

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓS ELMÉLETEK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

HOSSZU TIMEA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
meggyesne.hosszu.timea@szte.hu

Összefoglaló

A motiváció absztrakt és hipotetikus fogalom, amit arra használunk, hogy megmagyarázzuk, miért gondolkodnak és viselkednek az emberek (az iskolában a tanulók) úgy, ahogyan azt teszik. Fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban is, mert megadja az első lökést a sikeres nyelvtanuláshoz. A nyelvtanárok gyakran használják a „motiváció” kifejezést, amikor sikeres vagy sikertelen tanulókat jellemeznek. Ezzel tükrözik azt a meggyőződésüket, hogy a hosszú és unalmas idegennyelv-tanulás során a tanulók lelkesedése, elkötelezettsége, kitartása, kulcsfontosságú tényezője a sikernek vagy a kudarcnak. Az esetek többségében a megfelelően motivált tanulók nyelvi képességeiktől függetlenül képesek megtanulni egy idegen nyelvet, míg azok a jó képességű tanulók, akik nem kellően motiváltak, nem lesznek olyan kitartóak, hogy elérjék a nyelvtudás hasznos szintjét (Hadfield és Dörnyei, 2013).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról szóló kutatások száma mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban csekély, aminek oka az, hogy az értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítása csupán egy évtizedre tekint vissza. Idegennyelv-tanulási motivációjukkal, ismereteink szerint, csupán egy hazai kutatás foglalkozott (Meggyesné Hosszu, 2019), ami új kutatási eredményeket hozott a gyógypedagógiába. Ahhoz, hogy e populáció vizsgálatához a megfelelő idegennyelv-tanulási motivációs modellt kiválasszuk, szükség van az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek ismeretére, történeti áttekintésére.

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációs modelleket veszi számba, és kitér az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vizsgálatában elméleti bázisként leginkább alkalmazható modell bemutatására.

Kulcsszavak: *motiváció, idegennyelv-tanulási motiváció, enyhe értelmi fogyatékos, az idegennyelv-tanulás motivációs modelljei*

1. Bevezetés

A nyelvek társadalmunk és világunk gazdagságának részét képezik. A nyelvtanulás hozzájárul egymás kölcsönös megértéséhez, személyes elégedettségünkhöz, és a globális állampolgárság megéléséhez (Meggyesné Hosszu, 2019).

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcsfontosságúja az idegen nyelvek tanulása. Ezzel megszületett az „idegennyelv-tanulás mindenkié” paradigma. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása iránt, az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában, vagy szegregált iskolában tanul, joga van az idegen nyelvek tanulásához. (European Commission, 2005). Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a magyarországi gyógypedagógiai intézményekben a 2015/2016-os tanévtől az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hetedik osztálytól kötelezővé vált az idegennyelv-oktatása (Meggyesné Hosszu, 2019).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról szóló kutatások száma mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban csekély, aminek oka az, hogy az értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítása csupán egy- másfél évtizedre tekint vissza. Idegennyelv-tanulási motivációjukkal, ismereteink szerint, csupán egy hazai kutatás foglalkozott (Meggyesné Hosszu, 2019), ami új kutatási eredményeket hozott a gyógypedagógiába. Ahhoz, hogy e populáció vizsgálatához a megfelelő idegennyelv-tanulási motivációs modellt kiválasszuk, szükséges az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek ismerete.

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációs modelleket veszi számba, és kitér az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vizsgálatában elméleti bázisként leginkább alkalmazható modell bemutatására.

2. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméleteinek történeti bemutatása

A motiváció absztrakt és hipotetikus fogalom, amit arra használunk, hogy megmagyarázzuk, miért gondolkodnak és viselkednek az emberek (az iskolában a tanulók) úgy, ahogyan azt teszik. Fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban is, mert megadja az első impulzust a sikeres nyelvtanuláshoz. A nyelvtanárok gyakran használják a „motiváció” kifejezést, amikor sikeres vagy sikertelen tanulókat jellemeznek. Az idegennyelv-tanulási motivációról való gondolkodás az '50-es végétől napjainkig jelentős változáson ment keresztül.

Az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek történeti áttekintése során a Dörnyei Zoltán által felállított rendszerben tekintjük át a motivációs elméleteket. Dörnyei az idegen nyelvi motivációkutatások történetének felvázolásában:

- a szociálpszichológiai periódust (1959-1990),
- a kognitív-szituatív periódust (1990-es évek),
- a folyamatorientált periódust (az ezredforduló környéke)
- és a szociodinamikai periódust (jelenkor) határolja el (Dörnyei, 2001a).

2.1 Szociálpszichológiai szakasz

A motivációkutatás első periódusát, a szociálpszichológiai szakaszt Gardner, Lambert és más kanadai szociálpszichológusok munkái több mint negyven évre tették dominánssá.

