

## Tanulmányi motiváció a különböző elméleti megközelítések tükrében

Szerző: Jagodics Balázs

PTE-BTK Szociálpszichológia Doktori Program

2017/2018. tavaszi félév

### Bevezető

A pszichológia tudományterületén végzett kutatások egyik központi területe a motiváció vizsgálata. Mind a kortárs, mind pedig a klasszikus pszichológiai kutatások bővelkednek azokban az elméletekben és modellekben, amelyek az emberi viselkedés mögött meghúzódó hajtóerő természetét magyarázzák. Jelen tanulmány célja, hogy röviden összefoglalja a legfontosabb motivációs elméletek kialakulásának történetét, majd bemutassa a kortárs megközelítéseket a tanulmányi vonatkozásokkal összefüggésben.

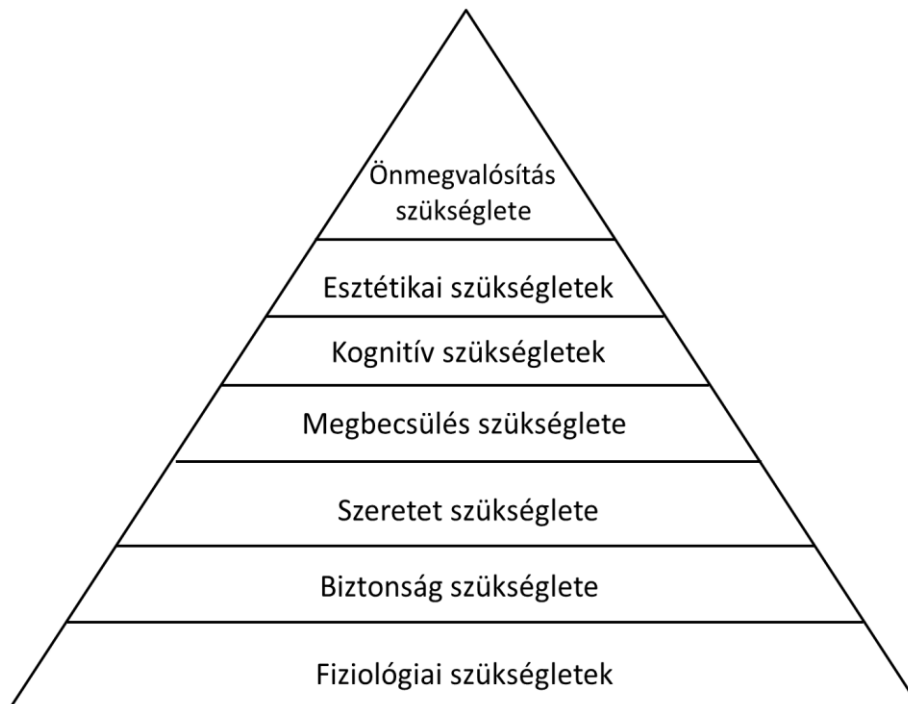
### A pszichoanalízis atyja: Freud motivációs elmélete

Sigmund Freud korszakalkotó pszichoanalitikus elméleteiben fontos szerepet szánt a *libidónak*, vagyis az emberi motivációk mögött meghúzódó ösztönkésztetéseknél (Freud, 1901/2006). A freudi elmélet szerint az emberi viselkedést kiváltó hajtóerőt nagyrészt tudattalan vágyak irányítják, amelyeket csak közvetett módon, álmotartalmak elemzésével és szabad asszociációs módszerekkel lehet megismerni. Ez a megközelítés merőben új formába öntötte az emberi személyiségről és magatartásról alkotott nézeteket, valamint fontos paradigmaváltást jelentett társadalomtudományokban. A freudi teória tehát elsősorban általános, átfogó elméletként segítheti az emberi motivációk megértését. A kifejezetten a tanulmányokhoz fűződő célok megértéséhez más, specifikus motivációelméletek nyújthatnak segítséget.

