

URBÁN GÁBOR*, OROSZ GÁBOR**, KEREPES LEILA***,
JÁNVÁRI MIRIAM IVETT****

A 3×2 TELJESÍTÉS-CÉL KÉRDŐÍV MAGYAR NYELVŰ ADAPTÁCIÓJA¹

Beérkezett: 2013. október

Elfogadva: 2014. január

A jelen tanulmány célja az volt, hogy egyetemista mintán ($N = 745$) megvizsgáljuk a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011) konstruktumvaliditását, belső konzisztenciáját és időbeli stabilitását. A kérdőívet kétféle módon dolgoztuk ki: az első változat pontos magyar fordítása az eredeti kérdőívnek, a második változatban néhány kérdést kiegészítő tételekre cseréltünk, melyek teljes mértékben illenek a teoretikus háttérhez, viszont könnyebbé teszik a megértést és csökkentik a kérdőív monotóniáját. A megerősítő faktorelemzések szerint mindkét verzió esetében 3×2 modell konstruktmérvényessége és megbízhatósága megfelelő a magyar mintán. Ezenfelül megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés mutatható ki a teljesítés-célok és az impulzivitás között, mivel az impulzivitás a rövid távon érvényesülő jutalmak felé irányítja a diákokat, akik ilyen célok felé erősebben orientálódnak. Az eredmények alapján kiderült, hogy a feladat- és szelf-célok vagy függetlenek vagy negatívan korrelálnak az impulzivitással, míg a társ-célok semlegesen vagy pozitívan függenek össze a UPPS kérdőív impulzivitás dimenzióival. Összességében a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív megfelelően használható magyar egyetemista mintán.

Kulcsszavak: teljesítés, cél, motiváció, egyetem, kompetencia, adaptáció, érvényesség, megbízhatóság, 3×2 AGQ

* SZTE, BTK, Pszichológiai Intézet. Levelező szerző. E-mail: ug@lesz.info

** ELTE PPK Pszichológiai Intézet. MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet. SZTE, BTK, Pszichológiai Intézet. Levelező szerző. E-mail: orosz.gabor@mta.ttk.hu

*** SZTE, BTK, Pszichológiai Intézet. E-mail: kerepes.leila@gmail.com

**** Nyíregyházi Főiskola, Pedagógusképző Kar, Pszichológia Intézeti Tanszék. E-mail: miriam.janvari@nyf.hu

¹ Az első két szerző ugyanolyan mértékben járult hozzá a munkához. A tanulmány írása során a második szerző az OTKA (PD 106027) kutatási támogatásban részesült.

A TELJESÍTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ MOTIVÁCIÓS ELMÉLETEK TÖRTÉNETE

A motiváció Kozéki (1973, 572. o.) szerint „*a személyiség tevékenységének energetikai alapja, a társadalmi szükségletek és az azok kialakítására alkalmas környezet szintéziséből előálló indítók*”, amely számos területen megjelenik, többek között az oktatásban, a munkahelyen és különböző sportoknál is (Ames, 1990; Kovach, 1995; Pelletier és mtsai, 1995). Vannak olyan emberek, akik folyamatosan képesek fenntartani egy ösztönző erőt, ami újra és újra lendületet ad nekik a munkához. Másoknak nehezebb esik folyamatosan motiváltnak maradni. Az egyéni különbségek befolyással lehetnek arra, ki hogyan teljesít az adott területen, ki kivel tud hatékonyan együtt dolgozni, és arra is, hogy ki milyen eszközökkel motiválható. A célelmélet szerint az emberek bizonyos késztetések hatására rövid távú célokat tűznek ki maguk elé, és ezeknek az apró teljesítéseknek más-más hosszú távú jelentősége lehet a személyiség szempontjából (Elliot és Trash, 2002).

McClelland, Atkinson, Clark és Lowell (1953) szerint a *teljesítés motiváció* (Achievement motivation)² olyan teljesítménytől függő érzelmeket jelent, melyeket a kiválóság mércéihez hasonlítva értékelünk. Tehát léteznek bizonyos standardok, melyek az ideális teljesítményt jellemzik, és attól függően érezzük jónak a saját kompetenciánkat, hogy mennyire kerültünk közel ezekhez a mércékhez. A motiváció fogalmát továbbá tekinthetjük egy olyan gyűjtőnévnek, mely túlmutat azon, hogy egy bizonyos cselekvésre mennyire erős indítókkel rendelkeznek az emberek (Maehr és Meyer, 1997). Azt is jelenti, hogy mindenkinek vannak fizikai, mentális és egyéb erőforrásai, és mindenki saját magának eldöntheti, hogy melyik cselekvésre mennyi erőforrást szán (emiatt egy időben a „személyes befektetés” szinonimát is javasolták a szerzők, Maehr és Meyer, 1997). Ezeknek a befektetéseknek nézhetjük az *irányát*, az *intenzitását* és a *minőségét* (Maehr és Midgley, 1996).

A motiváció iránya három fő összetevőből áll: a *preferenciákból* (mely cselekvések az elsődlegesek), a *tartósságból* (mennyi időt szán valaki az adott cselekvésekre) és a *folytatásos motivációból* (képes-e folytatni egy adott cselekvést, miután már abbahagyta). A motiváció intenzitása alatt azt értjük, hogy hányszor kezd el egy adott típusú cselekvést valaki, vagy mennyi ideig tart ki amellett, hogy mindenáron meg akarja csinálni az adott feladatot. A motiváció minősége alatt pedig azt értjük, hogy milyen módszerrel vesz valaki igénybe külső erőforrásokat. Például megfogadja-e mások tanácsait, próbál-e követni egy számára példaértékű személyt, próbál-e egy új területen sikereket elérni stb. Ebből a szempontból az iskolában nemcsak azt tudjuk vizsgálni, mi alapján kezdődik el a készségelsajátítás folyamata, hanem azt is, hogy hogyan megy végbe és mi alapján formálódik (Maehr és Meyer, 1997). Amellett, hogy differenciált elméleti háttér született a motiváció

² A következőkben a teljesítés szó jelöli az „achievement” kifejezést, míg a teljesítmény szó jelöli az angol „performance” szót.

feltérképezésére, mégis maradtak olyan területek, melyeket a fenti fogalmak nem fednek le. Ennek köszönhetően a célelmélet is valamelyest eltérő szempontból tekint a motivációra.

Sokszor nehéz meghatároznunk, hogy egy-egy adott cselekvés hogyan tesz eleget a motivációnak. Minden tevékenységünket egy adott céllal végezzük el, mely jobban körülhatárolható, mint a motiváció. Emmons (1986) szerint célnak tekinthetjük azt, amire a személy törekszik, amit el próbál érni viselkedése által. Egyéni különbségek vannak abban, hogy jellemzően ki mit próbál elérni. A célokat mindenki saját maga generálja, és a viselkedést irányító motívumok tudatos részét ragadják meg, így konkrét viselkedésekben nyilvánulnak meg (Demetrovics és Nagy, 2001). Jellemzésükkor az egyéni értékek, az elköteleződés, a siker elvárása lehetnek azok a fő pontok, amikben eltérnek. A társas környezet is jelentős hatással van a célok kialakulására (Martos, 2009a). Az egyéni célok tárgyuktól függően lehetnek egyén által generált (intrinzik) és a környezettől kapott (extrinzik) jellegűek (V. Komlósi, Rózsa, Bérdi, Móricz, Horváth, 2006). A személyes növekedés mentén az egyén saját maga meghatározhatja kompetenciáját, és intrinzik eredetű motiváció fog a célok alapjául szolgálni. Az imázs külső szemlélő által megítélhető dolgok mentén extrinzik jellegű motivációhoz kapcsolódik, mivel a siker annak a függvénye, hogy mások hogyan értékelik törekvéseinket. A célok az önszabályozás alapját jelenthetik, és az egészséges személyiségfejlődéshez jó alapot biztosíthatnak (Martos, 2009a).

A célelmélet alapja az a gondolat, hogy az egyén saját maga definiálja, hogy mit jelent számára sikeresnek lenni és egyéni magyarázattal láthatja el a sikeresség vagy sikertelenség okait (Maehr és Meyer, 1997). Az iskolai feladatok iránti motivációnak például lehet az alapja, hogy a diákok a jó jegy megszerzését sikernek tekintik, de lehetséges az is, hogy hosszú távon, a jövőbeli munkaerőpiaci értéküket szeretnék megalapozni a szorgalmukkal, mert a jó állás megszerzését tekintik sikernek. Az utóbbi évtizedekben sok olyan fogalom született, melyekkel azt írták le, hogy a teljesítést igénylő környezetekben hogyan energizálódik az emberek viselkedése és mi irányítja azt (Elliot, 2005). Jelen kutatásban azt az irányvonalat követjük, amely Dweck és Repucci (1973) kutatásából indult ki. A szerzők kimutatták, hogy hasonló képességű diákok teljesen másképp élik meg a kudarcélményeket az iskolában. Vannak olyanok, akik *elsajátítási* reakciókat adnak, és *saját erőfeszítésük* hiányának tulajdonítják a sikertelenséget, és ezáltal a következő alkalommal motiváltak lesznek az újbóli próbálkozásokra. A maladaptív reakció viszont az, amikor a *diák saját képességei* általános hiányának tulajdonítja a kudarcot, és a reménytelenség az újabb teljesítés-helyzetek elkerülését vonzza maga után. Bandura (1977) szerint a belső tényezők vagy a környezeti hatások hangsúlya az egyén kompetenciájának eltérő felfogásmódjára utal. Ames (1990) elméletében az egyén én-bevonódása az, ami alapján különbséget tehetünk.