2.1.1 Gardner motivációs modellje

Az idegennyelv-tanulási motivációkutatás Gardner és Lambert (1959, 1972) elméletén alapszik. Elméletük fókuszpontja a nyelvtanulók célnyelvi populáció iránt tanúsított attitűdje volt. Az attitűdöt tekintették a legmeghatározóbb tényezőnek a második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációkutatásban. Ez az új megközelítés szemben állt az akkor uralkodó véleménnyel, miszerint a sikeres idegennyelv-tanulás legfontosabb mércéje a nyelvi képességek minősége. Tanulmányuk rámutatott az affektív tényezők fontosságára, a nyelvtanulás érzelmi összetevőire (szorongás, önértékelés), melyek a nyelvtanulók körében jelentős különbséget mutathatnak.

Gardner szerint (1985) az idegennyelv-tanulási motiváció három részből áll:

1. motivációs intenzitásból,
2. az idegen nyelv elsajátítása utáni vágyból,
3. az idegen nyelv iránti attitűdből.

Az igazán motivált nyelvtanuló esetében mindhárom komponens jelen van.

Gardner és Lambert megalkották az „orientációs modellt”, amely megkülönböztetett integratív és instrumentális motivációt. Integratív motivációnak tekintették a nyelvtanuló azon célját, hogy hasonlóvá váljon az anyanyelvi beszélőkhöz és asszimilálódjon a célkultúrába. Az integratív motiváció a nyelvtanulók célnyelvi csoporthoz való integrálódását fejezte ki, a célnyelv beszélőjéhez és kultúrájához való vonzódását írta le. Gardner és Lambert azt vallotta, hogy egy másik nyelvi csoporthoz való integrálódás vágya erős motiváló tényezőt jelent a másik csoport nyelvének megismeréséhez.

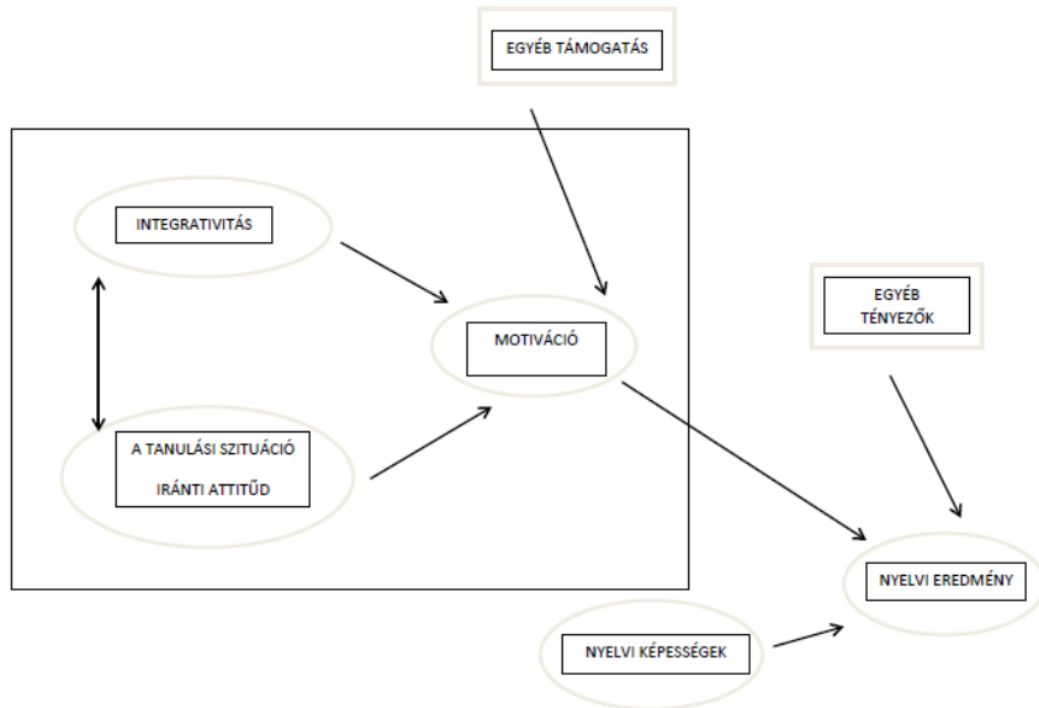
Az integratív motívum egy összetett konstruktum, ami három fő összetevőből áll. Elemei a következők:

1. Integratív orientáció, ami az idegen nyelv iránti érdeklődést, attitűdöt mutatja, tükrözi az egyén más csoportokkal szembeni hajlandóságát.
2. A tanulási szituáció irányába mutató attitűd, ami egyrészt a nyelvtanárral szembeni attitűdöt, másrészt az idegen nyelvi óra iránti attitűdöt jelenti.
3. A tanuláshoz való hozzáállás, az erőfeszítés (Dörnyei és Ushioda, 2011)

1. ábra

A szocioedukációs modell ábrázolása (Gardner, 2001 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)

Megjegyzés: A legnagyobb téglalap az integrativitás határát jelöli



A világ számos pontján végzett vizsgálatok adatait elemezve a kutatók újra és újra olyan konstruktumot kaptak, amelynek elemei a fenti komponensek mindegyikéből vagy többségéből álltak (Dörnyei és Ushioda, 2011).

