

MEZEI GABRIELLA

Motivációs stratégiák a nyelvórán

Motivational strategies in the language classroom

Motivational strategies are believed to contribute to motivated language learning behaviour in a direct fashion. These strategies are applied by teachers in order to make their students more motivated, and in turn students are expected to respond by displaying higher levels of motivation. This paper intends to show how research on motivational strategies evolved during the past decades starting out by describing good language learner studies, needs analysis and finally addressing student motivation from the aspect of motivational strategies. It also points into new directions by analysing self-motivating strategies and the role of the self, and by describing research revealing the potentially indirect nature of motivational strategies in motivating students to learn.

Bevezetés

A motivációs stratégiákat röviden úgy definiálhatjuk, hogy azok olyan technikák, melyeket a tanárok alkalmaznak annak érdekében, hogy diákjaik motiváltabbak legyenek a nyelvtanulásban (Dörnyei 2001). A motivációs stratégiák vizsgálatát az a nyilvánvaló igény inspirálta, hogy jobban megértsük, mit tehet a tanár annak érdekében, hogy segítse a tanulókat a könnyebb és sikeresebb nyelvelsajátításban. Mivel a nyelvtanulás egyik legmeghatározóbb aspektusa a motiváció (Dörnyei 2005), logikusnak látszott, hogy ne csupán a diákok motivációs diszpozícióját vizsgáljuk, hanem azt is, hogy a tanár hogyan járulhat hozzá a gördülékenyebb nyelvelsajátításhoz. A hetvenes években azt kutatták, mit tudnak azok a tanulók, akik sikeresebbnek tűnnek a nyelvtanulásban („jó nyelvtanuló” kutatások, például Rubin 1975; Stern 1975), és milyen szükségleteik vannak a nyelvtanulóknak (szükségletelemzés). A kilencvenes években sokkal szisztematikusabb kutatások indultak, melyek egyrésztől kategorizálták a lehetséges motivációs stratégiákat (Dörnyei 1994, 2001), másrészt a motivált nyelvtanulói viselkedéshez kötötték azok vizsgálatát (Dörnyei–Csizér 1998). Később esettanulmányok is születtek (Mezei–Csizér 2005). A legújabb vizsgálatok már nemcsak a tanár szemszögéből kutatják a lehetséges motivációs stratégiákat, hanem a diákok szerepét is vizsgálják abban, hogyan tudják saját magukat motiválni, vagyis hogyan alkalmazzák az ún. önmotivációs stratégiákat (Dörnyei 2001; Pintrich 2000; Réthy 2003; Wolters 1999). Mezei (2012) feltételezése szerint pedig a tanári motivációs stratégiák nem direkt, hanem indirekt módon, az ideális idegen nyelvi énen és a diákok önszabályozó tanulási ciklusán keresztül (tervezés, monitorozás, kontroll/újratervezés, cselekvés befejezése/értékelés) hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre. Érdemes

megemlíteni azokat a lehetséges területeket, amelyeken az önszabályozás történhet: kogníció, metakogníció, tanulási környezet, érzelmek stb. (Pintrich 2000). A motiváció és a motivált nyelvtanulói viselkedés vizsgálata számos változót figyelembe vesz (Dörnyei 2005, 2009), a diákok motiválásának kulcspontja azonban az ideális idegen nyelvi én lehet, mely aktív kapocsként működhet a tanári motivációs stratégiák és a diákok motivációs szintje között.

A „jó nyelvtanulók” és a tanulói autonómia

A hetvenes években kezdték el tudatosan vizsgálni azt, hogy mit tudnak, és mit tesznek azok a nyelvtanulók, akik látszólag könnyen és gyorsan megtanulnak egy idegen nyelvet. Úgy gondolták, hogy ezek a tulajdonságok és eszközök, amelyeket a „jó nyelvtanulók” használnak, meghatározhatók és körülírhatók, és ezáltal megtaníthatóak a kevésbé hatékony nyelvtanulóknak (Naiman és mtsai. 1978; Rubin 1975; Stern 1975; Weinstein–Husman–Dierking 2000). Ezeknek a technikáknak a megértése és tudatos alkalmazása az önszabályozó tanulás fejlesztéséhez is hozzájárulhat (Randi–Corno 2000). Az önszabályozó tanulásban fontos szerephez jut az autonómia, mely egyes szerzők szerint az önszabályozás előfeltétele (Dörnyei 2001), és annál szűkebb kategória (Benson 2001; Rivers 2001), míg mások szerint az autonómia vezet az önszabályozáshoz (Kormos–Csizér megjelenés alatt). A célok megjelenésének elősegítése (Williams–Burden 1997) és a tanári kontroll fokozatos lebontása (Little 2007) hozzájárulhat az autonómia (mely az emberi természet része) kialakulásához (Little 2007). Dörnyei (2001) motivációs stratégiái direkt és indirekt technikákat¹ is felsorakoztatnak az autonómia fejlesztéséhez. Az autonómia és az önszabályozás tehát két szorosan összetartozó fogalom. Utóbbi folyamatát több szerző szakaszokra bontotta. Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy Karoly (1993), Pintrich (2000) és Zimmerman (2000) milyen fázisokra bontották az önszabályozó tanulást. Látható, hogy bár a szakaszok száma és megnevezése szerzőnként más és más, tartalmilag hasonló részegységekként értelmezték az önszabályozást. Ezt a hasonló tartalmi szakaszolást mutatja be az azonos gondolati egységek egymás mellé rendezése.

