

**DEMOTIVÁLT TANULÓ – DEMOTIVÁLT TANÁR?  
KÖZÉPISKOLAI NYELVTANÁROK NÉZETEI TANULÓIK  
MOTIVÁCIÓJÁRÓL, MOTIVÁLHATÓSÁGÁRÓL**

**DEMOTIVATED STUDENTS – DEMOTIVATED TEACHERS?  
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' BELIEFS ABOUT  
THEIR STUDENTS' MOTIVATION AND ABOUT THEIR ABILITY  
TO MOTIVATE THEM**

LOIS MÁRTA<sup>1</sup>

Dolgozatomban nyelvtanári nézeteket (teacher beliefs) ismertetek tizenöt félig strukturált interjú kvalitatív elemzése alapján. Bemutatom, hogy a nyelvtanárok hogyan jellemzik a motiválatlan nyelvtanulót, és diskurzusrészletekkel szemléltetem, hogy velük szemben gyakran egyfajta tehetetlenségérzés és eszköztelenség jellemzi a tanárokat. Amellett érvelek, hogy a diskurzus szintjén a tanulók motiválatlansága jelenik meg a korpuszban, de az elemzés szintjén a tanárok motiválatlansága, illetve bizonyos esetekben az is kimutatható, hogy kevésbé hisznek a tanulók motiválhatóságában és fejlesztettségében.

**Kulcsszavak:** nyelvtanári hiedelmek, nézetek, nyelvtanulási motiváció, tanári motiváció

This qualitative study investigates foreign language teachers' beliefs based on the qualitative analysis of 15 semi-structured interviews. I present how language teachers describe unmotivated students and, with interview discourse samples, I demonstrate that teachers often feel helpless and resourceless when facing demotivated students. My argumentation is that the students' lack of motivation is a substantial topic in the corpus on the level of discourse, but, on the level of analysis, teachers' lack of motivation and, in certain cases, the disbelief concerning the ability to motivate students and make them improve their performance can also be detected.

**Keywords:** teachers' beliefs, motivation in second language (L2) acquisition, students' motivation, teacher's motivation

**BEVEZETÉS**

Régóta foglalkoztat az a kérdés, hogy milyen anyanyelvről szóló és nyelvtanulásról szóló hiedelmekkel, nézetekkel rendelkezik a magyarországi magyar nyelvhasználói közösség, és ez esetleg összefüggésben van-e idegennyelv-tanulásunk mérsékelt sikerességével (Eurobarometer 2012). A nyilvánvalóan igen összetett kérdést résztémákra bontottam, és az egyes nézetek együttes megjelenését vizsgálom, amihez kérdőíves felmérést és interjúkat készítettem nyelvtanárokkal és nyelvtanulókkal a készülő disszertációmhoz.

Ebben a dolgozatban csak tizenöt nyelvtanári interjút elemzek, és nyelvtanulók motiváltságáról (és motiválatlanságáról) szóló diskurzusokat mutatok be, mely az egyik legmar-

---

<sup>1</sup> LOIS Márta  
doktorandusz  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
loismarta@yahoo.com

kánsabban megjelenő téma az interjúkban. Ismertetem e téma legfontosabb altémáit, és amellet érvelek, hogy a diskurzus szintjén a tanulók motiválatlansága jelenik meg az interjúkban, de az elemzés szintjén a tanárok motiválatlansága, illetve bizonyos esetekben az is kimutatható, hogy kevésbé hisznek a tanulók motiválhatóságában és fejleszthetőségében.

A téma jelentőségét az adja, hogy a tanári motivációra sokkal kevesebb figyelem hárul a kutatásokban. A motivációkutatás meglehetősen tanuló-központú (SUGINO 2010), miközben jelentősége vitathatatlan (BERNAUS et al 2009, tágabb kontextusban pl. OSBA Resources 2009); továbbá adataim a hazai nézetkutatások eredményeivel összevetve is érdekesek lehetnek (vö. pl. HERCZ 2005).

## 1. ELŐZMÉNYEK

A pedagógusok gondolkodásának kutatása igen kiterjedt, nemzetközi viszonylatban már százhusz éves (HERCZ 2005: 154), hazai viszonylatban közel fél évszázados története van (HERCZ 2005: 155). Ezen belül a tanári hiedelmek és nézetek kutatása a nyolcvanas évektől vált fontos kutatási iránnyá, és hamar megjelentek a kifejezetten a nyelvtanárok tudását, nézeteit vizsgáló munkák is (lásd Borg szakirodalmi áttekintését 1970-től 2002-ig, BORG 2003). Kulcsfogalmuk a *belief*, mely a nyelvtanároknak a nyelvekről és a nyelvtanulásról szóló gondolatait jelenti, a magyar szakirodalomban *nézet*, *hit*, *hiedelem*, *meggyőződés* fordításban is szerepel. Én az írásomban Falus (2001) alapján, aki a hazai kutatások egyik fő vonalát képviseli, ezeket *nézeteknek* nevezem.

A nyelvtanári nézeteknek a tanítási gyakorlatra való hatása az 1990-es évektől került a kutatások középpontjába (BORG 2009), és az eredmények alapján mára elfogadottá vált, hogy a tanári nézetek befolyásolhatják a tanórai gyakorlatot és megjelenhetnek benne (BORG 2003). Közben a nyelvtanulói nézetek vizsgálata is megindult (HORWITZ 1988, COTTERALL 1995, DÖRNYEI 2005, SHEOREY 2007), és pl. a nyelvtanulói nézetek és a nyelvtanulói stratégiák használatában találtak összefüggéseket a kutatók (KAYAOĞLU 2013, a nyelvtanulói nézet-kutatásokról összefoglalóan lásd pl. BACSA 2012).

