

Galántai Dóra – Csizér Kata

Tata, Helen Doron Early English – ELTE,
Department of English Applied Linguistics

A tanár szerepe a diákok idegen nyelvi motivációjának alakításában

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás látott napvilágot az idegen nyelvi motiváció területén (Dörnyei, 2005), mégis még mindig igen kevés információ áll rendelkezésre arról, hogy pontosan milyen szerepet is játszik a nyelvtanár a diákok motivált tanulási viselkedésének alakításában. A kutatók vizsgálták már a különböző, hatásosnak vélt motivációs stratégiákat (Dörnyei és Csizér, 1998; Cheng és Dörnyei, 2007), és születtek ötletek a motivációt elősegítő környezet kialakítására is, hiszen már Dörnyei (2001) megkísérelte részletesen kidolgozni azt a motivációs rendszert, amely leírja a motiváló környezet megteremtésének és fenntartásának, a tanulók ösztönzésének technikáit. Guilloteaux és Dörnyei (2008) ezen motivációs stratégiák vizsgálatakor arra a következtetésre jut, hogy valóban számít, hogyan motiválja a tanár a diákokat, hiszen kimutatják, hogy a tanítási gyakorlatban végrehajtott legapróbb változtatások is befolyásolhatják a tanulók viselkedését.

Annak ellenére, hogy a kutatók igyekeztek rávilágítani arra, hogy a tanár kulcsfontosságú szerepet játszik a diákok motiválásában, nem találni olyan tanulmányt, amely a tanulók szemszögéből fókuszálna a tanárra és tevékenységeinek hatására. Ezért jelen cikkünkben arra teszünk kísérletet, hogy feltérképezzük a tanárok szerepének alakulását a tanulók véleményének szemszögéből, és azt vizsgáljuk, hogy a tanárokhöz kapcsolódó motivációs tényezők hogyan befolyásolják a diákok motivált tanulási viselkedését.

A kutatás elméleti háttérének leírása

Az idegen nyelvi motiváció vizsgálatára számos megközelítés létezik, a kutatások legnagyobb része azonban a szociálpszichológiai körbe sorolható (Gardner, 1985, 2006). A paradigma középpontjában az az elmélet áll, miszerint a tanulók nyelvtanulásra fordított energiáját befolyásolhatják a nyelvhez, annak beszélőjéhez és kultúrájához kötődő attitűdök. A kérdés természetesen az, hogy a különböző nyelvtanulási környezetekben (például célnyelvi országban történő nyelvtanulás vagy idegen nyelvi környezet) mely beállítódásnak milyen szerepe lehet. Mivel Magyarországon a diákok jellemzően idegen nyelvi környezetben tanulják az angol nyelvet, jelen kutatásunkat egy olyan elméletre alapoztuk, amely jól alkalmazható különböző nyelvtanulási környezetekben. Cikkünkben éppen ezért három tényező kapcsolatát vizsgáljuk, amelyek a következők: 1. Dörnyei (2005) motivációs érendszer-elmélete. 2. A tanár szerepének feltárása (Dörnyei, 2001; Dörnyei és Csizér, 1998). 3. A szülői szerep vizsgálata (Kormos és Csizér, 2005). Ez utóbbi tényezőt azért tartottuk fontosnak bevonnai a vizsgálatba, hogy a tanári szerephez képest összehasonlító eredményeket kapjunk.

A kutatásban mértük Dörnyei idegen nyelvi motivációs érendszer-elméletének tényezőit (Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005; Higgins, 1987), amelyek szerint a mai globalizált világban a nyelvtanulás célja, különösen az angol nyelv esetében, hogy a tanuló egy olyan kozmopolita világpolgárrá váljon, aki meg tudja értetni magát az idegen nyelven más, többnyire szintén idegen nyelvi beszélőkkel. A motivációs énelmélet legfontosabb tétele, hogy az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető egy kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon, a szükséges idegen nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza, és az idegennyelv-tanulási élményekből, amelyek a tanulás során gyűjtött benyomásokat, véleményeket foglalják össze. Ezek a tényezők alakítják a diákok motivált tanulási viselkedését (Dörnyei és Ushioda, 2009), amely hatással lesz teljesítményükre és nyelvtanulási sikerre (Dörnyei, 2001).

