

Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban

Az elmúlt években sok tanulságos és újszerű kutatás irányult a nyelvtanulási motiváció vizsgálatára, elsősorban alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, oktatásmódszertani szempontból. A tanulók egyéni különbségeinek, személyes változóinak szerepe, vagyis a pedagógiai pszichológiai szempontok kevesebb hangsúlyt kaptak, a nyomkövetéses vizsgálatok száma sem túl magas. A tanulmány ezeket a szempontokat és célokat szem előtt tartva a nyelvtanulási motivációval összefüggésbe állítható tanulói jellemzők, az általános tanulási motiváció, a tanulási orientáció, az intelligencia és az énkép összefüggéseit, valamint az ebben bekövetkező változásokat tárgyalja. Az eredmények értelmezése lehetőséget nyújt az egyénre szabott, differenciált motivációs stratégiák megfogalmazására.

Az utóbbi években számos elméleti és gyakorlati írás született a motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepéről (Dörnyei, 2001a, 2001b, 2007; Dörnyei és Ushioda, 2009; Nikolov, 2003). Ezek többsége a motiváció alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, oktatásmódszertani vonatkozásait vizsgálja, egyre gyakrabban az osztálytermi megvalósítás konkrét lehetőségeit, hatásait is tárgyalva (Dörnyei és Csizér, 1998; Galántai és Csizér, 2009). Ugyanakkor még mindig keveset tudunk arról, hogy a tanulók személyes jellemzői milyen összefüggésben állnak a nyelvtanulási motivációval, illetve ezek hogyan változnak a tanulásban eltöltött idővel.

Tanulmányomban a pszichológia eszközeivel a tanulók olyan egyéni jellegzetességeit ragadom meg, melyek a nyelvtanulási motiváció kutatásában eddig még nem kerültek előtérbe. Sor kerül az általános tanulási motiváció, tanulási orientáció, intelligencia és az énkép vizsgálatára, természetesen az idegennyelv-tanulási motivációval összefüggésben. Rámutatok az idegennyelv-tanulási motiváció és ezen jellemzők kapcsolódási pontjaira, kiemelten kezelve az évek során bekövetkező változásokat. Az eredmények értelmezése lehetőséget nyújt a tanulók közti egyéni különbségek további árnyalására, valamint a már korábban leírt motivációs stratégiák, motiválási formák megerősítésére vagy újak megfogalmazására.

A kutatás elméleti háttere

A motiváció kérdése, vagyis hogy miért viselkedünk egy adott módon, a pszichológia tudományában régóta jelen levő kérdés. A latin 'movere' (mozgatni, indítani) szóból kialakult kifejezés általános értelemben az ember cselekvéseinek háttérét és mozgatórugóját jelölő gyűjtőfogalom, mely felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt addig, míg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi (Szabó, 2004).

A motiváció témakörének elméleti megközelítése igen sokszínű és szerteágazó, a klasszikus pszichológiai motivációelméletek (például Allport, 1980; Atkinson, 1988; Bandura, 1977; Freud, 1991; Maslow, 1989; McClelland, 1987; Locke és Latham, 1999) a motivációt más-más szemszögből értelmezik, különböző hangsúlyt fektetnek az egyes

elemekre. Az utóbbi évtizedekben az általános motivációs folyamatok leírása mellett egyre több elmélet foglalkozik a speciális helyzetben (például munkahelyen, iskolában) kialakuló motívumokkal (Bakacsi, 2000; Réthy, 2003), illetve a motiváció időbeli változásai is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak (Heckhausen és Kuhl, 1985).

A tanulási motiváció

Az iskolai nyelvtanulási folyamatok motivációs hátterét az általános pszichológiai megközelítéseken túl a tanulási motiváció jellemzőivel is leírhatjuk. Mi a tanulási motiváció? Egy, a jelenség komplexitását figyelembe vevő meghatározás szerint a tanulási motiváció „olyan tanulásra késztető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a különböző belső dinamikus ösztönzők, valamint a külső hatótényezők kölcsönhatásában alakul, azaz a tanuló-környezet kognitív, affektív, effektív interakciós rendszerén nyugszik. A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számbaveendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmege erősítő folyamatok függvénye” (Réthy, 2003, 43. o.). Ez a meghatározás rámutat a motiváció fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai komplexitására, idői dimenziójára, változó és változtatható mivoltára, az önszabályozás fontosságára. Ez a megközelítés továbblép a korábbi determinisztikus, külső vagy belső folyamatok által meghatározott motivációs felfogáson, és a motivációt mint öndetermináló folyamatot értelmezi, vagyis eszerint a tanuló aktív részese saját motiválási folyamatának.

A korábbi elgondolásokat, miszerint a motiváció egy elsősorban biológiailag meghatározott töltéscsomag, egy személyenként eltérő minőségű „tartós elem”, egyre inkább felváltja az az elképzelés, hogy ez egy újratöltődő akkumulátorhoz hasonlít, melynek folyamatos feltöltését a mindennapi tanulási tevékenység személyes, szociális és környezeti feltételei biztosítják (Havas, 2003). A motiváció pedagógiai jelentősége így már nem csak annyi, hogy hogyan lehet rábírní a tanulókat a (nyelv)tanulásra, hanem az, hogy hogyan lehet elősegíteni a kognitív, a tanulási, a személyes és szociális motívumok fejlődését, ezzel együtt pedig a hosszú távon is érvényesülő tanulási motívumrendszer kiépülését (Nagy, 1998).

A motiváció szerepe a nyelvtanulásban

Gardner (1985) kétnyelvű környezetben végzett széleskörű vizsgálatait követően az idegennyelv-tanulás motivációjának kutatásában a kilencvenes évek elején gyökeres szemléletváltás következett be. Egy úttörő cikk (Crookes és Schmidt, 1991) nyomán, mely a motivációkutatás pragmatikusabb, oktatásközpontúbb megközelítését hangsúlyozta és mindennapos osztálytermi motivációs jelenségek vizsgálatára bátorította a kutatókat, újabb és újabb kutatási eredmények jelentek meg, melyek a klasszikus motivációelméleteket a tanítási gyakorlat szolgálatába állították.