Dolgozatom témájához hozzátartoznak a nyelvtanulási motivációval kapcsolatos kutatások is. Fontos kiemelni, hogy a kutatások a tanulói oldal leírására fókuszálnak, és a tanári motiváció kevésbé kutatott, pedig vannak munkák, melyek azt bizonyítják, hogy a tanárok motiváltsága hatással van tanulóik motiváltságára (BERNAUS et al. 2009). Érdekes adatokkal szolgálnak azok a kutatások is, melyek a tanári motivációt alakító tényezőket vizsgálják, mert arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok motiváltsága több tényezővel is összefügg (pl. hogy van-e beleszólásuk a tananyag kialakításába, milyen a tanári munkaközösség, az általános munkakörülmények, stb.), de az egyik legfontosabbnak épp tanulóik attitűdjei számítanak (KIZILTEPE 2008, SUGINO 2010). Vagyis a tanárok abban való hatékonysága, hogy tanulóikat mennyire tudják motiválni, tanulóik és önmaguk szempontjából is döntő jelentőségű: tanulmányomnak is ez a fő gondolata, mert a demotivált tanulói magatartás korpuszom szerint is nagyban gyengíti a tanárok motiváltságát.

## 2. ADATGYŰJTÉS ÉS ELEMZÉSI MÓDSZER

2014 májusától tizenöt budapesti középiskolai nyelvtanárral készítettem interjút a nyelvtanulás magyarországi helyzetével kapcsolatban. A beszélgetésekben a tanárok saját nyelvtanulási tapasztalataira, az angol nyelvvel és térhódításával kapcsolatos attitűdjeire, tanulói csoportjaik jellemzésére, tanulóik nyelvtanulási motivációira kérdeztem rá, illetve néhány közismert, nyelvről szóló állításról is kértem a véleményüket (a kérdéseket HORWITZ 1988, LANSTYÁK 2007, SZABÓ 2012 alapján állítottam össze).

A félig strukturált interjúkról digitális hangfelvétel készült, melybe az adatközlők írásban beleegyeztek. A beszélgetések átlagosan 71 percig tartottak, és a szó szerinti átírással egy közel 134 ezer szavas korpusz gyűlt össze. Az adatközlők, hogy anonimitásukat biztosítsam, az átiratokban megváltoztatott néven szerepelnek. A dolgozatban a nyelvi példáknál az adatközlőknek ez a megváltoztatott neve áll, illetve jelzem, hogy hányas beszélőlépésben hangzott el az idézett nézet (pl. Anikó, 66).

A tematikájában igen gazdag korpusz elemzése az ún. megalapozott elmélet (Grounded Theory) módszerével történt (GELENCSÉR 2003). A módszer nagy segítséget nyújt abban, hogy a szövegben megkonstruált témák következetesen beazonosíthatóak legyenek. Ezek alapján két témát emelek ki, melyek jellemzőek voltak a motivációval kapcsolatban a korpuszban. Egyrészt jellemző volt a nyelvtanároknak egyfajta módszertani büszkeség, mert vallják, hogy más tanároknál sokkal gazdagabb módszertani és motivációs eszköztárral rendelkeznek, másrészt viszont érdekes, hogy mégis gyakran sikertelennek érzik magukat tanulóik motiválásában, illetve olykor meg is kérdőjelezzik, hogy mindenki motiválható-e. Ezeket a témákat mutatom be a következő fejezetekben.

### 3. EREDMÉNYEK

A motiválási technikák használatáról, a motivált és motiválatlan tanulókról sokszor beszéltek az interjúkban a tanárok, és természetes, hogy erre nagy figyelem hárul, hiszen a motivációnak a nyelvtanulásban betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen (pl. CSIZÉR 2007).

Érdekes abból kiindulni, hogy milyen számokkal jellemzik tanulóikat a nyelvtanárok, milyen arányban nevezik meg tanulóik közül a motiváltakat és a demotiváltakat. Otília szerint a tanulók 60%-a motivált, Kinga szerint 50%-uk, Klára szerint a tanulók 70–75%-a. Zsófia a legborúlátóbb, szerinte a tanulóknak csak az egyharmada motivált, és ez is csak a 12. osztályosokat jellemzi, a többi osztályban még kisebb az arányuk. A többiek szerint nagyon változó egy-egy csoport összetétele, de általános tapasztalat, hogy mindig van egy-két gyerek, akit sehogyan sem lehet motiválni, illetve mindig van néhány, akik a tanárokat is motiválják, és „értük érdemes tanítani” (Boglárka, 50). A számok azért érdekesek, mert arról szólnak, hogy a nyelvtanároknak igenis vannak sikereik, mégis nagyon jellemző, hogy a demotivált nyelvtanulókról beszélnek többen a korpuszban. A számok nélkül tulajdonképpen azt lehetne gondolni, hogy a nyelvtanulók döntő többsége demotivált, annyira az ő jellemzésük hangsúlyos az interjúkban. Nyilván ennek az a magyarázata, hogy a motiválatlan nyelvtanuló mindig egyfajta kudarcélmény a tanárok számára: ez az, amivel foglalkozni kell, ez az, amire okokat kell keresni.

