

Szegedi Tudományegyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola

Markócs-Mezei Tímea

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

PhD értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. habil. Fejes József Balázs

egyetemi docens



Szeged, 2024

## **Bevezetés**

A tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatok az 1990-es években kezdtek virágzásnak indulni. A téma kutatói számos elméletet és stratégiát dolgoztak ki a tanulók motiválására, könyvtárnyi szakirodalmat létrehozva (Józsa & Fejes, 2012; Patrick et al., 2016). Ennek ellenére 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 alakultak a tanulási motivációról, ami akadályozhatja a kutatási eredmények gyakorlatba való átültetését (Mezei & Fejes, 2023). Minél jobban megismerjük a tanárok véleményét erről a témáról, annál hatékonyabban tudjuk támogatni őket a kutatási eredményeket osztályteremi alkalmazásában. Emellett a tanári nézetek megismerése a kutatások alapján megfogalmazható, de a gyakorlatban nehezen hasznosítható javaslatok felülvizsgálatára is lehetőséget adhat. Jelen munka célja a tanárok nézeteinek vizsgálata a tanulási motiváció kutatási eredményei alapján kidolgozott motivációs stratégiákat tekintve.

## **Elméleti háttér**

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 (Mezei & Fejes, 2021). Bár egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanárok gondolkodásának és meggyőződésének megértése központi jelentőségű a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredmények gyakorlatba való beépítése szempontjából (pl. Lazowski & Hulleman, 2015; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Kaplan et al., 2012; Turner, 2010), viszonylag kevés munka foglalkozik a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteivel.

A tanárok hite, meggyőződése és nézetei kulcsszerepet játszanak abban, hogy hogyan gondolkodnak és viselkednek a tanítás során (Pajares, 1992). Ezek a tudattalan feltételezések befolyásolják a tanárok döntéseit a tanítási-tanulási folyamatban (Kagan, 1992). A tanári nézetek vizsgálata több okból is fontos. Egyrészt ezek a nézetek szorosan kapcsolódnak a tanárok mindennapi osztálytermi gyakorlatához, és befolyásolják a tanulók tanulási környezetét, motivációját és eredményességét (OECD, 2008). Másrészt a nézetek szűrőként működnek (Chong & Low, 2009; Kagan, 1992), és meghatározzák a tanárképzés és -

továbbképzés hatékonyságát a tanulási motiváció témakörében. Emellett a tanulók motivációját célzó beavatkozások hatékonyságában is központi szerepet játszanak (Lee et al., 2020; Yeager et al., 2022). Ezért kulcsfontosságú megérteni, milyen nézeteket vallanak a pedagógusok a tanulási motivációról. Az áttekintett tanulmányok alapján megállapítható, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek nézetei a motivációval kapcsolatban befolyásolhatók beavatkozásokkal a tanárképzés és tanártovábbképzés keretében, így a motivációról alkotott nézetek részletes feltárása hozzájárulhat a pedagógusok hatékonyabb felkészítéséhez. Fontos megjegyezni, hogy ezek a vizsgálatok elsősorban kvalitatív, kontrollcsoportot nem alkalmazó munkák (Mezei & Fejes, 2021, 2022).

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; magyarul Feladat, Irányítás, Elismerés, Csoportmunka, Értékelés, Idő, Társas aspektus) összegzi.

A tanári nézetek mellett egy másik fontos tényező a tanári felelősségérzet (Mezei & Fejes, 2020, Mezei et al., 2022). A kutatások általában azt mérik, hogy a tanárok mennyire érzik magukat felelősnek a munkájuk során elért eredményekért (Lauermann & Karabenick, 2013). A tanárok gyakran széles körű felelősséget éreznek, az órák előkészítésétől kezdve a pozitív osztálytermi légkör kialakításáig és a szülőkkel való kapcsolattartásig (Fischman et al., 2006; Lauermann, 2014). A kutatások szerint szoros kapcsolat van a tanárok által vállalt felelősség és a tanítási gyakorlatok motivációi között, amelyek segíthetik a tanárok szakmai fejlődését és a tanulók teljesítményének javítását (Daniels et al., 2017; Eren, 2017; Lauermann & Berger, 2021; Matteucci et al., 2017).

