

Az angoltanárok motivációja:
Egy feltáró kutatás eredményei

Akadémiai doktori értekezés

Csizér Kata

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Angol-Amerikai Intézet
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Budapest

2020

Tartalom

1.	Bevezetés	3
2.	A kutatás elméleti háttere	10
2.1.	Az idegennyelv-tanulás motivációjának meghatározása	11
2.2.	Az idegennyelv-tanulási motiváció fontos elméletei	16
2.2.1.	Klasszikus pszichológiai elméletek	17
2.2.2.	Klasszikus nyelvtanulási motivációs elméletek	19
2.2.3.	Második Nyelvi Motivációs Énrendszer	28
2.3.	A tanárok motivációjának empirikus vizsgálata	32
2.3.1.	Nemzetközi vizsgálatok	32
2.3.2.	Magyarországi vizsgálatok	40
2.4.	A tanári munka lehetséges hatásai a diákok motivációjára	42
2.4.1.	A motivációs stratégiák szerepe	43
2.4.2.	Feladatalapú motiváció	49
2.4.3.	Csoportdinamika	51
2.4.4.	Demotivációs folyamatok	53
2.5.	Összefoglalás	55
3.	A nyelvtanulási környezet és nyelvtudás jellemzői Magyarországon	57
3.1.	Az idegennyelvtudás alakulása Magyarországon	57
3.2.	Az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozása	60
3.3.	Az idegennyelv-tanítás keretei	63
3.4.	A nyelvtanárképzés változásai	76
3.5.	Osztálytermi kutatások az oktatás tartalmáról és keretéről	84
3.6.	Összefoglalás	86
4.	A kutatás módszere	91
4.1.	Interjúkutatás	92
4.1.1.	A kutatási kérdések	92
4.1.2.	Résztvevők	92
4.1.3.	Interjúvázlat	93
4.1.4.	Adatgyűjtés és adatelemzés	94
4.2.	Kérdőíves kutatás I: A próbakutatás	95
4.2.1.	Kutatási kérdések	95
4.2.2.	Résztvevők	96
4.2.3.	Adatgyűjtő eszköz	96
4.2.4.	Az adatgyűjtés menete	98
4.2.5.	Adatelemzés	99
4.3.	Kérdőíves kutatás II: A főkutatás	99
4.3.1.	Kutatási kérdések	99
4.3.2.	Résztvevők	100
4.3.3.	Adatgyűjtő eszköz	100
4.3.4.	Az adatgyűjtés menete	103
4.3.5.	Adatelemzés	104
5.	Az interjúkutatás eredményei	105
5.1.	Nyelvtanulási tapasztalatok	105
5.1.1.	A siker mint tapasztalat	105
5.1.2.	A kontaktus mint tapasztalat	107
5.1.3.	A tanár mint a tapasztalat forrása	110
5.1.4.	Negatív tapasztalatok	112
5.1.5.	A tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatok	113

5.2. Az angoltanárok a motivációról	115
5.2.1. A motiváció meghatározása	116
5.2.2. Választási motiváció: hogyan váltak a résztvevők angoltanárokká	117
5.2.3. Hogyan motiválják az angoltanárok saját magukat?	119
5.2.4. Az angoltanárok motivációja az idegennyelvi-tudásuk fejlesztésére	122
5.2.5. A motivált diákok jellemzői	125
5.2.6. Hogyan motiválják az angoltanárok a tanulókat?	127
5.3. Az önbizalommal kapcsolatban felmerülő témák	131
5.4. Elvárások és értékek	135
5.5. Ideális tanári énkép	139
5.6. Sikerek és kudarcok: az attribúció elmélete	140
5.6.1. A sikerek magyarázata	141
5.6.2. A kudarcok magyarázata	144
5.7. Szakmai célok	148
5.8. Összefoglalás	150
6. A próbakutatás eredményei	152
6.1. Motivált tanítási viselkedés és motivált szakmai fejlődés	152
6.2. További motivációt befolyásolható tényezők	156
6.2.1. A tanítással kapcsolatos attitűdök	157
6.2.2. Jövőkép (vision)	159
6.2.3. Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	160
6.2.4. Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	163
6.2.5. Önbizalom	164
6.2.6. Demotivációs tényezők	165
6.2.7. A skálák leíró statisztikája	166
6.2.8. Korrelációs elemzés	167
6.3. Összefoglalás	172
7. A főkutatás eredményei	173
7.1. A skálák megbízhatósága: Cronbach-alfa	173
7.2. A skálák leíró statisztikája: átlag és szórás	175
7.3. A demotivációs tényezők további vizsgálata	180
7.4. A háttérváltozók alapján történő összehasonlítás eredményei	188
7.5. A skálák közti összefüggések vizsgálata	191
7.5.1. Korreláció-elemzés	191
7.5.2. Regressziós elemzés	194
7.6. A főkutatás rövid összefoglalása	199
8. A kutatás összegzése	201
8.1. Legfontosabb eredmények	201
8.2. A kutatás hiányosságai	205
8.3. További lehetséges kutatási irányok	207
8.5. Zárszó	212
Idézett szakirodalom	212
Függelék 1: Az interjúvázlat	226
Függelék 2: A próbakutatás során alkalmazott kérdőívben szereplő itemek	229
Függelék 3: A főkutatás kérdőívbe szereplő itemek csoportosítva	233
Függelék 4: A nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatos témák első összefoglalása	237
Függelék 5: Páros t-tesztek I.	238
Függelék 6: Páros t-tesztek II.	238
Függelék 7: Klaszterelemzéshez tartozó dendogram	239

1. Bevezetés

A nyelvoktatás minőségének és eredményességének kérdései folyamatosan foglalkoztatják a nyelvpedagógia és/vagy alkalmazott nyelvészet magyar kutatóit (lásd pl.: Einhorn, 2015; Öveges és Kuti, 2016). Számos ok miatt azonban a közoktatásban egyelőre nem sikerült elérni azt az európai uniós célkitűzést, hogy minden állampolgár legalább két idegen nyelven tudjon kommunikálni (Öveges és Csizér, 2018). A környezeti, a rendszerszintű és az oktatás minőségével kapcsolatos problémák mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az európai uniós statisztikák nem mutatnak kedvező képet a magyar lakosság használható nyelvtudásáról (Eurobarometer, 2012) annak ellenére, hogy a közoktatásban idegennyelv-tanulással töltött idő alapján az Európai Unió élvonalába tartozunk (Öveges és Csizér, 2018). Ezért is fontos a hazai nyelvoktatás minél több szempontú kutatása beleértve mind a tanulókat, mind az oktatókat.

A nyelvtanulási motiváció vizsgálata nemzetközi és hazai szinten is fontos kutatási irány, hiszen motivált diák nélkül a nyelvtanulás kudarcra van ítéelve. Az alkalmazott nyelvészettel és nyelvpedagógiával foglalkozó kutatók hosszú ideje egyetértenek abban is, hogy a nyelvtanulási motiváció a siker kulcsa (Dörnyei és Ushioda, 2011). Jogosan feltételezhetjük azonban, hogy a tanulók motiválásának alapfeltétele a kellően motivál tanár. Ugyanakkor tény, hogy sokkal kevesebb vizsgálat foglalkozik a tanári motiváció kérdéseivel és nincsen elegendő számú, átfogó kutatás arról, hogy mi jellemzi a motivált tanárt, mi az ő szerepe a nyelvtanulás sikerességében.

A fentiekből következően a jelen munkában a tanári perspektívát helyeztem középpontba, hogy nemzetközi szinten is alkalmazható hazai adatokat gyűjtsék a nyelvtanárok motivációjáról. Nem elég, hogy a nyelvtanulási motiváció kutatása központi jelentőségű az alkalmazott nyelvészet/nyelvpedagógia területén és évtizedes konszenzus jellemzi a szakmát arról, hogy a tanulói motiváció a nyelvtanulás sikerességének legfontosabb előrejelző

tényezője (Dörnyei és Ushioda, 2011), ezekben a kutatásokban jelentős szerepet kellene kapniuk a tanárokkal kapcsolatos adatoknak és elemzéseknek, ami eddig nem történt meg. Ezt a hiányt próbálja a kutatásom betölteni.

Magyarországon különös jelentőséggel bír a nyelvtanítási motiváció vizsgálata, mert országunk lényegében egynyelvű ország, a lakosság 99 százalékának magyar az anyanyelve (Eurobarometer, 2012; European Statistics, 2016), azaz a magyarok többsége csak akkor beszél idegen nyelveket, ha azt az iskolában megtanulja. A tanári motiváció kutatásának jelentősége vitathatatlan, hiszen iskolai és osztálytermi környezetben a tanárok elengedhetetlen részét képezik a nyelvtanulás folyamatának. Sajnos azonban az idegennyelv-tanítás nem tekinthető sikerágazatnak az országunkban, hiszen a magyarok idegennyelv-tudását illetően a kép nem túl rózsás, bár a rendszeresen közreadott európai statisztikák szerint az idegen nyelven megszólalni egyáltalán nem tudók aránya folyamatosan csökken. 2007-ben még a 25 és 64 évesek csupán negyede (25,2%) mondta, hogy meg tud szólalni egy idegen nyelven, addig ez az arány 2011-re 36,8 százalékra, majd 2016-ra 42,4 százalékra nőtt, de ezekkel az adatokkal is csak Európa sereghajtói vagyunk (Eurobarometer, 2006, 2012, 2016). Az európai adatok mellett rendelkezünk hazai adatokkal is, amelyek bár eltérő mértékben, de hasonló tendenciákat mutatnak: többségben vannak azok, akik nem tudnak idegen nyelven megszólalni. A 2001-es népszámlálási adatok szerint az ország felnőtt lakosságának 80,6 százalék csak magyarul beszélt, míg ugyanez az adat 2011-ben 74,6 százalék volt, vagyis 10 év alatt néhány százalékkal nőtt azoknak a száma, akik idegen nyelven ki tudták magukat fejezni (KSH, 2013). Kérdés, hogy a hamarosan esedékes újabb népszámlálási adatok milyen eredményeket fognak mutatni.

A fenti adatokkal jellemzett környezetben korábbi kutatásaim során nemcsak a nyelvtanulási motiváció számos folyamatát tártam fel, hanem más egyéni változókat is vizsgáltam. A kutatói pályám kezdetét szakdolgozatom elkészítésétől számolom, amelyben

angoltanárokkal (N = 200) kapcsolatos felmérésben vizsgáltam, mely stratégiákat gondolják legfontosabbnak és melyeket használják a diákok motiválására (Csizér, 1997). A szakdolgozatom alapján készült cikk (Dörnyei és Csizér, 1998) a mai napig legtöbbet idézett cikkem. Az azóta eltelt időben egyetlen kivételtől eltekintve (Illés és Csizér, 2015) kutatásaim fókuszában mindig a nyelvtanuló állt, amihez kapcsolódott az a cél, hogy információt adjon a tanároknak, melyek azok az intervenciók pontok, ahol beléphetnek mint a diákokat motiváló szereplők (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Csizér, 2012; Csizér és Magid, 2014). A motivációs folyamatok szempontjából feltártam az életkori különbségeket, amelyek alapján megállapítható, hogy az énképek és a tapasztalatok különböző hatással vannak a motivációra a különböző életkorú tanulóknál (Csizér és Kormos, 2009a; Kormos és Csizér, 2008). A középiskolásoknál a nyelvtanulási élmények hatása erősebb, mint az ideális nyelvi én hatása, vagyis az, hogy hogyan képzelik el magukat jövőbeli nyelvhasználókként. Ez érthető lehet, ha az idegen nyelvet egy tantárgyként értelmezzük. Az egyetemisták esetében a két tényező hatása egyformának tűnik. A felnőtt nyelvtanulók körében pedig az ideális nyelvi én hatása erősebb, mint a nyelvtanulási élményeké. Vizsgáltam továbbá tanulási nehézségekkel küzdő diákokat egy nagymintás diszlexiakutatás részekén (Kormos és Csizér, 2010). Az eredmények szerint a tanulási nehézségekkel küzdő diákok motivációja gyengébb, mint a nem diszlexiás társaiké. A különbség nemcsak motivált tanulási viselkedésükben mutatkozik meg azaz, hogy a diszlexiás diákok kevesebb energiát fektetnek a nyelvtanulásba, hanem énképükben és önértékelésükben is: a diszlexiás diákok kevésbé pozitívan látják magukat. A negatív énképet és önértékelést, illetve a motiváció hiányát legtöbb esetben a folyamatos kudarcélmények és a nem megfelelő tanári hozzáállás okozza (Csizér, 2010). Hasonló eredmények születtek siket diákokat vizsgáló hazai és nemzetközi kutatásokban is (Csizér, 2015; Csizér és Kontra, megjelenés alatt). A motiváció szociálpszichológiai szempontú megközelítése során az interkulturális kontaktus hatásait tártuk fel kollégámmal (Csizér és Kormos, 2009b). Legjelentősebb kutatási

eredményeink azt mutatják, hogy a motivált tanulási viselkedésre az attitűdökön kívül a kontaktusélmények vélt fontossága van legnagyobb hatással, vagyis annak, hogy a nyelvtanulók a kontaktusélmények mennyiségétől függetlenül milyen jelentőségűnek tartják az idegennyelv-használatát különböző szituációkban, különböző beszélőkkel. Érdekes módon az angol nyelv esetében maguk a kontaktusélmények nem is befolyásolják a motivációt, míg a német nyelv esetében a direkt szóbeli kontaktusnak is közvetlen hatása van a motivált tanulási viselkedésre. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy annak ellenére, hogy az angol világnyelv, Magyarországon a regionálisan nagy szerepet játszó német nyelv használata fontos motiváló erő lehet.

A diákok motivációjának részletes feltárása után már nem halogathatom tovább, hogy a nyelvtanárok motivációjával is egy összetett kutatásban foglalkozzam. A kutatás célja tehát az volt, hogy részletesen feltárjam az angoltanárok motivációját a következő átfogó kutatási kérdések segítségével:

- Hogyan látják az angoltanárok a motivációs folyamatokat?
- Miként vélekednek a saját és diákjaik motivációjáról?
- Hogyan írható le az angoltanárok tanulási és tanítási motivációja?
- Milyen tényezők befolyásolják a motivációs folyamatokat?

Fontosnak tartom vizsgálni a tanárok tanulási motivációját is azaz, hogy számukra mely motivációs tényezők játsszák a legfontosabb szerepet a tanulási folyamatban, mert úgy gondolom, ezek a tényezők összefügghetnek azzal, hogy milyen motivációs folyamatokkal jellemezhető a tanítási munkájuk. A tanítási motiváció kapcsán két szempontot vizsgállok: hogyan motiválják magukat munkájuk minél magasabb szintű elvégzésére, és hogyan

motiválják diákjaikat. A lehetséges befolyásoló tényezők között feltérképezem többek között az énképeket, a nyelvtanulási tapasztalatokat és a különböző attitűdöket is.

A kutatási kérdés megválaszolására kétlépcsős kvalitatív-kvantitatív adatgyűjtést terveztem. Az első lépésben 10 angoltanárral készítettem interjút, amelyek alapján feltártam a (tanulási és tanítási) motiváció legfontosabb tényezőit tematikus kvalitatív elemzéssel (2016/2017-es tanév). A második lépcsőben pedig egy nagymintás ($N = 196$), országos kérdőíves vizsgálatot bonyolítottam le, amely az első lépcsőben feltárt konstruktumok általános megítélését és belső struktúráját vizsgálja (2017/2018-as tanév). A standardizált kérdőívem elkészítéséhez egy kisebb mintán ($N = 50$) készítettem próbakutatást. Mivel ez az első tanári motivációval kapcsolatos kutatás, amit végeztem, nagyon részletesen elemeztem ennek a próbakutatásnak az adatait: nemcsak azt vizsgáltam, hogy a dimenzió redukció milyen eredménnyel jár, hanem azt is, hogy az egyes dimenziók milyen kapcsolatban állnak egymással. A főkutatásban így már csak azt kellett ellenőriznem, hogy a mérni kívánt látens konstruktumok mennyire megbízhatóak, és több hangsúly esett a különböző háttérváltozók hatásainak leírására, valamint a skálákkal kapcsolatos eredmények feltárására.

Ezen a ponton kell megemlítenem a kutatás egyik legfontosabb korlátját: nem nyelvtanárokat vizsgálok általában, hanem angoltanárokat (anyagi és időbeli korlátok miatt). Az adataim általánosításánál és további kutatások tervezésénél ezt mindenképpen figyelembe kell venni. Bár ahogy az eltérő nyelveket tanulók is nagyon hasonló mentális sémákkal ítélik meg a motivációjukat (Dörnyei, Németh és Csizér, 2006), hangsúlybeli eltolódások mindenképpen lehetnek.

A kötet hagyományos felépítést követ és három nagy egységre tagolódik. Az elméleti áttekintést tartalmazó fejezetben a nyelvtanulási motivációhoz kapcsolódó meghatározásokat, valamint a tanári motiváció szempontjából legfontosabb elméleteket veszem sorra, majd tárgyalom a tanári motivációval kapcsolatos legfontosabb információkat. A nyelvtanárokkal

kapcsolatos empirikus kutatások ismertetésénél külön foglalom össze a nemzetközi és hazai eredményeket. Az irodalmi áttekintés és a kutatás módszere között kapott helyet a nyelvtanulási környezet áttekintése: a nyelvtanítás kereteinek ismertetése, a nyelvtanárképzés rövid leírása és az idegennyelv-tudás alakulásának a bemutatása a magyarországi lakosság körében. Ebben a részben igyekszem az elmúlt 30 év változásait nagyvonalakban áttekinteni. A kötet második nagy egysége a kutatás módszerét részletezi külön-külön a három kutatási fázisra. A harmadik részben pedig az eredményeket ismertetem és vitatom meg. A kötet összefoglalásaként nemcsak a felmerülő következtetéseket vonom le, hanem megpróbálom jövőbeli kutatási irányokat is meghatározni, amelyek tovább segíthetik a magyarországi nyelvtanulás minőségének növekedését. A kötetben próbálok hű maradni a feltáró kutatás jellegéhez és bemutatni, hogyan alakultak a saját ismereteim a hároméves munka során.

Köszönetnyilvánítás

Nagyon sok embernek tartozom köszönettel, hogy ez a munka elkészülhetett. Először is a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíj Kuratóriumának, hogy érdemesnek tartottak az ösztöndíjra, amely lehetővé tette, hogy ezt a munkát elvégezzem. Külön köszönet Kiss Mihálynénak a sok segítségért. Hálás vagyok Lajtai Ádámnak, aki eligazított az online adatgyűjtés rejtelseiben és segített a kérdőíves adatok begyűjtésében. Köszönöm kollégáimnak, akik a kutatásom különböző részeinél nyújtottak felbecsülhetetlen segítséget nekem: Illés Évának, Piniel Katalinnak, Öveges Enikőnek, Simon Dávidnak és végül, de nem utolsósorban Kontra Editnek. Nagyon nagy segítségemre voltak azok a kollégák, akik a kéziratom különböző változatait elolvasták és visszajelzéseikkel segítették a munkámat. Külön köszönettel tartozom Frank Tibornak és Medgyes Péternek: nagyon hálás vagyok a folyamatos biztatásukért. Köszönettel tartozom azoknak a tanároknak, akik szabadidejükből

áldoztak arra, hogy részt vegyenek a kutatásomban. Remélem, hogy munkámmal egy kicsit hozzájárulhatok az ő munkájuk segítéséhez is.

2. A kutatás elméleti háttere

A kutatás elméleti hátterének felvázolásakor számos szempontot kellett figyelembe vennem. A nyelvtanulási motivációval kapcsolatos munkák száma több ezerre tehető, így nincs esélyem arra, hogy teljes képet adjak az alkalmazott nyelvészet/nyelvpedagógia ezen területéről. Viszont felmerül a probléma, hogy milyen szempontok szerint szűkítsem le az áttekintést, hiszen a tanárok motivációja sok szálon kapcsolódik a diákok motivációjához és mindkét téma több tudományterületet is felölel. Így legjobb megoldásnak az egyszerűsége való törekvést tartottam, ami azt jelenti, hogy annak ellenére, hogy az alkalmazott nyelvészet/nyelvpedagógia egy interdiszciplináris kutatási területnek tekinthető, a jelen munkámban csak a nyelvtanárokkal kapcsolatos munkákra fogok fókuszálni. Ez viszont azt jelenti, hogy a releváns háttérkutatásoknál is csak érintem a pszichológiai és szociálpszichológiai elméleteket; csak szorosan a nyelvtanulással kapcsolatos elméleti és empirikus eredményekre szorítkozom. Ami a tanult nyelveket illeti, legnagyobb rálátásom az angol mint idegen nyelv kutatására van, így nemzetközi szinten csak azokat a tanulmányokat veszem figyelembe, amelyek az angol nyelvről szólnak. A később ismertetett empirikus kutatásokban is angoltanárokat vontam be, ami azt is jelenti, hogy egyelőre nem beszélhetek általánosságban a nyelvtanári motivációról, és ebben a munkában az angoltanárok motivációjára fókuszálok. Helyzetük annyiban tekinthető specifikusnak, hogy egy világnyelvet tanítanak, amely nyelvnek a megítélése más lehet, mint Magyarországon a regionálisan nagyon fontosnak tekinthető német, vagy egyéb nyelveknek. Ebben a fejezetben öt részben mutatom be a kutatás elméleti hátterét. Először a nyelvtanulási motiváció fogalmának meghatározásait tekintem át és meghatározom a jelen kutatás kontextusában a nyelvtanítási motivációt. Utána a legfontosabb nyelvtanulási motivációs elméleteket tekintem át a nyelvtanári motiváció szempontjából: a klasszikus elméletektől a legnagyobb hatású, legújabb elméletekig. A

harmadik részben megpróbálom összefoglalni a nyelvtanári motiváció területén készült legfontosabb empirikus kutatásokat külön kitérve a nemzetközi és hazai eredményekre is, majd a motiváció osztálytermi vonatkozásait foglalom össze: a tanári munka mely területei lehetnek legnagyobb hatással a diákok motivációjára. Végül, de nem utolsósorban foglalkozom a nyelvtudás jellemzőivel és a nyelvtanulási környezettel Magyarországon.

2.1. Az idegennyelv-tanulás motivációjának meghatározása

A motiváció egy nagyon összetett és gyakran használt fogalom sok különböző tudományterületen (pszichológia, oktatáskutatás, alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia) és a mindennapi életben is. A motiváció kutatásával foglalkozók nem kisebb célt tűznek ki maguk elé, minthogy megmagyarázzák, hogy miért cselekszenek úgy az emberek, ahogy cselekszenek (Dörnyei és Ushioda, 2011). A nyelvpedagógia nyelvére lefordítva: miért választanak egy adott idegen vagy második nyelvet [az egyszerűség kedvéért a jelen dolgozatban szinonimaként használom a két kifejezést] a diákok és mennyi erőfeszítést hajlandóak ennek a nyelvnek a tanulására fordítani. A nyelvpedagógia, illetve alkalmazott nyelvészet területén nincs egy általánosan elfogadott meghatározása a motivációnak. A motiváció kutatásával foglalkozók egyetértenek abban, hogy a motiváció az emberi cselekvés erősségét és irányát írja le, vagyis azt, hogy miért egy bizonyos cselekvési sort választ az ember, mennyire kitartó, és mennyi energiát hajlandó az adott cselekvésre fordítani (Dörnyei, 2001).

Ha részletesebb tekintjük át a motiváció fogalmát, akkor figyelembe kell vennünk azt a hat kihívást, amit Dörnyei (2001; illetve Dörnyei és Ushioda, 2011) fogalmazott meg: ezek mind hatással vannak az emberi cselekvésre és sokszor egymást átfedve nem teszik lehetővé a probléma egysíkú meghatározását. Ezek a kihívások a következők (Dörnyei, 2001):

1. A tudatos szemben a tudatalattival: fontos pszichológiai kérdés, hogy a cselekvésre ható motívumok mennyire tudatosak. Az idegen nyelvi motiváció esetében vizsgált motívumokra általában úgy tekintünk, hogy azok tudatosak, bár Al-Hoorie (2016a, 2016b) kutatásai az explicit és implicit attitűdök hatásainak különbségéről azt mutatják, hogy fontos foglalkozni a nem tudatos motivációval is.

2. A kognitív megközelítés szemben az affektívvel: a kognitív pszichológia az emberi viselkedésre ható gondolatokat, hiedelmeket, érvelési folyamatokat vizsgálja, amelyek a cselekvésekre hathatnak, ezzel szemben az affektív fókusz az érzelmek hatásait vizsgálja. Az idegennyelv-tanulás esetében a kérdés, hogy kognitív és/vagy affektív jelenséggként akarjuk-e vizsgálni a motivációs tényezőket. Ahogy a pozitív pszichológiai folyamatok vizsgálatáról egyre többet tudunk (lásd pl.: MacIntyre, Gregersen és Mercer, 2016) időről időre felmerül a kérdés, hogy a motivációt tekinthetjük-e érzelemnek, illetve ha egyetértünk a gyakori válasszal, hogy nem tekintjük annak, akkor felmerül a kérdés, hogy milyen érzelmi megalapozottsága lehet.

3. Az egyszerűsítés szemben az átfogó modellezéssel: az idegen nyelvi motiváció modelljei általában egy-egy területre egyszerűsítik le a motivált tanulási viselkedés vagy teljesítmény magyarázatát. A legtöbb elméletből hiányzik az átfogó látásmód, egy-egy kulcsdimenzióknak tekintett faktort emel ki a kutató, és aköré építi fel a modelljét. Részben erre a problémára próbál választ adni a motivációs kutatásoknak a dinamikus rendszerelméleti megközelítésmódja (Dörnyei, MacIntyre és Henry, 2015), illetve a különböző egyéni változók motivációhoz való kapcsolódásának a vizsgálata (lásd Ryan, 2020, összefoglalóját). Az utóbbi években felmerült az egyszerűsítés igénye is. Ushioda (2016) a „kislátószögű” [small lens approach] vizsgálatok mellett érvel, amely során arra biztatja a motiváció kutatásával foglalkozókat, hogy szűkíteni kell a kutatási kérdések fókuszát (Ushioda, 2020).

4. A cselekvés hatásainak sokfélesége: míg a motivációs modellek elméletben csak egy-egy hatás elkülönült működését vizsgálják, a valós osztálytermi környezetben összetett az egy-egy cselekvéssora ható célok és hatások összessége. Ez még bonyolultabbá teszi a kutatók dolgát, hiszen nemcsak az átfogó modellezéssel kapcsolatos problémák érvényesek az osztályteremben, hanem a kvantitatív és kvalitatív kutatási paradigma különbségeire is fel kell hívni a figyelmet. Heitzmann (2008) Magyarországon lebonyolított hosszanti kvalitatív kutatása jól szemlélteti az osztálytermi folyamatok sokrétűségét, amelyeket kvantitatív módszerekkel nem lehet megragadni.

5. A környezet hatása: a motivációkutatók az utóbbi években egyre inkább belátják, hogy a motivációs hatások vizsgálatánál figyelembe kell venni a környezet befolyásoló jellemzőit. Ezen jellemzők között szerepel, hogy a nyelvtanulás osztályteremben vagy osztálytermen kívül történik, hogyan írható le a beszélők közti kapcsolat, mi jellemzi a csoportközi kapcsolatokat és a nemzeti ideológiai beállítódásokat (Yim, Clément és MacIntyre, 2020).

6. Az idő tényezője: a legújabb motivációs elméletek azzal is számolni próbálnak, hogy az idő jelentős tényező a motivációs folyamatok alakításában. A diákok motivációs elkötelezettsége változhat egy tanév alatt, óráról órára, feladattípustól függően is, sőt pillanatról pillanatra is (MacIntyre és 2015; Noels, 2018, Piniel és Csizér, 2014).

Természetesen mindezen nehézségek ellenére nem hagyhatjuk figyelmen kívül a meghatározás fontosságát és szükségességét, hiszen minden tudományos kutatásnak alapja, hogy kijelölje kutatása tárgyát. Ennek eredményeképpen a nyelvpedagógia/alkalmazott nyelvészet tudományterületén számos definíciót dolgoztak ki a kutatók, amelyek közül a legfontosabbak alább következnek. Gardner, az idegen/második nyelvi motiváció tudományterületének megteremtője a következőképpen határozta meg kutatásának tárgyát: az idegen nyelvi motiváció „leírja, hogy az egyén mennyi munkát fektet az idegen nyelv megtanulásába azért, mert meg szeretné tanulni azt, és a tanulás elégedettségélményt ad neki”

(Gardner, 1985, p. 10) [az összes meghatározás a saját fordításom]. Gardner szerint a motiváció három részből álló, összetett fogalom, amely magába foglalja (a) a cél elérése érdekében kifejtett erőfeszítést; (b) a vágyat, hogy az egyén elsajátítsa az idegen nyelvet; és (c) az elégedettséget, amelyet a nyelvtanulás folyamata alatt érez. Brophy (1987) megkülönböztette a motivációt mint meglehetősen stabil tulajdonságot és az állapotmotivációt, amely az egyes feladatokhoz kötődik és feladattól függően változhat. Crookes és Schmidt (1991) kiterjesztették a motiváció meghatározását és kijelentették, hogy külső és belső tényezőket is figyelembe kell venni a motiváció meghatározásánál. A külső tényezők között az érdeklődést, a relevanciát, a sikerhez és kudarchoz kapcsolt mások által meghatározott elvárásokat, valamint a nyelvtanulás eredményét említették. A belső tényezők alapján pedig úgy jellemezhetünk egy motivált tanulót, hogy „(1) elhatározta, hogy az adott nyelvet megtanulja, és ezért figyelemmel fordul a nyelvtanulás folyamata felé; (2) kitart a nyelvtanulás mellett, ha abba is hagyja egy időre, később visszatér és folytatja a tanulási folyamatot; (3) aktív résztvevőként van jelen az órán” (Crookes és Schmidt, 1991, p. 14 [saját fordításom]). Williams és Burden (1997) motivációs meghatározása a következő: „egy olyan kognitív és érzelmi állapot, amely tudatos cselekvéshez vezet és így lehetővé teszi annak az erőfeszítésnek a kifejtését, amely ahhoz fog vezetni, hogy a korábban kitűzött célt vagy célokat elérje a diák” (Williams és Burden, 1997, p. 120). Dörnyei (1998a) szerint a motiváció egy „folyamat, amely során egy bizonyos mennyiségű kezdeti ösztönző energia hatására a diák a cselekvési folyamatot megkezd, és kitart addig, amíg más erők nem gyengítik le a cselekvést, és azt abba nem hagyja, vagy addig, amíg a kitűzött célt el nem éri” (Dörnyei, 1998a, p. 118). Dörnyei és Ottó (1998) motiváció meghatározása a következőképpen hangzik: „általánosságban, a motivációt úgy határozhatjuk meg, mint egy, az időben változó, illetve az idő során összeadódó ösztönző energia, amely hatására a személy belekezd egy cselekvésbe, irányt ad annak, összehangolja, kiterjeszti azt, illetve befejezi és értékeli a cselekvés folyamatát, amely során a kezdeti elhatározásokat

kiválasztja, rangsorolja és (sikeresen vagy sikertelenül) elvégzi” (p. 65). Bár a meghatározásokból nem mindig derül ki, hogy milyen kontextusban zajló tanulásra vonatkoznak, az osztálytermi környezetre relevánsan levonható következtetés, hogy a választás, erőfeszítés és kitartás jelentik a legfontosabb részeit a motiváció meghatározásának (lásd még Dörnyei és Ushioda, 2011).

A nyelvtanárok esetében a tanítás folyamatát megelőzte maga a nyelvtanulás, így a tanítási motivációt összetett módon kell meghatároznom és a következő megfontolásokat kell figyelembe vennem:

1) A tanárok hogyan látják saját tanulási motivációjukat. Hogyan tekintenek saját múltbeli nyelvtanulási motivációjukra? Mennyire motiváltak, hogy folyamatosan fejlesszék a nyelvtudásukat? Milyen hatása van a két folyamatnak a jelenbeli tanítási munkájukra?

2) Hogyan írják le a tanításhoz kapcsolódó motivációjukat. Mennyire motiváltak munkájuk (nyelvtanítás) során? Mely tényezők járulnak hozzá motivációjuk, illetve annak hiányának alakulásához?

3) Hogyan határozzák meg a tanárok motivációs tanítási gyakorlattal kapcsolatos feladataikat. Mennyire gondolják, hogy az ő feladatuk diákjaik motivációjának felkeltése és annak fenntartása?

4) A tanárok hogyan viszonyulnak szakmai fejlődésükhöz. Mennyire motiváltak, hogy folyamatosan fejlesszék szakmai tudásukat? Ennek milyen hatásai vannak a munkájukra?

Ezen megfontolások alapján és a fent tárgyalt meghatározások közös vonásaiból kiindulva (a cselekvéshez kapcsolható választás, erőfeszítés és kitartás) határozom meg a kutatásomban használt nyelvtanári motivációt. Így a nyelvtanári motivációt komplex tényezőként definiálom, amely számos folyamatot foglal magában. Ezek közül a

legfontosabbak: (1) mennyi erőfeszítést hajlandó a tanár a tanítási munkájába fektetni, (2) hogy szakmailag fejlődjön, illetve (3) nyelvtudását szinten tartsa vagy fejlessze, valamint (4) a diákok motiválására mennyi erőfeszítést hajlandó fordítani. A nyelvtanári motiváció utolsó (4) tényezőjével kapcsolatosan fontos megjegyezni, hogy a jelen vizsgálat kutatómódszertana nem teszi lehetővé az indirekt motiváció vizsgálatát, ehhez óramegfigyeléseken alapuló interjúkutatásra lenne szükség, ami a jövő feladata marad egyelőre.

2.2. Az idegennyelv-tanulási motiváció fontos elméletei

Az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia területének hagyományosan fontos része az idegennyelv-tanulással kapcsolatos motivációs folyamatok vizsgálata, amelyek legtöbbször interdiszciplináris jellegűek: pszichológiai, szociálpszichológiai esetleg szociológiai elméleteket és megközelítésmódokat is használnak a kutatók. Úttörő kutatója a témának Robert Gardner, aki pszichológus végzettséget szerzett, majd Kanadában folytatta munkáját, és a 1960-as évektől uralta a területet egészen az 1990-es évekig. A 1990-es évek közepén európai majd ázsiai terepen is sorra készültek vonatkozó kutatások és igazi vízvéláztónak tekinthető az 1994-es *The Modern Language Journal* vitája, amely kezdőpontja lett és nagy lendületet adott széleskörű motivációs kutatásoknak a világ számos pontján. Dörnyei Zoltán munkája a Második Nyelvi Motiváció Énrendszerrel kapcsolatosan, valamint a dinamikus rendszerelméletek beemelése az idegennyelv-motiváció kutatásának területére azt eredményezte, hogy a 2010-es évek végére szinte követhetlenné vált az empirikus kutatások száma, bár egy meta analízis szerint az elméleti munkák száma jóval kevesebb (Boo, Dörnyei és Ryan, 2015). A következő néhány oldalon összefoglalom a leglényesebbnek tekinthető nyelvtanulási motivációval foglalkozó elméleteket.

2.2.1. Klasszikus pszichológiai elméletek

Ha a pszichológia területét nézzük, akkor öt olyan elméleti megfontolás van, amely fontosnak tekinthető a nyelvtanulási és nyelvtanítási motiváció szempontjából (Oxford és Shearin, 1994; Dörnyei és Ushioda, 2011). Ezeket az alábbiakban röviden összefoglalom-

1) Az elvárás-érték elmélet (expectancy-value theory; Brophy, 1999; Eccles és Wigfield, 1995) az emberi cselekvésnek azt az alapvető jellemzőjét ragadja meg, hogy olyan dolgokban veszünk részt szívesen, amelyben sikeresek vagyunk [expectancy of success], miközben ehhez a sikerhez pozitív értékeket kapcsolunk [value of success]. Globális világunkban nyilvánvalónak tűnhet, hogy pozitív értékeket kapcsolunk a nyelvtudáshoz, azonban az már nem annyira nyilvánvaló, hogy a diákoknak és tanároknak a nyelvtanulással kapcsolatos elvárásaik során a siker milyen szerepet játszik. A motiváció szempontjából sikeres tanítási és tanulási folyamatban a diákoknak és tanároknak is sikerorientált elvárásokat kell kialakítaniuk magukban, amelyek lehetőség szerint a tanulás folyamatához és használható nyelvtudáshoz kapcsolódnak, nem valami külső célhoz (pl.: nyelvvizsga), hanem például, az a sikerélmény, hogy az órán is tudnak már idegen nyelven beszélni.

2) Az elsajátítási motivációs elmélet (Atkinson és Raynor, 1974) közös vonása az elvárás-érték elméletekkel, hogy itt is megjelennek a cselekvéssel kapcsolatos elvárások, azonban itt nemcsak a sikerrel kapcsolatos pozitív értékelések kapnak hangsúlyt, hanem a negatív kimenet elkerülésének az igénye is. Az elsajátítási motivációnak több értelmezése is van, ezeknek a meghatározó közös vonása az, hogy “kitartó próbálkozásra készlet [...] célok elérésére” (McCall, 1995, p. 277; magyarul lásd még: Józsa, 2007), azaz pozitív érték itt maga a sikeres feladatmegoldás, illetve a teljesítmény szükséglete (need for achievement).

3) Az öndeterminációs elmélet szerint (Deci és Ryan 1985, 2002; Deci, Vallerland, Pelletier, és Ryan, 1991; Ryan és Deci, 2000) a viselkedés leírható egy olyan kontinuumon,

amely a külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motiváció átmeneteit foglalja magába. A különböző fokozatok a motivációs skálán attól függenek, hogy az egyén mennyire tette belsővé a különböző motívumokat, azaz mennyire azonosul a különböző motívumok fontosságával. A kontinuum pozitív végén az intrinzik orientáció van, a negatív végén pedig a motiváció teljes hiánya, azaz az amotiváció. Az elmélet szerint annál erősebb a motiváció hatása, minél inkább belsővé tette a tanuló a vonatkozó motívumokat. A nyelvtanítás során két szempontból is fontos ez az elmélet. Először is azért, mert leírja, hogy a diákok mennyire motiváltak belsőleg az adott idegen nyelv megtanulására. Másodsorban azért, mert a tanári viselkedés kihat arra, hogy a különböző motívumokat mennyire internalizálják a tanulók (Noels, Clément és Pelletier, 1999).

4) Az attribúcióelmélet (Graham, 1999; Weiner, 1984, 1992) lényege, hogy az emberek úgy próbálják megérteni sikereiket és kudarcaikat, hogy megpróbálják saját maguk számára megmagyarázni azok okait. Az oksági attribúció során a leggyakrabban említett okok között a képesség (sikeres vagyok, mert jók a képességeim/tehetséges vagyok), az erőfeszítés (a sikereimet a sok munkának köszönhetem; a kudarcot azzal magyarázhatom, hogy nem fektettem elég munkát a feladatba), a szerencse és a feladat nehézsége. Az elmélet szerint a motivációt jelentősen meghatározzák ezek a vélekedések. Illetve, hogy hogyan magyarázzuk a múltbeli tapasztalatokat, amelyek lehetnek motiválóak és demotiválóak is. A nyelvtanulás területén rendelkezésre állnak olyan adatok, amelyek azt mutatják, hogy a motivált diákok hogyan magyarázzák sikereiket (Ushioda, 2001), azonban az elmélet átfogó vizsgálatára még nem került sor ezen a tudományterületen.

5) Bandura (1997) énhatékonyságot leíró elméletében (self-efficacy theory) a motivációt az énhatékonysághoz kapcsolható képzetekhez köti, amely képzetek az egyén számára kifejezik, hogy ő milyen feladatokat képes megoldani (Bandura, 1993, 1997, 2006; Valentine, DuBois és Cooper, 2004). Bandura (1993) elmélete szerint az énhatékonyság megítélését

különböző folyamatok befolyásolják, amelyek segítségével az emberek meghatározzák, milyen rövid és hosszú távú célokat tűzzenek ki maguk elé, mennyi erőfeszítést fektessenek a különböző cselekvéseikbe és hogyan kezeljék a cselekvés közben fellépő szorongást. A nyelvtanítás területére lefordítva ezt az elméletet, a tanároknak képesnek kell érezniük magukat arra, hogy megfelelő módszerekkel megtanítsák az adott idegen nyelvet a diákoknak, míg a diákoknak úgy kell érezniük, hogy az órán és órán kívül felmerülő idegennyelv-tanulással kapcsolatos feladatokat meg tudják oldani.

2.2.2. Klasszikus nyelvtanulási motivációs elméletek

Az idegennyelv-tanulás motivációs elméletek áttekintésekkor a tanárok motivációjával kapcsolatos háromszintű felosztást (tanulási motiváció, tanítási motiváció, diákok motiválása) továbbra is észben kell tartani, ezért az alábbiakban azokat az elméleteket tekintem át, amelyek ezt a három folyamatot informálhatják. A tematikus ismertetéskor követem a motiváció kutatásának hagyományosnak mondható szakaszolását: szociálpszichológia megközelítés, osztálytermi-kognitív kutatások és a motiváció folyamatának modellezése (Dörnyei és Ushioda, 2011). Annak ellenére, hogy ez a szakaszolás általánosan elfogadott a nemzetközi szakirodalomban, szükségét érzem annak, hogy néhány kiegészítéssel éljek. Bár Dörnyei szakaszokról beszél, amely szakaszoknak kezdőidőpontja és végpontja is van (Dörnyei és Ushioda, 2011), én úgy vélem, hogy az időbeli elhatárolódások nem teljesen fedik a valóságot, inkább kutatási irányzatokról kell beszélni, vagyis a szakaszok nem különíthetők el egymástól időben. Gardner és munkatársainak kutatásai nem fejeződtek be az 1990-es évek elején (lásd pl.: Gardner, 2001, megjelenés alatt; Tremblay és Gardner, 1995), illetve európai környezetben végzett kutatásaik még később zajlottak (Gardner, 2006). Másrészt az osztálytermi-kognitív

megközelítésmódot alkalmazó kutatók sokszor folyamatként tekintenek a motivációra, így eleget tesznek annak az elvárásnak, hogy dinamikus jelleggel vizsgálják ezt a jelenséget.

A nyelvtanulási motiváció kutatásának szociálpszichológiai irányzatát, vagyis a kezdeti szakaszt Robert Gardner neve fémjelezi. Ennek az irányzatnak a sajátossága, hogy az idegen nyelvi motivációs folyamatok magyarázatára a nyelvtanulóknak a nyelv, valamint a nyelv beszélői iránt érzett pozitív attitűdöknek és beállítódásoknak együttesét mérték a kutatók (Gardner, 1985). Nagyon leegyszerűsítve arról van szó, hogy azok a nyelvtanulók hajlandók több erőfeszítést tenni a nyelvtanulásba, akik szeretik és akiknek tetszik az adott nyelv, illetve akik pozitívan viszonyulnak a nyelvet beszélő anyanyelvi közösségekhez (Gardner, 2006).

Az attitűdalapú kutatások legfőbb tanulsága tanári szemszögből az, hogy a nyelvoktatás folyamata során fontos motivációs tényező lehet a pozitív attitűdök kialakítása és/vagy erősítése. Ez nyilvánvalóan nem lehetséges, ha maga a tanár nem rendelkezik ilyen pozitív attitűdökkel a tanulással és tanítással kapcsolatban. Gardner (1985, 2006; lásd még Noels, 2018) megközelítése szerint ezek között az attitűdök között kiemelt szerepe van a tanulási környezettel kapcsolatos beállítódásoknak, amely a csoport és a tanár személyével kapcsolatos véleményekben fejeződik ki, és a kommunikáció fontosságát hangsúlyozza. Gardner tanuláselméleti megfontolásai alapján azonban azt is állíthatjuk, hogy a motivációs folyamatok során mindenféle formális és nem formális környezethez kapcsolható attitűdök befolyásolhatják a tanulás kimenetelét (Gardner és MacIntyre, 1993). Éppen ezért nagyon fontos a tanárok attitűdjeit számon tartani a motivációs folyamatok vizsgálatakor.

A motivációkutatás második szakaszát a kognitív-osztálytermi megközelítés jellemzi, és két célt tűztek ki maguk elé a kutatók. Egyrészt a pszichológián belül ismert és elismert elméleteket próbálták az idegennyelv-tanulási motiváció területén is meghonosítani, másrészt a motivációkutatás osztálytermi vonatkozásait erősítették (Brown, 1990, 1994; Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994a, 1994b; Oxford, 1996a, 1996b; Oxford és Shearin, 1994, 1996;

Schmidt, Boraie, és Kassabgy, 1996). Ez az irányzat tehát az osztálytermet és a tanári munkát helyezi a középpontban, így egyértelműen informálja jelen kutatásomat (bár hagyományosan az osztálytermi vizsgálatokban is rendre a tanulók álltak a kutatók érdeklődésének a központjába és nem a tanárok).

Három klasszikusnak tekinthető elméletet mutatok be az alábbiakban, amelyek jellemzően osztálytermi, kognitív megközelítést használnak, és amelyek részletei a kvalitatív mérés alapját jelentették. Crookes és Schmidt (1991) nagy hatású cikkükben a különböző környezetekben lebonyolított motivációs kutatásokat tekintették át, és arra a megállapításra jutottak, hogy ezeknek a munkáknak legtöbbször nem lehet világosan látni, hogy milyen osztálytermi hatásai vannak az eredményeknek. Ebből kifolyólag egy olyan elméleti keretet javasoltak, amely négy szinten próbálja leírni az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatát: tanulói szinten, osztálytermi szinten, a tanmenet és tanterv szintjén, valamint az osztályterem kívüli szinten (1. ábra). Az egyes szinteken belül több tényező is hathat a diákok motivációjára. Crookes és Schmidt szerint a modelljük ugyanúgy alkalmazható az osztálytermi nyelvtanítás folyamatainak kutatására, mint a célnyelvi környezetben való tanulás vizsgálatára, hiszen mindkét esetben az alapvető motivációs kérdések ugyanazok: „vajon a diák kihasználja-e az adódó tanulási lehetőséget, kitart-e a nyelvtanulás nehéz feladata mellett, és mely tényezők járulnak hozzá, hogy valóban sikeres legyen a diák” (p. 494).

1. ábra. Crookes és Schmidt motivációs elmélete (Crookes és Schmidt, 1991 alapján)

A tanulói szint

Figyelem

Az osztálytermi szint

Előfeltételek: érdeklődés felkeltése

Feladatok: relevancia, csoporthoz tartozás kialakítása, kíváncsiság felkeltése

Teljesítmény értékelése: jutalmazás kérdése, célok hatása a teljesítményre

Diákok önértékelése: múltbeli tapasztalatok fontossága

Tanítási anyagok: tartalom és forma érdekessége

A tanmenet és tanterv szintje

Szükségletelemzés

Rugalmasság

Önmotivációs stratégiák tanítása

Osztálytermen kívüli szint (a motiváció hosszú távú fenntartása)

Célnyelvi beszélőkkel való kapcsolat

Crookes és Schmidt modelljével szemben Dörnyei (1994a) rendszerezése részben Gardner eredményeire épített, de azt kibővítette, hiszen hasonlóan Crookes és Schmidt (1991) előbb ismertetett elméletéhez, Dörnyei is egy többszintes motivációs modellt alakított ki, ahol külön szerepel a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási környezet szintje (2. ábra).

A *nyelvi szint* magába foglalja a tanult nyelv és annak kultúrája által közvetített érzelmi, intellektuális és pragmatikus értékeket, valamint attitűdöket. A felsorolt értékek és attitűdök nagy része társadalmilag meghatározott, kialakításukban fontos szerepe van a környezetnek (szakszóval: miliőnek), amelyben a tanuló él, és ahol a tanulás folyamata zajlik.

A *nyelvtanulói szint* azokat a személyiségjellemzőket tartalmazza, amelyekkel a különböző tanulók leírhatók. Vannak olyan tényezők, amelyek a nyelvhez köthetők (pl.: nyelvi önbizalom), de vannak olyanok is, amelyek a tanuláshoz és az elért eredményekhez kapcsolhatók (pl.: teljesítmény szükséglet).

A *nyelvtanulási környezet szintje* azokat a motívumokat tartalmazza, amelyek az osztálytermi nyelvtanuláshoz köthetők. Ezen a szinten a motivációs tényezők három nagy csoportra oszthatóak:

1. *Tanfolyamhoz, iskolához kapcsolódó motivációs elemek*, amelyek a tanmenethez, a tanítási anyagokhoz, a tanítási módszerhez és a feladatokhoz kapcsolhatók.

2. *Tanárhoz kapcsolódó motivációs elemek*, amelyek a tanár viselkedéséhez, személyiségéhez és a tanítási stílusához kapcsolódnak.

3. *Csoporthoz kapcsolódó motivációs elemek*, amelyek a csoportdinamikai folyamatokhoz kapcsolódnak.

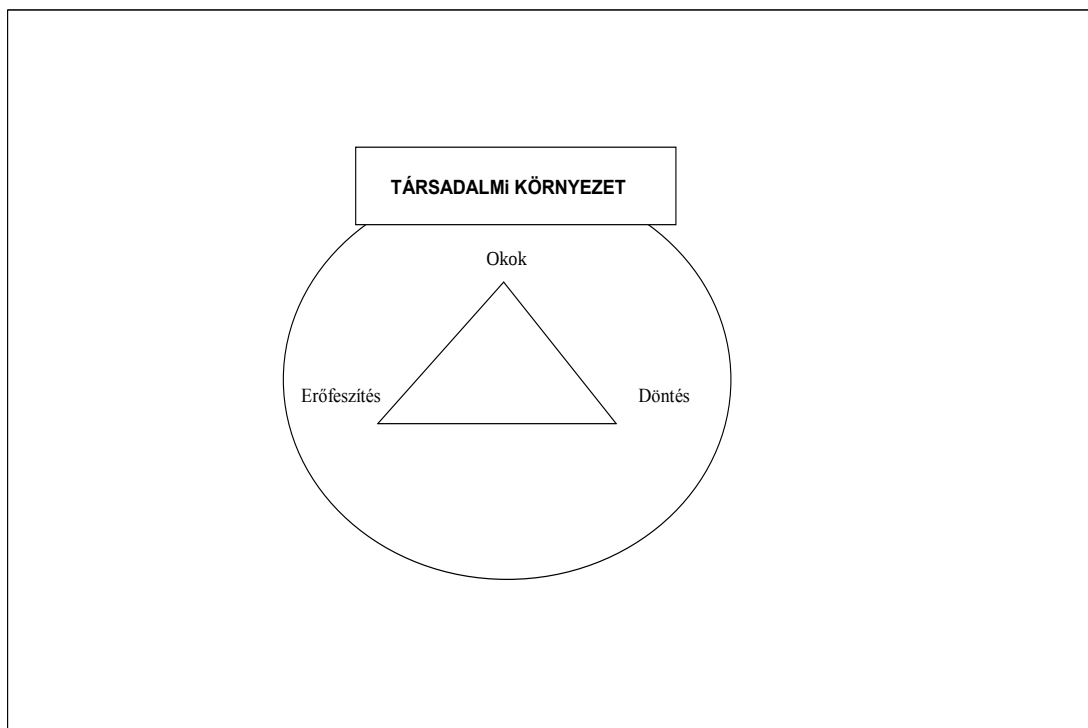
2. ábra. Dörnyei motivációs modellje (Dörnyei, 1994a, p. 280)

NYELVI SZINT	Integratív motivációs rendszer Instrumentális motivációs rendszer
TANULÓI SZINT	Teljesítmény szükséglete Önbizalom * Nyelvhasználati szorongás * Szubjektív nyelvtudás * Oksági attribúciók * Belső hatékonyság
TANULÁSI KÖRNYEZET SZINTJE	
<i>Kurzushoz köthető motivációs elemek</i>	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
<i>Tanárhoz köthető motivációs elemek</i>	Megfelelési kényszer Vezetési stílus Motiváció közvetlen szocializációja – modellállítás – feladatmotiváció – visszajelzések
<i>Csoporthoz köthető motivációs elemek</i>	Célorientáltság Norma- és jutalomrendszer Csoport összetartása Osztálytermi célstruktúra

Szintén fontos az osztálytermi motiváció szempontjából Williams és Burden (1997) klasszikus modellje, amely szerint az egyéni motiváció teljes megértéséhez figyelembe kell vennünk a társadalmi és környezeti hatásokat. Ennek következtében modelljünkben ezeknek a hatásoknak nagyon fontos szerepük van és a motiváció teljes folyamatát körülveszik a

környezeti tényezők (lásd 3. ábra). Továbbá Williams és Burden szerint a motiváció folyamata nem csak, hogy nem lineáris, de a különböző tényezők kölcsönhatásában visszacsatolások is elképzelhetők, ezért a motiváció három összefüggő részét egy háromszöggel ábrázolták. A folyamat során a cselekvést kiváltható okokat, a cselekvés melletti elkötelezettséget (döntés) és az erőfeszítést/kitartást vették figyelembe. A modellel kapcsolatosan felmerül a kérdés, hogy milyen osztálytermi kontextus esetében alkalmazható: hagyományos iskolai keretekben, vagy inkább felnőttoktatásban.

3. ábra. Williams és Burden modellje (Williams és Burden, 1997, p. 122)



A fenti modell alapján az idegen nyelvi motivációra ható legfontosabb tényezőket külső és belső hatások szerint csoportosította Williams és Burden (4. ábra).

4. ábra. Williams és Burden motivációs modellje (Williams és Burden, 1997 alapján)

BELSŐ TÉNYEZŐK	KÜLSŐ TÉNYEZŐK
Belülről fakadó érdeklődés a feladat iránt Kíváncsiság felkeltése Megfelelő nehézségi fok Feladat hasznossága a diák szemében Személyes relevancia Eredmény várt hasznossága A feladat vélt értéke Felelősségérzet – az elért eredmények kinek köszönhetőek – a tanulási folyamat irányítójának személye – megfelelő célok kitűzésének képessége Ismeret – kompetencia érzése – az ismeretek elsajátításának a tudata – énhatékonyság Önértékelés – a személyes erős és gyenge pontok ismerete a képességek terén – a siker és kudarc személyes meghatározása és megítélése – önértékelési problémák – tanult tehetetlenség Attitűdök – általában a nyelvtanulás iránt – a tanult nyelv iránt – a tanult nyelvet beszélők és kultúra iránt Egyéb érzelmi állapotok – bizalom – félelem, szorongás Fejlődési szakasz és életkor Nem	Miliő – szülők – tanárok – barátok Miliőben történő interakció természete – másoktól hallott tanulságok – visszajelzések gyakorisága és minősége – jutalmak – megfelelő dicséretetek gyakorisága és minősége – szidás, büntetés Tanulási környezet – kényelem – források elérhetősége – évszak, hét napja, napszak – iskola és osztály mérete – iskola és osztály ethosza Tágabb környezet – tágabb családi környezet – a helyi oktatási rendszer – eltérő érdekek – kulturális normák – társadalmi elvárások, attitűdök

Részben Williams és Burden (1997) hatására a kognitív-osztálytermi elméletek megfogalmazói felvették annak szükségességét, hogy az idegennyelv-tanulási motivációt

folyamatként kell vizsgálni. Ennek eredményeképpen a 1990-es évek végére megjelentek az idegennyelvi-motiváció folyamatát leíró elméletek és modellek, hiszen könnyen belátható, hogy a nyelvtanulási motiváció hosszú folyamata során nem lehet szó arról, hogy a diákok motivációja változatlan. Bár még mindig túlsúlyban voltak a keresztmetszeti vizsgálatok, megjelentek az első longitudinális modellek is. Ushioda (1998) és Dörnyei (Dörnyei és Ottó, 1998) publikálta a motiváció folyamatára vonatkozó kutatási eredményeit. Így a motivációkutatás harmadik irányzatát a motivációs folyamatokat középpontba állításával jellemezhetjük.

Dörnyei és Ottó (1998; lásd még Dörnyei 2005) kidolgozták a nyelvtanulás folyamatmodelljét, amelyben a motivációt három szakaszra osztották: cselekvés előtti, cselekvő és cselekvés utáni szakaszra. Ezekhez a szakaszokhoz motivációs funkciókat rendeltek (pl.: a cselekvés előtti szakaszban történik a célmeghatározás, a szándékok kinyilvánítása és a cselekvésre való felkészülés), illetve meghatározták azokat a motivációs hatásokat, amelyek befolyásolhatják a nyelvtanulókat az adott szakaszokban. Annak ellenére, hogy az elmélet nem empirikus eredményekre épít, nagyon jól használható kvalitatív adatgyűjtésekkor a különböző feltárandó témák meghatározásához.

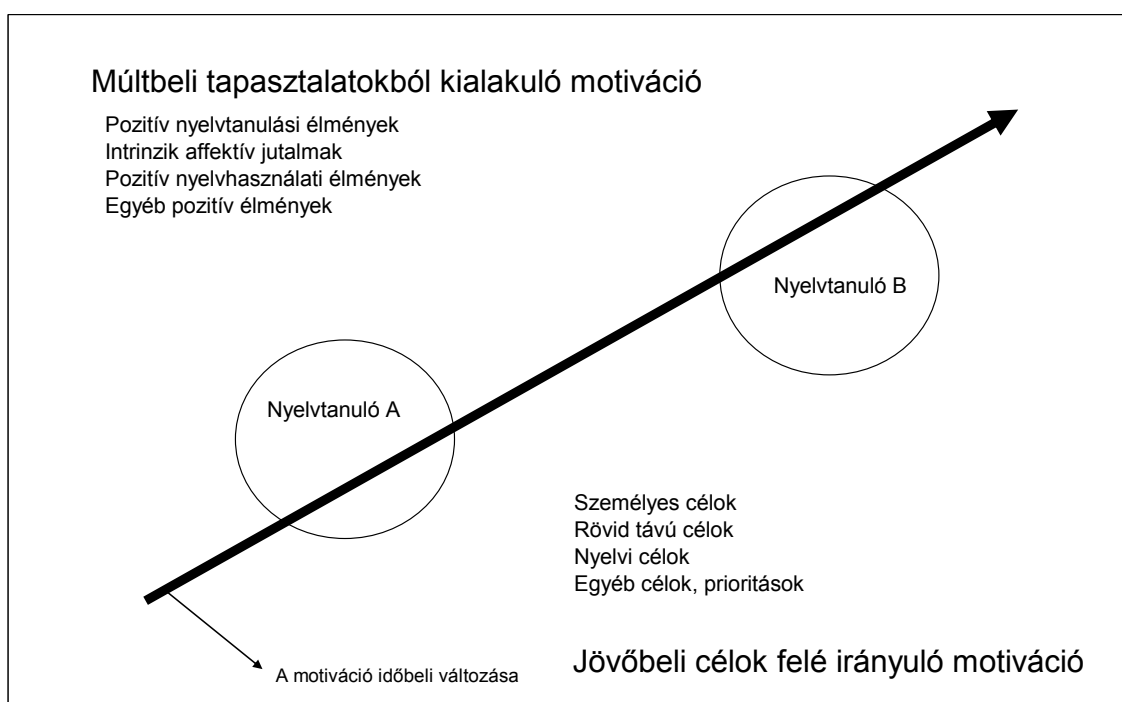
5. ábra. A motiváció egy folyamatmodellje (Dörnyei, 2001, p. 22)

Cselekvés előtti szakasz	Cselekvő szakasz	Cselekvés utáni szakasz
VÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓ <i>Motivációs funkciók:</i> Célok kitűzése Szándékok meghatározása Cselekvés megkezdése <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> A célok jellemzői (pl.: célok relevanciája, közelsége, kidolgozottsága) A tanuláshoz, az eredményekhez kötött értékek A nyelvvel és beszélőivel kapcsolatos attitűdök A siker elvárása és a teljesítménnyel kapcsolatos elvárások Tanulói hiedelmek és stratégiák A környezeti támogatás és akadályozás	VÉGREHAJTÁSI MOTIVÁCIÓ <i>Motivációs funkciók:</i> A részfeladatok kitűzése és végrehajtása Folyamatos értékelése a teljesítménynek A cselekvés szabályozása (önszabályozás) <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> A tanulási folyamat minősége (kellemesség, fontossága, teljesítmény, énkép) Autonómia érzése Tanárok és szülők befolyása Az osztálytermi értékelés és célrendszer A tanulói csoport befolyása Az önszabályozó stratégiák tudatossága és használata (pl.: önmotivációs stratégiák, célkitűzések)	MOTIVÁCIÓS VISSZATEKINTÉS <i>Motivációs funkciók:</i> Oksági attribúciók kialakítása Az elvárások és stratégiák kialakítása Szándékok elvetése és további tervezés <i>Legfőbb hatások a motivációra:</i> Attribúciós tényezők (pl.: okok meghatározásának stílusa és előítéletek) Önértékelési képzetek (pl.: önbizalom, önértékelés) Visszajelzések, dicséretetek, osztályzatok

Dörnyei elméletével szemben Ushioda (1998, 2001) modelljét empirikus adatgyűjtésre építve alakította ki. Kutatása során egyetemista nyelvtanulóktól gyűjtött kvalitatív módszerrel adatokat több időpontban, és így lehetővé vált a motivációs folyamatok időbeli változásának feltérképezése. Ushioda (2001) elképzelése szerint a motivációs folyamatok időbeli változása lényegében két tényezőtől függ, mert adatai szerint a nyelvtanulók motivációját vagy múltbeli élmények és tapasztalatok, vagy jövőbeli célok formálják (6. ábra). Ushioda az interjúk elemzése alapján azt is feltételezte, hogy a motivációs beállítódások változnak az idő során.

Ahogy a modell ábrája mutatja az első diáknak (Nyelvtanuló A) inkább múltbeli nyelvtanulási élmények és tapasztalatok formálják motivációját, míg a célok kisebb szerepet játszanak. Az idő előrehaladásával azonban ez változhat, ahogy a második nyelvtanuló (Nyelvtanuló B) esete mutatja, akit inkább a jövőbeli személyes és tanulási célok elérése motivál. Nem ütközik akadályba, hogy ezt a modellt a tanárookra is alkalmazzuk: ugyanúgy feltehetjük, hogy az ő tanítási motivációjuk is alapulhat múltbeli tapasztalatokon vagy irányulhat jövőbeli célok felé.

6. ábra. Ushioda nyelvtanulási motivációs modellje (Ushioda, 2001, p. 118)



2.2.3. Második Nyelvi Motivációs Énrendszer

Ha az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásának elmúlt éveit nézzük, akkor lényegében elmondható, hogy egyetlen fontos elmélet uralta a terepet: Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elmélete (Boo, Dörnyei és Ryan, 2015). Ez az elmélet önállóan és más elméletekkel kombinálva is nagyon sok, különböző kontextusban vált vizsgálat tárgyává, amit

részletesen feldolgoztam: Csizér (2020), így a következőkben csak a legfontosabb részleteket foglalom össze.

A pszichológiai kutatásoknak fontos része az énelméletek hatásának vizsgálata az emberi cselekvésre. Ezek közül a kutatások közül két klasszikus munkának volt nagyon nagy hatása az idegen nyelvi motiváció kutatására: Markus és Nurius (1986) valamint Higgins (1987) tanulmányainak. Markus és Nurius (1986) a kogníció és motiváció közötti kapcsolat kutatását tűzte ki feladatul, és ezért a lehetséges énképek [possible selves] hatását vizsgálták a motivációra. A lehetséges énképek meghatározása úgy kötődik a gondolkodáshoz [cognition], hogy „a lehetséges énképek képviselik az emberek elképzeléseit, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének válni és mitől félnek, mivé válnak” (p. 954). Higgins (1987, 1996) nemcsak a különböző énképek feltárását tűzte ki célul, hanem azt is, hogy ezek között az énképek között milyen eltérések vannak és annak milyen hatása van a viselkedésre. Megkülönböztette az ideális énképet (az emberek vágyai, álmái, törekvései), a szükséges énképet (azok a kötelességek, amikről úgy vélik az emberek, hogy eleget kell tenniük nekik) és a jelenlegi énképet (ahogy az ember magát látja). Higgins elképzelése szerint az aktuális és ideális énképek közti különbségek csökkentése jelenti a motivációt, míg az aktuális és szükséges énképek közti eltérések, távolságok szorongást és egyéb negatív érzelmet váltanak ki.

