

DEBRECENI EGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR

PSZICHOLÓGIAI INTÉZET

Pedagógiai Pszichológiai Tanszék

**AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ JELLEMZŐI ÉS
VÁLTOZÁSAI A FELSŐ TAGOZATOS ÉLETKORBAN**

**PhD Értekezés
2007**

Készítette: Péter-Szarka Szilvia

Témavezető: Dr. Balogh László

Tanszékvezető egyetemi docens

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|--|----|
| I. Bevezetés | 4 |
| II. Elméleti háttér | 6 |
| 1. Motiváció az iskolában | 6 |
| 1. 1. A motiváció általános működési folyamata | 6 |
| 1. 2. Motivációelméletek | 10 |
| 1. 2. 1. McClelland szükségletelmélete | 10 |
| 1. 2. 2. Elvárás-érték elméletek | 11 |
| 1. 2. 3. Célkitűzés elméletek | 15 |
| 1. 2. 4. Intrinsic motiváció, én-determinációs elméletek | 16 |
| 1. 2. 5. Szociálpszichológiai megközelítések | 18 |
| 1. 2. 6. Szociális és környezeti hatások szerepe | 18 |
| 1. 2. 7. A motiváció idői dimenziója | 20 |
| 1. 3. A tanulási motiváció | 21 |
| 1. 3. 1. A tanulási motiváció meghatározása | 21 |
| 1. 3. 2. A motiváció az iskolai teljesítmény modelljeiben | 22 |
| 1. 3. 3. A tanulási motivációt alakító tényezők | 25 |
| 1. 3. 4. Az önszabályozó tanulás | 28 |
| 1. 3. 5. Kozéki motivációs elmélete | 30 |
| 1. 3. 6. A motiválás pedagógiai eszközei | 34 |
| 2. Az idegennyelv-tanulás jellemzői | 38 |
| 2. 1. Az idegennyelv-tanítás helyzete Magyarországon a rendszerváltozás után | 38 |
| 2. 1. 1. Nyelvismeret és tanult nyelvek | 39 |
| 2. 1. 2. A nyelvtudás szociális háttere | 40 |
| 2. 1. 3. A nyelvtanítás gyakorlata | 41 |
| 2. 2. A nyelvtanulás folyamata | 42 |
| 2. 2. 1. Nyelvtanulási modellek | 43 |
| 2. 2. 2. A nyelvtanulást meghatározó egyéni jellegzetességek | 45 |
| 2. 3. A pszichológia helye a nyelvtanulás és a nyelvtanítás kutatásában | 49 |
| 3. Az idegennyelv-tanulási motiváció | 53 |
| 3. 1. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei | 53 |
| 3. 1. 1. Robert Gardner motivációs modellje | 53 |
| 3. 1. 2. Én-determináció elmélet a nyelvtanulásban | 56 |
| 3. 1. 3. A nyelvi önbizalom | 57 |
| 3. 1. 4. Motivációs elméletek a nyelvtanítási gyakorlatban | 57 |
| 3. 1. 5. Dörnyei Zoltán motivációs modelljei | 58 |
| 3. 1. 6. A flow elmélet a nyelvtanulásban | 60 |
| 3. 2. A nyelvtanulók motivációs jellemzői | 63 |
| 3. 3. Motiválás a nyelvi órákon | 67 |
| 3. 3. 1. Motiválás a motiváció különböző szintjein | 67 |
| 3. 3. 2. Motiválás a motiváció folyamatában | 68 |
| 3. 3. 3. A motiválás tíz alapszabálya | 69 |

| | |
|--|----|
| 4. A tanulási motivációval összefüggő egyéb tanulói jellemzők | 70 |
| 4. 1. A tanulási orientáció | 70 |
| 4. 2. Az intelligencia | 74 |
| 4. 2. 1. Az intelligencia elméleti megközelítései | 74 |
| 4. 2. 2. Az intelligencia és az iskolai teljesítmény | 76 |
| 4. 2. 3. Az intelligencia szerepe az idegennyelv-tanulásban | 77 |
| 4. 3. Az énkép | 78 |
| 4. 3. 1. Az énkép meghatározása | 78 |
| 4. 3. 2. Az énkép alakulása | 80 |
| 4. 3. 3. Az énkép és az iskolai teljesítmény | 82 |
| 4. 4. A kontrollhely.. | 83 |
| 4. 5. A tanulói teljesítmény értékelése: az érdemjegyek | 85 |
| | |
| III. Vizsgálat | 88 |
| | |
| 5. A vizsgálat célkitűzései | 88 |
| | |
| 6. Eszközök és minta | 91 |
| 6. 1. Eszközök | 91 |
| 6. 1. 1. Iskolai motiváció | 91 |
| 6. 1. 2. Tanulási orientáció | 91 |
| 6. 1. 3. Intelligencia | 92 |
| 6. 1. 4. Idegennyelv-tanulási motiváció | 92 |
| 6. 1. 5. Énkép | 93 |
| 6. 1. 6. Kontrollhely | 93 |
| 6. 1. 7. Teljesítmény | 93 |
| 6. 2. Minta | 94 |
| | |
| 7. A vizsgálat hipotézisei | 95 |
| 7. 1. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései | 95 |
| 7. 1. 1. Iskolai motivációs jellemzők | 95 |
| 7. 1. 2. Az idegennyelvi motiváció változásai | 96 |
| 7. 1. 3. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései | 96 |
| 7. 2. A motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel | 96 |
| 7. 2. 1. A tanulási orientáció | 96 |
| 7. 2. 2. Az énkép | 96 |
| 7. 2. 3. Az intelligencia | 97 |
| 7. 2. 4. A kontrollhely.. | 97 |
| 7. 3. A nyelvi teljesítmény összetevői | 97 |
| 7. 4. Nemi különbségek | 98 |
| 7. 5. Iskolák, osztályok közötti különbségek | 99 |
| 7. 6. Teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása | 99 |

| | |
|--|---------|
| 8. A vizsgálat eredményei | 101 |
| 8. 1. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései | 101 |
| 8. 2. A motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel | 106 |
| 8. 2. 1. A tanulási orientáció | 106 |
| 8. 2. 2. Az énkép | 110 |
| 8. 2. 3. Az intelligencia | 114 |
| 8. 2. 4. A kontrollhely | 116 |
| 8. 3. A nyelvi teljesítmény összetevői | 119 |
| 8. 4. Nemi különbségek | 121 |
| 8. 4. 1. Teljesítmény | 121 |
| 8. 4. 2. Motiváció | 123 |
| 8. 4. 3. Tanulási orientáció | 127 |
| 8. 4. 4. Intelligencia | 127 |
| 8. 4. 5. Énkép | 129 |
| 8. 4. 6. Kontrollhely.. | 131 |
| 8. 5. Iskolák, osztályok közötti különbségek | 132 |
| 8. 6. Teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított tanulói alcsoportok összehasonlítása | 139 |
| 8. 6. 1. Teljesítmény alapján kialakított csoportok (1-5) | 139 |
| 8. 6. 2. Elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok (1-3) | 140 |
| 8. 6. 3. Tanult nyelv alapján kialakított csoportok (1-2) | 142 |
| IV. Összefoglalás | 146 |
| Szakirodalom | 153 |
| Angol nyelvű összefoglalás | 164 |
| Melléletek | 167 |
| Kérdőívek, válaszlapok | 167 |
| Statisztikai melléletek | 186 |

I. BEVEZETÉS

Az utóbbi években, évtizedekben Magyarországon a nyelvtudás jelentősen felértékelődött. Nagy nemzetközi szervezetekhez csatlakoztunk (NATO, EU), bővültek a külföldiekkel való személyes és üzleti kapcsolatok kiépítésének lehetőségei, a számítógépes világháló használata, a munkaerőpiac, a globalizáció kihívásai, a tudásalapú társadalom igényei és a lisszaboni folyamat célkitűzései pedig egyértelműen megfogalmazzák a használható nyelvtudás szükségességét.

De hogyan lehet hatékonyan tanítani idegen nyelveket? A kérdés régóta jelen van a nyelvészeti és pszichológiai kutatásokban. Számtalan elmélet született, szabályszerűségeket írtak le az anyanyelv és az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatban, melyek a tanulás tartalmának, folyamatának kérdései mellett ráirányították a figyelmet a nyelvet tanulók jellegzetességeire, egyéni különbségeire. Hiszen miért van az, hogy ugyanolyan tanítási feltételek mellett az egyik tanuló sikeres, míg a másik nehezen birkózik meg a feladatokkal? Az egyének közötti eltéréseket vizsgáló nagy mennyiségű szakirodalmi adat rámutat, hogy az elért teljesítmény háttérében elsősorban a nyelvérzék és a motiváció különbségei rejlenek. A nyelvi képesség, a nyelvérzék többnyire meghatározott és állandó, míg a motiváció sok helyzeti és személyes összetevő eredménye, alakítható, formálható, éppen ezért a nyelvtanárok egyik legfontosabb eszköze a jó teljesítmény, a sikeres nyelvtanulás céljának elérésében.

Témaválasztásomat a kérdéskör elméleti megalapozottsága, szakmai és szakirodalmi előzményei mellett személyes tényezők is befolyásolták. Nyelvtanulóként, nyelvszakos hallgatóként, tanárként is találkoztam olyan tanulókkal, akik kiemelkedő vagy nagyon gyenge teljesítményükkel felhívták a figyelmet a tanulói jellegzetességek változatos és összetett jellegére.

Dolgozatomban a pszichológia eszközeivel a tanulók olyan egyéni jellegzetességeit ragadom meg, melyek a nyelvtanulási motiváció kutatásában eddig még nem kerültek előtérbe. Sor kerül a tanulási motiváció, tanulási orientáció, intelligencia, a kontroll helye és az énkép vizsgálatára, természetesen az idegennyelv-tanulási motivációval összefüggésben. Rámutatok az idegennyelv-tanulási motiváció és ezen jellemzők kapcsolódási pontjaira, kiemelten kezelve az évek során bekövetkező változásokat. Az eredmények értelmezése lehetőséget nyújt a tanulók közti egyéni különbségek további

árnyalására, valamint a már korábban leírt motivációs stratégiák, motiválási formák megerősítésére vagy újak megfogalmazására.

Dolgozatom első részében a kutatás elméleti háttérét mutatom be. Az iskolában zajló motivációs folyamatok áttekintése során a motívumok általános működési folyamatait, valamint néhány motivációelmélet bemutatása mellett a témához szorosabban kötődő, a kutatás egyik elméleti alapját jelentő tanulási motiváció témakörét ismertetem. Ezután az idegennyelv-tanulás jellegzetességeinek bemutatása következik, mely a tanulási motivációt egy speciális kontextusba helyezi. Először az idegennyelv-tanítás általános helyzetéről, vagyis a nyelvtanulás külső feltételeiről, majd a nyelvtanulás folyamatáról, a tanulóban zajló változásokról, a belső feltételekről olvashatunk, végül pedig arról, hogy hol a helye és mi a szerepe a pszichológiának a nyelvtanulás és nyelvtanítás vizsgálatában. A következő fejezet az idegennyelv-tanulási motiváció témakörét mutatja be, végül pedig a nyelvtanulási motivációt meghatározó egyéb változókról, a kutatásban megjelenő pszichológiai és pedagógiai szempontokról olvashatunk. A dolgozat második része az általam végzett nyomonkövetéses vizsgálat eredményeit és azok értelmezését tartalmazza. Az összegzésben az eredmények összefoglalása mellett konkrét motiválási módszerek és stratégiák is megfogalmazódnak, melyek az eredmények gyakorlatba való átültetését, hasznosítását segítik elő.

II. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az idegennyelv-tanulási motiváció megalapozott vizsgálatához szükséges az iskolai motiváció, az idegennyelv-tanulás és az idegennyelv-tanulási motiváció témájának szakirodalmi áttekintése, ezen kívül pedig néhány olyan változót ismertetek, melyek a kutatásban is megjelennek a tanulási és nyelvtanulási motivációval összefüggésben.

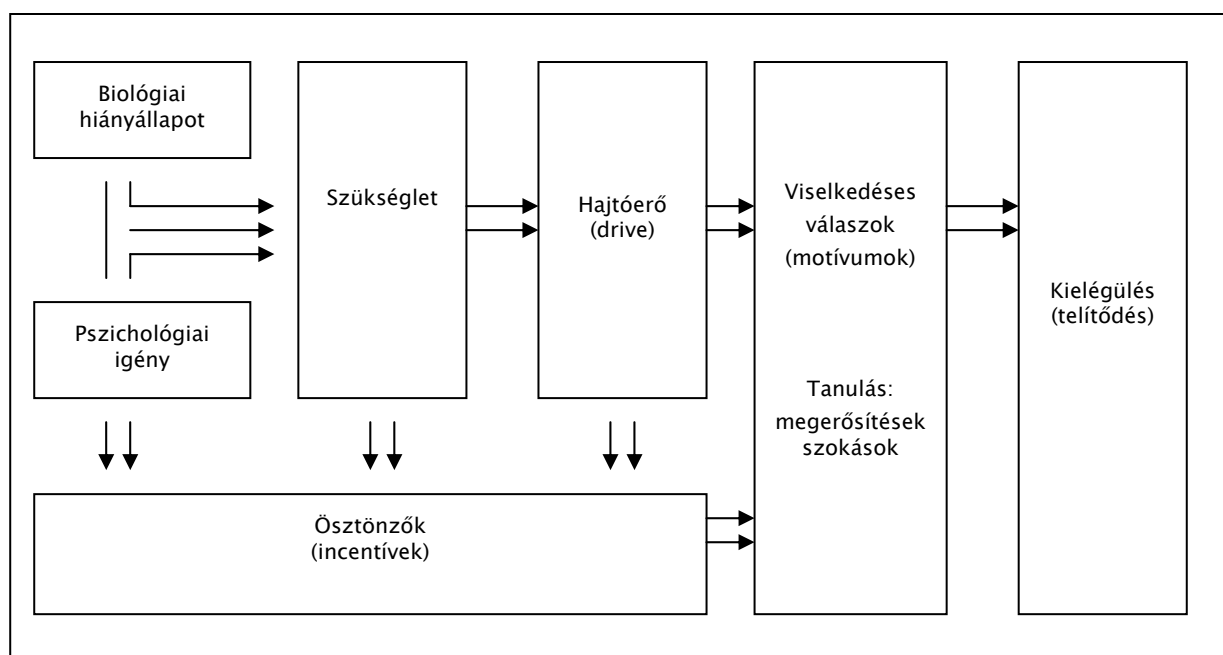
1. MOTIVÁCIÓ AZ ISKOLÁBAN

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

1. 1. A motiváció általános működési folyamata

A motivált viselkedés folyamata, melyet az 1. ábra mutat, a szervezetben keletkező biológiai hiányállapot vagy pszichológiai igény nyomán kialakult szükségleti állapot következtében indul be. A *szükséglet*, vagyis a szervezetben keletkező hiányállapot nyomán kialakuló belső *hajtóerő*, a drive viselkedésre irányuló késztetesként jelenik meg, melynek célja az adott szükséglet kielégítése. Ennek következtében létrejön egy *viselkedéses válasz*, melyek közül megerősítődnek azok, melyek sikeresen csökkentették a szükségleti állapotot, így a *tanulás*, tapasztalatszerzés révén formálódik a motivációs bázis, kialakulhatnak különböző szokások. A tanulásban gyakran a környezet jelzőingerei is segítenek, és mint *ösztönzők*, segítik, vagy akár helyettesíthetik is a belső motivációt.

1. ábra. A motivált viselkedés alapsémája (Szabó, 2004, 171.o. alapján)



Az alapvető motívumok, melyek szerepe az ön- és fajfenntartás, az állatvilágban is megtalálhatóak. Ott ösztönként jelennek meg, mely az adott fajra jellemző, kiváltó ingerek hatására lefutó, tanulást nem igénylő viselkedést jelent. Az embernél a biológiai, velünk született alapok ellenére sem beszélhetünk ösztönökről, mert a tanulás, a környezeti tényezők szerepe a meghatározó (URBÁN, 2001). Az alapvető motívumok:

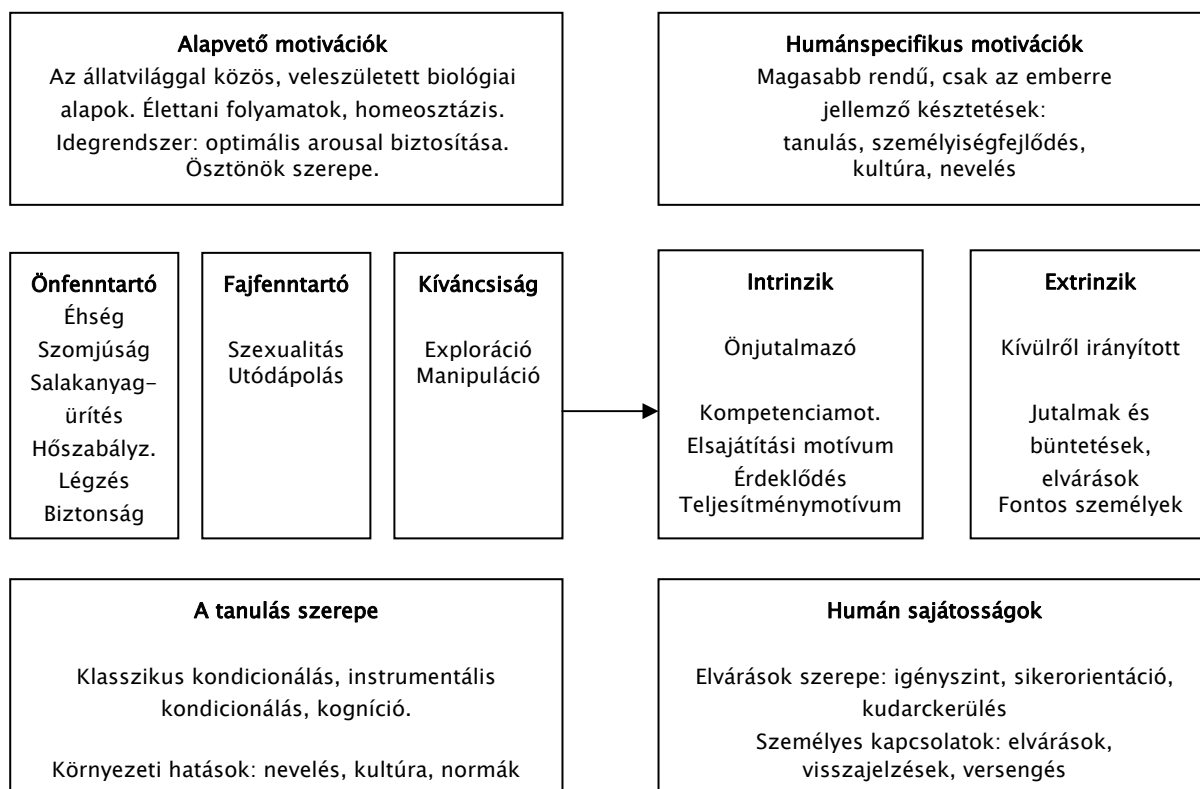
- *Önfenntartó motívumok:* éhség, szomjúság, salakanyagok ürítése, hőmérséklet szabályozása, légzés, biztonságra törekvés
- *Fajfenntartó motívumok:* szexualitás, utódápolás
- *Kíváncsiság:* exploráció, manipuláció

Az ember biológiai meghatározottságú, cselekvésre készítő hajtóerői nem specifikusak, vagyis nem jelölik ki a szükséglet kielégítésének a módját, ebben a motívumtanulásnak van jelentős szerepe (BARKÓCZY, PUTNOKY, 1984). A tapasztalatokon keresztül megtanuljuk és folyamatosan bővítjük a szükséglet kielégítésének lehetséges módjait. Az *elsődleges*, fiziológiai szükségletekhez kapcsolódó motívumokra *másodlagos* motívumok épülhetnek, melyek segítségével az elsődleges szükségleteinket elégíthetjük ki. Az ember, a gondolkodás képességén keresztül arra is képes, hogy a motivációt a szükségleti állapottól eltávolodva is észlelje, kialakul az előrelátás képessége. Így inkább elvisel például egy fájdalmas orvosi beavatkozást, mely

a pillanatnyi szükségleteit, a fájdalom, sérülés elkerülését nem elégíti ki, ugyanakkor hosszú távon pozitív a hatása. A tanulás során az eredeti késztetések jellegbeli változásokon is keresztülmehetnek, így például egy korábban kellemes dolog a negatív megerősítések miatt kellemetlenné, távolodásra késztetővé válhat. A gondolkodás, tanulás során az ember komplex célrendszerek kialakítására is képes, melyben a humánspecifikus motívumok is jelentős szerephez jutnak.

