 83*(5), 306–313. [10.1111/josh.12032](https://doi.org/10.1111/josh.12032)
- Watson, J.B., & Morgan, J.J.B. (1917). Emotional reactions and psychological experimentation. *The American Journal of Psychology, 28*, 163–174. [10.2307/1413718](https://doi.org/10.2307/1413718)
- Walker, H. M. (1985). *Teacher social behavior standards and expectations as determinants of classroom ecology, teacher behavior, and child outcomes*. Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Walker, H. M., & Rankin, R. J. (1983). Assessing the behavioral expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review, 12*(3), 274–284
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. W W Norton & Co.
- Watson, J. B., & Morgan, J. J. B. (1917). Emotions aroused by the situational stimuli of a test object. *Journal of Experimental Psychology, 1*(1), 44–63.
- Wellborn, J. G., Connell, J. P., Skinner, E., & Pierson, M. R. (1988). Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. University of Rochester
- Weeldenburg, G., Kromkamp, L., Borghouts, L., Verburg, P., Hansen, N. B., & Vos, S. (2023). TARGET-tool: Participatory Design of an Interactive Professional Development Tool for Secondary School Physical Education Teachers. In Proceedings of the 9th International Conference on Frontiers of Educational Technologies (ICFET 2023) (ICFET 2023), June 09-11, 2023, Bali, Indonesia (pp. 1-16). ACM, New York, NY, USA. [10.1145/3606150.3606158](https://doi.org/10.1145/3606150.3606158)
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68*(2), 130–178. [10.31002/0403446544306484002413](https://doi.org/10.31002/0403446544306484002413)
- Wiesman, J. (2016). Exploring novice and experienced teachers' perceptions of motivational constructs with adolescent students. *American Secondary Education, 44*(2), 4–20.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc.. [10.1002/9781118963418.childpsy316](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316)
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: the influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership, 16*(4), 416–437.
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1997). *Constructivism in Teacher Education: Applying Cognitive Theory to Teacher Learning*. Routledge.
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M. & Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science, 33*(1), 18–32. [10.11707/0495647974621414028498](https://doi.org/10.11707/0495647974621414028498)

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 725–740.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretném kifejezni hálámat azoknak, akik támogattak és segítettek ezen disszertáció elkészítésében:

Mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. habil Fejes József Balázsnak, aki nemcsak kiemelkedő szaktudásával és útmutatásával, hanem rendkívüli türelmével és állandó segítőkészségével is hozzájárult ehhez a munkához.

Köszönöm a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, Prof. Dr. Molnár Gyöngyvérnek és egykori vezetőjének, Prof. Dr. Csapó Benőnek a színvonalas képzést. Köszönettel tartozom továbbá az intézmény oktatóinak, különösen Dr. Molnár Edit Katalinnak és Prof. Dr. Vidákovich Tibornak, akik értékes szakmai visszajelzéseikkel folyamatosan segítettek munkám formálódását.

Köszönetemet fejezem ki opponenseimnek, Dr. Kis Noéminek és Dr. Jagodics Balázsnak, valamint a hozzászólóknak, Dr. habil. Kasik Lászlónak és Dr. Pásztor Attilának, akik értékes gondolataikkal, konstruktív javaslataikkal, illetve kérdéseikkel hozzájárultak dolgozatom fejlesztéséhez és végső formájának kialakításához.

Hálásan köszönöm szerzőtársaimnak, Dr. Szenczi-Velkey Beátának, Dr. Vigh Tibornak és Dr. Rausch Attilának az együttműködést és támogatást kutatásaink megvalósításában, és különösen értékelem szakértelmüket, elkötelezettségüket, valamint azt az inspiráló munkát, amely hozzájárult kutatásaink sikeréhez.

Szeretnék köszönetet mondani az SZTE IKIKK Társadalmi Felelősségvállalási Kiválósági Központ vezetőségének, különösen szakmai vezetőimnek, Dr. habil. Jancsák Csabának és Dr. habil. Nagy Gábor Dánielnek, valamint a kutatócsoporton belüli kollégáimnak, Kiss Mária Ritának, Dr. Krémer Andrásnak, Lőrinczi Jánosnak és Dr. Sánta Tamásának. Hatalmas szakmai tudásukkal lenyűgöztek, és még inkább megszerettették velem a kutatás világát.

