

Az angoltanárok motivációja: egy feltáró kutatás  
eredményei

Csizér Kata

Eötvös Loránd Tudományegyetem

*Tézisek*

2020

### ***Bevezetés és a doktori mű célkitűzése***

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 ítélve. Az alkalmazott nyelvészettel és nyelvpedagógiával foglalkozó kutatók hosszú ideje egyetértenek abban, hogy a nyelvtanulási motiváció a siker kulcsa (Dörnyei és Ushioda, 2011). Jogosan feltételezhetjük azonban, hogy a tanulók motiválásának alapfeltétele a kellően motivált 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. Kutatásom ezt a hiányt kívánja pótolni. A tanári motiváció kérdéskörének vizsgálatához olyan hazai adatokat gyűjtöttem, amelyek vélhetően nemzetközi szinten is alkalmazhatók.

A kutatás célja tehát az volt, hogy részletesen feltárjam az angoltanárok motivációját a következő átfogó kutatási kérdések segítségével:

1. Hogyan látják az angoltanárok a motivációs folyamatokat?
2. Miként vélekednek a saját és diákjaik motivációjáról?
3. Hogyan írható le az angoltanárok tanulási és tanítási motivációja?
4. Milyen tényezők befolyásolják a motivációs folyamatokat?

Kutatásomban megkülönböztetett figyelmet fordítottam a tanulási és a tanítási motivációnak. Így vizsgálatom részét képezte a nyelvtanárok nyelvtanulási motivációja is, azaz hogy a saját nyelvtanulásuk során mely motivációs tényezők játszották a legfontosabb szerepet, mert ezek a tényezők összefügghetnek a pedagógiai munkájukkal. A tanítási motiváció kapcsán két szempontot vizsgáltam: 1. hogyan motiválják önmagukat a munkájuk során a tanárok, 2. hogyan motiválják a tanárok a diákjaikat. A lehetséges befolyásoló tényezők között feltérképeztem az énképet, a nyelvtanulási tapasztalatokat, a külső elvárásokat és az önszabályozó tanulás szerepét is.

#### *A doktori műben tárgyalt kérdéskör tudománytörténeti előzményei*

A szakirodalmi áttekintés során igyekeztem kritikusan szintetizálni azokat az elméleteket és empirikus eredményeket, amelyek segítségemre voltak a kutatás megtervezésében. Ennek során az idegennyelv-tanulás elméleteiből indultam ki, és a korábbi nyelvtanulási motivációt leíró meghatározások alapján (Brophy, 1987; Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 1998; Gardner, 1985; Williams és Burden, 1997) definiáltam a kutatásomban használt angoltanári motivációt. Meghatározásom szerint a nyelvtanári motiváció egy olyan komplex tényező, amely magába foglalja, hogy mennyi erőfeszítést hajlandó a tanár az oktatómunkájába fektetni (a szakmai és nyelvi fejlődése érdekében), illetve a diákok motiválására fordítani.

A szakirodalmi áttekintés során lehetetlen lett volna több tudományterület részletes eredményeit ismertetni, így csak azokra az elméletekre koncentráltam, amelyek hatása jelentős az idegen nyelvi tanulási motiváció kutatásában, illetve amelyek közvetlenül hozzájárultak a kutatási tényezőim méréséhez.

Az áttekintett pszichológiai elméletek:

1. Az elvárásérték-elmélet (expectancy-value theory; Brophy, 1999; Eccles és Wigfield, 1995) az emberi cselekvésnek azt az alapvető jellemzőjét ragadta meg, mely szerint olyan dolgokban veszünk részt szívesen, amelyekben sikeresek vagyunk (expectancy of success), miközben ehhez a sikerhez pozitív értékeket kapcsolunk (value of success).
2. Az elsajátítási motivációs elméletnek (Atkinson és Raynor, 1974) az elvárásérték-elméletekkel közös vonása, hogy itt is megjelentek a cselekvéssel kapcsolatos elvárások, azonban itt nemcsak a sikerrel kapcsolatos pozitív értékelések kaptak hangsúlyt, hanem a negatív kimenet elkerülésének igénye is. Az elsajátítási motivációnak több értelmezése is van, ezeknek meghatározó közös vonása az, hogy „kitartó próbálkozásra készlet [bizonyos] célok elérésére” (McCall, 1995, p. 277; magyarul lásd még: Józsa, 2007). Azaz itt maga a sikeres feladatmegoldás, illetve a teljesítmény iránti igény (need for achievement) a pozitív érték.
3. Az öndeterminációs elmélet szerint (Deci és Ryan 1985, 2002; Deci, Vallerland, Pelletier, és Ryan, 1991; Ryan és Deci, 2000) a viselkedés egy olyan kontinuumon írható le, amely a külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motiváció átmeneteit foglalja magában.
4. Az attribúcióelmélet (Graham, 1999; Ushioda, 2001; Weiner, 1984, 1992) lényege, hogy az emberek úgy próbálják megérteni sikereiket és kudarcaikat, hogy keresik azok okait.