### Maslow szükségletpiramisa

Abraham Maslow neve leggyakrabban az általa alkotott, piramis formájában ábrázolt szükséglet hierarchiával kapcsolódik össze (Maslow, 1970). Maslow elméletében összesen hét elkülönülő motivációt írt le (lásd 1. ábra), amelyek a biológiai alapú szükségletektől az önmegvalósítás utáni vágyig terjednek. A Maslow-piramis hosszú ideje szolgál alapjául a különböző eredetű, biológiai-, társas-, vagy individuális motivációk ábrázolásának. Az elmélettel kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg, amelyek elsősorban az eltérő szükségletek merev hierarchiába rendezett struktúráját támadják (Fallatah & Syed, 2018).

Emellett az elmélet kritikusai felhívják a figyelmet arra is, hogy kevés empirikus kutatáson alapuló bizonyíték támasztja alá az elméletet, illetve kiemelik, hogy az elmélet kevésbé ad teret az egyéni és kulturális különbségek megnyilvánulásainak.



1. ábra: Az emberi motivációk ábrázolása a Maslow-féle szükségletpiramisban (Maslow, 1970 alapján)

### Fiske társas alapmotívumai

Susan Fiske szociálpszichológus elsősorban az emberi viselkedés társas vonatkozásaiból kiindulva ragadta meg a motiváció forrásainak leírását. Elmélete öt alapvető társas motívumra helyezi a hangsúlyt. Fiske szerint kognitív és affektív-érzelmi komponensek egyaránt szerepet játszanak igényeink és viselkedésünk alakításában. A kognitív motívumok közé tartozik a környező világ *megértésére* és a *kontrollálására* irányuló általános vágy, míg az érzelmi típusú hajtóerő a társas világhoz fűződő *bizalom* igényéből, illetve az *énfelnagyítás* iránti igényből fakad (Fiske, 2006). Ezek mellett Fiske elkülöníti a *valahová tartozás* általános motívációját, amely a csoporthoz, közösséghez tartozás vágyának képében megjelenve erősen meghatározza az emberi viselkedést.

Maslow és Fiske elméletét összehasonlítva látható, hogy mindkét elméletalkotó fontosnak tartja a társas kapcsolatok kialakítására, illetve a környező világ megismerésére és kontrollálására vonatkozó motívációt. A viselkedést kialakító hajtóerők vizsgálatára létrehozott modern modellek fontos közös eleme, hogy komplex megközelítést alkalmaznak:

mind a társas, mind pedig az individuális komponensek megjelennek bennük. A tanulmányi motiváció esetében lényeges pont a társas motívumok vizsgálata, hiszen az iskolában mutatott viselkedéseket minden esetben közösségben megjelenő viselkedésként értelmezhetjük. A motivációs elméletek másik fontos eleme, a környezet megismerésére és a kompetenciák fejlesztésére irányuló hajtóerő pedig lényeges a fejlődési igény kialakítása szempontjából. Ez a két tényező találkozik az oktatási intézményekben, ahol a társadalom igyekszik olyan társas környezetet létrehozni, ahol egyéni készségek fejlesztése a lehető leghatékonyabban történhet meg. A tapasztalatok azonban arra utalnak, hogy a tanulmányi motiváció kialakulása és megtartása nem minden esetben jön létre ezekben a terekben. Az alábbiakban két teória segítségével vizsgálom meg a tanulmányi motivációt befolyásoló tényezőket.

### Az öndeterminációs elmélet

Az Edward Deci és Richard Ryan (1985) nevéhez kötődő öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory) több motivációs típust különböztet meg. Azonban a korábban ismertett teóriákhoz képest nem a motiváció *tárgyát*, hanem a *forrása* alapján csoportosítja a hajtóerők egyes típusait. Az öndeterminációs elmélet szerint léteznek *külső* (extrinzik) és *belső* (intrinzik) motivációk. A külső motivációk az egyén személyes szükségleteitől és preferenciáitól függetlenül tudják befolyásolni az egyes viselkedések megjelenésének valószínűségét - például az adott magatartás büntetésével vagy jutalmazásával. A külső motivációknak több típusát különböztethetjük meg annak függvényében, hogy milyen mértékben válik az egyén által is magáévá tett belső szabályozássá a viselkedés kiváltója. Külső szabályozás hatására marad csendben a tanórán az a diák, aki fél a tanári büntetéstől, míg belsővé tett szabályozásról beszélhetünk abban az esetben, ha a tanuló számára is fontos értéké válik, hogy ne zavarja az órát. Hasonlóan jól példázhatja az extrinzik és intrinzik motiváció különbségeit az olvasási szokások kialakulása is: lehet, hogy egy diák a kötelező olvasmányt kizárólag azért nyitja ki, hogy elkerülje a mulasztás követelményeit. Ezzel szemben a gyerekek a kedvenc regényüket akár többször is elolvashatják, függetlenül attól, hogy kapnak-e érte valamilyen jutalmat vagy sem.

