

**Mezei Tímea<sup>1</sup> – Fejes József Balázs<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>2</sup> SZTE Neveléstudományi Intézet

## Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei

*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 keretében az úgynevezett TARGETS-dimenziók (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Relationship) kínálnak keretet a tanulási motivációt és bevonódást támogató osztálytermi gyakorlathoz. A TARGETS-dimenziók megközelítőleg három évtizede jelentek meg a szakirodalomban (Ames, 1992), és a megközelítési mód, valamint a dimenziók többségének pozitív hatását a tanulási motivációt és tanulói bevonódást tekintve számos kutatás alátámasztotta (ld. Anderman és Patrick, 2012 áttekintését). Azonban azt alig tanulmányozták eddig, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek e dimenziók gyakorlati hasznáról.*

**A** tanulási motivációval foglalkozó kutatók közül többen is megfogalmazták elégedetlenségüket az utóbbi időben annak kapcsán, hogy a tanulási motiváció terén végzett kutatások eredményei kevésbé befolyásolják az osztálytermi gyakorlatot (pl. Lazowski és Hulleman, 2015; Linnenbrink-Garcia és mtsai, 2016; Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). A feltételezések szerint a jelenség magyarázata részben a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető. A tanári nézetek vélhetően jelentősen eltérnek a kutatói nézetektől, és meggátolhatják a kutatási eredmények befogadását (Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). Vagyis a tanárok nézeteinek feltárása a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben központi jelentőségű lehet a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlati alkalmazása szempontjából.

Jelen munka egy feltáró jellegű kutatás, melynek fő célja egy nagyobb mintás mérés megalapozása. Ugyanakkor úgy véljük, eredményeink már e ponton is érdeklődésre tarthatnak számot a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek megismerését tekintve. A kutatásban tizenkét pedagógus vett részt. Az adatgyűjtés során interjúmódszert alkalmaztunk, amelynek kérdései egyrészt a motivációval kapcsolatos általános nézetre, másrészt a TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciájára vonatkoztak.

## Elméleti háttér

### *Általában a célelméletről*

A tanulási motivációval összefüggésben az elmúlt évtizedekben számos elméleti konstruktum született. A témával kapcsolatban jelenleg az egyik legaktívabb kutatási paradigmának a célorientációs elmélet tekinthető, amely nagy hangsúlyt fektet a tanuló motivációs jellemzői és a tanulási környezet interakciójának vizsgálatára. A kutatások kiterjedtsége miatt számos további motivációs elmélettel vizsgálják kapcsolatát, illetve szintetizálják a különböző elméletek keretében feltárt eredményeket (ld. Fejes, 2015).

A célorientációs elmélet a tanulók motivációjának egyéni különbségeit az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal, valamint az ezek mögött meghúzódó, a kompetencia természetére vonatkozó nézeteikkel magyarázza. A célorientációs teória alapvetően két céltípust különböztetett meg: az elsajátítási és a viszonyító célt. A későbbi kutatások tovább bontották a teljesítménycélokat. Elsőként létrejött egy hármas felosztás, majd Elliot és McGregor (2001) létrehozták a 2×2-es célmátrixot (Fejes, 2015, Pajor, 2015). A legfrissebb kutatások egy 3×2-es célfelosztás lehetőségét vizsgálják (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011), amely kapcsán már hazai eredmények is rendelkezésre állnak (Jámbori és mtsai, 2019; Urbán és mtsai, 2014).

A célorientációkat a tanulók egyéni jellemzői mellett a tanulási környezet is befolyásolja. A tanulási környezet általános motivációs klímáját holisztikus konstruktumokkal, az úgynevezett célstruktúrákkal írják le. A célstruktúráknak ugyancsak két típusát, az elsajátítási és viszonyító célstruktúrát, vagy ezeknek valamilyen kombinációját különböztetik meg, aszerint, hogy melyik cél követésére ösztönöz a környezet. 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 a motivációs szempontból kedvező osztálytermi környezet alakítható ki az elsajátítási célstruktúra erősítésével és a viszonyító célstruktúra lebontásával (pl. Anderman és Patrick, 2012; Maehr és 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 és Midgley, 1996; O’Keefe, Ben-Eliyahu és Linnenbrink-Garcia, 2013).

### *TARGETS-dimenziók*

A célelmélet keretében felhalmozódott tudás az elsajátítási célstruktúrát elősegítő osztálytermi gyakorlathoz elsősorban a TARGETS-dimenziók által kínál javaslatokat. 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 és Maehr, 2007; magyarul Fejes, 2015).

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

és mtsai, 2011; Miller és Murdock, 2007; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Patrick és Ryan, 2008). Vagyis egy további dimenzióval bővült a modell (TARGET+S, továbbiakban TARGETS).

Néhány összefoglaló munka szintetizálása alapján (Ames, 1992; Brophy, 2004; Greene és mtsai, 2004; Kaplan és Maehr, 2007; Lüftenegger és mtsai, 2017; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011) az egyes TARGETS-dimenziók meghatározását az 1. táblázat közli. A társas kapcsolatok dimenziójának a többi dimenzióhoz hasonló, széles körben használt meghatározása nincs, így elsősorban azok a változók emelhetők ki e dimenzió esetében, amelyek az egységesen pozitívnak ítélt elsajátítási célstruktúra észlelésével állnak kapcsolatban. Ezek közé tartozik a kölcsönös tisztelet támogatása, azaz a tanulói válaszok kigúnyolásának minimalizálása az osztályteremben, a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése (pl. Patrick és Ryan, 2005), a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése (pl. Patrick, Kaplan és Ryan, 2011), a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és feladatokkal kapcsolatos interakciók ösztönzése (pl. Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011).

*A társas kapcsolatok dimenziójának a többi dimenzióhoz hasonló, széles körben használt meghatározása nincs, így elsősorban azok a változók emelhetők ki e dimenzió esetében, amelyek az egységesen pozitívnak ítélt elsajátítási célstruktúra észlelésével állnak kapcsolatban. Ezek közé tartozik a kölcsönös tisztelet támogatása, azaz a tanulói válaszok kigúnyolásának minimalizálása az osztályteremben, a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése, a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és feladatokkal kapcsolatos interakciók ösztönzése.*

