

# A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében

Kálmán Csaba\*

*Számos tanulmány megerősíti, hogy a tanárok jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulók motivációjában (lásd például: Mezei és Csizér, 2005; Radel, Sarrazin, Legrain és Wild, 2010; Dörnyei és Ushioda, 2011). Ennek ellenére nagyon kevés kutatást végeztek felnőtt nyelvtanulók részvételével nem angol anyanyelvi (EFL) környezetben. Néhány kivétel ez alól Shoaib és Dörnyei (2005), Szaszko (2007) és Murray (2011) tanulmánya. Ezek közül azonban egyik sem foglalkozik a tanár felnőtt nyelvtanulókra kifejtett motiváló hatásával vállalati környezetben. Ez a dolgozat ezt a hiányt próbálja pótolni azáltal, hogy bemutatja három, a közelmúltban készült vizsgálat eredményeit. (1) Egy interjútanulmányt (N=17), amely azt vizsgálja, hogy a rendszerváltástól napjainkig hogyan változott a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása, (2) egy kvantitatív kérdőíves tanulmányt (N=127), amely felnőtt nyelvtanulók attribúcióit mérte, (3) egy validációs tanulmányt (N=5), amely kutatási eszköz validálását mutatta be. Mindhárom kutatás eredményei megerősítették a tanárok motivációra kifejtett hatásának jelentőségét, különösen a személyre szabott figyelem motiváló hatását.*

**Kulcsszavak:** felnőtt nyelvoktatás, vállalati nyelvoktatás, motiváció, attribúció

## Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulását elősegítő motiváció régóta foglalkoztatja a nyelvészeket. A teljesség igénye nélkül említhetjük például Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elméletét (SDT), Weiner (1985) attribúciós elméletét, Williams és Burden (1997) társas-konstruktivista modelljét, Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljét, Dörnyei (2005) idegen nyelvi motivációs érendszer-modelljét, Ellis (2007) dinamikus rendszerek elméletét (DST), Dörnyei és Kubanyiova (2014) imaginációs modelljét. A számos motiváció-elmélet és modell létezése ellenére az idegen nyelvi motiváció vizsgálatában a nyelvtanár szerepe a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában a mai napig kiaknázatlan terület. Mindez meglepő annak tükrében, hogy a témában készült, kis számban fellelhető empirikus kutatások alátámasztják, hogy a nyelvtanárok fontos szerepet játszanak a motiváló környezet kialakításában és fenntartásában (Dörnyei és Csizér, 1998; Mezei és Csizér, 2005; Roth, Assor, Kanat-Maymon és Kaplan, 2007; Radel, Sarrazin, Legrain és Wild, 2010).

A nem angol környezetben (EFL) angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjával foglalkozó irodalomban még kevesebb empirikus kutatást találunk. Ezek közé tartozik Shoaib és Dörnyei (2005) felnőttekkel készített interjútanulmánya, amelyben a résztvevők motivációs múltját vizsgálták, és Szaszko (2007) tanulmánya, amely a magyar felnőttek interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációjának összefüggését tárta fel. Noha ezek a tanulmányok a felnőtt nyelvtanulók motivációjával foglalkoznak, egyikük sem vizsgálja kifejezetten a nyelvtanár motivációra gyakorolt hatását vállalati környezetben.

Ez inspirált arra, hogy három kutatás segítségével jobban megismerjem ezt a hatást és feltárjam, hogy a Magyarországon működő vállalati angol nyelvtanfolyamok keretében oktató nyelvtanárok milyen szerepet játszanak a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában. Inspirációm az is táplálta, hogy egy korábbi ta-

\* ELTE Nyelvpedagógiai Doktori Program, PhD hallgató, csabakalman73@gmail.com

nulmányom (Kálmán, 2015a) bemutatta a magyarországi vállalati nyelvoktatás térhódításának okait, illetve a nyelvtanárok motiváló erejének HR vezetők által tulajdonított jelentőségét.

Első tanulmányom célja az volt, hogy feltárjam, hogyan változott az angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása a rendszerváltástól napjainkig (Kálmán, 2015b). Második kutatásomban azt vizsgáltam, milyen jelentőséget tulajdonítanak a vállalati környezetben angolul tanuló felnőttek saját motivációjuk felkeltésében és fenntartásában a tanár és diák közötti kommunikációnak, a személyre szabott oktatásnak, illetve a nyelvtanár szakmaiságának (Kálmán, 2015c). Végül, egy harmadik kérdőíves kutatás keretében azt vizsgáltuk munkatársammal, hogy a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek minek, illetve kinek tulajdonítják a nyelv-tanulásban elért sikereiket (Kálmán és Gutierrez, 2015).

## Irodalmi áttekintés

A motivációkutatás Dörnyei (2005) által alkalmazott hármass időbeli felosztása – melyet egy negyedikkel egészített ki 2011-ben – remekül alkalmazható arra a célra, hogy megvizsgáljuk, milyen jelentőséget tulajdonítottak a motivációkutatók a nyelvtanár hatásának a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában.

A motivációkutatás *szociálpszichológiai korszaka* (1959 – 1990) Gardner és Lambert munkásságával kezdődött, akik a kétnyelvű Kanadában vizsgálták nyelvtanulók motivációját. Gardner és Lambert (1972) azt állították, hogy ebben a környezetben a nyelvtanulók „azonosulni szeretnének egy másik etnikai közösség tagjaival, és szeretnék átvenni viselkedésük bizonyos finomabb elemeit, beleértve a beszédstílusukat és nyelvüket is” (Gardner és Lambert 1972. 135.). Gardner (1985) elmélete szerint az idegen nyelv tanulási motivációnak 3 összetevője van: *nyelvtanulási attitűd*, *motivációs intenzitás* vagy *erőfeszítés*, és *a nyelv megtanulása iránt érzett vágy*. Elméletében a motivációt orientációhoz (vagyis célhoz) kötötte. Két orientációt különböztetett meg és ezeket *integratív* és *instrumentális* orientációnak nevezte el. Az integratív orientáció arra a vágyra utal, amit a célnyelvet beszélő közösség megbecsült tagjaival való azonosulás ébreszt az emberben, míg az instrumentális orientáció az idegen nyelv elsajátításából származó gyakorlati előnyökre.

Gardner (1985) elmélete csak érintőlegesen foglalkozik a nyelvtanár motivációt elősegítő szerepével, oly módon, hogy a fent említett három komponens közül a *nyelvtanulási attitűd* kialakulásában szerepet tulajdonít annak, hogy a tanuló hogyan értékeli a nyelvi kurzust (feltehetően beleértve a nyelvtanárt is). Az, hogy a motiváció ezen aspektusa ennél jobban nincs kidomborítva, nem meglepő, mivel Gardner (1985) kutatását angol anyanyelvi környezetben (ESL) végezte, ahol a nyelvtanulók nem csak az osztályteremben érintkeztek a nyelvvel, így az osztályteremben megélt tanulási élmény motiváló ereje értelemszerűen kisebb volt, mint egy nem anyanyelvi (EFL) kontextusban.

A másik oka annak, hogy a nyelvtanár motivációban betöltött szerepe nem annyira részletesen kidolgozott Gardner motiváció modelljében, az Észak-Amerikában akkor uralkodó nyelvoktatási módszertannak is tulajdonítható. Gardner kutatását az 1960-as években végezte, amikor az uralkodó trend a nyelvoktatásban a bihaviorizmusra épülő audolingvizmus és a szituációs módszertan voltak (Celce-Murcia, 1991). Ez egyben azt is jelenti, hogy az oktatás nagymértékben szabályozott volt, így a nyelvtanároknak nemigen volt szabad kezük abban, hogy saját eszköztárukhoz folyamodjanak tanulóik motiválására.

