

**Kovács Ágnes**

Budapest, Dover Nyelvi Centrum

## A tanár szerepe a tanulók személyiségfejlődésében a tanórai motivációs technikákon keresztül

*Az idegen nyelv hatékony elsajátításához szükséges legfontosabb tanári motivációs technikák az 1990-es évek óta egyre hangsúlyosabb kutatási területet jelentenek (Dörnyei, 1994a, 1994b). A témában végzett kutatások eddig 12 olyan motivációs stratégiát találtak, amelyeket az angolnyelv-tanárok a legfontosabbnak tartanak és a legtöbbet használnak a tantermi munka során. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a nyelvtanulók véleménye szerint mennyire gyakori a 12 motivációs stratégia használata az osztályteremben, illetve a stratégiák használata mennyiben segíti elő a személyiségfejlődésüket.*

**A**nnak ellenére, hogy léteznek kutatások a motivációs stratégiák használatának vizsgálatára az angolnyelv-órán (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998), míg más kutatások a tanulók személyiségfejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák (Gergely, 2002; Németh, 2008), eddig egyetlen adatfelvétel során sem vizsgálták a két jelenség kapcsolatát. Emellett meg kell említenünk, hogy a motivációs stratégiákat vizsgáló kutatások (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) a tanár szempontjából közelítenek a kérdéskörhöz. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a magyar közoktatás jelenlegi alapelvei között szerepel a tanulók személyiségfejlődése a tantárgyi tudás megszerzése mellett (Nemzeti alaptanterv, 8–12.). Ezeknek az alapelveknek minden tantárgyban – tehát angolnyelv-órán is – meg kell valósulniuk. Jelen munka középpontjában az a feltevés áll, hogy az angolnyelv-órán használt motivációs stratégiák nemcsak az angol nyelv hatékony elsajátításában játszanak esszenciális szerepet, de nagyban hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez. Ez a kutatás két kérdést kíván megválaszolni a tanulók megítélésére alapozva:

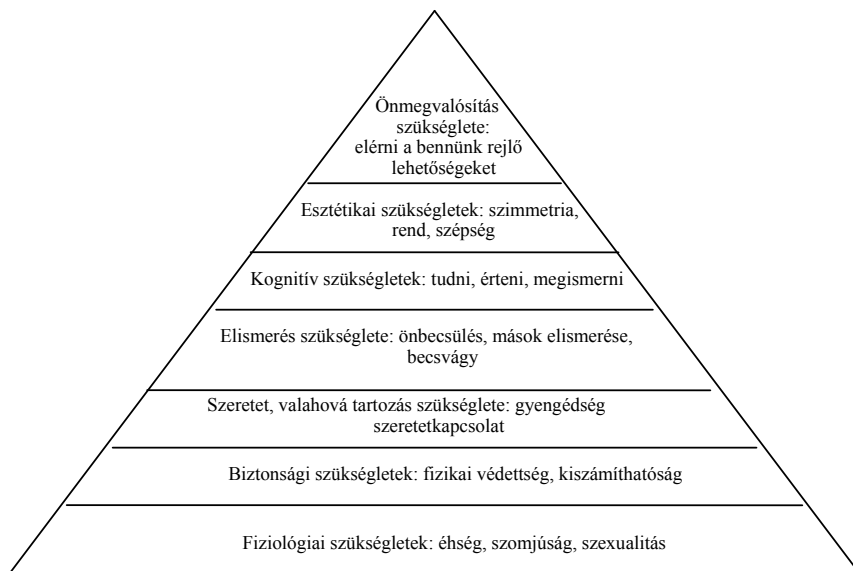
1. Milyen mértékben használják az angolnyelv-tanárok a 12 motivációs makrostratégiát (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998)?
2. Hogyan hat a 12 motivációs makrostratégia a tanulók személyiségfejlődésére (Maslow, 1987)?