Az extrinzik ösztönzéshez képest a belső motiváció az egyén sajátja, és elsősorban a személyes szempontból fontos célok elérésére vonatkozik. Azok a tevékenységek, amelyeket az egyén belső motivációtól hajtva végez, önmagukban is jutalmazóak számára, függetlenül a kimeneteltől. Vallarand és munkatársai (1992) munkája alapján a belső motivációkat is csoportosíthatjuk az alapján, hogy egy új megszerzhető tudás, készség vagy képesség

motiválja az egyént, kellemes, izgalmas vagy érdekes élményt tud átélni a tevékenység által, vagy esetleg az elérhető teljesítmény és a kihívások jelentik a hajtóerőt.

Deci és Ryan (1985) szerint az intrinzik típusú motivációk kialakulása elsősorban az alapvető szükségletek kielégítése alapján történik meg. Az öndeterminációs elmélet három emberi szükségletet különböztet meg: a *kompetencia*, az *autonómia* és a *kötődés* szükségletét. A kompetencia elsősorban a környezet kontrollálásának képességére vonatkozik, amelyet az egyén elsősorban valamilyen készség magas szintű elsajátításának segítségével élhet meg. Az autonómia a saját célok érdekében tett hasznos erőfeszítésekben fejeződik ki. Fontos kiemelni, hogy az autonómia iránti szükséglet nem jelenti a másoktól való teljes függetlenségre törekvést. Ezt hangsúlyozza a harmadik elem, a kötődés szükséglete is, amely egyéni és közösségi szinten jeleníti meg a másokhoz való kapcsolódás igényét, amely leggyakrabban a kölcsönös törődés megtapasztalásában jelenik meg.

Látható, hogy a Maslow- és Fiske-féle modellekhez hasonlóan ebben az esetben is komplex, társas és egyéni szükségleteket egyaránt integráló megközelítésről beszélhetünk. Az összetett teóriák használata azért fontos többek között a tanulmányi motiváció vizsgálatakor is, mert az iskolai környezetben ötvöződve jelenik meg a közösség hatása és az individuális preferenciák. Emiatt érdemes megvizsgálni, hogy milyen kapcsolódásokat mutatnak a különböző motivációs típusok a tanulmányi elköteleződéssel.

A kutatások szerint a kimagasló tanulmányi eredményekkel a belső motivációs típusok egyértelmű együttjárást mutatnak (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Ez a megerősíti azt a hétköznapi feltevést, miszerint a diákok a személyes érdeklődésükkel jobban átfedő tantárgyakat nem csak szívesebben, de eredményesebben is tanulják. A tanulás iránti belső hajtóerő származhat a megszerzett tudás nyújtotta örömből, a fejlődés és a jobb teljesítmény iránti vágyból, vagy a kompetenciaérzet növekedéséből (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Ugyanakkor a belső motiváció nem csak a jobb tanulmányi eredmények elérését segíti elő, hanem az iskolai élethez fűződő pozitív érzelmek kialakulását is (Connell & Wellborn, 1990).