A tanári szerep feltárásakor 3 dimenziót tartottunk fontosnak vizsgálni. Először kidolgoztunk egy tényezőt, amely a diákok tanárokkal kapcsolatos attitűdjeit mérte, mert korábbi motivációs elméletekre alapozva (Dörnyei, 1994, 2001) feltételeztük, hogy a tanárokkal kapcsolatos pozitív diákattitűdök a motivációra is pozitív hatással lesznek. Másodsorban, szintén elméleti megfontolásokra alapozva (Guilloteaux és Dörnyei, 2008), szükségesnek tartottuk egy olyan tényező mérését, amely a tanár vezető szerepéhez kapcsolódó tényeket vizsgálja. Harmadsorban pedig a tanár motiváló hatását (Dörnyei és Csizér, 1998; Cheng és Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2007) kíséreltük meg mérhetővé tenni. A kérdéseinket Dörnyei és Csizér (1998) 200 angoltanár bevonásával készített tanulmányára alapoztuk, amely összefoglalta azokat a legfontosabb stratégiákat, amelyekkel a tanárok motiválhatják a diákokat. Ezek között élenjár a tanár által képviselt személyes példamutatás, a nyugodt, kellemes atmoszféra, a feladatok megfelelő bemutatása, a jó tanár-diák kapcsolat és a tanulók magabiztosságának megerősítése.

A szülő támogató szerepének vizsgálata sok kutatásban megerősítette azt a tényt, hogy a szülői szerep nagyon fontos a nyelvtanulás folyamatában (Gardner, 1985; Gardner, Masgoret és Tremblay, 1999). Magyarországi vizsgálatok szintén bizonyították, hogy nemcsak az általános és középiskolai diákok, de még egyetemista nyelvtanulók körében is fontos hatása van a pozitív szülői attitűdnek és hozzáállásnak (Kormos és Csizér, 2005; Csizér és Kormos, 2009); e vizsgálatok azt is feltárták, hogy a szülői szerep nemcsak a diákok szükséges nyelvi énjére volt hatással, hanem a nyelvtanulási tapasztalatokra is.

A fentiek alapján így a következő két kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

Hogyan írható le a diákok motivációs érendszer, illetve a tanár és a szülők szerepe a nyelvtanulási folyamatban?

Milyen összefüggés található a diákok motivációs érendszer, illetve a tanár és a szülők szerepe között?

A kutatás leírása

Minta

A kutatásban egy nyugat-magyarországi középiskola 197 diákja vett részt. Az iskola valamennyi – összesen 12 – angoltanárát, valamint 197, különböző korú diákját kérdeztük meg. A tanárok közül egy angol, a többi magyar anyanyelvű volt. A diákok különböztek életkorban, évfolyamban, nyelvi szintben, valamint a nyelvi tanórák számában is. A tanulók 62 százaléka lány, 38 százaléka fiú. 8 százaléuk 14 éves, 26 százaléuk 15 éves, 32 százaléuk 16 éves, 22 százaléuk 17 éves, 10 százaléuk pedig 18 éves. Legtöbben (24 százalék) az általános iskola harmadik osztályában kezdtek angolt tanulni, 20 százaléuk kezdett kilencedikben. Az év végi átlagok változóak, nagy részüknek (87 százalék) négyes körüli, 24 százaléuk ötös átlaga volt, csupán 13 százaléuknak volt hármas vagy annál rosszabb átlaga. Az év végi angoljegyek meglehetősen jók voltak, 60 százalék ötöst, 24

százalék négyest, 9 százalék hármast, 3 százalék kettést kapott. Saját bevallásuk szerint 61 százalékuk középfokú, 35 százalékuk alapfokú, 2,5 százalékuk felsőfokú nyelvi szinten állt. A diákok vizsgálatkor figyelembe vettük a különböző nyelvi képzésben való részvételét is. A tanulók 47 százaléka heti háromórás nyelvi órára járt, míg 5,6 százalékuk emelt szintű csoportba került, ez heti 5 angolórát jelent, valamint 1 éven keresztül anyanyelvi tanár is tanította őket heti 1 alkalommal. Ezen felül 43 százalék két tannyelvű osztályba járt, ami azt jelenti, hogy az első, nulladik évben heti 19 angolórájuk volt, minden évben volt anyanyelvi tanáruk, valamint 3 tantárgyat angolul kellett tanulniuk, amiből érettségi vizsgát is kellett tenniük angol nyelven.

