

Mezei Gabriella – Csizér Kata

Doktori Iskola, ELTE

Doktori Iskola, ELTE

Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben

Egy esettanulmány eredményeinek leírása

Sokszor emlegetett tény, hogy Magyarország számára a nemzetközi kapcsolatok és az ehhez szükséges idegennyelv-tudás alapvető nemzeti szükséglet. Ugyanakkor a kérdést ismerő szakemberek azzal is tisztában vannak, hogy jelenleg mind ennek a nyelvi ismeretnek az országos szintjén, mind az új generációk nyelvi képzésén lenne mit javítani. Esettanulmányunk elkészítésével arra keressük a választ, hogy egy bizonyos tanár hogyan motiválja diákjait, s a tanári erőfeszítésnek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére.

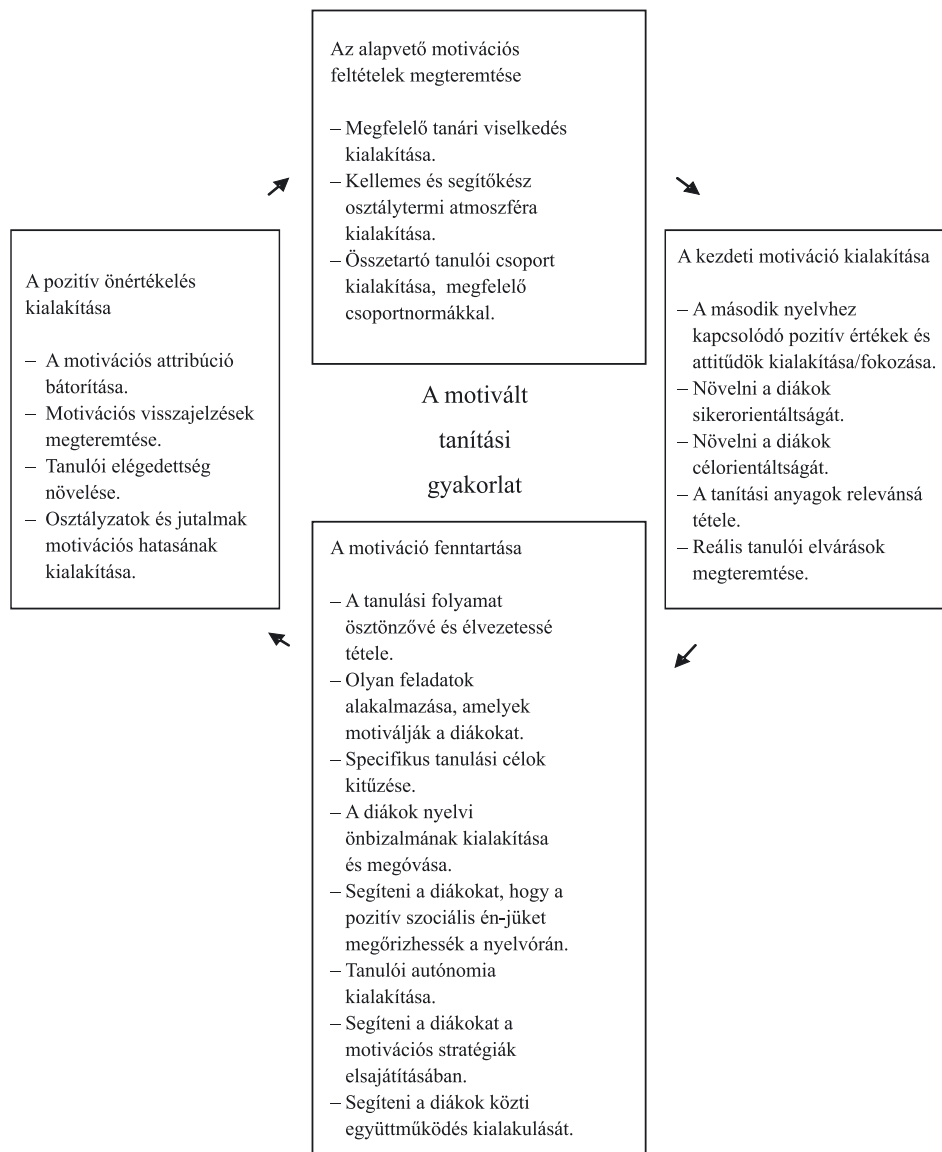
Kutatásunk kiindulási pontja az a meggyőződés, hogy a diákok idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeinek és orientációinak kialakításában, illetve fejlesztésében szerepet kell játszaniuk az idegen nyelveket tanító tanároknak is. (Nikolov, 2003) Úgy gondoljuk, hogy a diákok attitűdjeinek és motivációs szintjének megismerése mellett azt is meg kell határozni, milyen optimális tanulási környezetre van szükség ahhoz, hogy a diákok minél sikeresebb nyelvtanulók legyenek, és hogy ebben a tanárnak milyen szerepe van. Nagyon sok tanár a diákjaitól elvárja, hogy motiváltan és a nyelv iránt pozitív attitűdökkel érkezzenek a tanórára, hiszen ez a tanulás előfeltétele, s úgy véli, ennek kialakítása nem a tanár feladata. (Nikolov, 1999) Azonban ez a tanári vélemény nem igazán esik egybe a második nyelvi motivációval foglalkozó elméleti szakirodalom azon feltételezéseivel, hogy a tanárnak igenis szerepet kell vállalnia abban, hogy diákjait minél inkább motiválja az idegen nyelvek tanulására. Sajnos ez az elméleti igény nem tükröződik a második nyelvi motiváció kutatásának történetén, azaz a mai napig nagyon kevés olyan empirikus munka van, amely kifejezetten azzal foglalkozik, hogyan kellene a tanárnak diákjait motiválni, és hogy ez a tanári viselkedés milyen hatással van a diákok tanulási viselkedésére. Cikkünk ezt a hiányt próbálja meg részben pótolni.

Megállapíthattuk, hogy esetünkben a tanár a motivációs stratégiák széles skáláját használja, és a tanításhoz való pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással van a diákokra, inspirálja őket, miközben a diákok is szívesen dolgoznak vele. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel annak az igénye, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a motivációs stratégiák, amelyek ezeket a területeket erősíthetik, illetve felmerült az „önmotivációs stratégiák” tanításának a szükségessége is.