A *humánspecifikus motiváció* nem magyarázható pusztán a fiziológiai szükségletek, az ön- és a fajfenntartás szükségletei alapján. A veleszületett jellemzők a személyiség fejlődése során folyamatosan alakulnak, változnak, a környezet, a társas-kulturális hatások, a nevelés, a szocializáció hatására. Az alapvető és humánspecifikus motívumok összefüggéseit, rendszerét a 2. ábra mutatja be.

2. ábra. A motívumok rendszere (Szabó, 2004, 172.o. alapján)



Az emberre jellemző motivációknak két fő csoportja van:

- *Extrinzik motiváció*: olyan késztetések, melyek célja egy kézzelfogható eredmény, nyereség elérése, kár elkerülése, a cselekedet eszközjellegű.

- *Intrinzik motiváció*: a cselekvés, a benne rejlő öröm a cél, a tevékenység önjutalmazó jellegű.

Kísérleti megfigyelések arra a következtetésre jutottak (LEPPER, GREENE, NISBETT, 1973), hogy az intrinzik motiváció, a belső készletetés öröme elvész, hogyha külső jutalmat adunk a tevékenységért. Későbbi elméletek árnyalják a képet (DECI, 1988), és rámutatnak, hogy a jutalomnak alapvetően két fajtája van. A *kontrolláló jutalmazás*, mikor a cselekvő személy úgy érzi, hogy a cselekvés kontrolljának a helye belsőről külsőre tevődött át, valóban csökkenti a belső motivációt, és a cselekvés, a feladatvégzés csak a jutalom miatt történik. Az *információs jutalmazás* ezzel szemben visszajelzést ad a teljesítményről, mely a kompetenciaérzést és az öndetermináció érzését erősíti, ezzel a tevékenység további folytatására készíti a személyt. Mára az is világossá vált, hogy a tevékenységek motivációs háttere igen összetett és változékony, így akár egyszerre, egymást erősítve is jelen lehet e két típusú motívum.

A kíváncsiság, exploráció és manipuláció alapvető motívumából fejlődik ki a kompetencia- és elsajátítási motívum, az érdeklődés és a teljesítménymotiváció. A *kompetenciamotívum* a környezettel való hatékony bánásmód szükséglete, mely tanulás, gyakorlás, a környezettel való interakció során alakul ki. Az *elsajátítási motívum* az új tudás megszerzésére, képességek elsajátítására irányul, melyet a társas közeg nagymértékben meghatároz. Az *érdeklődés* a viselkedésnek egy tárgyhoz kötött hajtóereje, mely pozitív érzelmekkel jár, és a külső tényezők jelentősen befolyásolják. A *teljesítménymotiváció* a jó teljesítményre, sikerre való törekvést jelenti.

Különböző személyiségelméletek is kiemelten foglalkoznak a motiváció témakörével, azt ugyanis a személyiség működésében alapvető fontosságúnak találják.

FREUD (1991) *determinisztikus* megközelítése szerint a gyermekkori tapasztalatok, a személyes élettörténet határozza meg az alapvető motívumokat, az élet- és a halálösztön kialakulását. ADLER szerint (HALL, LINDZEY, 1996) az embert elsősorban társadalmi készletések motiválják. A közösségbe való beilleszkedés és a *főlényre törekvés*, valamint a *kisebrendűségi érzés* és a kompenzáció jelenti számára a személyiség fő hajtóerejét. HORNEY azt hangsúlyozza (HALL, LINDZEY, 1996), hogy az *alapszorongás* érzésének kompenzálásából fakadnak a neurotikus szükségletek, melyek a személyiség sajátosságaivá alakulhatnak. ALLPORT (1980) úgy véli, hogy tulajdonképpen minden személyiségelmélet a motívumok természetének elemzése körül forog. Leírja a *funkcionális autonómia* fogalmát, mely a motívumokat olyan jelen idejű rendszernek tekinti, amely korábban fennálló rendszerekből származik, de azoktól funkcionálisan

függetlenné vált. A motívumok alakulása során tehát létrejöhet az, hogy egy extrinsic motiváció intrinsic motivációvá, személyes értéké váljon. MASLOW (1989) *humanisztikus* személyiségelmélete a motívumokat központi szerepbe állítja. Szerinte az ember speciális szükségletrendszere piramisformába rendeződve, hierarchikusan szerveződik. A fiziológiai szükségletek, biztonság, szeretet, elismerés szükséglete, kognitív, esztétikai szükségletek és az önmegvalósítás szükséglete egymásra épülve működnek, a magasabb szinten levő motívum csak akkor működik, ha az alatta levő szükségletek ki vannak elégítve.

1. 2. Motivációelméletek

A motiváció témakörének elméleti megközelítése igen sokszínű és szerteágazó. Az elméletek alkotói a motivációt más-más szemszögből értelmezik, különböző hangsúlyt fektetnek az egyes elemekre, ezen túl pedig az általános motivációs folyamatok leírása mellett egyre több elmélet foglalkozik a speciális helyzetben (pl. munkahelyen, iskolában) kialakuló motívumokkal. A témakör változatossága és sokoldalúsága egyszerre „áldás és átok” (MCCORMICK, ILGEN, 1980, id. MUCHINSKY, 1989, 450.o.), hiszen egyrészt segíti a motiváció komplexitásának jobb megértését, másrészt azonban hiányzik az elméleteket és nézőpontokat egységbe foglaló értelmezési keret. Az alábbiakban azokat az elméleteket ismertetem, amelyek teljes egészben vagy egyes elemeiket tekintve alkalmasak az osztálytermi folyamatok értelmezésére, vagy olyan alapvető fogalmakat írnak le, melyek a motivációs folyamatok általános működésének leírásával alapot jelentenek a speciális, iskolai motívumok definiálására.

1.2.1. MCCLELLAND szükségletelmélete

MCCLELLAND klasszikus modellje (1987) a motiváció szükségletelméleteinek körébe tartozik, vagyis megpróbálja összefoglalni, hogy milyen fő szükségletek jelentik a viselkedés hajtóerejét, energetikai alapját. Az alapvető, velünk született szükségletek (mint például a MASLOW által megfogalmazott szükségletek) leírása nem hangsúlyos az elméletében, hiszen azok minden embernél hasonlóan alakulnak. Elméletét a *tanult szükségletek* köré építi, mellyel magyarázatot ad a motívumok, készségek és értékek viselkedés-előrejelző szerepére (MCCLELLAND, 1988), valamint a motivációban megjelenő egyéni és társadalmi különbségekre.

Az általa megfogalmazott három fő szükséglet az affiliációs, a hatalmi és a teljesítménymotívum, melyek nem tudatos úton fejtik ki hatásukat, így alakítva viselkedésünket. Az *affiliációs vagy kötődési motívum* (need for affiliation, nAff) az elfogadottság, megértés és kapcsolatok iránti vágyat jelöli, mely a kapcsolatok fenntartására, együttműködésre, a konfrontáció elkerülésére mozgósítja a személyt. A *hatalmi motívum* (need for power, nP) a befolyásolás, kontroll alatt tartás igényét mutatja, így a személy számára különösen fontos a presztízs és elismertség kivívása, a hatalomért való küzdelem, a versengés, a konfrontáció. A tanulási folyamatok szempontjából kiemelt jelentőségű a *teljesítmény motívuma* (need for achievement, nAch), mely a sikerre, a kitűzött célok elérésére és meghaladására, nagyobb hatékonyságra és jobb eredményekre irányul. A magas teljesítménymotivációjú emberek olyan feladatokat kedvelnek, melyekben személyes felelősséget vállalhatnak a teljesítményükért, rendszeres visszajelzés kapnak munkájukról, így az eredmény ismerete biztosított számukra, valamint ahol a feladat megoldásának kockázata közepes erősségű, ugyanis a túl alacsony kockázattal járó feladat nem jelent kihívást, így sikerélményt sem, míg a túl nehéz feladat esetén kicsi a siker és az ebből fakadó meglegedettség valószínűsége (BAKACSI, 2000). Az elmélet szerint a személyes hatékonyság mellett egy társadalom magas produktivitását is magyarázhatjuk azzal, hogy kitermeli és alkalmazza a magas teljesítménymotivációjú személyeket. Az iskolai tanulás motivációja szempontjából fontos, hogy a három motívumcsoport mindenkiben megtalálható, csak különböző mértékben, nincs közöttük alá-fölé rendeltségi viszony, vagyis egyik sem értékeesebb vagy fontosabb motívum a többinél, valamint hogy tanult szükségletekről lévén szó, alakíthatóak és fejleszthetőek.

1.2.2. Elvárás-érték elméletek

Az elvárás-érték elméletek szerint a teljesítményre irányuló motivációt két fő tényező határozza meg: az egyén sikerrel kapcsolatos elvárásai és a siker szubjektív értéke. Minél nagyobb a cél elérésének valószínűsége és értéke a személy számára, annál motiváltabb lesz az egyén a cselekvésre.

ATKINSON teljesítménymotivációs elmélete (1988) az egyik legátfogóbb és legmeghatározóbb modell, mely a korai elképzelések közül az elvárás-érték rendszer keretében határozza meg a teljesítmény motivációját. Egy teljesítményre irányuló tevékenységre való készítés szerinte a siker/kudarcc elérésének illetve elkerülésének tendenciája, a siker/kudarcc szubjektív valószínűsége, és a siker/kudarcc szubjektív

vonzereje, valamint külső, környezeti hatások összjátéka alapján alakul ki. A külső, személyen kívüli tényezők mellett tehát kiemeli a sikerorientáció és kudarckerülés motívumát, mely szerinte a személyen belüli, viszonylag állandó személyes orientációs jellemző. További alapvető hipotézise, hogy a sikerorientált személyek, akikben nagyobb a sikerorientáció mint a kudarckerülés, akkor a legkevésbé motiváltak, ha a siker elérésének szubjektív valószínűsége 0 vagy 1, vagyis a kitűzött cél nagyon nehéz vagy nagyon könnyű, legmotiváltabbak pedig a siker elérésének 50%-os valószínűsége esetében. A kudarckerülő személyek ezzel szemben a siker 50%-os valószínűsége esetén a legkevésbé motiváltak, vagyis a motiváció változása a feladat nehézségétől függően egy fordított U-alakú görbével jellemezhető. Ebből következik, hogy a teljesítményorientált személyek a közepes nehézségű feladatok iránt jobban motiváltak, vagyis őket jobban érdekli a küzdelem, mely a feladatok iránti kitartásban is megmutatkozik.

Az elmélet jelentősége vitathatatlan, teljesítménymotivációval kapcsolatos fogalmainak ismerete megkerülhetetlen, néhány eleme azonban megkérdőjelezhető (MAEHR, SJORGEN, 1998). Félrevezető például az az állítás, miszerint a kudarckerülők elkerülik a siker 50%-os esélyével rendelkező feladatokat, ugyanis az adatok többnyire csak annyit igazolnak, hogy a kudarckerülők kevésbé preferálják ezt a szintet, mint a sikerorientáltak. Az tehát nem bizonyított, hogy a kudarckerülő személyek legjobban a közepes nehézségi szintet kerülik. További kritikus pont a sikerorientáltság mérésére használt eszköz: a TAT képekre adott válaszok, melyekkel az elmélet dolgozik, nem igazán megbízható ebben az esetben, mert a tesztfelvétel alatti környezeti ingereknek nagy hatásuk lehet a személyek válaszára. Ha megbízható lenne, használata akkor sem lenne igazán praktikus, hiszen a felvétel és a kiértékelés bonyolult és időigényes. A teljesítményszükséglet fogalma is további finomításra szorul, mert úgy tűnik, hogy legalább kétféle teljesítményorientációs típust különböztethetünk meg: van, aki másokkal verseng, míg van, aki önmagának, saját, belső elvárásainak kíván megfelelni. ATKINSON elmélete valószínűleg inkább a másokkal versengő típusra alkalmazható. A motiváltság mutatójának, a kitartás mértékének alakulása sem egyértelmű: Nem kedvetleníti el a feladat megoldóját, ha a siker valószínűsége végig 50% körül marad? Kitartóbbak lesznek-e a kudarckerülő személyek, ha a siker teljesen biztos, vagy teljesen valószínűtlen? A kontroll helye tovább árnyalja a teljesítményszükséglet alakulását, eszerint a teljesítményszükséglet csak akkor mozgósítódik, ha az egyén úgy érzi, hogy

felelős a saját teljesítményéért, a teljesítményhelyzeteket saját viselkedésének eredménye befolyásolja.

Alkalmazható-e az elmélet az iskolai tanulás motivációjának megismerésében? Részben igen, bár az iskolai motivációhoz kapcsolódóan maga ATKINSON is kiemeli, hogy a társas helyzetekben mutatott teljesítményben a teljesítménymotiváció mellett más motívumok is szerepet játszanak, tehát nem ad ezzel kapcsolatban átfogó képet. Mindamellett irányt mutat olyan neveléslélektani kutatások felé, melyek a képességek és motiváció alapján történő homogén csoportok kialakításának, a programozott oktatás felülvizsgálatának, az önálló, önszabályozó tanulás elősegítésének, a tanári személyiség teljesítmény-szükségletének kérdéseit vetik fel.

A siker elvárásával kapcsolatban az alapvető kérdés, melyet meg kell válaszolnunk magunknak egy feladat megoldása előtt: Képes vagyok-e véghezvinni az adott cselekvést? A kérdés eldöntését meghatározó tényezőket több megközelítés alapján tárgyalhatjuk.

WEINER (1985) *attribúciós* modellje a múltban történt sikerek és kudarcok okainak értelmezésében látja a siker elvárásának, ezáltal a motivált cselekvés véghezvitelének meghatározóit. A sikerek és kudarcok okainak megítélését az egyénnek azok a kognitív struktúrái határozzák meg, melyek saját magával, képességeivel, valamint a környezeti hatások szerepével kapcsolatban alakultak ki. A tanulási folyamat során az attribúciók a tanulás eredményes vagy eredménytelen voltának mögöttes okaira adott magyarázatot jelentik, vagyis azt, hogy egy tanuló minnek tulajdonítja a tanulás során elért sikereit vagy sikertelenségét. A motiváció szempontjából különösen fontos, hogy a magas teljesítménymotivációjú emberek hajlamosabbak saját, belső erőfeszítéseiknek tulajdonítani a sikert, míg a kudarcot inkább a külső körülményekkel magyarázzák. A belső feltételeknek, vagyis a jó képességnek és a kemény munkának tulajdonított siker nagyobb büszkeséget, a kudarc nagyobb csalódást eredményez, vagyis erősebb érzelmi reakciókat eredményez. A siker jövőbeni elvárásával kapcsolatban elsősorban az oki stabilitás áll kapcsolatban (WEINER, 1988), így ha a személy az elért eredményt stabil okokra vezeti vissza, akkor nagy valószínűséggel a hasonló eredmények ismétlődésére számít a jövőben. A tantermi motiváció alakulásával kapcsolatban ki kell emelni, hogy a különböző tanári magatartásformák a tanulók számára attribúciós információ forrásaként szolgálnak. Érdekes, hogy néhány gyakori, és látszólag pozitív magatartásforma, mint például a tanuló kudarcra után sajnálatot kifejezni, könnyű feladat esetében a siker után dicséretet adni, vagy kéretlenül is segíteni, indirekt módon az alacsony képességek

tulajdonításának kulcsingerévé válhatnak, így a motivációt csökkenthetik (GRAHAM, 1999).