Einhorn Ágnes (2015) utal arra, hogy a tanárok gyakran hibáztató attitűddel rendelkeznek, és ő ennek egyik okát az ismeretalapú oktatási kultúrában látja, melyben „nem lehet jól kezelni a motiválatlanságot és a tanulók különbségeit, így a tanári munka folyamatos kísérrője a sikertelenség, amiből viszont logikusan következik a hárítás és a hibáztatás” (EINHORN 2015: 54). Véleménye szerint jellemző, hogy a tanárok az előző iskolát, a tanulók családját, vagy magukat a tanulókat hibáztatják az elmaradt sikerek miatt (EINHORN 2015: 54). Korpuszom alapján úgy látom, hogy a sikertelenség megélésének egyik fontos állomása tényleg az, amikor a tanárok eszköztelennek, tehetetlennek érzik magukat, és tanulóik motiválhatatlanságáról és fejleszthetetlenségéről beszélnek. Ez hangsúlyosan megjelenik az interjúkban, ahogy azt a 3.2. fejezetben bemutatom.

Előtte azonban ismertettem, hogy hogyan jelenik meg a „pozitív oldal”, amikor büszkeséggel tölti el a tanárokat, hogy érdeklődőek a tanulóik és szeretik, hogy a nyelvórákon más módszerekkel, más *életszemlélettel* találkoznak, dolgozhatnak.

### 3.1. Módszertani sikerek, módszertani büszkeség

Egyrészt tehát megjelenik az interjúkban az a vélemény, miszerint „*a gyerekek a tantárgyak közül az angolt szeretik a legjobban*” (Enikő, 24), és utalnak arra a tanárok, hogy a játékos feladatokat, a csoportmunkát kedvelik a tanulók, és általában is: a színes óravezetésért hálásak. Emese ki is tágítja a perspektívát, és a módszertannal kapcsolatban egy – a többi tantárgyhoz képest – új vagy más „*életszemléletről*” beszél, melyben az iskola „*porosz, merev rendszere*” (Emese, 36) helyett játékosan lehet tanulni: (Emese nyelvtanár, az idézett rész az interjú 120–122-es beszédleple, L.M. az interjúvezető.)

(1)

**Emese, 120:** *Még azok a gyerekek is, akik egyébként amúgy nem motiváltak a tanulásban, az angol az, amire úgy szívesen bejönnek. És ott azért szívesen. Merthogy gyakorlatilag egy kicsit más életszemléletet adunk nekik énszerintem. Tehát, hogy más technikákkal dolgozunk, én úgy gondolom. Bár most nem akarok, tehát nem tudom nyilván.*

**LM, 121:** *A többiekéről nehéz.*

**Emese, 122:** *Igen, de hogy talán az, hogy egy kicsit így kinyílik a világ. De most már ezek a szakmódszertani dolgok, ezek már átmennek más területekre is, úgyhogy az amerikaiak ezekben nagyon jók, szerintem. Tehát én emlékszem, hogy az egyetemen a módszertan volt az egyik kedvencem. Tehát azt nagyon szerettem. Most próbálom alkalmazni.*

A nyelvórák kötetlenebb hangulatának, a feladatok sokszínűségének, a motivációs technikák alkalmazásának említése, és a tanárok ezek miatt érzett büszkesége jellemző hang a korpuszban. Emese mellett mások is szívesen emlékeznek vissza nyelvtanári képzésük módszertani kurzusaira, és jellemzi őket egyfajta módszertani igyekezet, vagyis beszámolóik szerint használják a tanult technikákat, keresik a lehetőségeket. Boglárka pl. hosszan beszél diskurzusában arról, hogy fontosnak tartja a nyelvórákon, hogy „*örömteli tevékenység révén jussunk tudáshoz*” (Boglárka, 66), és a flow-elméletre és a komfortzóna-elméletre hivatkozik, melyeket szerinte ő maga ötvözve használ. Klára a játékosítás módszerének egyes elemeit tartja jól beépíthetőnek a nyelvórákba. Mégis a korpusz nagyobb részében nem erről beszélnek a nyelvtanárok, hanem inkább a tanulók közömbösségét emelik ki, nem kerülnek át e „*pozitív oldalra*”, és mint említettem: ezek a diskurzusrészletek sokkal részletezőbbek, hosszabbak.

Itt szeretnék egy háttéradatot megemlíteni. A tizenöt adatközlőből egy már nem dolgozik nyelvtanárként középiskolában, (egyéb szakosként igen), hanem csak magánórákat ad, és egy másik nyelvtanár is pályaelhagyásra készül, s e célból egy másik képzésen tanul, mert szerintük a közoktatás feltételei nem alkalmasak a sikeres nyelvtanulásra. Az általuk említett okokat nem kívánom ebben a dolgozatban részletezni, de fontos jelezni, hogy bár kicsi a minta, és ezért általánosításokat nem tehetek, mégis a tanárok motivációjának fenntartása, megtámogatása igencsak szükségesnek tűnik. A négy nagyon motivált nyelvtanáron kívül, akikre egyébként ez a módszertani büszkeség kifejezetten jellemző volt, ugyanis a többieknel demotivált viselkedésmotívumokat lehet kimutatni. Erről szól a következő fejezet, vagyis ismertetem, hogy a motiválatlan nyelvtanuló képe leggyakrabban hogyan konstruálódik meg, illetve hogy ebben hogyan formálódik meg végső soron a tanárok motiválatlansága, mely tehetetlenségérzésükből fakad.