Gardner elméletében instrumentális motivációnak nevezték el azokat az okokat, amikor egy nyelvtanuló rajta kívülálló faktorok, gyakorlati célok elérése (jobb álláslehetőség, magasabb fizetés, stb.) miatt fejleszti idegennyelvtudását. A kétféle motiváció közti különbség a külső és belső motiváció kettősségében ragadható meg.

Gardner és Lambert elmélete az 1950-es évek végétől az 1990-es évekig, a nyelvtanulás szociálpszichológiai irányzatának időszakában bizonyult meghatározónak. Azonban a későbbiekben az integratív motiváció nemcsak Gardnerék motivációs elméletének állt a fókuszában. Más nyelvi környezetben dolgozó kutatók is alkalmazni kezdték, bár időnként kissé eltávolodva az eredeti jelentéstartománytól (Csizér és Kormos, 2007). Gardner fogalmai, modelljei forradalmi jelentőségűek a motivációkutatásokban, de alkalmazhatóságuk a különböző nyelvi kontextusok miatt korlátozott.

A szociálpszichológiai modellel szemben a legtöbb kritika az integrativitás fogalmával kapcsolatban merült fel. Elsősorban azért, mert a gardneri értelemben vett integrativitás a második nyelv tanulására vonatkozik (ami az ő vizsgálatában a francia nyelv volt, és ez a célnyelv területén, a kultúrába részlegesen beilleszkedve történt Kanadában). Az idegennyelv-tanulás az anyanyelv országában szervezett oktatási keretek között történik és a nyelvtanuló nem vagy csak nagyon ritkán érintkezik a célnyelvet anyanyelven beszélőkkel. E két nyelvtanulási szituáció jelentősen különbözik egymástól. A sok nyelvi inger és a kommunikáció igénye miatti nyelvhasználat következtében a motiváció jelentősen felerősödik. Az integrativitás szerepe akkor értékelődik fel, ha egymás mellett élő közösségek egymás kultúrájába akarnak integrálódni, beilleszkedni, míg az instrumentális motiváció abban az esetben erősebb, amikor a célnyelvet beszélő országok közti kommunikációra használják, mint például Magyarországon az angol nyelvet (Dörnyei, 1987). A középszintű idegennyelv-tudás megszerzését inkább az instrumentális motiváció, míg a haladó nyelvi szint elérését az integratív motiváció segíti elő (Dörnyei, 1991).

2.1.2 Richard Clément nyelvi önbizalom koncepciója

Gardner és munkatársainak munkája mellett a motivációkutatások szociálpszichológiai periódusában egyéb szálak is megjelentek. Clément a nyelvi önbizalom jelenségére hívta fel a figyelmet, munkássága nagymértékben befolyásolta a nyelvtanulással kapcsolatos jövőbeli tanulmányok pszichológiai aspektusát (Goodridge, 2017). Munkatársaival bizonyította, hogy a különböző nyelvi közösségek együttélése során a tagok közti kapcsolat minősége és mennyisége jelentős motivációs tényező a másik közösség nyelvének tanulásában. Ugyanakkor a nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer azon nyelvtanulók esetében is, akiknek kevés közvetlen kapcsolata van a célnyelvi közösséggel, de a médián keresztül közvetett kapcsolatot tudnak fenntartani.

2.2 . A kognitív- szituatív szakasz

Az 1990-es évekre új, alternatív kutatási perspektívákra volt szükség az idegennyelv-tanulási motiváció területének újragondolásához. A nyelvtanulás szociálpszichológiai megközelítését a nyelvtudomány kognitív szempontú tanulmányozása váltotta fel, ami a pszichológiában lezajló kognitív forradalmat tükrözte. E modell képviselői szerint a motiváció szubjektívebb, ami a nyelvtanuló saját képességeiről való elképzelésein, korlátain és múltbeli teljesítményein alapszik (Goodridge, 2017).

A szakaszban a fókusz a konkrét kognitív és a helyzet-specifikus motívumok feltárására irányult, mint például az osztálytermi környezetre és annak lehetséges hatására a tanulók motivációjára. Ehhez szükség volt a meglévő elméleti keretrendszer bővítésére, hogy képes legyen újabb változók (motívumok) befogadására. Az új motivációs modellek tehát a régi modellekre támaszkodtak (Pavičić-Takač és Berka, 2014).

Számos kutató arra törekedett, hogy a kognitív pszichológia motivációs kutatásaiba illeszkedő, új fogalmakkal bővítse az idegennyelv-tanulási motiváció társadalmi megközelítését (én-determinációs elmélet, autonómia elmélet, attribúció elmélet) (Dörnyei, 1994; Noels és mtsai 2001; Ushioda, 1996). A kognitív elméletek azon gondolkodási mintázatokra összpontosítottak, amelyek a tanulási motivációt formálják (célmeghatározás, teljesítményorientáció, én-hatékonyaságról való vélekedések, a sikernek és a sikertelenségnek tulajdonított attribútumok). A kognitív elméletek legjelentősebb pedagógiai hozadéka a tanulók belső motivációjának felismerése (Deci és Flaste, 1996: 10. o.). Az alábbiakban néhány, a kognitív pszichológiában megjelenő elmélet kerül ismertetésre, amely az idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó kutatók figyelmét felkeltette, és munkáikba beépítették.

