

Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására

– *Te miért tanulsz angolul?*

– *Mer alacsony a tanárnéni.*

Bevezetés

Gyerekekről általában azt tartják, hogy motiváltak az idegen nyelvek tanulására, de motivációjukkal foglalkozó kutatás alig található a szakirodalomban. Ez a tanulmány azt mutatja be, milyen válaszokat adnak általános iskolás gyerekek arra a kérdésre, hogy miért tanulnak angolul.

Bár a motivációt minden tanár talán a leglényegesebb tényezőként tartja számon, mégsem könnyű meghatározni. Brown (1987) szerint a motiváció az a fogalom, melyet leggyakrabban használnak a siker vagy kudarc magyarázataként bármilyen összetett feladattal kapcsolatban. A legtöbb forrás megegyezik abban, hogy a motiváció azonos azzal a belső késztetéssel, vágygal, melynek hatására az emberek cselekednek. A legtöbb második nyelv elsajátítással foglalkozó forrás azonban évtizedek óta szűkebb értelemben tárgyalja a motiváció kérdését (pl. Dulay, Burt és Krashen, 1982; Stern 1983; Ellis 1986, Larsen-Freeman és Long 1991), és csak néhányuk veszi figyelembe a pedagógiai összefüggéseket (van Els és társai 1984; Brown 1987; Dörnyei 1990, 1994a; Skehan 1989; Crookes és Schmidt 1991; Ellis 1994; Oxford és Shearin 1994).

Crookes és Schmidt (1991) szerint a motivációval foglalkozó kutatás két értelemben korlátozott: a közelítés társadalomlélektani indíttatású, és keveredik benne az attitűd és motiváció fogalma. A társadalmi attitűd és motiváció elhatárolatlansága hátráltatja a második nyelv elsajátításával kapcsolatos eredmények hasznosítását a pszicholingvisztikában és nyelvpedagógiában.

Gardner és Tremblay (1994) ugyanezt fogalmazza meg a 90-es évek motivációval kapcsolatos cikkeinek reneszánszával kapcsolatban, amikor a gyakorlati kutatások szükségességét hangsúlyozza.

Az alábbiakban a motivációval foglalkozó szakirodalmat tekintjük át először a pszichológiában, aztán a második nyelv elsajátítása területén, végül gyerekek idegennyelv-oktatásában.

A gyerekkori idegennyelv-oktatásra vonatkozó következtetéseket azoknak a hosszanti vizsgálatoknak alapján vonjuk le, amelyek magyar gyerekek attitűdjét és motivációját kívánták feltérképezni. Reményeink szerint a kutatás eredményei hozzájárulhatnak általános iskolás korú gyerekek motivációjának és az osztálytermi eljárások motivációs hatásainak jobb megértéséhez.

Motiváció a pszichológiában

A behaviorista hagyomány szerint az emberek akkor motiváltak, ha viselkedésük megerősítést kap. Ennek az iskolának a követői a dicséret és jutalmazás

szerepét hangsúlyozzák, ami a példák követésével és a büntetés elkerülésével hat a személyiség fejlődésére. A megerősítésnek ezek a formái külső (extrinsic) motivációt jelentenek, melyek a gyerekkori idegennyelv-oktatásban a tanári jutalmazásban, jó jegyekben vagy büntetésben, szülők és kortársak visszajelzéseiben jelennek meg. Ideális körülmények között a motivációnak belsőnek (intrinsic) kellene lennie, amikor a tanulók egy tevékenységet, feladatot önmagáért végeznek el. A kognitív iskola a belső motivációra helyezi a hangsúlyt: Biehler és Snowman (1986) szerint az emberekben örökös a vágy az egyensúly megőrzésére. Az a vágy a diákokban, hogy elérjék a tudást, azt az érzést erősíti, hogy a tudásért tanulnak. Ilyen értelemben a problémamegoldás, az aktív részvétel egy tevékenységben, valamilyen feladat megoldásának képessége önmagában jutalom. Mindezekből következően a feladatoknak, tennivalóknak és tananyagoknak önmagukban kellene vonzóknak és érdekesnek lenniük ahhoz, hogy biztosítsák a belső motivációt.

Atkinson (1964) teljesítmény-motivációs elmélete szintén sok hasznosíthatót tár fel az idegennyelv-tanulás sikeréről és kudarcáról. Az elmélet szerint az emberek a lehetséges legmagasabb szinten szeretnék sikert elérni, ugyanakkor a kudarcot elkerülni. A sikerélmény tovább erősíti az eredményesség iránti igényt. Tapasztalataink szerint az idegen nyelvet tanuló gyerekek hisznek kitűzött céljaik megvalósíthatóságában és sikerorientáltak. Ezért olyan feladatokat kell kitűznünk eléjük, amelyeket sikerrel teljesíthetnek. Ennek megvalósítása az egyéni különbségek miatt ütközik nehézségekbe: a tanárok nehezen tudnak minden tanulónak mindenkor sikerélményt biztosítani.

Egy másik vonatkozást tár fel a motiváció-tulajdonítás (attribution) elmélete, mely azzal foglalkozik, hogy az emberek milyen okokat tulajdonítanak az eseményeknek. Skehan (1989) az eredményességet négy különböző okra vezeti vissza: a képességre, a feladat nehézségére, az erőfeszítésre és a szerencsére. Az iskolában alacsony szinten teljesítők sikertelenségük okát általában képességeik hiányosságaiiban látják és feltételezik, hogy nem is érdemes nagyobb erőfeszítést tenni. Ha ezek az alacsony teljesítményű tanulók mégis sikert érnek el, azt hajlamosak a szerencsének tulajdonítani. Ugyanakkor a jól teljesítők sikertelenségük okát az erőfeszítés hiányának tulajdonítják és feltételezik, hogy nagyobb erőbedobással a siker elérhető.

