

Prohászka Zsolt

Utak az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásához: a motiváció mint komplex dinamikus rendszer

1. Bevezető

A tanulás folyamata során zajló pszichológiai folyamatok régóta foglalkoztatják a kutatókat – ennek egyik részterülete a nyelvtanulás folyamatának vizsgálata. Az utóbbi évtizedekben kifejezetten megnőtt az olyan kutatások száma is, amelyek a nyelvtanulás fő indítórugójára, a motivációra irányulnak – Dörnyei és Ryan hét ilyen jellegű antológiát is említ (2015: 72). Ennek a produktív időszaknak az eredménye a módszertani lehetőségek kiszélesedésében, valamint különböző értelmezési keretek kialakulásában látható. A hagyományosnak tekinthető extrinzik–intrinzik dichotómiára épülő elméletet követő, a motivációt elemekre bontó modellek a motiváció mibenlétének magyarázata mellett különböző motivációs stratégiák kialakítását is elősegítik. Ugyan az elméletek kialakításában tetten érhető az univerzalitásra való törekvés, jellemző, hogy a megvalósuló empirikus kutatások a sokak által tanult nyelvekhez köthetők; magyar viszonylatban is leginkább az angol, a német, a francia, valamint az orosz nyelvre irányulnak (l. pl. Dörnyei et al. 2006). Az alábbi írásban egy olyan nézetet mutatok be, amely a motiváció működési mechanizmusait a komplex rendszerek működésének analógiájára képzelem el. Ez a viszonylag új felfogás számos előnnyel járhat a nyelvtanulási motiváció kutatásában, ugyanakkor több kérdést is felvet a kutatások módszertanára vonatkozóan. A cikk remélhetőleg hozzájárul egy olyan szakmai diskurzus kialakulásához, mely a magyar idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára, valamint annak szükségességére irányul.

2. A nyelvtanulási motiváció kutatásának irányai

A motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepe vitathatatlan, hiszen ez indítja el és ösztönzi kitartásra az egyént azon az akadályokkal teli úton, mely egy új nyelv és kultúra elsajátításához vezet. Hiába rendelkezik az egyén nagyszerű képességekkel, a megfelelő szintű motiváció hiányában nem vezet sikerhez a nyelvtanulás – miközben a motiváció áthidalhat számos egyéb olyan egyéni változót, ami akadályozhatja a folyamatot (Dörnyei–Ryan 2015: 72). Nem meglepő tehát, hogy számos kutatót foglalkoztatott és foglalkoztat ma is, hogyan ragadható meg leginkább a motiváció mibenléte. Hosszan lehetne tárgyalni a téma történeti aspektusait és a különböző elméleteket, erre azonban ebben a kötetben nincsen mód. Így az alábbiak csupán egy rövid összefoglalóként szolgálnak, melyben kiemelem a motivációkutatás történetének legmeghatározóbb elméleteit.

A nyelvtanulási motiváció elméleteinek történetét Dörnyei és Ryan (2015) három periódusra bontja, ezek: (1) a szociálpszichológiai időszak (1959–1990); (2) a kognitív-szituatív időszak (az 1990-es években); valamint (3) a folyamatorientált időszak (a 2000-es évek eleje).

A szociálpszichológiai időszakot a kanadai Robert Gardner, Wallace Lambert és munkatársaik tevékenysége határozta meg, akik a nyelvtanulás szociális jellegét hangsúlyozták. Kiindulópontjuk az volt, hogy a tanulót befolyásolja számos szociálpszichológiai tényező, mint például a sztereotípiák vagy a nyelvvel és a kultúrával

szemben támasztott attitűdök. Gardner használja az *integratív motiváció* fogalmát, melynek lényege, hogy a tanulóknak a célnyelvi közösségről kialakított pozitív attitűdje erősíti a vágyát, hogy kommunikálni, azonosulni tudjon velük. Ezzel szemben az *instrumentális motiváció* lényege, hogy az egyén valamilyen gyakorlati cél (nyelvvizsga megszerzése, magasabb fizetés, előléptetés stb.) elérése érdekében mélyed el a nyelvtanulási folyamatban. Gardner motivációs elmélete (Gardner–MacIntyre 1993) szerint a tanulást alapvetően négy aspektus határozza meg: (1) a tanulási folyamat előtt biológiai alapon vagy tapasztalat útján már kialakult jellemzők (például a nem, életkor vagy korábbi tanulási tapasztalatok); (2) az egyéni változók (mint az intelligencia, a nyelvérzék, az egyén attitűdjei, tanulási stratégiái és szorongásra való hajlama); (3) a nyelvtanulási kontextus, valamint (4) a tanulási eredmények. Gardner modellje nagy jelentőségű, hiszen módszertani keretet biztosított a nyelvtanulási motivációra irányuló kutatásoknak.

Gardner elméletét kanadai kontextusban dolgozta ki, ahol vizsgálatának alanyait a kétnyelvű közösségbe való beilleszkedés vágya hajtotta, azonban más környezetekben készített kutatások (ahol a nyelvtanulás nem célnyelvi környezetben történt) az integrativitás fogalmának újragondolását tették indokolttá (Dörnyei–Ryan 2015: 78). Hazai viszonylatban például Dörnyei, Csizér és Németh (2006) vittek véghez egy nagyszabású, longitudinális empirikus kutatást. Eredményeik ugyan azt mutatták, hogy erős integratív motiváció jellemezte a Magyarországon angolul tanulókat, ugyanakkor ez a fajta integrativitás alapvetően más természetű, mint amit Gardner bemutatott, hiszen ebben a kontextusban az angolt idegen nyelvként tanulják, azaz a társadalomban nincsen olyan célnyelvi közösség, amellyel azonosulni, és amelybe **integrálódni** lehetne. Csizér és Dörnyei (2005) magyarázata szerint ezeket a nyelvtanulókat egyfajta virtuális vagy metaforikus azonosulás vágya motiválja, ami nem az angol anyanyelvű csoporthoz való kötődésre, hanem az angolt mint világnyelvet használó nemzetközi közösséghez való tartozásra irányul. Az integrativitás jelentőségének megkérdőjelezése mellett egyéb kritikák is érték Gardner modelljét, például hogy az a társadalmi csoportok és a kontextuális változók összefüggéseit vizsgálja, az általa kapott eredmények pedig kevésbé hasznosíthatóak a valódi osztálytermi kontextusban (Al-Hoorie 2017: 2).