2.2.1 Az én-determinációs elmélet

Brown világított rá, hogy a diákok általában az extrinzik motiváció jutalmazási és értékelési rendszerében tanulják a nyelvet. Olyan stratégiákat írt le, amelyek elősegítik az intrinzik motívumok erősítését (Brown, 1994). A belső motiváció az az optimálisnak mondható motiváció, ami az egyénben belülről fakad valamilyen cél elérése érdekében. A külső motiváció egy kívülről vezérelt motiváció, ami lehet például a büntetés elkerülése, egy jó állás megszerzése, a tanár figyelmének megnyerése, stb. (Deci és Ryan, 2000a). Deci és Ryan úgy vélte, akkor válik egy cselekvés belsőleg motiválttá, ha az én-determináció érzése erős, vagyis az egyén megtapasztalja a kompetenciát, az autonómiát. A belső motivációnak önfenntartó dinamikája van, és minőségében hatékonyabb tanuláshoz vezet, mint a külső motiváció. Deci és Ryan felvázolták az én-determinációs folyamat folytonossági modelljét, ami bemutatja a motiváció típusait (Deci és Ryan, 2000b). A tanulás jutalmaként elégedettségérzést, megnövekedett kompetenciaérzést tapasztalunk, ami fenntartja és növeli a tanulás iránti elkötelezettségünket (Csíkszentmihályi, 1978). A nyelvtanulók autonómiájának kialakítása a tantermi munka lényegi eleme. Az autonóm idegennyelv-nyelvtanulás az önszabályozó tanulás egyik formája.

2.2.2. Dörnyei Zoltán „oktatóbarát” motivációs modellje

Dörnyei Zoltán, hogy a motivációkutatást „oktató barátta” tegye, összhangba hozza a motiváció fogalmát az eredményes idegennyelv-tanulásról alkotott tanári meggyőződésekkel (Piggin, 2012), az eddigi kutatási irányokat szintetizálva egy átfogó motivációs konstrukciót vázolt fel az osztálytermi motivációról (Dörnyei, 1994). Clément és munkatársai (1994) által vezetett, magyarországi nagymintás vizsgálat eredményei alapján az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését felölelő modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat három összetevőjének, és

tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994).

A nyelvi szint általános motívumai meghatározzák az alapvető tanulási célokat és magyarázzák a nyelvválasztást. Két alrendszere az integratív és az instrumentális motiváció. Az előbbi a személy idegen nyelvi érzelmi viszonyulásával írható le, utóbbi a jövőre vonatkozó karrier-ambíciókkal jellemezhető. A tanulói szint a viszonylag állandó személyiségjegyeket tartalmazza (teljesítményszükséglet, önbizalom). A tanulási szituáció szintjén három összetevőt találunk. A kurzus-specifikus elemek a tantervhez, a tananyaghoz, a tanítási módszerekhez és a feladatokhoz kapcsolódnak. A tanár-specifikus elemek a tanár kapcsolódási vágyát, a tekintély típusát, a tanulói motiváció közvetlen szocializációját jelentik. A csoport-specifikus összetevők az adott tanulócsoporthoz vonatkozó motivációs jellemzőket tartalmazzák (Dörnyei, 1994).

2. ábra

Az idegen nyelv-tanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1994: 280 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)

NYELVI SZINT	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
TANULÓI SZINT	Teljesítményszükséglet Önbizalom <ul style="list-style-type: none"> • nyelvhasználati szorongás • szubjektív idegen nyelvi kompetencia • okok attribúciója • én-hatékonyság 	
TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	Kurzus- specifikus összetevők	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	Tanár- specifikus összetevők	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja <ul style="list-style-type: none"> • tanári modellállítás • feladatbemutató • visszacsatolás
	Csoport- specifikus összetevők	Célorientáltság Norma-és jutalmazási rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

A modell rámutatott arra, hogy a tanulói motiváció tanuló-, nyelvi-, és szituáció specifikus konstrukció, vagyis különféle tanulói és személyiség típusok jelennek meg a tanulási motiváció során, minden nyelvnek sajátos egyéni jellemzői vannak, és a motiváció függ a helyszíntől, a tanártól és az időtől is. A modell követi a tanuló motivációját a kezdeti céloktól a tanulási szakaszon át a reflektálás időszakáig. A motiváció mindhárom szakaszban változatosan alakul annak függvényében, ahogy a tanuló visszajelzést kap, és tanulási környezetét változtatja.