A motiváció humanista felfogása tükröződik Maslow (1970) növekedés-motivációs elméletében, mely szerint az emberi motivációk sokfélesége érintkezik azon a közös ponton, hogy az alsóbbrendű motivációknak kell először teljesülniük ahhoz, hogy a személyiség megvalósítsa összes lehetőségét. A szükségletek egymásra épülő rendszerét dolgozta ki, melyben kétféle szükségletet különböztet meg: egyrészt hiányszükségleteket, ide sorolja a fiziológiai szükségleteket, a biztonság, valahova tartozás, szeretet és megbecsülés igényét, másrészt növekedésszükségleteket, nevezetesen az „önaktualizálás”, a tudás és megértés igényét, valamint az esztétikai szükségleteket. Az elmélet szerint az emberek akkor motiváltak növekedési szükségleteik kielégítésére, ha hiányszükségleteiket kielégítették. Mindez igen tanulságos gyerekek idegennyelv-oktatásával kapcsolatban: a tanárnak gondoskodnia kell arról, hogy a gyerekek alapvető szükségletei teljesüljenek. A 6–14 éves gyerekek válaszaiban látni fogjuk, hogy ezeket az al-

sóbbrendű szükségleteket a tanárnak kell kielégítenie. Minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább függenek hiányszükségeiktől és a tanártól.

Motiváció az idegennyelv-oktatásban

A motiváció szerepe az idegennyelv-oktatásban hagyományosan kapcsolódik az attitűd vizsgálatához, valamint Lambert és Gardner nevéhez. Gardner és Lambert (1972) különbséget tesz „instrumentális” és „integratív” motiváció között: az instrumentális motiváció azt a fajta késztetést jelöli, melynek hatására azért tanulunk idegen nyelven, hogy valamilyen praktikus célt elérjünk vele: pl. jobb állást, külföldi utazást, egyetemi felvételt, szakirodalom olvasását. Az integratív motiváció olyan emberekre jellemző, akik azonosulnak a célnyelv kultúrájával, beszélőivel, és a célnyelvi társadalomba kívánnak beolvadni.

Gardner motivációról szóló gondolatait a hetvenes évek óta nyelvelsajátítási elméletté (1985) fejlesztette tovább, amelyet sokan elemeztek (Au 1988; Gardner 1988), mígnem a fenti megkülönböztetés általánosan elfogadottá, sőt kizárólagossá vált a szakirodalomban. A kilencvenes évek elejétől fogva a motivációval foglalkozó elméleti eszmecserek és gyakorlati kutatások reneszánszát éljük. Félreértésekre adott okot, hogy, amint Dörnyei (1994b) fogalmaz, Gardner terminológiája a motiváció és motívum kérdéskörében ellentmondásosan fejlődött, és az ellentmondást csak napjainkban tisztázták, amikor Gardner és Tremblay (1994) hangsúlyozták, hogy Gardner elmélete nem integratív és instrumentális motivációk, hanem ilyen irányultságok (orientation) között tesz különbséget.

Általános iskolai tapasztalataim szerint a fenti megkülönböztetés csak korlátozottan alkalmazható gyerekek idegen nyelvi oktatásában a motiváció elemzésére. Amint a kutatás eredményei tükrözni fogják, az integratív motiváció célnyelvi vagy kétnyelvű környezetben hat, de szerepe gyerekek idegen nyelvi nevelésében elhanyagolható.

Idegen nyelvi környezetben instrumentális és egyéb motívumok játszanak fontos szerepet. Dörnyei (1990) 134 angolul tanuló fiatal felnőttet vizsgált kérdőívvel. A kérdőív két részből állt: 1. a nyelv használatát, 2. a szándékokat, értékeket, érdeklődést és attitűdöt mérte fel. Az eredmények szerint az instrumentális motívumok jelentősen befolyásolják az idegen nyelvek tanulásának motivációját. Ezt a dimenziót Dörnyei „instrumentális motivációs alrendszernek” nevezi, melynek részei azok a külső motívumok, melyeket a nyelvtanuló hosszú távú szakmai tervei befolyásolnak. A másik alrendszer „integratív motivációs alrendszerként” határozta meg, melyet megalapoz az általános hozzáállás az idegen nyelvekhez, kultúrákhoz és emberekhez; a világkép szélesítésének és a vidékiség elkerülésének vágya, az új kihívások iránti vonzódás; és az új közösségbe való beilleszkedés igénye. A két alrendszer kiegészíti az „eredményesség szükséglete”, mely a pedagógiai kontextushoz kötődik, valamint a „múltbeli sikertelenségeknek tulajdonított” motívumok, melyek az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos gyakori negatív élményekkel magyarázhatók.

Egy másik átfogó tanulmány (Coleman 1995) 3000 brit, osztrák és német haladó szintű egyetemistát vizsgált. Az összefoglalóban a következő motivációs tényezőket emelte ki a szerző: a) a Gardner és Lambert integratív orientációjá-

hoz hasonló társadalmi-lélektani elemet, ezen belül a célnyelvet beszélők megismerésének és a közjük való beilleszkedés vágyát; *b*) a nyelv szeretetét, amit erősít a tanulásában elért siker; *c*) a szakmai irányultságot, és *d*) a szülők, barátok és tanárok hatását. A motiváció és nyelvtudás összefüggésének vizsgálatakor ugyanakkor az osztálytermi motivációs tényező bizonyult a legmegbízhatóbb előrejelzőnek, míg a legsikeresebb egyetemistáknál az integratív jellegű irányultság volt túlsúlyban az instrumentálissal szemben.

A gyerekekre vonatkoztatható kérdések többrétűek: vajon hasonló motivációs tényezők találhatók-e az ő esetükben is? Hogyan és milyen mértékben befolyásolja a sikerélmény szükségessége a motivációjukat? Hogyan változik a motiváció a kor és az idő előrehaladtával?