A *kognitív korszakot* (1990-es évek) egyrészt az jellemezte, hogy a nyelv tanulási motivációkutatásba integrálta a pszichológiában lezajlott kognitív forradalmat, másrészt, hogy a motivációt konkrét tanulási kontextusba helyezve elemezte. Ez az új szemlélet azt eredményezte, hogy a motivációkutatáson belül nagyobb hangsúlyt kapott a fizikai tanulási környezet, az osztályterem, a tananyag, a többi diák és a tanár is.

Egyik módja annak, hogy a tanár pozitív motiváló hatást fejtsen ki a tanulókra az, hogy olyan motiváló környezetet teremtsen, ami pozitívan befolyásolja a tanulók intrinzikus és extrinzikus motivációját (Williams és Burden, 1997). Az intrinzikus és extrinzikus motiváció központi részét képezi Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elméletének (SDT), a kognitív pszichológia egyik legmeghatározóbb elméletének, amely az oktatási környezetben végzett motivációkutatásra is hatással volt az 1990-es években. Az intrinzikus motiváció koncepciója számos motivációelméletbe beépült: Crookes és Schmidt (1991) egy átfogó, oktatásorientált motivációelméletet alkotott, amelynek négy összetevője van: érdeklődés (intrinzikus motiváció), relevancia, elvárás és elégedettség/eredmények. Ezt az elméletet szélesítette ki és fejlesztette tovább Dörnyei (1994) az idegennyelv-tanulási motiváció három szintből álló rendszerévé, amelyben az idegennyelv-tanulási motivációt három, viszonylag elkülönülő szintből álló rendszerben írta le: a *nyelvi*, a *tanulói*, illetve a *tanulási szituáció* szintjében. Williams és Burden (1997) szintén összegezte a nyelvtanulási motiváció összetevőit, hangsúlyozva a környezeti hatások szerepét, beleértve a tanár szerepét is: „Az egyén motivációját társadalmi és kontextuális hatások is befolyásolják. Ezek közé tartozik az egész kultúra és kontextus, a társadalmi közeg, csakúgy, mint az egyén interakciója a közegben található, általa fontosnak tartott emberekkel” (Williams és Burden, 1997. 121.).

A motivációkutatás ezen korszakában a tanár motiváltsága (illetve annak hiánya) és a tanuló motiváltsága (illetve annak hiánya) közötti kapcsolat jelentőségére is felhívta a figyelmet Csikszentmihályi (1997), nevezetesen azzal, ahogy leírta, hogy a tanár lelkesedése, illetve annak hiánya miképp „fertőzi meg” a tanulót:

Ha egy tanár nem hisz a munkájában, ha nem élvezi azt a tanulást, amit próbál átadni, a tanuló ezt érzékeli és arra a teljesen racionális következtetésre jut, hogy a szóban forgó tárgy nem ér annyit, hogy érdemes lenne elsajátítani. (...) Egy ilyen reakció fiatal emberek részéről rendkívül adaptív, hiszen miért is akarnák az életüket unalomban élni? Miért is utánoznának egy olyan szerepmodellt, aki elidegenítve érzi magát attól, amit nap, mint nap tesz? (Csikszentmihályi, 1997. 77.).

Az ezredforduló környékén, a *folyamat-orientált korszakban* (a 2000-es évek), a motivációkutatást a motiváció időbeli aspektusa foglalkoztatta. A nyelvtanulók motivációja nem konstans a tanulás folyamatában, hanem mikro- és makroszinten is változik. Mikroszint alatt értjük például a feladat jellegéből adódó pillanatnyi motiváltságot, makroszinten pedig a tanulási folyamat egészére vonatkozó motiváltságot, ami felölelheti az egész tanulási folyamatot, vagy akár egy személy egész életét.

Ahhoz, hogy a motivációnak ezt az aspektusát tanulmányozni lehessen, Ushioda (1996) egy introspektívebb vizsgálati módszer szükségességét hangsúlyozta a 90-es évek második felében. Szerinte fontos, hogy „megvizsgáljuk, milyen kvalitatív változások zajlanak a motivációs élményben az idő múlásával, illetve azonosítsuk azokat a kontextuális tényezőket, amelyek dinamikus kölcsönhatásban vannak a motivációval” (Ushioda, 1996. 240-241.). A motiváció időbeli aspektusával Williams és Burden (1997) is foglalkoztak. Ők a motiváció egymást követő fázisait vizsgálták egy idővonal mentén: „Fontos hangsúlyoznunk, hogy a motiváció nem egyszerűen az érdeklődés felkeltése, hanem annak fenntartása is” (Williams és Burden 1997. 121.). A nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziójának kidolgozottabb modellje Dörnyei és Ottó (1998) nevéhez fűződik. A szerzők a motivációs hatásokat egy idővonal mentén rendezték jól elkülöníthető *akció eseményekként* két fő dimenzióba: az akció sorrendjének és motivációs hatásoknak dimenzióiba, *akció előtti*, *akció* és *akció utáni* fázisokba.

Furcsa módon a fenti elméletek egyike sem említi explicit módon a tanár motiváló szerepét, pedig a motivációnak pontosan az időbeli aspektusa az, ahol a tanárok kifejezetten motiváló hatást tudnak kifejteni. Segíteni tudnak abban, hogy a diákok átlendüljenek azokon az időszakokon, amikor unalmasnak, kimerítőnek, esetleg

csalódással telinek élik meg a nyelvtanulás egy-egy fázisát, ami egy éveken átívelő tanulási folyamat során elkerülhetetlen.

Jelenleg a pszichológiában, a motivációkutatás figyelmének központjában a szituatív perspektívák állnak, amelyek az egyént és a kontextust dinamikus, összetett milyenségében vizsgálják és a motivációra is úgy tekintenek, mint ami folyamatosan változik az egyén és kontextusa interakciójának köszönhetően. Ez a szemlélet a *szocio-dinamikus korszakban* (jelenkor) a nyelvtanulási motiváció vizsgálatába is beszivárgott (Ellis, 2007). A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az angol lett a világnyelv és mint lingua franca, megállíthatatlan terjedésének valószínűleg következményei lesznek az angol nyelvről alkotott elképzelésre, annak tanítására és fejlődésére is (Seidlhofer, 2004). Ez a jelenség legalább két ponton érinti a nyelvtanulási motiváció elméleteinek alakulását. Először is különbséget kell tennünk az alapján, hogy az elsajátítandó nyelv az angol nyelv-e (a világnyelv), vagy egy másik nyelv, ugyanis az angol nyelvtudás egyre inkább alapvető készségnek tekinthető (Dörnyei és Ushioda, 2011). A másik következménye ennek a jelenségnek azzal van összefüggésben, hogy az angol, mint lingua franca (ELF) nem köthető egyetlen nemzethez, hanem az angolul beszélők globális közösségéhez, akik közül sokan nem anyanyelvű beszélői ennek a nyelvnek (Beneke, 1991).

A következőkben megvizsgáljuk, hogy az „én”- elméletek milyen hatással voltak a jelenlegi motivációkutatásra és ez hogyan hatott a nyelvtanár motiválásban betöltött szerepére. Dörnyei (2009) idegen nyelvi motivációs én-rendszere olyan mechanizmusra épül, amely azt írja le, hogy az „én” hogyan szabályozza az egyén viselkedését azáltal, hogy célokat tűz ki és elvárásokat támaszt. Eredetileg az elképzelés Markus és Nurius (1986) elméletéből származik, akik a lehetséges „én”-ek hatásáról írtak. Ezek a lehetséges „én”-ek az egyén víziói, amelyek egy jövőbeli állapotban képviselik azt, amivé válhatnak, amivé szeretnének válni, és amivé nem szeretnének válni. Higgins (1987, 1996) szerint a tanuló ideális-énjének különösen fontos szerepe van a tanulási eredmények elérésében, mert a tanulót a valós és ideális-énje által projektált viselkedési standardok közötti különbség motiválja. Higgins az ideális én-t az ún. illene-énnel egészíti ki, amely azokat az attribútumokat testesíti meg, amelyekkel az egyénnek illene rendelkeznie, hogy az elvárásoknak megfelelően és a lehetséges negatív kimeneteket elkerülje. Ez a két én, a nyelvtanulási élménnyel karöltve alkotja Dörnyei (2005) nyelvtanulási motivációs én-rendszerét. Ezen elmélet egyik legújabb megnyilvánulásaként az ideális-én narratíváit Dörnyei és Kubanyiova (2014) a nyelvórákon használható motivációs eszközként említi.

