

6

A nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás tanulói szintjének vizsgálata

Góczánné Molnár Éva ■ tanár ■ NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

1. BEVEZETŐ

Az elmúlt időszakban Európához hasonlóan hazánkban is felértékelődött a használható idegennyelvtudás megítélése. A jobbnál jobb munkahelyek megszerzésének lehetősége, a külföldi ösztöndíjak elnyerése egyaránt vonzó a fiatalok számára. Korunkban a mindennapi élet során is szükség van nyelvismeretre, amelynek a megszerzésére iskolai keretek között is lehetőség nyílik. Ezzel összhangban kiemelt figyelem hárul az idegennyelv-oktatásra, hiszen ennek eredményessége sok tényező függvénye. A közelmúltban bevezetett kezdeményezések – nyelvi előkészítő évfolyamok, két tanítási nyelvű tagozatok indítása – a nyelvoktatás színvonalát hivatottak emelni.

Folyamatosan jelennek meg újabb és újabb jelentések a felnőtt lakosság nyelvtudásáról, amelyek egyértelműen alátámasztják, hogy a magyar emberek nyelvismerete elmarad a fejlett országok mögött. A legfrissebb 2012-es *Eurobarometer* felmérés szerint a magyarok 35%-a vallotta önmagáról, hogy legalább egy idegen nyelven beszél, és mindösszesen csak 13%-uk, hogy két idegen nyelven. Ez nagymértékű csökkenés a 2006-os adatokhoz képest, s ezzel hazánk a legutolsó helyen áll az EU-tagállamok rangsorában. Összehasonlításképp fontos megemlíteni az uniós átlagot: 54% beszél egy nyelvet, 25% beszél két idegen nyelvet (*Eurobarometer*, 2012. 15. o.). E szomorú eredmények okait kutatva nagyon sok problémát említhetünk, s az időről időre megjelenő stratégiai elképzelések a kialakult helyzet javítását célozzák meg.

A 2012. decemberben megjelent *Fehér könyv* foglalkozik a nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiájával. E könyvből származik az a megállapítás, hogy angolul mindenkinek tudnia kell. Hangsúlyozzák a második idegen nyelv tanulásának fontosságát. Sok vitára adott okot az a javaslat, mely szerint a német nyelv komplexebb grammatikai rendszerével alkalmasabb lenne arra, hogy első idegen nyelvként tanulják a diákok (*Fehér Könyv*, 2012.). Szerintem nem szabad ilyen jellegű megállapításokat tenni, sokat árthatunk azzal egy idegen nyelvnek, ha csak javaslat szintjén is a kötelező jellegét sugalljuk. A nyelvválasztás szabadságát továbbra is meg kell tartani a fennálló lehetőségek figyelembevételével. Gyakorló nyelvtanárként a mindennapi munkám során folyamatosan találkoztam azzal a ténnyel, hogy az angol a választott első idegen nyelvként

a mi iskolánkban is megerősítette vezető pozícióját, a német nyelvet kevesebb tanuló választotta az elmúlt tíz évben első idegen nyelvként. Jelenleg újból megfigyelhető, hogy az alsó tagozatban egyre többen választják első nyelvként a németet. E döntés meghozatala azonban a szülők feladata, és ebbe nem szabad külső kényszerítő eszközökkel beleszólni.

Az angol után második idegen nyelvként tanítani a német nyelvet sokkal nehezebb feladat. Még az osztrák határ közelsége sem teszi vonzóvá minden diák számára a nyelv tanulását. Folyamatosan keressük nyelvtanár kollégáimmal együtt a tanulók motiválásának lehetőségét, igyekszünk építeni a tanulói kíváncsiságra, bevonni őket a tanulási folyamatba, hogy annak aktív részeseiként pozitív megerősítések segítségével ösztönözzük őket az önálló nyelvtanulásra. Rendszeresen használjuk a kooperatív technikákat, a nyelvi projekteknek kiemelten fontos szerepet szánunk a nyelvtanító tevékenységünk során. Azonban sokszor szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a diákok főként a felső gimnáziumi osztályokban nem igazán örültek a kooperatív munkaformáknak, sokszor időpocsékolásként tekintettek az ilyen jellegű csoportmunkákra, mert szerintük ez lassabb haladási ütemet tesz lehetővé.

Egy OECD-felmérés (Horváth és Környei, 2003) szerint a magyar diákok a versenyszellemet erősítő kompetitív tanulásban az átlagnál jobb eredményt értek el, viszont az OECD-átlagnál kevésbé szeretik a kooperatív tanulási formákat. A mi iskolánkban is hasonló attitűddel találkozunk diákjaink részéről, pedig a nemzetközi mérések egyértelműen azt bizonyítják, hogy a két módszer együttes alkalmazása tűnik igazán célravezetőnek. Gyakorló iskolai nyelvtanárként fokozatosan próbáltam egyre több kooperatív technikát megismertetni a diákokkal, és most már a diákok is szívesen veszik ezt a fajta együttműködési lehetőséget. Sikerült elérnem, hogy ne idővesztésként tekintsenek erre a munkaformára, hanem lássák annak hozadékát is. Ehhez azonban szükség volt arra, hogy én saját magam is meggyőződjek e munkaforma hasznosságáról.

A tanulók nyelvtanulásával kapcsolatos érdekes adat, hogy egy OECD-felmérés (Golnhofér és Szekszárdi, 2003) szerint a magyar tanulók kétharmada – különösen a lányok – a memorizálásra építő tanulási stratégiát alkalmazza az OECD-átlag felett. Ugyanakkor a különböző dolgokat összekapcsoló, más és más kontextusban alkalmazó stratégiát már csak a magyar diákok fele alkalmazza az OECD-átlag felett.

Gyakorló iskolai pedagógusként különösen érdekel a nyelvtanulás pszichológiai háttere, hiszen a legújabb ismeretek birtokában változtathatók nyelvtanári gyakorlatomon, s különösen fontosnak tartom, hogy mentortanárként erre a pályakezdő kollégák figyelmét is felhívjam. Jelenleg viszonylag kevés, kutatásokkal is alátámasztott információval rendelkezünk a tanulók nyelvtanulásáról. Kuti Zsuzsa és Morvai Edit tanulmánya alapján (2007) nagyon sok függ a nyelvi input minőségétől és mennyiségétől. Egyes szakemberek szerint a tanár feladata, hogy a lehető leggazdagabb nyelvi környezetet biztosítsa diákjai számára, s ha ez megtörténik, akkor a gyerekek formális tanítás nélkül sajátítják el az adott idegen nyelvet. Mások meggyőződése szerint szükséges a kommunikációban való aktív részvétel is, csak így valósul meg a nyelvtanulás folyamata. Megint mások a formális nyelvtanulás elsődlegességét hangsúlyozzák, szerintük ugyanis az elsajátított szókincs és nyelvtani szerkezetek birtokában kellő gyakorlás után képesek a diákok használni a nyelvet. A két szerző hangsúlyozza, hogy a magyarországi gyakorlat e véletlek között található, és nagyon színes képet mutat. Fontos figyelembe venni azt a tényt is, hogy a különböző életkorú diákok különbözőképpen tanulnak.

E rövid hangos gondolkodás a nyelvtanítás jelenlegi helyzetéről és a nyelvtanári tevékenységről ösztönözött arra, hogy szakdolgozati témaként iskolánk gimnáziumi diákjainak első és második idegen nyelvi motivációs összetevőit kutassam. Két évvel ezelőtt írt német nyelvű szakdolgozatomban a tanulási stratégiák és a német mint második nyelv tanulásának jellegzetességeit

vizsgáltam. Jelen munkámban a motivációs tényezők és az önszabályozó stratégiák kutatására törekszem az idegen nyelvek tanulásában. Célom, hogy olyan információkat kapjak a gimnáziumi diákjaink nyelvtanulását befolyásoló tényezőkről, amelyek figyelembevételével a saját nyelvtanári munkámat tudatosabbá tehetem. A kapott adatok hasznosak lehetnek a kollégáim számára is, és mentortanárként a hallgatókkal végzett eredményes nyelvtanári munkában is. Azt szeretném elérni, hogy a kutatási eredményeimet felhasználva a nyelvtanári munkámat célirányosabban tudjam folytatni tanítványaim érdekében. A vizsgálati eredmények segítsenek abban, hogy jól körülhatárolhatóvá váljon a fejlesztendő terület.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mi az oka annak, hogy egyes diákokat jobban sikerül motiválnunk, sikeresebbek a nyelvtanulásban, míg másokat kevésbé tudunk motiválni, a pedagógus lelkesedése nem talál fogadtatásra náluk? Erre a kérdésre keresi *Bekéné Zelencz Katalin* tanulmánya (2012) a választ. A motiválás a tanár didaktikai feladatai közé tartozik, azonban nem könnyű eleget tenni a feladatnak. A szerző áttekint néhány fogalmat, összefüggést a motiváció témakörben, majd néhány lehetőséget, gyakorlatban megfontolandó megoldást említ. *Ginis* (2007) a motivációt olyan késztetesként definiálja, amely arra serkenti az egyént, hogy egy feladatot, tevékenységet elvégezzon. Szerinte a motiváció annak a tudása, hogy miért tegyem, miért tanuljak. Erre a kérdésre mindenkinek saját magának kell megfogalmaznia a választ, mi, tanárok *Bekéné* (2012) szerint néhány alternatívát tudunk felajánlani diákjainknak. A motiváció fenntartása talán az egyik legnehezebb tanári feladat, amihez szükség van a pedagógus kreativitására, rugalmasságára és magas fokú módszertani jártasságára. E mellett fontos az adott órán a tanulók kedvét befolyásoló aktuális tényezők figyelembevétele is.

A pedagógiai módszerek alkalmazásához hasznosan forgatható szakirodalom *Paul Ginis* Tanítási és tanulási receptkönyve (2007). További megfontolandó tanács, hogy a szülőkkel való beszélgetés (*Tánczos*, 2006) szintén bővítheti a tanulókról szerzett információinkat. Minél több forrásból szerzett információ áll a rendelkezésünkre, annál szélesebb körben tudunk megfelelő segítséget találni, ha úgy érezzük, hogy diákjaink motiváltsága nem megfelelő. Szintén fontos tanács, amit *Kósáné Ormai Vera* és *Horányi Annabella* (2006) javasolnak: amennyiben kétségeink vannak, kérjük meg kollégánkat, hogy látogassa meg nyelvóránkat, figyelje meg motiváló tevékenységünket, majd beszéljünk meg a tapasztalatokat. Ehhez szeretném hozzá tenni, hogy ugyanilyen hasznos lehet, ha mi látogatunk órát kollégáinknál és az általuk sikeresen alkalmazott módszereket kipróbálhatjuk saját diákjaink esetében.

2.1. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméleti háttere

2.1.1. A tanulási motiváció fogalma és típusai

A motiváció szó a latin „movere” igéből ered, ami mozogni, mozgatni, kimozdítani jelentéssel bír. Motiváción azt a tudatosult ösztönzést értjük, ami egy meghatározott cselekvésre irányul (*Barkóczi és Putnoky*, 1980. 193–195. o.). A tanulási folyamat szempontjából egyik

legfontosabb jellemzője a „belső, tevékenységre készítető feszültség” (Kozéki, 1975. 9. o.), „amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást...” (Réthy, 1995. 15. o.). Nagyon fontos megemlíteni, hogy a tanulási motivációs struktúrát a tanulási folyamat eredményeként sajátítják el a diákok, ugyanakkor az előforduló motívumok egyénenként eltérő képet mutathatnak (Tóth, 1995. 164. o.)