BANDURA (1977, 1996) *énhatékonyság* (self-efficacy) elmélete szerint az embereknek van egy elképzelésük, meggyőződésük, elvárásuk azzal kapcsolatban, hogy különböző cselekvések véghezvitelére milyen mértékben képesek, ebben mennyire hatékonyak. Az énhatékonyság érzése meghatározza, hogy egy személy mennyi energiát fektet, és milyen kitartó egy cél, egy kívánt végállapot elérésében, ebből következően a tanulási motiváció egyik fontos összetevője. Az énhatékonyság érzését négy tényező határozza meg (BANDURA, 1993):

- Korábbi teljesítmény
- Szociális, modellek megfigyelésén keresztül történő tanulás
- Bátorítás mások felől
- Fiziológiai reakciók, pl. szorongás

A magukat hatékonyak érző emberek önbizalommal látják a feladatok megoldásához, bár kevesebb előkészületi kifejtést fektetnek be. Eleve nehezebb, valódi kihívást jelentő célokat tűznek ki maguk elé, abban pedig jobban kitartanak, több erőfeszítést tesznek a cél elérése érdekében. Az alacsony énhatékonyságú emberek ezzel szemben könnyebben feladják a nehezen elérhető célokat, mert a saját hiányosságaikra, nehézségeikre koncentrálnak a feladat megoldása helyett, bénítják őket az önmaguk iránti kételyek. Minél inkább úgy ítélik meg, hogy a követelmények meghaladják képességeiket, annál hajlamosabbak lesznek arra, hogy kevesebbet követeljenek meg önmaguktól, így csökken az erőfeszítés és a teljesítmény. A személyes kétely tehát – érdekes módon - ösztönzően hathat a tanulás bizonyos pontjaira, elsősorban az előkészületi folyamatokra, ugyanakkor a kialakult készségek hozzáértő alkalmazását, a hatékony feladatvégzést, a jó teljesítményt gátolja (BANDURA, CERVONE, 1988).

COVINGTON *önérték* (self-worth) elmélete tovább árnyalja az attribúciós modell állításait (COVINGTON, OMELICH, 1988). A szerzők szerint a mai társadalomban jellegzetes tendencia, hogy az emberek értékét a képességek és a teljesítmény határozza meg. Ez azt jelenti, hogy az önelfogadás alapját is gyakran ezek az értékek jelentik, így a tanulók egy önvédő folyamat működése során megpróbálják fenntartani és védeni azt, hogy magas képességeket tulajdonítsanak maguknak. Ez ahhoz vezet, hogy az attribúciók nem mindig tükröznek racionális megfontolásokat, hanem elsősorban arra irányulnak, hogy magunkról pozitív képet tartsunk fenn. Tipikus példája ennek az, amikor egy tanuló kevés erőfeszítést tesz, vagy kevés időt fordít egy feladat megoldására, dolgozatra való

felkészülésre, így sikertelenség esetén ez jó indok lesz az alacsony teljesítmény magyarázatára, és nem kell az önértékelését sokkal inkább veszélyeztető képességek hiányával szembenézni.

Az elvárás-érték elméletek többsége a siker elvárásával kapcsolatos összetevőket helyezi a középpontba, míg az adott cél értékének jelentősége kissé háttérbe szorult. ECCLES és WIGFIELD (1995, in DÖRNYEI 2001a) erre a hiányosságra rámutatva kidolgoztak egy értékekkel kapcsolatos átfogó elméletet, melyben azt állítják, hogy egy adott tevékenység értéke négy összetevő egymásra hatásából alakul ki:

- *A megszerzés, elérés értéke* (attainment value), egy képesség megszerzésének, egy feladat elvégzésének személyes fontossága.
- *Intrinsic, belső érték* (intrinsic value), érdeklődésből, esztétikai elismerésből fakadó érték, amikor egy adott tevékenység végzése önmagában véve örömet, élvezetet jelent.
- *Extrinsic, hasznosságból fakadó érték* (extrinsic utility value), a személy jövőbeli céljai eléréséhez, az életminőség javulásához vagy a személyiség fejlődéséhez kapcsolódó érték.
- *Költség, ár* (cost), a negatív összetevő, mely a befektetett időt, energiát, az érzelmi megterhelést (szorongás, kudarcból való félelem), az emiatt elmulasztott egyéb tevékenységeket jelenti.

A szerzők szerint e négy tényező alapján kialakul egy adott tevékenység értéke, mely a viselkedés erejét, intenzitását fogja meghatározni.

1.2.3. Célkitűzés elméletek

LOCKE és LATHAM (1999) elképzelései szerint az emberi cselekedetek többsége célvezérelt, vagyis tudatos célok által irányított, így képesek vagyunk megválasztani céljainkat és hosszabb időn keresztül tudatosan törekedni elkérésükre.

A célok leggyakrabban tanulmányozott jellemzői a tartalom, ezen belül a specifitás és nehézség, valamint az intenzitás. A *specifitás* tekintetében egy cél lehet határozott vagy kevésbé körvonalazott, míg *nehézség* tekintetében a személytől függően könnyű, nehéz, vagy akár lehetetlen. A specifikus és egyszersmind nehéz céltartalmak vezetnek általában magasabb teljesítményhez, mert az emberek erőfeszítésüket a feladat nehézségéhez igazítják. Ez némileg ellentmond ATKINSON fordított U-alakú görbéjének, az ugyanis nagyobb feladatnehézség esetén a teljesítmény visszaesését jósolja. Természetesen a képességek határainak elérésével eljutunk a legmagasabb

teljesítményszinthez, azután egyértelműen bekövetkezik a visszaesés. A célok másik fő jellemzője az *intenzitás*, melynek legfőbb aspektusa az elköteleződés. Ez elsősorban arra vonatkozik, hogy a személy mennyire tartja fontosnak és kívánatosnak a cél elérését, mennyire ragaszkodik azok megvalósításához. A nagyfokú elköteleződés természetesen nagyobb valószínűséggel vezet a cél elérésére. Minél fontosabb a cél, annál nagyobb az átélt érzelem, akár siker, akár kudarc következett be. Az iskolai motiváció szempontjából fontos tény, hogy egy adott cél csak akkor képes befolyásolni a teljesítményt, ha a személy tudja és ismeri a célt, valamint elfogadja azt, mint a viselkedés irányítóját. Az észérvekkel összekapcsolt, mások által kitűzött célok, valamint a részt vevő módon megalapozott célok mindig motiválóbb hatásúak, mint az indok nélkül ráruházottak, vagyis fontos, hogy a tanuló tudja, hogy miért, milyen célból tanul, sőt akár közösen is ki lehet tűzni kisebb-nagyobb célokat. LOCKE és LATHAM külön kiemeli, hogy a teljesítmény motiválása vagy fejlesztése szempontjából a célok mellett a visszacsatolás szerepe is igen jelentős, ez szintén hatással lehet az osztálytermi folyamatokra.

A célelméletek közé tarozó *cél-orientációs* elmélet kifejezetten a tanulói teljesítményt és a tanulást magyarázza. AMES (1992) leírása alapján két alapvető, a teljesítménnyel kapcsolatos célrendszer van jelen a tanulói munkában: az *elsajátítási* vagy *ismeret orientáció* (mastery orientation), mely az ismeretek, készségek elsajátítására, a tanulásra, feladatok megoldására való törekvést jelenti, és a *teljesítmény orientáció* (performance orientation), ami pedig a képességek bemutatását, jó jegyek szerzését, a többiek túlszárnyalását jelenti. Az ismeretszerzési célok AMES szerint magasabbrendűek, mert a hangsúly a növekedésen, a fejlődésen van, ez pedig intrinsic, belülről fakadó motivációhoz és a tanulóhoz való pozitív hozzáálláshoz vezet, míg a teljesítmény orientációs hozzáállás a tanulást csak elismerést és teljesítményt eredményező tevékenységnek tekinti.

1.2.4. *Intrinsic motiváció, én-determinációs elmélet*

A motivációelméletek gyakran használt fogalma az intrinsic és az extrinsic motiváció. Az *intrinsic* motiváció arra a magatartásra utal, amikor a személy egy tevékenység végzését önmagában jutalmazónak értékeli, ezért elégedettséget, örömet érez annak véghezvitelkor. Ennek összetevői a belső készítés

- a tanulásra, tudásra
- teljesítményre
- érzékelésre, stimulációra (VALLERAND, 1997).

Az *extrinsic* motiváció klasszikus értelemben ennek ellentéte, vagyis egy cselekvés az általa elérhető célok (jutalom kapása, büntetés elkerülése) által válik értékessé. A külső megerősítések három úton, külsőleg, introjekción és azonosuláson keresztül alakítják a viselkedést. A motiválatlan viselkedés, az *amotiváció* egy további motivációs konstrukció, mely akkor alakul ki, ha egy személy úgy érzi, viselkedésének következményeit egyáltalán nem tudja kontrollálni, az tőle teljesen független folyamatok eredménye. Az extrinsic motiváció megjelenése, vagyis a teljesítményhez kötődő külső jutalmak adása, például fizetség egy tevékenység végzéséért DECI (1975) korai vizsgálatai szerint aláássák az intrinsic motivációt, így a személy jutalom hiányában felhagy az addig szabadon és élvezettel végzett tevékenységgel. Későbbi kutatások rámutattak, hogy e két motivációs típus nem feltétlenül egymást kizárva működik, ezért DECI és RYAN (1985) az *én-determinációs* elmélet keretében az intrinsic és extrinsic motivációt új megvilágításba helyezi. Ez eredeti formájában nem a nyelvtanulásra vonatkozik, mégis jól használható e kontextusban is. Elképzelésük szerint az autonómia iránti szükséglet alapvető emberi szükséglet, így mindenféle tevékenység, akár egy külsődleges jutalmazó hatásra létrejött tevékenység is lehet belsőleg, intrinsic módon jutalmazó, ha az a személy önálló akaratának, választásának eredménye. Szerintük egy cselekvés akkor én-determinált, ha a személy megtapasztalhatja az

- autonómiát
- kompetenciát
- szociális beágyazottságot, kapcsolatot más emberekkel.

3. ábra. A motívumok elhelyezkedése az én-determinációs kontinuumon



Az extrinsic motiváció ebben az értelemben nem az intrinsic motívumok ellentétje, hanem egy kontinuum mentén több formában, különböző intenzitással megjelenő motívum, mely az intrinsic motivációtól elsősorban az én-determináció megjelenésének mértéke szempontjából különbözik. Az én-determinációs kontinuum egyik végén így az

amotiváció található, mely a legkevésbé motivált viselkedést jelöli, ezt követi a külső, az introjektált és az azonosulásos szabályozáson (extrinsic motívumokon) keresztül motivált viselkedés, a végén pedig a leginkább motivált, az intrinsic motiváción, érdeklődésen alapuló viselkedés áll (3. ábra).

1.2.5. Szociálpszichológiai megközelítések

A szociálpszichológiában a motívumokat és a viselkedést meghatározó elemek közül elsősorban az attitűdök szerepét vizsgálták. AJZEN és FISHBEIN (1980) az *indokolt cselekvés elméletben* arra hívják fel a figyelmet, hogy egy tevékenység véghezvitelének egyik fő meghatározója a személy szándéka annak végrehajtására. A viselkedés általában társadalmilag szabályozott helyzetben, többnyire helyzeti kényszerek alatt történik, a viselkedést így a viselkedés tárgyára vonatkozó attitűdök mellett még két másik tényező határozza meg: a viselkedésre irányuló attitűdök és a személyes normák. A *viselkedésre irányuló attitűdök* a személynek a viselkedés eredményeihez és az eredmények értékeléséhez kapcsolódó vélekedésein alapulnak, míg a *személyes normák* meghatározója a személynek az a vélekedése, hogy az adott viselkedést teljesítenie kell-e vagy sem, valamint hogy mekkora benne a hajlandóság az adott referenciáknak való engedelmességre.

Az elméletet AJZEN (1988) később a *tervezett cselekvés elmélet* keretében kiegészítette, és rámutatott, hogy egy cselekvés véghezvitelének bejósolásában a személy szándéka mellett az észlelt tevékenységkontroll is meghatározó. Ez azt jelenti, az akarati tényezőkön túl a személy saját képességeivel kapcsolatos elképzelései, melyeket a feladat nehézsége és saját lehetőségei áttekintésével alakít ki, meghatározzák egy adott tevékenység véghezvitelét.

1.2.6. Szociális és környezeti hatások szerepe

Az utóbbi évek egyik jelentős előrelépése, hogy a motivációt már nemcsak az egyénből fakadó, individuális szempontok alapján, hanem egy tágabb szociokulturális közegbe belehelyezve is értelmezhetjük. A motiváció környezeti meghatározóinak tanulmányozása sok, eddig figyelmen kívül hagyott tényezőre felhívja a figyelmet, valamint az eddigi, a pszichológiai és személyes feltételeket középpontba állító elméleteket is kiegészíti egy külső, kontextuális faktorial.

WEINER (1994) *szociális motivációnak* nevezi azokat a motívumokat, melyek közvetlenül kapcsolódnak a személy szociális környezetéhez. Ezek a cselekvések a

személynek olyan késztetéseiből fakadnak, hogy hasznos és elfogadott tagja legyen a társadalomnak, megbecsülést szerezzen a családjának, vagyis a szociális jólét, a szolidaritás és elfogadás, elfogadottság értékein alapulnak. Ezzel szembeállíthatóak a *személyes motívumok*, melyek a személyes célok elérését, a kíváncsiság, a tanulási vágy kielégítését és az önbizalom és énhatékonyság érzésének megerősítését jelentik. E két motívumcsoport nem mindig különíthető el egyértelműen, hiszen a személyes célok, motívumok és érzelmek a legtöbb esetben szociális konstruktumok, vagyis kialakulásukban alapvető a környezet szerepe.

A motiváció *szociokulturális* meghatározóit elsősorban az adott kultúra tanulással, oktatással kapcsolatos értékrendszere és a család és környezet támogató hozzáállása jelentik. Az értékrendszerekben a legmarkánsabb és legkézzelfoghatóbb különbség az *individualizmus* és *kollektivizmus* szintjén jelenik meg. A nyugati kultúrákban jellemzőbb az individualizmus, mely a személyes célok, az öröm, autonómia és önmegvalósítás elérését helyezi a középpontba, míg a keleti jellegű kultúrák inkább kollektivisták jellegűek, vagyis a csoport, közösség céljai, a jólét, együttlét, a közös javak és a közös haszon elérése az elsődleges (TRIANDIS, 1995). A globalizáció természetesen folyamatosan alakítja, formálja értékrendszerünket, így ennek hatása ez esetben is megkerülhetetlen.

Az iskola a tanulás, az ismeretek elsajátítása mellett a szociális kapcsolatok kialakításának színtere is. A tanulás szociális környezete, mely elsősorban a családi, otthonról hozott, és az iskolában kialakult kapcsolatok által meghatározott, jelentősen formálja a tanulással kapcsolatos attitűdöket és a motivációt. A *szülők* hatása a motiváció alakításában elsősorban az elvárások jelzése, a gyerek képességeiben való bizalom, a támogató érzelmi légkör kialakítása és a modellnyújtás terén válik meghatározóvá (ECCLES, WIGFIELD, SCHIEFELE, 1998). A *tanár* személyiségével, kapcsolatteremtési készségével, az osztálytermi folyamatok kézben tartásával, valamint az aktív motiválási módszereken, például példaadáson, feladatadáson és visszajelzéseken keresztül formálja a motivációt. A *társak* jelenléte a konkrét, személyes hatások mellett a csoportfolyamatok szintjén, vagyis a csoportnormák, célok, szerepek és a struktúra kialakításában, valamint a társas összehasonlítás révén a versengés és kooperáció folyamataiban (FÜLÖP, 1997) is érezteti a hatását. Az *iskola* motiváló ereje a megfelelő iskolai légkör és elvárások kialakításán, a helyes értékelési és csoportalakítási módszereken, a teljesítmény elismerésén keresztül nyilvánul meg.

Mindebből azt láthatjuk, hogy a motiváció nem csupán belsőleg meghatározott, vagyis az egyéni jellemzők mellett jelentős szerepe van a környezeti, szociális és társadalmi hatásoknak, elvárásoknak. Ez azt jelenti, hogy az egyéni különbségekre fókuszáló kutatások eredményeinek értelmezése során sem szabad figyelmen kívül hagyni a környezeti tényezők szerepét.

1.2.7. A motiváció idői dimenziója

A motiváció időbeli változásai egyértelműek mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok számára. Ennek ellenére viszonylag kevés elmélet utal a motiváció idői dimenziójára, illetve ha utal, akkor is többnyire általános múltbéli tapasztalatok, attribúciók, és jövőbeli célok kialakulása kapcsán. HECKHAUSEN és KUHL (1985) elmélete kivétel ez alól, és a *tevékenységkontroll elmélet* (Action Control Theory) keretében kiemelten foglalkoznak a motiváció időbeli változásaival. A motivációs folyamat időben meghatározott sorrendben következő szakaszai a döntés előtti (predecisional) és a döntés utáni (postdecisional) szakasz. A *döntés előtti szakasz* a szándék formálódásának és a választásnak az időszaka. A tervezéssel és célkitűzéssel foglalkozó elméletek általában ezt az időszakot írják le, amikor az elképzelések, vágyak megfogalmazódnak a személyben, majd azokat értékeli a személyes értékek és a tevékenység véghezvitelének lehetőségei alapján. A *döntés utáni szakasz* a tevékenység véghezviteléhez köthető, melyben a meghatározó motivációs folyamat a cselekvés fenntartására és kontrolljára irányul. Ennek fő meghatározói a kezdeményezés, a kitartás és a különböző akadályok leküzdésének képessége.

Az elmélet a motiváció idői dimenziójának kiemelésével egyértelművé teszi, hogy a motiváció változásának, formálódásának nyomonkövetéses vizsgálata a pedagógiai pszichológia kevésbé kutatott, de izgalmas területét jelentheti.

