

Fejes József Balázs

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET ALAPJÁN

The possibilities of enhancing learning motivation on the basis of goal orientation theory

Appreciation of knowledge and rapid change of relevant knowledge are general characteristics of developed societies. These processes require continuous learning from the individual person and new missions from school. One of the most important new objectives in school is developing attitude toward learning, enhancing learning motivation. Learning motivation is not yet only an essential instrument for effective teaching, but enhancing learning motivation is a main goal of education. Keeping in view this approach the present study reports accomplishments and possibilities of educational sciences by using concepts of goal orientation theory. The construct that currently receives the most research attention in the international literature on learning motivation is the achievement goal construct. Although the theory seems suitable for pedagogical intervention, it is not discussed in detail in the Hungarian literature. In this study I provide a short overview of the meaning of learning motivation and its significance. After the clarification of conceptual framework of goal theory, I review the role of goals in learning process and introduced some possibilities and problems in connection with the manipulation of goals. At the end of the piece, some research questions are offered regarding ways to put the theory in the classroom practice.

BEVEZETÉS

A jelen írás a tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja az oktatás-kutatás nemzetközi szakirodalmának egy kurrens motivációs teóriája által kínált kereteket felhasználva. Az utóbbi két évtizedben a célorientációs elmélet a tanulási motiváció teljesítményszituációhoz kötődő vizsgálatának központi konstruktumává vált, a hazai neveléstudomány azonban eddig csak érintőlegesen foglalkozott a tanulási motiváció e megközelítésével. Mivel az elmélet kulcsszerepet tulajdonít a tanuló és környezete közötti interakció feltárásának, alkalmasnak látszik a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának korábbiaknál szilárdabb empirikus megalapozására.

A tanulmány röviden kitér a tanulási motivációról való gondolkodás néhány lényeges aspektusára, majd összefoglalja a kutatási terület oktatástudományi és társadalmi jelentőségét. A célorientációs elmélet fogalmi kereteinek tisztázását követően a célok tanulásban betöltött szerepét ismerteti a nemzetközi szakirodalom empirikus munkái alapján, majd példákon keresztül illusztrálja a célok befolyásolásának lehetőségeit és problémáit. Végül néhány kutatási kérdést fogalmaz meg, melyek megválaszolása kulcsfontosságú lehet e megközelítés gyakorlati alkalmazása szempontjából.

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KOMPLEX, KONTEXTUSFÜGGŐ ÉRTELMEZÉSE

A tanulási motiváció kutatása elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy *miért tanulunk*, és e tudás birtokában igyekszik segítséget nyújtani a tanulók ösztönzéséhez. Bár a miért tanulunk kérdés egyszerűnek tűnhet, az okok teljes feltérképezése egyetlen személy esetében is lehetetlen vállalkozásnak tűnik. Tanulási motivációkban szerepet játszik többek között saját képességeink megítélése, tantárgyakhoz, pedagógusokhoz fűződő viszonyunk, a tanuláshoz kapcsolódó hosszabb és rövidebb távú céljaink, sikereink, kudarcaink okainak megítélése, és fontos szerepe van alakulásában mind a családi, mind az iskolai környezetnek.

A felsorolást még hosszan folytathatnánk, de talán e néhány példából is kitetszik, hogy a tanulási motiváció kifejezés egy szerteágazó, nehezen megragadható jelenségkörre utal. Az előzőek alapján talán nem meglepő, hogy nem áll rendelkezésünkre olyan elmélet, mely a tanuláshoz kötődő motivációs jelenségekre átfogó magyarázatot kínálna, így természetesen a tanulási motiváció széles körben elfogadott meghatározásával sem rendelkezünk. Ugyanakkor számos ponton konszenzus alakult ki a tanulási motiváció elméleti kereteit illetően, melyek közül – a későbbiekben ismertetett célorientációs elméletet figyelembe véve – a motiváció komplex és kontextusfüggő ismérveit emelem ki.

