

A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében

A tanulási célok kutatása az utóbbi évtizedekben vált jelentőssé a nemzetközi szakirodalomban. A motivációkutatásból indult el, teljesen új területet tárva fel a pedagógiai kutatásban. A célok tanulmányozása azonban szorosan kapcsolódik az önszabályozó tanulás, a motiváció, az önhatékonyság és a metakogníció területeihez, s a hazai kutatások több szinten is érintik. Molnár Éva (2002) az önszabályozó tanulás szakirodalmi áttekintésében foglalkozik a célok meghatározásával, csoportosításával, Jámbori Szilvia (2003) a személyes célok szerepét vizsgálta kutatásaiban, míg Réthy Endréné (2002, 2003) és Józsa Krisztián (2002, 2005) a motiváció kutatása kapcsán tértek ki a célok szerepére.

Bevezetés

A célok és célorientáció kutatása igen gazdag és szerteágazó. A motiváció és a célok tanulmányozásának közel százéves a története, a célirányultság koncepciója pedig visszavezethető az ókori görög filozófusokig: már Arisztotelész utalt a belső motívumok és célok szerepére, amelyek irányíthatják a célirányos viselkedést: „Háromféle ember van – egyik a bölcsességet szereti, a másik a megbecsülést, a harmadik a sikert.” A bölcsességet szerető ember a tanulási vagy elsajátítási célokat, a megbecsülést és a sikert kedvelő ember a teljesítménycélokat részesíti előnyben (Sideridis, 2003).

Sokféle elmélet és modell keletkezett a célok és célirányultság leírására. Locke és Latham (2002) egy összefoglaló tanulmánnyal jelentkezett a célok és a célorientáció harmincöt éves empirikus kutatásainak addigi eredményeit összegezve. A motivációkutatás kezdeteitől indulnak, s érkeznak el a célok kutatásáig. Ryan (1970; idézi Locke és Latham, 2002), megelőlegezve a kognitív forradalmat a pszichológiában, kijelentette, hogy az emberi viselkedést a tudatos cselekvések, szándékok, tervek és célok befolyásolják. A célok empirikus tanulmányozása több mint 40 éves múltra tekint tehát vissza. Az empirikus vizsgálat elsősorban Ryan feltevésén alapul, vagyis a célok befolyásolják a cselekedeteket, továbbá a célok a cselekedetek tárgyaként vagy irányaként szolgálnak. Az első terület, amelyet vizsgáltak (Atkinson, 1958; idézi Locke és Latham, 2002), a teljesítmény és a célok nehézsége közötti kapcsolat. Atkinson megállapította, hogy a teljesítmény és a feladat nehézsége fordítottan arányos, ugyanis a legmagasabb erőfeszítést a mérsékelt nehézségű célok teljesítésére „vetik be”, míg a nagyon nehéz, illetve nagyon könnyű célok sarkallnak a legalacsonyabb erőfeszítésre. Ezzel szemben Locke és Latham (2002) lineáris összefüggést talált a legnehezebb célok és a legmagasabb szintű erőfeszítés között. Összehasonlították továbbá a nehéz és speciális célokat az úgynevezett „minden tőlem telhető” céllal. Azt találták, hogy a speciális és nehéz célok nagyobb teljesítményre ösztönöznek, mint ha azt kérik az emberektől, hogy tegyenek a legjobb tudásuk szerint. A specifikus célok önmagukban még nem eredményeznek szükségszerűen magasabb teljesítményt, mert lehet közöttük nehézségbeli különbség. Locke és Latham (2002) szerint a célok négyféle módon hatnak a teljesítményre:

Először is irányító funkciójuk van, ráirányítják a figyelmet és az erőfeszítést a célokkal releváns cselekvésekre, és elvonják a figyelmet az irreleváns cselekedetektől.

Másodszer, a céloknak erősítő, „energizáló” funkciója van. A magasabb célok nagyobb erőfeszítést váltanak ki, mint az alacsonyabbak.

Harmadszer, a célok hatnak a kitartásra. Nehéz célok esetén lehetséges intenzíven dolgozni rövid idő alatt, vagy kevésbé intenzíven, de kitartóan hosszabb idő alatt.

Negyedszer, a célok indirekt módon hatnak a cselekedetekre azáltal, hogy befolyásolják az arousalszintet, a felfedezőkézséget, és/vagy feladatspecifikus tudást és stratégiákat alkalmaznak.

Első, de sohasem könnyű lépés a célok megfogalmazása, a célok kitűzése. A célkitűzés-kutatások az alábbi eredményeket hozták (Locke és Latham, 2002):

Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben a diákok saját céljai és a tanárok által számukra kitűzött célok közel állnak egymáshoz vagy hasonlóak, akkor a diákok sokkal inkább érzik magukat egy csoport tagjainak, pozitív érzésekkel viseltetnek a közösség iránt, és hamarabb elfogadják a „kívülről” felállított célokat, sőt magukénak érzik azokat. A személyes célok és a jó közérzet ('well-being') közvetlen kapcsolatban állnak egymással (Ryan, 2000). Még a magas önhatékonyságú embereknek is kevésbé optimális a közérzete, ha olyan célokat követnek, amelyek nem elégítik ki az alapvető lelki szükségleteiket.

Először, amikor adott egy feladat vagy cél, az emberek automatikusan használják azt a tudást és képességet, amelyekkel már rendelkeznek és relevánsak a célok eléréséhez. Ha nem használhatók az automatikus készségek, akkor abból a repertoárból választanak, amelyeket már korábbi hasonló kontextusban alkalmaztak.

Másodszer, ha a feladat, amelyhez a célt kijelöltük, új, akkor megtervezik a stratégiákat, amellyel elérhetőek a célok. A magas önhatékonysággal ('self-efficacy') rendelkező emberek nagyobb valószínűséggel fejlesztenek ki hatékony stratégiákat, mint az alacsony önhatékonyságúak.

Továbbá, amikor az emberek komplex feladatok előtt állnak, és arra biztatják őket, hogy a tőlük telhető legjobban teljesítsenek, ez sokkal hamarabb vezethet jobb stratégiák választásához, mint ha bonyolult teljesítménycélokat tűznek ki.

Fontos szerep jut a célmoderátoroknak:

Első helyre kerül az elkötelezettség. A cél és a teljesítmény kapcsolata akkor a legerősebb, amikor az emberek elkötelezettek a célok megvalósításában, ami akkor a legnyilvánvalóbb, amikor a célok nehezen teljesíthetők. A fontosság azt jelenti, hogy azok a célok, amelyeknek a megfogalmazásában az

emberek aktívan részt vesznek, fontosabbak, mint a külső, mások által felállított „kész” célok. Az önhatékonyság növeli az elkötelezettséget. Ahhoz azonban, hogy a célok hatékonyak legyenek, szükséges az összegző visszacsatolás. Ha nem tudjuk, hogy hol tartunk, nehéz, sőt szinte lehetetlen a szintet és az irányt módosítani, alakítani vagy a stratégiákat egyeztetni az elvárt célokkal.

Végül, a feladat komplexitása azért lényeges, mert az emberek több stratégiát alkalmaznak a nehezebb feladatok elvégzésére, mint a könnyebbek esetén, ezért ennek mértéke gyakran magasabban korrelál a teljesítménnyel, mint a célok nehézségével.

A célok felosztása, célelméletek

A kompetencia fokozása és a kompetencia megítélése közötti nyilvánvaló különbség vezetett a célok két fő osztályának – az elsajátítási és teljesítménycélok – elkülönítéséhez és meghatározásához.

A normatív célelmélet (*Ames, 1992*) szerint alapvető különbség van az elsajátítási ('mastery goals') és a teljesítménycélok ('performance goals') között. Az elsajátítási cél az új képesség tanulására, a tudás megszerzésére, a saját munka megértésére és a személyes kompetencia szintjének emelésére vonatkozik, a teljesítménycélok pedig a teljesítmény elérésére, a saját teljesítményük társakkal való összevetésére irányulnak.