Hálával tartozom a Szikszai György Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde vezetőségének, Bertusné-Takács Tündének, Kelemen Andrásnak és Lakatos-Tóth Annának, valamint az intézmény fenntartójának képviselőjének, Stefán Zoltán Nagytiszteletű Lelkész Úrnak, akik tanulmányaim során végig támogattak és bátorítottak. Hálás vagyok továbbá kollégáimnak, akik kiemelkedő megértéssel és támogatással álltak mellettem. Külön köszönöm testnevelő szakos kollégáim, Majó Ádám és Mezei László rugalmasságát, akik több esetben önzetlenül helyettesítettek, hogy részt vehessek a tanulmányaimhoz kapcsolódó tevékenységekben és konferenciákon.

Köszönöm továbbá a Romaversitas Alapítványnak és a Roma Oktatási Alapnak a phd tanulmányaim alatt nyújtott támogatását.

Mindemellett a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium vezetőjének, Mészáros Ferencnek is szeretnék köszönetet mondani, korábbi tanulmányaim alatti támogatásáért, és jelenlegi munkatársként való biztatásáért.

Szeretném megköszönni minden barátomnak (Adri, Balázs, Bia, Dolly, Lilla, Marietta, Orsi, Reni - és családjaik) és legkedvesebb csoporttársaimnak (Fanni, Orsi) a türelmét és azt, hogy minden helyzetben mellettem álltak. Támogatásuk és bizalmuk mindig erőt és hitet adott ahhoz, hogy folytassam az álmaimat és kitartsak az életben. Nagyon hálás vagyok a barátságokért és szeretetekért!

Leginkább a családomnak szeretnék köszönetet mondani. Szüleim végtelen szeretete, bölcs tanácsai és áldozatos munkája nélkül ez a disszertáció nem jöhetett volna létre. Köszönöm, hogy mindig mellettem álltak minden kihívásban és örömben. Mindig a szívemben fogom hordozni azt a szeretetet és támogatást, amit tőlük kaptam. Hálás vagyok továbbá kedves bátyámnak, Lacinak (és családjának), nemcsak azért, mert mindig mellettem állt, hanem az állandó szakmai támogatásáért is. Sokféleképpen motiválta, segítette a tanulmányi előmeneteletem az évek során. Mindig jó példaként állt előttem.

Végezetül szeretnék hálás köszönetet mondani férjemnek, Rolinak, aki hűséges társam és lelki támaszom, minden kihívásban mellettem áll, és minden örömben velem osztozik. Külön köszönetemet szeretném kifejezni kislányomnak, Miának, akinek ragyogó mosolya és örökös vidámsága mindennapjaimat megtölti boldogsággal.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: Mérőeszköz struktúrája.....	64
--------------------------------------	----