Karoly (1993)	Pintrich (2000)	Zimmerman (2000)
1. cél kiválasztása	1. előzetes gondolatok, tervezés, aktiválás	1. előzetes gondolatok (feladat-elemzés, önmotiválás, vélekedések)
2. cél tudatosítása (kogníció)		
3. célirányultság fenntartása	2. felülvizsgálat, monitorozás	2. végrehajtás/akarati kontroll (önkontroll, önmegfigyelés)
4. célirányultság megváltoztatása vagy prioritások újrafoglal-mazása	3. kontroll	
5. cselekvés befejezése	4. reakció, visszacsatolás	3. önreflexió (önkritika, reakció)

1. táblázat. Az önszabályozó tanulás szakaszai

Az önszabályozás röviden ismertetett folyamatához és a tanulói autonómia kialakulásához tehát a „jó nyelvtanulók” által birtokolt tulajdonságok és ismeretek nagyban

¹ A dolgozatban szinonimaként használom a stratégia és a technika szavakat.

hozzájárulnak (Randi–Corno 2000). Milyenek a „jó nyelvtanulók”? Rubin (1975) szerint a következő tulajdonságok és viselkedésformák jellemzik őket:

- jól viselik a kétértelműséget, az egyértelmű megfelelések hiányát, hajlandóak ezeket az üzeneteket értelmezni, és viszonylag jó aránnyal meg is találják a megfelelő idegen nyelvi formát,
- nagyon erős a kommunikációs vágyuk, ehhez további eszközöket is felhasználnak, például a körülírást vagy a gesztikulálást,
- nem korlátozza őket az attól való félelem, hogy rossz színben tűnnek fel, ilyen szempontból nem gátlásosak,
- analizálnak, kategorizálnak, szintetizálnak, keresik a nyelvi mintázatokat,
- sokat gyakorolnak,
- a saját és mások beszédét is monitorozzák,
- a jelentésre fókuszálnak.

Rubin azt is feltételezte, hogy a stratégiák használatában a feladat, a tanulási szakasz, a tanuló kora, a kontextus, az egyéni tanulási különbségek és a kognitív stílus kultúraspecifikussága miatt lehetnek eltérések, mindenesetre három változónak (nyelvérzék, motiváció és lehetőség) jelen kell lennie ahhoz, hogy a tanítás sikeresebb legyen. Stern (1975) hasonlóan jellemezte a „jó nyelvtanulókat”. Szerinte saját tanulási stílus, aktív, kezdeményező hozzáállás és kísérletező kedv is jellemzi őket, valamint tanulnak a saját hibáikból, és az idegen nyelvet külön rendszerként fogják fel.

A felsorolt stratégiák és tulajdonságok, amelyek a „jó nyelvtanulót” jellemzik, sok közös tulajdonságot mutatnak a motivációval és önszabályozó tanulással, több metaszempontot is találunk. Azok a nyelvtanulók, akiket „jó nyelvtanulónak” gondolunk, általában motiváltabbak is, belső (intrinzik) motivációjuk magasabb, míg a külsőleg motivált nyelvtanulókat ritkábban tartjuk „jó nyelvtanulónak” (Ehrman 1996). Okada, Oxford és Abo (1996) szerint a jobb nyelvtanulók rengeteg stratégiát alkalmaznak annak érdekében, hogy teljesítményüket javítsák, továbbá gyakrabban és hatékonyabban is vetik be azokat. Albert (2004) esettanulmányában azonban úgy találta, hogy a pozitív vélekedések és a tudatosság nem feltétlenül vezetnek a tanulási stratégiák használatához (vö. a Rubicon átlépése, Heckhausen 1991; Dörnyei–Ottó 1998). Mindenesetre a hatékony nyelvtanulók általában tudatában vannak erősségeiknek és gyengeségeiknek (Lin 2001), és a stratégiai tudatosságból az átlagos tanulók komoly tökéletességért kövacsolhatnak, főleg ha a metakognitív stratégiákra összpontosítanak (Csíkos 2007; Lin 2001).

Norton és Toohey (2001) tovább árnyalta a „jó nyelvtanuló” hagyományos értelmezését. Szerintük nemcsak a belső tulajdonságoknak és az egyéni stratégiahasználatnak van szerepe abban, ha valaki sikeresebbnek tűnik a nyelvtanulásban, hanem annak is, hogyan viselkedik, mit tesz a különböző *közösségekben*. Továbbá kiemelték, hogy az identitással és szelffel kapcsolatos kutatások rámutattak, ez a kérdés sokkal bonyolultabb a stratégiák egyszerű meghatározásánál és megtanításánál (vö. Dörnyei–Ushioda 2009). Rubin (1975) ezt úgy fogalmazta meg, hogy valószínűleg sokféle „jó nyelvtanuló” létezik. A 2. táblázat a „jó nyelvtanuló”, a motivált nyelvtanulók és az önszabályozó nyelvtanulók legfontosabb tulajdonságait mutatja be: különböző értelmezési keret, hasonló tulajdonságok. A táblázatban egy-egy sorba rendelt tulajdonságok és

viselkedésmódok alapján látható, hogy a „hatékony” nyelvtanuló tulajdonságai hasonlóak attól függetlenül, milyen megközelítésben tárgyaljuk őket. A kezdeti „jó nyelvtanuló” értelmezési keret hamar szűknek bizonyult, és felváltotta egy sokkal inkább stratégiákra alapozó értelmezés, az önszabályozó nyelvtanulóé (Dörnyei 2005). Dörnyei szerint ez rugalmasabb és jobban vizsgálható (kutatható) értelmezés; látható azonban, hogy az önszabályozó nyelvtanuló jellemzése hasonlít a korai értelmezésre. A motivált nyelvtanuló leírása pedig azt tükrözi, hogy motivációs szempontból milyen az „ideális” nyelvtanuló. A jobban motivált nyelvtanuló inkább rendelkezik a táblázatban szereplő tulajdonságokkal és viselkedésformákkal, mint kevésbé motivált társai. Itt is nagy átfedések vannak mind a „jó nyelvtanuló”, mind az önszabályozó tanuló jellemzése között.