A teljesítménycélok kutatásakor számtalan elnevezést használnak ugyanarra a konstrukcióra: elsajátítási, feladat-specifikus vagy tanulási céloknak nevezik azokat a célokat, amelyek a kompetencia, a tudás és tanulás növelésére, fejlesztésére irányuló törekvést képviselik. Teljesítmény-, énközpontú és relatív képességcélokként azokat a célokat jelölik, amelyek a teljesítmény elérésére, a teljesítmények és képességek csoportbeli összehasonlítására („jobban teljesítek, mint a másik”) irányulnak (*Ames, 1992; Pintrich, 1999; Niemivirta, 1999*).

A célok felosztásával Elliot (2003) és kollégái a teljesítménycélok két típusát határozták meg: a teljesítményközpontú és a kudarckerülő célokat. Véleményük szerint a teljesítményközpontú ('performance-approach goals') célok az egyént pozitívan motiválják, s az megpróbálja túlszárnyalni társait, megmutatni képességeit, tudását. Ezzel szemben a kudarckerülő ('performance-avoid goals') célok negatívan motiválnak, s az egyén arra tesz erőfeszítéseket, hogy elkerülje a kudarcokat és azt, hogy butának, tudatlannak tekintse. Ez a felosztás eredetileg csak a teljesítménycélokra vonatkozott, Pintrich (1999) és Elliot (2003) azonban rámutattak arra, hogy elsajátítás-elkerülő célok ('mastery-avoid goals') is működhetnek egyeseknél. Elsősorban a tökéletességre törengő diákok próbálják elkerülni a „meg nem értést” vagy a feladat nem elégséges ismeretét. Ezek a diákok nem másokkal összehasonlítva nem akarnak rosszabbul tudni valamit (ez teljesítménykerülés), hanem a saját normáikat nem akarják alulteljesíteni. Az elsajátítási és teljesítménycélok eredetileg ellentétpárként jelentek meg, amelyek kizárják egymást, a diákokra pedig úgy tekintettek, mint akik vagy az egyik, vagy a másik irányban elkötelezettek. Az újabb kutatási eredmények azonban arra mutatnak rá, hogy az osztálytermi környezetben a diákokban mindkét orientáció jelen van, csak különböző szinten (*Pintrich, 2003*).

Ez a felismerés vezetett el az összetett célok ('multiple goals perspective') elméletéhez (*Elliot, Harackiewicz, Barron, Pintrich, 2002*), amely tehát az elsajátítási, teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célok (1+2) vagy az elsajátításközpontú és elsajátításkerülő, illetve a teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célok (2+2) felosztást ajánlja. Ez utóbbi kutatások cáfolják a normatív célelmélet dichotómiáját és megállapításait, miszerint az elsajátítási célok csak pozitív, a teljesítménycélok zéró vagy negatív eredményt eredményezhetnek, ugyanis a kutatások megerősítik azt a feltételezést, hogy mindkét cél vezethet pozitív eredményre. Felmerül azonban a kérdés, hogy nevezhetők-e a teljesítményközpontú célok valódi eredményre vezető céloknak, s valódi komplementerei-e az elsajátítási céloknak.

Elliot és Moller (2003) a teljesítményközpontú célokat három dimenzióban vizsgálták, amikor arra a kérdésre keresték a választ, hogy vajon a teljesítményalapú célok jók avagy rosszak a szabályozás szempontjából:

Empirikus szempontból értékelve az említett célok „jóságát”, illetve „rosszaságát” arra a megállapításra jutottak, hogy inkább jónak tekinthetők, hiszen számos pozitív változóval kapcsolhatóak.

Elméleti szempontból feltétlenül pozitívnak értelmezhetők, ugyanis megjelenik bennük a belülről fakadó ('inherent') kompetencia igénye.

Metaelméleti (értékeken és meggyőződéseken alapuló) síkon sem lehet egyértelműen elutasítani ezeket a célokat, mert nem ellentétesek az alapvető értékekkel és meggyőződésekkel.

Barron és Harackievich (2002) négyféle motívumot feltételez az elsajátítási és a teljesítményközpontú célok között:

Az additív célmotívum azt jelenti, hogy mind az elsajátítási célok, mind a teljesítményközpontú célok egymástól független pozitív hatással lehetnek a tanulás eredményére.

Az interaktív célmotívum azt eredményezi, hogy a kétféle célrendszer kölcsönhatásba léphet egymással, ami pozitív hatást gyakorolhat az eredményre.

A speciális célmotívum hatására az elsajátítási és teljesítményközpontú célok a várható eredmény különböző tényezőire hatnak (például az elsajátítási célok növelik az érdeklődést, a teljesítményközpontú célok pedig az osztályzatokra vannak hatással).

Végül a szelektív célmotívum következtében a diákok teljesítményére egyszerre mindkét célrendszer hathat, az adott szituációtól függően váltakozva (például a tanuló elsajátítási célt követ akkor, ha egy szöveget olvas és értelmez, de teljesítményközpontú célt, amikor dolgozatra készül). Azok a tanulók, akik mindkét célrendszert követik, feltehetően teljesebb körű és magasabb szintű teljesítményre tesznek szert.

A célok egyéb szempontú felosztása

A célok leírásában központi helyet kapnak a tartalmi tényezők. A hosszú távú célok a viselkedést egy adott irányba, egy célpont felé terelik, míg a rövid távú célok apró lépések a célok elérése felé (*Schunk*, 1995).

Ha a motiváció oldaláról nézzük, a személyes célok a cselekvés szempontjából stimuláló és irányító erővel bírnak (*Pintrich*, 2003). Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben a diákok saját céljai és a tanárok által számukra kitűzött célok közel állnak egymáshoz vagy hasonlóak, akkor a diákok sokkal inkább érzik magukat egy csoport tagjainak, pozitív érzésekkel viselkednek a közösség iránt, és hamarabb elfogadják a „kívülről” felállított célokat, sőt magukénak érzik azokat. A személyes célok és a jó közérzet ('well-being') közvetlen kapcsolatban állnak egymással (*Ryan*, 2000). Még a magas önhatékony-ságú embereknek is kevésbé optimális a közérzete, ha olyan célokat követnek, amelyek nem elégítik ki az alapvető lelki szükségleteiket (a kompetencia, az autonómia és a strukturáltság szükséglete). Ám hozzá kell tenni, hogy ezek a speciális célok mindig kultúra-függők.

A külső és belső célok tekintetében a motivációs elméletek megegyeznek abban, hogy az emberek célokat tűznek ki maguknak, s ezek a célok a viselkedés hatékony motivátorai lesznek, továbbá előidézői olyan további motivátorterületeknek, mint az erőfeszítés, kitartás, érdeklődés, tanulmányi teljesítmény (osztályzatok, teszteredmények stb.), valamint jelzései az osztálytermi viselkedésnek. A célokat vagy maguk a diákok tűzik ki, vagy számukra fontos személyek, például a szülők vagy a tanárok. E kettős célkitűzés sikere azon múlik, hogy a diákok hogyan tudják mindezt összeegyeztetni a teljesítés érdekében.

A célorientáció

Nem egészen egyértelmű a célok, a célirányultság és a motivációkifejezések meghatározása, jelentése és használata.

A cél egy vágyott állapot, eredmény, esemény vagy folyamat belső reprezentációja, amelyet az egyén próbál elérni egy adott helyzetben (a „Mit?” kérdésre válaszol). Így például jó osztályzatokat, egy új tananyag elsajátítását, új barátokat stb. (*Wentzel*, 1991; idézi *Linnenbrink*, 2005). A célorientáció egy cél felé irányuló konstrukció, amely azt mutatja meg, hogy az egyént milyen okok hajtják a teljesítmény elérésére, és egy általá-

nos viselkedésmintát tükröz a feladat siker/kudarccal összefüggésében (a „Miért?” kérdésre válaszol) (Dweck és Leggett, 1988; idézi Linnenbrink, 2005).

A teljesítménycélok és az irányultság tudatos megfogalmazása annak, amit az egyén próbál csinálni vagy elérni, és általában terület-, helyzet- és feladatfüggő. Ezzel szemben a teljesítménymotívumok burkolt, kevésbé tudatos, inkább érzelmi alapokon álló, általánosabb konstrukciók (Elliot, 2003). Eszerint a teljesítménycélok és a célirányultságok a klasszikus értelemben nem motívumok.