### A kutatás elméleti háttérének rövid leírása

A kurrens pedagógiai felfogás szerint az iskola elsődleges feladata a tanulók szociális fejlesztése. A tanulók személyes fejlesztése és a tananyag elsajátítása a szociális fejlesztésén keresztül valósul meg (Bábosik, 1982, 2004). Ahhoz azonban, hogy e három nevelési-oktatási terület hatékonyan működhessen, minden esetben szükség van megfelelő motivációs stratégiák alkalmazására. Ezek hiányában egyetlen nevelési-oktatási terület sem működik hatékonyan, vagy éppen egyáltalán nem működik (Havas, 2003). Ez az elképzelés az úgynevezett hatékony iskoláztatás koncepciójában is megfogalmazódik. Shaffer (2005) elképzelése szerint hatékony iskoláztatásnak azt a folyamatot tekintjük, amikor a tanulók állandó bátorítást kapnak mind a tananyaggal kapcsolatos, mind a nem

tananyaggal kapcsolatos (udvarias és figyelmes viselkedés, szociális kompetenciák, élet-hosszig tartó tanulás stb.) eredmények elérésére.

Ez a holisztikus nevelési-oktatási elképzelés jól összeilleszthető Maslow szükségleti-erarchiájával. Maslow (1987) szerint a személyiség 7, piramisként egymásra épülő szint-ből épül fel, a létfenntartástól az önmegvalósításig.



1. ábra. Maslow szükségletpiramisa (Williams és Burden, 1997, 37. alapján)

Maslow (1987) szerint, bár az egyes szükségletek kielégítésének módjai egyénenként változnak, a végleges szükségletek nem különböznek. Tehát például néhány kultúrában az önbecsülést és mások megbecsülését tehetséges vadászként lehet kiérdemelni, míg más kultúrákban ugyanez sikeres üzletemberként érhető el. Bár a megvalósítás útjai különböznek, a végső cél ugyanaz marad: megbecsülést kivívni. Maslow (1987) azt állítja, hogy az egyén sohasem elégítheti ki teljes mértékben a szükségleteit. Amint ugyanis az egyén kielégíti egy szükségletszintjét, egy új szükségletszintre lép. Jelen tanulmány azt feltételezi, hogy az angolnyelv-tanárok által legfontosabbnak tartott 12 motivációs makrostratégia segíti az egyes szükségletszintek elérését, ezért a motivációs makrostratégiákat összekapcsolva – a fiziológiás szükségletek kivételével – a maslow-i személyiségelmélet 6 szintjével vizsgálja a tanulók személyiségfejlődését.

A tanórai motivációs makrostratégiák kutatását Gardner munkássága alapozta meg. Gardner (2006) kutatásai bebizonyították, hogy létezik egy úgynevezett integrált motívum, amely 3 tényezőből áll: (1) Integratív motiváció, azaz a tanuló nyitottsága más kultúrákra általában, amelyben a célnyelvi kultúra kiemelt helyet foglal el. (2) A tanulóhoz kapcsolódó attitűdök, amelyek magukba foglalják mind a tanárral, mind a kurzussal kapcsolatos attitűdöket. (3) Motiváció, amely Gardner (2006) esetében a nyelv megtanulásához fűződő vágyból eredő, a nyelv megtanulásába fektetett erőfeszítést jelenti. Ez az úgynevezett integrált motívum képezi a bázisát Dörnyei (1994a) kutatásainak, amelyek fókuszában a tanórai tanulási motiváció áll. Dörnyei (1994a) modellje 3 szintből tevődik össze: (1) nyelvi szint, (2) tanulói szint, (3) tanulásihelyzet-szint.

Nyelvi szint	integrált motivációs alrendszer instrumentális motivációs alrendszer
Tanulói szint	teljesítményszükséglet önbizalom nyelvhasználati szorongás célnyelvi kompetencia okszági következtetések feladathoz kapcsolódó önbizalom
Tanulási szituáció szintje	
A kurzussal kapcsolatos motivációs elemek	érdeklődés relevancia elvárások elégedettség
A tanárral kapcsolatos motivációs elemek	affiliációs drive vezetési stílus közvetlen motivációra szoktatás modellálás feladatbemutató visszacsatolás
A csoporttal kapcsolatos motivációs elemek	célorientáció norma- és jutalmazási rendszer csoportkohézió tantermi célok struktúrája