A „jó nyelvtanuló” (Rubin 1975; Stern 1975)	A motivált nyelvtanuló (Dörnyei 2001; Williams–Burden 1997)	Az önszabályozó tanuló (Molnár 2002a, 2002b)
Aktív, kezdeményezőképz, toleráns (a kettősséggel szemben), pozitív, nem gátlásos	Pozitív attitűdök, pozitív attribúciók ² , magas énhatékonyság és önértékelés, magabiztosság (Williams–Burden 1997)	Proaktív, érdeklő a tanulás, szeret tanulni, magabiztos, pozitív attitűdök
Kísérletező (hajlandó erőfeszítést tenni és pontosan találja ki, amit nem ismer; magas tolerancia a kétértelműséggel szemben; valós kommunikáció)	Hajlandó erőfeszítést tenni (Dörnyei 2001)	Adaptív motivációs meggyőződések és attitűdök, amelyek a tanulás megszervezésére irányulnak (Wolters 1999)
Tervez (analizál, kategorizál, szintetizál, mintákat keres)	Világos célok (Williams–Burden 1997)	Képes belső és külső célokat felállítani
Monitorozza saját magát és másokat		Reflektivitás
Tanulási és kommunikációs stratégiák (körülrás, gesztusok)	Önmotiváló stratégiák és tanulási stratégiák (Dörnyei 2001); források ismerete (Williams–Burden 1997)	Hatékony tanulási stratégiák
Gyakorol	Gyakorol	Gyakorol
	Szorgalmas, kitartó (Dörnyei 2001)	Szorgalmas, kitartó
Tudja, hogyan közelítse meg a nyelvtanulást		Tudatában van a nyelvtanulási folyamat mibenlétének
A jelentésre fókuszál; megtanulja, hogyan gondolkozzon az idegen nyelven		

2. táblázat. A „jó nyelvtanulók”, a motivált nyelvtanulók és az önszabályozó nyelvtanulók legfontosabb tulajdonságai

² attribúció: (ok)tulajdonítás, az egyes tapasztalatoknak tulajdonított jelentőség/ok

Szükségletelemzés és motivációs stratégiák

A „jó nyelvtanuló” tanulmányozása kapcsán még nem beszélhetünk motivációs stratégiákról, hiszen a kutatók nem a tanárt, hanem a nyelvtanulót tekintették a kutatás fókuszának. A motivációs stratégiák tanulmányozása sokáig nem volt szisztematikus, ezt is jelzi, hogy Good és Brophy (1994: 212) úgy utal rájuk, mint „rendszeretlen »trükkhalmaz« megközelítésekre”. A motivációs stratégiák kutatását tehát egyfajta szükségletelemzés jellegű kategorizálás előzte meg, amit az elvárás-érték elmélet (*expectancy-value theory*) kereteibe helyeztek. Ezen kutatási vonulaton belül megemlíthető egyrészt Brophy (1987) „kezdő csomagja”, másrészt Jones és Jones (1990) „tanulói szükségletek” listája.

Brophy (1987: 41) a motivációs stratégiák tárgyalása során a tanárt tekinti kiindulási alapnak a diákok motiválásához. A tanárok szerepét abban látja, hogy „aktív szocializációs szereplők”, akik képesek a diákok általános motivációs szintjének további fejlesztésére. Szerinte a motivációs stratégiáknak nemcsak a direkt pontokra kell fókuszálniuk, vagyis a tanárnak nemcsak a tudást és az ismereteket kell látványosan növelnie, hanem az információfeldolgozó elemeket is fejlesztenie kell (például figyelem fókuszálása, értelmező olvasás vagy gondolatok új formába öntése). Brophy szerint a tanulási motivációt serkentő stratégiák és a teljesítményt külső (extrinzik) vagy belső (intrinzik) motivációval támogató stratégiák nem azonosak. Mindezek ismeretében az elvárás-érték elméleti keretébe helyezi a motivációs stratégiák alkalmazását, mivel az adott tevékenységbe (például nyelvtanulásba) fektetett energia akkor jut kifejezésre, ha a tanuló sikert vár a tevékenységtől, és értékeli, *értékként* kezeli a tevékenységet és az abból származó hasznot.

Brophy (1987) tehát a következő (3. táblázat) öt előfeltételt állította fel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanár motiválja a nyelvtanulókat.

Feltétlenül szükséges előfeltételek (4 item) Pl.: Támogató légkör.
Motiválás a siker-elvárás fenntartásával (4 item) Pl.: Segíteni a tanulónak felismerni az erőfeszítés és eredmény közti kapcsolatot.
Motiválás külső (extrinzik) ösztönzőkkel (3 item) Pl.: Felhívni a figyelmet a tanulási tevékenységek instrumentális értékére.
Motiválás a tanulók belső (intrinzik) motivációjára alapozva (10 item) Pl.: A feladatot a diákok érdeklődéséhez igazítani. Alkalmak teremtése arra, hogy a tanuló önállóan válasszon, és autonóm döntést hozzon.
A motivált nyelvtanulás elősegítése (12 item) Pl.: Kívánatos elvárásokat és attribúciókat közvetíteni a motivált nyelvtanulói viselkedésről. Segíteni a tanulóknak, hogy önmagukat motiválják.

3. táblázat. Brophy (1987) „kezdő csomagja”

A feltétlenül szükséges előfeltételek lényege abban áll, hogy nélkülük a motivációs stratégiák nem lehetnek hatékonyak. A siker-elvárás fenntartása a teljesítménymotiváció, az (én)hatékonyság észlelése és oksági attribúciók hármására alapoz, ezekből merít a motiváció elősegítéséhez és fenntartásához. A külső ösztönzők bevonása

a sikeres feladatteljesítés és a jutalmak összekapcsolására épít. A belső motiváció elősegítése az érdeklődésre és öröme alapoz. A motivált nyelvtanulás elősegítése pedig arra utal, hogy az iskolai teljesítményt komolyan kell venni. Feltűnő, hogy már itt is megjelenik egyfajta önmotiváló stratégiabázis, amennyiben a szerző olyan technikát említ, amely a diákok önmagukat motiváló készségét támogatja. Meg kell jegyezni, hogy egyrészt Brophy „kezdő csomagja” nem empiriára alapul, illetve nem mindig különül el világosan a motivációs stratégia és a motiváció (motivált nyelvtanulói viselkedés). Good és Brophy (1994) később pontosították és részletesebben kifejtették a fent említetteket. Kiemelték azt is, hogy a tanítás során meg kell találni az olyan szélsőséges tanulói elképzelések közti arany középút, miszerint a „tanulás móka” vagy a „tanulás unalmas”.