### 3.2. A demotivált nyelvtanuló képe

A demotivált nyelvtanuló képe jellemzően három téma mentén rajzolódik ki korpuszomban. Egyrészt nagyon jellemző rájuk, hogy ezeknek a diákoknak a tanuláshoz való általános hozzáállása igen kedvezőtlen, másrészt családi hátterük olyan, mely nem nyújt kellő támogatást az iskolai előmenetelhez, harmadrészt a nyelvtanulói motiváció és a nyelvtanulói autonómia hiánya vagy kései megjelenése jellemzi őket a nyelvtanárok szerint.

Ezek mind olyan tényezőkként szerepelnek az interjúkban, melyek alig vagy nem módosíthatóak, ezért nagyfokú tehetetlenséget és eszköztelenséget éreznek ezzel kapcsolatban a nyelvtanárok.

#### 3.2.1. A tanulók tanuláshoz való általános hozzáállása, családi hátterük meghatározó volta és a tanárok eszköztelensége

A nyelvtanárok szerint nagyon gyakori, hogy aki nyelvrán demotivált, az más tanórákon is az, és a tanulással, az iskolával szembeni általános érdektelenség jellemzi. Ezt gyakran megfogalmazzák a tanárok. Például:

(2)

**Anikó, 66:** *Azok a gyerekek, akik jó nyelvtanulónak számítanak, szerintem másban is jók. (...) Tehát összességében megint oda lyukadnék ki, hogy a diáknak összességében a hozzáállása a tanuláshoz, a belső tartás, motiváció, ambíció. [...] Nagyon ritkán fordul olyan elő, hogy egy nagy pernahajder valaki, és mindenből bukik, idegen nyelvből pedig ott brillírozik az OKTV-n.*

(3)

**Otília, 18:** *Van egy csoportban kb. szerintem átlagban a 60%-a a gyerekeknek motivált arra, hogy tanuljanak, 40%-ot meg nem érdeklí, de azt a 40%-ot a többi tantárgy sem nagyon érdekli.*

(4)

**Zsófia 144:** *Akiknek nincsen céljuk, azok nemcsak a nyelvet nem tanulják, semmi mást sem tanulnak igazából.*

A nyelvtanárok nézete szerint tehát a tanuláshoz általában kapcsolódó motivációval (vagy motiválatlansággal) érkeznek a gyerekek a nyelvrákra. A diákok tanuláshoz való hozzáállása e nézet szerint igen meghatározó, vagyis a nyelvtanár kevéssé tud rajta változtatni.

Van olyan nyelvtanár, aki a motivációról úgy beszél, mintha velünk született adottság lenne; ez egyedi a korpuszban, de érdemes megismerni ezt a nézetet, mert a többiek is szinte hasonlóan erősnek tartják ezt a tanulással kapcsolatos általános motivációt. Emese azt állítja, hogy:

(5)

**Emese, 124:** *El lehet különíteni azt, hogy ki az, aki tudatosan tanul. De ez valószínű nem csak a nyelvtanulásban van így, hanem más tantárgyakban. Aki tudatosan fejleszti magát, motivált a tanulásában, [...], és akkor van a másik típusú ember, aki tehát aki nem igazán keres, egy kicsit ilyen demotivált, nem igazán látja maga előtt a célokat. Talán őneki nincsenek a kezében ezek az eszközök sem arra, hogy hogy lehetne saját magát fejleszteni, vagy.*

**LM, 125:** *Vannak egyéb dolgok? Tehát van olyan, ami ilyenkor hiányzik? Ismeretek, vagy képességek?*

**Emese, 126:** *A diákoknál?*

**LM, 127:** *A nyelvtanulásban.*

**Emese, 128:** *A nyelvtanulásnál?*

**LM, 129:** *Ühüm.*

**Emese, 130:** *Hát, ez jó kérdés.*

**LM, 131:** *Mi az, ami még segítene?*

**Emese, 132:** *Hát, most mondok egy nagyon furcsa dolgot, és ezt tudom, hogy ez ilyen nagyon, tehát én ezt a Helen Doronban éreztem, amikor egészen kicsi gyerekeket tanítottunk angolra, hogy ugye egy családon belül bejött két gyerek, mondjuk közel egykorúak, ugye ugyanabban a családban nevelkednek, és az egyik az abszolút érdeklődő és motivált, és tud koncentrálni hosszú ideig, a másik az meg gyakorlatilag nem érdekli semmi. És ilyenkor, akkor gondolkoztam el először rajta, hogy ez most tulajdonképpen egy veleszületett adottság az embernek, hogy ugye valaki, hiszen ugyanazokat az ingereket kapja, ugyanabból a családból, és akkor elkezdtem gondolkozni ezen, hogy hát valószínűleg van egy ilyen velünk született motiváció, amit lehet, hogy kicsit nyilván fejleszteni.*

**LM, 133:** *Vagy olyan személyisége a gyerekeknek.*

**Emese, 134.:** *Igen, igen. Tehát, hogy ez biztos, hogy nagyon-nagyon erősen benne van, és akkor ezeket lehet egy kicsit fejleszteni, de én úgy gondolom amúgy, egyébként hogy alapvetően nem lehet megváltoztatni.*

Nagyon érdekes tehát, hogy Emese nézete szerint az új ismeretek elsajátításához való vonzódásunk velünk született, és ki is mondja, hogy „*alapvetően nem lehet megváltoztatni*”. Látható, hogy a tanulók motiválhatósága tulajdonképp ebben a nézetben megkérdőjeleződik, hiszen a nyelvtanár egy ilyen alkatilag demotivált tanulóval szemben tehetetlen.