Érdekes módon bár ezen elméletek egyike sem említi explicit módon a nyelvtanár szerepét, a tanárok indirekt módon részét képezik mindkét elméletnek, de különböző módon. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszerben a tanárok a három komponens közül a tanulási élmény elemében indirekt módon benne kell, hogy legyenek. Ebből a szempontból a tanár szerepe sem jobban kidolgozott, se nem újszerű a korábbi motivációs elméletekhez képest: a tanár szerepe a tanulási élmény kialakításában bírhat jelentőséggel, a másik két összetevő, az ideális-én és az illene-én mellett. Azonban a tanár szerepe ugyanolyan fontos lehet abban, hogy segítse a tanulókat reális célok kitűzésében, mint amennyire a motiváló környezet létrehozásában.

## A kutatások

A nyelvtanulási motivációelméletek időbeli áttekintése során láthattuk, hogy a motivációkutatók nem igazán tulajdonítanak nagy szerepet a tanárnak a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában. Mivel a bevezetésben említett elemzések ennek ellenkezőjét állítják, és nyelvtanárként is ennek ellenkezőjét tapasztaltam, inspirációt nyertem, hogy három kutatás keretében megvizsgáljam, mit gondolnak erről a vállalati környezetben angolt tanuló felnőttek, milyen szerepet tulajdonítanak nyelvtanáraiknak saját motivációjuk felkeltésében és

fenntartásában. A következőkben a három kutatás rövid leírása, lényegi pontjainak és eredményeinek / implikációinak összefoglalása következik. Ennek következtében jelen dolgozat nem tér ki a részkutatások módszertani hátterének részletes bemutatására.

*Az első kutatás. A nyelvtanár szerepe a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjának felkeltésében és fenntartásában (Kálmán, 2015a)*

---

Vállalati környezetben is nagy haszonnal jár, ha tudjuk, hogyan lehet a felnőtt nyelvtanulókat jobban motiválni. Ennek egyszerű magyarázata van: a tanulók számára a motiváció elősegíti, felgyorsítja a nyelvtanulás folyamatát, és más egyéni különbségek mellett a motivációval magyarázható, hogy hasonló körülmények között, hasonló képességekkel rendelkező nyelvtanulók más és más mértékben érnek el sikereket nyelvtanulásuk során (lásd például: Gardner, 1985, 2006; Dörnyei, 1990; Dörnyei és Clément, 2001; Noels (2001) adaptációja Deci és Ryan (1985) ön-meghatározás elméletének (SDT), vagy Sternberg, 2002). Ez vezérelt akkor, amikor eldöntöttem, hogy megvizsgálom, hogy a nyelvtanárok hogyan tudnak hozzájárulni a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motiválásához *a tanár- diák között zajló kommunikáció, a személyre szabott oktatás és a szakmaiság segítségével.*

A szervezet, ahol a vizsgálatot végeztem, egy magyar cégcsoport, amelynek tevékenységei nélkülözhetlenné teszik a munkavállalók többsége számára, hogy valamilyen szinten beszéljenek angolul. Mivel a cégcsoportnál felvételi követelmény a középfokú angol nyelvvizsga, a munkavállalók jelentős többsége közép-, illetve felsőfokú angol nyelvvizsgával rendelkezik.

## **Módszertan**

---

Mivel a vizsgálat fókuszában a kutatási eszköz (félíg strukturált interjú kérdéssor) validálása és tesztelése állt, ebben a tanulmányban csak öt résztvevő (három nyelvtanuló és két HR vezető) vett részt. Az adatok elemzéséhez Crabtree és Miller (1999) *sablonrendező modelljét* (Template Organising Style) használtam. Ennek a módszernek az a lényege, hogy az adatok elemzése előtt a vizsgálatot végző személy elkészíti az előzetesen várható kódok sablonját. Ezeket a kódokat az áttekintett irodalomból, illetve saját tapasztalatából meríti. Az interjúk átíratait aztán ezen kódok alapján kezdi elemezni, és az elemzési folyamat közben kiegészíti azokat az újonnan felmerülő kódokkal. Az 1. táblázat az előzetes kódokat (kisebb betűméret), a felmerülő kódokkal (nagyobb betűméret) kiegészítve mutatja be.

Tanár – diák kommunikáció	Személyre szabott oktatás	Szakmaiság
<ul style="list-style-type: none"> <li>• megosztás</li> <li>• véleménycsere</li> <li>• nyelvi fejlődés</li> <li>• pletyka</li> <li>• megkönnyebbülés</li> <li>• barátságos nyelvezet</li> <li>• gyakorló terep prezentációkhoz, vizsgákhoz</li> <li>• másik dimenzióba repíti az embert</li> <li>• stimulál és dinamizál</li> <li>• oldja a stresszt és a szorongást</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• figyelem</li> <li>• személyre szabott anyagok</li> <li>• növekvő önbizalom</li> <li>• javuló nyelvi készségek az irodában</li> <li>• elérhetőség</li> <li>• testbeszéd jelentősége (szemkontaktus, bólogatás)</li> <li>• időt spórol a tanulónak</li> <li>• figyelmi hármas: kommunikációs, pedagógiai, személyes figyelem</li> <li>• rugalmasság</li> <li>• elérhetőség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• felkészültség</li> <li>• tanár lelkesedése</li> <li>• folyamatos képzés</li> <li>• jó marketing</li> <li>• jó emberismeret</li> <li>• visszajelzés kérése</li> <li>• képben van szakmailag és gyakorlati szempontból is (vizsga követelmények)</li> <li>• mély emberismerő</li> <li>• önbizalom átadása</li> <li>• rugalmasság</li> <li>• illuzórikus hierarchia</li> </ul>

1. táblázat: *Előzetes és újonnan felmerülő témák*

## Eredmények és diszkusszió

Az eredmények ismertetésében kizárólag az újonnan felmerülő témák elemzésére fókuszálok. A tanár-diák kommunikáció kulcsfontosságúnak bizonyult mind a tanulók, mind az egyik HR vezető (*Éva*) szerint. *Éva* ezzel kapcsolatban a következőket mondta:

Azt szeretnénk, ha a nálunk dolgozó nyelvtanárok a tanfolyamra járó munkavállalók szóbeli kommunikációs készségeire koncentrálnának. Sokan külföldi üzleti partnerekkel találkoznak, nemzetközi fórumokon, tárgyalásokon, képviselik a társaságunkat, így fontos számunkra, hogy asszertív módon tudjanak kommunikálni. Sok munkavállalónknak napi szinten kell használnia az angolt, és nyilvánvalóan nem akarjuk, hogy bármi félreértés adódjon, különösen, ha emiatt hatalmas összeget veszíthetünk (Interjú részlete).