2. ábra. Dörnyei (1994a, 280.) modellje

A 2. ábrán látható modell alapján Dörnyei 32 motivációs makrostratégiát dolgozott ki. Ezek a stratégiák elsősorban az iskolai keretek között folytatott nyelvtanulást, illetve a nyelvtanárok munkáját hivatottak segíteni. Ezek a makrostratégiák további mikrostratégiákra bonthatók, ez összesen több mint 100 praktikus technikát jelent. Bár ezek a stratégiák mind fontosak lehetnek a tanórai munka során, nagy számuk miatt nehezen használhatók a mindennapi gyakorlatban. Erre a problémára ad választ Csizér és Dörnyei (1998) kutatása, amely kimutatta a magyarországi angolnyelv-tanárok által kiválasztott tíz legfontosabb motivációs technikát, amelyek a következők:

- A tanár viselkedése személyes példával szolgáljon.
- A tanórán a légkör legyen nyugodt és kellemes.
- A feladatok bemutatása megfelelő legyen.
- A tanárnak legyen jó kapcsolata a diákokkal.
- A tanárnak növelnie kell a tanulók célnyelvvel kapcsolatos önbizalmát.
- A tanóra érdekes legyen.
- A tanárnak növelnie kell a nyelvtanulók autonómiáját.
- A tanárnak személyessé kell tennie a tanulási folyamatot.
- A tanárnak növelnie kell a tanulók célorientációját.
- A tanárnak meg kell ismertetnie a tanulókat a célnyelvi kultúrával.

Ezt a kutatást egészítette ki Cheng és Dörnyei (2007) tajvani kutatása, amelyben a részt vevő nyelvtanárok további két motivációs makrostratégiát jelöltek meg:

- A tanárnak el kell ismernie a tanulók erőfeszítéseit, és meg kell ünnepelnie a sikereiket.
- A tanárnak növelnie kell a csoport kohézióját, és csoportnormákat kell felállítania.

## A vizsgálat rövid leírása

### *Minta*

A kutatásban magyar anyanyelvű, 15–18 év közötti angolnyelv-tanulók (N = 110) vettek részt négy középiskolából és egy kollégiumból. A nemek arányát (férfiak: 41,6 százalék, nők: 58,2 százalék) a mintában törekedtem közelíteni a magyar korosztályos lakosság nemek szerinti eloszlásához a Központi Statisztikai Hivatal 2001-ben készült felmérése alapján (*Központi Statisztikai Hivatal*, 2001). Bár a mintában részt vevő tanulók számos különböző oktatási intézményben tanultak, mindannyian megfeleltek a következő kritériumoknak:

- mindannyian első idegen nyelvként tanulták az angol nyelvet,
- mindannyiuknak magyar anyanyelvű angolnyelv-tanár tanította az angol nyelvet,
- mindannyian magyar anyanyelvűek voltak,
- mindannyian középhaladó szinten tanulták az angol nyelvet,
- egyikük sem járt két tannyelvű oktatási intézménybe vagy angol tagozatos osztályba.

Annak érdekében, hogy minden, a mintában részt vevő tanuló megfeleljen ezeknek a feltételeknek, az adatfelvétel előtt minden esetben konzultáltam az intézmény vezetőjével vagy az angolnyelv-tanárral.

### *A kérdőív*

Mivel még nem készült olyan felmérés, amely a 12 legfontosabbnak ítélt motivációs makrostratégia szerepét vizsgálta volna a tanulók személyiségfejlődésében, az adatgyűjtéshez szükség volt egy kérdőív kidolgozására. Annak érdekében, hogy a részt vevő tanulóknak ne legyenek értelmezési problémáik a kérdőív kitöltése során, magyar nyelvű kérdőívet dolgoztam ki. A kérdőív anonim volt, de tartalmazott egy úgynevezett azonosító négyzetsort, amelyben a tanulók egyfajta személyes kódot generáltak, ez a későbbi adatfeldolgozást és a tanulók számára a személyesebb válaszadás érzetét segítette elő. A kérdőív 50 kérdést tartalmazott. 45 kérdést egy ötfokozatú skálán (egyáltalán nem értek egyet – teljesen egyetértek) kellett megítélniük a résztvevőknek, 4 kérdés különböző háttérváltozókra kérdezett rá, és 1 nyitott végű kérdés a tanulók észrevételeire, megjegyzéseire fókuszált. A 45 ötfokozatú kérdés a következő módon csoportosítható:

1–10. kérdés: a Csizér és Dörnyei (1998) által kimutatott 10 legfontosabb makrostratégia magyar nyelvű változata.

11–12. kérdés: a Cheng és Dörnyei (2007) által kimutatott 2 kiegészítő makrostratégia magyar nyelvű változata.

13–17. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának önmegvalósítási szükséglet-szintjére épülő kérdések.

18–22. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának kognitív szükséglet-szintjére épülő kérdések.

23–27. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának esztétikai szükséglet-szintjére épülő kérdések.

28–33. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának önbecsülési szükséglet-szintjére épülő kérdések.

34–38. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának biztonsági szükséglet-szintjére épülő kérdések.

39–45. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának összetartozás/szeretet szükséglet-szintjére épülő kérdések.

### **Adatgyűjtés és adatelemzés**

Az adatgyűjtés előtt 4, a célcsoportnak megfelelő diákkal kipróbáltam a kérdőívet ('think aloud protocol'), hogy leteszteljem, valóban azt méri-e, amit szerettem volna, hogy mérjen. A tesztelésre 2008 decemberében, az adatgyűjtésre 2009. január és február hónapban került sor. A kérdőíveket fénymásolt formában elvittem a kutatásban részt vevő intézményekhez, ahol az angolnyelv-tanárok, illetve a nevelőtanárok kitöltették azokat. Hogy elkerüljük a tanár jelenlétéből adódó esetleges eltérést a valóságos véleményektől a válaszadás során, megkértem a tanárokat, hogy a kérdőív kiosztását, borítékba helyezését, a boríték lezárását és aláírását a diákok végezzék. A kérdőív kitöltése körülbelül 20–25 percet vett igénybe.

Az összegyűjtött adatokat SPSS 16.0 programmal elemeztem. Első lépésben a latens dimenziók létrehozására került sor, amelyet főkomponens-analízissel végeztem el (Székelyi és Barna, 2002). A második lépés a középértékek és a sztenderd eltérések kiszámolása volt. Ezután a skálák megbízhatóságát vizsgáltam a Cronbach-alfa-értékek segítségével, amit korrelációanalízis és regresszióanalízis követett (Dörnyei, 2007).

### **Az eredmények bemutatása és megvitatása**

Első lépésben azt vizsgáltam, hogy a 12 motivációs makrostratégia ugyanahhoz a látens dimenzióhoz tartozik-e. Ez azért volt szükséges, mert a 12 kérdés 2 különböző kutatás (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) eredményeiből állt össze. A kérdések belső konzisztenciáját a Cronbach-alfa-érték kiszámolásával ellenőriztem, amely 0,93 volt. Ez az érték erős konzisztenciát jelez az egyes kérdések között, és jelzi, hogy a kérdések valóban ugyanahhoz a latens dimenzióhoz tartoznak.