Ahogy írtam, ez a nézet egyedi és szélsőséges, de a kevésbé szélsőséges nézetekben is megbújik a tanárok tehetetlensége és eszköztelensége, hiszen ezeket a tanulókat az iskola, a tanulás, (és úgy tűnik), egyik tanár se tudja motiválni. A tanulók tanuláshoz való általános viszonyát a tanárok általában a diákok családi háttéréből vezetik le, a tanulók családjának szocio-ökonómiai helyzetét mint befolyásoló tényezőt és a család kulturális mintaadó szerepét több tanár említi.

(6)

**Kinga, 30:** *Nem minden gyerekünk ilyen háttérből jön. Van olyan szülő, aki már kilencedikben úgy jön, hogy kérdezi: És mikor lesz nyelvvizsga? És az nyomja is úgy a gyerekeit. [...], hogy erre figyelni kell, erre az órára [...] Hát ez a családi dolog, ez mindenképp. Ez mindenképp, azt hiszem.*

(7)

**Ilona, 55:** *Nagyon-nagyon kevés gyerek motiválható. Nem beszélve arról, hogy a családi közeg az 99%-osan behatárolt.*

A családi háttér szerepe a tanuláshoz való általános hozzáállásban és kifejezetten a nyelvtanuláshoz kapcsolódó attitűdökben is jelentős a tanárok szerint tehát. Témánk, a nézetek szempontjából viszont ennek meghatározó volta az, ami figyelemre méltó. Ilona (előbb) 99%-ot említ, és Zsófia is (alább) szinte teljes megfelelésről beszél:

(8)

**Zsófia, 80:** *És ez viszont családi háttér. Felvételiztettem idén, csak ilyen felvételi elbeszélgetés. És sok esetben bejött a szülő is. És annyira égbekiáltó, ordító nagy különbség volt szülő-gyerek és szülő-gyerek között, hogy valami elképesztő. Tehát ahol a szülő egy jól öltözött, normálisan szituált, tényleg, aki köszönt, tehát egy kellemesebb benyomást keltő szülőhöz általában egy kellemesebb benyomást keltő gyermek csatlakozhat. Tehát aki nem csak úgy ült, és akkor így ő, ő, és nyilván a bizonyítványában is olyan eredmények voltak,*

*ami megfelelőbb, és nagyon sok esetben a szülőnek voltak tervei azzal, hogy a gyereket ebbe az iskolába íratja [...] Míg voltak olyan szülők, akik hát ilyen susogós náciban bekísérték a gyereket a felvételre. A gyerek sem volt felöltözve természetesen, valami póló, farmerban beslattyogott, felvételi, egy fehér inget miért fáj felvenni? Tehát és ott az ember sajnos tudja, hogy nem ő lesz a vezércsillaga ennek az egésznek.*

A PISA-eredményekből tudjuk, hogy Magyarországon a családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat különösen magas (CSAPÓ 2014: 119), de itt más szintről van szó. Azt fontos belátni, hogy e nézetek által a tanárok motivációja igencsak veszélyeztetett. Hiszen ha a tanulók családi háttere (nézetük szerint) nagyban meghatározza iskolai teljesítményüket, akkor a tanárok szerepe ebben a folyamatban igencsak korlátozott: nem sokat tudnak tenni a gyerekekért, és ez demotiváló. Felvetem, hogy a tanári munka megtámogatásával (erre stratégiák pl. OSBA Resources 2009, HERCZ 2005: 181) ezen a tehetetlenségérezésen lehetne és kellene javítani. Mert a korpuszomban markánsan jelentkezik, hogy a tanároknak a tanulók motiválhatóságába, fejlesztettségébe, a tanulóknak az eleve adott lehetőségek által meghatározott képességeinek – az is egy nézet, hogy egyáltalán van ilyen – megváltoztathatóságába vetett hite gyakran igen alacsony.

Ehhez kapcsolódik az is, hogy nem mindig tudják a tanárok, hogy egy-egy esetben mit kéne tenni, pl. Kinga és Otília így fogalmaz:

(9)

**Kinga, 84:** *Tehát van, aki úgy látom, hogy soha nem fogja megérteni, hogy alany, ige között mi a különbség. (...) Megtanulja a szavakat, mert tők szorgalmas, megtanulja nekem, de egy hét múlva már nem tudja őket. Ott ez a kihullik, mert beraktam egy adag földrajzot, és akkor már az angol kiesik, ott én nem tudom, hogy mi segíthet.*

(10)

**Otília, 200:** *Van például olyan, aki meg megreked egy szinten, és azon a szinten sosem tud továbblépni. (...) Itt mindig eljut egy szintre, egy nagyon alap szintre, de onnan nem képes továbblépni, mert összekever mindent, és egyébként teljesen fölösleges is az agyát terhelni, mert nincs értelme. Ezt egyébként rögtön lehet látni a gyerekeken, teljesen.*

(11)

**Zsófia, 22:** *Az a baj, hogy hogy van egy adott mennyiségű energia, amit te, mint tanár bele tudsz ölni. És egy idő után már nincs több. És akkor az van, hogy akkor foglalkozok azokkal, akikkel lehet dolgozni. A többiek meg majd lesz valami. Sajnos.*