A motívumok rendszerezésének többféle modellje létezik. A kétdimenziós elméletek esetében a rendszerezés alapját a tanulást elősegítő belső feszültségek és az ezek kielégítésére alkalmas külső tárgyak és jelenségek képezik (Kozéki, 1972. 573. o.). A külső motívumokat találjuk a legalacsonyabb szinten, „amelyeket extrinsic, indirekt, vagy szekunder motivációként is emlegetnek” (Simon, 2011. 165. o.). Ebben az esetben a tanulás valamilyen külső jutalom megszerzésére vagy a büntetés elkerülésére irányul. Eggyel magasabb szintet képviselnek a belső motívumok, „melyek intrinsic, direkt vagy primer motiváció néven szerepelnek a szakirodalomban” (Simon, 2011. 167. o.). Ebben az esetben a tanuló már a célokkal azonosítja magát és saját magától kívánja megtanulni a számára kitűzött tanulnivalót. A legmagasabb szinten találhatjuk a beépült, internalizált motívumokat. Ebben az esetben már olyan motívumokról beszélünk, amelyek lelkiismereti, tudati alapon vezérlik a tanulást (Kozéki, 1990. 104. o.; Réthy, 1989. 145. o.). Mivel az egyén motivációs struktúrája tanulási folyamat eredményeként alakul ki, ezért a készítető tényezők egyénenként más és más mértékben hatnak. Az életkor növekedésével megfigyelhető az egyedi sajátosságok stabilabb jellege (Kozéki, 1990. 104. o.). Fontos továbbá az egyes motivációs tényezők tartóssága is, amely az önmegegerősítő folyamatoktól függ (Réthy, 2001. 156. o.).

2.1.2. Robert Gardner (1985) motivációs modellje

A kanadai kutató a nyelvtanulás szociális jellegét emeli ki. Mivel a nyelvtanulás során egy idegen nyelv kultúrájával és nyelvével ismerkedik a tanuló, ezért nagyon fontos az idegen nyelvet beszélő kultúra iránti attitűd. Ő alkotta meg az integratív motiváció fogalmát, amelyen azt a vágyat értjük, hogy a nyelvtanuló kommunikálni kíván az adott idegen nyelven az e nyelvet beszélő közösség iránti pozitív attitűd nyomán (Gardner és MacIntyre, 1993).

Az instrumentális motiváció a gyakorlati célok érdekében megnyilvánuló tanulási vágyat jelenti. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy ez a típusú motiváció is pozitív hatással van a nyelvtanulásra (Gardner és MacIntyre, 1991). Ebben az idegennyelv-elsajátítási modellben (Gardner és MacIntyre, 1993) a tanulási folyamat négy aspektusa kap kiemelt szerepet: (1) a tanulási folyamatot megelőzően kialakult jellemzők, mint például az életkor, nem, korábbi tanulási tapasztalatok, (2) egyéni különbségek, például nyelvérzék, intelligencia, tanulási stratégia, szorongás, motiváció, (3) formális vagy informális idegennyelv-oktatási kontextus és (4) nyelvi és más egyéb eredmények. Fontos megemlíteni, hogy Gardner és munkatársai alkották meg azt a motiváció tesztet, amely a második nyelv elsajátításával kapcsolatos változók feltárására szolgál (Gardner, 1985). A teszt elsősorban öt kategória vizsgálatára szolgál: motiváció, integrativitás, a tanulási szituációra vonatkozó attitűdök, a nyelvi szorongás és egyéb jellemzők, mint például instrumentális orientáció, szülői bátorítás.

2.1.3. Éndetermináció-elmélet

Először Brown (1994) hívta fel a figyelmet az intrinsic motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepére. Szerinte olyan tényezők, mint a kreativitás, a tudás és a felfedezés öröme gyakran

háttérbe szorulnak a nyelvtanulás során, mivel a diákok többsége egy olyan rendszerben tanulja a nyelvet, ahol az extrinsic motiváció különleges jelentőséggel bír. Gondoljunk itt a kialakult jutalmazási és értékelési rendszerre. Ennek az elméletnek egy további fontos tényezője az autonóm nyelvtanulás. *Dörnyei Zoltán* szerint (2001) nagymértékben elősegíti az autonómia fejlődését, ha a tanulók dönthetnek bizonyos helyzetekben a nyelvtanulási folyamat során, felelősséget vállalhatnak döntéseikért, aktívan közreműködhetnek a tanulási folyamatban.

2.1.4. A nyelvi önbizalom

Clément a nyelvtanulás motivációs tényezői közül a nyelvi önbizalom szerepét emeli ki (*Clément, Dörnyei és Noels, 1994*). A motiváció magasabb szintje érhető el, ha gyakori érintkezésre kerül sor egy, a célnyelvet beszélő csoporttal. A kommunikáció sikeressége ösztönzően hat a további nyelvtanulási folyamat során.

2.1.5. *Dörnyei Zoltán (1996, 1998) motivációs modelljei*

Dörnyei Zoltán nevéhez fűződik az eddigi kutatási irányzatok egységes elméletbe rendezése, szintézise. Három különböző szintet különít el: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási motiváció szintjét (*Dörnyei, 1996*). A nyelvi szint az idegen nyelv aspektusait tartalmazza: a tanulói szint a viszonylag állandónak tekinthető tanulói személyiségjegyeket foglalja magába, a tanulási motiváció szintje pedig átfogja a kurzusspecifikus, a tanárspecifikus és a csoportra jellemző motivációs összetevőket.

Dörnyei másik modellje a motiváció idődimenzióira hívja fel a figyelmet (*Dörnyei és Ottó, 1998*). E modell jelentősége abban rejlik, hogy folyamatorientált, rendszerezett keret, ami rámutat a nyelvtanulás hosszú folyamatára. Hangsúlyozza továbbá, hogy e folyamat során a tanulói motivációban gyakran jelentős változások figyelhetők meg, tehát kiemeli a motiváció dinamikus jellegét.

2.1.6. A flow-elmélet a nyelvtanulási folyamatban

Csikszentmihályi (1997) által bevezetett fogalom a flow, amely az áramlat élményének tanulmányozását jelenti. A flow állapotában az ember teljesen elfeledkezik környezetéről, és képes átadni magát az adott cselekvésnek. Hosszú távon képesek ezek az érzések olyan élményt nyújtani, hogy az ember aktív részesnek tekinti magát a tevékenység irányításában. A szerző külön hangsúlyozza a feladathelyzet fontosságát. A flow-élmények jellemzői: a képességek és kihívások közti egyensúly megléte, a fókuszált figyelem, az érdeklődés, az öröm érzése, a jelenlévő tanulói kontroll (*Egbert, 2003*).

2.1.7. A célorientációs elmélet

A klasszikus motivációs elméletek a motívumokat az egyén személyes jellemzőinek tekintették, a legújabb kutatási irányzatok a motívumok és a környezet közötti kapcsolat tanulmányozására hívják fel a figyelmet (*Józsa és Fejes, 2010*). Napjainkban a legaktívabb területe a tanulási motiváció vizsgálatának a célorientációs elmélethez kapcsolható. *Fejes József Balázs (2011)* hangsúlyozza a célorientációs elmélet széleskörű elfogadottságát, és a legtöbb ered-

ményt felmutató területként tekint rá a motivációkutatásban. *Elliot és Fryer (2008)* a következő jellemzőit emeli ki a céloknak: (1) meghatározott dologra irányul, (2) a viselkedés irányítja, (3) a jövőre fókuszál, (4) belsőleg létrehozott és (5) valaminek az elérésére ösztönöz.

A célorientációs elmélettel kapcsolatban feltétlenül meg kell említeni a versengés-együtműködés kutatását, amiről *Fülöp Márta (2008)* munkája részletes áttekintést nyújt. A versengés és együtműködés pszichológiájával foglalkozó szakirodalomban hosszú ideig a versengést destruktív, míg az együtműködést egyértelműen konstruktív fogalomnak tekintették. A 90-es évektől figyelhető meg szemléletváltozás e jelenség értelmezésében, és a kutatásokban egyre inkább megjelenik a versengés pozitív és a kooperáció negatív következménye is. *Kasik László (2011)* már egyértelműen a versengés és a kooperáció kombinációjának hatását vizsgálta tanulmányában.

Ma széles körben elfogadott az a nézet, mely szerint, ha valaki jobb teljesítményre törekszik társainál a tanulási folyamat során, az járhat kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt. *Fülöp Márta (2010)* az iskolai élet természetes részének tekinti a társas összehasonlítást, és egyáltalán nem gondol úgy erre a jelenségre, mint amit száműzni kellene az iskolai élet mindennapjaiból.

2.2. Az önszabályozás értelmezése és elméleti háttere

A nemzetközi szakirodalomban a 90-es években elterjedt kifejezés (self-regulated learning) a magyar nyelvbe viszonylag pontatlanul került be, hívja fel a jelenségre *Molnár Éva (2009)* a figyelmet. A nemzetközi szakirodalomban is két fogalom létezik párhuzamosan egymás mellett: önszabályozott tanulás, ill. a tanulás önszabályozása (*Zimmermann, 2008*). A fogalom értelmezésének egyik lehetséges módja a szabályozás és önszabályozás közötti különbség hangsúlyozása. *Vancouver (2000. 304. o.)* szerint a szabályozás a következőképpen definiálható: „valamit irányítás alatt tartani, a vágyott állapotot fenntartani a zavaró tényezők kiküszöbölésével”.

Ugyanakkor az önszabályozás önirányított gondolatokra, cselekvésekre és érzelmekre épül, amelyeknek a célja egyértelműen a saját célok elérése, megvalósítása. Az önszabályozás esetében a szakirodalomban megfigyelhető, hogy képességszemponitú, illetve folyamat-szemponitú megközelítéssel egyaránt találkozhatunk (*Carver és Scheier, 2000; Zimmermann, 2000*). *Zimmermann (2000. 14. o.)* meghatározása alapján az önszabályozás „egy olyan belső állapot, fejlődési szint, ami vagy genetikailag adott (öröklött), vagy személyesen felfedezett (tanult), de mindenképpen létező és egyik legfontosabb képessége az embernek”.

2.2.1. Szociokognitív elméleti megközelítés

Zimmermann (2000) modelljében az önszabályozás ciklikusan visszatérő folyamatokat jelent, amely a visszacsatolás segítségével jön létre. A folyamat elindítója valamilyen terv, a teljesítés és az agyi kontroll segít az önszabályozás fenntartásában, és az önreflexió révén az ellenőrzés is megvalósul. A ciklikusságot három különböző önszabályozás valósítja meg ebben a modellben: (1) a viselkedés önszabályozása, (2) a környezeti önszabályozás és (3) a rejtett önszabályozás.

A szakirodalom (*Molnár, 2009*) úgy tekint *Zimmermann (2000)* modelljére, mint az egyik legkidolgozottabb modellre. Az általa megjelölt háromféle önszabályozás egyben szinteket is jelöl. A legalacsonyabb szinten a viselkedés szabályozása zajlik. A következő, egyben már

magasabb szinten a környezeti tényezőket találjuk, amelyeken módosítunk, amennyiben nem felelnek meg a kritériumoknak. A legbonyolultabb szinten a személyiség összetevőinek a módosulása zajlik. A szociokognitív megközelítés fontos szerepet tulajdonít a környezetnek. *Zimmermann* (2000) szerint a gyenge önszabályozás mögött személyes problémák húzódnak meg, amelyekért a környezet a felelős. Szerinte a túlzott szabadság a nyugati társadalmakban nem segíti elő az önszabályozás fejlődését.