Ezek az elgondolások az idegen nyelvi motiváció kutatásában a 2000-es évek elején váltak fontossá. Azok a magyarországi kutatások, amelyek azt akarták bizonyítani, hogy az integratív motivációnak nem lehet szerepe egy kanadaitól eltérő, egynyelvű környezetben tanuló diákok számára, meglepő eredményeket hoztak (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Ugyanis érdekes módon az integratív motiváció az egyik legerősebb tényezőként merült fel Magyarországon is, amit nehezen lehetett magyarázni egy olyan kontextusban, ahol nem voltak olyan idegen nyelvű közösségek, amelyekben a nyelvtanulók integrálódhattak (Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei és Csizér, 2002). Ekkor merült fel az énelméletek fontossága és az

elgondolás, hogy nemcsak konkrét fizikai integrációt írhat le az integratív motiváció, hanem olyan azonosulást [identification] is, amely az angol nyelvhez és azok beszélőjéhez kapcsolódik a világ különböző részén. Az elgondolás nem volt egészen új, hiszen nagyon hasonlóan írt Yashima (2000) a globális angol nyelvű közösségekhez való kapcsolódásról, amelyre akkor kerülhet sor, ha a helyi angol nyelvű közösségek hiányoznak a tanuló környezetében. Lamb (2004) pedig úgynevezett bikulturális identitásról beszélt, amikor azt vizsgálta, hogy indonéz tinédzserek identitása hogyan kötődik saját országukhoz és a globális világhoz. A különböző kontextusokból jövő kutatásoknak így közös volt az eredménye, hogy az integratív motiváció nemcsak a második nyelvű közösségekbe való integrációt írhatja le, hanem azonosulást is azokkal az előnyökkel, amiket ennek a nyelvnek a tudása hozhat, és amelyek a nyelvtanulók különböző énképeibe kaphatnak helyet. Ezek az elgondolások vezettek aztán ahhoz, hogy Dörnyei (2005) megfogalmazza Második Nyelvi Motivációs Énrendszerével kapcsolatos elméletét.

A Második Nyelvi Motivációs Énrendszer szerint a második/idegen nyelveket tanulók motivációját, azaz hogy mennyi energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani, három tényező befolyásolja közvetlen módon. 1) A diákok ideális második nyelvi énje, azaz hogy mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben magas szinten tudják a tanult idegen nyelvet használni. 2) A diákok szükséges második nyelvi énje, azaz hogy mit gondol a nyelvtanuló, milyen környezet által meghatározott célokat kell elérnie a nyelvtanulás során. 3) Végül, de nem utolsósorban a diákok motivációját a nyelvtanulási élmények és tapasztalatok is alakítani fogják.

Az elmélet központi elgondolása, hogy a hagyományos, integratív motiváció dimenzióját részben az ideális második nyelvi énnel azonosítja, azaz azokkal az elképzelésekkel és vágyakkal, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. Ha a nyelvtanuló ideális második nyelvi énjének része, hogy jól beszél nyelveket, azaz olyan embernek képzelel el

magát, aki egy idegen nyelven tud kommunikálni, akkor őt úgy írhatjuk le Gardner (1985) terminológiáját használva, hogy ez a tanuló integratív beállítódású. Higgins (1987, 1996) munkái alapján Dörnyei (2005) azt javasolta, hogy az egyénnek ne csak az ideális második nyelvi énképét különítsük el, hanem egy olyan énképet is, amelyet szükséges második nyelvi énnak nevez el, amely énkép azokat a belsővé nem tett motívumokat összesíti, amelyekről a diák úgy gondolja, hogy el kell érnie, de saját maga erről nincs meggyőződve. Ezek a motívumok Dörnyei szerint jórészt eszközjellegűek (Dörnyei, 2005), hiszen a szükséges második nyelvi énkép azokat a tulajdonságokat foglalja össze, amelyeket az egyén úgy érzi, hogy el kell érnie (kötelesség, kötelezettség), de lehet, hogy kevés közülük van a saját, személyes vágyaihoz, kívánságaihoz. A Második Nyelvi Motivációs Énrendszernek harmadik összetevője kakukktojás, mert nem a diákok aktuális énjét tartalmazza, ahogy azt Higgins (1987) kutatásából várhattuk volna, hanem egy jóval tágabb kategóriát, a nyelvtanulási tapasztalatokat foglalja magába, és olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumokat tartalmaz, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. Ezek a tapasztalatok a közvetlen tanulási környezetre vonatkoznak, ami legtöbb esetben az osztálytermi tapasztalatokat jelenti (Dörnyei, 2005).

Az elmélettel kapcsolatos első empirikus eredmények Dörnyei és Ushioda (2009) szerkesztett kötete tartalmazza, amelyben számos kvantitatív és kvalitatív kutatás foglalkozik az elmélet tudományos igazolásával különböző kontextusokban. A kötet legfontosabb eredménye volt, hogy az elméleti megközelítésmódot az empirikus adatok alátámasztani látszottak. Nyilvánvaló volt azonban az is, hogy további kutatásoknak kell az elmélet finomelemzését elvégezni, illetve a nyelvtanulásban, osztálytermi szinten hasznosítható eredményeket kidolgozni. Ekkor szerintem még senki sem gondolta volna, hogy ez a viszonylag egyszerűen felépített, három elemből álló motivációs modell (lásd a korábbi sok összetevős, klasszikus modellek bonyolultságát) milyen sikereket fog elérni a második nyelvi

motiváció kutatásának területén, bár kevésbé az osztálytermi hasznosítás szintjén, mint általános kutatásokban (Boo, Dörnyei és Ryan, 2015).

Az elmélettel kapcsolatosan természetesen felmerültek kritikák is. Mérési szempontból érvényességi problémák adódtak, míg tartalmi szempontból lehetséges hiányzó énképeket vetnek fel a kutatók (Csizér, 2020). Nehéz általánosítani a kutatásokat, mert sokszor különböző magyarázandó változók kerültek a vizsgálatokba, illetve a háromból sokszor csak egy tényező mérésére került sor. Csizér (2020) alapján jól látszik az a tény, hogy annak ellenére, hogy százával foglalkoznak tanulmányok és kutatások a diákok énképével, alig találunk olyan munkát, amely a tanárok szempontjait helyezné a középpontba. A néhány fellelhető vizsgálatot az alábbiakban foglalom össze.

2.3. A tanárok motivációjának empirikus vizsgálata

2.3.1. Nemzetközi vizsgálatok

A meghatározások és fontos elméletek összefoglalása után, ebben a fejezetben empirikus munkákat ismertetek a nyelvtanárok motivációjával kapcsolatosan. A tanulói motiváció kutatásának hagyományos szakaszolása a kutatások eltérő módszertani és tartalmi megközelítésmódja miatt nem lehetséges, így tematikusan próbáltam összefoglalni a legfontosabb empirikus eredményeket. Először a tanári identitás kutatásával foglalkozó munkákat ismertetem, röviden kitérek a kiégéssel kapcsolatos munkákra, áttekintem a Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere által inspirált vizsgálatokat és röviden érintem Dweck (1999, 2006) tudati beállítódás elméletét [mindset theory], mert néhány kutatásnak ez az elméleti alapja.

A nyelvtanárok motivációjának összefoglalásakor tekintettel kell lenni arra a tényre, hogy a tanári identitásból fakadóan ez mindenképpen egy soktényezős konstruktum (De Costa

és Norton, 2017), amely magába foglalja a tanári munkát és a tanárok folyamatos tanulását is. Így bonyolultabban ragadható meg a fogalom, mint a diákok motivációja, még akkor is, ha az életkorukból kifolyólag könnyebb kutatni a jellemzőiket, hacsak a tanulóknál nem vesszük figyelembe a nyelvtanulási motiváció mellett a nyelvtanulás megtanulásnak a motivációját is, amelyre az idegennyelv-motiváció kutatók eddig nem fordítottak figyelmet. Stranger–Johannessen és Norton (2017) kutatása alapján világossá válik, hogy a befektetési modellek [investment model] alapján fontos motivációs erők állnak a mögött, hogy milyen identitások elérésére törekcszenek a tanárok. Norton szociológiai befektetés elmélete szerint három tényező alkotja a befektetés alapján: identitás, tőke és ideológia (Darvin és Norton, 2015). Ezeknek a kapcsolatából alakul ki, mennyire ítélik a tevékenységet hasznos befektetésnek, pl.: egy nyelv megtanulásának az előnyeit, illetve hogyan próbálnak kontrollt szerezni a tevékenység felett. Azzal hogy Norton a szociológiai befektetés kutatásait kiterjesztette tanárookra (Norton, 2017), azt sikerült bemutatnia, hogy ezeknek a befektetéseknek milyen hatása van az órai munkára, illetve azt, hogy a legfontosabb motivációs erő a tanároknak az, hogy autonóm módon [exercise of teacher agency] állhatnak munkájukhoz. Az autonómia és motiváció vizsgálatához kapcsolódik Reinders és Lázáro (2011) munkája is, akik 46 távoktatási centrumban tanító nyelvtanár képzeteit vizsgálták az autonómiával és motivációval kapcsolatosan. Kutatásom szempontjából fontos eredmény, hogy a tanári motivációt csökkentő tényezőként jelent meg ebben a környezetben a szakmai elszigetelődés és a támogatás hiánya. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy Reinders és Lázáro munkája nem hagyományos iskolákban készült tanári munkaközösségekben dolgozó oktatókkal, hanem távoktatási központokban, ahol az oktatók elszigetelődésének is nagyobb a veszélye.

Identitáskutatásokhoz tartozóknak vélem a tanári kiégéssel kapcsolatos empirikus eredményeket is, amelyek negatív perspektívát alkalmazva próbálják feltárni, többek között, a motivációvesztés okait. Bár a tanárok kiégése évtizedek óta fontos kutatási terület, az

empirikus munkák nagyon ritkán foglalkoznak kifejezetten az idegennyelvtanárok kiégésének vizsgálatával (Blazsán, 2019). Acheson, Taylor és Luna (2016), illetve Loh és Liew (2016) kutatásai számos olyan tényezőt tártak fel, amelyek a nyelvtanári motiváció csökkenéséhez és kiégéshez vezetnek. A negatív hatások között a legfontosabbak a következők voltak: a különböző szintű támogatás hiánya, a tanulók motiválásának nehézsége, a különböző érzelmi terhek, a tanári munkával kapcsolatos önbizalom csökkenése, a diákok értékelése és a nyelvvizsgákkal kapcsolatos stressz.

A kiégéssel való megküzdésre Hiver kutatásai egy új fogalmat vezettek be: a tanári immunitást (Hiver, 2017; Hiver és Dörnyei, 2017). A tanári immunitás kifejezéssel azt illusztrálja Hiver, hogyan vértéződnek fel a tanárok a stressz ellen, amely munkájuk során éri őket. A tanári immunitás lehetővé teszi a túlélést a szakmánkban és szakmai sikerek elérését. Azonban fontos megjegyezni azt is, hogy ez a fajta tanári immunitás nem biztos, hogy pozitív irányba fog fejlődni, mert lehet kontraproduktív is, amennyiben meggátolja a tanárokat abban, hogy pozitív változásokat éljenek meg szakmájukban (Hiver, 2015). Hiver (2016) olyan tanárok nehézségeit és terveit vizsgálta, akik az első évüket töltötték ebben a szakmában. 19 tanár közül háromnak az első év volt egyben az utolsó is, amit tanítással töltöttek, de a többieknek sikerült a kezdeti nehézségeket legyőzni és kialakítani azokat a viselkedésformákat, amelyek segítségével a különböző szakmai céljaikat elérhették. A tanári immunitás eléréséhez Hiver (2018) a kitartást és a stresszel szembeni rugalmas ellenálló képességet [resilience] tekinti központi fontosságúnak, amely tényezők így a tanári motiváció egyik legfontosabb előfeltételei lehetnek. Programszerű cikkében Hiver elismeri, hogy nincs olyan kutatás, amely nyelvtanárokat vizsgálna ebből a szempontból, de több olyan kutatásra is hivatkozik, amelyek kapcsolódnak ehhez a témához. Ezek közül az egyik a tanári motiváció kutatása, hiszen a tanulási és tanítási motiváció meghatározásának fontos részét képezi a tanulók/tanárok kitartása és az erőfeszítés, amit a célok elérésébe fektetnek. Ilyen szempontból talán feleslegesnek is

hathatnak Hiver (2018) felvetései az újonnan kialakított konstruktumról, azonban talán ez még sincs így, mert a demotivációs vizsgálatoknál még hasznos lehet majd az általános motivációnál specifikusabb tényezőt vizsgálni.

Az identitáshoz már lazábban kapcsolódó megközelítésmód a tanári énképek vizsgálata is, azaz azok az empirikus munkák, amelyek Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszerének elemeit kutatták a nyelvtanárok körében. Ezen adatgyűjtések azonban már nem a tanári identitás komplex feltérképezésére vállalkoznak, hanem csupán néhány tényező feltárását tűzik ki célul. Elsőként Kubanyiova (2009) munkája foglalkozott a tanárok lehetséges énképeinek leírásával, hogy megteremtse az összefüggést a tanári képzetek, a tanári motiváció és a tanárok szakmai fejlődése között. A szakmai fejlődés dimenziójának vizsgálatakor arra jutott, hogy a tanári kogníció fontos részei a lehetséges énképek, amelyekbe az ideális, a szükséges és az elkerülendő [feared] énképek is bekerültek. Ezekből az énképekből adódó összefüggések vezetnek a tanárok szakmai fejlődéséhez vagy annak hiányához. Kubanyiova munkájára építve Hiver (2013) kvalitatív kutatásában azt találta, hogy a lehetséges énképek motiváló hatása abban mutatkozik meg, hogy a tanárok próbálják ezeket az énképeket kiteljesíteni és az általuk gondolt problémákat kiküszöbölni. Kubanyiova (2015) második vizsgálatában szintén a tanárok lehetséges énképét mérte, azonban most már nem a saját motivációjukkal kapcsolatosan, hanem az osztálytermi munka vonatkozásában. Kutatásának újdonságértékét az adta, hogy az énképek motiváló hatásának eredményét egy osztálytermi, etnográfiai kutatásban mutatta ki. Feltárta, hogy a tanárok lehetséges énképei befolyásolják az osztálytermi interakciókat, és ebből fakadóan a diákok fejlődési lehetőségét. Rámutatott arra is, hogy a lehetséges énképek hogyan gátolhatják a diákok tanulási folyamatait, hiszen az eredményei szerint az etnografikus kutatásban résztvevő tanár lehetséges énképe megakadályozta, hogy megfelelő teret adjon a diákok felelősségvállalásának az osztályteremben. Kubanyiova (2015) így levonta azt a valóban megfontolandó következtetést,

hogyan a nyelvtanári (tovább)képzéseknek foglalkozniuk kell azzal, hogy a nyelvtanárok milyen énképeket alakítanak ki magukról és azok hogyan befolyásolják a nyelvtanítás folyamatát.

Thompson és Vásquez (2016) narratívaelemzés alapján vizsgálta, hogy három tanárnak a tanulással kapcsolatos élményei hogyan befolyásolják az énképük alakulását. Sikeres nyelvtanulók (akik aztán tanárok lettek) élményei alapján látszik, hogy különösen fontos, hogy milyen környezeti tényezők befolyásolják a tanulási folyamat során a megkérdőjelezetteket. Lényeges különbségeket találtak abban, hogy maga az élmény és a siker a nyelvtanulásban hogyan járult hozzá a tanárok motivációjához, vagy az ideális nyelvi énjükhöz kapcsolódó céljaikhoz és elképzeléseikhez. Eredményeikben felmerült az énképekkel kapcsolatos két lehetséges dimenzió is: a saját-énkép és a mások által elvárt énkép. Ez utóbbit keresztül jelenik meg a különböző példaképek szerepe az énképek és az élmények alakításában.

Mercer és Kostoulas (2018) szerkesztett kötetében is foglalkozik néhány munka azzal, hogy a különböző énképeknek milyen hatása lehet a tanári motivációra. Lamb és kollégái azt vizsgálják, hogyan jutnak el a tanárok az ideális énjüktől a megvalósítható énképig (Sahakyan, Lamb és Chambers, 2018). Interjúadataik segítségével azt kutatták, hogyan változik a tanárok ideális és szükséges énje a karrierjük során. Eredményeik alapján megállapították, hogy a tanárok pályájuk kezdetén nagyon erős ideális és szükséges énnel rendelkeztek, amelyek legtöbbször az élményeiken alapultak, és többször saját tanáraikkal kapcsolatosan alakultak ki. A kezdeti ideális énkép azonban nem hatott végig a pályájukon, mert az különböző okok miatt háttérbe szorult: nem tudták internalizálni; belátták, hogy nem fogják elérni, illetve szembe került más énképekkel. Viszont ahogy egyre több tapasztalatot gyűjtöttek, úgy alakítottak ki maguknak egy megvalósítható énképet, amely produktívan hatott a munkájukra. Ez a megvalósítható énkép szoros összefüggést mutat környezeti tényezőkkel, ami összefüggésben van a ténnyel, hogy ők nem anyanyelvi tanárok (ez utóbbi témáról részletesen lásd Medgyes, 2017). Ez a megvalósíthatónak értékelt énkép kapcsolatot mutatott az osztálytermi

folyamatok közül a diákokkal kapcsolatos saját elvárásaikkal, valamint a diákok sikereinek és kudarcainak megítélésével.

A fenti néhány kutatás összefoglalásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy a Második Nyelvi Énrendszer elmélete nem túl sok tanári kutatást inspirált, pedig jól használható lenne például a különböző (tovább)képzések hatásainak a vizsgálatára. Azonban szerintem az elmélet fontos kiindulópontot jelenthet ahhoz, hogy a tanár és diákok közti motivációs interakciót leírja (lásd pl.: Kubanyiova, 2015). Fontos lenne a nyelvtanulási tapasztalatok részletesebb vizsgálata is, mert ez a tényező nemcsak a tanítás folyamatát befolyásolhatja, hanem az énképeket is (nyelvtanulók esetében lásd pl.: Csizér és Kormos, 2009a).

Az utóbbi évtizedben felmerült az igény, hogy a nyelvtanulási motiváció folyamatát a dinamikus rendszerelmélet elveit követve tárjuk fel. Kimura (2014) arra vállalkozott, hogy két, különböző iskolában dolgozó angoltanár motivációjának dinamikus változását feltárja. A longitudinális kutatásban azokat a tényezőket kereste Kimura, amelyek segítségével a tanároknak hosszú távon is stabil marad a motivációjuk. Ezek a tényezők a következők voltak: 1) Az iskolai környezet. Az egyik résztvevő iskolájában feladatalapú helyi tantervet vezettek be, amely szoros összhangban volt ennek a tanárnak a meggyőződésével: miszerint a nyelvtanulásnak a célja a használható tudás megszerzése. Ez érthető módon nagyon pozitívan hatott a tanár motivációjára. 2) A tanár felelőssége a diák sikereiért: a tanárok a sikert sokszor a diákjaiknak a sikerein keresztül élik meg. Ezek a sikerek többértűek lehetnek: sikeres nyelvhasználat a mindennapi életben vagy sikeres vizsgák. 3) A szakmai fejlődés mint a motiváció forrása: a tanárok célja, hogy ismereteiket elmélyítsék. Kérdés marad, hogy ezeket az eredményeket mennyire lehet más kontextusban érvényesnek tekinteni, mert sajnos Kimura úttörő munkája nem inspirált más kutatókat hasonló adatfelvétel végzésére.

Egy újabb elmélet, amely megfontolásra érdemes lehet a nyelvtanárok motivációjának kutatásakor a tudati beállítódás elmélete (Mercer és Ryan, 2010). Dweck (1999, 2006) tudati

beállítódás elméletének alapvetése, hogy az emberek különböző gondolkodáshoz kapcsolódó beállítódásokkal rendelkeznek, amelyek lehetnek rögzültek és/vagy fejlődőek. Nagyon leegyszerűsítve: Dweck elmélete alapján a rögzült beállítódású emberek gondolkodása szerint az intelligencia és a tehetség születéskor meghatározottak, nem lehet fejleszteni őket. A fejlődő beállítódású emberek szerint azonban ezek fejleszthetőek. Dweck kutatásának egyik alapvető eredménye, hogy a fejlődő beállítódású diákok motivációja erősebb volt a rögzült beállítódású diákokénál. Mercer és Ryan (2010) először diákokkal kapcsolatos vizsgálatot végeztek (tanári eredményeiket lásd alább), amelyben arra a következtetésre jutottak, hogy a beállítódások bonyolultabbak, mint a Dweck által javasolt dichotómia. A döntő különbség abban van – az interjúk eredményei alapján –, hogy ezek a beállítódások inkább egy kontinuumot alkotnak.

A tanárok beállítódásának feltárására egy módszertanilag új technikát alkalmazott Irie, Ryan és Mercer (2018), akik leendő tanárok beállítódását vizsgálják egy osztrák kutatásban Q-módszer (fordított faktorelemzésnek is szokás hívni) segítségével (Watts és Stenner, 2007). A Q-módszer alkalmazásakor a résztvevőknek állításokat kell szortírozniuk aszerint, hogy mennyire értenek egyet velük, majd a válaszstruktúrák alapján történik az elemzés. Eredményeik szerint az 51 tanárképzős hallgató leginkább fejlődő beállítódású volt, ami természetesen nem túl meglepő eredmény. Azonban a kutatók felvetik a környezeti tényezők vizsgálatának a szükségességét is a különböző beállítódásoknál, hiszen nem lehet tudni, hogy a fejlődő beállítódás miatt választották-e ezek a diákok a tanári szakmát vagy ez a beállítódás a képzés során erősödött meg bennük. A kutatásban résztvevők szerint a tanári munka különböző területei eltérő mértékben tanulhatók: a tanítás-módszertani technikák a jól tanulható részbe tartoztak, míg a tanári munka társas viselkedéshez kapcsolódó jellegzetességeit kevésbé vélték taníthatónak. A kutatásuk végső következtetése, hogy a beállítódásokat [mindset] rendszerekben [mindsystem] kellene vizsgálni, ami rámutat a különböző képzetek kapcsolatainak bonyolultságára.

Moodie és Feryok (2015) kutatása négy, Koreában dolgozó angoltanárt vont be a kvalitatív vizsgálatába. Bár nem a motivációt vizsgálták, hanem egy elkötelezettségnek [commitment] elnevezett változót, de véleményem szerint ez közel áll a motivációhoz, így talán érdemes kutatási eredményüket szemügyre venni. Az egyik legfontosabb eredményük, hogy bemutatják, hogyan változik az elkötelezettség a tanulási és tanítási folyamat átmenete között, azaz fontosnak tartják az angoltanárok korábbi nyelvtanulási tapasztalatait is figyelembe venni a tanítással kapcsolatos elkötelezettségük vizsgálatakor. Másodsorban a kutatás alapján úgy tűnik, hogy az érzelmeknek nagy szerepük van az elkötelezettség kialakulásában és annak megtartásában. Érdekes az is, ahogy az összefoglalóban leírják a kutatók, hogy az oktatás tartalmi szabályozásának változása nem hatott a tanítási módszerekre. Kutatásuk erőssége, hogy figyelembe veszik azokat a lehetséges beállítódásokat is, amik az elköteleződést befolyásolják.

Az idegennyelvtanárok motivációjának további empirikus vizsgálatával kapcsolatosan két megfontolásra érdemes gondolattal szeretném zárni ezt a fejezete. Ellentétben a kiegészítő vizsgáló munkákkal, Wolff és De Costa (2017) a pozitív érzelmekre helyezték a hangsúlyt és rámutattak arra, hogy olyan új pedagógiai modellekre van szükség, amelyek segítenék a tanárokat abban, hogy fejlesszék az önreflexiós képességeiket és az ebből fakadó érzelmi kihívásokat. További fontos kiindulópont lehet a nyelvtanárok identitásának és motivációjának kapcsolatát feltáró vizsgálathoz a Douglas Fir Csoport (De Costa és Norton, 2017, DFG, 2016) által javasolt megközelítésmód is. A kutatócsoport által összeállított nyelvtanulást és nyelvtanítást magába foglaló modell három szintet különböztet meg a folyamatok leírására. A mikroszint az osztályterem, a középső [meso]szint az iskola és a makroszint az ideológia szintje. Nagy különbség az identitáskutatás és a motivációkutatás között, hogy míg az előbbit a mesoszintre helyezik a kutatók (De Costa és Norton, 2017, Douglas Fir Group, 2016), addig a motiváció a nyelvtanulás minden szintjén megjelenik. Osztálytermi szinten a legfontosabb a

tanár saját motivációja a tanítási munkára, illetve a diákokra. Iskolai szinten a helyi tantervvel kapcsolatos motiváció, illetve a tanár szakmai továbbképzésének motivációja lehet a fontos: milyen közeget teremt az iskola arra, hogy a tanár fejlődjön. Makroszinten a különböző értékek kapnak helyet, ami azt jelenti, hogy a tanításhoz kapcsolódó értékek motiváló ereje lehet fontos. Figyelembe véve azt a tényt, hogy Gardner (1985) évtizedek óta hangoztatja, hogy az idegen nyelv azok közé a tárgyak közé tartozik, amelyek többek, mint egyszerű iskolai tárgyak, hiszen a diákok identitására hat egy nyelv megtanulása, így a diákok identitásának kutatása nem maradhat ki a nyelvtanulási motiváció vizsgálatából, és így meglepő, hogy a motivációkutatáson belül nem került több hangsúly a tanári identitás vizsgálatára.

2.3.2. Magyarországi vizsgálatok

Fontosnak tartom, hogy részletesen ismertessem azt a néhány fellelhető munkát, amely a hazai nyelvtanárok motivációjával foglalkozik. Menyhárt (2008) egyetemi oktatók tanításhoz való hozzáállását és motivációját vizsgálta. A vizsgált kontextushoz illeszkedve az egyik kutatási kérdése az volt, hogy az oktatók inkább előadóknak tartják-e magukat (vö. egyetemi hallgatók) vagy tanároknak, akik interaktív módon tanítják diákjaikat. A 7 tanár bevonásával készült kvalitatív kutatás szerint öt különböző téma merült fel, ami alapján a tanárok a saját munkájukhoz kötődő motivációról beszéltek: pályaválasztáshoz köthető motiváció, a tanári pálya értéke és érdekessége, az intellektuális fejlődés, az óratervezés és felelősség. A demotiváló tényezők között a stressz és a nem megfelelő tanítási környezet kapott helyet. Bár Menyhárt (2008) eredményei nem adnak lehetőséget az általánosításra, talán nem meglepő, hogy ha valaki előadónak vagy tanárnak tekintette magát, az erősen befolyásolta azt, milyen motivációs tényezők merültek fel az interjúikban. Ebből viszont arra következtethetünk, hogy egy adott kontextuson belül is jelentősége van az identitás és motiváció szoros kapcsolatának.

A nyelvtanári motiváció vizsgálatához kapcsolódik a nyelvtanárképzésben résztvevő diákok motivációja. Hardi (2011) kutatásában tanítóképzős diákokat vizsgált, akiknek az angol nyelv tanulásával és tanításával kapcsolatosan erős volt az instrumentális motivációjuk, a teljesítményszükségletük és az integratív motivációjuk is, de az önbizalmuk alacsony. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a nyelvtanári motiváció kutatásánál hangsúlyozni kell a saját nyelvi szint értékelését, illetve hogy mennyire tudják/akarják a tanárok saját nyelvtudásukat megítélni, mert ez különböző énképekkel és önbizalommal kapcsolatos tényezőket befolyásolhat. Bosnyák és Gáncs (2012) négy, osztott tanárképzésben résztvevő hallgatót érintő kutatása azt mutatta, hogy hiába vettek részt a megkérdezettek a tanári képzési programban, nem mindenki tervezte, hogy tanár lesz: vagy jobb ötlet hiányában jelentkeztek erre a programra, vagy az itt szerzett tudásukkal más karriert terveztek. Néhány motivációs tényezőre azonban fény derült a kutatásban, melyek a következők: az általános tanulási folyamat motivációs hatása, valamint a tanári munka autonóm és interperszonális jellemzői. A leginkább demotiváló tényező a tanári munka anyagi megbecsülésének hiánya volt. Smid (2018) kutatásából is információt kaphatunk arra vonatkozóan, hogy milyen motiváció lehet a mögött, hogy valaki a nyelvtanári pályát válassza, illetve hogyan alakul (ki) a nyelvtanári motiváció a tanulmányaik alatt. Smid eredményei osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatóktól származtak és ezekből arra lehet következtetni, hogy a tanárképzésben résztvevő diákok motivációját különböző attitűdök, énképek és tapasztalatok alakítják. Kérdés, hogy a tanárképzős diákok motivációja inkább tanulási vagy tanítási motivációnak tekinthető, illetve hogy hogyan alakulnak a végzés és a tanítás megkezdése után néhány évvel.

Kálmán (2016, 2018) kutatásaiban nemcsak azt térképezte fel, hogyan hat a tanári motiváció a diákok motivációjára, hanem azt is, hogyan írható le a tanárok saját motivációja. Kutatásainak az újdonságértékét az adta, hogy a nagyon versenyorientált vállalati környezetben vizsgálta az angoltanárok motivációját. Kálmán (2018) azt találta, hogy ebben a környezetben

a tanárok motivációját a munkavégzéshez kapcsolódó szabadság, változatosság és rugalmasság tartja fent. Jellemző megnyilatkozás: „megtaláltam azt a szabadságot, hogy azt csinálom, amit tényleg szeretek csinálni. Mindig meg tudom találni, hogy hogyan lehetek ebben kreatív, és hogy fejlődhetek én is. És amíg ezt érzem, hogy én is fejlődhetek, addig ott van a motiváció a részemről” (Kálmán, 2018, p. 37). A demotivációs tényezők leginkább a vállalati környezetben adódó változó munkamennyiséggel függnek össze: vagy túl sok, vagy túl kevés a munka. Negatívan befolyásolják továbbá a nyelvtanárok motivációját külső elvárások is: egy tanmenet, amit követniük kellett egy cégnél, a korai reggeli céges órák vagy a nem megfelelő termék.

A néhány fenti empirikus munka alapján megállapítható, hogy hiányoznak az átfogó, általánosításra alkalmas vizsgálatok, amelyek tudományos alapon vizsgálják a tanárok motivációját. Illés és Csizér (2018) országos, reprezentatív mintán gyűjtött adatokat a különböző idegen nyelveket oktatók körében a közoktatásban, de a felhasznált kérdőív nem ad lehetőséget az adatok többváltozós elemzésére a nyelvtanítási motiváció szempontjából.

2.4. A tanári munka lehetséges hatásai a diákok motivációjára

A tanári motiváció kutatásának kimondott vagy kimondatlan célja mindig az, hogy első lépését biztosítsa annak, hogy a motivált tanári munka a diákok motivált tanuláshoz vezessen. Sajnos azonban meglehetősen kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy ez a kölcsönhatás a tanár és a diákok motivációja között hogyan jön létre, és annak milyen hatásai vannak a tanulásra. A következőkben négy területen foglalom össze a kutatási eredményeket. Tárgyalom a tanári motivációs stratégiákat, a feladatokhoz kapcsolódó motivációt, a csoportdinamikai folyamatok pozitív hatását, illetve a demotiváció szerepét. A fejezet korábbi angol változata itt jelent meg: Csizér (2017).

2.4.1. A motivációs stratégiák szerepe

Számos olyan elméleti munka született az elmúlt évtizedekben, amelyek azzal foglalkoznak, hogyan motiválhatják a nyelvtanárok a diákjaikat, illetve több olyan kutatás is, amelyek a motivációs stratégiákat foglalják össze, azaz azokat a technikákat és trükköket, amelyekkel a diákokat motiválni lehet (Brophy, 1987; Cheng és Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2001; Dörnyei és Csizér, 1998). Ennek ellenére empirikus kutatások a tanárok szerepéről jóval ritkábbak, azaz azok az adatgyűjtések, amelyek a tanár diákok motivációjára tett hatását vizsgálják. Ezeknek a tanulmányoknak a ritka előfordulása azzal magyarázható, hogy meglehetősen komplex kutatási tervvel kell ilyen esetben dolgozni, hiszen a tanárok és diákok beállítódását is mérni kell nagyon sok lehetséges tényezőt figyelembe véve, majd elemezni a kapott adatok összefüggéseinek egymásra hatását.

A tanári motiváció hatásának hagyományosnak mondható útja, hogy megfigyeljük, a tanárok milyen motivációs stratégiákat használnak, majd ezzel egyidejűleg megmérjük a diákok motivációs szintjét is. A motivációs stratégiák jellemzőinek figyelembe vételével (pl.: a motivációval kapcsolatos értékek promotálása, az együttműködés, az autonómia, a diákok kíváncsiságának felkeltése, a motivációs értékelés stb.) Guilloteaux és Dörnyei (2008) kifejlesztettek egy adatgyűjtő eszközt. Ez a Motivációs Orientáció a Nyelvtanításban [Motivational Orientation in Language Teaching; MOLT]. Ennek az eszköznek a segítségével a kutatók osztálytermi adatokat gyűjtöttek a tanárok által használt motivációs stratégiákról és a diákok motivált tanulási viselkedéséről. Dél-Koreában kapott eredményeik alapján szoros összefüggést találtak a tanárok motivációs stratégiahasználatára és a diákok viselkedése között, bizonyítva – nem meglepő módon –, hogy a tanárok motivációs gyakorlata igenis számít. A MOLT adatgyűjtő eszközt a kutatók kipróbálták Iránban is, ahol az eredmények hasonlóak voltak (Papi és Abdollahzadeh, 2012), tovább erősítve a MOLT hasznát, és a motivációs

stratégiák alkalmazásának a fontosságát. Mezei (2014) saját adatgyűjtő eszközt fejlesztett a tanítási stratégiák kutatására Magyarországon és kimutatta, hogy a tanárok által használt motivációs stratégiák (Dörnyei, 2001) milyen hatással voltak a diákok motivált tanulási viselkedésére. Az összefüggés közvetlen és közvetett módon is hatott, mely során a közvetítő változók a következők voltak: a diákok ideális második nyelvi énje, az eszközjellegű motiváció és különböző önszabályozó folyamatok (pl.: hogyan és milyen mértékben vállalnak felelősséget a diákok a saját tanulási folyamataikért) (Mezei, 2014).

A tanári motivációs stratégiák hatékonyságát több változó is befolyásolhatja. Bernaus és Gardner (2008) a motivációs stratégiák és a diákok ezekkel kapcsolatos percepcióját, valamint a különböző énképekkel kapcsolatos változóit vizsgálta. Az eredményeik azt mutatják, hogy a tanároktól és diákoktól gyűjtött adatok között eltérés van a használt stratégiákkal kapcsolatosan. Vannak olyan stratégiák, amelyek használata nem tűnik fel a diákoknak. Azonban, ha észlelik a tanulók a tanár motiváló erőfeszítéseit, akkor megjelenik a pozitív kapcsolat a tanár és a diákok motivációja között, ami aztán a diákok jobb teljesítményét eredményezi. Ez egyértelműen azt jelzi, hogy a diákok percepciója nem elhanyagolható szempont a motivációs folyamatban. Ruesch, Bown, és Dewey (2012) valamint Wong (2014) tanulmányai arra a nem túl meglepő eredményre jutottak, hogy nincs univerzális tanári motiváló hatás. Különböző kontextusokban, különböző országokból gyűjtött adatok összehasonlítása alapján kiderült, hogy a szociokulturális környezet is hatással van arra, hogy a tanárok motivációra irányuló erőfeszítéseit hogyan látják a diákok és az milyen hatással van a diák motivációra. Ezen kívül a diákok idegennyelv-tudása és kezdeti motivációja is kapcsolatban van azzal, hogy a tanári motivációs stratégiáknak milyen hatása lesz a diákok motivációjára (Sugita és Takeuchi, 2010). Sugita McEowna és Takeuchib (2014) további empirikus eredményekkel bizonyította, hogy a motivációs stratégiák hatása eltérő a magas és alacsony motivációval rendelkező diákok esetében. A tanulság, amit mindenképpen

levonhatunk ezekből a kutatásokból az az, hogy a tanárok diákok motiválására fordított erőfeszítései fontos részét képezik a tanítási folyamatnak, azonban a hatások összetett módon érvényesülnek az osztályteremben. Li-Thi, Rodgers és Pellicer-Sánchez (2017), valamint Le-Thi, Dörnyei és Pellicer-Sánchez (publikálásra benyújtva) kutatásaikban motivációs stratégiák alkalmazásával segítették a diákok szótanulását. A vietnámi kutatás eredményeképpen látszik, hogy a motivációs stratégiákat alkalmazó tanár csoportjában a diákok sikerebben tanultak meg bizonyos szavakat, mint a kontrollcsoportban. A kutatás érdekessége, hogy kétféle kísérleti csoport volt, az egyik esetében hagyományos motivációs technikákat használtak a kutatók, a másik csoportban pedig jövőképpel kapcsolatos technikákat alkalmaztak. Ez utóbbi sikerebbnek tűnt, mint a hagyományos motivációs technikák.

A tanári motivációs stratégiák szélesebb körű értelmezéséhez kapcsolhatók a Dörnyei Második Nyelvi Énrendszer elméletéből kiinduló vizsgálatok. Ezekben a kutatásokban a kutató tanárok olyan intervenciós programokat dolgoztak ki, amelyek a szokásos tanórák keretében kívánták mélyíteni a diákok ideális második nyelvi énképét, azaz a diákok saját magukról alkotott elképzeléseit, ahogy a jövőben használják az idegen nyelvet. Ezekben az intervenciós programokban a tanárok különböző stratégiákat használtak, hogy kialakítsák, elmélyítsék és megerősítsék a diákok ideális második nyelvi énképét. Magid (2014) és Letty (2014) olyan feladatokat dolgoztak ki egyetemi hallgatóiknak, amelyeknek segítségével a tanórán maguk elé kellett képzelniük a különböző elérni, illetve elkerülni kívánt jövőbeli énjüket. Mackay (2014) egy motivációs tréningprogramot alkalmazott, amit Hadfield és Dörnyei (2013) alapján dolgozott ki. Mindhárom kutatásnak az eredménye az volt, hogy ezeket az intervenciós programokat nemcsak hasznosnak értékelték az egyetemi hallgatóknak, hanem az idegennyelvtanulási motivációs szintjüket is növelte. A fenti kutatások kapcsán meg kell említeni, hogy fiatalabb nyelvtanulók esetében nem biztos, hogy hasonlóan sikeres lehet egy ilyen intervenciós program.

A különböző motivációs stratégiák alkalmazásán túl más tanári viselkedésformák is hatással lehetnek a diákok motivációjára. Noels és munkatársainak (1999) kutatása azt vizsgálta, hogy a tanárok kommunikációs stílusa hogyan befolyásolja a diákok motivációt. Az eredményeik azt mutatták, hogy a diákok belső és külső motivációját, azaz hogy a motivációt mennyire internalizálják a diákok, azt különbözőképpen befolyásolta a tanár kommunikációs stílusa. A belső motiváció negatívan korrelált a kontrolláló kommunikációs stílussal, de pozitív összefüggést mutatott az informatív kommunikációs stílussal. A külső motiváció ezzel szemben nem mutatott összefüggést a tanárok kommunikációs stílusával. Így Noels és munkatársai azt a következtetést vonták le, hogy a tanári kommunikációval (kevésbé kontrolláló, autonómiát elősegítő stílusú kommunikációval) meg lehet változtatni a diákok motivációs típusát, és ezzel hozzá lehet járulni a jobb tanuláshoz (Noels, 2018).

Szintén a tanári viselkedésformákat vizsgálták a motivációs stratégiákat is beleértve Jodaei és munkatársai (Jodaei, Zareian, Amirian és Adel, 2018). Ők is a Q-módszer alapján dolgoztak (lásd fent), és próbálták vizsgálni, hogyan látják a tanárok és nyelvtanulók a motiváció folyamatát. Eredményeik rámutatnak arra, hogy a lehetséges tanári motivációs stratégiáknak milyen nagy szerepe van a diákok motiválásában, különösen azoknak, amelyek a tanár-diák kapcsolatra irányulnak. Azonban fontos figyelembe venni a kontextuális hatásokat is, beleértve a nyelvtanár motivációs szintjét. Adataik alapján kirajzolódik azoknak a sikeres nyelvtanulóknak a képe, akik demotivált tanártól is tudtak tanulni idegen nyelvet.

Fontos itt megemlíteni azt a nagyszabású kutatási programot, amelyet Alastair Henry és kollégái bonyolítottak le Svédországban (Henry, Sundqvist és Thorsen, 2019). Vizsgálatukban 16 olyan nyelvtanárt választottak, akiknek tanítási munkájára példaként tudnak kutatók és tanárok tekinteni a motivációs gyakorlat szempontjából. Az osztálytermi etnográfiai vizsgálatuk eredményei alapján pontos kép rajzolódik ki a tanári erőfeszítések hatásáról. A tanári motivációs stratégiák között felhívják a figyelmet a tanár-diák kapcsolat fontosságára,

amely alapja lehet a motivált tanítási gyakorlatnak. Vizsgálatuk fontos abból a szempontból is, hogy az angol lingua franca szerepét is figyelembe veszik, és azt a tényt, hogy a nyelvtanulók órán kívüli nyelvhasználata befolyásolhatja a tanórai motivációs folyamatokat is.

Ami a magyarországi vizsgálatokat illet, Heitzmann (2008) kutatása longitudinális keretek között vizsgálta, hogy a diákok motivációja hogyan változik az idő során, és ezek a változások milyen feladatok elé állítják a tanárokat. A változatos adatgyűjtő eszközök segítségével három éven keresztül zajlott az adatgyűjtés. Az eredmények három nagy tematika köré csoportosíthatók: 1) A diákokra ható tanári motivációs erőfeszítése. A diákok énképének alakulása a tanév során: milyen attribúciós folyamatok figyelhetők meg a sikerek és kudarcok megmagyarázásában, valamint hosszú távon a sikerélmény milyen motivációs erővel hat. Ezeket a folyamatokat hogyan használhatja fel a tanár a célok meghatározásakor és a használható tudás eléréséhez. 2) A tananyag motiváló hatása: hogyan és milyen tényezők alapján tud a tanár motiváló tananyagot kiválasztani figyelembe véve a diákok elvárásait. A tananyag és a munkamódszer összefüggéseire is fényt derített ez a kutatás: az együttműködésen alapuló tanulás bizonyult igazán motiválónak. 3) A tanórai légkör hozzájárulása a motivációhoz, amely során fontos tényezőnek bizonyult, hogy a tanórák feleljenek meg a diákok elvárásainak, mert ez szükséges ahhoz, hogy kitűzött céljaikat el tudják érni. A kutató arra is rámutat következtetéseiben, hogy konfliktusforrás lehet, hogy a tudást és a tanulást másképp értelmezik a tanulók és a tanárok.

Mezei (2012) doktori disszertációjában a diákok önszabályozó tanulási viselkedését (azaz felelősségvállalásukat a saját tanulásukért) és a tanárok motivációs gyakorlatának az összefüggéseit vizsgálta. Arra kereste a választ, hogy hogyan látják a tanárok/diákok a tanulás folyamatát a motiváció szempontjából, illetve milyen összefüggések találhatók a tanárok motivációra irányuló erőfeszítései és a diákok motivációja között. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a tanároknak nem mindig volt pontos képük arról, hogy a motivációs

folyamatok és a lehetséges motivációs stratégiák hogyan befolyásolják a tanulást. A motiváló tanítás különböző fázisait (Dörnyei, 2001) vizsgálva eltérés volt a motiváció erősségének megítélésében a tanárok és diákok között, és a kezdeti motiváció szintjét később nem sikerült már elérni. Összefüggés mutatkozott a tanárok erőfeszítései és a diákok motivált tanulási viselkedése között, ami bizonyítékot szolgáltat a tanár befolyásoló erejére. Mezei további kutatási problémaként fogalmazza meg a motivációs tanítási gyakorlat és a diákok motivált tanulási viselkedése közti kapcsolatra ható önszabályozó folyamatok vizsgálatának szükségességét. Ehhez kapcsolódóan további változók feltárására is szükség van.

Kálmán (2016) kutatása nemcsak a fent már idézett tanári motivációt vizsgálta, hanem azt is, hogy vállalati környezetben mely motivációs tényezők játszhatnak szerepet a diákok motiválásában. A tanárok véleményét a felnőtt diákjaikkal kapcsolatosan interjúk segítségével gyűjtött adatokon keresztül ismerhetjük meg. Az interjúk során három nagy témával foglalkozik a kutató: 1) hogyan látják a tanárok saját motivációjukat; 2) hogyan ítélik meg képességüket, hogyan motiválják a diákjaikat; 3) milyen technikákat alkalmaznak a diákok motiválására. A hangsúlyozottan vállalati környezetben végzett kutatás eredményei négy tényezőt tártak fel részletesen, amelyek pozitívan hatnak a diákok motivációjára. 1) A gyakorlatorientált célokat folyamatosan kitűző oktatás; 2) a diákok megismerésének fontossága; 3) a társalgási témák szabadon választhatósága és hangsúlyozása az oktatási folyamat során, 4) a fokozott figyelem a diákok munkájára. A vállalati környezetben azért működhetnek jól ezek a motivációs tényezők, mert az oktatás kiscsoportokban, sőt sokszor egyénileg történik. Azonban azt gondolom, hogy a közoktatásban is helye van ezeknek az eredményeknek, bár fontos készségeket, pl.: az írás, nem érintett ez a vizsgálat. Általános következtetésként Kálmán levonja, hogy az önreflexió, a tudatosság és a folyamatos visszajelzések szükségessége mind pozitívan járulnak hozzá a tanárok motivációs képességeinek kifejlesztéséhez és erősítéséhez. Ezek mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a

„tanárok több örömet találjanak a munkájukban, ami hozzájárul a saját és diákjaik motivációs szintjük növekedéséhez is” (Kálmán 2016, p. 143).

2.4.2. Feladatalapú motiváció

Az osztályteremi motivációs folyamatok vizsgálatának egy lehetséges módja a feladatalapú kutatások lebonyolítása (Kormos és Wilby, 2020), amely irány a legspecifikusabban tudja vizsgálni a diákok motivációját és annak változását (Julkunen, 2001). A feladatalapú motiváció magyarázatot próbál találni arra, hogy a diákok tanulási viselkedése hogyan alakul különböző osztálytermi feladatok elvégzése során (Dörnyei, 2002). Ennek megfelelően Julkunen (2001) meghatározása erre a fajta motivációra a következő: “egy folyamatos interakció a diákok és a környezetük között” (Julkunen, 2001, p. 29), amibe természetesen a tanár szerepe is beletartozik. Annak ellenére, hogy egy ígéretes kutatási irányzatnak tűnik ennek a fajta motivációnak a vizsgálata, nagyon kevés tanulmány foglalkozik a feladatalapú motiváció empirikus feltérképezésével, aminek egyik oka lehet magának a feladat meghatározásának problémája: mást tekintenek feladatnak a kutatók és mást a tanárok. Julkunen (1989) bizonyította, hogy a kooperációs környezet – ellentétben az egyéni feladatmegoldással és a versenyszerű feladatmegoldással –, volt a leginkább motiváló mind a jól, mind a rosszabbul teljesítő diákok számára. Dörnyei és Kormos (2000) illetve Dörnyei (2002) azt találta, hogy több idegen nyelvi motivációs tényező befolyásolta a feladatvégzést és azt is feltárták, hogy feladatmegoldás közben a feladatalapú motiváció mértékét a feladatot végző diákok közösen alakították ki. Dörnyei és Tseng (2009) tanulmányában a diákok motivációja és a feladatokban való részvételük volt a kutatás középpontjában a szótanulás folyamatában, tapasztaltabb, illetve kevésbé tapasztalt tanárok tanítása során. Az adatelemzés során egy három részből álló rendszert vizsgáltak, amelynek része volt a feladatmegoldás

(mennyire mélyedtek el a diákok a feladat megoldásában), a feladatértékelés (hogyan értékelték a folyamatot) és a viselkedési kontroll (hogyan szabályozták a saját viselkedésüket a feladatmegoldás közben). A strukturális modellezés alapján kapott eredmények egy körkörös kapcsolatrendszert erősítenek meg a három konstruktum között (kivitelezés → értékelés → kontroll → kivitelezés). Különbséget találtak a kezdő és tapasztalt tanárok között, amely arra utal, hogy a kezdő tanároknak nehézséget jelent a diákok feladatmegoldás-közbeni monitorozása. Dörnyei és Tseng az eredményeik alapján úgy vélik, hogy a feladatokhoz kapcsolható motivációs folyamatok jelzésértékűek a teljes tanulási folyamat minőségével kapcsolatban (Dörnyei és Tseng, 2009), és ezért azt javasolják, hogy a feladatalapú motivációs kutatásoknak összefüggéseket kell keresniük a figyelemmel és észleléssel, az implicit és explicit tanulással kapcsolatosan (Dörnyei és Tseng, 2009). Hasonlóan feladatalapú motivációs folyamatot vizsgált Csizér és Tankó (2017) kutatása, ahol a tudományos írás folyamata és az idegen nyelvi motiváció között kerestek összefüggéseket. Keresztmetszeti vizsgálataik alapján pozitív kapcsolatot találtak a sikeres feladatmegoldás és a diákok által önbevallás alapján gyűjtött motivációs adatok között. A motivációs változókon kívül azonban a szorongás és az önszabályozás is hozzájárul a sikeres feladatteljesítéshez ebben a kutatásban (Tankó és Csizér, 2014). Így kijelenthetjük, hogy szoros összefüggés van a diákok önszabályozó tanulási viselkedése és a motivációs szintjük között, hiszen a motivált diákok inkább vállalnak felelősséget a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatosan általában és a megoldandó feladatokkal kapcsolatban konkrétan is (Csizér és Tankó, 2017).

MacIntyre és Serroul (2015) kutatása egy újabb példa a feladatalapú motivációs kutatások lehetséges irányára. A kutatók a dinamikus rendszerelmélet keretében vizsgálták a feladatalapú motivációt úgy, hogy másodperceket mérő időskálán végeztek méréseket (MacIntyre és Serroul, 2015, p. 109). Kutatásukban a nyelvtanulóknak nyolc különböző feladatot kellett elvégezniük, mely során folyamatosan monitorozták a kutatók a motivációt,

amely valóban változást mutatott már nagyon kis időintervallum alatt is. Mérték a kutatók azt is, hogy a különböző feladatokat hogyan közelítették meg a diákok: el akarták azokat végezni, vagy inkább elkerülni a feladatmegoldást. A diákok motivációját befolyásoló tényezőket a feladat vélelmezett nehézsége, a feladatelvégzéséhez szükséges szókincs és nyelvtani tényezők is befolyásolták. Ezenkívül szignifikáns pozitív kapcsolat volt a diákok feladat előtti, önbevalláson alapuló motivációja és a feladat közbeni, tényleges motivációja között. Ebben a kutatásban nem kaptak a tanárok szerepet, így nem lehettek hatással a folyamatokra sem. Az eredményekből látszik azonban, hogy a tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk a diákok általános motivációjának fenntartására, illetve a feladatok nehézségére, mert az összetett módon befolyásolja a diákok pillanatnyi motivációját.

2.4.3. Csoportdinamika

Az osztálytermi tanulás csoportban történik, ezért logikus azt feltételezni, hogy a csoporttal kapcsolatos változók befolyásolják a diákok motivációját, így a tanulási viselkedést és teljesítményt is. Magyarországi kutatásokat foglal össze az a szerkesztett kötet, amelyben különböző empirikus vizsgálatok járják körül a csoportdinamikai folyamatok hatását az idegennyelv-tanulást osztálytermi környezetben (Csizér, Holló és Károly, 2011). A részletes ismertetésére itt most nincs lehetőség, azonban későbbi lehetséges kutatási irányok meghatározásához tanulságos röviden áttekinteni azt a két kutatási irányt, amely helyet kapott ebben a kötetben. Több kutatás kvantitatív mérőeszközökkel azonosította azokat a konstruktumokat, amelyek a diákok csoportban elfoglalt helyét mérte és ezeket kapcsolta statisztikai módszerekkel a tanulás eredményességéhez, illetve a diákok motivált tanulási viselkedéséhez (pl.: Herendi és Fekete, 2011; Kivovics, 2011; Mezei, 2011). Ezek a kutatások mind igazolták azt az alapfelvetést, hogy az idegen nyelv tanulói csoporttal kapcsolatos

tényezők hatással vannak a tanulási folyamatra. Ezzel az irányzattal szemben kvalitatív mérőeszközöket használtak azok a kutatások, amelyek etnográfiai módszerekkel tárták fel a csoportok belső életét. Ezek a kutatások arra törekedtek, hogy a csoportok belső életét és világát a maga komplexitásában mutassák be (Szalay, 2011; Szesztay, 2011; Vámos, 2011). Mindkettő kutatási irányzatban közös eredmény az, hogy nem tekinthetünk el a tanulói csoporttól, ha a tanulási folyamat egészét vagy a motiváció részleteit akarjuk kutatni, valamint nem tekinthetünk el a tanárok szerepéről sem.

Érdekes módon, nemzetközi szinten nagyon kevés empirikus tanulmány foglalkozik a csoport befolyásoló szerepével (elméleti megközelítésmódról lásd pl.: Dörnyei és Murphy, 2003), bár a motivációs stratégia kutatásában találunk csoporttal kapcsolatos tényezőket is. Clément, Dörnyei és Noels (1994) Magyarországon lebonyolított kutatása azt találta, hogy a csoportösszetartás pozitív korrelációt mutatott a diákok erőfeszítésével az önbevalláson alapuló adatok alapján. Gaith (2003) azt kutatta, hogy a lehetséges tanulási módzatok (kooperatív, egyéni, versenyző) hogyan alakította az osztálytermi klímát. Bár a kutatás nem konkrétan a motivációval foglalkozott, de az eredmények alapján a kooperatív tanulási forma és az osztály összetartását mérő változók között pozitív kapcsolat volt, amelyek pozitív összefüggést mutattak a teljesítménnyel. Chang (2010) korrelációs kutatása alapján kapcsolatot talált a motiváció, a csoport összetartása és a csoportnormák között. Kvalitatív eredmények is megerősítették ezt: a diákok kifejtették, hogy csoporttársaik hogyan tudják motiválni – vagy szerencsétlenebb esetben demotiválni – őket. Szintén a lehetséges negatív oldalt tárja fel Morris és Tarone (2003), akik 10 spanyolul tanuló egyetemista együttműködését és motivációját vizsgálta, miközben különböző feladatokat kellett elvégezniük. Az eredményekből kiderül, hogy az együttműködés során személyközi konfliktusok is kialakulhatnak, amelyek hatnak a diákok tanulására. Ebben a kutatásban a diákok egymás közti hibajavításait értékelték kritikaként, ami feszültséget és a motiváció csökkenését okozhatja.

2.4.4. Demotivációs folyamatok

A motiváció hiányának elemzésére két szakkifejezés is a rendelkezésünkre áll: demotiváció és amotiváció. A demotiváció azt fejezi ki, hogy a motivált diák valamilyen ok miatt elveszti a motivációját (Dörnyei és Ushioda, 2011), az amotiváció pedig a motiváció teljes hiányát jelzi (Deci és Ryan 1985, 2002). Ez utóbbi vizsgálata nem túl sok praktikusan alkalmazható eredményt hozhat, viszont a motiváció kutatásnak fontos része kell legyen a demotivációs folyamatok vizsgálata, azaz hogy milyen okok járulnak hozzá, hogy a diákok elveszítik motivációjuk és demotiválttá válnak. A legkorábbi demotivációs kutatások azt mutatják, hogy külső és belső okok is hozzájárulnak a motiváció elvesztéséhez. Chambers (1993) eredményei alapján a demotivált diákoknak alacsony az önbizalmuk, nem látják a nyelvtanulás fontosságát és valamilyen konfliktusba keveredtek a tanárjukkal. Oxford (1998) kvalitatív kutatása két fő demotiváló tényezőt azonosított: a tanítás módszerét és a tanulás során elvégzendő feladatokat, amelyek világos kapcsolatban vannak a tanári munkával. Nagyon hasonló eredményekre jutott Ushioda (1998): a demotiváció szorosan kapcsolódik a tanítás folyamataihoz, valamint Dörnyei (1998b) is, akinek diákinterjúkon alapuló kutatása a tanári munkát határozta meg a legfontosabb demotiváló tényezőként.

Az úttörő kutatások után számos eredmény érkezett különböző kontextusokból a demotiváció kutatásáról. Magyarországon Nikolov (2001) azonosította azokat az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos tényezőket és tanári szerepeket, amelyek formálják a diákok beállítódását, motivációját és teljesítményét. Eredményei szerint a számonkérés és az osztálytermi feladatok voltak leginkább demotiválóak. Japánban a demotiváció jelenségét szintén a tanárokhoz, az osztálytermi jellemzőkhöz és az osztálytermi környezethez köttették (Sakai és Kikuchi, 2009). Egy másik japán kutatás alapján Falout, Elwood és Hood (2009)

összefüggést talált a diákok nyelvi szintje és a demotivációs tényezők jellemzői között. Alacsonyabb nyelvi szinten lévő diákok kevésbé voltak képesek megküzdeni a demotiváló tényezőkkel az osztályteremben. Trang és Baldauf (2007) Vietnámban esszé kutatással vizsgálta a demotivációt. A diákok esszéinek elemzése alapján megállapították, hogy a leginkább demotiváló tényező az, amikor a tanárok a diákok tanulási stílusa számára nem megfelelő tanítási módszerekkel próbálkoznak. A kutatásokban közös, hogy nyelvtanulóktól önbevalláson alapuló adatokból származnak az eredmények, így természetesen szubjektívek és nem lehet tudni, hogy mennyire befolyásolják a véleményeket attribúciós megfontolások, például hogy a kudarcot külső okokkal magyarázzák.

A demotiváló tényezők vizsgálata mellett két fontos jelenséget tártak fel a kutatók. Egyrészt, Falout, Elwood és Hood (2009) vizsgálta, hogy a diákok hogyan reagálnak a demotiváló jelenségekre. Eredményeik alapján úgy tűnik, hogy nem arról van szó, hogy a demotivációs tényezők jelenléte mindenképpen rombolóan hat, mert vannak diákok, akik meg tudnak küzdeni a negatív hatásokkal. Másrészt, Kim (2011) hangsúlyozta, hogy nem maga a tanulási környezet demotiválta a diákokat, hanem az, hogy a diákok milyen módon veszik észre a kívülről ható demotiváló tényezőket és hogyan kezelik azokat. Ezek az eredmények újra csak arra hívják fel a figyelmünket, hogy a diákoknak olyan aktív szerepet kell játszaniuk a nyelvtanulás folyamatában, amely során megtanulnak felelősséget vállalni a saját motivációjukért és tanulásukért. Ennek kialakításában azonban nagy szerepe lehet a tanári viselkedésnek és a tanítási módszernek, azaz a tanároknak is felelősséget kell vállalniuk a diákok motiválásában.

2.5. Összefoglalás

A fentiekben megpróbáltam összefoglalni néhány fontos elemét az idegennyelv-tanítás motivációjának tanárokat érintő témáiról, kérdéseiről és problémáiról. Remélem, sikerült megmutatni, hogy a meghatározások és elméletek szintjén nem igazán kerültek az érdeklődés középpontjába a tanárok. A legtöbb elmélet a nyelvtanulókra koncentrál, és így csak áttételesen foglalkoznak az oktatók feladataival és szerepeivel. A tanár-diák motivációs interakció kutatásához sem állnak rendelkezésre megfelelő elméleti megközelítések, így nem csodálkozhatunk, hogy ezek a munkák hiányoznak a kutatási palettáról. Ami az empirikus munkát illeti, egyre több tanári kutatás van, de ezek közül nagyon sok diákokra szabott motivációs elméleteket próbál a tanárok körében igazolni, és azokat adatok alapján a tanárokra szabni. A tanári motiváció kutatásának területén Mercer és Kostoulas (2017) arra is felhívják a figyelmet, hogy a kutatás a tanárképzésben vagy a tanári pályán csak rövid ideje lévő tanárok körében történik, és kevesebb hangsúly van a pályán már évek óta dolgozó tanárokon, még kevesebb a pályájuk befejezéséhez közeledő nyelvtanárokon. Így a hosszú távú motiváció és a kiégéssel kapcsolatos megküzdésről alig van eredményünk. Továbbá Henry és munkatársai (2019) kutatása alapján azt sem lehet elfelejteni, hogy az angol nyelv esetében egyre kevésbé beszélhetünk az angol mint idegen nyelv tanulásáról. Figyelembe kell venni a motivációs kutatásoknak az angol lingua franca helyzetét a mai világban, valamint azt a tényt, hogy a nyelvtanulók nagyon sokat használják az angol nyelvet az osztálytermen kívül. Az osztálytermen kívüli nyelvhasználat motivációs kutatásának, és annak osztálytermi hatásainak feltérképezésére jó terep lehet a motiváció és a digitális technológiák kapcsolatának empirikus vizsgálata (Henry és Lamb, 2020).

Nem volt most lehetőségem, hogy részletesebben ismertessem azokat a pszichológiai és szociológiai kutatásokat (Dörnyei és Ushioda, 2011), amelyek általában a tanárok

motivációjával foglalkoznak, illetve még általánosabban a munkához/karrierhez kapcsolódó motivációt kutatják. Ennek a munkának a szisztematikus elvégzése még mindenképpen vár az alkalmazott nyelvészekre, mert szükség lenne átfogó elméleti megközelítésmódokra a nyelvtanárok motivációjának leírásában. Hiányoznak továbbá a magyarországi empirikus vizsgálatok is. Minél többet tudunk a tanári motivációról, annál inkább lehet tenni azért, hogy a képzett tanárok a pályán maradjanak. A pályaelhagyás, illetve még egy lépést előre lépve, a tanári pálya vonzásának a hiánya, a pályára sem lépés sok országban probléma (Csapó, Bodorkós és Bús, 2015).

3. A nyelvtanulási környezet és a nyelvtudás jellemzői Magyarországon

Az empirikus kutatások esetében nemcsak az elméleti háttér ismertetése fontos, hanem annak a környezetnek a megértése is, amelyben az adatfelvétel zajlik. Ezért a következő oldalakon áttekintem a nyelvtanulási környezet és a nyelvtudás jellemzőit Magyarországon. A változások ismertetésekor harmincéves időintervallumot veszek figyelembe, amelynek a kezdő időpontja 1989, amikor egyik napról a másikra eltörölték a kötelező orosznyelv-oktatást Magyarországon. A jelen kötet keretei nem teszik lehetővé a változások részletes elemzését, így csak a legfontosabb tényezők ismertetésére fogok koncentrálni. A leírásomat több téma köré csoportosítom. Fontosnak tartottam, hogy áttekintsem az idegennyelv-tudás alakulását Magyarországon, mert nagyon sokszor ezek az adatok motiválják az angol alkalmazott nyelvészeti és/vagy nyelvpedagógiai kutatásokat Magyarországon, így az én munkámat is. Úgy gondolom, hogy Magyarországon a közoktatásnak a feladata, hogy használható nyelvtudásra tegyenek szert a tanulók, így a második részben a közoktatásban történő idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozását és kereteit tekintem át. Mivel kutatásom fókuszában a nyelvtanárok állnak, szükségesnek láttam a nyelvtanárképzés változásait is összefoglalni. Ezek után próbáltam összeszedni néhány releváns magyarországi empirikus kutatást is, amelyek nagymintás elemzésekkel foglalkoznak a nyelvvoktatás általános helyzetével. A fejezet összefoglalásaként igyekszem a legfontosabb problémákat és tennivalókat áttekinteni, hogy lássam, milyen feladatok várnak még a jövőben Magyarországon a nyelvtanulással és – tanítással foglalkozó szakemberekre.

3.1. Az idegennyelvtudás alakulása Magyarországon

Az idegennyelv-tanulás szempontjából az egyik legfontosabb adat, hogy országunk

egynyelvű ország. A 2000-es népszámlálási adatok szerint az emberek 92,3 százaléka vallotta magát magyarnak, és 98,2 százalék nyilatkozott úgy, hogy az anyanyelve magyar (Központi Statisztikai Hivatal, 2004). A 2011-es népszámlálási adatok alapján az ország lakosságának 6,5 százaléka tartozik valamilyen nemzetiséghez, a magyar nyelvet anyanyelvként beszélők aránya 98,9 százaléka (Központi Statisztikai Hivatal, 2013). Ebből következik, hogy országunk lakóinak többsége csak akkor beszél idegen nyelveket, ha azt az iskolában megtanulja. Ha nagyon nagy vonalakban át akarjuk tekinteni Magyarország idegennyelv-tanulási történetét a II. világháború végétől kezdve, akkor köztudott tényeket lehet sorolni. 1949-től 1989-ig az orosz volt az első és kötelező idegen nyelv az oktatás minden egyes szintjén. Sokan több, mint 10 évig tanulták ezt a nyelvet igen kevés sikerrel (Terestyéni, 1996). Az orosz nyelv magyarországi fogadtatása tökéletes szemléltetése Gardner (2001) véleményének, miszerint szinte hiábavaló úgy tanulni egy nyelvet, hogy a nyelvhez és beszélőihez nem kapcsolunk pozitív attitűdöket. Sokan az elnyomó hatalom megtestesülését látták az orosz nyelv tanulásának kötelezővé tételében, és ezért az 1979–1982 között lebonyolított magyarországi idegennyelv-tudást felmérő vizsgálat eredményei szerint az emberek csupán 2,9 százaléka nyilatkozott úgy, hogy beszél oroszul, amely arány a rendszerváltás után tovább csökkent (Terestyéni, 1996).