A kognitív-szituatív időszakot (*cognitive-situated period*) az évezred végén elterjedő és népszerű kognitív elméletek jellemezték a pedagógiai pszichológia fejlődésének eredményeként. Az elnevezés az 1990-es években jellemző két, egymással összefüggő tendenciát kapcsol össze: egyrészt, hogy ebben az időszakban megnőtt azon pszichológiai kutatások száma, amelyek a kognícióra, a mentális folyamatokra irányultak – ezt követték a motivációra irányuló kutatások is. Másrészt egyre hangsúlyosabbá váltak a nyelvelsajátítás konkrét tanulási szituációba ágyazottságának a motivációra ható tényezői (Dörnyei–Ushioda 2011: 46). Az a felismerés, miszerint a tanulási szituáció (mikrokontextus), a diákok egyéni igényei és a tanárok hozzáállása, személyisége sokkal erősebb motivációs tényezők, mint a közösség és a társadalmi (makro)kontextus, kitágította a korábbi szociálpszichológiai elméleteket, és utat nyitott egy másik szemlélet kialakulásához, ami számos új kutatást és motivációs modellt eredményezett (Guerrero 2015: 98).

A korszakban kiemelkedő volt Deci és Ryan önmeghatározási elmélete (*self-determination theory*, 1985), mely szerint minden egyénre három veleszületett pszichológiai alapszükséglet jellemző: ezek az autonómia (*autonomy*, az önállóság; az az igény, hogy saját cselekedeteinket mi irányítsuk), a kötődés (*relatedness*; a társas kapcsolatok megtapasztalásának és a másokhoz való kötődés igénye), valamint a kompetencia (*competence*, hozzáértés; az arra irányuló igény, hogy jó képességű, teljes értékű emberek legyünk). Ezek mellett ehhez az elmélethez köthető az intrinzik (belső) és extrinzik (külső) motiváció fogalma is: míg előbbi az önmagában jutalmazó értékű tevékenységekre, utóbbi a különböző külső jutalmak reményében végzett, eszköz jellegű motiváció által vezérelt

tevékenységekre jellemző. Az elmélet erőssége, hogy általánosan alkalmazható számos területen, mint a munka, a sport vagy a tanulás (Benke 2018: 112), így nem meglepő, hogy több kutató igyekezett felhasználni azt a nyelvtanulási motiváció megértésére. Dörnyei és Ryan (2015: 82) szerint a kutatások kétféle célt tűztek ki maguk elé: egyrészt, hogy összekapcsolják a motivációs pszichológia által meghatározott intrinzik / extrinzik komponenseket a nyelvelsajátítás-kutatásban kialakult orientációkkal; másrészt hogy megvizsgálják, milyen hatással vannak a nyelvtanulók önmeghatározási szintjeire (*levels of self-determination*) a különböző, tanulási szituációkba beágyazott gyakorlatok, jellemzők, mint például az informatív visszajelzések vagy a tanár oktatási stílusa. Az önmeghatározási elmélet a mai napig meghatározza a nyelvtanulási motivációra fókuszáló kutatásokat.

A kognitív-szituatív szemléletet tükrözi Dörnyei háromszintű modellje (1994) is. A modell szerint a nyelvtanulási motiváció megragadható három, egymástól viszonylag jól elkülönülő szintre bontva; ezek a következők:

- a nyelvi szint, mely magába foglalja mindazon tényezőket, melyek a célnyelvhez köthetők (a célnyelvi közösség és kultúra, a nyelv intellektuális és hasznosítható értéke stb.);
- a tanulói szint, amelyen az egyes nyelvtanulók egyéni jellemzőit értjük, amikkel részt vesznek a tanulási folyamatban (a tanuló teljesítmény iránti igénye, önbizalma stb.);
- a nyelvtanulási szint, melyhez a tanulási mikrokontextus szituatív jellemzőit lehet sorolni; ennek a szintnek is alkategóriái vannak: beszélhetünk kurzus-, tanár- és csoportspecifikus motivációs komponensekről.

A modell célja, hogy egységes keretbe foglalja a különböző motivációs tényezőket. A három szint hatása egymástól függetlenül érvényesül, hiszen az egyik szinten beállt változás önmagában hatással lehet a motiváció egészére (például ugyanaz a tanuló, ugyanabban a tanulási környezetben eltérő motivációt mutathat attól függően, hogy mi a célnyelv; Dörnyei–Ushioda 2011: 53).

A kognitív-szituatív szemlélet számos kutatáshoz és elmélethez vezetett. Ezeknek jellemzői, hogy megneveznek és modellekbe foglalnak különböző tényezőket, amelyek által megragadható a motiváció mibenléte. Az 1990-es évek vége felé azonban egyre több kutatót kezdett el foglalkoztatni az az egyszerű tény, hogy a motiváció nem statikus, hanem időben változó. Ez a felismerés vezetett a következő, a motivációra folyamatként tekintő szemlélethez és a folyamatorientált időszakhoz, amelynek kutatásai a motiváció kialakulására és változásaira fókuszálnak.

A szemléletet több elmélet készítette elő: Williams és Burden (Dörnyei–Ushioda 2011 által idézve) különbséget tettek a cselekvést megelőző motiváció (egy tevékenység végzésének okai és az elhatározás) és a cselekvés folyamata közbeni (a kitartásra ösztönző) motiváció között. Ushioda kutatása (Guerrero 2015 által idézve) arra hívta fel a figyelmet, hogy a motiváció tanulók élményei következtében alakul, változik.

Az időszak egyik legkidolgozottabb modellje Dörnyei és Ottó nevéhez kapcsolódik, akik megalkották a nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét (1998), amely szintén a motiváció szintjének és intenzitásának időbeli változásait hangsúlyozza. A modell arra az elképzelésre épül, hogy a motivációs folyamat több időbeli szegmensre bontható. A modell két dimenzióra épül: egy cselekvéssorozatra, amely alatt a kezdeti vágyak és remények célokká, a célok szándékká, azok cselekvéssé, majd ezek remélhetőleg a célok megvalósításává transzformálódnak. A második dimenzió a motivációs hatásokat jelenti, amelyek az „energiaforrásokat” és motivációs erőket foglalja magába. Dörnyei és Ottó a motivált viselkedés folyamatát három fázisra osztották fel: az **előszakasz** során a cselekvést kiváltó motiváció kiválasztása történik, a **cselekvési szakasz** a végrehajtó motiváció időszaka, végül

az **utószakasz** során pedig az egyének értékelik teljesítményüket (Szaszko 2020, Dörnyei–Ushioda 2011); ezen a ponton túl a folyamat spirálszerűen ismétlődhet.