1. táblázat. A TARGETS-dimenziók fontosabb jellemzői

Elnevezés	Jellemzők
Feladat	Tanulói döntés felkínálása, változatosságra törekvés, tanulói igényekhez igazodás, célok meghatározása
Irányítás	Választási lehetőség felkínálása, döntési lehetőség a feladatok elvégzésének ideje és módja kapcsán, önállóság biztosítása, önellenőrzés lehetősége
Elismerés	Egyéni fejlődés és erőfeszítés elismerése, hibázás a tanulás része, nemcsak a teszteredmények/osztályzatok számítanak
Csoportmunka	Tanulói interakciók elősegítése, páros vagy csoportmunka, az előzetes teljesítmény alapján szervezett csoportok kerülése
Értékelés	Egyéni célok figyelembe vétele, különböző értékelési módok alkalmazása, hibázás a tanulás része, a versenyhelyzetek minimalizálása, javítási lehetőség biztosítása, előrehaladás és egyéni fejlődés értékelése
Idő	Rugalmas időkezelés, érdeklődés figyelembe vétele, hosszabb projektek alkalmazása, önálló időgazdálkodásra nevelés, pluszidő lehetőségének biztosítása, idő felkínálása kérdésekre
Társas környezet	A tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása (tanulói válaszok kigúnyolási lehetőségének minimalizálása), tanári érzelmi és pedagógiai támogatás biztosítása, tanulók közötti kapcsolatok pozitív alakulásának és a feladatokkal kapcsolatos tanulói interakcióknak az elősegítése

*Tanári nézetek a tanulási motivációról*

A nézetek szubjektív értékelések, ítéletek eredményei, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek olyan, az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentenek (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Otsuka és Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996). Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodnak, 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, inkább egyéni preferenciáknak tekinthetők, (3) érzelmekhez kötődnek (Turner és mtsai, 2009).

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt, hogy a pedagógusok vélhetően elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyeket úgy látnak, hogy megfelelő stratégiák által elérhetnek (Reeve, 1996). Így például a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. A nézetek a motivációs stratégiák alapjai, amelyek a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat befolyásolják (Hornstra és mtsai, 2015). Jól ismert továbbá, hogy a nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során, valamint azt követően (Chong és Low, 2009), továbbá szűrőként működhetnek abban a tekintetben is, hogy hogyan látják és értelmezik mások oktatói munkáját (Kagan, 1992). Ebből következően a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát egyaránt nagyban meghatározhatják a pedagógusjelöltek és pedagógusok motivációval összefüggő nézetei.

*A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt, hogy a pedagógusok vélhetően elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyeket úgy látnak, hogy megfelelő stratégiák által elérhetnek (Reeve, 1996). Így például a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. A nézetek a motivációs stratégiák alapjai, amelyek a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat befolyásolják (Hornstra és mtsai, 2015). Jól ismert továbbá, hogy a nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során, valamint azt követően (Chong és Low, 2009), továbbá szűrőként működhetnek abban a tekintetben is, hogy hogyan látják és értelmezik mások oktatói munkáját (Kagan, 1992).*

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások az elmúlt néhány évtizedben számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat befolyásolására. Az eredmények gyakorlati alkalmazásának korlátai közé sorolják a tanulási motivációval összefüggő tanári nézeteket is (pl. Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). A tanulók motivációját célzó hatékony beavatkozásokhoz, a kutatók és tanárok együttműködéséhez egyaránt elengedhetetlen tényezőnek tűnik a pedagógusok motivációról alkotott nézetek részletes feltárása (Turner és mtsai, 2009).

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek kutatása viszonylag fiatal területnek számít, a kilencvenes években jelentek meg az első empirikus kutatások, ugyanakkor a kutatások többségét az ezredforduló után végezték. A vizsgálatokban alkalmazott motivációs paradigmák, a vizsgálatok kontextusa (pl. tantárgy, képességterület, oktatott tanulók életkora) rendkívüli heterogenitást mutat. Emellett a nézetek operacionalizálása is eltérő az egyes munkákban. A kutatások egy része a tanulási motiváció értelmezésére és a befolyásoló faktorokra fókuszál, míg más kutatások egy-egy motivációs stratégia hasznosságát vizsgálják általánosságban, vagy egy-egy megadott helyzethez kötötten (ld. Mezei és Fejes, 2019a, 2019b áttekintését). Bár a tanári nézetek célelméleten alapuló vizsgálatára találunk példákat (Beghetto, 2007; Kray és Haselhuhn, 2007), e vizsgálatokban nem kerülnek elő a TARGETS-dimenziók.

## **Az empirikus vizsgálat részletei**

### *Célok*

Interjúkutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok miként vélekednek (1) szerepükről a motiváció kapcsán, (2) a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről, valamint arról, hogy (3) milyen tényezők befolyásolják véleményüket. A TARGETS-dimenziók esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy (1) hogyan értelmezik azokat a gyakorlat szempontjából, valamint arra, hogy (2) alkalmaznak-e az egyes dimenziókhoz kapcsolódó motivációs stratégiákat munkájuk során. A befolyásoló tényezők közül egyrészt a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézeteket vizsgáljuk, másrészt a résztvevők képzettségével, tapasztalataival összefüggő jellemzőiket. Itt bizonyos mintázatok, együtt járások elfordulását keressük.

### *Minta*

Az adatgyűjtésben 12 pedagógus vett részt, fontosabb jellemzőiket a 2. táblázat közli. A vizsgálatba bevont pedagógusok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy heterogén mintát hozzunk létre a következő szempontok alapján: szakmai tapasztalat, oktatott tantárgyak, intézménybe járó tanulók szocio-ökonómiai háttere (2. táblázat).

A kérdezett pedagógusok általános iskola felső tagozatán tanítanak. A mintában a reál szakos pedagógusok matematikát, fizikát, kémiát, biológiát és informatikát tanítanak, a humán szakosok magyar nyelvet és irodalmat, történelmet és drámát, a nyelvészakosok angol és német nyelvet, a készségtárgyat tanítók testnevelést. A mintába bekerült két tanító is, akik idegen nyelvi szakirányuk (angol, német) miatt felső tagozaton is oktatnak.

2. táblázat. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok néhány jellemzője

Pedagógus kódszáma	Nem	Szakmai tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy	Iskola szocio- ökonomiai háttéré	Településtípus
1	férfi	5–10	reál-humán- kézségtantárgy	alacsony	kisváros
2	férfi	15–20	reál	alacsony	kisváros
3	nő	35–40	humán-idegennyelv	magas	kisváros
4	nő	15–20	tanító (idegennyelv)	alacsony	kisváros
5	nő	0–5	idegennyelv	magas	megyeszékhely
6	nő	25–30	humán	átlagos	megyeszékhely
7	férfi	5–10	tanító (idegennyelv)	átlagos	megyeszékhely
8	férfi	0–5	reál-kézségtantárgy	átlagos	megyeszékhely
9	férfi	0–5	humán-kézségtantárgy	magas	kisváros
10	nő	15–20	reál-humán	átlagos	megyeszékhely
11	férfi	20–25	reál	átlagos	megyeszékhely
12	nő	30–35	reál	alacsony	község

### Interjúvázlat

Az interjúk gördülékenységét, témát tartó fókuszát egy előre elkészített interjúvázlat segítségével biztosítottuk. Az interjúvázlat három részre tagolható: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája.