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái.....	13
2. táblázat: A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket írásbeli kikérdezéssel vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői.....	32
3. táblázat: Az tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket szóbeli közlések alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői.....	36
4. táblázat: A tanulási motivációról alkotott tanári nézeteket kevert módszertan alapján vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői.....	39
5. táblázat: A tanulási motivációról alkotott nézetek tartalma az átekintett munkákban.....	45
6. táblázat: Az tanulási motivációról alkotott tanári nézetek változását vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői.....	49
7. táblázat: Mérőeszközbe skálái.....	64
8. táblázat: A vizsgálatban résztvevő pedagógusok néhány jellemzője.....	68
9. táblázat: TARGET-dimenziók interjúkban lefedett témakörei.....	73
10. táblázat: A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek alapján azonosított kategóriák.....	76
11. táblázat: . A TARGET dimenziók hasznosságára vonatkozó kérdőív feltáró faktorelemzése.....	90
12. táblázat: A TARGET dimenziók megvalósíthatóságának faktorelemzése.....	91
13. táblázat: Leíró statisztikák, reliabilitások és korrelációk a teljes minta összes alszkálájára vonatkozóan a TARGETS-dimenziók hasznosságáról, megvalósíthatóságáról.....	93
14. táblázat: A TFK faktoranalízise	95
15. táblázat: Az THK faktoranalízise	97
16. táblázat: Leíró statisztikák, reliabilitások és korrelációk a tanári felelősségérzet és énhatékonyság	99
17. táblázat. Motivációs-stratégiák skála faktoranalízise.....	101
18. táblázat. Az osztálytermi gyakorlat alszkála faktoranalízise.....	103
19. táblázat. Osztálytermi gyakorlat alszkáláinak leíró statisztikai, reliabilitásai és korrelációi	104
20. táblázat. Befogadása mérőeszközök a vizsgálatba.....	106
21. táblázat. Páros t próba eredményei a TARGETS hasznossági és megvalósíthatósági skáláira vonatkozóan.....	110
22. táblázat. A TARGETS dimenziók hasznosságának dimenziói és a tanulási motivációs stratégiák közötti korrelációk	111
23. táblázat A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári gyakorlat közötti korrelációk.....	111
24. táblázat. A TARGETS-dimenziók hasznosságának dimenziói és a tanári felelősségvállalás korrelációi.....	112
25. táblázat. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári felelősségvállalás korrelációi.....	112
26. táblázat. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári felelősségvállalás korrelációi.....	113
27. táblázat. A TARGETS-dimenziók megvalósíthatóság dimenziói és a tanári felelősségvállalás korrelációi	113
28. táblázat. Regresszióelemzés a tanári gyakorlat skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti felelősségérzésnek (független változók) a bevonásával	115

29. táblázat. Regresszióelemzés a tanári gyakorlat skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének (független változók) a bevonásával.....	116
30. táblázat. Regresszióelemzés a motivációs stratégiának skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének és a motiváció iránti felelősségérzésnek (független változók) bevonásával.....	118
31. táblázat. Regresszióelemzés a motivációs stratégiának skáláinak (függő változók), a TARGETS-dimenziók hasznosság szerinti megítélésének (független változók) bevonásával.....	119

MELLÉKLETEK

1. Melléklet. Pedagógusok által kitöltött kérdőív struktúrája és skálák szerinti csoportosítása

Kérdőív/terület	Dimenzió	Kérdőívtétel	Kizárás indoklása
TARGETS Hasznosság (Bardach et al., 2018; Ryan & Patrick, 2001)	Feladat	A kiadott feladatok változatossága Elvárni a tanulóktól, hogy kipróbáljanak különböző tanulási technikákat. Elvárni a tanulóktól, hogy tanulási célokat tűzzenek ki magunknak. Elvárni a tanulóktól, hogy figyelemmel kísérjék saját tanulási folyamataikat. Elvárni a tanulóktól, hogy ellenőrizzék, mennyire értik a tananyagot.	EFA alapján kihagyva
	Autonómia	Elvárni a tanulóktól, hogy megtanuljanak önállóan döntéseket hozni	EFA alapján kihagyva
		Komolyan venni a tanulók véleményét.	EFA alapján kihagyva
		Vita esetén minden tanuló véleményét meghallgatni.	
		A tanulókkal közösen hozni meg a fontos döntéseket a tanulási folyamattal kapcsolatban.	EFA alapján kihagyva
		Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan elmondhassák, amikor problémáik vannak. Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy kifejezzék személyes véleményüket.	
	Elismerés	A tanulókat csak akkor dicsérni, amikor az valóban indokolt.	EFA alapján kihagyva
		A dicséretet nyíltan kifejezni.	EFA alapján kihagyva
		Megdicsérni a tanulókat, ha megtanulják azt, amit elterveztek.	
		Visszajelzést adni a tanulóknak a tanulási előrehaladásukkal kapcsolatban. Kihangsúlyozni a tanulás előnyeit a tanulók számára.	EFA alapján kihagyva
Csoportmunka	Megengedni a tanulóknak, hogy együtt dolgozzanak az osztálytársaikkal, ha akarnak.	EFA alapján kihagyva	
	Lehetőséget adni, hogy a tanulók megtanulják, hogyan dolgozzanak együtt másokkal.	EFA alapján kihagyva	
	A csoportmunka alkalmazása az órán.	EFA alapján kihagyva	
	Megengedni a tanulóknak, hogy együtt dolgozzanak az osztálytársaikkal.	EFA alapján kihagyva	
	Az együttműködés lehetőségének biztosítása a tanulók számára.	EFA alapján kihagyva	
	A tanulók közötti együttműködés ösztönzése.	EFA alapján kihagyva	
	Elvárni a tanulóktól, hogy együtt dolgozzanak az osztálytársaikkal.	EFA alapján kihagyva	
Értékelés	Világossá tenni, hogy a hibázás a tanulás része.		