A modell kidolgozottságának ellenére nem teljesen állta ki az idő próbáját. Ennek oka abban keresendő, hogy a motiváció komplex jelenségét úgy próbálta megragadni, hogy lebontotta azt számos kisebb részfolyamatra, amelyek változásait ok-okozati kapcsolatok eredményeként, lineáris módon határozta meg. Az idő távlatából visszatekintve Dörnyei elismeri, hogy a motiváció komplex rendszerének alakulásait lineáris ok-okozati összefüggésekre épülő modell nem tudja leképezni (Dörnyei–Ryan 2015: 85).

A folyamatorientált szemléletről elnevezett időszakot Dörnyei és Ryan (2015) később szocio-dinamikus időszaknak (*socio-dynamic period*) nevezi; máshol ez az elnevezés egy ezt követő, negyedik korszakként jelenik meg, amely napjainkban is meghatározó jellegű (Guerrero 2015: 100). Azt, hogy a motivációkutatás egy új korszakáról beszélünk-e, talán épp az aktualitása miatt is nehéz eldönteni, de lehetséges, hogy azért, mert nem egy merőben új szemléletről, csupán a korai folyamatorientált nézet kitágulásáról van szó. A szocio-dinamikus szemléletben még hangsúlyosabban jelenik meg a motiváció időben folyamatosan (dinamikusan) alakuló rendszere, valamint a nyelvtanuló egyéniségének fontossága. Guerrero (2015: 100) az időszak három megközelítési módját emeli ki: az első az egyén és a tanulási kontextus összefüggéseit vizsgálja (*person-in-context*), és a tanuló egyedülálló egyéniségét hangsúlyozza. Eszerint nem csak az osztálytermi tanulási folyamatokat kell vizsgálni, de figyelembe kell venni a tanulókra jellemző egyéni és szociális szempontokat is. A másik megközelítési mód ismét Dörnyei nevéhez fűződik; ez a második nyelvi motivációs érendszer elmélete (2005), mely szerint a nyelvtanulási motivációt három tényező befolyásolja: egyrészt a nyelvtanulók **ideális második nyelvi énje** (az elmélet központi fogalma, arra irányul, hogy a tanulók hogyan képzelik el a jövőbeli, célnyelvet beszélő énjüket), másrészt a diákok **szükséges énje** (olyan jellemzőkre vonatkozik, amelyekről a nyelvtanulók azt gondolják, hogy birtoklásukat, elérésüket környezetük elvárja tőlük), harmadrészt pedig **a nyelvtanulás tapasztalatai és élményei** (Dörnyei–Ryan 2015, Csizér 2012). A harmadik megközelítési mód a motivációt mint komplex dinamikus rendszert írja le. A továbbiakban ezt a nézetet mutatom be részletesebben.

3. A motiváció mint komplex dinamikus rendszer

A komplex, egymással kölcsönhatásban lévő rendszerekben és az emergens folyamatokban való gondolkodás nem csupán a motivációkutatásban jellemző, de a tágabb alkalmazott nyelvészet területén is. Nick Ellis (Dörnyei–Ushioda 2011 által hivatkozva) szerint a nyelv is egy komplex rendszer, amelyben kognitív, szociális és környezeti tényezők folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással, kreatív kommunikációs magatartásformák jelennek meg különböző társadalmi interakciók következtében, az ok-okozati összefüggések nem lineárisak. Ebben a nézetben a nyelv nem elsajátítandó szabályok és célnyelvi formák gyűjteménye, hanem kommunikációs folyamatok mellékterméke (Ellis 2007: 23). De mik azok a komplex rendszerek? Mit értünk azon, hogy a nyelv és a motiváció is komplex rendszerként működik?

Számos alkalmazott nyelvészt foglalkoztat a kérdés, hogy mi befolyásolja a második vagy idegen nyelv elsajátításának sikerességét. A választ a tanulói oldaláról hagyományosan a tanulóra jellemző egyéni különbségekkel, változókkal (*individual learner differences*) szokták magyarázni; ezek közé tartozik a nyelvelsajátítási képesség, az egyén szorongásra való hajlama, a tanulói stílusok és stratégiák és a motiváció is. Ezen tényezőkről a korábbi nézetek azt gondolták, hogy a nyelvtanulók személyiségének viszonylag stabil részei, befolyásolják a tanulási folyamatot, kimenetelét. A probléma az, hogy a tényezők egymással szoros összefüggésben állnak, és minden tanulóra egyedi módon jellemzőek. Ráadásul könnyen

belátható, hogy a különböző változók egyáltalán nem stabil természetűek, sőt mi több, jelentős változást mutathatnak különböző időkben és szituációkban. Ez a motiváció esetében hatványozottan igaz. A motivációkutatás különböző korszakaiban a kutatók egyre több és több motivációs tényezőt neveztek meg, a motiváció alakulását pedig ok-okozati összefüggéseken alapuló, lineáris folyamatként képzelték. A napjainkat is meghatározó szocio-dinamikus szemlélet háttérében azonban az az elképzelés áll, hogy a nyelvtanulási motivációs folyamatot szituatív komplexitás jellemzi, melynek során belső, szociális és kontextuális tényezők sokasága lép egymással dinamikus kölcsönhatásba.

A *komplex dinamikus rendszer* elnevezés mögött a komplexitáselmélet és a dinamikus rendszerek elmélete áll. Az ilyen rendszerek működését a kettős inga mozgásával szokták illusztrálni: az inga felső részét megmozgatva az alsó része is intenzív mozgásba lendül, amelynek ereje visszahat annak felső részére is. A folyamat eredménye a rendszer furcsa, összetett, nehezen bejósolható mozgásmintája. Egy rendszer működését tehát akkor tekintjük dinamikusnak, ha az két vagy több egymással összekapcsolódó elemből áll, amelyeken valamilyen változás figyelhető meg (Dörnyei–Ushioda 2011: 89). Larsen-Freeman és Cameron (2012) a komplex rendszerek további öt jellemzőjét állapította meg; ezek: (1) a heterogenitás (a rendszer elemei különbözőek, mi több, önmaguk is komplex alrendszerek lehetnek), (2) a dinamizmus (a rendszerben minden változik, alakul), (3) a nem-linearitás (az elemek, valamint az ezek közötti kölcsönhatások is változnak, ezért a rendszer nem lineáris módon alakul), (4) a nyitottság (új elemek, alrendszerek kerülhetnek a rendszerbe), és (5) az adaptivitás (az adaptív rendszer egy területén bekövetkezett változás hatással van a rendszer egészére). Mindebből az következik, hogy bonyolult kölcsönhatásai sokszor beláthatatlanná teszik a rendszer működését.