2.2.3. Ushioda „attribúció elmélete”

A kognitív szemléletű elmélet egyik fontos eleme Ushioda „attribúció elmélete”, miszerint a tanulók motivációs szintje ugrásszerűen nő, ha hiszik azt, hogy van felelősségük a jó idegen nyelvi teljesítmény elérésében, míg ha más okoknak, vagy a szerencsének tulajdonítják az eredményüket, motivációjuk nem változik. Amikor a diák azt gondolja, hogy a saját hiányosságai miatt vallott kudarcot, akkor motivációja csökken. Állandó a motivációja, ha saját kudarcát az őt tanító rossz tanárnak „tulajdonítja” (Ushioda, 1996; 1998; Goodridge, 2017).

2.3 A folyamatorientált szakasz

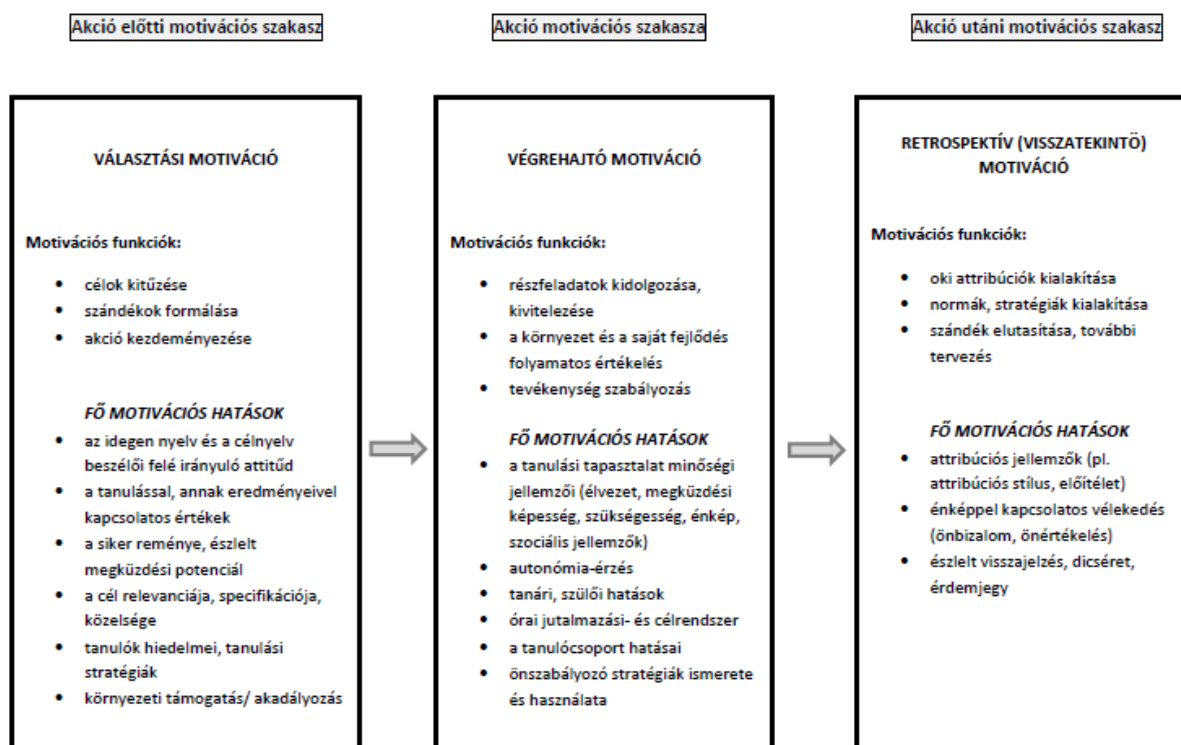
A kognitív-szituatív szakaszt a folyamatorientált periódus követte, amely a motivációt a nyelvtanulás dinamikus részének tekintette. Eszerint a motiváció változhat félévente, évente, de akár az egész élet folyamán is. Mikroszinten a tanulói motiváció változhat például a feladat jellegéből adódóan, makroszinten pedig az egész tanulási folyamatra vonatkozóan (Kálmán, 2016).

2.3.1. A nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziói

A nyelvtanulói motiváció területén a kortárs paradigma, a nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziójának kidolgozottabb modellje Dörnyei Zoltán és Ottó István motivációs folyamatmodelljében (1998) gyökerezik, amely áthelyezi a hangsúlyt a nyelvtanulói motiváció dinamikus, állandóan változó voltára.

3. ábra

Az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatmodellje (Dörnyei, 2005:85 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)



A szerzők a motivációs hatásokat egy idővonalon rendezték két fő dimenzióba:

- az akció sorrendjének és a motivációs hatásoknak a dimenziója,
- akció előtti (a cselekvés elindítását megelőző „választási motiváció”, akció („végrehajtó motiváció”, ami a konkrét cselekvést ösztönzi),
- az akció utáni (kritikus gondolkodást magába foglaló „retrospektív motiváció”) fázisok.