2.2.2. Behaviorista nézőpont

E megközelítés képviselői az önszabályozással kapcsolatban a célok és a visszacsatolás szerepét hangsúlyozzák. *Carver* és *Scheier* (2000) nagy figyelmet szentelnek a céloknak: megemlítik az aktuális érdekeltséget, a személyes törekvéseket, az életfeladatokat, illetve a személyes elképzelések csoportjába sorolható célokat. A szerzőpáros a célrendszert egyfajta hierarchiában képzeli el. A legalacsonyabb szinten a motorikus kontrollcélok találhatók, ezen az adott célok kivitelezéséért felelős célokat értjük. Eggyel magasabb szinten a cselekvési vagy programkövető célokat találhatjuk, amelyek a konkrét cselekvések programjáért és végrehajtásáért felelősek. A legmagasabb szint az érték követő célokat rejti, amelyek közé az egyén elvei, elvárásai sorolhatók.

2.2.3. Konnekcionista nézőpont

Pléh Csaba (1996) könyvében megemlíti, hogy a megismerő folyamatokat, így a tanulást is párhuzamos megosztott feldolgozásként értelmezi a konnekcionizmus. Ezen elmélet többetként értelmezi az előző nézőpontokhoz képest a célok fontossága mellett azok elérésének többféle lehetőségét. Egy jól fókuszált cél más célokat is képes aktiválni, s az egyének általában azokat a célokat teljesítik, amelyek más célokkal is kapcsolatba hozhatók.

2.2.4. Funkcionális elméleti megközelítés

E megközelítés a motivációra és az önszabályozás folyamatára helyezi a hangsúlyt. *Kuhl* (2000) a kudarcra való megküzdés értelmezésével írja le az elmélet lényegét. Kudarc esetén az emberek nagy része elveszíti motiváltságát. A tehetetlenség és a gyenge önkontroll szerinte a motiválatlanság rossz kezelése. Az egyén lehet erősen motivált, de ez még nem elég a sikerhez, ha nem működik elég hatékonyan az önszabályozó képessége.

2.2.5. Kognitív társas elmélet

Ez az elmélet összegzi az önszabályozással kapcsolatos kognitív, személyiségfejlődési és szocializációs elképzeléseket, és nagy figyelmet szentel a kognitív énképnek, a megküzdési stratégiáknak és a környezettel való interakció kezelésének (*Molnár, 2009*).

2.2.6. Szelfközpontú elméleti megközelítések

McCombs és *Marzano* (2000, 66. o.) felfogása szerint a szelf az ember létezésének a szelleme, szándék és akarat egyben; „a szelf nem valami olyan, amit tudományosan érzékelni, mérni, vagy előre jelezni lehetne. Ennek ellenére a szelf tudatosan, vagy nem tudatosan meghatározza, hol vagyunk, mit gondolunk, és mit teszünk”.

2.3. A nyelvtanítás és nyelvtanulás motivációs jellemzői az empirikus kutatások tükrében

2.3.1. Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben

Mezei Gabriella és Csizér Kata (2005) esettanulmánya alapján, amelyet egy VIII. kerületi angol két tannyelvű gimnáziumban végeztek kilencedikes diákok körében, megállapítható, hogy az általuk kiválasztott tanár széles skáláját használta a motivációs stratégiáknak az angolórán diákjai motiválására. A rendszeresen használt stratégiák között szerepelt többek között a kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, toleráns viselkedés. A kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán vetődött fel, hogy fontos lenne az ezeket a területeket megerősítő motivációs stratégiák használata a közeljövőben.

2.3.2. Nagymintás kutatás az idegen nyelvi motiváció változásairól

Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004) által lebonyolított három országos mérés 1993 és 2004 között arra kereste a választ, hogy milyen változás figyelhető meg a tanulók motivációs szintjében. A vizsgálat a következő fontos motivációs tényezőket vizsgálta: integrativitás, instrumentalitás, anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök, idegen nyelvi kultúra iránti érdeklődés, milió és nyelvi önbizalom. Ami a változásokat illeti, az angol nyelv kivételével egyértelmű csökkenést mutatott a diákok nyelvtanulási kedve.

2.3.3. Motivációs sajátosságok a 14 éves korosztály idegennyelv-tanulásában

A Tánzos Judit és Máth János (2005) által ismertetett közel 600 fős mintán végzett kutatás alapján elég elszomorító képet kaptunk a diákok motivációs szintjéről. A nem tagozatos tanulók legnagyobb része csupán muszájból tanulja az idegen nyelvet, és belülről fakadó késztetésnek és érdeklődésnek a nyoma sem érzékelhető.

2.3.4. Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései

Csizér Kata és Kormos Judit (2006) szerzőpáros 40 fő nyolcadik osztályos diákkal felvett interjú alapján vizsgálta az interkulturális kapcsolatok és a nyelvi motiváció összefüggését. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek gyakori kontaktusélményben van részük, hajlandók nagyobb erőfeszítést tenni a nyelv elsajátítása érdekében, mint akiknek csak kevés kapcsolati lehetősége van anyanyelvi beszélőkkel.

2.3.5. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata

Bacsa Éva (2012) egy 2011-ben lebonyolított hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok körében végzett vizsgálat eredményeit foglalta össze. A nemek közötti eltérés azt mutatta, hogy a fiúk magasabb szintű önhatékonysággal nyilatkoztak, és az angol tanulását könnyebbnek ítélték meg, mint a lányok. Ezzel szemben a lányok a hagyományos, tanárral haladó nyelvtanulást preferálták, de a zenehallgatást is fontosabbnak ítélték meg a fiúknál. Összegzésként a szerző megállapította, hogy az angol nyelv esetében a diákok igen változatos meggyőződé-

sekkel rendelkeznek, az életkorok közötti különbség pedig azt a tényt támasztja alá, hogy a meggyőződések dinamikus jelleget mutatnak.

2.3.6. Osztálytermi megfigyelések szakképző iskolák nyelvóráin

Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Óveges Enikő (2009) óramegfigyeléseiket szakközépiskolai és szakiskolai nyelvórákon végezték. A megfigyelt csoportok felét átlagosan motiváltként értékelték a megfigyelt tanárok. A csoportok egyharmadát átlagon felüli motivációs szint jellemezte. Minden ötödik nyelvóra résztvevői a kevésbé motivált csoportba tartoztak. A nyelvek közötti összehasonlítás is érdekes információval szolgált, a magasan motivált csoportok 60 százaléka angolt tanult, a kifejezetten gyengén motivált csoportok 61,5 százaléka pedig németet.

2.3.7. Német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja

Lovász Ágnes (2005) a Pécsi Tudományegyetem elsőéves német szakos hallgatói – 36 fő – körében végzett kvalitatív kutatást. A vizsgálat egyértelműen bizonyította, hogy a nyelvtanulási motiváció nem statikus, a nyelvtanulási folyamat során változnak a motivációt befolyásoló egyes tényezők. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a nyelvtanulási folyamat elején jelenlévő extrinsic motívumok mellett az integratív orientáció tényezői is befolyásolták a nyelvtanulást. Az egyetemi tanulmányok kezdetén az elsődleges szerepet az instrumentális motívumok játszották, de az intrinsic tényezők jelenléte is megfigyelhető volt.

2.3.8. Angol szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja

Török Dóra és Csizér Kata (2007) kutatása az Eötvös Loránd Tudományegyetem első- és másodikéves angol szakos hallgatóinak nyelvtanulási motivációjára irányult. A tanulmány *Menyhárt és Kormos (2006)* kutatási eredményeire alapozva, mely szerint a „gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz”, járja körül a nyelvtanulási motiváció kérdéskörét (uo. 124. o.). A kiértékelés során meglepően tapasztalták a kutatás vezetői, hogy az integrativitás és az instrumentaritás esetében alacsony átlagokat kaptak, ugyanakkor azt is megállapították, hogy ezek a hallgatók közel anyanyelvi szintre szeretnék tökéletesíteni nyelvtudásukat.

2.3.9. Angol nyelvtanulási motiváció vizsgálata egyetemisták körében

Csizér Kata és Kormos Judit (2007) arra voltak kíváncsiak, hogy milyen nyelvtanulóknak látják magukat a Budapesten tanuló egyetemisták. Az egyetemisták saját bevallásuk szerint sok energiát mozgósítanak annak érdekében, hogy sikeresen elsajátítsák a nyelvet, de nagyon fontos továbbá az a megállapítás is, hogy pozitívan állnak a nyelvtanulás kérdéséhez. A jogi és gazdasági szakok hallgatói érték el a legmagasabb motivációs átlagokat. A szerzőpáros ennek indokát abban látja, hogy ezek a hallgatók tudatában vannak annak, hogy a jövőbeni munkavégzésük során szükségük lesz a magas szintű nyelvtudásra.

2.4. Az önszabályozó tanulás és a nyelvtanulási motiváció az empirikus kutatásokban

2.4.1. Az önszabályozó tanulás szerepe a nyelvtanulási motivációban

Csizér Kata (2012) 79 angol szakos egyetemista körében végzett kérdőíves vizsgálatot 2011-ben. Meglepő eredményről számol be a kutatás vezetője, mely szerint egyedül a tanulók ideális második nyelvi énje volt csak hatással a motivált viselkedésre. Ez ellentmond a szakirodalomban található eredményeknek (Dörnyei és Ushioda, 2009, 2011), amelyek szerint három tényező is befolyásolja a tanulók motivált viselkedését: az ideális nyelvi én, a szükséges nyelvi én és a nyelvtanuláshoz köthető élmények. A vizsgálat legfontosabb eredményének Csizér Kata azt tekintette, hogy a diákok egyértelműen motiváltak az angol nyelvtudásuk fejlesztésében, de az önszabályozó tanulás esetében kapott alacsony értékek alapján nem biztos, hogy képesek lesznek ezt saját maguk is elérni.

2.4.2. Az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolata

Csizér Kata és Kormos Judit (2012) a 2010-ben lebonyolított nagymintás kutatásában – 670 fő – a nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatát vizsgálta középiskolások, egyetemisták és felnőttek körében. A szerzőpáros arra az eredményre jutott, hogy megfelelő erősségű a diákok motivációja, de a másik két tényező esetében alacsonyabb értékeket mutatott a kiértékelés. Ők a magyarázatot egyértelműen a magyar iskolarendszer tanárközpontúságában találták. Ugyanakkor a vizsgálataik megerősítették azt a szakirodalmi megállapítást, hogy e három tényező egymást erősíti, és együttesen pozitív hatást gyakorol a nyelvtanulásra.

2.5. Tanuláskonceptiók kulturális háttere

Sebestyén Nóra (2013) tanulmánya magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfelfogását hasonlította össze, akik a hazai felsőoktatásban tanulnak. A vizsgálat eredményei alátámasztják a felnőttkori tanúlással összefüggésben végzett kutatás (Szigeti Tóth, 2009) megállapításait, mely szerint a tanulás az alapján válik elismertté, hogy mennyire hasznosítható a mindennapi életben, milyen hatással van az egyén munkaerőpiaci helyzetére. Sebestyén Nóra (2013) szerint a magyar iskola nem alakít ki a hallgatókban olyan hosszú távú tanulási ösztönzőket, amelyek az önszabályozó tanulás irányába mutatnak. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy erre nagy szükség lenne, hiszen a formális oktatás keretein kívül ez elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulás bármilyen körülmények között megvalósuljon.