Az ekkor beinduló különböző kutatási irányokat szintetizálva Dörnyei (1996) az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit egységes elméleti keretbe foglalja. A Clément, Dörnyei és Noels (1994) által végzett, osztálytermi vizsgálat eredményei alapján, mely az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését magába foglaló, háromkomponensű modellt állítja föl, a nyelvtanulási motiváció általános struktúráját fogalmazza meg. A nyelvtanulási motiváció Dörnyei által meghatározott három szintje a nyelvi, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje (1. ábra). A nyelvi szint az idegen nyelv különböző aspektusait tartalmazza, mely az alapvető tanulási célokat és a nyelvválasztást határozza meg. A tanulói szint a viszonylag állandó tanulói személyiségjegyeket tartalmazza, melynek fő meghatározói a teljesítményszükséglet és az

önbizalom. A tanulási szituáció szintjén a kurzus-specifikus, tanmenethez, tananyaghoz, tanulási módszerhez, tanulási feladatokhoz kapcsolódó összetevők, a tanár-specifikus, a tanár személyiségéhez és tanítási stílusához kapcsolódó, valamint a csoportra jellemző motivációs összetevők állnak.

<i>Nyelvi szint</i>	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
<i>Tanulói szint</i>	Teljesítményszükséglet Önbizalom – Nyelvhasználati szorongás – Szubjektív nyelvtudás – Okok attribúciója – Belső hatékonyság	
<i>Tanulási szituáció szintje</i>	<i>Kurzus-specifikus összetevők</i>	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	<i>Tanár-specifikus összetevők</i>	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja: – Modellállítás – Feladat-bevezetés – Visszajelzés
	<i>Csoport-specifikus összetevők</i>	Célorientáltság Norma- és jutalom rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

1. ábra. A nyelvtanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1996, 13. o. alapján)

A szerző másik jelentős modellje a motiváció idői dimenziójára hívja fel a figyelmet (Dörnyei és Ottó, 1998). A modell a korábbi motivációelméletek komponenseit állítja egy folyamatorientált, rendszerezett keretbe, mely rámutat, hogy a nyelvtanulás hosszú folyamata során jelentős változások állhatnak be a tanulói motivációban. Heckhausen és Kuhl (1985) tevékenység-kontroll elméletéből kiindulva a szerzőpáros a motivációs folyamat szempontjából megkülönbözteti az akció előtti, akció és akció utáni szakaszt. Az akció előtti, vagyis a nyelvtanulást megelőző szakaszban történik a nyelvválasztás, a célok kitűzése. Az akció szakaszában a tevékenység végrehajtása történik, melynek során a motívumok energetizálják a cselekvést. A harmadik, akció utáni szakaszt a tevékenység végrehajtása utáni kritikai visszatekintés jellemzi.

Az általam végzett kutatás egyik fő elméleti pillére a nyelvtanulási motiváció szintjeit ismertető modell, melynek elemei közül elsősorban a tanuló szint, vagyis a tanulók személyes változóinak tanulmányozása kerül előtérbe a vizsgálat során. A másik alappillér az idői dimenziót hangsúlyozó modell, mert kiemeli a nyelvtanulási motiváció összetevői közül az időbeli változás fontosságát, így rámutat a motiváció személyenként, időben és térben változó jellegére, ezzel alapot jelent az egyéni jellegzetességek és a motiváció nyomonkövetésének, longitudinális vizsgálata számára.

A nyelvtanulási motivációval összefüggésben álló személyes változók

Az általános tanulási motiváció Kozéki (Kozéki és Entwistle, 1986) gyakran idézett modelljében a személyiség fejlesztésének és fejlődésének összkapcsolásában elhelyezve van

ábrázolva. Meghatározása szerint „az iskolai motiváció is az egyéni motivációs struktúra része, illetve annak az iskola szervezeti és tartalmi jellemzői által befolyásolt származéka, ennek megfelelően az iskolai motiváció körébe tartozik minden olyan motívum, mely az iskolai személyiségfejlődésben szerepel, mely az iskolai személyiségfejlődésben alakul” (Kozéki és Verma, 1984, 549. o.). Konceptiójának lényeges eleme, hogy modelljében egyenlő hangsúlyt kapnak az affektív, kognitív és morális motívumok. Szerinte a tanulók iskolai teljesítményét és viselkedését alapvetően az interakciók során kialakuló, kifejeződő affektív-szociális, a kompetenciaszerzést és az érdeklődés követését átfogó kognitív, valamint a lelkiismeret alapján a követelményteljesítésre való igyekezetből és felelősségvállalásból összetevődő morális motívumok határozzák meg. A motivációs rendszer csak a dimenziók közti helyes egyensúlyra épülve funkcionál egésszerűen. Újabb kutatások is rámutatnak, hogy „nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást” (Józsa, 2002, 240. o.). Potenciálisan minden motívum megvan minden gyerekben, de hogy ezek közül melyik milyen mértékben fejlődik ki és milyen kombinációban működik, az elsősorban a motiváló hatásoktól függ.

Egy másik fontos tanulói jellemző a tanulási stílus, a tanulási stratégia. Tóth (2000, 152. o.) megfogalmazásában a tanulási stratégiák „a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba”. A hatékony ismeretelsajátítás alapvető feltétele, hogy ismerjük a tanulási folyamat törvényszerűségeit, ennek ismeretében a különböző tanulók a saját adottságaiknak, szükségleteiknek, saját tanulási stílusuknak megfelelő tanulási módszerekkel sajátíthatják el az anyagot, így kellően motiválttá váljanak, ezáltal pedig képesek legyenek a hatékony, magas szintű és önálló információfeldolgozásra. A tanulási stílusban megjelenő különbségek elsősorban a biológiai, valamint a kognitív és motivációs stílusban fellelhető különbségekkel magyarázhatóak (Katona és Oakland, 1999). A jobb vagy bal agyféltekei dominancia, a napi ritmus, a környezeti preferenciák különbözőségei, az érzéketi modalitások preferenciái, a mezőfüggés-mezőfüggetlenség, a szukcesszív vagy szimultán tanulás dominanciája, valamint a külső-belső kontroll és a feladat nehézségének észlelése közti különbségek ismerete alapvető segítséget nyújt a tanárnak a tanulási folyamatban megjelenő különbségek értelmezésében és az azokhoz való alkalmazkodásban. Kozéki és Entwistle közös munkái (1985, 1986) rávilágítanak a motiváció és a tanulási stratégiák, vagy ahogy ők nevezik, a tanulási orientáció kapcsolatára.