A CDS (*complex dynamic system*) perspektíva lényege, hogy minden emberi döntés és társas jelenség különféle tényezők és alrendszerek összefüggéseinek az eredménye (Dörnyei et al. 2014: 14). Ha elfogadjuk, hogy a nyelvtanulási motiváció is a komplex rendszerek mintájára működik, nem támaszkodunk olyan megállapításokra, hogy valamely egyéni változó megléte pozitív irányba mozdítja a tanulási folyamatot. Dörnyei (2009) amellett érvel, hogy a tanulóakra jellemző egyéni változók (amelyekben a korábbi nézetek a nyelvtanulás sikerességének az okát keresték) mindegyike az emberi elme három különálló mentális funkciójához köthető, melyek közül az egyik a motiváció, a másik kettő pedig a kogníció (észlelés, megismerés, gondolkodás) és az affekció (érzelme), amik egymáshoz kapcsolódó, ezáltal egymással interakcióban létező alrendszerek. Dörnyei és Ushioda (2011) szerint különálló motívumok azonosítása és izolált működésük vizsgálata helyett érdemesebb **motivációs konglomerációkat**, azaz több tényező közös együttállását és -működését vizsgálni, amelyeknek kognitív és affektív jellemzőik is vannak. Ilyen konglomerációként fogható fel például az idegen nyelvek iránti érdeklődés (*interest in foreign languages*): egyértelműen motiváló erőként hat (hagyományosan az intrinzik motivációval azonosítható), kognitív értelemben a kíváncsisággal függ össze, míg az érzelmi oldalt a nyelvtanulási folyamat során végzett tevékenységekből fakadó öröm jelenti.

Az új elméleti megközelítés új kutatási problémákkal jár együtt: ha a motiváció valóban egy önmagában alakuló, komplex rendszer, amin folyton nem lineáris ok-okozati változások mennek végbe, hogyan lehet megjósolni vagy egyáltalán leírni a működését? A motivációra irányuló kutatások hagyományosan egy adatközlői csoportra fókuszálnak, akitől különböző mérőeszközökön (pl. kvalitatív kérdőíveken) adatot gyűjtenek be, majd az eredményekből általános következtetéseket vonnak le. Tipikus eljárás különböző átlagokat mérni. Dörnyei (2012) egy előadásában ezzel kapcsolatban a következő problémákat állapította meg: tegyük fel, hogy egy adott ponton felmérjük egy csoport motivációját, s az eredmények összegzésével kimutatjuk, hogy a csoport motivációs szintje 4.23 egy hatfokozatú skálán. Ezzel az a gond, hogy lehetséges, hogy ez egyetlen csoporttag motivációját sem jellemzi

pontosan, ráadásul egyáltalán nem veszi figyelembe, hogy a motiváció szintje akár a következő percben megváltozhat. Hogyan vizsgálható tehát a motiváció?

Dörnyei és Ushioda (2011) szerint a motivációra irányuló CDS szemléletű kutatásoknak négy dolgot kell szem előtt tartaniuk:

1) Attraktorok:

Ugyan a dinamikus rendszerekre a folyamatos változás jellemző, vannak időszakok, amikor ez a változás lassabb, esetleg viszonylag stabil; az ilyen időszakokban a rendszer viselkedése valamelyest megjósolható. Ezek az attraktorok vagy attraktorállapotok, melyek során a rendszer egy preferált állapotot, mintázatot vagy változást mutat. Dörnyei és Ushioda szerint az attraktorokra egyfajta biztonságos szigetként lehet tekinteni, amelyek felé a rendszer vonzódik. Hiver (2015) bővebben beszámol az attraktorok működéséről, melyet egy tanulócsoporthoz alakulásával illusztrál. Tegyük fel, hogy egy nyelvi kurzuson összekerül pár ember. Csoportjukra egy komplex rendszerként lehet tekinteni, amelynek tagjai önálló egyéniségek, saját célokkal, képességekkel, nézetekkel stb. A rendszer működését nemcsak a tagok közötti kapcsolatok, hanem bizonyos külső hatások, események is befolyásolják (például a szülők vagy más csoportok). A rendszer komplex alakulása, a belső interakciók és külső hatások ellenére feltételezhető, hogy idővel az egyénekből egy összetartó csapat, közösség alakul. Ez az eredmény az attraktorállapot, amelynek irányába a rendszer tendál, és amely lehetővé teszi a komplex rendszerek vizsgálatát. Ha a rendszert erős attraktorok irányítják, működése kiszámítható, kutatható lesz. Ezek hiányában azonban a rendszer véletlenszerű mintázatokat mutat majd, amelyek alapján nem lehet megállapításokat tenni jövőbeli változásaira vonatkozóan. Ennek értelmében a kutatásnak a potenciális attraktorokra és attraktorállapotokra kell fókuszálnia, ezeket kell felderíteni.

2) Kontextus:

A komplex rendszerek működésének lényegi része az egyensúly keresése, amely a kontextuális változásokhoz való zökkenőmentes, folyamatos alkalmazkodásában nyilvánul meg (Larsen-Freeman-Cameron 2008). Ebből kifolyólag nem elég, ha a kutatás csupán a nyelvtanulóra és az ő nyelvtanulási folyamataira irányul, hanem figyelembe kell venni a tanulási szituáció kontextuális tényezőit és ezek szerepét is. Dörnyei és Ushioda (2011) szerint a környezeti és az egyéni tényezők egyidejű működésének megfigyelése kihívást jelent ugyan, de szükséges a tanuló belső világa és az őt körülvevő társas környezet összefüggéseinek megértése.