A TELJESÍTÉS-CÉLOK ELMÉLETÉNEK FEJLŐDÉSE

Az értelmezések egyéni különbségeit a *teljesítés-cél* (Achievement goal) fogalommal lehet magyarázni (Ames és Archer, 1988; Dweck és Leggett, 1988). A teljesítés-cél a személynek azt az indítóokát jelenti, ami arra ösztönzi, hogy adott módon viselkedjen egy teljesítést igénylő helyzetben (Dweck és Leggett, 1988). Ezek rövid távú feladatok, melyet a motiváció indíttatásában saját magunk elé kitűzünk. Dweck és Leggett (1988) kétfajta céltípust különböztetett meg: az egyiket a *teljesítmény alapú célok* (Performance goals) alkották, melyeknél a viselkedés indítóoka demonstrálni a személy kompetenciáját (vagy elkerülni, hogy a kompetenciahiány észrevehető legyen) (vö. Nicholls, 1984). A másik típust a *tanulási célok* (Learning goals) jelentették, melyeknél a cselekvés indítóoka az egyéni kompetencia fejlesztése, és az, hogy úrrá legyen a személy az előtte álló feladatokon (vö. Dweck, 1986). Utóbbiakhoz kapcsolódik az *elsajátítási motiváció* (Mastery motivation) fogalma, mely annak az igénye, hogy pusztán a tevékenység öröme érdekében új dolgokat tanuljunk, és ami egészen csecsemőkortól végigkíséri az életünket (Jennings, Harmon, Morgan, Gaiter és Yarrow, 1979). Dweck és Leggett (1988) úgy értelmezi, hogy ez az indítóok arra, hogy keressük a kihívásokat, és kudarccal is tovább próbálkozzunk. A teljesítés-cél elképzelését tehát továbbgondolták az elsajátítási motiváció figyelembevételével.

Maehr (1989) *kétpólusú teljesítés-cél* modellje szerint a teljesítésre irányuló viselkedésnek kétfajta célja lehet: az elsajátítási célok és a teljesítménycélok. Az *elsajátítási céltípus* a képességek fejlesztésére és a feladat sikeres elvégzésére irányul. Akikre ez jellemző, azok új készségek elsajátítására törekcszenek és többnyire a saját erőfeszítéseiknek tükrében értékelik azt, hogy mit értek el (Ames és Archer, 1988). A célok másik típusát *teljesítménycéloknak* (Performance goals) nevezzük, ahol az alkalmasság bizonyítása és a másokhoz mért teljesítmény megmutatása kap hangsúlyt (Maehr, 1989). Aki ilyen célok felé orientált, úgy próbálja megmutatni a képességeit, hogy legyőz másokat, vagy másokhoz képest kisebb erőfeszítéssel végzi el az adott feladatot (Ames és Archer, 1988). Ebben az elméleti keretben mindkét céltípus – tehát az elsajátítási és a teljesítménycélok is – a pozitív eredményeket megközelítő módon (sikerorientáltan) viszonyulnak a cél eléréséhez (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen és Lauer, 1989).

Ezzel szemben a korábban bemutatott Dweck és Leggett (1988) nevével fémjelzett elméletben az elsajátítási motiváció egyenlő volt azzal az indítóokkal, ami a pozitív teljesítések további keresését szorgalmazta kudarccal esetén is. Ez az elméleti keret nem tett lehetővé egy lényeges szempontot, a valencia (érzelmi) alapú elkülönítést. William James (1890) értelmezésében az öröm mint *erőtéljes megerősítés* van jelen, míg a fájdalomnak *erőtéljes gátló* hatása van. Ezekből fakadóan két fontos célunk lehet: az örömszerzés és az örömtelenség elkerülése (pl. Freud, 1915). A pozitív érzelmekeket okozó cselekvések végrehajtására kondicionálódunk, míg a negatív érzelmekeket okozó cselekvéseket igyekszünk elkerülni. A diákok számára az iskola egy teljesítést igénylő környezetet jelent, melyben a fiataloknak olyan feladatokba érdemes belekezdniük, melyek alatt nagy eséllyel képesek

demonstrálni a képességeiket, és eközben el tudják kerülni azt, hogy a hiányosságaiak megmutatkozzanak (Nicholls, 1984). Ezért akkor lesznek leginkább motiváltak, ha a pozitív dolgok felé közelítő és a negatív dolgokat elkerülő lehetőségek egyszerre jelen vannak. A teljesítés-cél elképzelésébe ezt a gondolatot adaptálták Elliot és Harackiewicz (1996) leírása alapján.

A *megközelítő motivációt* (Approach motivation) Elliot (2006) újabban úgy definiálja, mint azoknak a viselkedéseknek az indítóokát, melyek a kíváncsú tárgyak, események, lehetőségek felé viszik a személyt. Az *elkerülő motiváció* (Avoidance motivation) ellenben olyan viselkedések indítóoka, melyek eltávolítják a személyt a nemkíváncsú tárgyaktól, eseményektől, lehetőségektől. A fogalmak mindig az adott élethelyzetnek megfelelően nyernek értelmet. Elliot és Church (1997) írta le, hogy a teljesítménycélokat érdemes a *megközelítő teljesítménycélok* (Performance approach goals) és az *elkerülő teljesítménycélok* (Performance avoidance goals) kategóriákra bontani, így jött létre a *hármasság teljesítés-cél modell*. Később ezt a modellt továbbfejlesztették és az elsajátítási célokat is elkülönítették valencia alapján. Ennek köszönhetően Elliot és McGregor (2001) létrehozta a *2×2 teljesítés-cél modellt*, mely a teljesítés-célokat két dimenzió mentén négy csoportra bontotta.

A 2×2-es és a 3×2-es teljesítés-cél modellek

A 2×2-es modell a teljesítés-célokat a kompetencia meghatározása alapján (definíció – Definition), valamint az érzelmi viszonyulás (valencia – Valence) szerint osztja csoportokra (lásd 1. ábra). Elliot és McGregor (2001) a kompetenciának három jellegzetes referenciapontját nevezte meg. Az *abszolút standardok* (Absolute standard) a feladat követelményeinek felelnek meg, az *intraperszonális standardok* (Intrapersonal standard) a személy múltban elért vagy aktuálisan a legnagyobb potenciális teljesítményével egyenlők, a *normatív standardok* (Normative standard) pedig a többi ember teljesítményét tükrözik. Az abszolút és intraperszonális viszonyítási pontok az elméleti hasonlóságaik miatt nehezen elkülöníthetők, így Elliot és McGregor (2001) kutatásukban összevonták a két konstruktumot. A kettő egyesítésével jönnek létre az *elsajátítási célok*, ahol a feladat követelményei és a korábbi teljesítmény lesz az összehasonlítás standardja, amely mentén a kompetenciák meghatározhatók. Ezzel szemben a normatív viszonyítási pontok – ahol mások teljesítménye a standard – pedig *teljesítménycélokat* implikálnak.

A 2×2-es modellben a fenti definíció alapján történő felosztás (elsajátítási vs. teljesítménycélok) azonban kombinálódik a valencia (megközelítő és elkerülő dimenziók) alapján történő elkülönítéssel. Így összesen négy cél különíthető el. A *megközelítő elsajátítási célok* (Mastery approach goals) esetében az elsajátítási motiváció klasszikus definíciója szerint van jelen (cél a képességek fejlesztése és a feladat sikeres elvégzése). Ellenben az *elkerülő elsajátítási céloknál* (Mastery avoidance goals) a figyelem középpontjában az inkompetencia áll, és a cselekvés célja elkerülni, hogy a fizikai vagy intellektuális képességek hiánya megmutatkozzon, és elkerülni a kudarcot a teljesítést igénylő feladaton. A *megközelítő teljesítmény-*

	DEFINÍCIÓ	
	A kompetenciát mi alapján határozzuk meg Mihez képest szeretnénk jobbak lenni	
VALENCIA A cselekvés kimenetele kívántos-e Megközelítő vagy elkerülő magatartást tanúsítunk	Abszolút és intraperszonális standardok Kívánatos várt teljesítmény Megközelítő elsajátítási célok	Normatív standardok Kívánatos várt teljesítmény Megközelítő teljesítménycélok
	Abszolút és intraperszonális standardok Nemkívánatos várt teljesítmény Elkerülő elsajátítási célok	Normatív standardok Nemkívánatos várt teljesítmény Elkerülő teljesítménycélok

1. ábra. A teljesítés-célok típusai Elliot és McGregor (2001) 2×2-es modellje alapján.

A felső sorokban a definíció, a második sorokban a valencia alapján történő besorolás látható.