1. 3. A tanulási motiváció

*„Nálunk nagyon jó fogalmazást írni.
A tanító néninek piros tolla van,
azzal ráírja Jó! meg Nagyon jó! meg Kitűnő!
a végire. Más se ír.
Így aztán a Jó! nem is olyan jó,
azt mindenki megkapja,
kivéve aki Nagyon jót kap
vagy Kitűnőt, mert az a legjobb.
És aki Nagyon jót kap, az se boldog igazán,
mert mindig van, aki Kitűnőt kap.”*

(Svéd gyermekvers)

A motivációt magyarázó elméletek áttekintése során láthattuk, hogy az általános motivációs mechanizmusok és a teljesítménymotiváció ismerete jó kiindulási alap az iskolában felszínre kerülő motivációs különbségek értelmezésében. Az iskolai tanulás, az iskolai teljesítmény sikerességét azonban egyéb, speciálisan az iskolához köthető motivációs összetevők is befolyásolják, mégpedig sokszor, mint az a fenti idézetből is kiderül, eléggé összetett, előre nem kiszámítható módon.

1.3.1. A tanulási motiváció meghatározása

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

A korábbi elgondolásokat, miszerint a motiváció egy elsősorban biológiailag meghatározott töltéscsomag, egy személyenként eltérő minőségű „tartós elem”, egyre inkább felváltja az az elképzelés, hogy ez egy újratöltődő akkumulátorhoz hasonlít,

melynek folyamatos feltöltését a mindennapi tanulási tevékenység személyes, szociális és környezeti feltételei biztosítják (HAVAS, 2003, 39.o.). A motiváció pedagógiai jelentősége így már nem csak annyi, hogy hogyan lehet rábírní a tanulókat a tanulásra, hanem az, hogy hogyan lehet elősegíteni a kognitív, a tanulási, a személyes és szociális motívumok fejlődését, ezzel együtt pedig a hosszú távon is érvényesülő tanulási motívumrendszer kiépülését (NAGY, 1998).

Az iskolai tanulás szempontjából három motívumcsoportnak van kiemelt jelentősége: a tanuló *önértékeléséhez*, *önbecsüléséhez* kapcsolódó motívumoknak, a *kíváncsiság*, tudás, megértés iránti igénynek és a *szociális* motívumoknak (TÓTH, 2000a). A tanulók önértékelésére, önbecsülésére a teljesítménykésztetés és a szorongás van a legnagyobb hatással. A teljesítménykésztetés a korábbi tanulási tapasztalatok alapján kialakuló sikerorientált vagy kudarckerülő orientáció, valamint a korábbi sikerek és kudarcok okainak értelmezésének eredményeként kialakuló attribúciók formájában jelenik meg, a szorongás pedig vonás- vagy állapotszerű formájában debilizálja, illetve facilitálja a teljesítményt. A kíváncsiság és az explorációs késztetés háttérében az arousal, az idegrendszer izgalmi állapotának megfelelő szinten való tartása és az arousal szint kismértékű emelkedésével járó kellemes érzések állnak. A kíváncsiság megteremtésének egyik módja az érdeklődés felkeltése. Egy feladat akkor érdekes a tanuló számára, ha az megfelel életkori szükségleteinek, ha a tanult tárgy célja az „életre való felkészülés” (KELEMEN, 1981, 284.o.), ha a felvetett kérdés, probléma valódi, és ha a tanár maga is lelkesedik az adott téma iránt. Fontos tudni, hogy a kíváncsiságot felkeltő bizonytalanság, titokzatosság egyben a szorongás forrása is lehet, így a tanárnak meg kell találnia az érdeklődés felkeltése és az önbecsülés veszélyeztetése közti helyes egyensúlyt. A szociális motívumok csoportjába a szeretet, elfogadás, a valakihez való tartozás igénye tartozik, melyek a másoknak való megfelelésre törekvésben, dicséret, odafordulás, figyelem szerzése iránti vágyban nyilvánulnak meg. Az ebbe a három csoportba tartozó motivációs tényezők együttjárásából alakul ki a tanulók motivációs mintázata, mely nagymértékben meghatározza a tanári hatások és elvárások irányát, erejét, valamint az iskolai teljesítményt.

1.3.2. A motiváció az iskolai teljesítmény modelljeiben

Az iskolai teljesítmény összetevőit több modell próbálja egységbe rendezni, melyekben a tanuló jellegzetességei mellett mindig helyet kap a tanári hatások és a társadalmi, iskolai környezet szerepe. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulói teljesítmény korántsem

csak a képességek és az intellektus függvénye, hanem egy annál jóval összetettebb, dinamikus folyamat eredménye.

Az iskolai teljesítmény kutatásában különböző szerzők a teljesítmény meghatározóinak más-más elemét emelik ki. CSÍKSZENTMIHÁLYI (1990) rámutat, hogy a kognitív teljesítmény nem jósolható meg kizárólag a kognitív kapacitás ismeretéből, hanem a megismerési folyamatokat energetizáló figyelmi, érzelmi és motivációs folyamatokat is ismernünk kell. BÁNFI (1999) az iskolai teljesítményt befolyásoló családi, társadalmi és szociológiai változókat vizsgálja, melyek közül az iskola ellátottsága, a település jellege, a család anyagi és kulturális tőkéje, szociális háttere tűnik meghatározónak. BORICH (1988) a tanulói teljesítményt közvetlenül befolyásoló tanári viselkedésformákat határozza meg.

Néhány tanulási modell az iskolai tanulással összefüggő tanulói és tanítási változókat együttesen ragadja meg és szervezi elméleti rendszerbe. CARROL (1963) a tanulás hatásfokát a tanuláshoz szükséges, és a tanulással ténylegesen eltöltött idő arányában határozza meg. Ha a tört számlálója és nevezője azonos, akkor a tanulás hatékony és gazdaságos. Ha a tanulással töltött idő kevesebb, mint amennyi szükséges, akkor a tanulás nem teljes, míg ha több a szükségesnél, akkor a tanulás ugyan teljes, de nem gazdaságos. A modell a tanuláshoz szükséges időt három, míg a tanulással eltöltött időt két változóval jellemzi. A feladat teljesítéséhez szükséges időt meghatározó tényezők:

- *Általános tanulási képesség:* a tanulóképesség foka, melyet a feladat-releváns előzetes tudás, a genetikailag és a környezet által meghatározott tényezők alakítanak, így nem állandó és egységes, hanem feladatonként változhat.
- *A tanítás megértésének képessége:* az általános intelligencia és a verbális képességek.
- *A tanítás minősége:* a tanulási követelmények pontos meghatározása, a követelmények és az azok teljesítéséhez vezető tanulási módszerek közlése a tanulókkal, érthető, világos nyelvhasználat, a tanításnak a tanuló igényeihez való igazítása.

A tanulással ténylegesen eltöltött időt meghatározó tényezők:

- *Tanulási alkalom:* a tanár becslése szerint mennyi ideig kell a tanulónak a tananyaggal foglalkoznia, hogy a tanulási feladatot sikeresen teljesítse.
- *Kitartás:* az az időmennyiség, melyet a tanuló a tanulási feladattal hajlandó tölteni. Ezt a motiváció határozza meg.

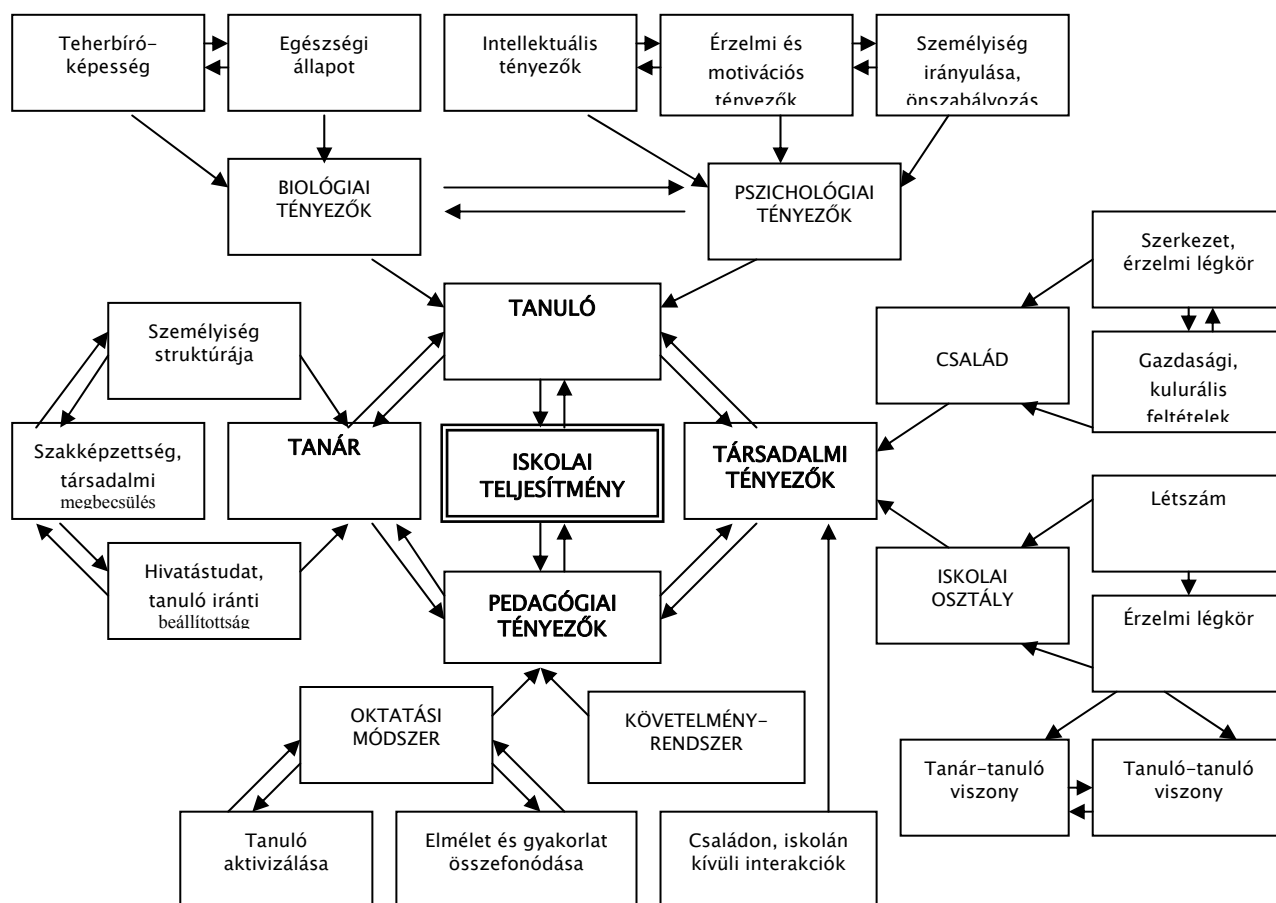
Témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy a modellben a motiváció, mint a tanulásra fordított idő meghatározója, jelentős szerepet játszik a tanulási feladat sikeres teljesítésében. Ezen túl rámutat arra, hogy a tanulási képességek és a teljesítmény nem állandó jellemzői a tanulóknak, hanem folyamatosan, a feladattól, az adott helyzettől függően változhatnak, így a pedagógus – akár a motiváláson keresztül is – befolyásolhatja, alakíthatja azt.

BLOOM modellje (1976) három változót emel ki az iskolai tanulás meghatározójaként: (1) *előzetes tudás*, mint kognitív tényező, (2) *előzetes motiváció*, mint affektív tényező, és (3) a *tanítás minősége*. A modell a tanítási folyamat idői változóját is figyelembe veszi. BLOOM szerint a tanulási folyamatban a tanegységek egymásra épülnek: egy adott tananyag megtanulása kognitív és affektív teljesítményben nyilvánul meg, mely a következő tanegység megtanulásában mint előzetes tudás és előzetes motiváció jelenik meg. Ha a tanítás minősége jó, akkor a tanulók többsége jó kognitív és affektív alapokkal kezd hozzá az újabb tanuláshoz, a sikeresség érzése pedig tovább erősíti az önbizalmát és motivációját. Alacsony színvonalú tanítás esetén csak az átlagon felüli képességekkel rendelkező tanuló tudja elsajátítani az anyagot, így kevés tanuló rendelkezik a szükséges előfeltételekkel. A motiváció szerepe ebben a modellben is kiemelt, mellette azonban a szerző a minőségi tanításra, a tanulási képességek közti különbségek kiegyenlítésére helyezi a hangsúlyt.

KULCSÁR (1982) a teljesítményt meghatározó tényezőket négy fő csoportba, a *tanuló*, a *tanár*, a *pedagógiai* és a *társadalmi tényezők* csoportjába rendezi (4.ábra). A tanulói jellegzetességek sorában a biológiai tényezők mellett helyet kapnak a pszichológiai jellemzők, melyek között az intellektuális képességeken túl megtalálhatjuk az érzelmi és motivációs, valamint a személyiség irányulását és önszabályozását meghatározó folyamatokat. Ezzel ő is rámutat, hogy az intellektuális képességek ismerete nem elegendő az iskolai teljesítmény bejósolásához.

A különböző tehetségmodellek rámutatnak, hogy kiemelkedő teljesítmény háttérében is fontos tényező a feladat iránti elkötelezettség, a motiváció, a kitartás. RENZULLI háromkörös modellje (1978, in BALOGH, 2004a) az átlagon felüli képességek és a kreativitás mellett kiemeli a feladat iránti elkötelezettség fontosságát. MÖNKS a háromkörös modell továbbfejlesztésével kialakította a többtényezős tehetségmodellt, melyben a fent említett három elem mellett a tehetség társadalmi pilléreire, a család, az iskola és a társak szerepére, valamint ezek interakcióira hívja fel a figyelmet (MÖNKS, BOXTEL, 2000).

4. ábra. Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezők (Kulcsár, 1982, 46.o. alapján)



Az elméleti modellek mellett számos vizsgálat is rámutat az iskolai motiváció és a teljesítmény kapcsolatára (ELLIS, 1995; KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986; PÁSKUNÉ, 2002; RÉTHYNÉ, 1989), melyek kiemelik a motivációnak a teljesítménnyel való pozitív korrelációját, vagy az azt befolyásoló hatását.

1.3.3. A tanulási motivációt alakító tényezők

A tanulási motiváció minőségét és erejét sok tényező alakítja. Ha a tanuló találkozik egy problémahelyzettel, akkor először a feladatot, a problémát kell megértenie, ezt követi az egyéni pszichés jellemzők számbavételével a kompetencia mérlegelése, majd a feladat nehézségének megítélésével és a releváns tudás mozgósításával beindul a tanulási folyamat (RÉTHYNÉ, 2003). Egy ilyen tanulási feladatot, motivációs helyzetet elemezve mindig figyelembe kell venni a *személyt*, a személyiségjegyeket, a belső változókat, valamint a *szituációt*, vagyis a környezetet, a feladat nehézségét, az elvárásokat. A szituációs hatások mindig az egyénnel való interakcióban kerülnek kifejezésre, vagyis ugyanaz a környezeti, szituációs változó más-más motiváló hatással lehet különböző

egyénekre, ezért a hatékony pedagógiai munka érdekében elsődleges fontosságú a személyiségjegyek különbözőségeinek feltárása. Melyek ezek?

1. *Az egyéni tanulástörténet során szerzett tapasztalatok:*

A gyermekkori tevékenységek és az iskolai tapasztalatok sikerei és kudarcai nagyban befolyásolják azt, hogy egy tanuló mekkora önbizalommal, milyen énképpel és önértékeléssel rendelkezik, mennyire lesz teljesítményre törekvő és motivált. Ha a gyermek az eredményes tevékenység után elismerést kapott, míg kudarc esetén feddés helyett segítséget, akkor kedvező tapasztalatokkal rendelkezik, önértékelése egészséges, jövőre orientált, én-hatékonyság érzése erős, így motiváltabb, bátran kipróbálja magát nehezebb feladatokban. Kedvezőtlen tanulási tapasztalatok esetén kudarckerülővé, szorongóvá válik a gyermek, énképe negatívabb, így a tanulásban is kevésbé hatékony. Ezek a tapasztalatok meghatározóak, de a tanárok bátorító, önbecsülést fokozó tanítási, nevelési módszerei pozitív irányú változást eredményezhetnek.

2. *A tanulási feladathoz való viszonyulás: teljesítményorientáció, kudarckerülés, szorongás:*

A feladathoz való viszonyulás egyik legjellemzőbb vonása a teljesítménymotiváció és a kudarckerülés. A teljesítménymotivált tanulók törekednek a sikerre, kitartóbbak a feladatmegoldásban, esetleges kudarcukat inkább az erőfeszítés hiányára vezetik vissza, önállóbbak a tanulásban. A kudarcorientált gyermek ezzel szemben elsősorban a kudarc elkerülésével foglalkozik, így nem ismeri meg saját képességeit, lehetőségeit, a feladatmegoldás inkább az izgulás, szorongás, meg nem felelés érzését váltja ki belőle. A szorongási szint is jellemző vonása a tanulónak, melyhez a különböző feladathelyzetekben további szorongás is járulhat. A szorongás lehet debilizáló, gátló, vagy facilitáló, a feladatra való koncentrációt elősegítő hatású, tehát nem minden esetben rontja a teljesítményt.

3. *A tanulók szociális igényei:*

Nagy különbségeket találunk a tanulóknak a felnőttektől való függőség, a felnőtt példaképpel való azonosulás, a tanár általi elfogadás igényét és a csoport általi befogadás fontosságát tekintve. Ebből kifolyólag vannak konformista, alkalmazkodó, akár túlzottan is alárendelődő, és másokat befolyásolni akaró, autonóm, belülről vezérelt tanulók. Mindegyik más-más motivációs hátteret jelent a tanulás során.

4. *A tevékenységek oki hátterének megítélése, attribúciók:*

A sikerek, kudarcok okainak értelmezése jelentősen meghatározza a személy énképét, későbbi feladatvállalását. A pozitív önértékelés fenntartása érdekében a tanulók sikereiket inkább belső okoknak, saját képességeiknek tulajdonítják, míg kudarcukat külső okokra vezetik vissza. Szorongó, bizonytalan tanulók a kudarcot gyakran stabil, belső okokkal, a sikert instabil, külső okokkal magyarázzák, ami könnyen ahhoz vezet, hogy nem látják értelmét a tanulással kapcsolatos erőfeszítéseknek, énképük pedig negatívvá válik.

5. *A tanulási motiváció:*

Az iskolai eredményesség egyik meghatározója a képességek, az intelligencia mellett a motiváció, mellyel a hiányzó képességeket akár kompenzálni is lehet. A tanulással eltöltött idő a tanulási motiváció egyik jó előrejelzője, mely a tanulás sikerét biztosítja.