A motivációs kutatások gyenge pontjait elemezte Crookes és Schmidt (1991) cikke. Joggal hangsúlyozták, hogy a kutatások figyelmen kívül hagyták az osztálytermi összefüggéseket, kevés a hosszanti vizsgálat, hiányzik a tanárok szempontjából történő elemzés. A tanárok azt a tanulót tartják motiválnak, aki aktívan és hasznosan vesz részt a tanulási folyamatban, kitartóan teljesít folyamatos bátorítás nélkül. A motivációt választásként, elfoglaltságként, kitartásként értelmezik, amit a megfelelés, a várakozás és az eredmény befolyásol. A motiváció belső szerkezete tartalmazza az érdeklődést a tantárgy vagy a tanulási folyamat iránt, a megfelelés a személyes szükségletek felismerését, a várakozás a sikerre vagy kudarcra értendő, míg az eredmények a külső vagy belső jutalmak előrevetítését jelentik. A motiváció kapcsolatát a második nyelv tanulásával négy szinten vizsgálja Crookes és Schmidt (1991). A mikroszinten a motiváció és figyelem áll a középpontban: csak az válik tudássá, amire a tanuló figyel. Az osztályterem szintjén olyan eljárásokkal és feladatokkal találkozunk, amelyeknek gyerekek esetében, mint látni fogjuk, önmagukban kell motiválónak lenniük úgy, hogy a tanulók fel tudják mérni, a feladat nehézsége teljesíthető kihívás számukra. A csoportmunka az összetartozást erősíti, a gyerekek szívesen osztják meg tudásukat másokkal. Az érdeklődés és kíváncsiság ébrentartásához önmagukban érdekes témák és feladatok szükségesek, míg a külső motívumokat a jegyek és jutalmak jelentik, melyek fokozhatják a teljesítményt, bár a hosszú távú cél maga a tudás. A tanmenet szintjén a szükségletek elemzése alapvető követelmény a szerzők szerint, de nem említik a tárgyalásos (negotiated) tanmenetet, melyben a tanulók folyamatos bevonása a döntéshozatalba fokozhatja a motivációt. Ennek egyik lehetséges változata a történetre alapozott tanterv (Nikolov 1994, megjelenés alatt).

A motivációról alkotott kép még színesebbé vált és lényegesen letisztult, amikor Oxford és Shearin (1994) újraindította a vitát (Dörnyei 1994a, 1994b; Gardner és Tremblay 1994a, 1994b; Oxford 1994). A hozzászólók mindegyike az instrumentális motiváció fontosságát hangsúlyozza és a pedagógiai szempontok előtérbe helyezését szorgalmazza.

Oxford és Shearin (1994) javaslata szerint az általános, ipari, pedagógiai és kognitív pszichológia eredményeit is alkalmazni kellene a második nyelv elsajátításával kapcsolatos kutatásokban, mivel lehetségesek a motivációnak olyan forrásai, mint amilyen az eredményesség vágya, illetve a miatta való szorongás, vagy a kudarc elkerülésének szüksége. Szerintük akkor motiváltak a tanulók,

ha a sikerorientáltság magas fokú, ennek érdekében a céloknak világosaknak, megfelelőeknek, elérhetőeknek kell lenniük, és a teljesítésről visszajelzés szükséges.

Dörnyei (1994a) a motiváció szerkezetének összefoglalásában olyan háromszintű modellt javasol, amelyben elkülönül a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási helyzet szintje. A legáltalánosabb a nyelvi szint, amelyen a célnyelv kultúrájához, beszélőjéhez és a nyelv hasznosságához való viszony jelenik meg. Ez írható le Gardner integratív és instrumentális alrendszerével. A nyelvtanuló szintjén két összetevő különül el: az eredményesség szükséglete és az önbizalom, mint állandósult személyiségvonások. A tanulási helyzet szintjén megjelenő külső és belső motivációk három csoportba oszthatók: *a)* a kurzussal, tanmenettel, módszerrel és tananyaggal kapcsolatos tényezők; *b)* a tanár személyiségéhez, tanítási stílusához, visszajelzéseiseihez, a tanulókhöz való viszonyához kapcsolódó tényezők; és *c)* a csoport jellemzői (dinamikája, céljai, normái, összetartása). Ugyanez a cikk a diákok motiválását célzó tanácsok hosszú sorát fogalmazza meg, melyek mind helytállóak gyerekek idegen nyelvre tanítása esetében, megvalósításuk azonban nagyon nehéz feladat. A fenti modell szintjei közül gyerekek esetében a tanulási helyzethez kapcsolódó tényezők játsszák a meghatározó szerepet.

Vizsgálódásunk tárgyának szempontjából a fenti irodalmi áttekintés azt sugallja, hogy a motiváció kérdését olyan szempontok szerint kell vizsgálni, melyek az osztálytermet, bennük a diákokat és a tanárt helyezik a középpontba.

Motiváció a gyerekek idegennyelv-oktatásában

A gyerekek idegennyelv-tanulását illetően a leglényegesebb kérdések a tanulási helyzet és annak kapcsán vetődnek fel, hogyan képes a tanár megnyerni és fenntartani a diákok érdeklődését. Két kutatást mutatunk be: Olshtain, Shohamy, Kemp és Chatow (1990) Izraelben, Nikolov (1994) Magyarországon vizsgált angolul tanuló gyerekeket.

Az angol mint idegen nyelv Izraelben

Olshtain és kollégái (1990) 196 héber anyanyelvű 11 és 12 éves tanuló nyelvkészségét és motivációját vizsgálta angol tanulmányaik harmadik évében 3 különböző izraeli iskola 7 osztályában. Két osztályba hátrányos helyzetű, kettőbe átlagos, de jó szociális háttérű tanulók jártak, míg három osztályban vegyesen tanultak a diákok. A gyerekeknek egy 50 kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük. Az angolul beszélőkhöz való attitűdjüket ilyen állításokkal való egyetértésük fokával mérték: „Szeretnék angolokkal találkozni, hogy jobban megismerjem őket”. A nyelvhez való viszonyukat ilyen példákkal vizsgálták: „Az angol nélkül nem lehet az ember sikeres az életben”, vagy „Az angol nyelv könnyen tanulható”. Feleletválasztós kérdésekkel mérték fel a tanulási szituációhoz fűződő viszonyt: „Amennyiben költségvetési gondok miatt csökkentik az angolórák heti óraszámát, örülsz, mert kevesebb lesz a lecke; szomorkodsz, mert kevesebb alkalmad lesz angolul tanulni.” A személyes motívumokat ilyen állítások segítségével vizsgálták: „Az angolra szükségem lesz a jövőbeni foglalkozásomban.”