A harmadik sorban láthatjuk, hogy hogyan hívták őket a teljesítés-célok egyes típusait

célok (Performance approach goals) és az *elkerülő teljesítménycélok* (Performance avoidance goals) esetén összehasonlítási referenciapontként a társak jelennek meg, tehát szerephez jut a társas összehasonlítás (Festinger, 1954). A megközelítő teljesítménycélok esetében a diák jobb teljesítményt szeretne elérni a társainál, míg az elkerülő teljesítménycélok esetében a diák szeretné elkerülni, hogy rosszabbul teljesítsen, mint a társai. Azonban fontos megjegyezni, hogy a kompetencia társas összehasonlításon alapuló megítélése nem jelenti automatikusan a felek közötti versengést (Murayama és Elliot, 2012b).

A fent bemutatott célok kérdőíves módszerrel mérhetők. A Teljesítés-Cél Kérdőív (Achievement Goal Questionnaire, AGQ) a 2×2-es modell alapján 12 Likert-skálás tételt tartalmaz, és jól elkülöníthető faktorokkal méri azt, hogy mennyire jellemzőek a válaszadókra az adott típusú teljesítés-célok. Elliot és Murayama 2008-ban készítettek egy javított változatot a 2×2-es modell mérésére (Achievement Goal Questionnaire – Revised, AGQ-R). Eredményeik arra utalnak, hogy az elsajátítási célokon belül megjelenő feladat- és szelforientáltságot nem lehet maradéktalanul integrálni. Ennek köszönhetően a definíció alapú hármas felosztást elkezdtek empirikusan is vizsgálni, így alakult ki a 3×2 teljesítés-cél modell (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011).

A 3×2 *teljesítés-cél* modell elsősorban attól különbözik elődjétől, hogy a kompetencia abszolút (feladathoz képest) és az intraperszonális (szelfhez képest) standardjaihoz eltérő típusú teljesítés-célok tartoznak (lásd 2. ábra). A teljesítménycélok helyett *társ(központú)-célokat* (Other-based goals), az elsajátítási célok helyett pedig *feladat(központú)-célokat* (Task-based goals) és *szelf(központú)-célokat* (Self-based goals) fogalmaztak meg. Emellett mind a három céltípus egyaránt tartozhat a megközelítő és elkerülő stratégiába is (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011). Az elmélethez továbbfejlesztett 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív (3×2 Achievement Goal Questionnaire, 3×2 AGQ) struktúrája szinte minden szempontból jobban illeszkedett az adatokra, mint a korábbi kérdőívéké.

Jelen tanulmány célja a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív adaptálása volt, amely a teljesítés-célok alábbi típusait méri. A *megközelítő feladat-célokra* (Task-approach

	DEFINIÇÃO		
	A kompetenciát mi alapján határozzuk meg Mihez képest szeretnénk jobbak lenni		
VALENCIA A cselekvés kimenetele kíváncs-e Megközelítő vagy elkerülő magatartást tanúsítunk	Abszolút standardok Kíváncs várta teljesítmény Megközelítő feladat-célok	Intrapersonális standardok Kíváncs várta teljesítmény Megközelítő szelf-célok	Normatív standardok Kíváncs várta teljesítmény Megközelítő társ-célok
	Abszolút standardok Nemkíváncs várta teljesítmény Elkerülő feladat-célok	Intrapersonális standardok Nemkíváncs várta teljesítmény Elkerülő szelf-célok	Normatív standardok Nemkíváncs várta teljesítmény Elkerülő társ-célok

2. ábra. A teljesítés-célok típusai Elliot, Murayama és Pekrun (2011) 3×2-es modellje alapján.
A szerzők ebben a modellben szétválasztották az abszolút és az intrapersonális standardokat, így négy helyett hat kategóriát használ az elmélet

goals) az abszolút standardok jellemzők pozitív valencia mellett, tehát a diák, aki ezzel rendelkezik, szeretne jól teljesíteni olyan módon, hogy megfelel a feladat követelményeinek (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011). Az *elkerülő feladat-céloknál* (Task-avoidance goals) az abszolút standardok negatív valencia mellett szerepelnek, így annak az inkompetenciának az elkerülését célozzák, hogy a feladat követelményeihez képest szegényesen teljesítsünk. A *megközelítő szelf-céloknál* (Self-approach goals) intrapersonális standardok vannak pozitív valencia mellett: a diák saját, múltbeli teljesítéseire, valamint a jövőbeni, potenciális teljesítéseire mérten szeretne jobban teljesíteni, vagy a saját szintjének megfelelően végigvinni egy feladatot. Az *elkerülő szelf-célok* (Self-avoidance goals) ezeknek a negatív valenciájú párhuzamai, az egyén a saját potenciálvesztését szeretné elkerülni. A mindennapi életben a feladat- és szelf-célok nehezen elválaszthatóak, hiszen nehezen lehet különbséget tenni közöttük, hogy valaki egy elméletet szeretne megérteni (*feladat-központú*), vagy pedig saját tudását szeretné bővíteni (*szelfközpontú*). A *megközelítő társ-célokra* (Other-approach goals) normatív standardok jellemzőek pozitív valencia mellett, annak a tipikus példája, amikor a diák szeretne „jobb lenni, mint az átlag”. Végül, az *elkerülő társ-célok* (Other-avoidance goals) arra vonatkoznak, hogy a teljesítés ne legyen rosszabb egy adott feladatban, mint a környezetben levő többi emberé.

Kutatásunkban Elliot, Murayama és Pekrun (2011) 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőívét adaptáltuk magyar egyetemista mintán. Célunk volt megvizsgálni, hogy vajon a 3×2-es faktorstruktúra megfelelő modellilleszkedést mutat-e a magyar adatokra. Ennek ellenőrzésekként megvizsgáltuk, hogy az Elliot és munkatársai által felvázolt alternatív faktorstruktúrák közül a 3×2-es illeszkedik-e a legjobban az adatainkra. Továbbá az elemzések során feltételeztük, hogy megközelítő és elkerülő teljesítménycélok között magas korreláció várható, mivel a diákok valenciától függetlenül a jövőbeni teljesítményt valamilyen vélt normatív értékhez viszonyítják, így feltételeztünk egy alapvető motívumot, ami minden skála mögött meghúzódik (Murayama és Elliot, 2012b).

KUTATÁSI ESZKÖZÖK ÉS MÓDSZEREK

Résztvevők

Vizsgálatunkban a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar verzióját 745 magyar egyetemista töltötte ki egyetemi kurzusokon, órák közötti szünetben (97,6%), valamint otthonról, internetes formában (2,4%). 486 nő (65,2%) és 212 férfi (28,5%) alkotta a mintánkat, a kitöltők 6,3%-a (47 fő) nem adta meg a nemét. A kitöltők életkora 18 és 58 év között változott, az átlagos életkor 23,97 év volt (szórás: 7,51 év). A diákok 2,8 százaléka (21 fő) a fővárosban élt, 29,9 százaléka (223 fő) megyeszékhelyen, 37,6 százaléka (280 fő) kisebb városban, 23,4 százaléka (178 fő) pedig faluban vagy tanyán. 6,3 százaléka (47 fő) nem adta meg a lakóhelyének típusát. A vizsgálati személyeket hozzáférés alapú mintavétellel választottuk ki, a kitöltés önkéntes volt, amiért nem kaptak semmilyen jutalmat. Kutatásunk nem reprezentatív, így magyar egyetemistákat jellemző standard értékeket nem tudunk bemutatni.

Mérőeszközök

Vizsgálatunkban a névtelenül felvett demográfiai adatok mellett a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar változatát töltötték ki a vizsgálati személyek (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011). A 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív tartalmazta az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által használt 18 item magyar fordítását, valamint további 19 saját szerkesztésű itemet. Ezek a további tételek hasonlóak az eredeti 18 tételhez. Azért láttuk célszerűnek, hogy kiegészítő tételeket alkalmazzunk, mert az eredeti kérdőívben három tétel tartozik egy faktorhoz. Így amennyiben az eredeti tételek mégsem illeszkednek megfelelően a szövegezésük miatt, fel akartunk készülni arra, hogy legyenek olyan tételek, amelyekkel helyettesíteni lehet azokat. A faktorstruktúra a teljesítés-célok elméleti keretének megfelelően hat elsőszintű faktort tartalmaz, melyeket a célok típusainak megfelelően a következően nevezünk el: *megközelítő feladat-célok* (pl. Tudni a kérdésekre a helyes válaszokat ennek a kurzusnak a vizsgáján.), *elkerülő feladat-célok* (pl. Elkerülni a hibákat a kurzus vizsgáján.), *megközelítő szelf-célok* (pl. Jobban teljesíteni ennek a kurzusnak a vizsgáján, mint ahogy korábban teljesítettem ilyen jellegű vizsgákon.), *elkerülő szelf-célok* (pl. Elkerülni, hogy a szokásos szintem alatt teljesítsem a kurzus vizsgáját.), *megközelítő társ-célok* (pl. Jobban megcsinálni ennek a kurzusnak a vizsgáját, mint az évfolyamtársaim.) és *elkerülő társ-célok* (pl. Elkerülni, hogy teljesítményem elmaradjon a többi diákétól ennek a kurzusnak a vizsgáján). A 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőívben a vizsgálati személyek olyan állításokat olvashatnak, melyek csak árnyalataikban különböznek egymástól első ránézésre. Egy 1-től (egyáltalán nem igaz rám) 7-ig (rendkívül igaz rám) terjedő skálán kell bejelölniük, hogy mennyire igazak rájuk az adott állítások.