Az 1970-es évek elejétől azonban lassanként kezdtek a nyugati nyelvek is felbukkanni a közoktatási palettán: elsősorban az angol és a német, bár elterjedésük meglehetősen korlátozott maradt. Az általános iskolákban szinte elérhetetlen maradt ez a két nyelv: az 1988/89-es tanévben a diákok közel 100 százaléka kizárólag oroszul tanult. A középiskolákban kicsit másképp alakult a helyzet, itt a diákok közel fele tanulhatott az oroszon kívül egy második idegen nyelvet (Enyedi és Medgyes, 1998). Az 1980-as évek végén lezajlott politikai és gazdasági változások eredményeképpen egyik napról a másikra megszűnt az orosz nyelv kötelező státusa. A diákok elméletileg választhattak más nyelvet is az oktatási rendszer minden

szintjén, azonban erre sajnos sok iskolában nem volt reális lehetőség a képzett angol- és némettanárok hiányában. Vannak olyan adatok, amelyek azt mutatják, hogy 1993-ban a diákok több mint fele tanult még orosz az általános iskolák nyolcadik osztályaiban annak ellenére, hogy már évek óta nem volt kötelező ez a nyelv (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Az 1990-es évek közepére azonban az orosz nyelv tanítása szinte teljesen megszűnt az általános iskolákban, a helyét az angol és a német vette át. A középiskolák szintjén még gyorsabban zajlott le ez a változás (Vágó, 2000). A 2000-es évek elejétől kezdve már nem voltak olyan nyelvekre vonatkozó tendenciabeli változások, amelyek lényegében alakították volna át a nyelvtanulás képét az országunkban (Halász és Lannert, 2006).

Ahogy a bevezetőben már röviden ismertettem, ami a magyarok idegennyelv-tudását illeti, a kép nem túl rózsás. Az európai és magyarországi adatok is azt mutatják, hogy a magyarok nyelvtudása jóval elmarad más európai országok lakóitól (Eurobarometer, 2012; European Statistics, 2016; Központi Statisztikai Hivatal, 2013). A két legnépszerűbb nyelv az angol (1 356 307 fő beszéli) és a német (923 423 fő), ezt követi az orosz nyelv 130 538 fővel (Központi Statisztikai Hivatal, 2013). E sorok írásakor elérhető idősoros európai statisztikák (letöltés innen: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>) óvatos optimizmusra adhatnak okot. Míg 2007-es adatok szerint a magyarok 74,8 százaléka nem beszélt egyetlen idegen nyelvet sem, addig ez az arány 57,6 százalékra csökkent 2016-ra. Nyilván öröm látni a csökkenő tendenciát, azonban nem lehet nem észrevenni, hogy még így is a magyarok több mint fele úgy nyilatkozik, hogy egyetlen idegen nyelvet sem beszél. Ez az adat megfontolandó annak tekintetében, hogy az idegen nyelvek oktatása fontos alappillére a Nemzeti alaptantervnek (NAT). A nyelvoktatás színvonalának növelésére folyamatos erőfeszítéseket tesznek a szakemberek a tartalmi változásokon keresztül, illetve a különböző nyelvoktatási programok (pl.: Világ-Nyelv) beindításával (Fischer és Öveges, 2003; Kapitánffy, 2001; Medgyes és Öveges, 2004, Öveges, 2013). Az adatok értelmezésénél

gyakran felmerül, hogy a munkaerőpiacra éppen belépő korosztály idegennyelv-tudása jobb az országos átlagnál. Európai uniós életkori statisztikák azt mutatják, hogy valóban, a fiatalabb korosztályok körében alacsonyabb az aránya az idegen nyelveket egyáltalán nem beszélőknek: 25-34 éves kor közöttiek 40,4 százaléka nyilatkozott úgy, hogy egyetlen idegen nyelvet sem beszél (forrás: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>), amely arány azonban a közoktatásban idegen nyelv(ek) tanulásával eltöltött időt figyelembe véve magasnak mondható.

3.2. Az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozása

Az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozása az elmúlt harminc évben sok változást élt meg. A közoktatással kapcsolatos legfőbb törvényi szabályozó a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Ez a törvény három ponton érinti az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozását (Öveges, 2013): 1) előírja az idegen nyelvi érettségit; 2) elhelyezi a nyelvi előkészítő évfolyamokat az oktatás rendszerében; 3) szabályozza az idegennyelv-oktatásra alkalmazható pedagógusok végzettségét. Ezután egy háromszintű szabályozórendszert alakítottak ki a törvényhozók. A legfelsőbb szinten a NAT szerepel, aztán következnek a kerettantervek, a szabályozás harmadik szintjét pedig a helyi tantervek és a pedagógiai programok alkotják. Ehhez a három központi, illetve iskolaszintű szabályozóhoz jön még a tanárok által készített két szint: az óraterv, ami órákra és csoportokra lebontva határozza meg az oktatás feladatait, illetve a tanmenet, amit szintén a tanár készít, de ez már csoportszinten szabályozza a tanulást egy-egy iskolaévre. Az alábbiakban a központi szabályozórendszerek áttekintésére vállalkozom csak, a helyi tantervek elemzésének első lépéseit máshol megtettük, erről lásd: Öveges, Csizér és Dér (2019).

A magyarországi oktatás tartalmi szabályozásának legfelső szintű kerete a NAT, amelynek feladata, hogy összefoglalja a műveltségi területhez kapcsolódó ismeretek rendszerét és az ezeknek megfelelő képességet (Vass, 2003). A NAT informálja a kerettanterveket és a helyi tanterveket, így tulajdonképpen a tanmeneteket is. A vizsgált időszakra (1989-2020) négy különböző alaptantervi változat létezett (1995, 2003, 2007 és 2012). (A kézirat lezárása után jelent meg a legújabb változata, amelyről így itt nem írok.) Közös jellemzőjük, hogy a követelményrendszer kidolgozásakor az Európai Tanács ajánlásait és a nyelvi szinteknél a Közös Európai Referenciakeretet (2002) veszik figyelembe. Ennek megfelelően meghatározza a legfontosabb műveltségterületeket, amelyek között az egyik az élő idegen nyelv (később ez klasszikus nyelvvel bővül), amely jól mutatja az idegennyelv-tudás fontosságát. A területek között felállít óraszámokban kifejezendő arányokat is, amelyeket évfolyamokra lebontva kell nézni. Az évfolyamonként kismértékben változó adatok ellenére, ha az óraszám alapján fontossági sorrendet alakítunk ki, akkor az idegen nyelvek a lista elején állnak. A jelenleg érvényes NAT a Magyar Közlöny 2012. június 4-i számában jelent meg és az “élő idegen nyelvekre vonatkozó rész a korábbi alaptantervekhez képest több ponton előrelépést jelent” (Öveges, 2013, p. 19) például a második nyelvet érintő szabályozás miatt. Ezen sorok írásakor nem állt rendelkezésemre az új NAT végleges szövege, bár bevezetését a kormányzat 2019/2020-ra tervezte. Ez több ok miatt is elhúzódott, amely okok tárgyalása túlmutat a jelen kutatási beszámolón. Így kérdés, hogy milyen változások szerepelnek majd az új NAT-ban, és hogy ezek a változások milyen elméleti megfontolásokra és empirikus adatokra alapulnak az idegen nyelveket illetően. Mivel alapvető szándék volt, hogy háromévente megtörténjen a NAT felülvizsgálata (Vass, 2003), így rendben lévő a négy változat, bár a három éves időszak minden esetben valamennyivel hosszabbra nyúlt.

A NAT szabályozás tartalma részleteiben bővült az évek során. Az idegen nyelvi tudást kiemelten kezeli mind a négy változat, először önálló műveltségterületként (mint ahogy

minden tantárgyat), majd kulcskompetenciaként (amelyből csak néhány volt) jelenik meg a dokumentumokban. A NAT szabályozása alá esik az első idegen nyelv kezdésének a legkésőbbi lehetséges időpontja, a második idegen nyelv kezdésének lehetséges ideje, illetve szabályozza az általános iskolákban tanítható idegen nyelveket is. A dokumentum szabályozza a kimeneteli követelményeket, amelyeknek meg kell felelniük a tanulóknak, illetve a megkezdett idegen nyelv tanulásának folytatási lehetőségét. Az alapvető célok leírása mellett kifejti a fejlesztési feladatokat készségekre lebontva, illetve tartalmaz követelményeket is.

A NAT névvel ellentétben nem egy hagyományos értelemben vett tanterv. Az 1995-ös felmenő rendszerben való bevezetése óta nem minden esetben kíséri kerettanterv, bár az eredeti elképzelés szerint a NAT alapján kerültek kidolgozásra a helyi tantervek. Csak később kerültek be a szabályozórendszerbe a NAT-hoz hasonlóan központi kidolgozású kerettantervek (Medgyes és Nikolov, 2010; Öveges 2014; Vass, 2003), amelyek a NAT és a helyi tantervek között teremtik meg a kapcsolatot. A jelenleg érvényes rendelkezések szerint a NAT kerettantervek egészítik ki. Mivel a NAT általános irányelveket és elvárásokat fogalmaz meg, így a kerettantervek feladata a részletesebb információk rendelkezésre bocsátása a nyelvtanároknak. A jelenleg érvényes szabályozás alapja: 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. A 3. § (1) szerint: “A kerettanterv feladata a tartalmi szabályozás eszközeként meghatározni a pedagógiai szakaszokra, iskolatípusra vonatkozó érvényes, közös, átfogó célokat és feladatokat.”

Ahogy a NAT-nál, a kerettanterveknél is a Közös Európai Referenciakeret ajánlásait vették figyelembe a törvényhozók a rendelet megalkotásakor. Az idegen nyelvi kommunikáció a kulcskompetenciák közé tartozik, és pedagógiai szakaszokat határoznak meg a tanulás folyamatára vonatkozóan. Az első szakasz szerepe: „a tanulóban felébred a nyelvek és a nyelvtanulás iránti érdeklődés. Felfedezi, hogy más országokban más szokások vannak, más nyelvet beszélnek az emberek, ez a felfedezés nyitottabbá teszi más kultúrák befogadására.

Egyszerű idegen nyelvi szóbeli kommunikációval próbálkozik. Idegen nyelvi tevékenységei a korosztályának megfelelő dalokhoz, versekhez, mondókákhoz és jelenetekhez kötődnek [51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet].” Utolsó szakaszban külön fogalmazódnak meg az idegen nyelvekkel kapcsolatos elvárások. Az idegen nyelvi kommunikáció fontossága az anyanyelvi és egyéb tárgyak közös keretében értelmeződik: „fontos, hogy a tanulók az idegen nyelv tanulása során építeni tudjanak más tantárgyak keretében szerzett ismereteikre és személyes tapasztalataikra is. Ugyanakkor az idegen nyelvvel való foglalkozás olyan ismeretekkel, tapasztalatokkal gazdagíthatja a tanulókat, amelyeket más tantárgyak keretében is hasznosítani tudnak [51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet].”

A kerettantervben évfolyamokra és iskolatípusra lebontva jelennek meg a heti és éves óraszámok, valamint a bemeneti és kimeneti követelmények. A fejlesztési egységek megfelelnek a Közös Európai Referenciakeret egységeinek: hallott szöveg értése/beszédértés, szóbeli interakció, összefüggő beszéd, olvasott szöveg értése, íráskészség. Mindegyiken belül meghatározza a rendelet az előzetes tudást, a fejlesztés tartalmát, a tematikai egység nevelési-fejlesztési céljait, illetve az ajánlott témaköröket. E sorok írása idején az Oktatási Hivatal 69 jóváhagyott kerettantervet tart nyilván (2018. augusztus 6), amelyek letölthetők innen:

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/kerettantervek_jegyzeke

3.3. Az idegennyelv-tanítás keretei

A tartalmi szabályozáson kívül, vagyis hogy mit tanuljanak a közoktatásban a tanulók, meg kell határozni azt is, hogyan folyjon ez az oktatási munka az iskolákban. Így az idegennyelv-tanulás keretei a következő tényezőkről adnak információkat a közoktatásban:

- az egyes iskolatípusokban a nyelvi csoportokban milyen idegen nyelvet tanulnak első és második nyelvként;

- heti hány órában tanulnak a diákok idegen nyelvet és milyen tankönyvet használnak;
- az egyes évfolyamokban milyen nyelvi szinten vannak az egyes csoportok;
- hogyan történik az iskolán belül a csoportbontás;
- kik tanítanak idegen nyelven, hány nyelvtanár tanítja az egyes csoportot és ebből hány anyanyelvi tanár;
- hány diák van felmentve a nyelvtanulás alól (sikeresen letett előrehozott érettségi vagy más ok miatt).

Ezeket a kereteket részben a Nemzeti köznevelésről szóló törvény tartalmazza, amely előírja, hogy ki taníthat idegen nyelveket, illetve hogy milyen iskolai óraszámokat kell alkalmazni. Támponcot nyújt a NAT is – ahogy feljebb ismertettem –, továbbá a kerettantervek. A szabályozási keretek nagyon összetettek és nehezen átláthatóak. Nagyban nehezíti az értékelő munkát, hogy nem állnak rendelkezésre naprakész kutatások, amelyek ezeket az előírásokat, illetve ezek hatásait vizsgálnák (kivételként lásd: Öveges, 2018).

Annak ellenére, hogy az imént felsorolt adatoknak alapinformációknak kellene lenniük, amelyek a kutatók rendelkezésére állnak csoportokra vonatkozóan is, ez valójában nincsen így. Hagymásy és Könyvesi (2017) által szerkesztett Köznevelési Statisztikai Évkönyv idősorokat tartalmaz az idegen nyelveket tanulók számáról az egyes iskolatípusokban, de nem lehet tudni, hogy ezeket a nyelveket első vagy második nyelvként tanulják a diákok, illetve ha párosításban, akkor milyen párosításban (azaz egy-egy tanuló annyiszor szerepel a táblázatokban, ahány nyelvet tanul).

EMMI és OH megbízásából így hiánypótló jelleggel készült el egy iskolákra reprezentatív, nagymintás vizsgálat a köznevelésben folyó nyelvoktatás kereteiről (Öveges és Csizér 2018). Öveges (2018) elemzése a mintába került 149 iskola adatain alapul, amely adatokat az iskolák egy-egy megbízott kutatási koordinátora bocsátotta a rendelkezésünkre. Az

adatok gyűjtése két évfolyamon történt: 7. és 11. évfolyamon. Nem csak ismereteinket bővítették az idegennyelv-oktatásról különböző iskolákban, hanem bizonyos következtetések levonására is lehetőség volt. A következőkben ennek a kutatásnak az eredményeit tekintem át a szabályozások fényében.

A tanult idegen nyelveket a NAT szabályozza. Általános iskolákban négy idegen nyelvet lehet tanítani kötelezően a 4. évfolyamtól: angolt, németet, franciát és kínait. 2012 óta 7. évfolyamtól pedig lehetséges a második idegen nyelv tanítása. A szabályozás nem tesz különbséget az általános iskolai és középiskolai 7. évfolyam között, de Öveges (2018) eredményei szerint az általános iskolák döntő többségében egy idegen nyelvet – angolt vagy németet – tanítanak, és nem jellemző a második idegen nyelv oktatása. Középfokú szinten a tanítandó idegen nyelvek nincsenek szabályozva, azaz elméletben bármilyen idegen nyelvet taníthatnak ezekben az iskolatípusokban. Nem lehet azonban meglepő az eredmény, hogy az angol nyelv a leggyakrabban tanított nyelv, majd ezt követi jóval leszakadva a német nyelv (Öveges és Csizér, 2018).

Az idegen nyelvi csoportok heti óraszámának szabályozása meglehetősen összetett. A Nemzeti köznevelési törvény az egyes évfolyamok maximum heti óraszámát írja elő. A NAT az idegen nyelvek oktatásának százalékos arányát írja le. A kerettanterv pedig azt, hogy az egyes évfolyamokon hány órában kell tanítani az idegen nyelvet. Példaként véve a fenti kutatásban szereplő 7. és 11. évfolyamot, a Nemzeti köznevelés törvény szerint ezen a két évfolyamon 26+5 óra, illetve 30+5 óra a heti maximum óraszám. (A plusz 5 óra a mindennapos testnevelés heti órája). A NAT alapján az idegennyelv-oktatásra jutó arányok öt különböző szakaszra vannak bontva és a következőképpen alakulnak: 1–4. évfolyam: 2-6 százalék, 5–6. évfolyam: 10-18 százalék, 7–8. évfolyam: 10-15 százalék, 9–10. évfolyam: 12-20 százalék, 11–12. évfolyam: 13 százalék. Lehetséges, hogy oktatásszervezési szempontból van jelentősége a százalékok közti eltérésnek, de nehéz szakmai indokot találni az eltérések

magyarázására, különösen a korábbi NAT-hoz viszonyított csökkentésre egyes szakaszokban (5–6, 7–8). A kerettanterv 5-től 8-ik évfolyamig 3 óra idegennyelv-tanítást ír elő (ez feltételezésem szerint az első és második idegen nyelvre összesen vonatkozik, ami megmagyarázhatja, hogy ezen az évfolyamon miért nincs második idegen nyelv oktatása, pedig a NAT szerint lehetne), míg 11. évfolyamra a gimnáziumokban 3+3 órát az első és második idegen nyelvre. A szakgimnáziumban 4 órát, illetve ha van ágazathoz kapcsolódó második idegen nyelv, arra még plusz 2 órát [forrás: <http://kerettanterv.ofi.hu/index.html>; bevezetők, illetve: Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 14. melléklete]. Mivel az arányok sokszor tól-ig változó adatokat tartalmaznak, illetve 11–12. évfolyamra minimális arányokat ad meg a NAT, ugyanakkor a kerettantervek szabadon felhasználható órakeretet is tartalmaznak, igazán izgalmas megnézni, hogyan alakult Öveges és Csizér (2018) vizsgálatában a heti óraszámok aránya a 7. és 11. évfolyamon. Az általános iskolák 7. évfolyamán a csoportok 66 százalékban tanulják az idegen nyelvet heti 3 órában, 33 százalékban ennél nagyobb óraszámban, míg a maradék 3 százaléknál csoportban 2 órában (Öveges, 2018). A csoportok harmadában így magasabb az óraszám a törvényi minimum előírásnál. 11. évfolyamra vonatkozó adatokat gimnáziumi és szakgimnáziumi bontásban közli Öveges (2018). A gimnáziumi adatokat nézve az látszik, hogy az első idegen nyelv oktatásánál sok csoportban a 3 óránál magasabb óraszámban tanítják az idegen nyelvet, míg a második idegen nyelv esetében a heti három óra a legjellemzőbb (Öveges, 2018, p. 22). A szakgimnáziumi adatok szerint a csoportok 73 százalékában az előírt 4 órában folyik az idegen nyelv oktatása (Öveges, 2018, p. 22).

Az MTA köznevelés indikátorrendszeréről adott közre adatokat Varga (2015), amelyek azokat a jelzőszámokat próbálták összefoglalni, amelyek az oktatás hatékonyságát ronthatják/segíthetik. Az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan a következő indikátorok kaptak helyet: nem megfelelő képesítéssel oktató tanárok aránya (képesítés hiánya vagy nem

az adott tárgyra szóló képesítés). Pozitív irányban eltérő jelzőrendszernek tekintették, ha a diákok heti öt vagy több órában tanulhatják az adott idegen nyelvet. A magasabb óraszámokban tanulók aránya a gimnáziumokban a legmagasabb az angol nyelv esetében (31,8% – ugyanez az arány általános iskolákban 6,9%) (Varga, 2015, p. 153). A többi nyelv esetében ezek az arányok jóval alacsonyabbak. (Az oktatókkal kapcsolatos adatokat lásd alább.)

Fontos jelzőszáma az iskolai nyelvoktatás kereteinek a tanulói csoportlétszám. Öveges és Csizér (2018) kutatásában kimutatta, hogy jellemzően 11-15 fős csoportokban tanulnak a diákok. Az általános iskolák 7. és a gimnáziumok 11. évfolyamán a diákok 41, illetve 43 százaléka tanul ekkora csoportokban. 16-20 fős csoportokban további 24 százalék (mindkét évfolyamon és iskolatípusban), míg 6-10 fős csoportokban a diákok 22, illetve 26 százaléka tanul ezeken az évfolyamokon (p. 15 és p. 21). A csoportlétszámok tekintetében a Nemzeti köznevelésről szóló törvény 4. melléklete tartalmaz előírásokat, amelyek szerint az általános iskola 5–8. évfolyamán 14-27 fős osztály- és csoportlétszámok lehetnek, ugyanez az adat gimnáziumokra 26-34 fő. Az nem derül ki a törvényből, hogy ezek a létszámok teljes osztályokra vagy bontott osztályos csoportokra vonatkoznak, és hogy milyen előírásoknak kell megfelelniük a csoportbontásban oktatott tárgyak esetében. A NAT gyakran utal csoportos feladatokra, tanulócsoportokra, de nem határozza meg ezek nagyságát. A kerettantervek esetében sem találtam ilyen adatot. A helyi tantervek esetében nem áll rendelkezésre adat. Öveges (2018, p. 15) utal arra, hogy léteznek bizonyos oktatáspolitikai ajánlások, amelyek a nyelvi csoportok nagyságát az osztálylétszám felében maximalizálnák, de ez problémás lehet, amikor a törvény intervallumban adja meg a lehetséges osztálylétszámokat. A nemzeti idegennyelv-oktatás stratégiáját tartalmazó ún. Fehér Könyv ajánlása szerint (Fehér Könyv, 2012): „szükséges az alacsony létszámú csoportok biztosítása a hatékony nyelvtanulás érdekében, ezért a nyelvi csoport létszáma legfeljebb tizenöt fő” (p. 12). Félretéve azt a kérdést, hogy milyen tudományos eredményeken alapszik ez az ajánlás, látszik, hogy Öveges (2018)

adatai alapján a diákok durván harmada tanul ennél nagyobb csoportban. Annak ellenére, hogy számos kutatás foglalkozik a nyelvpedagógia területén a csoportdinamika fontosságával, a nyelvi csoportok nagyságának hatására nem találtam adatokat. Viszont a csoportlétszámmal kapcsolatosan nagyon markáns véleményt fogalmaztak meg a tanárok Öveges és Csizér (2018) kutatásában. A vizsgálat tanári véleményeket feltáró részében Illés és Csizér (2018) megállapítja, hogy az iskolai nyelvoktatás hatékonyságnövelésének egyik kulcsát a tanárok a jelenlegi csoportlétszámok csökkentésében látják.

A csoportlétszám adata mellett fontos jellemző, hogy ha osztálybontással kapjuk meg a nyelvi csoportokat, akkor ez a bontás hogyan történik: erre vonatkozóan nem találtam előírást vagy ajánlást sem a törvényben, sem a NAT-ban vagy kerettantervekben. Így a helyi tantervek, pedagógiai programok adhatnak útmutatást a nyelvi csoportok kialakítására, amit az iskolák különbözőféleképpen oldhatnak meg, hiszen nincsen számukra ajánlás. Ha csak néhány helyi tantervbe/pedagógia programba nézünk bele, akkor is látszik már, hogy ezen a szinten nagyon nagy különbségek lehetnek, hogy mi kerül (vagy mi nem kerül) a szabályozásba, nem beszélve arról, hogy a szabályozás szerint – vagy attól függetlenül – mit csinálnak az iskolák. Két alapvető módja lehet a csoportbontásnak. Egyrészt a tanulók nyelvi szintje szerint lehet kialakítani a csoportokat (pl.: szintfelmérő alapján). Lehet valamilyen véletlen módon osztályokat bontani, vagy kérés alapján nyelvi csoportba osztani a tanulókat (pl.: névsor alapján, szülői kérésre stb.). Öveges (2018) alapján megállapítható, hogy az általános iskolákban nincs egyetlen kiemelt módja a csoportba sorolásnak: a mintába került csoportok közül 28 százaléknál történik a besorolás szintfelmérő alapján (ami azért érdekes, mert a besoroláskor még nem lehetett nagy idegen nyelvi tudásbeli különbség a diákok között [Öveges, 2018]). A gimnáziumok esetében 51 százalék ez az arány, ami magába foglalja a szintfelmérő mellett a nyelvi felvételi eredményét is. Az általános iskolák esetében többen választották azt, hogy nincs meghatározva a csoportba kerülés módja (25%), csak egy csoport

van (16%), illetve hogy névsor alapján alakítanak ki csoportokat (13%). A gimnáziumokban a diákok 20 százaléka választás alapján kerül az adott csoportba, 11 százalékuk pedig azért kerül az adott csoportba, mert csak egy csoport van (Öveges, 2018, p. 27). A minőségbiztosítással kapcsolatosan ugyanebben a kutatásban felmerült a homogén csoportok kialakításának az igénye: a tanárok válaszai szerint ilyen csoportokban a leghatékonyabb az oktatás (Illés és Csizér, 2018). Az érem másik oldala jelenik meg Kálmán és Tiboldi (2018) adataiban: mivel a gyakorlat azt mutatja, hogy sok helyen nem tudnak homogén csoportokat kialakítani az iskolák, így a szaktanácsadók szerint a tanárképzésnek lenne a feladata a differenciált oktatás megvalósíthatóságának témájával foglalkozni.

A csoportbontáshoz tartozik az a kérdés is, hogy az iskolákban van-e lehetőség sávosan bontani az osztályokat, azaz egy évfolyamon több osztályból létrehozni csoportokat. Öveges (2018) alapján az látszik, hogy az általános iskolákban a sávós szervezés a 7. évfolyamon nagyjából a csoportok harmadánál (29%) valósul meg. Valamivel magasabbak az adatok a gimnáziumok esetében, ahol a 11. évfolyamon az első nyelv esetében a csoportok 37 százaléka szerveződik sávosan, míg a második nyelv esetében ez az arány 47 százalék. Öveges (2018) szerint a gimnáziumi adatok alacsonynak mondhatóak, ha azt vesszük figyelembe, hogy „a 11. évfolyamos fakultációs rendszer jó lehetőséget ad a sávós szervezésre” (p. 20). Hasonló ajánlást fogalmaz meg a Fehér Könyv is (2012): „a nyelvi csoportokat **szintenként, nem osztályonként** [eredeti kiemelés] kell megszervezni, így évfolyamonként különböző szintű nyelvi csoportok is kialakíthatók. Így a tanuló nyelvtudásának megfelelő szintű csoportban tanulhat idegen nyelvet. A csoportok kialakításakor akár az évfolyamok megbontása is lehetséges. Ennek főleg a magasabb osztályokban van jelentősége” (p. 12). További érdekes csoportszervezési kérdés lehet a csoportok közti átjárhatóság is, amelyről a Fehér Könyv (2012) nem tesz említést.

A nyelvoktatás megvalósulásának következő fontos kérdése, hogy milyen tankönyvből tanítsák az idegen nyelvet a tanárok. A hely hiánya miatt nem tudom részletezni a tankönyvekkel kapcsolatos szabályozás részleteit, csak a jelenlegi helyzetet vázolom. A törvényi szabályozást a 2013. évi CCXXXII. törvény 3. § (4) paragrafusa tartalmazza a tantárgyanként és kerettantervenként 2 tankönyvet, az alábbiak szerint: (4) A tankönyvjegyzék – nem beleértve a szótárt, a szöveggyűjteményt, a feladatgyűjteményt, az atlaszt, a kislexikont, a munkafüzetet, a digitális tananyagot és a nevelési-oktatási program részét alkotó információhordozót, feladathordozót –

- a) bármely évfolyam bármely tantárgya vonatkozásában a NAT szerint jóváhagyott kerettantervi tantárgyanként,
- b) szakképzési tankönyv esetén szakképzési kerettantervi tantárgyanként, modulonként, témakörönként legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat.

A tanárok az Oktatási Hivatal által menedzselte Hivatalos tankönyvjegyzékből választhatnak tankönyvet. A 2018/2019-es évre a 991 oldalas PDF file 63 oldalon sorolja angol nyelvből a választható tankönyveket. Annak ellenére, hogy a lista nem tekinthető rövidnek, Illés és Csizér (2018) elemzéséből kiderül, hogy „a tanári válaszok alapján kirajzolódik a tankönyvekkel kapcsolatos elégedetlenség: a korszerű tankönyvek elérésének kulcsát a tankönyvlista bővítésében látják” (Öveges és Csizér, 2018, p. 233). Öveges (2018) adatai alapján viszont megfogalmazódik az a probléma is, hogy „az egyes szintekhez megjelölt kurzuskönyvek szintbeli sokszínűsége, összevisszasága azt sugallja, hogy a tényleges szint ismerete vagy bizonytalan, vagy az adott szinthez nem megfelelő volt a tananyagválasztás” (Öveges és Csizér, 2018, p. 223). Ez a probléma viszont felveti azt a kérdést, hogy vajon milyen szinten vannak idegen nyelvből a diákok az egyes évfolyamokon. (Azt már csak zárójelben teszem hozzá, hogy nincsenek naprakész, korszerű, publikusan elérhető kutatások a tankönyvhasználatról a nyelvoktatásban, illetve annak hatásáról a tanulásra. Az sem teljesen

világos, hogy milyen lehetőség van eltérni a tankönyvjegyzéktől, ha az adott csoportban az összes szülő aláírással kéri ezt. Nem találtam adatot, hogy milyen arányban kéri ezt a szülők.)

Ami az idegennyelv-tudás szintjét illeti, a központi szabályozás egyértelműen fogalmaz, bár a kimeneti szintek változtak az évek során. A szabályozás helye a NAT és a kerettantervek, amelyekben öt évfolyamra (4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamok végén) találunk meg elvárásokat első és második nyelvre, külön emelt szintre is, a Közös Európai Referenciakeret szintjei szerint. A 8. évfolyam végére első nyelvből a diákoknak A1-es szintre kellett eljutniuk a 2012-es NAT bevezetéséig, amikor is ezt a szintet A2-re emelték a törvényhozók. 12. év végére pedig az első nyelvből B1, a második nyelvből A2 az elvárt szint. A 2012-es NAT elemzése során Öveges (2013) két problémát vetett fel: az egyik az, hogy a szintemelést nem kísérte óraszámemelés, a másik pedig az, hogy a kimeneteli szintek meghatározása nincsen empirikus adatokkal alátámasztva. A harmadik probléma, hogy évekig tartotta magát a 2020-tól bevezetendő előírás a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez szükséges B2-es szintű nyelvvizsga, ami a jelenlegi szabályozás szerint nem elérhető a diákoknak csak emelt szintű nyelvtanulás esetén. Valószínű ez az oka, hogy ezt az előírást 2019-ben végül (ideiglenesen) eltörölték.

A diákok valós nyelvi szintjéről a közoktatás befejezésekor a kötelező idegen nyelvi érettségi adhat képet, ezt azonban megelőzik közbülső mérési pontok is. 2014-től a két tanítási nyelvű iskolákban történik célnyelvi mérés, 2015-től pedig angol és német nyelvből történik nyelvi mérés az iskolákban. (Az idegen nyelvi és célnyelvi mérés közti különbség az, hogy a két tanítási nyelvű iskolákban az idegen nyelvet célnyelvnek hívják.) Így a 2001-ben kezdődő országos kompetenciamérésekhez (matematika és szövegértés) csatlakozott az idegen nyelvi mérés is. Az első idegen nyelvvel kapcsolatos célnyelvi mérést a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 97.§ (13) alapján a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 135.§

szabályozza. A mérés 6. és 8. évfolyamon történik az A2-es és B1-es szintek szerint. A mérés célja „a használható nyelvtudás, azaz a kommunikatív kompetenciák mérése. Ezért a célnyelvi mérés feladatainak középpontjában nem a nyelvi forma, hanem a nyelvi jelentés áll; a feladatok a valós nyelvhasználathoz hasonló helyzetek elé állítják a diákokat. A feladatsorokban felhasznált szövegek autentikus, autentikushoz közeli vagy autentikus forrásból adaptált szövegek (pl. történet, hirdetés, email, blog bejegyzés, újságcikk, interjú, párbeszéd). A célnyelvi mérés a KER-ben meghatározottakon túl az életkori sajátosságokat is figyelembe veszi. A feladatok témakörei igazodnak az adott korosztály ismereteihez, érdeklődési köréhez, és megfelelnek a NAT és a kerettanterv ajánlásainak” (letöltve innen: https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/celnyelvi_meres/tartalmi_keret). A mérést kibővítették 2015-ben, és már a 10. évfolyamban (B2-es szint) is végeztek teljes körű országos felmérést.

Ezeket a méréseket az Oktatási Hivatal végzi, az adatok ismertetését a honlapjukon lehet megtalálni. A 2015-ös eredményeket nézve látszik, hogy a két tanítási nyelvű iskolákban végzett célnyelvi mérés eredményei szerint „az összes résztvevő általános iskolai tanuló 90,3 százaléka szerzett *megfelelt* minősítést a mérésen, és mindössze három olyan általános iskola volt, ahol a tanulóknak kevesebb, mint a fele szerzett *megfelelt* minősítést” (Célnyelvi mérés, 2016, p. 23). „Az összes 10. évfolyamos tanuló 86 százaléka szerzett *megfelelt* minősítést a mérésen, és mindössze négy olyan középiskola volt, ahol a tanulóknak kevesebb, mint a fele szerzett *megfelelt* minősítést” (Célnyelvi mérés, 2016, p. 23). A *megfelelt* minősítés azt jelenti, hogy a diákok elérték az elvárható szintet. Az idegen nyelvi mérés eredményei szerint „a 6. évfolyamos tanulóknak megközelítőleg a háromnegyed része (70-80 százaléka) teljesítette a tantervben előírt A1-es szintet, míg a 8. évfolyamos tanulóknak csak nagyjából a fele (45-55 százaléka) tudta az előírt A2-es szintet teljesíteni. Az angolul tanulók eredményei mindkét évfolyamon jobbak voltak a németül tanulók eredményeinél, amire a két tanulói csoport közötti

különbség adhat magyarázatot. Országos összesítésben a németül tanulók közül jóval többen járnak községekben iskolába, a németül tanulók között magasabb a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, és a németül tanulóknak alacsonyabb az átlagos családi-háttér indexe” (Idegen nyelvi mérés, 2016, p. 28). Sajnos részletesebb összefüggések vizsgálatára nem találtam információkat.

Ami az idegen nyelvi érettségiket illeti, a következő hivatalos információk igazítanak el:

- 1) a 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról;
- 2) Az emelt szinten választható érettségi vizsgatárgyak listája; 3) az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. Egy idegen nyelvből kötelező az érettségi, amelynek célja „a kommunikatív nyelvtudás mérése, azaz annak megállapítása, hogy a vizsgázó képes-e kommunikációs céljait megvalósítani. A vizsga mindkét szinten *írásbeli és szóbeli részből* áll, és *a négy nyelvi alapkészséget* méri: olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, beszédképesség és írásképesség. A kommunikatív készségek alkalmazásához a nyelvhasználónak rendelkeznie kell megfelelő szókinccsel, és ismernie kell a nyelv struktúráját is. Ezért *a nyelvtani és lexikai kompetenciát* mindkét szinten külön vizsgarész keretében is mérjük. A vizsga egynyelvű, azaz közvetítési készséget nem mér.” Az emelt szintű érettségi a KER szerinti B2-es szintet méri, míg a középszintű érettségi a B1-es szintet (letöltés innen: https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/erettsegi_vizsgatargyak, p. 1).

A 2017-es adatok szerint angol nyelvből 50382 érettségiztek középszinten és 9701 emelt szinten. Ugyanezek az adatok német nyelvből 15358 és 2093 voltak. Az osztályzatok átlaga közép szinten 3,67 volt angol nyelvből és 3,52 német nyelvből. Eredmények emelt szinten 2017-ben magasabbak voltak: angoltól 4,72 és németből 4,75 volt az összes érettségiző átlaga. Az átlaghoz kapcsolódó szórásadatokat nem találtam meg. Százalékos formában rendelkezésre állnak a különböző iskolatípusokban tanuló diákok eredményei is, amelyek rendre pozitív

eltérést mutatnak a gimnazisták javára a szakgimnazistákkal szemben (eredmények letöltés innen: https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok).

Érettségivel kapcsolatos kutatások is rendelkezésre állnak. Vígh (2013) például a teljesítmények változását vizsgálta longitudinális adatokkal, és feladatszintű elemzéseket is lehet találni (pl.: Einhorn, 2008; Major, 2008; Vígh, 2008). De Vígh (2013) felhívja a figyelmet további fejlesztő kutatások fontosságára is, amelyek folyamatosan információt adhatnának a diákok teljesítményéről és a vizsga minőségéről is.

Öveges (2018) adatai is nyújtanak információkat a 7. és 11. évfolyam nyelvi szintjéről. Az általános iskola 7. osztályos csoportjaival kapcsolatosan érvényes választ figyelembe vevő adatok szerint ezeknek a csoportoknak a 70 százalékában A1-es, 30 százalékában pedig ennél magasabb szinten vannak a tanulók, ami megfelel az előírt követelményszinteknek, bár 8. évfolyam végére ennek a szintnek A2-nek kell lenni a 2012-es NAT szerint. A gimnáziumok 11. évfolyamán az első és második nyelvet külön vizsgálva az látható, hogy az első nyelvből a B2/B1 szinten vannak leggyakrabban a csoportok (39%-39% mindkét szintből), míg a második nyelvből A2/B1 szinten (43% és 48% a két szintből). Így azt látjuk, hogy a gimnáziumi csoportok 78 százaléka 11. évfolyamra tulajdonképpen teljesíti a közoktatásban előírt kimeneti szintet. A képet árnyalják a szakgimnáziumokra vonatkozó adatok, amelyek szerint 11. évfolyamon a csoportok 60 százaléka az első nyelvből (itt csak egy nyelv oktatása kötelező) A2-es szinten van (Öveges, 2018), egy évvel a kimeneteli követelmények teljesítése előtt. Természetesen nem lehetetlen feladat egy év alatt 1 szintet ugrani nyelvtudásból, de ha ezt meg tudják tényleg csinálni a vizsgált iskolákban, akkor nehezen érthető, hogy miért áll a csoportok 60 százaléka a vizsgált időszakban még A2-es szinten. (Ez az arány a gimnáziumokban 13%.) Hozzá kell azt is tenni ezeknek az eredményeknek az értelmezéséhez, hogy az adatok a csoportokról iskolai szintű önbevalláson alapulnak és nem objektív mérésen. Bár Öveges (2018) felvázol lehetséges változókat, amelyek befolyásolhatják, hogy az egyes csoportokban

tanuló diákok milyen nyelvi szintre jutnak el tanulmányaik végére (heti óraszám, tanárok száma az egyes csoportokban, anyanyelvi tanárok aránya a közoktatásban), de ezekre a változókra nem ad statisztikai összefüggéseket vizsgáló eredményeket a kutatási beszámolóban.

A nyelvtanárok szerepe elvitatatlan az oktatásban, amikor osztálytermi környezetet vizsgálunk. Az, hogy ki taníthat idegen nyelvet, a Nemzeti köznevelésről szóló törvény 3. melléklete tartalmazza (A nevelési-oktatási intézményekben pedagógus-munkakörben alkalmazottak végzettségi és szakképzettségi követelményei). Ebben a mellékletben iskolai évfolyamokra, iskolatípusokra lebontva szerepelnek az adatok. A kérdés fontosságát jelzi, hogy Varga (2015) munkájában az idegennyelv-oktatás hatékonyságának az egyik jelzőszáma (a kettőből) az volt, hogy milyen arányban vannak a közoktatásban megfelelő képesítés nélkül oktatók. Az eredményei alapján 2003 óta folyamatosan csökken a képesítés nélkül vagy nem megfelelő képesítéssel tanítók aránya. 2013-ra ez az arány 2 százalék alá csökkent (Varga, 2015, p. 150), amely arány kicsivel magasabb az általános iskolákban, mint a középiskolákban (Varga, 2015, p. 152). A képesítés mellett azonban fontos lehet az is, hogy hány nyelvtanár tanít egy csoportot, illetve hogy a képesítés milyen minőségű (a tanárképzésről részletek lásd alább). Öveges (2018) eredményei alapján mindegyik iskolatípusban döntően egy, nem anyanyelvi tanár oktat egy nyelvi csoportot. Azonban ugyanennek a kutatásnak a diákokkal kapcsolatos része azt mutatja, hogy ez sok esetben nem ugyanaz az egy tanár az évek során. A tanulók válaszaiból az derül ki, hogy általános iskolában a diákok negyedének szinte minden évben új tanára van a tanult első nyelvből, de a döntő többséget is 2 vagy 3 tanár tanította általános iskola 7. osztályáig idegen nyelvből. A helyzet valamivel jobb a középiskolákban (Albert, Tankó és Piniei, 2018a, 2018b).

3.4. A nyelvtanárképzés változásai

Sajnos a nyelvtanárképzés különböző szempontjainak kutatása nem kapott igazán nagy hangsúlyt az elmúlt évtizedekben Magyarországon. Így nem egyszerű megfogalmazni, milyen lenne az ideális nyelvtanárképzés Magyarországon, már csak azért sem, mert számos dilemmával állunk szemben. Bárdos (2001; lásd még Bárdos, 2016) ezeket a dilemmákat a következő dichotómiák segítségével foglalja össze (p. 11):

1. tudósképzés szemben a gyakorlati képzéssel;
2. “képezdék” szemben az egyetemmel összekapcsolt gyakorlóiskolákkal;
3. bemeneti és kimeneti szabályozás közti ellentétek: “a kimeneti szabályozásnál csak egyetlen (egységes?) tanárképzés van és egyetlen diploma, ahol a jelöltek felkészülnek arra, hogy többféle iskolatípusban, többféle életkorú embert tanítsanak. Ennek szöges ellentéte az abszolút specializáció egyetlen korcsoportra vagy egyetlenegy iskolatípusra” (p. 11);
4. záróvizsgák: anyaintézmény szemben a külső értékelő vizsgák (nem jellemző ez utóbbi már Magyarországon a 20. század közepe óta);
5. követő vs. szinkron tanárképzés: “a tanárképzés rögtön az intézménybe való belépés pillanatától indul, vagy pedig már egy végzett szakembert további évek ráépítésével később képeznek ki tanárrá” (p. 11).

A 1990-es évek elejétől három különböző formában történt kísérlet a nyelvtanárképzés leghatékonyabb rendszerének kialakítására Magyarországon, azaz számos alkalommal változott a szabályozás. Nincs lehetőségem arra, hogy részletesen áttekintsem a tanárképzés jellemzőit, hiszen a felsőoktatás kutatása során számos szempont szerint lehet feldolgozni a változásokat. A teljesség igénye nélkül néhány lehetőség: a törvényi szabályozás változásainak

leírása, a képzésben résztvevők számának alakulása, a bemeneti és kimeneti követelmények változása, a képzés tartalmának változása különböző intézményekben, a képzés formai rendszerének változásai. Itt csupán arra vállalkozom, hogy a fő változásokat megpróbáljam vázolni. Ha röviden akarnám összefoglalni a tanárképzés változatait, akkor azt lehet mondani, hogy volt hároméves nyelvtanárképzés, osztatlan tanárképzés és osztott tanárképzés is. E sorok írásakor éppen kifutott az osztott tanárképzés és újra az osztatlan tanárképzés a jellemző modell. A jelenlegi törvényi szabályozás szerint a tanárképzés a Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011-es törvény hatálya alá tartozik.

A visszatekintést azzal kezdhetem, hogy a nyelvtanárképzéssel kapcsolatos teendők az 1990-es évek elejére megszaporodtak, az orosz nyelv kötelező jellegének eltörlése miatt hirtelen nagyon sok nyugati nyelveket beszélő nyelvtanárra lett szükség. Két megoldás tűnt ekkor a legjobbnak, az egyik az oroszstanárok átképzése volt (Bárdos, 1984), a másik a hároméves, egyszakos nyelvtanárképzés bevezetése (Medgyes, 2011). Vágó (1999) összefoglalója alapján kirajzolódnak nemcsak az oroszstanárok átképzésével kapcsolatos tények, hanem a problémák is. Annak ellenére, hogy az állami támogatás az oroszstanárok átképzésének szólt és hat év alatt (1990-1996) közel 5000-en szereztek nyelvtanárszakos diplomát, sokan soha nem voltak oroszstanárok. A 6 féléves képzés levelező jelleggel folyt 11 felsőoktatási intézményben Magyarországon, amelyek között egyetem és főiskola is volt. Ez kezdeti feszültséget szült, hiszen az azonos képzésben résztvevő tanárok nem ugyanolyan diplomát kaptak. Ezt a problémát azután jogi szabályozással hidalták át. Sajnos az oroszstanár-átképzés történetének tudományos feldolgozása nem túl bőséges. Vágó (1999) meg is jegyzi a munkájában: *„a publikálatlan anyagok rendelkezésre bocsátásáért és a folyamatos konzultációs lehetőség biztosításáért ezúton mondunk köszönetet Fazekas Márta átképzési felelősnek.”* p. 174). Nem tudok követéses vizsgálatokról (például: hogyan alakult az átképzett tanárok életpályája). Képet kaphatunk további problémákról Medgyes (2011) interjúkötetéből.

Egy átképzős orosztanár arról panaszkodott, hogy újabb diplomáért kellett fizetnie a 2000 évek első évtizedének a végén annak érdekében, hogy törvényes módon tudja ellátni munkáját.

Az orosztanár-átképzés hiányos feldolgozásával szemben bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom áll rendelkezésre a hároméves nyelvtanárképzés történetéről Magyarországon. A képzési program kialakítása mögött világos logika állt: az első évben a nyelvi képzés, a második évben a szak módszertani képzés, a harmadik évben pedig az iskolai gyakorlat kapott hangsúlyt (Medgyes, 2011). A program létrehozásának lehetőségét egy 1991-es törvény adta, amely lehetővé tette hároméves szakok alapítását (Művelődési Közlöny, 1991/11; Vágó, 1999). A programban az utolsó évfolyamok 2004-ben indultak (Medgyes, 2011). Kifutásuk után ezek a nyelvi központok megszűntek vagy beolvadtak az otthont adó intézménybe, bár néhány fontos elem tovább élt az általuk hagyományosnak mondott képzésben (Lehmann, Lugossy és Nikolov, 2011).

A hároméves képzésnek az erősségeiről Medgyes (2011) részletesen ír az általa az ELTE-n alapított Angol Tanárképző Központ munkája kapcsán. Az egyszakos, intenzív képzés legfontosabb megkülönböztető jegye a hosszú, teljes felelősséggel járó, párban végzett tanítási gyakorlat, a „gyakorlati megközelítésű pedagógiai-szak módszertani felkészítés” (Medgyes, 2011, p. 73) és a folyamatos minőségbiztosítási rendszer fenntartása. Nincsenek adataim arra nézve, hogy országosan hány nyelvtanár végzett a bő másfél évtized alatt, amíg ez a képzési forma jelen volt a felsőoktatási palettán. A hároméves program megszüntetésének oka a felsőoktatás ún. bolognai rendszerre való átállása volt. Az új rendszer áttekintése előtt azonban lássuk, mik voltak az egyetemi nyelvtanárképzés jellemzői a 1990-es években Magyarországon.

A 1990-es éveket bonyolult, többszintes szabályozás jellemezte a pedagógusképzésben és így a nyelvtanárképzésben is, amely során folyamatos változásokkal próbált a rendszer az új kihívásoknak megfelelni (Kocsis, 1999). A nyelvtanárképzés főiskolai és egyetemi szinten

is folyt, különböző képzési rendszerekben, ahol a különböző szintek között az jelentette a különbséget, hogy mely évfolyamokon taníthattak végzés után a tanárok. A hagyományos modell szerint (1994-ig) a tanítóképzőkben képezték az 1–4. évfolyamon, tanárképzőkben az 5–8. évfolyamon, és egyetemeken a 9–12. évfolyamon oktató pedagógusokat. Főiskolai és egyetemi oktatókat nem képzett a rendszer. Kocsis (1999) nagyon szemléletesen ábrázolja, hogyan változott ez a rendszer, azaz az adott évfolyamra milyen intézményekben képeztek oktatókat, így nyelvtanárokat is. A változásokra részben a 1995-ben bevezetésre került NAT miatt volt szükség, de a változó felsőoktatási környezet is motiválta az átalakulást. Így tehát elmondhatjuk, hogy a két, fent ismertetett innovatív tanárképzési program mellett párhuzamosan „hagyományos négyéves, kétszakos főiskolai szintű és az ötéves kétszakos (később egy szakon négyéves) képzések is jelen voltak a felsőoktatásban. Az utóbbi két tanterv alapmodellje az angol szakos bölcsész tanterv kiegészítése a tanári diplomához szükséges követelményekkel. Az angol szakos tantervi követelmények mellett a jelölteknek minden esetben teljesíteniük kellett magyar nyelven a pedagógia és pszichológia kreditek megszerzéséhez szükséges követelményeket, valamint a tanítási gyakorlatot” (Lehmann, Lugossy és Nikolov, 2011, p. 260). További fontos fejleménye a 1990-es éveknek a kreditrendszer kialakítása volt (Hrubos, 2002). Sáska (2015) a kreditrendszer változásain keresztül tekinti át a reformtörekvéseket és egyenesen kreditküzdelmekről beszél, amelynek nyertesei és vesztesei lehetnek.

A felsőoktatás bolognai rendszerre való átállása során a nyelvtanárképzésben is megvalósult az úgynevezett kétszintű rendszer: alapképzésre épülő mesterképzés. A rendszer kiépítése 2005-ben kezdődött meg felfutó módon: a főiskolai (3-4 év) és az egyetemi képzés (5 év) kettőségét felváltotta egy háromszintű rendszer, amely áll egy rendszerint hároméves alapképzésből (BA, BSc), egy kétéves mesterképzésből (MA, MSc) és egy doktori képzésből (PhD). Ez a háromszintű rendszer nem valósult meg a felsőoktatás minden területén, hiszen

például az orvostudományi képzések megmaradtak osztatlan képzésnek. A tanárképzést viszont besorolták a bolognai rendszerbe egy rövid időre, majd kifutó jelleggel megszűnt a 2016/2017-es tanévtől, és átadta helyét a 2013/2014-es tanévtől felfutó rendszerben induló kétszakos, osztatlan tanárképzésnek. Mit lehet tudni a bő tíz évig működő osztott nyelvtanárképző modellről? Sajnos erről a képzési rendszerről sincsenek hatástanulmányok és alapos kutatások Magyarországon, bár vitaanyagok, összegzések rendelkezésre állnak (Hunyady, 2010). A képzési rendszer felépítése során a bemeneteli követelmények szerint az felvételizhetett tanári mesterszakra, aki vagy elvégzett egy szakirányú alapszakot (pl.: az angoltanári mesterszak esetében az anglisztika alapszakot), vagy mesterszakot, illetőleg rendelkezett korábbi képzésben szerzett pedagógus diplomával. A képzés során többféle kreditszámú és hosszúságú nappali, illetve levelező képzés is indult. Sajnos nem áll rendelkezésre részletes kutatás a különböző egyetemeken kínált különböző tanegységlisták összehasonlításáról, így csak egy példával szemléltetem, mit is tanultak a leendő angoltanárok ebben a rendszerben. Az ELTE-ről vett tanegységlistán (40 kredites, 5 féléves angoltanári képzés – elérhető itt: <http://tkk.tanterv.elte.hu/>) látszik, hogy a tantárgyak között szerepelnek nyelvpedagógiai kutatásokra alapuló kurzusok, nyelvfejlesztés, módszertani kurzusok, kultúrával foglalkozó tárgyak és szaktárgyi tanítási gyakorlat is. A bolognai rendszerű tanárképzés bevezetése után szinte azonnal vita alakult ki arról, hogy valóban ez-e a legjobb mondja Magyarországon a tanárképzésnek. Soósne Faragó (2010) bemutatása szerint jórészt a természettudományos lobbinak köszönhetően került ki a tanárképzés a bolognai rendszerből és tért vissza az osztatlan kétszakos rendszerre.

A 2013/2014-es tanévben indult jelenlegi szabályozás szerint a nyelvtanárok 10 (300 kredit), 11 (330 kredit) és 12 (360 kredit) féléves osztatlan tanárképzésen vesznek részt, ahol kétszakos tanárrá képzik őket. A képzés bemeneti követelményei között szerepel egy szóbeli vizsga, amely a jelöltek rátermettséget kívánja mérni (pályaalkalmassági vizsga) és az érettségi

vizsga. A nyelvtanárképzés szempontjából szerencsétlen tény, hogy a kétszakosság ellenére is csak egy tárgyból kell emelt szintű érettségit tenni, bár az intézmény kikötheti, hogy a két tárgy közül melyiket kéri emelt szinten. Az ELTE-n például, aki az angol nyelvet párosítja nem nyelvszakkal, ott angol nyelvből kéri az emelt szintű vizsgát, de ha másik nyelvvel párosítja a felvételiző, akkor csak az egyik nyelvből kell emelt szintű vizsgát tenni (https://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak/IntezmenyiOldalak/szervezet.php?szer_id=1170&eselj=18a). Az osztatlan tanárképzéssel kapcsolatos feladatok ellátására ún. tanárképző központok jöttek létre a felsőoktatási intézményekben, amelyek karokon átíelve végzik munkájukat. Erre azért van szükség, mert a kötelező kétszakos képzés során előfordul, hogy a diákok különböző szakjaikkal különböző karokhoz tartoznak.

Az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit a következő rendelet foglalja össze: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (A rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényen és a tanárképzésben tanári szakképzettség a tanárképzés rendszeréről, szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendeleten alapul, valamint figyelembe veszi a NAT előírásait is.) A rendeletek alapján három nagy részre oszlik a tanárképzés tartalma: 1) pedagógiai és pszichológiai általános elméleti, illetve gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés; 2) szakmódszertani képzés; 3) iskolai gyakorlatok. Ezeknek a kreditelosztása a következőképpen alakul a 12 féléves képzést nézve: ac) 360 kredites képzésben a szakterületi elem tanári szakképzettségenként 130-130 kredit, a tanári felkészítés 100 kredit (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet). Ha megnézzük a képzési kimeneti követelményeket (KKK) egy középiskolai angoltanár esetében külön lebontva szakmódszertani [5. *Az angol nyelv és kultúra tanára sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretei*] és szakterületi követelményekre (4.2.1. *Az angol nyelv és kultúra tanárának szakterületi tudása, készségei, képességei*), akkor

irreális elvárásokkal találkozunk a rendeletben. Egy mindent tudó, mindenhez értő, elérhetetlen tanár képe bontakozik ki. Ezt ráadásul kétszeresen kell teljesítenie a diákoknak a két szakjukra vonatkozóan. Az embernek az a benyomása, hogy a rendelet megalkotói mindent beleraktak a kimeneti követelményekbe, ami csak eszükbe jutott. További probléma, hogy a kimeneteli követelmények nincsenek szembeállítva a képzés különböző részeivel. Az is zavaró a KKK-ban, hogy sok helyen minimum kreditek vannak megadva, ami azt a benyomást keltheti, hogy lehet több kreditben is tanulni valamit, de a 130 összkreditérték nem sok mozgástérre ad lehetőséget valójában. Egy egyszerűnek tűnő példát véve a KKK „magas, legalább C1 szintű, használható nyelvtudás”-ról ír. A bemeneti követelményt alapul véve lehetséges, hogy mondjuk egy angol-német szakpárosítással rendelkező diák úgy került be az osztatlan tanárképzésre, hogy német nyelvből volt emelt szintű érettségije, angol nyelvből viszont csak középszintű érettségit szerzett, ami nem biztos, hogy megfelelő nyelvtudást jelent a szak elvégzéséhez. Ez utóbbi a B1-es szintnek felel meg. A képzés során nyelvfejlesztésre 2-szer 4 órányi kredit jut a képzés első évében. Ez nem ad elegendő időt arra, hogy a diákok elérjék a KKK által előírt szintet. Másik példa az 1. táblázatban leírt szakmai elkötelezettséggel és önfejlesztéssel kapcsolatos elvárásokat foglalja össze. Nem világos, hogy ezek az elvárások a képzés mely területéhez kapcsolódnak, és hol kell a diáknak ezt elsajátítania.

1. táblázat: Rövid részlet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletről (a teljes rendelet elérhető itt: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>)

Szakmai elkötelezettség és önfejlesztés terén

- Képes a szakmájára vonatkozó, konkrét kutatási témához kapcsolódó szakirodalmat felkutatni, áttekinteni, értelmezni, saját szakmai fejlődését megtervezni és megvalósítani, osztálytermi és egyéb élményeire kritikusan reflektálni, szakmailag és nyelvivileg folyamatosan megújulni.

- Képes önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére és ennek érdekében nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, reflektív módon törekszik tevékenységének módosítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére.

- Részt vesz az iskolai munkára vonatkozó kutatásokban, fejlesztésekben, a kutatási eredmények értelmezésére és alkalmazására nevelő-oktató munkájában. Nyitott a fejlesztési, innovációs törekvések kipróbálására (alternatív programok tankönyvek kipróbálása, bírálata).

Az osztatlan tanárképzésről azt is meg kell jegyezni, hogy bár kívülről úgy tűnik, hogy megtörtént a szétválasztása a tanári és (például) bölcsészprogramoknak. Ha megnézzük mondjuk az ELTE BTK anglisztika és angol tanári képzés tanegységlistáit, akkor látható, hogy több olyan óra is van az alap- és mesterképzésben is, ahol a tanár szakos diákok ugyanazokat az órákat veszik fel, mint a bölcsészszakos diákok és ugyanarra a szemináriumra is járnak. Így a szétválasztás csak elméleti síkon valósul meg, a gyakorlatban azonban – főképp pénzhány miatt – nem, és ugyanazon az órákon ülnek a bölcsész és tanárképzős diákok (<http://tkk.tanerv.elte.hu/>). A szétválasztás hiányára nem feltétlenül problémaként tekintek,

csak tényként említem.

Az osztatlan tanárképzés mellett megmaradtak bizonyos mesterszakok kiegészítő képzési jelleggel azok számára, akik már rendelkeznek egy diplomával. Ezekből többféle is rendelkezésre áll (lásd: https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/). Néhány példa: 2 féléves képzés (diszciplináris MA-ra épülő tanárképzés és főiskolai/általános iskolai tanári szakképzettségre épülő szintemelő tanárképzés); 4 féléves (tanítói szakképzettségre épülő általános iskolai tanárképzés vagy újabb tanári szakképzettség megszerzésére irányuló tanárképzés); 5 féléves (tanítói szakképzettségre épülő középiskolai tanárképzés). Összefoglalva tehát az osztatlan tanárképzés mellett megmaradt nyomokban az osztott tanárképzés is, mert aki a jelenlegi rendszerben egyszakos angoltanár szeretne lenni, annak lehetősége van egy nyelvi MA képzés után kiegészítő tanári MA képzésre jelentkezni. Nem állnak rendelkezésre azonban adatok ezeknek a rövid ciklusú képzési rendszereknek a népszerűségéről.

3.5. Osztálytermi kutatások az oktatás tartalmáról és keretéről

Annak ellenére, hogy nagyon fontos lenne rendszeres hatásvizsgálatokat és osztálytermi méréseket végezni a fentiekben tárgyalt kérdésekről, illetve hogy a különböző szabályozások hogyan valósulnak meg, nagyon kevés empirikus munka nyomára bukkantam. Nem gyakran készülnek átfogó mérések és ahhoz kapcsolódó elemzések az osztálytermi munkáról. Mind országos, mind helyi szinten kiemelkednek Nikolov Marianne, Csapó Benő és kutatócsapataik mérései, akik több kutatást is lebonyolítottak a nyelvpedagógia területén az utóbbi évtizedekben, hogy felmérjék az osztálytermi folyamatokat és adatokat szerezzenek arról, melyek a reálisan kitűzendő és elérhető célok. A vizsgálataik során általános és középiskolákban gyűjtöttek adatokat. A középiskolákon belül pedig a hagyományosnak

mondható képzést nyújtó intézmények mellett vizsgálódtak két tannyelvű iskolákban, nyelvi előkészítő évfolyamokat indító iskolákban és szakképzést nyújtó intézményekben is (pl.: Csapó és Nikolov, 2002, 2009; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov, 2003; Nikolov és Csapó, 2010; Nikolov és Józsa, 2006; Nikolov, Ottó és Öveges, 2009a, 2009b; Nikolov és Szabó, 2014). Nikolov (2016, p. 106) egy konferencia-előadáson a következő hét pontban foglalta össze vizsgálataik legfontosabb tanulságait:

1. A nyelvtudás szintje angolból minden szinten szignifikánsan jobb, mint németből.
2. Sokkal többen tanulnak angolul, mint németül.
3. A diákok egyéni különbségei rendre kedvezőbbek az angolul tanulók esetében.
4. A nyelvtanulási lehetőségek minősége változó.
5. A mennyiségi ráfordítás és a minőség között gyenge a kapcsolat.
6. A gyengék leszakadnak.
7. Meghatározó: a családi háttér.

2017 őszén országos vizsgálatot bonyolított le az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke az Oktatási Hivatallal és az Emberi Erőforrás Minisztériummal együtt, hogy felmérje a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteit és hatékonyságát (Öveges és Csizér, 2018). Ebből a kutatásból már fent többször idéztem, de az osztálytermi vonatkozásokat nem foglaltam még össze. A kutatás egyik legfontosabb jellemzője, hogy a vizsgálatban résztvevő iskolák reprezentatív mintavételi eljárással kerültek kiválasztásra és ezeknek az iskoláknak a 7. illetve 11. évfolyamán teljes körű volt az adatfelvétel. Így a minta eredményei jól általánosíthatóak a magyarországi közoktatásban tanulókra, természetesen a megfelelő évfolyamokon. A tanulókon kívül a kutatásban részt vett a mintába került 149 iskola intézményvezetője és az intézményekben oktató nyelvtanárok is. Ezenkívül nyelvi szaktanácsadóktól is gyűjtöttünk adatokat. A helyzetfelmérés érdekében nemcsak a tanulók

idegennyelv-tanulással kapcsolatos jellemzőit mértük fel, hanem a nyelvtanulás osztálytermi folyamatait, a tanárok és az intézményvezetők véleményét, valamint az iskolai szintű nyelvoktatás szervezési kérdéseit is. Az átfogó vizsgálat összes fontos eredményét lehetetlen itt ismertetni, de ami a tanári kérdőívre érkezett 1118 választ illeti, motivált tanároképek rajzolódnak ki. A megkérdezettek fontosnak tartják szakmai fejlődésüket, aminek a hangsúlya a nyelvtudás fejlesztésén és nem a tanításmódszertanon van. Emiatt is nyilatkoztak úgy, hogy fontos lenne, hogy több kapcsolatuk legyen célnyelvi beszélőkkel, és ezért szívesen részt vennének különböző célnyelvi országokba szervezett továbbképzéseken.

Ezek a hiánypótló kutatások azonban csak egy-egy részletében tudják megragadni a nyelvtanítás tartalmát és kereteit. Hiányoznak Magyarországon azok a műhelyek, amelyek folyamatosan és szisztematikusan, részletekre kiterjedve adnak adatokat és értékelő elemzéseket a magyarországi idegennyelv-oktatás helyzetéről a közoktatásban. A kutatások hiánya valószínűleg összefügg Csapó és munkatársai által idézett elgondolkodtató adattal: „egy átlagos finn tanárképzési tanszéken nagyjából kétszáz kutató dolgozik, szemben mondjuk a Szegedi Neveléstudományi Intézet 16 főjével” (Csapó, Bodorkós és Bús, 2015, p. 18). A nyelvpedagógiai jellegű átfogó kutatásokat végzők száma pedig szükségszerűen még kisebb.