A motivációs hatások közé tartoznak az energiaforrások és a motivációs források, melyek együttesen a viselkedés alapjait képezik. Ennek az alapnak a tetején helyezkedik el a folyamatmodell három fázisa. Minden fázis szorosan kapcsolódik a többihez, és a motivációs folyamatokat valós időben ábrázolja (Dörnyei és Ottó, 1998). Dörnyei a későbbiekben (2005) úgy jellemezte a modellt, hogy több diszkrét időbeli szegmensre bontotta a motivációs folyamatot, melyek leírják, hogy a kezdeti kívánságokat és vágyakat először célokká alakítják, majd operatívvá teszik ezeket a szándékok, majd leírják a megvalósítás módját, ami remélhetőleg a cél megvalósításához vezet, és a folyamat végső értékelésével zárul (Dörnyei, 2005).

2.3.2. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer

Dörnyei Zoltán 2005-ben új módszert javasolt az idegennyelv-tanulási motiváció kutatására. Ebben az új szemléletben megpróbálja az idegennyelv-tanulási elméletbe bekapcsolni az „én-kutatás” pszichológiai eredményeit. Az általános pszichológia elméleteiből merít, Higgins (1987) én-elméletét választja alapul. Az „én-kutatás” eredményei szerint „a lehetséges énképek képviselik az egyének arra vonatkozó gondolatait, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének, és mivé nem szeretnének válni” (Markus–Nurius, 1986 idézi Dörnyei, 2013: 11. o.).

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer:

- az *ideális idegen nyelvi énképből*,
- a *szükséges idegen nyelvi énképből* és
- az *idegennyelv-tanulási tapasztalatból* áll.

Az *ideális idegen nyelvi énkép* az énkép idegen nyelvi specifikus része. Amennyiben az a személy, akivé a nyelvtanuló válni szeretne, beszél egy idegen nyelvet, ez ösztönzőleg hat, hogy ténylegesen megtanulja az adott idegen nyelvet, mert így csökken az aktuális énje, és az ideális énképe közti különbség.

A *szükséges idegen nyelvi énkép* olyan tulajdonságokból áll, amelyeket a nyelvtanuló szükségesnek tart annak érdekében, hogy elkerülje az esetleges negatív következményeket. Vagyis e tulajdonságok általában nem hasonlítanak az egyén vágyaira.

Az *idegennyelv-tanulási tapasztalat* a tanulási környezethez kapcsolódó motiváló elemekre vonatkozik (például a siker pozitív hatása vagy a nyelvóra élvezetessége) (Dörnyei, 2013).

Hogyan is lehet a nyelvtanulási jövőképet erősíteni? Dörnyei hatpontos programban vázolja fel a megoldás módját:

1. Az ideális idegen nyelvi énkép felépítésével kezdődik a jövőkép megalkotása. A tanulói jövőkép a tanulók korábbi vágyaiból, törekvéseiből kiindulva épül fel. Olyan ösztönző példát kell a tanulók elé állítani, amely jövőbeli énképüket megtestesíti meg.
2. A jövőkép megerősítése a képzelet fejlesztésén keresztül valósul meg. A kreatív vagy irányított képzelet technikái megfelelőek az ideális nyelvi énképek fejlesztésére.
3. Valószerűvé kell tenni az ideális nyelvi énképet, vagyis olyan elvárásokat kell a nyelvtanulóknak megfogalmazni, amelyek megalapozottak, reálisak. A folyamatban szükséges az ideális énkép ellenőrzése, a lehetséges akadályok, nehézségek mérlegelése, sikeres példaképek meghívása az osztályba.
4. A cselekvési terv kimunkálása során működőképessé tesszük a jövőképet. A konkrét tanulási utak kidolgozásával hozzájárulunk a cél megvalósításához.
5. Az ideális nyelvi énkép aktiválásával a jövőképet életben tartjuk. Ez az a terület, amelyben a nyelvtanárok nagy tapasztalatra tettek szert az eddigi munkájuk során, és e tapasztalatok aktiválásával az osztálytermi munkát érdekessé, látványossá, izgalmassá tudják tenni (például jégtörő játékok, társas játékok, filmnézés, zenehallgatás, érdekes kommunikációs feladatok, stb.), és életben tudják tartani az ideális énképet.
6. A hatékonyság fenntartása érdekében a kívánt énképet a nem kívánatos énképpel szembe kell állítani, ezzel mérlegeljük a kudarc lehetőségét, a jövőkép viszonylagosságát. Szem előtt tartjuk azokat a hátrányokat, amelyek az idegen nyelv nem ismeréséből fakadhatnak (Dörnyei, 2013).

2.4 A szociodinamikai szakasz

Dörnyei és Rayen (2015) napjaink periódusát szociodinamikai jellemzőkkel írja le, melynek lényege a motiváció dinamikus jellegében és időbeli változásában ragadható meg. A kutatók arra számítanak, hogy az új perspektíva a következő évtizedben munkát ad a motiváció-kutatók számára (Al-Hoorie, 2017). A szociodinamikai modellben lehetséges a motivációs, a kognitív és az affektív területek összekapcsolása. „Amikor az érzelem a lehetséges én meghatározó jellemzője, beleértve a félelmet, a reményt, vagy akár a köteleességet, egyértelmű, hogy ez a motivációt és a cselekvést befolyásolja” (Dörnyei, 2001b: 97. o.).