6. *Tanulási orientációk, stílusok, stratégiák:*

A tanulási stílus „az a mód, amellyel a tanuló a tananyag felé fordul, feldolgozza, raktározza, felidézi, kiegészíti, átalakítja, hasznosítja azt” (RÉTHYNE, 2003, 68.o.). Ez alapján beszélhetünk holista, szerialista stílusról, az ismeretek mély, felületes és stratégiai megközelítéséről, auditív, vizuális, motoros percepcióról, az impulzivitás, reflexivitás, mezőfüggőség különbségeiről. A különböző tanulási stílusok nem jelentenek értékbeli különbségeket, azokhoz különböző tanítási stílusnak kell járulnia a hatékony ismeretsajátítás érdekében.

7. *A tanulók személyiségjegyei:*

A különféle személyiségjegyek, azok összetételének lehetséges variációi a tanárt igazán kihívás elé állítják, ha hatékony, egyénre szabott oktatási módszereket kíván alkalmazni. A motiváció szempontjából a legmeghatározóbb tulajdonságok az extravertió-introvertió, temperamentum, függőség-függetlenség, énkép, emocionalitás, kreativitás és együttműködési képesség.

8. *A tanulók aktuális érzelmei:*

Az aktuális érzelmi állapot alapvetően befolyásolhatja a kognitív folyamatokat, vagyis az információ észlelését, feldolgozását, tárolását. A tanulással kapcsolatos pozitív érzelmek serkentő hatással vannak a tanulásra, elsősorban a kreativitás és a stratégiák rugalmas használata terén.

9. *Az érdeklődés:*

A tantárgy iránti érdeklődés nagyban meghatározza a figyelem és a gondolkodás irányát, hatással van az érzelmekre, a döntésekre. Az érdeklődés iránya a személyiség speciális jellemzője, mely azonban az oktatás hatására jelentősen megváltozhat. Ha a tanulót egyáltalán nem érdekli a tanulás tartalma, amotivációról beszélhetünk.

10. *A család szociokulturális háttere:*

A család szocio-ökonómiai jellemzői jelentős befolyást gyakorolnak az iskolai motivációra és a teljesítményre, elsősorban a verbális készségeken, az anyanyelvi teljesítményen keresztül. Ezen kívül szoros az összefüggés az iskolai teljesítmény és a szülők iskolázottsága között, valamint erőteljes a család tanulással kapcsolatos értékrendjének, az érdeklődés támogatásának, élmények biztosításának a hatása, meghatározó a szülő-gyermek interakciók gyakoriságának és az elvárásoknak szerepe (RÉTHYNÉ, 2003).

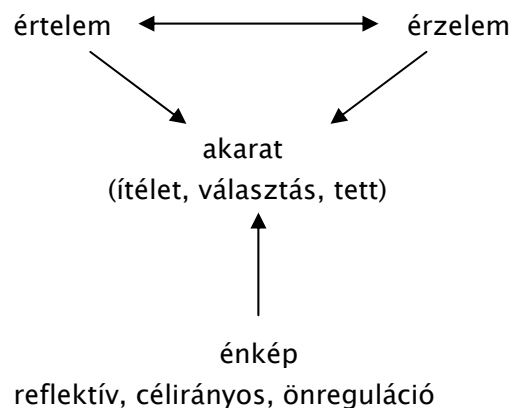
Ezek a tényezők egyéb belső jellemzők (például képességek, intelligencia), valamint a szituációs és környezeti változók összjátékának eredményeként alakítják, formálják a motivációt, így annak változtatása, fejlesztése igen összetett, gyakran a tanárok erejét meghaladó feladat. A tartós motiváció kialakításához így az egyes összetevők pozitív irányú változtatása mellett a leglényegesebb folyamat az *önszabályozó tanulás* kialakítása.

1.3.4. *Az önszabályozó tanulás*

A tanulás legfontosabb összetevői PINTRICH és DE GROOT (1990) áttekintése alapján a hozzáértés, a tanulás önszabályozása, a motiváció és az érzelmek. MCCOMBS (1999) szerint azok a stratégiák fokozzák leginkább a motivációt és a teljesítményt, melyekben szerepet kapnak az egyén autonómiára, önmeghatározásra, személyes kontrollra és önszabályozásra irányuló szükségletei. Miért olyan nagy jelentőségű az önszabályozás? Ez a kognitív és a motivációs önregulációt is magában foglaló interaktív folyamat (BOEKAERTS, 1997) lehetőséget teremt arra, hogy a tanuló a tanulás során maga végezze az irányítás, kontroll és szabályozás feladatait, így képes legyen önállóan, saját akaratú döntésének megfelelően ismereteket elsajátítani. Ez magyarázatot ad arra, hogy miért tudnak az emberek akkor is tanulni, ha nincsenek rákényszerítve.

Az önszabályozás az egyén szükségleteivel összhangban álló személyes célok megfogalmazásának képessége, valamint egy tanulási stratégiákat kiválasztó képesség, mely a feladat megoldása során fellépő problémákat, konfliktusokat képes rugalmasan megoldani (RÉTHYNÉ, 2002). Hátterében az akarati tényezők állnak. KUHL (1984) világított rá, hogy az információfeldolgozás és a motiváció között a tevékenységkontroll áll, ez kapcsolja össze a gondolkodáson és cselekvésen keresztül a helyzetet, a személyes célokat, az önreguláló aktivitást és a tevékenység elvégzését. Önszabályozott tanulásról akkor beszélünk, ha „egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja. (...) Az önszabályozás a kontrolltevékenység önintegrációs formája, az önkontroll pedig az önfegyelmi aspektusa” (RÉTHYNÉ, 2003, 47.o.). A tanulás ebben az értelemben már nem csupán a külső ismeretek interiorizálását jelenti, hanem sokkal inkább egy önszabályozó tapasztalati értelmezési folyamat. Az önszabályozás folyamatában megjelenik a célok tervezése és megfogalmazása, a végrehajtó stratégiák kidolgozása, a célok és követelmények monitorizálása és az önértékelés.

5. ábra. A reflektív önszabályozás folyamata (Réthyné, 2003, 56.o.alapján)



A reflektív önszabályozás működésének a legfőbb következménye, hogy a tanuló egyre kevésbé függ a külső körülményektől. A külső hatások és a korábbi tapasztalatok egybevetése során a személy értékeli a különböző forrásból származó információkat, így az akarat által vezérelt választásban, tettekben az érzelmi és értelmi tényezők is megjelennek. Az értékelési folyamat jelentősen befolyásolja az énkép alakulását, amely aztán visszahat az érzelmi, értelmi és akarati folyamatok működésére, mint azt az 5. ábra is szemlélteti.

Az önszabályozó tanulás működéséhez szükség van kihívást jelentő feladatokra, melyek beindítják a problémamegoldó folyamatokat, kell hozzá egy önmegvalósításra kész én és a környezet támogató feltételei. A tanulás során az önvezérlés pozitív korrelációs kapcsolatban áll az intrinsic motivációval, a kellemes érzelmekkel és a metakognitív szabályozó folyamatokkal, így az önszabályozás által nő a tanulási erőfeszítés és a teljesítmény (RÉTHYNE, 2002). Az önszabályozás folyamatai párhuzamba állíthatók a megküzdés, a coping működésével, amikor egy személy tudatosan alkalmaz cselekvéses vagy kognitív műveleteket egy stresszel teli helyzet vagy egy anticipált fenyegetés hatására létrejövő feszültség feldolgozására (OLÁH, 1996).

1.3.5. Kozéki Béla motivációs elmélete

A teljesítménymotiváció fogalma gyakran kiindulópontot jelent az iskolai motiváció értelmezésében, pedig ez önmagában nem tudja megmagyarázni az iskolai teljesítmény motivációját. Miért? Az iskolai tevékenység a teljesítménymotiváció kibontakozásának csupán egy lehetséges terepe, más színtereken is megjelenhet a teljesíteni akarás vágya, a teljesítménymotiváció. Ugyanakkor az iskolai motiváció sokkal több mindent magában foglal a pusztán teljesíteni akarásnál, hiszen a tevékenységek nem csupán a tanulásra irányulnak, nem csak a tanulás a cél, a tanulásban pedig nagyobb a szerepe a feladatszüneteknek, a kitartó, szorgalmas munkának és az interperszonális kapcsolatoknak, mint a teljesítménymotiváció egyéb formáiban (KOZÉKI, DEÁK, 1983).

KOZÉKI Béla ennek értelmében olyan modellt dolgozott ki, melyben a motivációt a személyiség fejlesztésének és fejlődésének összességében elhelyezve ábrázolja. Meghatározása szerint „az iskolai motiváció is az egyéni motivációs struktúra része, illetve annak az iskola szervezeti és tartalmi jellemzői által befolyásolt származéka, (...) ennek megfelelően az iskolai motiváció körébe tartozik minden olyan motívum, mely az iskolai személyiségfejlődésben szerepel, mely az iskolai személyiségfejlődésben alakul” (KOZÉKI, VERMA 1984, 549.o.). Az általa használt többdimenziós elrendezés lehetővé teszi az általánosításokat, törvényszerűségek és típusajátosságok megállapítását, ugyanakkor biztosítja az egyéni jellegzetességek, árnyalatok azonosítását, megőrzését. KOZÉKI koncepciójának lényeges eleme, hogy modelljében egyenlő hangsúlyt kapnak az affektív, kognitív és morális motívumok. Szerinte a tanulók iskolai teljesítményét és viselkedését alapvetően az interakciók során kialakuló, kifejeződő *affektív-szociális*, a kompetenciaszerzést és az érdeklődés követését átfogó *kognitív*, valamint a lelkiismeret alapján a követelményteljesítésre való igyekezetből és felelősségvállalásból összetevődő

morális motívumok határozzák meg (KOZÉKI, ENTWISTLE 1986). E típusok, a mögöttük húzódó fő motívumok, valamint az iskolai motivációs faktorok részletes leírását az 1. táblázatban láthatjuk.

1. táblázat. A tanulási motiváció összetevői (Kozéki, Entwistle 1986, 275. o. alapján)

| Fő motívumok, szükségletek | Iskolai motivációs faktorok | Megerősítés motivációs formái | A tanuló motivációs típusa |
|--|---|--|--|
| MELEGSÉG Gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete | MELEGSÉG Jó intim érzelmi kapcsolat | Érzelmi és szociális kötelékek | KÖVETŐ Fő a jó kapcsolat, szerettség megszerzése. Melegszívú, szorgalmas, megbízható, passzív, kudarckerülő. |
| AFFILIÁCIÓ Odatartozás szükséglete (főleg egykorúakhoz) | SZOCIABILITÁS Elfogadottság, felnőttek-hez és egykorúakhoz való tartozás | | |
| IDENTIFIKÁCIÓ Elfogadottság szükséglete (főleg nevelők részéről) | | | |
| KOMPETENCIA Tudásszerzés szükséglete | KOMPETENCIA Tapasztalás, tudásszerzés, ügyesedés | Kognitív és praktikus teljesítés | ÉRDEKLŐDŐ Fő a kognitív téren való sikeresség. Érdeklődő, kreatív. Szereti a versengetést, saját érdeklődés követését. Szociabilis, bár nem melegséget, inkább népszerűséget igényel. |
| INDEPENDENCIA A saját út követésének szükséglete | | | |
| ÉRDEKLŐDÉS Kellemes közös aktivitás szükséglete | | | |
| FELELŐSSÉG Önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete | FELELŐSSÉG Moralitás, jellemvonások irányította magatartásra törekvés | Személyes és társadalmi felelősség, moralitás, lelkiismeretesség | TELJESÍTŐ Fő a becsületes, eredményes feladatteljesítés, a saját tökéletesedésért érzett felelősség, helytállás. Önálló, érzelmileg is független. |
| LELKIISMERET Bizalom, értékelés szükséglete, önérték | | | |
| RENDSZÜKSÉGLET Az értékek követésének szükséglete | | | |
| PRESSZIÓÉRZÉS Annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek | | | |

A fő motívumok, szükségletek három motivációs dimenzióba tömörülnek:

- Az *affektív dimenzió* az emberekhez való viszonyt meghatározó késztetéseket tartalmazza. Az elfogadás, odatartozás vágyának főbb összetevői az érzelmi kapcsolat, szeretet, a szociabilitás, csoportba tartozás, közösségi érzés és az azonosulás és hasonulás

vágya. E késztetések kielégítésének lehetőségei meghatározzák, hogy az egyén hogyan közeledik másokhoz, és azok hogy fogadják őt el. A szülővel való kapcsolat alapján alakul ki, majd később fokozatosan erősödik más felnőttek, gondozók, tanárok és a kortárs csoport ösztönző ereje.

- A *kognitív dimenzió* késztetéseiben az egyénnek a feladathoz való viszonya tükröződik. Főbb elemei a tudásvágy, hatékonyság vágya, kompetencia, mesterségbeli tudás öröme, az autonómia, independencia, a világban való önálló tájékozódás, az érzelmi függetlenség iránti igény és az aktivitás öröme, az érdeklődés. Megfelelő működéséhez szükséges a valóság önálló, aktív megismerése, ugyanakkor megfelelő korlátok, határok biztosítása a biztonság érzésének megtartása érdekében. Ennek érdekében a nevelés során nem a kíváncsiságot, megismerési vágyat, a kognitív késztetéseket kell gátolni, hanem egy másik, az effektív dimenzió pozitív motívumcsoportjainak szabályozó hatására van szükség.

- A társadalmi, morális, *effektív dimenzióban* az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonya jelenik meg. E késztetéscsoportba tartozik a felelősség, az önintegráció, az egyéni és társadalmi értékrendszer, normarendszer, világkép egyeztetésének szükséglete, a lelkiismeret, a kiegyensúlyozottság, önértékelés, normáknak való megfelelés, valamint a rend megteremtésének, az értékek követésének, ezáltal a környezet megbecsülésének szükséglete. Kialakulásához egy megfelelő, a gyermek életében jelen levő értékrendszerre van szükség, mely a szülők, nevelők normáinak átvétele során szilárdul meg, ezt követi a tudatos törekvés az értékek realizálására, a normáknak megfelelő viselkedés kialakítására (KOZÉKI, 1980).

A motivációs rendszer csak a dimenziók közti helyes egyensúlyra épülve funkcionál egészségesen. Újabb kutatások is rámutatnak, hogy „nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást” (JÓZSA, 2002, 240.o.). Potenciálisan minden motívum megvan minden gyerekben, de hogy ezek közül melyik milyen mértékben fejlődik ki és milyen kombinációban működik, az elsősorban a motiváló hatásoktól függ. A motiváló hatások gyakorlatilag a gyermek születésétől kezdve jelen vannak és alakítják a motivációs struktúrát, így egyértelmű, hogy kialakulásában döntő szerepe van a családnak, a családi életben folyó tevékenységeknek (KOZÉKI, HRABAL, 1983). Az iskolában folyó munka is csak a család ösztönző hatására támaszkodva, azzal együttműködve lehet eredményes.

A pedagógiai gyakorlat számára a modell fontos következtetése, hogy a motívumok, szükségletek előfordulása, erőssége, elrendeződése alapján többféle eredményes motivációs típust lehet meghatározni, vagyis különböző személyiségű gyermekek különböző utakon valósíthatják meg ugyanazt a nevelési célt. Valószínűleg nem ugyanazok a dolgok motiválják a tanulókat, nem biztos, hogy ami az egyiknek jó, az a másiknak is megfelelő. A motiváció dimenzióinak relatív erőssége alapján három alapvető motivációs típus írható le: a dependens előíráskövető, az önálló érdeklődéskövető és az eredményességre koncentrálnak felelősségvállaló. A *követő* típusú tanulók elsősorban a tanár kedvéért dolgoznak, elvárják tőle, hogy a tananyagot és az elsajátítás módját strukturálja, pontos előírásokat adjon. Nem szeretnék csalódást okozni a tanárnak, ezért a kudarcotól gyakran félnek. Fő késztetésük az affektív melegség és a követleményteltetés. Az *érdeklődő* típusú tanuló fő motívuma a kognitív érdeklődés, fő célja az érdeklődés tárgyának, az érdekességnek a keresése. Kedveli a népszerűséget, igyekszik vezető szerepet vállalni, emiatt az affektív-szociális motívumok közül elsősorban az affiliáció motiválja. A *teljesítő* tanuló fő motívuma a felelősségérzet, vagyis az eredmény elérése miatt érzett felelősség, a kitartás. A kognitív kompetencia-motívum, a tudás megszerzése iránti vágya szintén erős (KOZÉKI, ENTWISTLE 1986). A hatékony motiválás szempontjából tehát egyértelműnek tűnik, hogy a személyiséget, a szükségleteket sokkal differenciáltabban kell figyelembevenni. A pszichológus és a nevelő feladata ebben az értelemben az, hogy „mindegyik típust hozzájuttassa az elismerés, a siker, a boldogulás örömehez. Úgy, hogy mindegyik önmaga maradjon, az egyik elsősorban kedves, a másik erősen ambiciózus, a harmadik mindig felelősségvállaló, csak közben változzék bennük pozitívvá az esetleg kialakulófélben levő kiszolgáltatottságérzés, a rivalizálás vagy éppen a fanatizmus” (KOZÉKI, 1989, 240.o.).