Jones és Jones (1990) az elvárás-érték teória keretébe egy további komponenst illesztettek, méghozzá a klíma fogalmát. Ezen azt értik, hogy a diákok akkor érik el a legjobb eredményeket, ha szükségleteiket figyelembe veszik, és csak a megfelelő oktatási környezetben lehetséges az adott tárgy eredményes elsajátítása. Szerintük a motivációs kutatások, az elmélet és a diákok szükségleteinek vizsgálata összefonódtak, ezért fontos a szükségletek pontosabb feltérképezése. A szerzők a tágabb értelemben vett oktatási környezetet vizsgálták, és 400 tanártól vett adatokkal dolgoztak. Állításuk szerint (ami saját tapasztalaton alapult) amennyiben a tanári módszerek és a tanulók igényei találkoztak, az eredmények látványosabbak lettek, ezen felül pedig a fegyelmezési problémák száma csökkent. A szerzőpáros által összeállított listát a 4. táblázat tartalmazza.

1. Megérteni és értékelni a tanulási célokat.
2. Megérteni a tanulási folyamatot.
3. Aktívan bevonni a diákot a tanulási folyamatba.
4. A tananyagot a tanuló saját életéhez kötni.
5. Célok kitűzésével vagy saját érdeklődési kör követésével kontrollálni a tanulási környezetet.
6. Sikert megélni.
7. Realisztikus és azonnali visszacsatolást kapni, ami az énhatékonyságot erősíti.
8. Olyan jutalmakat kapni, amelyek a teljesítmény javulásához vezetnek.
9. A felnőtteknél látott tanulást érdekes és jutalmazó tevékenységnek látni.
10. Megfelelő mennyiségű struktúrát észlelni.
11. Idővel rendelkezni a tanulás integrálásához.
12. A társakkal pozitív kapcsolatban lenni.
13. Olyan oktatást kapni, amely a tanuló kognitív szintjéhez és készségszintjéhez, valamint tanulási stílusához igazodik.

4. táblázat. A tanulói igények Jones–Jones (1990: 167) szerint

A motivációs stratégiák szisztematikus vizsgálata

Az utóbbi másfél évtizedben több kísérlet is történt arra, hogy a motivációs stratégiákat szisztematikusabban számba vegyék, illetve az egyszerű leíró jellegnél komolyabb kutatásokban vizsgálják meg a motivációban játszott szerepüket. Dörnyei és Csizér (1998) magyarországi tanárok körében végzett felmérést a motivációs stratégiák gyakoriságát (érezkelt gyakoriság: milyen gyakran fordul elő a tanítás gyakorlatában) és hasznosságát (mennyire ítélik hasznosnak az adott stratégiát) illetően. Vizsgálatuk

alapján összeállították a motivációs „tízparancsolatot”, vagyis azt a tíz motivációs stratégiát, amelyet a résztvevők a legfontosabbnak ítélték az osztálytermi tevékenységükben. Ezt a tíz motivációs stratégiát az 5. táblázat tartalmazza.

1. Állíts példát saját viselkedéseddel.
2. Teremts kellemes, nyugodt környezetet az osztályteremben.
3. Megfelelően add elő a feladatot.
4. Alakíts ki jó viszonyt a tanulókkal.
5. Növeld a tanulók nyelvi magabiztosságát.
6. Tedd az órákat érdekessé.
7. Segítsd elő a tanulói autonómiát.
8. Tedd személyessé a tanulási folyamatot.
9. Növeld a tanulók célirányultságát.
10. Mutasd be a diákoknak a célnyelvi kultúrát.

5. táblázat. A motiválás „tízparancsolata” (Dörnyei–Csizér 1998: 215)

A szerzők rámutattak azokra a stratégiákra, amelyek viszonylag el vannak hanyagolva: a célirányultság és a tanár viselkedése kevésbé kihasznált stratégiáknak bizonyultak. A célok elhanyagoltságára már korábban is felhívták a kutatók a figyelmet (Oxford–Shearin 1994), és ezt a kutatás megisméltése során is megerősítették Tajvanon (Cheng–Dörnyei 2007) és Brazíliában (Xavier 2005). A tajvani kutatás további érdekessége, hogy rávilágít a motivációs stratégiák lehetséges kultúrspecifikus vagy kultúrafüggetlen voltára. Bár további kutatások szükségesek, kultúrspecifikus stratégiának tűnnek az autonómiával kapcsolatos stratégiák, az érdekes órák és az erőfeszítés/kemény munka szerepének felismerése, míg univerzálisnak tűnik a tanári viselkedés mint modell, a magabiztosság elősegítésének fontossága, a kellemes légkör megteremtése és a feladatok megfelelő, a diákok számára érthető bemutatása.

A motiváció egyik legátfogóbb megfogalmazása Dörnyei (1994, 2001) nevéhez fűződik. Kiindulópontja (Dörnyei 1994) a tanulási motiváció hármasszámú ábrázolása különböző szinteken: a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje. Ez utóbbi tovább bontható a kurzusspecifikus motivációs komponensekre, a tanárspecifikus motivációs komponensekre és a csoportspecifikus (tanulói csoport vagy osztály) motivációs komponensekre. Ezek az összetevők a pszichológia különböző ágaiból, valamint különféle motivációs elméletekből merítenek (például integratív motiváció, nyelvi magabiztosság, érdeklődés, elvárások, visszacsatolás, célok, normák, csoportkohézió). Ennek többek között az az oka, hogy a tanulói motiváció összetett, több dimenzióban értelmezhető jelenség. Dörnyei (1994) modelljéből kiderül, hogy a nyelvi motiváció több szinthez is köthető, melyek egymással is kölcsönhatásban állnak, számos alrendszerük létezik, és ezek mindegyikéhez lehet motivációs stratégiákat rendelni.