Rövid irodalmi áttekintés

Hagyományosan a második nyelvi motiváció kutatása a motiváció különböző dimenzióinak a feltérképezését, illetve e dimenziók belső kapcsolatainak vizsgálatát jelentette. Az első évtizedekben a fő irányvonal szociálpszichológiai volt, azaz a kutatók leginkább azt vizsgálták, hogy a nyelvhez, beszélőihez, tanulási környezethez kapcsolódó attitűdök

hogyan befolyásolják a motivált tanulási viselkedést (lásd *Gardner* és munkatársai eredményeit Kanadában, például *Gardner*, 1985; *Gardner*, 2001). A kilencvenes évek közepétől azonban egyre inkább teret kaptak pszichológiai kutatási irányvonalak is. Ezek közül a legjelentősebbek az attribúciós elméletek (*Williams* és *Burden*, 1999), a determinációs elméletek (*Noels*, 2001a, 2001b; *Noels*, *Clément* és *Pelletier*, 1999, 2001; *Noels*, *Pelletier*, *Clément* és *Vallerand*, 2000), illetve a célkitűzés elméletek (*Tremblay* és *Gardner*, 1995) voltak. A kilencvenes évek motiváció kutatásának másik fontos hozadéka, hogy a *Modern Language Journal*-ban lefolytatott 1994-es vitában (*Dörnyei*, 1994a, 1994b; *Gardner* és *Tremblay*, 1994a, 1994b; *Oxford*, 1994; *Oxford* és *Shearin*, 1994) markánsan felmerült annak igénye, hogy sokkal több osztálytermi és tanárközpontú motivációs ku-



1. ábra. A motivált tanítási gyakorlat összetevői (Dörnyei, 2001)

tatásra lenne szükség. Hiszen csak ezeken a kutatásokon keresztül kaphatnak az idegen nyelveket tanító tanárok pontos képet arról, hogy mit is kell tenniük ahhoz, hogy diákjaikat megfelelő módon motiválni tudják. Az új paradigma kijelölése eredményeként csaknem száz cikk jelent meg a nyelvtanulási motivációról az 1990-es években. Ezek jelentős része azonban a motiváció pszichológiai, illetve attitűd-alapú kutatását tűzte ki célul, az empirikus osztálytermi kutatási projektek jelentősége sokkal kisebb volt. Ez a helyzet az utóbbi időben alig változott: Több mint tíz év telt el a *Modern Language Journal*-vita óta, de még mindig nagyon kevés olyan empirikus kutatás van, amely a tanárt és az osztálytermet állítja középpontba, és arra keresi a választ, hogy a tanár hogyan motiválhatja diákjait, illetve ennek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére.

Ami motivációs stratégiák kutatását illeti, nagyszámú elméleti munka áll rendelkezésünkre ebben a témában (például *Brown*, 1994; *Dodick*, 1996; *Dörnyei*, 1994a; *Dörnyei*, 2001; *Dörnyei és Csizér*, 1998; *Oxford és Shearin*, 1994; *Williams és Burden*, 1997). Ezek a cikkek, könyvek elméleti alapon vizsgálták a stratégiák hasznosságát, és nem a gyakorlatban, azaz hozzájárulhatnak különböző kutatások konstrukciós érvényességéhez, azonban nem tudhatjuk meg, hogy valójában hogyan működnek ezek a stratégiák az osztályteremben. Kutatásunk szempontjából lényeges kiemelni *Dörnyei* (2001) munkáját, mert a motiváció kutatásának évtizedes eredményeit összefoglaló munkája alapján terveztük meg a jelen kutatás adatgyűjtő eszközeit. Az 1. ábrában a *Dörnyei* által kidolgozott motivált tanítási gyakorlat összetevőit közöljük.

A fenti konceptuális modell alapján *Dörnyei Zoltán* 35 motivációs stratégiát dolgozott ki. (2. ábra) A lista sok tanár számára riasztó lehet hosszúsága és alapossága miatt, ezért *Dörnyei* azt javasolja, hogy lépésről lépésre vezessék be a motivációs stratégiák használatát tanítási gyakorlatukba (részletesen lásd *Dörnyei*, 2001).

A módszerről

Ebben az alfejezetben áttekintjük a kutatási kérdéseinket, az adatgyűjtés eszközeit és menetét, a résztvevő tanár kiválasztását.

Kutatási kérdések

A következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

- Használ-e a tanár motivációs stratégiákat az angol órán?
- Mely motivációs stratégiák ezek?
- Hogyan befolyásolja a stratégiák használata a tanulók motivációját?
- Tudatában vannak-e a tanulók annak, hogy a tanár használ motivációs stratégiákat?

Résztvevők

Az adatgyűjtést egy VIII. kerületi, angol kéttannyelvű gimnáziumban végeztük, 9-edikesek körében. Mivel kéttannyelvű gimnáziumról van szó, a résztvevők ebben az évben „nulladik” évüket végezték, vagyis heti 20 órában tanulták az angolt, kiegészítve 2–2 magyar nyelvtan, matematika, testnevelés, valamint egy osztályfőnöki órával. A tanulók a vizsgálat idején 15 évesek voltak. Az osztály 25 főből állt, amelyet a tanév elején két csoportra osztottak a tanulók angol tudásának szintje szerint: 12-en az 1-es csoportba kerültek (1 fiú, 11 lány), 13-an pedig a 2-es csoportba (3 fiú, 10 lány). Az 1-es csoport az úgynevezett kezdők csoportja lett, a 2-es csoportot pedig haladóknak nevezték el. A cél az volt, hogy év végére egységesítsék a két csoport tudásszintjét.

A megfigyelt tanárnak 9 év tanítási gyakorlata volt a kutatás idején, ez az első munkahelye, de két évet kihagyott gyerekzsülés miatt. A 2003/2004-es tanévben, tehát a megfigyelt időszakot megelőző fél évben kezdett újra tanítani, de csak 2004 szeptemberétől tanít újra teljes munkaidőben. 2004 februárjában, tehát a megfigyelt időszak előtt 3 hó-