A célirányultság fogalma tágabb értelemben használatos, mint a konkrét feladatcél. A feladatcél a vége és az eredménye ('target') annak, amit az egyén el akar érni – például tíz feladatból nyolcat meg akar oldani; ez az igazi teljesítménycél. A teljesítmény-célirányultság azonban egy középtávú konstrukció, amely az egyén feladathoz és szituációhoz való viszonyát, általános „irányultságát” képviseli, azt, hogy miért éppen nyolc feladatot fog megoldani. Ebben az értelemben a célirányultság magába foglalhatja a feladat megoldásának valódi szándékát – elsajátítási vagy teljesítménycél – és azokat a normákat vagy kritériumokat, amelyeket az egyén felhasznált céljai meghatározásakor, az önfejlesztő vagy másokkal összehasonlító normákat (Pintrich, 1999).

Nicholls (1984; idézi Sideridis, 2003) elmélete szerint kulcsfontosságú, hogy az egyén hogyan határozza meg a sikert a teljesítményhelyzetben. Az egyik lehetőség az úgynevezett önmeghatározó mód, amikor az egyén újat tanul, hogy sikeresebben szerepeljen, többet tudjon. A másik a másokkal való (normatív) összehasonlításon alapul: jobban szerepelni és többet tudni, mint azok. Az első esetben feladatközpontú célokról ('task-based goals'), a másodikban énközpontú célokról ('ego-based goals') beszélünk. Ezzel szemben a feladat-, illetve énorientáció az egyének közötti különbségekre utal abban a tekintetben, hogy hogyan viszonyulnak a siker ezen kritériumaihoz.

Pintrich (1999) felosztása szerint az elsajátítási célirányultság a feladat elsajátítására, megtanulására irányul, ahol a normát az egyén saját maga állítja fel. Az extrinzik célirányultság külső komponensekre irányul (például jó jegyeket szerezni, másokat – tanár, szülő – elégedetté tenni). A relatív képességorientáció az egyén teljesítményét, képességeit hasonlítja össze társaival, amikor is jobban akar teljesíteni, mint mások.

Ames (1992) kategóriái szerint az elsajátítási célirányultság ('mastery goal orientation') a tananyag megértésére, új készségek és tartalmak elsajátítására irányul, míg az extrinzik célirányultság ('extrinsic goal orientation') a külső jutalmak megszerzésére vagy büntetés elkerülésére irányul.

Motiváció és célirányultság

A kutatások során sokféle motivációs modell látott napvilágot, egyike ezeknek Pintrich és Schunk (1999) elmélete, akik három motivációs meggyőződést írnak le:

Az első a sorban az önhatékonyság-tudat ('self-efficacy beliefs'), vagyis az a hit, hogy valaki képes valamilyen feladatot elvégezni.

A második a feladat fontosságának hite ('task-value beliefs'), vagyis az elvégzendő feladat az egyén számára fontos, érdekes és értékes.

A harmadik a célirányultság, vagyis hogy mire helyeződik a hangsúly a feladat teljesítése közben (például a feladat elsajátítására, az osztályzatokra vagy egyéb külső okokra, esetleg társakkal való összehasonlításra).

Ryan és Deci (2000) SDT ('self-determination theory') önmeghatározó elmélete az intrinzik (autonóm) és extrinzik (kontrollált) motiváció, illetve az intrinzik és extrinzik célok közötti viszonyt vizsgálta. Megállapították, hogy az egyén egyfajta természetes igény szerint inkább a belső célokra helyezi a hangsúlyt, mint a külsőkre, mert azok sokkal közvetlenebb kapcsolatban vannak a belső tudás-, autonómia-, elégedettség-szükséglettel.

Végül Niemivirta (2004) szerint minél többet tudunk a diákok motivációs tendenciáiról, amelyek a tanulási céljaik és eredményeik háttérében húzódnak meg, annál jobban megértjük viselkedésüket a tanteremben.

A tanulási környezet szerepe

A tanulási környezet gazdagsága és összetettsége változatos üzeneteket küld a diákok tanulási szándékai irányába. A tanítási órán a tanár egy sor irányító technikát alkalmaz, különböző üzenetek kombinációit küldi a diákok felé, amelyek hatnak az elsajátítási és teljesítménycélok alakulására. Más szóval, a tanterem „összetett célüzeneteket” kínál, s a tanárnak/kutatónak meg kell értenie, hogy a diákok hogyan dolgozzák fel ezeket az üzeneteket, vagyis hogyan alakulnak át ezek az üzenetek koherens célstruktúrává, me-

lyek azok a vonások, amelyek kiemelkednek, és ezek hogyan válnak elfogadottá.

Mind az önszabályozó tanulás, mind a célorientáció kutatói fontosnak tartják a tanulói környezet olyan szintű alakítását és befolyásolását, amely hat az ilyen irányú készségek kialakítására és fejlesztésére. A hazai iskolai tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a magyar oktatási rendszer még mindig főként a tanári munkára, a tanári irányításra, s nem a tanulók önállóságára van berendezkedve. Ahhoz, hogy a tanulóknak fejleszteni és nem visszafejleszteni lehessen az önszabályozó képességeket, szükség van a tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására.

Kísérletek bizonyítják, hogy azok a tanárok, akik főként elsajátításorientált tanulási környezetet teremtenek, hozzáillesztik az instrukciókat a tanulók megértési szintjéhez, észrevételek a tananyag mögött lévő értéket, segítik a tanulók önállóságát, és lehetőséget biztosítanak az együttműködésre (Ryan és Midgley, 2001, idézi Harackiewicz, 2002). Ezek a tanárok a tanulást aktív folyamatnak tekintik, amely pozitív hatással van a tanulókra, és pozitív elvárásokat támaszt. Ellenben ahol a tanulási környezet teljesítményorientált, ott az értékelés és az osztályzatok elsődlegeseek. Természetesen a diákok között léteznek egyéni különbségek a tekintetben, hogy az adott osztálytermi kontextusban mely hatások válnak irányadóvá, s a korábbi iskolai tapasztalatok vagy egy-egy stabilabb személyiség hogyan befolyásolják ezek érzékelését. Más szóval, egy adott tantermi kontextusban, ahol a tanárok változatos utasítási gyakorlattal élnek és sokféle motivációs klímát teremtenek, a diákok összetett célokat alkalmaznak. Az eredményt pedig az befolyásolja, hogy a diákok hogyan érzékelik ezt a kontextust, milyen egyéni különbségeik vannak, valamint a személyes céljaik milyen viszonyban állnak a tartalmi tényezőkkel (Pintrich, 2003).

A célok szerepe az önszabályozó tanulásban ('self-regulated learning')

Az önszabályozó tanulás kutatása azon területek egyike, amelyekhez a cél- és célorientációs kutatások közvetlenül kapcsolódnak. Az utóbbi években az önszabályozó tanulás kulcsszerepet kapott az oktatásban. Sokféle értelmezését adták a kutatók ennek a fogalomnak, de abban egyetértés van köztük, hogy az önszabályozás több komponensből álló, ismétlődő, önirányító folyamat, amely az egyén saját megismerését, az érzelmeit és a cselekedeteit célozza meg, s azt, hogy az egyén céljai milyen hatással vannak a környezetére (Boekaerts, 2006).

Egy másik meghatározás szerint (*Zimmerman, 2000*) az önszabályozás olyan szisztematikus erőfeszítés, amely irányítja a gondolatokat, érzéseket és cselekedeteket a célok teljesítése felé. Zimmerman az önszabályozásnak három fázisát különbözteti meg:

Az első fázis a szándék, vagyis a célkitűzés és a döntés a célstratégiákról. A második a teljesítménykontroll, amikor a célokat irányító és monitorozó technikákat alkalmazzuk. Harmadik fázisként a visszacsatolást jelöli meg, ahol a célfolyamatok értékelése, a stratégiák egyeztetése történik a siker érdekében. A legtöbb elmélet kiemeli az önszabályozás és a célok belső kapcsolatát.