3) Változás (tényezők helyett):

A kvantitatív kutatásokra jellemző, hogy meghatározott változókra fókuszálnak, melyek alapján általánosításokat fogalmaznak meg. A komplex rendszerek vizsgálatánál azonban a hangsúly a rendszerbeli változásokon van. Dörnyei és Ushioda (2011) felhívják a figyelmet arra az esetlegesen felmerülő kérdésre, hogy vajon az attraktorok, melyekre a kutatásnak irányulnia kell, nem egyenlők-e a hagyományos nézetek változóival? Természetesen az *attraktorok* terminuson nem az egyéni változókat értjük. A változók a korábbi redukcionista nézetek eredményei, melyek a társas helyzetek megértésének lehetőségét abban látták, hogy lebontották azokat a lehető legkisebb moduláris elemekre. Az attraktorok sokkal inkább azokhoz a kognitív, motivációs és affektív tényezőkből álló konglomerációkhoz hasonlítanak, amelyekről korábban már volt szó. A dinamikus rendszerekre irányuló (társadalomtudományi) kutatás a rendszerbeli változások vizsgálata miatt kötelezően longitudinális. Ez nem feltétlenül jelenti a kutatás éveket tartó

elhúzódását, hiszen a motiváció alakulását mikroszinten, percről percre is lehet vizsgálni. Mindössze annyi a kikötés, hogy a vizsgálatnak muszáj valamilyen időszakot felölelnie.

4) A rendszer modellezése:

A szemlélet legnagyobb kihívását az általunk feltárt rendszer modellezése jelenti. Kvantitatív alapon modellt alkotni egy komplex társas-mentális folyamatról igényes munkát jelent, ráadásul nem is biztos, hogy megfelelő eredményre jutunk. Érdemes tehát kvalitatív módon modellálni a komplex rendszer működését: ennek egy érdekes példája Larsen-Freeman–Cameron (2008, Dörnyei–Ushioda 2011 alapján) komplexitás-gondolatmodellezésnek nevezett megközelítése (*complexity thought modelling*), mely öt lépésből áll: (a) a rendszer összetevőinek megállapítása; (b) a rendszer működésének időbeli, valamint társas és emberi szerveződési szintjeinek meghatározása; (c) az összetevők közötti kapcsolatok leírása; (d) a rendszer és környezetének egymáshoz való alkalmazkodásának leírása; és (e) a rendszer dinamikájának, vagyis az összetevők és az azok közötti kapcsolatok időbeli változásainak a leírása.

Összefoglalóan elmondható, hogy a CDS szemlélet kialakulásának háttérében az a tény áll, hogy a módszertani eljárások és modellek nem tudtak számot adni több, a nyelvtanulás folyamatára jellemző jelenségről, mint amilyen a motiváció állandóan változó, sok hatás által befolyásolt rendszere. Emellett látszódik, hogy komoly kihívást jelent a kutatók számára a CDS elméleti keretének és szemléletének alkalmazása, ráadásul – mivel viszonylag új szemléletről van szó – hasznosságának, használhatóságának igazolása részben még a jövő feladata. 2015-ben éppen ebből a célból jelent meg a Dörnyei Zoltán, Alastair Henry és Peter D. MacIntyre által összeállított *Motivational Dynamics in Language Learning* című kötet, amely mérföldkönek tekinthető a motiváció kutatásában (Schumann 2015). Az első tíz fejezet a CDS szemlélet elméleti alapjait fekteti le, míg a kötet második felében tizenhárom empirikus kutatást mutatnak be a szerzők. A gyűjtemény összeállításának célja az volt, hogy egyfajta útmutatóként szolgáljon a kutatók számára a motiváció konceptualizálásához, valamint példákat sorakoztasson fel ennek gyakorlati alkalmazásához. A következő alfejezetben ezek közül az empirikus kutatások közül mutatok be néhányat.

4. A nyelvtanulási motiváció komplex rendszerére irányuló empirikus kutatások

MacIntyre és Serroul (2015) kutatásukban a motiváció folyamatának mikroszintjét vizsgálják, tehát azt, hogy miként alakul az a különböző nyelvi feladatok elvégzése során. A korábbi szemléletek egyik kiemelkedő problémája az volt, hogy nem tudták megfelelően integrálni a nyelvtanulás folyamatának időbeliségét (Dörnyei 2003, MacIntyre–Serroul 2015 által hivatkozva), illetve az elméletek nagy része is a hosszútávú célokat és motívumokat hangsúlyozták (integráció, ideális én stb.), hónapok vagy akár évek viszonylatában. Ezzel szemben egy konkrét feladat elvégzésére irányuló motiváció sokkal kisebb idősíkon működik, és a hosszútávú célok ösztönző hatása kevésbé hangsúlyos. A motiváció percről percre való nyomon követésére ezelőtt a megfelelő konceptuális háttér és kutatómódszertani eljárások hiányában nem igazán volt példa, azonban a CDS eszköztára lehetőséget nyújt erre.

A kutatók egy idiodinamikus szemléletmóddal¹ azt vizsgálják, hogy az idő előrehaladtával és a célnyelvi kommunikációs feladat követelményeinek változásával milyen mértékben ingadozik a megközelítési (tehát a feladat elvégzésére irányuló) és az elkerülési motiváció szintje. Egy szóbeli interjú során nyolc célnyelvi (francia) kommunikációs feladat elvégzésére kérték a tizenkét résztvevőt, akik ezelőtt kitöltöttek egy kérdőívet is, amely személyiségjegyeikre, integratív motivációikra, valamint saját feladatteljesítményükre, képességeikre vonatkozó meglátásaikra irányult.

Az eredmények azt mutatták, hogy összességében mind a nyolc feladat elvégzésére irányuló kezdeti motiváció inkább elkerülő jellegű volt, viszont a feladatmegoldás közben változatos motivációs minták születtek; összesen 4 mintát tudtak elkülöníteni: (1) az első minta nagyfokú, hullámvasútszerű ingadozást mutatott a különböző feladatok között; néhol a megközelítő, néha az elkerülő motiváció volt hangsúlyosabb; (2) a második minta inkább apróbb ingadozásokat mutat, nagyjából változatlan (inkább elkerülő jellegű) motivációt mutat az összes feladat során; (3) a harmadik egy általánosan pozitív, inkább megközelítő jellegű motivációs mintát mutat; míg az utolsóra (4) az általánosan negatív, elkerülő minta jellemző. Ezek a mintavariációk bizonyítják mind az egyének közötti szélsőséges motivációs különbséget, mind a motiváció percről percre változó jellegét. A fejezet további érdekes eredményeket is bemutat, például megmagyarázza a résztvevők motivációs mintáinak ingadozását, és vizsgálja az idiodinamikus és a résztvevők saját képességeikre vonatkozó értékelések közötti kapcsolatot is.