Az intrinzik motiváció kialakulása azonban nem csak önmagában az egyéni érdeklődésen múlik, nagyban függ a környezet elemeitől is. A kompetencia és a kötődés szükségletének kielégítése például segítheti a belső motiváció megerősítését. A tanulmányokkal kapcsolatban a kompetenciaérzetet elsősorban a megfelelő személyre szóló visszajelzések adhatják meg, amelyek gyakran hiányoznak a pontszámokra és jegyekre korlátozó értékélelési rendszerekben. Az érdemjegyek természetesen szükségesek, fejlesztő funkciójukat azonban azokban az esetekben tudják leghatékonyabban ellátni, ha az egyén

visszajelzést kap erősségeiről, erőfeszítéseinek eredményéről és további fejleszthető területeiről. Emellett szintén a kompetenciaérzet növekedését segíthető elő, ha az egyén számára optimális kihívásokat nyújt a tanulási folyamat. Ez elsősorban akkor segíthető elő, ha a diákoknak lehetőségük van személyre szabott, egyéni tanulási utakon eljutni a kitűzött célokig. Ehhez hozzájárulhat az is, ha a diákok lehetőséget kapnak dönteni arról, hogy egy-egy ponton érdeklődésük vagy személyes fejlődési preferenciájuk alapján milyen tevékenységekkel vesznek részt a tanulási folyamatban.

A kompetencia és az autonómia megélése mellett a kötődés szükséglete szintén elválaszthatatlan az iskolai élettől, hiszen a társak jó osztályközösségben motiválhatják egymást, amennyiben a csoport normarendszere elismeri a tanulmányok fontosságát. Hasonlóan fontos szerepe van a tanár-diák kapcsolatnak, hiszen egy mentor-mentorált kapcsolatban a személyes kötődés is segíti az akadályok átlépését (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Összességében az intrinzik motiváció kialakulásával kapcsolatos kutatási eredmények azért fontosak, mert fontos indikációkat adhatnak a tanulási környezetek kialakítását illetően. Felmerül azonban a kérdés, hogy mi lehet a külső ösztönzés szerepe a tanulmányi motiváció kialakításában?

Az extrinzik motivációs források, például a pénzjutalmak, a különböző díjak és kitüntetések a kutatási eredmények alapján hajlamos lehet csökkenteni az egyes viselkedésekhez kapcsolódó belső motivációt (Deci, 1971; Harackiewicz, 1979). Ez igaz mind a dicséretre, mind pedig tárgyi-, és pénz jellegű jutalmakra egyaránt. A gyermekek részvételével végzett kutatásokban kimutatták, hogy az alapvetően örömteli és érdekes tevékenységekben való részvétel (pl. házak létrehozása építőközből) során fokozatosan csökken a gyermekek belső motivációja, ha előre tudják, hogy valamilyen jutalom várja őket a feladat teljesítését követően (Lepper, Greene & Nisbett, 1973). A külső ösztönzőerők túlzott használata tehát visszaüthet, amennyiben célunk a hosszan tartó motiváció kialakítása. Azonban lehetséges megtalálni az extrinzik motivációs faktorok szerepét is a tanulási folyamatban: amennyiben a kontrolláló jellegű ösztönzők (határidők szabása, büntetések kilátásba helyezése) nem túlzó, segíthetik a tanulás eredményesebbé tételét.

### A célorientációs elmélet

A tanulmányban tárgyalt utolsó teória a célorientációs elmélet nevet viseli (Elliot & Dweck, 1988). Az elmélet háttérét azok a kutatási eredmények alkotják, amelyek leírták a diákok teljesítményhelyezethez való hozzáállásában megfigyelhető különbségeket. A összegyűjtött adatok szerint az azonos kognitív képességekkel rendelkező iskolás gyermekek