A 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív felvételén kívül célszerűnek láttuk, hogy megvizsgáljuk a teljesítés-célok impulzivitással mutatott összefüggéseit. Az impulzivitás erősen összefügg a teljesítés-célokkal. A teljesítés-célok esetében ugyanis a motiváció valamilyen objektív célban fogalmazódik meg, melyek teljesítése egy önmegerősítő folyamat része lehet. Az impulzív személyek köztudottan türelmetlenek a késleltetett megerősítéseknel, így ők olyan feladatoknál éreznek nagyobb motivációt, amelynél az azonnali megerősítéseknek van nagyobb esélye (Dalley, Everitt, Robbins, 2011; Diekhof és mtsai, 2012). Ennek érdekében Whiteside és Lynam (2001) UPPS impulzivitás kérdőívét használtuk fel. A UPPS-nek négy skálája van, és olyan állítások találhatók benne, melyek az emberek impulzivitással kapcsolatos viselkedésmódját és gondolkodásmódját írják le. Az első a negatív értelemben vett *sürgősség*, mely azt jelenti, hogy a negatív érzelmeket (pl. harag, szomorúság) erős impulzusokkal fejezi ki a személy. A második, a *kitartás hiánya*, azt mutatja, hogy a személy képtelen – az unalom vagy a fáradtság miatt – helytállni a munkahelyen vagy megcsinálni a kötelességeit. A harmadik az *előre megfontolás hiánya*, mely azt jelenti, hogy mennyire képtelen valaki végiggondolni cselekedetei következményeit, mielőtt cselekszik. A negyedik, az *élménykeresés* a személy izgalom és stimuláció iránti preferenciáját jelenti. A vizsgálati személyeknek egy 1-től (teljesen egyetértek) 4-ig (egyáltalán nem értek egyet) terjedő skálán kell bejelölniük, hogy mennyire vélik magukra nézve igaznak az egyes pontokat. Az impulzivitást mérő kérdőívet, valamint a demográfiai adatokat korrelációs elemzésre használtuk fel. Hatvanhat fő egy hónap után ismételten kitöltötte a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőívet, mely adatokat szolgáltatott a teszt-reteszt megbízhatóság, tehát az időbeli stabilitás megállapításához.

Az angol nyelvű 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőívet és a UPPS impulzivitás kérdőívet először négy független személy magyar nyelvre fordította, majd ezeket egyeztetve Beaton, Bombardier és munkatársai (2000) módszertani feltételei alapján két emberrel visszafordítottuk angol nyelvre, ami alapján a fenti protokoll mentén alakítottuk ki a végleges magyar fordítást.

A STATISZTIKAI ELEMZÉS MÓDSZEREI

Vizsgálatunk során megerősítő faktorelemzést (Confirmatory Factor Analysis – CFA) alkalmaztunk és teszteltük az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által javasolt 3×2-es modellt. Ezt követően szintén CFA segítségével ezt a modellt összehasonlítottuk alternatív modellekkel. A skálák belső konzisztencia-mutatóit a Cronbach-alfa értékek jelentették, mely egy mérési terület függvényében értelmezhető 0 és 1 közötti érték. A megerősítő faktorelemzést, melynél kovariancia mátrixokat alkalmaztunk, az *Amos (Version 18.0)* szoftverrel végeztük el (Arbuckle, 2009). Minden látens faktor összes magyarázott varianciáját 1-re rögzítettük Bollen (1989) leírása alapján. Hoyle and Panter (1995) hagyományait követve a Bentler-féle összehasonlító illeszkedési mutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker-Lewis-féle indexet (TLI) és a becsléshiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square

Error of Approximation, RMSEA) használtuk. A következő értékhatároknak megfelelően fogadtunk el egy modellt mintára illeszkedőnek: CFI > ,95; TLI > ,95; RMSEA < ,06 (Hu és Bentler, 1999).

A CFA során tizenegy különböző modellt teszteltünk: először a 3×2-es alapmodellt. A 18 tétel hat faktorhoz tartozik, minden faktorhoz három tétel, keresztöltések nélkül. Ezután következtek az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által használt alternatív modellek, melyek a következők voltak: (a) a 2×2-es modell, melyben a feladat-célok és a szelf-célok közös faktorokhoz tartoznak, melyeket valencia alapján különítettünk el; (b) a *Hárompólusú modell*, melyben a feladat-célok és a szelf-célok egy nagy, közös faktorban egyesülnek, ami valencia alapján sem tesz különbséget; (c) a *Kétpólusú modell*, mely abban különbözik az előzőtől, hogy valencia alapján egyáltalán nem tesz különbséget; (d) a *Feladat modell*, melyben csak a feladat-célokat nem különítjük el valencia szerint; (e) a *Szelfmodell*, melyben csak a szelf-célokat nem különítjük el valencia szerint; (f) a *Társ modell*, melyben csak a társ-célokat nem különítjük el valencia szerint; (g) a *Megközelítő modell*, melyben az összes megközelítő célt egy nagy faktor magyaráz; (h) az *Elkerülő modell*, melyben az összes elkerülő célt egy nagy faktor magyaráz; (i) a *Definíció modell*, melyben három nagy faktor van csak jelen (szelf, feladat, társ) és (j) a *Valencia modell*, melyben csak a valencia két nagy faktora van jelen. Kline (1998) leírása alapján az alábbiak szerint mondtunk egy modellt jobbnak vagy rosszabbnak: ha a khí-négyzetek különbsége ($\Delta\chi^2$) szignifikánsan nagyobb, mint nulla, akkor amelyik modell χ^2 értéke alacsonyabb, az illeszkedik jobban az adatokra; ahol alacsonyabb az Akaike Information Criterion (AIC) és a Browne–Cudeck-Criterion (BCC), ott jobb a modell illeszkedése. A következőkben két elemzés kerül bemutatásra. Az első azt a 18 tételt tartalmazza, amelyeket Elliot és munkatársai eredetileg is alkalmaztak. A második elemzésbe belevettük a saját magunk által fejlesztett, skálákhoz illeszkedő tételeket is, és az eredeti, illetve új tételek alapján kialakított 18 tételen végeztük el az elemzéseket a fent leírt 11 modellen.

EREDMÉNYEK

Megegyező faktorelemzés (CFA) az eredeti 18 itemmel

A CFA eredményei alátámasztották azt az elképzelést, miszerint a 3×2 modell illeszkedik a legjobban a kérdőíves adatokra. Az Elliot és munkatársai (2011) által is használt kritériumoknak a magyar fordítás adatai majdnem megfeleltek ($\chi^2(120) = 583,87$; CFI = 0,95; TLI = 0,94; RMSEA = 0,072). Az alternatív modellek között egyik sem volt jobb ennél a struktúránál (lásd 1. táblázat).

Tanulmányunk tehát egyértelműen alátámasztotta azt az elképzelést, miszerint a feladat-célok és a szelf-célok elkülönítése jobb, mint ezeket egységes faktorként kezelni. A khí-négyzetek különbsége alapján viszont a feladat-célok és a szelf-célok valencia szerint nem különülnek el jól a magyarra fordított itemek esetén, mert nem lett a feladat modell és a szelf modell szignifikánsan gyengébb illeszkedésű, mint a 3×2-es. Szükség lesz tehát további módosításokra.

1. táblázat. A 3×2-es modell összehasonlítása az alternatív modellekkel az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) itemsor magyar nyelvű fordítását felhasználva

Modell	χ^2 (N = 600)	df	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$ (N = 740)	AIC	BCC
3×2 modell	583,87**	120	0,95	0,94	0,072		721,99	725,63
2×2 modell	1244,06**	129	0,88	0,86	0,108	660,19**	1364,06	1367,23
Hárompólusú modell	1287,42**	132	0,87	0,85	0,109	703,55**	1401,42	1404,42
Kétpólusú modell	1488,28**	134	0,86	0,84	0,115	904,41**	1558,28	1561,18
Feladat modell	643,04**	125	0,94	0,93	0,075	59,17	771,04	774,41
Szelf modell	665,32**	125	0,94	0,93	0,076	81,45	793,32	796,70
Társ modell	799,89**	125	0,93	0,91	0,085	216,02**	927,89	931,27
Megközelítő modell	2833,97**	129	0,71	0,65	0,168	2250,10**	2953,97	2957,14
Elkerülő modell	2100,26**	129	0,79	0,75	0,144	1516,39**	2220,26	2223,43
Definíció modell	878,94**	132	0,92	0,91	0,088	295,07**	992,94	995,94
Valencia modell	3588,52**	134	0,62	0,57	0,187	3004,65**	3698,52	3701,42

Megjegyzések: CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis-index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; AIC = Akaike information criterion; BCC = Browne-Cudeck-Criterion; Tap/Tav = task-approach/task-avoidance; Sap/Sav = self-approach/self-avoidance; Oap/Oav = other-approach/other-avoidance; ** $p < 0,01$.