Habár maga a modell elméleti, a különböző szintekhez Dörnyei (1994) összesen 30 stratégiát rendel, amelyek a gyakorlatban is hasznosíthatók. Egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy ezek nem arany szabályok, nincsenek univerzálisan értelmezhető és használható technikák. Egyetemes megoldások már azért sem lehetnek, mert mint azt a napi tanári gyakorlat is mutatja, számtalan tényező befolyásolja, hogy milyen szintű a diák motivációja az órán – még az sem mindegy, milyen óra volt a nyelvvóra előtt,

vagy milyen napszak van. Tehát az a motivációs stratégia, amely az egyik nap működik, nem biztos, hogy működik másnap is (Dörnyei 2001). Egyes diákokat azonban motiváltabbnak vagy kevésbé motiváltnak jellemeznek a tanárok, az előbb említett tényezőktől eltekintve is.

Annak a látszólagos ellentétnek a feloldására, miszerint egyes tanulók lelkesen belevetnek magukat a nyelvtanulásba, majd minden látható ok nélkül feladják azt, született meg a motiváció folyamatként való értelmezése (Dörnyei–Ottó 1998). Ez a nézet szakít azzal a hagyománnyal, hogy a motiváció statikus, vagyis időben nem változik (vö. Heckhausen 1991; Ushioda 1998, 2001), és magát a motivációt is szakaszosan ábrázolja: kiindulópontja a célkitűzés és szándék megformálása, majd a Rubicon átlépése (Dörnyei 2001; Heckhausen 1991), végül maga a cselekvés és a kiértékelés. A Rubicon átlépésének azonosítása azért nagyon fontos elem, mert itt dől el, hogy a szándék végül megvalósul-e. Ez a jelenség a mindennapi gyakorlatban például az, amikor egy tanuló végre rászánja magát, és nekifog a tanulásnak, nem csupán álmodozik arról, hogy milyen jó lenne beszélni egy idegen nyelven. Ha ezt nem teszi meg, vagyis nem kezd el rendszeresen tanulni, ugyanúgy nem sikerül átlépni azt a pontot, ahol korábban is megtorpant, vagyis tulajdonképpen nem jut át a Rubiconon, a nyelvtanulási folyamat pedig elakad, vagy el sem indul.

A motiváció folyamatként való elképzelésének logikus folyamánya a motiváló osztálytermi gyakorlat (Dörnyei 2001), melynek négy fázisa (1) az alapvető motivációs feltételek megteremtése, (2) a kezdeti motiváció megteremtése, (3) a motiváció fenntartása és (4) a pozitív visszatekintő értékelés bátorítása. Az első fázisba tartozik a megfelelő tanári viselkedés, a kellemes és támogató légkör megteremtése vagy az összetartó csoport kialakítása. A második fázisban többek között a tanulók idegen nyelvvel kapcsolatos értékeit és attitűdjeit befolyásolja a tanár, a célirányultságot segíti elő, és realiztikus meggyőződéseket alakít ki. A harmadik fázis az ösztönző és élvezetes órákról, az egyéni célokról, a tanulói autonómia kialakításáról és az önmotiváló stratégiák kialakításáról szól. A negyedik fázisban motivációs attribúciókat alakít ki a tanár, a tanulói meglegedettséget segíti elő, és a jutalmakat motiváló formában adja át. A négy fázis természetesen nem egyértelműen elkülöníthető, sokszor átfedés vagy visszaugrás tapasztalható. A négy fázishoz Dörnyei 35 makrostratégiát és összesen 112 mikrostratégiát rendelt (melyeket Dörnyei nem nevez így). Példaként a célokhoz tartozó egyik makrostratégia a harmadik fázisból:

21. makrostratégia: Tűzz ki célokat az osztályban (= a nyelvórán)!

- 1. mikrostratégia: Bátorítsd a tanulókat, hogy tűzzenek ki maguknak konkrét, rövid távú célokat!
- 2. mikrostratégia: Hangsúlyozd a célokhoz tartozó határidőket, és kínálj folyamatos visszajelzést!

Látható, hogy a mikrostratégia egy nagyobb célt (makrostratégia) bont le kisebbekre. Általában 2–4 alegység tartozik a stratégiákhoz, így lesz összesen 112 javaslat ahhoz, hogyan motiválják a tanárok a diákokat. Dörnyei is elismeri azonban, hogy mindent nem lehet alkalmazni, és inkább svédasztalszerűen kínálja fel ezeket az ötleteket, melyekkel alkalomszerűen vagy rendszeresen visszatérve frissítheti a tanár a repertoárját.

Az osztálytermi motiváció vizsgálata kapcsán hasznos lehet a tanár által használt motivációs stratégiák összekapcsolása a motivált tanulói viselkedéssel. Mezei és Csizér (2005) esettanulmányban vizsgálták, hogyan hatnak a motivációs stratégiák osztálytermi környezetben. Céljuk az volt, hogy feltérképezzék, milyen motivációs stratégiákat használ a megfigyelt tanár a munkája során, hogyan használja őket, mely fázisokat érintenek ezek a stratégiák elsősorban (Dörnyei motivációs osztálytermi gyakorlatából), és hogyan vélekednek alkalmazásukról a diákok. Tanár- és diákinterjúk, óramegfigyelés, valamint a motivációs stratégiákat érintő, diákokkal kitöltetett kérdőív segítette a kutatást. A szerzők megállapították, hogy a motivációs tanári gyakorlat és a diákok motiváltsága összeköthető, a motivációs stratégiák főleg az első és a harmadik fázisból kerültek ki, valamint azt a nem várt eredményt is kapták, hogy mind a tanár, mind a diákok nehezen fogalmazták meg gondolataikat a motivációs stratégiák mibenlétéről és használatáról.