Érezhető a tehetetlenség és az eszköztelenség a diskurzusrészletekben (*ott én nem tudom, hogy mi segíthet*), érezhető a fejlődés lehetetlenségének megfogalmazása: (azaz: rögtön lehet látni, hogy később se fog fejlődni – értelmezően kissé átfogalmazva Otília szavait), és érezhető mindezek következménye: a lemondás: *fölsleges terhelni, nincs értelme* (Otília), *egy idő után nincs több energia, foglalkozok azokkal, akikkel lehet dolgozni* (Zsófia). Ezért érvelek amellett, hogy bár a diskurzus szintjén a tanulókról van szó, az elemzés szintjén a tanárok eszköztelensége, motivátlansága és olykor a tanulókról való lemondásuk jelenik meg az interjúkban. Zsófia különösen érzékletesen beszél a motiválatlan tanulókkal szembeni tanári eszköztelenségről:

(12)

**Zsófia, 144:** *Ezt mondom egyébként nekik is, hogy én néha tők hülyén érzem magamat, mert úgy érzem, mint hogyha nálam lenne egy ajándék, amit szeretnék nektek odaadni. Ti meg menekültök fejvesztve, és én meg szaladgálok utánatok, hogy: De kérlek, hagy adjam oda! És ti meg: Jaj, ne! Tehát semmi mást ne csináljál, semmit, csak ülj le 45 percig,*

*hagyd, hogy eljusson hozzád az, amit én neked át akarok adni. És ez a szomorú, hogy nem, tehát nem érdekli.*

A motiválatlan nyelvtanuló elérése, bevonása, tanítása tehát az egyik legnehezebb tanári feladatként jelenik meg a korpuszban, és az ebben való sikertelenség, úgy tűnik, a tanárok demotiváltságának egyik legfontosabb oka, mivel tehetetlenségérzés vesz erőt rajtuk, esz-köztelennek érzik magukat, illetve elvesztik a motiválhatóságba (3–7., 11., 12-es példák) és a fejleszthetőségbe vetett hitüket (8–10, 13–15. példák).

A következő fejezetben szeretnék még kitérni a fejleszthetőség kérdésének egy fontos témájára, mely kirajzolódik a korpuszban, hogy vajon minden nyelvtanuló képes-e eljutni a középfokú nyelvtudásig. Ezután a motiválatlan nyelvtanuló utolsó fontos altémáját ismertetem.

### 3.2.2. *A fejleszthetőség egyik altémája: a középfokú (B2) nyelvvizsga elérhetősége*

Érdemes kitérni azokra a diskurzusokra, melyek a középfokú nyelvvizsga elérésével kapcsolatosak. A szakmai konszenzussal szemben ugyanis több tanár szerint ez a nyelvtudási szint nem elérhető mindenki számára, úgy gondolják, hogy egyesek – és ezt középiskolásokra és felnőttekre is mondják – nem jutnak el, nem juttathatók el a nyelvtudás e fokára:

(13)

**Zsófi, 26:** *Tehát van olyan ember, aki egyszerűen genetikailag nem úgy gondolkodik, nem úgy van kódolva, hogy egy idegen nyelvet el tudjon sajátítani jól. Megint más tézisa az, hogy vannak azok a nyelvvizsgaközpontok, ahol némi ráhatással át lehet rugdosni éppcsak, hogy meglegyen a papírja. (...) Tehát a nyelvtant meg lehet tanítani; beszélni, ha olyan típus, akkor, ha megfeszülök se.*

(14)

**Gréta, 92:** *Hogyha valaki egy jó szakember, de soha életében nem fog megtanulni angolul, vagy nem tudom, valamilyen nyelven, hogy akkor miért tartjuk vissza az ő diplomáját. Mikor nyilvánvaló, hogy nem fogja soha megtanulni.*

**LM, 93:** *Van olyan, akinek annyira nem megy?*

**Gréta, 94:** *Hát van olyan, akit jóindulatból át lehet engedni, de nem lesz soha normális. Vagy nem tudom.*

(15)

**Hanga, 224:** *Ő elvileg azért nem kapott diplomát, mert nem volt nyelvérzéke.*

Ezekben a diskurzusokban egyértelmű utalás van a középfokú (B2) nyelvvizsga szintjére, mert a nyelvvizsga fontossága a diplomaszerezés témájában merült fel legtöbbször az interjúkban, mégis látható, hogy többször kételkednek abban a tanárok, hogy az mindenkinek elérhető. Érdekes, hogy Zsófi genetikailag kódolt képességekről beszél, és Hanga is a nyelvérzék szerepét abszolutizálja, mert – bár elfogadott, hogy létezik nyelvérzék, mely adottság (OTTÓ–NIKOLOV 2003) – a jelenlegi kutatások alapján nem ezt, hanem a nyelvtanulási motivációt (és hozzá kapcsolódva egyéb attitűdöket) tartjuk meghatározónak a nyelvtanulás folyamatában (CSIZÉR 2007, érdekes számszerű adatot közöl a nyelvérzék és az iskolai sikerek alacsony fokú együttjárásáról STERNBERG 2002, idézi DÖRNYEI 2005: 31, más összefüggésben a témáról még lásd LOIS 2016).

Érzékelhető az előbbi diskurzus-részletekben az eszköztelenség és tehetetlenség (*megfeszülök se*) és a fejleszthetetlenségbe vetett hit ereje (*nyilvánvaló, hogy nem fogja soha megtanulni*).