Ami a tanulókat illeti, a tanár-diák kommunikáció jelentőségét ők is többszörösen kihangsúlyozták. Elmondásuk szerint fontos a bizalomépítés, véleménycsere szempontjából, és azért is, mert ezzel enyhíthető a tanulók szorongása, fontos csoportdinamikai szempontból, a gyakorlatiasság miatt, valamint a vállalati társas háló miatt. Érdekes, hogy a tanár-diák kommunikáció egy másik aspektusa, a pletyka, nem csak úgy merült fel, mint a bizalomépítés eszköze, hanem mint a bizalom ellenőrző eszköze is. Az egyik résztvevő, Kati, ezt így írta le:

A pletykának vagy egy másik előnye is: fel tudod térképezni vele a tanárt az elején, és le tudod ellenőrizni, hogy mennyire bízhat meg benne. Az klassz visszajelzés, hogy ok, akkor ezek szerint

köztünk maradt, tényleg megtartotta a tanár magában. Ha van egy olyan akut problémád, amit nem osztanál meg senkivel, bejössz az órára, tudod, hogy a tanárod megértő lesz, őszintén el fogja mondani neked, hogy mit gondol (Interjú részlete).

A tanár-diák kommunikáció egy másik aspektusa az instrumentális haszna. Ez nyíltan kitűnik Éva, a HR vezető szavaiból, amikor a szóbeli készségek fontosságáról beszél pár sorral feljebb. Ha megnézzük, mit jelent a tanulóknak, Kati úgy utalt az órai beszélgetésekre, mint a szóbeli nyelvvizsga gyakorló terepe, míg János ugyanezt egy remek gyakorlási lehetőségnek fogja fel egy üzleti vacsorához.

Végül, a tanár-diák kommunikáció dinamizálja az órát. János szerint, „egy jó beszélgetés felvillanyoz, felpörget mentálisan, kiszínezi az órát” (3). Péter ugyanezzel kapcsolatban ezt mondta:

Az órai beszélgetések abszolút meghatározzák a tanulási élményemet, mert a verbális interakción keresztül személyes kapcsolat alakul ki. Ha a feladat nem szóbeli, nagyon nehéz érzelmi kötődést kialakítani, szóval összességében azt mondanám, hogy a szóbeli kommunikáció a legfontosabb eleme a tanulási folyamatnak, kikerülhetetlen (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelemmel kapcsolatban megint csak rengeteg új téma merült fel az eredeti kódok sablonjában megfogalmazottakhoz képest. Először is lehetővé teszi a tanuló számára, hogy a figyelem központja legyen, növeli a kurzus hatékonyságát és növeli a résztvevő önbizalmát. Ez a figyelem, az egyik résztvevő, Péter szerint további három részre osztható: kommunikációs, személyes és pedagógiai figyelem:

Kommunikációs figyelemről akkor beszélhetünk, ha azonnal kapok visszacsatolást arra, amit mondok. Aztán van a személyes figyelem, ami szintén fontos, mert ha azt érzed, hogy szokások alakulnak ki, mint pl., hogy kávézunk, vagy valami ilyesmi az órán, vagy különleges hangulat alakul ki. Aztán van a pedagógiai figyelem is, ami abban testesül meg, hogy egy bizonyos házi feladatot kapok (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelem egy másik meglepő tulajdonsága az, hogy mind a három résztvevő szerint növeli az önbizalmát. Kati ezt a következő szavakkal fejezte ki: „Bátorít, támogat azzal, hogy lesz ez még jobb is, jó érzés, hogy odafigyel rám, persze, hogy ettől nő az ember önbizalma, az enyém is nő” (Interjú részlete). János a következőt mondta a növekvő önbizalmáról:

Általában, a kurzus növeli az önbizalmamat, mert az elején nagyon frusztrált voltam, hogy úristen, nem beszélek jól, aztán érzem, hogy tényleg jól ment, az, hogy odafigyel rám a tanár, nagyban növeli az önbizalmamat, mert elhitem velem, hogy meg tudom csinálni. És azt hiszem, ez az egész nyelvtanulás önbizalom kérdése, mert ha hiszel magadban, hogy meg tudod csinálni, akkor tényleg meg tudod csinálni (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelem utolsó aspektusa, amit érdemes megemlítenünk, az a hatékonyságnövelő szerepe. Ezzel kapcsolatban megint csak mind a HR vezetők, mind a tanulók véleménye megegyezett. Nem meglepő, hogy a hatékonyságnak fontos szerep jut egy vállalat működésében, így Krisztián (HR vezető) szavai nem haktak meglepetésként: “Azt szeretnénk, ha a tanárok olyan hatékonyan tanítanák a munkavállalóinkat, amely-

nyire csak lehetséges. Mind az angoltanulással töltött idő szempontjából, mind a vállalat által rájuk költött pénz szempontjából" (Interjú részlete). Ami meglepő volt, hogy az egyik résztvevő, *János*, egy teljesen más aspektusát említette: "Ha nem kapok személyre szabott feladatokat, lehet, hogy olyasmivel kell foglalkoznom, amiben már jó vagyok. Ez holtjáték. Annak van csak értelme, ha valami olyat gyakorolhatok, amit még nem tudok" (Interjú részlete).

Ezek az idézetek bizonyítják, hogy a személyre szabott figyelem szintén elősegíti a pozitív tanulási élményt, amely aztán hasonlóan a tanár-diák kommunikációhoz növeli a tanulók motiváltságát.

Vizsgáljuk most meg a kódsablon harmadik területét, a tanár szakmaiságát, és nézzük meg, hogy itt milyen témák merültek fel az adatokból. A tanár szakmaiságának jelentősége abban rejlik, hogy különféle dolgokat „ad át” a tanulóknak. Jelen tanulmány szempontjából most nem a tudás „átadása” az, ami számít, hanem a lelkesedés, motiváltság, a tárgy szeretete, önbizalom, nyitottság, őszinteség átadása, amelyek mind-mind „begyűjtják” a tanuló motivációját. A téma, amit *Kati* szavainak a segítségével szeretnék bemutatni, a lelkesedés:

A tanárom lelkesedése nagyon nagy hatással van rám. Ez egyértelműen létszik. Szerelmes abba, amit csinál, nem csak a nyelvbe, hanem ahogy az emberekkel bánik, ahogy a diákjaival bánik. Ahogy magyaráz, ahogy foglalkozik velünk, ahogy készül, az az egész órán látszik (Interjú részlete).

Az is kiderült az adatokból, hogy ebben a kontextusban a tanulók szerint akárcsak a HR vezetők szerint, fontos, hogy a tanár jól tudjon bánni az emberekkel. *Krisztián* említette az „empátiatréninget, kommunikációs tréninget és önismereti tréninget” (Interjú részlete), mint lehetséges útjait a szakmai fejlődésnek. *Kati* véleménye szerint:

Egy nyelvtanár, akárcsak bármilyen más szakember, egész életén át képz magát. Nem csak szakmailag, hanem a magánéletében is, hogy minél többet megtudjon magáról és másokról, stb. Ha megáll az ember egy szinten, és feltételezi, hogy már mindent tud, ami mint tudjuk, nem létezik, előbb-utóbb megmutatkozik a munkáján, a diákjaival kialakított kapcsolatán, és ez egy láncreakciót indít el, úgyhogy azt gondolom, ez nagyon fontos (Interjú részlete).

A fenti példák csak egy részét mutatták be az interjúk során újonnan felmerülő témáknak. Sajnos ezen tanulmány korlátai nem teszik lehetővé az adatok elemzésének részletesebb bemutatását. Azonban ez a keresztmetszet is azt bizonyítja, hogy a tanulmány témája nagyon izgalmas vállalkozás és további vizsgálat szükséges mindhárom alterület részletesebb feltárása érdekében.