1. Mutasd meg és beszélj arról, hogy mennyire lelkesedsz a tananyagért.
2. Vedd a diákok tanulását nagyon komolyan.
3. Alakíts ki személyes kapcsolatot a diákjaiddal.
4. Alakíts ki együttműködésre alapuló kapcsolatot a diákok szüleivel.
5. Teremts kellemes és támogató hangulatot az órán.
6. Segítsd elő az összetartó csoport kialakulását.
7. Alakíts ki egyértelmű csoportnormákat, beszélj meg ezt a diákokkal, akik fogadják azokat el.
8. Kövesd figyelemmel, hogy a diákok betartják-e a kialakított csoportnormákat.
9. Fejleszd a diákok nyelvhez kapcsolódó értékeit, példaképek bemutatásán keresztül.
10. Növeld a diákok intrinzik érdeklődését a nyelvtanulás folyamata iránt.
11. Segítsd elő az „integratív” értékek kialakulását, azaz a pozitív és nyitott beállítódást a nyelv és annak beszélői iránt, illetve és a külföldiek iránt általában.
12. Segítsd elő, hogy a diákok tisztában legyenek azokkal az instrumentális értékekkel, amelyek a nyelvtudáshoz kapcsolhatók.
13. Növeld a diákok sikerorientáltságát az egyes feladatokkal és általában a tanulással kapcsolatban.
14. Növeld a diákok célorientáltságát, azáltal, hogy konkrét tanulási célokat fogalmaztok meg és fogadtok el.
15. Tedd a tanmenetet és a tananyagot relevánssá a diákok számára.
16. Segítsd a reális tanulói elvárások kialakítását.
17. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal hogy megtöröd az órák monotonitását.
18. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal, hogy növeled a feladatok vonzerjét.
19. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal, hogy a diákokat aktív résztvevőkké teszed.
20. A feladatokat olyan módon mutasd be és oldd meg a diákokkal, hogy az motiváló legyen.
21. Használj tanulási célok kitérésével kapcsolatos módszereket az órán.
22. Segítsd elő, hogy a diákok meg tudják erősíteni a céljaik iránti elkötelezettségüket.
23. Figyelj arra, hogy a diákoknak rendszeresen legyen sikerélményük.
24. Rendszeres biztatással növeld a diákok önbizalmát.
25. Segíts, hogy a diákok nyelvi szorongása csökkenjen, azáltal, hogy csökkented vagy egészen megszüntetted a szorongást előidéző elemeket a tanulási környezetben.
26. Taníts a diákoknak különböző tanulási stratégiákat, hogy önbizalmuk növekedjen a tanulási képességeikkel kapcsolatban.
27. Segítsd elő, hogy a feladatok végrehajtása során a diákok megőrizhessék pozitív szociális énjüket.
28. Növeld a diákok motivációját, azáltal hogy együttműködésre biztatom őket.
29. Növeld a diákok motivációját, azáltal hogy elősegíted a tanulói autonómia kialakulását.
30. Növeld a diákok azon képességét, hogy saját magukat motiválják (önmotivációs stratégiák).
31. Segítsd elő, hogy a diákok a sikert a saját erőfeszítésüknek tulajdonítsák (motivációs attribúció).
32. A diákoknak pozitív, konkrét információkon alapuló visszajelzést adjál munkájukról.
33. Növeld a diákok elégedettségét.
34. A jutalmakat olyan módon adjad, hogy az motiválja a diákokat.
35. A jegyeket olyan módon adjad, hogy az motiváló és ne demotiváló legyen a diákok számára.

2. ábra. Dörnyei (2001, 35.) osztálytermi motivációs stratégiája

nappal találkoztunk egy motivációs szeminárium keretében. Részben ezért, részben rendkívüli személyisége miatt esett rá a választás: személyisége különösen alkalmassá teszi arra, hogy erre a korosztályra pozitív hatással legyen, ezenkívül kedves és megértő, különleges humora van, amit a diákok is értékelnek, az órán természetesen viselkedik. Érdekesség, hogy az iskolában tanító többi tanárral ellentétben nem tegezi, hanem magázza a diákokat, és erről azt vallja, hogy nagyon fontos úgy kezelni a diákokat, ahogy azt mi magunk, tanárok is elvárjuk tőlük. Ez a magatartás toleranciát és empátiát jelez, ami nagyon fontos ennél a korcsoportnál.

Adatgyűjtő eszközök

Az adatokat a következő eszközökkel gyűjtöttük (részletesen lásd Mezei, 2004).

Két kérdőívet töltöttek ki a tanulók. Az első kérdőív a nyelvi attitűdjeiket és motivációjukat mérte fel. Ez a kérdőív a tanulók motivációs hátterét vizsgálta; kiemelten a következő hét skálával foglalkozott: integrativitás, instrumentalitás, anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás, az anyanyelvi közösség vitalitása, a második nyelvi kultúra iránti érdeklődés, miliő és nyelvi magabiztosság. Ez a kérdőív egy korábbi, Magyarországon

végzett második nyelvi motivációs kutatáshoz készült (lásd *Dörnyei, Csizér és Németh*, megjelenés alatt). Ez a kérdőív hasonló korú diákokat vizsgált, így módosítás nélkül tudtuk felhasználni. A második kérdőív a tanár által használt motivációs stratégiákról szólt, és erre a kutatásra állítottuk össze. Ebben a kérdőívben Dörnyei 35 főpontban és további alpontokban ismertetett stratégiáit vettük alapul (lásd *2. ábra*, illetve *Dörnyei, 2001*) és próbáltunk a lehető legtöbb alterületre rákérdezni; a kérdőív így 39 állítást tartalmazott. Álljon itt két példa a kérdőívből, az állítások megfogalmazásának illusztrálására: „A tanáron látszik, hogy szereti az angolt, és ezzel is mutatja, hogy van értelme tanulni a nyelvet”; „A tanár olyan követelmények elé állít engem, amik számomra megfelelőek”. A tanulónak az állításokról egy ötfokú skála segítségével azt kellett eldönteniük, mennyire értenek egyet velük. A kérdőívet először teszteltük, majd többszöri módosítás után töltötték ki a résztvevő diákok.

28 órán megfigyelést végeztünk (14-et mindkét csoportban; összesen 20-at a megfigyelt tanárral, valamint egyet-egyet az osztályt tanító további 4 tanárral, mindkét csoportban). A megfigyelés során lejegyzeteltük az órán látottakat és hallottakat, elsősorban a motivációs stratégiákra koncentrálva, és az órák után a látott stratégiákat Dörnyei (2001) kategóriái alapján csoportosítottuk, majd stratégiákra és fázisokra (*1. ábra*) bontva is átlagoltuk. A stratégiák beazonosítása, mint látni fogjuk, nem mindig volt egyszerű és egyértelmű.

Interjú készítettünk a tanárral. Az interjú a következő főbb területeket érintette: alapvető információk a tanárról és diákjairól; az osztály és a tanár viszonya; hogyan készül a tanár az órákra; milyen „trükköket” használ a tanítás során, hogy a tanulókat motiváltabbá tegye; illetve nehéznek tartja-e, hogy fenntartsa a tanulók érdeklődését az angol órák során. Az interjúm kívül számos informális beszélgetést is folytattunk.

A tanárral is kitöltöttük a diákok motivációs stratégiákról szóló kérdőívének egy változatát, amely azt mérte, hogy a saját véleménye szerint milyen hangsúlyt kapnak az egyes motivációs stratégiák a tanítási gyakorlatában.

Interjú készítettünk két-két tanulóval mindkét csoportból. A diákokkal készített interjú során a kérdőív leglényegesebb pontjaira kérdeztünk rá, hogy esetenként pontosítsuk a kérdőívekből nyert információt, vagy más megvilágításba helyezzük azokat. Az interjúalanyokat úgy választottuk ki, hogy valamiféleképp szélsőséges esetek legyenek, vagyis mindkét csoportból egy-egy motivált és egy-egy demotivált tanulót kérdeztünk ki.