A kérdőív

Az adatgyűjtés során kétféle eszközt alkalmaztunk, egy rövid tanári interjút, valamint egy kvantitatív kérdőívet a diákok számára. A kutatás kezdetén a következő kérdést kellett megválaszolniuk a tanároknak: „Ön szerint melyek azok a módszerek, technikák, illetve feladatok, amelyekkel motiválni tudja a tanulókat? Kérem, soroljon fel 3–5 ilyen módszert!” Tudatosan nem egy felsorolásból kellett kiválasztaniuk az általuk alkalmazott technikákat, hanem nekik kellett megnevezniük néhányat, így nagyobb volt az esély arra, hogy olyan stratégiákat neveznek meg, amelyeket valóban használnak. A diákok számára összeállított kérdőív visszajelzésnek tekinthető a tanárok által alkalmazott stratégiákra. A tanulói kérdőív alapjául a tanári válaszok, Dörnyei (2001) motivációs stratégiái, valamint a Kormos és Csizér (2008) kutatásában használt kérdőív szolgált.

A kérdőív összesen 82 kérdést tartalmazott, az első részben a különböző motivációs tényezőket felmérő öt pontos skálák kaptak helyet, míg a második részben háttér-információkkal kapcsolatos kérdésekre kellett választ adni. A következő motivációs tényezőkre irányultak a skálák:

- Tanulási élmények (4 elem) – leírják, hogy mennyire szeretnek a diákok nyelvet tanulni. Például: „Élvezem az angoltanulást.”
- Szülői támogatás (4 elem) – összefoglalja a szülők lehetséges attitűdjeit és támogatását. Például: „A szüleim támogatják, hogy angolul tanuljak.”
- Ideális nyelvi én (4 elem) – leírja, hogy milyen tulajdonságokkal szeretne a diák rendelkezni a jövőben. Például: „A jövőbeli céljaim eléréséhez tudnom kell angolul.”
- Szükséges nyelvi én (4 elem) – leírja, hogy a diák mennyire gondolja, hogy meg kell tanulnia angolul, hogy elérjen egy bizonyos célt. Például: „Angolul tanulni szükséges, mert az egy nemzetközi nyelv.”
- Motivált tanulási viselkedés (5 elem) – összefoglalja, mennyi energiát hajlandó a diák a tanulásba fektetni. Például: „Eltökéltem magam, hogy megtanulok angolul.”
- A nyelvtanárral kapcsolatos attitűdök (5 elem) – leírják, hogyan érez a diák a nyelvtanárával kapcsolatban. Például: „Az angoltanár figyel rám, és meghallgat.”
- A tanár motivál (9 elem) – összefoglalja a stratégiákat, amelyekkel a tanár motivál. Például: „A tanár a feladatokat a diákok érdeklődéséhez igazítja.”
- A tanár vezető szerepe (4 elem) – leírja azokat a tényezőket, amelyek a tanár vezető szerepéhez kapcsolhatók. Például: „A tanár mindig következetesen betartja a szabályokat.”

Adatgyűjtés és elemzés

A szövegértési problémák és félreértések elkerülése végett az adatgyűjtéshez alkalmazott interjúkérdések és a kérdőív magyar nyelven lett összeállítva. A tanári interjúk magánbeszélgetések keretében zajlottak, mindenfajta zavaró tényező kiszűrésével. A diákok számára összesen 200 kérdőívet készítettünk, amelyből 197 darab érkezett vissza. A kérdőíveket a diákok az angolóra keretében, oktatók jelenlétében töltötték ki, időmeg-

kötés nélkül. A kérdőív kitöltése körülbelül 25 percet vett igénybe. Az adatgyűjtés során arra törekedtünk, hogy minél különbözőbb diákokat vonjunk be a kutatásba, ezzel is biztosítva a heterogenitást az alapvetően homogén mintában.