## **Az első kutatás eredményeinek összefoglalása**

Az eredmények alátámasztották, hogy mind a tanár-diák kommunikációja, mind a személyre szabott figyelem és a tanár szakmaisága nagy hatással tud lenni a tanulók motivációjára. A tanár-diák kommunikáció, illetve a személyre szabott figyelem elősegíti a pozitív tanulási élmény megteremtését és így pozitívan befolyásolja a tanulók motiváltságát, míg a tanár szakmaisága abban rejlik, hogy átadó „közeg”-ként, a tudás „átadása” mellett a lelkesedés, a tárgy iránti szeretete és motiváltsága „átadásával” is hat a tanulók motivációjára.



*A második kutatás: Az attribúciós elmélet (AT) szerepe a sikeres vállalati nyelvtanulásban, valamint intrinzikus és extrinzikus motivációhoz való viszonya (Kálmán és Gutierrez, 2015)*

A második kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk, minek tulajdonítják sikereiket a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek, és ezek az konstruktumok hogyan viszonyulnak intrinzikus és extrinzikus motivációjukhoz. Vizsgálatunk alapjait *Weiner* (1985) attribúciós elmélete (AT) adta. Az attribúciós elmélet az egyetlen olyan motivációs modell, amely az emberi viselkedésre ható kognitív és affektív aspektusokat is felöleli (*Dörnyei és Ushioda*, 2011). Az elmélet alapjainak a megalkotója *Weiner* (1985) volt, aki a sikerek és kudarcok okainak a vizsgálatára fókuszált, illetve arra, hogy amiként ezeket az okokat az egyes egyének azonosítják és értelmezik, az meghatározza az egyének jövőbeli attitűdjeit és cselekedeteit. Mint ahogy *Weiner* (1985) megfogalmazta, „úgy tűnik, kultúrákon átívelő, idővel dacoló ok-okozati összefüggéseket kutató és feltáró törekvéseink vannak, és mivel ez a tevékenység kétségkívül adaptív, okozati magyarázatokat keresünk arra, hogy egy a motiváción és érzelmeken nyugvó elmélet építőköveit előteremtsük” (*Weiner*, 1985. 549.).

A fő elképzelés az attribúciós elmélet mögött az, hogy az emberek mindig arra törekednek, hogy megértsék sikereik és kudarcuk okát, és amikor hasonló helyzettel találják magukat szemben, cselekedeteiket az vezérli, hogy hogyan értelmezik azokat az okokat, amelyekkel sikereiket vagy kudarcukat magyarázták. Ez nem azt jelenti, hogy az okokról alkotott percepciójuk korrekt, de ezekről az okokról alkotott személyes meggyőződésük fogja cselekedeteiket vezérelni (*Heider*, 1944; 1958). Ha például egy diák átmegy egy vizsgán, sikerét számos oknak tulajdoníthatja, például annak, hogy ő ebből a tárgyból kimagasló képességekkel rendelkezik, vagy, hogy könnyű volt a vizsga, vagy egyszerűen szerencséje volt a vizsgáztatóval. Lehet, hogy teljesen meg van arról győződve, hogy sikere az alapos felkészülésével magyarázható, bár a valóság ezzel szemben az, hogy a vizsga egyszerűen nagyon könnyű volt. Az attribúciós elmélet alapján a sikerét magyarázó hitre alapozva fogja a következő vizsgára is készülni, abban reménykedve, hogy ugyanazt az eredményt fogja elérni. Ha figyelembe vesszük, hogy az előző vizsga egyszerűen könnyű volt, és a diák készülése nem játszott jelentős szerepet az eredményében, nagyon valószínű, hogy a diák meg fog bukni a vizsgán, vagy legalábbis az eredménye nem lesz olyan jó, mint a múltkori vizsgán. Ez a kimenetel aztán arra készítheti a diákot, hogy átgondolja a kudarc okát és talán még rá is jön, hogy mi volt az előző sikerének valódi oka. Az attribúciók hatással vannak a jövőbeli tanulási folyamatokra, amennyiben meghatározzák a tanulók elvárásait a jövőbeli sikereiket illetően, az egyének érzelmi állapotát, és ennek következtében a tanulás iránt tanúsított viselkedésüket és attitűdjüket (*McLoughlin*, 2007).

*Weiner* (1985) a siker és a kudarc négy fő okát azonosította, úgymint képesség, erőfeszítés, feladat nehézsége és szerencse. Mint ahogy számos szerző felhívta rá a figyelmet, (például: *Graham*, 1991; *Williams* és *Burden* 1999; *Tse*, 2000; *Williams*, *Burden* és *Al-Baharna*, 2001; *Williams*, *Burden* és *Lanvers*, 2002; *Williams*, *Burden*, *Poulet* és *Maun*, 2004; *Pishghadam* és *Motakef*, 2011) az okozati attribúciók számos egyéb tényezőtől is függenek, úgymint a személy, a kultúra, a társas csoport, a családi háttér, a tanulási kontextus, a kor, a nem vagy a feladat.

A fenti elméleti háttér tükrében szeretnénk volna megvizsgálni, hogy a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek minek tulajdonítják a nyelvtanulás során elért sikereiket és ezen attribúciók hogyan viszonyulnak intrinzikus és extrinzikus motivációjukhoz. Ennek érdekében egy kvantitatív kutatást terveztünk.

## **Módszertan**

A szervezet, ahol a vizsgálatot végeztük, ugyanaz a magyar cégcsoport, ahol az első kutatás készült. A cégcsoport tevékenységei nélkülözhetetlenné teszik a munkavállalók többsége számára, hogy valamilyen szinten be-

széljenek angolul. Erre a képességre az online rutinfeladatokról kezdődően a folyékony és hatékony tárgyalásig sok szinten szükség van. Abból kiindulva, hogy a munkavállalók többsége sikeresen használja az angol nyelvet napi feladatai során, feltételeztük, hogy sikereses nyelvtanulóknak gondolják magukat. Illetve figyelembe véve, hogy bár közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgával rendelkeznek és mégis nyelvtanfolyamokra járnak, az volt a hipotézisünk, hogy mind extrinzikus, mind intrinzikus motivációs szintjük magas lehet. Ezek tesztelésére, illetve az attribútumok és motivációik kapcsolatának vizsgálatára kérdőívet terveztünk.

## Résztevők

Kutatásunk résztvevői budapesti vállalati környezetben angol nyelvet tanuló, egyetemi végzettségű felnőttek voltak. Kiválasztásukban a maximális variáció elvét alkalmaztuk, így különböző korú, beosztású, a cégcsoport különféle leányvállalatainál dolgozó munkavállalókat kerestünk meg a kérdőív kitöltésével. 127 résztvevő, 57 férfi és 70 nő töltötte ki a nyomtatott, papír alapú kérdőívet. A résztvevők átlagéletkora 39 év volt, a legfiatalabb 23, a legidősebb 66 éves volt. Általánosságban elmondható, hogy 10 éves korukban kezdtek nyelveket tanulni, és 16 résztvevő kivételével az adatok felvételekor, 2014 májusában csak angolul tanultak. A résztvevők közép-, és felsőfokú angol nyelvvizsgával rendelkeztek.

## A kutatási eszköz

A kérdőív eredetileg 66 kérdést tartalmazott, melyek közül 56 attribúciós tényezőket, (tanár szerepe, feladat, képesség, időgazdálkodás, erőfeszítés, milió, nyelvtanulási stratégia, szorongás, kontextus, szerencse és érdeklődés), 10 pedig motivációs tényezőket mért (extrinzikus és intrinzikus). A pilot kérdőív értékelése után, melyet 20 résztvevő töltött ki, arra a következtetésre jutottunk, hogy két változót (*A tanárnak tulajdonított siker-t* és *A feladatnak tulajdonított siker-t*) ki kellett hagynunk a végleges kérdőívből, mivel az adatok, amelyeket erre a két változóra kaptunk, túl homogének voltak ahhoz, hogy statisztikai értelemben elemezhetőek legyenek. Ennek következtében a végleges kérdőív 44 attribúciós kérdést és 10 motivációs tényezőt vizsgáló kérdést tartalmazott. Mielőtt tovább lépniénk az attribúciós konstruktumok bemutatására, térjünk egy pillanatra vissza a pilot teszt eredményeire (2. táblázat).