Az önszabályozó-képesség kialakítása nagyon fontos fejlesztési feladat, mert fokozza az emberi cselekvési képességet az egész életen keresztül (*Bandura, 1997; Schunk és Zimmerman, 1997, idézi Schunk, 2005*). A célok hatnak a motivációra, a tanulásra, az önhatékonyságra és az önértékelési folyamatra, s ezáltal erősítik az önszabályozást. A célok teljesítéséhez elengedhetetlen az elkötelezettség, amely hat a teljesítésre. A célok segítenek a feladatra összpontosítani, kiválasztani a megfelelő stratégiát és monitorozni a célfolyamatot. A feladat teljesítése közben lehetőség nyílik összehasonlítani az adott eredményt a céllal. Ez az önellenőrzési folyamat erősíti az önhatékonyságot ('self-efficacy') és fenntartja a motivációt. Elégedetlenség keletkezik, ha ellentmondás alakul ki az eredmény és a célok között, amely vagy növeli az erőfeszítést, vagy elvezethet a célok feladásához. Ez azonban nem következik be abban az esetben, ha az egyén hisz a sikerében, és stratégiát vált vagy segítséget kér. Így tehát a cél elérése alakítja az önhatékonyságot és segít az új és kihívást jelentő célok kiválasztásában. A célok azonban önmagukban nem növelik az önszabályozást. Sokkal inkább a célok jellemzői: a tényszerűség, a távoltság, a nehézség és a saját célok.

A céloknak két fontos szerepe van az önszabályozásban. Az egyik az irányító szerep, ahol a célok mint „végállomás” működnek, és ennek eléréséhez szükség van a tervezésre és a stratégia kialakítására. A másik a követő ('monitoring') funkció, ahol a célok adják az értékelési normákat vagy kritériumokat (*Lemos, 1999*).

A kutatók gyakran teszik fel a kérdést, hogy hogyan válik a viselkedés önszabályozottá. Több motivációkutató (*Ryan és Deci, 2000*) egy belsővé válási ('personalization of motivation') folyamatot feltételez ebben a folyamatban. Ez a folyamat a norma/cél megalkotásával kezdődik. A célok pedig annak az átalakulási folyamatnak a termékei, amely során egy meghatározatlan szükséglet elérendő szükségletté válik, s ennek a folyamatnak lesz az eredménye a motivációk belsővé válása, az önszabályozás.

A Boekaerts-féle kettős önszabályozó modell (*Boekaerts és Niemivirta, 2000; Boekaerts és Corno, 2005; Boekaerts, 2006*) megkísérli rendszerezni, hogy a tanulók mikor, miért és hogyan próbálják szabályozni tanulási tevékenységüket. Mindez segítséget nyújt annak megértésében, hogy bizonyos szabályzó technikák miért eredményesekek egyes területeken, és miért nem működnek másokon.

A modell két irányt különböztet meg: a növekedés ('growth') és a jó közérzet ('well-being') utat. Ezek szerint azok a diákok, akik el akarják érni a céljukat (például növelni kompetenciájukat bizonyos területen, új barátokat szerezni stb.), az első utat választják, mert céljuk megegyezik az értékrendszerükkel, és energiát fektetnek be ennek elérésére (a szabályozás felülről lefelé történik). Ezzel szemben, ha a diákok elsődlegesen a jó közérzet érdekében elkötelezettek, a második utat választják, a tanulási környezetben feltérképezik a kellemetlen helyzeteket, akadályokat, hátrányokat, s energiájukat annak érdekében mozgósítják, hogy megelőzzék ezeket (alulról felfelé irányuló szabályozás).

Az önszabályozás választási lehetőségeket és kitartást igényel, így sok múlik a jól integrált célrendszereken. Boekaerts, De Koning és Vedder (2006) kísérletet tettek rá, hogy leírják azokat a célrendszerket, amelyeket a tanulók használnak az osztályterekben. Ezek az úgynevezett összetett felsőbbrendű célok ('multiple higher-order goals'), amelyek eléréséhez különböző akcióprogramokat kell kidolgozni. Idetartoznak a tanulási

vagy elsajátítási, szociális, affektív vagy jó közérzet célok. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a céloknak az egyidejű megvalósítása sokszor lehetetlen, ezért a diákok egyes céloknak prioritást adnak. A kutatások bizonyítják, hogy azok a diákok, akik tudatában vannak a célpreferenciáiknak, és azt is tudják, hogy e célok hogyan működnek, eredményesebben szabályozzák motivációikat és erőfeszítéseiket. Azokat a célokat, amelyek megegyeznek a tanulók szükségleteivel, értékrendszerével, érdeklődésével, a személlyel összhangban lévő céloknak ('self-concordant goals') nevezik, s ezek bizonyíthatóan hosszabb távon fenntarthatók, pozitívan hatnak a célok teljesítésére, sőt jobb közérzetet biztosítanak a célok teljesítése közben, mint a kívülről irányított, külső nyomásra létrejött célok.

A nyelvtanulással kapcsolatos hazai kutatások

A nyelvtanulással kapcsolatos hazai kutatások igen széles körűek. Ezek egy része a készségfejlesztést (*Csapó, 2001; Nikolov, 2005*), másik része a nyelvi attitűd- és motivációs rendszereket vizsgálja (*Nikolov és Józsa, 2005; Bukta, 2001; Csizér és Dörnyei, 2004; Csizér és Kormos, 2006*).

Józsa és Nikolov (2005) kutatásaiban a nyelvtanulás céljait a vizsgák és nyelvi végzettségek szempontjából vizsgálta. Megállapították, hogy a 6. évfolyamos tanulók többsége (34 százalék) a középfokú nyelvvizsgát, valamivel kevesebben (28 százalék) a felsőfokú nyelvvizsgát jelölték meg a nyelvtanulás végső céljaként. 10 százalék nyelvi diplomát kíván szerezni, 10 százalék pedig minél előbb szeretné abbahagyni a nyelvtanulást, tehát nincsenek vele céljai. A vizsgát azt is megállapította, hogy minél eredményesebbek a tanulók a nyelvtanulás területén, annál magasabb célokat tűznek ki maguk elé.

Csizér és Dörnyei (2002) a nyelvválasztást, nyelvtanulást, nyelvi preferenciákat meghatározó tényezőket vizsgálta, s csoportosította azokat a faktorokat, amelyek a nyelvválasztásban és a nyelvtanulásban jelentős szerepet játszanak. „Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához több feltételnek kell teljesülnie: megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszantartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiválnak kell lenni.” (*Csizér és Dörnyei, 2002*)

Hasonlóképpen, mind az önszabályozó tanulás, mind a célorientáció kutatói fontosnak tartják a tanulói környezet olyan szintű alakítását és befolyásolását, amely hat az ilyen irányú készségek kialakítására és fejlesztésére. A hazai iskolai tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a magyar oktatási rendszer még mindig főként a tanári munkára, a tanári irányításra, s nem a tanulók önállóságára van berendezkedve. Ahhoz, hogy a tanulóknak fejleszteni és nem visszafejleszteni lehessen az önszabályozó képességeket, szükség van a tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására (*Molnár, 2002*).

A tanulási célok vizsgálata

A következőkben bemutatjuk a vizsgált területet, a mintát és a vizsgálat körülményeit, végül a felhasznált mérőeszközöket. A tanulási célokat egy konkrét területen, az angol nyelvtanulással kapcsolatban kívánjuk vizsgálni.

Néhány indok arra, hogy miért éppen erre a területre esett a választás:

- a) A nyelvtanulás szerepe és szükségessége felértékelődött az elmúlt években.
- b) A technikai eszközök sokasága segítheti a nyelvi készségek fejlesztését és az önálló tanulást.
- c) A nyelvtudás „haszna” térben is és időben is túlnő az iskola (karrier, továbbtanulás) falain, az egész életre szól.

Ha összehasonlítjuk tehát egyéb tantárgyakkal, a nyelvtudás lényegesen több és megtapasztalható személyes célt feltételez, mint a többi tantárgy.