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 emelkedett ki (pl. Bardach et al., 2019; Berger, 2018; Girardet & Berger, 2018; Nolen & Nicholls, 1994). Egy további, de viszonylag ritkán alkalmazott megközelítés volt a motivációs stratégiák kivitelezhetőségének szempontja, amelyet mindössze két tanulmány vizsgált (Reeve et al., 2014; Fulmer & Turner, 2014). Ezek eredményei szerint, amit hasznosnak gondolnak a pedagógusok, nem feltétlenül vélnek könnyen kivitelezhetőnek, így e megközelítés fontos magyarázatot kínálhat arra, hogy az egyes stratégiák miért nem, vagy miért ritkán jelennek meg

a gyakorlatban. Munkánkban a hasznosság és kivitelezhetőség szempontjait együtt vizsgáljuk a TARGETS-dimenziók kapcsán.

## **Célok, kérdések, hipotézisek**

A kutatás általános célja a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárása a TARGETS-dimenziók kapcsán. Ezen keresztül a tanulási motiváció elméletének és gyakorlati alkalmazásának jobb megértését célozzuk meg a célorientációs elmélettel összefüggésben. Munkánk empirikus része kvantitatív és kvalitatív módszerek alkalmazásával három fő egységre osztható: interjúkutatás, mérőeszköz fejlesztés/adaptálás és összefüggésvizsgálatok kérdőívvel gyűjtött adatok alapján.

Az interjúkutatás célja feltérképezni a tanárok megítélését a motivációban betöltött saját szerepükről, a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint a nézeteiket befolyásoló tényezőkről. Vizsgáljuk továbbá, hogy a tanárok hogyan értelmezik és alkalmazzák a TARGETS-dimenziókat, illetve az ezekhez kapcsolódó motivációs stratégiákat munkájuk során.

A vizsgálat második egységének célja a kérdőívek kidolgozása és működésük vizsgálata. A kérdőívek a TARGET-dimenziókat (Bardach et al., 2018; Ryan & Patrick, 2001), a tanári nézeteket vizsgálják, kiegészítve a tanári felelősségérzet (Lauermann & Karabenick, 2013), énhatékonyság (Lauermann & Karabenick, 2013), motivációs stratégiák (Midgley et al., 2000), és osztálytermi gyakorlat (OECD-TALIS, 2018 mérésére szolgáló eszközökkel).

További cél a dolgozat által tárgyalt konstruktumok részletes elemzése, különös tekintettel a TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára, valamint a vizsgált konstruktumok közötti kapcsolatokra. Egyrészt a tanári tanítási gyakorlat, másrészt a motivációs gyakorlattal való kapcsolat, ami alátámasztja, hogy a motivációról alkotott nézeteknek gyakorlati következményei vannak, másrészt a tanári felelősségérzet szerepének vizsgálata. A tanárok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek megértése kulcsfontosságú a célorientációs elmélet gyakorlati jelentőségének megértéséhez és alkalmazásához.

## **Kutatási kérdések és hipotézisek**

Az alábbiakban csoportosítva tüntetjük fel a kutatási kérdéseinket. Mindössze néhány kérdéshez tudunk hipotéziseket megfogalmazni, mivel a TARGETS-dimenziókkal kapcsolatos tanári gyakorlatot és vélekedéseket eddigi kutatásokban, tudomásunk szerint, még nem vizsgálták.

### *Kutatási kérdések a kvalitatív szakaszban*

(1) Hogyan látják a pedagógusok saját szerepüket a tanulók motivációjában? (2) Alkalmazzák-e a TARGETS-dimenziók stratégiáit? (3) Milyen tényezők befolyásolják a pedagógusok nézeteit a motiváció kapcsán?