A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek magyarázattal szolgálhatnak a pedagógusok TARGETS-dimenziók kapcsán felmerülő nézeteinek eltéréseire. Hat kérdést fogalmaztunk meg a tanulási motivációhoz kapcsolódó általános nézetekkel összefüggésben. A témakörök közül kettő a szakirodalomban széles körben használatos motivációt befolyásoló támogató és akadályozó tényezőkre vonatkozik (pl. Hardré és mtsai, 2008; Mansfield és Volet, 2014). Ugyanakkor a korábbiaktól eltérő kérdéseket is alkalmaztunk. Egyrészt az interjú során felvetettük a pedagógus felelősségét a diákok motiválása kapcsán, amelyre a korábbi vizsgálatokban nem kérdeztek rá, miközben központi jelentőségű lehet. Emellett két különböző, egy általános és egy konkrét tanórai kontextusban is megkérdeztük, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak diákjaik motivációjának befolyásolására. A korábbi vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy az oktatott tárgy is befolyásolja a motivációval kapcsolatos tanári nézeteket (Stipek és mtsai, 2001), így a pedagógusok ezzel kapcsolatos véleményére is rákérdeztünk.

A TARGETS-dimenziókkal összefüggő interjúkérdéseket az 1. táblázatra alapoztuk. Minden dimenzió esetén általában két olyan jellemző témakört választottunk ki és formáltunk kérdéssé, amelyekről úgy gondoltuk, hogy kifejezi az adott dimenzió lényegét. Ez alól egyetlen dimenzió, a csoportmunka jelentett kivételt, amelyre egyetlen átfogó kérdést fogalmaztunk meg. Az interjúhoz választott témaköröket a 3. táblázat közli. E témakörök nem fedik le maradéktalanul a TARGETS-dimenziókhoz kapcsolható motivációs stratégiákat. Azért döntöttünk a témakörök limitálása mellett, mert egyrészt

célunk nem egy-egy dimenzióhoz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok vizsgálata, hanem egy átfogó kép megalkotása volt, másrészt úgy véltük, hogy a TARGETS-dimenziókhoz kapcsolható összes témakör felvetése szétfeszítené egy interjú kereteit, két okból is: túlzottan hosszú időt venne igénybe, valamint a témakörök átfedése miatt vontatottá válna.

3. 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

### *Az adatgyűjtés részletei*

Az interjúk lebonyolítása előtt etikai engedélyt kérelmeztünk, továbbá az adatgyűjtési dokumentáció részét képezte a résztvevők hozzájáruló nyilatkozata, mely tartalmazta a kutatás céljait és a lebonyolítás részleteit. A pedagógusok önként vettek részt a kutatásban. A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2/2020). Az interjúk időtartama 50–90 perc között változott. Az interjúkról hangfelvételt készítettünk. Két interjúalany nem egyezett bele a hang rögzítésébe, esetükben lejegyzeteltük válaszaikat. Az adatfelvétel a résztvevők munkahelyén, olyan irodákban vagy tantermekben történt, amelyekben a kérdezőn és kérdezeten kívül más nem tartózkodott.

### *Elemzés*

A rögzített hangfelvételeket átírtuk, majd a válaszokat kategóriákba sorolva kódoltuk. A válaszok alapján megkíséreltük azonosítani azt is, hogy a kérdezettek alkalmaznak-e olyan megoldásokat gyakorlatukban, amely egy-egy TARGETS-dimenzióhoz köthető. Ezt a direkt válaszok mellett arra alapoztuk, hogy említettek-e konkrét példát a pedagógusok az adott dimenzió esetében. Készítettünk egy mátrixot, amely a mintába került pedagógusok kategóriákba sorolt válaszait és a háttértényezőket tartalmazta. E mátrix alapján összefüggéseket, mintázatokat kerestünk a kategóriákba sorolt válaszok és a háttértényezők között. A mintázatok keresésénél a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetekre mint háttértényezőkre tekintettünk.

Eredményeink bemutatásakor felsoroljuk az egyes kérdések kapcsán azonosított kategóriákat, jelezzük az egyes kategóriába tartozó válaszok számát, a leggyakoribb vagy a leginkább atipikus válaszokat jellemzően egy-egy idézettel támasztjuk alá, és esetenként néhány további kifejező idézetet is közlünk. A TARGETS-összetevők

kapcsán dimenzióként kiemeljük azt is, hogy az adott dimenzió vizsgált témakörei hogyan jelennek meg a válaszok alapján az osztálytermi gyakorlatban. Néhány esetben nem kaptunk választ, vagy nem a kérdéshez illeszkedő választ kaptunk; ezeket az eseteket külön nem tüntetjük fel eredményeink ismertetésekor.

## Eredmények

### *Általános nézetek a tanulási motivációról*

Az összeállított interjúvázlatban hat kérdést fogalmaztunk meg a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetek vizsgálatára céljából. A válaszok alapján képzett kategóriákat és az egyes kategóriákba eső válaszok gyakoriságát a 4. táblázat közli.

Egy kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok mennyiben érzik feladatuknak, hogy motiválják tanulóikat. A résztvevők többsége (10) fontos feladatának tekintette ezt, mindössze ketten nyilatkoztak úgy, hogy ez csak részben a tanár feladata, szerintük az idősebb korosztályok esetében egyre kevesebb a tanárok felelőssége, lehetősége e téren.

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogyan lehet motiváló egy tanár általában, valamint hogyan tehet motiválónak egy tanórát. Az általános kérdés kapcsán tizenegy kategóriát azonosítottunk (4. táblázat). A résztvevők közel fele (5) fontosnak tartotta a tanár személyiségét, valamint a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (5). A szakmai felkészültséget a tanárok harmada (4) tartotta relevánsnak a motivációval kapcsolatban. A résztvevők negyede említette a motiváló tanár jellemzőjének a következetességet (3) és a példamutatást (3). További két pedagógus a kihívást jelentő feladatok biztosítását említette mint motiváló tanári jellemzőt. Egy-egy válaszadónál jelent meg az innovatív módszerek alkalmazása, a kis létszámú csoportokban való tanítás, a tanulói igények megismerése és a differenciálás.