Vizsgálataink során a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen célok és célirányultság húzódik meg a 13 éves tanulók idegennyelv-tanulásának hátterében?
 2. Hogyan csoportosíthatók ezek a tanulási célok?
 3. Milyen arányban találhatók meg a tanulók célrendszerében az elsajátítási és teljesítéscélok?
 4. Milyen iskolai kontextus található e célrendszerek mögött?
 5. Milyen kapcsolat van a célokról, tanulási stratégiákról való tudás és meggyőződés, illetve a valós célok és stratégiák között?
 6. Van-e összefüggés a tanulók célirányultsága és a teszten elért eredménye között?
- Első lépésként felvázoljuk a nyelvtanulás jelenlegi helyzetét és körülményeit városunkban. A vizsgált iskolák mindegyikére jellemző az országosan is megfigyelhető tendencia, hogy az angol nyelvet többen választják, mint az egyéb nyugati nyelveket (*Csapó, 2001*). Az angolórák az iskolák többségében csoportbontásban zajlanak, s ez általában együtt jár a nívócsoportok kialakításával, vagyis erősebb és gyengébb csoportokba kerülnek a tanulók. Az óraszámok tekintetében nem egységes a kép, általában három, néhány esetben négy órát tudnak az iskolák biztosítani a hetedikeseknek. A hetedikesek tudásszintjét az említetteken kívül még az is befolyásolhatja, hogy az adott iskolában mikor kezdték a nyelvtanítást. A törvény a negyedik évfolyamot jelöli meg kezdésként, de vannak iskolák, ahol már első osztálytól ismerkednek az idegen nyelvvvel.

A minta

A mérésekhez különböző megfontolások alapján választottuk ki a mintát. A tanulási célok és az angolnyelv-tanulás kapcsolatának vizsgálatára a hetedikes évfolyamot találtuk megfelelőnek, igen sok szempontból:

- a) A serdülőkort a testi és lelki változások mellett egyre inkább az önállósodási törekvések, a saját tervek és a személyes célok megjelenése jellemzi.
- b) Közeledik a pályaválasztás, pontosabban az újabb iskolaválasztás ideje, amikor is jövőre vonatkozó tervekről, célokról egyre többet kell gondolkodni.
- c) Ez a korosztály már legkevesebb negyedik éve tanulja az angol nyelvet, tehát erre az időre elégséges tapasztalatot szerezhet a nyelvtanulással kapcsolatosan.
- d) A 13 évesek már egyre nyitottabbá válnak a világ felé, érdeklődésük bővül, önállóan is képesek az érdeklődésüknek megfelelő információkat keresni, akár idegen nyelven is.
- e) A számítógép és az internet használata többségüknél már nem okoz gondot, sőt ekkorra már az életük részévé válik.
- f) A könnyűzene iránti rajongás is ebben a korban kezd jellemzővé válni.

A mérést Szentés város összes általános iskolájában és az egyetlen hatosztályos középiskola hetedik évfolyamán végeztük. A mérésben, az adott időpontban éppen hiányzók kivételével, minden angol nyelvet tanuló hetedik évfolyamos diák részt vett, tehát országosan ugyan nem, de a települést tekintve a mintavétel reprezentatívnak tekinthető. Összesen 219 fő, ebből 120 leány (55 százalék) és 99 fiú (45 százalék) vett részt a mérésben, amelyre a tanév végén (2007. május) került sor.

A mérőeszközök

Az adatgyűjtési eszközök között egy kérdőív és egy tudásszintmérő teszt szerepelt A és B változatban. A teszt kitöltésére 45 perc, a kérdőívre további 15 perc állt rendelkezésre. A tanulók többsége komolyan vette, és remélhetőleg a legjobb tudása szerint dolgozott, de voltak olyanok is, akik, elsősorban a tesztnél, a nehézséget látva hamar feladták.

A kérdőív 53 itemet tartalmaz, 10 item háttér-információkat tár fel, 43 item pedig tartalmi kérdésekkel foglalkozik. A négy kérdéssor közül három (7., 8., 10.) ötfokú skálán mért, a 9. kérdéssor a válaszok sorba rendezését kérte.

Az 1. táblázatban a kérdőív reliabilitásmutatói láthatók.

1. táblázat. A kérdőív reliabilitásmutatói: Cronbach

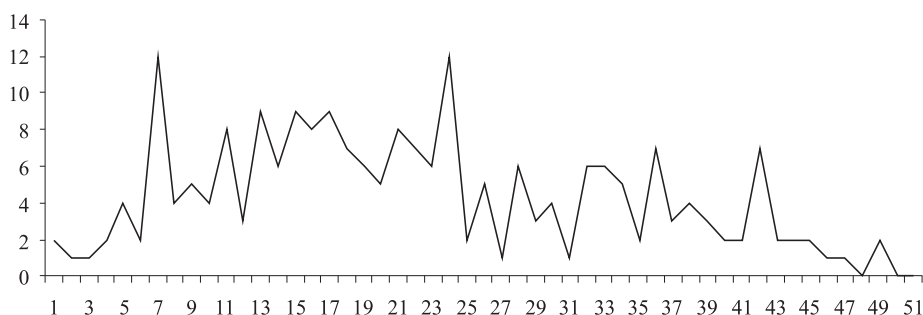
7. kérdéssor	8. kérdéssor	9. kérdéssor	10. kérdéssor
0,8308	0,8132	0,7287	0,6329

A tanulói teljesítmény

Az általunk összeállított tudásszintmérő teszt nem törekedett a nyelvi készségek valamely területének beható vizsgálatára, egyetlen célja a tanulók tudásának bemérése egy egységes skálán. Erre a feladatra az írott szövegértés készséget tartottuk legalkalmasabbnak, mert ez az a terület, amelynek fejlesztésére a legszélesebb körű lehetőségek adódhatnak a tanórákon kívül is, nyilván az egyéni érdeklődés és célok érdekében. A jelen teszt összesen 5 feladtból – 50 itemből – álló saját készítésű mérőeszköz. Az A és B feladatlap között sorrendbeli különbség van. A teszt megbízhatósági mutatója igen jó (Cronbach- α : 0,9459).

Jelen esetben nem térünk ki a háttérváltozók részletes elemzésére, csak a legfontosabb információkat és eredményeket közöljük. A teszt összesített átlaga a középértéknél néhány százalékkal alacsonyabb, 42 százalékpont, szórása 11,6. A pontszámok igen széles intervallumban találhatóak, a 0-tól a majdnem maximális 48 pontig (96 százalékpont) húzódnak. Érdekessége a tesztnek a bimodális eloszlás. A 12 százalékpontos és a 46 százalékpontos tesztertek a legmagasabb gyakorisággal fordulnak elő. Az eloszlási görbe „balra ferdült”, ami azt jelzi, hogy a teszt a tanulók többsége számára nehéznek bizonyult.

A 2. ábra grafikonja a tesztpontszámok eloszlási görbét mutatja be.



2. ábra. A tesztpontszámok eloszlási görbéje

A teszt eredményei a fiúk és a lányok között

A fiúk átlaga 46 százalékpont, szórása: 11,5; a lányok átlaga 40 százalékpont, szórása: 11,6. Ezek az adatok ellentmondanak a korábbi mérések eredményeinek, ahol a 6. és 11. évfolyamos lányok szignifikánsan magasabb teljesítményt nyújtottak, mint a fiúk (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005). Természetesen a kétféle eredményt nem lehet összevetni, de a nyelvi felmérések általában a lányoktól várnak jobb eredményt. A fiúk átlaga ugyan magasabb, de a különbség nem szignifikáns ($t = 1,844$, $p = 0,067$). A szórás a két

nemnél közel azonos. További vizsgálatok tudnának arra választ adni, hogy ez esetben a feladatok típusa, a kizárólag olvasott szövegeértés mennyiben befolyásolta ezt az eredményt a komplex nyelvi felméréssel szemben, ahol a lányok teljesítettek jobban.