További lényeges megállapítás, hogy a motivációs rendszer folyamatosan, dinamikusan változik. Egyrészt a motiváció az egyéni jellegtől a *közösségi jelleg* irányába halad. Ez azt jelenti, hogy a dimenziók a személyiség kiteljesedésével egyre inkább kiszélesednek, vagyis az egyéni affektív késztetések, a saját biztonságérzet megteremtésére irányuló kompetenciakésztetés és a szülői elvárásoknak történő megfelelés egyre inkább kibővül a társak, a tágabb közösség iránti érzelmi kapcsolat, szolidaritás, a társadalmi hasznosság, alkotni vágyás és a közösségi, társadalmi normák elfogadásának igényével. A második mozgásirány a *belsővé válás* folyamata, mely során az utánzástól az azonosulás irányába, a belátás, a saját értékrend és normarendszer

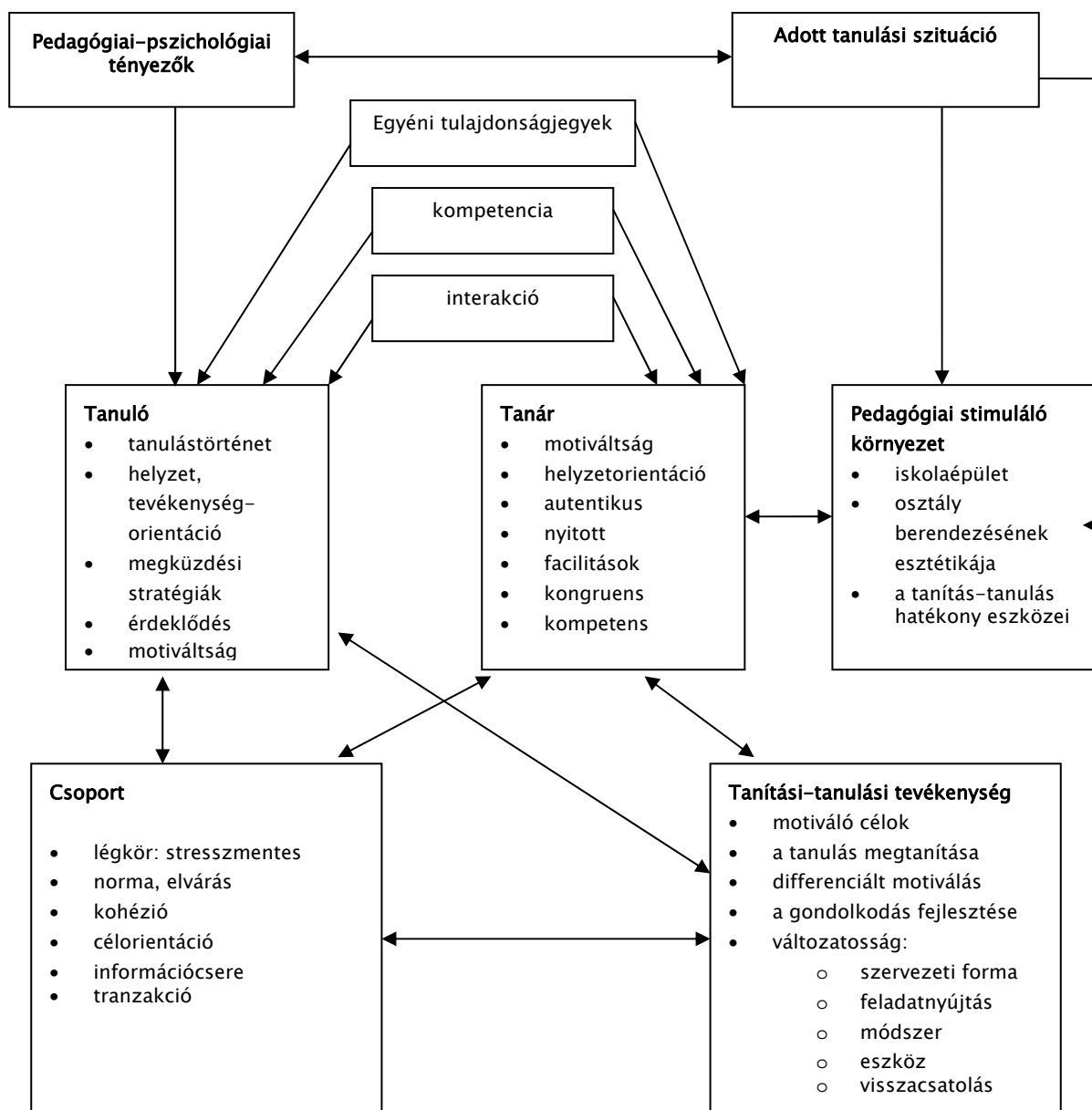
kialakítása felé halad a motivációs dimenziók változása. Végül pedig változás történik a kontrollátlanság felől a *kontroll* irányába. Ez a serkentő és gátló hatások közti egyensúly megteremtését, az önkifejtés és önkontroll megfelelő arányainak megtalálását, fejlett motivációs rendszerben pedig az autoregulációt, önszabályozást jelenti (KOZÉKI, 1980).

Az iskolai motiváció kiterjedt kutatása rámutatott egy érdekes összefüggésre is, mely az egyén motivációs típusa és a tanulás stílusa, a feladatok elvégzésének módja között áll fenn. Mindkettő mögött egy, az illetőre jellemző, viszonylag állandó struktúra húzódik, melyek elemei egymással párhuzamba állíthatók. A tanulási stílus, tanulási orientáció számos összetevője közül a legfontosabbak a felszíni vagy *reprodukáló*, a *mélyreható* és a *stratégiai* tanulás-megközelítés, melyek alapján három orientációs típus bontakozik ki: a reprodukáló, az értelmet kereső, racionális és a szervezett orientációs típus. A skót szerző, ENTWISTLE és KOZÉKI közös kutatásai (ENTWISTLE, KOZÉKI, 1985; KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986) azt sugallják, hogy e két modell jól kiegészíti egymást, így ebben kutatásban is megjelenik mindkét megközelítés.

1.3.6. A motiválás pedagógiai eszközei

A motivált és hatékony tanulás, az iskolához és ismeretelsajátításhoz fűződő pozitív viszony kialakítása és fenntartása a tanítási-nevelési folyamat egyik jelentős célja. Nem tanulhat mindig minden tanuló a legmagasabb motivációs szinten, de azt el kell érni, hogy az iskolai munka, a tanulás általában érdekelje a tanulókat, azt szükségesnek, jónak, értékesnek lássák. Hogyan lehet ezt elérni? Hogyan lehet a tanulókat motiválni? Ehhez először tudnunk kell, mit jelent maga a motiválás. A motiválás „egy kívánatos célállapot elérésére való késztetés, irányítás, koordinálás a tanuló tanulási tevékenységre való ösztönzése céljából. A motiválás egyrészt cél mint a személyiségfejlesztés programja a magasabb szintű motivációk kialakítására, s eszköz mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője.” (RÉTHYNE, 2003, 80-81.o.) A motiválás tehát a tanulás intenzitásának, tartósságának és önállóvá válásának elősegítésével a teljesítmény minőségének növelését, és a hosszú távon kialakuló, belsővé váló, önszabályozó motívumok kialakítását célozza. Hogyan lehet motiváló módon tanítani? A 6. ábra a motiváló tanítási modellt mutatja be.

6. ábra. A motiváló tanítás modellje (Réthy, 2003, 82.o. alapján)



A modell a motiváló tanítás egyes elemeinek, valamint azok egymáshoz való viszonyának leírásával rámutat, hogy a motiváló hatás elérése sok összetevő együttes hatásának eredményeként jöhet létre. A tanuló és a tanulócsoport, valamint a tanulási szituáció, a környezet és a tanítási-tanulási tevékenység jellegzetességei a tanári megnyilvánulásokon keresztül dinamikusan alakítják a motiváló hatásokat. Nincs tehát egy egységes eljárási mód, mely receptet ad a tanulók motiválására, sokkal inkább egy elvi keret, mely kijelöli a motiválás módjának lehetséges útjait. Az összetevők közül kiemelném a pedagógiai pszichológiai tényezőknek, ezen belül is a tanulók egyéni jellemzői ismeretének a fontosságát, mely e kutatás fókuszában áll.

A tanári munka *előkészületi, tervezési* szakaszában a motivált tanulás elérése érdekében a következő tevékenységek elvégzése ajánlott:

- A tanulók egyéni különbségeinek és a különbségekből adódó feladatok számbavétele: a képességek, tudásszint, érdeklődés, motiváció, kulturális, szociális és érzelmi háttér megismerésével a különböző feladatok, a differenciálás, a fejlesztés, korrekció és kompenzálás lehetőségeinek átgondolása.
- Tevékenységi formák elemzése: csoportok alakításának szempontjai, csoportok közötti mobilitás átgondolása, munka felosztása, tanár-és tanulóközpontú munkaformák, tanári visszajelzés, értékelési formák megválasztása.
- Szituációtól függő ösztönzések, szociális tanulás tervezése: aktivizálás, társas irányultság, kooperáció, együttműködés kialakítása.
- Kognitív ösztönzők tervezése: a tanulás tanításának átadása, a metakogníció fejlesztése.
- Morális ösztönzők tervezése: szabályok, csoportnormák rögzítése, kötelességtudat, felelősség, önállóság, megküzdési stratégiák fejlesztése, kezdeményezések ösztönzése.
- Érzelmi ösztönzők tervezése: motiválási stratégiák kialakítása a feladatokban rejlő lehetőségekkel, élmények biztosítása, demokratikus légkör, megfelelő hangnem, konfliktuskezelés, érzelmi reagálások és nyitottság megteremtése.

A tanári munka *lebonyolítási* fázisában, vagyis a tanítási órákon a következő eljárások alkalmazása szükséges:

- Tanulásra kész lelkiállapot kialakítása: figyelem, érdeklődés, aktivitás, kíváncsiság felkeltése, ráhangolódás, oldott légkör kialakítása, mely a biztonságérzetet és az affiliációs szükségleteket kielégíti, szorongás csökkentése, a tanulási célok pontosítása.
- Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tudatos, a pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása: a tanítási feladat, a környezet, a csoport jellemzőinek és a tanuló személyiségjegyeinek ismeretében a megfelelő oktatási formák kiválasztása.
- A differenciálás és individualizáció érvényesítése: a megerősítés, a feladatok nehézségi fokának, a segítségadás mértékének differenciálása a tanuló képességei, motiváltsága, önértékelése alapján.
- A tanulni tudásra nevelés, a tanulási tevékenység tudatos formálása: saját tanulási stílus ismerete, önismeret, tanulási technikák, módszerek bemutatása.

- A tanári-tanulói interakciók, elvárások optimális kialakítása: személyesség, szociális kapcsolatok fejlesztése, humor, verbális és nem verbális kommunikáció kongruenciája, megfelelő attribúciók és biztonságos légkör kialakítása, megfelelő visszajelzések és elvárások biztosítása.
- A megfelelő tanítási anyagok, eszközök biztosítása: megfelelő tankönyvek, kiegészítő anyagok kiválasztása, ösztönző tárgyi környezet, a tanítási eszközök változatos alkalmazása (szemléltetés, film, multimédia), az iskolai szervezet külső kapcsolatainak bevonása.
- Differenciált teljesítményértékelés: szociális vagy individuális alapú értékelés, kritériumra vagy normára orientált értékelés, a jutalmazás és büntetés hatásainak figyelembevétele.

A tanítási folyamat *értékelő, elemző* szakaszában a motiváló eljárások eredményességének átgondolása szükséges. A konkrét tudásban és a személyiségben bekövetkezett pozitív irányú változás a hatékonyság legjobb fokmérője, mely alapján fel kell tárnai az eredményesség, valamint a felmerülő problémák hátterét (RÉTHYNÉ 1995, 2003).

A motiváló eljárások alkalmazása elősegíti a tanulók motivációjának fejlődését, a hatékonyabb tanulást és a sikeresebb iskolai teljesítmény elérését.

2. AZ IDEGENNYELV-TANULÁS JELLEMZŐI

„A nyelvtudás mások megértéséből és önmagunk megértetéséből áll.(...) Egyedül a nyelvekben jelent értéket már a laikusság is. Hibákkal teli mondatok is építhetik a jóakarát hidját ember és ember között. És lehet, hogy rosszul fogalmazott mondatokban kérdezzük meg a velencei pályaudvaron, hogy melyik vonatra kell szállnunk, de még mindig jobb, mintha ennyire sem futja a tudományból és Milánó helyett visszautazunk Budapestre.”

Lomb Kató

2. 1. Az idegennyelv-tanítás helyzete Magyarországon a rendszerváltozás után

Az utóbbi két évtized jelentős változásokat hozott a nyelvtanítás gyakorlatában. A korábbi, viszonylag egységes, áttekinthető, ugyanakkor egysíkú, a választási szabadságot meglehetősen korlátozó rendszer után a magyarországi idegennyelv-oktatás jelentős fordulatot vett a rendszerváltás idején. A sokszínűbb, változatosabb, az igényekhez jobban alkalmazkodó oktatási formák megjelenése átalakította a nyelvtanítás módszereit, a vizsga- és követelményrendszereket, ezzel párhuzamosan pedig a tanult nyelvek és a nyelveket beszélők száma is megváltozott.

1989/90 előtt az iskolákban kötelezően tanított nyelv az orosz volt, ezen kívül csak elvétve akadt néhány tagozatos iskola, ahol nyugati nyelveket tanítottak. Az idegen nyelvek tanítása összességében nem volt túl sikeres, hiszen az oroszal szembeni társadalmi ellenállás, a nyugati nyelvek használhatóságának szűkös lehetőségei nem motiválták igazán a nyelvtanulókat, a nyelvtanárok száma és felkészültsége sem segítette minden esetben a tanulni vágyókat. A 80-as évek második felében és a rendszerváltozás után mindez gyökeresen megváltozott. A használható nyelvtudás iránti társadalmi igény rohamosan nőtt és a szakmai előrejutás, a továbbtanulás és a mindennapi kommunikáció alapvető feltételévé vált. Ezzel párhuzamosan egyre népszerűbbé váltak az iskolarendszeren kívüli nyelvvoktatási lehetőségek, a különféle tanfolyamok, nyelviskolák, az 1989/90-es tanévtől pedig az alap- és középfokú oktatási intézmények maguk határozhatták meg a kötelezően választható idegen nyelveket.

2.1.1. Nyelvismeret és tanult nyelvek

TERESTYÉNI TAMÁS 1994/95-ben végzett felmérése szerint (TERESTYÉNI, 1996) a 14 éven felüli lakosság 11,8%-a ismer saját bevallása és önértékelése szerint legalább egy idegen nyelvet, két nyelvet 3,6% beszél, ugyanez a 18 év fölötti lakosság esetében pedig 11,2% és 3,3%. A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a 18 év feletti lakosság körében 9,2%-os nyelvtudást regisztráltak, ami a nyelvtudók számának lassú emelkedését mutatja. Ezek az adatok a növekedés tendenciáját tekintve biztatóak, ugyanakkor más európai országokkal (pl. Ausztria, lásd TERESTYÉNI, 2000) és az EU célkitűzéseivel (két európai nyelv az anyanyelven kívül) összevetve még nem igazán adnak okot elégedettségre. Az idegennyelvek oktatásában azonban nincs elmaradásunk más európai országokkal szemben, az alapfokú nyelvoktatás kezdetének időpontja, az oktatott nyelvek és az óraszámok tekintetében hasonló a helyzetünk (IMRE, 2000).

Milyen nyelveket ismerünk? A már említett felmérés eredményei szerint 1994/95-ben a 14 éven felüli lakosság 6,3%-a beszél németül, 5,5%-a angolul, 1,9%-a oroszul, míg franciául, olaszul és egyéb nyelveken 1% alatti az arány. Érdekes tehát, hogy többen beszélnek németül és angolul, mint oroszul, annak ellenére, hogy az negyven éven át kötelező tantárgy volt az iskolákban. A tanult nyelvek elterjedtségének mértékében jellegzetes regionális különbségek mutatkoznak az országon belül. A német nyelv az országos átlag fölötti szinten van jelen azokban a megyékben, ahol a szomszédos Ausztria miatt ez kiemelt jelentőségű, így Győr-Moson-Sopron, Vas, Veszprém és Zala megyében, többen tanulnak angolul Budapesten, és Csongrád megyében, de a Duna-Tisza köze és a Tiszántúl területén (Szabolcs kivételével) is az átlagnál magasabb az angolul tanulók aránya, míg az orosz nyelv Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legelterjedtebb (IMRE, 2000).

A *preferált idegen nyelv* tekintetében, vagyis hogy mit tanulnának szívesen, az angol és a német nyelv határozottan az élen áll. Érdekes, hogy arra kérdésre, hogy miért az adott nyelvet tanulnák szívesen, a válaszadók többsége az angol nyelvvel kapcsolatban a használhatóságot és a nemzetközi jelentőséget említette, a némettel kapcsolatban hasonló érvek merülnek föl (bár ritkábban), ugyanakkor megjelenik a kapcsolatokra utaló vagy érzelmi jellegű motívum, míg a francia és olasz nyelvet preferálók gyakran hivatkoztak a nyelv szépségére és a kulturális értékek megismerésére. A diákok és a fiatalabb korosztály körében népszerűségét tekintve egyértelműen az angol nyelv áll az első helyen (DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996), ami a tanuló jövőbeni nyelvválasztását is

meghatározza (CSIZÉR, DÖRNYEI, NYILASI, 1999), így első helyen a tanulók 58%-a az angolt, 28%-a a németet, 5% és 4%-a a franciát és az olaszt választja. Angolul tehát a legtöbben meg akarnak tanulni, ismeretét elengedhetetlennek tartják, hiszen ez a nyelv a globalizáció, valamint a tömegtájékoztató és az információs technológiák térhódításának eredményeként egyfajta „lingua franca”-vá vált a nemzetközi kapcsolatok terén, de a kutatás, a kereskedelem, a turizmus, az üzleti élet is elképzelhetetlen az ismerete nélkül. Fontos megjegyezni, hogy bár az EU-ban is egyre nagyobb a három munkanyelv (angol, német, francia) szerepe, azért egyéb, főleg regionális jelentőségű nyelveknek is kiemelt helye lehet a globalizált világban az identitáshoz kapcsolódó funkciókon, a kisebbségi nyelvek használatán és a szomszédos országok közti kapcsolatok növekedésén keresztül (SZÉPE, 2000).