Adatgyűjtés

Az 1. táblázat összefoglalja az adatgyűjtés menetét.

1. táblázat. Az adatgyűjtés menete

<i>Eszköz</i>	<i>Időpont</i>
1. Óramegfigyelés	2004. május 7–26.
2. Motivációs stratégiák kérdőíve (diákok)	2004. május 12.
3. Nyelvorientációs kérdőív (diákok)	2004. május 14.
4. Tanárinterjú	2004. május 20.
5. Tanár kérdőív a motivációs stratégiákról	2004. június 8.
6. Diákinterjúk	2004. június 9.

Az adatgyűjtés különböző lépéseinek sorrendjét alaposan megterveztük, hogy egyrészt az egyes adatgyűjtő eszközök ne befolyásolhassák egymást, másrészt minél inkább biztosítsuk a kutatás megbízhatóságát és érvényességét. Néhány bevezető óralátogatás után

töltötték ki a diákok a kérdőíveket. Először a tanár munkáját értékelő stratégia kérdőívet adtuk oda a diákoknak, mert úgy gondoltuk, hogy a nyelvorientációs kérdőív kérdései befolyásolhatják válaszaikat. Rá két nappal a második kérdőívet is kitöltötték a diákok. A kérdőíveket a megfigyelés elején volt szükséges kitöltetni, hogy ha a megfigyelés határára a tanár bármilyen módon változtatna a tanítás menetén, illetve stílusán, ez minél kevésbé hagyjon nyomot a diákok által kitöltött kérdőíveken. Mivel kétszer 20 percről és különböző típusú kérdőívekről volt szó, célszerű volt ezt két egymást követő (megfigyelési) órán megírni a tanulókkal. A kérdőívek önkitöltősek voltak, kitöltésükre a kutató jelenlétében került sor. A tanárinterjú viszont azért kellett később lebonyolítani, mivel a kérdések nemkívánatos módon befolyásolhatták volna a tanítás természetes menetét. A diákinterjúkat, valamint a tanári kérdőívet, amelyek a legdirektebb módon kérdeztek rá a motivációs stratégiákra, az előbb említett okoknál fogva az adatfelvételi periódus legvégére hagytuk.

Az adatgyűjtést megelőzően megkerestük az iskola igazgatóját, aki beleegyezett a kutatásba. A kutatás során a tanulókat többször, többféle formában tájékoztattuk önkéntességükről és anonimitásukról (írásban a kérdőíveken, szóban a kérdőívek kitöltésekor, valamint az interjúk előtt), illetve névtelenségük biztosítása érdekében az adatrögzítéskor már csak kódokkal szerepeltek.

Eredmények

Motivációs stratégiák használata az angolórán

A megfigyelés, illetve a kérdőívek alapján kijelenthető, hogy a tanár használ motivációs stratégiákat az angol órán, hogy motiválja a tanulókat. Ami az adatok elsődleges összehasonlításánál rögtön szembetűnik, az a diákok és tanár által kitöltött kérdőívek eredményeinek hasonlósága és e kettőnek a megfigyelési eredményektől való jelentős eltérése. A 2. táblázat tartalmazza a motivációs stratégiák kérdőíveinek, valamint a megfigyelés eredményeinek adatait, Dörnyei (2001) csoportosítása alapján.

2. táblázat. Motivációs stratégiák használata a diák- és a tanári kérdőív adatai, valamint a megfigyelés eredménye alapján

	<i>Alapvető motivációs feltételek megeremtése</i>	<i>Kezdeti motiváció megeremtése</i>	<i>Motiváció fenntartása</i>	<i>Pozitív önértékelés megerősítése</i>
Tanulók átlaga kérdőív alapján (5-fokú skála)	3,8	3,4	3,6	3,6
Tanár átlaga kérdőív alapján (5-fokú skála)	3,8	4,1	4,1	3,6
Motivációs stratégiák a megfigyelés alapján (20 óra) – előfordulási alkalom	103,0	20,0	89,0	21,0
Kérdőívvel közvetlenül összevethető stratégiák száma megfigyelés alapján (20 óra) – előfordulási alkalom.	68,0	18,0	35,0	6,0

A táblázatból kiolvasható, hogy a tanár és a diákok véleménye a motivációs stratégiák használatáról még fázisokra lebontva is nagymértékben megegyezik, és a stratégiák használata a teljes tanítási ciklus folyamán is kiegyensúlyozottnak tűnik. A megfigyelésből származó adatok ezt nem támasztják alá egyértelműen, hiszen úgy tűnik, hogy sokkal nagyobb hangsúllyal szerepelnek azok a stratégiák, amelyek a motiváció alapvető feltételeinek megeremtéséért és a motiváció fenntartásáért felelnek, míg kevesebb erőfeszítés fordul a kezdeti motiváció megeremtésére, illetve a pozitív önértékelés megerősítésére.

Az alapvető motivációs feltételek megteremtéséhez nagyban hozzájárul Dörnyei (2001) 5. stratégiája: Kellemes és ösztönző környezet megteremtése az órán. Ez a stratégia a 103-ból 60 alkalommal járult hozzá az I. fázis jelentős fölényéhez, és ide soroltuk többek között a humort, egy mosolyt, egy denevér imitálását, vagy a hibák mint a tanulási folyamat természetes velejáróinak hangsúlyozását is. Hozzá kell tennünk, hogy a motivációs stratégiákról szóló kérdőívben csak a tanári humor és a jó hangulat közti kapcsolatra kérdeztünk rá. A táblázat negyedik sorából az is kiolvasható, hogy a diákok által kitöltött motivációs stratégiák kérdőívéhez a megfigyelt stratégiáknak csak egy része köthető közvetlenül. Ennek az az oka, hogy Dörnyei listája majdnem háromszor annyi javaslatot tartalmaz, mint amire a kérdőívben lehetőségünk volt rákérdezni. Itt jegyeznék meg, hogy a megfigyelt stratégiák beazonosítása rendkívül nehéz volt, sokszor akár két külön fázisba is sorolható lett volna, illetve több esetben a kérdőív két állításához is hozzá tudtuk kötni, ami felveti annak szükségességét, hogy Dörnyei „A motivált tanítási gyakorlat” (1. ábra) elnevezésű konstrukciójának érvényességét közvetlen módszerekkel is tesztelni kellene.