5. Bandura (1997) az éhhatékonyágót leíró elméletében (self-efficacy theory) a motivációt az éhhatékonyágóhoz kapcsolható képzetekhez kötötte, melyek kifejezik, hogy az egyén milyen feladatokat képes megoldani (Bandura, 1993, 1997, 2006; Valentine, DuBois és Cooper, 2004).

Az áttekintett nyelvpedagógiai elméletek:

1. Crookes és Schmidt (1991) elméleti keretet dolgozott ki, amely négy szinten írja le az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatát: a tanulói szinten, az osztálytermi szinten, a tanmenet és a tanterv szintjén, valamint az osztálytermen kívüli szinten.
2. Dörnyei (1994) motivációs modellje a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási környezet szintje alapján kategorizálta a motiváció folyamatát.
3. Williams és Burden (1997) klasszikus modellje, amely szerint az egyéni motiváció teljes megértéséhez figyelembe kell vennünk a társadalmi és a környezeti hatásokat. Modelljünkben ezeknek a hatásoknak fontos szerepet tulajdonítanak.
4. Dörnyei és Ottó (1998; lásd még Dörnyei 2005) kidolgozta a nyelvtanulás folyamatmodelljét, amelyben a motivációt három szakaszra tagolták: cselekvés előtti, cselekvés közbeni és cselekvés utáni szakaszokra.
5. Ushioda (2001) modellje szerint a motivációs folyamatok időbeli változása lényegében két tényezőtől függ: a nyelvtanulók motivációját múltbeli élmények/tapasztalatok vagy jövőbeli célok formálják.
6. Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elnevezésű elmélete szerint a második/idegen nyelveket tanulók motivációját, azaz hogy mekkora energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani, három tényező befolyásolja közvetlen módon.  
1) A diákok *ideális* második nyelvi énje, azaz hogy magas szinten tudják majd a tanult idegen nyelvet használni. 2) A diákok *szükséges* második nyelvi énje, azaz hogy elképzelésük szerint milyen környezet által meghatározott célokat kell

teljesíteniük a nyelvtanulás során. 3) Végül, de nem utolsósorban a diákok motivációját a nyelvtanulási élmények és tapasztalatok is alakítják.

A nyelvtanári motivációt vizsgáló empirikus kutatások áttekintése során igyekeztem az összes nemzetközi és hazai kutatást számba venni. Ismertettem a tanári identitás kutatásával foglalkozó munkákat, röviden kitértem a kiégéssel kapcsolatos adatfelvételekre, áttekintettem Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere által inspirált vizsgálatokat, és érintettem Dweck (1999, 2006) tudati beállítódás elméletét [mindset theory], mert néhány kutatásnak ez az elméleti alapja. Végül összefoglaltam Norton (2017) szociológiai kutatásait is, amelyek alapján bemutatta, hogy a befektetéseknek [investment theory] milyen hatása van a tanórai munkára, illetve hogy a tanárokat mindenekelőtt az motiválja, ha autonóm módon végezhetik munkájukat.

A tanítási motiváció kapcsán áttekintettem, hogy a nyelvtanárok hogyan motiválják diákjaikat és négy téma köré csoportosítottam az elméleti, illetve az empirikus eredményeket.

1. Meghatároztam a motivációs stratégiák szerepét, azaz azokat a technikákat, amelyekkel a tanárok eredményesen motiválhatják a tanulókat. Noha nyilvánvaló lehet, hogy a motivációs stratégiák pozitívan hatnak a diákok motivációjára (Guilloteaux és Dörnyei, 2008; Papi és Abdollahzadeh, 2012), ezt a kedvező hatást módosíthatja a diákok percepciója (Bernaus és Gardner, 2008). Így arra lehet következtetni, hogy nincsenek univerzális stratégiák, vagyis olyan technikák, amelyek minden környezetben pozitívan tudnak hatni a tanulás folyamatára (Ruesch, Bown, és Dewey, 2012; Wong, 2014).
2. Áttekintettem a feladatalapú motiváció folyamatát, azaz amikor „folyamatos interakció [zajlik] a diákok és a környezetük között” (Julkunen, 2001, p. 29), amely során a motiváció dinamikusan változhat. MacIntyre és Serroul (2015) kutatásában

másodperc alapú időskálán mérték a motiváció változását. Az eredményekből látszik, hogy a tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk a diákok általános motivációjának fenntartására és a feladatok nehézségére is, mert ezek jelentősen befolyásolják a diákok pillanatnyi motivációját.