A második lépésben az egyes makrostratégiák középértékeit számoltam ki. Ez az érték azt mutatja, hogy a részt vevő tanulók átlagosan milyen értéket adtak az ötfokú skálán az egyes kérdésekre. A középértékek 2,73 és 4,2 között helyezkedtek el, vagyis a részt vevő tanulók szerint az egyes makrostratégiák használatának gyakorisága átlagos, vagy ennél valamivel gyakoribb. Ez a megállapítás alátámasztható azzal a ténnyel, hogy a 12 elem összességében elért átlagközepértéke 3,56. Fontos kiemelni, hogy az egyes kérdések középértékeinek megoszlása érdekes összefüggéseket mutat. Míg a 7. stratégia („Angolnyelv-tanáromnak jó a kapcsolata a diákokkal”) a legmagasabb középértékkel ( $M = 4,2$ ) rendelkezik, az 1. stratégia („Angolnyelv-tanárom viselkedése személyes példaként áll előttem”) csak a harmadik legalacsonyabb középértéket ( $M = 3,28$ ) érte el. Ezek az adatok feltételezhetően arra világítanak rá, hogy bár az angol nyelvtanároknak jó a kapcsolatuk a diákjaikkal, nem sikerül olyan értékeket és tulajdonságokat közvetíteniük a diákjaiknak, amelyekkel személyes példává válhatnak. Külön kiemelném azt a tényt, hogy a részt vevő tanulók nem tapasztalnak túl sok alkalmat, amelyben személyre szabott feladatokat oldhatnak meg, mivel ez a stratégia érte el a legalacsonyabb középértéket ( $M = 2,73$ ). Ez az adat azért lényeges, mert a Nemzeti alaptanterv (2003) kifejezetten hangsúlyozza a személyre szabott feladatok fontosságát. Másrészről fontos rávilágítanom arra a tényre, hogy a részt vevő tanulók globálisan pozitívan ítélték meg az angolnyelv-órákat, a 2., 5., 6. és 11. stratégia magasabb középértéket mutat, mint az összességében elért átlagközepérték ( $M = 3,56$ ).

A következő lépésben a Maslow (1987) személyiségpiramisának 6 szintjére készített kérdések belső konzisztenciáját vizsgáltam, azaz azt, hogy az egyes szintekhez tartozó kérdések csoportonként valóban azonos latens dimenzióhoz tartoznak-e. Az 1. táblázat harmadik oszlopa azt mutatja, hogy az elemek minden szinten magas Cronbach-alfa-értéket mutatnak, amiből kiderül, hogy csoportonként valóban azonos kérdéskört mérnek.

Az 1. táblázatban láthatók az egyes skálák által elért középértékek és az ezekhez kapcsolódó sztenderd eltérések (4–5. oszlop). A középértékek azt mutatják, hogy a részt vevő tanulók szerint az angolnyelv-tanárok támogatása az egyes személyiség szintekre vonatkozóan 3-as és 4-es érték között van az ötfokú skálán. Bár ezek az adatok kedvezőek, meg kell jegyeznünk, hogy a jelenlegi nevelési-oktatási gondolkodás szerint (Bábosik, 2004; 1982; Bagdy és Telkes, 1988; Gergely, 2002; Havas, 2003; Németh, 2008) a tanulók állandó személyiségfejlesztése alapvető feltétele a konstruktív személyiség kialakulásának, illetve a tantárgyi fejlődésnek is. Ezen vélekedést figyelembe véve elmondható, hogy van még tér a fejlődésre az angolnyelv-tanárok személyiségfejlesztést támogató nevelési-oktatási technikáit illetően.

1. táblázat. A maslow-i szükséglet szintek belső konzisztenciája

Maslow-i személyiség szintek	Kérdőív elemei	Cronbach- alfa	Középérték	Std. eltérés
Biztonsági szükségletek szintje	34–38	0,89	3,34	1,04
Hovatartozás és szeretet szükségletek szintje	39–45	0,91	3,63	0,98
Önbecsülési szükségletek szintje	28–33	0,93	3,47	1,05
Kognitív szükségletek szintje	18–22	0,88	3,53	0,97
Eszztétikai szükségletek szintje	23–27	0,87	3,34	0,99
Önmegvalósítási szükségletek szintje	13–17	0,88	3,41	0,99