Konstruktum (TS = tulajdonított siker)	Közéérték	Szórás
Tanár TS	4,96	,11
Feladat TS	4,65	,23
Érdeklődés TS	3,60	,70
Erőfeszítés TS	3,46	,72
Képesség TS	3,19	,64
Stratégia TS	3,17	,66
Kontextus TS	3,14	,91
Szerencse TS	3,01	,93
Időgazdálkodás TS	2,96	,63
Szorongás TS	2,92	,86
Milió TS	2,91	,81

2. táblázat: A pilot teszt változóinak átlag-, és szórásértékei.

Sajnos a tanulmány eredeti célját nem tudtuk annyiban megvalósítani, hogy a kérdőív végleges verziójából ki kellett vennünk a két változót (*A tanárnak tulajdonított siker-t* és *A feladatnak tulajdonított siker-t*). Erre amiatt volt szükség, mert a pilot kitöltői kimagaslóan és egyöntetűen *A tanárnak tulajdonított siker-re* adták a legmagasabb pontszámot, a második legmagasabb értéket pedig *A feladatnak tulajdonított siker* kapta, ami szintén szorosán a tanár személyéhez köthető, hiszen a tanár az, aki többnyire eldönti, hogy milyen feladatokat kelljen a tanulóknak megoldaniuk. Ez a két érték annyira szembetűnően magas volt, hogy elhatároztam, hogy ezek a változók egy későbbi önálló tanulmány tárgyát kell, hogy képezzék, amelyben csak *A tanárnak tulajdonított siker* és *A feladatnak tulajdonított siker* változókat fogom vizsgálni, további alváltozókra bontva a két konstruktumot.

Visszatérve a végleges kérdőívre, az attribúciós kérdések arra vonatkoztak, hogy az ebben a kontextusban tanuló felnőtt nyelvtanulók minnek tulajdonítják nyelvtanulásban elért sikereiket, míg a motivációs kérdések célja az volt, hogy a résztvevők extrinzikus és intrinzikus motivációját mérjük. A motivációs konstruktumok kérdéseit *Teravainen* (2014) tanulmányából vettük, aki azokat *Noels, Clément és Pelletier* (2003) által használt kérdésekből adaptálta, míg az attribúciós skálák kérdéseit ehhez a tanulmányhoz dolgoztuk ki. Az 1–44. kérdésre a résztvevőknek egy ötponos *Likert* skálán kellett bejelölniük, hogy mennyiben tulajdonítják a nyelvtanulás során elért sikereiket a kérdésekben kifejezeteknek. A kérdések a következő kilenc változót fedték le:

1. *Erőfeszítésnek tulajdonított siker.*
2. *Időgazdálkodásnak tulajdonított siker.*
3. *Stratégiának tulajdonított siker.*
4. *Miliónek tulajdonított siker.*
5. *Szorongás hiányának tulajdonított siker.*
6. *Kontextusnak tulajdonított siker.*
7. *Szerencsének tulajdonított siker.*
8. *Érdeklődésnek tulajdonított siker.*
9. *Képességnek tulajdonított siker.*

Az utolsó tíz kérdés (45–54) *Noel és mtsai.* (2003) motivációs skáláit tartalmazták és a következő konstruktumokat mérték:

10. *Intrinzikus motiváció.*
11. *Extrinzikus motiváció.*

A kérdőívet eredetileg angolul dolgoztuk ki, majd lefordítottuk magyarra. A végleges verziót 2014 májusában töltötte ki 127 felnőtt nyelvtanuló. Az összes kitöltött kérdőív adatait számítógépre vittük és SPSS 17.0 szoftverrel elemeztük. Az alábbiakban az eredmények közül csak a vizsgálat implikációit ismertetem, mert ezek relevánsak a nyelvtanár motiváló hatása szempontjából.

## Eredmények, implikációk

Az összehasonlító, korreláció- és regresszió-analízis alapján kutatásunknak hét üzenete van nyelvtanárok számára, melyek a következők:

1. Minimalizálják saját beszédük idejét és maximalizálják a tanulóét.
2. Teremtsenek élvezetes tanulási környezetet.
3. Hangsúlyozzák, hogy valami újat tanulni jó.
4. Hangsúlyozzák a nemzetközi szakmai hálózatépítés előnyeit.
5. Hangsúlyozzák az angol lingua franca szerepét.
6. Spóroljanak időt a tanulóik számára azzal, hogy személyre szabott anyagokat készítenek az órára.
7. Javítsák a tanulók nyelvtanulási képességeikről kialakult nézeteit.

## A második kutatás eredményeinek összefoglalása

A második kutatás eredményei közül két dolgot kell feltétlenül kiemelnünk. Az egyik, hogy a pilot tesztjéből kiderült, hogy a vizsgált kontextusban a nyelvtanulók elért sikereiket legnagyobb mértékben nyelvtanáraiknak tulajdonítják. Óvatosságra int minket az a tény, hogy a kérdőív pilotjában csak 20 nyelvtanuló vett részt, tehát a terület mindenképpen további vizsgálatot tesz szükségessé, hogy megállapíthassuk, hogy ez csak a vizsgált kontextus jellemzője, vagy ennél általánosabb jelenségről van szó. Másodsorban, az adatok összehasonlító, korreláció-, és regresszió-analízise alapján kijelenthetjük, hogy a nyelvtanár nagyon sokat tehet a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában, ha idegen nyelven hagyja és segíti kibontakozni a diákjait, kellemes tanulási környezetet teremt, tudatosítja a tanulóknak az újdonság tanulásával járó örömet, az angol nyelv szakmai hasznosságát és nem anyanyelvű beszélők között betöltött világnyelv szerepét. Ezek mellett azzal is motiválni tudja diákjait, ha személyre szabott anyagokkal készül az órákra, illetve ha növeli önbizalmukat.

### *A harmadik kutatás: Vállalati környezetben angolt tanuló felnőttek motivációs beállítódásának változása a rendszerváltás óta (Kálmán, 2015b)*

Ennek a tanulmánynak az volt a célja, hogy megvizsgáljam, hogyan változott a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása, milyen szerepe volt a felnőttek nyelvtanulásában az instrumentális és intrinzikus motivációnak, illetve a tanulók ideális-énjének és a nyelvtanárúknak, a rendszerváltás óta eltelt időszakban: 1995 és 2000 között, 2005 és 2010 között, valamint 2014-ben.

## Módszertan

A vizsgálat feltáró jellege, és a motiváció jelenségének komplexitása értelmező-leíró kvalitatív kutatást tett szükségessé. Ennek megfelelően félig strukturált interjúk kerültek felvételre 15 felnőtt nyelvtanulóval és a társaság HR vezetőjével. Mind a 16 interjúalanyunk egyetemi végzettsége van, és ugyanannak az állami nagyvállalatnak az alkalmazottjai. A minta összeállításánál a maximum variáció elvét alkalmaztam, így a résztvevők közül heten férfiak, nyolcan nők voltak, a cégcsoport különböző részlegeiből, különböző beosztásokat képviseltek. Anonimitásuk megőrzése érdekében a tanulmányban álneveket alkalmaztam. A munkavállalók közül öten 2014-ben – az interjúk felvételekor – tanultak angolul, életkoruk 25 és 35 év közé esett. Rajtuk kívül retrospektív interjút készítettem további öt munkavállalóval, akik 25-35 évesek voltak, amikor angolt tanultak 2005 és 2010 között, illetve retrospektív interjú készült szintén öt munkavállalóval, akik 25 és 35 éves korban, 1995 és 2000 között tanultak angolt. A társaság archívumában fellelhető jelenléti ívek, értékelések vizsgálata szintén gazdag információkkal szolgált a múlt emlékeinek felelevenítésére. A HR vezetővel készített interjú és a vállalat archívumában megtalálható dokumentumok egyrészt triangulációs célt szolgáltak metodológiai szempontból, másrészt nagyban segítették a tíz retrospektív interjú résztvevőinek a visszaemlékezését.