Dörnyei Zoltán és Magdalena Kubanyiova „Motivating learners, motivating teachers. Visions in the language classroom” (2014) (Tanulók és tanárok motiválása. Vízión az idegennyelv-tanteremben) című munkájukban az idegennyelv-tanulási motiváció konstruktumát új perspektívából mutatják be. A szerzők Dörnyei korábbi (a fent bemutatott, „második nyelvi motivációs én-rendszer”) elméletébe beemelik a pedagógiai pszichológiából a vízió fogalmát, és ennek alapján vizsgálják a nyelvtanulási

motivációt (Thékes, 2015). Azt vallják, a korábbi motivációs keretet érdemes tágítani. A vízió beemelése az idegennyelv-tanulási motiváció területére újabb megközelítéssel gazdagítja a korábbiakat. Az irányított vizualizációt úgy kell értelmezni, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában. A vizualizáció három fajtáját különböztetik meg: forgatókönyv alapú fantáziálás, forgatókönyv alapú vizualizálás és vizualizáció-közvetítés. A szerzők fontosnak tartják, hogy a sikertelenség negatív következményeinek mérlegelését, a „kellene idegen nyelvi én” (‘ought to self’) előtérbe helyezését és a kudarcokról alkotott képek vizualizáció során történő felhasználását (Dörnyei és Kubanyiova, 2014).

Dörnyei és Kubanyiova (2014) bevezetik a Directed Motivational Current (DMC) fogalmát. A DMC a vízióból és a célmelemből alakult ki. Ez a koncepció egyesíti a tevékenységet és a célmeghatározást, így nem használja ki és nem használja fel a hallgató erőforrásait, de - a szerzők véleménye szerint - megerősíti őket. A DMC egy motivációs konstrukció, amely integrálja a motiváció kiindulási pontját, a motivációs erőt és a kapcsolódó tanulási stílusokat (Dörnyei, Henry és Muir, 2016).

A szerzőpáros hangsúlyozza a tanári motiváció jelentőségét is. A motiváció nemcsak a tanulók számára fontos, de elengedhetetlen a nyelvtanárok fejlődésében is. Ők azok, akik számtalan hasznos tevékenységet tudnak bevinni az osztálytermi gyakorlatba, és ha maguk jól motiváltak, követni tudják a szakterületükön a legújabb innovációkat. Amikor a tanárok belépnek az osztályterembe, tudják, hogyan lehet, és hogyan nem lehet hatékonyan tanítani az idegen nyelvet az adott osztályban. Taníthat két tanár ugyanazzal a módszerrel, mégis az egyikőjük diákjai lehetnek aktívabbak, beszédesebbek, vidámabbak az órán, míg a másik osztály tanulói szorongók, sőt lehet, hogy unatkoznak. Ez azért van, mert a tanárok gondolkodásmódja eltér. A tanárok önmagukról alkotott jövőbeli víziója nagyon fontos a diákok számára, mert az, hogy hogyan gondolkodnak a tanulók az osztályba hozott új ötletekről, függ a tanárok módszereitől, tanítási technikájuktól (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Amikor a tanulók jól érzik magukat az órákon és aktívak, autonóm tanulókká válhatnak (Ozlem, 2015).

3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálatához javasolt elméleti háttér

A tanulmány eddigi pontjaiban bemutatásra kerültek az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei. Láthattuk, hogy a jelenleg elfogadott, legkorszerűbb elmélet a folyamatorientált szakaszba sorolt, illetve a jelenkor szociodinamikai szakaszába kibővítve átemelt Dörnyei-féle „*idegen nyelvi motivációs én-rendszer*” elmélet (Dörnyei, 2005; Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata során alkalmazott kérdőív elméleti háttérét mégsem alapozhatjuk e korszerű idegennyelv-tanulási elméletre, hiszen az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív és metakognitív képességeinek, eltérő fejlődése miatt (a tipikus fejlődésmentű gyerekekhez képest), a fent említett elmélet keretei e tanulói populáció esetében nem értelmezhetők, a vizsgálatban nem használhatók. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer összetevői (az *ideális idegen nyelvi énkép*, a *szükséges idegen nyelvi énkép* és az *idegennyelv-tanulási tapasztalat*) elvont, kritikai, önreflektív, metakognitív gondolkodást megkívánó tartalmak, melyek fejlődése területén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jelentős elmaradást, akadályozottságot mutatnak. Az idegennyelv-tanulási tapasztalatuk csekély, ami részét kellene, hogy képezze az idegen nyelvi motivációs én-rendszernek.

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer elméletét kiegészítve, a legújabb modell az idegennyelv-tanulási motiváció konstrukciójába beemeli a víziót, amit úgy értelmez, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Ez az újabb elem szintén fejlett kritikai gondolkodást kívánna a nyelvtanulótól, amire az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében nem számíthatunk.