	Világossá tenni, hogy megtanítani valamit a tanulóknak fontosabb, mint értékelni őket.	EFA alapján kihagyva	
	Világossá tenni, hogy bárki hibázhat és mindenki szokott hibázni.		
	Világossá tenni, hogy keményen kell dolgozni, ha el akarunk érni valamit.	EFA alapján kihagyva	
	Rávilágítani arra, ha valaki fejlődött		
Idő	Megengedni, hogy a tanulók a saját tempójukban dolgozzanak a feladatokon. Elég időt fordítani a magyarázatokra. Figyelembe venni a tanulók érdeklődési körét. Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mennyi ideig gyakorolnak egy adott feladatot.	EFA alapján kihagyva	
Kölcsönös tisztelet támogatás	Elvárni a tanulóktól, hogy tiszteletben tartsák egymás véleményét. Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessenek valakit meglátásai miatt. Nem engedni a tanulóknak, hogy bármilyen negatív megjegyzést tegyenek egymásra. Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessék, aki hibás választ ad. Segíteni, hogy minden tanuló érezhesse, hogy megbecsülik.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva	
A tanári érzelmi támogatás	Tiszteletben tartani a tanulók véleményét. Segíteni a tanulóknak, amikor szomorúak vagy mérgesek. Segíteni a tanulóknak, amikor szükségük van erre. Megérteni, a tanulók hogyan éreznek a bizonyos dolgokkal kapcsolatban.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva	
Feladat	A kiadott feladatok változatossága Elvárni a tanulóktól, hogy kipróbáljanak különböző tanulási technikákat. Elvárni a tanulóktól, hogy tanulási célokat tűzzenek ki magunknak. Elvárni a tanulóktól, hogy figyelemmel kísérjék saját tanulási folyamataikat. Elvárni a tanulóktól, hogy ellenőrizzék, mennyire értik a tananyagot.	EFA alapján kihagyva	
TARGETS Megvalósíthatóság (Bardach et al., 2018; Ryan & Patrick, 2001)	Autonómia	Elvárni a tanulóktól, hogy megtanuljanak önállóan döntéseket hozni Komolyan venni a tanulók véleményét. Vita esetén minden tanuló véleményét meghallgatni. A tanulókkal közösen hozni meg a fontos döntéseket a tanulási folyamattal kapcsolatban. Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy nyíltan elmondhassák, amikor problémáik vannak. Alkalmat kínálni a tanulóknak, hogy kifejezzék személyes véleményüket.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva
	Elismerés	A tanulókat csak akkor dicsérni, amikor az valóban indokolt.	EFA alapján kihagyva