3. A csoportdinamikai folyamatok vizsgálata során kevés empirikus eredményt találtam a nyelvtanulásra vonatkozóan annak ellenére, hogy az osztálytermi tanulás csoportokban történik. Így logikus feltételezni, hogy a csoporttal kapcsolatos változók befolyásolják a diákok motivációját, a tanulási viselkedést és a teljesítményt is (Csizér, Holló és Károly, 2011).
4. A demotivációs folyamatok értékelése kapcsán megállapítottam, hogy a demotivációs tényezők jelenléte nem feltétlenül hat rombolóan, ugyanis vannak diákok, akik képesek ezekkel megküzdni és újra motiválni magukat. Ezzel kapcsolatban Kim (2011) hangsúlyozta, hogy rendszerint nem a tanulási környezet demotiválta a diákokat, hanem az, ahogy a diákok reagálnak a demotivációs tényezőre. Ezek az eredmények ismét arra hívják fel a figyelmünket, hogy a diákoknak aktívan kell részt venniük a nyelvtanulás folyamatában, meg kell tanulniuk felelősséget vállalni a saját motivációjukért és tanulásukért. Ennek sikerességében természetesen nagy szerepet játszhat a tanár magatartása és oktatási módszere, egyszóval az ő felelőssége sem elhanyagolható tényező.

A szakirodalmi áttekintés utolsó részében két téma köré csoportosítva bemutattam a magyarországi nyelvtanítási környezetet. Először a hazai idegennyelvtudás változásait foglaltam össze, hiszen sokszor az erre vonatkozó adatok inspirálják a hazai angol alkalmazott nyelvészeti és/vagy nyelvpedagógiai kutatásokat, köztük az én munkámat is. Mivel Magyarországon elvileg a közoktatásra hárul a használható nyelvtudás megszerzésének

feladata, a második részben a közoktatásban történő idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozását, majd annak kereteit mutattam be. Mivel kutatásom fókuszában a nyelvtanárok állnak, szükségesnek láttam a nyelvtanárképzés változásait is összefoglalni (Bárdos, 2016). Ezek után néhány nagymintás hazai empirikus kutatást ismertettem, amelyek a nyelvoktatás általános helyzetével foglalkoznak. A fejezet összefoglalásaként azokat a legfontosabb problémákat és tennivalókat emeltem ki, amelyek a nyelvtanulással és -oktatással foglalkozó szakemberekre hárulnak.

### *A kutatás módszere*

A kutatási kérdés megválaszolására kétlépcsős, kvalitatív-kvantitatív adatgyűjtést valósítottam meg. Az első lépésben 10 angoltanárral készítettem interjút, amelyek alapján tematikus kvalitatív elemzéssel feltártam a (tanulási és tanítási) motiváció legfontosabb tényezőit (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 vizsgálta (2017/2018-as tanév). A standardizált kérdőív elkészítéséhez egy kisebb mintán (N=50) készítettem próbakutatást. Mivel ez volt az első tanári motivációval kapcsolatos kutatómunkám, részletesen elemeztem a próbakutatás eredményeit: nemcsak a dimenzióredukció eredményeit vizsgáltam, 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 nagyobb hangsúlyt fektethettem a különböző háttérváltozók hatásainak leírására, valamint a skálákkal kapcsolatos eredmények feltárására. A kutatás során leíró és többváltozós statisztikai módszereket alkalmaztam.