A konkrét tanóra motivációs lehetőségei kapcsán kapott válaszokat tizenhárom kategóriába soroltuk (4. táblázat). A résztvevők fele említette az érdeklődést. A személyes érdeklődést négyen, kiemelve, hogy egy-egy tanuló iskolai feladatokhoz kötődően hosszabb távon is foglalkozhat egy adott témával, például a hobbijával. További két résztvevő szituatív érdeklődésként értelmezte a fogalmat, vagyis arra törekszik, hogy az adott órán felkeltse a tanulók figyelmét a téma iránt. Egy további kategóriaként az innovatív módszerek alkalmazását (6) azonosítottuk. A játékok alkalmazását és az elismerés kifejezését három-három, a téma aktualizálását két tanár hangsúlyozta. A további

*Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogyan lehet motiváló egy tanár általában, valamint hogyan tehet motiválónak egy tanórát. Az általános kérdés kapcsán tizenegy kategóriát azonosítottunk (4. táblázat). A résztvevők közel fele (5) fontosnak tartotta a tanár személyiségét, valamint a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (5). A szakmai felkészültséget a tanárok harmada (4) tartotta relevánsnak a motivációval kapcsolatban. A résztvevők negyede említette a motiváló tanár jellemzőjének a következetességet (3) és a példamutatást (3). További két pedagógus a kihívást jelentő feladatok biztosítását említette mint motiváló tanári jellemzőt. Egy-egy válaszadónál jelent meg az innovatív módszerek alkalmazása, a kis létszámú csoportokban való tanítás, a tanulói igények megismerése és a differenciálás.*



## 4. táblázat. A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek alapján azonosított kategóriák

Kérdések	Kategóriák (válaszok száma)
Ön szerint hogyan lehet motiváló egy tanár?	Tanár személyisége (5) Tanár-diák kapcsolat (5) Szakmai felkészültség (4) Következetesség (3) Játékok (3) Példamutatás (2) Kihívást jelentő feladatok (1) Innovatív módszerek (1) Kis létszámú csoport (1) Tanulói igények megismerése (1) Differenciálás (1)
Egy konkrét tanórát hogyan tehet motiválónak egy tanár?	Személyes érdeklődés (7) Innovatív módszerek (6) Játékok (3) Aktualitás (2) Jutalmazás (2) Dicséret (1) Kihívást jelentő feladatok (1) Tanár-diák kapcsolat (1) Összefüggések felismerésének segítése (1) Következetesség (1) Büntetés elkerülése (1) Javítási lehetőség biztosítása (1)
Van-e olyan körülmény, ami miatt az ön tantárgya motiváció szempontjából eltér a többi tantárgytól?	Személyes érdeklődés (4) Aktualitás (3) Nincs eltérés (3) Innovatív módszerek alkalmazási lehetőségei (2) Differenciálás lehetőségei (1)
Mit gondol, hogy milyen tényezők segítik általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér (6) Sikerélmény (7) Személyes érdeklődés (4) Tanár-diák kapcsolat (4) Osztályközösség (1) Hosszú távú célok (1) Példamutatás (1) Innovatív módszerek (1) Játék (1) Humor (1) Verseny (1)
Mit gondol, hogy milyen tényezők akadályozzák általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér (8) Sikertelenség érzése (5) Osztályközösség (2) Magas osztálylétszám (2) 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) Tanár személyisége (1) Példamutatás (1)

kategóriákba sorolható válaszok egy-egy pedagógus esetében merültek fel. E kategóriák közül több összefüggésbe hozható a célorientációs elmélettel (kihívást jelentő feladatok; jó tanár-diák kapcsolat; javítási lehetőség biztosítása).

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy szerintük van-e olyan körülmény, ami miatt a tantárgyuk motiváció szempontjából eltér a többi tantárgytól. A kérdés kapcsán öt kategória rajzolódott ki (4. táblázat). A résztvevők háromnegyede (9) vélte úgy, hogy az általa tanított tantárgy különbözik más tantárgyaktól motivációs szempontból. A többség (4) úgy gondolta, hogy saját tantárgyuk esetében lehetőség van a tanulók személyes érdeklődésének figyelembe vételére (pl. „Angolórán nagyon sokféle témáról olvasunk, tanulunk, beszélgetünk, vagy épp videót nézünk; szinte mindenki talál olyat, ami őt érdekli. Nyelvtanórán többször nyílik lehetőség a diákok személyes életéről beszélni, és úgy tapasztalom, nagyon szeretnek magukról mesélni.”). Három résztvevő azt emelte ki, hogy saját tantárgyát könnyebb aktualitásokhoz kötni, mint más tantárgyakat. Mások az innovatív módszerek (pl. projekt módszer, IKT-eszközök alkalmazása) beintegrálását tartották könnyebbnek saját szakterületük esetében. Két válaszadó ítélte nehezebbnek a motiválási lehetőséget saját tantárgya kapcsán. Egyikőjük nyelvtanár, és szerinte a nyelvérzék nagy szerepet játszik a motivációban. A másik pedagógus reál tárgyat oktat, és úgy gondolta, hogy saját tantárgya esetén a differenciálásra nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mint más tantárgyak esetében.

Két kérdés vonatkozott arra, hogy mit gondolnak a pedagógusok, milyen tényezők segítik és gátolják általában a tanulók motiváltságát. A pozitív befolyásoló faktorok között a 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. A motivációt akadályozó tényezők közül ugyancsak a családi háttér (8) fordult elő a leggyakrabban. 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.

### *Nézetek a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben*

#### Feladat

A feladatdimenzió kapcsán az egyik kérdés arra vonatkozott, hogyan tudja egy tanár biztosítani, hogy változatos feladatokat, tevékenységeket kínáljon diákjainak. A résztvevők mindegyike a személyes érdeklődés figyelembe vételének fontosságát hangoztatta. Néhány (3) pedagógus említette, hogy rendszeresen alkalmaz olyan innovatív módszereket (pl. projekt módszer, drámajáték), amelyekkel a tanulók közötti társas interakció ösztönözhető. Emellett ketten a tanulói döntéshozatal lehetőségeinek felkínálására tértek ki a feladatok kapcsán (pl. „Én meg szoktam kérdezni a diákokat anonim kérdőív formájában, hogy mi segít nekik, minek örülnének.”).

Egy további kérdés segítségével azt vizsgáltuk, a pedagógusok hogyan vehetik figyelembe a feladatok, tevékenységek kiválasztásánál, hogy esetlegesen nagyon eltérő módon tanulnak diákjaik. A résztvevők többsége a differenciálást említette (8), ugyanakkor a válaszokból az olvasható ki, a gyakorlatban ez azt jelenti, hogy könnyítést adnak azoknak a tanulóknak, 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 válaszadók közül négyen értékelési szituációkban kínálnak könnyítést, míg további négy résztvevő órai munka során szokott könnyített feladatokat adni a tanulók egy

részének. Két részvevő a szöveges értékelést emelte ki a kérdés kapcsán, egy további a nyilvános elismerést.