Az intelligencia az iskolai teljesítmény egy további jelentős meghatározója. Wechsler (idézi: Kun és Szegedi, 1972, 12. o.) definíciója szerint „az intelligencia az egyénnek az az összesített vagy globális képessége, amely lehetővé teszi, hogy célszerűen cselekedjék, hogy racionálisan gondolkodjék és eredményesen bánték környezetével”. A környezet kihívásaival való sikeres megbirkózásra és a világ megértésére irányuló meghatározás az intelligencia adaptív természetét hangsúlyozza, mely egyértelművé teszi, hogy az intelligencia az iskolai teljesítményben is szerepet játszik, hiszen az iskolai élet a mindennapos kihívások és ismeretlen helyzetek színtere. Az intelligencia, a jó általános képességek önmagukban nem jelentenek biztosítékot sem a jó teljesítményre, sem a motiváltságra, de a sikerélményekkel és a bátorító tanári visszajelzésekkel összefüggésben a szerepe egyértelmű.

Az énkép önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékelésünket, érzelmeinket jelenti (Kőrössi, 1997), vagyis olyan tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagának tulajdonít. Más meghatározás szerint az énkép az a pszichikus szerveződés, melyet az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok és az önértékelés alkot (McCandless, 1976). Az iskolába lépés az énkép alakulása szempontjából jelentős életseménynek számít. A megmérettetés, az ezt követő teljesítményértékelés, a sikerek és kudarcok megtapasztalása

mindennapossá, rendszeressé válik, vagyis az énkép a visszajelzések által folyamatosan alakul. Ugyanakkor maga az énkép is befolyásolja az iskolai sikerességet, az iskolai teljesítményt, hiszen ha egy gyerek énképe nem tükrözi a valóságot vagy túlságosan negatív, akkor rosszul méri föl a képességeit, így kudarcok érik, vagy mivel nem bízik a feladat megoldásának sikerességében, el sem kezdi azt. Az énkép és az iskolai teljesítmény ehhez hasonló összefüggéseit számos tanulmány igazolja (Bóta, 2002; Dévai és Sipos, 1986; Harmatiné, 2005).

A kutatás leírása

A kutatásomnak két fő célja volt: egyrészt a nyelvtanulási motiváció tanulói szintjéhez kapcsolódó egyes elemek részletes vizsgálata elsősorban a nyelvtanulási motivációval összefüggésben, másrészt pedig a motiváció változásainak nyomkövetése, így a tanulói jellegzetességek alakulását három éven keresztül figyelemmel kísértem, melynek eredményeként lehetőség nyílt az időbeli változások regisztrálására.

Eszközök

A vizsgálat során három és fél éven keresztül három különböző alkalommal, az általános iskola ötödik, hatodik és nyolcadik osztályában vettem föl ugyanazt az öt kérdőívből álló tesztcsomagot a résztvevő tanulókkal.

Az iskolai motiváció általános jellemzőinek vizsgálata a Kozéki-Entwistle (1986) szerzőpáros által kidolgozott iskolai motivációs kérdőívvel történt. A kérdőív 60 állítást tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanulók egy ötfokú skálán jelölik meg egyetértésük mértékét. A 60 item tíz alskálát (Melegség, Affiliáció, Identifikáció, Kompetencia, Independencia, Érdeklődés, Felelősség, Lelkiismeret, Rendszükséglet, Presszióérzés) foglal magába, az alskálák pedig három fő faktorba tömörülnek (Követő, Érdeklődő, Teljesítő). Az alskálák és a fő dimenziók megbízhatósági értékei a szerző szerint kielégítőek ($\alpha=0.50-0.71$), saját mintán kipróbálva azonban nagyon vegyes értékeket kaptunk ($\alpha=0.28-0.68$), így az elemzés során az alskálák értelmezését kihagyva a fő faktorokkal dolgoztunk, melyek megbízhatósága $0.75-0.82$.

Ugyanez a szerzőpáros dolgozta ki a tanulási orientációt (Kozéki és Entwistle, 1986), vagyis a tanulási munkastílust vizsgáló kérdőívet, mely felépítésében megegyezik az iskolai motivációt mérővel. Az ebben megjelenő három fő faktor a Mélyrehatoló, Reprodukáló, Szervezett faktor, valamint az instrumentális orientációs alskála. Az alskálák megbízhatósági értékének ingadozásai miatt ($\alpha=0.40-0.76$) itt is a fő faktorok ($\alpha=0.70-0.80$) elemzésére került sor.

Az intelligencia mérése a Raven Standard Progresszív Mátrixok tesztel történt, mely az általános feladatmegoldó intelligencia, a tanulási képességek csoportos mérésére alkalmas.

Az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára a Clément és munkatársai (1994) által ismertetett kérdőív használatával került sor. Az általuk használt kérdőívből az iskolák és tanárok jogainak tiszteletben tartása, valamint az életkorból adódó feladatmegoldási nehézségek miatt kimaradtak a nyelvtanárral és nyelvi órákkal kapcsolatos, valamint az inter-etnikai kapcsolatokra vonatkozó skálák. Az így megmaradt 74 item közül 67 darab a motiváció orientációs irányait, az angol/némettanulás és az angolok, amerikaiak / németek, osztrákok iránti attitűdöt, az órai és nyelvhasználati szorongást, a teljesítményszükségletet, a motivációs intenzitást és az észlelt csoportkohéziót méri hatfokú Likert-skála segítségével, a többi a nyelvtudás önértékelésére, az elégedettségre, illetve az elérni kívánt nyelvtudásra kérdez rá. A szerzők által közölt megbízhatósági értékek kielégítőek ($\alpha=0.62-0.86$), melyek saját mintán is nagyjából megjelentek ($\alpha=0.60-0.85$)

leszámítva két skálát, melyek kiugróan alacsony értéket kaptak (teljesítményszükséglet: $\alpha=0,20$, instrumentális orientáció: $\alpha=0,49$), ezt az elemzés során természetesen figyelembe vettük.