2.1.2. A nyelvtudás szociális háttere

A nyelvtudás és nyelvtanulás hátterében húzódó *szociális és kulturális* jellegzetességeket vizsgálva érdekes eredményeket találunk. ANDOR MIHÁLY 1997-ben és 1998-ban végzett vizsgálatai (ANDOR, 2000) rámutatnak, hogy Magyarországon leginkább az iskolai végzettség determinálja a nyelvtudást, vagyis minél magasabb valaki iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy beszél idegen nyelveket. Ez még önmagában nem meglepő, az viszont már inkább, hogy a községekben lakó diplomások nyelvtudása jelentősen alatta marad a fővárosban lakókéknak. Mi lehet ennek a hátterében? Talán a városok és falvak közti jelentős kulturális színvonalbeli különbség, de az is lehet, hogy a lakóhely csak egy közvetítő faktor, mely a szülők kulturális és iskolázottságbeli színvonalát közvetíti. Minél nagyobb ugyanis egy település, annál több ott a diplomás, ezáltal nagyobb a valószínűsége annak, hogy az adott személy szülője is diplomás volt. További tény, hogy minél magasabb kulturális színvonalú családba születik egy gyerek, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nyelvtagozatos osztályba jár, hogy iskolán kívül is tanul nyelveket, hogy érettségig adó középiskolában és gimnáziumban tanul, és hogy továbbmegy a felsőoktatásba, ahol a diploma feltétele a nyelvvizsga. Az apa iskolai végzettsége és a gimnáziumba járás valószínűsíti továbbá, hogy első nyelvként az angolt választja a tanuló. TERESTYÉNI (1996) hasonló eredményekről számol be, mely szerint minél magasabb iskolai végzettségű, minél fiatalabb korcsoporthoz tartozik és minél urbanizáltabb környezetben él valaki, annál nagyobb a valószínűsége, hogy idegennyelvtudással is rendelkezik.

Felvetődő kérdés, hogy az *anyagi háttér* milyen szerepet játszik a nyelvtanulásban, hiszen a nyelvi különórák, tankönyvek, vizsgadíjak pénzbe kerülnek. A magasabb végzettségűek általában jobb anyagi körülmények között élnek, több TV, számítógép, fényképezőgép található otthonukban, míg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők családjában gyakrabban fordul elő, hogy nincs elég pénz rezsire, ruhaneműre. Ez jelentős különbség, de mégsem csak az anyagi okok determinálják a nyelvtanulást. Két foglalkozási csoport, értelmiségi és vállalkozó összehasonlításával kiderül, hogy az értelmiségi csoportnál szignifikánsan gyakoribb, hogy nincs pénz ruhára, de több a könyv a családban, több könyve van a gyerekeknek és több a számítógép, míg a vállalkozóknál több a video, tehát nincs lényeges anyagi különbség a két csoport között, ami van, az is inkább a vállalkozók javára. Ugyanakkor mégis az értelmiségiek gyerekei járnak nagyobb arányban nyelvi különórára, gimnáziumba, főiskolára és egyetemre. Vagyis az idegen nyelvek tanulásában több elem összegződik, a „nyelvtudás fontosságának pontos, mély és személyes tapasztalatokkal megerősített felismerése, a nyelvtudás minél több konkrét felhasználási módjáról birtokolt ismeret, a megszerzéshez szükséges és alkalmas eszközök megtalálása, esetenként a család lemondása bizonyos javakról és élvezetekről, azaz az életszervezés sajátos prioritásrendje stb. Ezek viszont sokkal inkább kulturális jellegű tényezők, mint anyagiak” (ANDOR, 2000, 728.o.).

2.1.3. A nyelvtanítás gyakorlata

Míndezek a jellegzetességek és változások, csakúgy mint az átalakuló társadalmi igények elengedhetetlenné tették a *nyelvtanítás korszerűsítését*. Az iskolarendszerű nyelvoktatás modernizációs folyamatait a statisztikai adatok elemzésén keresztül akár sikertörténetnek is nevezhetjük (VÁGÓ, 2000), ugyanakkor azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a rendszerváltás utáni években nagy nehézséget jelentett (és talán máig jelent) a tantervek és nyelvvizsgakövetelmények kialakítása, a megfelelő tananyagok és tankönyvek használata és a tanárutánpótlás (ENYEDI, MEDGYES, 1998).

A 90-es évek a nyelvvizsgák akkreditációja jegyében teltek, ezáltal kissé háttérbe szorult az állami nyelvoktatás kérdése: NIKOLOV (2001) és PETNEKI (2002) átfogó képet ad ennek az időszaknak a nehézségeiről. Az országos nyelvpolitikai stratégia jó ideig zavaros, nem egyértelmű irányvonalai megnehezítették az alapműveltségi és érettségi vizsga, valamint a helyi tantervek követelményeinek meghatározását, a közoktatás vizsgái és az osztálytermi folyamatok máig sem igazán tükrözik a kerettanterv kommunikatív szemléletben megfogalmazott céljait (NIKOLOV, 1999, 2003a). A

megfelelő tankönyvek kiválasztása a bőség zavarával küzdve további nehézséget jelent. A tanárutánpótlás problémája mára nagyjából megoldódott, elsősorban az orosz tanárok átképzése, a gyorsított képzési programok, valamint a folyamatos nyelvtanári képzéseknek köszönhetően. Sajnos azonban sok tehetséges tanár a megbecsülés, a fejlődés és a továbblépés távlatának hiánya miatt kilép az állami oktatásból, és magániskolák vagy egyéb céges lehetőségek után néz. A tanárok továbbképzése folyamatos feladat, melyben külön figyelmet kell fordítani néhány tanítás-módszertani kérdésre, pl. az anyanyelvhasználat, az alapkészségek integrált fejlesztésének kérdéseire, valamint szem előtt kell tartani a tanári céltudatosság, és a tanulói autonómia szempontjait (CSIZÉR, 2003a). Az iskolai nyelvoktatás környezeti feltételei általában adottak, vagyis a tanítás nyelvtanításra alkalmas termekben, megfelelő szemléltető eszközökkel történik, a technikai háttér is többnyire biztosított. Nehézség azonban, hogy a tanárok többsége tanteremről tanteremre vándorolva tartja az órákat, így az eszközöket cipelni kell, a termekben a padok elrendezése nem igazán felel meg a kommunikatív nyelvoktatás céljainak, valamint a tanárok egy része nem használja ki a rendelkezésre álló technikai lehetőségeket, így például a számítógép igen kis arányban jut szerephez (CSIZÉR, 2003b)

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkkal az oktatás, a nyelvoktatás elé újabb feladatok álltak (HALÁSZ, 2000; KAPITÁNYFY, 2001; MENUS, 2000), hiszen tovább kell növelni a nyelvtudók számát, a nyelvtudás szintjét, a nyelvi választékot, ennek tárgyi, személyi és idői feltételeit meg kell teremteni a közoktatásban, ezáltal biztosítani az esélyegyenlőséget ezen a területen is, a továbbképzések, módszertani újítások és a vizsgarendszer egységesítése mellett pedig meg kell oldani a tanárok bérezését is. Ezek megvalósításához segítséget nyújthat néhány folyamatban lévő, európai akcióprogram (pl. GÚTI, 2000) vagy az Európa Tanács oktatásfejlesztési ajánlásai (MIHÁLY, 2000).

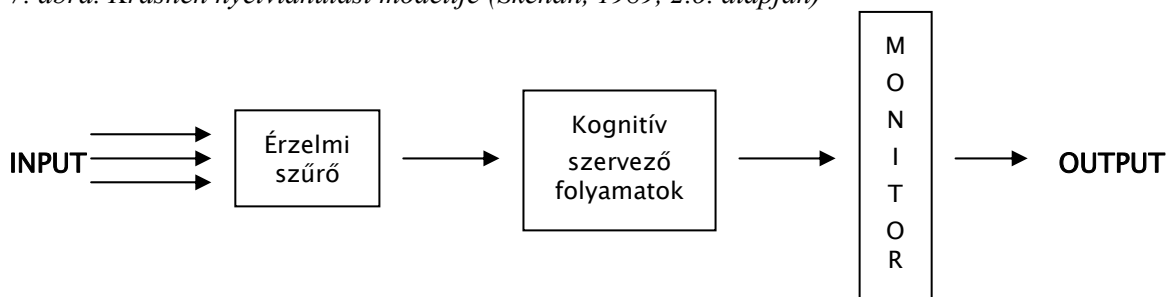
2. 2. A nyelvtanulás folyamata

Az iskolai tanulás modelljei kapcsán láthattuk, hogy milyen sok összetevő határozza meg a sikeres iskolai teljesítményt. Az idegennyelv-tanulás folyamata hasonlóan összetett, ugyanakkor rendelkezik néhány speciális sajátossággal, melyeket a különböző nyelvtanulási modellek mutatnak be.

2.2.1. Nyelvtanulási modellek

KRASHEN *Monitor modellje* a nyelvtanulás egyik legismertebb elmélete (DULAY, BURT, KRASHEN, 1982; KRASHEN, 1987). A szerző határozottan elkülöníti az idegen nyelv *tanulását* (learning) és az *elsajátítását* (acquisition), melyek között a fő különbség a szabályokra való tudatos odafigyelésben rejlik. A nyelvtanulás folyamatában kiemelt szerepet biztosít a bejövő nyelvi input, az érzelmi állapot és a gátló hatások leírásának (7. ábra)

7. ábra. Krashen nyelvtanulási modellje (Skehan, 1989, 2.o. alapján)

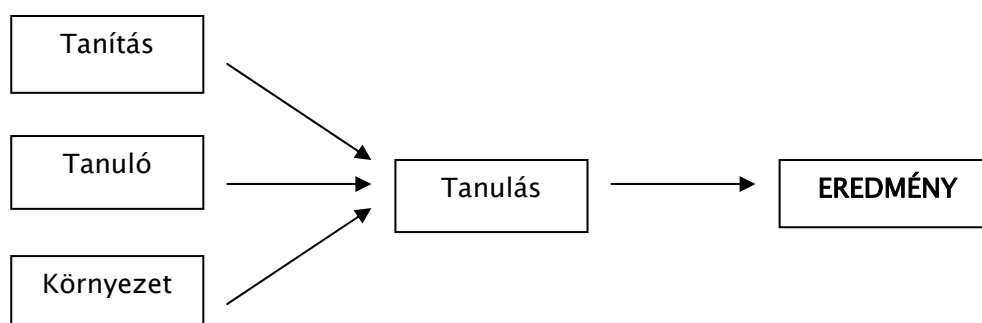


A megfelelő mennyiségű és minőségű bejövő nyelvi input biztosítja a tanuláshoz szükséges nyelvtani szerkezeteket. Bizonyos érzelmi folyamatok, állapotok azonban gátolhatják az input felhasználását, így ha ezen a szűrőn nem tudnak továbbjutni az ingerek a további feldolgozásra, akkor a nyelvtanulás akadályozott. A motivátlanság és az önbizalomhiány ezen az úton gátolja a tanulást. Ha a bejövő input feldolgozásra került, akkor az output, vagyis a nyelvi produktum létrejötte előtt a személy „monitorozza” saját nyelvi megnyilvánulásait, átgondolja, megszerkeszti azt. A monitor „túlhasználók” ebből következően gátoltak, a nyelvhelyesség szempontja számukra elsődleges, míg az „alulhasználók” inkább a kommunikációra fektetik a hangsúlyt, akár a nyelvi helyesség, pontosság kárára is. Az egyéni különbségek a modell szerint a bejövő input, az érzelmi szűrő és a monitor szintjén találhatók.

Az elmélet fő hiányossága, hogy a fogalmak leírása, például az input meghatározása vagy az érzelmi szűrő működésének megfogalmazása nem elég pontos, az empirikus alapok pedig több helyen hiányoznak.

A *Jó Nyelvtanuló* (Good Language Learner) modellje (NAIMAN és mtsi, 1978) három független és két függő változó leírásával határozza meg a nyelvi teljesítmény összetevőit (8. ábra).

8. ábra. A Jó Nyelvtanuló modellje



A modellben a független változók sorában a *tanítás* változójához tartoznak a tananyag, tanterv, módszerek és források, a *tanulói* jellegzetességek között az életkor, intelligencia, nyelvérzék, motiváció, attitűdök, személyiségjegyek és kognitív stílus, a *környezeti* változók közül pedig a nyelvtanulás kontextusa (idegen nyelv vagy második nyelv), a nyelvhasználat lehetőségei és a szociális környezet jelenik meg. A függő változók közül szerzők a *tanulás* folyamatában kiemelik a tudattalan (pl. általánosítás, transzfer, egyszerűsítés), valamint a tudatos folyamatokat (pl. stratégiák), míg az *eredmények*, a kimeneti tényezők sorában a nyelvi képességek (írás, olvasás, beszéd, beszédértés), a hibák, a köztes nyelv használata és az érzelmi reakciók jelennek meg.

A modell fő pozitívuma, hogy számba veszi a nyelvtanulás sikerességét befolyásoló tényezőket és háttérrel, alapot biztosít az interakciós hatások széleskörű elemzéséhez. Hiányossága azonban, hogy inkább felsorolás-jellegű, ezért modellnek kevésbé nevezhető, ateoretikus, kicsi a magyarázóereje.

A nyelvvelsajátítás elméletei közül néhány a rendszeren belüli tényezőkre, vagyis a nyelv vagy a tanuló alapvető, hozott jellegzetességeire, a *nyelvi univerzálékra* helyezi a hangsúlyt. GREENBERG (1974) a különböző nyelvek elemzése során a nyelvekben megtalálható, egyetemes jellegzetességeket vizsgálva arra keresi a választ, hogy milyen mértékben szerveződnek a különböző nyelvek univerzális, egyetemes szabályszerűségei alapján. Az adott nyelv tulajdonságai mentén a nyelvvelsajátítás folyamatát, a nyelvi elemek elsajátításának sorrendjét tanulmányozza. CHOMSKY (1980) a nyelvtanuló veleszületett képességei kapcsán rámutat, hogy az emberi elme bizonyos területei biológiailag meghatározott és speciális módon a nyelvtanulásért felelősek. A nyelvvelsajátítás, ebből következően, egy belső nyelvészeti tudás, az *univerzális grammatika* alapján történik. Mindkét elmélet, különösen ez utóbbi, igen nagy hatással volt az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanulás kutatására, és egy teljesen új

kiindulópontot jelentett a további elméletekhez. A nyelvtanulás magyarázatával kapcsolatban azonban kissé hiányosak, hiszen nem igazán veszik figyelembe azt a rengeteg egyéb tényezőt (életkor, tanítási forma, motiváció, személyiségjegyek stb.), amely szintén jelentősen meghatározza a nyelvtanulás sikerességét.

Az elméletek egy további vonulata a nyelvtanulás *szociális* és *szociálpszichológiai* jellegzetességeire fekteti a hangsúlyt. Ezek közül a legmeghatározóbb SCHUMANN (1978) elgondolása, aki szerint egy idegen nyelv megtanulása az adott kultúrához való közeledést, annak elfogadását is jelenti. Ezért a tanuló és a célnyelvi kultúra közti pszichológiai és szociális távolság határozza meg elsősorban a sikerességet. Minél távolabb érzi magát valaki egy kultúrától, annál kevésbé képes hozzá alkalmazkodni, és annál kevésbé képes megtanulni a nyelvet. Ennek az elgondolásnak a fő erénye, hogy a nyelvtanulás addig kevésbé hangsúlyozott tényezőit is számba veszi, ugyanakkor, és ez már inkább negatívum, ezeknek a belső folyamatoknak, attitűdöknek és motivációnak nem veszi figyelembe a változékonyságát, képlékenységét, néhány fogalma pedig nem egyértelműen meghatározott. A legfőbb kritika az elmélettel szemben, hogy az oksági összefüggések nincsenek igazán alátámasztva, vagyis meglehet, hogy a nyelvtanulás sikerei határozzák meg a tanuló által érzékelt pszichológiai távolságot, így minél jobb nyelvtanuló valaki, annál pozitívabban viszonyul a célnyelvi kultúrához.

A *diszjunktív* nyelvtanulási modellek (pl. SKEHAN, 1989) a nyelvtanulás sikerességét a különböző összetevők egyéni interakcióiban látják. Eszerint az eredményes nyelvtanulás különböző utakon valósulhat meg, melyek a képességek különböző konfigurációjának következményei. Ez a megközelítés teret enged minden korábbi elméletben megjelenő tényezőnek, hangsúlyozva azok egyéni, változó jellegét.

2.2.2. A nyelvtanulást meghatározó egyéni jellegzetességek

A nyelvelsajátítás tanulmányozásának egyik leggazdagabb területe a tanulók közti egyéni különbségek vizsgálata. A tanulókat jellemző egyéni diszpozíciók nagymértékben meghatározzák a nyelvtanulás folyamatának kimenetét, ezért a tanári munkában is elengedhetetlen a figyelembevételük. Különböző kutatások más-más jellemzőket emelnek ki, különböző hangsúlyt fektetnek a tanulói jellemzőkre, ezek közül mutatunk be néhányat.

ALTMAN (1980) listája a meghatározó egyéni tulajdonságok közé sorolja az életkor, nem, előzetes nyelvi tapasztalat, anyanyelvi képességek, személyiségjegyek, nyelvérzék,

attitúd és motiváció, intelligencia, érzékleti modalitások, szociális preferenciák, kognitív stílus és tanulási stratégiák jellegzetességeit.