A válaszokban felsorolt konkrét példák arról tanúskodnak, hogy a feladatok változatoságot elősegítő megoldások közül a diákok személyes érdeklődéséhez való igazodás és a társas interakciók elősegítésének technikái jelen vannak a kérdezettek osztálytermi gyakorlatában. A lassabban haladók számára kínált könnyítések a kérdezettek mindennapi gyakorlatának részét képezik, ugyanakkor ez a differenciálás téves értelmezésén alapul.

### Irányítás

Az irányítás dimenziója kapcsán egyrészt azt kérdeztük, milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, hogy bevonja diákjait a feladatok, gyakorlatok kiválasztásába. A válaszokat két kategóriába csoportosítottuk. A résztvevők fele említette a választási lehetőség felkínálását (6), ugyanakkor ezt mindannyian szűken értelmezve, csak a játékra vagy csak a szorgalmi feladatokra vonatkoztatva említették. Egy pedagógus a könnyebbnek ítélt tananyagrészek önálló feldolgozását említette, illetve két pedagógus arról számolt be, hogy ezzel a cézzel szokta a projektmódszert alkalmazni.

A dimenzióhoz kapcsolódó másik kérdés arra fókuszált, hogy milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, hogy erősítse diákjai önállóságát, autonómiáját a tanulás kapcsán. Az önállóság erősítését leginkább tanórai kereteken kívül képelték el a résztvevők, példaként többen (4) a diákönkormányzat kínálta lehetőségeket domborították ki az autonómia fejlesztésével összefüggésben (pl. „A diákönkormányzat egy jó platform arra, hogy a tanulók önálló döntéseket hozzanak, de a tanárok túlterheltsége miatt nem tudnak a diákönkormányzatra elég időt szánni.”). A diákok önállóságának erősítését két pedagógus szerint úgy is lehet biztosítani, hogy a tanulók kiválaszthatják a feladataikat az írásbeli értékelés folyamán. Egy további résztvevő az innovatív módszerek alkalmazását hangsúlyozta az autonómia lehetséges elősegítése kapcsán.

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a vizsgált pedagógusok ritkán vonják be a tanulókat a feladatok kiválasztásába, nem hangsúlyos a diákok autonómiájának támogatása a tanulással összefüggésben, mivel alig említettek konkrét példákat a gyakorlatuk során alkalmazott, ide sorolható megoldásokra.

### Elismerés

Az elismerés dimenzió esetében arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok az osztályzatok mellett még hogyan fejezhetik ki elismerésüket. A résztvevők háromnegyede (9) apró tárgyi jutalmak felkínálását vagy pontgyűjtési módszert alkalmaz a tanulók osztályzaton kívüli elismerésére. Ketten emellett kiemelték a tanári interakciót, figyelmet mint jutalmazási módot. További két pedagógus az elismerés kifejezésére a rövid szöveges értékelést is megemlítette, amelyet az írásbeli munkák osztályzásának kiegészítésére használ. Ezen túl egy pedagógus a nyilvános elismerés lehetőségét alkalmazza rendszeresen („Kreatív munkáikat kiteszem a falújságra, az általuk készített társasjátékot ki is próbáljuk a gyerekekkel.”).

Az elismerés másik vizsgálati szempontját a pozitív visszajelzés jelentette. Azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy milyen helyzetekben érdemes pozitívan visszajelezni a tanulók számára. Csak egy kulcsszót sikerült azonosítani (egyéni fejlődés), a bevont tanárok többsége (7) azt emelte ki, hogy a tanulókat olyankor kell leginkább pozitív visszajelzésekkel ellátni, amikor saját magukhoz képest fejlődtek (pl. „Nem kell nagyon nagy dologra gondolni. Ha magához képest jobban teljesít a tanuló, dicsérni kell és észre kell venni, és akkor a gyerekek motivációja vagy a gyerekeknek a hozzáállása is meg

fog változni”). A többi résztvevő nem adott választ 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 vonatkozásában egyetlen átfogó kérdést tettünk fel, amely arra fókuszált, hogyan lehet a tanulók közötti interakciót elősegíteni a tananyag kapcsán. A megoldást a résztvevők közül mindenki (12) az innovatív módszerek alkalmazásában látta, ugyanakkor megvalósíthatóságát a kérdezettek fele (6) csak tanórai kereteken kívül tudta elképzelni. Azok a tanárok, akik órai kereteken belül is használnak kooperatív technikákat, többen említették, hogy jellemzően kevésbé hangsúlyos tananyagrészeknél szokták csak alkalmazni. (pl. „A bonyolultabb tananyagrészeket frontálisan szoktam leadni, és csak a könnyebb alfejezeteket szoktuk feldolgozni csoportosan, például életmód és társadalom.”). Van olyan pedagógus, aki állandó tanulópárokat alakított ki, ezzel biztosítva a hiányzó tanulók leckéinek pótlását, illetve a tanulókkal kapcsolatos interakciók ösztönzését.

Láthatóan ismerik a kooperatív technikákat a vizsgált pedagógusok, ugyanakkor a saját bevallásuk alapján a gyakorlatban ritkán alkalmazzák, elsősorban a magas osztálylétszámra és a terjedelmes tananyagra hivatkozva.

### Értékelés

Az értékelés dimenzióban elsőként azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy hogyan lehet az értékelésénél figyelembe venni a tanulók egyéni fejlődését. Három kategória rajzolódott ki a válaszok alapján. A pedagógusok többsége (8) megemlítette a differenciálást, a válaszokból azonban az derül ki, hogy ez – a feladtdimenzióban írtakat megerősítve – tulajdonképpen annyit jelent, hogy a lassabban haladó tanulók számára valamilyen könnyítést kínálnak. Egy pedagógus a témazáró dolgozat esetében az elvárásainak megfelelően jól teljesítőket, vagy az önmagukhoz képest jól teljesítőket nyilvános elismerésben részesíti, és oklevelet nyújt át számukra („Van olyan osztály, ahol egy témazáró után oklevelet kap az a tanuló, aki magához képest javít, vagy jól teljesít.”). Ugyanakkor megfogalmazódott az a nézőpont is, hogy az egyéni fejlődést figyelembe vevő értékelés igazságtalannak tűnhet a tanulók számára, így érdemes azt kerülni, legfeljebb a szöveges

*Az elismerés dimenzió esetében arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok az osztályzatok mellett még hogyan fejezhetik ki elismerésüket. A résztvevők háromnegyede (9) apró tárgyi jutalmak felkínálását vagy pontgyűjtési módszert alkalmaz a tanulók osztályzaton kívüli elismerésére. Ketten emellett kiemelték a tanári interakciót, figyelmet mint jutalmazási módot. További két pedagógus az elismerés kifejezésére a rövid szöveges értékelést is megemlítette, amelyet az írásbeli munkák osztályzásának kiegészítésére használ. Ezen túl egy pedagógus a nyilvános elismerés lehetőségét alkalmazza rendszeresen („Kreatív munkáikat kiteszem a faliújságra, az általuk készített társasjátékot ki is próbáljuk a gyerekekkel.”).*

értékelés során adható erre vonatkozó visszajelzés. A válaszok heterogének voltak abból a szempontból, hogy milyen helyzetekben kínálnak könnyítést a pedagógusok, például dolgozat, feleltetés, vagy egy dolgozat esszé részében.