3. KUTATÁS

3.1. A kutatás célkitűzései

A szakirodalmi áttekintés során meggyőződtem a nyelvtanulási motiváció fontosságáról a mindennapi nyelvtanulási folyamat során. A jól motivált tanuló eredményesebb, ugyanakkor a motiválás nemcsak a tanár feladata, a tanuló is sokat tehet annak érdekében, hogy folyamatosan fenntartsa a tanulási folyamat során a tárgy iránti érdeklődését. E témakörben számtalan kutatási eredmény áll az érdeklődő rendelkezésére. A témakörrel ismerkedve számtalan lényeges adatot ismertem meg, amelyek a közelmúltban magyar iskolákban végzett kutatásokból származnak. E vizsgálatok tanulmányozása azért volt fontos számomra, mert segítettek a kutatási irány kijelölésében, rámutatva a téma jelenleg aktuális kérdéseire. Ugyanakkor nagyon fontosnak tartom, hogy a pedagógusok a szűkebb környezetükre vonatkozó információkkal is rendelkezzenek. Ezek az új ismeretek valószínűleg jól hasznosíthatók a mindennapi oktatómunka során. Irányt mutatnak, megerősítenek az eddigi munkában, vagy épp ellenkezőleg, megmutatják azokat a területeket, amelyeket fejleszteni kell. Mint minden pedagógus, én is szeretném a lehető legeredményesebben végezni a munkámat. Nagyon sok jó képességű diákkal van lehetőségem dolgozni a nyelvórákon. Ugyanakkor mindig vannak olyan tanulók, akiket nehezebben tudok eredményesen bevonni a nyelvtanulási folyamatba. Sok második nyelvként németet tanuló diák esetében vetődik fel bennem a kérdés, hogy milyen messzire juthattak volna el, ha a kezdeti lelkesedésük végig megmaradt volna a nyelvórákon, ha a kitartásuk végig jellemezte volna a nyelvtanulást. Ez csak a német nyelv esetében érezhető, vagy az angol nyelv esetében is létező probléma?

Egy másik nagyon fontos gondolat, hogy a használható nyelvtudás megszerzése és megőrzése egyaránt kiemelt feladat. Vajon a gimnazista diákjaink rendelkeznek azokkal az önszabályozó mechanizmusokkal, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az egyetemi tanulmányaik alatt egyénileg keressék meg a lehetőségeket a nyelvtudásuk szinten tartására és elmélyítésére? Ugyanis nagyon sok diákunk hagyja el úgy a gimnáziumot, hogy nagyon jól boldogul két idegen nyelven is, nem csak papírral rendelkezik a nyelvtanulásról. Amikor visszajönnek a gimnáziumba, szomorúan számolnak be arról, hogy mennyit felejtettek a nyelvtudásukból.

A saját iskolámban végzett kutatással azt a célt szeretném elérni, hogy a szakirodalmi ismeretek alapján részletes ismereteket szerezzek diákjaink nyelvtanulási motivációjáról. Kíváncsi vagyok diákjaink motivációs szintjére, az egyes motivációs tényezők közötti eltérésekre a nyelvek, a nemek és az életkori adatok tükrében. Továbbá szeretnék megbizonyosodni arról, hogy amit a mindennapi munkánk során gyakran kijelentünk nyelvtanárnaként, hogy a diákokat egyre nehezebb bevonni az idegen nyelvi interakciókba második nyelvből a végzős osztályokban, mert más tantárgyakat helyeznek az idegen nyelvek tanulása elé a továbbtanulás előtt, valóban így van-e a vizsgálat alapján. Az önszabályozó stratégiák vizsgálatával szeretném elérni, hogy meggyőződhessenek arról, hogy valóban alacsonyabb szintű eredményt érnek-e el ezen a területen a diákok összehasonlítva a motivációs szintjükkel. Érdekel továbbá, hogy az első és második idegen nyelvek esetében valóban eltérő értékű-e a diákjaink önszabályozó szintje. Mentortanárnaként és gyakorlóiskolai pedagógusként különösen fontosnak tartom, hogy a leendő tanárokkal, gyakorlókokkal foglalkozva a gyakorlati munkánk sikerességét jelentősen meghatározó tényezőkről tudjunk beszélgetni, közösen gondolkodni a hallgatókkal, és ráirányítani a figyelmüket a szakirodalom folyamatos olvasására, bátorítva őket a szűkebb környezetben végzett empirikus vizsgálatokra.

3.2. A kutatás hipotézisei

A vizsgálat célja, hogy a következő három állítás bizonyítására szolgáltatson kellő információt:

- Az első és a második idegen nyelvek tanulását befolyásoló vizsgált motivációs tényezők kedvezőbbben alakulnak az első idegen nyelvek esetében.
- A motivációs célok és a motivációs szintek között különbözőségek figyelhetők meg a nyelvek, a nemek és az életkor tekintetében.
- Az önszabályozó stratégiák működése a 2. idegen nyelvek esetében kevésbé hatékony.

3.3. A vizsgált minta

Az empirikus kutatások szakirodalma részletes tájékoztatást ad a mintavételi eljárásról. „A mintavételnek tehát egyetlen lényeges célja van: a kiválasztott mintán elvégzett kutatás eredményei minél jobban megközelítsék azokat az eredményeket, amelyeket a teljes alapsokaság kutatása segítségével kaptunk volna” (Falus és Ollé, 2008. 28. o.). Kutatásom célja, hogy a gimnáziumi tanulók motivációs szintjéről és önszabályozó stratégiáiról szolgáltatson információkat. Mivel többféle összehasonlítást is szeretnék tenni, ezért fontos volt, hogy a mintában legyenek kellő számban lányok és fiúk, nyolcadik, tizedik és tizenkettedik évfolyamos diákok, illetve olyan diákok, akiknek vagy az angol, vagy a német az első nyelve. A vizsgálatot egy egyetemi gyakorlóiskolában végeztem, ahol 1994-től német nyelvtanárként a felső gimnáziumi osztályokban tanítok. Célom az volt, hogy a nyolcosztályos gimnázium tanulóiról gyűjtsék információkat. Mindhárom évfolyamon két párhuzamos osztály van, az évfolyamok létszáma a következő: nyolcadik évfolyamon 60 tanuló, a tizedik évfolyamon 64 tanuló, a tizenkettedik évfolyamon 73 tanuló. A nemek aránya a következőképpen alakul: a nyolcadik évfolyam esetében 31 a lány és 29 a fiú, a tizedik évfolyamon 31 a lány és 33 a fiú, a tizenkettedik évfolyamon 37 a lány és 36 a fiú. Mivel többféle összehasonlítást is szeretnék tenni, ezért teljes egészében nem sikerült megvalósítanom a rétegzett mintavételt. Nagyon bonyolult lett volna minden egyes összehasonlításnak megfelelően az arányok kiválasztása az alapsokaságból. Falus Iván és Ollé János (2008) a könyvében megemlíti a célirányos mintavételt, amikor a kutató dönti el, hogy milyen típusú emberekre van szüksége a kutatáshoz. E két mintavételi eljárás kombinációjaként a következőképpen alakult a minta összetétele. Összesen 60 tanuló töltötte ki a kérdőívet, mindhárom évfolyamon 20-20 tanuló. Ez az alapsokaság közel egyharmada. A tanulók kiválasztása véletlenszerű volt, de a részminták arányaihoz igazodva történt. Mivel a nemek aránya közel azonos az alapsokaságban, ezért összesen 30 lányt és 30 fiút kérdeztem meg. Az első idegen nyelvek esetében szintén fele-fele az aránya az angol és német nyelvet tanuló diákoknak a vizsgálati mintában. A kutatás szempontjából nagyon fontosnak tartom megemlíteni a nyelveket. Iskolánkban első idegen nyelvként angolt és németet tanítunk, de második nyelvként olaszt is. Ugyanakkor azt szerettem volna, ha ugyanazok a diákok töltik ki a kérdőívet az első, illetve a második nyelvre vonatkozóan, ezért az olasz nyelvet most nem vettem bele a kutatásba. Így mind a 60 diák hangot adhatott mindkét nyelvel kapcsolatos véleményének. Az első idegen nyelvek oktatása heti négy órában történik mindhárom évfolyamon. A második idegen nyelvet a hetedik évfolyamon kezdték tanulni a diákok heti két órában, a nyolcadik évfolyamon heti három órában, a tizedik és a tizenkettedik évfolyamon egyaránt heti négy órában tanulják az első idegen nyelv mellett párhuzamosan.

3.4. A vizsgálat módszere és eszköze

A téma vizsgálatához az adatgyűjtésre többféle módszer áll a rendelkezésre. A témakör szakirodalmi áttekintése (Csizér és Kormos, 2012; Török és Csizér, 2007; Csizér és Kormos, 2007; Falus és Ollé, 2008) során az általam röviden ismertetett kutatásokban az alábbi módszerekkel találkoztam. Az írásbeli kikérdezés lehetővé teszi, hogy viszonylag gyorsan nagy mennyiségű adatot gyűjtsünk. Az információgyűjtés legáltalánosabb eszköze a motivációkutatás esetében a kérdőív, amely a Likert-skálás megoldást alkalmazza. A szubjektivitást viszonylag jól kizáró módszer a megfigyelés. Ez azonban jóval kevesebb adatot szolgáltat, és sokkal időigényesebb. Az interjú módszere szintén előfordul a téma vizsgálata során. Ennek a nagy előnye, hogy például lehetőséget nyújt az ellentmondások tisztázására, amelyek a kérdőívek esetében előfordulhatnak.

A vizsgálathoz a kutatásokban a kérdőíves módszert választottam, amelyet a már említett empirikus kutatások zömében is alkalmaztak a kutatók, legyen szó akár nagymintás, akár kismintás kutatásról. Ez a kérdőív 21 változót tartalmazott, melyek mindegyike Likert-skálás. A kérdőív elemeit az idegen nyelvek tanulásához kapcsolódó motivációt vizsgáló szakirodalom alapján válogattam össze (Dörnyei, 2001, Dörnyei, 2005, Csizér és Kormos, 2007, 2012, NYEK kutatócsoport, 2004/2005). A szakirodalom általában 60-70 állítást tartalmazó kérdőívet használ a motiváció mérésére (Csizér és Kormos, 2007, 2012, Török és Csizér, 2007), de a kutatás keretei miatt nekem kevesebbrel is be kellett érnem. A felhasznált kérdőívet az előbb említett munkák alapján válogattam össze, főként Csizér és Kormos, (2007, 2012.) és a NYEK kutatócsoport, (2004/2005) által alkalmazott kérdőívek alapján. Továbbá információt gyűjtöttem a diákok életkoráról, neméről, első, illetve második idegen nyelvről és a már megszerzett nyelvvizsgák szintjéről.

A motiváció esetében négy tényezőt vizsgáltam. A nemzetközi orientáció esetében az idegen nyelvel mint a kommunikáció eszközével kapcsolatos tanulói attitűdöket kutattam. Az eszközjellegű motiváció esetében a jó nyelvtudáshoz kapcsolódó előnyökre voltam kíváncsi. A harmadik motivációs tényező, az ideális második nyelvi én esetében a diákok arról nyilatkoztak, hogy mennyire tudják magukat a jövőben sikeres, az adott nyelven jól kommunikáló személyként elképzelni. A negyedik összetevő a motivált tanulói viselkedés volt, amely esetében azokat a tanulói erőfeszítéseket kutattam, amelyeket a diákok hajlandóak megtenni a nyelvtanulási folyamat során.