### *Kutatási kérdések a kvantitatív szakaszban a mérőeszközök kapcsán*

(1) Érvényesen és megbízhatóan mér-e a TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára vonatkozó kérdőív? (2) Megfelelően működik –e a tanári felelősségérzet mérésére adaptált kérdőív? (3) Megfelelően működik –e a motivációs stratégiák mérésére adaptált kérdőív? (4) Az Osztálytermi gyakorlat megismerése céljából adaptált kérdőív érvényes és megbízhatóan mér saját mintánkon?

### *Kutatási kérdések a kvantitatív szakaszban a konstruktumok összefüggései kapcsán*

(1) Hogyan értékelik a résztvevők a TARGETS-stratégiák hasznosságát? (2) Milyen mértékben tartják megvalósíthatónak a TARGETS-stratégiákat? (3) Milyen mértékben tér el a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése? (4) Hogyan függenek össze a motivációs stratégiák a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélésével? (5) Hogyan függ össze az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése? (6) Hogyan függ össze a motiváció iránti tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának megítélése? (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?

### *Hipotézisek*

(H1) A TARGETS-dimenziók hasznosságának pedagógusok általi megítélésének átlaga az ötfokú Likert-skálán eléri vagy meghaladja a hármas szintet. (H2) A pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát szignifikánsan magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát, azaz a megvalósíthatósága átlagértékei alacsonyabbak lesznek, mint a hasznosság átlagértékei. (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. (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. (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.

## **Módszerek**

### *Interjúkutatás*

#### Minta

Az első vizsgálatban interjúkat készítettünk pedagógussal (n=21), a célelmélet gyakorlati tanácsainak értékelésére fókuszálva. A bevont pedagógusok általános iskola felső tagozatán tanítanak. A minta változatos szocioökonómiai háttérű iskolákban tanító pedagógusokat tartalmaz, beleértve alacsony, átlagos és magas háttérű intézményeket is. A tanárok szakmai tapasztalata széles skálán mozog, a kezdő pedagógusoktól (0-5 év) egészen a több mint három évtizedes tapasztalattal rendelkező tanárokig (36-40 év). Az oktatott tantárgyak között megtalálhatók a reál, humán, idegennyelv és készségtantárgyak, valamint ezek kombinációi is.

A mintában a reál szakos pedagógusok matematikát, fizikát, kémiát, biológiát és informatikát tanítanak, a humán szakosok magyar nyelvet és irodalmat, történelmet és drámát, a nyelvszakosok 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 pedagógusok különböző településtípusokban dolgoznak, köztük községekben, kisvárosokban és megyeszékhelyeken.

### Mérőeszköz

Az interjúvázlat kérdéseit létező kérdőívek alapján dolgoztuk ki (pl. Ames, 1992; Brophy et al., 2004; Greene, 2004; Lüftenegger et al., 2017), és saját fejlesztésű kérdésekkel egészítettük ki, hogy széleskörűen és mélyebben megértsük a tanárok motivációról alkotott nézeteit. Az interjúvázlat három egységből állt: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája.

### Az adatgyűjtés körülményei

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.

### *Kérdőíves adatgyűjtés*

#### Minta

A mintát 434 magyarországi tanár (348 nő, 86 férfi) alkotta, akik különböző tanulócsoportokat tanítanak. 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.

## Mérőeszköz

A második vizsgálatban arra összpontosítottunk, mennyire tartják hasznosnak és megvalósíthatónak a tanárok és tanárjelöltek a TARGETS-stratégiákat a tanulók motiválásában. Ez hozzájárulhat a tanulási motivációval kapcsolatos kutatási eredmények tanórai alkalmazásának akadályainak mélyebb megértéséhez. Azt is elemeztük, hogy a kivitelezhetőséget és megvalósíthatóságot milyen tényezők befolyásolják.