### *A legfontosabb eredmények*

Az első vizsgálatban egy interjúkutatás alapján kerestem választ két kutatási kérdésre: 1. Hogyan írják le az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvoktatási tapasztalataikat? 2. Mi az angoltanárok véleménye a nyelvtanulási és nyelvtanítás motivációval kapcsolatos témákról? A tapasztalatokat illetően összetett kép rajzolódott ki, amelyben a kontaktusélmények, a siker és a nyelvtanárokkal kapcsolatos tapasztalatok bizonyultak a legfontosabbaknak. Bár minden interjúban felvetődött, mégsem jelentek meg határozottan a tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatok, illetve kevés negatív tapasztalatról számoltak be a tanárok. Ezeket az eredményeket nyilván befolyásolta, hogy a nyelvtanárok sikeres nyelvtanulóknak tekinthetők; más adatközlőkkel más eredményeket kaphatnánk. Ezenkívül az eredményeket alakította maga az interjú is, hiszen általános tapasztalatokról gyűjtöttem beszámolókat függetlenül attól, hogy ezeknek milyen fontosságot tulajdonítottak a tanárok a tapasztalatszerzés idején. Nyilvánvaló tény, hogy az interjúzás mellett számos más technika is a rendelkezésünkre áll a nyelvtanulási tapasztalatok vizsgálatához (Csizér és Kálmán, 2019). A második kutatási kérdés a motivációval volt kapcsolatos. Erről is elmondható, hogy összetett, egymással összefüggő eredményeket hozott, amelyek jobban illeszkedtek a hagyományos motivációkutatás eredményeihez, azokat illusztrálták és egészítették ki, de nem merült fel radikálisan új téma.

Az első kérdőíves vizsgálat a próbakutatás volt és munkámat három kutatási kérdés irányította. 1. Milyen megbízhatóan méri a kutatásba bevont konstruktumok a látens dimenziókat? 2. Hogyan írható le az egyes konstruktumok megítélése? 3. Milyen kapcsolatrendszerrel írhatók le a vizsgált konstruktumok? Az eredmények alapján nyilvánvaló, hogy a tanári motivációt komplex módon érdemes mérni több magyarázandó változó bevonásával, mert így lehet megbízható eredményeket kapni. A leíró statisztikai adatok alapján a legmagasabb átlagot az a tanítási élmény kapta, amikor a tanár megtapasztalja, hogy diákjai

sikeresek a tanulás folyamatában, a legalacsonyabb átlagot pedig a demotivációs tényezőket tartalmazó skála mutatta. A demotivációs tényezők mellett a másik skála, amelyeknek nagyon alacsony az átlaga a nyelvtanulási élményeket méri, ezt az eredményt más magyarországi kutatás is megerősítette (Nikolov, 2001). A korrelációs eredmények alapján a tanári motiváció többszintű megközelítésmódját lehet bizonyítani. Ez talán Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszeréhez áll legközelebb, annyi kiegészítéssel, hogy a tényezők egymással kölcsönhatásban vannak, közvetlen és közvetett módon is befolyásolhatják a tanítási motivációt, illetve további tényezők is fontosak lehetnek, köztük a tanítás folyamára való reflexió. Az a tény, hogy a reflexió fontos befolyással lehet a tanári motivációra, egyúttal azt is jelenti, hogy bármely elméleti megközelítésmóddal dolgozunk is, annak tartalmaznia kell egy meta szintet. Ez a meta szint – a nyelvtanulói motivációtól eltérően – tartalmazza a tanároknak a saját munkájukkal és a motivációjukkal kapcsolatos reflexióit is. A többszintes modell közvetlen hatású szintjét az oktatással kapcsolatos attitűdök és reflexió alkotják. A csupán közvetett hatású szintjét az oktatással kapcsolatos tapasztalatok és énképek alkotják.

A nagymintás, kérdőíves vizsgálat során arra kerestem a választ, hogyan írható le az egyes motivációs konstruktumok megítélése, és milyen kapcsolatrendszer tárható fel közöttük. A leíró statisztika alapján kirajzolódik egy motivált tanárkép, amelynek leggyengébb láncszeme a tanárok saját tanulási tapasztalata. Úgy vélem, hogy ez az egyik szomorú eredmény, amely nem csupán a mintába került tanárokra jellemző. Ezek a negatív nyelvtanulási tapasztalatok is erősítik azt a meggyőződésemet, hogy a tanulás és oktatás folyamata közötti reflexiónak a jövőben központi szerepet kell kapnia a tanári motiváció kutatásában.

A demotivációs tényezők alapján elvégzett részletes elemzés alapján megállapítható, hogy a legtöbb nehézséget az oktatás során tapasztalt forráshiány okozza. Bár a leíró adatok alapján első ránézésre nem tűntek különösen demotiváltak a tanárok, a klaszterelemzés eredményeként kirajzolódott, hogy csupán a kutatási résztvevők kicsit több, mint egyharmadát

tudtam úgy jellemezni, hogy az adatfelvétel idején egyáltalán nem voltak demotiváltak. Adataim alapján fontos elmondani, hogy a demotiváció szintje módosíthatja a motivációs tényezők hatásmechanizmusát: a három különböző demotivációs csoportban eltérően alakultak a korrelációs és regressziós eredmények.