Bár e kutatási területet jellemzően különálló elméletek¹⁷ alkotják, a motiváció különböző megközelítései egyre inkább egymást kiegészítő teóriák rendszerévé alakul. Ezzel párhuzamosan a hangsúly a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatásokra helyeződik át. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást (Józsa, 2007).

A tanulási motiváció értelmezésében sokáig a tanulók egyéni jellemzőire fektették a hangsúlyt, így a nyolcvanas évek végéig a tanulási motiváció iskolai kontextushoz kötődő vizsgálatára kevés példát találunk. Az újabb megközelítések azonban a kontextustól elválaszthatatlannak tekintik, így a motiváció és a környezet, a motiváció és a kultúra, vagyis a motiváció kontextusfüggő tanulmányozása kerül

¹⁷ A jelentősebb elméletekről magyarul Biebler és Snowman (1986/1994), Józsa (2007) és Szabó (2004) munkái adnak áttekintést.

egyre inkább előtérbe¹⁸ (Józsa, 2007). A motiváció és a kontextus kapcsolatára vonatkozó nézetek alapvető fontosságúak pedagógiai szempontból, hiszen egyrésztől rámutatnak arra, hogy a tanulási motiváció alakulása a környezet hatása alatt áll, azaz a tanulási környezet által befolyásolható, másrésztől arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanulók ösztönzésére nem dolgozhatnak ki kontextusfüggetlen megoldások.

A tanulmány második felében egy olyan motivációs elmélet bemutatására kerül sor, mely egyértelműen magán viseli a különálló elméletek integrálására irányuló törekvés jeleit, középpontjában pedig a motiváció és a tanulási környezet interakciójának részletes feltárása áll.

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ JELENTŐSÉGE

A motivációkutatások előretörése részben annak köszönhető, hogy a kognitív és affektív folyamatok korábbi merev elhatárolása tarthatatlanná vált, a „hűvös” és „forró” elméletek egyre több ponton kapcsolódnak össze (Csapó, 2002a; Forgács, 2001). A kognitív és nem kognitív faktorok integrálásának igénye az oktatásban leginkább úgy merül fel, hogy a kognitív terület belső összefüggéseinek elemzése nem ad teljes körű magyarázatot a tanulói teljesítményeket illetően, továbbá egyre nehezebb új kapcsolatokat feltárni a kognitív tényezők között. Emellett az is fejlődést generál, hogy a kognitív oldal kutatásában kialakult módszerek már rendelkezésre állnak (Csapó, 2000).

A személyiség kognitív és nem kognitív tényezői minden kétséget kizáróan át-szövik egymást, e kapcsolódásról azonban még keveset tudunk, a tanulási motívumok és a kognitív tényezők egymást befolyásoló hatásának, finomszerkezetének feltárása kulcsfontosságú kutatási feladatként jelentkezik (Pintrich, 2003). A kapcsolódási pontokat illetően hazai eredményekről is beszámolhatunk: a Nagy József-i (2000) – a személyiséget motívumrendszerre és képességrendszerre osztó – paradigma alapján végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, vagyis a tanulási motívumok tudatos alakítása a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátításához, fejlesztéséhez is hozzájárulhat. Az eredmények szerint a motívumok az intelligenciánál szorosabb kapcsolatban állnak az iskolai teljesítményt meghatározó készségek fejlődésének ütemével (Józsa, 2007).

¹⁸ A tanulási motiváció hazai empirikus vizsgálatában e megközelítést képviseli például Fejes és Józsa (2005, 2007), Józsa (2007) valamint Józsa és Fenyvesiné (2007) kutatása.