Az adatokat SPSS-program segítségével vizsgáltuk. Az egy- és többváltozós statisztikai elemzéseken kívül elvégeztük a motivációs tényezők kialakítását főkomponens elemzésével. A kialakított főkomponenseket skálákká alakítottuk, majd az összefüggéseket korrelációs elemzéssel vizsgáltuk.

Eredmények

A vizsgált latens tényezők összefoglalása

Eredményeink ismertetését kezdjük a motivációs és tanári tényezők átlagainak áttekintésével (1. táblázat). Ami Dörnyei (2005) idegen nyelvi motivációs érendszerének elemeit illeti, eredményeink más magyarországi vizsgálatok adataihoz képest (lásd például: *Kormos és Csizér*, 2008, illetve *Kormos, Csizér és Sarkadi*, megjelenés alatt) hasonló tendenciákat mutatnak. Ami a diákok ideális nyelvtanulási énjét illeti, a 4,43-os átlag korábbi adatokhoz hasonlóan azt mutatja, hogy a középiskolai diákoknak meglehetősen pontos elképzeléseik vannak arról, hogy milyen nyelvhasználónak képzelik magukat a jövőben. Ez a tény tükröződik a motivált tanulási viselkedés 4,10-es átlagában is, ami valamivel magasabb a korábbi adatok alapján elvárnál (*Kormos és Csizér*, 2008; *Kormos, Csizér és Sarkadi*, megjelenés alatt). A szükséges idegen nyelvi én mérése többször problematikusnak bizonyult Magyarországon (*Kormos és Csizér*, 2008; *Csizér és Kormos*, 2009), a jelen adatok azt mutatják, hogy szerepe a diákok idegen nyelvi érendszerében kevésbé jelentős (3,45-ös átlag). A modell harmadik eleme, a diákok nyelvtanulási tapasztalatait mérő skála eredménye azt mutatja, hogy a diákok inkább pozitívan tekintenek középiskolás tapasztalataikra, azonban a 3,77-es átlag alapján úgy tűnik, van még lehetőség a nyelvtanulási folyamatok vonzóbbá tételére. Korábbi eredményekhez hasonlóan (*Kormos és Csizér*, 2005) a szülők befolyása szintén pozitívan és nagyon markánsan jelenik meg az adatainkban, 4,17-os átlaggal.

A korábban még nem vizsgált tanári tényezők eredményei alapján úgy tűnik, hogy a diákok kedvező attitűdökkel rendelkeznek nyelvtanáraikkal kapcsolatban (3,94); illetve hasznosnak látják a tanár tanítási folyamat során betöltött vezető szerepét (3,90); azonban valamivel alacsonyabb átlaggal értékelték a tanár motiváló szerepét (3,62). Úgy tűnik, a tanárok fektethetnének több hangsúlyt arra, hogy ne csak az idegen nyelvet tanítsák az órán, hanem törekedjenek arra, hogy megfelelő motivációs stratégiákkal, technikákkal ösztönözzék a diákokat (*Mezei*, 2006; *Mezei és Csizér*, 2005).

Összefoglalva elmondhatjuk, a mintánkba került diákok igen motiváltak az angol nyelv tanulásában, és megfelelő energiát fordítanak arra, hogy hosszú távon sikeresen elsajátítsák a nyelvet. Tanáraikkal kapcsolatban inkább pozitív hozzáállásról tettek tanúbizonyságot, annak ellenére, hogy a tanár motiváló szerepét mérő skála valamivel alacsonyabb átlagot ért el, mint a másik két, tanárral kapcsolatos skála eredményei.