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. E skála esetében 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) által felvetett fontos megkülönböztetést.

Egy másik skála, a tanári felelősségérzet (Lauermann & Karabenick, 2013) azonban csak az interjúkutatások révén került előtérbe, mivel ezen konstruktum jelentősége csak ott mutatkozott meg. 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 gyakorlat 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 (2019) által kifejlesztett TALIS kérdőív egyes kérdéseit használtuk fel a vizsgálat során.

Az elkészült kérdőív skáláinak 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. 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.

#### Az adatgyűjtés körülményei

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. A résztvevők írásbeli tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról és lebonyolításáról. A részvételi szándékról írásbeli hozzájárulást kértünk a résztvevőktől.

## Eredmények

### *Kutatási kérdésekre adott válaszok a kvalitatív szakaszban*

Az interjúk vizsgálat a célelmélet keretében felhalmozott ismeretek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit vizsgálta 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.

Az első kutatási kérdés arra irányult, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek saját szerepükről a diákok motiválásában. A többségük ezt kulcsfontosságú pedagógiai feladatnak tartja, bár az idősebb diákok esetében néhányan kevésbé érzik felelősségüknek, és eltérő megközelítéseket alkalmaznak. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalommal (pl. Midgley et al., 1998).

A második kérdés a TARGETS-dimenziók alá sorolható motivációs stratégiák alkalmazását vizsgálta. Bár a pedagógusok fontosnak tartják ezeket a dimenziókat, a gyakorlati megvalósítás vegyes képet mutat. Az autonómia támogatását főként tanórán kívül látják megvalósíthatónak, és a differenciálás gyakran félreértett fogalomként jelenik meg. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalommal (pl. Csüllög et al., 2015).

A harmadik kérdés a tanárok nézeteit befolyásoló tényezőkre fókuszált. Az oktatott tantárgyak típusa, a tanítási tapasztalat és a tanulók szocio-ökonómiai háttere mind jelentős hatással van a tanárok motivációval kapcsolatos véleményére. Eredményeink alátámasztják a szocio-ökonómiai háttér hatásáról szóló kutatásokat (pl. Sirin, 2005) és a nemzetközi tapasztalatok fontosságát (pl. Hermann, 2009).

### *Kutatási kérdésekre adott válaszok a kvantitatív szakaszban a mérőeszközök működése kapcsán*

Munkánkban a pedagógusok motivációval kapcsolatos nézeteit vizsgáltuk, és a nemzetközi szakirodalomból származó, vagy létező skálák módosított változatát bevonva 4 konstruktum 18 alskálájának hazai alkalmazhatóságát teszteltük. A Bardach és munkatársai (2019) által alkotott TARGET dimenziós mérőeszközt kisebb módosításokkal alkalmaztuk, és két új dimenziót (kölsönös tisztelet; tanári érzelmi támogatás) vezetünk be a társas kapcsolatok mérésére. A tanári érzelmi támogatás dimenzió nem bizonyult megfelelőnek, ezért ezt kizártuk az elemzésből. A kölsönös tisztelet-dimenzióban néhány állítást szintén ki kellett zárunk, de összességében be tudtuk vonni az elemzésbe. A csoportmunka-dimenziót teljesen kizártuk,

mivel a faktorelemzés nem igazolta annak struktúráját. Az elismerés és értékelés dimenziókat egy faktorba vontuk össze, hasonlóan Bardach és munkatársai (2018) módszeréhez.

A Lauermann és Karabenick (2013) által kifejlesztett tanári felelősségérzet és énhatékonyság alszkálái jól működtek a magyar mintán, így ezek az elemzés részei maradtak. A Midgley és munkatársai (2000) motivációs stratégiák alszkálája is megfelelően működött a hazai pedagógusok körében, csak egy állítást kellett elvetnünk.