eltérnek abban, ahogyan egy kihívást jelentő helyzetre reagálnak (Dweck & Leggett, 1988). Alapvetően két típusba sorolhatók a diákok: az egyik csoportba tartozók szoronganak és társaikhoz képest rosszabb eredményeket érnek el, míg a diákok egy része képes fokozni teljesítményét a nagy tétellel bíró szituációkban. A feladathelyzetekben mutatott reakciókat feltáró kutatások eredményei alapján alkották meg a célorientációs elméletet, amely szerint két fontos tényező hat az egyén motivációjára a teljesítményszituációkban. A viszonyító céltípus esetében az egyén szeretne kedvező visszajelzést kapni a teljesítményéről vagy a képességeiről, és ezt a környezetében jelen lévő személyekkel történő összehasonlítással tudja megtenni. A tanulási-, vagy más néven elsajátítási céltípus esetében a motiváció a saját képességek fejlesztésére irányul, vagyis az egyén önmagához képest szeretne kompetensebbé, gyakorlottabbá válni (Elliot & Dweck, 1988). A célorientációs elméletben a két különböző céltípus mentén összesen négyfajta motivációtípust különítettek el a kutatók (Elliot & Murayama, 2008). A modellben a viszonyító-elsajátító dimenzió azt írja le, hogy az egyén a saját teljesítményét másokkal összehasonlítva, vagy saját képességeinek fejlődése szempontjából határozza-e meg. Az elmélet másik összetevője, az elkerülés-közelítés dimenzió pedig arra utal, hogy a cél meghatározása szempontjából a kedvező vagy a kedvezőtlen eredmények kerülnek-e fókuszba. A két dimenzió ötvözéséből négy eltérő célorientáció típus jöhet létre. A *közelítő-elsajátítási* motiváció esetében a saját kompetencia fejlesztése a cél, míg a *közelítő-elkerülő* céltípus esetében a feladatok helytelen megoldásától szeretné távol tartani magát az egyén. A *viszonyító-közelítő* motiváció esetében mások felülmúlása jelenti az eredményes szereplést, míg a *viszonyító-elkerülő* céltípus megjelenése során pedig az egyén arra motivált, hogy a környezethez képest ne nyújtson gyengébb teljesítményt.

Harackiewicz és munkatársainak (2000) vizsgálatai megállapították, hogy az egyetemi kurzusok esetében az elsajátítási motiváció az órák iránti érdeklődéssel jár együtt erősebben, míg a viszonyító céltípus a vizsgákon és teszteken nyújtott eredményességhez kapcsolódik. A viszonyító motiváció tehát a pillanatnyi teljesítmény növeléséhez járulhat hozzá, amennyiben a versengés sikeres eredménnyel zárul. Ezt a következtetést erősítik meg Midgley (2001) kutatási eredményei is: a viszonyító célkitűzés hasznos lehet, amennyiben olyan társas közegben jelenik meg, ahol erős a tagok közötti versengés. Az elsajátítási motiváció azonban hosszú távon határozza meg az érdeklődést és az elköteleződést. Wolters (2004) arra is rámutatott, hogy az egyéni preferencia a célorientációt illetően nem független a társas környezettől: a diákok egyéni motivációtípusa átfedést mutat azokkal a célokkal, amik osztályközösségben észlelhetőek.

A célorientációs-elmélet fontos szerepet játszhat abban, hogy megértsük a diákok motivációjára ható folyamatokat. Hasonlóan a korábban tárgyalt Maslow-, Fiske-, és Ryan-Deci modellekhez, ebben a teóriában is megjelenik az emberek társas környezethez fűződő viszonya, illetve az egyének kompetencia megszerzése iránti igénye. Mind az öndeterminációs-elmélet, mind pedig a célorientációs-teória fontos abból a szempontból, hogy kifejezik az eltérő motivációtípusok minőségbeli különbségeit. Míg az intrinzik motiváció, és az elsajátítási-közéltő motiváció teljes mértékben a személy saját készségeinek és kompetenciáinak fejlesztésére irányul, addig a szélsőségesen extrinzik-, vagy viszonyító-távolító motiváció erős szorongást és teljesítménycsökkenést okozhat.

### Összegzés: A motivációs elméletek szerepe az iskolai teljesítmény növelésében

Az áttekintett motivációs elméletekből látható, hogy melyek azok a fő tényezők, amelyek segíthetik a tanulmányok iránti elköteleződés kialakulását. Az érdeklődés és a kíváncsiság szükségletének kielégítése fontos mind a maslowi megközelítés, mind pedig az öndeterminációs elmélet szerint is. Ennek a tényezőnek elsősorban akkor lehet fontos szerepe, ha az egyéni érdeklődés és a tananyag átfedést mutatnak. A személyes készségek és az egyéni kompetencia fejlesztése iránti igény szintén visszatérő eleme a motivációs elméleteknek. Ennél a tényezőnél fontos szerepe van annak, hogy a fejlődés mérhető legyen az egyén számára, ami elsősorban a megfelelő visszajelzésekkel biztosíthatja az oktató. A harmadik fontos tényező a teóriákban a társas környezet, amelynek önmagában is motiváló szerepe lehet a tanulás során (pl. csoportosan végzett feladatmegoldás). Mindemellett a társas összehasonlítás folyamata (Festinger, 1954) ösztönözheti jobb teljesítményre a tanulókat, ugyanakkor az erős verseny gátló hatással is lehet a tanultak elsajátítására.