	A dicséretet nyíltan kifejezni. Megdicsérni a tanulókat, ha megtanulják azt, amit elterveztek. Visszajelzést adni a tanulóknak a tanulási előrehaladásukkal kapcsolatban. Kihangsúlyozni a tanulás előnyeit a tanulók számára.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva
Csoportmunka	Megengedni a tanulóknak, hogy együtt dolgoznak az osztálytársaikkal, ha akarnak. Lehetőséget adni, hogy a tanulók megtanulják, hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A csoportmunka alkalmazása az órán. Megengedni a tanulóknak, hogy együtt dolgoznak az osztálytársaikkal. Az együttműködés lehetőségének biztosítása a tanulók számára. A tanulók közötti együttműködés ösztönzése. Elvárni a tanulóktól, hogy együtt dolgoznak az osztálytársaikkal.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva
Értékelés	Világossá tenni, hogy a hibázás a tanulás része. Világossá tenni, hogy megtanítani valamit a tanulóknak fontosabb, mint értékelni őket. Világossá tenni, hogy bárki hibázhat és mindenki szokott hibázni. Világossá tenni, hogy keményen kell dolgozni, ha el akarunk érni valamit. Rávilágítani arra, ha valaki fejlődött	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva
Idő	Megengedni, hogy a tanulók a saját tempójukban dolgozzanak a feladatokon. Elég időt fordítani a magyarázatokra. Figyelembe venni a tanulók érdeklődési körét. Lehetőséget adni a tanulóknak, hogy maguk dönthessenek arról, mennyi ideig gyakorolnak egy adott feladatot.	EFA alapján kihagyva
Kölcsönös tisztelet támogatás	Elvárni a tanulóktól, hogy tiszteletben tartsák egymás véleményét. Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessenek valakit meglátásai miatt. Nem engedni a tanulóknak, hogy bármilyen negatív megjegyzést tegyenek egymásra. Nem engedni a tanulóknak, hogy kinevessék, aki hibás választ ad. Segíteni, hogy minden tanuló érezhesse, hogy megbecsülik.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva
A tanári érzelmi támogatás	Tiszteletben tartani a tanulók véleményét. Segíteni a tanulóknak, amikor szomorúak vagy mérgesek. Segíteni a tanulóknak, amikor szükségük van erre. Megérteni, a tanulók hogyan éreznek a bizonyos dolgokkal kapcsolatban.	EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva EFA alapján kihagyva

Osztálytermi gyakorlat (OECD-TALIS, 2018)	Fegyelem és rend fenntartása	<p>Az osztálytermi szabályok betartására sarkallom a tanulókat.</p> <p>Arra utasítom a tanulókat, hogy figyeljenek arra, amit mondok.</p> <p>Lecsillapítom a rendbontó tanulókat.</p> <p>Amikor az óra elkezdődik, arra utasítom a tanulókat, hogy gyorsan csendesedjenek el.</p>	
	A tanítási-tanulási célok meghatározása	<p>Elmagyarázom, milyen dolgok megtanulását várom a tanulóktól.</p> <p>Elmagyarázom, hogy az új és a régi témakörök hogyan kapcsolódnak össze.</p> <p>A tanítás megkezdésekor célokat állítok fel.</p> <p>A mindennapi életből vagy a munka világából való problémákra mutatok rá, hogy szemléltessem, miért hasznos az új tudás.</p> <p>Összegzést adok a közelmúltban tanult tartalmakból.</p>	
	Kognitív aktiváció	<p>Addig gyakoroltatok hasonló feladatokat a tanulókkal, amíg nem tudom, hogy minden tanuló megértette az anyagot.</p> <p>Olyan feladatokat adok, melyek kritikus gondolkodásra sarkallják a tanulókat.</p> <p>Arra kérem a tanulókat, hogy kis csoportokban dolgozva találjanak közös megoldást egy problémára vagy feladatra.</p> <p>Arra kérem a tanulókat, hogy válasszák ki a saját megoldási módszerüket komplexebb feladatok megoldásához.</p>	EFA alapján kihagyva
Motivációs Stratégiák (Midgley et al., 2000)	Önállóan végzendő tevékenységek serkentése	<p>Megengedem, hogy a tanulók IKT (információs és kommunikációs technológiai) eszközöket használjanak a projektjeikhez vagy az órai munkához.</p> <p>Olyan projekteket adok a tanulóknak, amelyek elkészítése legalább egy hetet vesz igénybe.</p>	<p>EFA alapján kihagyva</p> <p>EFA alapján kihagyva</p>
	Elsajátítási megközelítés	<p>Energiát fordítok arra, hogy észrevegyem a tanulók egyéni fejlődését, még akkor is, ha nem teljesítenek jól.</p> <p>A tanórákon gyakran kínálok számos különböző tevékenységet, így a tanulók választani tudnak közülük.</p> <p>Figyelembe veszem, hogy a tanulók mennyit fejlődtek, amikor félévkor vagy év végén osztályozok.</p> <p>Az általam kínált feladatok széles skálán mozognak, illeszkedve a tanulók szükségleteihez és képesszintjéhez.</p> <p>Példaként mutatok a jól teljesítő diákokra a többiek számára.</p>	Ez a viszonyító skála része, plusz item volt, ua. mint a viszonyító megközelítés utolsó iteme
	Viszonyító megközelítés	<p>Különleges kiváltságokkal jutalmazom azokat a tanulókat, akik a legjobban dolgoznak.</p> <p>A legsikeresebb tanulók munkáját példaként mutatom be.</p> <p>Segítek a tanulóknak megérteni, hogy milyen a teljesítményük másokéhoz viszonyítva.</p>	