A dimenzió kapcsán egy másik kérdés segítségével arról érdeklődtünk, hogyan csökkenthető az értékeléssel kapcsolatos szorongása a tanulóknak. A javítás lehetőségének biztosítását a résztvevők háromnegyede említette (9). Emellett többen (5) a megfelelő 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 néhányan (3) a következetes értékelést tartották kiemelkedően fontosnak. Egy pedagógus megemlítette a társas összehasonlítás kerülését is.

### Idő

Az idő dimenziója kapcsán azt a kérdeztük, hogy mit tehet egy tanár, ha látja, hogy diákjai a rendelkezésre álló idő alatt nem értették meg a tananyagot. Három kategóriát azonosítottunk a válaszok alapján: korrepetálás; kevésbé hangsúlyos tananyagrészek kihagyása, rövidítése; rendszeres ismétlés. A kutatásban résztvevő tanárok több mint fele (8) 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 kihagyják, esetleg lerövidítik (pl. „Amikor úgy érzem, hogy kevés az idő, kihagyom a nem kötelező anyagrészeket, illetve igyekszem a rövidített lényegét átadni a diákoknak.”). Ugyanakkor nem volt minden válaszadó meggyőződve arról, hogy a rugalmas időkezelés megoldást kínálhat („Ha arra várunk egyes tananyagoknál, hogy mindenki megértse, akkor soha nem érünk a végére, mert vannak olyan tananyagok, amit nem fog az egész osztály megérteni.”). A kérdés kapcsán néhányan (4) a rendszeres ismétlés fontosságát hangsúlyozták, mások (2) a korrepetálást is megemlítették mint lehetséges megoldási lehetőséget.

A másik kérdés arra irányult, hogy a tanárok hogyan tudják elősegíteni, hogy tanulók kérdezzenek a tananyag kapcsán. A válaszok a jó tanár-diák kapcsolat kiépítéséhez, valamint a differenciáláshoz és a bevonódást elősegítő könnyített kérdésekhez kapcsolódtak. A tanárok közel fele (5) szerint ezt úgy lehet elősegíteni, ha bizalmas, jó tanár-diák kapcsolatot építenek ki tanulóikkal. Öten 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, ugyanakkor nem mindenki alkalmazza e megoldást. A tanulói kérdések ösztönzése érdekében elsősorban a megfelelő tanár-diák kapcsolatban és a szorongásmentes légkörben bíznak a pedagógusok, és viszonylag kis erőfeszítést tesznek, hogy ezt egyéb módokon aktívan is támogassák.

### Társas környezet

A társas környezet dimenzióban azt kérdeztük meg a pedagógusoktól, hogy mit tehetnek annak érdekében, hogy a tanulók ne érezzék, hogy ha rosszul válaszolnak, lenézik, kigúnyolják őket. Négy kategóriába soroltuk a válaszokat: jó tanár-diák kapcsolat, javítási lehetőség biztosítása és tanári példamutatás. A vizsgálatban részt vevő tanárok egységesen (10) úgy látták, hogy a tanulók gúnyolódásait úgy lehet csökkenteni, ha minél harmonikusabb tanár-diák kapcsolatot alakítanak ki diákjaikkal, és a tananyagon kívül más témákban is lehetőséget adnak 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.”). Fontosnak tartották még, hogy biztosítsák a hibázás lehetőségét (6). A vizsgált pedagógusok közül többen hangsúlyozták (6), hogy nyíltan beszélnek saját hibájukról, ezáltal példát mutatnak abban, hogy a hibázás természetes („A hitelesség szempontjából fontos, hogy a tanár belássa, hogy ő is hibázhat, ha ezt elhiteti a tanulókkal, mert akkor, ha hibázik, akkor nem fogják kigúnyolni.”).

E dimenzió kapcsán egy másik kérdés a társas összehasonlításhoz való tanári hozzáállásra fókuszált. Két kategóriát azonosítottunk e kérdés esetében (a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak; a társas összehasonlítás nem része az osztálytermi gyakorlatnak). A résztvevők negyede (3) nyilatkozta azt, hogy a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak. Közülük ketten úgy indokolták a tanulók társas összehasonlításának alkalmazását, hogy ez intézményi szinten elvárt, míg egy másik pedagógus szerint a társas összehasonlítás (itt versenyeztetés) az életre nevel („Van olyan pedagógiai koncepció, ami azt mondja, hogy nem jó a versenyeztetés, de az élet is erről szól, aki nem szokik hozzá a versenyhelyezethez, az nem lesz sikeres.”).

A vizsgált pedagógusok többsége úgy gondolta, hogy a tanár-diák kapcsolat nagymértékben befolyásolja az osztályteremben a tanulók közötti kölcsönös tisztelet kialakulását. A résztvevők jelentős része a társas összehasonlítást nem alkalmazza az osztálytermi gyakorlatban.

#### *Mintázatok*

A kérdezett pedagógusok általános motivációs nézetei és egyéb háttértényezői között egyetlen esetben találtunk kapcsolatot. A motivációt befolyásoló és akadályozó tényezőkre vonatkozóan a családi hátteret megemlítő pedagógusok olyan iskolában dolgoznak, ahol vagy alacsony, vagy átlagos a tanulók szocio-ökonómiai háttere. Azok a tanárok, akik olyan iskolában tanítanak, ahol magas szocioökonómiai hátterű családokból érkeznek a tanulók, nem említették a családi hátteret mint a motivációt befolyásoló tényezőt.

Az eredmények elemzésekor összefüggést találtunk a pedagógusok pályán töltött évei és az autonómia támogatásához való viszonyuk között is. Az autonómiát támogató

---

*E dimenzió kapcsán egy másik kérdés a társas összehasonlítás-hoz való tanári hozzáállásra fókuszált. Két kategóriát azonosítottunk e kérdés esetében (a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak; a társas összehasonlítás nem része az osztálytermi gyakorlatnak). A résztvevők negyede (3) nyilatkozta azt, hogy a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak. Közülük ketten úgy indokolták a tanulók társas összehasonlításának alkalmazását, hogy ez intézményi szinten elvárt, míg egy másik pedagógus szerint a társas összehasonlítás (itt versenyeztetés) az életre nevel („Van olyan pedagógiai koncepció, ami azt mondja, hogy nem jó a versenyeztetés, de az élet is erről szól, aki nem szokik hozzá a versenyhelyezethez, az nem lesz sikeres.”).*

---

osztálytermi gyakorlat csak olyan résztvevőkhöz volt köthető, akik legalább tizenöt éve tanítanak.