3.6. Összefoglalás

A fentiekben több szempontból is próbáltam összefoglalni azt a szakmai és iskolai környezetet, amelyben a kutatásomban résztvevő tanárok dolgoznak, illetve azokat az empirikus adatokat, amelyek a rendelkezésemre álltak. Több tanulság is levonható az eredményekből. A folyamatosan változó, bonyolultan túlszabályozott környezet nem biztos, hogy megfelelő háttérrel biztosít a nem csak motivált, de hatékony munkavégzéshez. Ha azt vesszük alapul, hogy egy tanári pálya közel négy évtizedet ölel fel, akkor látható, hogy az

elmúlt évtizedekben nagyon kevés volt az állandó elem ebben a környezetben. Az a biztos, hogy minden változik. Van olyan vizsgált terület, ahol a változás oda-vissza jellegű. Például a tanárképzés, ahol a két különböző paradigma között ingadozott a rendszer az elmúlt évtizedekben. Nemcsak a változások teszik nehezzé a minőségbiztosítási folyamatokat és a tervezést, hanem a sokszor feleslegesen túlbonyolított szabályozás is. Számomra úgy tűnt, hogy nincsen egy, adatokon alapuló oktatáspolitikai konszenzus arról, milyen is lenne a hatékony és eredményes idegen nyelvi oktatás Magyarországon. Így nehéz a nyelvtanároknak mit mondani, pedig ahogy Csapó és munkatársai írják: „a közoktatás működésével kapcsolatos elemzések egyértelműen megmutatták, hogy az eredményességre legerőteljesebben ható tényező a pedagógus, közelebbről a tanítók, tanárok szakmai tudása, felkészültsége” (Csapó, Bodorkós és Bús, 2015, p. 18).

A másik fő probléma véleményem szerint, ahogy már fent több helyen is írtam, a naprakész, adatszintű ismeretek hiánya arról, hogy valójában mi is történik egy idegen nyelvi órán, illetve milyen keretek közt végzik az idegen nyelvek tanítását az egyes iskolákban: nem állnak rendelkezésre megbízható és érvényes adatok a nyelvoktatásról Magyarországon. Nehezen lehet így bármit is mondani azoknak az elszórt vizsgálatoknak az eredményeiről, amelyek készülnek, ha nincsenek olyan alapkutatások, amelyekből alapvető információink lennének arról, hogy például a magyar közoktatásban milyen tényezők befolyásolják a diákok nyelvi szintjét mondjuk régiókra és iskolatípusokra lebontva. Amennyi rálátásom van a területre, az a benyomásom alakult ki, hogy ha a változásokat meg is előzi szakmai vita, azok rendszerint nem pontos adatokra alapozó hatásvizsgálatokon múlnak, hanem tapasztalatokon alapuló egyéni vagy csoportos érdekeken.

Ami az empirikus adatokból levont következtetéseket illeti, szeretném itt röviden idézni Öveges és Csizér (2018, p. 221-233) kutatását, amelyben a következőképpen fogalmaztuk meg a legfontosabb nehézségeket:

1. A különböző tantervekben előírt kimeneti és bementi szintek nincsenek összhangban minden esetben a diákok nyelvi szintjéről gyűjtött adatokkal, sok esetben a vélelmezett nyelvi szintek alacsonyabbak a várhatónál. Különösen akkor volt ez így, ha a különböző csoportokban használt nyelvi tankönyveket vizsgáltuk, amelyek szintje nem volt mindig összhangban a csoport jellemzésekor megadott szinttel. Jellemző tendencia volt, hogy a tankönyv alacsonyabb nyelvi szintre készült, mint a csoportról megadott szint.

2. Nem teljesen egyértelmű az első és második idegen nyelv szerepe az oktatási rendszerben. Az európai uniós ideál a két idegen nyelven kommunikálni képes európai polgár, ami a második nyelv szerepének erősítését tenné szükségessé az iskolarendszerben, de a 2020-as felsőoktatási B2-es szintű bemeneti követelmény azt sugallja, hogy inkább egy nyelvből kell magasabb szintet elérni. Ehhez hozzá kell azt is tenni, hogy a szakgimnáziumokban kapott adatok szerintem már most is ez a jellemző gyakorlat.

3. Kevés helyen megoldott a sávos nyelvoktatás, és több helyen kényszerülnek az iskolák magas létszámú nyelvi csoportokat indítani, amelyek heterogének is. Ennek a két jellemzőnek a kiemelése azért is fontos, mert a tanárok közül sokan ebben a két problémában látják a kudarcok fő okát.

4. A mintába került diákok döntő többsége 4. évfolyam előtt kezdte meg az első idegen nyelv tanulását. Ez azért lehet probléma, mivel a NAT 4. évfolyamtól írja elő a kötelező idegen nyelv oktatását, az azt megelőző időszakban szabályozás és minőségbiztosítás nélkül folyik az oktatás.

Feljebb kétszer is idéztem az MTA köznevelési indikátorrendszeréről közre adott adatokat, amelyben két indikátor kapott helyet az idegennyelv-oktatással kapcsolatban: 1) nem megfelelő képesítéssel oktató tanárok aránya (képesítés hiánya vagy nem az adott tárgyra szóló képesítés); 2) magas óraszámú tanuló diákok aránya, amely esetben a magas óraszám heti öt vagy annál több órát jelent (Varga, 2015). Nagyon jó, hogy ezek az adatok rendelkezésre

állnak, de a kérdés az, hogy vajon tényleg ezek-e a legjobb indikátorok a nyelvoktatás minőségének megítélésére, vagy szükség lenne hasznosabb és jobban előrejelző indikátorrendszer kidolgozására.

A nyelvtanulási környezet jellemzőinek leírásakor összefoglalt szakmai és tartalmi kérdések számos lehetséges problémaforrást tártak fel. Itt most nem ismétlen magam, de azért egy dolgot muszáj kiemelni: a NAT kimeneteli követelménye szerint a jelen sorok írásakor az első idegen nyelvből B1-es szintre kell eljutni a tanulóknak a 12. évfolyam végére. A felsőoktatásban viszont B2-es kimeneti követelmény szint van, illetve egy ideig úgy tűnt, hogy ez a követelmény bemeneti követelmény lesz. Kinek a felelőssége ezt a különbséget áthidalni? Úgy gondolom, hogy nem megfelelő a jelenlegi megoldás, hogy a Nemzeti köznevelésről szóló törvény előírja, hogy az iskoláknak mindenkit, aki kéri, fel kell készíteni emelt szintű érettségire. Ide kapcsolódó probléma, hogy a felsőoktatás ki(be?)meneti B2-es nyelvi szintű követelményében a rendeletalkotók sokszor nyelvi vizsgát írnak elő. Azaz (részben) a köznevelésben való munka eredményének felmérését egy nyelvvizsgaközpontra bízzák, ami nemcsak anyagi terheket ró a családokra (amit az első nyelvvizsga ingyenessé tételével próbál a kormányzat megoldani), hanem arról is, hogy a különböző nyelvi vizsgák követelményrendszere visszahat és formálja a közoktatás tartalmát. Továbbá pedig kialakul az a nézet a közoktatásban, hogy nem használható nyelvtudásra van szükség, hanem sikeres nyelvi vizsgára. Ez viszont olyan nyelvtanulással és nyelvhasználattal kapcsolatos hiedelmeket alakít ki a tanulóknak és a szülőknél is, amelyek nem biztos, hogy helyesek. A legfontosabb példa erre a nyelvtudást a hibátlan nyelvhasználattal azonosítani.

Végül, de nem utolsósorban be kell vallanom, hogy nagyon megnehezített a munkámat, hogy a meglévő adatokat is csak nagyon nehezen tudtam összeszedni, mert azok különböző forrásokban, különböző formátumokban (PDF, DOC, DOCX, PPT, PPTX) állnak az érdeklődők rendelkezésre az interneten (a legtöbb a Központi Statisztikai Hivatal vagy az

Oktatási Hivatal honlapján). Sokszor nincsenek kísérő kutatások, amelyek értelmeznék az adatokat, idősorokat. Néhány példa az elvégzendő hosszú távú kutatásokra az idegennyelv-oktatás területéről: 1) Tankönyvkutatásokkal kapcsolatos kérdések vizsgálata: Hogyan változik évről évre a hivatalos tankönyvlista? A tankönyvlistán szereplő tankönyvekből melyeket és milyen gyakorisággal használják a különböző iskolákban? Milyen más könyveket használnak az iskolákban? Milyen véleménnyel vannak a tankönyvekről az oktatás fontos szereplői? Milyen hatása van a tankönyvhasználatnak a diákok teljesítményére? 2) A nyelvi érettségéhez kötődő kérdések: Hogyan alakulnak az érettségi eredmények, régiók és iskolatípusok szerint? Milyen háttérváltozók befolyásolják az érettségien elért eredményeket? 3) Osztálytermi vizsgálatokkal feltárható kérdések: Mi történik egy nyelvórán? Hogyan jellemezhető a nyelvtanárok hatékonysága? Milyen tényezők befolyásolják ezt a hatékonyságot?

A felsőoktatási és kutatási szféra forráshiányára vezetem vissza azt a tényt, hogy nagyon kevés olyan karakterisztikus kutatói műhely van (lásd pl.: Bárdos, 2000, 2002, 2005), ahol egy-egy téma vizsgálatára egy kutatói iskola szerveződött, ahol a kutatói utánpótlás képzése is megtörténik. Ily módon nehéz a jelen helyzetet felmérni és még nehezebb megbízható ajánlásokat megfogalmazni.

4. A kutatás módszere

Az angoltanárok motivációjának vizsgálatára egy feltáró kutatást terveztem, amelyben kombinált kutatási módszereket alkalmaztam (Sántha, 2013; Szokolszky, 2004; Tashakkori és Teddlie, 2009). A feltáró kutatás jellegéből adódóan először a kvalitatív adatgyűjtés elvégzésére vállalkoztam, mert feltáratlan területnek ítéltam meg az angoltanárok motivációját Magyarországon (Dörnyei, 2007). Falus és Ollé (2008) felhívják rá a figyelmet, hogy „az interjú módszerét lehet fő kutatási módszerként is alkalmazni, de gyakorta célszerű a kérdőíves módszerrel kombinálni” (Falus és Ollé, 2008, p. 61). Ezt a célszerűséget én is követtem és második lépésként egy kérdőíves vizsgálatot bonyolítottam el. A két vizsgálati lépésnek igyekeztem egyforma hangsúlyt adni a kutatási programban, és egymás után végeztem el az adatfelvételeket (Creswell és munkatársai, 2003). Creswell (2012) alapján feltáró szekvenciális modellt követőnek írható le a vizsgálatom, bár nem értek egyet azzal, hogy ezt a modellt azok a kutatók alkalmazhatják inkább, akik kvalitatív beállítódásúak (lásd még: Sántha, 2013). A kutatás lebonyolításánál megmaradtam a hagyományos kvalitatív-kvantitatív szétválasztásnál (Sántha, 2013) annak ellenére, hogy a kvalitatív módszerek nagyon fejlődtek az utóbbi években (Sántha, 2018). Mivel nem törekedtem a kvalitatív adataim általánosítására, illetve ok-okozati kapcsolatok leírására, így a hagyományos módszer megfelelőnek tűnt (Rihoux és Ragin, 2009).

A kutatási lépések lebonyolításához még hozzá kell tennem, hogy a kérdőíves kutatás fázisát két részre bontottam, és egy meglehetősen részletes próbakutatást végeztem, amely során próbáltam a kérdőív minőségi és tartalmi jellemzőit is megismerni. Ez a próbakutatás már önmagában is megfelelt egy teljes kutatásnak, de ezen kívül olyan tanulságokkal is szolgált, amely eredményeképpen a főkutatásban használt adatgyűjtő eszközt alaposan átdolgoztam. A próbakutatás elemzésekor részletesen megvitatom a felmerült tanulságokat, míg a főkutatásban a tanári motiváció belső struktúrájának leírására koncentrálok inkább. A

kutatási ciklust lehetne folytatni a kvantitatív vizsgálat eredményei alapján felmerült kérdések kvalitatív feltárásával, azonban ez már nem képezi részét a jelen kutatásnak.

Ebben a fejezetben mindhárom részkutatással kapcsolatos kutatás-módszertani információkat ismertetem, egy helyre gyűjtve a legfontosabb adatokat a kutatások rövid módszeréről. Ismertetem a részkutatást irányító kutatási kérdést, a résztvevőket, az adatgyűjtő eszközt és az adatgyűjtés folyamatát, valamint az adatelemzés módszereit. Remélhetőleg az itt közölt információk alapján az olvasók le tudják vonni a kutatás minőségével kapcsolatos következtetéseket.

4.1. *Interjúkutatás*

4.1.1. A kutatási kérdések

A kutatás feltáró jellege miatt a következő két kérdést fogalmaztam meg az interjúkutatásra. Mivel a nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalatok elhanyagolt területe a motivációkutatásnak, fontosnak tartottam, hogy egy külön kérdést is megfogalmazzak ebben a témában:

1. Milyen véleményeket fejtenek ki az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítás motivációval kapcsolatos témákról?
2. Hogyan írják le az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalataikat?

4.1.2. Résztvevők

Az interjúkutatásom során 10 angolnyelv-tanárral beszéltem, akiknek kivétel nélkül sokéves nyelvtanítási tapasztalatuk van. Többségük több mint 15 éve dolgozik nyelvtanárként. Két férfi

és nyolc nő került a mintámba, amely arány tükrözi az általános tendenciákat a szakmában a nemek megoszlását illetően (Öveges és Csizér, 2018). Az interjúalanyok kiválasztásánál törekedtem arra, hogy minden iskolatípusból legyen mintatagom (általános iskola, középiskola és egyetemen dolgozó nyelvtanárok), illetve a privát és vállalati szektorból, valamint a közoktatásból is. Az összes résztvevő Budapesten vagy környékén él és dolgozik. A 2. táblázat ad egy rövid összefoglalót a résztvevőkkel kapcsolatos információkról.

2. táblázat: A résztvevők legfontosabb jellemzői

Pszedónév	Életkor	Tanítással töltött évek száma	Jelenlegi munkahely
András	44	20+	Vállalati szféra / Egyetem
Balázs	46	20+	Középiskola
Anna	52	20+	Privát szféra
Barbara	43	15+	Egyetem
Cili	46	20	Egyetem
Dalma	30	5	Általános iskola
Emese	54	20+	Egyetem
Fanni	48	15+	Általános iskola
Gréta	46	20+	Középiskola
Hajni	40	15+	Általános és középiskola

4.1.3. Interjúvázlat

Az interjúkérdések összeállításánál nagyon körültekintően jártam le és egy többlépcsős folyamat eredményeképpen született meg a kutatásban használt kérdéssor, amelyet az 1. függelék tartalmaz. Először az irodalmi áttekintés alapján és korábbi kutatási tapasztalataimból kiindulva gyűjtöttem össze a relevánsnak tűnő alapkérdéseket. Mivel az első változata az adatgyűjtő eszköznek túlságosan hosszúra nyúlt, így világos volt, hogy a következő feladat egy megfelelő hosszúságú adatgyűjtő eszköz kidolgozása lesz. Több körben próbáltam a kérdéssor terjedelmét rövidíteni, de ez nem ment könnyen. Két kollégámat hívtam segítségül, hogy szakértői szemmel nézzék végig az adatgyűjtő eszközt és a felesleges ismétléseket, illetve a témához nem szorosan kapcsolódó kérdéseket ki tudjam gyomlálni. Ezután egy próbainterjú

következett, ami alapján aztán megszületett a vizsgálatban használt mérőeszköz. Az interjúk így a háttérkérdéseken kívül 7 nagy területet öleltek fel 13 fő és számos alkérdésben.

Az interjú típusa félig strukturált volt, ami lehetőséget adott arra, hogy a kérdések sorrendjét a beszélgetés menetéhez igazítsam, és nyitottan kezeljem az interjú helyzetét anélkül, hogy bármilyen gondolatot is az interjúalanyok szájába adnék (Dörnyei, 2007).

4.1.4. Adatgyűjtés és adatelemzés

Az interjúkat 2016 novembere és 2017 áprilisa között bonyolítottam le. Az interjúk hossza 40 perc (egy igazán gyorsan beszélő tanár) és 1 óra 15 perc között változtak. Az interjú nyelve a magyar volt minden esetben. Az interjúkat átírtam, majd az átírást egybevettem az eredetivel. Az átírt interjúk egy megközelítően 70000 szavas adatbázist adtak. Az elemzést Atlas.ti programmal végeztem tematikusan, több lépcsőben (Dörnyei, 2007; Maykut és Morehouse, 1994). Az adatbázis többszöri alapos átolvasása után kezdtem el a kódolást, előzetes kategóriarendszer nélkül. Az első kör után a kutatási szakirodalmat hívtam segítségül, hogy iteratív módszerrel tudjam a kódokat egyre absztraktabb szinten meghatározni, majd a legfontosabb kódok kiválasztása történt meg (Saldaña, 2016). A felmerülő kategóriákhoz meghatározásokat fűztem, hogy így is segítsen a további besorolásokat, illetve a felmerülő idézet segítségével alakítottam a meghatározásokat. Mivel nem volt lehetőségem más kutató bevonására, így kétszer, 10 hónapos eltéréssel elemeztem végig az adatbázisomat. Az eredmények 16 nagy témát öleltek fel (összesen 586 kódolt szövegrészlettel), amelyekből a kutatási kérdés megválaszolásához legfontosabb 8 témát és 12 altémát ismertetem részletesen az eredmények fejezetben (424 kódolt szövegrészlettel, lásd 3. táblázat). Az elemzés befejeztével két független kutató olvasta át az eredményeimet.

3. táblázat: A kódolt szövegrészletek megoszlása az egyes kategóriákban és alkategóriákban

Téma	Altéma	Kódolt szövegrészlet száma
Nyelvtanulási tapasztalatok		39
	siker mint tapasztalat	10
	kontaktus mint tapasztalat	34
	tanár mint tapasztalat forrása	23
	negatív tapasztalatok	6
Tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatok		15
Motivációs témák		
	motiváció meghatározása	13
	motivált diákok jellemzői	9
	diákok motiválása	4
	saját maga motiválása	47
	nyelvtudás tökéletesítése	26
	választási motiváció	15
	tanári motiváció hatásai	44
Önbizalom		21
Elvárások és értékek		23
Ideális tanári énkép		21
Attribúciós folyamatok		20
	sikerek magyarázata	15
	kudarok magyarázata	14
Szakmai célok		25

4.2. Kérdőíves kutatás I: A próbakutatás

4.2.1. Kutatási kérdések

Ebben a kutatási fázisban fontos volt a technikai kutatási kérdés (1) megfogalmazása a tartalmi (2-3) mellett.

1. Milyen megbízhatóan méri a kutatásba bevont motivációs konstruktumok a látens dimenziókat?
2. Hogyan írható le a motivációs konstruktumok megítélése?

3. Milyen kapcsolatrendszerrel írhatók le a vizsgált konstruktumok?

4.2.2. *Résztevők*

A próbakutatás kérdőívét 52 angoltanár töltötte ki. A mintába került válaszadók döntő többsége nő volt (47 fő). A legfiatalabb válaszadó 24 éves volt, a legidősebb 62; az átlag életkor pedig 43 év volt. A többség (46 fő) egyetemi végzettséggel rendelkezett. 14 nyelvtanár nyilatkozott úgy, hogy másik tárgyat is tanít, ebből 11-en egy másik idegen nyelvet (franciát 5 fő, németet, illetve orosz 3 fő, olaszt 1 fő), a másik három megkérdezett biológiát (1 fő), illetve magyar nyelvet tanított (2 fő), egyikük idegen nyelvként. 19 válaszadó mondta azt, hogy élt hat hónapnál többet külföldön. A legtöbben Nagy Britanniában (14 fő), a többiek az Egyesült Államokat (2 fő), Irakot, Kuvaitot és Svájcot jelölték meg.

4.2.3. *Adatgyűjtő eszköz*

A magyar nyelvű kérdőív hét konstruktum mérésére vállalkozott, melyből egy függő (magyarázandó) skála volt, a maradék hat pedig független, vagyis magyarázó skála. A próbakérdőív kidolgozása során folyamatosan törekedtem arra, hogy a kérdőív kitöltése ne vegyen túl sok időt igénybe. A vizsgálatba bevont konstruktumok a következők voltak (részleteket lásd: 2. függelék):

1. Motivált tanítási viselkedés (Kormos és Csizér, 2008, illetve az interjúkutatás alapján):
mennyi energiát fektet munkájába. Példa: „Folyamatosan frissítem az anyagokat, amiket tanítok.”

2. Tanítással kapcsolatos attitűdök (pl.: Gardner, 2006; illetve az interjúkutatás alapján): mennyire pozitív attitűdökkel rendelkezik munkájával kapcsolatban. Példa: „Nagyon szeretek tanítani.”
3. Jövőkép (vision): mennyire gyakran képzei el, hogyan alakulnak a jövőbeli szakmai tervei (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Példa: „Gyakran elképzelem, hogy milyen egy jó óra.”
4. Idegennyelv-tanulási tapasztalatok: milyen nyelvtanulási élményei, tapasztalatai vannak a nyelvtanároknak (Csizér, 2018, 2019, azaz az interjúkutatás eredményei alapján). Példa: „Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert jó nyelvtanáram voltak.”
5. Idegennyelv-tanítási tapasztalatok (interjúkutatás eredményei alapján): mennyire pozitívak a nyelvtanítással kapcsolatos tapasztalatai. Példa: „Szívesen tanultam volna olyan tanártól angolul, mint amilyen most én vagyok.”
6. Önbizalom (Dörnyei, 1994a, 2001; interjúkutatás eredményei alapján): mennyire magabiztos a munkájában. Példa: „Magabiztos vagyok, amikor magamat mint nyelvtanulót állítom példaként a diákok elé.”
7. Demotiváció (Dörnyei és Ushioda, 2011): azok a tényezők, amelyek negatívan befolyásolják a tanári munkáját. Ennél a konstruktumnál egy felsorolásban kellett értékelnie a megkérdezetteknek, hogy mennyire okoznak nehézségek a különböző tényezők, például a tanítással járó adminisztratív feladatok, tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában, stb.

4.2.4. Az adatgyűjtés menete

A kérdőívet 2018. február 5. és 7. között lehetett egy online felületen elérni. A kérdőívhez tartozó linket, a kutatásban való részvételre buzdítást több, nyelvtanárokat tömörítő Facebook csoportban tettük közzé. A legfontosabb ilyen csoport az angoltanárok egyesületének (IATEFL Hungary) Facebook oldala volt. A minta így azokat a tanárokat jellemzi, akik tagjai az adott Facebook csoportoknak. Ennek több következménye lehet a mintára vonatkozóan: 1) Valószínűsíthető, hogy az eredményeim kicsit felülbecslik a populációban létező valódi adatokat, ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy a szakmai szervezetek Facebook csoportjában aktív tanárok motiváltabbak, mint azok a tanárok, akik nem tagjai ilyen csoportoknak. 2) Lehetséges, hogy más, általam nem ismert szempontokból van különbség az adott médiát használók és nem használók között. 3) Az is elképzelhető, hogy ilyen különbség a valóságban nincsen. Természetesen statisztikai módszerekkel az adott mintán nem tudjuk eldönteni, melyik feltételezés lehet az igaz. Mégis azért döntöttem az online kérdőívezés mellett, mert ez a legköltséghatékonyabb módja az adatgyűjtésnek. A kutatással párhuzamosan készült egy országos reprezentatív mintán is felmérés a nyelvtanárokról (Öveges és Csizér, 2018), amelynek háttérváltozói és eredményei jó összehasonlítási alapot jelentenek ehhez a kutatáshoz. Felmerült annak a lehetősége, hogy a jelen adatbázist súlyozom ehhez az országos vizsgálathoz, de ezt a lehetőséget elvettem a korábbi kutatás mintavételi bizonytalanságai miatt, illetve amiatt, hogy nem találtam megfelelő változót, amely alapján a jelen adatokat súlyozni lehetne.

4.2.5. Adatelemzés

Az elemzés során háromfajta statisztikai eljárás alapján alakítottam ki a dimenziókat. Először faktorelemzést végeztem a látens dimenziók feltárására, illetve főkomponens elemzéssel ellenőriztem, hogy az állítások adott csoportja illeszkedik-e egy dimenzióra. Végül az egyes dimenziókra a Cronbach-alfa értékeket is kiszámoltam. Terjedelmi korlátok miatt most csak a Cronbach-alfa értékeket közlöm itt. A megbízhatóan mérő skáláknak először a leíró elemzését végeztem el: az átlagokat páros t-tesztel hasonlítottam össze. A skálák közti kapcsolatrendszerrel korrelációs elemzéssel tártam fel. A meglehetősen alacsony minta és a skálák nagy száma miatt elvetettem a regresszióelemzés alkalmazását. A mintanagyság azt sem teszi lehetővé, hogy csoportonkénti bontásban vizsgáljam az eredményeket. Ezt a főkutatásra hagytam. A próbakutatás eredményeinek az értelmezéséről szakértői interjút készítettem (2018. március 20-án) egy nagy tapasztalatokkal rendelkező kutatóval, aki évekig középiskolai angoltanárként is dolgozott. Az interjú során végigelemeztük az eredményeket és azok lehetséges következményeit a főkutatás adatgyűjtő eszközére vonatkozóan.

4.3. Kérdőíves kutatás II: A főkutatás

4.3.1. Kutatási kérdések

1. Hogyan jellemezhető az angoltanárok motivációs beállítódása, attitűdjeik és tapasztalataik?
2. Hogyan jellemezhető az angoltanárok sikeres énképe, önbizalma és reflexiója?
3. Milyen háttérváltozók alakítják a vizsgált konstruktumok megítélését?
4. Milyen kapcsolatrendszerrel írhatók le a vizsgált konstruktumok?

4.3.2. Résztvevők

A kérdőívet 202 angoltanár töltötte ki, az adattisztítás után 196 válaszadót tudtam a mintában figyelembe venni. A nemek szerinti megosztás tekintetében a mintába került válaszadók döntő többsége nő volt (177 fő; 90,3%). A legfiatalabb válaszadó 25 éves volt, a legidősebb 63, az átlag életkor pedig 45 év volt (szórás: 9,6 év). A tanítással töltött évek számának átlaga 19 év volt (szórás: 10 év), a minimum 1 év és a maximum 40 év volt. A végzettség esetében a megkérdezettek 71,4 százalékának egyetemi diplomája volt (140 fő), 21,4 százalékuk főiskolai végzettsége (42 fő), doktori fokozattal pedig 7,1 százalék rendelkezett (14 fő). A doktori fokozat magasnak tekinthető aránya azzal magyarázható, hogy több egyetemi oktató is kitöltötte a kérdőívet.

A 196 angoltanárból 112-en (57,1%) nyilatkoztak úgy, hogy nem tanítanak más tantárgyat. A 84 kétszakos tanárból 18 volt (9,2%), aki másik nyelvet tanított, a többiek valamilyen másik tárgyat, leggyakrabban magyar nyelvet és irodalmat (22 fő, 11,2%) vagy történelmet (14 fő, 7,1%). 44 válaszadó (22,4%) mondta azt, hogy élt hat hónapnál többet külföldön, legtöbben Nagy Britanniában (25 fő, 12,8%), de ezen kívül az USA-t, Kanadát, Ausztráliát és Írországot is említették.

4.3.3. Adatgyűjtő eszköz

A kutatásban használt adatgyűjtő eszköz 12 konstruktum mérésére vállalkozott, ami öttel több skála, mint a próbakutatásban. A két adatgyűjtő eszköz közti hasonlóságot és különbséget a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat: A próba- és főkutatás látens dimenzióinak összehasonlítása

Próbakutatás	Főkutatás
Motivált tanítási viselkedés	Motivált tanítási viselkedés Motivált szakmai fejlődés
Tanítással kapcsolatos attitűdök	Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök
Jövőkép (vision)	--
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	Idegennyelv-tanulási tapasztalatok
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	Idegennyelv-tanítási tapasztalatok Sikeres tanári énkép Diákok sikerének megtapasztalása Szakmai fejlődés megtapasztalása
Önbizalom	Önbizalom
Demotiváció	Demotiváció
--	Reflexió

A fenti táblázatból látszik, hogy két konstruktum esetében nem történt változás: önbizalom, demotiváció és nyelvtanulási tapasztalatok. Bár néhány állítást kihagytam a főkutatásból, amelyek nem illeszkedtek megfelelően a dimenzióra, de maguk a látens konstruktumok nem változtak. Két skála esetében az eredeti dimenziót két új dimenzióval mértem, hogy pontosabb képet kapjak (a motivált tanítási viselkedés és az attitűdök). Eredetileg a nyelvtanítási tapasztalatokat tágan értelmeztem és belefoglaltam nemcsak a tanítással kapcsolatos közvetlen tapasztalatokat, hanem azt is, hogy milyen sikerképzetekkel rendelkezhetnek a tanárok. Itt számos látens dimenzió meglétét tapasztaltam, így részben meghagytam az eredeti skálaelnevezést, de új skálák mérésével is próbálkozom. A jövőkép (vision) dimenzióból nem sikerült értékelhető eredményeket kihoznom, így ennek mérése nem képezi részét a főkutatásnak. A reflexió skálája része lett a főkutatásnak annak ellenére, hogy a próbakutatásban nem volt ilyen dimenzióm, de különböző állítások együttállásából következtetni lehetett ennek a dimenzióknak a meglétére, így beillesztettem a főkutatásba.

A táblázatban nem jeleztem az egyes skálákhoz tartozó állításokat: közvetlen összehasonlítás nem lehetséges, mert több dimenzióhoz is írtam új állításokat. Ez persze kockázattal járt, hiszen semmi biztosítéka nem volt annak, hogy az új állítások jól fognak

mérni, de nem akartam azt sem kockáztatni, hogy túl rövid skálákat alkalmazzak. A végső kérdőívet a 3. függelék tartalmazza. A próbakutatás és elméleti megfontolások eredményeképpen a fő kutatásba bevont skálák elnevezése és magyarázata a következő (a konstruktumok forrásait lásd fent; Csizér, 2018, 2019; Dörnyei, 1994a, 2001; Dörnyei és Ushioda, 2011; Gardner, 2006; Kormos és Csizér, 2008):

1. Motivált tanítási viselkedés (8 állítás): mennyire motivált a megkérdezett a tanítási munkájának végzésében. Példa: „Nagyon fontos számomra, hogy jó órákat tartsak.”
2. Motivált szakmai fejlődés (7 állítás): a megkérdezett a szakmai fejlődésére úgy tekint, mint munkája fontos részére. Példa: „Rendszeresen részt veszek továbbképzéseken, hogy szakmailag fejlődjek.”
3. Tanítással kapcsolatos attitűdök – affektív dimenzió (8 állítás): mennyire kapcsol pozitív érzelmeket a megkérdezett a tanítási munkájához. Példa: „Nagyon szeretek tanítani.”
4. Tanítással kapcsolatos attitűdök – kognitív dimenzió (7 állítás): mennyire tartja fontosnak a megkérdezett a munkáját. Példa: „Fontosnak tartom a nyelvtanári munkámat, mert a mai világban mindenkinek kell angolul tudnia.”
5. Idegennyelv-tanulási tapasztalatok (5 állítás): mennyire befolyásolják tanári munkáját a korábbi nyelvtanulási tapasztalatai. Példa: „Saját nyelvtanulási élményeim erősen befolyásoltak abban, hogy milyen tanár vagyok ma.”
6. Idegennyelv-tanítási tapasztalatok (4 állítás): mennyire pozitívak a megkérdezettek tanítási tapasztalatai. Példa: „Tanárként is nagyon élvezem az angolóráimat.”
7. Sikeres tanári énkép (7 állítás): mennyire érzi a megkérdezett, hogy munkájában sikereket ér el. Példa: „Sikeres nyelvtanárnak érzem magam.”

8. Diákok sikerének megtapasztalása (5 állítás): mennyire gondolja a megkérdezett, hogy a diákok sikerei a tanár sikere is. Példa: „Az én sikerem az, ha a diákjaim sikeresek.”
9. A szakmai fejlődés megtapasztalása (5 állítás): mennyire gondolja a megkérdezett, hogy folyamatosan fejlődik szakmailag a munkájában. Példa: „Tanítás során számomra az a siker, hogy látom, ahogy folyamatosan fejlődöm szakmailag.”
10. Önbizalom (5 állítás): mennyire gondolja magát magabiztosnak a munkájában a megkérdezett. Példa: „Mindent összevetve magabiztosnak tartom magamat a munkámban.”
11. Demotiváció (18 tényező): azoknak a nehézségeknek a megítélése, amelyek csökkenthetik a tanári motivációt. Példa: „Mennyire okoznak nehézséget a következő tényezők: tanítással járó adminisztratív feladatok, tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában, túl nagy csoportlétszám, stb.?” Ennél a kérdésnél tényezőkként kellett választ adniuk a tanároknak.
12. Reflexió (11 állítás): mennyire tudatos a megkérdezett a tanítási folyamat során. Példa: „Ha valami nem ment jól egy órán, nagyon sokat gondolkozom az okán.”

4.3.4. Az adatgyűjtés menete

A főkutatáshoz az adatgyűjtés 2018 áprilisa és júniusa között zajlott. Fontos volt minőségbiztosítási szempontból, hogy a próbakutatás és a főkutatás adatgyűjtése a lehető leghasonlóbb módon bonyolódjon, így ebben a kutatói fázisban is úgy döntöttem, hogy internetes felületen fogok adatokat gyűjteni. Ez azt jelenti, hogy azok a tanárok felülreprezentáltak a mintában, akik (gyakrabban) használják az internetet és Facebook elérhetőségük is van. Azért döntöttem az online kérdőívezés mellett, mert ez a legköltséghatékonyabb módja az adatgyűjtésnek és a hagyományos kérdőíves adatgyűjtés sem

adott volna reprezentatív mintát. Talán nem a legszerencsésebb, hogy a tanév vége felé végeztem a kutatásnak ezt a fázisát, de nem tudtam máshogy megoldani, hogy a pályázatban kiírt időfeltételeknek megfeleljek. (A megfelelő számú válasz összegyűjtése nem volt olyan könnyű, mint a próbakutatásban, néhányszor megtorpant a beérkező válaszok folyamata.)

4.3.5. Adatelemzés

Az adatelemzést az SPSS 22.0 programmal végeztem el. Az adatok tisztítása után először dimenzióredukciós eljárásokat végeztem, hogy 1) meggyőződjek arról, hogy az állítások megbízhatóan és érvényesen mérik a különböző dimenziókat; 2) létrehozzam az elemzéshez szükséges skálákat. Az elemzés második lépése a leíró statisztikák kiszámolása volt, hogy képet kapjak arról, a megkérdezettek hogyan viszonyulnak a különböző állításokat összefoglaló skálákhoz, illetve hierarchikus, majd K-MEANS klaszterelemzések segítségével létrehoztam a legjellemzőbb csoportokat a mintában. Harmadik lépésként a skálák belső struktúráját tártam fel: korrelációs és regressziós elemzéssel. Terveztem strukturális modellezést is végezni az adatokon, de ez későbbi vizsgálatokra maradt.

5. Az interjúkutatás eredményei

5.1. Nyelvtanulási tapasztalatok

A nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatosan felmerült elsődleges témákat (az absztrakció nélkül) a 4. függelék tartalmazza. A részletes elemzésbe bevont és itt tárgyalt legfontosabb felmerülő témák a következők: a tanulással kapcsolatos siker, a kontaktustapasztalatok (hogyan tudták a tanult nyelvet az osztálytermen kívül használni a tanulási folyamat alatt és után), a tanárokkal kapcsolatos tapasztalatok (osztálytermi tapasztalat, tanár személyisége, tanítási módszere), a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök, a tanuláshoz való hozzáállás. (Korábban megjelent részeredményekről lásd: Csizér, 2018, 2019; Csizér és Kálmán, 2019; ez utóbbi hivatkozás egy szerkesztett különszáma a *Studies in Second Language Learning and Teaching* folyóiratban, amit éppen azért hirdettünk meg a nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatosan, mert ez egy viszonylag elhanyagolt területe a második nyelvi motiváció kutatásának.)

5.1.1. A siker mint tapasztalat

Sokszor ismétlik azt a mondást a motivációval kapcsolatosan, hogy semmi sem motivál annyira, mint a siker. Valóban, a sikerélmény nagyon fontos témaként merült fel az interjúkban. 10 interjúalanyból 8 beszélt arról, hogy milyen sikereket élt át az idegennyelv-tanulás folyamata során. Néhányan említették, hogy nagyon hamar érezték, hogy a nyelvtanulásban sikeresek anélkül, hogy tudatában lettek volna a siker okának. András például ezt mondta: “Azt gondolom, hogy a nyelvtanáraim nem voltak annyira jók, de a nyelvtanulási élményeim nagyon jók, mert nem tudom, valamilyen oknál fogva ez nekem mindig nagyon jól ment és mindenféle versenyeket megnyertem egész országos szintig”. Hasonlóan jellemző idézet Annától: „Akkor

még nem tudtam semmit, hogy fog ez menni, de aztán kiderült nagyon hamar, hogy ez nekem nagyon fekszik, és nagyon jól megy, és nagyon szeretem, tehát szárnyaltam az angollal.” Voltak megkérdezettek, akik motivációval kapcsolatos tényezőket is említettek, amikor nyelvtanulással kapcsolatos sikeres tapasztalataikról volt szó. Nem csak tehetségesek, de szorgalmasak (András), nehéz helyzetben kitartóak voltak (Balázs, Fanni). Elmondták, hogy azt tapasztalták, hogy nem lehet sikeres az ember a nyelvtanulásban, ha nem kitartó a nehézségek ellenére (Emese). Vagy lelkesek voltak és nagyon sok energiát fordítottak a nyelvtanulásra (Cili). Volt, hogy a sikerélményt valami egyedinek tűnő teljesítménnyel illusztrálta a megkérdezett, amit nagyon fontosnak tartott: „Nagy sikerélmény volt, tényleg úgy éreztem és a diákok nagy része tényleg úgy érezte, hogy megtanultunk angolul egy év alatt” (Barbara, amikor a nyelvi előkészítő évről beszélt). Vagy: „De én lelkes voltam, szó szerint tudtam azt a három könyvet. És három év múlva nyelvvizsgáztam másodikban” (Cili). Három interjúalanyuk a siker a külföldi nyelvtanulással függött össze. Kettőjük még iskoláskorában élt nyelvterületen és az iskolában tanulták az angolt. Néhány hónap múlva már tudtak is angolul beszélni: „...és bár azelőtt tanultam angolul, semmilyen jó élményem nem fűződött hozzá, ott egy mélyvizes megoldás volt és angolul úgy tanultam meg hatodikban, hogy szerintem három-négy hónapig konkrétan nem szólaltam meg, utána meg folyamatosan” (Fanni). Vagy már vizsgázni kellett/tudott külföldön: „Igazából pár hónap alatt meg kellett tanulnom angolul annyira, hogy a különböző tantárgyakat is angolul tudjam tanulni. Nyilván volt velem szemben egy türelmi idő, de félév után már nekem is kellett vizsgáznom biológiából és mindenféle tárgyból” (Balázs). Egy másik interjúalany elmondása szerint 10 sikertelen évnyi angoltanulás után utazott az Egyesült Államokba. Az utazás előtti angoltudásáról így nyilatkozott: „Hatalmas katyvasz lett a fejemben és nem is nagyon állt össze, nem is nagyon szerettem nyelvet tanulni. Nem értettem, nem jöttem rá a logikájára magamtól” (Dalma). A nyelvtanulási tapasztalatai az USA-ban azonban változást hoztak az önbizalmában és sikeresen kezdett

kommunikálni: „...és nyár végére a Kodály-módszerről beszélgettem angolul és én voltam a legjobban meglepődve” (Dalma). Ahogy befejezte az amerikai tapasztalatainak elmesélését a következő megjegyzéssel zárta le a történetét Dalma: „Én onnantól számolom az én nyelvtanulásomat, hiába telt el előtte tíz év, amíg tanítottak”. Ez a megjegyzés jól illusztrálja a tanulás és a siker közti kapcsolatot: akkor van siker, ha nem tanítás van, hanem tanulás. Siker nélkül nincs sok pozitív tapasztalat, amiről be lehetne számolni, illetve sikerek nélkül nem lehet a tanítás hatékony. A sikerélmény központi szerepét jól szemléleti, hogyan kapcsolták az interjúalanyok a nyelvtanulás valamely tényezőjéhez: magyarázták, hogy minek köszönhetik a sikert. Fontos azonban, hogy felmerül a tanár felelőssége is, hogyan segítheti a nyelvtanulókat, hogy a sikereket valóban meg tudják tapasztalni.

5.1.2. A kontaktus mint tapasztalat

Másik központinak látszó téma, ami az interjúkból kitűnik azt ’kontaktus mint tapasztalat’-nak neveztem el. Ide tartoznak azok a tapasztalatok, amelyek abból adódtak, hogy a megkérdezett hosszabb időt (néhány hónaptól évekig) tölt angol nyelvű környezetben. Egy megkérdezettet leszámítva mindenki volt célnyelvi országban: valaki rövidebb tanulmányi úton volt, mások családdal éltek éveket külföldön, vagy egyetemi hallgatóként töltött hosszabb időt külföldön, esetleg később már önállóan élt ott. Az interjúk alapján így azt gondolhatjuk, hogy ez tipikus lehet, de ezt reprezentatív vizsgálatnak kellene megerősíteni, amire a jelen keretek között nem volt lehetőség, így felmerül a lehetőség, hogy ez a kvalitatív minta atipikus.

A sikerélménnyel kapcsolatosan már említettem, hogy két résztvevő is hosszabb időt töltött angol nyelvű környezetben – iskoláskorában, a családjával (Balázs és Fanni). Mindketten azt hangsúlyozták, hogy pár hónapig tartott a csendes időszakuk és utána már részt tudtak venni az iskolai életben, és bár nehéz volt ez az időszak, a későbbi sikerek kárpótolták

őket. Emese hasonló tapasztalatokat szerzett. Ő 27 éves volt, amikor először töltött hosszabb időt Angliában. Ekkor középfokú nyelvvizsgálója volt, amely szinttel nem volt elégedett. Így beszélt az Angliában töltött évről: „Mondhatnám azt, hogy egy nyelvelsajátítási dologgal tanultam meg angolul”, azaz úgy érezte, nem tanulta a nyelvet, hanem erőfeszítés nélkül elsajátította, mint az anyanyelvét. Hajni egy évet töltött Angliában egyetemi tanulmányai közben: „Akkor én ott fürödtem abban, hogy tavasszal már nem tudták, volt, aki akkor találkozott velem és nem tudta megmondani, hogy én most külföldi vagyok vagy nem”. Cili, aki angolul és németül tanult itthon, majd mindkét nyelvterületen töltött hosszabb időt hasonlóan nyilatkozott: „Igazából akkor tanultam meg”, bár kicsit később hozzátette az interjúban: „Nem mondom, hogy nem lehet anélkül megtanulni, de biztos, hogy nagyon sokat számít, ha valaki ki tud menni”. Ennek a megjegyzésnek nem szabad, hogy az legyen az üzenete, hogy itthon az iskolában nem lehet megtanulni, így fontos itt Andrást példaként felhozni. András azt mondta, hogy nagyon örül, hogy még itthon tanult meg nagyon jól angolul és nem célnyelvi környezetben, mert így példaként tudja saját magát állítani a nyelvtanulói elé, a saját szavaival: „Ha én meg tudtam tanulni, akkor én el tudom hitetni velük, hogy ők is”. Korábban említettem már Dalmát, aki a nyelvtanulási sikerei kapcsán mesélt arról a három hónapról, amit az USA-ban töltött, és ami gyökeresen változtatta meg a nyelvtanulásról és saját magáról alkotott képét, nem beszélve a tudásáról, megéri ismételni, amit mondott: „...és én onnantól számolom az én nyelvtanulásomat, hiába telt el előtte tíz év, amíg tanítottak.” Ez a vélemény jól tükrözi a nyelvoktatás alapvető problémáját Magyarországon: nem az osztályteremben és azon kívül használható nyelvtudásra helyezi a hangsúlyt, hanem a nyelvi vizsgákra (Öveges és Csizér, 2018).

A kontaktustapasztalatokkal kapcsolatos érdekes egybeesés, amit András és Emese mondott, hogy az idegen nyelvek mindig is részei voltak életüknek. (Emese: “ez az egész életemnek szerves része”). Ezt nem csak képletesen mondhatták, mert érdekes módon

mindketten határ menti településen nőttek fel, amely tény, hatással volt későbbi életükre és pályaválasztásukra is. Amikor a siker okáról kérdeztem, András a kontaktus korai megtapasztalását hozta fel: “Ezen igazából sokat gondolkodtam, hogy honnan jöhet [i.e. a sikeressége a nyelvtanulásban]. De nem tudom másra vezetni, mint a határ közelsége. Ami nem az angol volt, de ez a nyelv mindig ott volt. Így a tudatomban.”

Két résztvevő említette, hogy igyekszik a kontaktussal kapcsolatos tapasztalatok fontosságát a diákjaival is megértetni. Cili elmesélte, hogy saját tapasztalatából kiindulva mindig biztatja egyetemi hallgatóit, hogy legyenek kalandvágyók és pályázzanak külföldi tanulmányutakra. Gréta pedig elmondta, hogy nagyon gyakran szervez külföldi utakat, csereprogramokat diákjainak, és rendszeresen hív külföldi tanárokat az iskolában, mert ezekkel az eseményekkel nemcsak diákjai, hanem saját nyelvtudását is fejleszteni tudja. Gréta elmesélte egy atipikus kontaktustapasztalatát is, ami Magyarországhoz kapcsolódik. Magyar mint idegen nyelvet tanított külföldieknek és az oktatás nyelve az angol (lingua franca) volt: „...és nekem ez adott egy nagy löketet és élményt a nyelvtanulásban, mert az egészen más volt.”

Nemcsak maga a kontaktustapasztalat számít a megkérdezetteknek, hanem az is, hogyan látják annak a hatását: a legtöbb résztvevő elmondta, hogy nyelvtudása fejlesztésében volt nagy szerepe a kontaktusnak, de voltak, akik említették a személyiségükre való hatását is a tapasztalatoknak (pl.: Dalma, Fanni). Ahogy Fanni mondja: „...nekem a személyiséget, hogy a 90 fokosból 180 fokos lett ezzel az élménnyel, hogy én kint voltam. Én egy sokkal zárkózottabb ember voltam.”

Az interjúalanyok beszámolóit azért is érdekesek, mert Illés és Csizér (2015) korábbi kutatásából nem következtethetünk arra, hogy ilyen széles körű kontaktusai voltak a tanároknak. Hiszen ebben a vizsgálatunkban a médián keresztül közvetített kontaktusélmények mellett, az összes többi direkt kontaktust mérő ötfokú skálán 3 alatti eredményeket

regisztráltunk (Illés és Csizér, 2015). Egybevág viszont Öveges és Csizér (2018) eredményeivel, amelyek szerint a tanárok szükségesnek tartanák, hogy rendszeresen részt vehessenek célnyelvi környezetben szervezett továbbképzéseken. A célnyelvi környezethez való ragaszkodás kérdéses lehet az angol nyelv esetében, ahol a kommunikáció nagyon sokszor nem anyanyelvi beszélők között zajlik, így az angol esetében a kontaktus is mást jelenthet.

5.1.3. A tanár mint a tapasztalat forrása

Azokban a tanulási környezetekben, ahol az idegennyelv-tanulás osztálytermi környezetben zajlik, a tanárnak kétségtávol központi szerep jut nemcsak a tanulási folyamatok alakításában, de a diákok nyelvhez, illetve annak beszélőihöz kapcsolódó attitűdjeinek formálásában is. Ahogy Cili mondta az interjúban: „A tanár a legfontosabb. Mindenképpen.” Amikor a múltbeli tapasztalatokról kérdeztem az interjúalanyaimat, akkor többen említettek tanárokat név szerint is, és elmondták negatív és pozitív tapasztalatokat az osztálytermi légkörről, a tanár személyiségéről és a tanítási módszerről.

Anna, Dalma, András, Balázs és Emese is úgy nyilatkoztak, hogy nem voltak túl jó angoltanáraik, de ez nem jelentette azt, hogy a hatásuk is negatív lett volna, azaz a pozitív tapasztalatok vagy az osztálytermen kívül érték őket, vagy pedig függetleníteni tudták magukat a tanárok negatív hatásától. (Ahogy korábban már idéztem Andrást: „Azt gondolom, hogy a nyelvtanáraim nem voltak annyira jók, de a nyelvtanulási élményeim nagyon jók.”) A saját, korábbi nyelvtanárokkal kapcsolatosan felmerült vélemények kapcsán a tanítási módszer gyakran említésre került. András és Anna érzéseit is jól összefoglalja, amit Balázs mondott: „egy viszonylag érdektelen könyvből érdektelen témákat dolgoztunk fel érdektelen módon.” Anna megemlíttette a tanár személyiségét is: a magántanárának színes és érdekes személyisége miatt nagyon jól kijöttek egymással. Emese bevallotta, hogy egy ponton abbahagyta az

angoltanulást, mert a tanárt annyira unalmasnak találta. Fanni tapasztalata árnyaltabb volt: „Őt nagyon szerettem, de szerintem korántsem a metodológiája miatt, nem hinném, hogy a 80-as években olyan kiemelkedő nyelvtanári bravúrok voltak. Egyszerűen egy elragadó egyéniség volt, baromi jó humorérzéssel.” Tanítási módszerrel kapcsolatos pozitív tapasztalatról számolt be Anna, azonban ez nem egy magyar angoltanárhoz kapcsolódik. Anna elmesélte, hogy volt a gimnáziumukban egy angoltanár az Egyesült Államokból és azok az új módszerek, valamint technikák, amiket ő hozott, nagyon jó tapasztalatokat okoztak. Gréta szintén pozitívan nyilatkozott a gimnáziumi angoltanáráról: „Odafigyelt, hogy amit ad nekünk, korszerű legyen, megfelelő legyen, és ne rekedjen meg egy bizonyos szinten.” Hasonló kettősségről számolt be Barbara annak kapcsán, hogyan látják a diákok a különböző tanítási módszereket. A kéttannyelvű gimnáziumban magyar és anyanyelvű oktatók is voltak: „Egy ponton ott nagyon megütött minket, szembesültünk azzal, hogy a magyar-fajta oktatás és az angol-szász [oktatás] az nem ugyanolyan”.

Hajni szívesen emlékezett vissza angoltanárára annak ellenére, hogy a tanítási módszerével nem volt elégedett: „Eléggé didaktikusan tanította szerintem.” Ennek ellenére pozitívan maradt meg benne, mennyire szerette ez a tanár az angol nyelvet. Elválaszthatatlan része volt egyéniségének, utazásokat szervezett Angliába és Shakespeare-t olvasott nekik. Ezeknek a tapasztalatoknak lett az eredménye, hogy „az angol az így megmaradt, tehát valahogy azt a nagy szeretetet a nyelv iránt ez a tanárnő átragasztotta szerintem, és végül is mai napig azt gondolom, hogy én még mindig szívesen tanulnék angolt”. Az empátikus személyiségével és a diákok egyéni különbségének a figyelembe vétele miatt alakult ez Hajni szerint így. Talán nem tűnik túl nagy logikai ugrásnak, ha a következő idézetet is az empátiához, pontosabban annak hiányához kapcsolom: „Egy kemény stílusú orosz tanár volt, de miután nekem könnyen ment az orosz, nekem nem volt konfliktusom vele, másnak volt, de nekem nem” (Anna). További pozitív tapasztalat, hogy Gréta azt mondta, hogy a tanárainak

nagy szerepe volt abban, hogy ő is tanár lett: „...de a pályaválasztásomban biztos, mert ők megszeretették a nyelvet, hogy én efelé tendáltam.” Hasonló gondolatot azonban nem fejezett ki más interjúalany. Cili két nyelvtanárát hasonlította össze, akiktől angolt, illetve németet tanult. Az angoltanár jött ki jobban az összehasonlításból: „A tanár is teljesen máshogy viszonyult a csoporthoz, mint amit én addig láttam. Közvetlenebb kapcsolat volt.”

Ezek az eredmények megerősítik az empátia fontosságát a nyelvtanulás során. A sikeres nyelvtanulókból válnak tanárok, akiknek aztán kevésbé sikeres diákokat is tudniuk kell tanítani, nemcsak a hozzájuk hasonló nyelvtanulókkal dolgozni (Lamb, 2017). Másrészt, amikor András arról beszélt, hogy sikerei voltak annak ellenére, hogy nem voltak jó tanárai, az alátámasztja Hiver kutatásait, hogy a sikeres nyelvtanulók immunisak lesznek a rosszabb tanárok ellen (Hiver, 2015, 2017). Harmadrészt, az, hogy milyen tapasztalatokat szerez a nyelvtanulásról/tanításról a tanár, amikor maga is nyelvtanuló volt az iskolában, felveti az osztálytermi megfigyelés hatásait a tanárrá válás folyamatában (Borg, 2003). Viszont továbbra is égetően fontos kutatási kérdés marad a tanárok és diákok motivációjának interaktív vizsgálata, azaz hogy milyen kölcsönhatásban lehet a két jelenség: motivált tanár diákjai hogyan lesznek motiváltak, hogyan lehet tanulni egy demotivált tanártól, stb. Példát adhat további kutatásokhoz Henry és munkatársai friss kötete (Henry, Sundqvist és Thorsen, 2019).

5.1.4. Negatív tapasztalatok

Általánosságban elmondhatom, hogy a megkérdezettek nem igazán töltöttek sok időt az interjú alatt negatív tapasztalataik részletezésével, de azért néhány téma említésre került. A negatív tapasztalatokat legtöbbször a tanárhoz, az osztálytermi folyamatokhoz és a tanítási módszerhez kötötték. Dalma például azt mondta, hogy katasztrofálisak voltak a tapasztalatai a folyamatos tanárváltás és újrakezdés miatt. Cilinek a tanítási módszerrel volt gondja, mert a

nyelvtanra és fordításra alapuló tanítást nem tartotta megfelelőnek. Emese két negatív érzésről beszélt, amikor visszaemlékezett a nyelvtanulási tapasztalataira: „Ugyanígy gyűlölöm azokat a stresszhelyzeteket, amikor úgy félemlítenek meg, hogy az teljesen leblokkolja bennem mindazt, ami potenciálisan ki is jöhetne belőlem. A mai napig is vannak olyan rossz élményeim, egészen a közelmúltból is. Tudom, hogy valaki valamit elvár tőlem és valahol ott van bennem, mert olvastam róla, tudok róla, de egyszerűen nem jut eszembe a szó, mert olyan mértékben leblokkolok, hogy ennek nem tudok megfelelni.” Balázs általánosságban beszélt azon nehézségekről, amikor külföldre került, angol nyelvi környezetbe nyelvtudás nélkül.

Mivel alapvetően sikeres nyelvtanulók tekintenek vissza korábbi tapasztalataikra, az adatokból nem tudok következtetéseket levonni azzal kapcsolatosan, hogy azért kapcsolódnak a negatív tapasztalatok külső élményekhez, mert a megkérdezettek így óvták a nyelvtanulási motivációjukat, vagy pedig tényleg a külső tényezők jelentették a negatívumokat. Ushioda (2001) kutatásaiból tudjuk, hogy a motivált diákok inkább külső okokkal magyarázzák a kudarcaikat, de az nem világos, hogy ezt azért teszik, hogy védjék a motivációjukat, vagy valóban külső okok okozzák a negatív élményeket.

5.1.5. A tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatok

Érdekes módon, amikor az interjúalanyokat a tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalataikról kérdeztem, sokkal kevésbé voltak részletesek. Sőt, Cili még azt is mondta, hogy olyan régen volt, hogy nem is emlékszik, ami azért érdekes, mert nyilván a kezdeti nyelvtanulásuk sokkal régebben volt, arra mégis emlékeztek. Néhány téma azért felmerült.

András tanulmányaival kapcsolatos tapasztalatai nagyon hasonlóak a Kormos, Csizér, Menyhárt és Török (2008) tanulmányában leírtakhoz, amikor különbséget tesz a nyelvtanulás, a nyelvről való tanulás (ezt találta érdekesnek és hasznosnak) és a különböző tárgyak angolul

való tanulása (ezt kevésbé érdekesnek és hasznosnak) között. Balázs elmondta, hogy igazi, kommunikatív nyelvórával először az egyetemen találkozott: „Érdekes az, hogy meghatározó, igazi nyelvtanár az egyetemen volt, elfelejtettem, ki volt, de csak ilyen kommunikatív játékokat vitt be és az gondoltam, hogy ez milyen jó, mert én már tudtam angolul és nem zavart, hogy nem készülök föl az alapvizsgára.” Balázs azt is hozzátette, hogy „Ez a fajta pedagógiai szemlélet, amit nem igazán a pedagógia órán tanultam, mert ott semmit nem tanultunk, [és ami alapján] tanítok, tehát mindegy, tehát semmi olyat, amit én be tudnék építeni a hétköznapi gyakorlatomba”. Bár később hozzátette, hogy meg tudott figyelni dolgokat: „A szeminárium vezetése, hogy valaki egy jó szemináriumot tartott, akkor volt, hogy nagyon sokat figyeltem őt mint tanárt.” Annának más a véleménye: „Nagyjából el tudtam képzelni, hogy kell megtanítani egy igeidőt, vagy másik nyelvtani dolgot, de amikor először elkezdünk órákat tartani, akkor jöttem rá, hogy ez nem olyan egyszerű. És hogy ezért van a pedagógia, meg a módszertan, pedig elég elméleti tantárgyaknak tündek. Arra rávilágított, hogy azzal azért kell foglalkozni, hogy mi a logikai menete és mi a megfelelő megközelítése egy-egy feladattípusnak.”

Barbara tapasztalatait erősen meghatározta, hogy kétszakos volt az egyetemen és a másik szakját sokkal nehezebbnek tartotta, így az angollal kapcsolatos tanulmányaiba nem fektetett annyi energiát: „Az eleje [nyelvgyakorlat] és a vége [tanítás módszertan] úgy hasznosnak tűnt, a közepét, azt úgy valahogy megcsináltuk”. Barbarához hasonlóan Cili is a nyelvgyakorlatot és a tanításmódszertan tárgyakat említette fontosnak és hasznosnak. Emese nem tárgyra, hanem tanárookra emlékezett mint meghatározó emlékek mind a tanítás technikai kérdéseiben, mind a tanításhoz való általános hozzáállásban. Hajni a tanítási gyakorlata alatti vezetőtanárát emelte ki mint meghatározó tapasztalat hogyan vált a mentorává ez a nyelvtanár, és hogy a mai napig hozzá hasonlítja magát. Elmondása szerint a tanításhoz való praktikus hozzáállása emelte ki ezt a tanárt a többi közül.

Fanni tapasztalatai kevésbé voltak pozitívak, hiszen ezt mondta: „Az egyetemen semmit. Most meg kell mondanom őszintén. Komolyan. Ami műveltség és ténytudás kell, hogy egy kicsit is szélesebb spektrumban gondolkodjon az ember, azt az egyetem szedtem össze”, de “tanításmódszertanból a saját utamat jártam.” Gréta hasonlóan nyilatkozott az angoltanári képzéséről, de az ő helyzete különbözött Fanniétól, mert ő akkor végezte el az angoltanár szakot, amikor az első, magyar-orosz szakos diplomája már megvolt és tanárként dolgozott jó pár évet. Nyilván az ő elvárásai a tanárképzéssel kapcsolatosan mások is voltak abban az időben, mint egy érettségi után egyetemre kerülőnek. Emeséhez hasonlóan ő is egy tanárt emelt ki, aki példaképe lett tudásban és hozzáállásban is.

A mintába kerültek közül nincs mindenkinek tanár szakos diplomája, így ők nem tudtak beszámolni a tapasztalataikról. Mindenesetre az elmondható, hogy mindenképpen további kutatásoknak kell a tanárképzéssel kapcsolatos egyéb kérdéseket feltárnia. Az interjúkérdésekben a tapasztalatokra próbáltam kérdezni, és ezért talán nem fektettem elég hangsúlyt arra, hogy a tanárképzést mennyire tartották hasznosnak a megkérdezettek, illetve annak különböző részeiről mi a véleményük. Így talán ez is lehetett az oka annak, hogy a nyelvtanulás és tanárképzés kérdéseiben az előbbire került a hangsúlyt.

5.2. Az angoltanárok a motivációról

Az interjúk során számos kérdéssel próbáltam feltárni a nyelvtanárok véleményét a nyelvtanulási és –tanítási motivációval kapcsolatosan. Rákérdeztem, hogyan határozzák meg a motiváció fogalmát, milyen szerepét látják a motivációnak a tanítás és tanulás folyamatában, illetve hogy milyen motivációs technikákat tartanak hasznosak. Ezen kívül kíváncsi voltam saját motivációjukra, amely meghatározta azt, hogy tanárok lettek. Megkérdeztem továbbá, hogy hogyan írják le saját tanulási és tanítási motivációjukat.

5.2.1. A motiváció meghatározása

Természetesen a nyelvtanárok pontosan tudták, hogy a nyelvtanulási motiváció hosszú évtizedek óta fontos kutatási területe a nyelvpedagógiának/alkalmazott nyelvészetnek, és éppen ezért néhányan figyelmeztettek is, hogy nem egy akadémikus meghatározást fognak adni: „a motiváció kép, ami bennem él” (Balázs) vagy „jó, nyilván van egy hivatalos definíció” (Barbara). Ennek ellenére sokféleképpen leírták az interjúalanyok a motiváció fogalmát. A válaszok összefoglalását az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat: A motiváció lehetséges meghatározásai

András	...hogy a nyelvtanulást élvezve minél jobb akar benne lenni.
Balázs	kompetencia érzése, autonómia, biztonság.
Anna	...amikor valami feladatot szívesen végzek el, és belső késztetést érzek, hogy valamit elvégezzek.
Barbara	Van egy víziód, amit szeretnél elérni, amiért dolgozol és azért hajlandó vagy tenni valamit. Azt hiszem, ezt a tenni-valamit-érte [részét] nem lehet kispórolni belőle. Motiváció néha fájdalmas dolog, mert tenni kell érte.
Cili	Ő [a diák] akarjon tanulni.
Dalma	Motiváció minden, ami lelkesítő. Félig meddig belső tulajdonságnak is érzem. Én azt gondolom, hogy pozitív és negatív attitűd témakörbe sorolható ez.
Emese	... egy belső drive [...] Bennem van egy tudatos hozzáállás a másik felé. Van bennem egy elképzelés, amit én a saját erőmmel odakínálok a másiknak, ami által őbenne valami megmozdul, és őt arra készteti, hogy elmozduljon és egy jobb állapotba kerüljön.
Fanni	Mennyire van kedvem bemenni egy csoportba, mennyire hiszem el azt, hogy ott jó dolgok történnek, mennyire gondolom, azt, hogy ez valóban fejleszt rajtunk és az is, hogy közben mennyire érzem jól magam.
Gréta	A motiváció, én úgy gondolom, hogy legfőképpen egy belső késztetésnek kell lennie, és hogyha megvan a belső késztetés, akkor én ahhoz hozzá tudok adni, de nem erőszakosan, hanem élmények és tapasztalatok útján tegyem még motiváltabbá. És erősítem ezt a belső késztetést.
Hajni	... nyitottá tételnek a képessége vagy kinyitás [...] Lendületadás, meg tudásvágy felébresztése. Valami olyasmi, mint amikor egy slusszkulcsot bedugok egy autóba, és elindítom. Hogy tudjam, hogy hol a kulcs, meg tudjam, hogy hol van az a hely, ahová azt be kell dugni. És tudjam, hogy milyen pedálkombinációval fog az elindulni. És akkor mikor felberreg a motor, akkor utána még nekem kell egy-két dolgot csinálnom, hogy az autó elinduljon, meg nyilván vezetem a kocsit. De megy a motor és megyünk előre. Valami ilyesmi.

A meghatározásokban sok közös vonás van. Többen mondták, hogy a motiváció egy belső késztetés, tenni akarás, amihez a tanár aztán hozzá tud tenni, de ami nélkül nem megy a tanulás. Másik téma az, hogy a motivációt nyelvtanuláshoz kapcsolódó pozitív élmény, a folyamat élvezetes mivolta felől ragadja meg (enjoyment), az érme másik oldala az, hogy ez a folyamat azért nehéz is tud lenni. Fanni ugyanezt a témát a tanítás felől közelítette meg, a motivációhoz hozzátartozik, hogy a tanár is élvezze az órát. Emese aztán ezt a gondolatot viszi tovább: a tanuló és a tanár közti kölcsönhatásként írja le a motivációt. A tanár feladata ebből a szemszögből a lelkesítés és a tudásvágy felébresztése.

Ha megnézzük a nyelvtanulási motiváció klasszikus meghatározását a választásról, az erőfeszítésről és a kitartásról (Dörnyei és Ushioda, 2011), akkor nemcsak a határozott összecsengéseket láthatjuk a tudományos és a tanári meghatározások között, hanem azt is, hogy a tanárok válaszaiból egy szélesebb perspektívájú, holisztikus definíció rajzolódik ki. A gyakorlati perspektíva fontosnak tartja a motiváció folyamatát figyelembe venni, hiszen csak így értheti meg egy tanár az osztálytermi folyamatokat. Szemben a kutatóval, aki keresztmetszeti vizsgálatokból is tud következtetéseket levonni. A dolgozat keretei nem teszik lehetővé a részletes elemzést itt: mi a kapcsolat a tanárok és a kutatók meghatározásai között – melyik tanári definíció kapcsolódik melyik kutatói definícióhoz, elmélethez. Logikus lehet, hogy a tanárok holisztikus meghatározásokat adnak sok metaforával, míg a kutatók a mérhetőséget helyezik előtérbe (részletesen: Csizér, előkészületben).