Az OECD-TALIS (2018) osztálytermi gyakorlat négy alszkálájából kettő (fegyelem és rend fenntartása; tanítási-tanulási célok meghatározása) jól működött, és minden állításuk megfelelt a faktorelemzés elvárásainak. A kognitív aktiváció skálájából egy állítást ki kellett hagynunk, míg az önállóan végzendő tevékenységek serkentése skálát teljesen kizártuk, mert nem rajzolódott ki megfelelő faktorszerkezet.

A kvantitatív szakasz mérőeszközök érvényességére vonatkozó első kutatási kérdése arra irányult, hogy a TARGETS-dimenziók hasznosságára és megvalósíthatóságára kidolgozott kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér-e. Az eredmények alapján a hasznosság és megvalósíthatóság dimenziói szoros korrelációt mutattak (0,50-0,54), kivéve a kölcsönös tisztelet dimenzióját (0,40). Ez megerősíti a kérdőív érvényességét. A Bardach és munkatársai (2018) által létrehozott mérőeszközt módosítottuk, két új dimenzióval bővítve: kölcsönös tisztelet és tanári érzelmi támogatás. A faktoranalízis során az érzelmi támogatás dimenzió és a csoportmunka-dimenzió kihagyásra került, míg az elismerés és értékelés dimenziókat összevontuk. Ezek a változtatások biztosították, hogy a TARGETS-dimenziók megfelelően alkalmazhatóak legyenek.

A mérőeszközök ellenőrzésének vizsgálatában a második kutatási kérdés a Tanári Felelősségérzet Kérdőív (TFK) érvényességét és megbízhatóságát célozta meg. A tanári felelősségérzet mérésére adaptált TFK érvényességét és megbízhatóságát is teszteltük. A faktoranalízis eredményei ( $KMO=0,81$ ) és a kérdőív megbízhatóságát alátámasztó Cronbach- $\alpha$  értékek (0,88) megerősítették, hogy a kérdőív érvényesen és megbízhatóan mér a pedagógusok körében.

Ebben a szakaszban azt a kutatási kérdést is megfogalmaztuk, hogy az osztálytermi gyakorlat mérésére adaptált OECD-TALIS kérdőív mennyiben felel meg az érvényességi és megbízhatósági kritériumoknak a saját mintánk körében. Az OECD-TALIS kérdőív adaptált változata is érvényesen és megbízhatóan mér a pedagógusok körében. A faktoranalízis magas faktorértéket ( $KMO=0,82$ ) mutatott, és három jól elkülöníthető alszkálát azonosított. Az elemzés során néhány tételt és egy alszkálát (önállóan végzendő tevékenységek serkentése) ki kellett zárni, mivel nem illeszkedtek jól a faktorszerkezethez.

### *Vizsgált konstruktumok összefüggéseinek vizsgálata*

A kvantitatív szakasz során nyolc kutatási kérdést fogalmaztunk meg, amelyek a TARGETS-stratégiák pedagógusok általi hasznosságát és megvalósíthatóságát célozták meg. E kérdések közül öt esetében előzetes hipotéziseket állítottunk fel, amelyeket az alábbiakban részletesen bemutatunk.

Elsőként azt vizsgáltuk, hogyan értékelik a pedagógusok a TARGETS-stratégiák hasznosságát. Az eredmények alapján a pedagógusok általában magas pontszámot adtak, különösen az elismerés/értékelés dimenzióra, amely 4,79-es átlagot kapott. Ezt követi a kölcsönös tisztelet (4,67), az irányítás (4,56), és a feladat dimenzió (4,28). Az idő dimenzió, bár a legalacsonyabb értékelést kapta (3,93), még mindig közel állt a négyes szinthez. A szórásértékek alacsonyak voltak, ami azt jelzi, hogy a pedagógusok véleménye viszonylag egységes volt az egyes dimenziók hasznosságát illetően. A hipotézisünk, miszerint a TARGETS-dimenziók hasznosságának megítélése az ötfokú Likert-skálán eléri vagy meghaladja a hármas szintet, megerősítést nyert.