A tanulási célok és célorientáció alakulása

A tanulási célok és a nyelvtanulás körülményeinek vizsgálatára a kérdőív négy kérdés-sora vállalkozik. A kérdéssorok vizsgálatára három lépésben került sor. Először leíró statisztikai vizsgálatot, majd faktor- és klaszteranalízist végeztünk. Végül a tudásszintmérő teszt és a kérdőív összefüggéseire mutatunk rá.

Első lépésben arra voltak kíváncsiak, hogy a tanulókat milyen célok irányítják a nyelvtanulásban. A válaszlehetőségek megfogalmazásához az összetett célelmélet (*Elliot és Harackevich, 2002*) 1+2-es felosztását vettük alapul, miszerint a tanulási célokat feloszthatjuk elsajátítási, teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célokra. Az itemek között megtalálhatók az elsajátítási célok, vagyis azok a célok, amelyek valamely kompetencia, tudás növelését, fejlesztését tartják fontosnak. Ezek között szerepelnek az általános nyelvtudást célzó („szeretnék minél előbb jól érteni és beszélni angolul” stb.) és a konkrét, feladat-specifikus célok („a számítógépezéshez elengedhetetlen” stb.). A teljesítményközpontú célok, amelyek lehetnek intrinzik („szeretem, ha jobban tudok valamit, mint a társaim”, stb.) és extrinzik célok is („a szüleim elvárják, hogy jól tanuljak” stb.). A teljesítménykerülő célokat a „Nem szeretek rosszul szerepelni az órán.” állítás reprezentálja.

A legmagasabb átlagot kapták azok az állítások, amelyek az általános értelemben vett elsajátítási célokat jelölték meg, és amelyek a teljesítményközpontú célokat képviselik, s ezek között is azok, amelyek az osztályzatokkal és a szülői, illetve tanári elvárásokkal kapcsolatosak. Közepes átlagot kaptak a feladatközpontú elsajátítási célok, a hagyományos teljesítménycél és a teljesítménykerülő cél is. A legalacsonyabb átlagot a feladat-specifikus elsajátítási célra utaló (a könnyűzenei dalszövegek megértésére vonatkozó) vonatkozó item kapta.

A célok szerkezetének feltárására faktoranalízist alkalmaztunk. Az első faktorba tartoznak azok az itemek, amelyek az iskolához köthető tanulási célokra, elsősorban teljesítménycélokra utalnak. A második faktorba egyértelműen az általános elsajátítási célok kerültek, míg a harmadik faktorba mindkét kategóriából egy-egy. Feltételezésem szerint az első faktor mögött meghúzódó háttérváltozók a nyelvtanulás „külső irányítására” utalnak: megfelelni az iskola és a szülők elvárásainak, amelyeket a jegyek, a továbbtanulás stb. képviselnek. A második faktor esetén a nyelvtanulás fontosságával kapcsolatos „általános belső meggyőződés” („öröm számomra, ha tudok beszélni és megértek valamit angolul”), míg a harmadik faktor a nyelvtudást felhasználni tudó „teljesítménycentrikus” („szeretem, ha jobban tudok valamit...”) célrendszerre utal.

A vizsgált célokat klaszteranalízis segítségével is csoportosítottuk. A dendrogramon három, szorosan összetartozó klasztert figyelhetünk meg:

a) Az általános elsajátítási célok klaszterét, amelyet a nyelvvizsga mint megfogható cél konkretizál.

b) A külső és belső teljesítménycélók klaszterét.

c) Az iskolai elvárásokkal kapcsolatos teljesítménycélók klaszterét.

Végül a kérdéssor itemeiből két új változót hoztuk létre: az elsajátítási célok és teljesítménycélók változóját, s azt vizsgáltuk meg, hogy van-e szignifikáns különbség közöttük. Megállapítható, hogy a teljesítménycélók szignifikánsan magasabb rangátlaggal rendelkeznek, mint az elsajátítási célok.

A következőkben a nyelvtanulási környezetet vizsgáltuk. A kutatások során többszörsen bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a tanulási környezet, a tanulás szervezése, az órai utasítások stb. hatnak a tanulási célok kialakulására (*Pintrich, 2002*).

A felsorolt lehetőségek között három, általunk hagyományosnak tartott nyelvtanulási módszer; öt korszerűbb, nagyobb kihívást jelentő, az önálló nyelvtanulást elősegítő tevékenységi forma; és két olyan munkaforma található, amely mindkét kategóriába belefér.

A faktoranalízis jól látható módon elkülönítette és külön faktorba helyezte a kétféle módszer itemeit. Az első faktorba kerültek a hagyományos módszerek és a mindkét kategóriában helytálló, a másodikba az újszerűbb módszerek. Kivételt képez két item, amely az általunk besoroltakhoz képest az ellenkező faktorba került. Ennek feltételezhetően az a magyarázata, hogy a páros és csoportmunka a nyelvtanításban nem új módszer, tehát hagyományosnak is tekinthető, a versenyekre készülés pedig, bár hagyománya van, nem gyakran végzett tevékenység a nyelvi órákon. Nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos és újszerű módszerek elkülönülnek egymástól, sőt a további vizsgálat azt is megalapította, hogy a két módszer preferenciája között szignifikáns különbség van a hagyományos módszerek javára. A hagyományos módszereket tehát gyakrabban alkalmazzák a nyelvi órákon.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a diákok milyen nyelvtanulási módokat, eszközöket, stratégiákat ismernek és tartanak eredményesnek, azaz milyen tudással és tapasztalattal rendelkeznek a tudás megszerzéséről.

A fontosságát tekintve az elsők között jelölik meg a tanulók az „önálló gyakorlást” és a „magántanárt”, majd a „külföldi gyakorlási lehetőséget”. Utolsó helyekre kerültek a „számítógépes játékokkal”, „zenehallgatással” és „filmekkel” kapcsolatos nyelvtanulási lehetőségek. A „versenyek” és a „szigorú tanár” nyelvtanulásban betöltött szerepe szerint középre került.

A faktoranalízis az itemeket három különálló faktorba helyezte. Az első faktorba azok a nyelvtanulási módok kerültek, amelyek összhangban állnak az újabb, korszerűbb, „éredklődésen alapuló” nyelvtanulási lehetőségekkel, s amelyek mögött feltételezhetően elsősorban az elsajátítási célok rejlenek. A második faktorba a „tanár” meghatározó szerepe került, s van egy harmadik faktor is, amit leginkább a „önirányítás és elkötelezettség a nyelvtanulás iránt” jelzővel illetnénk.

A nyelvtanulás eredményességéről kialakult tanulói véleményekben kettősség tapasztalható. Az iskolai tapasztalatokon alapuló, elsősorban a magántanárt előnyben részesítő vélemény mellett megjelenik az önálló, önfejlesztő tanulásra utaló tanulói elképzelés is, s szignifikáns különbséget találtunk az előbbieik javára.

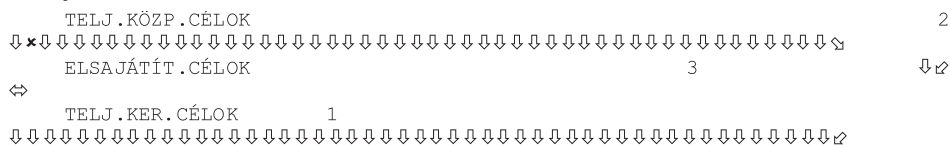
Amellett, hogy milyen ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a diákok a nyelvtanulás hatékonyságát illetően, arra is kíváncsiak voltunk, hogy ezeket a tapasztalatokat milyen arányban használják fel, továbbá, hogy milyen fokú az átfedés a vélt és a gyakorolt nyelvtanulási módok és stratégiák között, s ezek milyen viszonyban vannak a nyelvtanulás céljaival.