A visszaemlékezés javítására és a memóriavesztés elkerülésére az introspektív interjúk során *Belli* (1998) Esemény Naptárát (EHC) használtam. Ez abban segített a résztvevőknek, hogy a múltbéli angoltanulásukat fontos eseményekhez tudják kötni az életükben (házasság, gyermek születése, előléptetés), és ezáltal jobban visszaemlékeztek tanulásuk körülményeire. Az interjúátiratok elemzése folyamán megszámláltam, hogy a résztvevők hányszor említették a vizsgált négy típusú motiváció valamelyikét és ezen utalások számából következtettem az adott típusú motiváció jelentőségére.

## Eredmények és diszkusszió

A nyelvtanulók motivációs beállítódása folyamatosan változott a vizsgált időszakban. Abban minden résztvevő egyetértett, korszaktól függetlenül, hogy a legjelentősebb motiváló erő számukra az instrumentális motiváció volt, ami vállalati környezetben nem meglepő, hiszen ez köthető a nyelv elsajátításával járó pragmatikus előnyökhöz (3. táblázat).

Év	1995	2005	2014
Instrumentális motiváció	55	48	44
Intrinzikus motiváció	5	13	24
Ideális-én motiváció	25	19	10
Tanár szerepe a motivációban	15	20	22

3. táblázat: A négy vizsgált motivációs hatásra tett utalások száma százalékos arányban kifejezve az adatokban történő számszerű megjelenésük alapján

Az angol nyelv szerepe a szakmai önmegvalósításukban a „fontos”-tól a „gyakorlatilag nélkülözhetetlen”-ig terjedt. Péter, egy felsővezető, ezzel kapcsolatban azt mondta, hogy az, hogy angolul tudott, mindenképpen hozzájárult ahhoz, hogy vezető lett belőle: „ha nem beszélt angolul az ember, legalább az én szintemen, az gyakorlatilag megakadályozta abban, hogy vezető legyen” (Interjú részlete). Lívia, egy középvezető, hasonló véleményének adott hangot: „ha az angolra gondolok, rengeteget segített abban, hogy abba a pozícióba kerüljek, amiben vagyok, hogy végigjárjam a karrierlétrát és eljussak oda, ahol ma tartok” (Interjú részlete). A legszélsőségesebb vélemény Évtől származik: „Elvárják az embertől, hogy angolul tudjon. Ha nem tudnék angolul, nem dolgozhatnék többet ezen a területen” (Interjú részlete).

Annak ellenére, hogy úgy tűnik, az instrumentális motiváció fejti ki a mai napig a legerősebb motiváló hatást a nyelvtanulóknak, érdekes trendeket figyelhetünk meg az 1. táblázat adatait szemlélve. Egyrészt feltűnik, hogy megnőtt az intrinzikus motiváció és a nyelvtanár szerepe, az ideális-éné viszont jelentősen csökkent. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy a tanulmány résztvevői dolgozó felnőttek, akik nem kergetnek jövőbeli ideákat angoltudásukat illetően. Gábor ezt a következőképpen fejezte ki: „a jelenben élek, most kell megoldanom minden problémát a mostani tudásommal” (Interjú részlete). A felnőtt nyelvtanulók tudatában vannak saját korlátaiknak, néhányan karrierjük csúcsán tartózkodnak, így egy idealista jövő elképzelése nem releváns számukra, a jelen foglalkoztatja őket.

Ha megvizsgáljuk, hogy a tanulók nyelvtanulási motivációjuk felkeltésében és fenntartásában milyen szerepet tulajdonítottak a nyelvtanáraiknak a három korszakban, érdekes kép rajzolódik ki. Mindhárom korszakban fontos szerepet tulajdonítottak a nyelvtanároknak abban, hogy motiválják őket, azonban más-más szempontból. Az 1990-es években elsősorban abban látták a tanár motiváló szerepét, hogy döntő szerepet tulajdonítottak neki a vállalati nyelvoktatási rendszer kialakulásában. Ezt Éva, az egyik interjúalany a következőképpen írja le:

Röviddel azután, hogy elkezdődtek az angoltanfolyamok, érdekes volt megfigyelni, hogy egyre többen akartak járn angolra. Járhattak volna pár hónappal korábban is, de valamilyen csere folytán

új tanárgárda érkezett a vállalathoz. Annyira népszerűek voltak, hogy teljesen megváltozott minden. Szó szerint, egyik óráról a másikra nőtt a tanulni akarók száma. Emlékszem, hogy sokan azért kezdtek el tanulni, mint mondták, úgy hallották most érdemes órákra járni, mert olyan jók a tanárok. És tényleg jók voltak. Én is nagyon szerettem az órákat (Interjú részlete).

Éva szavait a HR vezető is megerősítette:

Akkor még teljesen más volt a helyzet, nem az volt, mint ma, hogy Dunát lehetne rekeszteni a nyelviskolákkal. Megkerestünk két nyelviskolát, és azt vettük észre, hogy az egyik óráira egyre kevesebben, a másikéra egyre többen akartak járni. Rengeteg pozitív visszajelzést kaptunk, nagyon élvezték a munkavállalók a nyelvoktatást és hatékonyak is találták azt. Természetesen a környezet is diktálta, hogy angolul tanuljanak az emberek, mégis itt fehéren-feketén látszódott, hogy ugyanolyan embereknek, ugyanabban a környezetben, ugyanolyan háttérrel mennyit jelent, hogy ki tartja az órákat (Interjú részlete).

Az adatokból az is látszik, hogy az intrinzikus motiváció jelentőségével párhuzamosan a nyelvtanár szerepének a jelentősége is nőtt. Mivel jelen kutatás kvalitatív jellege miatt határozott ok-okozati összefüggés nem állapítható meg a két változás között, ezért csak kvalitatív adatokra támaszkodva tudunk arra a következtetésre jutni, hogy a kettő között kapcsolat van. Olivér ezzel kapcsolatban a következőket mondta:

Amikor elkezdtem angolul tanulni, nagyon elszánt voltam, hogy megtanuljam a nyelvet, a körülményektől függetlenül. Később, ahogy egyre jobb lett az angolom, rájöttem, hogy a tanár személye kezd egyre fontosabbá válni. Egyrészt azt a kevés időt, amit nyelvtanulásra tudtam fordítani, olyan személlyel szerettem volna eltölteni, aki szimpatikus, másrészt a 2000-es években már könnyebben lehetett jó angoltanárokat találni, ami azért nem volt olyan egyszerű a 90-es években. Elnézést, hogy ezt mondom, de a tanárok nagy része átképzett orosz tanár volt és pár órával jártak csak előttünk az angol tanulmányaikban (Interjú részlete).

A nyelvtanár szerepének egy másik aspektusát *Judit* hangsúlyozta ki:

Akárhogy is nézzük, ma már minden szolgáltatás, beleértve a nyelvoktatást is, személyre szabott kell, hogy legyen, így ez ma már egyértelmű követelmény a nyelvoktatók részéről, hogy ilyen szolgáltatásokat nyújtsanak. Az, hogy az órák érdekesek és hatékonyak legyenek, akárhogy is nézzük, végső soron a nyelvtanároktól függ (Interjú részlete).