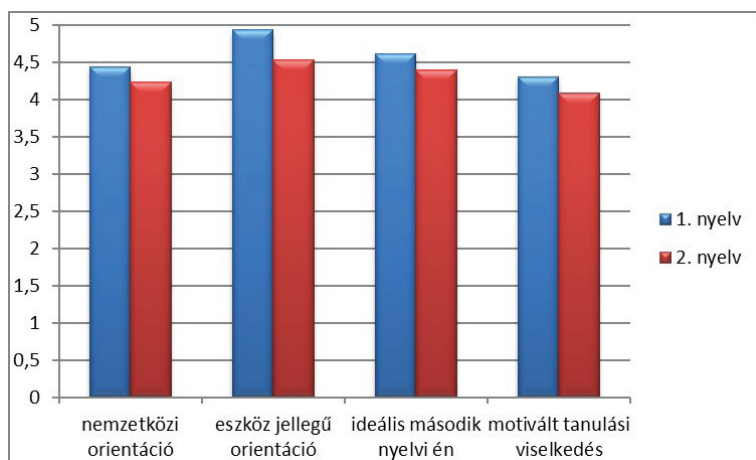
Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) az empirikus kutatások alapján öt önszabályozó stratégiát különített el. Az első stratégia az elkötelezettség szabályozása, ez biztosítja, hogy a tanulók szabályozzák erőfeszítéseiket a nyelvtanulási céljaik megvalósítása érdekében. A második stratégia a metakognitív szabályozás, ami lehetővé teszi, hogy a tanuló képes koncentrálni az adott célra. A harmadik az unalom leküzdésének a szabályozása, ami képessé teszi a tanulót arra, hogy megakadályozza figyelme elkalandozását. Az érzelmszabályozáson azt értjük, hogy a diák képes a nyelvel kapcsolatos interakciók során a szorongása leküzdésére, az ötödik, a környezet szabályozása biztosítja számára a hatékony tanulás feltételeit. Ezek közül a tényezők közül a kérdőívben csak hármat vizsgáltam, az elkötelezettségnek, az unalom leküzdésének és az érzelmenek a szabályozását, mivel Kormos és Csizér (2012) ezt a 3 tényezőt tartotta a legmegfelelőbbnek a magyar környezetben, és az előzetes kipróbálás alapján ezek bizonyultak megbízhatónak. Mindhárom stratégiát három-három állítással vizsgáltam a kérdőívben. A 9 állítást az önszabályozó tanulásra vonatkozó (Tseng, Dörnyei, és Schmitt, 2006, Kormos és Csizér, 2012) kutatásokból használtam fel.

Az adatfelvételre 2015. áprilisban került sor, a tanulók kb. 20-30 perc alatt töltötték ki a kérdőívet név feltüntetése nélkül. A kutatás helyszíne az egyetemi gyakorlóiskola 8., 10. és 12. évfolyamának egy-egy nyelvi órája. Mivel iskolánkban minden szülő aláírt egy beleegyező nyilatkozatot az első szülői értekezleten arról, hogy a gyakorlóiskola diákjai különféle kutatások és felmérések segítése érdekében név nélküli felmérésekben vehetnek részt, ezért külön szülői engedélyre nem volt szükség a kérdőív kitöltéséhez.

Az adatalemzéshez az Excel programban elkészített kérdés-felelet mátrix nyújtott segítséget. A hipotézisek bizonyításához végeztem leíró statisztikai számításokat – átlag, szórás, kétmintás t-próba és korrelációs vizsgálat – szintén e program segítségével végeztem el.

3.5. A kutatás eredményei

Az első és a második idegen nyelvek tanulását befolyásoló motivációs tényezők összehasonlításához átlagokat, szórást és kétmintás t-próbát számoltam. Az 1. ábra mutatja az első és második nyelvek összehasonlítását a motivációs tényezők alapján.



1. ábra: Az első és második nyelvek tanulását befolyásoló motivációs tényezők összehasonlítása

Már első ránézésre is megállapítható, hogy a négy egész feletti átlagok azt mutatják, hogy a diákok motiváltak az idegen nyelvek tanulásában. Ezekkel az átlagokkal elégedettek is lehetnének, hiszen nagyon magas értékek születtek a vizsgálati eredmények alapján. A vizsgált 4 motivációs tényező esetében egyaránt az első idegen nyelvek esetében születtek magasabb átlagok. Nem meglepő, hogy az eszközjellegű orientáció kapcsán találkozhatunk a legmagasabb, 4,92-os átlageredménnyel az első idegen nyelvnél. Ugyanakkor szembevetendő, hogy itt a legnagyobb a különbség az első és a második nyelv között. E tényező esetében a diákok arra adtak választ, mennyire tartják fontosnak azokat az előnyöket, amelyek a jó nyelvtudáshoz köthetők. Fontos lenne, hogy a tanulók érezzék a második nyelv esetében is a nyelvtudással járó előnyöket. Ez az információ alátámasztotta azt a feltevésemet, hogy a második idegen nyelvek esetében a jövőben is mindent meg kell tenni azért, hogy még jobban motiváljuk a diákokat.

Csizér Kata és Kormos Judit (2012) felmérési eredményeihez hasonlóan iskolánk diákjai is a motivált tanulási viselkedés esetében érték el a legalacsonyabb átlagokat. Fontos lenne, hogy érezzék a nyelvtanulás, főként a második nyelv tanulásának a fontosságát is, és törekedjenek a még komolyabb erőfeszítésekre. Ha a szórás értékeit hasonlítjuk össze, akkor kisebb különbségeket találunk az első és a második nyelvek esetében. Az eszközjellegű orientáció kapcsán született a legalacsonyabb szórás az első idegen nyelv esetében, ami egyértelműen azt mutatja, hogy a tanulók viszonylag homogén módon ítélik meg ezt a kérdést. A legmagasabb szórásértéket a második nyelv esetében a motivált tanulási viselkedés kapcsán találjuk a táblázatban. A tanulók erről gondolkodnak a legelterőbben a vizsgált kérdések közül.

Az I. számú táblázat tartalmazza a vizsgált 4 motivációs tényezőhöz tartozó összevont adatokat. (I. táblázat)

I. táblázat: *Motivációs tényezők első és második idegen nyelvek esetén*

Motivációs tényezők	Minta	Átlag	Szórás	F-próba p	Kétmintás t-próba p
<i>Nemzetközi orientáció</i>	1. nyelv	4,43	0,71	0,177986	0,014121
	2. nyelv	4,23	0,78		
<i>Eszköz jellegű orientáció</i>	1. nyelv	4,92	0,29	8,82489E-21	1,63083E-12
	2. nyelv	4,53	0,64		
<i>Ideális második nyelvi én</i>	1. nyelv	4,61	0,58	0,155299	0,001266
	2. nyelv	4,40	0,64		
<i>Motivált tanulási viselkedés</i>	1. nyelv	4,30	0,72	0,037613	0,012748
	2. nyelv	4,09	0,84		

Az adatok összehasonlításához elvégeztem a kétmintás t-próbát is. Ennek az előfeltétele a szórások egyezése, amit az F-próba segít ellenőrizni. Az F-eloszlás 95%-os valószínűségi szintjéhez (Falus Iván és Ollé János, 2008. 328–329. o.) tartozó érték 1,53 volt, a vizsgált motivációs tényezők mindegyike ennél alacsonyabb értéket mutatott, így a t-próba elvégezhető volt. Mind a négy vizsgált motivációs tényező alapján az elvégzett t-próba szignifikáns eredményt mutatott. Ez alapján megállapítható, hogy a két minta közötti különbségek valóban jelentősek, és nem a véletlennek köszönhetőek.

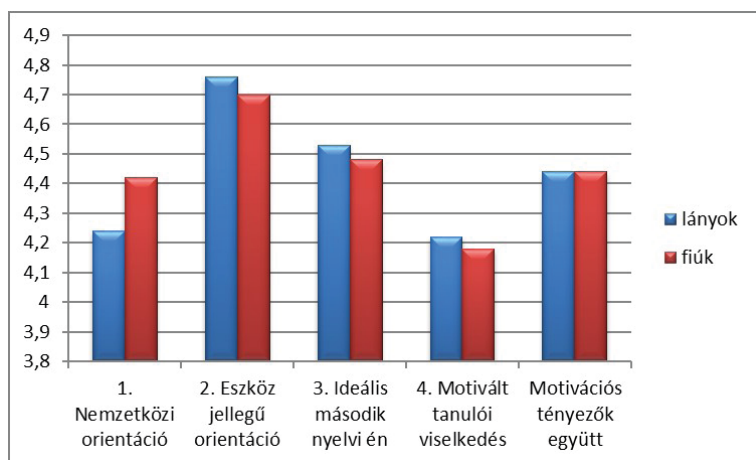
Ezek az adatok azért is jelentősek a számomra, mivel a két minta résztvevői ugyanazok a diákok voltak. Ezek az információk alátámasztották az első hipotézisben megfogalmazott megállapításomat, hogy az első és a második nyelvek tanulását befolyásoló vizsgált motivációs tényezők kedvezőbben alakulnak az első idegen nyelvek esetében. Az egyértelműen az első idegen nyelv javára billenő mérleg azonban meglepetést jelentett. Előzetesen nem gondoltam volna, hogy egyetlen olyan kérdés sem lesz, ahol a második nyelvet részesítették volna a tanulók előnyben.

A második hipotézis a motivációs tényezők nemek, életkor és nyelvek szerinti különbségeire irányult. A nemek szerinti összehasonlítás esetében a részeredményeket tekintve szembevetendő a különbség a motivációs tényezők alakulásában (2. táblázat).

2. táblázat: *Motivációs tényezők összehasonlítása nemek szerint*

Motivációs tényezők	1. nyelv		2. nyelv		Együtt	
	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk
Nemzetközi orientáció	4,38	4,48	4,11	4,36	4,21	4,41
Eszköz jellegű orientáció	4,91	4,93	4,60	4,47	4,75	4,70
Ideális második nyelvi én	4,69	4,53	4,38	4,42	4,53	4,48
Motivált tanulási viselkedés	4,42	4,18	4,02	4,17	4,22	4,17
Együtt	4,60	4,53	4,53	4,35	4,44	4,44

A végeredményt tekintve – a két nyelv és a 4 motivációs tényező együttes eredménye alapján – a kép teljesen homogén, 4,44 az átlageredmény (2. ábra).



2. ábra: *Motivációs tényezők összehasonlítása nemek szerint*

Ezekből az adatokból azt a következtetést lehet levonni, hogy a tanulók neme nem befolyásolja lényegesen azt, hogy motiváltak-e a tanulásban. A fiúk egyedül a nemzetközi orientáció esetében jeleztek erősebb motiváltságot, mint a lányok. A diagram oszlopai is jól szemléltetik a nemek szerinti összehasonlítás tekintetében kapott képet.