1. táblázat. A latens tényezők átlaga és szórása

<i>A tényező elnevezése</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Ideális idegen nyelvi én	4,43	0,650
Szükséges idegen nyelvi én	3,45	0,750
Nyelvtanulási tapasztalatok	3,77	0,800
Szülői támogatás	4,17	1,044
Tanárhoz köthető attitűdök	3,94	0,700
Tanár motiváló hatása	3,62	0,067
Tanár vezető szerepe	3,90	0,830
Motivált tanulási viselkedés	4,10	0,680

A fenti leíró statisztikai elemzések alapján képet kaphattunk a vizsgált diákok motivációjáról, azonban sokkal fontosabb és érdekesebb kérdés, hogyan alakul a motivációs és tanári tényező kapcsolata. Ennek a kérdésnek a megválaszolására korrelációs elemzést végeztünk, annak ellenére, hogy a minta nagysága lehetővé tenné a strukturális elemzés végrehajtását is, mert első lépésként a belső kapcsolatrendszer egészét akartuk vizsgálni, és nem kiemelt ok-okozati kapcsolatokat.

Először nézzük meg, hogyan alakul Dörnyei (2005) motivációs érendszerét alkotó tényezők kapcsolata. A motivált tanulási viselkedés, Dörnyei modelljének magyarázandó változója, valóban pozitív kapcsolatot mutat a diákok ideális és szükséges nyelvi énjével, illetve a nyelvtanulási tapasztalataikkal. Korábbi strukturális modellezéssel kapott adatokhoz hasonlóan (Csizér és Kormos, 2009) a jelen esetben is úgy tűnik, hogy a tanulási tapasztalatoknak és az ideális nyelvi énnel a szerepe fontosabb, mint a szükséges nyelvi éné, hiszen ez utóbbi esetében kaptuk a legalacsonyabb ($r = 0,361$) korrelációs együtthatót. Szintén korábbi eredményeinket erősíti meg (Csizér és Kormos, 2009; Kormos és Csizér, 2005), hogy a motivált tanulási viselkedés és a szülői támogatást mérő skála között ugyancsak pozitív kapcsolat van ($r = 0,291$). A további adatokból az is kiténik, hogy a szülői szerep nemcsak a motivált tanulási viselkedést mérő tényező esetében nem elhanyagolható, hanem a motivációs érendszer többi elemének esetében sem, hiszen rendre szignifikáns kapcsolatot találunk a szülői szerep és az ideális idegen nyelvi én ($r = 0,284$), a szükséges idegen nyelvi én ($r = 0,413$), sőt még a tanulási tapasztalatok esetében is ($r = 0,181$). A szülői szerep erősebb hatása a szükséges nyelvi én esetében, magyarázható azzal, hogy a motivációnak ez az eleme a külső tényező belsővé tételét hangsúlyozza, és a szülői szerep is egy ilyen külső motivációs tényező lehet, amelynek egy része már belsővé válhatott, és a diákok ideális nyelvi énjét is erősítheti, hiszen azzal is szignifikáns kapcsolatot találtunk. A tanulási tapasztalatok és a szülői szerep összefüggését pedig magyarázhatjuk azzal, hogy tapasztalataikat a diákok megosztják szüleikkel, és közösen alakíthatják ki a véleményüket az adott osztálytermi tapasztalattal kapcsolatban.

Eredményeink megerősítik azt a tényt, amelyre a motivációs szakirodalom rendre felhívja figyelmünket, azaz a tanári motiváló szerepének fontosságára (lásd fent), hiszen a korrelációs elemzés eredményei azt mutatják, hogy a tanárhoz kapcsolódó attitűdök, a tanár motiváló és vezető szerepe is pozitív összefüggést mutat a motivált tanulási viselkedéssel. Ez az osztálytermi munkán keresztül is hat, hiszen a nyelvtanulási tapasztalatok és a tanári tényező szintén pozitívan függ össze. Érdekes módon azonban úgy tűnik, a tanárok nem férnek hozzá a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjéhez, mert ezen tényezők és a tanári skálák között egyetlen szignifikáns kapcsolatot sem találunk, annak ellenére, hogy korábban már láttuk, a szülői szerep nemcsak a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjével függ össze, hanem a nyelvtanulási tapasztalatokkal is, amelyre első látásra a szülőknek nem sok hatásuk lehet.