Longitudinális vizsgálatok szintén arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárhoz szorosan köthető (bár ezekben a tanulmányokban nem motivációs stratégiáknak nevezett) technikák és viselkedésformák közvetlenül befolyásolják a diákok motivációs hajlamát. Egyrésztől Nikolov (1995, 1999, 2003, 2004) általános iskolásokkal folytatott hosszanti vizsgálata érdemel említést. Megállapította, hogy az általános iskolás korosztály számára legfontosabb motiváló erő a tanulási szituáció és a feladatok voltak. A tanárnak meghatározó szerep jutott a diákok motivációjának formálásában, valamint a dicséret és a jutalmak is fontosnak bizonyultak. Egy másik hosszanti vizsgálat (Heitzmann 2008) a középiskolás korosztály motivációjának alakulását és változását vizsgálta kvalitatív eszközökkel. A különböző motivációs hatások változatos módokon fonódtak egymásba, és alakultak az évek során. A diákok eleinte elsősorban pozitív idegen nyelvi hatásoknak és instrumentális elemeknek köszönhették a motivációjukat, később azonban megtanultak rövid távú célokat kitűzni maguk elé, melyek az elsajátítási motivációval (*mastery motivation*) voltak összefüggésben. A célok kitűzése és elérése tovább erősítette az elsajátítási motivációt, ami pedig a belső motivációjukat erősítette tovább. Tulajdonképpen a diákok így saját magukat tudták motiválni. A motiváció dinamikus természete és Dörnyei (1994) motivációs koncepciója is bizonyítást nyert, illetve a Dörnyei–Ottó (1998) modell is alkalmazhatónak mutatkozott az osztályteremben.

A motivációs stratégiák és az osztálytermi motiváció összefüggésének a fentieknél még direktebb mérése Guilloteaux és Dörnyei (2008) tanulmánya. A szerzők kidolgoztak egy olyan megfigyelési eszközt, amely lehetővé teszi a motivációs stratégiák pontos, valós idejű követését, ezt nevezik MOLT-nak (*Motivational Orientation of Language Teaching*). Ezenkívül diákkérdőívet és óramegfigyelések utáni tanárértékelést is alkalmaztak a szerzők. Az eredmények közé tartozik a feltételezett direkt kapcsolat a motivációs stratégiák (motivációs osztálytermi gyakorlat) és a motivált nyelvtanuló viselkedése között, továbbá hogy a motivációs osztálytermi gyakorlat hosszú távon a diákok kurzusértékelését is javítja, és ez visszahat a diákok konkrét feladatokkal szembeni attitűdjeire. Mivel azonban a tanulmány a stratégiák és a motiváció közti kapcsolatot korrelációs együtthatókra alapozta, nem egyértelmű, milyen irányú ez a kapcsolat, illetve hogy valóban a két változó közt áll-e fent, és nem csak együttállásról van szó, melynek alapja valamilyen más mechanizmus.

Önmotivációs stratégiák

A fentiekben a tanár által használt motivációs stratégiákról volt szó, melyeket azért alkalmaz, hogy a diákok nagyobb kedvvel tanulják a nyelvet. A motivációs stratégiáknak azonban létezik másik értelmezése is, nevezetesen azokat a technikákat is illelhetjük ezzel a névvel, melyeket a diák alkalmaz arra, hogy önmagát motiválja – ezeket nevezzük önmotivációs stratégiáknak (Dörnyei 2005; Guilloteaux–Dörnyei 2008; Pintrich 2000). A motivációs önszabályozásban éppen azért rejlik óriási lehetőség, mert a feltételezés szerint azok a diákok, akik ügyesebben tudják fenntartani saját érdeklődésüket, és ezáltal motiváltabbak maradnak, jobban teljesítenek a nyelvelsajátításban (Dörnyei 2005). A *szelfet* a motivációs keretbe bevonó elméletek azért lehetnek olyan termékenyek, mert azt a lehetőséget aknázzák ki, amely mindenkiben benne rejlik: tulajdonképpen a saját erőforrásainkat mozgósítva érjünk el többet, sajátítsunk el nyelvet, teljesítsünk jobban, stb. A tanulással foglalkozó pszichológiai kutatások és a motivációs szakirodalom többek között a következő, szelffel kapcsolatos koncepciókat vizsgálják a motivációval összefüggésben: énhatékonyság (például Bandura 1986, 1994), nyelvi magabiztosság (például Clément–Dörnyei–Noels 1994), énkép (például Covington 1992), ideális, „kellene” (*ought to*) és lehetséges szelf (például Higgins 1987, 1996; Markus–Nurius 1986; Zentner–Renaud 2007), valamint idegen nyelvi motivációs érendszer (Dörnyei 2005, 2009; Dörnyei–Ushioda 2009).

Az önmotivációs stratégiák tehát arra irányulnak, hogy a tanulók saját készségeiket és tudásbázisukat bővítsék, motivációjukat erősítsék, de a szakirodalom nem definiálja őket pontosan. Ezeket a stratégiákat többféleképpen is lehet csoportosítani. Kuhl (1985, 1987) például hatféle kontroll- és önszabályozó stratégiát különböztet meg: (1) figyelemkontroll, (2) kódoláskontroll (a stimulus releváns aspektusainak kiválasztása), (3) érzelmi kontroll (azoknak az érzelmeknek a kiküszöbölése, melyek károsak lehetnek az akarati tényezőkre), (4) motivációs kontroll (a visszacsatolás erősítése), (5) környezeti kontroll (a környezetben fellelhető elemek manipulálása) és (6) kogníciókontroll (a döntéshozatal optimalizálása). Pintrich (2000) konkrét példákat is ad az önszabályozó stratégiákra, például pozitív beszéd (belső beszéd saját magunkhoz), a feladat értékének növelése vagy elsajátítási motivációra fókuszálás. Dörnyei (2005) ezzel szemben a következő öt önmotiválási stratégiát különbözteti meg: (1) elkötelezettséget szabályozó stratégiák, (2) metakognitív kontrollstratégiák, (3) megcsömörlés elleni kontrollstratégiák, (4) érzelmi kontrollstratégiák és (5) környezeti kontrollstratégiák.