Az oktatáskutatás újabb eredményei mellett a tanulási motiváció jelentőségét azok a társadalmi változások is hangsúlyossá teszik, melyeket a *tudásalapú társadalom* vagy *információs társadalom* kifejezések sejtetnek (I. Csapó, 2005). A közelmúlt társadalmi-gazdasági változásai új kihívások elé állítják az oktatást, ezzel szükségessé teszik az iskola szerepének, az iskolában elsajátítandó tudásra vonatkozó nézeteknek az újragondolását. Nem kétséges, hogy a tudás olyan gazdasági erőforrássá vált, mely alapvetően meghatározza mind az egyén életminőségét, mind a társadalmi-gazdasági fejlődést. A tanulással, tudással kapcsolatos változások fontos jellemzője a tudás felértékelődése, a releváns tudás gyors változása, az élethosszig tartó tanulás általánossá válása. Ezzel egy időben a tudásátadás helyszínei is megváltoznak, egyre nagyobb szerepet kap a formális iskoláztatás után megszerzhető tudás, illetve javul azoknak az információforrásoknak a mennyisége és elérhetősége, melyek lehetőséget teremtenek az iskolán kívüli tudás megszerzésére. Mindezen folyamatok hatására egyre világosabb, hogy a jövőben szükséges ismeretek és képességek jelentős részét nem lehet megtanítani, így elsődleges feladattá válik a tudás megszerzéséhez kapcsolódó képességek alakítása, valamint a tanulókkal kapcsolatos értékek, vagyis a tanulási motiváció fejlesztése (Csapó, 2002b). A tanulási motiváció így nemcsak egy olyan eszközként jelenik meg, mely elősegítheti a hatékony tanulást, hanem az iskolai oktatás, a személyiségfejlesztés egy központi céljává válik.

A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET

A célorientációs elmélet középpontjában a tanulók motivációs jellemzői és a tanulási környezet kölcsönhatásának vizsgálata áll. Az elmélet keretei között a tanulók jellemzőire a *tanulói célok*, a környezet sajátosságaira a *célstruktúrák* kifejezés utal. Az alfejezet röviden definiálja a tanulói célokat, bemutatja azok típusait, majd az egyes céltípusok és a tanuláshoz kötődő egyéb változók kapcsolatára vonatkozó empirikus munkák eredményeit ismerteti. Ezt követően áttekinti a célstruktúrák tanulói célokra kifejtett hatásának főbb kérdéseit és a célok befolyásolására szervezett intervenciós kísérleteket.

Tanulói célok

A célorientációs elmélet azokat a rövid távú célokat vizsgálja, amelyek elérésére az egyén adott feladat esetén teljesítmény-szituációban törekszik. A tanulási motivációt befolyásoló célokat olyan strukturált tudásnak, kognitív reprezentációknak

tekinti, melyek teljesítmény-szituációkkal kapcsolatos *szándékokból* és *viszonyítási pontokból* épülnek fel (Pintrich, 2000). A kutatók egy része (pl. Ames, 1992; Dweck és Legget, 1988) ennél tágabban, számos teljesítménnyel kapcsolatos változó koherens rendszereként értelmezi a célokat, így az előbbieket mellett olyan komponenseket is a konstruktum részeként kezel, mint a siker és kompetencia jelentése, vagy az erőfeszítések és hibák szerepe. Az elmélet keretei között többnyire két általános célt különböztetnek meg, az *elsajátítási* és *viszonyító* célt.

Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelöl. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követőké a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (Urđan és Schoenfelder, 2006).

Az elsajátítási célt követők esetében kedvező motivációs és kognitív folyamatok megjelenése feltételezhető, míg a viszonyító cél kevésbé kedvező vagy kedvezőtlen folyamatokhoz, kimenetekhez vezet. E feltevések azon a logikán alapulnak, hogy abban az esetben, amikor a tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyítva kíván előrehaladást elérni, vagyis elsajátítási célt követ, akkor e cél sikertelenség esetén az énhatékonyság érzését fenntartja, megakadályozza a negatív érzelmek, mint például a társas összehasonlításból eredő szorongás kialakulását, kisebb a valószínűsége a figyelmet elvonó gondolatok megjelenésének, ezáltal elősegíti a kognitív bevonódást és a teljesítmény növekedését. Ezzel szemben, amikor a tanuló arra koncentrálna, hogy a legjobb legyen, másoknál jobb osztályzatot szerezzen, vagyis viszonyító célt követ, akkor a másokkal való összehasonlítás nagyobb valószínűséggel eredményez negatív érzelmeket, figyelmet elvonó irreleváns gondolatokat, melyek a bevonódás és a teljesítmény ellen hatnak (Linnenbrink és Pintrich, 2002a).