Mivel a megfigyelés májusban történt, nem sokkal a diákok év végi vizsgái előtt, nem meglepő, hogy a III. fázis ilyen nagy szerepet játszott az osztály életében: ide tartozik a 21. stratégia, a célkitűzések stratégiája. A kérdőív 21. állítása az egész éves célkitűzésekről kérdezte a tanulókat és a 3,6-os átlag azt sugallja, hogy a tanulók véleménye, a tanár véleménye (nagyjából igaz = 4), és a megfigyelés egybevág, vagyis a kérdőív adatai és a megfigyelés összhangban van ezen a területen.

Az egyes stratégiák átlagainak közelebbi vizsgálata alapján kiderült, hogy az I. és a III. fázis valóban nagyobb szerepet kapott, mint a II. és a IV., ám a megfigyelés előfordulási adataival szemben a stratégiák előfordulásának darabszáma alapján a III. fázis bizonyult a legerősebben kihasználtként. Más szóval, a megfigyelés alatt előfordult mikrostratégiák (vagyis Dörnyei (2001) 35 motivációs stratégiájához köthető alpontok) száma alapján az I. fázis tűnt a legjelentősebbnek, a kérdőív egyes makrostratégiáinak (vagyis a 2. ábra pontjai) vizsgálata alapján pedig a III. fázis, de mind a megfigyelés, mind a kérdőívek tanulmányozása alapján az I. és a III. fázisban volt a legerőteljesebb a motivációs stratégiák használata.

Lássuk most, mit mondanak minderről a tanulók. Habár egyértelműen nem mindig tudták azonosítani a motivációs stratégiákat (lásd lejjebb), az interjúk folyamán kiderült, hogy a motivált tanulók sokkal pontosabb képet tudtak adni a használt motivációs stratégiákról, még ha nem tudták is ezeket a technikákat motivációs stratégiaként azonosítani. Az 1. csoport motivált tanulója így vélekedett az interjújában:

Hogyan próbálnak téged ösztönözni? Mivel? Milyen trükköket használnak?

Hát, nem is tudom, szoktak ilyen érdekes dolgokat hozni órára, ami így nem a könyvben van, és akkor így órákat töltünk el csak azzal, szerintem ez érdekes tud lenni, és így ösztönző számomra. És hát így konkrétan Angliáról szoktunk dolgokat tanulni, ami így szerintem tök jó, mert nem csak közvetlenül a nyelvet, hanem magát az országot is megismerjük, ahol ezt a nyelvet beszélik.

A 2. csoport motivált tanulója rengeteg trükköt, stratégiát sorolt fel, ezek közül néhány: elicitáció, játékok, véleményalkotás különböző témákban, érdekes témák, csak angolul beszélni, vagy amikor a tanár úgy csinál, mintha nem ismerne egy szót, és ezzel arra készíti a diákokat, hogy ők magyarázzák meg azt neki. A konkrét rákérdezésen kívül a tanulók a következő „trükköket” sorolták fel: a tanárok azzal „ijesztgetik” őket, hogy a következő évben mindent angolul tanulnak. A tanárt segítőkészeknek, kedvesnek írták le, aki mindig elérhető, hasznos dolgokat tanít, pozitív visszajelzésben részesíti, bátorítja a tanulókat, hogy többet szerepeljenek az órán, dicsér, ráirányítja a tanulók figyelmét az osztálytársak által használt tippekre, trükkökre, bátorítja őket, hogy angolul nézzenek filmeket, valamint emítették a jó tanár-diák viszonyt. Habár ezek a motivációs stratégiák

változó összetételben és összefüggésben mind a négy interjúban felbukkantak, ketten tagadták, hogy a tanár használna motivációs stratégiákat (értsd: trükköket; lásd lejjebb). A tanulók pozitív képét a tanárukról jól jelzi a következő, kérdőívre írt megjegyzés: „Én szeretem [a] tanárnő óráit, jó hogy nem mindig csak a tananyagot vesszük. Mindenbe segít nekünk, ha kell lelki problémákban is”.

A tanárnőnek hasonló véleménye van az általa használt „trükkökről”. Érdekes, hogy úgy tűnt, a kérdésen addig még nem gondolkozott, ezért először nemleges választ adott arra a kérdésre, vannak-e eszközei arra, hogy motiválja a tanulókat.

Hogyan próbáld őket motiválni? Vannak-e trükkjeid?

Trükkjeim? Hát nincsenek trükkjeim szerintem. Őö, arra gondolok, hogy néha..., soha nem gondolkodom azon, hogy mivel motiváljam őket, mert szerintem [ez] olyan, ami ösztönösen jön [...].

Miután végiggondolta a dolgot, a tanárnő is számos stratégiát felsorolt, amivel motiválni szokta a tanulókat, például: úgy viselkedik, ami őt magát is motiválná, ha ő lenne diák, nem hozza kényelmetlen helyzetbe a tanulókat, sok nevetés, viccelődés, dicséret, érdekes anyagok az órán, a tankönyvön kívüli anyag, és lelkesedés. Külön kiemelte, hogy ha a diákok élvezik az órát, az a legfontosabb, a saját szavaival: „[...] és azt gondoltam, hogy semmi baj nem történik, hogy több időt szánunk rá [beszélgetés az extrém sportokról, amely valóban fantasztikus hangulatot teremtett az órán], mert tetszik nekik, érdeklí őket, beszélni akarnak, és szerintem ez az, ami számít. Semmi más nem számít, csak ez.”

Látható, hogy a tanár széles skáláját használja a motivációs stratégiáknak, amelyek elsősorban Dörnyei motivált tanítási gyakorlatának első és harmadik fázisát érintik. A vizsgált motivációs stratégiák körülbelül harmada azonban nem kihasználta, vagy egyáltalán nem felfedezhető, erre példa „A tanár rendszeresen tájékoztatja a szüleimet a fejlődésemről” vagy „A tanár és az osztály megegyeztek, mit és hogyan fogunk tanulni a tanév során, és ez is segít, hogy jobban lássam a céljaimat.”. A rendszeresen és gyakran használt stratégiák a következők: kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, megfelelően magas elvárások, érthető tanári magyarázat és toleráns viselkedés.

Hogyan befolyásolja a stratégiák használata a tanulók motivációját?

Ebben a részben arra keressük választ, hogyan függ össze a tanár által ösztönzőnek vélt motivációs stratégiák használata a diákok motiváltságával. A kis elemszám nem teszi lehetővé a statisztikai próbák alkalmazását, ezért a kérdés megválaszolásához az általános motivációs kérdőívet hívtuk segítségül. A 3. táblázatban látható a tanulók átlaga skálákra lebontva (Dörnyei, Csizér és Németh alapján, megjelenés alatt).