Ezért tartom szükségesnek a nézetek árnyalását és a módszertani ismeretek állandó karbantartását, hiszen korpuszom alapján úgy látom, hogy a tanárok a nézeteik által is veszé-

lyeztetve vannak: ha lehetlennék gondolják a feladatot, ha több tanulót nem tartanak fejleszhetőnek, az motivációjuk ellenében hat, mint ahogy mutatnak is demotivált viselkedésmintázatokat (pl. 9–14-es diskurzusrészletek).

Utolsó fontos altémaként a nyelvtanulói motivációra vonatkozó tanári diskurzusokból azt ismertetem, hogy a tanárok szerint a nyelvtanulókat gyakran a motiváció és a nyelvtanulói autonómia hiánya, illetve kései megjelenése jellemzi.

### 3.2.3. A „kései ébredés”

Nagyon markáns az interjúkban annak a megfogalmazása, hogy a tanulók későn válnak motiválttá, és csak 11.-es, 12.-es korukban (vagy sajnos még később) ébrednek rá a nyelvtanulás fontosságára. Erről szól a következő két interjúrészlet:

(16)

**Anikó, 18:** *Ők még nem jutnak el odáig, hogy ez majd az életben jó lesz nekik. Ezt mi szoktuk nekik mondogatni, csak eleinte kevés sikerrel. Aztán amikor érettségihez közelednek, és próbálják gyűjteni a pontokat, akkor ott megindulnak a nyelvvizsga felé, csak van, akinek még nem elég a tudása. Tehát nem lehet visszamenni az időben.*

(17)

**Hanga 179:** *Sokszor akkor jönnek rá, hogy ez érték, ha fizetnek érte. [...] Ez így nekik jár [...] tehát azért vagy itt, hogy bohóckodj, hogy beléjük tuskold az információt, és akkor ő passzívan élélhet az életében; Most még nem érzik azt, hogy értük van. (184.)*

Anikó és Hanga motiválatlan nyelvtanulókról beszél, (szerintük a tanulók többsége az), és egyértelműen motiválási nehézségekre utalnak (*szoktuk neki mondogatni, csak kevés sikerrel; nekik még nem érték, csak jár*). Jellemző a diskurzusokban a tanulók passzivitásának említése is (akkor ott elindulnak, vagyis előtte nem voltak aktívak; *passzívan élélhet, bohóckodni kell és beléjük tuskolni az információkat*). Vagyis itt nemcsak a tanulók motiválatlanságáról van szó, hanem a diskurzusok a tanulók nyelvtanulási autonómiájának alacsony fokát is bemutatják, mert arról szólnak, hogy a tanulók nem vállalnak felelősséget a tanulási folyamatért, passzív befogadóként vesznek részt benne, se órán, se otthon nem tesznek hozzá sokáig. Több diákra jellemző a tanárok szerint, hogy későn válnak motiválttá és aktív, tudatos tanulóvá, pedig a tanárok igyekeznek ebben segíteni őket, ahogy Anikó fogalmaz:

(18)

**Anikó, 118:** *Tudatosan próbáljuk egyre inkább felébreszteni bennük a felelősséget. [...] Megmutatom neked, hogy te hol tudsz utánanézni, hol tudsz utánaolvasni, alapokat lefedtetem, utána irányítalak. Megtanultad, megkaptad a jegyet, nem tanultad meg, nem. Tehát hogy vállalják a tetteikért a felelősséget. És ez a tanulásra is vonatkozik.*

Nagyon érdekes tehát, hogy a nyelvtanulói autonómia segítségét tematizálják a tanárok, mégis mindig van ezekben a diskurzusokban is egyfajta tehetetlenség, mert a tanulók nehezen aktivizálják magukat, kampányszerűen tanulnak, (ezek jellegzetes témák a korpuszban); és a tanári munkát gyakran küzdelemként élik meg a tanárok:

(19)

**Éva, 15:** *Kérdezted a motiváltságot. De hát gyerekekről van szó. [...] Néha azért egy kicsit küzdök. Úgy érzem, hogy van egyfajta küzdelem is a dologban. Mert nem feltétlenül akarják.*

Maga a késői ébredés is a tanárok sikertelenségérzését erősíti, hiszen nem sikerült előtte évekig motiválttá tenniük a tanulókat. Tehát korpuszom alapján úgy látom, hogy a motivációs technikák alkalmazásának, a tanárok tanulók fejleszthetőségébe, motiválhatóságába vetett hitének állandó megtámogatása feltétlenül szükséges, mert ezek összefüggnek saját munkájuk megítélésével, végső soron motivációjuk fenntartásával.

## ÖSSZEGZÉS

Dolgozatomban diskurzusrészleteken keresztül azt mutattam be, hogy korpuszomban milyen jellemző témák mentén beszélnek a nyelvtanárok tanulóik motiváltságáról. Amellett érveltem, hogy bár a nyelvtanárokat jellemzi egyfajta módszertani igyekezet és módszertani büszkeség, és a tanulók motiválásában sikereket is elérnek, sokkal dominánsabb annak megfogalmazása, hogy a demotivált tanulókkal szemben eszköztelennek érzik magukat, és ez gyakran egyes tanulókról való lemondásukhoz vezet, illetve maguk is mutatnak demotivált viselkedésmotívumokat. Dolgozatomban kitértem arra, hogy a tanulók motiválhatóságába és fejleszthetőségébe vetett tanári hit gyakran igen alacsony fokú, és ez hozzájárul a demotivált tanulókkal szemben érzett tehetlenségükhöz.