Az eredmények között Olshtain és kollégái hangsúlyozzák, hogy a válaszok-

ban megjelenő motivációs és attitűdtényezők az idegen nyelvi teljesítményeket csak kismértékben befolyásolják: a hátrányos helyzetű gyerekek esetében 13 százalékban, míg a többiekénél 6 százalékban. Véleményük szerint a kivételes helyzetű diákok kevésbé függnak az attitűd és motiváció jellegétől, mint hátrányos helyzetű társaik.

Értelmezésünk szerint a héber anyanyelvű gyerekek sikereit az idegen nyelv tanulásában azért befolyásolta kismértékben a vizsgált attitűd és motiváció, mert a feltett kérdések a hagyományos instrumentális – integratív motivációs skálán mozogtak. Az ilyen jellegű motívumok csak kismértékben befolyásolják a tanórai erőfeszítéseket és aktivitást. Ezen túlmenően a kérdések egy része meghaladta a 11–12 éves korcsoport életkori sajátosságainak megfelelő színvonalat. Nyitott kérdések és a tanulási szituációra vonatkozó vizsgálat feltehetőleg más eredménnyel zárta volna a kutatást. Ami a hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb fokú motivációs függését illeti, valószínű, hogy az előnyösebb helyzetű családokban a szülők átvállalják a tanulási szituációhoz kötött motívációs szerepek egy részét.

Az angol mint idegen nyelv Magyarországon: a pécsi vizsgálat

A kutatás kérdései

Az első kísérlet 1977-ben kezdődött a Janus Pannonius Tudományegyetem 2. számú Gyakorló Általános Iskolájában, célja új tanterv kidolgozása volt 6-tól 14 éves korú gyerekek számára. Az első 5 évben 32, az ötödik osztálytól 15 diák vett benne részt. A második, nyolc évre kiterjedő tanítási és kutatási program 1985-ben indult 26, majd harmadiktól nyolcadikig 15 tanulóval. A harmadik csoport 1987-től 26 fővel indult az első két évben, majd nyolcadikig 15 diákkal folytatódott és 1995 júniusában ballagott el. Mindhárom esetben az első évek után az osztályokat véletlenszerűen két nyelvi csoportra bontotta az iskola vezetés. Elsőben és másodikban heti két alkalommal, harmadik-negyedikben heti három, míg a felső tagozatban mindvégig heti négy órában tanultak a gyerekek angolul. Mindhárom csoportban a tanár, a tananyagíró és a kutató én magam voltam. Az elmúlt 18 évben azonos volt a fizikai környezet, az első két osztályban a tanítók, a további osztályokban a tanárok egy része, az angol szakos tanár, a tananyag és a módszer (a fejlődést figyelmen kívül hagyva).

Mivel az eredeti cél új tanmenet és anyagok kidolgozása volt, feltétlenül szükséges volt a gyerekek motivációját figyelemmel kísérni. A tanmenet tárgyalásos alapon fejlődött, azaz a gyerekeket az első osztálytól kezdve bevontam a döntések hozatalába a feladatokkal, tananyaggal és az értékeléssel kapcsolatban. Motivációjukat 8 éven át rendszeresen figyelemmel kísértem és formálisan évente írásban mértem. A motivációval kapcsolatban a következő kérdésekre kerestem választ: **1.** A gyerekek saját meglátásuk szerint miért tanulnak angolul? **2.** Milyen tényezők, hogyan és milyen mértékben befolyásolják őket?

A kutatás résztvevői

Összesen 84 tanuló vett részt a hosszanti vizsgálatban, közülük 45 tanuló (20 lány és 25 fiú) nyolc éven keresztül.

Az első 15 fős csoportból (1977–85) öt tanuló volt hátrányos helyzetű, és kettőnek a szülei tudtak angolul, a második (1985–93) és harmadik (1987–95) csoportban két, illetve három hátrányos helyzetű tanuló volt; s ötnek, illetve hatnak a szülei tanultak angolul. A többi gyerek értelmiségi családból származott, amelyek akarták, hogy gyermekük angolul tanuljon. Az iskola az első kísérleti évet megelőző évben indult, akkor még nem volt, mára pedig már nem népszerű. A környék néhány évtizede épült lakótelep, itteni és más városrészekben lakó gyerekek egyaránt látogatják az intézményt.

A kérdőív

Az attitűd és motiváció mérésére egy egyszerű nyitott kérdőívet dolgoztam ki. A kérdéseket minden év tavaszán magyarul, szóban tettem fel a gyerekeknek, nehogy nyelvi teszt jellege legyen. Név nélkül, írásban adtak választ a kérdésekre, és mindenkinek elegendő idő állt rendelkezésére, hogy véleményét leírja. Minden évben ugyanazokra a kérdésekre kellett válaszolni:

1. Te miért tanulsz angolul?
2. Mi a három kedvenc tantárgyad?
3. Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
4. Mit szeretsz legjobban csinálni az angol órán?
5. Mi az, amit a legjobban utálsz?
6. Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?

Az első kérdés arra kereste a választ, melyek azok az okok, amelyek miatt angolul tanulnak a gyerekek, és hogyan változnak ezek az okok az évek során. A második és harmadik kérdés az angol nyelv helyét vizsgálta a többi tantárgy között. A negyedik és ötödik kérdés a kedvelt és népszerűtlen órai tevékenységeket kívánta feltárni, míg az utolsó kérdés javaslatokat és kritikát kért. A válaszokat minden alkalommal elemeztem, csoportosítottam, és a gyerekekkel megbeszéljük a tanulságokat, javaslatokat. Ezek az alkalmak mindhárom csoport esetében népszerűek voltak, a gyerekek komolyan vették a visszajelzést és számon tartották javaslatiukat.

Eredmények

A vizsgálat eredményeit a kérdések sorrendjében ismertetjük. Az első kérdéssel arra kerestünk választ, miért tanulnak a gyerekek angolul. A kérdésre adott válaszokat négy nagy csoportba sorolhatjuk: *a)* az osztálytermi élmény, *b)* a tanár, *c)* külső okok, és *d)* pragmatikus okok. Az osztálytermi élményt elkülönítve tárgyaljuk a tanárral kapcsolatos válaszoktól, bár tudjuk, hogy *ő* is része annak, mégis a válaszokban a tanár szerepe élesen elkülönül és különös figyelmet érdemel. A külső okok között elsősorban a családból eredő okokat találjuk, míg a pragmatikus okok a hasznossághoz kapcsolódó válaszokban jelennek meg.