3. táblázat. A tanulók motivációja hét skálán

	Tanulók átlaga (N=25)		Budapesti diákok átlaga 2004 -ben*	
Integrativitás	4,30		4,21	
Instrumentalitás	5,00		4,85	
Anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás	4,24 (US)	4,44 (UK)	4,84 (US)	4,33 (UK)
Az anyanyelvi közösség vitalitása	4,93 (US)	4,58 (UK)	4,21 (US)	4,19 (UK)
A kultúra iránti érdeklődés	4,18 (US)	3,96 (UK)	4,34 (US)	3,75 (UK)
Milió	4,90		4,59	
Nyelvi magabiztosság	3,45		3,42	

* Dörnyei, Csizér és Németh alapján (megjelenés alatt). Az országokkal kapcsolatos skáláknál külön adat szolgál az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság mérésére.

Látható, hogy a jelen felmérésben résztvevő diákok átlagai hasonlítanak a 2004-ben lebonyolított országos felmérés budapesti adataira. Szembetűnő, hogy az instrumentális és a millió értékei milyen magasak, az előbbi a legmagasabb elérhető értéket mutat-

ja, míg az utóbbi alig marad el ettől. Az interjúk is alátámasztják a tanulók igen erős instrumentális motiváltságát, ami nem lehet meglepő a vizsgált tanítási környezetben.

Részletek az interjúkból jobban megvilágíthatják a tanulók motivációs beállítottságát. A gyengébb csoport motivált tanulója szerint: „[Azért tanulok angolul] mert szerintem ez a leghasznosabb nyelv, amit tanulhatok, mert ezt beszélik a legtöbb országban, és ez a világnyelv”, majd később további indokokat sorol fel, például: bizonyítani saját magának, külföldön akar dolgozni, valamint az angol nyelvben látja a kulcsot a sikerhez. Az erősebb csoport kevésbé motivált tanulója szerint „végül is ez egy hasznos dolog és akkor hát el tudok menni külföldre és akkor sok emberrel tudok megismerkedni. Meg a munkában is ez könnyebb.”, egyéb indokai: a szülei javasolták, valamint a jövőben szüksége lesz az angolra. A gyengébb csoport alulmotivált tanulója megemlítette az Európai Uniót, mint okot a nyelvtanulásra. Az erősebb csoport motivált diákja a kommunikációt és saját elégedettségét hangsúlyozza: „Egyszerűen szeretek nyelveket tanulni és egyszerűen szeretnék más nyelven is beszélni, nem csak magyarul” és „nem csak angolul szeretnék tanulni, hanem a lehető legtöbb nyelvet szeretném megtanulni”.

Az anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás és az anyanyelvi közösség vitalitása is erős motivációs faktornak tűnik. Ezt befolyásolhatja a diákcsere program – érdekes lenne megvizsgálni milyen mértékben –, valamint az interjúalanyok közül hárman hosszabb időt szándékoznak külföldön tölteni, többek között ezért is tanulnak angolul. Mindannyian beszámoltak arról, milyen élmény volt sikeresen kommunikálni külföldiekkel: akár Magyarországon turistákkal, akár külföldön (nem angol anyanyelvűekkel), akár levelezés révén. Mindannyian megállapították azt is, hogy az angol órákon csupa olyan hasznos dolgot tanulnak, amit valóban fel tudnak használni az órán kívül is.

A második nyelvi kultúra iránti érdeklődés megosztotta az osztályt, az értékek 2,00-tól 5,00-ig terjedtek. A megfigyelt órákon a kultúra nem kapott jelentős szerepet, de ennek oka az, hogy egy másik tanár feladata volt azt bemutatni a diákoknak. A kultúrával foglalkozó órák viszont jó hangulatban teltek, a tanulók élvezték azokat. (Akár az eltérő eszközök miatt, akár az órák lazább szerkezete miatt.) Összességében elmondható, hogy a második nyelvi kultúra iránti érdeklődés nem kiemelkedő az osztályban, de egyértelműen megjelenik.

Semmi kétség nem férhet azonban a millió skálájához. Mindössze 6 tanulónál nem 5 egész az átlag, náluk fele-fele arányban 4,75, illetve 4,5. Az interjúk során többször felbukkant a szülői hatás kérdése, valamint a tanárnő maga is említett problémás eseteket, ahol a szülők erőltették a gyerekeket a kéttannyelvű gimnáziumba, vagy nem akarják észrevenni, hogy nem ez az iskola való nekik. Emellett a tanulók felismerték és világosan meg is fogalmazták az angol szerepét a mai társadalomban, utalva nélkülözhetetlen és egyre fontosabb szerepére (nyelvi globalizáció). A szülői nyomás és az angol piaci értéke meghatározó volt a millió skálájának kialakításában.

Az utolsó skála, a nyelvi magabiztosság, azonban némi ellentmondásra utalhat. A megfigyelés alapján nem tűnt ki semmiféle negatív hatás az osztályban. Az interjúk szintén nem mutattak alacsony nyelvi magabiztosságra utaló jeleket, bár a visszahúzódas több diákon megfigyelhető volt (ahogy az ebben a korban nem is meglepő). Néhány diák azonban meglepően alacsony értéket produkált ebben a kategóriában, olyanok is, akik hosszabb időt töltöttek angol nyelvterületen. Nem különösebben meglepő azonban azoknál az alacsony érték, akik már korábban is „problémásnak” bizonyultak, be kellett hívatni a szüleiket, vagy egyszerűen csak álmodoztak az órákon. Mindazonáltal az alacsony értékek nem tűntek kifejezetten indokoltnak, ezért megvizsgáltunk 6 olyan stratégiát, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvi magabiztosság megerősítéséhez. Ezek a következők: „A tanár magabiztossá tesz azáltal, hogy azokat a dolgokat hangsúlyozza, amikben jó vagyok”; „Nem aggódom túlságosan amiatt, hogy követek-e el hibát az angolórán”; „A tanár segítségével rájöttem, hogy ha hibázom, az az erőfeszitésem hiányán mú-

lik”; „A tanár úgy gondolja, hogy a hibák a tanulási folyamat velejárói”; „Nem félek szerezni az órán”; és „Nem a képességeimen múlik, ha nem tudok valamit az angolórán”. Ezeknek a stratégiáknak az átlaga 3,7, ami arra enged következtetni, hogy a tanár viszonylag sikeresen járul hozzá a nyelvi magabiztosság növeléséhez, valamint az adat a diákok 3,44-es átlagához képest nem mutat nagy eltérést (habár statisztikailag nem elemeztük az adatokat a kis létszám miatt).