Az énkép mérésére a Tennessee énkép skálát használtam, mely az egyén önmagáról kialakított fogalmának mérésére alkalmas. A 100 tételes kérdőív öt, egymás után elhelyezett énkép alskálából (Testkép, Morális énkép, Individuális énkép, Családi énkép, Szociális énkép), valamint egy önkritika alskálából áll. Az alskálák megbízhatósága a szakirodalmi adatokhoz hasonlóan a saját mintán is elfogadható eredményeket mutatott (énkép alskálák: $\alpha=0,76-0,83$, Teljes énkép: $\alpha=0,93$).

Az adatok statisztikai feldolgozása az SPSS 13.0 program segítségével történt, reliabilitás vizsgálat, egymintás, kétmintás és páros T-próbák, egy- és kétszemponos varianciaanalízis, General Linear Models Ismételt Mérések, Pearson- és Spearman-féle korrelációs vizsgálatok használatával.

A minta

A minta kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy olyan tanulók vegyenek benne részt, akik a nyelvtanulási folyamat elején járnak, így a hosszas nyelvtanulási folyamat elején megragadhatóak a motivációs jellemzőik, továbbá alkalmasak olyan pszichológiai tesztek kitöltésére, melyek a motivációs jellemzőket és egyéb tanulói sajátosságokat mérnek, valamint motivációjuk alakulása nyomon követhető a vizsgálat éveiben. Ezeknek a kritériumoknak leginkább az általános iskola felső tagozata felelt meg, mert ezek a tanulók az adatfelvétel első évét megelőző tanévben kezdték el idegennyelvi tanulmányaikat, életkoruknál fogva már alkalmasak az általam vizsgálni kívánt területeket felmérő tesztek, kérdőívek kitöltésére, valamint az elkövetkezendő években többnyire ugyanott folytatták tanulmányaikat, ahol elkezdték, így motivációjuk és egyéb jellemzőik alakulása nyomonkövethető maradt.

Négy település öt általános iskolájában, a debreceni Hatvani István Általános Iskolában és a Békéssy Béla (később Bolyai János) Általános Iskolában, a mátészalkai Móricz Zsigmond Általános Iskolában, a szerencsi Bolyai János Tehetségfejlesztő és Informatikai Általános Iskolában és a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Tagozatos Általános Iskolában történt a három és fél éven át tartó kérdőíves felmérés, az általános iskola 5., 6. és 8. osztályában. Mindhárom alkalommal az előzőekben ismertetett öt kérdőívet töltötték ki ugyanazok a tanulók. A felmérés összesen 374 tanulót érintett valamilyen formában, vagyis ennyi tanuló töltötte ki legalább a három év egyikében az összeállított tesztcsomagot, 277 volt azoknak a tanulóknak a száma, akik mindhárom alkalommal kitöltötték a kérdőíveket. A nemek és a különböző nyelveket (angol, német) tanulók pontos létszámát az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A különböző nyelveket tanulók és a fiúk/lányok létszáma a vizsgálat három évében

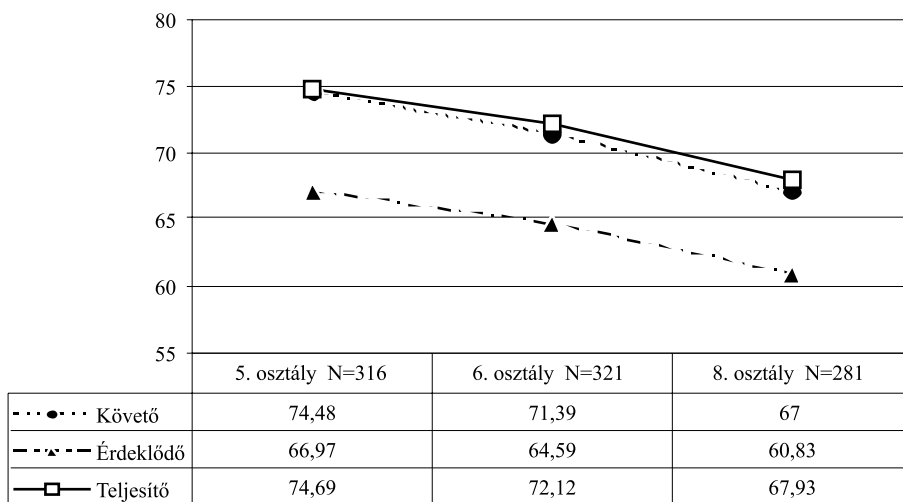
	<i>Fiúk</i>	<i>Lányok</i>		<i>Angol</i>	<i>Német</i>		<i>Összesen</i>
5. osztály	178	162		232	108		340
6. osztály	174	166		231	109		340
8. osztály	156	155		207	104		311

Eredmények

Az összegyűjtött adatokat hat hipotéziscsoport mentén elemeztem. Az első csoportba (1) az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései kerültek, ezután (2) a motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel és (3) a nyelvi teljesítmény és összefüggéseinek feltárása, majd (4) a nemi különbségek, (5) az isko-

lák, osztályok közti különbségek, valamint (6) a teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása történt. Terjedelmi okok miatt jelen tanulmányban az első három területet ismertetem.