2. táblázat. A latens tényezők korrelációja

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ideális idegen nyelvi én	–						
2. Szükséges idegen nyelvi én	0,361*	–					
3. Nyelvtanulási tapasztalatok	0,482*	0,133	–				
4. Szülői támogatás	0,284*	0,413*	0,181*	–			
5. Tanárhoz köthető attitűdök	0,086	-0,006	0,259*	0,259*	–		
6. Tanár motiváló hatása	0,058	0,040	0,339*	0,103	0,805*	–	
7. Tanár vezető szerepe	0,027	0,134	0,155*	0,149*	0,731*	0,780*	–
8. Motivált tanulási viselkedés	0,569*	0,350*	0,647*	0,291*	0,253*	0,324*	0,289*

* $p < 0,05$.

Azt aényt, hogy a tanárok motiváló és vezető szerepe, illetve a tanárokkal kapcsolatos diákattitűdök nem mutatnak szignifikáns összefűggést, több okból kutatásunk legfontosabb eredményének tartjuk. Először is, annak ellenére, hogy a tanári motiváció fontosságáról számos elméleti munka született (Dörnyei, 2001), úgy tűnik, a diákok még mindig nem építik be ezeket az elemeket idegen nyelvi énjeikbe, amelyekről több magyarországi és nemzetközi vizsgálat is bizonyította, hogy fontosak a motivált tanulási viselkedés befolyásolásában. Másodsor, természetesen elképzelhető az is, hogy a tanári motiváció hiányát a diákok idegen nyelvi énjére azért sikerült kimutatnunk, mert a tanárok által a tanórán használt motivációs stratégiák nem fektetnek kellő hangsúlyt a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjének alakítására. Ez különösen annak fényében tűnik logikusnak, hogy a stratégiák kialakítása megelőzte a motivációs érendszer kidolgozását Dörnyei munkásságában, vagyis szükség lenne olyan motivációs stratégiák kialakítására, amelyek a diákok idegen nyelvi énjét közvetlenül tudnák erősíteni. Vagyis, harmadsorban, könnyen elképzelhető, hogy a tanárok nincsenek tudatában annak, hogy milyen eszközöket, technikákat és módszereket használhatnak arra, hogy a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjét ne csak alakítsák, hanem olyan szempontok szerint befolyásolják, amelyek során a diákok motivált tanulási viselkedése erőteljesebb lesz a befolyásoló énképek hatására.

Az eredmények alapján felmerűl a kérdés, mit is tehetnek a tanárok, ha a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjét alakítani akarnák. Dörnyei (2009, 19.) szerint „a diákok motiválásnak egyik hatékony módja, ha segítűnk nekik az ideális nyelvi énjűkkel kapcsolatos vonzó jövőképet kialakítani”. Ennek elérését 6 lépésben írja le: (1) a jövőkép kialakítása, illetve a különböző jövőképek közül a nyelvtanuláshoz kapcsolódók kiválasztása, amely során a tanár segíthet a diákokat ráébreszteni arra, hogy ezek az elképzelések fontos részei a nyelvtanulási motivációnak. (2) A jövőkép megerősítése, amely során a tanár segítheti a diákokat a jövőképhez kapcsolódó részletek kidolgozásában. (3) Az ideális idegen nyelvi én erősítése akkor lehet sikeres, ha a diák ezt az énjét egy lehetséges énként fogadja el, ezért a tanárnak ügyelnie kell, hogy ne irreális jövőbeli elvárásai legyenek a diáknak. (4) A megvalósításhoz vezető lépések megtervezése. A tanár segít, hogy a diák megvalósítható célokat tűzzön ki maga elé. (5) Az ideális idegen nyelvi én „életben tartása” (Dörnyei, 2009, 20.), azaz a diákoknak rendszeres lehetőséget kell adni arra, hogy felidézzék, milyen terveik és elképzeléseik vannak a nyelvtanulással kapcsolatosan. (6) A kudarc visszatartó erejének ellensúlyozása áltál, hogy rendszeresen emlékezteti a tanár a diákokat a nyelvtanulás nehézségére, illetve erősíti a diákok szükséges idegen nyelvi énjét oly módon, hogy a nyelvtanuláshoz kapcsolódó kötelességeikre emlékezteti őket.