Az említett indokok tükrében az a javaslatunk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata során fő elméleti pillérül Dörnyei Zoltán háromkomponensű modelljét válasszuk (Dörnyei, 1994). Dörnyei ezt a modellt a Clément, Dörnyei és Noels (1994) által végzett, magyarországi, nagymintás osztálytermi vizsgálat eredményei alapján állította fel. A modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat összetevőinek, és tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994). (Lásd 2. ábra)

4. Összegzés

Az idegen nyelvi kompetencia a szocializáció és a kultúra eszközeinek tekinthető. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önálló életre való felkészítése során szem előtt kell tartani, hogy a társadalom számos tekintetben sokszínű, beleértve a nyelvi változatosságot is. E tanulócsoporthoz szerény idegen nyelvi kompetenciája és a modern kor embere számára oly fontos magas szintű idegen nyelvi kompetencia között látszólag ellentmondás húzódik, hiszen az értelmi fogyatékos tanulók képtelenek az idegennyelv-tudás magas szintjére eljutni. Azonban az idegen nyelvi szókincs elemeinek megértése (márkák, feliratok, reklámok, weboldalak, számítógépes játékok, stb.) bizonyos mértékig részét képezi a modern ember szocializációjának, beleértve az enyhén értelmi fogyatékos embereket is.

A szociális, kognitív, kommunikációs képességeiket eltérő sajátosságok jellemzik, melyek fejlesztése lehetséges és kívánatos, de sérülésük mértékéből adódóan generalizált, átfogó tanulási képességzavaruk állandó. Ezért hatékonyabb idegennyelv-tanulásuk leginkább motivációjuk növelésével érhető el. Így, esetükben központi szerepet játszik az idegennyelv-tanulási motiváció a nyelvtanulás során. Nyelvtanulási motivációjuk dimenzióinak, összetevőinek megismerése segíti a pedagógust a számukra optimális tanulási környezet megteremtésében. Az idegennyelv-tanulási motivációjuk vizsgálatát minden esetben a tipikustól eltérő fejlődési sajátosságaik figyelembe vételével célszerű kimunkálni.

A tanulmány számba vette a motivációs elméleteket, és bemutatta, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Dörnyei Zoltán azon modellje szolgálhat leginkább egy kérdőíves felmérés bázisául, amely a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási környezet szintjén ragadja meg az idegennyelv-tanulási motiváció összetevőit.

IRODALOMJEGYZÉK

- Al-Hoorie Ali H. (2017): Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking. *SAGE Open*. March 2017. 1–11.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417-448.
- Csikszentmihályi, M. (1978): Intrinsic rewards and emergent motivation. In: M. Lepper, D. Greene (eds.), *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 205–216.
- Csizér K., Kormos J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*. 107. 1. 29–43.
- Deci, E. L., Flaste, R. (1996): *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54–67.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55. 1. 68-78.
- Dörnyei Z. (1987): A motiváció szerepe az idegen nyelv tanulásában. *Pszichológia*, 7. 3: 393-417.
- Dörnyei Z. (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*, 11. 4. 573-589.
- Dörnyei Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–84.
- Dörnyei, Z. (2001a): *Teaching and researching: Motivation*. Harlow, U.K.: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei, Z. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképzés. *Modern Nyelvoktatás*. 19. 3. 11-16.
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998): Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. 43-69. Thames Valley University.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Great Britain. Pearson Education Limited.

- Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014): *Motivation and vision in language teachers' development. Part I. The Role of Vision in motivating human behaviour. Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom.* 22, 23, 24. Cambridge: Cambridge University Press. UK.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited.* New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016): *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions.* New York: Routledge. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 1.
- European Commission (2005): *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages.* Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959): *Motivational Variables in Second Language Acquisition.* *Canadian Journal of Psychology*, 13. 266-272.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.
- Gardner R. C. (2001): *Integrative Motivation: Past, Present and Future.* Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17. 2001. Osaka.
- Goodridge P. (2017): *Second-language acquisition and motivation: A literature review.* *The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee.* 8. 1. 79-83.
- Higgins, E. T. (1987): *Self-discrepancy: A theory relating self and affect.* *Psychological Review*, 94. 3. sz. 319–340.
- Kálmán Cs. (2016): *A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében.* *Neveléstudomány Online.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2016. december 46-63.
- Meggyesné Hosszu T. (2019): *Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában.* Doktori disszertáció. PTE BTK "Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. (2001): *Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English.* *Canadian Modern Language Review* 57. 424–44.
- Ozlem Yagcioglu (2015): *New approaches on learner autonomy in language learning.* *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199. 428 – 435.
- Pavičić Takač V., Berka N. (2014): *Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable.* *Explorations in English Language and Linguistics.* 2.2: 77-103.
- Piggin G. (2012): *The Pedagogic Application of a Process-Oriented Model of L2.* *Motivation Polyglossia*, 22. March 59-66.
- Thékes I. (2015): *Vízió és motiváció a nyelvtanulásban.* *Iskolakultúra.* 2. 123-125.
- Ushioda, E. (1996): *Developing a dynamic concept of L2 motivation.* In: Hickey, T., Williams, J. (eds.), *Language, education and society in a changing world*, 239–245. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998): *Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation.* In E. A. Soler, V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*, 77-89. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.