Waninge (2015) kutatásában a nyelvtanulás **élményére** kerül a hangsúly. A tanulmány a motiváció dinamikus változásában bekövetkező időnkénti stabilitást, az attraktorállapotokat vizsgálja. A nyelvtanulási élményt a Dörnyei-féle (2009) motivációs konglomerációkon keresztül vizsgálja, amelyek az elme működésének, három dimenziójának összefüggő kölcsönhatásaiból jönnek létre (motiváció, kogníció, affekció). A tanulmány célja, hogy kiderítse, mely attraktorállapotok a legerősebbek a tanulási folyamatban, valamint hogy milyen erők segítik az attraktorok kialakulását.

Waninge abból indult ki, hogy viszonylag kevés meghatározó attraktorállapot dominál a tanulási folyamatokban, így ezek könnyedén felszínre kerülnek a nyelvtanuló tanulási folyamataira vonatkozó reflexiókban. Ennek érdekében kvalitatív tartalomelemzést végzett nyelvtanulókkal készített rövid, célzott interjúk szövegén: ezek rövidege azért volt indokolt, mert feltételezte, hogy a leginkább domináló attraktorállapot már pár perc után beazonosítható. A kutató másik feltételezése az volt, hogy az erős attraktorállapotok kortól, nemtől és kultúrától függetlenek, ezért a mintavétel során fontos szempont volt, hogy az adatközlők heterogén csoportot alkossanak. A kutatási kérdések alapján két fázisban történt az adatfelvétel. Az első fázisban az attraktorállapotok azonosítása volt a fő cél, ehhez összesen 56 résztvevővel készítettek félig strukturált interjúkat. A második fázis az attraktormedencék, azaz az attraktorok kialakulásához vezető állapotot befolyásoló tényezők felderítésére irányult, ehhez 45 résztvevővel készítettek 10–20 perces interjúkat (a résztvevők célnyelve az angol volt).

Az eredmények alapján négy, a nyelvtanulási motivációt befolyásoló állapotkategóriát lehetett elkülöníteni: az érdeklődést (*interest*), az unalmat (*boredom*), a semleges figyelmet (*neutral attention*) és a szorongást (*anxiety*). Ezek határozták meg leginkább az adatközlők nyelvtanulási élményeit. Bár ezek egy-egy tanóra alatt is válthatják egymást, viszonylag stabil állapotoknak mondhatók. (Erre utalnak az olyan kifejezések, mint például „*Engem mindig is érdekelt az angol nyelv.*”) Az attraktorállapotok kialakulásában szerepet játszó tényezőket kognitív, affektív, motivációs és kontextuális kategóriákba sorolta, ugyanakkor ezen tényezők

¹ MacIntyre által többször (pl. MacIntyre 2012) használt módszertani eljárás, mely kommunikációs folyamatokra irányul. Az adatfelvétel menete a következő: egy sor kommunikációs feladat elvégzése közben arra kérik a résztvevőt, hogy értékelje és magyarázza el érzelmi reakcióinak ingadozásait.

között nincs éles határ, és leginkább egymás kombinációjában jelennek meg (például milyen kontextuális tényezők járultak hozzá egy új érdeklődés kialakulásához). Ez párhuzamba állítható olyan korábbi kutatási eredményekkel, amelyek a különböző (például az érzelmi és a kognitív) tényezők elválaszthatatlanságát hangsúlyozták.

Alastair Henry (2015) kutatása azért különösen érdekes, mert nem a második nyelvre (L2; magyar viszonylatban erre gyakran *első idegen nyelv*ként utalunk), hanem a **harmadik nyelvre** (L3) fókuszál. Felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy főként Európában, de a világ számos más táján is jellemző több idegen nyelv elsajátítása. A legnépszerűbb első idegen nyelv az angol, mellé a későbbi tanulmányok során Európában leginkább a franciát, a németet és a spanyolt választják. Több kutatás is beszámolt arról, hogy a második idegen nyelv tanulására irányuló motiváció szintje jelentős mértékben alacsonyabb az első idegen nyelvre irányulónál, ráadásul a második idegen nyelvi motiváció nagyobb ingadozást mutat. Henry szerint a második idegen nyelv elsajátítását nagyobb komplexitás jellemzi, mint amikor csak egy nyelvre fókuszál a nyelvtanuló, hiszen elméjében különböző nyelvi rendszerek interakcióban állnak egymással. Ez azt is jelenti, hogy az általában figyelembe vett egyéni különbségek egy harmadik nyelv tanulása esetén kiegészülnek a másik nyelv során szerzett tapasztalatokkal.

Henry kutatását svéd kontextusban végezte, ahol döntően az angol az első idegen nyelv. Napjainkban az angol nyelvi képességek meglepte az általános műveltség része. A diákok az osztálytermen kívül is számos kontextusban használják az angolt: egy kutatás szerint a 9. osztályos diákok átlagosan heti 20 órát töltenek angol nyelvi környezetben. Azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a nyelvben való ilyen elmerülés általában szórakozás (pl. videójátékok használata vagy filmek nézése) közben történik, így a tanulás is meglehetősen más természetű, mint az osztályteremben: sokszor kreatívabb nyelvhasználattal és tartalmasabb élményekkel jár együtt. Pusztán ez a tény is motiválja a diákokat az angol nyelv tanulására. Ugyanakkor ezzel együtt jár az, hogy a második idegen nyelv és az arra irányuló motiváció háttérbe szorul.

Miért tanulnak a diákok az angolon kívül más idegen nyelveket is? Egyrészt az Európai Unió általános nevelési politikájának egy fontos eleme a többnyelvűség fejlesztése. Ezenkívül a középszintű tanulmányok során kiemelkedő szerepük van a tanulmányi eredményeknek és a jegyeknek. A svéd kontextusban a kétezres évek során jellemző volt, hogy a középszintű oktatásban a diákok nem tanulták tovább a második idegen nyelvet, vagy a korábban tanult nyelv helyett egy új nyelv tanulását kezdték meg. A svéd kormány a jelenség visszaszorítására, a második nyelv iránti érdeklődés újbóli felkeltése és a motiválás reményében hozott intézkedéseket, melyeknek lényege, hogy jobban jutalmazza azokat a diákokat, akik magasabb nyelvi kurzusokon vesznek részt. Így annak, aki felsőoktatásba szeretne bekerülni, kifejezetten fontos megfelelő jegyet szereznie a második idegen nyelvből is.