A második kérdés a TARGETS-stratégiák megvalósíthatóságát vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok a megvalósíthatóságot átlagosan alacsonyabbra értékelték, mint a hasznóságot. Az elismerés/értékelés (4,53) és a kölcsönös tisztelet (4,50) dimenziók bizonyultak a legkönnyebben megvalósíthatónak, míg az irányítás (4,11) és a feladat (3,83) dimenziók esetében a megvalósíthatóság kérdésesebb volt. Az idő dimenzió megvalósíthatósága közepesnek bizonyult. A nagyobb szórásértékek, például az irányítás dimenzió esetében ( $SD=0,69$ ), arra utalnak, hogy a pedagógusok eltérő véleményt formáltak a stratégiák tantermi alkalmazásáról. A Cohens-d hatásméretek is szignifikáns különbségeket mutattak a skálák között.

A harmadik kérdés a hasznosság és a megvalósíthatóság közötti eltéréseket vizsgálta. Az eredmények szerint a pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát szignifikánsan magasabbra értékelték, mint a megvalósíthatóságot. A páros t-próba és a Cohen-d hatásméretek alapján a hipotézisünk, hogy a pedagógusok a TARGETS-dimenziók hasznosságát magasabbra értékelik, mint azok megvalósíthatóságát, megerősítést nyert.

A negyedik kérdés arra irányult, hogy hogyan kapcsolódnak a motivációs stratégiák a TARGETS-dimenziók hasznosságának és megvalósíthatóságának értékeléséhez. Az eredmények szerint az elsajátítási motivációs stratégiák erős kapcsolatot mutattak a TARGETS-dimenziók hasznosságával, míg a viszonyító stratégiák csak a feladat és a kölcsönös tisztelet dimenziókkal mutattak összefüggést. Ez arra utal, hogy a pedagógusok, akik

az elsajátítási célokat helyezik előtérbe, nagyobb valószínűséggel értékelik magasabbra a TARGETS-dimenziókat.

Az ötödik kérdés az osztálytermi gyakorlat és a TARGETS-dimenziók kapcsolatát vizsgálta. Az eredmények megerősítették a hipotézist, miszerint a tanítási-tanulási célok meghatározása és a kognitív aktiváció szoros kapcsolatban állnak a TARGETS-dimenziókkal. A fegyelem és rend fenntartása csak a feladat dimenzióval mutatott erős kapcsolatot.

A hatodik kérdés a tanári felelősségvállalás és a TARGETS-dimenziók megítélésének összefüggését vizsgálta. Az eredmények alapján a felelősségvállalás erős kapcsolatban állt a feladat, irányítás, elismerés/értékelés és idő dimenziókkal, míg a kölcsönös tisztelet dimenzióval csak közepes kapcsolatot mutatott. Ez megerősíti azt a hipotézist, hogy a tanári felelősségvállalás pozitív hatással van a TARGETS-dimenziók értékelésére.

A hetedik kérdés során azt vizsgáltuk, 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 skálán. Az idő és irányítás dimenziók is befolyásolják a tanári gyakorlat bizonyos aspektusait, míg a tanári felelősségvállalás főként a kognitív aktivációval áll kapcsolatban, jelezve, hogy a tanári felelősségvállalás erősítheti a tanítás hatékonyságát és a tanulók bevonódását. Vagyis, ha a tanárok úgy érzik, felelősek a diákok motiválásáért, az elősegíti, hogy a diákok aktívabban részt vegyenek a tanulásban, és a tanítás eredményesebb legyen.

Végül, a nyolcadik kérdés a TARGETS-stratégiák hasznosságának és a tanári felelősségvállalás szerepét vizsgálta a motivációs stratégiák alkalmazásában. Az eredmények szerint az elsajátítási megközelítés skálája szoros kapcsolatban állt az elismerés/értékelés, az időgazdálkodás és a tanári felelősségvállalás dimenziókkal. Ezzel szemben a viszonyító megközelítés csak a feladat dimenzióra és a tanári felelősségvállalásra vonatkozóan mutatott szignifikáns kapcsolatot. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy az elsajátítási megközelítést alkalmazó tanárok nagyobb hangsúlyt helyeznek a motivációs tényezőkre, míg a viszonyító megközelítést alkalmazó tanárok esetében a hatások inkább feladat-specifikusak.