A javasolt módosítások a megerősítő faktorelemzés (CFA) szerint

A 3×2 modell tekinthető a fentiek közül a leginkább adekvátnak a magyar egyetemista mintán, azonban felmerül, hogy a feladat-célok és a szelf-célok esetén a megközelítő és az elkerülő típusok nem különülnek el élesen egymástól. A kérdőívet emellett az előzetes tesztek során sok kritika érte, miszerint monoton, és a kérdések nem differenciálnak eléggé. Emiatt egy olyan CFA-elemzést is végeztünk, mely során a 3×2 modellbe az eredeti 18 tétel mellé 19 saját szerkesztésű itemet is beleraktuk, majd ebből a 37 tételből választottuk ki az eredeti struktúra mentén azt a 18 tételt, amelyekkel a legjobb modellilleszkedést lehet elérni. Ennek köszönhetően sikerült egy olyan modellt felépíteni, mely követi a kérdőív elméletét, megfelel a szerzők kritériumának, mindezt csupán az itemek megváltoztatásával ($\chi^2(120) = 240,87$; CFI = 0,99; TLI = 0,98; RMSEA = 0,037). Az új itemek integrálásával a szelf-célok már egyértelműen elkülönültek, mivel a szelf modell szignifikánsan gyengébb volt, mint a 3×2-es (lásd 2. táblázat).

Az általunk javasolt itemekkel sikerült egy jobb modellt felépíteni: a khí-négyszet kisebb ($\chi^2(120) = 583,87$ és $\chi^2(120) = 240,87$), ami szignifikáns eltérést jelent ($\Delta\chi^2(120) = 343$; $p < 0,01$). Ugyan magas kovariancia-szintek is vannak a látens faktorok között a 3×2-es modellben (lásd 3. ábra), de az alternatív modellek mutatói alapján a 3×2 modell illeszkedik legjobban a 745 fős mintára, így nem tartottuk célszerűnek összevonni a szorosan összekapcsolódó látens faktorokat. Az új itemek magasabb újratestelési megbízhatósággal rendelkeznek, a szórásértékek magasabbak, mely valamivel jobb egyéni differenciálási lehetőségeket jelent és a skálák belső konzisztencia mutatói is magasabbak (lásd 3. táblázat). Az időbeli stabilitás kapcsán kiemelendő, hogy míg a feladat-célok közepes erősségű megbízhatóságot mutatnak, a szelf-célok megbízhatósága jónak mondható, a társ-céloké pedig kiválónak tekinthető.

Leíró statisztika és belső konzisztencia-mutatók a 3×2-es modellben az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által használt itemsor felhasználásával és a végleges magyar kérdőív itemeivel (félkövéren kiemelt értékek).

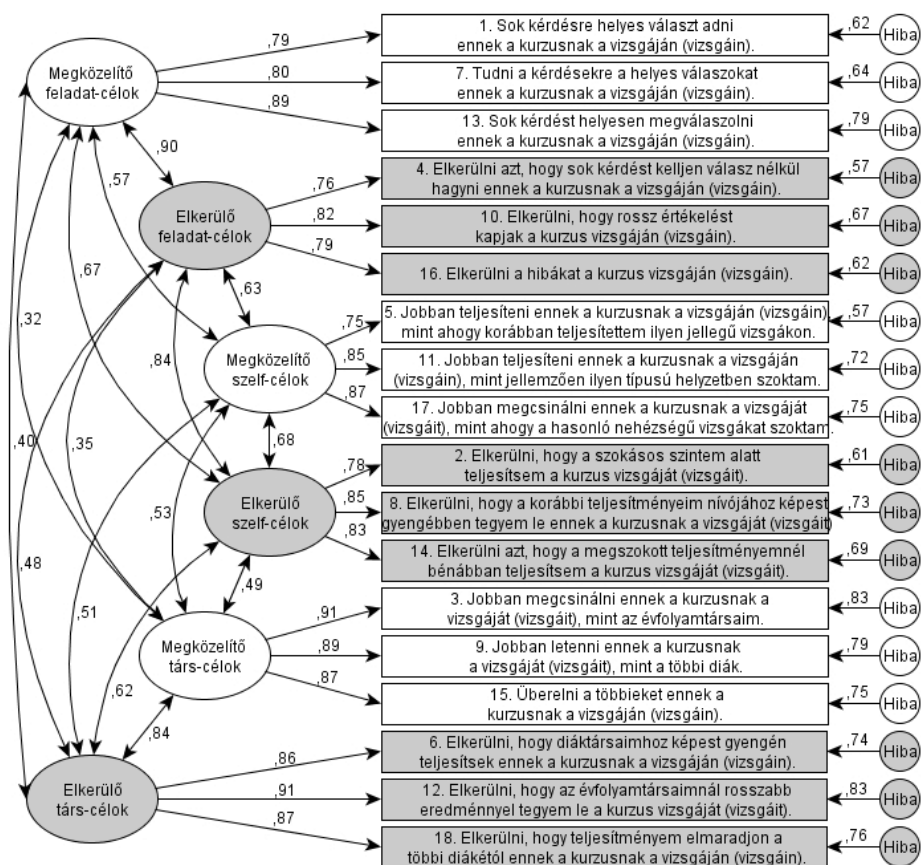
Nemi és képzés típusa mentén megjelenő különbségek

A végleges itemkészlet megállapítása után néhány alapvető jellemzőt vázoltunk fel, melyek a jövőbeni kutatások alapjául szolgálhatnak. A hat skálát az azonos céltípusokhoz tartozó válaszok átlagolásával számoltuk ki. Független mintás t-próbát alkalmazva a hat céltípus közül az elkerülő szelf-céloknál találunk nemi különbséget ($t(690) = 2,469$; $p = 0,014$). A nők átlagosan magasabb pontszámot értek el ezen a skálán (5,24; szórás = 1,35), mint a férfiak (4,96; szórás = 1,38). Ez a különbség megerősíti azt, hogy a CFA-nak megfelelően az elkerülő szelf-célok külön pszichológiai konstruktumot mérnek. Továbbá az alapképzésben tanuló diákok szignifikánsan magasabb értékeket jelöltek a mesterképzéses hallgatókhoz képest a megközelítő szelf-céloknál ($M_{BA/BSc} = 4,71$; $SD_{BA/BSc} = 1,42$; $M_{MA/MSc} = 4,26$;

2. táblázat. A 3×2-es modell összehasonlítása az alternatív modellekkel a végleges magyar itemsort felhasználva

Modell	χ^2 (N = 600)	df	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$ (N = 740)	AIC	BCC
3×2 modell	240,87**	120	0,99	0,98	0,037		378,87	382,51
2×2 modell	1265,19**	129	0,88	0,86	0,109	1024,32**	1385,19	1388,35
Hárompólusú modell	1424,84**	132	0,87	0,85	0,115	1183,97**	1538,84	1541,85
Kétpólusú modell	1828,61**	134	0,83	0,80	0,131	1587,74**	1938,61	1941,52
Feladat modell	376,91**	125	0,97	0,97	0,052	136,04	504,91	508,29
Szefel modell	758,35**	125	0,94	0,92	0,083	517,48**	886,35	889,72
Társ modell	672,30**	125	0,94	0,93	0,077	431,43**	800,30	803,68
Megközelítő modell	2683,97**	129	0,74	0,69	0,164	2443,10**	2803,97	2807,14
Elkerülő modell	1978,00**	129	0,81	0,78	0,139	1737,13**	2098,00	2101,17
Definíció modell	1279,66**	132	0,88	0,87	0,108	1038,79**	1393,66	1396,66
Valencia modell	3922,88**	134	0,62	0,56	0,196	3682,01**	4032,88	4035,78

Megjegyzések: CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis-index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; AIC = Akaike information criterion; BCC = Browne-Cudeck-Criterion; Tap/Tav = task-approach/task-avoidance; Sap/Sav = self-approach/self-avoidance; Oap/Oav = other-approach/other-avoidance; ** p < 0,01.



3. ábra. Az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) 3x2 modell a magyar kérdésekkel

Megjegyzés: A téglalapokban láthatók azok a változók, melyek a kiírt itemekhez kapcsolódnak. Az el-lipszisekben a hat látens faktort jelenítettük meg, melyek magyarázó erői standardizált béta értékben láthatók a nyílakra írva. Hiba alatt a standardizált hiba-kovarianciákat értjük.

$SD_{MA/MSc} = 1,51$; $t(307) = 2,68$; $p = 0,008$), a megközelítő társ-céloknaál ($M_{BA/BSc} = 3,65$; $SD_{BA/BSc} = 1,68$; $M_{MA/MSc} = 2,94$; $SD_{MA/MSc} = 1,58$; $t(307) = 3,78$; $p < 0,001$) és az elkerülő társ-céloknaál ($M_{BA/BSc} = 4,37$; $SD_{BA/BSc} = 1,65$; $M_{MA/MSc} = 3,72$; $SD_{MA/MSc} = 1,68$; $t(307) = 3,39$; $p = 0,001$).