A válaszok nagyon hasonló okokat tartalmaznak az első és második osztályokban (6–8 évesek), a harmadik, negyedik és ötödikben (8–11 évesek), és az utolsó három évfolyamon (11–14 évesek).

A 84 elsős és másodikos tanuló válasza a következőképpen oszlik el:

Az osztálytermi élménnyel kapcsolatos válaszok 3 típusba sorolhatók: *a)* „mer olyan jó”, „mer érdekes”, „mert csak jácunk” (158 válaszból 65 alka-

lommal); b) „mert könnyü”, „mer szeretem” (14-szer); c) „mert könnyü piros pontot/kacsa pecsétet kapni”, „mer nekem jól megy” (18 alkalommal).

A tanárhoz kapcsolódó válaszok 3 csoportot alkotnak: a) „mer aranyos a tanárnéni”, „mer szeretlek”, (38); b) „mer a tanárnéninek hosszú haja van”, „mer alacsony a tanárnéni” (4), és c) „mer engem szeret a tanárnéni” (3).

A családhoz kötődő külső motívumok között a következők szerepeltek: a) „tanítom az anyukámat/tesómat” (5); b) „mert a tesóm/unokatesóm is tanul” (7).

A pragmatikus okokat ilyen indokok képviselik: „az anyukám mondta ha elmegyünk olaszba én fogok tolmácsolni” (4). A zárójelben szereplő számok az indokok gyakoriságát jelzik, és néhány gyerek több okot is írt. Összesen 158 okot elemeztünk, de a helyesírási problémák miatt néhány válasz nem volt egyértelműen értelmezhető.

Mindhárom csoportban 8, illetve 10 év eltéréssel az első osztály végén többen írtak a tanárról és a tanórákról, mint másodikban, amikor többen említették a jutalmakat. Minden válasz tartalmazza a „mer, mert” szót, ami arra utal, hogy időben visszatekintenek az élményeikre és nem előre: pl.: hárman is írták a következő idokot: „mer tanulok és olyan jó”. Ebben a korcsoportban minden válasz pozitív állítást tartalmaz.

A harmadik, negyedik és ötödik osztályosok ugyanezre a kérdésre hasonló válaszokat adtak, de sok eltérés is mutatkozik.

Az osztálytermi élmény az összesen 197 okot felsoroló 169 válaszból 88-ban szerepel: „mert jók az angolórák”, „mert érdekes” (41), „mer nem unalmas” (32!), „mert csak játszunk és meséket halgatunk” (7), „mert azt csinálhatunk amit szeretnénk” (4), „mert könnyü dicséretet kapni” (4).

A tanár általában más okokkal együtt szerepelt: „mert nem kiabál a tanárnéni” (24), „mer nem vagy mérges”, „mert aranyos a tanárnéni” (17).

A külső okok gyakoribbak és eltérnek a korábbiaktól, néha vicces formát öltenek: „mert beirattak” (22), „mert tanítom az anyukám” (1).

A pragmatikus okok gyakoribbak és sokfélék: „hogy majd tudjak beszélni” (18), „mert majd hasznos lesz” (13), „jó lesz ha majd külföldre megyünk” (3).

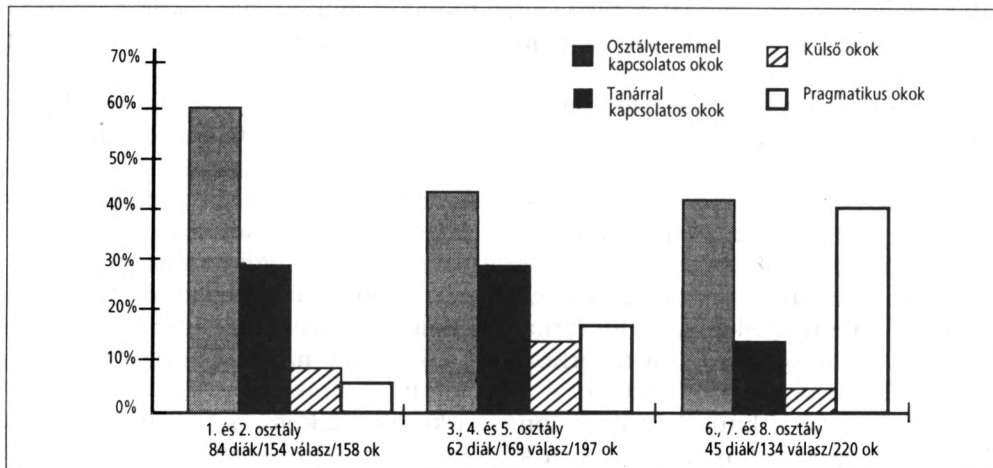
Az utolsó három évben a gyerekek egyöntetűbb válaszokat adnak, és a hangsúly is eltolódott. Összesen 3 csoportban 45 tanuló válaszolt évente a kérdésre, de mivel időnként hiányzóak is voltak, 134 válaszból 220 okot soroltak fel, miért is tanulnak angolul.

Az osztálytermi tevékenységekhez kapcsolódó válaszok gyakoriak: „mert nem kell rettegni/félni” (21), „mert jók az órák”, „nem unalmas” (39), „mert más mint a többi tárgy” (11), „mert csak játszunk és sztorikat veszünk” (9), „mert nem kapunk rossz jegyet” (7), „nem baj ha itt irom a házit” (6).