Az összefoglalt teóriák alapján kirajzolódnak azok a folyamatok, amelyek leginkább elősegítik a diákok tanulmányok iránti elköteleződésének megerősödését. Azonban fontos kiemelni, hogy a megvizsgált motivációs elméletekben tárgyalt tényezők nem önmagukban léteznek, hanem folyamatosan interakcióba lépnek más, szintén fontos hatásokkal. Ilyenek lehetnek például azok a személyes jellemzők, amik meghatározzák az egyén hozzáállását a sikerekhez és kudarcokhoz, valamint a teljesítményhelyzetekben. Carol Dweck (2015) szemléletmód-elméletében a kutatásai alapján két típusát különítette el a tulajdonságok és készségek fejleszthetőségével kapcsolatos egyéni beállítódásoknak. Rögzült szemléletmóddal jellemezhetőek azok, akik készségeiket, intelligenciájukat vagy személyiségüket adott, állandó és megváltoztathatatlan jellemzőnek tartják. A rögzült szemléletmódú személyek általában kerülnek azokat a teljesítményhelyzeteket, amelyek ismeretlenek vagy komoly kihívást

jelentenek számukra, mert tartanak attól, hogy az esetleges kudarc negatív képet fest képességeikről. Emiatt a sikertelen próbálkozások után motivációjuk és önértékelésük csökken. Ezzel szemben a fejlődési szemléletmódú személyek a tulajdonságaikat megváltoztathatónak és fejleszhetőnek tartják. Ebből következik, hogy kudarc esetén a hibák kijavítására koncentrálnak, és bíznak abban, hogy gyakorlással és tanulással elsajátíthatják a fejlődéshez szükséges készségeket. Dweck kutatásai alapján fontos szerepe van a szemléletmód kialakulásában annak, hogy a környezet hogyan reagál a diák sikereire és kudarcaira, valamint erőfeszítéseire. Amennyiben az elért tanulmányi sikereket vagy kudarokat a vele született képességeknek tulajdonítják (“zseni vagy matekból”, vagy “buta vagy ehhez a tantárgyhoz”), azzal a rögzült szemléletmód kialakítását erősítik. Ugyanakkor a fejlődési szemléletmód támogatható azzal, ha az elért eredmény és a megtett erőfeszítés közötti kapcsolatra történik utalás (“sokat gyakoroltál, ezért sikerült jól a dolgozat”).

Összességében úgy gondolom, hogy a felvázolt elméletek jelentős hozzájárulást adnak a tanulmányi motiváció növeléséhez. Mind a személyes fejlődés lehetőségének biztosítása, mind a megfelelő visszajelzések megfogalmazása segítheti a diákok autonómia- és kompetenciaérzésének kialakulását, ami együtt jár az elsajátítási motiváció növekedésével. Hasonlóan segítheti az iskolai eredményesség növelését, ha a kötődés szükségletére alapozva sikerül kiaknázni a társas közeg jelenlétének pozitív lehetőségeit.



Hivatkozásjegyzék

- Connell, J. P., Wellborn, J. G. (1990). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system process*. In M. Gunnar & A. Sroufe (Szerk.). Minnesota symposium on child psychology (Vol. 23., 43-77. old). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R., J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Dweck, C. S. (2015). Szemléletváltás. Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, E. S., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Fallatah, R. H. M., & Syed, J. (2018). *A Critical Review of Maslow's Hierarchy of Need. Employee Motivation in Saudi Arabia*. Cham: Palgrave Macmillan
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiske, S. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Freud, S. (1901/2006). *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest: Gabo Kiadó.
- Grolnick, W.S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resource for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, J. M. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.

- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- Midgley, C. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what costs? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2) 236-250.