5.2.2. Választási motiváció: hogyan váltak a résztvevők angoltanárokká

Több résztvevőm számára nem volt magától értetődő döntés, hogy nyelvtanárokká válnak. De voltak olyanok is, akik mindig is angoltanárok akartak lenni. Emese és András állította, hogy kiskoruk óta nyelvtanárok akartak lenni. Érdekes módon mindketten határ menti

településen nőttek fel, ahol az idegen nyelv mindennapi része volt az életüknek. „Igazából én óvodás korom óta arra készülök, hogy nyelvtanár leszek” (András). „Szinte ahogy megismertem, amikor megláttam, megtapasztaltam, felfedeztem, hogy van ez a nyelv, én szerintem abban a pillanatban azt mondtam, hogy angoltanár leszek” (Emese). Ez a vélemény azonban kisebbségben maradt az interjúkutatás során. Többségük szerint a véletlennek köszönhető, hogy tanárok lettek, mert semmi jobb nem jött közben és mindig is nagyon szerették az iskolai környezetet (Balázs). Vagy nagyon élvezték a próbatanításukat (Barbara és Cili), ami Barbara számára meglepetés volt, illetve Cili hozzátette, hogy biztos volt benne, hogy soha nem lesz tanár. Cili azt is elmagyarázta, hogy sokáig azt gondolta, hogy a személyisége nem illik egy tanár személyiségéhez, mielőtt megértette volna, hogy nagyon sok olyan része van a tanári szakmának, amit meg tud tanulni és ez a felismerés járult aztán hozzá, hogy kipróbálja magát tanárként. Hajni kicsit később döntötte el, hogy tanár lesz, mint András és Emese, de korábban, mint mások. A gimnáziumi tanulmányainak a végén határozta el, hogy angoltanár lesz, amit egy sor olyan családtagja inspirált, akik maguk is tanárok voltak. Fanni többlépcsős folyamatként írta le angoltanárrá válását, amely lépések közül az első az a példa volt, amit a nyelvtanár édesanyja mutatott neki. Aztán az, hogy felismerte, nagyon jó nyelvérzéke van és nyelvekkel szeretne foglalkozni. Gréta már évek óta tanított magyart, amikor elhatározta, hogy oroszstanárból angoltanárrá képzi át magát, amit az akkori igazgatójának köszönhet, aki lebeszélte arról, hogy drámapedagógus legyen. Elmondása szerint nagyon hálás volt akkor főnökének, mert szakmailag és anyagilag is jó döntésnek bizonyult az angoltanárság.

Összefoglalásként elmondhatom, hogy sokszor a véletlen befolyásolja a tanárrá válás folyamatát, ami persze sok újabb kutatási kérdést vet fel. Ezenkívül – illetve ezzel párhuzamosan – a nyelvtanulóként/tanárjelöltként megtapasztalt sikereknek is nagy szerepe

lehet a nyelvtanárrá válásban. Vagyis a siker nemcsak a nyelvtanulási tapasztalatokat határozza meg pozitív módon, hanem további hosszú távú következményei is lehetnek.

5.2.3. *Hogyan motiválják az angoltanárok saját magukat?*

A következő motivációs téma, amire kíváncsi voltam, a tanárok saját motivációjához kötődik: hogyan motiválják magukat munkájuk során. Öt különböző téma merült fel az interjúk során, amelyeket az alábbiakban ismertetem:

1) Voltak résztvevők, akik a demotiváló hatások felismerésének a fontosságáról beszéltek és arról, hogy ilyenkor pozitívan szólnak magukhoz. Ezek a demotiváló pillanatok jöhetnek óra közben is, ilyenkor elfordulnak egy pillanatra a tanulóktól, hogy összeszedjék magukat (Emese és Dalma). Amikor a demotiváló hatás az órán kívül éri őket, akkor azt igyekeznek ott is tartani. Fanni mondta: „nagyon kevésszer hagyom azt, hogy külső történések befolyásolják, ami az órán történik”. Egyik interjúalanyom azt mondta, hogy ő minden félév végén sütöt süt a diákjainak, és mindig talál rá időt, még akkor is, ha rengeteg más dolga van: „Ez a trükköm. Így monitorozom magamat. Hogy amikor Barbara [saját maga] nem visz már sütit, ott kell abbahagyni.”

2) Néhányan a szakmai továbbképzést említették mint egy technikát, amivel saját magukat tudják motiválni. Jó példa erre a fajta motiválásra András, aki elmagyarázta, hogy a PhD megszerzése egy-két évig előre fogja vinni, de aztán kell majd valami új kihívás, hogy motivációját fenntartsa.

3) Saját maga motiválására Gréta a fiatal generációval való lépéstartást említette. Igyekszik energiát fektetni abba, hogy megismerje, hogy élnek a digitális világban a diákjai, milyen eszközöket használnak: „én a ’tanítva használni’-nak a híve vagyok, és nem pedig a letiltásnak a híve. De ahhoz nekem is ott kell lenni”.

4) Voltak olyan résztvevők, akik az újdonság motiváló erejéről beszéltek: az új feladatok, új játékok az osztályteremben nemcsak a diákokat lelkesítik, hanem a tanárt is: „Hogyan motiválom magam? Megpróbálok újabb és újabb, érdekes és játékos feladatokat. A játék az nagyon fontos eleme a tanításomnak. Egy-egy újabb feladatot bevinni, és akkor azzal szinte szárnyakat adok a tanítványoknak. Mindig rájövök, hogy nem kellene nagy dolgok [...] És amikor beviszek egy új feladatot, és akkor örülnek neki, az egy nagyon jó érzés, és akkor arra sarkallom, hogy még kitaláljak ilyen kis feladatokat” (Anna).

5) Egy nyelvtanár volt, aki azt mondta, hogy leginkább akkor tudja motiválni magát, ha egy picit hátra fordít a tanításnak (Hajni), hogy újratöltse az akkumulátorát. Futni megy, barátokkal beszélget vagy főz: „Nagyon sokat kivesz [a tanítás] és az, hogy ha vissza tud tölteni, akkor már másfajta lendülettel tudok az órára odafigyelni.”

Természetesen nem meglepő, hogy mindegyik válaszadóm egyetértett abban, hogy a motiváció nagyon nagy hatással van munkavégzésükre. Többen azt is hozzáfűzték azonban, hogy hétfő reggelként, vagy egy hosszabb szünet után nehezebb megtalálni a motivációjukat, amivel nyilván sokan együtt tudnak érezni. Voltak olyan megkérdezetteim is, akik elmondták, motivációjuk fluktuál (Balázs, Barbara), de Balázs ki is fejtette, hogy motiváció nélkül is elboldogul munkájában: „egész jól elmenedzseltem az órákat ilyen takaréklángon is”. De annak a meggyőződésének is hangot adott, hogy biztos benne, ezt a diákok megérik. András és Emese elmondták, mennyire fontos, hogy jelen legyenek saját órájukon. „Amióta vége van a PhD-nak, úgy érzem, hogy jobban ott tudok lenni az óráimon lélekben, mert nincs az a hátsó nyomás, hogy ezt meg azt kell csinálni, és hogy sokkal felszabadultabban tanítok most, és nyilván ezt ők is érzik” (András). Ahogy András hozzátette: „Van energiám könnyednek lenni”. Anna és Dalma kitért arra, hogy nagyon fontos a motiváció során az interakció folyamata: a motivált diákok motiválják a tanárukat, és a motivált tanár tudja igazán motiválni a diákjait. Barbara kifejtette, hogy saját elvárásai magával szemben, hogy jól végezze a

munkáját, egy egészséges adag szorongással tölti el, ami segíti a motivációját: „Én mindig izgatott vagyok, ha bemegyek egy órára, ez egy kicsit felfokozott idegállapot és jól akarom csinálni.” Azt is elmesélte, milyen rossz élmény volt, amikor egy tanára az egyetemen láthatóan unta a saját óráját. Cili a saját szakmai fejlődését is belevette a motivációjának fenntartásába: „Ezért is kell a megújulás, a tanulás, az új dolgok kipróbálása, hogy én ne veszítsem el a motivációt. Ugyanazt a tankönyvet végigtanítom 28-szor ugyanúgy, az nyilván nem motivál engem, de ha mindig van valami új, beviszem ezt a videót, és ha nem működik, akkor is jó, mert engem motivál, hogy én is tanuljak valamit.” Gréta, Dalma és Fanni felhozták a saját életüket, amelynek problémái nem szabad, hogy befolyásolják a tanítási motivációjukat. Fontos, hogy a problémákat hátra hagyják, és az osztályukra koncentráljanak, amikor tanítanak. Fanni hozzátette azért: „Ha nagy a baj, akkor az nyilván látszik rajtam, de akkor azt valamilyen szinten kommunikálom.” Gréta azt is elmondta, látja kollégáin a kiégés jeleit, ami aztán a demotivációjukhoz vezet a munkavégzés során. Hajni azt is elmondta, hogy sokszor a saját életéből vett pozitív élményeket fordítja a diákok motiválására. Egyik nyáron egy olyan könyvet olvasott, amit nem csak nagyon élvezett, hanem arra gondolt, hogy az egyik csoportja szintén mennyire élvezné, és így be is vitte az órára a könyvet: a saját lelkesedésével lelkesítette a diákokat.

Több tényező is felmerül, amivel megkérdezetteim illusztrálták a motiváció fontosságát a munkájukban. Fontos tényező a kölcsönösség a tanár és a diák motivációja között, továbbá a magánélet és a szakmai élet közti határvonal megtartása. A nehézségek felmerülésekor nyilván tudnak profin viselkedni, és munkájukat végezni, de törekszenek arra, hogy a pozitív élményeket át tudják adni a diákoknak.

5.2.4. Az angoltanárok motivációja az idegennyelvi-tudásuk fejlesztésére

András elmondta, hogyan tartja szinten és fejleszti a nyelvtudását az internet adta lehetőségeket kihasználva. Applikációk és digitális tartalmak segítségével minden nap tanul valami újat. A folyamatos nyelvi fejlődését szükségessé teszi, hogy egy nagyon dinamikusan változó szektorban oktatóként angolt. Ennek ellenére hozzátette, hogy nemcsak ezért tanul folyamatosan, mert ez a munkája, és mindennapi harcnak éli meg, hogy egy olyan cégnél tudja megtartani a helyét, ahol nagyon nagy a verseny, hanem azért is, mert érdekli a nyelv, motiváltnak tartja magát és élvezi a tanulást.

Balázs a médiafogyasztási szokásait emelte ki, amikor arról kérdeztem, hogyan motiválja saját magát. Minden nap igyekszik angol nyelvű tévéadásokat nézni és olvasni angolul. Elmondása szerint mindennap egy órára próbálja magát teljes mértékben körülvenni az angol nyelvvel. „Azt nem engedhetem meg magamnak semmi szinten, semmi esetre sem, annak ellenére, hogy viszonylag jó alappal indultam ebben a menetben, hogy ezt ne tartsam karban. Egyrészt hiúsági kérdés, [...] és néha még meg is próbálják az embert és ezért is fontos. Másrészt, minél jobban tudok angolul, annál magasabb szinten tudom ellátni a munkámat.”

Anna utazni szeret nagyon és ezeket az utazásokat szokta felhasználni arra, hogy minél többet használja az angol nyelvet, itthon pedig olvasással tartja karban angol tudását. Balázshoz hasonlóan a filmek is fontos részei az életének. „Nézünk filmeket, ahogy egy általános nyelvhasználó. De azért mindig szakmai szemmel nézve, mi az az érdekesebb kifejezés, amit utána át tudok adni a tanítványaimnak is.”

Barbara válasza megfontolt volt, amikor arról kérdeztem, hogyan tartja szinten saját nyelvtudását. Elmagyarázta, hogy sokat olvas szakmai anyagokat angolul, és hogy lépést tart szakmájának fejlődésével, az is szinte kizárólag angolul történik. Amikor az általános angol tudásáról beszél, akkor azt mondja, hogy annak még lenne hova fejlődnie. „Angolból, amit én

fejleszthetnénk, az hát nézzük, a kiejtés már olyan amilyen, a gyerekek is mindig mondják, hogy anya grrrrrr, ez nekem nem egy issue. Ezen nem parázok, ezt így elengedtem, hogy nem fogok olyan szuper britisül hangzani, mint XY”. Barbara azt is elmondja, hogy kétnyelvű gyerekei mindig hasznos információforrásként szolgálnak. „Amit a gyerekektől hallok, vagy a Youtube-ot, amikor nézik, akkor onnan valami[t tanulok]. Azért persze a szakmai részével nyilván tisztában vagyok, meg azt így szinten tartom, mert olvasok, meg azon a nyelven adok elő.”

Cili is a kiejtés kérdését hozta fel, amivel ahogy fogalmazott: „ki kellett békülnie”. Cili említi, hogy azért is kell folyamatosan fejlődnie, mert az angol nyelv folyamatosan változik. A többi résztvevőhöz hasonlóan ő is az internetet szokta segítségül hívni, ahol angolul szokott olvasni, illetve a stand-uposok műsorait szokta nézni. Nagyon világosan foglalja össze az angol nyelvvel kapcsolatos véleményét, amit azt hiszem, sokan osztanak: „Főleg amikor a hallgatók is állandóan mindent angolul néznek, amikor jönnek olyan szavakkal, amiket soha nem hallottam. Már megtanultam, hogy nem szabad aláhúzni, hanem meg kell nézni, mert lehet, hogy amerikai angolban nem tudom, mire használják. Ez érdekes, mert egy spanyolos kolléganőmmel beszéltem és spanyolban nem annyira van ez így. Ő megnéz egy filmet és minden szót ért. Nekem nincs olyan film, főleg amerikai film, amit megnézek és minden szót értek.”

Dalma is igyekszik minél többet aktívan tanulni az angol nyelvet annak ellenére, hogy az általános iskolában – ahol speciális nevelési igényű diákokat tanít – nem teszi lehetővé, hogy munkája során olyan szinten használja az angol nyelvet, ahogy szeretné. Filmnézést említett mint a gyakorlás forrását, illetve azt, hogy családtagjaival szokott angolul beszélni, hogy gyakorolja a nyelvet. Markánsan más Emese helyzete, ami nyilvánvalóan nem tipikus: ő egy bilingvális családban él, angol nyelven beszél férjével, kétnyelvűek a gyerekei. Így számára nem jelent problémát az angol nyelv napi használata, bár elmondta, hogy férje nagyon szeret

vele magyarul beszélni, hogy tökéletesítse magyar tudását. Nyilvánvaló, hogy ez azért nem egy tipikus helyzet.

Fanni, Dalmához hasonlóan, kifejti, hogy nem tudja olyan sokat használni az angol nyelvet a mindennapi életben, mint szeretné. Ennek egyik oka, hogy a középiskolai tanítás munkaterhei eleve kevés szabadidőt hagynak neki. Ő is említi azonban a tévét és a filmsorozatokot. Továbbá azt, hogy minden évben igyekszik haladó csoportokat is vállalni, ami lehetőséget ad neki az angol nyelv széles körű használatára. „És hála Istennek, ez a gimnáziumi tanításnak az egyik szépsége, hogy már azért olyan haladó szintű csoportjaim vannak, magántanítványaim is vannak. Magántanítványt csak felsőfokút vállallok, és akkor abban eléggé jól tudom magam edzeni, abból én is tanulok bőven, az egy kicsit így karban tart. Talán.”

Gréta az olvasást emelte ki mint fontos forrását a nyelvyakorlásnak, illetve hogy minél több olyan lehetőséget próbál saját magának teremteni, ahol használhatja az angol nyelvet. „És ami még szerintem nyelvtanulás, hogy muszáj, hogy képezzük magunkat, ezért itthon kevésbé tudom megcsinálni, maximum autodidakta módon, hogy beadtunk egy akkor még Comenius pályázatot a kolléganőmmel és két hetet eltöltöttünk Dublinban”. Iskolai utakat is szervez Angliába: „ráadásul a mi családjunk, ahol mi vagyunk felnőttek, általában eddig mind barátságos, kommunikatív volt, nem egy elzárkózó, úgyhogy mi is gyakorolhatjuk hála Istennek a saját nyelvtudásunkat.”

Hajni is arról beszél, hogy általános iskolai munkája nem teszi lehetővé, hogy szinten tartsa, esetleg fejlessze nyelvtudását: „mert nem vagyok egy olyan környezetben, hogy tehát engem most nem húz semmi fölfelé. Ha én magamat nem húzom, akkor nem húz senki, mert nem járok nyelvórára, meg nem megyek ki havonta Angliába egy hétre”. Saját maga használja az angolt, angolul gondolkodik, angolul beszél magában, illetve olyan sokat gyakorolja az angolt a barátaival, amilyen sokat csak lehet. Ő is rendszeresen olvas angolul, sőt elmondta, hogy nyelvi tesztek is szokott kitölteni.

Mindegyik megkérdezett tanár fontosnak tartotta nyelvtudása karbantartását, fejlesztését, ami időt és energiát vesz igénybe. Mindegyikük jó példával szolgálhat diákjainak, hogyan lehet autonóm módon fejleszteni saját nyelvtudásukat. Ez azonban részben ellentmond annak a korábbi kutatási eredménynek, amelyben a tanárok nem igazán látták magukat példaképként, amit az önbizalom hiányához kötöttünk (Illés és Csizér, 2015).

5.2.5. A motivált diákok jellemzői

A motiváció meghatározásán kívül fontos, hogy a tanárok hogyan látják a motivált diákot, mit gondolnak, melyek azok a jellemzők, amelyek legjobban leírják a motivált diákokat. András a tanulmányaihoz nyúlt vissza, Dörnyei és Ottó folyamatmodelljét idézte (Dörnyei 2001, Dörnyei és Ottó, 1998). Hozzátette azt is, hogy a folyamat előtt fontos tudni, hogy a diáknak milyen készségei vannak, milyen a nyelvtelhetsége. A motiváció folyamatához az affektív faktorokat és a tanár személyét kötötte, amikor azt mondta, hogy a motivált diák úgy jellemezhető, hogy „mennyire élvezzi, hogy mennyire érzi, hogy halad, hogy mennyire tudja kipróbálni, amit tanul aktuálisan”. Barbara nagyon hasonlóan fogalmazta meg mondanivalóját, a tanulási folyamat kezdetekor a nyitottságot és a kíváncsiságot emelte ki mint fontos diáktulajdonságokat. A tanulás folyamatában a tanulási célok fontosságát hangsúlyozta, mert azok tartják fent szerinte a diákok motivációját. A tanulási célokat Anna is említette, a motivált diákok célirányosan tanulnak, de a tanár feladata, hogy segítse a diákokat céljuk elérésében. Az affektív faktort, azaz az érzelmi megalapozottságot Fanni is kiemelte, hogy hogyan érzik magukat a diákok a tanulás folyamatában: „Hogy érzik rajtam keresztül, hogy szerethetőek. Érzik rajtam keresztül, hogy nem csak szerethetők, hanem a mi közös tanulásunk tükrében érzik azt, hogy ezt megcsinálják, megtanulják. Hogy állandóan vannak sikerélményeik a kudarcok mellett, mert vannak kudarcok is. Hogy olyan sok kicsi

visszajelzést kapjanak akár számokban, akár szavakban, akár tekintetekben kifejezve, ami őket továbbviszik.” Balázs a saját motivációs meghatározását tartotta szem előtt, amikor azt mondta, hogy a motivált diák az autonóm tanuló, aki kész felelősséget vállalni a saját tanulásáért. Azt is kifejtette, hogy a tanulók a tanulás folyamata során válhatnak autonómmá. Ezért ő arra törekszik, időt és energiát nem sajnálva, hogy diákjaiból autonóm tanulókat formáljon, mert ez a motiváció kulcsa szerinte. Cili is a tanár szerepét emelte ki. A tanárnak példát kell mutatnia és érdekessé kell tennie a tanulási folyamatot, mert ez fogja fejleszteni a diákok motivációhoz kapcsolható tulajdonságait. De hozzátette, hogy „sokszor az egyik legnehezebb dolog a tanításban, hogy hogyan érjem el, hogy ő akarjon tanulni. Valaki úgy jön oda, hogy akar tanulni, nyilván neki nem probléma, vagy az úgyis tanulni. De az, aki odajön, és nem érdekli, vagy nincs rá ideje, azt hogy veszem rá, hogy mégis csak megcsinálja azt a feladatot.” Gréta, aki általános iskola felső tagozatában tanít, a diákok egyéni különbségein kívül kiemelte a családot, a miliőt és az osztály szerepét is: „mert ott, ahol a gyerekek is azt mondják, hogy az eredményesség is számít, és nem igazán nézik jó szemmel a trehányabb dolgokat, de segítik azt, akinek valamiért kevésbé megy. Az biztos, hogy egy másik löketet is ad a gyerekeknek.” Hajni érdekes módon az alvást és a sebességet emelte ki mint fontos motivációhoz köthető tényezőket. Panaszkodott, hogy sokszor olyan álmosan és fáradtan jönnek a gyerekek az iskolába, vagyis olyan tényezőket említett, amit a szakirodalom nem szokott, hogy nehéz velük dolgozni, nehéz őket motiválni. A sebességgel kapcsolatosan azt emelte ki, hogy a mai gyerekek sokkal gyorsabban változó világhoz vannak szokva, amivel neki nehéz lépést tartania: „az a benyomásom, hogy én marha lassú vagyok öhözájuk képest. Pedig én nem vagyok egy lassú személy, meg nem vagyok annyira öreg sem, vagy nem tudom, de hogy nehezen érkeznek meg egy ekkora szöveghez, ami mondjuk tíz mondatnál több. Nehezen tudnak lecsendesedni vagy lelassulni, vagy megnézni egy képet vagy akár meghallgatni egy valamit. Mert én azt érzékelem, hogy ez mind már túl lassú nekik.”

Annak ellenére, hogy a diákok jellemzőit próbáltam feltárni, sokszor a tanári szerepnél kötöttünk ki az interjúban, ami nekem azt mutatja, hogy a diákok motivációját nem tudják a nyelvtanárok a tanártól elválasztani, ami érthető is lehet a közoktatás iskolai kontextusában. Dalma és Emese is hosszan beszélt a tanári szerepről a diákok motiválásában azt jelezve, hogy mindegy, hogy milyenek a diákok, a tanár feladat a motiváció alakítása. Emese ezt mondta: „Nagyon szeretik azokat a feladatokat, amikor egy kicsit lehet beszélgetni egymással, amikor a saját érzéseikről, világukról, vagy érdeklődési területeikről beszélhetnek. Amikor meghallgatják őket. Amikor szavuk lehet.”

Szakmai vita tárgya lehet, hogy kinek is a feladat a diákok motiválása, a tanaré, vagy a diákoké. Sok tanár mondja, jöjjenek már motiváltan az órára a diákok, mert akkor lehet velük a legjobban dolgozni. A fenti adatok szerint itt a tanárok vállalják a motiválás felelősségét. Bár nincs olyan tanár, aki nem szeretné, hogy a diákjai motiváltak legyenek a kezdetektől, de ha ez nincs így, akkor elfogadják, hogy ez az ő feladatuk is. Azt is hozzátesszük, hogy ez sokszor nehéz vagy egyenesen lehetetlen. Ezt a témát alább még részletesebben is tárgyalom.

5.2.6. Hogyan motiválják az angoltanárok a tanulókat?

Korábban már érintettem, hogy több résztvevő is kifejtette a motiváció meghatározásánál, illetve a motivált diákok jellemzőinek kifejtésekor, hogy a motivációt egy kölcsönhatásnak tekintik a tanár és a diákok között. De konkrétan is rákérdeztem az interjúkban, hogyan motiválják a diákjaikat, illetve kinek a felelőssége a diákok motiválása. Balázs nagyon jól megfogalmazta a motivációval kapcsolatos probléma lényegét: „Ez egy nagy kérdés, hogy mennyire vagyunk hajlandóak úgy tanítani, ahogy ők tanulnak. És mennyire várjuk azt, hogy úgy tanuljanak, ahogy mi tanítunk. Ez egy állandó dilemma.” A dilemma ellenére számos téma felmerült, amelyek segíthetnek a diákok motiválásában.

1) Példát mutatni és saját tapasztalatokat megosztani a diákokkal (András, Anna és Barbara) azzal kapcsolatosan, hogy milyen nehézségek lehetnek a nyelvtanulás során, és hogyan lehet legyőzni ezeket a nehézségeket; illetve lelkesedést mutatni és bevonni (engage) a diákokat a tanulás folyamatában (Emese).

2) Olyan dinamikus órákat tervezni, ahol számos különböző feladat és munkamódszer kap helyet, amelyek érdekes órát teremtenek (András, Barbara és Balázs). Ezenkívül játékok és „vicces dolgok” (Hajni) beépítése az órai munkába. András ezt mondta az órán részt vevő tanulóról: „érezze, hogy neki nagyon jó ott lenni és egyszerűen oda akar jönni, mert neki olyan jó az a másfél óra, hogy oda vissza akar térni”.

3) Önbizalom növelése (Anna).

4) Biztatni őket, hogy kapcsolatot találjanak a tananyag és saját érdeklődési körük között, így személyesen is közük lesz az anyaghoz (Barbara), vagyis az érdeklődés a motiváció központi eleme.

5) Cili kifejtette, hogy a felsőoktatási kontextusban, ahol ő tanít, a nyelvvizsgának is lehet bizonyos motiváló szerepe. Bár szkeptikus volt annak valódi értékéről, mert az már nem túl jó, ha valakit csak a nyelvvizsga motivál. Hozzátette, hogy „van, akit semmivel nem lehet motiválni: ha úgy érzi, hogy elég az a szint, ami neki van, elég a kettes és nem akar, azt nem lehet [motiválni].”

6) A tanári visszajelzések motiváló ereje is felmerült az interjúkban. Van olyan résztvevő, aki személyre szabott visszajelzést ad mindenkinek (Balázs), míg Dalma, aki sajátos nevelési igényű tanulókkal dolgozik, a dicséret és pozitív visszajelzés erejét hangsúlyozta. Fanni elmondta, hogy bár tudja, hogy a rosszabb jegyek elvehetik a kedvüket a diákoknak, ezért mindig hangsúlyozza, hogy a rossz teljesítményt csak átmenetinek tekinti, és nem a diák személyéhez köti: „Amikor én büntetek, akkor is szeretve teszem, és nem fogvicsorítva írom be az egyest. Azt mondom, hogy nincs meg, egyes, pont. Az egy tök tudatos dolog, hogy el

szoktam mondani, ha mérges vagyok valakire, de nem azt teszem fel egy lapátra azzal, hogy őt nem szeretem. Elítélek bizonyos fajta hozzáállást vagy teljesítményt, de őt magát mint embert nem ítélem el”.

7) Lehetőséget adni a diákoknak, hogy fejlesszék készségeiket az osztálytermen kívül is (Balázs).

8) Versenyek az órákon (Balázs, Dalma). Balázs: „Soha nem tanulmányi verseny, amit csinálok, hanem tanulási verseny.”

9) Humor (Anna, Fanni): „A humor az egy közös nevező. Az általában összehozza az embereket” (Anna).

10) Közös érdeklődési pontok megtalálása a populáris kultúrában: „Nyilván, ahogy az ember öregszik, bezárulnak bizonyos kapuk. Nem biztos, hogy fogom érteni, hogy milyen zenét hallgatnak, milyen sorozatokat néznek, most ez egy csomó közös kapocs, még értem a diáknyelvüket, és lehet, hogy ez egy idő után el fog veszni. Nem akarok ehhez foggal, körömmel ragaszkodni, nem akarok 65 éves koromban tini mentalitással rendelkezni, vagy nem fogom azért megnézni azokat a sorozatokat, amiket ők, de ez is egy kapocs most egyelőre” (Fanni).

11) Testbeszéd, nem-verbális kommunikáció, „őszinte mosoly” (Fanni).

12) Bizalom: Gréta, aki általános iskolában tanít, azt fejtette ki, hogy a diákok motiválásának legfontosabb része a bizalmuk elnyerése. Ehhez hozzátette, hogy a szülők bizalmának a megszerzése is fontos része a folyamatnak, és ez utóbbi sokszor nehezebb is. „Tehát a gyerekek sokkal hamarabb, a nyolc év alatt mindenképp ki fog alakulni, hogy tényleg rájön, a segítség az, ami motivál. És mondom, azt azért meg kell tanulni, hogy nem biztos, hogy ez a világmegváltó és gyerekmegmentő szerep kell állandóan. Mert nem biztos, hogy a gyerekeknek jó és azzal fogok elérni hozzá. Nincsenek praktikák.”

Amikor azt kérdeztem az interjúban, kinek is a felelőssége a motiváció: a tanáré vagy a diáké; több megkérdezett további felelős személyeket is említett. Balázs a nyelvtankönyv-írókat említette, míg mások, főleg a fiatalabb korosztályokat tanítók, a szülőket és a családi hátteret (Hajni, Gréta, Fanni). Ahogy Fanni mondta: „Nekünk nagyon nagy segítséget jelent, ha valaki olyan családból jön, ahol szintén természetesnek veszik, hogy ez a jó értelembbe vett munkahelye”. Balázs, Dalma és Emese hasonló véleményen voltak, amikor azt mondták, hogy a motiváció lényege, hogy a tanár összekapcsolja a megtanulandó információkat a diákok életével és így motiválja őket. Anna, aki a magánszférában dolgozik, kitart amellett, hogy főleg a diákok saját felelőssége maguk motiválása, ami lehet, hogy így is van, amikor a diákok saját maguk fizetnek a nyelvtanárnak az oktatásért. Cili azt kívánta, bárcsak ne a tanár feladata lenne, ami nyilván a kevésbé lelkes hallgatók motiválásából fakad. Azonban ő is elismeri, hogy „ha önmagát nem motiválja egy diák, akkor nyilván a tanárnak is meg kell próbálni”. Hasonlóan fogalmazta meg a problémát Barbara is: „Szerintem a tanárnak is a felelőssége, de ha a diákban nincs meg, akkor nem sok mindent tud [tenni]”. Egyetemi szinten persze kérdés, hogy az osztályzatok hogyan illeszkednek a motivációhoz: van, hogy nem tudja a diákot motiválni, ami azért is van, mert „én nem tudtam valahogy hitelesen képviselni, hogy a kettes nem egy jó jegy” (Barbara). Gréta egy székhez hasonlította a motivációt, aminek a lábait a tanár, a diákok és a szülők alkotják: „...tehát én tényleg vallom, hogy közös. Ha valamelyik hiányzik, akkor billeg a szék”. Annak ellenére, hogy Hajni elismeri, hogy a tanár felelőssége a motiválás, azért nem mindig tudja követni a folyamatot: „...tehát azt nem tudom, hogy mi hozza meg az áttörést egy diáknál, amikor leesik neki, hogy hoppá, ez egy fontos dolog ezt megtanulni”. Balázs nagyon jól összefoglalta a motivációval kapcsolatos nehézségét a kötelező oktatási rendszerben dolgozó tanárok szemszögéből: „Nincs olyan eset, hogy akármennyire is szeretik a diákok az iskolát, hogy ha választhatnak a között, hogy otthon maradnak és videojátékoznak, vagy

eljönnek az iskolába egy nap, akkor a diákok nagy része azt mondaná, hogy nem, nem, én iskolába jövök”.

5.3. Az önbizalommal kapcsolatban felmerülő témák

Amikor az önbizalommal kapcsolatos témákat kerestem az interjúkban, látszott, hogy nagyon eltérő mélységű válaszokat adtak a résztvevők. Volt, aki elmondta, hogy mindent összevetve magabiztos a munkájában, míg mások munkájuk különböző területeit nézve eltérő magabiztosságról számoltak be. Az egyik felmerült részterülete a munkájuknak a nyelvi önbizalmuk, ami a nyelvtudásukkal együtt fejlődött az évek során, ezen kívül beszéltek a tanításmódszertannal kapcsolatos önbizalmukról is. Egy interjúalanyunk komplex meglátásai voltak az önbizalommal kapcsolatban, ő az egész szakmai filozófiáját a személyes és szakmai önbizalma köré építette, amit később részletezek.

Az önbizalommal kapcsolatban az egyik fontos jellemző, ami az interjúkban felmerült, az a tanítással töltött évek száma volt. Anna például így fogalmazott: „Mondhatjuk azt, hogy 25 éve ezen a pályán vagyok. 25 év alatt nagyon sok mindent megtanultam, már csak az időtartam miatt is. Igen, elég magabiztos vagyok”. András és Cili hasonlóan fejtette ki véleményét: „Őszinte leszek, most gondolj bele, hogy 20-22 éve csinálom napi 10-12 órában” (András). Cili: „Szerintem az idő. Azért most már régóta tanítok. 15 éve biztos, de lehet, hogy több is. Nagyon sokfélét is tanítottam.” Cili azt is elmesélte, hogy látja, mennyit fejlődött az önbizalma, ha visszatekint arra az időre, amikor az első angol tanfolyamát tartotta egy cégnél. De azt is hozzátette, hogy az önbizalom nem azt jelenti, hogy azt gondolja, ma már mindent tud, hogy nem tud tovább fejlődni. Hajni is elmesélte, hogyan fejlődött az önbizalma: „Ez nem is nagyon volt, tehát az elején biztos, hogy volt ilyen, az első évben abszolút volt ilyen, amikor legelőször elkezdtem. Ott minden volt. Jöttem ki sírva óráról, meg borultam ki, hogy én ezt

nem fogom tudni csinálni, tehát én szerintem az első év az egy ilyen tipikus tűzkeresztség volt. Akkor minden volt. De aztán utána abból nagyon sokat tanultam.”

A másik fontos téma, ami felmerült az önbizalommal kapcsolatosan az az idegennyelv-tudás. Cili: „Van úgy, hogy egy szónak a kiejtését rosszul tudom, vagy egy-egy szónak utána kell nézni, de hát a tanár sem tudhat mindent. A saját anyanyelvem sem ismerem minden szót.” Fanni, aki több évet töltött Amerikában, a következőket mondta: „Szerencsés vagyok, hogy ennyiszer külföldön élhettem, és tényleg magas szinten beszélem az angolt.” Balázs, aki szintén évekig élt külföldön és nagyon jól tud angolul, a következőket mondta: „Általában magabiztos vagyok, témakörökben néha elbizonytalanodom. Nagyon, például, nem nagyon merek olyan feladatokat feladni, ami nyitott végűek és az ételekhez kapcsolódnak.” További téma az öltözködés, azt mondta, hogy ezeket a témákat „outsourcingolja” olyan diákoknak, akik többet tudnak az adott témáról: „Azt tipikusan kiszervezem, vagy máshogy csinálom, nem engedem szabadjára. Félek, hogy túl sok olyan dolog lesz, amire azt mondom: nem tudom.”

A harmadik téma a tanítási folyamat szervezéséhez kapcsolódó önbizalomról szól. Barbara ezt a következőképpen fejezte ki: „Én szerintem olyan szempontból magabiztos vagyok, hogy tudom, hogy mit akarok csinálni és még azt is viszonylag, azt is tudom, hogyan, és van is elképzelésem róla. És azt is gondolom, hogy működnie kell.” A jelenséget megvilágítja a diákok szemszögéből is: „Kaptam már olyan feedbacket, hogy a tanár nő miért ilyen bizonytalan, amikor olyan sok mindent tud. Nem tudom, hogy ez honnét jön.” Egyik lehetséges oka lehet véleménye szerint „...mert, hogy kérdezem őket, mert hogy nem azt mondom, hogy ez így van és end of discussion. Nem tudom.” Dalma az önbizalmát ahhoz kapcsolja, hogy mennyi különböző módszert próbált már ki, amikkel az angol nyelvet közelebb tudja hozni a speciális nevelésű igényű tanulóihoz. Gréta az osztályzással kapcsolatos kétségeihez köti a saját önbizalmának a gyengébb oldalát, amit abból a tapasztalatából fakadt, hogy az angliai utakon látja, hogy nem azok a diákok használják a legtöbbet az angol nyelvet,

akiknek a legjobb jegyei vannak az iskolában. Cili szintén az értékelés egyik szempontjával kapcsolatosan érzi magát kevésbé magabiztosnak, ami az írásbeli munkák értékelése. Hajni a differenciált oktatást hozza fel példaként, amely területen nem annyira magabiztos, amit azzal magyaráz, hogy erről a témáról semmit nem tanult az egyetemen. Továbbá a csoportdinamikai folyamatokról is hasonlót mondott, bár itt nem említette a képzés hiányát. Fanni, a nyelvtudásához hasonlóan, önbizalommal teli, amikor a tanítási folyamatokról van szó: „Szakmailag jó szinten vagyok”. Szakmai és nyelvi magabiztosságát a következőképpen magyarázza: „Erősnek mindenképpen két dolgot érzek, és ez most nagyon általános és demagóg lesz, de egyszerűen állítom, hogy ettől lesz valaki döntően jó vagy nem jó. Erősnek a kiállásomat, a belső erőmet és hogy tudok szeretni mindenkit. Ha ez a két kapu nyitva van, akkor azt gondolom, hogy szakmailag jó szinten vagyok. Tök szerencsés vagyok, hogy ennyiszer külföldön élhettem, és tényleg magas szinten beszélem az angolt.” (Ez utóbbi megjegyzés talán akaratlanul, de tovább erősíti azt a mítoszt, hogy célnyelvi környezetben lehet csak jól megtanulni angolul.) Hasonló véleményen van Balázs saját magával kapcsolatosan: „Az óravezetés szempontjából, a diákokkal való kommunikáció szempontjából, a fegyelmezés szempontjából azt hiszem, hogy magabiztos vagyok”.

A nyelvtudás mellett felmerül a tárgyi tudás kérdése is azoknak az adatközlőknek a körében, akik nemcsak angolt tanítanak, hanem angolul is oktatnak tárgyakat. Barbara és Emese is felhozta, hogy tárgyi tudástól is függ a magabiztosságuk. Vannak tárgyak, amelyeket szívesebben tanítanak, mert többet tudnak róla és több tapasztalatuk van, illetve arról is szó volt, hogy dolgozza bele magát az ember egy-egy egyetemi kurzus témájába és hogyan lesz ettől magabiztosabb (Barbara).

Érdekesnek tartom kicsit részletesebben leírni, hogyan beszélt az interjúban András a magabiztosságról, mert ez a téma számára szervező erő a szakmai munkájában, és abban, ahogy a tanítás folyamatát látja. Ennek megfelelően az interjújában többször felmerült az

önbizalom témája, amely pozitívan hat az órákon: „Ha önbizalma van egy tanárnak, akkor jobban kijönnek a pozitív tulajdonságai a tanítás alatt, meg jobban oda tud figyelni a diákokra, mintha nincs önbizalma.” Lényegében három részre osztotta András az önbizalom kérdését, egyrészt van egy „alap önbizalom”, amelyet ő a nyelvtudáshoz köt. De emellett van egy „személyes és szakmai önbizalom” is. A személyes önbizalom „jó emberismerővé, jó kommunikátorrá, jó motivátorrá tesz”, míg a szakmai magabiztosság „nyugalmat áraszt, tiszteletet ébreszt, és nagyvonalúvá, könnyeddé teszi a tanárt.” A két folyamat így „letisztult viszonyokat eredményez.” András magabiztossága felmerült már a tanulási élmények során is, amely szerint az a tény, hogy osztálytermi körülmények között tudta elsajátítani magas szinten az angol nyelvet, magabiztosságot adott neki, hogy ezt meg lehet csinálni anélkül, hogy az ember évekig külföldön élne. András szerint munkájának része, hogy a diákok magabiztosságát is növelje. Amikor az attribúciós folyamatokról volt szó az interjúban, a kudarc egyik okaként azt vélte, hogy nem tud olyan diákokkal dolgozni, akiknek nagyon alacsony az önbizalmuk. Véleménye szerint nekik nem angolórára, hanem terápiára van először szükségük. Nyilván ez a vélemény András versenyszférához kötődő munkahelyi környezetéből fakad, amit nem biztos, hogy a közoktatásra lehet általánosítani.

Összefoglalva elmondható, hogy az önbizalommal kapcsolatosan felmerült témák alapján látható, hogy a tanároknak sikerül egyensúlyt találniuk a nyelvi és szakmai önbizalmuk között. Ez nem jelenti azt, hogy tökéletesnek gondolnák magukat, vagy ne akarnának fejlődni, csupán azt, hogy úgy érzik, birtokában vannak annak a tudásnak, ami szakmájuk magas szintű végzéséhez szükséges. Lehetséges fejlődési pontoknak az osztályzást, a differenciálást és a csoportdinamikai folyamatokban való jártasságot említették, amikor a magabiztosság hiányáról volt szó. Szükséges képzéseket említettek, amelyek növelhetik az önbizalmukat (Illés és Csizér, 2018). Saját magabiztosságukkal kapcsolatosan méltán mondták, hogy az ember az

anyanyelvén sem tud mindent, nemhogy egy idegen nyelven, ami láthatóan megnyugvással tölti el őket.

5.4. Elvárások és értékek

Az egyik legfontosabb motivációs elmélet az értékekhez és elvárásokhoz kapcsolódik (lásd irodalmi áttekintés fent, 2.1.1 fejezet; Graham, 1999; Weiner, 1984, 1992), ezért megkérdeztem az interjúalanyaimat, hogy milyen kezdeti elvárásokkal vágtak bele munkájukba. Voltak olyan megkérdezettek, akiknek egyáltalán nem voltak elvárásaik. András: „Igazából én elsős voltam [egyetemen], amikor elkezdtem tanítani. Ez így teljesen parallel történt. Vicces módon elsőként az XXX-ben tanítottam [azonosíthatóság miatt törölve a cég neve]. Aztán jól ott ragadtam. Igazából nem volt elképzelésem, hogy milyen lesz majd egyszer, mert ahogy elkezdtem, rögtön csináltam. Rögtön csináltam is.” András elmondása szerint párhuzamosan végezte az egyetemet és dolgozott angoltanárként a privát szektorban, ahol nem volt elvárás a diploma. Ezért aztán András egyetemi tanulmányai hosszúra is nyúltak és csak évekkel később diplomázott. A mai napig is annál a cégnél dolgozik egyébként, ahol először elkezdett tanítani. Barbara azt is mondta, hogy neki sosem voltak elvárásai a tanári pályával kapcsolatosan, mert ő sosem akart tanár lenni, de a gyakorlótanítás alatt tapasztaltak a tanári pályára vezették. „Én sohasem gondoltam, hogy én egy született tehetséges, nagy tanáregyéniség vagyok, akinek isszák minden szavát. Lehet, hogy ez is egy kicsit, tanítani és mindig bemenni egy új csoporthoz, az mindig egy kicsit szorongó érzés nekem.” Hasonlót mondott Anna is: „És örültem, hogy bejutottam [az egyetemre], és ezzel el is voltam, és csak később kezdtem gondolkozni, hogy akkor mi lesz. Akkor már egy karnyújtásnyival közelebb került ez a szakma hozzám.”

Balázs több mindent említett az elvárásaival kapcsolatosan: azt az érzést, hogy ne úgy tanítson, ahogy őt tanították, illetve hogy a tökéletes óratervet akarta megalkotni. „Az egyik dolog az az, hogy én azt gondoltam, hogy a pedagógus egyfajta pszichológus is. Nekem az embert kell tanítani, éppen ezért sokkal vehemensebben vetettem be magamat. Szerintem sok kezdő pedagógus elköveti ezt a hibát, vagy nem tudom, ezt a tévedést”. Második a saját emlékeiből kiindulva: „A másik, amit gondoltam, hogy nem úgy fogok tanítani, ahogy engem tanítottak. Ez be is jött. És ez működött is.” A harmadik téma a saját maximalizmusához kötődik: „Minden óra minden percének tökéletesnek kell lennie és addig terveztem, addig csináltam, ameddig az nem lett az. És én azt nagyon nehezen dolgoztam fel az elején, hogy én tökéletes órát terveztem és mégsem volt tökéletes. És egy ilyen fejlődési folyamat volt, ameddig eljutottam odáig, hogy ez nem azért nem tökéletes, mert az emberek tökéletlenek, hanem azért, mert a tökéletes óra fogalma nem egy folyamatos katarzis, hanem vannak katartikus pontjai ennek a szakmának és valahogy én folyamatosan ezt kerestem, és egy erősen idealizált tanárkép volt bennem. Utólag visszatekintve egy kicsit mulatságos, de szerintem sokan így indulnak és így is maradnak.” Hajni is a tökéletes órát kereste. „És nekem mindig az egy ilyen mozgatórugóm volt, hogy én mindig elszakadni akarok a tananyagtól, a könyvből leírttól [...]. És ez például úgy bennem volt, hogy ezt én nem is tudnám másképpen csinálni. Tehát én ezt a haladjunk feladatról feladatra – néha kell –, de valahogy akkor tudom, akkor nagyon friss voltam még, és nagyon ezen járt az eszem, egy csomót készültem éjszakákba nyúlóan meg minden, hogy egy ilyen izgalmas esemény legyen a gyerekeknek az óra.”

Fanni saját magával kapcsolatosan fogalmazott meg elvárást. Nagyon jó akart lenni választott szakmájában: „Amikor tanítani kezdtem, sokkal kevésbé tudtam odafigyelni másokra, ezt egész biztosan tudom. Arra nagyon odafigyeltem, hogy én egy rohadt frappáns órát tartsak, nyilván iszonyúan felépítettem, meg vagdostam a centiket, de azt hiszem, hogy ez egy tipikus pályakezdő dolog, hogy a szaktantárgyra fókuszálunk nagyon nagy ambícióval,

ami szintén nagyon szép dolog, de kevésbé hallottam meg, ami a teremben történik.” Emese is valami hasonlót fogalmazott meg: „Elég világosan emlékszem erre az időre azért, mert amikor annak idején orosz szakos voltam, volt az a részképzés, amikor kimész 6 hétre, vagy fél évre, vagy valamennyire az adott országba. Én kint voltam ezen a részképzésen az oroszoknál abban a félévben, amikor a csoporttársaim már elkezdték a tanítási gyakorlatot. Amikor visszajöttem, már hátrányban voltam velük szemben. Kicsit izgultam, hogy nekem most be kell hoznom őket. Milyen elképzeléseim voltak magamról? Nagyon jó akartam lenni. Belső igény, hogy megfelelni, maximálisan megfelelni. Nem a legjobbnak lenni, de valami ilyesmi, ahogy visszaemlékszem valami hasonlóra. Annak idején még nem nagyon volt technológia, és kiválasztottak egyetlen egy órát, vagy egyetlen egy hallgatót az egész évfolyamról, akinek az óráját felvették, mint valami mintaórát, és akkor mire visszaértem Oroszországból, már ki volt választva ez az ember. És amikor letanítottam az első órát, a gyakorló tanár azt mondta, jaj, hogy én nem tudtam, hogy te vagy. És akkor úgy éreztem, hogy jaj, de jó, engem is felvettek volna, vagy hogy ez jó lett volna. Úgy gondolom, ahogy így visszagondolok, ez olyan mély élmény volt bennem, hogy igen, én azt szerettem volna, hogy egy kiváló tanár legyek.”

Cili a szorongást emelte ki mint olyan emléket, ami leírja, milyen elvárásai voltak: „Nagyon félttem, azt tudom. Most már nem emlékszem, hogy pont melyik volt az első. De azt hiszem, hogy egy csoportos, céges óra volt, és rettegtem, hogy mit fogok csinálni, meg mi hogy lesz. Akkor nem tudtam elképzelni, hogy ez valamikor jó lesz, hogy ezt én fogom tudni csinálni, hogy ne úgy menjek be az órára, hogy izgulok, hogy hogy lesz. Az is benne volt, hogy meglátom, hogy hogy megy.” Dalma helyzetét is a kezdeti szorongás jellemezte, mert nem nyelvtanárként kezdett el speciális nevelési igényű diákoknak angolt tanítani iskolájában, ráadásul úgy, hogy augusztus elején tudta meg, hogy szeptemberben ő lesz az adott osztály angoltanára. Nem volt más módja a szorongása legyőzésének, minthogy belevágjon a munkába.

Azt is megkérdeztem az interjúk során, hogy milyen értékeket kapcsolnak nyelvtanárként a munkájukhoz. Fanni ezt mondta: „A lista végtelen, tényleg végtelen”. Az értékek egyik csoportja minden válaszban benne volt és ez a társas értékek (az emberi kapcsolatok, az interakció fontossága). András saját maga számára tartja fontosnak, hogy olyan szakmája van, amelyben az emberi interakciók fontosak. Balázs, aki középiskolai diákokat tanít, azt tartja fontosnak, hogy társas készségeket tud tanítani diákjainak, amiből ő is rengeteget profitál. Emese: „Hihetetlen fontos a tanárnak, hogy kapcsolatot tudjon teremteni a másikkal”. Emese még azt is hozzátette, hogy a társas készségek fontosabbak, mint a tudás: „Az különösen rosszul esik, amikor azt látom a kollégákon, hogy az ő tudásuk az fontosabb, mint a tanítványaikba vetett hitük.” Anna számára fontos, hogy különböző emberekkel tud dolgozni: „Nekem az a fantasztikus élmény, főleg hogy így egyre öregszen, és így egyre nyitottabb vagyok, hogy az emberek mennyire különbözőek, és minden emberrel egy más módszert kell használni”. Barbara is a társas megismerés komplex folyamatát emelte ki: „Szorongató és félelmetes, hogy emberekkel kell [dolgozni], de ugyanakkor meg vonzó is, mert szeretek emberekkel lenni. Megismerni új embereket. Végül is az is egy jó érzés, hogy hatással vagy valakinek az életére.” Cili, Dalma és Gréta is kiemelte, hogy mennyire fontos a folyamat, hogy a diákjaikat megismerjék „beszélgetősebben, akár egymást sokkal jobban és mélyebben megismerni” (Dalma). Ez vezet ahhoz a folyamathoz, amit Gréta az általános iskola felső tagozatos tanulóival átél, hogy tanárként részese lehet a fejlődésüknek. Önmagában is fontos érték látni, hogyan formálja a tudás a tanuló személyiségét főleg, hogy az angol nyelv tudásáról van szó, ami önmagában is értéknek tekinthető a 21. században, amikor ez a nyelv tölti be a globális lingua franca szerepét (Illés, 2011; Widdowson, 2012).

A fejlődés mint érték felmerült nemcsak a tanulók, hanem a tanár szintjén is. András és Emese is azt mondta, hogy állandó fejlődés adja értékét a munkájuknak: „Olyanok vagyunk mi tanárok, mint a cápák a vízben, hogy állandóan mozognunk kell, egy pillanatra sem tudunk

megállni, mert abban a pillanatban, hogy az ember megállna, az ember meghalna, mint tanár vagy tanárlény”. A fejlődést a társas kapcsolathoz köti Fanni, „hogyan vannak nagyon nagy tudású gyerekek, akik inspirálnak”.

Az elvárásokkal kapcsolatosan voltak, akik nem tudtak beszámolni semmiféle elvárásról, amin nem is csodálkozhatunk, hiszen többen mondták, hogy a véletlennek köszönhetik, hogy angoltanárok lettek. Akiknek voltak elvárásaik, azokat más tanárokhöz, illetve saját magukhoz kötötték. Az elvárások a tanítás minőségéhez kapcsolódtak: nem úgy tanítani, mint a sikertelennek ítélt tanárok, a tökéletességre való törekvés, illetve a saját szorongásukkal való megküzdés merült fel témaként. Az értékekkel kapcsolatosan nagy volt az egyetértés: a kapcsolatok és a fejlődés jelentősége emelkedtek ki mint fontos értékek.

5.5. Ideális tanári énkép

Az énképekkel kapcsolatos kutatások az utóbbi évtizedben nagyon fontos részét képezik a tanulói motivációval kapcsolatos elméleteknek és vizsgálatoknak (Csizér, 2020). Ezért arra gondoltam, hogy a tanároktól is megkérdezem, hogyan látják magukat a jövőben (vö. Kubanyiova, 2009). A legtöbben azt mondták, nem tudják elképzelni, mit csinálnának, ha nem lehetnének tanárok. Emese: „Azt szoktam mondani, hogy amíg a számat ki tudom nyitni, addig tanárember maradok.” András: „Igazából ugyanúgy [látja magát 5-10 év múlva], mint most, nem vágyom nagyon nagy változtatásokra.” Vagy Fanni: „Ugyanígy. Remélem, elfogadom majd, hogy kicsit öregszen és lassulok, de nagyjából ugyanígy.” Balázs is ugyanazt szeretné csinálni, mint most, a következő 25 évben: „Nagyon fontos nekem, hogy mindig legyen egy olyan dolog, ami rajtam múlik, mert csak úgy tudok működni, mert hogy az oktatásban az az egyik csel vagy csapda, hogy nem rajtam múlik, hanem azon, hogy ők mit

csinálnak. És nekem mindig van egy projektem. És rájöttem, hogy én azért csinálom, hogy egy könyvet írok, akkor az olyan, amilyennek én szeretném, hogy legyen a könyv.”

Ha alternatív tevékenységet mondtak is, az kapcsolódott az oktatáshoz, hiszen Anna coachingot akar tanulni, vagy Barbara, aki egyetemi oktatóként dolgozik, a tanítás mellett a kutatásra szeretne nagyobb hangsúlyt fektetni, de jövőbeli énjét is látja tanítani. Cili a digitális tanítási módszerekkel szeretne foglalkozni a jövőben, és tartalommenedzsmenttel kapcsolatos dolgokat tanulni. Dalma újabb diplomát szeretne szerezni. Emese a PhD-ját befejezni. Hajni sokféle tervének mindegyike az angoltanításhoz kapcsolódik: „Tehát hogy ez valóban az angoltanításról szólhasson, mert azt érzem sokszor, hogy a közoktatási intézményben ott a szitu nagyrészt nem az angoltanításról szól, hanem a nevelésről. És mellesleg, ha én ügyesen tudok nevelni, akkor még marad idő, meg energia arra, hogy angolt is tanítsak.”

Azt hiszem elmondható, hogy a megkérdezettek jövőbeli énképükhöz kapcsolódó céljaik szorosan összefüggnek napi munkájukkal, ahogy Dalma mondta: „maximum iskolaelhagyáson, de pályaelhagyáson nem” gondolkozik. Az adatokból kiderült, hogy az interjúalanyoknak erős tanári énképük volt, nem voltak alternatív elképzeléseik, mit csinálnának, ha nem tanítanának. A tanári énképek erősségét az is alátámasztja, hogy több tanítással kapcsolatos tevékenység merült fel. Olyan elképzeléseik vannak, amelyek megvalósításával saját munkájukat tudják segíteni, hogy minél magasabb minőségű tanítási tevékenységet folytathassanak a diákok kedvéért.

5.6. Sikerek és kudarcok: az attribúció elmélete

Mivel nagyon kevés empirikus munka foglalkozik az attribúcióelmélet empirikus vizsgálatával, fontosnak tartottam megkérdezni a tanárokat, hogyan látják saját sikereiket és kudarcaikat (Dörnyei, 2001; Graham, 1999; Ushioda, 2001; Weiner, 1984, 1992). A sikerek és

kudarcként megmagyarázása előtt megkérdeztem a nyelvtanárokat arról, hogy mit tekintenek sikernek és kudarcnak a munkájukban. A következő témákat említették a siker fokmérőjének: diákok sikeres nyelvvizsgái, egy jó óra, siker egy nehéz diákkal. Kudarcként két téma merült fel. Az egyik, amikor nem sikerül a diákokkal jó kapcsolatot kialakítani („ha van egy olyan diák, akivel nem tudok mit kezdeni, az is kudarc, [ha] valaki elszabadul” – Balázs). Néhány megkérdezett azt is mondta, hogy tulajdonképpen munkájuk első lépése a megfelelő kapcsolat kialakítása a diákokkal, mert arra lehet aztán a munkát építeni. A másik típusú kudarc az órákhoz kapcsolódott, amikor azokat nem értékelik sikeresnek a tanárok.

5.6.1. A sikerek magyarázata

András a siker magyarázataként először a tanításban fektetett energiát említette, majd azt, hogy ő maga is jó nyelvtanuló. Utána még hozzátett két dolgot: „Jóban vagyok magammal. Ezekben az emberi interakciókba hatalmasat, hatalmasat dobott, és igazából ez az egyik.” Ennek az oka szerinte, hogy évekig tudatosan dolgozott a személyiségén. A sikerének a másik oka az, hogy olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek jól jönnek a nyelvtanításban: „Empatikus vagyok, szívesen meghallgatom az embereket, lelkiismeretes vagyok, precíz vagyok”, ezzel egyszerre azonban „nagyon versenyszellemű vagyok, engem aztán ki ne túrjon senki. Nagyon teljesítmény-orientált vagyok, nagyon fegyelmezett. Nagyon szigorú, következetes vagyok.” Barbara, hasonlóan Andrásához, az erőfeszítést említi mint a siker kulcsát: „Nekem ehhez kell munkát befektetnem.” Érdekes kettősség benne, hogy azért gondolja, hogy sok munkát kell fektetnie a tanításba, mert látja, hogy más emberek milyen jók a tudás kommunikációjában, de ez egy olyan dolog, ami neki nem jön könnyen és természetesen. „De én azt gondolom, hogy én nem vagyok ilyen.” Hasonló módon Cili is a kemény munkát emelte ki: „Igyekszem mindenkire odafigyelni, hogy most miért, amit csinál,

vagy nem csinál, az miért van.” Anna szintén személyes jellemzőihez köti a sikerét, hogy jó képességei vannak és hatni tud az emberekre. Ugyanakkor felhossa a szerencsét is mint fontos tényezőt a sikereiben: „És így szerencsés vagyok, hogy nem olyat csinálok, amihez nem értek.”

Balázs a sikereinek az okát a kudarcaiban látja: „Valahogy ez az elmúlt 10 évnek a fontos tapasztalata, hogy a siker és a kudarc közötti vonal elmosódik, mert egyikből lesz a másik. És a kudarc nagyon fontos, mert később abból lesz a siker. Fontos jól megélni” [a kudarcot]. Amikor kudarcélménye van, akkor sokáig nem tud másra gondolni, arról elmélkedik, hogy mit tehetett volna másként.

Dalma, aki sajátos nevelési igényű diákokat tanít, a saját sikerét a diákok erőfeszítésének tudja be: „Én csak megmutattam, hogy mit és hogyan lehet megtanulni. Mutattam rá egy utat, vagy valakinek kettőt, hármat, négyet, ötöt.” Érdekes módon azt, hogy milyen keményen dolgozik azon, hogy újabb és újabb módokat találjon ki a nyelvoktatásra, nem köti saját erőfeszítéséhez.

A siker tényezőjét nem mindig tudja Emese a befektetett munkához kötni, mert tapasztalata szerint, „amikor nagyon jól sikerül az óra, az nem mindig annak a következménye, hogy megfelelő mennyiségű időt és energiát töltöttem a felkészüléssel.” Néha azok az órák a legjobbak, amelyekre nem készült annyit. Ennek következtében a siker okát inkább a saját készségeiben látja, hasonlóan Balázshoz és Annához. Amikor ezekről a készségekről kérdeztem, több tényezőt is említett. Elsőként a képességét, hogy jelen tud lenni az óráin: „Hogy hogyan tudunk a jelenben nagyon tudatosan és értékesen ott lenni, jelen lenni. Én szerintem ehhez van egy skillem, készségem, hogy én ezt valahogy megtanultam.” A siker második tényezőjét a rugalmasságában látja, amelyet az órai döntéshozáshoz kapcsol: tudnia kell az embernek, hogy mit akar csinálni, de helyet kell hagyni a gyors változtatásnak is. „Néha ki kell dobni valamit, néha meg kell szabadulni attól, ami nem odavaló és akár valami újat is odahozni.” Ezt aztán a gyakorlattal rendelkező tanár rögtönzési képességéhez köti. A

gyakorlott tanárnak tudnia kell improvizálnia: „Nem úgy értem, hogy nem tudja, hogy mit akar csinálni, meg hogyan, hanem nagyon sok, jól bevált gyakorlatból tudja, hogy abban a helyzetben azt lehetne használni, vagy azt helyesebb lenne használni.”

Emeséhez hasonlóan Fanni is azt mondja, hogy a siker titka képességeinek jó használata. A legfontosabb képességének azt tartja, hogy jól tud kapcsolatot kialakítani diákjaival és tudja őket lelkesíteni, munkára sarkallni nagyon energikus személyiségével: „Gátlásos, zárkózott csoportokat nagyon meg tudok nyitni. El tudom velük hitetni, hogy képesek arra, amit nem hisznek el. Ilyen csoporttal nagyon sok, nagyon szép élményem van”. Gréta szintén a képességeiben látja a siker titkát, amelyek között a legfontosabbnak azt tartja, hogy tud a diákok között differenciálni: „Még mindig beleesünk, és igazából az van, nehogy kevesebbet adjak nekik, mint a másik osztálynak, holott pedig lehet, nem a kevesebb, csak a másképp az, amire rá kell jönnünk. Persze sokkal egyszerűbb egymás után leadni, de nem, mert nem lehet ugyanazt ugyanúgy leadni.” Hajni számára siker, hogy látja diákjaiban, hogy megértik a nyelv egy adott részét és azt sikeresen használni tudják.

Az eredmények alapján úgy látom, hogy többen kötötték a sikert a képességeikhez, mint a befektetett munkához. Volt, aki szerint mindkettőre szükség van, és felmerült a siker és kudarc dinamikus kapcsolata. Ez utóbbi téma teljesen eltér az attribúcióelmélet hagyományos tárgyalásától, amelyben a sikerek és kudarcok magyarázatára párhuzamos modelleket gondolnak relevánsnak a kutatók, amelyek nem foglalják magukba a siker és kudarc egymásra hatásait (Graham, 1999; Ushioda, 2001; Weiner, 1984, 1992). Könnyen egyet lehet érteni a tanárokkal: sokszor az ember a kudarcokból tanul a legtöbbet, azok viszik előre. Nemcsak az angoltanárok motivációjának kutatásakor, hanem a második nyelvi motivációkutatásakor is háttérbe szorul szerintem ez, az egyébként fontos és jól használható elmélet.

5.6.2. A kudarcok magyarázata

Nehezebb volt a kudarcról kérdezni az interjúalanyaimat, mert úgy gondoltam, hogy az emberek kevésbé szívesen beszélnek a kudarcélményeikről, mint a sikerekről. A kudarchoz való hozzáállást jól érzékelteti, amit Anna mondott: „Természetesen ez teljesen elfogadott [a kudarc], de nehéz ezt elfogadni.” Egyrészt tudja, hogy természetes velejárója munkájának, másrészt mégis nehéz vele megbirkóznia.

András elmondása szerint nagyon ritkán szembesül kudarccal. Mivel legtöbbször egy-egy diákot tanít, az a kudarc számára, amikor olyan embereket kell tanítania, akiknek nagyon alacsony az önbizalmuk. Szerinte ezeknek az embereknek terápiára van szükségük és nem angolórára, és ez az a pont, ahol ő már nem akar energiát fektetni a munkában. Kudarcélményként élte meg, hogy cégénél a 90-es években jellemző lett az anyanyelvi tanárok alkalmazása: „Akkor azt nagyon kudarcként éltem meg, amikor megtudtam, hogy titokban elkezdett járni egy anyanyelvi tanárhoz amellet, hogy hozzám járt, vagy átment egy anyanyelvi tanárhoz.” Később azonban a kudarc sikerbe fordult (hasonlót mondott Balázs is, lásd korábban), amikor több korábbi diákja próbált az anyanyelvi tanártól „szabadulni” és visszajönni az ő órájára, amikor rájöttek, hogy az anyanyelvi tanár nem feltétlenül egyenlő a jó tanárral (vö. Medgyes, 2017). Nagyon jellemző, ahogy András befejezi a kudarcélményeiről való gondolkodást: „De igazából nemigen vannak kudarcélményeim. Mindent megteszek érte, hogy ne legyenek. Mindent megteszek. Ha innen [munkahelyéről] kinyomnának, az egy kudarc lenne.” András nem magyarázza a kudarcot, hanem megpróbálja azt elkerülni. Anna, aki szintén a magánszektorban dolgozik és Andráshoz hasonlóan sokszor egyénileg tanítja a diákjait, a kudarc nagyon hasonló, mint András esetében, csak nem anyanyelvi tanárral. Kudarc, amikor nem találja a hangot egy diákkal és a diák elmegy egy másik tanárhoz. Ezt Anna teljesen természetesnek találja, de azért nehéz elfogadnia. Bár a végén így értékeli a

helyzetet: „Ezen például elgondolkoztam, hogy mit lehetne másképp, de arra a következtetésre jutottam, hogy nem lehet mindenkivel megtalálni a közös hangot.”