Az összefüggés-vizsgálatok megmutatták, hogy – nem meglepő módon – szignifikáns kapcsolat van a két magyarázandó változó között: a motivált tanítási viselkedés és motivált szakmai fejlődés között. A rájuk ható közvetett és közvetlen hatások viszont már különbségeket mutatnak. A motivált szakmai fejlődésre a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök és az idegennyelv-tanítási tapasztalatok hatnak jelentősen. A szakmai fejlődés megtapasztalása és a sikeres tanári énkép pedig a motivált tanítási viselkedésre hat szignifikánsan. Egyetlen olyan tényezőt találtam, amely mindkét magyarázandó változóra közvetlen módon, szignifikánsan (bár nem túl erősen) hat, és ez nem más, mint a reflexió, amely a tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre, valamint a szakmai fejlődés megtapasztalására is hatással van. Nyilván további kutatásoknak kell feltárniuk, hogy a reflexió szerepe csak a tanítási motivációban játszik-e központi szerepet vagy a tanulási motivációban is.

### ***Összefoglalás***

Összegezve tehát elmondhatom, hogy a különböző tapasztalatokat összefoglaló skálák közül a szakmai fejlődés megtapasztalása a legfontosabb tényező az angoltanárok motivált tanítási viselkedésében. További eredmény, hogy az attitűdök és a motiváció között fennálló kapcsolat (Dörnyei és Ushioda, 2011) szintén megtalálható a kutatásom mintájában: a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök hatnak a motivált szakmai fejlődésre. Az, hogy a szakmai fejlődés megtapasztalása és a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök skálái hatnak egymásra, azt jelenti, hogy ezek a skálák közvetlen módon is hatnak a változókra. A számos

független változó közül elsősorban a reflexió és a pozitív tanári énkép játszik fontos szerepet a motivációs folyamatok alakításában. Ez utóbbi közvetett módon két különböző változón keresztül hat mindkét magyarázandó változóra. Még inkább leegyszerűsítve, eljutottunk lényegében a kiindulópontunkhoz: az attitűdök, a tapasztalatok és a tanárok motivációjának kapcsolatához. Az eredmények alapján azonban megállapítható, hogy nem az összes, csak bizonyos attitűdök és bizonyos tapasztalatok hatnak pozitívan a motivációra.

Ami a további kutatási irányokat illeti: fontos lenne áttekinteni, hogy az egyéni különbségek megközelítési módjai alapján kialakított paradigmában hogyan helyezhető el a tanári motiváció összetett konstruktuma. Ha az egyéni különbségeket pszichológiai konstruktumoknak tekintjük, akkor fontos felderíteni, 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) szociológiai megközelítését követjük, akkor pedig fel kell tárnunk, hogyan térül meg a tanári motivációval kapcsolatos befektetés; milyen identitás-, tőke- és ideológiai hatásmechanizmusok alakítják a tanári motivációt. Norton eredetileg nyelvtanulókra vonatkoztatva dolgozta ki a befektetés-elméletét, melyhez később a tanári dimenziót is hozzátette, de egyelőre hiányoznak a különböző kontextusokból származó kutatások.

### ***A doktori mű által tárgyalt kérdéskörben korábban közzétett publikációim***

Az előírásoknak megfelelően a következőkben a nyelvtanárok motivációjával kapcsolatos korábbi munkáimat ismertetem röviden:

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.

Ebben tanulmányban az MA szakdolgozati kutatásomat jelentettük meg a témavezetőmmel. A kutatás során 200 angoltanár véleményét kérdeztem meg egy kérdőív segítségével a nyelvtanulási motiváció egyik legfontosabb kérdéséről: hogyan lehet a diákokat a tanulási folyamat során minél inkább ösztönözni. A tanári válaszokból kirajzolódik, hogy a motivált *tanítási* viselkedés a legfontosabb előrejelzője a motivált *tanulási* viselkedésnek.

Csizér, K. (2012). An overview of L2 motivation research in Hungary. Pawlak, M. (szerk.), *New perspectives on individual differences in language learning* (pp. 237–250). Berlin, Németország: Springer-Verlag.