A megfigyelés alapján a két csoport között eltéréseket tapasztaltunk, ez azonban nem olyan formában jelentkezett, ahogy számítottunk rá. A megfigyelés elején a tanár utalt arra, hogy esetleg rivalizálás folyhat a két csoport között. Erre ugyan nem találtunk bizonyítékot, és a diákok is teljesen egyértelműen visszautasították a feltételezést, de a megfigyelés során arra a megállapításra jutottunk, hogy a gyengébb csoportban több magyar nyelvű kommunikáció zajlott, illetve ahol módunk nyílt ugyanazt az órát (értsd ugyanaz a tananyag, ugyanaz a tanár, de különböző csoport) kétszer megfigyelni, a tanár és a diákok reakciója is teljesen eltért. Ez természetesen adódhat az egyéni különbségekből is, de ne feledjük, hogy a tanár maga utalt rá az interjúban, hogy máshogy közeledik a két csoporthoz: „mind a két csoporttal más a kapcsolat, mind a két csoportban más gyerekek vannak [...], nyelvileg először nem volt akkor a kihívás [a gyengébb csoportot] tanítani, nem éreztem magam feszélyezve és ez meg is maradt ez az érzés...”.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a tanárok pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással volt a diákokra, inspirálta őket és ők is pozitívan álltak a tanárokhoz. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel a nagyobb hangsúly igénye. Álljon itt néhány konkrét stratégia vagy trükk, amik úgy tűnik, hasznosnak bizonyultak: pozitív hozzáállás, viccek, nyugodt légkör, illetve a tanár lelkesedése és elkötelezettsége. Következő vizsgálatnak kell elvégeznie a kérdés statisztikai összefüggésekre épülő elemzését, amire a jelen kutatás keretei között nem volt lehetőség.

A motivációs stratégiák tudatosítása

Felmerül a kérdés: kiben kell tudatosítani a motivációs stratégiákat, illetve azok használatát? Először vizsgáljuk meg, a diákok tudatában vannak-e, hogy a tanárok igenis megpróbálják motiválni őket, valamint azt, hogy a motivációs stratégiák használatának felvetése hogyan hat rájuk.

A diákinterjú alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók csak részben vannak tisztában azzal, hogy a tanárok motivációs stratégiákkal próbálnak hatni rájuk: volt, aki nem hitt benne, volt, akit érdekelt, mik lehetnek azok a módszerek, illetve trükkök, és volt, aki meglepően széleskörű listát adott ezekről a trükkökről. Érdekes módon, a közvetlen rákérdezés egyik interjúalany esetében sem hozott eredményt: a kérdésen meglepődtek, elgondolkodtak, majd vagy elutasították, vagy a „lehetséges” választ adták, holott addigra már kitöltötték a motivációs stratégiákról szóló kérdőívet, amelynek alapján egyértelműen kiderült, hogy elismerik a tanárok által használt stratégiákat. Tehát a legcélravezetőbbnek az tűnt, hogy mind a kérdőív adatait, mind az interjút használjuk fel arra, hogy kiderítsük, mennyire vannak tisztában a tanulók a tanárok által használt motivációs stratégiákkal. A kérdőív mintegy megerősítésül szolgált az interjú kérdéseivel, mivel azt előbb töltötték ki, és a kérdező személye sem volt befolyásoló tényező. Lásuk az eredményeket.

A négy diákkal folytatott interjú elemzésekor legelőször az tűnt szembe, hogy két tanuló állította, hogy a tanároknak vannak stratégiáik arra nézve, hogyan motiválják őket, míg két tanuló tagadta ezeknek a módszereknek a meglétét. A motivált tanulók egyértelműen kevésbé tagadták a motivációs stratégiák meglétét, mint az „álmódosók”. Habár az „álmódosók” nem tudtak egyetlen motivációs stratégiát sem megnevezni, ha egy stratégia meglétére kérdeztünk rá (például segítőkészek-e a tanárok stb.), akkor tudtak válaszolni, többnyire „igen”-nel, bár ezek a válaszok közel sem voltak annyira egyértelmű-

ek, mint a motivált tanulók esetében. Más szóval, az „álmódosók” nagyobb eséllyel mondták egy stratégiára, hogy a tanár nem használja azokat, mint motivált társaik.

Először vizsgáljuk meg a motivált interjúalanyok válaszait. Az első csoport motiváltabb tanulója a következő választ adta arra a kérdésre, hogy mivel motiválja az osztályt a tanár: érdekes témákkal, a könyvben nem szereplő külön anyagokkal és Angliáról szóló tényekkel, érdekességekkel. További kérdezősködésre így válaszolt: „Hát valószínűleg vannak [trükkjeik], de én úgy nem veszem észre őket, szóval nem tudom, én szeretem így tanulni az angolt, és biztos, hogy van valami, amiért ez van, de nem veszem észre.” – vagyis elismeri a motivációs stratégiák meglétét, de úgy gondolja, nem tudja konkrétan megnevezni őket, annak ellenére, hogy éppen az előtte levő kérdésre fel tudott sorolni néhány trükköt.

Az erősebb csoport motivált tanulója ugyancsak meg volt győződve arról, hogy a tanároknak rengeteg trükk és módszer áll a rendelkezésükre, hogy motiválják az osztályt. Néhány stratégia, amit megemlített: játékok, elicitáció, a tanár úgy tesz, mintha nem ismerne egy szót, és a diákokat kéri meg, hogy magyarázzák meg neki. Hozzátette, hogy szerinte a tanárok tudatosan rejtik el ezeket a stratégiákat, valamint hogy neki is vannak trükkjei, hogy a magántanítványát ösztönözze, például játékos elemek és rengeteg gyakorlás. A négy megkérdezett diák közül ő válaszolt a legmagabiztosabban, saját szavaival: „Biztos, hogy vannak [trükkjei], mert kinek nincsenek.”

A másik két tanuló korántsem volt ilyen magabiztos és csak utalások szintjén tudtak

Bár azzal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiáknak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény azért fontos, mert a legújabb kutatások az úgynevezett „önmotivációs stratégiák” használatára irányítják a figyelmet.

motivációs stratégiákat megnevezni. Az erősebb csoport motiválatlan diákja az esszéírást és pirospontokat, míg a másik kevésbé motivált tanuló a bátorítást tudta konkrét példaként megemlíteni. A gyengébb csoport kevésbé motivált tanulója az interjú során annyira összezavarodott, hogy témát kellett váltani, miután a következőket válaszolta, három egymás után következő, tartalmában azonos kérdésre: „Hát őő, nem is tudom... trükkök...”, majd „Nem tudok, nem tudok erre példát.”, majd „Szerintem nincsenek

[trükkjeik]... mondjuk, lehet... nem tudom.”. A két kevésbé motivált tanulóval folytatott interjú egyik legmegdöbbentőbb eleme az volt, hogy képtelenek voltak olyan trükköket, témákat, játékokat stb. említeni, amik motiválnák őket, amik arra sarkallnák őket, hogy jobban, többet stb. tanuljanak.