Korrelációs eredmények

A skálák közötti korrelációk Murayama és Elliot (2012b) szerint várhatóan magasak, mivel alapvetően egy közös pszichológiai konstruktumot képviselnek. Ez a mi kutatásunkban megerősítést nyert, minden belső korreláció szignifikáns

3. táblázat. Leíró statisztika és belső konzisztencia-mutatók a 3×2-es modellben az Elliot, Murayama és Pekrun (2011) által használt itemsor felhasználásával és a végleges magyar kérdőív itemeivel (félkövéren kiemelt értékek)

	Megközelítő feladat-célok	Elkerülő feladat-célok	Megközelítő szelf-célok	Elkerülő szelf-célok	Megközelítő társ-célok	Elkerülő társ-célok
Átlag	5,69	5,50	4,76	5,27	3,60	4,30
	5,69	5,52	4,65	5,14	3,57	4,27
Szórás	1,14	1,17	1,40	1,23	1,67	1,66
	1,14	1,17	1,47	1,36	1,73	1,71
Értékkészlet	1,67-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00
	1,67-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00	1,00-7,00
Skewness(SE)	-0,74 (.09)	-0,65 (.09)	-0,44 (.09)	-0,51 (.09)	0,15 (.09)	-0,34 (.09)
	-0,74 (.90)	-0,71 (.90)	-0,43 (.90)	-0,63 (.90)	0,16 (.90)	-0,32 (.90)
Kurtosis(SE)	0,01 (.18)	0,04 (.18)	-0,22 (.18)	-0,23 (.18)	-0,76 (.18)	-0,66 (.18)
	0,01 (.18)	0,18 (.18)	-0,30 (.18)	-0,02 (.18)	-0,87 (.18)	-0,78 (.18)
Belső konz.	0,86	0,81	0,81	0,75	0,90	0,88
	0,86	0,83	0,86	0,86	0,92	0,91
Újratesztelés	0,65	0,71	0,65	0,69	0,81	0,78
	0,65	0,68	0,71	0,79	0,85	0,82

4. táblázat. Korrelációs együtthatók a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív skálái és a UPPS kérdőív faktorai között, valamint a tanulmányi átlag és a pénzügyes munkaadók között

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Megközelítő feladat-célok	-	,81**	,53**	,63**	,32**	,38**	-,17**	-,17*	-,04	-,27**	,17**	,03
2. Elkerülő feladat-célok	,76**	-	,57**	,70**	,35**	,45**	-,21**	-,17**	-,09	-,27**	,15**	-,05
3. Megközelítő szelf-célok	,49**	,53**	-	,73**	,48**	,47**	,07	,04	,09	-,05	,06	-,13*
4. Elkerülő szelf-célok	,58**	,71**	,58**	-	,44**	,54**	-,05	-,05	-,03	-,18**	,16**	-,05
5. Megközelítő társ-célok	,29**	,31**	,47**	,44**	-	,80**	,18**	,14*	,27**	,03	,18**	-,27**
6. Elkerülő társ-célok	,36**	,42**	,45**	,55**	,76**	-	,06	,04	,15	-,11	,16**	-,20**
7. UPPS Előre megfontolás hiánya	-,17**	-,14*	,08	-,14*	,19**	,10	-	,35**	,31**	,55**	-,13*	-,17*
8. UPPS Sürgeesség	-,17*	-,09	,09	-,09	,15*	,06	,35**	-	,16*	,44**	-,03	-,10
9. UPPS Élménykeresés	-,04	-,06	,14*	,01	,27**	,22**	,31**	,16*	-	,04	-,09	-,04
10. UPPS Kitartás hiánya	-,27**	-,13*	-,04	-,23**	,04	-,10	,55**	,44**	,04	-	-,25**	-,20*
11. Legutóbbi hagyományos átlag	,17**	,14**	,03	,17**	,16**	,15**	-,13*	-,03	-,09	-,25**	-	,02
12. Egyetem melletti heti munkaóra	,03	-,06	-,14*	-,14*	-,23**	-,24**	-,17*	-,10	-,04	-,20*	,02	-

Megjegyzés: Az átló alatt elhelyezkedő korrelációs együtthatók a 37 tételes verzió alapján kialakított 18 tételes faktorstruktúra összefüggéseit mutatják, az átló felett elhelyezkedő korrelációs együtthatók az eredeti 18 tétel felhasználásával kialakított összefüggésmintázatot ábrázolják.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

lett (lásd 4. táblázat). Az eredmények szerint abban az esetben, ha az eredeti 18 tételt felhasználó struktúrát vizsgáljuk, akkor a skálák közötti korreláció az esetek 80 százalékában magasabbak, mint a 37 tételből kiválogatott verzió esetében.

Ennek és a CFA elemzések eredményeinek köszönhetően feltételezhető, hogy az AGQ általunk kiegészített verziója adekvátabban tudja megragadni a 3×2-es modell struktúráját magyar mintán, mintha az eredeti 18 tételt használjuk. Ennek köszönhetően véleményünk szerint a magyar egyetemista mintán érdemes az átalakított verziót használni, amikor nem kultúrák közötti összehasonlítás a vizsgálat célja.

A teljesítés-célok és a UPPS skáláinak összefüggéseit is a 4. táblázat összegzi. Az eredmények szerint a feladat-célok és a szelf-célok vagy függetlenek, vagy negatív összefüggést mutatnak a UPPS impulzivitás dimenzióival, mely arra utal, hogy a céloknak ez a két csoportja, különösképpen mindkét feladat-célok és az elkerülő szelf-célok az impulzusok kontrolljával állnak kapcsolatban. Ezzel szemben a társ-célok esetében és különösképpen a megközelítő társ-céloknál pozitív kapcsolat jelenik meg a UPPS dimenziókkal, mely arra utal, hogy azok, akik megközelítő társ-célokkal jellemezhetők, hajlamosabbak impulzívan viselkedni. A tanulmányi átlag pozitív kapcsolatot mutat – egy kivétellel – az összes céltípussal, de ezek a kapcsolatok viszonylag gyengék. Az átlag mellett megkérdeztük a diákokat azzal kapcsolatban is, hogy átlagosan hetente hány órát dolgoznak az egyetemi elfoglaltságaik mellett. Az eredmények szerint a feladat-célok nem mutatnak összefüggést a heti munkaórák számával, míg a szelf- és társ-célok negatív kapcsolatban állnak a heti munkaórák számával.

MEGVITATÁS

Kutatásunk célja az Elliot és munkatársai által kifejlesztett 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar adaptációja volt. Az elemzések során megerősítő faktorelemzést alkalmaztunk, ahol a kérdőív két verziója esetében alternatív modellekkel hasonlítottuk össze a 3×2-es struktúrát. Az első elemzéssorozatban azokat a tételeket alkalmaztuk, mellyel Elliot és munkatársai (2011) is dolgoztak. A második elemzés során viszont egy kiegészített tételkészletből válogattuk ki faktoronként azt a három tételt, ami a legjobb modellilleszkedést mutatja. Az eredmények szerint az eredeti tételek felhasználásával a konstruktumvaliditás elfogadható, azonban a kiegészített tételek javítanak az érvényességen. Mindkét esetben a 3×2-es modell mutatta a legjobb modellilleszkedést az Elliot és munkatársai által is alkalmazott alternatív modellekhez képest. Így összességében elmondható, hogy a 3×2-es teljesítés-cél struktúra adekvátan mondató a magyar egyetemista mintákon. A jelen eredményeket tekintetbe véve azt javasoljuk a kérdőív jövőbeli felhasználóinak, hogy használják az átalakított verziót, ha magyar mintákat vizsgálnak, és használják az eredeti verziót abban az esetben, ha a kultúrák közötti összehasonlítás a cél. Elliot és munkatársai (2011) német és amerikai diákok esetében igazolták a 3×2-es struktúrát. Tajvanban pedig Wu (2012) jutott hasonló eredményre felső tagozatos

diákok mintáján. Így összességében az eddigi eredmények arra utalnak, hogy egy kultúrákon átívelő teljesítés-cél struktúráról van szó.

A faktorok közötti magas korrelációk kapcsán felmerül a kérdés, hogy vajon különböző látens változókról van-e szó például a megközelítő vs. távolító dimenziók esetében. A magas korrelációk egyrészt utalhatnak arra, hogy a jelen minta magyar egyetemistái számára kevésbé különülnek el az azonos definíciójú (szelf, feladat, társ), de eltérő valenciájú (megközelítő, távolító) faktorok. Azonban fontos látni, hogy annak ellenére, hogy a χ^2 különbségek nem minden esetben szignifikánsak (pl. feladat modell vs. 3x2 modell), az AIC, a BCC mutatók minden esetben a 3x2-es modellt támogatják. A magas korrelációk mindenesetre azt mutatják, hogy az amerikai és német mintákhoz képest is azonos definíción belül kevésbé differenciálódnak a megközelítő és távolító célok.

A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív skáláinak belső konzisztenciája megfelelő, emellett időbeli stabilitása is elfogadható. Azonban meg kell jegyezni, hogy kiváló újratesztelési korrelációt csak a társ-célokkal kapcsolatban mértünk, ennél alacsonyabb volt mind a feladat-, mind a szelf-célok esetében mutatott összefüggés. Tudomásunk szerint nem publikáltak eddig olyan eredményeket, melyben specifikusan ezeknek a konstruktumoknak az időbeli stabilitásáról kaphatunk információkat.