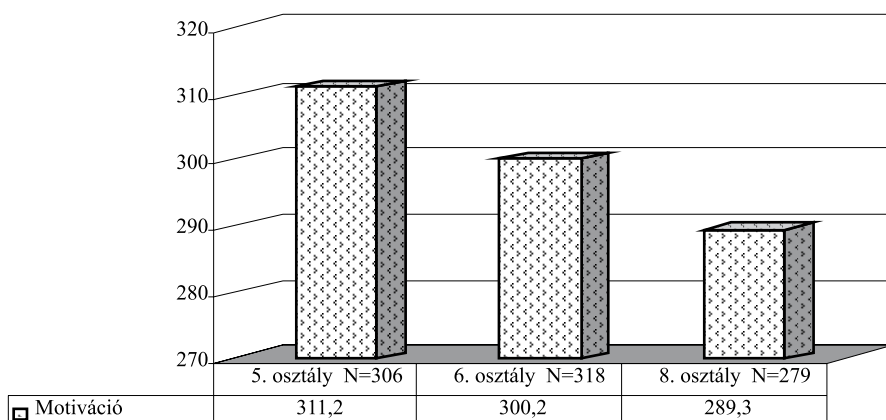
Az adatok alapján az látszik, hogy az iskolai motiváció mintázata mindhárom évben hasonlóan alakul: a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő kicsit gyengébb, de az is jelentős, míg az Érdeklődő motívum a legkevésbé jellemző a felső tagozatos tanulókra. A motiváció változásának iránya szintén az elvárásoknak megfelelő: minden motívum hasonlóan, nagy mértékben csökken az idő előrehaladtával, vagyis a tanulók általános tanulási kedve, motivációja az általános iskolai tanulmányok végéhez közeledve igen alacsony (2. ábra). Az iskolai motivációs mutatók erőteljesen csökkenése mellett a három év során a presszióérzés folyamatosan nő, a nyomás érzése különösen erőssé válik a nyolcadik osztályban. Józsa (2002) szintén a tanulási motiváció csökkenését figyelte meg, Balogh (2004) is hasonló eredményekről számol be tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálata során. Úgy tűnik, hogy az általános serdülőkorai változások, az érdeklődés kiszélesedése az iskolán kívüli események, történések iránt, az útkeresés, a kortárs csoport egyre növekvő szerepe, melyek az iskolai helytállást és érdeklődést is jelentősen befolyásolják, a motiváció alakulására is hatással vannak. Emellett a szupportív, támogató és formatív visszajelzések helyett az évek előrehaladtával egyre inkább teret nyernek az értékelés összegző és minősítő formái, vagyis a tanárok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az elért eredményekre (Réthyné, 1989), ami szintén alááshatja a tanulók tanulási kedvét.



2. ábra. A tanulási motiváció fő dimenzióinak hierarchiája és változásai

A nyelvtanulási motiváció összetevőit együttesen vizsgálva azt kapjuk, hogy szignifikáns csökkenés következik be ebben a mutatóban is, tehát az általános nyelvtanulási motiváció az iskolai motivációhoz hasonlóan az évek során egyre csökken (3. ábra).

A részletesebb elemzés arra is választ ad, hogy a motiváció mely összetevői változnak ilyen erősen, és melyek azok, ahol a csökkenés nem szignifikáns. Az előzetes mérések (Péter-Szarka, 2006) arra utaltak, hogy az ötödik és hatodik osztály között a nyelvtanulási motiváció összetevői közül egyedül a Tudás- és Utazásorientációban nincs jelentős csökkenés, tehát a motiváció e két összetevője alapvetően nem változik. A három évet áttekintő mérés némileg más képet mutatott. A Tudásorientációban 6. osztályról 8. osz-

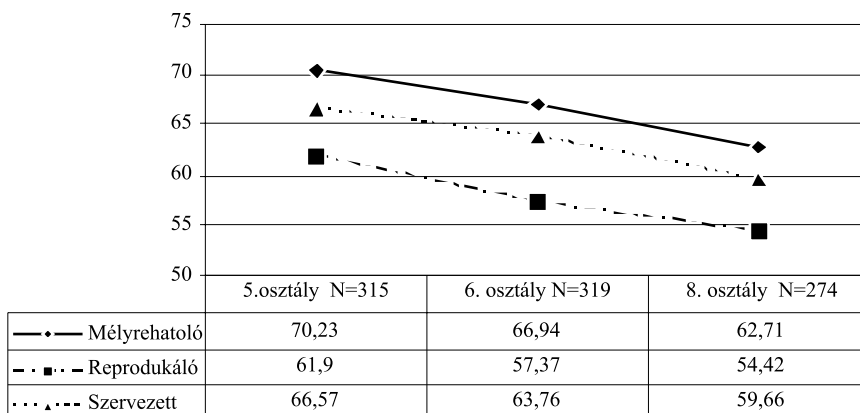


3. ábra. A nyelvtanulási motiváció összpontszámainak átlaga a vizsgálat három évében

tályra olyan csökkenés mutatkozott, ami a lineáris változást szignifikánsná tette, vagyis itt jelentkezett a többi elemet is jellemző csökkenő tendencia. Az Utazásorientáció ezzel szemben a 8. osztályra sem csökkent jelentősen, itt igazolódni látszik a kezdeti feltevés, miszerint ez a tényező alapvetően változatlan marad. Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a jövőbeni utazások, illetve a külföldön töltött idő, tanulás vagy munka mindvégig vonzó hatású a tanulók számára, ezért a nyelvtanulás ilyen irányú hasznosítását érdemes már a tanulási folyamat során hangsúlyozni, ezzel némileg ellensúlyozva az egyébként erőteljes motivációcsökkenést.

Az iskolai és a nyelvtanulási motiváció összefüggéseinek vizsgálat alapján kiderül, hogy az iskolai motiváció fő dimenziói és a legtöbb nyelvtanulási motivációs mutató mindhárom évben szoros pozitív korrelációs kapcsolatban áll egymással, míg a Preszsióérzéssel való kapcsolat, ha szignifikánsnak bizonyul, minden esetben negatív irányú. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen mindkét kérdőív a tanulás motivációs hátterét ragadja meg valamilyen szempontból. Az Utazás- és Szociokulturális orientáció, valamint az Integrativitás alszála ugyanakkor kilóg valamelyest a sorból, azt látjuk, hogy ezek a mutatók nem, vagy csak gyengén korrelálnak az általános iskolai motiváció dimenzióival. Mi lehet ennek az oka? A nyelvtanulási motiváció ezen mutatói nagyon speciálisan kérdeznak rá azokra a területekre, melyek kifejezetten az idegen nyelv tanulásának okait és a nyelvet beszélőkhöz való hasonlítási vágyat ragadják meg, tehát témáját tekintve valóban nem igazán illeszkednek az iskolai tanulási motiváció fő dimenzióihoz.