A fenti lista természetesen nem kőbe vésett előírásokat tartalmaz, azonban jól illusztrálja, hogy a tanárokkal szembeni motivációs eljárásoknak ki kell terjedniűk a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjével kapcsolatos elképzelések alakítására is. Az idegen nyelvi lehetséges énnel kapcsolatos empirikus kutatások még gyerekcipőben járnak, így osztálytermi vizsgálatok sorozatára lenne szükség, hogy feltárjuk azokat a lépéseket, amelyek segítségével hatékonyan aktiválhatók a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énképe. Azt is szem előtt kell tartani, hogy a korrelációs elemzések során nincs lehetőség ok-okozati kapcsolatok tesztelésére, így további kutatásokra van szükség, hogy információt kapjunk a tanári motiváció pontos hatásmechanizmusáról.

Összefoglalás

Jelen cikkűnkben megpróbáltuk az idegen nyelvi motivációs érendszer elemeit mérűk, amelyeket kiegészítettűnk tanári motivációhoz kapcsolódó skálákkal, illetve a szűlői szerep mérésével. Legfontosabb eredményeink szerint a vizsgált diákok motivációja megfelel a korábbi magyarországi vizsgálatok alapján elvártnak, továbbá a szűlők szerepe jelentősnek tűnik a motivációs folyamatok támogatása során, azonban a tanári moti-

vációs tényezők a motivált tanulási viselkedést mérő skála mellett csupán a diákok nyelvtanulási tapasztalataival függenek össze. Meglepő módon az eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a tanárok motivációs erőfeszítéseinek nincs igazán hatása a diákok ideális, illetve szükséges idegen nyelvi énjére, amelyek pedig elengedhetetlen fontosságúnak tűnnek a diákok idegennyelv-tanulási motivációjának erősítésében. Így mindenképpen fontosnak tartjuk, hogy a tanári motivációs stratégiák között helyet kapjanak olyan technikák, amelyek segítségével a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjéhez kapcsolódó elképzeléseket erősíteni lehet. Ezért további osztálytermi kvalitatív kutatásokat is elengedhetetlennek tartunk, hogy feltárjuk azokat a lehetőségeket, amelyek alapján a tanároknak részletesebb gyakorlati útmutatóval szolgálhatnánk az idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó diákok énképének alakításához.

Kutatásunk eredményeinek értelmezésekor természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy mintánk egyetlen középiskolából származik, így az általánosíthatóság érdekében szélesebb körű felmérésre lenne szükség eredményeink megerősítésére. További, részletesebb kutatásoknak kell feltárniuk a tanári munka különböző komponenseinek hatását a diákok motivált tanulási viselkedésére és a hozzá tartozó ideális és szükséges idegen nyelvi én-képre. A lehetséges énképek feltárására és leírására kvalitatív kutatások elvégzése is fontosnak tűnik.

Irodalom

- Cheng, H.-F. – Dörnyei, Z. (2007): The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1. 153–174.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 1. 19–36.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2009): Attitudes, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Clevedon. 98–119.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2007): Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, J. és Davison, C. (szerk.): *International handbook of English language teaching*. II. Springer, New York. 719–731.
- Dörnyei, Z. (2009): Motivation and the vision of knowing a second language. In Beaven, B. (szerk.): *LATEFL 2008. Exeter conference selections*. IATEFL, Canterbury. 16–22.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners. Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 203–229.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition. A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 237–260.
- Gardner, R. C. – Masgoret, A.M. – Tremblay, P. F. (1999): Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18. 419–437.
- Guilloteaux, M. J. – Dörnyei, Z. (2008): *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*. *TESOL Quarterly*, 1. 55–77.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra. Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–40.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58. 327–355.
- Kormos Judit – Csizér Kata – Sarkadi Ágnes (megjelenés alatt): A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *Language Teaching Research*.
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjúkérdőív validálása. A motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 128–132.
- Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. Egy esettanulmány eredményeinek leírása. *Iskolakultúra*, 12. 30–42.