Eredménynek tekinthető viszont, hogy a gyengébb csoport kevésbé motivált tanulója érdeklődőnek tűnt, amikor a kérdező annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a tanároknak igenis vannak őket motiváló trükkjeik. Azt mondta, hogy szívesen megtudná, mik is azok a trükkök, és esetleg ki is próbálná őket, de ha nem válnának be, visszatérne a saját módszereihez (szavak „magolása” és nyelvtani szabályok kikövetkeztetése, vagyis itt összekeveredett a motivációs stratégiák és a tanulási stratégiák fogalma).

Mint azt már említettük, a megfigyelés alátámasztotta a motivációs kérdőív alapján begyűjtött adatokat. A diákokról általában elmondható, hogy érdeklődően és aktívan vettek részt az órákon, és jól reagáltak a motivációs stratégiákra. Nem meglepő, hogy épp ez a két tanuló tudott érdemben hozzászólni a motivációs stratégiák kérdéséhez, és épp ez a két tanuló tagadta a motivációs stratégiák meglétét. Ennek ellenére az erős ellenállás meglepő volt. Mi lehet ennek az oka? Utal-e ez valamire?

Bármilyen jók voltak is a diákok a motivációs stratégiák felsorolásában, nem tudták ezeket a trükköket motivációs stratégiaként azonosítani. Ez arra utal, hogy bár azzal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiák-

nak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény azért fontos, mert a legújabb kutatások az úgynevezett „önmotivációs stratégiák” használatára irányítják a figyelmet. (Dörnyei, 2001, 2005) Dörnyei (2005) rámutat, hogy a tanulóknak maguknak kell a motivációs folyamatot elindítaniuk, de ugyanakkor a tanárnak is fontos feladata van: a tudatosítás és a tanulók támogatása. A diákinterjúkból körvonalazódik ez a stratégia: a tanár támogatása pozitív hatással van rájuk, és az érdeklődés kielégítése fokozhatja a motiváltságot (mint azt a gyengébb csoport kevésbé motivált tanulójának esete előrevetíti, habár esetében a tudatosítás esetleges hatásairól nem tudunk meggyőződni, mert ez nem volt része a kutatásnak). További kutatások során kell felderítenünk az „önmotivációs stratégiák” működési mechanizmusát.

Összefoglalás

A jelen kutatás egy esettanulmány elkészítésén keresztül próbálta vizsgálni, hogy az általunk kiválasztott tanár milyen motivációs stratégiákat használ, hogy diákjait motiválja és hogy a tanári erőfeszítésnek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére. Az adatgyűjtés során számos eszközzel gyűjtöttünk adatokat.

A legfontosabb eredményünk, hogy megállapíthattuk, hogy a tanár széles skáláját használja a motivációs stratégiáknak, amelyek elsősorban Dörnyei (2001) motivált tanítási gyakorlatának első és harmadik fázisát érintik. A rendszeresen és gyakran használt stratégiák a következők: kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, megfelelően magas elvárások, érthető tanári magyarázat és toleráns viselkedés. Továbbá a tanár pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással van a diákokra, inspirálja őket és ők is pozitívan állnak a tanárokhoz. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel annak az igénye, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a motivációs stratégiák, amelyek ezeket a területeket erősíthetik. Azt is megállapítottuk, hogy bármilyen jók is voltak a diákok a motivációs stratégiák felsorolásában, nem tudták ezeket a trükköket motivációs stratégiaként azonosítani. Ez arra utal, hogy bár azal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiáknak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény ellentmondhat a legújabb kutatási eredményeknek, amelyek az „önmotivációs stratégiák” használatára irányítják a figyelmet. (Dörnyei, 2001, 2005)

A stratégiák használatával és hasznosságával kapcsolatban felmerül annak az igénye, hogy nagyobb mintán, statisztikai próbák segítségével vizsgáljuk a kérdést, amelyre a jelen kutatás keretein belül nem volt lehetőség. Továbbá az elemzés során számos felmerülő probléma felveti annak a szükségességét is, hogy Dörnyei (2001) „A motivált tanítási gyakorlat” elnevezésű konstruktumának érvényességét szintén tesztelni kellene. A motivációs stratégiák tudatosításával kapcsolatban számos kérdés merül fel. Mít tehetnek a tanárok? Érdemes-e a diákok figyelmét a stratégiák meglétére irányítani? Ez a tény motiválná-e őket? Nem rejtett mivoltuk-e a motivációs stratégiák valódi ereje? További tantermi vizsgálatok és interjúk szükségesek az előbbi kérdések megválaszolásához. Míg további adatokhoz jutunk, tudatos és lelkiismeretes tanári munkára van szükség, valamint a diákok szükségleteinek jobb megismerése is segíthet a cél elérésében, abban, hogy minél motiváltabbá tegyük őket az angol nyelv elsajátítására.

Irodalom

- Brown, H. D. (1994): *Teaching by Principles*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
 Dodick, D. J. (1996): A study of the attitudes and motivation of high school foreign language students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 577–595.
 Dörnyei, Z. (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.

- Dörnyei Z. (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78, 515–523.
- Dörnyei Z. (2001): *Motivational strategies*. 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. – Csizér K. – Németh N. (megjelenés alatt): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Dörnyei Z. – Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI. 1–19.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. (1994a): On motivation, research agenda, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359–368.
- Gardner, R. C. – Tremblay P. F. (1994b): On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524–527.
- Mezei G. (2004): *Motivational strategies in the English language classroom: A case study in a bilingual school*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
- Nikolov M. (1999): Classroom observation project. In: Nikolov M. – Fekete H. – Major É. (szerk.): *English language education in Hungary. A baseline study* (221–245). The British Council Hungary, Budapest.
- Nikolov M. (2003, március): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 46–57.
- Noels, K. (2001a): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic extrinsic, and integrative orientations and motivations. In: Dörnyei Z. – Schmidt R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center, Honolulu, HI. 43–68.
- Noels, K. (2001b): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style. *Language Learning*, 51, 107–144.
- Noels, K. – Clément, R. – Pelletier, L. G. (1999): Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- Noels, K. – Clément, R. – Pelletier, L. G. (2001): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–442.
- Noels, K. – Pelletier, L. G. – Clément, R. – Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Oxford, R. (1994): Where are we regarding language learning motivation. *Modern Language Journal*, 78, 512–514.
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.
- Tremblay, P. F. – Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505–518.
- Williams, M. – Burden, L. R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. – Burden, L. R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journals*, 83, 193–201.

A tanulmány az első szerző által készített szakdolgozat rövidített változata; a szakdolgozati konzulens a második szerző volt. A cikk megírására az OTKA T047111 számú kutatás keretében került sor. A szerzők köszönetet mondanak a kutatásban résztvevő tanárnak és diákjainak.