Ez a munka előzményét jelentette a doktori műnek abban a tekintetben, hogy a hazai motivációs kutatások szisztematikus áttekintését adja meg. A kutatások feldolgozása során a különböző életkorú nyelvtanulókkal kapcsolatos eredményeket külön tárgyaltam, hiszen a nyelvtanári feladatok is különbözően alakulnak a nyelvtanulói életkortól függően.

Illés, É., & Csizér, K. (2015). The disposition of Hungarian teachers of English towards the international use of the English language. In D. Holló & 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.

Ebben az empirikus kutatásban tanári véleményeket gyűjtöttünk az angol nyelv használatával kapcsolatosan nyelvtanároktól. A kérdőíves kutatás legfontosabb eredménye az volt, hogy bár a tanárok tudják, az angol nyelv használata döntően nem anyanyelvű beszélők közt zajlik a 21. században, mégsem tudják magukat példaként állítani a diákjaik elé, és az anyanyelvi beszélő még mindig egy elérendő példaként szerepel a nyelvtanulás során.

Csizér, K. (2017). Motivation in the L2 classroom. In S. Loewen & M. Sato (szerk.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 418–432). London, UK: Routledge.

Ebben a tanulmányban azokat az osztálytermi motivációs folyamatokat tekintetem át, amelyek során a tanárnak különböző feladatai lehetnek a diákok motiválásával kapcsolatosan. A legfontosabb témakörök a feladatmotiváció, a csoportdinamika és a demotiváció voltak. Az elméleti áttekintés után praktikus megfontolásokat fogalmaztam meg a tanárok számára.

Illés Éva, & Csizér Kata (2018). A nyelvtanárok válaszai. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés* (pp. 160-188). Budapest, Magyarország: OH-EMMI.

Országos, nagymintás, reprezentatív kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerekkel tekintettük át a nyelvtanárok véleményeit többek között a motivációs folyamatokról. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanárok a siker kulcsát nemcsak a tanulók motivációjában látják, hanem a megfelelő méretű és összetételű csoportokban is. A különböző nyelveket oktató tanárok között nem találtunk lényeges különbségeket a véleményeik alapján.

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, Hungary: University of Pécs.

Ez a publikációm a jelen munka közvetlen előzménye volt, mert a kvalitatív adatok részleges feldolgozását tartalmazta. Az elemzés során a nyelvtanulási siker és a nyelv használatával kapcsolatos véleményeket ismertettem.

Csizér, K. (2019). The language learning experiences and their perceived impact on teaching: An interview study with English teachers in Hungary. In M. Sato & S. Loewen (szerk.), *Evidence based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 314–330). New York, USA: Routledge.

Csizér (2017) elméleti munkámnak a folytatása, amely során empirikus adatok segítségével tárom fel, hogy a tanároknak milyen szerepe van a nyelvtanulási folyamatban. A cikk részben a Bolyai kutatás során gyűjtött adatokat elemzi, eleget téve Bolyai ösztöndíj publikációs elvárásainak.

Csizér, K. (2020). Motivation to learn foreign languages and storytelling. In N. Camps-Casals, M. Canals Botines & N. M. Casanovas (szerk.), *Storytelling revisited 2019: Music, language, gender, cinema* (pp. 31-39). Vic, Spanyolország: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Ebben a rövid, összefoglaló műben a tanári motivációs szerepeket tekintetem át a fiatal nyelvtanulókkal kapcsolatosan. A történetmesélés folyamata az osztályteremben nemcsak a természetes nyelvhasználatot segíti, hanem a tanulók motivációját is fenntartja és nyelvhasználati magabiztosságukat is kialakíthatja.

### **Szakirodalom**

- Atkinson, J. W., és Raynor, J. O. (szerk.) (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston & 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, NY: 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. (2016). Eltűnő tanárképzéseink nyomában. *Modern Nyelvoktatás*, 22(1–2), 92–104.
- Bernaus, M., és Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387–401.
- 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.
- 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.

- Crookes, G., és Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Csizér, K., Holló D., Károly K. (szerk.) (2011). *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás: a csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Budapest, Magyarország: Tinta Könyvkiadó.
- 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).
- Deci, E. L., és Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: 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.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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 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, NY: 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.
- Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 286–Wave 71.1*. Brussels: European Commission. Elérhető: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_special\\_399\\_380\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm). Letöltve: 2016. február 27.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- 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.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Magyarország: Műszaki Kiadó.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- 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.
- Norton, B. (2017). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (szerk.), *Reflections on language teacher identity* (pp. 80–86). London, UK: Routledge.
- 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.
- 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.
- 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, 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.
- 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 és Curriculum Center.
- 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.
- 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
- Williams, M., és Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.