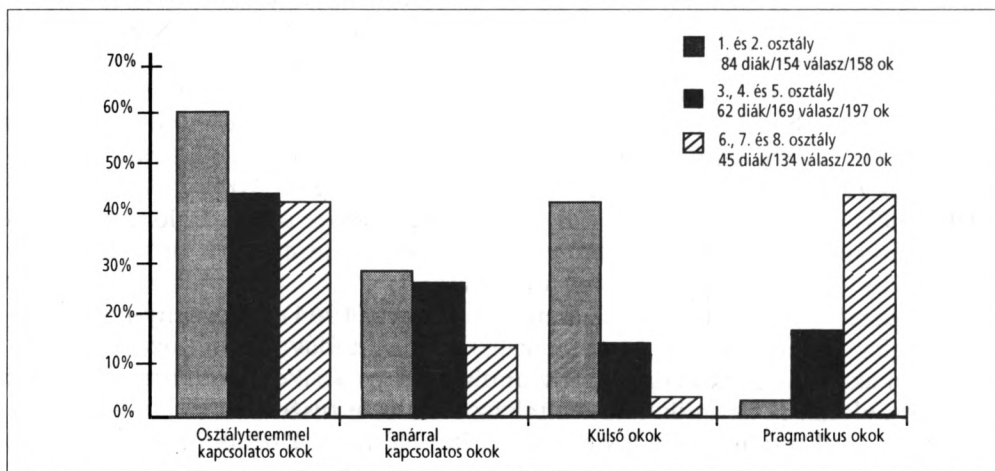
A tanár személye ritkábban említődik, kevesebb lelkesedéssel és csak más indok kiegészítéseként: „mert rendes a tanár”, „mert jó a tanár” (29).

A külső okok ritkák: „mert beirattak” (6); de a pragmatikus okok tipikussá váltak: „azért, hogy tudjak” (44), „mert kell tudni egy idegen nyelvet” (16), „mert később hasznos lesz” (11), „hogy majd tudjak beszélni ha külföldre megyek” (13), „mert az angol nemzetközi nyelv” (5), „mert az orosz nem lesz hasznos” (3). Azok a gyerekek, akik csak egy okot adtak meg, nagyon rövidre fogták: „hogy tudjak”, „hogy tudjak beszélni”.

1. ábra. A nyelvtanulási okok változása a különböző évfolyamokon



2. ábra. A nyelvtanulás okainak változása



A fenti két ábra a három csoport nyolc éves periódusára vetítve mutatja a különböző motívumok arányát és ennek változását.

A három csoport összehasonlítása több hasonlóságot, mint különbséget mutat. Az első csoport többször jelölte meg okként a tanár személyét, míg a két másik csoportban a gyerekek gyakrabban említették az osztálytermi tevékenységeket. Ennek két oka lehet: egyrészt, az idő és tapasztalat halmozódásával a tanítási eljárások javultak, másrészt a második és harmadik csoportokban saját gyerekeim is a diákok között voltak, és ez a tény kicsit megváltoztatta a tanári viselkedést és a gyerekek viszonyulását.

Az első osztálytól kezdve a harmadik csoportban a fiúk nagyon rövid, prag-

matikus válaszokat adtak, ellentétben az első két csoporttal. Azok a gyerekek, akik csak egy rövid választ adtak („hogyan tudjak”), mind a harmadik csoportba jártak, amelyben a szülők többsége jóval céltudatosabb volt, mint az előző két esetben.

A három csoport válaszaiban néhány általános tendencia mutatkozik. A leggyakoribbak az osztálytermi tevékenységekhez kapcsolódó válaszok a nyolc év alatt, és megfigyelhető, hogy a harmadik osztálytól kezdve negatív, összehasonlító állítások lépnek a pozitívak helyébe. Ennek oka valószínűleg az iskolai élmények minőségében rejlik, ami egyrészt a tanárral kapcsolatos véleményekben, másrészt a többi tantárgyhoz fűződő viszonyban érhető tetten.

A válaszok pozitív hozzáállást tükröznek a tanulási szituációhoz, a feladatokhoz, a tennivalókhoz, és jól látható a belső motívum az aktív részvételre. Mindez párhuzamban áll a tanárhoz való erős érzelmi kötődéssel, ami az idő múlásával egyre gyengül.

A válaszokból kitűnik, milyen fontos a kisgyerekek számára a jutalom és a helyesítés, de mivel az angolórákon könnyen és rendszeresen mindenki sikerélményhez juthatott, ezek a külső értékelési formák hosszú távon elvesztették fontosságukat, és helyettük a tudás vette át a vezető szerepet, mint cél.

Az instrumentális motívumok az idegen nyelvek tanulására a serdülőkor táján merülnek fel, de csak halvány és általános formában. A gyerekek többsége tudatában van annak, hogy az angol nyelv felnőttkorban fontos lesz, de nem mindenki ezt adja meg a nyelvtanulás okaként. A nyitott kérdésekre adott válaszokban az integratív motivációnak nem találtuk nyomát, az angol nyelvet anyanyelvként beszélőkhöz való attitűd nincs jelen a válaszokban, bár az első csoport (1977–85) nyolc tanulója részt vett egy devoni iskolával való diákcsereben, és évente jött néhány angol anyanyelvű vendég az osztályba. A második (1985–93) és harmadik (1987–95) csoportban évente több alkalommal jártak angol anyanyelvű vendégek, és a második csoportban egy brit önkéntes tanár tanított hetedikben egy félévig fele óraszámában.

A gyerekek válaszaiban fellelhetők Atkinson (1964) eredmény-motivációjának jelei: az évek során a jutalmak és az elért tudás jelentik az eredményt. A gyerekek sikeresnek érzik a nyelvtanulást, és ez a sikerélmény további sikerigényét fejleszti ki bennük. Motiváltak az aktív órai részvételre, élvezik a tennivalókat, mivel tudják, hogy a siker számukra elérhető. Bízunk önmagukban, és a feladatokat érdekes kihívásnak tekintik. A gyerekek motívumai között felismerhető Maslow (1970) emberi szükségleteinek motívumrendszere. Minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább támaszkodnak hiányszükségeikre. Nagyra értékelik és törekszenek a biztonságra, a valakihez tartozásra és szeretetre. A tanárt mint az ilyen szükségletek kielégítőjét szemlélik. Először az ilyen jellegű igényeket kell kielégíteni, ha a növekedési szükségletek motívumainak kielégítésére akarjuk biztatni tanítványainkat: arra, hogy aktívak legyenek és tudni akarjanak. A válaszok tanúbizonyossága szerint a korral a hiányszükségek elhalványulnak, és a növekedési szükségletek lesznek dominánsak a serdülőkor táján.