Erről a legszemléletesebb képet a faktoranalízis során létrejött három faktor adta, ahol a háttértényezők már nehezebben értelmezhetők. Az első faktorban eltérő irányultságú állítások jelentek meg: egyrészt általános és feladatspecifikus elsajátítási célokat feltételező, másrészt kudarckerülő, feladatot hátrító állítások. A második faktornál tisztább a helyzet. Ide azok az állítások kerültek, amelyek a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni és iskolai tapasztalatokat tartalmazzák, s amelyek mögött elsősorban teljesítménycélok (teljesítményközpontú és teljesítménykerülő) húzódnak. A harmadik faktor egyértelmű háttértényezőre utal, nevezetesen a számítógépes nyelvtanulás szerepére. A korábbiakban tapasztalt kettősség itt csúcsosodik ki leginkább. Egymás mellé kerülnek az eltérő, sőt ellentétes irányultságú és tartalmú állítások, s ez egy meglehetősen sokszínű cél- és motívációs rendszert, illetve tevékenységi kört és meggyőződést feltételez. A Friedman-próba a rangátlagok közötti szignifikáns különbséget jelzi (teljesítménycél = 2,73, elsajátítási cél = 2,19, teljesítménykerülő cél = 1,09; $p < 0,000$).

Mindhárom elemzésekor valójában ugyanazt a jelenséget figyelhetjük meg: A nyelvtanulás mögött megjelennek mind az elsajátítási, mind a teljesítményirányultságú tényezők, de az utóbbi szignifikánsan magasabb arányban. A kétféle orientáció egyidejű létezése nem zárja ki egymást, sőt a legújabb kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy az osztálytermi környezetben a diákokban megvan mindkét irányultság, csak különböző szinten (Pintrich, 2003).

Feltételezésünk szerint jelen esetben a minta két, esetleg három részmintára oszlik. A célok és az eredményes nyelvtanulási módok tekintetében a tanulók egy része a hagyományos, az iskola és (magán)tanár irányításával történő nyelvtanulási célokat, módszereket és meggyőződéseket tekinti inkább magáénak. Feltehető, hogy ez a rész minta elsősorban a teljesítményközpontú tanulási célokat részesíti előnyben. A másik rész minta az elsajátítási célokat s az ezekre utaló nyelvtanulási meggyőződéseket jelölte meg nagyobb számban. Valószínű, hogy ezek a tanulók szélesebb körű ismerettel, metakognitív tudással és tapasztalattal is rendelkeznek a nyelvtanulással kapcsolatban. E rész minták között átfedés is lehetséges, hiszen az a diák, akinek célja, hogy jól megtanuljon angolul (elsajátítási cél), mert érdekli a számítógép és az internet, az esetleg egyidejűleg a társai között is ki akar ezzel tűnni (teljesítményközpontú cél). A saját nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések és tevékenységek elemzésekor azonban kirajzolódik egy harmadik rész minta is. A fenti kettő mellett megjelenik a tanulást hátrító, a kudarckerülő rész mintája is, amelyek mögött a teljesítménykerülő célok húzódnak meg.

A 3. ábra a saját nyelvtanulással kapcsolatos gyakorlat célstruktúrájának alakulását mutatja.



3. ábra. A 10. kérdéssor (a saját nyelvtanulási gyakorlat) dendrogramja

Az elsajátítási célok a teljesítményközpontú célokhoz kapcsolódnak első lépésben, a teljesítménykerülő célok külön klasztert alkotnak.

A célok és a teljesítmény összefüggései

Az elemzés további részében a két mérőeszköz, a teszten nyújtott teljesítmény és a célok összefüggéseit vizsgáltuk. A vizsgálat elvégzéséhez új változókat hoztuk létre. Külön változóként kezeltük a tudásszintmérő tesztet, a tanulási célok általános megfogalmazását (7), az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseket (9), a saját nyelvtanulással kapcsolatos gyakorlatot (10) és a nyelvtanulási kontextust (8), továbbá új változóként kezeljük az elsajátítási, a teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célokat.

A korrelációvizsgálat eredménye szerint a tudásszintmérő teszt szignifikáns összefüggést mutat az általános tanulási célokkal, az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzésekkel és a nyelvtanulás iskolai kontextusával, de nem jelentős az összefüggés a saját nyelvtanulási gyakorlattal.

A 4. táblázat a teszten elért eredmények és az új változók kapcsolatát mutatja be.

4. táblázat. A tudásszintmérő teszt és az új változók korrelációja

	tanulási célok	meggyőzések	iskolai kontextus	saját gyakorlat
teszteredmény	0,274	0,157	0,212	0,025
p	<0,001	0,020	0,002	0,718

A tudásszintmérő teszt szignifikáns összefüggést mutat továbbá az elsajátítási és a teljesítményközpontú célokkal, a teljesítménykerülő célokkal azonban nincs szignifikáns összefüggés. Az 5. táblázat a teljesítmény és a célkategóriák összefüggését mutatja.

5. táblázat. A teszteredmény és a célkategóriák összefüggései

	<i>elsajátítási célok</i>	<i>teljesítményközpontú célok</i>	<i>teljesítménykerülő célok</i>
teszteredmény	0,209	0,281	-0,126
p	0,001	<0,001	0,063

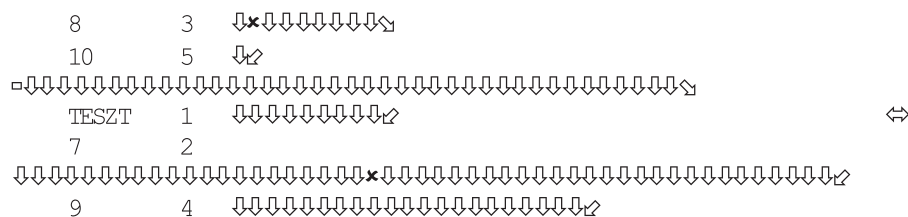
A korrelációvizsgálat azt is megmutatta, hogy a nyelvtanulási kontextus mindegyik változóval szignifikáns összefüggést mutat, de legmagasabb korrelációt a saját nyelvtanulási gyakorlattal találunk. Feltételezhető, hogy a teljesítménycélok szignifikáns preferenciájához, ahogy erre korábban utaltunk, hozzájárulhat a hagyományos nyelvtanítási módszerek szintén szignifikánsan gyakoribb alkalmazási gyakorlata.

Az 5. táblázatban a tanítási módszerek és az új változók összefüggéseit láthatjuk.

6. táblázat. A tanítási módszerek és az új változók korrelációja

	<i>tanulási célok</i>	<i>meggyőződések</i>	<i>saját gyakorlat</i>	<i>teszteredmény</i>
iskolai kontextus	0,315	0,335	0,617	0,212
p	<0,001	<0,001	<0,001	0,002

A továbbiakban a klaszterek alakulását vizsgáljuk, és megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulási kontextus (8) elsőként kapcsolódik a saját nyelvtanulási gyakorlattal (10), majd pedig a teszteredményekkel, a tanulási célok (7) pedig az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződésekhez (9) kapcsolódnak, s legutolsó lépésben kapcsolódnak a nyelvtanulási gyakorlattal. Mindez egyrészt arra enged következtetni, hogy az iskola, a nyelvtanításban alkalmazott módszerek jelentős befolyással vannak a nyelvtanulási szokásokra, másrészt a megfogalmazott célok ebben a korban még közelebb állnak az elmélethez (a nyelvtanulással kapcsolatos elképzelésekhez), s nem feltétlenül egyeznek meg mindenben a (saját) nyelvtanulási gyakorlattal. A 6. ábrán az új változók klaszterre szerveződése látható.



7. ábra. Az új változók és a teszteredmény dendrogramja

Végül regresszióanalízist végeztünk annak bizonyítására, hogy az elsajátítási és teljesítménycélok milyen mértékben magyarázzák a tudásszintmérő teszt mint függőváltozó varianciáját. Eszerint az elsajátítási célok 9,91 százalékban, a teljesítménycélok pedig 11,63 százalékban magyarázzák a teszt varianciáját.

Összegzés

Vizsgálataink során a hetedikes diákok tanulási céljait és célirányultságát az angol nyelv tanulásával kapcsolatban vizsgáltuk. Két mérőeszköz – egy kérdőív és egy tudásszintmérő teszt – segítségével igyekeztünk feltárni a nyelvtanulás mögött rejlő célok struktúráját, a nyelvtanulás iskolai kontextusát s a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit és annak gyakorlatát.