A 90-es évek elején a motivációkutatás egy korábban széles körben elterjedt elméletének, a teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó teóriának (l. Atkinson, 1966; Maehr és Sjogren, 1971) és a célorientációs elméletnek az összekapcsolását veti fel Elliot, melynek helytállóságát az empirikus eredmények később egyértelműen igazolták (Rawsthorne és Elliot, 1999). A dichotóm célelméletet felváltó újabb megközelítés a elsajátítási és viszonyító célt egyaránt teljesítménykereső és teljesítménykerülő célra osztja tovább, mely egy 2x2-es mátrixal szemléltethető (1. táblázat).

1. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái
(Linnenbrink és Pintrich, 2001)

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

Trash és Elliot (2001) interpretációja szerint míg az elsajátítási és viszonyító cél főképp a viselkedés irányának magyarázatát adja, addig a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió elsősorban a befektetett energia mennyiségét befolyásolja. Utóbbi funkció azáltal valósul meg, hogy az egyén egy lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatív eshetőség elkerülésére fókuszál.

A célok pedagógiai jelentősége

Kezdetben egymást kizáró komponensként értelmezték a viszonyító és elsajátítási célt, az elsajátítási célra a tanulást elősegítő pozitív személyiségjellemzőként, a viszonyító célra a tanulást hátráltató negatív tényezőként tekintettek. A teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió megjelenésével azonban e nézet némiképp módosult. A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél esetében viszonylag újnak számít, így kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre e területen, ugyanakkor számos olyan kutatás látott napvilágot, mely a viszonyító célon belül a teljesítménykereső és teljesítménykerülő összetevőket vizsgálja.

Az elsajátítási cél pozitív következményeivel kapcsolatban széleskörű egyetértés mutatkozik. Előnyös hatása kimutatható többek között a befektetett energia és a kitartás területén (*Grant és Dweck, 2003*), pozitívan befolyásolja a tanulási készségek és az énhatékonyság megítélését (*Wolters, 2004*), az érzelmi jólétet (*Tuominen-Soini,*

Salmela-Aro és Niemivirta, 2008), a fogalmi fejlődést (*Linnenbrink és Pintrich, 2002b*) és a kortárs kapcsolatokat (*Levy-Tossman, Kaplan és Assor, 2007*).

A viszonyító cél kedvezőtlen hatásai közé sorolja a szakirodalom a felszínes tanulási stratégiák követését (*Elliot és Harackiewicz, 1996*), a kifogáskereső viselkedést (*Urdan, Midgley és Anderman, 1998*) vagy a csalást, puskázást (*Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998*). A teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió megjelenésével ugyanakkor a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező következményeiről is beszámolnak, például az önjutalmazó motívum (*Elliot és Harackiewicz, 1996*), az énhatékonyság (*Roser, Midgley és Urdan, 1996*) vagy az önszabályozás területén (*Wolters, Yu és Pintrich, 1996*), míg a teljesítménykerülő viszonyító célt illetően a vizsgálatok konzisztensen negatív következményekről tájékoztatnak (*Urdan, 2004*).

Nyilvánvaló, hogy a tanulók többféle célt is követhetnek egy-egy osztálytermi szituációban, arról azonban még keveset tudunk, hogy a célok különféle kombinációi milyen hatást gyakorolnak a motivációra, illetve az iskolai munka szempontjából lényeges egyéb változókra (*Meece, Anderman és Anderman, 2006*).