Barbara szerint „mindig benne van a kudarc a pakliban” és ez sokszor az egyetemi csoporton múlik, akiket éppen tanít: „Ha van egy feladat, ahol van egy beszélgetés, vagy egy téma, amiről azt gondolom, hogy jó beszélgetés lehetne, és igazából nem beszélgetnek. Akkor azon szoktam gondolkodni, hogy azok a kérdések, amiket én feltettem, azok jók voltak-e, azokkal mit lehetne csinálni. Néha azért hibáztatom őket, hogy ez egy mulya csoport.” Itt a kudarc okának kettőséget figyelhetjük meg, Barbara gondolkozik azon, hogy mit tehetne jobban, de a diákok nélkül nem lehet sikeres. Azt, hogy van olyan eset, amikor érzi, hogy csinálhatná jobban, egy rossz előadás élményével illusztrálja, amikor a családi életében felmerülő problémák miatt nem tudott a munkájára koncentrálni. Cili, aki szintén egy egyetemen dolgozik, hasonlót mondott az oktató és a csoport együttműködéséről: a kudarc elkerüléséhez kell az oktató és a csoport munkája. Néhány példát mondott Cili a kudarcra: lehet, hogy ő nem készült eléggé, vagy a csoport nem hajlandó dolgozni; vagy készült eléggé, de mégsem működött a dolog valamiért. A legrosszabb, amikor a kudarc nem egy órára korlátozódik, hanem elhúzódik: „És van olyan, amit nagyon nem szeretek, hogy van olyan, hogy a csoporttal nem jövünk ki valamiért. De azért ilyen szerencsére ritkán van.”

Balázs már a siker említésekor mondta, hogyan függ össze számára a siker és kudarc, amely utóbbi a kevésbé sikeres órákhoz kötődik: „És csomószer azt látom, hogy ha nem is miattam nem volt jó az óra, azért tehettem volna dolgokat, hogy ne úgy alakuljon és mégsem.”. Ez az idézet jól mutatja azt a jelenséget, hogy a tanári erőfeszítés nem mindig vezet sikerhez, és sokszor a kudarc oka nem is tanár, mégis ő vállalja a felelősséget a kudarcért, mert ahogy Balázs látja: „Mindig meg kell találni a kudarcnak az okát és leggyakrabban bennem van, vagy rajtam is múlik.” Végző esetben, ahogy Balázs mondja: „Akkor vagy az van, hogy bekeményítetek, azért bekussoltatni be tudom őket, ha arról van szó, de szerintem az nem

megoldás.” Balázshoz hasonlóan Dalma is saját magában keresi a kudarc okát: „Általában magamban keresem a hibát, hogy mit nem csináltam jól, akkor is, ha mondjuk, egy 60-as IQ-jú valakinek próbálom elmagyarázni a nyelvtant, vagy bármit. Akkor is az van, hogy én nem csináltam jól, én nem találtam meg még az utat, azt az utat, ami neki jó lenne.”

Emese elgondolkozik, amikor a kudarcairól beszél, amiket ő „csalódások”-nak hív. Sokszor látja, milyen egy ideális óra, tanár, feladat, de a dolgok nem mindig úgy alakulnak: „Néha egyszerűen emberi dolgokon elcsúszik az egész, és az nagyon szomorú. Az számomra a legszomorúbb”. Ez néha az erőfeszítés hiánya: „Nem készülök fel rendesen, olyan módon arra az órára, amire fel kellene készülni, vagy bár tudom, hogy mit kellene a hallgatóknak, tanulóknak elsajátítani, mégsem vagyok képes azt megvalósítani a munkámmal”. Máskor pedig külső okokkal magyarázható, például amikor ünnepek és hosszúhétvégék miatt túl sok óra elmarad az egyetemen. A kudarcélmény esetében Emese elmondta, hogy a legfontosabb, hogy az ember tudja, hogy mi történik az osztályteremben („tudatosnak maradni”) és reflektálni kell rendszeresen „hogy most a következő félévben jobbnak kell lennem. Most egyszerűen úgy kell magamat újrakonstruálnom, a tanár lényemet, a hozzáállásomat, a megfelelni vágyásomat, hogy tanuljak a hibáimból.”

Fanni szerint a kudarcai is (a sikerhez hasonlóan) a személyiségéhez és a csoport jellemzőihez köthetőek. Ha egyensúly alakul ki a tanár és a diákok között, akkor beszélünk sikerről (lásd fent); ha nem, akkor kudarc következhet be: „Valamennyire logikus az, hogy mivel nagyon dinamikus, energikus vagyok, ezért általában abban vagyok jó, hogy a csendesebb csoportokat energizálom. És az eleve nagyon hiperaktív csoportokat hajlamos vagyok még jobban felpörgetni, ami nem jó. Volt olyan. Ezt nevezhetem egyenesen kudarcélménynek, mert én szálltam ki a dologból.” Elmeséli egy kudarcélményét, amikor érzése szerinte a csoportnak egy nyugodtabb tanárra volt szüksége: „Nekik egy olyanfajta fegyelmetartás kellett volna, ami a kellőnél nagyobb, mert bizonyos fokú mindig kell. Kellőnél

nagyobb távolságot jelentett volna nekem tőlük. Ezt én csak úgy tudtam volna megcsinálni, hogy nem hozom létre azt a kapcsolatot a gyerekekkel, amit általában létrehozok. Ennél éreztem azt, hogy meg tudtam tartani az órákat, de vért izzadtam minden órán. És nem egyszer úgy éreztem, hogy kicsúszik a kezem közül. Nem volt káosz, nem azt mondom, hogy teljesen. De nem tudtam olyan tempóban dolgozni velük és nem tudtam olyan eredményesen dolgozni, ahogy egy sokkal nyugodtabb tanár tudott volna.” A félév végén ő maga kérte az igazgatót, hogy leadhassa a csoportot. Az is érdekes, hogy a teljesítményét a csoporttal való kapcsolatán keresztül magyarázza: „Ez a része megy nehezen, ahol vannak olyan csoportok, ahol nem lehet teret engedni a humornak, az oldottságnak, mert csak egy feszes munkatempóban lehet viszonylag komoly arccal végigdolgozni az egészet. Nekem ez nem illik az egyéniségemhez. Az ilyen csoportoknál nehezen érek el sikert.” (Korábban szó volt a humor motiváló szerepéről, nem szabad azonban elfelejtkezni a lehetséges negatív hatásról sem.) Bár Hajni kevésbé volt részletes, ő is a diákjaival való kapcsolatával magyarázta kudarcait. Gondolatmenete szerint nem jó, ha túl közeli kapcsolat alakul ki tanulóival, de nehéz, hogy miután elnyerte bizalmukat, távolabb tartsa magát tőlük. Grétának a differenciálás a központi része a kudarcnak: ha nem sikerül a differenciálás csoportok és tanulók között, akkor érzi, hogy kudarcot vallott.

A kudarcélmények szerves részei az oktatói munkának, nem lehet minden óra ugyanolyan sikeres, nem lehet minden tanulóval ugyanazt a szintet elérni, de ez a tudás még nem jelenti azt, hogy könnyű az embernek szembesülni a kudarcélménnyel. Fontos a reflexió, a kudarc okának kiderítése, még akkor is, ha a hiba nem a tanárban keresendő. A leggyakoribb okok, amelyek kudarchoz vezethetnek a megkérdezettek szerint, a személyes kapcsolat kialakításának a hiánya egyénnel és csoportokkal az oktatás során. Amikor egy óra kevésbé sikerült, akkor a tanárok mondták, hogy a befektetett energia nem megfelelő, de a szerencse szerepét is kiemelték. Sokszor nem azok az órák a legjobbak, amelyekre a legtöbbet készült az

ember. Mindegyik csoport különböző, ami működött egy csoporttal, nem biztos, hogy fog egy másikkal is működni.

5.7. Szakmai célok

András a friss PhD-val a zsebében azt magyarázta, hogy neki nagyon fontos, hogy folyamatosan képezze magát és mindig legyen egy szakmai cél a szeme előtt, amit szeretne megvalósítani. Úgy látja, hogy a tanári és kutatói pályán is olyan sokféle cél állhat előtte, hogy nem tud egyetlen egyet kiválasztani: „Most nagyon sokat gondolkodom azon, hogy itt, ebben a vállalati szférában is folyamatosan vannak lehetőségek, mert tényleg mindig új, a nyelvoktatáson belül is mindig új dolgokra helyeződik a hangsúly, és mindig van új dolog, amit tanulni lehet, amiben fejlődni lehet. És akkor van a tudományos vonal, ami szintén határtalan, tehát bármi. És hogy most ennek milyen egyvelege fog kialakulni, az majd elválik.” Andrásához hasonlóan Balázs is a folyamatos szakmai fejlődésre helyezte a hangsúlyt. 1) A tanításban: „De az érdekes, hogy azt veszem észre magamon, hogy ugyanolyan aggódva tervezem a szerdai nulladik órát a fachtosaimnak, mint 15 évvel ezelőtt”, vagyis minél tapasztaltabb az ember, annál többet készül. 2) A szakmai projektekben, amikben önállóan dolgozhat: „Nekem mindig van egy olyan projektem [amit egyedül csinálhatok] [...] azért csinálom, hogy egy könyvet írok, akkor az olyan, amilyennek én szeretném, hogy legyen a könyv. A cél az, hogy mindig legyenek célok: „A cél az, hogy ezt tudjam hozni hosszú távon”.

Ahhoz, hogy az ember megvesse a lábát és a magánszektorban is sikeres legyen hosszú távon, állandóan újat kell tanulnia, ahogy Anna mondja, aki ezért tavaly időmenedzsmentet és konfliktuskezelést tanult. „Pontosan azért, mert úgy gondolom, hogy az embereknek nemcsak a present perfect megtanítására van szükségük, hanem nagyon sokszor látom azt is, hogy

valakinek az időmenedzsmenttel van problémája, valakinek a konfliktuskezeléssel. Hogy nagyon jó lenne, ha az óráim nagyobb komplexitást mutatnának.”

Hasonló célja van Barbarának a fejlődéssel kapcsolatosan. „Nyilván célom volt jobban csinálni, amit csinálok. Nyilván részben pont azért, mert én nem gondolom magamat egy született tanártehetségnek, és azt gondolom, hogy van hova fejlődnöm, és próbálok ezeken gondolkodni, mi az, amit csináltam, vagy máshogy csinálnék. Most például, most foglalkoztat az értékelés és autonómia.” Hasonlóan Barbarához, Dalma is személyes célokat említett, hiszen szeretne továbbtanulni és később nyelviskolát nyitni a speciális nevelési igényű diákoknak. Emese kiemelte, hogy az ő célja, hogy mindig egy kicsivel jobb legyen, az interjúkészítés idejében a PhD tanulmányait folytatta, így a fő célja ez volt: „A viszonyom az akadémia felé [vagyis a tudományos élet felé], egyszerűen csak nem tudtam kikerülni az életben, és azt veszem észre, hogy mindig olyan helyzetekben találom magam, amik engem kényszerítenek a továbbfejlődésre. Akármennyire is ellenkezem, ez nagyon jó érzés, hogy képes vagyok meglépni ezeket a lépéseket. Vagy képes vagyok legyűrni ezeket a lépéseket”. A motivációja, hogy újabb és újabb célokat tűzzön ki, abból fakad, hogy: „...és ez onnan jön, hogy ha valamit nekem kétszer ugyanúgy kell csinálni, akkor megőrülök tőle.”

Cili a fejlődést a hallgatók szempontjából közelíti meg és a hallgatói autonómia fejlesztését emelte ki mint egy fontos szakmai célt: a kötött heti óraszám mellett azok a diákok lehetnek sikeresek, akik önállóan is tudják az órán kívül úgy használni az angol nyelvet, hogy az fejlessze nyelvtudásukat. Cili nem érzi elégnek, ha azt mondja nekik “nézzetek tévésorozatok”, hanem próbál digitális tartalmakat is a diákok rendelkezésére bocsátani: „Mondják, hogy milyen nagy digitális generáció, de nyilván nem. Nekem az is célom, hogy a hallgatókkal is, nem mondom, hogy rávegyem, csak hogy megismertessek olyan eszközöket, módszereket, amiket nem ismernek”. Ezen a célon kollégáival összefogva dolgozik. Hasonló eset Fanni és Gréta is, akiknek szakmai célja nem saját magához, hanem a diákjaihoz

kapcsolódik: „Azt, hogy kinyomjam belőlük, amit csak lehet. Az a szakmai cél, hogy mindenki tényleg a maximumát [adja]” (Fanni).

A szakmai célok szorosan kapcsolódnak többek között a tanítással kapcsolatosan megfogalmazott értékekhez. A megkérdezettek olyan személyes és szakmai célokat szeretnének megvalósítani, amelyek segítségükre lehetnek, hogy minél jobban tudják a munkájukat végezni. Így a személyes célok valójában a diákokhoz kapcsolódnak: hogyan lehet számukra minél sikeresebb a nyelvtanulás folyamata.

5.8. Összefoglalás

Ebben a kutatási fázisban két kérdésre kerestem a választ: 1) Hogyan írják le az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalataikat? 2) Milyen véleményeket fejeznek ki az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítás motivációval kapcsolatos témákról? Ami a tapasztalatokat illeti, kirajzolódott egy összetett kép, amelyben a kontaktusélmények, a siker és a nyelvtanárokkal kapcsolatos tapasztalatok tűnnek a legfontosabbnak. Bár minden interjúban felmerült, de nem tűnnek igazán meghatározónak a tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatok, illetve nagyon kevés negatív tapasztalatról számoltak be a tanárok. Ezeket az eredményeket nyilván befolyásolta, hogy sikeres nyelvtanulókkal és nyelvtanárokkal készültek az interjúk, más adatközlőkkel más eredményeket kaphatunk. Ezenkívül az eredményeket befolyásolhatja az interjú is, amennyiben általános tapasztalatokról gyűjtöttem beszámolókat, függetlenül attól, hogy ezeknek a tapasztalatoknak milyen fontosságot tulajdonítottak a tanárok. Számos más technika is a rendelkezésünkre áll a nyelvtanulási tapasztalatok vizsgálatához (Csizér és Kálmán, 2019). A második kutatási kérdés a motivációval kapcsolatos. Erről a témáról is elmondhatjuk, hogy összetett, egymással összefüggő eredményeket hozott, de ezek jobban illeszkedtek a hagyományos motivációkutatás

eredményeihez, azokat illusztrálták és kiegészítették, de nem merült fel radikálisan új téma. Ennek a munkának a keretei nem tették lehetővé, hogy bővebben vizsgáljam a motiváció meghatározásait tanári és kutatói perspektívából, azaz milyen különbségek lehetnek emikus és etikus szempontok szerint.

A különböző felmerült témák miatt nehéz egy határozott összefoglalást írni ezen a ponton. Az adatok nagyon sok fontos apróságra mutattak rá, amelyek közül szinte mindegyik lehetne egy további teljes kutatás témája. Bármelyik szálát húzzuk ki a tanárok beszámolóiból, látszik, hogy a dolgok összefüggnek egymással. Részletesen sikerült feltárni a tanárok különböző tapasztalatait a nyelvtanulási folyamattal kapcsolatosan kezdve a saját legkorábbi tapasztalataiktól, amelyeket már gyakran jelenbeli szakmai tudásuk színez. Részletesen beszéltek számos motivációhoz köthető folyamatról saját maguk és a diákok szempontjából is. E mellett a két nagy téma mellett számos egyéb énképekhez köthető témát is érintettünk az interjúk során: az önbizalom, az ideális tanári énkép, a sikerek és kudarcok magyarázata, illetve a szakmai célok.

Annak ellenére, hogy a tapasztalatokkal kapcsolatos témák elemzésekor korábbi publikációkban próbáltam javaslatokat tenni lehetséges modellekre vagy a témák közti kapcsolatokra (Csizér, 2019; Csizér és Kálmán, 2019), egy teljes modellre most nem teszek javaslatot, mert a témák annyira szerteágazóak, hogy egyszerű illusztrálásra sem látok lehetőséget. További elméleti kutatásoknak kell kontextusérzékenyen összegezni a hasonlóságokat és különbségeket. Úgy gondolom, hogy ez a kutatási fázis betöltötte szerepét abban a tekintetben, hogy informálja a két következő kutatási lépést és feltáró jellegéből adódóan számos értékes információt adott további kutatásokra is.

6. A próbakutatás eredményei

A próbakutatás célja, hogy a kérdőív konstruktumainak a megbízhatóságáról meggyőződjek, illetve feltárjam a köztük lévő lehetséges kapcsolatrendszer, hogy a fő kutatás eredményeinek érvényessége és megbízhatósága megfelelő legyen. Talán nem szokásos ilyen részletes elemzést adni próbakutatások eredményeiről (legtöbbször csak valamilyen dimenzióredukciós eljárás történik, esetleg a konstruktumokat alkotó állítások, kérdések közti összefüggések elemzése), de jelen esetben fontosnak tartottam belemenni a részletekbe, mert most először terveztem kérdőíves kutatást tanárokkal, és nem volt olyan korábbi adatgyűjtő eszköz, amire támaszkodhattam volna. Az eredmények elemzésekor először a függő (magyarázandó) változókat veszem górcső alá, majd a független (magyarázó) skálákat nézem át alaposan. Ezt követően fogom az elemzésbe bevont végső skálák leíró statisztikáját ismertetni.

6.1. Motivált tanítási viselkedés és motivált szakmai fejlődés

A motivált tanítási gyakorlat elnevezésű konstruktum szerepel a kutatásban mint függő skála, azaz hogy a tanárok mennyi energiát hajlandóak a nyelvtanításba fektetni. A szakirodalomban a skála párja a diákok motivációját mérő motivált tanulási viselkedési skálának, vagyis a nyelvtanulásra fordított erőfeszítést mérő konstruktumnak, amelyet számos hazai és nemzetközi vizsgálatban használtak kutatók, többek közt én is (pl.: Dörnyei és Ushioda, 2011; Kormos és Csizér, 2008; Csizér és Tankó, 2017). A skálához tartozó Cronbach-alfa értéke 0,78, ami a skála belső megbízhatóságát mutatja. Tulajdonképpen elégedett is lehetnék, hogy sikeresen mértem a tanárok motivált tanítási viselkedését, azonban nem szabad arról elfelejtkezni, hogy a Cronbach-alfa az itemek közti összefüggést mutatja, de szigorú

értelemben nem bizonyíték arra, hogy a konstruktum egydimenziós (Schmitt, 1996). Valóban a főkomponenselemzés során egy többdimenziós konstruktum jelent meg (Székelyi és Barna, 2002). Így az alábbiakban az eredeti konstruktumot kettéválasztottam, és külön fogom mérni a megbízhatóságát a motivált tanítási viselkedést és a motivált szakmai fejlődést mérő állításoknak. Az eredményeket a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat: A függő skálák: Motivált tanítási viselkedés és Motivált szakmai fejlődés

Konstruktumok és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Motivált tanítási viselkedés			
Nagyon fontos számomra, hogy nagyon jó órákat tartsak.	4,69	0,51	0,523
Mindent megteszek azért, hogy jó tanár legyek.	4,62	0,53	0,697
A tanítási munkám az egyik legfontosabb dolog az életemben.	4,13	0,72	0,647
Minden órára alaposan felkészülök.	3,83	0,90	0,555
Folyamatosan frissítem az anyagokat, amiket tanítok.	4,27	0,74	0,528
Amikor úgy érzem, hogy belefásultam a munkába, le tudom győzni ezt az érzést.	3,75	0,91	0,501
Motivált nyelvtanárnak tartom magam.	4,31	0,98	0,774
Általában lelkesen megyek az óráimra.	4,27	0,74	0,543
Cronbach-alfa	0,85		
<i>A skálára nem illeszkedő állítás</i>			
Ha nem taníthatnék, fogalmam sincs, mit csinálnék.	3,37	1,39	
Motivált szakmai fejlődés			
Minden tölem telhetőt megteszek a nyelvtudásom fejlesztéséért.	4,31	0,83	0,489
Igyekszem a diákok egyéni igényeit figyelembe venni a tanítás során.	4,25	0,74	0,352
Rendszeresen részt veszek továbbképzéseken, konferenciákon, hogy szakmailag fejlődjek.	3,81	1,27	0,332
Szoktam oktatással kapcsolatos szakirodalmat olvasni.	4,12	1,00	0,518
Cronbach-alfa	0,65		
<i>A skálára nem illeszkedő állítások</i>			
Tudom, hogy mit kell tennem, hogy minél jobb tanár legyek.	4,15	0,80	
A diákoktól kapott visszajelzést fontosnak tartom szakmai fejlődésem szempontjából.	4,58	0,57	
Meg szoktam beszélni a szakmai problémáit a kollégákkal.	4,13	0,93	
Szeretem mások óráit látogatni, hogy ötleteket gyűjtsek a saját tanításomhoz, hogyan taníthatnék jobban.	4,04	0,95	

Megjegyzés: * item-totál korreláció

A táblázatból látszik, hogy a tanítási motivációt leíró skála bizonyult sikeresebbnek. A magas Cronbach-alfa érték mutatja, hogy az itemek belső megbízhatósága magas, azaz egymással összefüggve hasonló dolgot mérnek. Az egyetlen kimaradt állítás (amit az interjúkutatásból vettem át, és amivel az egyik interjúalany a tanítás iránti elkötelezettségét illusztrálta: „Ha nem taníthatnék, fogalmam sincs, mit csinálnék.”) esetében lehet érvelni, hogy nem is igazán motivációt mér, hanem valamiféle jövőbe vetített elképzelését annak, hogy mennyire tartja a tanári pályát fontosnak. Ezért megpróbáltam az állítást a jövőkép (vision) skálához illeszteni, de annak a belső megbízhatóságát is rontotta, így ezt az állítást nem fogom a főkutatásban használni.

Ami a szakmai fejlődéssel kapcsolatos motivációt illeti, sokat tűnődtem a skála elnevezésén, végül a motivált szakmai fejlődés címke mellett döntöttem, mert így jelzi az elnevezés, hogy a tanárok nemcsak az előírások betartása miatt gondolják fontosnak a szakmai előrelépést, hanem motiváltak is. Így a skálaelnevezés összecseng a motivált tanítási viselkedés elnevezéssel is, és jól mutatja, hogy mindkét változócsoporthoz függő skálaként szerepel a kutatásban. A skála 0,65-ös Cronbach-alfa értéke nem tekinthető túl magasnak. Az állítások átlagaiból arra következtetek, hogy nem arról van szó, hogy a tanárok nem tartják fontosnak a szakmai fejlődésüket. Inkább az lehetett a probléma, hogy nagyon sok különféle dolgot próbáltam itt mérni, néha túl általánosan. Utólag okoskodva, van olyan állítása a skálának, ami lehet, hogy mást mért, mint gondoltam. Például: „Tudom, hogy mit kell tennem, hogy minél jobb tanár legyek.” állítás talán az önbizalommal kapcsolatos inkább semmint a szakmai fejlődéssel. Problémát okozhatott az is, hogy olyan szituációkat feltételeztem, amik általánosan nem elterjedtek. Például: „Szeretem mások óráit látogatni, hogy ötleteket gyűjtssek a saját tanításomhoz, hogyan taníthatnék jobban”. Annak ellenére, hogy ez az állítás magas átlagot kapott, nem mérhet jól, ha a tanárok nem rendszeresen látogatják egymás óráit, amit nem is

tehetnek, mert nincs rá idő. Úgy tűnik, hogy a diákoktól kapott visszajelzéseket nem igazán a szakmai fejlődés lehetséges módjainak tekintik a nyelvtanárok.

Azok az állítások is javításra szorulnak, amelyek illeszkednek a dimenzióra. Pl.: nem vettem észre először, hogy összemostam a konferenciákat és továbbképzéseket egy állításba („Rendszeresen részt veszek továbbképzéseken, konferenciákon, hogy szakmailag fejlődjek”). További dilemmát jelent a következő állítás: „Igyekszem a diákok egyéni igényeit figyelembe venni a tanítás során.”, ami bár illeszkedik a dimenzióra, de egy konkrét szakmai problémának a megoldását (ti. a differenciálásra való képességet) próbálja mérni, és nem a szakmai fejlődést. Ez felveti a kérdést, hogy mennyire legyenek konkrétak a szakmai fejlődéssel kapcsolatos állítások a fő kutatásban. Egyébként a tantermi differenciálásról való tudás növelésének igénye gyakran felmerül a tanároknál mint képzési igény (Öveges és Csizér, 2018). Lehetséges, hogy ezért illeszkedik ez az állítás ilyen formában is erre a dimenzióra.

Felmerült további lehetőségként, hogy Illés és Csizér (2018) vizsgálata alapján a motivált szakmai fejlődést két további dimenzióra bontsam, és külön vizsgáljam a nyelvi fejlődést, illetve a tanításmódszertanban való fejlődést. De ezt elvettem részben azért, mert három független változó kezelése már túl bonyolulttá tenné a vizsgálatot. Másrészt többen úgy vélik, hogy az csak egy mítosz, hogy az alapszintű oktatáshoz nem kell jól tudni angolul (szakértői interjú alapján, 2018. március 20.), és így nem lehet szétválasztani a nyelvi (ön)képzés és a tanítás-módszertani fejlődésbe fektette erőfeszítéseket. Így a fő kutatásban megtartottam a két fenti magyarázandó változót.

Az eredmények legnagyobb tanulsága, hogy míg a diákok tanulási motivált viselkedését hagyományosan egyetlen dimenzióval szokás mérni (lásd pl.: Dörnyei és Ushioda, 2009), ez nem tűnik tarthatónak a tanári motiváció leírására, amely konstruktum legalább két, de lehet, hogy háromdimenziós. Első dimenziója megfelel a diákok motivált tanulási viselkedését mérő skálának, hiszen ez a dimenzió azt méri, hogy mennyi energiát és erőfeszítést tesz a tanár az

órai munkájában. A második (és lehetséges harmadik) dimenzió azt a fajta motivációt méri, amely a tanárok szakmai fejlődésébe vetett erőfeszítést és energia mennyiséget írja le, illetve magának a nyelvtudásuknak a szinten tartását és fejlesztését. A fentiek alapján így a főkutatásban már két dimenzió mentén fogom a tanárok motivációját mérni elhagyva a feltételezett nyelvtudással kapcsolatos önálló dimenziót, mert az már túlságosan bonyolult modellekhez vezetne a továbbiakban, de későbbi kutatásoknak kell majd ezzel a kérdéssel foglalkoznia. Összességében elmondható, hogy a vizsgálatban szereplő angoltanárok válaszai alapján úgy tűnik, hogy motiváltak munkájuk végzésében, a legalacsonyabb átlag is közel van még az ötfokú skála négyes pontjához ($M = 3,81$). „Rendszeresen részt veszek továbbképzéseket, konferenciákat, hogy szakmailag fejlődjek.” Bár ennek az állításnak a legmagasabb a szórása, azaz nagy egyéni különbségek vannak.

6.2. További motivációt befolyásolható tényezők

A független változók kiválasztása nehezebb volt, hiszen rengeteg pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai elmélet is született az utóbbi években a motiváció folyamatának leírásához (Dörnyei és Ushioda, 2011). A korábbi kutatások mellett saját kvalitatív vizsgálatom eredményeit is figyelembe akartam venni a magyarázó skálák kialakításában. A próbakutatásban 6 független skála kifejlesztésére és mérésére vállalkoztam, ahogy az eredmények mutatják, változó sikerrel. Attitűdökkel kapcsolatos skálákat elsősorban Gardner kutatásai inspirálták (Gardner, 1985; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere alapján dolgoztam ki az énképekkel és tapasztalatokkal kapcsolatos skálákat. Az önbizalmat mérő skálában Dörnyei (1994a, 2001) munkáira támaszkodtam, aki Clément kutatásait vette alapul (Clément, 1980; Clément, Gardner és Smythe, 1977). Dörnyei és Ushioda (2011) alapján alakítottam ki a demotivációs

tényezőket. Az egyes állítások meghatározásánál és megfogalmazásánál merítettem az interjúkutatás adataiból.

6.2.1. A tanítással kapcsolatos attitűdök

Annak ellenére, hogy a tanítással kapcsolatos pozitív attitűdöket sikerült megbízhatóan mérni a próbakutatásban, és a 8 állításból álló skála magas Cronbach-alfa értékkel rendelkezik, itt is van néhány megfontolásra érdemes kérdés. A 7. táblázatból kiderül, hogy a jó megbízhatósági mutatóval rendelkező állításcsoport mind az érzelmi (affektív) dimenzióját méri az attitűdöknek, és az, hogy mennyire tartják fontosnak az angoltanári munkájukat, nem illeszkedett erre a skálára. A főkutatásban ezért mindenképpen hasznos lenne egy, a tanári munka fontosságát mérő skálát is beilleszteni a mérőeszközbe, azaz kognitív attitűdöket mérő skálát (2018. március 20. szakértői interjú alapján). Másrészt volt három állítás, amely a tanári munkával kapcsolatos sikereket méri, amelyek külön dimenziókat alkottak. Mivel a kvalitatív kutatásban nagyon erősen megjelent a siker dimenziója, ezért mindenképpen indokoltnak tartom egy ilyen dimenzió mérését is a továbbiakban.

7. táblázat: A tanítással kapcsolatos attitűdöket mérő állítások

Konstruktumok és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Tanítással kapcsolatos attitűdök			
Nagyon szeretek tanítani.	4,63	0,60	0,626
Nagyon szeretem a tanítással járó intellektuális kihívásokat.	4,56	0,64	0,639
Nagyon szeretem, hogy folyamatosan fejlődhetek a munkámban.	4,35	0,84	0,715
Nagyon szeretem a munkámban, amikor egy-egy órára készülök.	3,63	0,97	0,654
Nagyon szeretem a munkámban, hogy emberekkel foglalkozom.	4,63	0,63	0,526
Nagyon szeretem a munkámban, hogy nyitottnak kell lenni a világ dolgaira.	4,65	0,59	0,664
Nagyon szeretek tanítani, mert látom, ahogy a diákjaim megtanulnak egy nyelvet.	4,33	0,76	0,660
Nagyon szeretek tanítani, mert önállóan dönthetek tanítással kapcsolatos kérdésekben.	4,00	0,95	0,520
Cronbach-alfa	0,86		
<i>A skálára nem illeszkedő állítások</i>			
Nagyon szeretem a munkámban, hogy fiatalokkal dolgozom.	4,46	0,83	
Fontosnak érzem a nyelvtanári munkámat, mert a mai világban mindenkinek kell angolul tudnia.	4,50	0,78	
Sikeres tanári énkép			
Sikeres nyelvtanárnak érzem magam.	4,31	0,61	0,664
A diákjaimból sikeres nyelvtanulókat tudok képezni.	4,08	0,74	0,620
Úgy érzem, van tehetségem a nyelvtanításhoz.	4,56	0,57	0,470
új Sikeresen tudom alkalmazni a módszertant, hogy a diákjaim jól fejlődjenek.			
új Úgy érzem, van egy sikeres módszertani repertoárom.			
Cronbach-alfa	0,75		
<i>A skálára nem illeszkedő állítás</i>			
A tanítás nem tehetség kérdése, hanem a megfelelő tanításmódszertan alkalmazása.	3,06	1,02	
Megjegyzés: * item-totál korreláció			

Összefoglalva tehát a fő kutatásban három skála készült az itt mért kettőből. 1) Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök. 2) Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök. 3) Énképhez és nem attitűdökhöz kapcsolódó skála: Sikeres tanári énkép. Ehhez a skálához két új állítást írtam, amelyek szintén a fenti táblázat tartalmaz.

6.2.2. *Jövőkép (vision)*

Tanári motiváció kutatásában új dimenzióként jelent meg néhány éve a „vision” fogalma, ami Dörnyei Második Nyelvi Énelméletéből nőtte ki magát, pontosabban annak az ideális második nyelvi én komponenséből. Ahogy Dörnyei és Kubanyiova (2014) kötetében olvashatjuk, a tanárnak jövőről alkotott képének fontos motiváló hatás lehet. Sajnos nem sikerült azonban olyan állításokat írnom, amelyek megfelelően mérték volna ezt a jövőképet. Látva a próbakutatás eredményeit, úgy döntöttem, hogy a jövőkép helyett a konkrétabban mérhető reflexiót fogom megpróbálni a fő kutatásban mérni (Falus, 2003). Külön kutatásnak kell majd foglalkoznia azzal, hogy a jövőképet hogyan lehet gyakorló tanárok esetében mérhetővé tenni és milyen eredményeket hozna a mérése, ami azért is különösen nehéz, mert a jövőkép változik.

A próbakutatásban felmerülő reflexiót alkotó állításokat a 8. táblázat tartalmazza. A skálát alkotó első két állítás eredetileg a függő változót erősítette volna, de arra a dimenzióra nem illeszkedett. A második három származik a jövőkép skálájáról. A többit pedig a próbakutatás után írtam a szakértői interjú tapasztalatai alapján. A reflexiót és a jövőképet mérő skálák között a legfontosabb különbség az idő dimenziójában rejlik. A múlt és a jövő dimenziójának az összehasonlításáról azt lehetne mondani, hogy míg a jövőkép, ahogy a neve is mutatja jövő orientált (bár múltbeli tapasztalatokon is alapulhat), a reflexió mindig a múlt eseményeire reflektálva próbálja a jövőt javítani. Mivel a Cronbach-alfa (0,68) nem éri el az

elfogadható szintet, számos új itemet illesztettem a skálához a szakértői interjú alapján, remélve, hogy a fő kutatásban így már megfelelő minőségben tudom ezt a látens dimenziót is mérni.

8. táblázat: Reflexiót leíró dimenzió

Konstruktum és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Reflexió			
Ha valami nem ment jól egy órán, nagyon sokat gondolkodom az okán.	4,02	0,87	0,329
Ha valami jól ment az órán, azon is kell gondolkozni, hogy miért ment jól.	3,87	0,91	0,464
Gyakran gondolok arra, milyen jó döntés volt, hogy nyelvtanár lettem.	3,71	1,09	0,511
Igyekszem úgy tanítani, mint azok, akiket példaképeimnek tartok.	3,98	1,02	0,335
Gyakran elképzelem, hogy milyen egy jó óra.	4,02	0,87	0,540
új Át szoktam gondolni, hogy egy osztály/tanuló éppen hol tart a fejlődésében.			
új Át szoktam gondolni, hogy egy osztály/tanuló éppen milyen problémákkal küzd.			
új Ha valami probléma felmerül a tanítás során, akkor próbálok egy tanítás-módszertani elméletet segítségül hívni.			
új Ha van egy probléma, akkor mindig próbálok megoldást keresni.			
új Óra előtt lépésről lépésre elképzelem, hogy milyen lesz az óra.			
új Az óra tervezésénél mindig figyelembe veszem, hogy mi történt az előző órán.			
Cronbach-alfa		0,68	
Megjegyzés: * item-totál korreláció			

6.2.3. Idegennyelv-tanulási tapasztalatok

Először is be kell vallanom, hogy sokat tűnődtem azon, hogy a tapasztalatok vagy élmények kifejezést használjam a kutatásban. Az első kutatási beszámolóim angolul jelentek

meg, ahol az experience/experience(s) szónál kevésbé merül fel ez a probléma, mert mindkét jelentést hordozza. Végül, bár több állításban az élmény szó szerepelt, a skála elnevezésekor a tapasztalat mellett döntöttem, hogy hangsúlyozzam, itt nemcsak érzelmekkel kapcsolatos élményekről van szó, hanem egy kognitív dimenzióról is.

Érdekes eredményeket hozott a kérdőíves kutatás a tapasztalatokkal kapcsolatosan. Az interjúkutatás eredményei alapján egy összetett skálát terveztem a nyelvtanulási tapasztalatok leírására, azonban egy egyszerűbb konstruktum jött ki a kvantitatív adatok alapján. A tapasztalatok befolyásoló erejét a saját volt tanárjaikkal kapcsolatos élményekhez kapcsolták a megkérdezettek. A tehetség, a szorgalom és a nyelvi kapcsolatok nem illeszkedtek a skálára. Lehetséges, hogy ez kapcsolatban van jelenlegi munkájukkal, és a tapasztalatokból, valamint élményekből azért csak a tanárral kapcsolatosak emelkedtek ki, mert azok relevánsak a tanárok jelenlegi tanítási munkájával kapcsolatosan. Azonban akkor nincs magyarázat arra, hogy a kvalitatív eredmények miért mutatnak mást.

9. táblázat: Idegennyelv-tanulási tapasztalatok

Konstruktum és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok			
Saját nyelvtanulási élményeim erősen befolyásoltak abban, hogy milyen tanár vagyok ma.	3,75	1,19	0,672
A nyelvtanulással kapcsolatos élményeim, emlékeim befolyásolják, ahogyan tanítok.	3,88	1,13	0,705
Volt nagyon jó nyelvtanárom, akitől sokat tanultam, nemcsak nyelvet, de azt is, hogy hogyan lehet idegen nyelvet tanítani.	4,15	1,02	0,648
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert jó nyelvtanáraim voltak.	3,56	1,13	0,584
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim annak ellenére, hogy nem voltak igazán jó nyelvtanáraim.	3,17	1,22	0,466
Cronbach-alfa	0,819		
<i>A skálára nem illeszkedő állítások</i>			
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert sikeres nyelvtanuló voltam.	4,10	1,02	
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert többször voltam célnyelvi környezetben.	2,60	1,49	
Mindig szorgalmas voltam, amikor a nyelvtanulásról volt szó.	3,87	1,27	

Megjegyzés: * item-totál korreláció

Ha a három állítást, amelyek nem illeszkednek a dimenzióra, tovább vizsgálom, akkor arra jutok, hogy a célnyelvi környezetet mérő állítás okozza a zavart, amelynek magyarázata az alacsony átlagban lehet. Vagyis abban, hogy a legtöbb tanárnak diák korában nem volt és most sincs lehetősége hosszabb időt célnyelvi környezetben tölteni, bár nagyon szeretnének menni és fontosnak is tartanák azt (Öveges és Csizér, 2018). A fenti táblázat alapján felmerül az is, hogy a sikeresség magyarázatát, illetve magát, hogy mennyire tartja magát sikeresnek (lásd előző attitűd táblázat) szisztematikusabban kellene mérni a fő kutatásban (lásd alább).

6.2.4. Idegennyelv-tanítási tapasztalatok

Az idegennyelv-tanítási tapasztalatokat mérő állítások három dimenziót alkottak az adatbázisban a főkomponens-elemzés alapján. Az első dimenzió a pozitív tanítási tapasztalatokat méri, a második a pozitív élményt a diákok sikerein keresztül írja le, míg a harmadik dimenzió esetében a pozitív élmény záloga a saját szakmai siker. Annak ellenére, hogy három dimenziót alkottak az állítások, még így is nagyon sok olyan állítás maradt, amely egyik látens dimenzióra sem illeszkedik. Ezeket a további kutatásból kihagytam.

10. táblázat: Nyelvtanítási tapasztalatokkal kapcsolatos konstruktumok

Konstruktumok és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Nyelvtanítási tapasztalatok			
Tanárként is nagyon élvezem az angolóráimat.	4,35	0,68	0,650
Szívesen tanultam volna olyan tanártól angolul, mint amilyen most én vagyok.	4,29	0,78	0,629
Az óráim jó hangulatban telnek.	4,42	0,64	0,703
Igyekszem olyan feladatokat vinni az óráimra, amiket én is szívesen csinállok.	4,56	0,57	0,446
Cronbach-alfa	0,79		
A diákok sikerének megtapasztalása			
Az én sikerem az, ha a diákjaim sikeresek.	4,40	0,87	0,289
Tanítás során számomra az a siker, ha a diákok használják az angolt az órán.	4,58	0,75	0,698
Tanítás során számomra az a siker, ha a diákokat motiválni tudom az órán.	4,81	0,45	0,705
Tanítás során számomra az a siker, ha látom, ahogy a diákok megtanulnak valamit az órán.	4,63	0,69	0,673
Tanítás során számomra az a siker, ha azt tapasztalom, hogy a diákok órán kívül is használják a nyelvet.	4,65	0,71	0,576
Cronbach-alfa	0,777		
Szakmai fejlődés megtapasztalása			
Mindegy, hogy én hogyan tanultam nyelvet, az a fontos, hogy a diákjaim szükségleteihez igazodjak.	4,44	0,75	0,265
Tanítás során számomra az a siker, hogy látom, folyamatosan fejlődöm szakmailag.	4,17	1,12	0,476
Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy folyamatosan fejlődik a nyelvtudásom.	3,71	0,96	0,686

Konstruktumok és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy folyamatosan fejlődik a tanításmódszertannal kapcsolatos tudásom.	4,21	0,75	0,568
Nagyon szeretem a munkámban a kollégákkal való együttgondolkodást.	3,63	1,36	0,448
<i>Cronbach-alfa</i>	<i>0,71</i>		
<i>Skálákra nem illeszkedő állítások</i>			
Meg kell találnom az egyensúlyt a saját tanítási stílusom és a diákok tanulási stílusa között.	4,46	0,61	
Az én sikerem az, hogy látom a diákok hogyan fejlődnek angolból.	4,44	0,78	
Az én sikerem az, hogy ha a diákokat meg tudom tanítani, hogyan tanuljanak angolul.	4,35	0,79	
Az én sikerem az, hogy ha diákjaimat rá tudom venni, hogy minél több energiát fektessenek a nyelvtanulásba.	4,27	0,93	
Tanítás során számomra az a siker, ha jó órát tudok tartani.	4,33	0,94	
Tanítás során számomra az a siker, ha a diákoknak jó jegyeket tudok adni.	3,63	1,10	
Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy változatos: nincs két ugyanolyan csoport, két ugyanolyan óra.	4,56	0,61	
Megjegyzés: * item-totál korreláció			

6.2.5. Önbizalom

Az önbizalommal kapcsolatosan tervezett állítások egy dimenziót alkottak, bár a szakmódszertani tudást mérő magabiztosság nem illeszkedett a skálára. Így ezt az állítást kihagytam a főkutatásból és helyette egy általános önbizalmat mérő itemet tettem be („Mindent összevetve magabiztosnak tartom magamat a munkámban”). Az állítások átlagait nézve azonban látszik, hogy a megkérdezett nyelvtanárok meglehetősen magabiztosan állnak a tanítási munkájukhoz.

11. táblázat: Az önbizalommal kapcsolatos állítások

Konstruktum és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Önbizalom			
Vannak olyan területei a tanítási munkámnak, amelyekben kevésbé érzem magam magabiztosnak. (fordított)	2,15	0,98	0,272
Magabiztos vagyok, amikor magamat mint nyelvtanulót állítom példaként a diákok elé.	3,94	0,87	0,237
Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztályteremben.	4,65	0,62	0,639
Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztálytermen kívül.	4,52	0,70	0,532
Cronbach-alfa		0,66	
<i>Skálára nem illeszkedő állítás</i>			
Úgy érzem, birtokában vagyok annak a tanítás-módszertani tudásnak, ami sikeres tanárrá tesz.	4,17	,678	
Megjegyzés: * item-totál korreláció			

6.2.6. Demotivációs tényezők

A szakirodalom alapján 18 különböző tényezőt illesztettem a kérdőívben a demotiváció mérésére. A próbakutatás eredményei alapján megfelelő a Cronbach-alfa értéke, így az összes tényezőt tovább vittem a fő kutatásba. A nagyobb adatbázison részletesen fogom elemezni a demotivációs tényezőket: faktorelemzéssel, majd az egymás közti összefüggéseket is fel fogom tárni, illetve a demotiváció és motiváció kapcsolatrendszerét is megpróbálom leírni. Elöljáróban itt annyit szeretnék elmondani, hogy az átlagok alapján úgy tűnik, leginkább a csoporton belüli nyelvtudáskülönbség demotiválja a tanárokat, ami nagyon hasonló eredményt mutat, mint Illés és Csizér (2018) adatai a differenciálással kapcsolatos tanári eszköztár fontosságáról. Ennek az állításnak az átlaga a páros t-tesztek alapján szignifikánsan magasabb, mint az összes többi állítás átlaga (nyelvtudásbeli különbség a csoporton belül > a munkával járó stressz; $t = 2,103$; $p = 0,040$).

12. táblázat: Demotivációs tényezőt mérő állítások

Konstruktum és állítások	Átlag	Szórás	ITK*
Demotivációs tényezők			
a nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül	4,02	0,92	0,308
a munkámmal járó stressz	3,65	1,20	0,560
a túl nagy csoportlétszám	3,58	1,36	0,455
az alacsony fizetés	3,54	1,23	0,530
a diákok nem teljesítenek úgy, ahogy elvárom	3,39	1,06	0,285
a szülői támogatás hiánya	3,29	1,27	0,328
nem dönthetek önállóan	3,25	1,31	0,528
a tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában	3,23	1,32	0,340
a tanítással járó adminisztratív feladatok	3,17	1,29	0,222
a magas óraszám, amiben tanítanom kell	3,08	1,55	0,273
a tantervi előírások	2,88	1,13	0,597
a felkészülés az órákra	2,75	1,14	0,472
a munkámmal járó felelősség	2,69	1,24	0,603
nem lehet a karrieremben előbbre jutni	2,60	1,24	0,527
a tankönyv, amiből tanítanom kell	2,54	1,15	0,557
diákok értékelése	2,43	1,15	0,225
úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban	2,38	1,14	0,630
minden évben ugyanazt kell tanítanom	2,27	1,05	0,544
<i>Cronbach-alfa</i>	<i>0,842</i>		

Megjegyzés: * item-totál korreláció

6.2.7. A skálák leíró statisztikája

A leíró statisztika alapján megállapítható, hogy a tanárok motiváltak munkájuk végzése során (13. táblázat). Ezek az eredmények egybecsengenek Öveges és Csizér (2018) országos vizsgálatának eredményeivel. A legmagasabb átlagot az a tanítási élmény kapta, amikor a tanár megtapasztalja, hogy diákjai sikeresek a tanulás folyamatában. Ez az átlag szignifikánsan magasabb, mint az összes többi skála átlaga a páros t-teszt eredményei alapján. A legalacsonyabb átlagot pedig a demotivációs tényezőket tartalmazó skála mutatja, amelynek átlaga szintén szignifikánsan különbözik az összes többi skála átlagától (páros t-teszt eredményi alapján). A magas motiváció mellett a tanítási tapasztalatok és attitűdök is pozitívak, hiszen az ötfokú skálán magasabb, mint négyes értékeket értek el. A demotiváló tényezők mellett két olyan skála van, amelynek az átlaga alacsonyabb, mint 4: az önbizalom és a

nyelvtanulási élmények. A tanároktól elvárt magas nyelvtudás okozhatja az önbizalmat mérő skála alacsonyabb értékét, míg a nyelvtanulási tapasztalatok valamivel alacsonyabb átlagát más magyarországi kutatás is megerősítette (Nikolov, 2001).

13. táblázat: A skálák elnevezése, átlaga és szórása

Skálák	Átlag	Szórás
Diákok sikerének megtapasztalása _a	4,62	0,51
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok _b	4,40	0,53
Nyelvtanítással kapcsolatos attitűdök _c	4,35	0,54
Sikeres tanári énkép _d	4,31	0,53
Motivált tanítási viselkedés _e	4,23	0,53
Motivált szakmai fejlődés _e	4,12	0,67
Szakmai fejlődés megtapasztalása _f	4,04	0,69
Reflexió _g	3,87	0,67
Önbizalom _h	3,82	0,54
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok _h	3,70	0,87
Demotivációs tényező _i	3,04	0,63
Magyarázatok: Az alsó index különbségei jelzik a szignifikáns eltérést a páros t-próba eredményei alapján.		

6.2.8. Korrelációs elemzés

A skálaátlagok megmutatják az egyes skálák megítélését, de nem adnak információt a skálák közti összefüggésről. A minta elemszáma nem teszi lehetővé, hogy többlépcsős regresszióelemzést végezzek, hogy megtudjam, milyen hatásmechanizmusok működhetnek az egyes látens tényezők között, ezért korrelációs elemzést végeztem páronként az egyes skálák között. Az eredményeket a 14. táblázat tartalmazza.

14. táblázat: A skálák közti korrelációk eredményei

Skálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Motivált tanítási viselkedés	1									
2. Motivált szakmai fejlődés	0,39*	1								
3. Nyelvtanítással kapcsolatos attitűdök	0,60*	0,43*	1							
4. Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	0,11	-0,21	-0,06	1						
5. Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	0,39*	0,21	0,54*	-0,11	1					
6. Sikeres tanári énkép	0,43*	0,30*	0,61*	-0,20	0,69*	1				
7. Diákok sikerének megtapasztalása	0,40*	0,17	0,47*	0,07	0,37*	0,28*	1			
8. Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,37*	0,42*	0,54*	0,11	0,31*	0,16	0,44*	1		
9. Reflexió	0,51*	0,28*	0,38*	0,36*	0,24	0,08	0,29*	0,41*	1	
10. Önbizalom	0,26	0,22	0,41*	0,04	0,36*	0,52*	0,26	0,02	0,07	1
11. Demotivációs tényező	-0,44*	-0,02	-0,29*	0,14	-0,35*	-0,36*	-0,15	-0,07	-0,27	-0,05

* = Pearson korrelációs együttható szignifikáns 0,05 szinten.

A korrelációs elemzés eredményeit négy szempont szerint ismertetem: kitekerek a legerősebb korrelációs együtthatókra, illetve a korreláció skálák közti korrelációk hiányára, mivel a magyarázandó változók különös fontossággal bírnak, így azok eredményeit külön tekintem át és végül, de nem utolsó sorban megnézem, hogy mely skála bír a legtöbb szignifikáns kapcsolattal. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a regressziós elemzésekkel szemben a korrelációs elemzés csak a közvetlen kapcsolatokat feltárására alkalmas, így a közvetett kapcsolatokat a fő kutatásban tudom csak feltárni.

A magyarázandó skálákkal kapcsolatos eredmények. A két magyarázandó skála között szignifikáns, de nem túl erős a kapcsolat, ami megerősíti az adatredukciós eljárások eredményeit: a tanítási munka összetettségéből adódóan a tanítási munkába fektetett energiát

több dimenzióval érdemes mérni. A motivált tanítási viselkedéssel legerősebben a nyelvtanítással kapcsolatos attitűdök korrelálnak, majd ezt követi a reflexió skálája. Ennél valamivel alacsonyabb értéket kapunk a sikeresen tanári énképpel, a diákok sikerének megtapasztalásával, az idegennyelv-tanítási tapasztalatok, a szakmai fejlődés megtapasztalása és demotivációs tényezőkkel kapcsolatosan, ez utóbbi, nem meglepő módon, negatívan függ össze a motivált tanítási viselkedéssel. A motivációs szakirodalom alapján érthető az attitűdök fontos szerepe, hiszen a motiváció és az attitűdök kapcsolatát több kutatás is igazolta (Dörnyei és Ushioda, 2011), az viszont a tanári motivációkutatás fontos, új irányvonalát adhatja, hogy a reflexió is ilyen erősen kapcsolódik a tanárok motivált tanítási viselkedéséhez. Bár a reflexió nagyon régi témája a szakirodalomnak a nyelvtanítási motivációval kapcsolatosan tudtommal még nem vizsgálták a szerepét, bár logikusnak tűnik, hogy a két tényező összefüggjön, hiszen döntéshozási folyamatokról van szó mindkét esetben. Fontos megjegyezni, hogy a reflexió egy olyan skála a próbakutatásban, amelyet eredetileg két különböző skálához tartozó állításokból vontam össze, és az első operacionalizálási folyamatban nem szerepelt. Látni fontos szerepét, mindenképpen mérni kell majd a főkutatásban is. A motivált szakmai fejlődés esetében kevesebb és gyengébb kapcsolatokat találtunk. Ennek a magyarázandó skálának az esetében is fontos a nyelvtanítási attitűdökkel való kapcsolat, amihez a szakmai fejlődés megtapasztalása csatlakozik még: a reflexióval és a sikeres tanári énképpel mutatott korrelációs együtthatója szignifikáns, de nem mondható erősnek. A többi skála esetében, amelyek közül több olyan korrelációs tényező volt, ami a motivált tanítási viselkedéssel összefügg, nem találtam szignifikáns kapcsolatokat. A tény, hogy a motivált szakmai fejlődés nem mutat szignifikáns kapcsolatot a demotivációval, azt jelentheti, hogy a tanítási munka csökkenti inkább a tanárok motivációját. Az viszont megfontolásra érdemes, hogy se a diákok sikerének megtapasztalása, se az idegennyelv-tanítási tapasztalatok nem kapcsolódnak a vizsgált magyarázandó változóhoz közvetlen módon (közvetett módon nem lehet ezen a ponton

mérni), ami felveti a kérdést, hogy milyen célokkal is vághatnak bele a tanárok a különböző szakmai fejlődésükre irányuló törekvéseikbe: talán mert kötelező? Meg kell még említeni, hogy egyik magyarázandó skála sem függ össze szignifikánsan az önbizalommal és a tanulási tapasztalatokkal, de ahogy fent írtam, ezen a ponton nem szabad azt a következtetést levonnunk, hogy a szerepük nem fontos, mert közvetetten hathatnak a tanári motivációra. Összefoglalva azt mondhatom, hogy a magyarázandó változók esetében az attitűdök és a reflexió szerepe tűnik kulcsfontosságúnak a tanári motiváció szempontjából.

Legerősebb kapcsolatok. A három legerősebb korrelációs együttható az adatokban a tanítással kapcsolatos attitűdökhöz és a sikeres tanári énképhez kapcsolódik, ezek közül az egyiket már fent elemeztem, mert az attitűdök és a motivált tanári viselkedés közti kapcsolatról van szó. A sikeres tanári énkép erős összefüggése a tanítási attitűdökkel és a tanítási tapasztalatokkal, Dörnyei (2005) nyelvtanulási motivációval kapcsolatos elméletét (Második Nyelvi Motivációs Érendszer) veti fel. Bár többen vizsgálták az elmélet különböző kiterjesztését a tanárookra (lásd: a Tanári motiváció empirikus vizsgálatának nemzetközi fejezetet feljebb), de ezek az eredmények felvetik a modell szisztematikus kifejtését a nyelvtanári motiváció leírására, figyelembe véve az eredeti modellel kapcsolatosan felmerült kritikákat (Csizér, 2020). A modell kifejtéséhez hozzá kellene tartoznia az eredeti három tényezőre (ideális énre, szükséges énre és tapasztalatokra) ható változók feltárásának is, mert valamivel gyengébb, de még mindig jelentősnek (0,5 felett) korrelációs együtthatókat találtam a tanítási attitűdök és tanítási tapasztalatok között, valamint az önbizalom és a sikeres tanári énképek között. Szintén szignifikáns korreláció van a reflexió, valamint a tanítási attitűdök és a motivált tanítási viselkedés között, de ezek jelentőségét fent már tárgyaltam.

Legtöbb szignifikáns kapcsolat. Ha azt számoljuk össze, hogy melyik skálához kapcsolódik a legtöbb szignifikáns együttható, akkor a fent már többször emlegetett tanítással kapcsolatos attitűdöket mérő skála abszolút kiemelkedik központi szerepével a többi skála

közül, hiszen a tanulási tapasztalatokon kívül minden skálával szignifikáns eredményt mutatott. Kérdés, hogy központi fontosságát a főkutatásban is meg fogja-e tartani, amikor már két tényezőre fogom bontani, és külön mérem a kognitív, illetve affektív attitűdöket. Annak ellenére, hogy ez az eredmény, azaz az attitűdök központi szerepe, nem mondható túl meglepőnek, mégis fontos, hiszen nem csak arról van szó, hogy fontos befolyásoló tényező lehet a motivációra, hanem hogy központi jelentősége is lehet, amennyiben a többi skála hatását közvetíti a magyarázandó skálák felé. Természetesen ezen a ponton ez csak egy hipotézis lehet, hiszen a korreláció alapján közvetlenül nem vonhatjuk le ezt a tanulságot. A magyarázandó skálák viszonyaiban megnyugtató eredmény, hogy a motivált tanítási viselkedés és a motivált szakmai fejlődés is számos más tényezővel mutat szignifikáns kapcsolatot, ami a kutatás külső érvényességére utal, bár az eredményekből látszik, hogy a motivált tanítási viselkedés több skálával függ össze, mint a motivált szakmai fejlődés.

Szignifikáns kapcsolatok hiánya. Talán az elemzés végén érdemes megnézni, hogy melyik skálák nem mutatnak szignifikáns kapcsolatokat. A vizsgálat egyértelmű vesztese ezen a ponton az idegennyelv-tanulással kapcsolatos skála, amely csak egy másik skálával, a reflexióval, mutat összefüggést. Ez a kapcsolat viszont elméleti szinten fontos lehet, mert utal arra, hogy a reflexió folyamata összefügg a korábbi tanulási tapasztalatokkal, vagyis a tanárok, amikor munkájukról gondolkoznak, gyakran visszanyúlnak saját tanulási tapasztalataikra (Borg, 2003). Erre utaló gondolatok már a kérdőíves kutatásban is felmerültek, csak akkor még nem gondoltam, hogy a reflexiónak ilyen fontos szerepe lesz a tanári motivációba, így erre az interjúkban nem fókuszáltam.

6.3. Összefoglalás

A próbakutatásom eredményei alapján nyilván nem lehet messzemenő következtetések levonni, de azt elmondhatom, hogy a tanári motivációt komplex módon érdemes mérni több magyarázandó változó bevonásával. A korrelációs eredmények alapján a tanári motiváció többszintű megközelítésmódja tűnik reálisnak, ami talán Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszéréhez van legközelebb. Annyi kiegészítéssel, hogy a tényezők egymással kölcsönhatásban vannak, direkt és indirekt módon is befolyásolhatják a tanítási motivációt, illetve további tényezők is fontosnak tűnnek. Az a tény, hogy a reflexiónak fontos szerepe lehet a tanári motivációra, azt is jelenti, hogy bármily elméleti megközelítésmódot dolgozunk ki, annak tartalmaznia kell egy meta szintet is, amely a nyelvtanulói motivációtól eltérően tartalmazza a tanárok reflektálását a saját munkájukra és a motivációjukra vonatkozóan is. A többszintes modell közvetlen hatással bíró szintjét így a tanítással kapcsolatos attitűdök és reflexió alkotja. A következő már csupán közvetett hatással bíró szintjén lehetnek a tanítással kapcsolatos tapasztalatok és énképek.

Ezen a ponton természetesen nem szabad elhallgatni, hogy ezekkel az eredményekkel csínján kell bánni, hiszen az általánosíthatóságáról el kell mondani, hogy a kismintás vizsgálat miatt mindenképpen további kutatásoknak kell megerősítenie a talált kapcsolatokat. Bár a mért skáláknak a fontossága eltérő a korrelációs elemzés alapján, a főkutatásban nem szándékozom egyik dimenziót sem kihagyni. Azonban a főkutatás feladata, hogy a skálák első méréséből levont tapasztalatokat beillesszem a további adatfelvételbe, hogy az eredmények minél megbízhatóbbak legyenek.

7. A fő kutatás eredményei

Ebben a fejezetben a fő kutatással kapcsolatos eredményeket ismertetem. Az elemzés logikája követi a klasszikusnak mondható elemzés folyamatát: először a skálák megbízhatóságát számoltam ki Cronbach-alfák segítségével, majd a leíró statisztikák segítségével ismertetem a tanárok motivációját. A többváltozós statisztikai elemzések során először demotiváció alapján készítettem egy klaszterelemzést, amelyek alapján meghatároztam a jellemző tanárcsoportokat. A klaszterelemzés alapján kapott három csoportban külön végeztem a próbakutatásból már ismerős összefüggés-vizsgálatokat. Az eredményekből látszik, hogy kicsit máshogy alakulnak a motivációs folyamatok a különböző demotivációs csoportokba tartozó tanárok esetében. (Az összehasonlítás és teljesség kedvéért, ahol lehetséges, közlöm a teljes mintára is az eredményeket.) Az eredmények alapján elvetettem a teljes mintára számolt strukturális modellezés lehetőségét, mert a nagyon sok szignifikáns, de nem túl erős összefüggés modellezése ezen a ponton nem tűnik túl hasznosnak.

7.1. A skálák megbízhatósága: Cronbach-alfa

Először a skálákhoz tartozó Cronbach-alfákat számoltam ki, amelyeket a 15. táblázat tartalmazza. A Cronbach-alfa értékek mind azt mutatják, hogy a skálák belső megbízhatósága megfelelő. Ez az eredmény bizonyítja, hogy az előző alfejezetben ismertetett próbakutatás nem volt hiábavaló, és levonhatom a következtetést, hogy a skálák megbízhatóan mérik a különböző látens konstruktumokat. A teljesség kedvéért azt is hozzá kell tennem, hogy a Cronbach-alfa elemzése nem mond semmit a skálák diszkriminancia-érvényességéről, vagyis arról, hogy konceptuálisan mennyire van átfedés a konstruktumok között. Későbbi strukturális

modellezésnek kell erre a problémára visszatérnie, amikor már a kutatás nem feltáró jellegű. Egy, egymással összefüggő konstruktumokat vizsgáló, feltáró kutatástól egyébként nem is biztos, hogy elvárható egy tiszta, faktor-analitikus struktúra. Mivel kutatásom nem egy meglévő modell helyességét akarja bizonyítani, hanem a tanárok véleményét feltárni különböző kérdésekkel kapcsolatosan, így ezen a ponton a kérdőív minőségi elemzésének kérdését lezárom. Az összefüggés-vizsgálatok alapján majd további kutatásoknak kell foglalkozniuk az egyes dimenziók egymás közti átfedésével, illetve egy modell kialakításával.

15. táblázat: A skálákhoz tartozó Cronbach-alfák

Skála neve	Cronbach-alfa
Motivált tanítási viselkedés	0,79
Motivált szakmai fejlődés	0,85
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	0,87
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	0,88
Sikeres tanári énkép	0,86
Reflexió	0,84
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	0,74
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	0,75
Diákok sikerének megtapasztalása	0,79
Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,71
Önbizalom	0,74
Demotivációs tényező	0,88

A teljesség igénye miatt hozzáteszem, hogy egyetlen skála esetében kellett egyetlen állítást törölni az elemzésből. A tanári önbizalmat mérő skálánál ez az állítás: „Vannak olyan területei a munkámnak, amelyekben kevésbé érzem magam magabiztosnak” nem illeszkedett a dimenzióra. Ez volt egyébként az egyetlen negatív állítás a skálán, de hiába forgattam be a válaszokat, úgy sem illeszkedett a látens dimenzióhoz. Ez azért lehetséges, mert a negatív állítások sokszor másként viselkednek, mint a pozitívak, így utólag úgy gondolom, hogy célravezetőbb lett volna kiegyensúlyozott számú negatív és pozitív állítást alkalmaznom, de ezen a ponton ez már csak a jövő kutatásaira vonatkozhat.

7.2. A skálák leíró statisztikája: átlagok és szórások

A vizsgálatba bevont dimenziókat mérő 13 skálát három csoportra osztottam. Két skála szerepel a kutatásban magyarázandó skálaként: a motivált tanítási viselkedést és a motivált szakmai fejlődést mérő állításokat tömörítő skálák. Ezt a két skálát motivációval és demotivációval kapcsolatos dimenziók próbálják magyarázni. A tanári motivációval kapcsolatos jelenségeket 11 különböző skála segítségével mértem. A demotivációt pedig – ahogy a kutatásmódszer rész mutatja – először egyetlen dimenzióval mértem, amit aztán négy további dimenzióra bontottam, hogy részletesebb eredményeket kapjak a demotivációról. A leíró statisztikai eredményeket külön közlöm a skálák három csoportjára.

A 16. táblázat tartalmazza a magyarázandó skálák átlagát és szórását a teljes mintára vonatkoztatva. A két magyarázandó skála átlaga 4 körül mozog az ötfokú skálán, ami magasnak mondható. A köztük lévő különbség páros t-teszt alapján szignifikáns ($t = 10,276$, $p < 0,05$), ami azt jelenti, hogy a motivált szakmai fejlődés átlaga ($M = 4,25$) szignifikánsan magasabb, mint a tanárok motivált tanítási viselkedésének átlaga ($M = 3,79$). Ennek magyarázata lehet, hogy a tanárok azért motiváltabbak szakmai fejlődésükben, mint a tanításban, mert ez utóbbi több stresszt hordoz magában, vagy mert a tanításban nagyon sok függ a motiváció esetében a diákoktól is, esetleg a szakmai továbblépés igénye erősíti a skálának a megítélését. Azt is érdemes megemlíteni, hogy a motivált tanítási viselkedés szórása nagyobb, vagyis ebben a tekintetben kevésbé egységesek a tanárok, aminek számos feltételezett oka lehet a személyestől a tanulási környezet befolyásoló hatásáig: minden tanár más, minden diákcsoport más, minden óra más – mindig más a motivált tanítási viselkedés is. Azonban az is lehet, hogy mivel a kutatás előkészítésének elhúzódása miatt az adatgyűjtés a tanév utolsó három hónapjára esett, így a tanárok már fáradtabbak voltak, több probléma

halmozódott fel, amikre szakmai megoldásokat kellett keresniük és ez magyarázza az átlagok közti eltérést. Egy szeptember-októberi adatgyűjtés lehet, hogy más eredményeket hozott volna, mint ahogy a próbakutatásban valóban magasabb volt ennek a skálának az átlaga. További kutatások nélkül azonban ezeket az okokat nem lehet feltárni, de a lényeg, hogy mindkét skála átlaga magasnak mondható.