### **A harmadik tanulmány összefoglalása**

Az egyéni motivációs beállítódásokban bekövetkezett változásokból láthatjuk, hogy fokozatos elmozdulás tapasztalható az extrinzikus motivációtól az intrinzikus felé, ami azzal magyarázható, hogy a nyelvtanulók egyre jobban élvezik a nyelvtanulást, illetve szintén elmozdulás figyelhető meg az ideális-éntől a valós-én felé, ami a felnőtt nyelvtanulók pragmatikus hozzáállását tükrözi. Emellett az is megfigyelhető, hogy a tanulók motiválásában a nyelvtanár szerepe fokozatosan nő. Motiváló hatása nem annyira erős a vállalati környezetben, mint az

instrumentális motivációé, de folyamatosan növekszik. Egyrészt azért, mert a felnőtt nyelvtanulók olyan nyelvtanárokat választanak maguknak, akiknek a társaságában jól érzik magukat, másrészt elvárják, hogy a szolgáltatás, amit kapnak, személyre szabott legyen, és ennek megvalósításában a nyelvtanárnak döntő szerepe van. A nyelvtanár szerepével kapcsolatos konklúziókat tovább erősíti, hogy az általános angolt egyre nagyobb számban helyettesítik az angol szaknyelvi kurzusok. Ennélfogva egyre fontosabb, hogy az igényeknek megfelelően, specifikusan képzett nyelvtanárok álljanak a munkavállalók rendelkezésére, és úgy tanítsák a nyelvet, hogy az élvezetes és izgalmas legyen.

## Összefoglalás

---

A nyelvtanulási motivációkutatás korszakainak áttekintése az 1960-as évektől kezdve napjainkig – *Csikszentmihályi* (1997) munkásságának kivételével – azt sugallja, hogy a nyelvtanár szerepe a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában marginális. Ez a motivációkutatás kezdeti korszakában magyarázható a speciális kontextussal, amelyben *Gardner és Lambert* (1959) vizsgálataikat végezték, de ami a másik három korszak elméleteit illeti, csak találgatni tudunk, miért kapott a nyelvtanár motivációban betöltött szerepe ilyen csekély figyelmet. Bármilyen is legyen erre a magyarázat, valószínű minden gyakorló nyelvtanár egyetértene azzal, hogy a nyelvtanárok igenis hatással vannak a tanulók motivációjára. Céлом ezzel a három tanulmánnyal egyrészt az volt, hogy erre empirikus bizonyítékot is szolgáltatassak, másrészt, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy mennyire nem mindegy, hogy egy nyelvtanár mit és hogyan mond, tesz, viselkedik egy órán. Vállalati környezetben, felnőtt nyelvtanulók között, ahol a felek egyenrangú partnerként vannak jelen az órán, ennek különösen nagy jelentősége van. Nemcsak azért, mert a vállalati környezet rendkívül kompetitív a nyelvtanárok számára is, hanem azért is, mert mind a nyelvtanárnak, mind a tanulóknak élvezetesebb a nyelvoktatás, ha motiváló környezetben történik. Reményeim szerint dolgozatommal be tudtam mutatni, hogy ebben a nyelvtanároknak kulcsszerepük van.

## Szakirodalom

---

1. Belli, R. F. (1998): The structure of autobiographical memory and the event history calendar: potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6. 4. 383–406.
2. Beneke, J. (1991): Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: R. Grebing (Ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen*. Cornelsen, Berlin. 54–66.
3. Celce-Murcia, M. (1991): *Teaching English as a second or foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). Heine and Heine Publishers, Boston.
4. Crabtree, B. F. and Miller, W. L. (1999): Using codes and code manuals. In: Crabtree, B. F. and Miller, W. L. (Eds.), *Doing qualitative research*. Sage, London. 163–177.
5. Crookes, G. and Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.
6. Csikszentmihalyi, M. (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In: J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press. 72–89.
7. Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum, New York.
8. Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in second language learning. *Language Learning*, 40. 46–78.
9. Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
10. Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
11. Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 9–42.
12. Dörnyei, Z. and Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Second Language Teaching és Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
13. Dörnyei, Z. and Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 203–229.
14. Dörnyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014): *Motivating learners, motivating teachers: the role of vision in language education*. Cambridge University Press, Cambridge.
15. Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4. 43–69.
16. Dörnyei Z. and Ushioda E. (2011): *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
17. Ellis, N. C. (2007): Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10. 1. 23–25.
18. Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
19. Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In: Foster, S.H. , Cohen, M. , Krajnovic, M. and Djigunovic, J. M. (Eds.), *EUROSLA yearbook. Annual Conference of the European Second language Association*. Amsterdam, the Netherlands: Benjamins.
20. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13. 266–272.



21. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, Rowley.
22. Graham, S. (1991): A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3. 5–39.
23. Heider, F. (1944): Social perceptions and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51. 358–374.
24. Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York.
25. Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
26. Higgins, E. T. (1996): The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71. 1062–1083.
27. Kálmán Csaba (2015a): Magyarországi nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlata, és nyelviskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásai 2015-ben. *Modern Nyelvoktatás*, 21. 4. 3–23.
28. Kálmán, Cs. (2015b): Dual dynamism in a corporate environment: The evolution of a language education system and the motivational constructs of its learners from a Complex Dynamic Systems (CDS) perspective. Kiadatlan PhD szemináriumi dolgozat.
29. Kálmán, Cs. (2015c): The teacher's role in generating and maintaining the motivation of adult learners of English in a corporate setting. *Working Papers in Language Pedagogy*, 9. 1–21.
30. Kálmán, Cs. and Gutierrez, E. (2015): Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5. 4. 583–608.
31. McLoughlin, D. (2007): Attribution theory and learner motivation: can students be guided towards making more adaptive causal attributions? *OnCUE Journal*, 1. 1. 30–38.
32. Mezei Gabriella és Cszízér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12. 30–42.
33. Markus, H. and Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41. 954–969.
34. Murray, G. (2011): Older language learners, social learning spaces, and community. In: Benson, P. and Reinders, H. (Eds.), *Beyond the language classroom* (132–145). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
35. Noels, K. A. (2001): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107–144.
36. Noels, K. A., Pelletier, L. G. and Clement, R. (2003): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 59. 589–607.
37. Pishghadam, R. and Modarresi, G. (2008): The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL). *Iranian Journal of Language Studies*, 2. 3. 299–324.
38. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. and Wild, T. C. (2010): Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational psychology*, 32. 101–144.
39. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007): Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99. 761–774.
40. Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. 209–239.
41. Shoaib, A. and Dörnyei, Z. (2005): Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: Nunan, D. (Ed.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge. 22–41.
42. Sternberg, R. J. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In: Robinson, P. (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Philadelphia/Amsterdam. 1–43.

43. Szaszko Rita (2007): Felnőtt nyelvtanulók motivációja és interkulturális találkozásai. *Iskolakultúra*, 4. 138–144.
44. Teravainen, A. (2014): Motivation, self-regulation and autonomous learning behaviour in an EFL context (Kézirat, kiadatlan MA szakdolgozat). Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.
45. Tse, L. (2000): Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal*, 84. 69–84.
46. Ushioda, E. (1996): Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: T. Hickey and J. Williams, (Eds.), *Language, education and society in a changing world*. IRAAL/Multilingual Matters, Dublin. 239-245.
47. Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92. 4. 548–573.
48. Williams, M. and Burden, R. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
49. Williams, M. and Burden, R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83. 193–201.
50. Williams, M., Burden, R. and Al-Baharna, S. (2001): Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, 171–184). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre, Honolulu.
51. Williams, M., Burden, R. and Lanvers, U. (2002): 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28. 503–528.
52. Williams, M., Burden, R., Poulet, G. and Maun, I. (2004): Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30. 19–29.