A kutatás hat középiskolás, francia nyelvet tanuló diák motivációs folyamataira irányult, két féléven keresztül. Az adatfelvétel rendszeres időközönként megismételt interjúkkal történt, melyek megfigyelt franciaórák után készültek. Az interjúk során a tanulóknak saját tanulási tevékenységükre, valamint különböző tanulási / társas eseményekre kellett reflektálniuk.

Ezen kutatás eredményei tovább erősítik a motiváció változó jellegéről alkotott elképzeléseinket. Az interjúk alapján Henry (2015) megfigyelte, hogy számos külső és belső befolyásoló tényező járul hozzá a motiváció ingadozásához a különböző napokon vagy akár egy tanóra közben is. A motiváció komplex jellege is kitűnik az interjúkból: a tanulók motivációjára számos affektív, kognitív vagy társas esemény és tényező hat (például az aznapi hangulatuk, egy feladat elvégzése közben tapasztalt nehézség, vagy hogy mi történt az előző órán). Mindez azért is érdekes, mert hogy ha távolabbról nézzük a tanulók motivációs

folyamatait, némelyikükére viszonylagos stabilitás jellemző. Az eredmények arról is információt adnak, hogy az első idegen nyelvi rendszer sok esetben gyengíti a második idegen nyelv elsajátításának folyamatát. A nyelvek és a tanulási élmények összehasonlítása (ami sokszor realizálódik olyan kijelentésekben, hogy „*a másik nyelv egyszerűbb,*” vagy abban, hogy a másik nyelv tanulásához kevesebb erőfeszítést kell tenni) sok esetben rombolja a második idegen nyelv attraktorállapotainak erősségét, ezáltal csökkentve a motiváció szintjét. Összességében a kutatás számos módszertani tanulsággal, valamint a második idegen nyelv elsajátítására vonatkozó értékes eredménnyel szolgál.

5. Kihívások és lehetőségek a magyar mint idegen nyelv tanulási motivációjának kutatásában

A korábbi fejezetekben bemutatásra került, hogy milyen módszertani kihívásokkal kell szembenézni azoknak a kutatóknak, akik CDS szemléletű kutatást szeretnének megvalósítani a nyelvtanulási folyamatok vizsgálatában. Arról is esett már szó, hogy a nyelvtanulási motivációt vizsgáló kutatások általában a sokak által tanult nyelvekre irányulnak, és a kevesebbek által beszélt, ritkábban tanult nemzeti nyelvek háttérbe szorúlnak. A magyar nyelv ez utóbbi csoportba tartozik, és ez a tény önmagában kihívást jelent. További probléma, hogy nincs pontos adatunk arra vonatkozóan, hogy pontosan kik, hol, milyen módon és milyen célokkal tanulják a magyart (Nádor 2018: 49-51; Dóla 2020: 19). Azt viszont tudjuk, hogy szerte a világban, számos kontextusban tanulják ezt a nyelvet is. A többi nyelvhez hasonlóan a magyarra is igaz, hogy a különböző nyelvtanulási szintekre más-más kontextuális jellegzetességek vonatkoznak: egy kínai egyetem magyar nyelvi kurzusa rengeteg szempontban eltérhet egy magyarországi nyelviskola idegen nyelvi kurzusától. Így általános megfogalmazások semmiképp sem lennének célravezetőek.

Nehézséget jelenthet, hogy a magyar nyelvtanulási motivációra vonatkozóan ez ideig csekély számú kutatás készült. Ezeknek a célja általában egy konkrét kontextusban működő kislétszámú csoport (például egy nyelviskola egyik kurzusára járó tanulók) motivációinak feltérképezése (l. pl. Liebhart 2013) vagy annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy miként lehet motiválni az adott csoport tagjait egy adott nyelvtanulási folyamat, például a szókincsfejlesztés tekintetében (l. pl. Gyöngyösi 2012). Természetesen az ilyen jellegű kutatások eredményei fontosak, hiszen kiindulópontként szolgálhatnak egy átfogóbb, összetettebb elméleti háttérű kutatásnak.

További problémát jelenthet a magyar nyelvre vonatkozóan a fogalmi rendszerezés is, ugyanis egyáltalán nem mindegy, hogy egy nyelvtanuló *idegen nyelvként, második nyelvként, származásnyelvként* tanulja azt, esetleg beszélhetünk-e a magyar nyelv *környezetnyelvi* szerepéről az adott nyelvtanuló esetében. Elengedhetetlen, hogy ezeket a különbségeket tisztázzuk, mivel a nyelv ilyenén szerepeinek jelentős hatásai lehetnek a motivációra is.

A magyarul tanulókra kivétel nélkül igaz, hogy helyzetüket heterogén nyelvi és kulturális helyzet jellemzi (Giay 1996: 83). Fontos azzal is tisztában lenni, hogy a magyar nyelv tanulása szinte sosem első, sőt mi több, általában harmadik vagy negyedik idegen nyelvként történik (Nádor 2018: 50, Maticsák 2002: 83). A nyelvtanulók a legtöbb esetben már jelentős mennyiségű nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek, melyek meghatározzák a tanuláshoz fűződő attitűdjeiket, reményeiket. Henry (2015) kutatása alapján is látható, hogy az első idegen nyelv tanulása milyen mértékben befolyásolja a nyelvtanulási motivációt. Tény, hogy az így egymásra ható komplex rendszerek feltérképezése kihívást jelenthet, viszont egy ilyen kutatás eredményei mindenképpen értékesek, hasznosak lennének.

A nyelvtanulás megkezdése mögött rejlő indítékokról – korábbi felmérések hiányában – inkább személyes, egyéni tapasztalataink és naiv elképzeléseink vannak. Ennek ellenére több

olyan jelenséget említhetünk, melyek a nyelvtanulási motivációt segítő vagy romboló attraktorokként működhetnek. Az **érdeklődés** szintjéhez köthető, hogy a magyar nyelvvel kapcsolatban gyakorta szokták emlegetni annak „különlegességét”, érdekességét. Tény, hogy a többi közép-európai nyelvtől eltérő módon építkező magyar nyelvi rendszer sokak számára vonzó kihívást jelent. Emellett magam is találkoztam olyan nyelvtanulóval, aki azért választotta a magyar nyelvet, mert azt a környezetében még senki sem tanulta. Számára a magyar nyelv tanulása fontos része volt egyediség-érzetének, ami erős motiváló erőként hatott rá.