Wolters (1999) nemcsak kategorizálta a motivációs önszabályozás stratégiáit, hanem faktoranalízisen és regresszióelemzésen alapuló következtetéseket is levont. A szerző a következő öt faktort hozta létre: az érdeklődés fenntartása, énbeszéd (belső beszéd, vagyis a tanuló saját magához beszél a feladat végrehajtása során, nehogy a célt szem előtt tévessze), külső jutalmak bevonása, elsajátítási énbeszéd (belső beszéd, amely az anyag elsajátítására irányul, és ez a motivációt serkenti) és környezeti kontroll (figyelmet elvonó körülmények csökkentése). A fenti öt faktor alapján jelezte előre a tanulási stratégiák alkalmazását, az erőfeszítést és a tanulmányi teljesítményt (átlagot). Wolters szerint az eredmények arra utalnak, hogy azok a tanulók, akik aktívan részt vesznek tanulási folyamatuk alakításában, több kognitív és metakognitív stratégiát alkalmaznak, mint azon társaik, akik nem tudják önszabályozni tanulásukat. Továbbá

valószínűleg pozitív kapcsolat van a motivációs önszabályozás és a kitartás és erőfeszítés, valamint az elért tanulmányi átlag között.

További fontos metszéspontja a szelf- és motivációkutatásnak az idegen nyelvi motivációs érendszer (Dörnyei 2005, 2009). Ez a motivációs elmélet három alkotóelemet különböztet meg:

- ideális idegen nyelvi én: hagyományos (gardneri) integratív és belsővé tett instrumentális motívumok, az az én, amely a tanuló számára ideált, elérendő célt jelent;
- „kellene” (*ought to*) idegen nyelvi én: negatív végkimenetek elkerülése, valamint pozitív eredmények megközelítése; külső és instrumentális motívumok;
- idegen nyelvi tanulási tapasztalat: tanulási környezet és a végrehajtást segítő motívumok.

Az elmélet szerint a tanuló a jelenlegi énjét összehasonlítja az ideális idegen nyelvi énjével, amelyet szeretne elérni (intrinzik és integratív motívumok), miközben a „kellene” idegen nyelvi én azt mutatja meg, mely állapotot szeretné elkerülni (negatív végkimenetek), illetve mi az, ami hasznos lenne számára (instrumentális motívumok), mindezt pedig a nyelvtanulási történetébe-környezetébe helyezi. A teória nem foglal állást abban, hogy a külső, belső vagy belsővé tett motívumok jobbak vagy hasznosabbak-e, inkább arra összpontosít, hogy a „mi van” és a „milyen lehetne” helyzetek közti eltérést megszüntesse. Természetesen az, ha túl nagy a kettő közti különbség, nem erősíti a motivációt, inkább demotiváló hatása lehet. Például ha a tanulmányai korai szakaszában járó diák arra koncentrál, hogy nem érti pontosan az anyanyelvi beszélőket, illetve nem tudja szabatosan kifejezni magát, nyilvánvalóan frusztráló hatású. A teória a motivációs stratégiák szempontjából azért fontos, mert a szelfet helyezi középpontba. A Dörnyei és Ushioda (2009) által szerkesztett kötet több tanulmánya szerint az ideális idegen nyelvi én jobban előre jelzi a motivált nyelvtanulói viselkedést, mint a hagyományos integratív motiváció (Csizér–Kormos 2009; Ryan 2009). Mivel a fókusz az énen van, a diákok szempontjából elsősorban az önmotivációs stratégiák, míg a tanári motivációs stratégiák szempontjából az önszabályozásra irányuló stratégiák játsszák a legfontosabb szerepet. Továbbá Dörnyei (2009) az ideális idegen nyelvi ént hatékony motivációs erőnek látja, amiben a vizuális stílusnak is nagy szerepe van (lásd még Al-Shehri tanulmányát, 2009). A szelfre irányuló kutatások egyre hangsúlyosabb szerephez juthatnak az osztálytermi motivációs kutatásokban is, mivel a nyelv az egyén identitásának fontos része (Noels 2009; Williams–Burden 1997), így az én és a motiváció összefonódása és kölcsönös egymásra hatása a tanítási-tanulási folyamatban sem elhanyagolható.

Végül bemutatunk egy olyan, a motivációs stratégiákból kiinduló kutatást (Mezei 2012), amelynek egyik következtetése, hogy ezek a technikák talán nem direkt módon fejtik ki hatásukat, hanem részben a szelfen keresztül hatnak. A 92 fős, középiskolás mintán végzett felmérés célja a motivált nyelvtanulói viselkedést meghatározó változók azonosítása volt. A kutatás három területre összpontosított: a tanárok által használt motivációs stratégiákra, a diákok önszabályozó tanulására és a diákok motivációjára. A felállított regressziós modell szerint a következő négy változó vesz részt a motivált nyelvtanulói viselkedés kialakításában:

- az ideális idegen nyelvi én (a fent említett kutatásokkal összhangban),
- motiváció az órán és a feladatokban való részvételre,
- kontroll (tanulás megszervezése) és
- instrumentális orientáció.

Ez a négy változó összesen 72%-ot magyaráz a függő változó, vagyis a motivált nyelvtanulói viselkedés varianciájából. A motivációs stratégiák nem magyarázzák a motivált nyelvtanulói viselkedést. Ez azt jelenti, hogy a fent leírt négy változó játszik szerepet a motivált nyelvtanulói viselkedés kialakításában, és amennyiben a tanár hatni szeretne diákjai motivált nyelvtanulói viselkedésére, akkor ezen négy változó befolyásolására kell képesnek lennie. Ez az eredmény tulajdonképpen megkérdőjelezi a motivációs stratégiák hatékonyságát a nyelvtanításban, és összhangban áll Larsen-Freeman és Cameron (2008) meglepő kérdésével: Mi van, ha a tanítás nem oka a tanulásnak? A kvalitatív adatok elemzése azonban rámutatott arra, hogy a motivációs stratégiák hatását egyéb tényezők is alakítják. A tanár által alkalmazott motivációs stratégiáknak – ha közvetlen módon nem is, de indirekt módon mindenképpen – szerepük van a nyelvtanulók motivációjának növelésében.