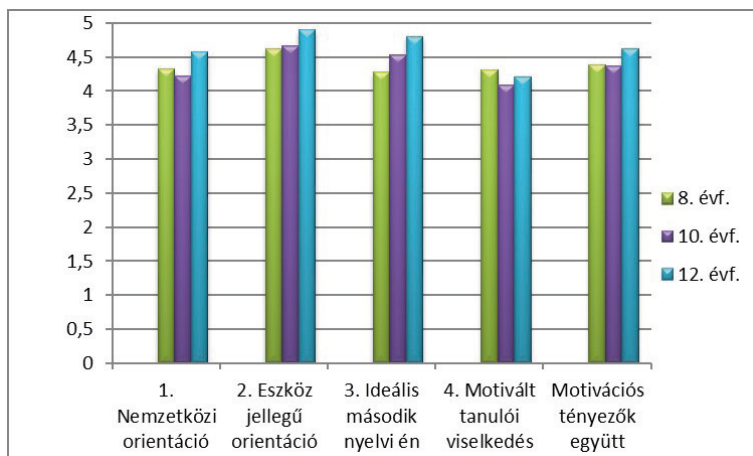
Az évfolyamok közötti összehasonlításhoz a motivációs tényezőkhöz kapcsolódó átlagokat és a szórást egyaránt összevettem. Azért tartottam fontosnak ezt az összehasonlítást elvégezni, mert a szakirodalom egyértelműen állítja, hogy a motivációs szint dinamikus jel-

leget mutat, és változik az idő folyamán. Természetesen ennek egyértelmű vizsgálatához ugyanazokkal a diákokkal kellett volna kitölteni a kérdőívet 8., majd 10., illetve 12. évfolyamon. Azonban ez az összehasonlítás is szolgáltathat információt az évfolyamok közötti különbözőségekre megfigyeléséhez. A mi iskolánkban a nyolcosztályos gimnáziumi tagozaton az első idegen nyelvet tanuló diákok már a 9. és a 10. évfolyamon készülnek az első nyelvvizsgára. A második nyelvet tanuló diákok esetében a nyelvvizsga általában a 11. és a 12. évfolyamokon tekinthető reális célkitűzésnek. Az átlagok esetében egyértelműen a 12. évfolyam mutatta a legmagasabb értékeket, kivéve a motivált tanulói viselkedés esetében. (3. táblázat).

3. táblázat: *Motivációs tényezők összehasonlítása évfolyamok szerint*

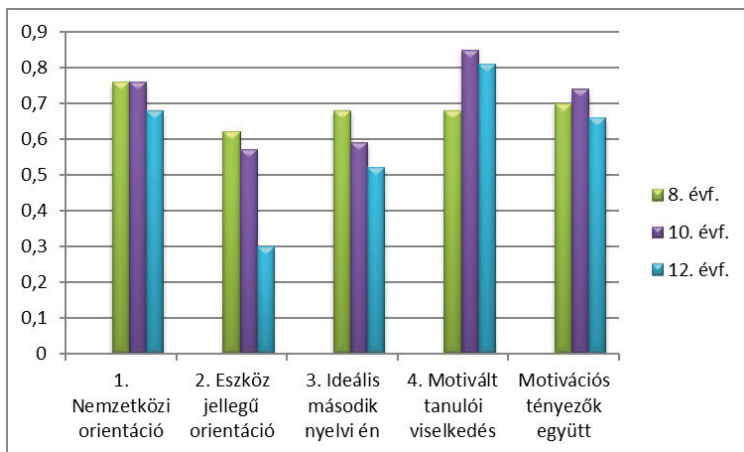
Motivációs tényezők	átlag			szórás		
	8. évf.	10. évf.	12. évf.	8. évf.	10. évf.	12. évf.
Nemzetközi orientáció	4,33	4,23	4,57	0,76	0,76	0,68
Eszköz jellegű orientáció	4,63	4,66	4,91	0,62	0,57	0,30
Ideális második nyelvi én	4,28	4,53	4,80	0,68	0,59	0,52
Motivált tanulói viselkedés	4,31	4,08	4,20	0,68	0,85	0,81
Együtt	4,39	4,37	4,62	0,70	0,74	0,66

A 12. évfolyam átlaga 4,62 volt, ami kimagaslóan magas motiváltságra utal. A 8. és a 10. évfolyam átlagteljesítménye szinte teljesen megegyezik. Az átlagok azt mutatják, hogy a 10. évfolyamon kell a legjobban figyelni a tanulók motiválására, hiszen a nyolcosztályos gimnázium jellegéből adódóan a tanulók lelkesedését a nyelvtanulás iránt nehéz végig azonosan magas szinten tartani (3. ábra).



3. ábra: *Motivációs tényezők összehasonlítása évfolyamok szerint*

A 12. évfolyamon elért eredmények azonban valóban azt mutatják, hogy diákjaink lelkesedése a nyelvtanulás iránt a már megszerzett nyelvvizsga-bizonyítványok ellenére is töretlen. Ugyanakkor az eredmények szórását is érdemes szemügyre venni. Ha ezeket az információkat közelebbről is megvizsgáljuk, jól látható, hogy a 12. évfolyamon találkozunk a legnagyobb különbségekkel az egyes tényezők szórását összehasonlítva. Öröndetes tény, hogy az eszközjellegű motiváció esetén ennyire homogén a 12. évfolyam, ugyanakkor a másik 3 motivációs tényező esetében magas a szórás értéke, ami azt jelenti, hogy viszonylag heterogén az évfolyam a kérdés megítélésében (4. ábra).



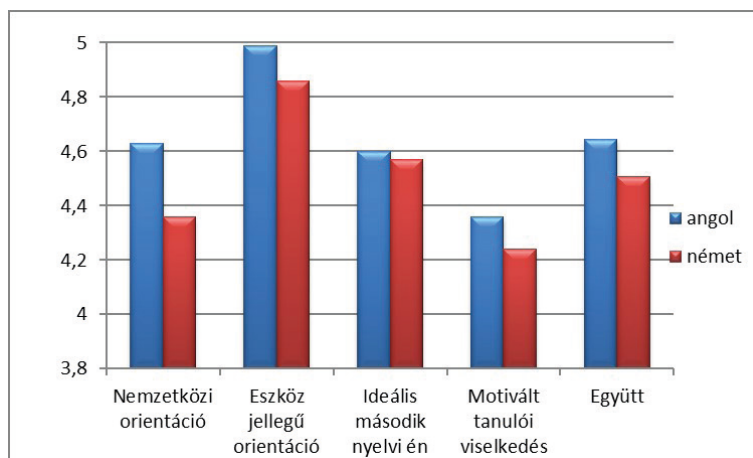
4. ábra: Motivációs tényezők átlagainak szórása évfolyamonként

Az angol és a német nyelv összevetése során az egyes motivációs tényezők átlagait hasonlítottam össze. A magasabb értéket kiemelve jelöltem az 5. számú táblázatban, hogy szembe-tűnőbb legyen az eltérés. A két nyelvet első tanult idegen nyelvként összehasonlítva mind a 4 motivációs tényező esetében egyértelműen az angol nyelvnél találunk magasabb átlagokat. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy nagyon hasonló átlagok szerepelnek az egyes motivációs tényezőknél. Egyedül a nemzetközi orientáció esetében tekinthető jelentősnek a különbség. Ez az információ nem tekinthető meglepőnek, hiszen az angol nyelv jelentősége a nemzetközi kommunikációban betöltött szerepét tekintve vitathatatlan. Azonban jól látható, hogy az eszközjellegű orientáció kapcsán milyen magas értéket ért el a német is, mindez jól mutatja, hogy gimnáziumunk tanulói tudatában vannak mindkét nyelv tanulása és tudása fontosságának.

A nyugati határ közelsége is közrejátszhat abban, hogy ilyen magas értéket ért el a német nyelv. Egyre több diákunk tanul Ausztriában, nagyon sokan gondolják úgy, hogy majd német nyelvterületen fognak dolgozni, vagy legalábbis szükségük lesz a nyelv ismeretére (4. táblázat, 5. ábra).

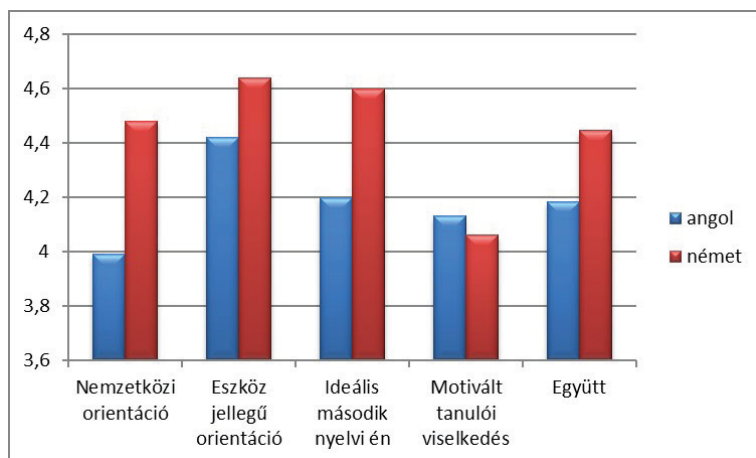
4. táblázat: Motivációs tényezők összehasonlítása az angol és a német nyelv tanulása során

Motivációs tényezők	1. idegen nyelv		2. idegen nyelv		Együtt	
	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német
Nemzetközi orientáció	4,63	4,36	3,99	4,48	4,22	4,38
Eszköz jellegű orientáció	4,99	4,86	4,42	4,64	4,68	4,57
Ideális második nyelvi én	4,60	4,57	4,20	4,60	4,41	4,42
Motivált tanulási viselkedés	4,36	4,24	4,13	4,06	4,21	4,11
Együtt	4,65	4,51	4,19	4,44	4,38	4,37



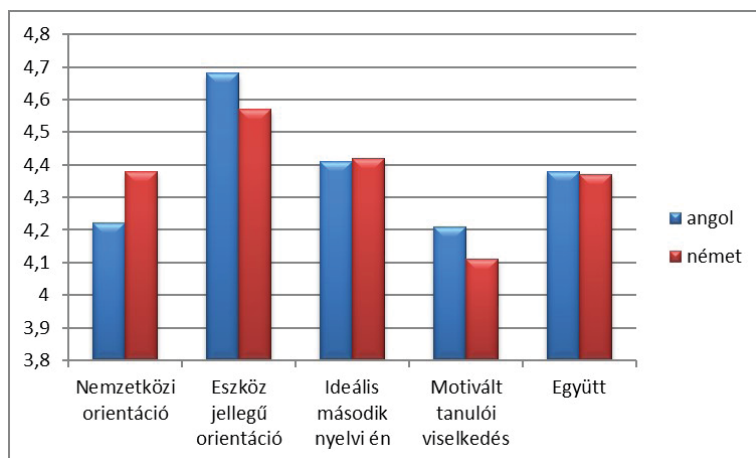
5. ábra: Az angol és a német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása első idegen nyelvként

A második idegen nyelvek esetében valóban meglepő eredmények születtek. Az első 3 motivációs tényező esetében a német nyelvnél figyelhetők meg a magasabb átlagok. Egyedül a motivált tanulói viselkedés esetében találunk az angol nyelvnél magasabb értéket. Azonban e motivációs tényező az első nyelvhez hasonlóan a legalacsonyabb értékeket kapta mindkét nyelvnél. Már másodszer hívja fel a figyelmet a kutatás arra, hogy ezen a téren van a legtöbb feladat, tanár és diák számára egyaránt. A motivációs tényezők átlagait összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy nagyon kicsi eltérések vannak a két nyelv között. A nemzetközi orientáció esetében kaptunk viszonylag egymástól távoli értékeket. A mindennapi munka során németnyelv-szakosként nem éreztem, hogy ilyen magas szinten lennének motiváltak a tanulók. Ha ezt a diagramot megnézzük, jól látható, hogy a német nyelv esetében 3 motivációs tényező esetében szinte azonos értékek születtek. A 3 egymás mellett tömörülő átlag azonban a magasabb értéktartományban található. Az angol esetében nagyobb szóródást mutatnak az értékek (6. ábra).