## Összegzés, következtetések

A tanárok tanulási motivációval összefüggő nézeteiben bekövetkezett változások és a befolyásolásuk lehetőségeinek mélyreható megértése fontos mérföldkőnek tűnik a tanulási motiváció területén felhalmozott kutatások gyakorlatba való átültetésének folyamatában. Nincs egységes megközelítés a tanárok motivációs nézeteinek kutatásában, munkánk egy áttekintést kínált.

Az interjú és kérdőíves vizsgálat eredményeinek összehasonlításakor arra a megállapításra jutottunk, hogy 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 interjúk, mind a kérdőíves vizsgálatokban egyértelműen megmutatkozott, hogy a feladat-dimenzióhoz kapcsolódó motivációs stratégiák megvalósítása jelentős akadályokba ütközik.

A jövőbeni kutatások célja lehet a TARGETS kérdőív magyar nyelvű finomítása és az elmaradt dimenziók pótlása kvalitatív visszajelzések alapján. További irány lehet a különböző beavatkozási stratégiák hatékonyságának összehasonlítása a tanárok motivációs nézeteinek alakításában, és ezek hatásának vizsgálata a mindennapi osztálytermi gyakorlatban. Érdeemes lenne feltárni a TARGETS-dimenziók alkalmazhatóságát gátló tényezőket, valamint a tanári felelősségérzet és nézetek közötti kapcsolatot. Tanárjelöltekkel végzett vizsgálatok is relevánsak lehetnek a gyakorló tanárokkal való összehasonlításra, különösen a motivációs stratégiák és felelősségérzet terén.

Munkánk eredményei több területen is hasznosíthatók, különösen mivel magyar nyelven eddig nem állt rendelkezésre olyan mérőeszköz, amely a TARGETS-dimenziók alapján vizsgálja a tanulási környezet motivációs hatásait. Az általunk fejlesztett és adaptált mérőeszköz segít megérteni a tanárok motivációval kapcsolatos nézeteit, és alapot nyújt olyan beavatkozások tervezéséhez, amelyek javíthatják a tanárképzés és továbbképzés minőségét.

Fontos továbbá feltárni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazhatóságát az osztályteremben, különösen ott, ahol a hasznosság és megvalósíthatóság között jelentős különbségek mutatkoznak, például a feladat és az irányítás dimenziók esetében. Az ilyen jellegű kutatások segíthetnek olyan pedagógiai stratégiák kidolgozásában, amelyek támogatják a tanárokat a TARGETS-dimenziók hatékony alkalmazásában.

A kutatási eredmények hozzájárulhatnak a kutatók és tanárok nézeteinek közelítéséhez is. Nemcsak a motivációs stratégiák hasznosságát, hanem azok gyakorlati megvalósíthatóságát is vizsgáltuk, így a visszajelzések alapján finomíthatók a stratégiák. Ezzel elősegíthető, hogy a kutatási eredmények gyakorlati megoldásokat kínáljanak, és valóban támogassák a pedagógiai gyakorlatot, csökkentve a kutatás és az osztálytermi alkalmazás közötti szakadékot.