A 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükséglet skála belső elemei összetartozásának kimutathatósága lehetővé tette, hogy megvizsgáljam a korrelációt a motivációs makrostratégiák mint skála (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) és a 6 szükséglet skála között. Ez a lépés két szempontból volt fontos: (1) jelen kutatás elsősorban a 12 motivációs makrostratégia hatásait kívánja vizsgálni a maslow-i személyiség szintekre, aminek elengedhetetlen feltétele a skálák korrelációja; (2) a kutatás lehetőséget adott arra is, hogy statisztikai eszközökkel vizsgáljam a Maslow (Maslow, 1987; Williams és Burden, 1997) által feltételezett szükséglet szintek közötti szoros összefüggéseket. Ahogy a 2. táblázat mutatja, a korreláció erős nemcsak a maslow-i szükséglet szintek, de a makrostratégiák és a maslow-i szükséglet szintek között is. A 2. táblázat értékei azt is mutatják, hogy Maslow szükségletpiramisának szintjei statisztikai elemzéssel is kimutathatóan koherens, egymásra épülő egészet alkotnak. Emellett az is látható, hogy a 12 motivációs makrostratégia támogatja az egyes szükséglet szinteket.

2. táblázat. Szignifikáns korrelációk a 12 motivációs makrostratégia és a hat szükséglet skála között

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. 12 motivációs makrostratégia	–						
2. Önmegvalósítási szükséglet skála	0,740*	–					
3. Esztétikai szükséglet skála	0,618*	0,787*	–				
4. Kognitív szükséglet skála	0,637*	0,786*	0,811*	–			
5. Önbecsülési szükséglet skála	0,594*	0,763*	0,861*	0,725*	–		
6. Hovatartozás és szeretet szükséglet skála	0,689*	0,728*	0,822*	0,699*	0,824*	–	
7. Biztonsági szükséglet skála	0,584*	0,738*	0,796*	0,721*	0,854*	0,820*	–

A tény, hogy a motivációs makrostratégiák erős korrelációt mutatnak a szükségletpiramis szintjeivel, felvetette azt a kérdést, hogy vajon mely makrostratégiák támogatják leginkább az egyes szükséglet szinteket. Ennek vizsgálatát regresszióanalízissel folytattam le.

A 3. táblázat azt foglalja össze, hogy az egyes szükségletszinteket mely makrostratégiák támogatják szignifikáns mértékben ( $p < 0,05$ ).

3. táblázat. A 6 maslow-i szükséglet szint (Maslow, 1987) és az ezekkel szignifikánsan összefüggő makrostratégiák

	4. motivációs makro- stratégia <sup>1</sup>	7. motivációs makro- stratégia <sup>2</sup>	8. motivációs makro- stratégia <sup>3</sup>	9. motivációs makro- stratégia <sup>4</sup>	10. motivációs makro- stratégia <sup>5</sup>	12. motivációs makro- stratégia <sup>6</sup>
Önmegvalósítási szükségletek	X	X		X	X	
Esztétikai szükségletek		X			X	X
Kognitív szükségletek				X	X	X
Önbecsülési szükségletek				X	X	X
Hovatartozás és szeretet szükségletek		X	X	X	X	X
Biztonsági szükségletek		X		X		X

1 „Angolnyelv-tanáromnak jó a kapcsolata a diákokkal.”

2 „Angolnyelv-tanárom önálló órai részvételre bátorít.”

3 „Angolnyelv-órán rendszeresen oldunk meg személyre szabott feladatokat.”

4 „Angolnyelv-tanárom segít megtalálnom azt, hogy milyen célja van a nyelvtanulásnak az életemben.”

5 „Angolnyelv-tanárom megismertet bennünket az angol nyelven beszélő országok kultúrájával.”

6 „Angolnyelv-tanárom összetartó nyelvcsoportot alakított ki.”

Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, a 12 motivációs makrostratégiából 6 bizonyult szignifikánsnak az egyes szükségletszintek támogatásában. Ezek közül fontos kiemelni a 12. makrostratégiát („a tanárnak növelnie kell a csoport kohézióját, és csoportnormákat kell felállítania”) azért, mert jelen tanulmány eredményei szerint a maslow-i szükségletpiramis szintjeinek támogatásában rendkívül nagy szerepe van. A Magyarországon végzett kutatásban (Csizér és Dörnyei, 1998) azonban a tanárok nem sorolták az első 10 legfontosabb makrostratégia közé. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy szükséges időt szánni a csoport kialakítására és a csoportnormák létrehozására, mert a Maslow-féle piramis szinte valamennyi szintjének eléréséhez elengedhetetlenek bizonyul. Amint a 3. táblázat eredményeiből látható, a hatékony személyiségfejlesztéshez elengedhetetlen az összetartó és befogadó csoportlétkör, azonban ugyanennyire szükséges a tanulók személyes célorientációja és az autonómia kialakítása. Ebben a folyamatban nagyon fontos szerepet kap a tanulók megismertetése az angol nyelven beszélő országok kultúrájával.