A második és harmadik kérdés segítségével azt próbáltuk megtudni, milyen helyet foglal el az angol nyelv a többi tantárgy között, és ez a hely hogyan vál-

tozik. A gyerekek számára ezek voltak a legérdekesebb kérdések, és a tantárgyak rangsorolásával töltötték a leghosszabb időt minden évben. A vélemények szerint az angol volt az egyik legnépszerűbb tantárgy mindhárom csoportban a 8 éves periódusban, de helye az idő múlásával változott.

Az első két osztályban mindhárom csoportban az angol nyelv az első vagy második helyen állt a kedvencek között. 152 válaszban az angol, 33-ban a testnevelés, 5-ben az olvasás volt elsőnek rangsorolva. A nem kedvelt tárgyakhoz nagyon kevesen (16) írtak valamit: az írást 8, az olvasást 3, a testnevelést 5 gyerek nem szerette.

A harmadik, negyedik, ötödik osztályban 169 válaszból 108 helyezte az angolt első, 35 második és 26 harmadik helyre. A kedvenc tantárgyak sora színesedett: történelemre szavaztak 42-en, biológiára 17-en, testnevelésre 33-an, matematikára 23-an, olvasásra 21-en, énekekre 4-en. A népszerűtlen tárgyak között az angolt senki sem említette, míg a magyar nyelvtant 107, a matekot 31, a testnevelést 14, a rajzot 2 válaszban sorolták fel.

Az utolsó három évfolyamon 134 válaszból, négy nyolcadikos kivételével az utolsó csoportban, minden tanuló kedvenceként nevezte meg az angolt: első helyen 76, másodikként 44, harmadikként 10 diák. A többi kedvelt tantárgy között a következők szerepeltek: történelem 59, biológia 46, földrajz 29, matek 31, testnevelés 28, technika 7, kémia 4, német 7, magyar irodalom 5, nyelvtan 2 (az utóbbi kettő az utolsó csoportban), orosz 2, rajz 2. Ezekben az osztályokban a gyerekek egynél több elutasított tantárgyat jelöltek meg: magyar nyelvtan 49, matek 44, fizika 29, kémia 29, testnevelés 22, rajz 13, német 9, orosz 4.

Ezek az eredmények megerősítik a motivációról levont általános következtetéseket. A kutatásban résztvevő gyerekek döntő többsége kedvencei között tartja számon az angol nyelvet. Ötödik osztálytól az angol az első helyről hátrébb szorul, és más tárgyak veszik át a vezető szerepet: a történelem és a természettudományok.

A kutatás meglepő eredményeket is produkált, köztük a magyar nyelvtanhoz való negatív viszonyt. Ennek oka egyrészt az, hogy mindhárom csoportban harmadik és negyedik osztályokban két autokrata, agresszív személyiségű tanár tanította a gyerekeket. A frusztrációs élmények másik oka a vizsgált évfolyamok tanterveiben rejlik, de ez a kérdéskör nem tartozott a kutatás körébe. Ugyanígy nem volt tárgya a vizsgálatnak az anyanyelvi nevelés, de az eredmények azt sugallják, hogy a fent vázolt negatív folyamatok további kutatást kívánnak. Kiterjedt vizsgálatok sora bizonyította, hogy az anyanyelven elért nyelvi tudatosság szintje (cognitive/academic language proficiency) meghatározza az idegen nyelvi tanulmányok sikerét (Skehan 1989, Olshtain és társai 1990). Elképzelhető, hogy a magyar nyelvtan iránti ellenszenv hátráltatja a nyelvi tudatosság fejlődését, és negatív viszony is kialakulhat az anyanyelvhez.

Egy másik meglepő eredmény a kötelező idegen nyelvek tanulásával függ össze. Az első csoport negyedikétől tanult kötelezően oroszul, közülük az oroszórákat ketten kedvelték, négyen nem. Az 1989-es váltást követően a második csoport hatodikától, a harmadik negyedikétől németet választott. A 30 tanulóból heten kedvenceik, kilencen az elutasított tárgyak között sorolták fel a németet.

Ez a szám csak halványan jelzi azt a veszélyt, amire az orosz kötelező jellegének eltörlésekor nem gondolt a szakmai közvélemény: bármely idegen nyelv népszerűtlenné válhat, amennyiben a tanulási szituációhoz kötődő motívumok kedvezőtlenül hatnak a gyerekekre.

A negyedik és ötödik kérdés arra keresett választ, milyen feladatokat, tevékenységeket és tananyagokat kedvelnek és utasítanak el a 6–14 éves tanulók. Az első két évben az alábbi válaszokat kaptuk a kedvelt tevékenységek listáján: „jácani” (98), „mindent” (36), és kilencen egy rövid játékleírást adtak: „mikor odafutunk a sarokba”, „kitalálóst”. Négy tanuló jelezte, hogy írni nem szeret.

A következő három osztályban a gyerekek határozottabb válaszokat adtak. A kedvelt tevékenységek sorába 157 válaszból 131 tanuló egy bizonyos játék nevét írta be (pl.: Bingo, The big ship sails, Lucy Locket, Mr Wolf, rejtvények, kártyázni, stb.), 76-an mesecímet írtak (101 Dalmatians, The Three Little Pigs, The Three Billy Goats Gruff) és csak 13-an írták, hogy általában játszani szeretnek. A nem szeretett tevékenységek között 34 diák írta a teszteket, a többiek kihúzták a kérdést.

Az utolsó három évfolyamon 134 válaszból 23 nem jelölt be kedvenc tevékenységet, de 9 ezek közül írt elutasítottat. 11 tanuló írta, hogy „mindent” szeret, 24 eljátszani, 36 a jó sztorikat, 24 a csapatversenyeket, 21 a kitalálás játékokat, 9 történeteket írni, 5 „hülyéskedni”, 7 elmenni könyvtárba, kiállításra. Összesen 95 válasz tartalmazott nem kedvelt tevékenységet: 46 teszteket, 21 eljátszani, 23 unalmas történeteket, 5 diák pedig „ülni” nem szeret.

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek válaszaikban lelkesednek a játékos tevékenységekért, az önmagukban érdekes, motiváló feladatokért, tananyagokért, és negatívan viszonyulnak a tesztekhez.