Az elismerés dimenziójában két 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 főleg a humán tantárgyakat oktató pedagógusokra jellemző a válaszok alapján. A vizsgálatban résztvevő reál tantárgyakhoz köthető pedagógusok többsége a frontális órákat részesíti előnyben, a csoportos foglalkozásokat csak ritkábban, általuk hangsúlytalanabbnak ítélt tananyagrészek kapcsán alkalmazzák.

Az idődimenzió esetében a háttértényezők és az adott válaszok közötti mintázatok azt mutatták, hogy a reál tantárgyakat oktatók úgy motiválják diákjaikat kérdések feltevésére, hogy differenciált (könnyített) kérdéseket tesznek fel. Emellett egy-egy órán központi szerepet kap az interaktivitás, így segítve elő, hogy a tanulók is meg tudjanak fogalmazni kérdéseket. Az előzetes tudás szerepe a továbbhaladás kapcsán tantárgyanként eltérő lehet, és úgy tűnik, ez erősen befolyásolja a válaszokat. A matematikát és idegen nyelvet oktatók arról számoltak be, hogy átstrukturálják a tanmenetet, ha ez szükségesnek látszik, míg a természettudományos tárgyakat (biológia, földrajz, természetismeret) oktatókra ez kevésbé 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.

## Összegzés

Munkánk a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárásán keresztül. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok miként vélekednek általában tanulóik motivációjának befolyásolási lehetőségeiről, a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint, hogy milyen tényezők befolyásolják nézeteiket.

A korábbi kutatásokat megerősítve (pl. Hardré és mtsai, 2008; Mansfield és Volet, 2014) a pedagógusok nagy arányban jelölték meg a családi hátteret a tanulási motivációt befolyásoló pozitív és negatív tényezők között. Bár a pedagógusok többsége faladatának tekinteti a tanulók motiválását, egy kisebbség szerint az életkor előrehaladtával csökken a felelősség e téren. A jövőben érdemes lehet megvizsgálni azt az alapvető kérdést, hogy milyen körülmények befolyásolják a pedagógusok felelősségérzetét e téren.

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.

Ezek közül a legszembetűnőbb az autonómia támogatása volt, amelyet láthatólag ritkán alkalmaznak a kérdezettek, és főleg tanórán kívüli keretek között látnak lehetőséget a tanulói önállóság erősítésére. Hasonló eredményre jutott az OECD TALIS kutatás is (Balázi és Vadász, 2019): nemzetközi összehasonlításban ritkábban alkalmaznak az önálló ismeretszerzésen alapuló, egyéni információfeldolgozást és -rendszeresítést igénylő feladatokat a magyar pedagógusok. Kutatásunk alapján úgy tűnik, hogy a diákok bevonása a feladatok, tevékenységek kiválasztásába szinte csak a játékok, szorgalmi feladatok kapcsán merül fel. Ezzel összefüggésben arra az ellentmondásra hívjuk fel a figyelmet, hogy a tanulók személyes érdeklődésére építés több kérdés esetében különösen hangsúlyosan jelent meg a pedagógusok válaszaiban. Egy konkrét tanóra motiválónak tételére és a feladatdimenzió egyik kérdésére egyaránt a személyes érdeklődés figyelembe vételéhez kapcsolódott a legtöbb válasz, emellett a motivációt elősegítő tényezők között is hangsúlyos volt. Ennek ellenére a tanulók bevonása a feladatok kiválasztásába vagy az önálló munka támogatása kevésbé elfogadott, alkalmazott megoldás az osztályteremben a vizsgált pedagógusok körében.

A tanulók közötti interakciók ösztönzése ugyancsak ritkán alkalmazott stratégia. A rugalmas időkezelést viszonylag sokan említették, ugyanakkor szélsőségesek voltak az ezzel összefüggő nézetek. Az egyéni fejlődés figyelembe vétele az értékelés során ugyancsak megosztó volt, a pedagógusok egy része úgy véli, ez igazságtalannak tűnhet a tanulók számára, míg mások szerint ez probléma nélkül alkalmazható megoldás. Egy korábbi interjúkutatásban is felmerült már e kérdés, ahol ugyancsak szélsőséges nézőpontokat képviseltek a pedagógusok az egyéni fejlődés figyelembe vétele kapcsán értékelési szituációkban (Bereczky és Fejes, 2010).

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

Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a differenciálás téves értelmezése jellemző a pedagógusok körében, mivel szinte minden esetben a feladatok könnyítésként értelmezték a fogalmat a pedagógusok. Ez megerősíti Csüllög és munkatársai (2015) kutatását, mely szerint differenciálás címszó alatt a pedagógusok hazánkban nem a módszerekben, hanem inkább az elvárásokban differenciálnak. Csüllög és munkatársai (2015) azt is

---

*Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a differenciálás téves értelmezése jellemző a pedagógusok körében, mivel szinte minden esetben a feladatok könnyítésként értelmezték a fogalmat a pedagógusok. Ez megerősíti Csüllög és munkatársai (2015) kutatását, mely szerint differenciálás címszó alatt a pedagógusok hazánkban nem a módszerekben, hanem inkább az elvárásokban differenciálnak. Csüllög és munkatársai (2015) azt is bizonyították, hogy ez önbeteljesítő jóslatként működve befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Talán az is beszédes, hogy a differenciálás a következő két témakör kapcsán merült fel: a tanulók egyéni fejlődéséhez igazodó feladatok/tevékenységek kínálása és a pozitív visszajelzés lehetőségei.*

---



bizonyították, hogy ez önbeteljesítő jóslatként működve befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Talán az is beszédes, hogy a differenciálás a következő két témakör kapcsán merült fel: a tanulók egyéni fejlődéséhez igazodó feladatok/tevékenységek kínálása és a pozitív visszajelzés lehetőségei.

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy az iskola szocio-ökonomia stáusz szerinti tanulói összetétele meghatározza, hogy a pedagógusok szerepet tulajdonítanak-e a családnak a diákok tanulási motivációjának alakulásában. Ez közvetetten azt is jelentheti, hogy jellemzően az átlagos vagy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókat oktató pedagógusok kevésbé érzik, hogy lehetőségük van diákjaik tanulási motivációjának formálására.

Az autonómia támogatása és a pályán eltöltött idő közötti kapcsolat megerősíti azt a korábbi elemzést, amely szerint nemzetközi összehasonlításban nagyobb arányban alkalmaznak diákorientált oktatási módszereket a tapasztaltabb pedagógusok hazánkban (Hermann, 2009).