A tanulási orientáció fő dimenzióinak mintázata mindhárom évben hasonló: legerősebb a Mélyreható orientáció, ezt követi a Szervezett, majd pedig a Reprodukáló orientáció (4. ábra). Ez alapvetően pozitív eredménynek mondható, hiszen az a tanulási stílus kapja a legmagasabb értéket, ami a dolgok mélyebb megismerését, az önállóságot, a kihívások kedvelését tartalmazza. A második helyet elfoglaló Szervezett stílus az eredményekre koncentrálnak követelményteljesítés és a saját fejlődésért érzett felelősség mutatója, mely szintén pozitív módon segíti elő a tanulás sikerességét. A legkevésbé értékes Reprodukáló tanulási orientáció került a harmadik helyre, melyre a kudarc elkerülésére koncentrálnak, a kitartó mechanikus tanulás a jellemző. A tanulási orientáció változásai szempontjából mindhárom fő orientációs dimenzió erősségének a szignifikáns mértékű ($p < 0,001$) csökkenése figyelhető meg.



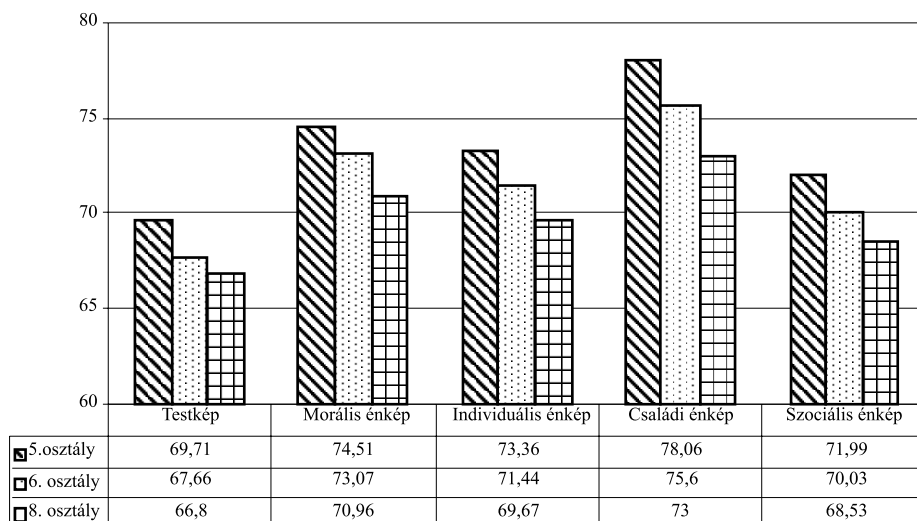
4. ábra. A tanulási orientáció fő faktorainak viszonyai és változásai

A tanulási orientáció és a nyelvtanulási motiváció korrelációit áttekintve érdekes eredményeket kapunk. A Mélyreható és a Szervezett tanulási orientáció a nyelvtanulási motivációs mutatók többségével pozitív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll mindhárom évben. Ez érthető eredmény, hiszen a hatékonyabb tanulási formák, a fentebb említett összefüggéseken keresztül, magasabb motivációs szintet eredményezhetnek, és fordítva. A Reprodukáló tanulási stílus ezzel szemben már árnyaltabb képet mutat: a szignifikáns mutatók többsége pozitív irányú, vagyis ez a tanulási stílus is kapcsolatban van a nyelvtanulási kedvvel, tehát az is hatékony lehet, ha a tanulók ilyen módon tanulják a nyelvet. Néhány motivációs alskálával, különösen az Órai és a Nyelvhasználathoz köthető bátorság és szorongás, valamint a nyelvi Önértékelés skálájával azonban negatív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll, vagyis minél erősebb a Reprodukáló tanulási stílus, annál nagyobb szorongással használja a tanuló a nyelvet, és annál rosszabbnak ítéli meg a nyelvi teljesítményét. Ez rámutat, hogy a mechanikus tanulási forma, a „bemagolás” elsősorban a valóságos, életszerű nyelvhasználat során blokkolja le a tanulót, és hogy nem igazán kedvez a kommunikatív helyzetekben mutatott jó teljesítmény eléréséhez.

Az énkép pontszámainak alakulása, a motivációs mutatókhoz hasonlóan, nem túl biztató. Az adatok elemzése rámutat, hogy szignifikáns ($p < 0,000$) lineáris változás, csökkenés történik minden egyes énkép dimenzióban és a Teljes énképben a három év során (5. ábra). Az évfolyamok összehasonlításából az látszik, hogy a Testkép kivételével, mely 5. és 6. osztály között erősen romlik ($p = 0,018$), a jelentős változások inkább 6. és 8. osztály között történnek, ekkor ugyanis minden énkép dimenzió pontszáma (a már említett Testkép kivételével) szignifikánsan csökken ($p < 0,017$). Józsa (2002) is hasonló eredményekről számol be, ő a tanulási énkép 7. és 11. évfolyam közötti erőteljes romlását figyelte meg. Dévai (1988) mintájában szintén csökkenés figyelhető meg az énkép mutatóiban, míg növekedés az önkritikában, a szerző szerint azonban ez a csökkenés nem elég erőteljes, így ő inkább az énkép stabilitását és nehezen változtatható mivoltát hangsúlyozza. Az is lehetséges, hogy a mai felső tagozatosok körében a korábban kezdődő serdülőkori változások és a növekvő társadalmi, iskolai elvárások miatt romlik ilyen mértékben az énkép már nyolcadik osztályra, míg húsz évvel ezelőtti iskolás társaiknál esetleg később jelentkezett ez a drasztikus csökkenés.

Az énkép és az iskolai motiváció kapcsolatának korrelációs vizsgálata rámutat, hogy ez a két terület nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz. A Testkép dimenzióján kívül lényegében minden énkép-dimenzió erős pozitív korrelációs kapcsolatban van mind a három fő motivációs faktoral (Követő, Érdeklődő, Teljesítő). Az énkép és a nyelvtanu-

lasi motiváció összesített pontszámát összevetve hasonló, nagyon erős, szignifikáns ($p < 0,000$) eredményeket kapunk, ami arra utal, hogy az énkép szorosan kapcsolódik a tanulók általános motiváltsági szintjéhez.