A konstruktumvaliditás megállapításán kívül megvizsgáltuk a teljesítés-célok impulzivitással mutatott kapcsolatát. Az eredmények szerint a feladat- és szelf-célok vagy függetlenek vagy negatívan korrelálnak az impulzivitással. A társ-célok ezzel szemben semlegesén vagy pozitívan függenek össze az impulzivitással. A legélesebben a feladat-megközelítő és a társ-megközelítő dimenziók között figyelhető meg a fenti kontraszt. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a diákok, akik a feladat során elérendő sikerre fókuszálnak, jól tudják kontrollálni az impulzusaikat, akik viszont másokat szeretnének túlszárnyalni, valójában kevésbé tudnak kontrollt szabni az impulzusaiknak. A teljesítés-célokra való törekvés nagyon sok esetben közösségben zajlik. Ilyen szituációban elképzelhető, hogy a társak teljesítménye (de lehet, hogy már a pusztán jelenléte) egy olyan szembeötlő inger (vagy kézenfekvő komparatív standard), amelyet gátolni kell annak az érdekében, hogy a diák tudjon a feladatra fókuszálni. A fenti eredményekből nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, azonban egy olyan terület ez, amely további kutatásokat igényel.

Ha alaposan szemügyre vesszük az eredeti tételkészletet és az általunk javasolt magyar 18 tételt, akkor több különbség is felfedezhető. Az eredeti kérdőív egy faktorhoz tartozó tételei nagyon hasonlóak. Emiatt nem meglepő, hogy a CFA elemzésekben szép eredmények jönnek ki. Azonban az előtesztek során több esetben azt tapasztaltuk, hogy a kitöltő középiskolás és egyetemista diákok egyaránt viszonylag egysíkúnak és unalmasnak találták a kérdőív kitöltését. Gyakran el kellett gondolkodniuk a tételek közötti árnyalatbeli különbségeken. Ennek köszönhetően, amikor a további tételeket generáltuk, akkor az is célunk volt, hogy a konstruktumokhoz illeszkedően olyan állításokat hozzunk létre, amelyek megtörik ezt az egyhangúságot és közelebb hozzák a célokat a diákok mindennapi

nyelvhasználatához. Ennek köszönhető, hogy olyan tételeket is beválogattunk (és később benne is hagytunk) a tételkészletbe, amelyek argó kifejezéseket is tartalmaznak (pl. „*Überelni a többieknek ennek a kurzusnak a vizsgáján*” vagy „*Elkerülni azt, hogy a megszokott teljesítménnyel bénábban teljesítsem a kurzus vizsgáját*”). Az előtesztelés és a CFA elemzések is azt mutatták, hogy az ilyen jellegű tételek alkalmazása növeli a diákok involváltságát és a kitöltési kedvet, illetve csökkenti a kérdőív monotonitását.

Kérdőívünk végleges verziójának demográfiai adataiból kiderül, hogy a nőknél az egyéni kompetencia negatív megerősítésére irányuló elkerülő szelf-célok erősebben jelen vannak, mint férfiaknál. Ennek további kutatása segíthet jobban megérteni a kompetencia alapú önértékelés nemi különbségeit. Alapképzéses diákoknál pedig azt tapasztaltuk, hogy a megközelítő szelf-célok és az elkerülő társ-célok hangsúlyosabbak, mint a mesterképzéses hallgatóknál. Ebből arra következtethetünk, hogy az egyetem első éveiben az egyéni kompetencia pozitív megerősítésének és a versenyképességnek nagyobb szerepe van, ami magyarázható kulturális jellemzőkkel, például a tanulmányi ösztöndíjrendszer sajátosságaival.

Érdemes megemlíteni a jelen kutatás limitációit is. Mint papír-ceruza alapú eljárás, kérdőívünk is ki van téve az introspekcióval járó torzításnak (Martos, 2009b). Nincsenek viselkedéses adatok (például későbbi tanulmányi eredmény), amelyek segíthetnének a prediktív validitás megállapításában. Mindemellett a konvergens és divergens validitás megállapításához sajnos nem álltak rendelkezésre azok a mérőeszközök, melyeket Elliot és munkatársai (2011) alkalmaztak az eredeti skála létrehozása során. Ennek köszönhetően további vizsgálatokra van szükség a kérdőív érvényességének vizsgálata kapcsán. Érdemes lenne valamilyen kísérleti helyzetben kipróbálni, hogy adott típusú célok felé orientált személyek hogyan végeznek el egy teljesítmény alapú tesztet. A mintavételezés nem volt reprezentatív, így sajnos nem tudunk standardokat nyújtani a kérdőívvel kapcsolatban. A kérdőívet a későbbiekben lehet alkalmazni különféle pedagógiai pszichológiai vizsgálatokban egyetemista és főiskolás mintákon. A kérdőív rövid, gyorsan és könnyen felvehető különféle kurzusok kapcsán.

Összességében azonban elmondható, hogy a 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőívének magyar adaptációja megfelelő faktorstruktúrával bír, belső konzisztenciája megfelelő és időbeli stabilitása is elfogadható. Számos további kutatásra van szükség, azonban elmondható, hogy a pedagógiai pszichológiai kutatásokban egy olyan mérőeszköz áll rendelkezésre, amely képes elkülöníteni a teljesítés-célokat azon dimenziók mentén, amelyeket az utóbbi években a pedagógiai pszichológia főáramma relevánsnak ítélt.

KONKLÚZIÓ

A XXI. század elején több olyan kutatás született, mely azt vizsgálta, hogy a teljesítést igénylő helyzetekben (iskola, munkahely stb.) a viselkedést energizáló és irányító pszichológiai folyamatok hogyan működnek (Elliot, 2005). A teljesítés-

sel kapcsolatos motivációs modelleknek éppen az az előnye, hogy egyszerre tudják vizsgálni a cselekvés elindításához szükséges ösztönzőerő viszonylagos nagyságát és azt, hogy milyen motivációs célok felé irányulnak (Murayama és Elliot, 2012a). Az Elliot, Murayama és Pekrun-féle (2011) 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív alkalmas annak mérésére, hogy az egyéni kompetencia megállapítására ki milyen viszonyítási alapot használ. A jelen kutatás eredményei alátámasztották azt az elképzelést, miszerint a megközelítő és elkerülő teljesítéssel kapcsolatos célok elkülönülnek a szelfhez, a feladathoz és a társakhoz kapcsolódó összehasonlítási standardok mentén. Így elmondható, hogy az alternatív modellekhez képest, melyek nem a célok fenti tagolását követik, a 3×2 modell illeszkedik a legjobban a kérdőíves adatokra. Azonban míg a teoretikus modell adekvátnak tekinthető a hazai mintát tekintve, a tételek angol szövegezésének változatlan átültetése nem tűnt a legjobb megoldásnak. Ennek köszönhetően a tételkészlet kiegészítésével olyan kérdőívet hoztunk létre, amely egyaránt megfelel a teoretikus modellel és a szövegezéssel szemben támasztott követelményeknek is. Így az eredeti szövegezést megőrző kérdőívet olyan kutatásokban érdemes használni, melyben a cél a több kultúrából származó adatok összehasonlítása, az új szövegezésű kérdőívet pedig a nem összehasonlító jellegű, magyar egyetemistákat vizsgáló kutatásokban javasolt használni. Pszichometriai szempontból mindkét verzió konstruktmvaliditása, belső konzisztenciája és időbeli stabilitása megfelelőnek mondható. A tanulmányi célok impulzivitással kapcsolatos összefüggései alapján kiderül, hogy a feladat- és szelf-célok vagy függetlenek, vagy negatívan korrelálnak az impulzivitással, míg a társ-célok semlegesen vagy pozitívan függenek össze a UPPS kérdőív impulzivitás dimenzióival. Összességében az eredmények szerint a 3×2 modell és az ennek alapján elkészült magyar verzió használható az egyetemisták teljesítés-céljainak mérése során.

IRODALOM

- Ames, C. (1990): Motivation: What teachers need to know. *The Teachers College Record*, 91(3), 409–421.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ames, C., Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Arbuckle, J. L. (2009): *Amos (Version 18.0)* [Computer Program]. Chicago, Amos Development Corporation.
- Arbuckle, J. L. (2009): *Amos 18 User's Guide*. Chicago, Amos Development Corporation.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Barret, K. C., Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In: R. H. Macturk, G. A. Morgan (eds), *Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations and Applications*. Advances in Applied Developmental Psychology, Vol. 12, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 57–93.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., Ferraz, M. B. (2000): Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(31), 86–91.
- Bollen, K. A. (1989): *Structural Equations with Latent Variables*. New York, NY, Wiley.

- Browne, M. W., Cudeck, R. (1993): Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen, J. S. Long (eds), *Testing Structural Equation Models*. Beverley Hills, CA, Sage, 136–162.
- Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679.
- Dalley, J. W., Everitt, B. J., Robbins, T. W. (2011): Impulsivity, compulsivity, and top-down cognitive control. *Neuron*, 69(4), 680–694.
- Demetrovics Zsolt, Nagy Gyöngyi (2001): Személyes törekvések és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56(4), 513–538.
- Diekhof, E. K., Nerenberg, L., Falkai, P., Dechent, P., Baudewig, J., Gruber, O. (2012): Impulsive personality and the ability to resist immediate reward: An fMRI study examining interindividual differences in the neural mechanisms underlying self-control. *Human Brain Mapping*, 33(12), 2768–2784.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988): A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C. S., Repucci, N. D. (1973): Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109–116.
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (eds), *Handbook of Competence and Motivation* [electronic resource]. Guilford Press.
- Elliot, A. J. (2006): The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., Mapes, R. R. (2006): Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 378–391.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999): Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628–644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (2001): A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., Gable, S. (1999): Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Elliot, A. J., Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., Pekrun, R. (2011): A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., Maier, M. A. (2005): Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630–640.
- Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2002): Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804–818.
- Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2010): Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78(3), 865–906.
- Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058–1068.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25–51.
- Festinger, L. (1954): A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117–140.