Az analízis további részében a 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála által elért középértékek életkor szerinti eloszlását vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy mind a motivációs stratégiák mint skála, mind a 6 vizsgált szükségletskála tekintetében a 15 éves korosztály adta a legmagasabb középértéket az ötfokú skálán. A 16 éves korosztály minden esetben szignifikánsan alacsonyabb középértékeket adott. Ez azt jelenti, hogy az első, középiskolában töltött év után a részt vevő tanulók szignifikánsan kevésbé érezték a motivációs stratégiák jelenlétét az angolnyelv-órán, és ezzel együtt kevésbé érezték támogatva az egyes szükségletszintjeiket is. A 17–18 éves korosztályban a középértékek növekedést mutatnak, de egy esetben sem érik el a 15 éves korosztály középértékeit ( $F = 2,95-4,87$ ;  $p < 0,05$ ). Ezek az eredmények arra hívják fel a

figyelmet, hogy a középiskola első évében az angolnyelv-tanárok nagyobb mértékben fordítanak figyelmet a 12 motivációs technika használatára, és ezzel együtt eredményesebben támogatják a tanulók személyiségfejlődését is. Bár az okok feltárása további kutatásokat igényel, feltételezhető, hogy a 15 éves korosztály által adott magasabb középértékek azzal magyarázhatók, hogy az első évben az angolnyelv-tanárok igyekeznek beilleszteni a tanulókat az iskolai környezetbe és az új nyelvcsoporthoz, ezzel együtt pedig törekednek felkelteni és fenntartani a tanulók érdeklődését az új tantárgyi ismeretek iránt. A következő években azonban a csoport kialakulásával és a tanulók eredményeinek és képességeinek megismerésével ez a törekvés alábbhagy, és csak az utolsó középiskolai évben erősödik fel újra, amikor a tanulók továbbtanulása, nyelvvizsgaszerzése és eredményes érettségi vizsgái kerülnek előtérbe. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók a középiskola második tanévében jelentős visszaesést érzékelnek az angolnyelv-tanári nevelői munka intenzitásában, ami nagyobb befolyásolhatja a tantárgyi eredményességüket (Bábosik, 2004; Havas, 2003). Azt is szükséges kiemelni, hogy a visszaesés után a tanulók megítélése nem éri el a kezdeti pozitív vélekedésüket az angolnyelv-tanár munkájával kapcsolatban.

Az adatelemzés során a skálaként értelmezett 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála középértékeit nemek szerinti eloszlásban is vizsgáltam T-teszt segítségével. Az eredmények azt mutatják, hogy a kognitív-szükséglet-skála kivételével ( $t = -2,11$ ;  $p < 0,05$ ) nincs szignifikáns eltérés a két nem által adott középértékekben. A T-teszt eredményei azt mutatják, hogy a lányok pozitívabban értékelik a 12 motivációs stratégia hatását kognitív-szükséglet-szintjükre, mint a férfi résztvevő tanulók ( $M[\text{lányok}] = 3,69$ ;  $M[\text{fiúk}] = 3,30$ ;  $p = 0,004$ ). Ennek lehetséges magyarázata, hogy a 15–18 éves lányok számára az iskolában végzett munka, és ezen belül az angolnyelv-tanár által támogatott tantárgyi fejlődés inkább előtérben áll, mint a fiúk számára, emiatt a motivációs stratégiák jobban támogatják a lányok kognitív szükségleteit.