Célstruktúrák

A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulói célokat (*Ames, 1992*), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. Széleskörű egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy az eltérő tanulási környezetek eltérő célokat közvetítenek, a kontextus által megjelenített célok pedig hatással vannak az egyén céljaira. A kapcsolatot laboratóriumi kísérletek és kérdőíves vizsgálatok egyaránt alátámasztják, bár utóbbi módszerrel csak mérsékelt összefüggések adódtak. (pl. *Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urdan, 2004*). A mérsékelt kapcsolatok leginkább azzal magyarázhatók, hogy a célstruktúrák észlelése nem azonos az egyes tanulók esetében. A szubjektív észlelés azonban nem zárja ki a mindenki számára hasonló tapasztalatok átélését, azaz egyértelmű és konzisztens célstruktúrák esetén a tanulók feltehetően hasonlóképpen értelmezik a környezetből érkező információk bizonyos részét.

Felmerül annak kérdése is, hogy a célstruktúrákat mennyiben befolyásolják azok a tanulói célok, amelyekkel a gyerekek az iskolába érkeznek, hiszen a rendelkezésre álló adatok alapján nem tudunk következtetni az ok-okozatra. Ugyanakkor az könnyen belátható, ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy tanulói elsősorban versengéssel, szociális összehasonlítással foghatók tanulásra, akkor nagy valószínűséggel ki is fogja ezt használni. A tanulói célok és a célstruktúrák között tehát minden bizonnyal kölcsönösen egymásra ható kapcsolat áll fenn, de erről még rendkívül kevés információ áll rendelkezésünkre (*Urdan, 2004*).



Az egyéni célok és célstruktúrák közötti összefüggések tárgyalásakor fontos megemlíteni, hogy több kutatás a tanulói céloktól függetlenül kapcsolatot fedezett fel az iskolai, osztálytermi célstruktúrák és egyéb motivációs, illetve teljesítményre vonatkozó változók között, a jelenségre azonban még nem sikerült kielégítő magyarázatot találni (Linnenbrink, 2004).

Az osztálytermi beavatkozás lehetősége

A célorientációs elmélet szerint a célstruktúrák hatást gyakorolnak az egyéni célokra, ebből következően a megfelelő tanulási környezet kialakításával, mindekelőtt az elsajátítási célt hangsúlyozó célstruktúra létrehozásával a tanulói célon keresztül befolyásolható a tanulási folyamat. Például, ha a tanulók úgy érzik, hogy a befektetett erőfeszítések mennyiségének növelésére, a tananyag megértésre ösztönöz az iskola, akkor nagyobb valószínűséggel adoptálják az elsajátítási célt, míg inkább viszonyító célokat követnek, ha az iskolai környezet a tanulók képességeinek összehasonlítására fókuszál.

Az intervenció lehetőségét természetesen az osztálytermi beavatkozások támaszthatják alá leginkább, ezek száma azonban korlátozott. *Urdan* (2004) szakirodalmi áttekintésében két kutatást említ, melyekben a tanulási környezet manipulálását, elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzték ki célul. *Ames* (1990 idézi *Urdan*, 2004) kontrollcsoportos vizsgálatában nem ért el változást a tanulók önjuttalmazó motivációja, tanulási stratégiája, az olvasás, matematika és iskola iránti attitűdje, illetve az észlelt kompetencia tekintetében a kísérleti csoportban, ugyanakkor a kontrollcsoport tanulói esetében szignifikáns csökkenést mutatott ki a vizsgált változók többségében. *Anderman*, *Maehr* és *Midgley* (1999 idézi *Urdan*, 2004) az alapfok és az alsó középfok közötti átmenet során a tanulók új osztályokba kerülését használta fel intervenció kísérletéhez, mely során az osztályok egy részében elsajátítási célt hangsúlyozó környezet kialakítására törekedtek. A kísérleti osztályokba került tanulók között a viszonyító cél követésének enyhe csökkenéséről számoltak be, míg a kontroll osztályokban annak növekedéséről. A kísérleti csoportban ugyanakkor nem változott a viszonyító cél érzékelése az osztályteremben, míg a kontrollcsoportban erősödött.