- Freud, S. (1915): Repression. In: S. Freud (1957), *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. XIV. London, Hogarth.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645.
- Hebb, D. O. (1966): *A Textbook of Psychology*. Saunders.
- Hoyle, R. H., Panter, A. T. (1995): Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. Newbury Park, CA, Sage.
- H. Sas Judit (2002): „Egy napom tíz év múlva”. *Educatio*, 11(3), 365–383.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes covariance structure analyses: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., Harackiewicz, J. M. (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449.
- James, W. (1890): *The Principles of Psychology*, vol. 2. New York, Henry Holt & Co.
- Jennings, K. D., Harmon, R. J., Morgan, G. A., Gaiter, J. L., Yarrow, L. J. (1979): Exploratory play as an index of mastery motivation: Relationships to persistence, cognitive functioning, and environmental measures. *Developmental Psychology*, 15(4), 386–394.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Judge, T. A., Ilies, R. (2002): Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797–807.
- Kline, R. B. (1998): *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY, Guilford Press.
- Kovach, K. A. (1995): Employee motivation: Addressing a crucial factor in your organization's performance. *Employment Relations Today*, 22(2), 93–107.
- Kozéki Béla (1972): A motiváció pedagógiai, pszichológiai fogalmáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1972/3–4, 570–573.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., Turban, D. B. (2003): Personality and the goal-striving process: the influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 256–265.
- Maehr, M. L. (1989): Thoughts about motivation. In: C. Ames, R. Ames (eds), *Research on Motivation in Education*. New York, NY, Academic Press, vol. 3, 299–315.
- Maehr, M. L., Midgley, C. (1996): *Transforming School Cultures*. Westview Press.
- Maehr, M. L., Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371–409.
- Martos, T. (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(2), 337–358.
- Martos, T. (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(3), 573–592.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W., Lowell, E. L. (1953): *The Achievement Motive*. New York, Appleton-Century Crofts.
- Middleton, M. J., Midgley, C. (1997): Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718.
- Murayama, K., Elliot, A. J. (2012a): The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035–1070.
- Murayama, K., Elliot, A. J. (2012b): Further clarifying the competition-performance relation: Reply to Johnson et al. (2012). *Psychological Bulletin*, 138, 1079–1084.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T., Lauer, J. (1989): Can achievement motivation succeed with only one conception of success? In: F. Halisch, J. Van den Beroken (eds), *Competence Considered*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger, 185–193.

- Orosz Gábor, Farkas Dávid (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605–630.
- Orosz, G., Farkas, D., Roland-Lévy, C. (2013): Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4, 87.
- Orosz Gábor, Szukics Nóra (2012): A társas összehasonlítás egyéni különbségei. *Pszichológia*, 32(4), 361–378.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2009): Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115.
- Phan, H. P. (2012): An examination of achievement goals in learning: A quasi-quantitative approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 505–544.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., Blais, M. R. (1995): Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Pintrich, P. R. (2000): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104.
- Roussel, P., Elliot, A. J., Feltman, R. (2011): The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21(3), 394–402.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1999): Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497.
- SPSS Inc. (2006): *SPSS for Windows, Version 15.0* [Computer Program]. Chicago, SPSS Inc.
- Tabachnik, B. G., Fidell, L. S. (2001): *Using Multivariate Statistics*. Boston, Allyn & Bacon.
- Urda, T., Mestas, M. (2006): The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354–365.
- V. Komlósi Annamária, Rózsa Sándor, Bérdi Márk, Móricz Éva, Horváth Dóra (2006): Az Aspirációs Index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(2), 237–250.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Whiteside, S. P., Lynam, D. R. (2001): The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30, 669–689.
- Wu, C. C. (2012): The Cross-Cultural Examination of 3×2 Achievement Goal Model in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 422–427.

Gábor Urbán, Gábor Orosz, Leila Kerepes, Miriam I. Jánvári

HUNGARIAN ADAPTATION OF THE 3×2 ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE

The goal of the present study was the examination of the structural validity, internal consistency and temporal stability of the 3×2 Achievement-Goal Questionnaire (AGQ – Elliot, Murayama & Pekun, 2011) in a Hungarian university (N = 745) sample. Two versions of the 3×2 were established: the first one is the verbatim translation of the original scale; the second includes new items which perfectly fit to the theoretical underpinnings of the model but these additional items make easier the understanding and less monotonous the questionnaire than the original ones. Confirmatory factor analyses proved that both 3×2 models have good structural validity on the Hungarian sample with good internal consistencies and acceptable temporal stability. Furthermore, achievement goals were correlated with individual differences in impulsivity (UPPS). According to the results, task and self goals are

independent or negatively correlated to impulsivity, while other goals are independent or positively correlated to the factors of UPPS impulsivity scale. In sum, our results suggest that the 3×2 Achievement Goal Model appears to be adequate regarding Hungarian university samples.

Keywords: achievement, goal, motivation, university, competence, adaptation, validity, reliability, 3×2 AGQ, Hungarian sample

1. melléklet. A végleges magyar nyelvű kérdőív

3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív

A következő állítások ezzel a tantárggyal kapcsolatban *olyan célok típusait képviselik, melyekkel te is rendelkezhetsz* (de lehet, hogy nem rendelkezelsz velük). Egy szám bekarikázásával jelöld, hogy az egyes állítások mennyire igazak rád. A kérdőívben *vannak hasonló állítások*, amelyek csak árnyalataikban különböznek egymástól. Ennek elsősorban az az oka, hogy *pontosabban tudjunk mérni*. Minden választod *névtelenül és bizalmasan* fogjuk kezelni. *Nincsenek jó vagy rossz válaszok, ezért kérjük, legyél nyitott és őszinte!*

Kurzus neve, mellyel kapcsolatban kitöltöd a kérdőívet: _____

1	2	3	4	5	6	7
Céloom:						
1. Sok kérdésre helyes választ adni ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
2. Elkerülni, hogy a szokásos szintem alatt teljesítsem a kurzus vizsgáját (vizsgáit).	1	2	3	4	5	6 7
3. Jobban megcsinálni ennek a kurzusnak a vizsgáját (vizsgáit), mint az évfolyamtársaim.	1	2	3	4	5	6 7
4. Elkerülni azt, hogy sok kérdést kelljen válasz nélkül hagyni ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
5. Jobban teljesíteni ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin), mint ahogy korábban teljesítettem ilyen jellegű vizsgákon.	1	2	3	4	5	6 7
6. Elkerülni, hogy diáktársaimhoz képest gyengén teljesítsek ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
7. Tudni a kérdésekre a helyes válaszokat ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
8. Elkerülni, hogy a korábbi teljesítményeim nivåjához képest gyengébben tegyem le ennek a kurzusnak a vizsgáját (vizsgáit).	1	2	3	4	5	6 7
9. Jobban letenni ennek a kurzusnak a vizsgáját (vizsgáit), mint a többi diák.	1	2	3	4	5	6 7
10. Elkerülni, hogy rossz értékelést kapjak a kurzus vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
11. Jobban teljesíteni ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin), mint jellemzően ilyen típusú helyzetben szoktam.	1	2	3	4	5	6 7
12. Elkerülni, hogy az évfolyamtársaimnál rosszabb eredménnyel tegyem le a kurzus vizsgáját (vizsgáit).	1	2	3	4	5	6 7
13. Sok kérdést helyesen megválaszolni ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1	2	3	4	5	6 7
14. Elkerülni azt, hogy a megszokott teljesítményemnél bénábban teljesítsem a kurzus vizsgáját (vizsgáit).	1	2	3	4	5	6 7

15. Übereelni a többieknek ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1 2 3 4 5 6 7
16. Elkerülni a hibákat a kurzus vizsgáján (vizsgáin).	1 2 3 4 5 6 7
17. Jobban megcsinálni ennek a kurzusnak a vizsgáját (vizsgáit), mint ahogy a hasonló nehézségű vizsgákat szoktam.	1 2 3 4 5 6 7
18. Elkerülni, hogy teljesítményem elmaradjon a többi diákétól ennek a kurzusnak a vizsgáján (vizsgáin).	1 2 3 4 5 6 7

Nem igaz rám	Némileg igaz rám	Mérsékelten igaz rám	Nagyon igaz rám	Rendkívül igaz rám
Megközelítő feladat-célok: 1, 7, 13 Elkerülő szelf-célok: 2, 8, 14	Elkerülő feladat-célok: 4, 10, 16 Megközelítő társ-célok: 3, 9, 15	Megközelítő szelf-célok: 5, 11, 17 Elkerülő társ-célok: 6, 12, 18		