6. ábra: Az angol és német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása második idegen nyelvként

Mindezek után, ha együtt vizsgáljuk meg a nyelvek motivációs tényezőknél elért értékeit, tehát nem vesszük figyelembe, hogy első vagy második nyelvről van-e szó, akkor nagyon homogén képet kapunk. A két nyelv a 4 motivációs tényező együttes eredményeit összehasonlítva szinte teljesen ugyanazt az átlagértéket érte el: az angol nyelv 4,38, a német nyelv 4,37. Ezért fontos, hogy a lehető legrészletesebben vizsgáljuk meg az eredményeket, hiszen ez alapján az egy összesített érték alapján azt mondhatnánk, hogy a diákok mindkét nyelvből ugyanolyan szinten motiváltak a nyelvtanulásban. A részletek azonban jól hasznosítható eredményeket mutatnak, amelyeket nyelvtanárként fontos figyelembe venni. A 4 motivációs tényező közül kettőnél az angol, kettőnél a német nyelv ért el magasabb átlagot, ez is bizonyítja a második hipotézisben megfogalmazott kijelentésemet, hogy a nyelvek tekintetében különbözőségek figyelhetők meg a motivációs tényezőkben (7. ábra).



7. ábra: Az angol és német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása

A motivációs tényezők különbözőségét vizsgálva a második hipotézisemre két esetben igen választ lehet adni, tehát a vizsgálati eredmények megerősítettek abban, hogy van különbözőség a tanulók motivációs szintjét illetően az életkor, illetve az angol és a német nyelv esetében. A nemek közötti különbözőség inkább elenyésző és csak a részletekben állapítható meg. A kutatási eredményeimet összehasonlítva Csizér Kata és Kormos Judit (2012. 10. o.) a közelmúltban Budapesten élő középiskolások körében végzett eredményeivel, egyértelműen az állapítható meg, hogy az általam vizsgált gimnázium diákjai magasabb motivációs átlageredményeket értek el a budapesti diákokhoz képest.

A két kutatás közötti hasonlóságra már korábban utaltam, most egy fontos különbséget szeretnék kiemelni. Iskolánk diákjai esetében az eszközjellegű motiváció áll az első helyen, az említett felmérésben viszont az ideális második nyelvi én. Ha ezeket az információkat figyelembe vesszük, akkor már nem egyértelműen a vizsgált gimnázium javára billen a mérleg, hiszen az ideális második nyelvi én hosszú távon magasabb fokú motivációt eredményez. Az eszköz jellegű motiváció megléte is nagyon fontos a nyelvtanulás során, de szükséges, hogy magas szintű belső motivációval párosuljon. E két tényező együttesen jelenthet garanciát a sikeres és hatékony nyelvtanulásra.

A harmadik hipotézisben azt a megállapítást fogalmaztam meg, hogy az önszabályozó stratégiák kevésbé hatékonyak a második idegen nyelvek esetében (5. táblázat).

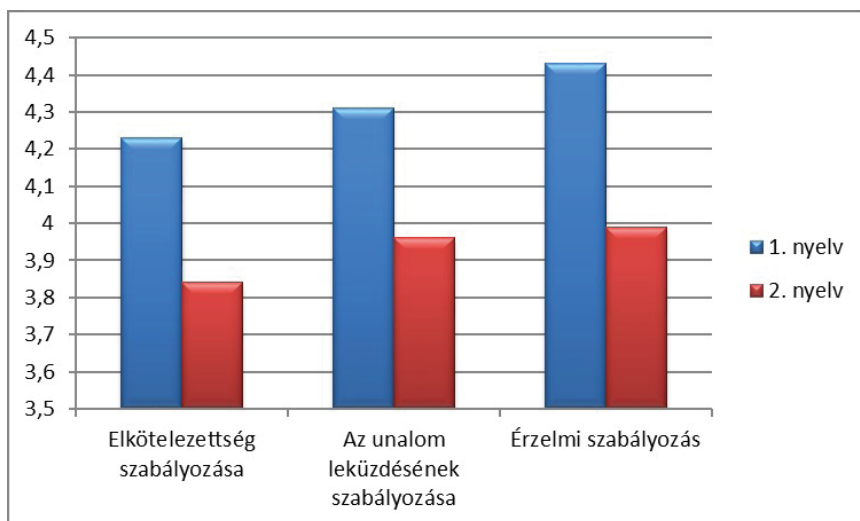
5. táblázat: Önszabályozó stratégiák összehasonlítása az első és második idegen nyelvek esetében

Önszabályozó stratégiák	Minta	Átlag	Szórás	F-próba p	kétmintás t-próba p
<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	1. nyelv	4,23	0,748	0,000195	3,38792E-05
	2. nyelv	3,84	0,991		
<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	1. nyelv	4,31	0,679	5,58613E-05	3,8961E-05
	2. nyelv	3,96	0,920		
<i>Érzelmi szabályozás</i>	1. nyelv	4,43	0,792	0,052960	1,28952E-06
	2. nyelv	3,99	0,915		

Az önszabályozó stratégiák elsajátítása nagyon fontos a nyelvtanulás során. Ha összehasonlítjuk az első és a második idegen nyelv esetében az önszabályozás működését, akkor egyértelműen megállapítható, hogy az első nyelvek esetében jóval hatékonyabb. A második nyelvek esetében nem érik el a 4-es átlagértéket. Ami viszont még meglepőbb, hogy ezekhez a viszonylag alacsonyabb átlageredményekhez magas szórásértékek tartoznak. Mindhárom skála esetében a t-próba szignifikáns különbséget mutatott, ami bizonyítja, hogy a két minta közötti különbségek valóban jelentősek, és nem a véletlenek köszönhetőek.

A vizsgálat eredményeit összehasonlítva Csizér és Kormos (2012) vizsgálatának eredményeivel párhuzam vonható a vizsgált gimnázium 2. nyelvet tanuló diákjai és a budapesti középiskolások között a tekintetben, hogy az átlagértékek nem érik el a 4-es értéket, és a motivációs tényezők esetében magasabb értékeket találtunk mindkét vizsgálat során. Iskolánk első nyelvet tanuló diákjai jóval magasabb értékeket értek el az említett budapesti diákoknál. Az

említett kutatásban csak az unalom leküzdésének szabályozása esetében sikerült szignifikáns különbséget találni a középiskolások, a főiskolások és a felnőttek esetében (8. ábra).



8. ábra: Önszabályozó stratégiák működése első és második idegen nyelvek tanulása során

Az önszabályozó stratégiák működése a nyelvtanulási folyamatban elengedhetetlen, ha elgondolkozunk azon, hogy vajon miért a második nyelvek esetében működnek kevésbé hatékonyan – hiszen ugyanazon diákokról van szó –, több dologra is gondolhatunk. A második nyelv tanulása gyakran nehezebben megy, lassabban haladnak a diákok összehasonlítva az első nyelvnél már jól működő önszabályozással. Nem alakul ki az elkötelezettség a nyelv tanulása iránt, könnyebben kijelentik, hogy unalmasnak találják a nyelvet, nincs szükségük második idegen nyelvre, hiszen az elsőt már kiválóan beszélik. Előfordul, hogy nehezebben küzdik le a tanulási folyamat során a szorongásukat, kevésbé kötődnek érzelmileg a nyelvhez. E területen kell sokat fejlődniük a második nyelvet tanuló diákoknak a jövőben, és segíteni kell őket abban, hogy megtalálják a megfelelő eszközöket az önszabályozás magasabb fokának eléréséhez.

Az elméleti bevezető részben már utaltam a funkcionális elméleti megközelítésben Kuhl (2000) a motiváció és az önszabályozás viszonylatában megfogalmazott megállapítására. E felfogás szerint a sikerhez szükséges az, hogy az egyén legyen erősen motivált, és működjön hatékonyan az önszabályozó stratégiája. Ezért vizsgáltam meg részletesen a kutatás során a motivációs tényezőket és az önszabályozó tanulást. A motivációs tényezők és az önszabályozás kapcsolatának erősségét a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat: A motivációs tényezők és az önszabályozási stratégiák kapcsolatának erőssége (*r*)

1. idegen nyelv	<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	<i>Érzelmi szabályozás</i>
<i>Nemzetközi orientáció</i>	-0,0520	0,0507	0,0331
<i>Eszköz-jellegű orientáció</i>	0,0423	0,0088	0,1577
<i>Ideális második nyelvi én</i>	0,2710*	0,1711	0,3151**
<i>Motivált tanulói viselkedés</i>	0,1714	0,0879	-0,0373
2. idegen nyelv	<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	<i>Érzelmi szabályozás</i>
<i>Nemzetközi orientáció</i>	0,0969	0,4317****	0,4394****
<i>Eszköz-jellegű orientáció</i>	0,3826***	0,3045**	0,4244****
<i>Ideális második nyelvi én</i>	0,2165	0,4456****	0,2264
<i>Motivált tanulói viselkedés</i>	0,1025	0,1011	0,1122

Megjegyzés: * A korrelációs együttható 0,05; ** 0,02; *** 0,01; **** 0,001 szinten szignifikáns.

Szembevetendő, hogy az első idegen nyelvek esetében alig találunk a két tényező kapcsolatának erősségét bizonyító szignifikáns szintet. Az első nyelvet tanuló diákok esetében az ideális második nyelvi ént erősen befolyásolja a diákok elkötelezettség-szabályozása és érzelmi szabályozása. Az eredmények alapján annak a diáknak az ideális nyelvi énjé magasabb, aki-nél hatékonyan működnek az önszabályozó stratégiák a nyelvtanulási folyamatban. Hasonló eredményre jutott Csizér Kata (2012) az angol szakos egyetemisták nyelvi motivációjának és az önszabályozó tanulásnak az összehasonlítása során.

A második idegen nyelv esetében teljesen más képet mutat a kutatási eredmények összevetése. Az önszabályozó stratégiák közül az unalom leküzdésének a szabályozása jelez 3 motivációs tényezővel is szoros kapcsolatot. Amelyik diáknak kiválóan működik az unalomleküzdési szabályozása, annak magasabb a nemzetközi orientációs, az eszközjellegű orientációs és az ideális második nyelvi én szintje, ez az összefüggés fordítva is igaz. Sőt, 2 motivációs tényező esetében – nemzetközi orientáció és ideális második nyelvi én – az összefüggés az unalom leküzdésének szabályozásával $p < 0,001$ szinten szignifikáns, ami 99,9%-os valószínűségnek felel meg.

A második nyelvek esetében egy olyan motivációs tényező is van, az eszközjellegű orientáció, amelyik mindhárom önszabályozó stratégiával szoros összefüggést mutat. Minél magasabb egy tanulónak az eszközjellegű orientációja, annál hatékonyabban működik az önszabályozó tanulás. A motivált tanulási viselkedés és a 3 önszabályozó stratégia összefüggése $p < 0,05$ szinten nem szignifikáns. Ez a kutatási eredmény ellentmond Csizér Kata és Kormos Judit (2012) budapesti középiskolások körében végzett vizsgálati eredményének. A budapesti diákok esetében épp a motivált tanulási viselkedés és az önszabályozó stratégiák között volt

a legerősebb a kapcsolat. Ezzel szemben a szombathelyi diákoknál – főként a második nyelvet tanuló diákok körében – a motivációt alakító tényezők és az önszabályozó tanulás között mutatható ki a legerősebb kapcsolat. Mivel e két tényező egymást erősíti a nyelvtanulási folyamat során, fontos lenne, hogy az önszabályozás szintje jobban megközelítse a motivációs szintet.

4. ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás során működő motivációs tényezők és az önszabályozás vizsgálata mint kutatási téma jó választásnak bizonyult. Nagyon sok részletes információval szolgált a nyelvtanulási folyamatban erősen jelenlévő motivációs tényezőkről és a viszonylag alacsonyabb szinten működő önszabályozó stratégiákról. A vizsgálat korlátozott terjedelme miatt nem volt lehetőség a két témakör teljes körű vizsgálatára. Egy következő kutatásban lehetne a többi motivációs tényezőt és az önszabályozó tanulás másik két tényezőjét feltérképezni. Célszerű lenne az egyes motivációs tényezőket és önszabályozó stratégiákat több állítással is megvizsgálni ahhoz, hogy részletesebben feltárhatók legyenek a vizsgált tényezők.

A kapott információk megerősítették azt a feltételezésemet, hogy iskolánk tanulói nagyon magas motivációs szinttel rendelkeznek. Nem volt meglepő számomra, hogy az eszközjellegű orientáció bizonyult a leginkább nyelvtanulást támogató motivációs tényezőnek. A magyar diákok körében a tanulás pragmatikus célok elérését jelenti, jelentős mértékben motiválja őket a tanulás során annak munkaerőpiaci hozadéka, diploma nélkül rosszabb feltételekkel lehet nálunk munkát találni az OECD-országokhoz képest. (Györgyi és Kőpataki, 2011) A vizsgált gimnázium nyolcosztályos gimnáziumi tagozatán tanulmányokat folytató diákok nyelvtanulását is elsősorban a pragmatikus célok motiválják. Ugyanakkor ezek jól működnek, hiszen a külső megmértetéseken – nyelvvizsgákon, nyelvi versenyeken – is eredményesen szerepelnek diákjaink. Mindannyian szeretnének felsőoktatási intézményekben továbbtanulni. A sikeres bejutáshoz mindent megtesznek annak érdekében, hogy minél több pluszpontot szerezzenek, ezért ez is nagyfokú motivációs tényezőt jelent a nyelvvizsgák megszerzésében. A kutatáshoz felhasznált kérdőív plusz információt szolgáltatott a kutatásban részt vevő diákok nyelvtudását igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok számáról is. Arról kellett nyilatkozniuk, hogy rendelkeznek-e már nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, és ha igen, milyen szintűvel. A B2-es szintű nyelvvizsga jelenti a középfokú, a C1-es szintű a felsőfokú nyelvvizsgát.

A 7. táblázat mutatja azt az örömdetes ténytet, hogy a diákok gimnáziumi tanulmányaik befejezésekor általában már rendelkeznek nyelvvizsgával. A 12. évfolyamon megkérdezett hús diák huszonhat középfokú és 5 felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik. Emellett jó volt látni, hogy diákjaink magukat az adott idegen nyelven jól kommunikáló személyként azonosították. Még a második idegen nyelvek esetében is viszonylag magas értékeket értek el, ugyanakkor szerintem főként ezen a területen van sok tartalék a diákokban.

7. táblázat: *Nyelvvizsga.bizonyítványok száma a vizsgált mintában*

Évfolyam	1. nyelv			2. nyelv		
	nincs	B2	C1	nincs	B2	C1
8. évfolyam	18	2	0	20	0	0
10. évfolyam	7	11	2	11	9	0
12. évfolyam	2	14	4	7	12	1

Az egyén céljai nagyon fontosak a nyelvtanulási folyamatban, hiszen a célokat nagyon sok területen használják pszichológiai folyamatok magyarázatára. Ugyanakkor a szakirodalomban (Martos, 2009a, 2009b) találunk a gyakorlati alkalmazásra is példát, ahol a célok és a magatartásszabályozás közvetlen kapcsolata figyelhető meg. Saját diákjaim nyelvtanulása során is tapasztalom ezt. A jól kitűzött és reális alapokon nyugvó célok képesek szabályozni a nyelvtanulási folyamatban a diákok viselkedését. A jövőben szeretném diákjaimat hozzásegíteni ahhoz, hogy megtalálják a megfelelő motivációs célkitűzést, és lehetőleg tartsák is meg.

Számomra újdonság volt a szakirodalomban az önszabályozó tanulás elmélete. D. Molnár Éva (2013) szerint az önszabályozó tanulás vizsgálata egyesíti a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálatát. Még senki nem kutatta iskolánkban a nyelvtanulás területén a motiváció és az önszabályozó tanulás kapcsolatát. A vizsgálat során alkalmazott korrelációs számítás azonban csak arról adott információkat, hogy milyen erősségű a kapcsolat a két terület között, az ok-okozati összefüggések kimutatására további vizsgálatokra lenne szükség. Fontos lenne egy interjúkkal alátámasztott kutatást is végezni, hogy az adott válaszok indokait is meg tudjuk vizsgálni.

Az önszabályozó tanulás szakirodalma (Forgas, Baumeister és Tice, 2009) létezik, ugyanakkor a nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás témakörével viszonylag kevés kutatásban találkozhatunk. Munkám során alapvetően Csizér Kata és Kormos Judit (2012) nagymintás kutatásának eredményeire támaszkodtam viszonyítási pontként. Az általuk 2010-ben lebonyolított kutatás eredményeihez viszonyítottam saját kutatásom eredményeit. Az önszabályozó stratégiákról kiderült, hogy jóval nagyobb szórást mutatnak az eredmények a motivációs tényezőkhez képest, és az értékek is jóval alacsonyabbak. Ennek számos oka lehet. Csizér Kata és Kormos Judit (2012) egyik lehetséges okként azt említik, hogy a magyar oktatásra még mindig a tanárközpontúság a jellemző, és ezalól az idegen nyelvi órák sem jelentenek kivételt.

A közeljövőben jól hasznosítható információ a nyelvtanári munkámban, hogy törekedni kell e stratégiák tudatos fejlesztésére. A téma szakirodalmát tanulmányozva sok hasznos ötletet találtam, amelyeket a nyelvtanári tevékenység során figyelembe fogok venni. Fontos, hogy a diákok minél stabilabb ismeretekkel rendelkezzenek azokról a módszerekről és lehetőségekről, amelyeket tudatosan alkalmazva még eredményesebbé tehetik az osztályterem falain kívül is a tanulási folyamatot.

Az egyik lehetőség, hogy minél nagyobb önállóságot kell biztosítani a diákoknak a tanulási folyamatban már a nyelvórákon is. Főként a második nyelvet tanuló diákoknál kell figyelni arra, hogy fejlődjenek azok a kompetenciáik, amelyek lehetővé teszik számukra például az unalom leküzdésének szabályozását. A szakirodalomban az önszabályozó tanulás fogalmát

(Bárdossy, Dudás, Pethő és Priskin, 2007) a reflektív és interaktív tanulással is definiálják. Nagyon sok hasznos ötletet találhatunk ebben a könyvben a tanulói autonómia fejlesztésére, ami egyik alapfeltétele a jól működő nyelvtanulási folyamatnak.

Fontos továbbá, hogy a tanóra változatos cselekvéssorozatokra épüljön, érdekes, motiváló feladatokat tartalmazzon, segítse a problémamegoldást és az összefüggésekben való gondolkodást (Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit, 2009). Ezt segítik elő az előbbi szerzőpáros szerint a fejlesztő feladatok, amelyek nyelvórán a társas kompetenciák fejlesztésére adnak lehetőséget például a vita módszerével és a csoportos együttműködés során. Mentortanárnaként szeretném felhívni hallgatóim figyelmét e terület fontosságára, és arra, hogy szerezzenek minél bővebb ismereteket a témában ahhoz, hogy eredményesen támogathassák diákjaikat az önszabályozás fejlesztésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bacsa Éva (2012): Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 112. 3. sz. 167–193.
- Barkóczy Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 193–195.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2007, szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetősége*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 9–10. sz. 141–144.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 42.86.
- Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*. 44. 417–448.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csizer Kata (2012): A második nyelvi motivációs érendszer; az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 11. sz. 24–33.
- Csizer Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 393–408.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései. *Iskolakultúra*, 11. sz. 12–21.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 29–43.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112. 1. sz. 3–17.

- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 16–39.
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás*, 2. 4. sz. 3–21.
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London. 4. 43–69.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow. Longman/Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011, szerk.): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Egbert, J. (2003): A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*. 87. 4. sz. 499–518.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Eurobarometer (2012): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 385. Brussels, 15.: European Commission http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
Letöltés dátuma: 2015. 06. 29.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fehér Könyv (2012): A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. 2012–2018 <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelvoktatas-feher-konyv.pdf> Letöltés dátuma: 2015. június 29.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: az célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111. 1. sz. 25–51.
- Forgas, J., Baumeister, R. és Tice, D. (2009): *Psychology of self-regulation*. Psychology Press, New York.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28. 2. sz. 113–140.
- Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés összehasonlítása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó. Budapest. 48–77.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*. 13. 266–272.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contribution to second language learning. Part II. Affective variables. *Language Teaching* 26. 1–11.
- Ginis, P. (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–269.

- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatási és Kutatásfejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Horváth Zsuzsanna és Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 309–345.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2009): Kevesebb kudarc, több önbizalom. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kevesebb-kudarc-tobb-letoltés> dátuma: 2015. 07. 07.
- Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében végzett felmérésről angol és német nyelvből. http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyelvek_jelentes_2004_osz.pdf. Letöltés dátuma: 2015. 02. 20.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra kutatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111. 2. sz. 141–181.
- Kozéki Béla (1972): A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3-4. sz. 570–573.
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 9.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1990): Tanulási orientációk az iskolában. In: Kürti Jarmilla (szerk.). *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 28–42.
- Kósáné Ormai Vera és Horányi Annabella (2006): *Mi pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kuhl, J. (2000) A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 111–170.
- Kuti Zsuzsa és Morvai Edit (2007): Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1–12. évfolyamokon. *Educatio*, 2008. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen_nyelv/koncepcio/idegen_nyelvi_szakmai_koncepcio_2007.pdf Letöltés dátuma: 2015. 05. 25.
- Lovász Ágnes (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. sz. 359–379.
- Martos Tamás (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2. sz. 337–358.
- Martos Tamás (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és az életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 3. sz. 573–592.
- Menyhárt Adrienn és Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. sz. 114–125.
- Mezei Gabriella és Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12. sz. 30–42.
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self-regulated learning. The selfs as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25. 1. sz. 51–69.

- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezése és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 343–364.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1989): A tanulási motiváció struktúrájának alakulása. *Magyar Pedagógia*, 89. 2. sz. 143–157.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. ELTE-BTK Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 15.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő, és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
- Sebestyén Nóra (2013): Tanuláskoncepciók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése. *Magyar Pedagógia*, 113. 1. sz. 3–28.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes: *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press. Szombathely. 155–157.
- Szigeti Tóth János (2009): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Tánczos Judit (2006): *Baj van a tanúlással – Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedagogus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tánczos Judit és Máth János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 12. sz. 43–47.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh L., Bugán A., Kovács J. és Tóth L. (szerk.) *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 164.
- Török Dóra és Csizér Kata (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 11-12. sz. 38–49.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. és Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning. The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27. 78–102.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organisational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 255–275.
- Zimmermann, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 13–42.
- Zimmermann, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45. 1. sz. 166–183.