A több lépésben történt statisztikai eljárások eredményeinek elemzése során egy viszonylag jól körülhatárolható kép rajzolódik ki a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos célirányultságairól. Megállapítható, hogy a nyelvtanulás hátterében megtalálhatók mind az elsajátítási, mind a teljesítménycélok, azok jól elkülönülnek egymástól, s közöttük szignifikáns különbség van a teljesítménycélok javára.

A tanulási célokhoz szorosan kapcsolódnak a nyelvtanulás eredményességéről kialakult meggyőzések. Itt is felfedezhető a korábban megfigyelt elsajátítási és teljesítménycélok dichotómiája. A preferenciák tekintetében szignifikáns különbség mutatható ki az iskolai tapasztalatokon alapuló, elsősorban a magántanárt előnyben részesítő vélemény és az önálló, önfejlesztő tanulásra utaló tanulói elképzelés között, az előbbi javára.

A diákok saját nyelvtanulásukkal kapcsolatos elképzeléseiben és a nyelvgyakorlás gyakorlatában is megjelennek az elsajátítási célokat feltételező meggyőzések s a teljesítménycélokra utaló iskolai tapasztalatok preferenciái. Ebben az esetben azonban megjelenik egy harmadik csoport, a teljesítmény- vagy kudarckerülő meggyőződés és gyakorlat is.

Az eredmények mögött két, esetleg három részminta megjelenése lehet a magyarázat. E koncepciót a teszteredmények bimodális eloszlása megerősítheti. Valószínűsíthető, hogy az elsősorban teljesítménykerülő célokat preferáló, illetve alacsonyabb szintű nyelvtanulási meggyőződéssel rendelkező mintaelemek az első (12 százalékpont), míg a teljesítményközpontú és elsajátítási célokat preferáló, magasabb szintű meggyőződéssel rendelkező mintaelemek a második (46 százalékpont) módusz környékén helyezkednek el.

A kutatások sora bizonyítja, hogy az iskolai kontextus nagy szerepet játszik a célirányultság kialakulásában. A vizsgálat ez esetben kimutatta, hogy a hagyományos és a korszerűbb módszerek markánsan elkülönülnek egymástól, s az átlagok azt jelzik, hogy a hagyományos módszereket gyakrabban alkalmazzák a nyelvi órákon, amik elsősorban a teljesítménycélok kialakulásának kedveznek.

Hogyan értelmezhetők ezek az eredmények?

Az e területen végzett kutatások abban általában megegyeznek, hogy napjaink oktatásának egyik alapvető feladata a tanulók önszabályozó, önfejlesztő képességének kialakítása és fejlesztése. Az önszabályozásban a céloknak kiemelt szerepük van. Az utóbbi kutatások már nem tekintik az elsajátítási és teljesítménycélokat ellentétes előjelűeknek, ahol az elsajátítási célok csak pozitív, a teljesítménycélok pedig negatív teljesítményt eredményezhetnek, hiszen mindkét cél vezethet kedvező eredményre. Kivételt ez alól a teljesítménykerülő célok képeznek, amelyek negatív hatással vannak a teljesítményre. Fontos azonban megjegyezni, hogy ez nem jelenti azt, hogy a teljesítményközpontú célok ugyanolyan hatékony és helyeselhető formái az önszabályozásnak, mint az elsajátítási célok. Ellenkezőleg, a kutatók meggyőződése szerint az ideális tanulási közegben elsősorban az elsajátítási célokat érdemes előnyben részesíteni. Sőt azt sem ajánlják, hogy a tanárok e célok alkalmazására biztassák diákjaikat akár közvetet vagy közvetlen módon, egyszerűen csak amellett érvelnek, hogy ezeknek a céloknak is lehetnek pozitív hatásai, elsősorban akkor, ha az egyén önszántából, a célokkal azonosulva képes alkalmazni azokat. Az oktatóknak, tanároknak még akkor is a feladatközpontú, kooperatív technikák alkalmazását kell szorgalmazniuk, lehetőség szerint csökkentve a hagyományos, ver-

sengésre módot adó teljesítményközpontú célok alkalmazását, ha ez bizonyos szempontból ellentmond a nyugati társadalmak hiperversengő szemléletével, amit igen nehezen lehet kivédeni ezáltal, legfeljebb csökkenteni. Megoldásként pontosan azt javasolják, hogy meg kell tanítani a diákokat a hiperversengés káros hatásainak kiszűrésére (Elliot és Moller, 2003).

Jelen kutatás egyelőre csupán felfedi a különböző célorientációk létezését a tanulók körében, illetve megpróbál összefüggést keresni a nyelvtanulás eredményessége, az alkalmazott tanítási módszerek és a célorientáció alakulása között. További, részletesebb vizsgálatra van szükség ahhoz, hogy még pontosabb kép alakuljon ki az arányokról és az eloszlásról. Az is világossá vált, hogy a vizsgált iskolai környezet, a jellemző nyelvtanítási kontextus a teljesítménycélok kialakulását segítik elő inkább, mint az elsajátítási célokat.

A kutatás során néhány újabb kérdés merült fel a témával kapcsolatosan. Nem derült ki ugyanis, hogy a tanulói célok mennyire tudatosak, milyen egyéb, nem iskolai hatások nyomán alakultak/-nak ki. Az optimális tanulási környezet kialakítása mellett van-e egyéb feladata az iskolának a tanulók célorientációjának alakításában? Ezek a kérdések mindenképpen továbbgondolást, a terület minél részletesebb megismerését s további hazai kutatásokat és pedagógiai kísérleteket igényelnek.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 261–271.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. IV. 71–81. Academic Press, New York.
- Boekaerts, M. (2006): How Far We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Journal of Educational Psychology*, 2. 197–213.
- Boekaerts, M. – Koning, E. – Vedder, P. (2006): Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 1. 33–51.
- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a tanulók az angol órán? *Iskolakultúra*, 8. 36–47.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. 25–35.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2. 193–204.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 3. 333–353.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 4. 393–408.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 11. 12–20.
- Deci, E. L. (2006): Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 1. 19–31.
- Elliot, E. J. – Moller, A. C. (2003): Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 4–5. 339–356.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 906–911.
- 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*, 3. 638–645.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, 2. 225–242.
- Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 4. 481–497.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 307–337.
- Lemos, M. (1999): Students' Goals and Self-regulation in the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31. 471–484.
- Linnenbrink, E. A. (2005): The Dilemma of Performance Approach Goals. *Journal of Educational Psychology*, 2. 197–213.
- Locke, E. Latham, G (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal-Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 9. 705–717.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 1. 63–77.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 2. 155–173.

- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–56.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31. 499–513.
- Niemivirta, M. (2004): Habits of Mind and Academic Endeavors. The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. *University of Helsinki Department of Education Research Report*, 196.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 8. 2–12.
- Nikolov Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználatát olvasott szöveg értését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–34.
- Patrick, H. – Ryan, H. – Pintrich, P. (1999): The Differential Impact of Extrinsic and Mastery Goal Orientations on Males' and Females' Self-regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 2. 153–171.
- Pintrich, P. (1999): The Role of Motivation in Prompting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 459–470.
- Pintrich, P. R. – Conley, A. M. – Kempler, T. M. (2003): Current issue in achievement goal theory and Research. *International Journal of Educational Research*, 39. 4–5. 319–337.
- Pintrich, P. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Students' Motivation in Learning and Teaching Context. *Journal of Educational Psychology*, 4. 667–686.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, R. – Deci, E. (2000): Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 1. 68–78
- Schunk, D. H. (1995): Self-regulation through Goal Setting. ERIC Digest.
- Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32. 195–208.
- Schunk, D. H. (2005): Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 2. 8594.
- Sideridis, G. D. (2003): Editorial's introduction of special issue on academic goal orientation *International Journal of Educational Research*, 4–5. 311–318.
- Spera, C. – Wentzel, K. R. (2003): Congruence between students' and teachers' goals: Implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39. 4–5. 395–413.
- Tracy, B. (1999): *Maximális Teljesítmény*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra*, 8. 61–70.
- Weinert, E. – Kluwe, R. H. (szerk.): *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillside, New Jersey.
- Zimmerman, B. J. (1999): Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 545–551.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 82–91.