5. ábra. Az énkép dimenzióinak változásai

Az intelligencia és a motiváció összefüggéseit elemezve azt láthatjuk, hogy nincs igazán jelentős összefüggés a tanulók intelligenciatesztben elért pontszámai és a motivációs formák között. Az intelligenciateszt és a nyelvtanulási motiváció pontszámainak korrelációs összevetése azt mutatja, hogy a motivációs alskálák igen különböznek egymástól az intelligenciával való összefüggés erősségét és irányát tekintve. Igen erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az Órai bátorság-szorongás ($p < 0,000$), az Önértékelés ($p < 0,004$) és a Nyelvtanulás iránti attitűd ($p < 0,041$) között, míg szignifikáns, de negatív irányú az összefüggés az intelligencia és az Integrativitás ($p < 0,007$), valamint ötödik és hatodik osztályban a Szociokulturális ($p < 0,000$) és Barátságorientáció ($p < 0,033$) között. Az intelligenciával negatív irányú korrelációs kapcsolatban álló mutatók mindegyike valamilyen módon a más nyelvet beszélőkkel való azonosulásra utal. E mutatók kapcsolata arra világít rá, hogy minél magasabb pontot ér el egy tanuló az intelligenciatesztben, annál kevésbé szeretne az idegen nyelvet beszélőkhöz hasonló lenni, annál kevésbé érdekli őt a másik nyelven beszélő ember, mint személyiség, mint az idegen kultúra hordozója. Nyolcadik osztályra az addig szignifikáns kapcsolatok meggyengülnek, így a magasabb intellektuális képességű gyerekekben még mindig alacsonyabb az integrativitás vágya, ugyanakkor már nem utasítják el a személyes és kulturális érdeklődés talaján kialakult nyelvtanulást. A kutatás további érdekes iránya lehet a nyelvtanulás indokainak részletes feltárása az életkor növekedésével, valamint az intellektuális képességek nyelvtanulási orientációban betöltött szerepének alaposabb elemzése.

A nyelvi teljesítmény érdemjegyekben megnyilvánuló formái az évek során egyértelmű változáson, csökkenésen mennek keresztül (5. osztály: 4,18; 6. osztály: 4,04; 8. osztály: 3,94). Az érdemjegyek erőteljes romlásának a hátterében feltehetően azok a motivációs és énképhez kapcsolódó mutatók állnak, melyeket a korábbiakban részletesebben bemutatam: az általános tanulási kedv csökkenése, az önbizalom és az énhatékonyság érzésének gyengülése.

Az érdemjegyek egyéb skálákkal való kapcsolatát vizsgálva azt láthatjuk, hogy az iskolai motiváción belül a Teljesítő motívum az, amely mindhárom évben erősen korrelál ($p < 0,001$) az érdemjegyekkel, a másik két motivációs dimenzióval való kapcsolata ennél valamivel gyengébb, vagyis a jó teljesítményre való törekvés egyértelműen megnyilvánul a jó érdemjegyek szerzésében. A Presszióérzés ezzel szemben negatív irányban korrelál az érdemjeggyel ($p < 0,001$), vagyis minél erősebb a Presszióérzés, annál rosszabb jegyet kap a tanuló, illetve, mivel korrelációs kapcsolatról van szó, az is feltételezhető, hogy minél gyengébb osztályzatot kap a diák, annál inkább érzi azt, hogy az iskolai nyomás már-már elviselhetetlen számára.

A jegyek nyelvtanulási motivációval való összefüggése hasonló: erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az általános motivációs szintre utaló alsókálákkal (Nyelvtanulás iránti attitűd, Motivációs intenzitás), az Önértékeléssel, és az órai és órán kívüli Nyelvhasználati bátorság és szorongás mutatójával. Ebből az látszik, hogy az általános motiváltság szintje együtt jár a jó teljesítménnyel. Igen erős az érdemjegyek intelligenciával való kapcsolata: mindhárom évben ez az intelligenciával legerősebben korreláló mutató.

Összegzés, a kutatás pedagógiai implikációi

Vizsgálatomban bemutattam néhány személyes tanulói változó nyelvtanulási motivációval való összefüggését. Legfőbb célom az volt, hogy pedagógiai-pszichológiai szempontokat is érvényesítsek a nyelvtanulási motiváció tanulmányozása területén, másrészt pedig beemleljem az idői dimenziót a kutatásba, így a motivációs mutatók változásait is vizsgáljam.

A kutatás eredményeinek gyakorlatban történő hasznosítása elsősorban a motiválási stratégiák gazdagításán keresztül történhet meg. Dörnyei Zoltán motiválási stratégiákról írt átfogó tanulmánya (2001a) részletesen és gyakorlatias megközelítésben tárja elénk azokat a konkrét módszereket és tevékenységeket, melyek használatán keresztül motiváltabbá, sikeresebbé tehetjük a nyelvtanulókat. Vizsgálati eredményeim alátámasztják a motivációs technikák létjogosultságát és szükségességét, valamint új, az egyéni változókat erőteljesebben hangsúlyozó elemek előtérbe helyezésével ráirányítják a figyelmet néhány, eddig kevésbé hangsúlyozott motiválási lehetőségre. Milyen további motiválási stratégiák fogalmazódhatnak meg tehát az eredmények ismeretében?

A Teljesítő, vagyis a legerőteljesebb motívumok dinamizálása érdekében olyan feladatokat és projekteket adjunk a tanulóknak, melyekben a választásaiknak és az érdeklődésüknek megfelelően, önállóan tudnak döntéseket hozni.

Szintén a Teljesítő motívum erősítése végett adjunk rendszeres visszajelzést a tanulóknak a munkájukról, haladásukról, elért eredményeikről, hagyjunk időt a sikerek megélésére, ünneplésére.

Építsük a Követő motívumokat a megfelelő tanár-diák kapcsolat kialakításán keresztül, a hitelesség, empátia és elfogadás Rogers-i alapelveire támaszkodva.

Csökkentsük a tanulók presszióérzését segítőkész, elfogadó viselkedésünkkel, bátorító magatartással, valamint annak hangoztatásával, hogy a hibázás a tanulás természetes velejárója (Mezei és Csizér, 2005).