Hercz Mária (2005) egy tanulmányában Fejér megyei pedagógusokat vizsgált, és hasonló módon magasnak találta azok számát, akik nem hisznek, vagy alacsony mértékben hisznek a tanulók fejleszthetőségében. Érdekes módon korpuszában a tanítók és az általános iskolai tanárok bizakodóbbnak bizonyultak ilyen szempontból, és a gimnáziumi tanárok és az óvónők utasították el leginkább a fejleszthetőségbe vetett hitet (HERCZ 2005: 177). Korpuszom hasonló eredményeket mutat, legalábbis a középiskolai tanárookra vonatkozóan, mert én csak ezt a csoportot vizsgáltam. Az iskolatípusok szerinti további vizsgálatok is érdekesek lehetnek tehát, de a jelenség okainak feltérképezése – ahogy Hercz (2005) is állítja – mindenképp szükségesnek tűnik. Hercz a tanári gondolkodás megismerését egyébként a tanári továbbképzések kialakításához is hasznosnak tartja (HERCZ 2005: 181), ezzel én is egyetértek, viszont egy egész más irányú következtetés is levonható korpuszom alapján. Fontosnak tartanám ugyanis azt megvizsgálni, hogy a tanárok milyen tényezők mentén ítélik magukat sikeresnek vagy sikertelennek, és ennek további vizsgálatát ajánlom, mert korpuszomban leginkább olyan tényezők hatottak rájuk demotiválóan, melyek megváltoztathatatlanok, vagy a nézetük szerint annak tűnnek. A tanulók szülői háttere pl. egy olyan adottság, mely a tanárok által nem befolyásolható, viszont a tanulók motiválására és fejleszthetőségére vannak eszközök. Felvetem tehát, hogy a fejleszthetőségbe vetett nagyobb hit hozzájárulna a tanári motiváció fenntartásához, esetleg: a fejleszthetőségbe vetett hitt nagyobb tanári motivációval jár együtt. A felvetés leellenőrizendő. Általában érdekes kutatási iránynak tűnik azonban a tanári motiváció vizsgálata és a demotiváltságot okozó faktorok összegyűjtése, összevetése, ez a hazai és a nemzetközi nézetkutatások egyik kidolgozásra váró iránya, erre mindenképp fel szerettem volna hívni munkámmal a figyelmet.

## IRODALOM

- BACSA Éva 2012. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 112/3: 167–193.
- BERNAUS, Mercè–WILSON, Annie–GARDNER, Robert C. 2009. Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12: 25–36.

- BORG, Simon 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36: 81–109.
- BORG, Simon 2009. *Introducing language teacher cognition*. Elérhető:  
<http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf> (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- COTTERALL, Sara 1995. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23: 195–205.
- CSAPÓ Benő 2014. *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Elérhető:  
[https://www.researchgate.net/publication/270284685\\_Az\\_iskolai\\_teljesitmenyek\\_alakulasa\\_Magyarorszagon\\_nemzetkozi\\_osszehasonlitasban](https://www.researchgate.net/publication/270284685_Az_iskolai_teljesitmenyek_alakulasa_Magyarorszagon_nemzetkozi_osszehasonlitasban) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- CSIZÉR Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. Elérhető:  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Csizer-Nyelvtanulasi.html> (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- DÖRNYEI Zoltán. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- EINHORN Ágnes 2015. Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21/4: 48–58.
- Eurobarometer 2012. Europeans and their languages. Elérhető:  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- FALUS Iván 2001. *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. Elérhető:  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_02\\_021-028.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- GELENCSÉR Katalin 2003. *Grounded Theory*. Elérhető:  
[www.szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf](http://www.szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- HERCZ Mária 2005. Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105/2: 153–184.
- HORWITZ, Elaine K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72: 283–294.
- KAYAOĞLU, M. Naci. 2013. *Poor and good learners' language beliefs and their influence on their language learning strategy use*. Elérhető:  
[http://www.novitasroyal.org/Vol\\_7\\_1/kayaoglu.pdf](http://www.novitasroyal.org/Vol_7_1/kayaoglu.pdf) (Letöltve: 2016. 05. 12.)
- KIZILTEPE, Zeynep 2008. Motivation and demotivation of university teachers, *Teacher and Teaching*, 14/5–6: 515–530.
- LANSTYÁK István 2007. Általános nyelvi mítoszok. In DOMONKOSI Ágnes–LANSTYÁK István–POSGAY Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest, Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, 174–212.
- LOIS Márta 2016. Középiskolai nyelvtanárok nézetei a nyelvek egyenlő(tlen)ségéről és a nyelvérzék szerepéről. In REMÉNYI Andrea–SÁRDI Csilla–TÓTH Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, 131–144.

- 
- OSBA Resources 2009. *Motivating teachers to improve instruction*. Elérhető:  
[http://www.osba.org/Resources/Article/Employee\\_Management/Motivating\\_Teachers\\_to\\_Improve\\_Instruction.aspx](http://www.osba.org/Resources/Article/Employee_Management/Motivating_Teachers_to_Improve_Instruction.aspx) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- OTTÓ István – NIKOLOV Marianne 2003. *Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke. A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt*. Elérhető:  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2003\\_06\\_07\\_034-044.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_034-044.pdf) (Letöltve: 2016. 05. 30.)
- SHEOREY, Ravi 2007. Hungarian EFL students' beliefs about English language learning. In SHEOREY, Ravi–KISS-GULYÁS Judit (szerk.): *Studies in Applied and Theoretical Linguistics*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 131–153.
- SUGINO, Toshiko 2010. Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3: 216–226.
- SZABÓ Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos.” *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely, Gramma.