A disszertáció (Mezei 2012) arra a következtetésre jutott, hogy a tanár által alkalmazott motivációs stratégiák a diákok önszabályozásán keresztül hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre. Így a motivációs stratégiák a korábban feltételezett direkt hatáshoz képest nem közvetlenül a motivált tanulói viselkedésre hatnak, vagyis más, a diákok motivációjában és önszabályozásában részt vevő elem megcélzásával a tanárok motiváló osztálytermi gyakorlata hatékonyabb lehet, például a tanulók autonómiáján keresztül. Kérdés, hogy csak néhány vagy tulajdonképpen mindegyik területen lehetséges-e hatékony motivációs stratégiákat alkalmazni, valamint hogy ezek azonos, hasonló vagy teljesen különböző stratégiák-e. Valószínűleg a diákok egyéni különbségei szerepet játszanak az alkalmazandó technikákban, így különösen fontos, hogy a tanári munka megfelelő módon és a megfelelő területet érintse. Az önmotivációs stratégiák és az önszabályozó tanulás így egyértelműen meghatározó szerephez juthatnak, amikor a diákok motiválásáról van szó: a szelfhez köthető stratégiák fejlesztésével a diákok hatékonyabban tudják motiválni önmagukat, és így sikeresebbek lehetnek a nyelvtanulásban. További vizsgálatoknak kell igazolniuk, mely változókon keresztül és hogyan érvényesülnek a motivációs stratégiák. Egyelőre úgy tűnik, hogy a motivációs stratégiák → önszabályozás → motivált tanulói viselkedés lánc további alrendszerének vizsgálatával tudhatunk meg többet ezekről a mechanizmusokról.

Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy felvázolja a motivációs stratégiák vizsgálatára irányuló kutatásokat, mert azok – a feltételezések szerint – fontos szerepet játszanak a diákok motivációjának alakításában. Mivel a tanár mind a diákok motiválásában, mind azok demotiválásában is talán a legfontosabb tényező (Dörnyei 2005), a motivációs stratégiák a legalapvetőbb eszköznek minősülnek, amellyel a tanár a diákok motiválása érdekében élhet. A motivációs stratégiák és a velük összefüggő kutatások szerteágazóak, és számos egyéb területet is érintenek: a korai, leíró vagy nem szisztematikus, szükségletekre irányuló kutatások, az önszabályozásra, a szelfre és az önmo-

tivációra fókuszáló vizsgálódások mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az osztályteremben zajló komplex folyamatokat jobban megértsük. Bár a kezdő és gyakorló tanárok számára a motivációs stratégiák a legkézenfekvőbb technikának számíthatnak, az ezekre a stratégiákra irányuló kutatások még számos meglepetést rejthetnek, amint azt a legújabb, szelfhez köthető eredmények is bizonyítják.

IRODALOM

- Albert Ágnes (2004): Az örök próbálkozó esete: A nyelvtanulási sikertelenség vizsgálata. In: Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker Kiadó, 49–63.
- Al-Shehri, A. S. (2009): Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 164–171.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1994): Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behaviour (Vol. 4)*. New York: Academic Press, 71–81.
- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Brophy, J. E. (1987): Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership* 2, 40–48.
- Cheng, H-F. – Dörnyei, Z. (2007): The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 153–174.
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44/3, 417–448.
- Covington, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csíkós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Csízér Kata – Kormos Judit (2009): Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 98–119.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273–284.
- (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. – Csízér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 3, 203–230.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4. London: Thames Valley University, 43–69.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Ehrman, M. E. (1996): An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. In: Oxford, R. (szerk.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, 81–103.
- Good, T. L. – Brophy, J. E. (1994): *Looking in classrooms*. New York: HarperCollins.
- Guiloteaux, M. J. – 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.
- Heckhausen, H. (1991): *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heitzmann, J. (2008): *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- (1996): The ‘self-digest’: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology* 71/6, 1062–1083.
- Jones, V. F. – Jones, L. S. (1990): *Comprehensive classroom management: Motivating and managing students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karoly, P. (1993): Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Reviews of Psychology* 44, 23–52.
- Kormos, J. – Csizér, K. (megjelenés alatt): The interaction of motivation, self-regulation, and autonomous learner behaviour in different learner groups. *The Modern Language Journal*.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. – Beckman, J. (szerk.): *Action control: From cognition to behaviour*. Berlin: Springer-Verlag, 101–128.
- (1987): Action control: The maintenance of motivational states. In: Halisch, F. – Kuhl, J. (szerk.): *Motivation, intention, and volition*. Berlin: Springer-Verlag, 279–292.
- Larsen-Freeman, D. – Cameron, L. (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 14–29.
- Lin, X. (2001): Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development* 49/2, 23–40.
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.
- Mezei Gabriella (2012): *The motivational teaching practice of teachers and the self-regulatory system of students in the English language classroom*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra* 15/12, 30–42.
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102/1, 63–77.
- (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 12/9, 3–16.
- Naiman, N. – Fröhlich, M. – Stern, H. H. – Todesco, A. (1978): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvtanítás* 1/1, 7–20.
- (1999): “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1, 33–56.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvtanítás* 10/1, 3–26.
- Noels, K. A. (2009): The internalisation of language learning into the self and social identity. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 295–313.

- Norton, B. – Toohey, K. (2001): Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35/2, 307–322.
- Okada, M. – Oxford, R. L. – Abo, S. (1996): Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In: Oxford, R. (szerk.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, 105–119.
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78, 12–28.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 451–502.
- Randi, J. – Corno, L. (2000): Teacher innovations in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 651–685.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rivers, W. P. (2001): Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal* 85, 279–290.
- Rubin, J. (1975): What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9/1, 41–51.
- Ryan, S. (2009): Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 120–143.
- Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review* 31/4, 304–318.
- Ushioda, E. (1998): Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: Soler, E. A. – Espurz, V. C. (szerk.): *Current issues in English language methodology*. Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I, 77–89.
- (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 93–125.
- Weinstein, C. E. – Husman, J. – Dierking, D. R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 727–747.
- Williams, M. – Burden, R. L. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (1999): The relation between high school students’ motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences* 11/3, 281–299.
- Xavier, G. de O. (2005): *Motivational teaching strategies in a Brazilian EFL School: How important are they and how frequently are they used?* MA diploma, College of Arts and Sciences of Ohio University, Athens, OH.
- Zentner, M. – Renaud, O. (2007): Origins of adolescents’ ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 92/3, 557–574.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 13–39.