16. táblázat: A magyarázandó skálák átlaga és szórása

Skála neve	Átlag	Szórás
Motivált tanítási viselkedés	3,79	0,73
Motivált szakmai fejlődés	4,25	0,56

A 17. táblázatban a motivációval kapcsolatos skálák leíró statisztikái kaptak helyet. A leíró statisztika alapján összességében elmondható, hogy egy meglehetősen pozitív kép rajzolódik ki a kutatásban résztvevő angoltanárok motivációját feltételezhetően befolyásolható tényezőkről. Lehetséges, hogy több okból is (mintavétel módszere, kitöltés önkéntessége) felülreprezentáltak a motiváltabb tanárok a mintában, bár Öveges és Csizér (2018) kutatásában – ami egy reprezentatív mintán készült országos vizsgálat – szintén motivált idegennyelv-tanár képe rajzolódik ki.

A legmagasabb átlagokat elérő skálák között az első öt helyen szereplő skála átlaga nem tér el egymástól szignifikánsan (lásd 5. függelék). A tanárok önbizalmát, a diákok sikerének megtapasztalását, a tanítással kapcsolatos kognitív és affektív attitűdöket, valamint a nyelvtanítási tapasztalatokat mérő skálákat egyformán fontosnak ítéltük meg a tanárok válaszai alapján. Második helyre, ily módon a sikeres tanári énképet mérő skála került, ami szignifikánsan alacsonyabb az első helyen álló skáláknál, de az érték magasabb, mint a mögötte álló három skála (5. függelék). Az önbizalom ilyen magas átlagára nem lehetett számítani a próbakutatás alapján.

A próbakutatás legmeglepőbb eredménye a reflexió skála megjelenése volt korábban különböző skálákhoz rendelt állításokból. A skála átlaga magasnak mondható az ötfokú skálán, bár a többi skálához hasonlítva már nem teljesen így van. Páros t-teszt alapján szignifikánsan eltér az átlaga az összes többi skáláétól, de csak kettő alacsonyabb szignifikánsan (a szakmai fejlődés megtapasztalása és a nyelvtanulási tapasztalatok). Az egyik legalacsonyabb átlagot (bár ez is még magasnak mondható) a szakmai fejlődés megtapasztalása kapta, ami szignifikánsan alacsonyabb, mint az összes skála (a nyelvtanulási tapasztalatok skála kivételével) (lásd 5. függelék).

A legalacsonyabb átlagot a nyelvtanulási tapasztalatok kapták, ami mutatja, hogy a tanárok tanulási élményei nem térnek el jelentősen azoktól a kutatási eredményektől, amelyekből a negatív tanulási tapasztalatok képe kirajzolódott Magyarországon (Nikolov, 2001). Ennek a skálának az átlaga szignifikánsan alacsonyabb az összes többi skála átlagától (lásd 5. függelék).

17. táblázat: A magyarázó skálák átlaga és szórása

Skála neve	Átlag	Szórás
Önbizalom _a	4,44	0,55
Diákok sikerének megtapasztalása _a	4,44	0,51
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök _a	4,42	0,70
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok _a	4,41	0,54
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök _a	4,40	0,60
Sikeres tanári énkép _b	4,20	0,55
Reflexió _c	4,13	0,57
Szakmai fejlődés megtapasztalása _d	4,04	0,68
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok _e	3,48	0,81

Magyarázat: Az alsó index különbségei jelzik a szignifikáns eltérést a páros t-próba eredményei alapján.

Következő lépésként a demotiváció skálát alkotó itemek leíró statisztikája következik. Ezt a dimenziót 18 tényező segítségével mértem a főkutatásban. A Cronbach-alfa eredmények azt mutatják, hogy a belső megbízhatósága megfelelő a skálának. Ha a 18 item együttes

megbízhatóságát nézzük a Cronbach-alfa értékével, akkor látjuk, értéke = 0,88, azaz az itemek jól mérnek egy látens dimenziót az itemek közti korrelációk alapján. Ezeket a tényezőket a szakirodalom alapján gyűjtöttem össze, illetve kisebb részben támaszkodtam az interjúkban elhangzott információkra is.

A többi skála átlagához képest a legalacsonyabb értéket a demotivációs skála kapta, ami azt jelenti, hogy a vizsgálatban résztvevő tanárok nem igazán demotiváltak munkájuk során, aminek egyik oka a mintavétel torzítása lehet. Mivel ez a skála 18 különböző állítást tartalmazott (a korábban már idézett szakértői interjú alapján az utolsó pillanatban megváltoztattam a szülőkkel kapcsolatos skálát és a nehezebben felmérhető támogatás hiánya helyett a szülői kapcsolattartást mértem), érdemes közelebbről is megnézni, hogy az egyes lehetséges demotivációs tényezőkre milyen válaszokat adtak a tanárok. Az eredményeket a 18. táblázat foglalja össze.

18. táblázat: A demotivációs skála és azt alkotó tényezők leíró statisztikája

Demotivációs tényezők	Átlag	Szórás	ITK*
A teljes skála	2,70	0,73	
nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül _a	3,58	1,22	0,423
alacsony fizetés _b	3,38	1,30	0,452
tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában _c	3,10	1,37	0,608
túl nagy csoportlétszám _c	3,09	1,45	0,499
a munkámmal járó stressz _c	3,08	1,28	0,586
a tanítással járó adminisztratív feladatok _c	3,07	1,23	0,479
hogy a diákok nem teljesítenek úgy, ahogy elvárom _c	3,04	1,17	0,503
a magas óraszám, amiben tanítanom kell _c	2,99	1,58	0,496
hogy nem lehet a karrieremben előbbre jutni _d	2,54	1,35	0,514
hogy sok tanítással kapcsolatos dologban nem dönthetek önállóan _d	2,53	1,35	0,556
a tantervi előírások _d	2,47	1,18	0,609

Demotivációs tényezők	Átlag	Szórás	ITK*
a felkészülés az órákra _d	2,46	1,20	0,519
a diákok értékelése _d	2,39	1,14	0,494
a munkámmal járó felelősség _{d, e}	2,34	1,22	0,478
a tankönyv, amiből tanítanom kell _{d, e}	2,25	1,22	0,441
a szülőkkal való kapcsolattartás _e	2,16	1,29	0,470
hogy minden évben ugyanazt kell tanítanom _e	2,13	1,20	0,598
hogy úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban _e	2,12	1,19	0,454

Magyarázat: Az alsó index különbségei jelzik a szignifikáns eltérést a páros t-próba eredményei alapján. * Item-totál korreláció

A táblázatból látszik, hogy az átlagok közti különbséget figyelembe véve öt csoportba lehet osztani erősség szerint ezeket a tényezőket a páros t-teszt eredményei alapján (lásd 6. függelék). A táblázatban a csoportok közti határokat próbáltam szemléletesen jelezni. A legmagasabb átlagot a differenciálással kapcsolatos problémák kapták. Szinte már örökzöld kérdésnek mondható a differenciálással kapcsolatos szakmai kérdések felmerülése a tanári kutatásokban (Öveges és Csizér, 2018; Öveges és Kuti, 2016). Itt is látszik, hogy ez okozhatja a legnagyobb stresszt a tanárok számára. Második helyen áll csak a szintén sokat emlegetett fizetés kérdése. Úgy tűnik, hogy hiába az évek óta tartó kormányzati erőfeszítések, a tanárok még mindig nem elégedettek a munkájukért járó anyagi juttatásokkal. A harmadik helyen az iskolai eszközök hiányából fakadó demotiváció áll, ami viszont szignifikánsan alacsonyabb átlagot ért el, mint a differenciálással kapcsolatos állítás, illetve az alacsony fizetés. A negyedik helyen álló itemek sorát a karrierben való előrejutás hiánya nyitja meg és a diákok értékelése zárja. A legalacsonyabb átlagot öt állítás érte el, és ezek azok, amik a legkevésbé tűnnek demotiválónak a tanárok számára: a felelősség, a tankönyv, a szülőkkal való kapcsolattartás; az a feltételezés, hogy minden évben ugyanazt kell tanítani, illetve hogy nem lehet fejlődni a tanítási munkában. Az alacsony átlagok mellett, ha megnézzük az item-totál korrelációkat, azt is lehet látni, hogy ezek közül az az állítás, amely szerint minden évben ugyanazt kell tanítani, járul leginkább hozzá a demotivációhoz.

Összefoglalva tehát a tanárok számára leginkább demotiváló a csoporton belüli differenciálásnak a szükségessége és az alacsony fizetés. Az alacsony fizetés nyilván egy olyan objektív tényező, amivel az egyén szintjén nem lehet sokat kezdeni, de a differenciálással járó demotiváció/stressz kiküszöbölhető lenne olyan továbbképzésekkel, ahol a tanárok szert tehetnek differenciálást segítő tudásra. Nagyon hasonló eredményért lásd: Öveges és Csizér (2018).

7.3. A demotivációs tényezők további vizsgálata

Az átlagok eltakarják az egyéni különbségeket, így nehéz megmondani, hogy a tanárok hány százaléka tartozik igazán demotiváltnak a mintában. Ennek a problémának a megválaszolására klaszterelemzést használtam. Ahhoz, hogy a klaszterelemzést elvégezhessem először feltáró faktor elemzést végeztem, hogy redukáljam az elemzésbe bevonható változók számát: 18 itemmel el lehet végezni a klaszterelemzést, de az eredmények értelmezése nagyon bonyolult lesz a sok változó miatt. A faktorelemzés egy ötfaktoros eredményt hozott (PC, varimax forgatás és csak a 0,5 feletti loadingokat vettem figyelembe), lásd 19. táblázatot.

19. táblázat: A demotivációs tényezők rotált faktorelemzés eredménye (PC, varimax rotálás)

Demotivációs tényezők	Faktorok				
	1	2	3	4	5
<i>a tanítással járó adminisztratív feladatok</i>					
tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában				0,594	
túl nagy csoportlétszám				0,739	
nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül				0,520	
<i>a szülőkkal való kapcsolattartás</i>					
a magas óraszám, amiben tanítanom kell		0,633			
a felkészülés az órákra		0,525			
a munkámmal járó stressz		0,620			
az alacsony fizetés		0,552			
a tankönyv, amiből tanítanom kell	0,576				
a tantervi előírások	0,705				
nem dönthetek önállóan	0,623				
minden évben ugyanazt kell tanítanom	0,698				
<i>hogyan lehet a karrieremben előbbre jutni</i>					
úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban					0,766
<i>a diákok nem teljesítenek úgy, ahogy elvárom</i>					
a diákok értékelése			0,519		
a munkámmal járó felelősség			0,604		

Megjegyzés: a dőlttel szedett állítások nem illeszkedtek egyik faktorra sem a kellő erősséggel

Az eredményekből látszik, hogy az ötödik faktorra csak egyetlen item illeszkedik, így bár bevonhatnám a további elemzésbe, de mégsem teszem a feltételezhető, de itt nem mért komplexitás miatt. Voltak továbbá olyan tényezők (4 darab), amelyek nem illeszkedtek kellő erősséggel egyik dimenzióra sem: az adminisztratív feladatok, a szülőkkal való kapcsolattartás, a karrier és fejlődés lehetőségének a hiánya és a diákok teljesítményének a hiánya. Ezek közül három került az átlagok alapján a legutolsó helyre, így azt lehet mondani, hogy ezek a tényezők (szülőkkal való kapcsolattartás, ugyanazt kell tanítani, nincs fejlődési lehetőség) valójában nem jelentenek demotivációt a megkérdezett tanárok számára. Ezeket az állításokat így nem is vettem bele a klaszterelemzésbe.

Az eredmények alapján így négy skálát készítettem a klaszterelemezéshez. A teljesség igénye miatt közlöm az egyes alskálákhoz tartozó Cronbach-alfákat is, amelyek értékei természetesen nem érik el a teljes skálára vonatkozó értéket az alacsonyabb itemszámok miatt.

1. 11, 12, 13, 14 állítások, amelyek a tanítás **iskolai kereteivel** kapcsolatos tényezőket tartalmaznak (Cr.-alfa = 0,81).
2. 6, 18 állítások: **értékelés és felelősség**. Érdekes, hogy ez a két állítás egy skálát alkotott. Ez arra utalhat, hogy valójában az értékeléssel járó felelősség jelent problémát a tanároknak. (Cr.-alfa = 0,61).
3. 7, 8, 9, 10 állítások: a **sok munka, alacsony fizetés** demotiváló hatása, vagyis az a tény, hogy a munkaterheléssel nem arányos a bérezés (Cr.-alfa = 0,73).
4. 2, 3, 4 állítások: a **forráshiánnyal** kapcsolatos demotiváció – eszközök és nem megfelelő összetételű csoportok (Cr.-alfa = 0,75).

Az alskálák átlagait a 20. táblázat tartalmazza. A legmagasabb átlaga az iskolák forráshiányából adódó demotivációnak van, amely szignifikánsan magasabb érték, mint az összes többi átlag. A legalacsonyabb átlagot pedig a felelősségvállalásból (ami elsősorban a diákok értékeléséhez kötődik) és az oktatás kereteivel kapcsolatos demotiváció esetében mértem. Ez a két átlag nem tér el egymástól szignifikánsan. A sok munka/alacsony fizetés kapcsolatából adódó demotiváció átlaga a 3-as értékhez közelít, ami szignifikánsan eltér a többi értéktől.

20. táblázat: A demotivációs alskálák leíró statisztikája

Demotivációs alskálák	Átlag	Szórás
Forráshiány _a	3,26	1,09
Munkaterheléssel nem arányos bérezés _b	2,97	1,01
Az oktatás keretei _c	2,43	0,99
Felelősségvállalás _c	2,36	0,99

Magyarázat: Az alsó index különbségei jelzik a szignifikáns eltérést a páros t-próba eredményei alapján.

A korrelációs elemzés mutatja (21. táblázat), hogy az alskálák között összefüggés van, ami természetesen elvárható is, hiszen egy magas Cronbach-alfával rendelkező skálából hoztuk létre ezeket az aldimenziókat nagyon magas faktor loading értékek figyelembevételével. Természetesen minden alskála erős összefüggést mutat az eredeti demotivációs skálával is. (A skálák közti korrelációt egyébként el lehetett volna kerülni, ha magukat a faktorokat raktam volna a klaszterelemzésbe. Ezt azonban elvetettem, mert a faktorokban kis súllyal helyet kap az összes állítás.)

21. táblázat: A demotivációs dimenziók közti összefüggés (Pearson korrelációs együtthatók)

Demotivációs dimenziók	1	2	3	4	5
1. Az oktatás keretei	1	0,455*	0,385*	0,393*	0,772*
2. Felelősségvállalás		1	0,401*	0,355*	0,651*
3. Munkaterheléssel nem arányos bérezés			1	0,519*	0,782*
4. Forráshiány				1	0,717*
5. Összesített skála (demotiváció)					1

* = szignifikáns együttható 0,05 szinten

A klaszterelemzés során a dendogram alapján háromklaszteres megoldás mellett döntöttem, ami lehetőséget ad arra, hogy a demotiváltság különböző megjelenéseit feltárja, ha léteznek és ne csak a fokozati különbségeket mutassa meg (lásd a 20%-os almintán létrehozott dendogramot a 7. függelékben; részletesen a klaszterelemzésről lásd: Csizér és Jamieson, 2013). A végső klaszterközéppontokat a 22. táblázat mutatja. Az átlagokból látszik, hogy az első csoportba tartoznak a leginkább demotivált tanárok (ők érték el a legmagasabb átlagot a

demotivációs skálákon), míg a második csoportba a legkevésbé demotiváltak sorolódtak a legalacsonyabb átlagokkal a demotivációs skálákon. A harmadik csoport nemcsak egy közbülső csoport lett, hanem egy olyan csoport, amelyik kevésbé demotivált a keretek és felelősség miatt, de jobban demotivált (mint az első csoport) a sok munka-keves fizetés problémája, valamint az iskolai forráshiány miatt. Így valójában nemcsak az első, hanem a harmadik klaszterbe tartozókról is feltehetjük, hogy demotiváltak. Ami a klaszterek elnevezését illeti, az *alacsonyan* és *magasan demotivált* csoportelnevezés egyszerűen az eredményekből adódik, bár az elnevezés itt sem jelzi, hogy az összes alskálára igaz ez, azonban a középső, harmadik, vegyes képet mutató csoport esetében már fejtörést okozott az elnevezés, és végül a *részben demotivált* elnevezés mellett döntöttem.

22. táblázat: A klaszterelemzés eredménye

Demotivációs alskálák	Klaszterközéppontok (alskálaátlagok)		
	1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter
Az oktatás keretei	3,20	1,66	2,19
Felelősségvállalás	3,38	1,68	2,03
Munkaterheléssel nem arányos bérezés	3,22	2,20	3,65
Forráshiány	3,78	2,19	3,98

Ami a csoportok létszámát illeti (lásd 23. táblázat), a 196 megkérdezettből 73-ra tudjuk mondani, hogy nem demotivált (37,2%), míg valamilyen szinten demotiváltak tekinthető a megkérdezettek 62,8 százaléka. Fontos látni, hogy ez a demotiváció csak egy skála és egy csoport esetében közelíti meg a 4-es értéket az ötfokú skálán. Figyelembe véve, hogy a felmérés a második félév második felében készült, azt hiszem, hogy az eredmények jól mutatják a tanárok problémáját. Az eredményeket elemzésénél természetesen figyelembe kell venni azt, hogy mennyire motivált vagy demotivált egy tanár egy adott időpontban, hiszen ez sok mindentől függhet, amit a jelen keresztmetszeti vizsgálat nem tudott mérni. Az eredmény, hogy a legmagasabb értéket az iskolai eszköz és erőforrások hiányával kapcsolatos

demotiváció érte el (eszközhiány, túl nagy csoport és nincs differenciálás), egybecseng Illés és Csizér (2018) eredményeivel, ahol azt találták, hogy a diákok nagy csoportlétszámára és a differenciálás hiányára panaszkodtak leginkább az idegen nyelvet oktatók.

23. táblázat: Egyes klaszterekbe tartozó megkérdezettek száma és arány

Klaszterek elnevezése	Fő	Százalék
Leginkább demotivált	64	32,7
Részben demotivált	59	30,1
Legkevésbé demotivált	73	37,2
Összesen	196	100

Ellenőrzésképpen megnéztem, hogy a klaszterezésbe bevont skálák átlagai az elvárható módon alakulnak-e az egyes csoportokban az eredmények alapján. Egyedül a hiánnyal kapcsolatos demotivációs skála nem mutatott két csoport között szignifikáns különbséget: itt a legkevésbé demotivált tanárok csoportja mutat szignifikánsan alacsonyabb eredményt, mint a másik két, inkább demotivált csoport. Ha az eredeti demotivációs skálát nézem, az is szépen differenciál a három csoport között (24. táblázat).

24. táblázat: A klasztert alkotó skálák és az eredeti demotivációs skála átlagai az egyes klasztercsoportokban

Demotiváció	Legkevésbé demotivált	Részben demotivált	Leginkább demotivált	F	Sorrend ¹
Az oktatás keretei	1,66	2,19	3,21	73,468*	1<2<3
Felelősségvállalás	1,69	2,03	3,41	124,920*	1<2<3
Nem arányos bérezés	2,20	3,31	3,65	64,785*	1<2<3
Forráshiány	2,19	3,81	3,98	126,714*	1<2,3
Eredeti demotivációs skála	1,97	2,93	3,33	164,717*	1<2<3

* = szignifikáns együttható 0,05 szinten; < szignifikáns különbség; , nem szignifikáns különbség

¹ Duncan post-hoc teszt

Következő elemzési lépésben a motivációs skálák átlagait vettem szemügyre az egyes demotivációs csoportokban (25. táblázat).

25. táblázat: A motivációs skálák átlagai az egyes klasztercsoportokban

Demotiváció	Legkevésbé demotivált	Részben demotivált	Leginkább demotivált	F	Sorrend
Motivált tanítási viselkedés	3,84	3,76	3,71	0,679 ^{ns}	--
Motivált szakmai fejlődés	4,40	4,25	4,06	6,740*	1,2 > 3
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	4,54	4,38	4,22	4,909*	1,2 > 2,3
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	4,45	4,48	4,31	1,105 ^{ns}	--
Sikeres tanári énkép	4,41	4,25	4,05	7,741*	1,2 > 3
Reflexió	4,21	4,18	3,95	4,160*	1,2 > 3
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	3,55	3,40	3,47	0,544 ^{ns}	--
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	4,57	4,43	4,17	10,467*	1,2 > 3
Diákok sikerének megtapasztalása	4,55	4,46	4,25	6,369*	1,2 > 3
Szakmai fejlődés megtapasztalása	4,10	4,05	3,89	2,724 ^{ns}	--
Önbizalom	4,59	4,54	4,18	11,743*	1,2 > 3

* = szignifikáns együttható 0,05 szinten; ^{ns} nem szignifikáns együttható; > szignifikáns különbség; , nem szignifikáns különbség

Talán itt érdekesebb az elemzést azzal kezdeni, hogy melyek azok a skálák, amelyek átlagai nem mutatnak eltérést az egyes demotivációs csoportokban:

1. Motivált tanítási gyakorlat. Ez az eredmény elsőre meglepő lehet, de ha jobban belegondolunk, talán mégsem az. A tanárok profik, akik akkor is ellátják a munkájukat, ha éppen kevésbé érzik magukat motiváltnak.

2. Kognitív tanítási attitűdök. Mivel az affektív attitűdöket mérő skála szignifikáns különbséget mutat, le lehet vonni a tanulságot, hogy a demotiváció inkább érzelmi szinten okoz eltéréseket a tanárok véleményében és nem a kognitív dimenzióban.

3. Tanulási tapasztalatok. Itt is érthető a kapcsolat hiánya, mert a múltbeli tapasztalatokat nem változtatja meg a jelenbeli motiváció.

4. A szakmai fejlődés megtapasztalás sem mutat összefüggést a demotivációval. Talán itt is arról lehet szó, hogy a tapasztalatok múltbeli eseményeket dolgoznak fel, míg a demotiváció a jelenre vonatkozik leginkább.

Ami a demotivációs csoportokban szignifikáns eltérést mutató skálákat illeti, ide tartozik a motivált szakmai fejlődés tényezője. Úgy tűnik, hogy míg a tanítással kapcsolatosan jól tudnak kompenzálni a tanárok, addig a szakmai fejlődésükre fordított energiákat már befolyásolja a demotiváció (bár még a leginkább demotivált csoportban is magas az átlag). A sikeres tanárkép szintén különbözik a demotivált és kevésbé demotivált tanárok esetében. Az eredmény itt sem meglepő, a demotivált tanárok kevésbé érzik magukat sikeresnek, mint azok a tanárok, akik nem demotiváltak. Hasonló az eredmény az önbizalom skálájával is, szintén nem meglepő módon. A tanítási tapasztalatokat mérő skálák közül szignifikáns különbség látszik a nyelvtanítási tapasztalatok és a diákok sikerének megtapasztalása esetében. A reflexió szintén összefüggést mutat a demotivációval annyiban, hogy a leginkább demotivált tanárok reflektálnak a legkevésbé a munkájukra, pedig talán pont nekik lenne szükségük az önreflexióra.

Összefoglalva tehát úgy tűnik, hogy a demotiváció csökkenti a tanárok önbizalmát, a saját magukról kialakított pozitív tanárképet, a szakmai fejlődésre való motivációjukat és a pozitív tapasztalataikat is. Viszont van a motivációnak számos olyan dimenziója, amelyek esetében a tanár védi magát a demotivációtól, amit Hiver az immunitás fogalmával próbált megragadni (Hiver, 2017). További kutatásoknak kell ezeket a hatásmechanizmusokat feltárnia.

7.4. A háttérváltozók alapján történő összehasonlítás eredményei

A 26. táblázat összefoglalja a különböző háttérváltozók alapján talált szignifikáns eredményeket a vizsgált skálák vonatkozásában. Az iskolatípus változóban öt csoportba osztottam a megkérdezetteket: általános iskola (n = 62), szakgimnázium (n = 39), gimnázium (n = 54), felsőoktatás (n = 16) és egyéb (n = 25) kategória. Ez utóbbi csoportba került angoltanárokat nem illesztettem az elemzésbe, mert nagyon heterogén a kategória. Az életkor esetében három kategóriát hoztam létre: a legfiatalabbak csoportjába 25 és 39 év közötti nyelvtanárok (n = 57), a második csoportba a 40 évestől a 49 évesekig (n = 74) és a harmadik csoportban az 50 évesnél idősebbek (n = 65) kerültek. A tanítással töltött évek számával kapcsolatosan nem tudtam elkészíteni a csoportokat úgy, hogy össze tudjam hasonlítani a kezdő tanárokat a több tapasztalattal rendelkezőkkel, mert a minta eloszlása ezt nem tette lehetővé. Ezért a négy kategória a következőképpen alakult: 1) maximum 9 éve tanít (n = 41), 2) 10-19 éve tanít (n = 54), 3) 20-29 éve tanít (n = 62) és 4) több mint 30 éve tanít (n = 38). A végzettség alapján három csoportot hoztam létre. A megkérdezettek többsége egyetemi végzettséggel rendelkezik (n = 140), kisebb hányaduknak főiskolai diplomája van (n = 42), és az egyetemen oktatók között néhányuknak van doktori fokozata (n = 14).

A kvalitatív kutatásban fontos tényezőként szerepeltek a külföldön szerzett tapasztalatok, ezért a kérdőív egyik háttérváltozója az volt, hogy a megkérdezett élt-e fél évnél hosszabb ideig angol nyelvű környezetben. Az angoltanárok közül 44-en válaszoltak igennel erre a kérdésre, így az összehasonlítás lehetséges volt azokkal, akik nem éltek hosszabb időt ilyen területen.

Ami az eredményeket illeti, a 28. táblázat mutatja be a legfontosabb szignifikáns különbségeket, amelyeket az alábbiakban foglalkozok össze. A különböző iskolatípusokban dolgozó angoltanárok esetében több skálánál is találtam szignifikáns különbséget. A kognitív

tanítási attitűdök esetében a gimnáziumi angoltanárok átlagai lettek szignifikánsan a legmagasabbak, bár az általános iskolában tanítókéttől nem különbözik a véleményük. A diákok sikereinek megtapasztalásában és a sikeres tanári énkép skálák esetében a szakgimnáziumban oktatók átlagai a legalacsonyabbak. A diákok sikereinek megtapasztalásában a gimnáziumi tanárok átlagai a legmagasabbak. Két demotivációs skála esetében van szignifikáns különbség: a tanítás kereteit, illetve a forráshiányt mérő skálák esetében is a szakgimnáziumban oktatók érték el a legmagasabb átlagokat (ők a leginkább demotiváltabbak), amelyek a tanítás keretének esetében szignifikánsan magasabb, mint a gimnáziumban oktatóké. A forráshiány esetében az felsőoktatásban oktatók átlagai mutatják a szignifikánsan legalacsonyabb értékeket. A demotivációs skálák esetében azonban az eredményekhez hozzá kell tenni, hogy azok nem objektív különbségeket mérnek a különböző iskolatípusokban, hanem azt, hogy a tanárok mennyire érzik demotiválónak az egyes tényezőket.

Ami az életkori különbségeket illeti, néhány skála esetében látható, hogy szignifikáns eltérést mutatnak az adatok. Minden esetben (a demotivációt is beleértve) a legfiatalabbak érték el a legalacsonyabb eredményeket. Volt, hogy a középkorúak is hasonló eredményeket értek el, mint a fiatalok, illetve olyan eset is van, amikor a fiatalabb és idősebb angoltanárok között nincs különbség, de a fiatalabbak és középkorúak között igen. A demotiváció esetében az egyik skálán volt csak szignifikáns különbség, a forráshiányt mérő állításoknál a fiatalabbak válaszai alacsonyabbak a másik két korosztálynál. Úgy tűnik, hogy ezeket a nehézségeket ők még jobban el tudják viselni. Azonban az eredményekből az is látszik, hogy nincsen markáns életkori különbség a különböző skálakon elért eredményeknél. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a kutatás fókusza nem az életkor volt, így nem lehetséges részletesebb életkori különbségek elemzése. Az elemszám nem teszi lehetővé, hogy például összehasonlítsuk a pályán csak 1-2 éve tanító angoltanárokat az idősebb kollégáikkal, pedig fontos lenne ilyen adatok birtokában lenni. Az életkorhoz hasonlóan itt sem számolhatok be markáns különbségekről, de az látszik,

hogyan van egy, a tapasztalattal növekvő tendencia négy skála esetében: a motivált szakmai fejlődés, a szakmai sikerek megtapasztalás és a sikeres tanári énkép esetében megmutatkozik, hogy a tanítással eltöltött évek száma alapján növekszik az átlag. Az életkorhoz hasonlóan ez a változó is egy háttérváltozó volt, és nem a kutatás fókuszát alkotó jellemző. Így tehát az eredményekre is így kell tekinteni: tendenciák, amelyek további kutatások alapját adhatják. Összefoglalásként azért még azt is hozzá kell tennem, hogy az életkor és a tanítással töltött évek száma a legtöbb skála esetében nem mutatott szignifikáns különbséget a mért skálákon.

Három skála esetében szignifikánsan magasabb értékeket értek el azok a nyelvtanárok, akik éltek hat hónapnál hosszabb időt angolt nyelvterületen, mint azok, akik nem. A külföldi tapasztalattal rendelkező tanárok szignifikánsan magasabb értékeket értek el a sikeres tanári énkép, nyelvtanítási tapasztalatok és az önbizalom skálákon. A demotivációval kapcsolatosan őket kevésbé frusztrálta a tanítással járó felelősség, mint a külföldi tapasztalattal nem rendelkezőket.

A nemek szerinti eloszlása alapján nem találtam egyetlen szignifikáns különbséget sem a skálák átlagai között. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a mintába legnagyobb részben női angoltanárok kerültek, így ennek a kérdésnek a vizsgálatára nem a legmegfelelőbb ez a kutatás.

26. táblázat: A háttérváltozókkal kapcsolatos szignifikáns eredmények összefoglalása

Háttérváltozó	Szignifikáns különbséget mutató skálák	F/t és p	Post-hoc elemzés eredménye*
Iskolatípus	Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	$F = 3,052$ $p = 0,018$	4, 2, 1 < 1, 3
1 = általános iskola	Sikeres tanári énkép	$F = 4,043$ $p = 0,004$	2 < 1, 3, 4
2 = szakgimnázium	Diákok sikerének megtapasztalása	$F = 2,899$ $p = 0,023$	2 < 3
3 = gimnázium	Demotiváció: tanítás keretei	$F = 2,492$ $p = 0,045$	3 < 2
4 = felsőoktatás	Demotiváció: hiány	$F = 2,649$ $p = 0,035$	4 < 2

Háttérváltozó	Szignifikáns különbséget mutató skálák	F/t és <i>p</i>	Post-hoc elemzés eredménye*
Életkor 1 = 25-39 2 = 40-49 3 = 50-	Motivált tanítási viselkedés	F = 3,129 <i>p</i> = 0,046	1, 2 < 2, 3
	Motivált szakmai fejlődés	F = 4,041 <i>p</i> = 0,019	1 < 2, 3
	Diákok sikerének megtapasztalása	F = 3,347 <i>p</i> = 0,037	1, 2 < 2, 3
	Szakmai fejlődés megtapasztalása	F = 3,669 <i>p</i> = 0,027	1, 3 < 3, 2
	Demotiváció: forráshiány	F = 4,685 <i>p</i> = 0,010	1 < 3, 2
Tanítással töltött évek száma 1 = max. 9 2 = 10-19 3 = 20-29 3 = 30-	Diákok sikerének megtapasztalása	F = 2,692 <i>p</i> = 0,047	2 < 4
Végzettség 1 = doktori fokozat 2 = egyetemi dipl. 3 = főiskolai dipl.	Sikeres tanári énkép	F = 3,140 <i>p</i> = 0,045	2, 1 < 1, 3
	Demotiváció: oktatás keretei	F = 3,182 <i>p</i> = 0,044	3 < 2,1
	Sikeres tanári énkép	F = -2,665 <i>p</i> = 0,009	1 < 2
Élt angol nyelvű közegben 1 = nem 2 = igen	Nyelvtanítási tapasztalatok	t = -2,401 <i>p</i> = 0,018	1 < 2
	Önbizalom	t = -3,847 <i>p</i> < 0,001	1 < 2
	Demotiváció: felelősség	t = 2,486 <i>p</i> = 0,015	2 < 1

Megjegyzés: * Duncan post-hoc teszt; illetve a t-próba eredménye

7.5. A skálák közti összefüggések vizsgálata

7.5.1. Korreláció-elemzés

A három demotivációs csoportban külön végeztem el a korrelációs elemzést, hogy láthatóak legyenek az esetleges különbségek. A 27.1 és 27.2 táblázat mutatja a korrelációkat a két magyarázandó és a magyarázó skálák között. A táblázatokat nézve általánosan elmondható, hogy jelentős számban találhatunk szignifikáns összefüggéseket, amelyek erőssége eltérő. Ahogy már a demotivációs jelenség korábbi vizsgálatából kiderült, ezeknek a tényezőknek az

esetében kevesebb és kisebb erősségűek az összefüggések, mint a többi motivációval kapcsolatos skála esetében, és természetesen a kapcsolatok negatívak.

Érdemes megemlíteni, hogy találtam nem szignifikáns kapcsolatokat is. A demotivációs tényezők nem mutatnak összefüggést a motivált tanítási viselkedéssel, de a szakmai fejlődés esetében szignifikáns, negatív kapcsolat van. Nem találtam szignifikáns kapcsolatot a nyelvtanulási tapasztalatokat mérő skála esetében sem. Ennek az általános negatív tapasztalatok lehetnek az okai.

Érdekesen alakulnak a kognitív attitűdöket mérő skála eredményei a szakmai fejlődéssel nézve: a szignifikáns kapcsolat eltűnik a legkevésbé motiváltak között, míg a motivált tanítási viselkedés esetében csak a legmagasabban motiváltak körében jelenik meg a szignifikáns kapcsolat. Az affektív attitűdök esetében a szignifikáns kapcsolatok az összes csoportban, és így természetesen a teljes mintában is megjelennek. Ebből, ezen a ponton levonhatjuk azt a következtetést, hogy az affektív dimenzió fontosabb az attitűdök esetében, mint a kognitív. Persze nem feledkezhetünk meg a két dimenzió egymásra hatásáról sem, amiről a későbbiekben írok majd. Mindenesetre úgy tűnik, hogy nem volt hiábavaló az attitűdskálát két külön skálára bontani.

A Fischer-féle r - z transzformációs statisztika lehetővé teszi, hogy a korrelációs együtthatók közti különbségek statisztikai szignifikáns voltát teszteljük. Nyilván nem tudom itt az összes kapcsolatot összevetni, de néhány fontosnak tűnő skála esetében megvizsgáltam az eredményeket. Először a két magyarázandó változóhoz kapcsolódó eredményeket vetettem össze a teljes mintára. A következő skálák esetében szignifikánsan erősebb korreláció jellemezte a motivált szakmai fejlődéshez köthető kapcsolatokat, mint a motivált tanítási viselkedés esetében: affektív attitűdök ($z = 5,45$; $p < 0,05$), sikeres tanári énkép ($z = 3,18$; $p < 0,05$), reflexió ($z = 3,24$; $p < 0,05$), idegennyelv-tanítási tapasztalatok ($z = 3,68$; $p < 0,05$), diákok sikerének megtapasztalása ($z = 2,53$; $p < 0,05$), önbizalom ($z = 2,63$; $p < 0,05$). A rendre

erősebb értékek azt mutatják, hogy a motivációs folyamatok jobban összefüggnek a szakmai fejlődéssel, mint a tanítással.

Szintén ugyanezzel a módszerrel meg lehet azt is nézni, hogy a különböző demotivációs csoportokban vajon a talált kapcsolatok erőssége szignifikánsan eltér-e. Ha a motivált szakmai fejlődéssel kapcsolatos korrelációs együtthatókat vizsgáljuk, akkor több esetben is szignifikáns különbséget találunk a leginkább és legkevésbé demotivált csoportok között: tanítással kapcsolatos affektív attitűdök ($z = 2,55$; $p < 0,05$), sikeres tanári énkép ($z = 2,98$; $p < 0,05$), reflexió ($z = 1,73$; $p < 0,05$), idegen-nyelvtanítási tapasztalatok ($z = 2,31$; $p < 0,05$), diákok sikerének megtapasztalása ($z = 3,31$; $p < 0,05$) és az önbizalom ($z = 1,75$; $p < 0,05$). Érdekes, hogy szignifikánsan erősebb a korrelációs együttható értéke a leginkább demotivált tanárok csoportjában, mint a legkevésbé demotiváltakéban. Ezek a különbségek nem jelennek meg a motivált tanítási viselkedés esetében, azaz valahogy jobban tudják azt a motivációjukat fenntartani a tanárok.

27.1 táblázat: A motivált szakmai fejlődéssel kapcsolatos korrelációs együtthatók

Skálák	Motivált szakmai fejlődés			
	Teljes minta	Leginkább demotivált	Részen demotivált	Legkevésbé demotivált
Motivált tanítási viselkedés	0,527*	0,560**	0,513**	0,489**
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	0,816*	0,863**	0,805**	0,695**
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	0,484*	0,652**	0,454**	0,160
Sikeres tanári énkép	0,673*	0,794**	0,527**	0,508**
Reflexió	0,708*	0,746**	0,716**	0,579**
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	0,084	0,109	0,051	0,071
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	0,673*	0,812**	0,388**	0,622**
Diákok sikerének megtapasztalása	0,626*	0,782**	0,388**	0,439**
Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,579*	0,575**	0,726**	0,370**
Önbizalom	0,592*	0,677**	0,439**	0,475**
Demotiváció: az oktatás keretei	-0,291*	-0,033	-0,386**	-0,119
Demotiváció: felelősségvállalás	-0,277*	-0,054	-0,137	-0,282*
Demotiváció: nem megfelelő bérezés	-0,254*	0,074	-0,379**	-0,389**
Demotiváció: forráshiány	-0,144*	0,074	-0,086	0,032

27.2 táblázat: A motivált tanítási viselkedéssel kapcsolatos korrelációs együtthatók

Skálák	Motivált tanítási viselkedés			
	Teljes minta	Leginkább demotivált	Részben demotivált	Legkevésbé demotivált
Motivált szakmai fejlődés	0,527*	0,560**	0,513**	0,489**
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	0,530*	0,530**	0,568**	0,479**
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	0,321	0,425**	0,245	0,227
Sikeres tanári énkép	0,456*	0,540**	0,419**	0,344**
Reflexió	0,503*	0,442**	0,550**	0,531**
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	0,081	0,039	0,253	-0,055
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	0,415*	0,493**	0,395**	0,285*
Diákok sikerének megtapasztalása	0,444*	0,533**	0,333**	0,395**
Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,559*	0,542**	0,688**	0,443**
Önbizalom	0,391*	0,414**	0,449**	0,333**
Demotiváció: az oktatás keretei	0,006	0,105	-0,004	0,132
Demotiváció: felelősségvállalás	-0,131	0,103	-0,201	-0,273*
Demotiváció: nem megfelelő bérezés	-0,043	0,225	-0,031	-0,260*
Demotiváció: forráshiány	-0,009	0,302*	,0135	-0,199

Nyilvánvalóan nem tudok messzemenő következtetéseket levonni ebből a korrelációs elemzésből, de annyit látni vélek az adatokból, hogy a motiváció különböző komponensei eltérő erősséggel függenek össze nemcsak a különböző motivációs szintű csoportokban, de a két vizsgált magyarázandó változó esetében is. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a motivált tanítási viselkedési skála kevésbé kitett a többi skála eredményének alakulásától, míg a motivált szakmai fejlődés esetében az erősebb kapcsolatok erősebb háttérhatásokat is jelölhetnek. Természetesen ezen a ponton semmiféle ok-okozati kapcsolatot nem feltételezek, hiszen a korrelációelemzés erre alkalmatlan eszköz.

7.5.2. Regressziós elemzés

A korrelációs elemzés során talált különbségek miatt a regressziós elemzést is külön végeztem el a három tanári csoportra. Továbbá minden csoporton belül két regressziós egyenletet készítettem: külön a motivált tanítási viselkedésre és külön a motivált szakmai fejlődésre mint függő változókra. Azért, hogy lássuk, a különböző csoportban meglévő hatások

hogyan alakulnak a teljes mintán, azokat az eredményeket is közlöm alább. Az összefoglalt eredményeket a 28. táblázat mutatja. Ezek a kapcsolatok egyelőre csak a direkt hatásokat mutatják. Az elemzések alapján lehet majd döntést hozni arról, hogy mely skálák által közvetített indirekt hatásokat kellene még vizsgálni.

28. táblázat: A lineáris regressziós eredmények összefoglalása (béta értékek)

Magyarázandó skála	Teljes minta		Leginkább demotiváltak csoportja		Részben demotiváltak csoportja		Legkevésbé demotiváltak csoportja	
	MTV	MSZF	MTV	MSZF	MTV	MSZF	MTV	MSZF
R ²	0,411*	0,734*	0,426*	0,808*	0,573	0,728	0,494	0,567*
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	--	0,515*	--	0,580*	--	0,561*	--	0,507*
Sikeres tanári énkép	0,255*	--	0,333*	--	--	--	--	--
Reflexió	0,171*	0,211*	--	--	--	0,300*	0,421*	--
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	--	-0,089*	--	--	--	--	-0,197*	--
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	--	0,217*	--	0,379*	0,218*	--	--	0,346*
Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,372*	--	0,340*	--	0,710*	--	0,230*	--
Demotiváció: az oktatás keretei	0,196*	--	--	--	0,270*	--	0,276*	--
Demotiváció: nem megfelelő bérezés	--	-0,102*	--	--	--	-0,164*	-0,282*	--
Demotiváció: forráshiány	--	--	0,205*	--	--	--	-0,238*	--

MTV = motivált tanítási viselkedés, MSZF = motivált szakmai fejlődés, * = szignifikáns együttható 0,05 szinten; -- = nem szignifikáns eredmény

Ha a modellek magyarázó erejét nézzük (R²), akkor meg kell állapítani, hogy a legerősebb magyarázó erővel bíró modell a leginkább demotivált tanárok csoportjában a motivált szakmai fejlődést magyarázó modell (R² = 0,81). Ez részben alátámasztja a korrelációs eredményeket, amennyiben pont ez a csoport az, akinek leginkább szüksége van saját motivációja erősítésére, és úgy tűnik, hogy ezt meg is teszik. Ezt erősíti az a tény is, hogy

a következő modell a sorban a magyarázóerőt illetően a részben demotiváltak csoportja ($R^2 = 0,73$). Szisztematikusan kisebb magyarázóerővel bírnak azok a modellek, amelyek a motivált tanítási gyakorlatra ható skálákat foglalják magukba. Itt viszont a legalacsonyabb erejű modellt a demotivált tanárok csoportjában találjuk ($R^2 = 0,48$), ami arra utalhat, hogy a demotiváció a tanításhoz kapcsolódik valójában és a nem a szakmai fejlődéshez. Ezt az eredményt valamennyire a korrelációs eredmények is alátámasztják, mert a korrelációs együtthatók több esetben gyengébbek a motivált tanítási viselkedéssel kapcsolatosan, mint a motivált szakmai fejlődéshez köthetően. Ez viszont ahhoz a hipotetikus kijelentéshez vezet, hogy a demotivációs érzések az osztálytermi munkával alakulnak ki és a remotiváció a szakmai fejlődéssel történhet meg. Ezt további kutatásoknak kell majd feltárniuk. Viszont a két folyamat egymást erősítő jellegét a korrelációs elemzések már megerősítették.

Ami a motivált szakmai fejlődést illeti, a teljes mintában erre a magyarázandó skálára legerősebben a tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök hatnak, amely kapcsolat jelen van a teljes mintában is. Ezen skála hatásának erősségében nincs jelentős eltérés a három csoportban. Érdekes, hogy talán az lett volna az elvárt, hogy inkább a kognitív attitűdök hatnak a szakmai fejlődésre és nem az affektív. Ez utóbbi viszont az mutatja, hogy minél inkább pozitívan áll egy tanár a munkájához, annál motiváltabb, hogy szakmailag fejlődjön, ami szintén egy teljes logikus magyarázatnak tűnik. A teljes mintában szintén pozitív hatást mutat a reflexió (ami egyébként az egyetlen skála, amelyik mindkét magyarázó változóra hat a teljes mintában), így a próbakutatásban tapasztalt központi jelentősége megerősítést nyert. Ez a hatás azonban csak a részben demotiváltak csoportjában érvényesül pozitívan a magyarázandó változóra. Ez azt mutathatja, hogy itt nem egy közepes demotivációról van szó, hanem valamiféle kognitív disszonanciáról, ami reflexióra készítheti a tanárokat. Pozitív hatása van továbbá a nyelvtanítási tapasztalatok skálájának, amely hatás a legkevésbé és leginkább demotivált tanárok csoportjában szintén megtalálható. Negatív hatása két skálának van: a nyelvtanulási

tapasztalatoknak és a sok munkából adódó demotivációnak. A sok munka-kevés pénzből adódó demotiváció csak a részben demotiváltak csoportjában van jelen, míg érdekes módon a nyelvtanulási tapasztalatokból adódó negatív hatás egyetlen alcsoportban sem ért el szignifikáns szintet csak a teljes mintában.

A motivált tanítási viselkedést magyarázó három modellben az a közös, hogy mindegyikben szerepel a szakmai fejlődés mint tapasztalat skála. Hatásának erőssége eltérő a három modell esetében: legerősebben a részben demotiváltak esetében hat, míg legkevésbé erősen a legkevésbé demotiváltak csoportjában. Ez a kapcsolat a teljes mintán is megjelenik, a kérdés, miért a szakmai fejlődéssel kapcsolatos skála hat a motivált tanítási viselkedésre. Ez viszont valamiféle körkörös kapcsolatra utalhat, amely teszteléséhez a strukturális modellezés adhat eszközt a jövőben. További pozitív hatást mutat a sikeres tanári énkép (teljes minta és a leginkább demotiváltak csoportja). Ez az eredmény azért lehet fontos, mert ez az a pont, ami alkalmat adhat a demotivációs folyamatok megfordítására és remotivációvá alakítására. Nem azért demotivált egy tanár, mert sikertelen, hanem azért, mert a feltételek nem megfelelőek. Ez viszont felhívja a figyelmet az attribúciós elméletek és reflexió vizsgálatának fontosságára (a tanári demotivációval kapcsolatosan). A reflexió hatása a teljes mintán és a legkevésbé demotiváltak csoportjában ellentmond annak, hogy a reflexiót a kognitív disszonanciához kötöttem, úgy tűnik, inkább magára a tanítási munkára utalhat. Ez viszont azt jelenti, hogy a reflexiónak különböző funkciói lehetnek a motivációhoz kapcsolhatóan. Ennél a magyarázó változónál megjelenik a demotiváció pozitív hatása, ahogy azt már a korrelációnál is tapasztaltam. A tanítás kereteiből adódó demotiváció, ami pozitívan hat a Részben demotiváltak csoportjában, szintén pozitív a teljes mintában. A hiányból adódó demotiváció nem hat szignifikánsan a teljes mintában, ami azért lehet, mert az egyik csoportban (leginkább demotivált) pozitívan hat, de egy másik csoportban (legkevésbé demotiváltak) negatívan, így a két hatás kioltotta egymást a teljes mintában. Vannak olyan hatások, amik a motivált tanítási

viselkedésre csak egyes alcsoportokban hatnak: nyelvtanulási tapasztalatok negatív hatása a legkevésbé demotivált tanárok csoportjában. Ez utóbbi eredmény a kvalitatív kutatásban is felmerült, vö: „Nem akarok úgy tanítani, mint ahogy engem tanítottak” megjegyzés.

A 13 magyarázó skála közül négy olyat találtam, amelyek nem hatnak direkt módon egyik magyarázandó változóra sem a teljes mintában, sem egyik almintában sem. Ezek a skálák a következők: a tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök, a diákok sikerének megtapasztalása, valamint az önbizalom és a demotivációs skálák közül a felelősséggel kapcsolatos skála. Ez nem jelenti azt, hogy nem lehet indirekt szerepük a motivációs tanítás vagy a szakmai fejlődés esetében, azonban ezt majd további számolásoknak kell feltárniuk.

A közvetlen hatások vizsgálatának eredményei alapján két esetben tűnik indokoltnak indirekt hatások vizsgálata, hiszen két olyan skála volt, amelyek eredményei mindegyik csoportban megjelentek: a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök és a szakmai fejlődés megtapasztalása. Az eredményeket a 29. táblázat mutatja.

29. táblázat: Az indirekten ható tényezők lineáris regressziós eredményeinek összefoglalása
(béta értékek)

	Teljes minta	
	Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	Szakmai fejlődés megtapasztalása
R ²	0,771	0,552
Tanítással kapcsolatos affektív attitűdök	--	0,587*
Tanítással kapcsolatos kognitív attitűdök	0,117*	--
Sikeres tanári énkép	0,265*	--
Reflexió	0,258*	0,293*
Idegennyelv-tanulási tapasztalatok	--	-0,152*
Idegennyelv-tanítási tapasztalatok	--	--
Diákok sikerének megtapasztalása	--	--
Szakmai fejlődés megtapasztalása	0,316*	--
Önbizalom	0,128*	--
Demotiváció: az oktatás keretei	--	--
Demotiváció: felelősségvállalás	--	--
Demotiváció: nem megfelelő bérezés	-0,108*	--
Demotiváció: forráshiány	--	--

* = szignifikáns eredmény 0,5-ös szinten. -- = nem szignifikáns eredmény

Ami a motivált tanítási viselkedésre a szakmai fejlődés megtapasztalása skálán keresztül ható indirekt kapcsolatokat illeti, hatása van a tanítással kapcsolatos affektív attitűdöknek, a nyelvtanulási tapasztalatoknak (negatívan) és a reflexiónak. Ez utóbbi nemcsak indirekt módon feje ki hatását, hanem a 30. táblázatból kitűnik, hogy direkt módon is. Így kiemelt fontosságú lehet annak ellenére, hogy a hatás nem túl erős, de szignifikáns.

A tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre ható skálák között kettő van, amelyeknek a hatása indirekt és direkt módon is kifejti hatását a motivált szakmai fejlődésre: a reflexió és a sok munka-keves fizetésből adódó demotiváció. Ezen kívül négy skála hat még szignifikáns módon a tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre: a kognitív attitűdök, a sikeres tanári énkép, a szakmai fejlődés megtapasztalása és az önbizalom. Ezek közül az önbizalom és a kognitív attitűdöket leíró skálák az új belépők, azaz ezek a skálák eddig még egyik modellben sem szerepeltek, vagyis hatásuk a motivációra mindenképpen indirektnek mondható.

A regressziós eredmények összefoglalásaként elmondható, hogy közvetett és közvetlen hatások is jelen vannak a kétféle magyarázandó változó esetében egy komplex mintázatot adva a kapcsolatrendszerrel. Nyilván nem az egyszerűséget segíti elő, hogy három almintában külön vizsgáltam a tényezők hatását, de így jól látszik, hogy a motivációs folyamatok hogyan módosulhatnak. Legerősebb hatásokat a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök és a reflexió esetében találtam. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy lehet egyszerű érvényes modellt építeni a tanári motivációra.

7.6. A fő kutatás eredményeinek rövid összefoglalása

A fő kutatásként lebonyolított kérdőíves vizsgálat eredményei néhány fő tanulsággal szolgálnak. A leíró statisztika alapján kirajzolódik egy motivált tanárkép, amelyben a

leggyengébb láncszem a tanárok saját tanulási tapasztalata. Úgy vélem, hogy ez az egyik szomorú eredménye a kutatásomnak, amely nem gondolom, hogy csupán a mintába került tanárookra jellemző. Ezek a negatív nyelvtanulási tapasztalatok is erősítik azt a meggyőződésemet, a tanulás és tanítás folyamata közötti reflexiónak központi szerepet kell kapni a tanári motiváció kutatásának jövőjében. Első látásra, a demotivációs tényezők alapján, nem tűnnek különösen demotiválnak a tanárok, de az eredményekből látszik, hogy a demotiváció még így is módosíthatja a motivációs tényezők hatásmechanizmusát.

Az összefüggés-vizsgálatok megmutatták, hogy nem meglepő módon, szignifikáns kapcsolat van a két magyarázandó változó, a motivált tanítási viselkedés és motivált szakmai fejlődés között. Azonban a rájuk ható közvetett és közvetlen hatások már jelentős különbségeket mutatnak. Érdekes megfigyelés, hogy a motivált szakmai fejlődésre a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök hatnak, azaz érzelmi és nem kognitív megalapozottsága van a szakmai fejlődésnek. Egyetlen olyan tényezőt találtam, amely mindkét magyarázandó változóra közvetlen módon, szignifikáns hat (bár nem túl erősen), és az a reflexió, amely aztán hat a tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre, valamint a szakmai fejlődés megtapasztalására is. Nyilván további kutatásoknak kell feltárnia, hogy a reflexió szerepe csak a tanítási motivációban játszik-e központi szerepet vagy a tanulási motivációban is.

8. A kutatás összegzése

8.1. Legfontosabb eredmények és megvitatásuk

Hogy elkerüljem a felesleges ismétléseket úgy döntöttem, hogy együtt/egyben fogom a kutatásom legfontosabb eredményeit összefoglalni és röviden megvitatni. Az eredmények értelmezésénél nem szabad elfelejteni, hogy egy feltáró kutatásról van szó, így a következtetések levonásakor óvatosságra próbáltam törekedni. Munkám minden egyes részletére igaz, hogy további kutatásokra van szükség az alább tárgyalt témák kapcsán.

A nyelvtanári motiváció kutatásánál megkülönböztetett figyelmet fordítottam a nyelvtanárok nyelvtanulási és folyamatos szakmai fejlődéshez kapcsolódó motivációjára. Bár a szakirodalomban helyet kap a tanári motiváció sokrétű vizsgálata (lásd 2.3-as fejezet), fontos, hogy a kérdőíves vizsgálatok magyarázandó skáláinak tervezésekor figyelembe vegyük ezt a két különböző megközelítést (tanítás és szakmai fejlődés). Vannak tanulói kutatások is, ahol különböző magyarázandó változókat alkalmaztunk (lásd Dörnyei, Csizér és Németh, 2006: választási motiváció és erőfeszítés), de ez nem túl jellemző. A tanári motiváció kutatásánál elkerülhetetlennek tűnik a magyarázandó skálák elválasztása. A szakmai fejlődés magyarországi vizsgálata azért is fontos, mert bár rendelet írja elő a szakmai fejlődést a pedagógusok számára, nem biztos, hogy ehhez motiváltan állnak hozzá, aminek sok oka lehet a továbbképzések színvonalától az egyéni változók hatásáig (Illés és Csizér, 2018).

Különböző attitűdök vizsgálata indította el a nyelvtanulási motiváció kutatását (Gardner, 2020) és a jelen munkára is jellemző az attitűdök és motiváció közti kapcsolat feltárása. Az eredményeim alapján úgy tűnik, hogy nemcsak arra van szükség, hogy a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó különböző tényezőkre vonatkozó attitűdöket tárjuk fel (lásd 2.2.2. fejezet és Dörnyei, 2001; Williams és Burden, 1997), hanem arra is, hogy a kognitív és affektív attitűdök közti különbségekről gyűjtsünk adatokat. A jelen munkában jelentős különbség

mutatkozik a kognitív és affektív attitűdök szerepében a motivált tanítási viselkedés és motivált szakmai fejlődés alakításában. Az affektív attitűdök közvetlen módon hatottak a motivált szakmai fejlődésre, viszont nincs hatásuk a motivált tanítási viselkedésre. A kognitív attitűdök hatása csak közvetett. Egy adatfelvételtől nyilván nem lehet messzemenő következtetést levonni, de Al-Hoorie (2016a, 2006b) kutatásai alapján nemcsak az explicit és implicit attitűdök hatásaival kell foglalkozni, hanem az affektív és kognitív attitűdök befolyásoló erejével is.

Fontos még megemlíteni a tanítási attitűdöket illetően, hogy különbség van a próbakutatás és fő kutatás eredményei között, de ez részben annak tudható be, hogy a próbakutatás eredményei alapján az attitűdskálát ketté bontottam: affektív és kognitív konstruktmra. Míg a próbakutatásban a tanítási attitűdök pozitívan függtek össze mindkét magyarázandó változóval, addig a fő kutatásban csak az affektív attitűdök hatása volt szignifikáns a motivált szakmai fejlődésre. Ebből két tanulságot vonhatunk le. Egyrészt igaznak bizonyul a tény, hogy a pozitív attitűdök szerepe a motivációban elengedhetetlennek tűnik, de az is valószínűsíthető, hogy a kép árnyalt: nem mindegy, hogy milyen típusú attitűdről beszélünk és nem mindegy, hogy a motiváció melyik tényezőjéről.

Annak ellenére, hogy a tapasztalatok fontossága a tanítási munkában több szempont szerint is megjelent a szakirodalomban (Borg, 2003; Dörnyei és Ushioda, 2011), sokrétűségüket azonban kevés kutatás tudta eddig megragadni (Csizér és Kálmán, 2019). A tapasztalatok fontossága bekerült több motivációs elméletbe is (pl.: Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 2005; Graham, 1999; Ushioda, 2001), de sokszor az attribúcióelmélet keretei között kapott helyet, vagy nagyon leegyszerűsítve a tanulók órai élményeire szűkítve került szóba. Így kevesebb hangsúly esett a komplex tapasztalatok közvetlen motiváló és/vagy demotiváló hatására. A jelen munkában gyűjtött adatok alapján elmondható, hogy a tanítási munkában közrejátszó tapasztalatok sokrétűek: a tanulási és tanítási tapasztalatokon kívül felmerült a

diákok sikerének, valamint a szakmai fejlődés megtapasztalása is, amelyek közvetett és közvetlen módon is befolyásolják az oktatási munkában fektetett erőfeszítést. Az eredményekből levonhatjuk a következtetést, hogy a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó tapasztalatok sokféleképpen mérhetőek és a hatásuk is sokfajta lehet. Bár a kvalitatív kutatás és a próbakutatás a tanári tapasztalatok sokszínűségét tárta fel (lásd erről még a fentiekén kívül: Csizér, 2019, Csizér és Kálmán, 2019), a főkutatásban a különböző tapasztalatokat összefoglaló skálák közül a szakmai fejlődés megtapasztalása tűnik a legfontosabbnak az angoltanárok motivált tanítási viselkedésére nézve és az idegennyelv-tanítási tapasztalatok a motivált szakmai fejlődésre. Kutatásom egyik legfontosabb értéke, hogy többféle lehetséges tapasztalatokkal kapcsolatos tényezőt tárt fel, amely hozzájárulhat a motivációs folyamatok pontosabb megértéséhez.

Az attitűdökkel és tapasztalatokkal kapcsolatosan fontos megjegyezni, hogy az eredmények azt mutatják, hogy nem beszélhetünk általánosan az attitűdök és tapasztalatok hatásáról, hanem bizonyos attitűdök és bizonyos tapasztalatok fejtenek ki pozitív hatást a motivációra. (A korrelációs eredmények alapján egyébként a két magyarázandó skála között pozitív kapcsolat van.) A regressziós eredmények esetében nem szabad arról elfelejtkeznünk, hogy itt a független, magyarázó változók valóban függetlenek egymástól. Ezért van, hogy az eredmények némileg eltérhetnek a korrelációs eredményektől. Nyilvánvaló – pontosan a korrelációs eredmények alapján –, hogy erről a függetlenségről nem minden skála esetében van szó. Az eredmények viszont így is rámutatnak arra a tényre, hogy a tanári motivációval kapcsolatos folyamatok eltérően működhetnek különböző demotivációs csoportokban. Ez azt jelenti, hogy a további, tanári motivációt vizsgáló kutatásokban mindenképpen figyelembe kell venni a tanárok demotivációs szintjét.

Feltáró kutatásom további fontos eredménye a reflexió szerepének feltárása. A reflexió és reflektív pedagógia gyakorlata több évtizedes múlta tekint vissza a nemzetközi és hazai

szakirodalomban is (Borg, 2003; Schön, 1983; Szivák, 2010), de ez az irány nem kapott hangsúlyosan helyet a motiváció kutatásában. Ahogy korábban írtam, ez a tényező a próbakutatás főkomponenselemzése alapján készült szakértő interjú eredményeképpen merült fel, és így került a főkutatásba. A próbakutatás alapján szignifikáns összefüggést találtam a reflexió és a két magyarázandó skála között, amiből feltételezhető lenne a közvetlen hatás, azonban a főkutatás eredményei ennél összetettebb kapcsolatrendszerre utalnak. A hatás közvetítésében a tanítással kapcsolatos affektív attitűdöknek és a szakmai fejlődés meg tapasztalásának van jelentős szerepe. Bár a próbakutatás és a főkutatás elemzési lépései között több különbség van, az eredmények számomra azt mutatják, hogy nem csak egy egyszerű ok-okozati kapcsolat van a reflexió és a tanári motiváció között, hanem valószínűsíthető, hogy a két változó kapcsolata vagy körkörös, vagy komplex, dinamikus. Ezt mindenképpen további kutatásoknak kell feltárnia. Ahogy a főszövegben is leírtam, mivel a reflexió konstruktumát nem vettem kezdetben bele a vizsgálatba és csak a próbakutatásban merült fel lehetséges szerepének a fontossága, így még inkább fontos, hogy további kutatások foglalkozzanak a reflexióval, illetve bővebben azokkal a kognitív folyamatokkal, amelyek során a tanárok a munkájukról gondolkoznak. Hozzá kell tennem azt is, hogy nyilván lehetőségem lett volna a főkutatás eredményei tükrében a próbakutatás eredményeit újraszámolni és megpróbálni azokat közelíteni a főkutatás eredményeihez, de ezt nem akartam megtenni.

A számos független változó közül nemcsak a reflexió emelkedett ki mint fontos szereplő a motivációs folyamatok alakításában, hanem a pozitív tanári énkép is. A tanári énképek kutatását egyértelműen Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere inspirálta és Kubanyiova (2009) úttörő munkái jellemzik. Kubanyiova (2009) azonban a szakmai fejlődéssel hozta kapcsolatba a különböző énképeket. A jelen kutatásban a sikeres tanári énképet próbáltam mérni és a próba-, illetve főkutatás eredményei is azt mutatják, hogy a

sikeres tanári énkép összefügg a tanítási attitűdökkel (próbakutatás), valamint a motivált tanítási viselkedésre és az affektív attitűdökre pozitívan hat (fő kutatás), vagyis közvetett és közvetlen módon is hat a motivációra. Az az tény, hogy a sikeres tanári énkép közvetlenül hatott a motivált tanítási viselkedésére és az affektív attitűdökre, részben megerősíti Kubanyiova (2015) kutatását, amely kimutatta a tanári énképek osztálytermi hatását is. A tanárképzés feladatának kell lennie, hogy a sikeres tanári énkép kereteit megadja a leendő tanároknak és azokat az elméleti eszközöket, amelyek lehetővé teszik, hogy ezt a sikeres tanári énképet a tanárok meg tudják valósítani munkájuk során.

8.2. A kutatás hiányosságai

Nyilvánvaló tény, hogy egyetlen empirikus kutatás sem lehet minden elemében tökéletes. Nekem is több kompromisszumot kellett kötnöm a kutatás tervezése és kivitelezése során. Mivel ez a támogatott projekt egyéni munkát követelt meg, így a kutatásom volumene nem lehetett akkora, mint más, csoportos kutatásoké. Az adatfelvételre szánt két évben ennyit tudtam elvégezni. Egyik legfontosabb tény, amire itt újra fel kell hívnom a figyelmet az az, hogy a vizsgálatomba angoltanárokat vontam be, így az angoltanárok motivációjáról tudok beszélni és nem a tanítási motivációról általában. A sorok írásakor nemcsak a kutatás nemzetközisítése van napirenden az adatgyűjtő eszközök angol nyelven való elérhetőségével, hanem az is, hogy más idegen nyelveket tanító kollégák között is meg tudjam szervezni az adatgyűjtést.