A motiváció csökkenésének megértése, megállítása érdekében vegyük figyelembe a természetes életkori, serdülőkori változásokat. A testi és lelki változások, melyek az önbizalmat ingatják meg, a kortárs csoportok növekvő befolyása, az érdeklődés átalakulása, a növekvő iskolai követelmények, a közelgő továbbtanulás növelik a nyomás érzését és csökkentik az általános tanulási kedvet, ennek hatása a nyelvi órákon is érezhető.

A nyelvtanulási motiváció összetevői közül támaszkodjunk az időben kevésbé változó motívumokra, vagyis hangsúlyozzuk a nyelvtanulás fontosságát a későbbi utazási, kül-

földi tanulmányokra vonatkozó célok elérésének lehetősége szempontjából. Az órán megnyilvánuló nyelvhasználati szorongás sem nő, ezért lehetőség szerint vonjuk be a tanulókat az órai kommunikációba, teremtsük meg számukra a nyelv értelmes használatának lehetőségét (lásd kommunikatív nyelvoktatás).

Hangsúlyozzuk a nyelvtudás értékét és hasznosságát a globalizációs tendenciák bemutatásával, segítsük a tanulókat, hogy ezáltal is pozitív attitűdöket alakítsanak ki a nyelvtanulással kapcsolatban.

Fordítsunk figyelmet a nyelvtanulók közösségének, mint csoportnak a működésére, erősítsük a csoportkohéziót, az összetartást, így a tanulást mint értéket értelmező tanulók mintaként szolgálhatnak a többieknek. Ennek eredményeként jó csoportlégkör alakulhat ki, mely elnéző a hibázással szemben, bátrabban gyakorolják a tanulók a nyelvet, a kiscsoportos munkák pedig lehetőséget teremtenek a személyes információk megosztására, egymás jobb megismerésére (Dörnyei és Kormos, 2000).

Az énkép romlásának tendenciáját ismerve erősítsük a tanulók önértékelését, önbizalmát pozitív megerősítéseken keresztül, alkalmanként személyre szabott, individualizált, esetleg könnyebb feladatok adásával, sikerélmények biztosításával.

A kutatás jövője szempontjából elmondható, hogy a jelenlegi adatok is magukban rejtnek még további elemzési lehetőségeket. Ilyen többek között a vizsgálatban kevésbé hangsúlyozott tanulói jellegzetességek, személyiségjegyek változásainak, egymással való kapcsolatának tanulmányozása, valamint az itt ismertetett statisztikai elemzések további mélyítése, a kapcsolatok matematikai modellálása. Ezen kívül folytatni lehet az eddigiekhez hasonló adatgyűjtést egy másik korcsoportban, valamint egyéb skálák, kérdőívek segítségével a tanulói jellegzetességek további elemeit is megragadhatjuk (például szorongás, kognitív jellemzők). A kutatás új és egyre inkább szükséges irányát jelen-tené a terület kvalitatív jellegű módszerekkel (például interjú, óramegfigyelés, esettanulmányok) történő vizsgálata. Reményeim szerint a kutatás eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy ismételten felhívják a figyelmet a motiváció fontosságára mind a nyelvtanulás, mind az egyéb iskolai tanulmányok folyamatában, kiemelve a tanulók egyéni jellegzetességeit, önszabályozó mechanizmusait, ezen adatok birtokában pedig lehetőség nyílik a tanítási helyzet során megjelenő motiválási tevékenység hatékonyabbá tételére és az iskolai eredményesség növelésére.

Irodalom

Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat.

Atkinson, J. W. (1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I. és Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.

Balogh László (2004): Measuring the efficiency and program-evaluation of school talent nurturing programs. *Applied Psychology in Hungary*, 2003–2004, 65–83.

Bakacsi Gyula (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.

Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.

Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.

Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In: Dávid I., Bóta Margit és Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 109–219.

Crookes, G. és Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.

Dévai Margit (1980): Az ideális én és a nevelés. *Köznevelés*, 30. sz. 10–11.

Dévai Margit és Sipos M. (1986): *A Tennessee énkép skála*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 4. sz. 3–21.

Dörnyei Zoltán (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

- Dörnyei Zoltán (2001b): *Teaching and Researching Motivation*. Longman/Pearson Education, Harlow.
- Dörnyei Zoltán (2007): Creating a motivating classroom environment. In: Cummins, J. és Davison, C. (szerk.): *International handbook of English language teaching*. II. Springer, New York. 719–731.
- Dörnyei Z. és Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 3. sz. 203–229.
- Dörnyei Z. és Kormos J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4. 3. sz. 275–300.
- Dörnyei Z. és Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. sz. 43–69.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Entwistle, N. J. és Kozéki B. (1985): Magyar-skót összehasonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia*, 5. 1. sz. 79–109.
- Freud, S. (1991): *A halálösztön és az életösztönök*. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Galántai D. és Csizér Kata (2009): A tanár szerepe a diákok idegen nyelvi motivációjának alakításában. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 71–77.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Harmatiné Olajos Tímea (2005): A szocio-emocionális okokból történő alulteljesítés összefüggéseinek vizsgálata az iskolában. PhD értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- Havas Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 39–45.
- Heckhausen, H. és Kuhl, J. (1985): From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M. és Sabini, J. (szerk.): *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 134–160.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Katona N. és Oakland, T. (1999): Tanulási stílus. Egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 17–29.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskolások körében. *Pszichológia*, 6. 2. sz. 271–292.
- Kozéki B. és Verma, G. K. (1984): Vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia*, 4. 4. sz. 547–576.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–85.
- Kun M. és Szegedi M. (1972): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- McClelland, D. C. (1987): *Human Motivation*. Cambridge University Press, New York.
- Maslow, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A. és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 373–392.
- McCandless, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 145–176.
- Mezei G. és Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 30–42.
- Nagy József (1998): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése 1. *Iskolakultúra*, 8. 11. sz. 73–86.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Péter-Szarka Szilvia (2006): Relations and changes of motivation to learn foreign languages, learning motivation and self concept. *Applied Psychology in Hungary*, 7–8. sz. 64–78.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 169–191.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Péter-Szarka Szilvia

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet,
Pedagógiai Pszichológiai Tanszék