Egyetlen további intervenció kísérlet említhető, mely *Linnenbrink* (2005) nevéhez fűződik. Az öt-hétig tartó kísérlet keretében elsajátítási, viszonyító, illetve e kettő kombinációjával jellemezhető célstruktúra kialakítására törekedtek 5. és 6. osztályban, matematika órák keretében. A tanulási környezet átalakítása az értékelés, elismerés, a csoportalkotás, illetve a csoportok közötti versenyhelyzetek manipulálásán alapult. A tanulói kérdőívek szerint a célstruktúrák létrehozása sikeres

volt, ugyanakkor az egyéni célok nem változtak a kísérlet során. A vizsgált eredményváltozókon azonban kimutatható volt az új környezet befolyása, a legkedvezőbb hatása az elsajátítási és viszonyító célt kombináló célstruktúrának volt.

NÉHÁNY KUTATÁSI KÉRDÉS

A tanulási környezet motivációs jellemzőinek befolyásolására szervezett intervenciós kísérletek egyértelműen jelzik, hogy a tanulási motiváció empirikusan megalapozott fejlesztése elérhető közelségbe került. Ugyanakkor számos alapvető jelentőségű kérdés megválaszolatlan még, melyek a gyakorlati alkalmazás terjedésének útjában állnak. Ezek közül kiemelkedik annak megválaszolása, hogy a környezet mely elemeit, üzeneteit észlelik hasonlóan a különböző motivációs háttérrel jellemezhető tanulók. Valószínűsíthető, hogy a tanulási környezet egyes elemei különböző súlyt képviselnek a tanulói célok alakításában, így fontos lenne tudnunk, hogy melyeknek van központi jelentősége. További, a motiváció kultúrához, kontextushoz kötődő természetéből fakadó – a hazai alkalmazás szempontjából különösen lényeges – kérdés, hogy a magyarországitól sok tekintetben eltérő feltételek között feltárt összefüggések mennyiben helytállóak tanulóink esetében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 3. sz. 261–271.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90. 1. sz. 84–93.
- Atkinson, J. W. (1966): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczy Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 179–201.
- Biehler, R. F. és Snowman, J. (1986/1994): Motiváció. In: Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudományi szöveggyűjtemény*. JATEPress, Szeged. 300–350.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, 11–36.
- Csapó Benő (2002b): A tudáskoncepció változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*, 52. 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–21.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. 2. sz. 256–273.

- Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70. 3. sz. 461–475.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 85–105.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 83–96.
- Forgács József (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairos Kiadó, Budapest.
- Grant, H. és Dweck, C. S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. 3. sz. 541–553.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. 1. sz. 76–92.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. és Assor, A. (2007): Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32. 2. sz. 231–252.
- Linnenbrink, E. A. (2004): Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In: P. R. Pintrich és M. L. Maehr (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 159–184.
- 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. sz. 197–213.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002a): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31. 3. sz. 313–327.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002b): The role of motivational beliefs in conceptual change. In: Limon M. és Mason L. (szerk.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. The Netherlands: Kluwer Academic, Dordrecht. 115–135.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 214–229.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. és Anderman, L. H. (2006): Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57. 1. sz. 487–504.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pintrich, P. R. (2000): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. sz. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95. 4. sz. 667–686.
- Rawsthorne, L. J. és Elliot, A. J. (1999): Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3. 4. sz. 326–344.
- Roeser, R. W., Midgley, C., és Urdan, T. C. (1996): Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88. 3. sz. 408–422.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–191.

- Thrash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino R. (szerk.): Trends and prospects in motivation research. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2008): Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18. 3. sz. 251–266.
- Urda, T. (2004): Can achievement goal theory guide school reform? In: P. R. Pintrich és M. L. Maehr (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 361–392.
- Urda, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44. 5. sz. 331–349.
- Urda, T., Midgley, C. és Anderman, E. (1998): The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35. 1. sz. 101–122.
- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96. 2. sz. 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. és Pintrich, P.R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11. 281–299.