### Konklúzió és a kutatás pedagógiai implikációi

Jelen tanulmány körvonalazni kívánt néhány lehetséges összefüggést a 12 motivációs makrostratégia (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) és Maslow (Maslow, 1987; Williams és Burden, 1997) személyiségelmélete között. A téma elsősorban azért jelentős, mert mind napjaink magyar nevelési-oktatási tudományos gondolkodásában (NAT, 8–16.), mind a közgondolkodásban kiemelt figyelmet kap a tanulók iskolai személyiségfejlesztése. Emellett számos tudományos munka hangsúlyozza, hogy hosszú távon a tanulók tantárgyi fejlesztése csak a személyiségfejlesztésen keresztül valósítható meg (Bábosik, 2004; Bagdy és Telkes, 1988). Ezért jelen tanulmányunk nemcsak elméleti jelentősége van, de segíthet a gyakorló angolnyelv-tanároknak a Nemzeti alaptanterv céljainak megvalósításában.

Az eredmények alapján több következtetés is levonható: (1) A 12 motivációs makrostratégia folyamatos és tudatos alkalmazása nemcsak a tanulók hatékony nyelvelsajátítását segíti, de személyiségfejlődését is. (2) Az angolnyelv-tanároknak több figyelmet kell fordítaniuk a tanulók személyiségfejlesztésére és a motivációs stratégiák használatára a középiskola magasabb évfolyamaiban is, hiszen az elemzés azt mutatja, hogy a 16–18 éves korosztály visszaesést mutat a motivációs stratégiák intenzitásának megítélésében, és ezzel együtt visszaesnek a korcsoportok szükségletskálaakra adott középértékei is. (3) A 16 éves korosztály által érzékelt visszaesés mind a motivációs makrostratégiák használatának gyakoriságában, mind a szükségletszintek támogatását tekintve további kutatások szükségességére hívja fel a figyelmet. Mivel a 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála közötti erős korreláció egyértelműen kimutatható volt (2. táblázat), a középiskolában gyakran problémaként felvetődő tanulási érdeklődésben való vissza-



esés és szocializációs nehézségek egyik faktora lehet a tanári nevelői munka visszaesése a 15 éves korban tapasztalható képest. (4) Jelen munka megerősítette azt az elképzelést, hogy a tanórai munka nem kizárólag arra van hatással, hogy a tanulók mennyire eredményesen sajátítják el a tananyagot, hanem személyiségük alakulására is. Ez a tény új kontextusba helyezheti az idegen nyelvi motivációs kutatásokat, ami a pedagógia és a pszichológia szerves integrációját jelentheti ebbe a tudományterületbe.

Végezetül szükséges felhívnom a figyelmet a kutatás limitációira. A minta nagysága és jellemzői és a vizsgált motivációs stratégiák és személyiségteóriák száma egyaránt további kutatást tesznek szükségessé. Nagyobb mintán végzett kutatás biztosítaná, hogy az eredmények valóban általánosíthatóak az érintett populációra nézve. Több motivációs makrostratégia és személyiségteória bevonása szélesebb spektrumban láttatná az összefüggéseket. Emellett fontos lenne bevonni a vizsgálatba a részt vevő diákok tanárait is, hogy az eredmények több szempontot tükrözzenek.

### Irodalom

- Bábosik I. (2004): *Nevelésemélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik I. (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy E. – Telkes J. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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. (1998): Ten commandments for motivating language students: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 203–229.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. OUP, Oxford.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei, Z. (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78. 515–523.
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition. In Roberts, L. (szerk.): *EUROSLA Yearbook*. John Benjamins Publishing Company, Philadelphia. 237–260.
- Gergely, G. (2002): A pedagógiai tevékenység komponensrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-05-ta-Gergely-Pedagogiai>
- Havas P. (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Havas-Iskolai>
- Maslow, A. (1987): *Motivation and personality*. Longman, Harlow.
- Németh Gáborné (2008): A szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-Nemeth-Szocialis>
- Oktatási Minisztérium (2003): Nemzeti Alaptanterv [adatfájl]. 2009. március 1-jei megtekintés, [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- Székelyi M. és Barna I. (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex, Budapest.