Az utolsó kérdés javaslatokat kért a tanulóktól, és az erre adott válaszok tovább erősítik az eddigi eredményeket. Az első két osztályban nagyon kevés gyerek (17) írt választ, ők is azt, hogy „így minden a legjobb”. A következő három osztályban 34 tanuló írt véleményt, közülük 12 semmin sem változtatna, 17 „nem iratna” (teszteket), és 5 kizavarná a „rosszakat”. Az utolsó három évfolyamon 49 tanuló semmit sem változtatna, 15 büntetést adna, ha nincs kész a házi feladat, 14 kizavarná a rosszakat, 31 nem adna házi feladatot, 7 többet „nyelvtanozna”, (mind a harmadik csoportból, és ugyanazok, akik kedvenceik között a németet felsorolták), 13 több izgalmasabb, horror történetet venne.

Konklúzió

A hosszanti vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a motivációról második nyelvi kutatásokban kialakult kép idegen nyelvi környezetben nem helytálló. 6 és 14 év közötti gyerekek motivációs tényezői között a legfontosabb helyet a tanulási szituáció és a tanár, az önmagukban érdekes, motiváló tevékenységek, feladatok és tananyagok foglalják el. A tudás mint cél fokozatosan átveszi a külső motivációs tényezők (jutalmak, jegyek, dícséret) szerepét. Az instrumentális motívumok fokozatosan alakulnak ki, de mindvégig általánosak és halványak maradnak. Az angolt anyanyelvként beszélők iránti attitűd nyomát a tipikus magyar helyzetenél kedvezőbb és gyakoribb kontaktus ellenére sem találtuk.

Az idegen nyelvet tanító tanárok, tanterv- és tananyagkészítők számára néhány tanulság levonható. A gyerekek akkor motiváltak az idegen nyelvek tanulására, ha az órai és otthoni feladatokat, tennivalókat, anyagokat érdekesnek, a tanárt segítőkésznek találják és elfogadják. Annak ellenére, hogy az instrumentális motívumok a gyerekek érésével párhuzamosan szerephez jutnak, ezek közvetlenül nem befolyásolják a tanórai figyelmet, elfoglaltságot és kitartást. A diákok akkor fognak órán figyelni és részt venni, ha a tanulási feladatokat érdekesnek tartják az erőfeszítésre.

Egy másik jelentős eredménye a vizsgálatnak, hogy bár a tanulási szituációval és a tanár személyével kapcsolatos motívumok a korral vesztítenek jelentőségükből, a nyolc éves periódusokban mindvégig az önmagukban motiváló feladatokat és anyagokat tartották legelfogadhatóbbaknak a tanulók. Néhány diák több „nyelvtanozást” javasolt, jórészt az otthoni nyomás és a nyelvvizsga-őrület miatt, mégsem említette egyikük sem az ilyenfajta gyakorlatokat a kedvelt tevékenységek listáján.

Az eredmények mellett a kutatás korlátai is szembeötlenek: korlátozott számú tanulót vizsgáltunk, bár az iskolai, szociális háttér, a történetre alapozott, tárgyalásos tanterv és a tanár személye azonosak voltak. Nagyobb és változatosabb mintán kellene ellenőrizni, mennyire megbízhatóak az eredmények más településeken, más típusú tananyagok és módszerek, különböző tanári személyiségek esetében. A vizsgálat másik hátrányát jelenti, hogy a tanterv- és tananyagkészítő, kutató, tanár és értékelő azonos személy. Ez a másik indok, amiért szükséges a további vizsgálódás.

A vizsgálat tapasztalatai a tanárképzés számára is hasznosíthatók: az idegen nyelvszakos tanárok felismerhetik és tudatosan alkalmazhatják a 6–14 éves korú gyerekeket motiváló tényezőket, ezzel saját motivációjuk és felelősségük is erősödhet.

IRODALOM

- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton NJ: Van Nostrand.
- Au, S. Y. 1988. A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Biehler, R. and Snowman, J. (1986). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Coleman, J. A. (1995). *Progress, Proficiency and Motivation among British University Language Learners*. Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies No.40 Spring 1995.
- Crookes, G. és Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Dulay, H., Burt, M. és Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Els, T. van, Bongaerts, T. Extra, F. Os, C. van, Dietsen, A. J. van. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988). The Socio-Educational Model of Second-language Learning: Assumptions, Findings, and Issues. *Language Learning*, 38, 127–140.
- Gardner, R. és Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. és Tremblay, P. (1994a). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359–368.
- Gardner, R. és Tremblay, P. (1994b). On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524–528.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Nikolov, M. (1994a). Child SLA in the Classroom through a Story-based Syllabus. FIPLV Conference Hamburg.
- Nikolov, M. (megjelenés alatt). We do what we like: Negotiated classroom work with Hungarian children. In: Breen, M. and Littlejohn, A. (szerk.) *Process Syllabus*.
- Nikolov, M. (1994b). *Perspectives on Child SLA in the Classroom*. Kandisátusi értekezés. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Olshtain, E., Shohamy, E., Kemp, J. és Chatow, R. (1990). Factors Predicting Success in EFL Among Culturally Different Learners. *Language Learning*, 40, 23–44.
- Oxford, R. (1994). Where Are We Regarding Language Learning Motivation? *Modern Language Journal*, 78, 512–514.
- Oxford, R. és Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SUMMARY

Marianne Nikolov

The motivation of primary school children for studying English as a foreign language

“Why do you study English?” “Cause the teacher is short.”

Although motivation is one of the key factors in second language acquisition, the term is hard to define. The first part of this article looks at the concept of motivation in three domains: in psychology, in second language acquisition research, and in child second language acquisition in classroom contexts. The literature review supports the general claim that research on motivation has been limited and more empirical studies are needed.

The second part of the article describes three 8-year-long studies on why children between the ages of 6 and 14 think they study English as a foreign language in Hungary. A questionnaire of 6 simple questions was administered to children in the spring of every schoolyear in order to find out about their motives, likes and dislikes concerning the implementation of a story-based negotiated syllabus. Findings of this longitudinal study support the hypotheses: children's motives are related to the classroom context, and the integrative-instrumental dichotomy does not provide a relevant frame for describing young learners' motivation.

Children enjoy doing intrinsically motivating tasks and activities and feel successful while acquiring the foreign language. Instrumental motives gradually emerge around puberty but they do not determine classroom behaviour.