## Irodalom

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. doi:[10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261)
- 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. doi: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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101799>
- 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). doi:10.1177/2158244017754119B
- Brophy, J. (2010). Motivating Students in Classrooms. *International Encyclopedia of Education*, 624–630. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00613-8
- Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (2nd ed.). *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*
- 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. doi:10.1007/s10671-008-9056-z
- Csüllög K., Lannert, J. & Zempléni, A. (2015). Számít a pedagógus és az iskola! *Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatási Hivatal*.
- 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. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00906
- 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. DOI: 10.1080/1359866X.2016.1169507
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09753-z>
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *The International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Fischman, W., DiBara, J. A. & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398. DOI: 10.1080/03057640600866007
- Fulmer, S. M., & Turner, 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. doi:10.1086/674053
- 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. doi:10.14221/ajte.2018v43n4.8



- 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. *Con-temporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482.
- Hardre, 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. DOI: 10.1016/j.tate.2008.04.007
- 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. doi:10.1007/s10984-015-9189-y
- 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. doi: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. doi: 10.1037/13274-007
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- 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. doi: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. doi:10.3102/003465431561783
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. doi: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).
- 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), 228–236. doi:10.1177/2372732216644450
- 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. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000277>
- 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. doi:10.1080/02607476.2013.86996
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D. & Lauermann, 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. DOI: 10.1007/s11218-017-9369-y

- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2023). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 21(49), 7-35.
- Mezei, T., Fejes, J. B., Vigh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősségérzet és az Énhatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. In J. B. Fejes & A. Pásztor-Kovács (szerk.), *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia [18th Conference on Educational Assessment]: program és összefoglalók [program and abstracts]* (88 pp). Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- 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. (2021). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései: szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 361–394. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.361>
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–45. doi:10.14232/iskkult.2020.7.26
- 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)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- 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. doi: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.
- 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. doi: 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. doi:10.1111/1467-9620.00299
- 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
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi:10.3102/0034654306200330
- 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. doi:10.1007/s11031-013-9367-0
- Rich, Y., & Shiram, Z. (2005). Perceptions of motivation among school counselors and teachers, *The Journal of Educational Research*, 98(6), 366–375. doi:10.3200/joer.98.6.366-375
- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *English Language Teaching Journal*, 66(2), 205–213. doi:10.1093/elt/ccr045

- 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. DOI: 10.1016/s0742-051x(00)00052-4
- Turner, 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. doi:10.1037/0022-0663.94.1.8
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald. doi:10.1108/s0749-7423(2010)000016b007
- Turner, J. C., Warzon, K. B., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 718–762. doi:10.3102/000283121038510
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101862
- 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. <https://doi.org/10.1177/095647974621414028498>

## A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

### Tanulmány folyóiratban

- Fejes, J. B., Vigh, T., Rausch, A., Mezei, T., & Szenczi, B. (2024). Validation of Hungarian Version of Teacher Responsibility Scale in Pre-Service Teachers. *SAGE Open*, 14(2), 1-13.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2023). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 21(49), 7-35.
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vigh, 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.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2021). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései – szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 361-394.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26-45.

### Konferencia előadás

- Fejes, J. B., Vigh, T., & Mezei, T. (2024). Teachers' beliefs about the usefulness and feasibility of the TARGETS dimensions [Poster presentation]. In *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. Pennsylvania Convention Center.
- 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., Vigh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősségérzet és az Énhatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. In J. B. Fejes & A. Pásztor-Kovács (szerk.), *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia [18th Conference on Educational Assessment]: program és összefoglalók [program and abstracts]* (88 pp). Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2021). Exploring teachers' beliefs in relation to TARGETS dimensions – results of an interview research. In *EARLI 2021: Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures* (p. 322).
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei. In Á. Engler, M. Rébay, & D. A. Tóth (Szerk.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (pp. 197-197). Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- Mezei, T., & Fejes, J. (2019). Tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek - szakirodalmi áttekintés. In A. Varga, H. Andl, & Z. Molnár-Kovács (Szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Absztraktkötet (pp. 478-478). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2019). Tanári nézetek a tanulási motivációval összefüggésben. In E. K. Molnár & K. Dancs (Szerk.), *PÉK 2019 [CEA 2019] XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia [17th Conference on Educational Assessment]: Program és összefoglalók [Programme and Abstracts]* (pp. 63-63). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.