Eredményeink megerősítik azt is, hogy az oktatott tantárgyak befolyásolják a motivációról alkotott tanári nézeteket (pl. Stipek és mtsai, 2001). A reál tárgyakat oktatók több szempontból is eltérnek a további tárgyakat oktató pedagógusoktól. Az egyéni fejlődésre adott pozitív visszajelzést a reál tárgyakat tanítók hangsúlyozták leginkább, ahogy „a hibázás mint a tanulási folyamat természetes velejárója” nézet is gyakoribb volt körükben. Ugyanakkor a csoportmunkát kevésbé ítélik alkalmazhatónak osztálytermi gyakorlatuk kapcsán, illetve a matematikatanárok kivételével kevésbé bíznak abban, hogy az idő rugalmasabb kezelésével hatékonyan kezelhető a tananyag megértésének problémája.

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

### 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
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z. & Linnenbrink, 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*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 243–278.
- 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. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_8
- Baghetto, 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. DOI: 10.1007/s11218-007-9014-2
- Bereczky Krisztina & Fejes József Balázs (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: 10.4324/9780203858318
- 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 Krisztina, Lannert Judit & Zempléni András (2015). Számít a pedagógus és az iskola! Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatási Hivatal.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501

- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A  $3 \times 2$  achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. DOI: 10.1037/a0023952
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- 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. DOI: 10.1007/0-306-47958-3\_3
- 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. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.006
- 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
- Hermann Zoltán (2009). A tanítással kapcsolatos fel fogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In Fazekas Károly (szerk.), *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. 83–103.
- Hornstra, L., Masfield, C., Veen, I., Peetsma, Th. & 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
- Jámbori, Szilvia, Fejes, József Balázs, Gál, Zita, Kasik László, Szabó-Hangya Lilla & Nagy Krisztina (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35. DOI: 10.14232/iskkult.2019.6.18
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó. 134–162.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. DOI: 10.1207/s15326985ep2701\_6
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. DOI: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kaplan, A., Katz, I. & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J. M. & Zeidner, M. (szerk.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology handbook. II. kötet*. Individual differences and cultural and contextual factors. American Psychological Association. 165–194. DOI: 10.1037/13274-007
- Kray, L. & Haselhuhn J. M. (2007). Implicit negotiation beliefs and performance: experimental and longitudinal evidence. *Pers Soc Psychol*, 93(1), 49–64. DOI: 10.1037/0022-3514.93.1.49
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2015). Motivation interventions in education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 602–640. DOI: 10.3102/0034654315617832
- 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. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Linnenbrink-Garcia, L. & Patall, E. A. (2016). Motivation. In Corno, L. & Anderman, E. M. (szerk.), *Handbook of educational psychology*. Routledge/Taylor & Francis Group. 91–103.
- Lüftenegger, M., Tran, U.S., Bardach, L., Schober, B. & Spiel, C. (2017). Measuring a Classroom Mastery Goal Structure using the TARGET dimensions: Development and validation of a classroom goal structure scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64–75. DOI: 10.1027/2151-2604/a000277
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- 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: 10.1080/02607476.2013.869967
- Mezei Tímea & Fejes József Balázs (2019a). Tanári nézetek a tanulási motivációval összefüggésben. In Molnár Edit Katalin és Dancs Katinka (szerk.), *PÉK 2019. XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 63.
- Mezei Tímea & Fejes József Balázs (2019b). Tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek – szakirodalmi áttekintés. In Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7–9. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 282.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. DOI: 10.1006/ceps.1998.0965
- 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, 83–104. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.006

O’Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment: An examination of concomitant changes in related contingencies of self-worth and interest. *Motivation & Emotion*, 37(1), 50–64. DOI: 10.1007/s11031-012-9293-6

Balázsi Ildikó & Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. & Nakaya, M. (2013). A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures’ Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers’ Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4, 629–637. DOI: 10.4236/psych.2013.48090

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.

Pajor Gabriella (2015). Gyorsabban, magasabban, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben. *Iskolapszichológiai Füzetek*, 34. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Parajes, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Semantic Scholar*, 62(3), 229–258.

Patrick, H. & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom’s mastery goal structure? An examination of young adolescents’ explanations. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 99–123. DOI: 10.3200/jexe.77.2.99-124

Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382. DOI: 10.1037/a0023311

Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24–33. DOI: 10.1177/0146167296221003

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.

Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. DOI: 10.1037/0022-0663.88.3.408

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 strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106. DOI: 10.1037/0022-0663.94.1.88

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. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3\_23

Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the „classroom test”. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley, U. K.: Emerald. 109–138. DOI: 10.1108/S0749-7423(2010)000016B007

Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 316–327. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.003

Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: 10.1556/pszicho.34.2014.1.4

### Absztrakt

Az elmúlt néhány évtizedben a tanulási motivációval foglalkozó kutatások számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek a tanári gyakorlatban alig realizálódtak. A jelenség magyarázata vélhetően részben a pedagógusok motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető, amely meggátolja a kutatási eredmények befogadását. Munkánk a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok nézőpontjából. A célelmélet keretében a TARGETS-dimenziók (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Relationship) kínálnak keretet az osztálytermi gyakorlat motiválóra tételéhez, de azt alig tanulmányozták eddig, hogy vajon a pedagógusok használhatónak tartják-e a szakirodalom által javasoltakat. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok miként vélekednek a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint azt, hogy milyen tényezők

befolyásolják véleményüket. Mintánk nem reprezentatív ( $n = 12$ ), ugyanakkor igyekeztünk minél heterogénebb mintát összeállítani a következő szempontok alapján: nem, szakmai tapasztalat, szaktárgy, intézménybe járó tanulók szocio-ökonómiai háttere. Az adatgyűjtés során alkalmazott interjú három egységre tagolható: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája. Eredményeink szerint a TARGETS-dimenziókkal összefüggő témakörök többsége megjelenik a kérdezettek osztálytermi gyakorlatában, ugyanakkor az autonómia támogatását ritkán alkalmazzák, főleg tanórán kívüli keretek között látnak lehetőséget a tanulói önállóság erősítésére. A diákok bevonása a feladatok, tevékenységek kiválasztásába a játékokra, szorgalmi feladatokra korlátozódik. A tanulók közötti interakciók ösztönzése ugyancsak ritkán alkalmazott stratégia. A differenciálást a pedagógusok többsége tévesen könnyítésként értelmezi. Az átlagos vagy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókat oktatók kevésbé érzik, hogy lehetőségük van diákjaik tanulási motivációjának formálására. Eredményeink megerősítik, hogy az oktatott tantárgyak befolyásolhatják a motivációról alkotott tanári nézeteket.