		Ösztönzőm a tanulókat az egymással való versenyre. A jól teljesítő tanulókat példaként állítom a többi tanuló számára.	
Tanári felelősségérzet (Lauermann & Karabenick, 2013)	Motiváció	valamelyik tanuló nem érdeklődne az általam tanított tantárgy iránt. valamelyik tanuló nem értékelné az általam tanított tantárgyat. valamelyik tanulóknak nem sikerülne megtanulnia az előírt tananyagot.	
	Teljesítmény	valamelyik tanulóknak nem sikerülne számottevően fejlődni a tanév során.	Azonos értelmű, másik állítást alkalmazása
		valamelyik tanulóknak nagyon alacsony lenne a teljesítménye. valamelyik tanuló megbukna.	
		valamelyik tanulóknak nagyon gyenge lenne a teljesítménye. valamelyik tanulóknak nem sikerülne elsajátítani az előírt tananyagot.	Azonos értelmű, másik állítást alkalmazása
	Kapcsolat	valamelyik tanuló azt gondolná, hogy nem számíthat rám, ha segítségre van szüksége. valamelyik tanuló azt hinné, hogy valójában nem számíthat rám iskolai vagy iskolán kívüli problémák kapcsán. valamelyik tanuló azt hinné, hogy valójában nem törődök vele.	
Tanítás (A lehető legjobb oktatásért)	a megtartott órák nem tükröznék a legjobb tanári képességeimet. a megtartott órák nem lenne olyan hatékony a tanulás szempontjából, mint amire képes lennék.		
Tanári Hatékonyság (Lauermann & Karabenick, 2013)	Motiváció	fel tudom kelteni bármelyik tanuló érdeklődését a tantárgyammal kapcsolatban. bármelyik tanulóknál el tudom érni, hogy értékelje a tantárgyat, amit tanítok. bármelyik tanulóknál el tudom érni, hogy szeresse a tantárgyat, amit tanítok.	
	Teljesítmény	bármelyik tanulóknál el tudom érni, hogy számottevően fejlődjön a tanév során. bármelyik tanulóknál el tudom érni, hogy megtanulja az előírt tananyagot. meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanuló teljesítménye alacsony legyen. meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanuló megbukjon a tantárgyamból.	
	Kapcsolat	meg tudom akadályozni, hogy bármelyik tanuló gyenge teljesítményt nyújtson. bármelyik tanulóknál el tudom érni, hogy elsajátítsa az előírt tananyagot. el tudom érni a tanulóknál, hogy elhiggyék, számíthatnak rám, ha segítségre van szükségük.	Azonos értelmű, másik állítást alkalmazása Azonos értelmű, másik állítást alkalmazása

el tudom érní a tanulóimnál, hogy elhiggyék, bízhatnak bennem iskolai vagy iskolán kívüli problémáik kapcsán.

el tudom érní a tanulóimnál, hogy elhiggyék, valójában törődök velük.

Tanítás (A lehető legjobb oktatásért)

el tudom érní, hogy minden megtartott óráim tükrözze a legjobb tanári képességeimét.

el tudom érní, hogy minden megtartott óráim hatékony legyen a tanulás szempontjából.

el tudom érní, hogy minden megtartott óráim magával ragadó legyen a tanulók számára.