Adatfelvétel szempontjából fontos tudni – ahogy azt fent le is írtam –, hogy a kvalitatív kutatásban a saját környezetemben élő angoltanárokat kerestem meg: általános iskolától az egyetemig, az állami és privát szférában. Így lehetséges, hogy az ország más területén élő tanárok eredményei mások lettek volna. Mivel témám a motiváció volt, pozitív szemszögből

igyekeztem motivált és sikeres tanárokat bevonni ebben a fázisban a munkámban. A kérdőíves kutatás önkitöltős, online kutatás volt, így valószínűsíthető, hogy az adataim némileg felülreprezentálják az általános tendenciákat az angoltanárok körében. Egyébként meggyőződésem szerint ez mindegyik motivációs kutatásomról elmondható.

Mivel kutatásom feltáró jellegű volt, így nem volt célom, hogy különböző elméleti megfontolásokat vagy hipotéziseket teszteljek. A célom az volt, hogy minél több, alapvetően fontosnak tűnő adatot gyűjtsék az angoltanárok motivációjáról, ami miatt a kutatás elméleti megalapozottsága talán sokszínűbb lett, mint kellett volna. Végül nem sikerült azt a vállalkozást teljesíteni, hogy egy modellel rukkoljak elő az eredmények alapján, azok komplexitása miatt. Csupán a kezdeti lépését tettem meg ennek a munkának, amihez több kutatásra és adatra lenne szükségem.

Nyilvánvaló, ha azzal a tudással kezdeném a kutatást, amivel most rendelkezem (remélhetőleg), akkor nagyon sok mindent máshogy csinálnék. De azt gondolom, hogy ez csak azt jelzi, hogy ennek a feltáró kutatásnak igen nagy haszna volt arra nézve, hogy tudásomat gyarapítsa ebben a témában és újabb irányokat határozhassak meg további terveimmel kapcsolatosan.

Bár a nyelvtanári motivációval foglalkozó kutatásokban részletesen ismertettem a nemzetközi trendeket és eredményeket, a nyelvtanítás tartalma és kerete fejezetben sajnos nem tudtam részletes összehasonlító eredményeket adni az európai uniós adatokról és azok viszonyáról a magyarországi adatokhoz. Átfogó elemzésnek kellene alávetni az Eurydice 2017-es jelentését is.

8.3. További lehetséges kutatási irányok

Sántha (2013) kifejti, hogy a magyarországi vizsgálatokban a kombinált módszertant alkalmazó kutatások száma elenyésző. Saját munkámmal próbáltam hozzájárulni ennek a ténynek a megváltoztatásához. Természetes, hogy több kérdéssel állok szemben a vizsgálat lezárásakor, mint a kezdetekor. A teljesség igénye nélkül sorolom fel azokat a további lehetséges kutatási irányokat, amelyek hozzájárulhatnak a tanítási motiváció jobb megértéséhez.

1. Szükség lenne egy összetett elméleti modell kidolgozására, amely feltételez további adatgyűjtéseket, és majd alapja lehet további kvalitatív és kvantitatív kutatásoknak. Ebben az elméleti modellben a motivációnak egy folyamatnak kell lennie (Dörnyei és Ottó, 1998), ahol a múltbeli (tanulói és tanári) tapasztalatok (Borg, 2003) összefüggésben vannak az ideális és szükséges énképekkel (Dörnyei, 2005), amelyek között a reflexió közvetít (mit kell tenni, hogy jobban tudjon a tanár motiválni). A tanárok esetében mindenképpen belső motivációról kell beszélnünk (Ryan és Deci, 2000), ami abban is megnyilvánul, hogy a saját felelősségüknek érzik, hogy motiválják a tanulókat. Fontos szerepe van az énhatékonyságnak (Bandura, 1997), mert tudniuk kell, hogy meg tudják tanítani a tanulóknak a nyelvet. A tanulóknak is el kell hinniük ezt, ami akkor valósul meg, ha a tanár nyelvileg és módszertanilag is magas szinten végzi a munkáját. Mindezekhez fontos az osztálytermi környezetet figyelembe venni, ami sokszor független lehet a tágabb környezet befolyásoló erejétől.
2. Korszerű kvalitatív módszerekkel kellene vizsgálni a tanári és a diák motivációs interakciójának kapcsolatát (Csizér és Kálmán, 2019; Sántha, 2018).

3. Nem szabad arról elfelejtkezni, hogy a jelen kutatás fókuszában az angoltanárok állnak. További kutatásoknak kell foglalkozniuk a nem világnyelvet oktató nyelvtanárok motivációjával és a lehetséges különbségek feltárásával.
4. Az attribúcióelmélet méltatlanul elhanyagolt területe a motivációkutatásnak. Vizsgálni kellene nemcsak a sikerek és kudarcok magyarázatának folyamatát, valamint annak hatását a motivációra, hanem a két folyamat egymásra hatását is.
5. Adatgyűjtés nemzetközi terepen is: Érdeklődés mutatkozott például Lengyelországból és Szlovákiából a kérdőíves kutatás replikálására, ami azért lenne nagyon hasznos, mert egy másik közép-európai országból származó adatok rámutathatnak, hogy melyek azok az eredményeim, amelyek sajátosan magyar jellegzetességek és melyek azok, amelyek eltérőek.
6. A reflektív pedagógiai gyakorlat nagyon régóta helyet kap a nemzetközi és hazai szakirodalomban is (Schön, 1983; Szivák, 2010), de ez az irány nem kapott hangsúlyosan helyet a motiváció kutatásában (Borg, 2003). A kérdőíves kutatás eredményei alapján mindenképpen további kutatásoknak kellene foglalkoznia a reflexió folyamatának motivációban betöltött szerepével, illetve a sikeres tanárkép kialakulásának a folyamatával. Továbbá a tanári reflexió és tanári munkával járó különböző tapasztalatok egymásra hatásáról is feltáró kutatásokat kellene végezni a jövőben vagy kvalitatív módszerekkel, vagy olyan statisztikai technikákkal, amelyek lehetővé teszik a körkörös kapcsolatok tesztelését. Adataim alapján egyáltalán nem világos, hogy a reflexió, a tapasztalatok és a motiváció folyamatában hol vannak a visszacsatolások. Ilyen jellegű kutatások lehetővé tennék az énképek, a tapasztalatok, az attitűdök és a reflexió egymásra hatásainak pontos mechanizmusának a leírását. Ehhez kapcsolódóan felmerül az az igény, hogy a tanári motivációs kutatások is

kapcsolódjanak a tanári kognícióval és érzelmekkel foglalkozó kutatásokhoz, illetve a tanári motivációt is összetett módon vizsgáljuk (vö., Ryan, 2020).

7. A kutatás pozitív fókuszának következtében kevesebbet foglalkoztam a motiváció negatív oldalával. Annak ellenére, hogy néhány demotivációs jellemzőt fel tudtam tártani, mindenképpen részletesebben kellene foglalkozni a tanári munka árnyoldalával: a stressz és egyéb negatív folyamatok demotiváló hatásával.
8. További kutatásoknak kell feltárniuk, hogy a különböző tényezők közötti kapcsolatok hogyan változnak az időben, hiszen a tanárok is a motiváció folyamatát holisztikusan határozták meg, ehhez kvalitatív interjú vagy narratívakutatások kellenének. Ehhez kapcsolódóan lehetne vizsgálni, hogy a tudati beállítódás elméleti keretében hogyan értelmezhető a tanárok motivációja, mely részeit tekintik fix adottságnak saját maguk számára, és mely része az, amelyek változnak az idők során. További hiány, hogy kevesebb munka szól a tanárról, mint tanulóról: hogyan képzik magukat a tanárok.
9. A jelen kutatás leíró jelleggel adott képet a tanári motivációról. Nem foglalkoztam azzal, hogy a tanári motiváció mely tényezője milyen módon hat a diákok motivációjára. Megfigyelésen alapuló adatokból levont következtetésekre még mindig szükség lenne. Ehhez kapcsolódóan feltárandó terület, hogy a diákok motivációja hogyan hat a tanárookra. A demotivációs kutatások rendszeresen kimutatják, hogy a diákok leginkább a tanárokhoz kapcsolható tényezők miatt veszítik el kedvüket a tanulástól (Dörnyei és Ushioda, 2011). Azonban, ha magyarországi tanári kutatást nézünk, akkor látható, hogy olyan tanári vélemények is vannak, amelyek szerint a nyelvtanulási sikertelenség mögött a diákokból hiányzó motiváció áll (Öveges és Csizér 2018).

10. A tanári pálya ívét figyelembe véve további kutatásoknak kellene szisztematikusan vizsgálnia a tanárképzésben részvevő tanárjelöltek motivációját a pályájuk elején, közepén és végén lévő tanárok motivációját: hogyan segíthetik az egyes generációk egymást. Ezekben a kutatásokban helyet kell kapnia a tanulási és tanítási tapasztalatok befolyásoló hatásának, és az osztálytermi megfigyelési technikák [apprenticeship of observation] részletes feltárásának is.
11. Kevés hangsúlyt tudtam fordítani a tanárok érzelmeinek a vizsgálatára ebben a kutatásban. Az érzelmek vizsgálata egyre népszerűbb terepe az alkalmazott nyelvészetnek (MacIntyre, Gregersen és Mercer, 2016), de főleg a diákok tanulási élményeivel kapcsolatos érzelmeinek vizsgálata volt eddig előtérben, és nem a tanárok érzelmei, illetve annak hatása a tanítási, valamint tanulási folyamatra.
12. A rendszerező attitűdkutatások is fontos eredményeket szolgáltathatnak a tanári motivációval kapcsolatosan. A jelen kutatásban kétféle általános attitűdöt vizsgáltam, de nyilvánvaló, hogy a tanítási folyamat minden részéhez lehetne és kellene kognitív, valamint affektív attitűdöket kapcsolni, illetve azok hatását feltérképezni. Részletes attitűdvizsgálatokkor fontos lehet szétválasztani az általános tanítási attitűdöket és az idegennyelv-tanításhoz kapcsolódó specifikus attitűdöket. Lehetséges, hogy nincs különbség annak megítélésében, hogy mennyire szeret tanítani általában egy tanár és mennyire szeret idegen nyelvet tanítani. De elképzelhető, hogy kétszakos, nem csak nyelvet tanító nyelvtanároknál különbség lehet a két dimenzió között. Illetve interakció is lehetséges, amely negatívan vagy pozitívan befolyásolhatja a különböző tárgyakhoz kapcsolódó attitűdöket.
13. Fontos lenne feltárni, hogy a nyelvoktatás tartalmi szabályozása és az előírt keretek változásai hogyan hatnak a tanári motivációra, valamint azon keresztül a tanítási gyakorlatra. Illetve tágabb értelemben: mi a tanárok véleménye az oktatás politikai

szabályozásáról, az hogyan illeszkedik a tanítási munkáról alkotott elképzelésekhez.

Bár a dolgozatomban próbáltam helyzetleírást adni, de a jelen kutatásban nem kapcsoltam saját empirikus adataimhoz ezt a leírást.

14. Végül, de egyáltalán nem utolsósorban a tanári motiváció vizsgálata első lépés kell, legyen ahhoz, hogy a tanári munka hatékonyságát vizsgálni lehessen. A tanári hatékonyság vizsgálata járulhat hozzá ahhoz, hogy a nyelvtanítás minőségével kapcsolatos kérdéseket meg lehessen válaszolni. Bár Magyarországon nagyon nagy szerepe van a nyelvvizsgáknak a közoktatásban (Öveges és Csizér, 2018), hasznos lenne a tanári hatékonyságot nemcsak a sikeres nyelvvizsgákkal mérni, hanem a használható nyelvtudással is.

Összefoglalva, fontos lenne áttekinteni, hogy az egyéni különbségek különböző megközelítési módjai alapján kialakított paradigmában hogyan helyezhető el a tanári motiváció összetett konstruktuma. Ha az egyéni különbségeket pszichológiai konstruktumoknak tekintjük, akkor fontos feltárni, hogy mely tényezők járulnak hozzá a tanári motivációhoz. Ha a tanári motivációt dinamikus egymásra ható tényezők kölcsönhatásaként határozzuk meg, akkor ki kell deríteni, hogy milyen időbeli változások és milyen kölcsönhatások befolyásolhatják a tanári motivációt. Ha Norton (2017) szociológia megközelítését követjük, akkor pedig fel kell tárni, hogy alakul a tanári motivációval kapcsolatos befektetés jelensége; milyen identitás, tőke és ideológiai hatásmechanizmusok tárhatók fel a tanári motivációval kapcsolatosan. Norton eredetileg nyelvtanulóakra alakította ki a befektetés elméletét, azonban később a tanári dimenziót is hozzátette, de hiányoznak még különböző kontextusokból származó kutatások.

8.5. Zárszó

Amikor először kezdtem el gondolkozni ennek a kutatásnak a tervezéséről, egyszerűnek tűnt a munka: a diákok motivációja után logikusnak tűnt a tanárok motivációjának mérése. A feladat, bevallom, sokkal bonyolultabbnak bizonyult, mint számítottam rá. De úgy gondolom, a jelen beszámoló jól mutatja be azt az utat, amit az elmúlt években bejártam ezzel a kutatással. Most, hogy ezeket a sorokat írom, nagyon motivált vagyok, hogy még mélyebbre ássak ebben a témában. Remélem, lesz lehetőségem rá.

Idézett szakirodalom

- Acheson, K., Taylor, J., és Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.S. foreign language teachers. *The Modern Language Journal*, 100, 522–537.
- Albert, Á., Tankó, Gy., és Piniel, K. (2018a). A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In Öveges, E., és Csizér, K. (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (pp. 55–92). Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Albert, Á., Tankó, Gy., és Piniel, K. (2018b). A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. In Öveges, E., és Csizér, K. (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (pp. 93–163). Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Al-Hoorie, A. H. (2016a). Unconscious motivation. Part I: Implicit attitudes toward L2 speakers. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 423–454.
- Al-Hoorie, A. H. (2016b). Unconscious motivation. Part II: Implicit attitudes and L2 achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 619–649.
- Atkinson, J. W., és Raynor, J. O. (szerk.) (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston és Sons.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares és T. Urdan (szerk.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bárdos, J. (1984). Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, 34, 471–475.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2001). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2, 8–20.
- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Bárdos, J. (2016). Eltűnő tanárképzéseink nyomában. *Modern Nyelvoktatás*, 22(1-2), 92–104.
- Bartha, Cs., és Kontra, E. H. (2010). Foreign language education in Hungary: Concerns and controversies. *Sociolinguistica*, 24, 61–84.
- Bernaus, M., és Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387–401.
- Blázsán, D. (2019). *Investigating English teachers' burnout: A qualitative study*. MA szakdolgozat, ELTE, BTK, AAI, Budapest.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., és Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Bosnyák, J., és Gáncs, N. (2012). The motivational disposition of English language teacher candidates. *Working Papers in Language Pedagogy*, 6, 64–78.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40–48.
- Brophy, J. E. (1999) Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75–85.
- Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990* (pp. 383–393). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Csapó, B., Bodorkós, L., és Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In Horváth, H. A., és Jakab, Gy. (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet* (pp. 29–42). Budapest, Magyarország: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., és Nikolov, M. (2002). *Javaslat az idegennyelv-tudás fejlesztésére*. Budapest, Magyarország: Oktatási Minisztérium. Kézirat.
- Csapó, B., és Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Difference: Journal of Psychology and Education*, 19, 209–218.
- Célnyelvi mérés (2016). *Eredmények összesítése*. Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Chang, L. (2010). Group processes and EFL learners' motivation: A study of group dynamics in EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 44, 129–154.
- Chambers, G. N. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 13–16.
- Cheng, H.-F., és Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. M. Giles, W. P. Robinson és P. M. Smith (szerk.), *Language: Social psychological perspectives* (pp 147-154). Oxford, UK: Pergamon.
- 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.
- Clément, R., Gardner, R. C., és Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones leaning English. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 123-133.
- Creswell, J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. kiadás). New York, N. Y.: Pearson Education.

- Crookes, G., és Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Csizér, K. (1997). *Ten commandments for motivating language learners*. MA szakdolgozat, ELTE, BTK, AAI, Budapest.
- Csizér, K. (2010). A diszlexiás diákok nyelvtanulási motivációja. In Kormos, J., és Csizér, K. (szerk.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (pp. 97–124). Budapest, Magyarország: Eötvös Kiadó.
- Csizér, K. (2012). „Sőt állítólag szorgalommal sokkal messzebbre lehet jutni, mint tehetséggel”: Néhány téma az idegennyelv-tanulási motiváció magyarországi kutatásából. Habilitációs dolgozat. Budapest, Magyarország: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Csizér, K. (2015). Siket és nagyothalló diákok egyéni különbségeinek vizsgálata a nyelvtanulás folyamatában: A kérdőíves vizsgálat összefoglaló eredményei. In Kontráné Hegybíró, E., Csizér, K. és Piniel, K. (szerk.), *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon. Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel* (pp. 15–30). Budapest, Magyarország: Tinta Kiadó.
- Csizér, K. (2017). Motivation in the L2 classroom. In S. Loewen és M. Sato (szerk.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 418–432). Routledge: London, UK.
- Csizér, K. (2018). Some components of language learning experiences: An interview study with English teachers in Hungary. In M. Lehmann, R. Lugossy, M. Nikolov, G. Szabó, G. (szerk.), *UPRT2017: Empirical Studies in Applied Linguistics* (pp. 1–14). Pécs, Magyarország: University of Pécs.
- Csizér, K. (2019). The language learning experiences and their perceived impact on teaching: An interview study with English teachers in Hungary. In M. Sato és S. Loewen (szerk.), *Evidence based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 314–330). New York, N.Y.: Routledge.
- Csizér, K. (2020). L2 Motivational Self System. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (71–93). London, UK: Palgrave.
- Csizér, K. (előkészületben). *Second language motivation research in Hungary*. Berlin, Németország: Springer-Verlag.
- Csizér, K., és Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19–36.
- Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk.) (2011). *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás: a csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Budapest, Magyarország: Tinta Könyvkiadó.
- Csizér, K., és Jamieson, J. (2013). Cluster analysis. In Chapell, C. A. (szerk.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing Ltd.
- Csizér, K., és Kálmán, Cs. (szerk.) (2019). Language learning experience: the neglected element in L2 motivation research. *Studies in Second Language Learning and Teaching. Special Issue*, 6(1).
- Csizér, K., és Kontra, E. (megjelenés alatt). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*.
- Csizér, K., és Kormos, J. (2009a). Attitudes, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei és E. Ushioda (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98–119). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Csizér, K., és Kormos, J. (2009b). Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30, 166–185.
- Csizér, K., és Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Csizér, K., és Tankó, Gy. (2017). English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing, and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38, 386–404.
- Darvin, R., és Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
- Deci, E. L., és Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, N. Y.: Plenum.
- Deci, E. L., és Ryan, R. M. (szerk.) (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, N. Y.: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerland, R. J., Pelletier, L. G., és Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- De Costa, P. I., és Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher, *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement), 3–14.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515–523.
- Dörnyei, Z. (1998a). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Z. (1998b, March). *Demotivation in foreign language learning*. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Longman.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (szerk.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137–158). Amsterdam, Hollandia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., és Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., és Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., és Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., és Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275–300.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., és Henry, A. (szerk.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., és Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., és Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 47, 173–210.

- Dörnyei, Z., és Tseng, W.-T. (2009). Motivational processing in interactional tasks. In A. Mackey és C. Polio (szerk.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp. 117–134). London, UK: Routledge.
- Dörnyei, Z., és Ushioda, E. (szerk.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., és Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. kiadás). Harlow, UK: Longman.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, N.Y.: Random House.
- Eccles, J.S., és Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc, Magyarország: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn, Á. (2018). *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-2>
- Enyedi, Á., és Medgyes, P. (1998). ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*, 31, 1–12.
- Eurobarometer (2006). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243–Wave 64.3*. Brussels, Belgium: European Commission. Elérhető: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf. Letöltve: 2011. január 3.
- Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 286–Wave 71.1*. Brussels, Belgium: European Commission. Elérhető: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm. Letöltve: 2016. február 27.
- European Statistics (2016). *Education and training in Europe: Facts and figures*. Brussels, Belgium: Eurostat. Elérhető: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known. Letöltve: 2019. december 15.
- Falout, J., Elwood, J., és Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37, 403–417.
- Falus, I. (szerk.) (2003). *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I., és Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatók gyakorlata*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehér Könyv (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018*. Budapest, Magyarország: EMMI.
- Fischer, M., és Öveges, E. (2008). A Világ – Nyelv pályázati csomag háttere és megvalósítása (2003–2006): áttekintő tanulmány. http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_fischer_oveges_090115.pdf
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 89–93.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–19).

- (Technical Report #23). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In S. H. Foster-Cohen, M. Medved Krajnović, and J. Mihaljević Djigunović (szerk.), *Eurosla Yearbook Volume 6*. (Annual Conference of the European Second Language Association) (pp. 237–260). Amsterdam, Hollandia: John Benjamins Publishing.
- Gardner, R. C. (2020). The Socio-Educational Model of second language acquisition. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (21–37). London, UK: Palgrave.
- 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.
- Graham, S. (1999). Tantermi motiváció attribúciós megközelítésben. In H. F. O'Neil, Jr. és M. Drillings (szerk.), *Motiváció: Elmélet és kutatás* (pp. 41–59). Budapest, Magyarország: Vince Kiadó.
- Guilloteaux, M. J., és Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77.
- Hadfield, J., és Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow, UK: Longman.
- Hagymásy, T., és Könyvesi, T. (2017). *Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016*. Budapest, Magyarország: Központi Statisztikai Intézet.
- Halász, G., és Lannert, J. (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Magyarország: OKI.
- Hardi, J. (2011). Nyelvtanulási motivációmérés leendő angol szakos tanítók körében. *Modern Nyelvtanítás* 17(1), 58–72.
- Heitzmann, J. (2008). *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. Phd disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Henry, A., és Lamb, M. (2020). L2 motivation and digital technologies: Self-determination and beyond. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (599–612). London, UK: Palgrave.
- Henry, A., és Thorsen, C. (2019). Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and students' motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 31–53.
- Henry, A., Sundqvist, P., és Thorsen, C. (2019). *Motivational practice: Insights from the classroom*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Herendi, K., és Fekete, É. (2011). Csoportmunka és a nyelvtanulási motiváció. In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 44–60). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Higgins, E. T. (1996). The “self digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality és Social Psychology*, 71, 1062–1083.
- Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development. *Language Teaching Research*, 17(2), 210–227.
- Hiver, P. (2015). *Once burned, twice shy: The dynamic development of system immunity in teachers*. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, és A. Henry (szerk.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 214–237). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hiver, P. (2016). The triumph over experience: Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, és S. Mercer (szerk.), *Positive psychology in SLA* (pp. 168–192). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669–699. doi:10.1111/modl.12433
- Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of teacher resilience for L2 practitioners. In S. Mercer és A. Kostoulas (szerk.), *Language teacher psychology* (pp. 231–246). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hiver, P., és Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405–423.
- Hunyady, G. (szerk.) (2010). *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben” A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010*. Budapest, Magyarország: ELTE.
- Hrubos, I. (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11, 96–106.
- Illés, É. (2011). Communicative language teaching and English as a lingua franca. *Vienna English Working Papers*, 20(1), 3–16.
- Illés, É., és Csizér, K. (2015). The disposition of Hungarian teachers of English towards the international use of the English language. In D. Holló és K. Károly (szerk.), *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching* (pp. 170–183). London, UK: Pearson Education Limited.
- Illés, É., és Csizér, K. (2018). A tanárok válaszai. In Öveges, E., és Csizér, K. (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (pp. 162–189). Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Idegen nyelvi mérés (2016). *Eredmények összesítése*. Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Irie, K., Ryan, S., és Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 575–598
- Jodaei, H., Zareian, G., Amirian, S. M. R., és Adel, S. M. R. (2018). The interplay of teacher motivation and learner motivation: A Q method study. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0091-5>.
- Józsa, K. (2007). Az elsajátítási motiváció. Budapest, Magyarország: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K., és Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105, 307–337.
- Julkunen, K. (1989). *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuu, Finnország: University of Joensuu.
- Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 29–41). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kálmán, Cs. (2016). *Corporate language education in Hungary: The teacher's role in generating and maintaining the motivation of learners of English*. Phd disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kálmán, Cs. (2018). EFL teachers' motivation and motivational impact in corporate contexts. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2, 33–47.
- Kálmán, Cs., és Tiboldi, T. (2018). A szaktanácsadók válaszai. In Öveges, E., és Csizér, K. (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (pp. 192–224). Budapest, Magyarország: EMMI-OH.
- Kapitánffy, J. (2001). Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*, 11(8), 71–75.

- Kim, T.-Y. (2011). Sociocultural dynamics of L2 learning (de)motivation: An activity theory analysis of two adult Korean immigrants. *Canadian Modern Language Review*, 67, 91–122.
- Kimura, Y. (2014). ELT motivation from a complex dynamic systems theory perspective: A longitudinal case study of L2 teachers motivation in Beijing. In Csizér, K., és Magid, M. (szerk.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 310–329). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kivovics, J. (2011). A csoportdinamika szerepe az angolt nyelvtanuló csoportok működésében: intervenció esettanulmány. In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 61–88). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Kocsis, M. (1999). A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In Vágó, I. (szerk.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 239–272). Budapest, Magyarország: Országos Közoktatási Intézet Kutatás Központ–Okker Kiadó.
- Kormos, J., és Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58, 327–355.
- Kormos, J., és Csizér, K. (2010). *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok*. Budapest, Magyarország: Eötvös Kiadó.
- Kormos, J., Csizér, K., Menyhárt, A., és Török, D. (2008). “Great expectations”: The motivational profile of Hungarian English majors. *Arts és Humanities in Higher Education*, 7, 63–80.
- Kormos, J., és Wilby, J. (2020). Task motivation. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 267–286). London, UK: Palgrave.
- Közös Európai Referenciakeret (2002). Magyar nyelvű változat. Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal. Online elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Központi Statisztikai Hivatal (2004). 2000. évi népszámlálás. Országos adatok. Budapest, Magyarország: KSH.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). 2011. évi népszámlálás 3: Országos adatok. Budapest, Magyarország: KSH.
- Kubanyiova, M. (2009) Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei és E. Ushioda (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314–332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kubanyiova, M. (2015). The role of teachers’ future self guides in creating L2 development opportunities in teacher-led classroom discourse: Reclaiming the relevance of language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99, 565–584.
- Lamb, M. (2004). “It depends on the students themselves”: Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and Curriculum*, 17, 229–245
- Lehmann, M., Lugossy, R., és Nikolov, M. (2011). Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111, 259–288.
- Letty, C. (2014). Effects of an imagery training strategy on Chinese university students’ possible second language selves and learning experiences. In K. Csizér és M. Magid (szerk.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 357–376). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Li-Thi, D., Rodgers, P. H. M., és Pellicer-Sánchez, A. (2017). Teaching formulaic sequences in an English-language class: The effects of explicit instruction versus coursebook instruction. *TESL Canada Journal*, 34, 111–139.
- Le-Thi, D., Dörnyei, Z., és Pellicer-Sánchez, A. (publikálásra benyújtva). Increasing the effectiveness of teaching L2 formulaic sequences through motivational strategies and mental imagery.

- Loh, C. E., és Liew, W. M. (2016). Voices from the ground: The emotional labor of English teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 55, 267–278.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., és Mercer, S. (szerk.) (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., és Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre és A. Henry (szerk.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 109–138). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mackay, J. (2014). Applications and implications of the L2 motivational self system in a Catalan EFL context. In K. Csizér és M. Magid (szerk.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 377–400). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Magid, M. (2014). A motivational programme for learners of English: An application of the L2 motivational self system. In K. Csizér és M. Magid (szerk.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 333–356). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Major, É. (2008). A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. *Angol nyelv*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-9>
- Markus, H., és Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–69.
- McCall, R. B. (1995). On definitions and measures of mastery motivation. In R. H. MacTurk és G. A. Morgan (szerk.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications*. Norwood, N.J: Ablex Publishing Corporation.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor. A nyelvoktatás két évtizede 1989-2009*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher*. Callander, UK: Swan Communication Ltd.
- Medgyes, P., és Nikolov, M. (2010). Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In R. Kaplan (szerk.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. 2. kiadás. (pp. 264–274). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Medgyes, P., és Öveges, E. (2004). *Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary*. A TESOL symposium on social responsibility, Washington. DC: TESOL-McGraw-Hill.
- Menyhárt, A. (2008). Teachers or lecturers? The motivational profile of university teachers of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 119–137.
- Mercer, S., és Kostoulas, A. (szerk.) (2018). *Language teacher psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mercer, S., és Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444.
- Mezei, G. (2011). Csoportstruktúrák és csoportdinamika. In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 140–159). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Mezei, G. (2012): *The relationship between the motivational practices of the teachers and the self-regulatory system of students in the English language classroom in Hungarian secondary schools*. Phd disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Mezei, G. (2014). The effects of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning. In K. Csizér és M. Magid (szerk.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 289–309). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Moodie, I., és Feryok, A. (2014). Beyond cognition to commitment: English language teaching in South Korean primary schools. *The Modern Language Journal*, 99, 450–460.
- Morris, F. A., és Tarone, E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53, 325–368.
- Nemzeti Alaptanterv (NAT) (2012). Nemzeti Alaptanterv. *Magyar Közlöny*, 66, 10635-10847.

- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 149–170). Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. (2003). Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In Andor, J., Horváth, J., Nikolov, M. (szerk.), *Studies in English theoretical and applied linguistics* (pp. 285–299). Pécs, Magyarország: Lingua Franca Csoport, 2003.
- Nikolov, M. (2016). Mit tudunk a nyelvtanulásról a közoktatásban? In Öveges, E., és Kuti, Zs. (szerk.), *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással?* (pp. 100–119). Budapest, Magyarország: Nyelvtudásért Egyesület.
- Nikolov, M., és Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, 315–329.
- Nikolov, M., és Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In M. Nikolov és J. Horvath (szerk.), *Empirical Studies in English Applied Linguistics: UPRT 2006* (pp. 197–224). Pécs, Magyarország: Lingua Franca Csoport.
- Nikolov, M., Ottó, I., és Öveges, E. (2009a). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Budapest, Magyarország: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Nikolov, M., Ottó, I., és Öveges, E. (2009b). *Nyelv és szakma?: Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest, Magyarország: Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov, M., és Szabó, G. (2014). A study on Hungarian 6th and 8th graders' proficiency in English and German at dual-language schools. In Holló, D., és Károly, K. (szerk.), *Inspirations in foreign language teaching: studies in language pedagogy and applied linguistics. In honour of Péter Medgyes* (pp. 184–206). London, UK: Pearson Education Limited.
- Noels, K., Clément, R., és Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- Noels, K. (2018, december). Not just autonomy, but competence and relatedness, too: Self-determination and contextual dynamics. Plenary talk at the 8th CLS International Conference Clasic 2018. December 8, 2018, Singapore.
- Norton, B. (2017). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (szerk.), *Reflections on language teacher identity* (pp. 80–86). London, UK: Routledge.
- Oxford, R. (szerk.) (1996a). *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report #11). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Oxford, R. (1996b). New pathways of language learning motivation. In R. Oxford (szerk.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report #11, pp. 1–8). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Oxford, R. (1998, March). *The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom. Demotivation in foreign language learning*. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA.
- Oxford, R., és Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12–28.
- Oxford, R., és Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R. Oxford (szerk.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report #11, pp. 155–187). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

- Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben: Változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19, 16–24.
- Öveges, E. (2014). Modern foreign languages in Hungarian national core curricula. In J. Horváth és P. Medgyes (szerk.), *Studies in Honour of Marianne Nikolov* (pp. 206–215). Pécs, Magyarország: Lingua Franca Csoport.
- Öveges, E. (2018). Az iskolai nyelvoktatás keretei. In Öveges, E., és Csizér, K. (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* (pp. 13–28). Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Öveges, E., és Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Budapest, Magyarország: Oktatási Hivatal.
- Öveges, E., és Kuti, Zs. (szerk.) (2016). *Mi a baj a nyelvoktatással? Konferencia a hazai nyelvoktatás problémáiról*. Budapest, Magyarország: Nyelvtudásért Egyesület.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. 4. kiadás. Berkshire, UK: Open University Press.
- Papi, M., és Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62, 571–594.
- Reinders, H., és Lázaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher's perspective. In G. Murray, X. Gao és T. Lamb (szerk.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*. (pp. 125–142). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Piniel, K., és Csizér, K. (2014). Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, és A. Henry (szerk.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 164–194). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rihoux, B., és Ragin, C. (szerk.) (2009). *Configurational comparative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruesch, A., Bown J., és Dewey D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15–27.
- Ryan, S. (2020). Motivation as an individual difference. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (163–182). London, UK: Palgrave.
- Ryan, R. M., és Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sahakyan, T., Lamb M, Chambers G (2018). Language teacher motivation: From the ideal to the feasible self. In S. Mercer és A. Kostoulas (szerk.), *Language teacher psychology* (pp. 53–70). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sakai, H., és Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57–69.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 23(2), 82–91.
- Sántha, K. (2018). *Módszertanok, paradigmák a neveléstudomány világának vizsgálatában*. Elhangzott előadás az MTA Kutatásmódszertani albizottságának alakuló ülésén. 2018. szeptember 6.
- Sáska, G. (2015). Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, 176, 819–828.
- Schmidt, R., Boraie, D., és Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (szerk.), *Language learning motivation:*

- Pathways to the new century* (Technical Report #11, 9–70). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, N. Y.: Basic Books.
- Smid, D. (2018). Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers: Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2, 19–32.
- Soósné Faragó, M. (2010). A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. *Új pedagógiai Szemle*, 60, 50–68.
- Stranger–Johannessen, E., és Norton B. (2017). The African Storybook and Language Teacher Identity in Digital Times. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017), 45–60.
- Sugita, M., és Takeuchi O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21–35.
- Sugita McEown, M., és Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38.
- Szalay, K. (2011). Együttes élmény: a csoportdinamika szerepe angol szakos irodalom szemináriumon. In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 214–221). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Székelyi, M., és Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest, Magyarország: Typotext.
- Szesztay, M. (2011). Az interaktív szemináriumok dinamikája: az érem két oldala In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 222–235). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Magyarország: Géniusz könyvek.
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Magyarország: Osiris Kiadó.
- Tankó, Gy., és Csizér, K. (2014). Investigating English majors' individual differences through their argumentative essays. In V. Ruttkay és B. Gárdos (szerk.), *HUSSE 11 Proceedings of the 11th Conference of the Hungarian Society for the Study of English* (pp. 701–718). Budapest, Magyarország: L'Harmattan.
- Tashakkori, A., és Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Terestyéni, T. (1996). Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 2(3), 3–16.
- Thompson, A. S., és Vásquez, C. (2015). Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99, 158–174.
- Trang, T. T., és Baldauf, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning - The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79–105.
- Tremblay, P. F., és Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505–518.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler és V. C. Espurz (szerk.), *Current*

- issues in English language methodology* (pp. 77–89). Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23, pp. 93–125). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: a research agenda. *Language Teaching*, 49, 564–577.
- Ushioda, E. (2020). Researching L2 Motivation: Past, Present and Future. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 661–682). London, UK: Palgrave.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., és Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(1), 111–133.
- Vágó, I. (1999). Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In Vágó Irén (szerk.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 135–174). Budapest, Magyarország: Országos Közoktatási Intézet Kutatás Központ – Okker Kiadó.
- Vágó, I. (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, 9, 668–690.
- Vámos, G. (2011). Osztálytermi kutatás diszlexiás tanulók pszichés és magatartásproblémáinak kezelésére felső tagozatos általános iskolások csoportjában. In Csizér, K., Holló, D., és Károly, K. (szerk.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 163–188). Budapest, Magyarország: Tintakönyvkiadó.
- Varga, J. (2015). *A közoktatási indikátorrendszer 2015*. Budapest, Magyarország: MTA KRTK KTI.
- Vass, V. (2003). A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(6), Elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nemzeti-alaptanterv-felulvizsgalata>
- Vígh, T. (2008). Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései. A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108, 29–51.
- Vígh, T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern nyelvoktatás*, 19(1-2), 17–35.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames és C. Ames (szerk.), *Research on motivation in education: Student motivation: Vol. 1.* (pp. 15–38). San Diego, CA: Academic Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Watts, S., és Stenner, P. (2007) Q methodology: The inverted factor technique. *The Irish Journal of Psychology*, 28(1-2), 63–76.
- Widdowson, H. G. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a lingua franca*, 1(1), 5–26.
- Williams, M., és Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wolff, D., és De Costa, P. I. (2017). Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017), 76–90.
- Wong, R. M. H. (2014). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 132–154.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121–133.

Yim, O., Clément, R., és MacIntyre, P. D. (2020). The contexts of SLA motivation: Linking ideologies to situational variations. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan és K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 225–244). London, UK: Palgrave.

Függelék 1: Az interjúvázlat

Kedves XY. Nagyon köszönöm, hogy vállalkoztál erre a beszélgetésre és ezzel segített a munkámat. Csizér Kata vagyok, az ELTE-n dolgozom az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken. A kutatásomban a nyelvtanárok nyelvtanulási és –tanítási élményeivel kapcsolatos információkat szeretnék gyűjteni. Az interjút kutatási célokra fogom felhasználni, az adatokat összegezve fogom elemezni. Természetesen a kutatásban teljesen név nélkül szerepelsz és semmilyen azonosító jellemzőt nem fogok nyilvánosságra hozni. Az interjú során a személyes élményeidre és véleményedre vagyok kíváncsi, nem bizonyos „jó” válaszokat szeretnék hallani, mert ilyen válaszok nincsenek. Az interjú körülbelül egyórás lesz, és ha beleegyezel, hogy felvegyem a beszélgetésünket, akkor kezdhethetjük is.

1. Kérlek, adj egy rövid szakmai bemutatkozást magadról.

Hol születted? Milyen iskolákba jártál? Mióta tanítasz? Hol dolgoztál eddig? Mindig nyelvtanárként dolgoztál? Milyen más állásaid voltak? Milyen diplomád van (főiskolai, egyetemi, 3-4-5 éves, egy-kétszakos, stb.) nyelvtanári vagy bármi más?

2. Szeretném, ha beszélnél egy kicsit a saját nyelvtanulási élményeidről. Milyen emlékeid, élményeid vannak a nyelvtanulással kapcsolatosan? Milyen hatással vannak Rád manapság ezek az élmények?

Milyen nyelveket tanultál? Mikor kezdted? Mennyi időt tanultad? Milyen szintre jutottál el? Milyen céljaid voltak ezekkel a nyelvekkel? Hogyan esett ezekre a nyelvekre a választásod? Voltál hosszabb ideig nyelvterületen? Hogyan befolyásolta-e ez a tanulásodat? Milyen nyelvtanuló voltál?

3. Milyen emlékeid vannak a volt nyelvtanáraidról?

Hogyan befolyásolták a nyelvtanulási élményeid azt, hogy nyelvtanár lettél? Hogyan befolyásolják ezek az élmények azt, ahogyan most tanítasz? Tudsz példát mondani erre a kapcsolatra? Pl: Sosem a kicsengetéskor adom fel a házit, mert emlékszem, hogy akkor más senki sem figyel.

4. Mai fejjel visszatekintve hogyan látod a tanáraid munkáját? És saját magadat, mint nyelvtanulót? (Te szívesen tanítanál olyan tanulókat, mint amilyen Te voltál?)

5. Mikor, hogyan használsz az idegen nyelveket az életedben? Mikor, hogyan bővíted az idegennyelv-tudásodat? Miért van erre szükséged?

6. Menjünk egy kicsit vissza az időben. Mikor döntötted el, hogy nyelvtanár leszel? Miért döntöttél így? Kik támogattak a döntésedben? Voltak, akik elleneztek? Mik voltak a leghasznosabb dolgok, amiket tanultál az egyetem/főiskola alatt a tanári vagy nem tanári szakon? Emlékszel, hogy kiktől tanultad ezeket?

7. Milyen meghatározó élményeid voltak az egyetemi/főiskolai évek alatt? Mit mondanál általában milyen elképzeléseid voltak, milyen lesz, amikor majd elkezdesz önállóan tanítani? Hogyan teljesültek ezek az elvárások?

8. Milyen értékeket kapsz a munkádhoz? Miért értékes ez a munka? Miért volt vonzó ez a pálya?

Még mindig vonzó? Milyen egyéb szakmai céljaid voltak? Azok megvalósultak? Hogyan kapcsolódnak ezek a célok a mostani munkádhoz? Hogy érzed most, jól döntöttél, hogy erre a pályára léptél? Hogyan döntenél most? Miért fontos neked a munkád? És általában miért fontos a tanári munka? Szoktál gondolkozni pályaelhagyáson? Mit csinálnál, ha nem tanítanál? Hogyan képzeled magad öt-tíz év múlva? Még tanítasz? Mint tanár, milyen külső elvárásoknak kell megfelelned az iskolában/a társadalomban/ a közvetlen környezetben?

9. Mit szeretnél elérni a tanulóiddal? Mikor érzed úgy, hogy jól dolgoztál?

Hogyan fogod ezeket a célokat megvalósítani? Hogyan hatnak ezek a célok a tanításra? Miért fontosak ezek a célok számodra?

10. Hogyan hat a tanításra az, hogy Te mennyire érzed motiváltnak magadat?

11. Miért szeretsz tanítani? Milyen élmények érnek a nyelvtanítás során? Mikor szereted jobban/kevésbé a munkádat?

Melyek az erős és gyenge pontjaid? Hogyan/miért alakultak ezek ki? Hogyan írnád le a tanítási stílusodat? Ez a stílus hogyan befolyásolja a diákok viselkedését/tanulását? Hogyan zajlik egy tipikus óra? Milyen sikerélményeid vannak? Milyen kudarcok érnek? Hogyan magyarázod meg ezeket? Hogyan fejlesztetted magadat a tanári pályán? Hogyan motiválsz magad, hogy minél jobb munkát végezzél? Hogyan értékeled a saját munkádat? Mennyire érzed magad magabiztosnak a tanári szerepben? Melyek azok a területek, ahol a legbiztosabbnak érzed magad? Hol/mikor érzed magad bizonytalanul? Minek köszönhető ez? Hogyan fejlesztetted a nyelvi magabiztosságot? Mennyire érzed, hogy önállóan dönthetsz a nyelvtanári munkáddal kapcsolatos kérdésekben? Mennyire fontos ez neked? A diákok szülei/nevelői mennyire vannak hatással a munkádra? És a kollégáid? És az iskola vezetősége? Milyen tulajdonságokkal kell egy nyelvtanárnak rendelkeznie? Mi a véleményed a nyelvtanárképzésről?

12. Hogyan határoznád meg a motiváció fogalmát? Milyen tényezők járulnak hozzá, hogy egy nyelvtanuló motivált legyen a nyelvtanulásban? Véleményed szerint, kinek a feladata a diákok motiválása az idegen nyelv tanulásába?

Miért fontos a motiváció a nyelvtanulás során? Hogyan ösztönözöd a diákokat, hogy minél több erőfeszítést fektessenek a nyelvtanulásba? Hogyan ösztönözöd az önálló nyelvtanulást? Hogyan ösztönözöd, hogy a diákok működjenek együtt a tanulás során?

**13. Vannak trükkjeid, technikáid, amivel fel tudod kelteni a diákok érdeklődését?
Hogyan tartod fenn a diákok figyelmét az órán?**

Hogyan választod ki a megfelelő feladatokat? Hogyan variálsz? Szabad tankönyvválasztás van nálatok? Szoktál tanmenetet írni vagy a tankönyv szerint haladsz az anyaggal? Ha a tananyaggal kapcsolatosan dönteni kell valamiben, akkor meg szoktad kérdezni a tanulókat? Esetleg máskor meg szoktad a tanulók véleményét kérdezni?

Van még valami, amit szeretnél az interjúhoz hozzáfűzni? Ha nem, akkor nagyon köszönöm a segítségedet!!!

Függelék 2: A próbakutatás során alkalmazott kérdőívben szereplő itemek

A kérdőív formázását nem tudom itt bemutatni, mert az adatgyűjtő eszköz online formátumú volt. A kérdőív bevezető szövege a következő volt:

Tisztelt Kolléga!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének nevében nagyon köszönöm, hogy részt vesz a kutatásban, amely az angoltanárok munkájával kapcsolatos kérdéseket járja körbe. A kérdőív kitöltése körülbelül 15-20 percet vesz igénybe és névtelen. Nagyon hálás vagyok, hogy idejével és válaszaival segíti a kutatást!

Dr. Wein Csizér Kata

1. Nagyon fontos számomra, hogy nagyon jó órákat tartsak.
2. Mindent megteszek azért, hogy jó tanár legyek.
3. A tanítási munkám az egyik legfontosabb dolog az életemben.
4. Ha valami nem ment jól egy órán, nagyon sokat gondolkozom az okán.
5. Ha valami jól ment az órán, azon is kell gondolkozni, hogy miért ment jól.
6. Minden tőlem telhetőt megteszek a nyelvtudásom fejlesztéséért.
7. Minden órámra alaposan felkészülök.
8. Folyamatosan frissítem az anyagokat, amiket tanítok.
9. Igyekszem a diákok egyéni igényeit figyelembe venni a tanítás során.
10. Rendszeresen részt veszek továbbképzéseket, konferenciákon, hogy szakmailag fejlődjek.
11. Nagyon szeretek tanítani.
12. Nagyon szeretem a tanítással járó intellektuális kihívásokat.
13. Ha nem taníthatnék, fogalmam sincs, mit csinálnék.
14. Amikor úgy érzem, hogy belefásultam a munkába, el tudom győzni ezt az érzést.
15. Sikeres nyelvtanárnak érzem magam.
16. A diákjaimból sikeresen nyelvtanulókat tudok képezni.
17. Nagyon szeretem, hogy folyamatosan fejlődhetek a munkámban.
18. Nagyon szeretem a munkámban, amikor egy-egy órára készülök.
19. Nagyon szeretem a munkámban, hogy fiatalokkal dolgozom.
20. Nagyon szeretem a munkámban, hogy emberekkel foglalkozom.

21. Motivált nyelvtanárnak tartom magam.
22. Nagyon szeretem a munkámban, hogy nyitottnak kell lenni a világ dolgaira.
23. Általában lelkesen megyek az óráimra.
24. Nagyon szeretek tanítani, mert látom, ahogy a diákjaim megtanulnak egy nyelvet.
25. Nagyon szeretek tanítani, mert önállóan dönthetek tanítással kapcsolatos kérdésekben.
26. Azért választottam az angol szakot érettségi után, mert angoltanár akartam lenni.
27. Úgy érzem, van tehetségem a nyelvtanításhoz.
28. A tanítás nem tehetség kérdése, hanem a megfelelő tanításmódszertan alkalmazása.
29. Gyakran gondolkodom arra, milyen jó döntés volt, hogy nyelvtanár lettem.
30. Igyekszem úgy tanítani, mint azok, akiket példaképeimnek tartok.
31. Saját nyelvtanulási élményeim erősen befolyásoltak abban, milyen tanár vagyok ma.
32. Fontosnak érzem a nyelvtanári munkámat, mert a mai világban mindenki kell angolul tudnia.
33. Gyakran elképzelem, hogy milyen lenne egy jó óra.
34. Tudom, hogy mit kell tennem, hogy minél jobb tanár legyek.
35. A diákoktól kapott visszajelzést fontosnak tartom szakmai fejlődésem szempontjából.
36. Meg szoktam beszélni a szakmai problémáit a kollégákkal.
37. Szoktam oktatással kapcsolatos szakirodalmat olvasni.
38. Szeretek mások óráit látogatni, hogy ötleteket gyűjtsek a saját tanításomhoz, hogyan taníthatnék jobban.
39. A nyelvtanulással kapcsolatos élményeim, emlékeim befolyásolják, ahogyan tanítok.
40. Volt nagyon jó nyelvtanárom, akitől sokat tanultam, nemcsak nyelvet, de azt is, hogy hogyan lehet idegen nyelvet tanítani.
41. Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert sikeres nyelvtanuló voltam.
42. Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert jó nyelvtanáraim voltak.
43. Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, annak ellenére, hogy nem voltak igazán jó nyelvtanáraim.
44. Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert többször voltam célnyelvi környezetben.
45. Mindig szorgalmas voltam, amikor a nyelvtanulásról volt szó.
46. Tanárként is nagyon élvezem az angolóráimat.
47. Szívesen tanultam volna olyan tanártól angolul, mint amilyen most én vagyok.
48. Az óráim jó hangulatban telnek.
49. Igyekszem olyan feladatokat vinni az óráimra, amiket én is szívesen csinállok.
50. Mindegy, hogy én hogyan tanultam nyelvet, az a fontos, hogy a diákjaim szükségleteihez igazodjak.
51. Meg kell találnom az egyensúlyt a saját tanítási stílusom és a diákok tanulási stílusa között.
52. Az én sikerem az, hogy látom a diákok hogyan fejlődnek angolból.
53. Az én sikerem az, hogy ha a diákokat meg tudom tanítani, hogyan tanuljanak angolul.
54. Az én sikerem az, hogy ha diákjaimat rá tudom venni, hogy minél több energiát fektessenek a nyelvtanulásba.
55. Az én sikerem az, ha a diákjaim sikeresek.
56. Tanítás során számomra az a siker, ha jó órát tudok tartani.
57. Tanítás során számomra az a siker, ha a diákok használják az angolt az órán.
58. Tanítás során számomra az a siker, ha a diákokat motiválni tudom az órán.

59. Tanítás során számomra az a siker, ha látom, ahogy a diákok megtanulnak valamit az órán.
60. Tanítás során számomra az a siker, hogy látom, folyamatosan fejlődöm szakmailag.
61. Tanítás során számomra az a siker, ha a diákoknak jó jegyeket tudok adni.
62. Tanítás során számomra az a siker, ha azt tapasztalom, hogy a diákok órán kívül is használják a nyelvet.
63. Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy változatos: nincs két ugyanolyan csoport, két ugyanolyan óra.
64. Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy folyamatosan fejlődik a nyelvtudásosom tudásom.
65. Azt szeretem a tanítási munkámban, hogy folyamatosan fejlődik a tanításmódszertannal kapcsolatos tudásom.
66. Nagyon szeretem a munkámban a kollégákkal való együttgondolkodást.
67. Vannak olyan területei a tanítási munkámnak, amelyekben kevésbé érzem magam magabiztosnak.
68. Úgy érzem, birtokában vagyok annak a tanításmódszertani tudásnak, ami sikeres tanárrá tesz.
69. Magabiztos vagyok, amikor magamat, mint nyelvtanulót állítom példaként a diákok elé.
70. Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztályteremben.
71. Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztálytermen kívül.

Kérem, jelölje be, hogy a tanítási munkájában mennyire okoznak nehézséget az alábbi tényezők:

72. a tanítással járó adminisztratív feladatok
73. tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában
74. túl nagy csoportlétszám
75. nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül
76. a szülőkkel való kapcsolattartás
77. diákok értékelése
78. a magas óraszám, amiben tanítanom kell
79. a felkészülés az órákra
80. a munkámmal járó stressz
81. az alacsony fizetés
82. a tankönyv, amiből tanítanom kell
83. a tantervi előírások
84. hogy sok tanítással kapcsolatos dologban nem dönthetek önállóan
85. hogy minden évben ugyanazt kell tanítanom
86. hogy nem lehet a karrieremben előre jutni
87. hogy úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban
88. hogy a diákok nem teljesítenek úgy, ahogy elvárom
89. a munkámmal járó felelősség

Háttérváltozók

90. Jelölje be kérem a nemét.
91. Hány éves?
92. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?
93. Angolon kívül milyen nyelvet tanít még?
94. Élt-e angol nyelvű környezetben legalább fél évet?
95. Ha igen, hol?

Függelék 3: A fő kutatás kérdőívébe szereplő itemek csoportosítva

A kérdőív formázását nem tudom itt bemutatni, mert az adatgyűjtő eszköz online formátumú volt, a kérdőív nem tartalmazta a dimenzió címkéit. A táblázatokban szereplő számok az állítás helyét jelzik a kérdőívben. A kérdőív bevezető szövege a következő volt:

Tisztelt Kolléga!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének nevében nagyon köszönöm, hogy részt vesz a kutatásban, amely az angoltanárok munkájával kapcsolatos kérdéseket járja körbe. A kérdőív kitöltése körülbelül 15-20 percet vesz igénybe és névtelen. Nagyon hálás vagyok, hogy idejével és válaszaival segíti a kutatást!

Dr. Wein Csizér Kata

1. MOTIVÁLT TANÍTÁSI VISELKEDÉS

Nagyon fontos számomra, hogy jó órákat tartsak.	1
Mindent megteszek azért, hogy jó tanár legyek.	59
A tanítás az egyik legfontosabb dolog az életemben.	40
Minden órámról alaposan felkészülök.	39
Folyamatosan frissítem az anyagokat, amiket tanítok.	30
Amikor úgy érzem, hogy belefásultam a munkába, le tudom győzni ezt az érzést.	11
Motivált nyelvtanárnak tartom magam.	24
Általában lelkesen megyek az óráimra.	66

2. MOTIVÁLT SZAKMAI FEJLŐDÉS

Minden tőlem telhetőt megteszek a nyelvtudásom fejlesztéséért.	55
Igyekszem a diákok egyéni igényeit figyelembe venni a tanítás során.	17
Rendszeresen részt veszek továbbképzéseken, hogy szakmailag fejlődjek.	2
Szoktam oktatással kapcsolatos szakirodalmat olvasni.	70
Rendszeresen részt veszek konferenciákon, hogy szakmailag fejlődjek.	12
Rendszeresen részt veszek kiadók által szervezett könyvbemutatókon, hogy szakmailag fejlődjek.	44

Rendszeresen részt veszek nyelvvizsgákkal kapcsolatos továbbképzéseken, hogy szakmailag fejlődjek.	69
--	----

3. TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDOK - AFFEKTÍV

Nagyon szeretek tanítani.	56
Nagyon szeretem a tanítással járó intellektuális kihívásokat.	46
Nagyon szeretem, hogy folyamatosan fejlődhetek a munkámban.	22
Nagyon szeretek az óráimra készülni.	72
Nagyon szeretem a munkámban, hogy emberekkel foglalkozom.	5
Nagyon szeretem a munkámban, hogy nyitottnak kell lenni a világ dolgaira.	68
Nagyon szeretek tanítani, mert látom, ahogy a diákjaim megtanulnak egy nyelvet.	28
Nagyon szeretek tanítani, mert önállóan dönthetek a tanítással kapcsolatos kérdésekben.	41

4. TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDOK – KOGNITÍV

Fontosnak tartom a nyelvtanári munkámat, mert a mai világban mindenkinek kell angolul tudnia.	36
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert az angol a nemzetközi világ nyelve.	19
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert angolul mindenhol lehet boldogulni a világban.	54
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert az idegennyelv-tudás fontos része a műveltségnek a mai világban.	7
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert idegennyelv-tudás nélkül nem lehet boldogulni a mai világban.	9
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert idegen nyelvből érettségizniük kell a diákoknak.	57
Fontosnak gondolom a nyelvtanári munkámat, mert a nyelvvizsga fontos a továbbtanuláshoz.	60

5. SIKERES TANÁRI ÉNKÉP

Sikeres nyelvtanárnak érzem magam.	13
A diákjaimból sikeres nyelvtanulókat tudok képezni.	48
A diákjaimból sikeres nyelvtanulók lesznek.	3
Úgy érzem, van tehetségem a nyelvtanításhoz.	23
Sikeresen tudom alkalmazni a tanításmódszertant, hogy a diákjaim jól fejlődjenek.	4
Úgy érzem, van egy sikeres módszertani repertoárom.	6
Van egy olyan módszertani repertoárom, amelyet sikeresen tudok alkalmazni a tanításban.	33

6. REFLEXIÓ

Ha valami nem ment jól egy órán, nagyon sokat gondolkozom az okán.	67
Ha valami jól ment az órán, át kell gondolni, hogy miért ment jól.	42
Gyakran gondolok arra, milyen jó döntés volt, hogy nyelvtanár lettem.	53
Igyekszem úgy tanítani, mint azok, akiket példaképeimnek tartok.	62
Gyakran elképzelem, hogy milyen egy jó óra.	51
Át szoktam gondolni, hogy egy osztály/tanuló éppen hol tart a fejlődésében.	18

Át szoktam gondolni, hogy egy osztály/tanuló éppen milyen problémákkal küzd.	37
Ha valami probléma felmerül a tanítás során, akkor próbálok egy tanításmódszertani elméletet segítségül hívni.	61
Ha van egy angolnyelv-tanítással kapcsolatos probléma, akkor mindig próbálok megoldást keresni.	26
Óra előtt lépésről lépésre elképzelem, hogy milyen lesz az óra.	8
Az óra tervezésénél mindig figyelembe veszem, hogy mit történt az előző órán.	65

7. IDEGENNYELV-TANULÁSI TAPASZTALATOK

Saját nyelvtanulási élményeim erősen befolyásoltak abban, amilyen tanár vagyok ma.	64
A nyelvtanulással kapcsolatos élményeim, emlékeim befolyásolják, ahogyan tanítok.	16
Nagyon jó nyelvtanárom volt, akitől sokat tanultam, nemcsak nyelvet, de azt is, hogy hogyan lehet jól idegen nyelvet tanítani.	49
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, mert jó nyelvtanáraim voltak.	21
Nagyon jók voltak a nyelvtanulási élményeim, annak ellenére, hogy nem voltak igazán jó nyelvtanáraim. (megfordítva)	34

8. IDEGENNYELV-TANÍTÁSI TAPASZTALATOK

Tanárként is nagyon élvezem az angolóráimat.	52
Szívesen tanultam volna olyan tanártól angolul, mint amilyen most én vagyok.	14
Az óráim jó hangulatban telnek.	71
Igyekszem olyan feladatokat vinni az óráimra, amiket én is szívesen csinállok.	27

9. A DIÁKOK SIKERÉNEK MEGTAPASZTALÁSA

Az én sikerem az, ha a diákjaim sikeresek.	58
Tanítás során számomra az a siker, ha a diákok használják az angolt az óráimon.	45
Tanítás során számomra az a siker, ha a diákokat motiválni tudom az óráimon.	38
Tanítás során számomra az a siker, ha látom, ahogy a diákok megtanulnak valamit az órámon.	25
Tanítás során számomra az a siker, ha azt tapasztalom, hogy a diákok az órán kívül is használják a nyelvet.	31

10. SZAKMAI FEJLŐDÉS MEGTAPASZTALÁSA

Mindegy, hogy én hogyan tanultam nyelvet, az a fontos, hogy a diákjaim szükségleteihez igazodjak.	35
Tanítás során számomra az a siker, hogy látom, ahogy folyamatosan fejlődöm szakmailag.	29
Azt szeretem a munkámban, hogy folyamatosan fejlődik a nyelvtudásom.	63
Azt szeretem a tanításban, hogy folyamatosan fejlődik a tanításmódszertannal kapcsolatos tudásom.	10
Nagyon szeretem a munkámban a kollégákkal való együttgondolkodást.	47

11. ÖNBIZALOM

Vannak olyan területei a munkámnak, amelyekben kevésbé érzem magam magabiztosnak. (fordított)	32
Magabiztos vagyok, amikor magamat, mint nyelvtanulót állítom példaként a diákok elé.	50
Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztályteremben.	43
Magabiztosan használom az angol nyelvet az osztályterem kívül.	15
Mindent összevetve magabiztosnak tartom magamat a munkámban.	20

12. DEMOTIVÁCIÓ

Mennyire okoznak nehézségek a következő tényezők?

a tanítással járó adminisztratív feladatok	1
tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában	2
túl nagy csoportlétszám	3
nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül	4
a szülőkkel való kapcsolattartás	5
a diákok értékelése	6
a magas óraszám, amiben tanítanom kell	7
a felkészülés az órákra	8
a munkámmal járó stressz	9
az alacsony fizetés	10
a tankönyv, amiből tanítanom kell	11
a tantervi előírások	12
hogy sok tanítással kapcsolatos dologban nem dönthetek önállóan	13
hogy minden évben ugyanazt kell tanítanom	14
hogy nem lehet a karrieremben előre jutni	15
hogy úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban	16
hogy a diákok nem teljesítenek úgy, ahogy elvárom	17
a munkámmal járó felelősség	18

Háttérváltozók

1. Neme
2. Életkora
3. Végzettsége
4. Milyen intézményben tanít jelenleg
5. Tanít más nyelvet az angolon kívül?
6. Tanít más tárgyat az angolon kívül?
7. Élt valaha több, mint fél évig angol nyelvű közegben?
8. Ha igen, hol élt?
9. Hány éve tanít jelenleg?

Függelék 4: A nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatos témák első összefoglalása

Résztevők	Téma 1	Téma 2	Téma 3	Téma	Téma 5	Téma 6
András	siker	kontaktus	szorgalom	önbizalom		
Balázs	osztályterem (unalmas)	kontaktus (nehéz)	módszer: CLIL	aktív részese lenni a tanulásnak	siker	
Anna	siker	kontaktus	tanárok	szereti: feladat		
Barbara	tanárok	siker	szülők	módszer: kommunikatív	érdekes	erőfeszítés
Cili	módszer: nyelvtan fordítás	szereti: idegennyelv- tanulás	siker	kontaktus	multilingualism	
Dalma	osztályterem (katasztrófa)	tanár	kontaktus	önbizalom	elfogadás, befogadás	siker
Emese	kontaktus	érzelmes (unalom, stressz) stress)	iskola	tanárok	kitartás	
Fanni	tanárok	kontaktus	szereti: idegen nyelvek	tanulás mint életszerű tapasztalat	siker	
Gréta	levelezőtársak: ELF	zene	kíváncsiság	szereti: idegen nyelvek	magyar, mint idegen nyelv tanítása angolul keresztül	tanárok
Hajni	siker	tanár	kontaktus	módszer: didaktikus és rendszerző	szereti: idegen nyelvek	

Függelék 5: Páros *t*-tesztek I.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	selfco - attteachaff	,05485	,50860	,03633	-,01680	,12649	1,510	195	,133
Pair 2	succteacherself - attteachaff	-,14359	,44996	,03214	-,20697	-,08020	-4,468	195	,000
Pair 3	succteacherself - reflection	,12821	,53426	,03816	,05295	,20348	3,360	195	,001
Pair 4	reflection - expprofsucc	,07514	,52924	,03780	,00058	,14969	1,988	195	,048
Pair 5	reflection - flearnexp	,63840	,86882	,06206	,51601	,76080	10,287	195	,000
Pair 6	expprofsucc - flearnexp	,56327	,99634	,07117	,42291	,70362	7,915	195	,000

Függelék 6: Páros *t*-tesztek II.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	4.nyelvtudásbeli különbségek a csoporton belül] - 10.az alacsony fizetés]	,2296	1,5370	,1098	,0131	,4461	2,091	195	,038
Pair 2	10.az alacsony fizetés] - 2. tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában]	,3010	1,4837	,1060	,0920	,5100	2,840	195	,005
Pair 3	2.tanításhoz szükséges eszközök hiánya az iskolában] - 7.a magas óraszám, amiben tanítanom kell]	,0765	1,6359	,1168	-,1539	,3070	,655	195	,513
Pair 4	7.a magas óraszám, amiben tanítanom kell] - 15.hogy nem lehet a karrieremben előbbre jutni]	,4745	1,7728	,1266	,2247	,7242	3,747	195	,000
Pair 5	15.hogy nem lehet a karrieremben előbbre jutni] - 6.a diákok értékelése]	,1327	1,5633	,1117	-,0876	,3529	1,188	195	,236
Pair 6	6.a diákok értékelése] - 18.a munkámmal járó felelősség]	,0969	1,2510	,0894	-,0793	,2732	1,085	195	,279
Pair 7	18.a munkámmal járó felelősség] - 11.a tankönyv, amiből tanítanom kell]	,0663	1,3925	,0995	-,1298	,2625	,667	195	,506
Pair 8	11.a tankönyv, amiből tanítanom kell] - 5.a szülőkkel való kapcsolattartás]	,0867	1,4910	,1065	-,1233	,2968	,814	195	,416
Pair 9	11.a tankönyv, amiből tanítanom kell] - 14.hogy minden évben ugyanazt kell tanítanom]	,1276	1,1719	,0837	-,0375	,2926	1,524	195	,129
Pair 10	11.a tankönyv, amiből tanítanom kell] - 16.hogy úgy érzem, nem tudok fejlődni a munkámban]	,1531	1,4596	,1043	-,0525	,3587	1,468	195	,144

Függelék 7: Klaszterelemzéshez tartozó dendrogram