Nem mondható ritkának az sem, hogy a magyar nyelvhez instrumentális célokon keresztül is kötődhetnek nyelvtanulók. A célnyelvi ország szomszédságában, de még távoli országokban is azért indulnak el a nyelvtanulás útján, mert ez valahogy kötődik boldogulásuk eléréséhez. Példaként említeném azt a szerb nyelvtanulót, aki egyik magyar nyelvi kurzusomon a legerősebb motivációval rendelkezett. Mikor szándékairól érdeklődtem, azt mesélte, hogy abban a közösségben, ahol ő felnőtt, a magyar nyelvi képességek együtt jártak a jó anyagi helyzettel és a megbecsüléssel. Az ilyen nyelvtanulók mellett lehet említeni azon külföldről származó egyetemistákat, akik valamilyen okból a magyarországi felsőoktatásban vesznek részt.

A motivációt akadályozó tényezőként hathat az előző nézet ellentéte, azaz, hogy a magyar nyelvvel és kultúrával való foglalkozásnak nincs haszna, értelme (Molnár 2002: 51). Emellett gyakran halljuk a korábban kifejtett, a magyar nyelv különlegességére vonatkozó nézet másik oldalát is demotiváló tényezőként, vagyis azt, hogy a nyelv „megtanulhatatlan”, vagy legalábbis bonyolult elsajátítani az eltérő nyelvi logika alapján építkező rendszert.

6. Összegzés

Mindezeket figyelembe véve úgy gondolom, hogy érdemes lenne nagyobb figyelmet fordítani a „kisebb (kevésbé gyakran oktatott) nyelvek” tanulóinak motivációs folyamataira. Fontos, hogy az angol nyelvre irányuló motivációs kutatások eredményei nem alkalmazhatók minden nyelv esetében – erre hívja fel a figyelmet például Dörnyei és Al-Hoorie (2017) tanulmánya is. Annak érdekében, hogy ez megvalósuljon, sokat tanulhatunk a motivációkutatás korábbi irányjaiból, elméleteiből is. A komplex dinamikus rendszerek elméletének eszköztára lehetőséget biztosít olyan empirikus kutatások megvalósítására, amelyeknek nyomán nemcsak arról kapnánk pontosabb képet, hogy milyen indíttatásból lépnek a nyelvtanulás útjára a magyarul tanulók, hanem azt is feltérképezhetjük, hogy a különböző tényezők miként befolyásolják motivációikat az idő előrehaladtával.

Irodalom

- Al-Hoorie, Ali H. 2017. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open* 7/1: 1–11.
- Benke Mariann 2018. Motivációs elméletek elemzése, fókuszban az önmeghatározás elmélet. *Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat* 10/1: 105–114.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán 2005. The internal structure of language learning motivation: Results of structural equation modelling. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19–36.
- Csizér Kata 2012. A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra* 12/11: 2–33.
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Dörnyei Zoltán – Al-Hoorie, Ali H. 2017. The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal* 101/3: 455–468.
- Dörnyei Zoltán – Muir, Christine – Ibrahim, Zana 2014. Directed Motivational Currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. In: Lasagabaster, David – Doiz, Aintzane – Sierra, Juan Manuel (eds.): *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice.* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 9–30.
- Dörnyei Zoltán – Ottó István 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4: 43–69.
- Dörnyei Zoltán – Ryan, Stephen 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited.* Routledge, New York.
- Dörnyei Zoltán – Ushioda, Ema 2011. *Teaching and Researching Motivation.* Pearson Education Limited, Edinburgh.
- Dörnyei Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273–284.
- Dörnyei Zoltán 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53: 3–32.
- Dörnyei Zoltán 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei Zoltán 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Nick 2007. Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition* 10/1: 23–25.
- Gardner, Robert C. – MacIntyre, Peter D. 1993. A student's contributions to second-language learning Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1–11.
- Giay Béla 1996. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának elméleti és módszertani kérdései. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom.* Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs–Budapest. 82–96.
- Guerrero, Mario 2014. Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia. *HOW* 22/1: 95–106.
- Gyöngyösi Livia 2012. A hasznosság elve mint motiváció – a magyar mint idegen nyelv szókincsének elsajátításában. *Hungarológiai Évkönyv* 13/1: 29–42.
- Henry, Alastair 2015. The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation-based study. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 315–342.
- Larsen-Freeman, Diane – Cameron, Lynne 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford University Press, Oxford.
- Liebhardt Zsolt 2013. Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában. *Hungarológiai Évkönyv* 14/1: 115–128.
- MacIntyre, Peter D. – Serroul, Alicia 2015. Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 109–138.
- MacIntyre, Peter D. 2012. The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*. 29/4: 361–367.
- Maticsák Sándor 2002. A magyar mint idegen nyelv oktatásának új feladatai. In: Keresztes László és Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben.* Vider Plusz Bt., Debrecen–Jyväskylä. 81–91.
- Molnár Szabolcs 2002. A magyar nyelv tanulásának indítékai a Bukaresti Tudományegyetemen. In: Keresztes László és Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben.* Vider Plusz Bt., Debrecen–Jyväskylä. 45–52.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Schumann, John H. 2015. Foreword. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. xv–xix.
- Szaszkó Rita 2020. A nyelvtanulási motiváció kutatásának evolúciója magyar kontextusban. In: Varró Bernadett – Sebestyén Kereszthidi Ágnes (szerk.): *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról.* Vechta – Jászberény. Líceum Kiadó, Eger. 63–75.
- Waning, Freya 2015. Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 195–213.

Prohászka, Zsolt

Paths to research on motivation in foreign language learning: motivation as a complex dynamic system

Psychological processes in language learning have been in the focus of inquiry for a long time. Over the past six decades, there has been a steady interest in the nature and role of one the major determinants of these processes: motivation. This has, on the one hand, resulted in a wide array of various educational and pedagogical methods, tools and strategies; and, on the other hand, it has called forth a great number of different interpretational frameworks for the concept. Within the field of Hungarian as a foreign language (HFL) teaching and learning, mostly the traditional dichotomic theory of extrinsic–intrinsic motivation has been used, although many more detailed theories have been developed recently, which are better in line with educational psychological research and the actual classroom learning situation. After a brief overview of the main theories and models of motivation over the three major periods of motivation research history, the paper presents a model where language learning motivation is understood to operate analogously to complex dynamic systems: it is in constant motion, and it is a complex interplay of various factors such as context, the individual, and processes of language learning. The aim of the article is not only to introduce this recent and practice-relevant construct of motivation to the field of HFL and urge research in HFL within this framework, but also to call attention to some methodological issues in related research.