SKEHAN (1989) az egyéni jellemzőket összefogottabban rendszerezi:

1. Nyelvi képességek, nyelvérzék
2. Motiváció
3. Nyelvtanulási stratégiák
4. Kognitív, affektív jellemzők
 - Extroverzió-introverzió
 - Kockázatvállalás
 - Intelligencia
 - Mezőfüggőség
 - Szorongás
5. Interakciós hatások

LARSEN-FREEMAN és LONG (1991) adja a legátfogóbb listát e jellemzőkről:

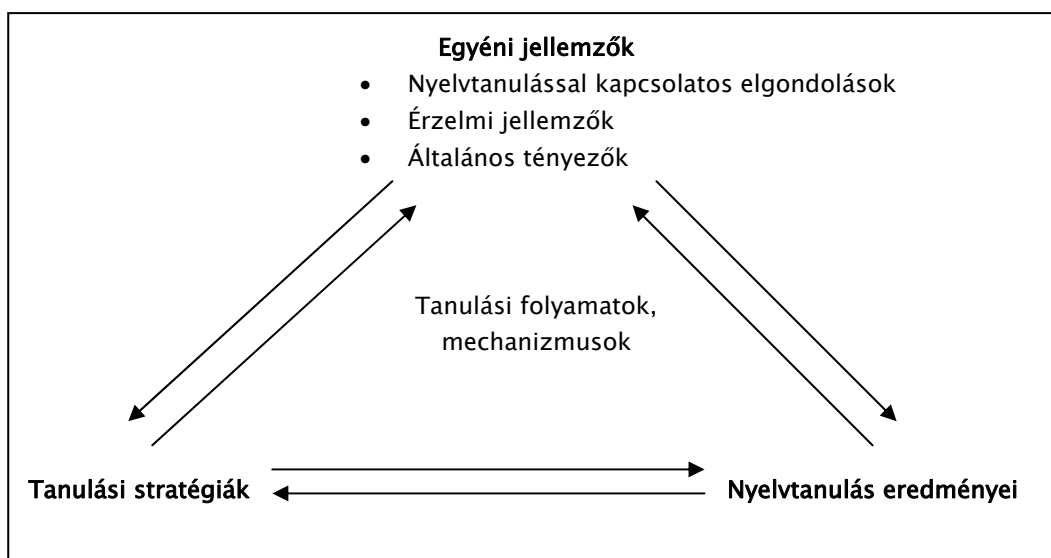
1. Életkor
2. Szociálpszichológiai tényezők
 - Motiváció
 - Attitúd
3. Személyiségjegyek
 - Önbizalom
 - Extroverzió
 - Szorongás
 - Kockázatvállalás
 - Elutasításra való érzékenység
 - Empátia
 - Gátlásosság
 - Kétértelműség iránti tolerancia
4. Kognitív stílus
 - Mezőfüggőség/függetlenség
 - Kategóriák mélysége
 - Reflexivitás – impulzivitás
 - Érzékleti modalitás preferenciája
 - Analitikus – Gestalt látásmód
5. Agyféltekei specializáció

6. Tanulási stratégiák

7. Egyéb tényezők: pl. emlékezet, nem

ELLIS (1995) elgondolása túllép a jellemzők pusztá felsorolásánál, és azokat rendszerbe állítja (9. ábra). A modell szerint az *egyéni jellegzetességek* közé soroljuk a nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmeket, gondolatokat, az érzelmi élet (pl. szorongás, önbizalom, attitűdök) jellemzőit, valamint általános tényezőket, például a nyelvérzékét és az életkort. A változók második nagy csoportjába tartoznak a *tanulási stratégiák*, a harmadikba pedig a *nyelvtanulás eredményei*. E faktorok egymással kölcsönhatásban működnek, kölcsönösen alakítva, formálva egymást. A háromszög belső részében a *tanulás folyamatai* és mechanizmusai húzódnak, melyek a külső tényezőktől viszonylag függetlenül, a tanulás alapvető szabályai szerint, vagyis a tanulóknál többnyire hasonlóan működnek.

9. ábra. Az egyéni jellemzők vizsgálati kerete (Ellis, 1995, 473. alapján)



A szerző az egyéni különbségek kutatásának eredményeit áttanulmányozva leírja az „ideális” nyelvtanulót, vagyis összegyűjti azokat a jegyeket, melyek az egyének jellegzetességei közül a sikeresség irányába mutatnak (ELLIS, 1992). Ez alapján a jó nyelvtanuló:

- Érzékeli a csoportdinamikai változásokat és alkalmazkodik hozzájuk, így nem alakul ki benne szorongás és gátlás.
- Keresi az alkalmat a célnyelv használatára.

- A neki vagy máshoz intézett beszédet maximálisan kihasználja a beszédértés és a beszédprodukciónak gyakorlása céljából, ekkor a figyeleme elsősorban a jelentésre irányul, kevésbé a nyelvi formára.
- A célnyelvet beszélőkkel való nyelvi kontaktus során történő, valamint a tanulási technikák által történő tanulás eredményeit megfelelően összehangolja, ekkor figyeleme elsősorban a nyelvi formára irányul.
- Életkorát tekintve inkább fiatal vagy felnőtt, nem pedig gyermek, ez elsősorban a nyelvtan fejlődésében meghatározó.
- Megfelelő elemző képességgel rendelkezik, így észlelni, strukturálni és raktározni tudja a nyelvi jellemzőket, észreveszi a hibákat.
- Meghatározott és fontos céljai vannak a nyelvtanulás kapcsán (instrumentális vagy integratív motívumok), erős benne a motiváció az adott nyelvi feladatok elvégzésére.
- Kockázattalálló, ezért sok tapasztalatot szerez, akár azáltal is, hogy néha bolondnak nézik.
- Képes alkalmazkodni a különböző tanulási feltételekhez.

Az ideális tanulói tulajdonságok tehát már többnyire ismertek, tudjuk, hogy melyik tényező milyen formában áll leginkább a sikeresség szolgálatában. A kérdés az, hogy mit kezdhetünk ezeknek a jellegzetességeknek az ismeretében a kevésbé ideális tanulókkal.

EHRMAN és munkatársai (EHRMAN, LEAVER, OXFORD, 2003) rámutatnak, hogy a tanulói jellemzők maximális figyelembevételére *egyéni szabott* oktatási módszerekhez vezet. Ez többnyire nem kivitelezhető teljes mértékben, ugyanakkor mégis törekedni kell a személy tulajdonságai alapján a leghatékonyabb oktatási forma kiválasztására. Ez szerintük egy nyelvtanulási konzultációs szolgálat segítségével jól működhet, melynek segítségével az egyén megismerheti a nyelvtanulását befolyásoló jellemzőket, ez alapján ajánlást kap a megfelelő oktatási módszerre, amivel a tanulásra fordított időt és energiát takaríthatja meg. Az egyes osztályok *tantervének* kialakításában is fontos az adott tanulói jellegzetességek ismerete. A tanulók megismerése mellett a szerzők kiemelik a tanárok *önismeretét* is, mely alapján az oktatás módszerét és stílusát a tanár tulajdonságaihoz is illeszteni lehet.

2. 3. A pszichológia helye a nyelvtanulás és nyelvtanítás kutatásában

A nyelvtanulás és nyelvtanítás szakirodalmának tanulmányozása során gyakran találkozunk a tanuló személyével vagy a tanulás folyamatával kapcsolatos kérdésekkel. Ezek megválaszolásánál elkerülhetetlennek tűnik a pszichológiai fogalmak használata, hiszen a tanulás, emlékezés, motiváció, képességek, szorongás és egyéb, a pszichológiában jól körülírt és vizsgált jelenségek az idegennyelv-tanulás tanulmányozása során is hasznosnak és relevánsnak bizonyulnak.

A nyelvészet és a pszichológia találkozása nem újkeletű, a beszéd, a nyelvhasználat vizsgálata a pszichológia története során többnyire mindig jelen volt (STERN, 1991). Már WILHELM WUNDT, a pszichológiatudomány megalapítójának néplélektani munkájában is helyet kapott a nyelvek jelentősége, és nevéhez fűződik a beszédprodukció legkorábbi elmélete. Az akkori kísérleti pszichológiában gyakran előforduló emlékezeti, asszociációs és introspektív jellegű feladatok és kísérletek elsősorban a nyelvhasználatra, a beszédre épültek, továbbá számos olyan mérési formát alkalmaztak, például a reakcióidő mérését, melyek a mai pszicholingvisztikai kutatásokban is használatosak (GÓSY, 2005). Az 1870 és 1900 közötti korai gyermeklélektani kutatások pontos megfigyelésekkel és azok értelmezésével segítették a gyermeki beszéd fejlődésének leírását. A 20. század elején FREUD „beszédkúrával” gyógyítja betegeit, majd külön művet szentel a nyelvi elszólásoknak (FREUD, 1994), tanítványa, JUNG pedig a verbális asszociációkra alapozza diagnózisait. Ezzel a pszichoanalízis egyértelművé teszi, hogy a nyelvi folyamatok nem csak a gondolkodással, hanem az érzelmi élettal is szoros kapcsolatban állnak. A 20. század első felének másik nagy iskolája, a *behaviorizmus* különös figyelmet fordít a beszédre, hiszen az, mint külsőleg is megfigyelhető viselkedésmód, az ingerekre adott válaszok objektív tanulmányozását lehetővé teszi. A gondolkodást belső beszédként definiálja, az emberi nyelvhasználatot pedig egyfajta tanult viselkedésnek tekinti (PLÉH, 1980). A két világháború közötti időszakban a fejlődéslélektan általános kibontakozása eredményeként a gyermeki nyelvtanulás vizsgálata is előtérbe kerül, és az általános „*nature or nurture*”, vagyis a belső, öröklődő és a szociális, környezeti hatások meghatározó szerepének vitája keretében értelmezik. Az intelligenciavizsgálatok kialakítása és elterjedése felvetette, hogy értelmezhető-e a beszéd, mint a mentális fejlettség meghatározója. Később PIAGET a beszéd fejlettségét és a beszédhasználatot a gyermek intellektuális fejlődésének függvényeként, a belső

beszédet mint gondolkodást értelmezi, számára a nyelv a fogalmi sémák fejlődésének egyik aspektusa (GERGELY, 1985).

A második világháború és az azt követő évek az interdiszciplináris tudományok elterjedésének időszaka volt. A nyelvészet és a pszichológia is egymásra talált, ekkortól, vagyis 1951-52-től beszélhetünk pszicholingvisztikáról, mely „leírja azokat a folyamatokat, amelyek az emberben végbemennek, miközben mondatokat használ” (GÓSY, 2005, 16.o.). Noam CHOMSKY 1959-ben megjelenő, SKINNER egy korábbi írására reflektáló cikke (CHOMSKY, 1959, in GERGELY, 1985), valamint további munkái óriási hatással voltak a tudományterület alakulására. CHOMSKY ugyanis alapjaiban kérdőjelezte meg a nyelvtanulás behaviorista megközelítését, kijelentve, hogy a nyelv nem szokások rendszere, nem pusztán ismétlésen és utánzáson keresztül történik a nyelvtanulás, hanem a nyelvi szabályszerűségek alapján új, kreatív módon is tudjuk a nyelvet használni. A beszédértés és a beszédprodukciónak kutatása ezzel új lendületet vett. A generatív nyelvészet által leírt folyamatok alapot jelentettek újabb elgondolások számára, CHOMSKY ezek alapján fogalmazta meg nativista álláspontját, mely szerint egy velünk született nyelvelsajátítási szerkezet (LAD, Language Acquisition Device) segít a hallott nyelvi tapasztalások és az univerzális grammatika alapján hipotéziseket felállítani a nyelvi szabályszerűségekkel kapcsolatban, így a gyermek ezen az úton sajátítja el az anyanyelvét. Ezzel párhuzamosan a 60-as, 70-es években a nyelvészet szinte minden területén (szintaxis, szemantika, fonológia, diskurzuselemzés) megjelentek empirikus kutatások a gyermekkori nyelvtanulással kapcsolatban, melyek elterjedésével és kiszélesedésével egyértelművé vált, hogy a gyermeki beszédfejlődés leginkább a teljes pszichológiai és szociális fejlődés kontextusában értelmezhető. A generatív grammatikai szemlélet mellett egyre jelentősebbé vált a kognitív pszichológia, mely kiemelten kezeli az információfeldolgozás modellálását és a megismerési folyamatok fejlődésének kutatását, ennek következtében előtérbe kerültek a belső folyamatok megismerésére irányuló törekvések (GÓSY, 2005). A nyelvi kutatások kiszélesedésével a tanulás és információfeldolgozás mellett a pszichológia egyéb területei, például a fejlődéslélektan, szociálpszichológia, pszichofiziológia, pszichopatológia, klinikai lélektan is egyre inkább teret nyertek. A pszichológia fő kutatási területei a nyelvészetben elsősorban a beszédészlelés, beszédprodukciónak, azok zavarai, valamint a nyelvelsajátítás témája köré csoportosulnak. Mára a pszicholingvisztika elméleti és gyakorlati kutatásainak számos konkrét felhasználási területe van, használják például a fordítástudomány, a kriminalisztika, a pedagógia területén, de klinikai diagnosztikai és terápiás értéke is van.

Az *idegennyelv tanulásának* önálló és szisztematikus vizsgálata a 60-as évek végén, 70-es évek elején indult, de ezt megelőzően is találunk ezzel kapcsolatos kutatásokat. Az anyanyelv elsajátításához kapcsolódó ismeretek mellett erősen támaszkodott a tanulás pszichológiájára, így mind a korai tanuláselméletek, mind a később megjelenő kognitív elméletek kiindulópontként szolgáltak a kutatások számára. Az 1950-es években a nyelvtanulással kapcsolatos vizsgálatok és elméletek még egyértelműen az anyanyelv tanulmányozásának eredményeire támaszkodtak. A nyelvtanulási folyamatban megjelenő interferencia, az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatának tanulmányozása, a kontrasztelemezés, az anyanyelv és a célnyelv szisztematikus összehasonlításának módszere ebben az időszakban jelent meg (COOK, 1994). Az 50-es évek vége, 60-as évek eleje az új, CHOMSKY elméleteihez köthető nyelvelsajátítással kapcsolatos fogalmak térhódításának időszaka, ami az univerzális grammatika és a velünk született nyelvelsajátítási mechanizmus leírása kapcsán az idegennyelv-tanulás elméleteit is gazdagította. A nyelvtanítás gyakorlatában ekkor az audio-lingvális és a kognitív kódolási modell a legelterjedtebb. A hetvenes évek elején megjelenő tanulmányok rámutattak, hogy a nyelvtanuló a tanulás egy adott szakaszában egy olyan nyelvi rendszert használ, ami nem írható le sem az anyanyelv, sem a célnyelv jellemzőivel. SELINKER (1972) *Interlanguage* című műve e köztes nyelvi rendszer leírásával felhívta a figyelmet arra, hogy a nyelvtanulás folyamata nem ismerhető meg pusztán az anyanyelv és a célnyelv tanulmányozásán keresztül, hanem a nyelvtanulók sajátos nyelvhasználatának és hibáinak ismerete szükséges a folyamat megértéséhez. E köztes nyelv, az „interlanguage” tanulmányozása a nyelvtanulás kutatásának központi területe, a hibaelemzés (error analysis) módszere pedig a nyelvtanulás vizsgálatának legelterjedtebb eszköze lett. A nyelvtanítás gyakorlatában az új elméleti megközelítések eredményeként a korábbi fogalmak és módszerek új megvilágításba kerültek. Egyre nagyobb szerepet kapott a tananyag tervezése (szükségletek elemzése, diskurzuselemzés, speciális célokból történő nyelvtanulás, tudásszint meghatározása), az emberi kapcsolatok, az egyéni különbségek figyelembevétele, melynek következtében újabb nyelvtanítási módszerek (pl. Silent Way, Suggestopedia) jelentek meg, emellett pedig egyre gyarapodott a nyelvtanulással kapcsolatos kutatások (pl. anyanyelv-idegen nyelv, gyerek-felnőtt különbségei, nyelvtanulás-elsajátítás) száma. A szerteágazó ismeretanyag a 80-as években a kommunikatív nyelvtanulás-nyelvoktatás területén talált egymásra, mely azóta is igen sok elméleti és gyakorlati kutatás alapját képezi. Az elméleti alapok megszilárdulásával, az alkalmazott kutatások, osztálytermi vizsgálatok megjelenésével

ma már egyre fontosabb helyet foglalnak el az alkalmazott tudományterületek, így például a pedagógiai pszichológia is a nyelvtanulás, nyelvtanítás vizsgálatában.

A pedagógiai pszichológia fő kérdéscsoportjai, melyek egyúttal az idegennyelvtanulás legfontosabb kérdései is, STERN (1991) szerint a következők:

1. A tanuló jellemzői

- Az életkor és a mentális fejlettség hatása a tanulásra, fejlődésre
- Az öröklött és környezeti hatások szerepe a képességek kialakulásában, a teljesítményben (pl. intelligencia)
- Speciális képességek, személyiségvonások megléte vagy hiánya (pl. tehetség, tanulási zavarok)
- Szociális (család, tanárok, tanulótársak, társadalom) hatások a motívumok, attitűdök kialakulásában

2. A tanulás tartalma (Mit tanulunk?)

- Fogalmi, verbális tanulás
- Képességek elsajátítása (szenzoros, motoros, gondolkodási)
- Affektív, szociális tanulás

3. A tanulás folyamata (Hogyan tanulunk?)

Például: gyermekkori – felnőttkori tanulás, tudatos – tudattalan, tanulás – elsajátítás, gyakorlás szerepe

4. A teljesítmény értékelése: tesztek, osztályzás, értékelés egyéb formái, pszichometriai kérdések

Ez a felsorolás rámutat, hogy a nyelvtanulás folyamatának tanulmányozása és a pedagógiai pszichológiai kutatások több területen kiegészítik, átfedik egymást, sok közös vizsgálati területet találhatunk. Ezek közül a területek közül a jelen vizsgálat elsősorban a tanulói jellemzőknek és a tanulók közötti különbségeknek, valamint a motivációnak a tanulási folyamatban betöltött szerepének feltárására irányul.

3. IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A nyelvtanulás sikerességét meghatározó egyéni különbségek áttekintése során láthattuk, hogy igen széleskörű és összetett a nyelvtanulás mértékével kapcsolatban álló tényezők szerepe a nyelvi teljesítményben. A kutatások kiemelten foglalkoznak a nyelvérzék és az attitűdbeli, motivációs különbségekkel, melyek rávilágítanak, hogy e két tényező szerepe igen meghatározó. A motiváció szerepével kapcsolatban egyetértés mutatkozik abban, hogy a kellő motiváltság a nyelvtanulás előfeltétele és motorja, mivel ez az a döntő erő, ami meghatározza, hogy a tanuló belevág-e egyáltalán a feladatba, hogy mennyi energiát fektet bele és mennyire kitartó (DÖRNYEI, 1987). A nyelvtanulási motiváció kutatása során így ma már elsősorban nem az a kérdés, hogy az összefügg-e a teljesítménnyel, hiszen ez mára már a kutatások és a pedagógiai gyakorlat tapasztalati alapján egyértelművé vált. A fő kérdés az, hogy a motivációt ki hogyan definiálja, milyen összefüggésekben, milyen folyamatok részeként értelmezi, ennek eredményeként pedig miben látja a motiválás lehetőségeit.

3. 1. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei

3.1.1. Robert Gardner motivációs modellje

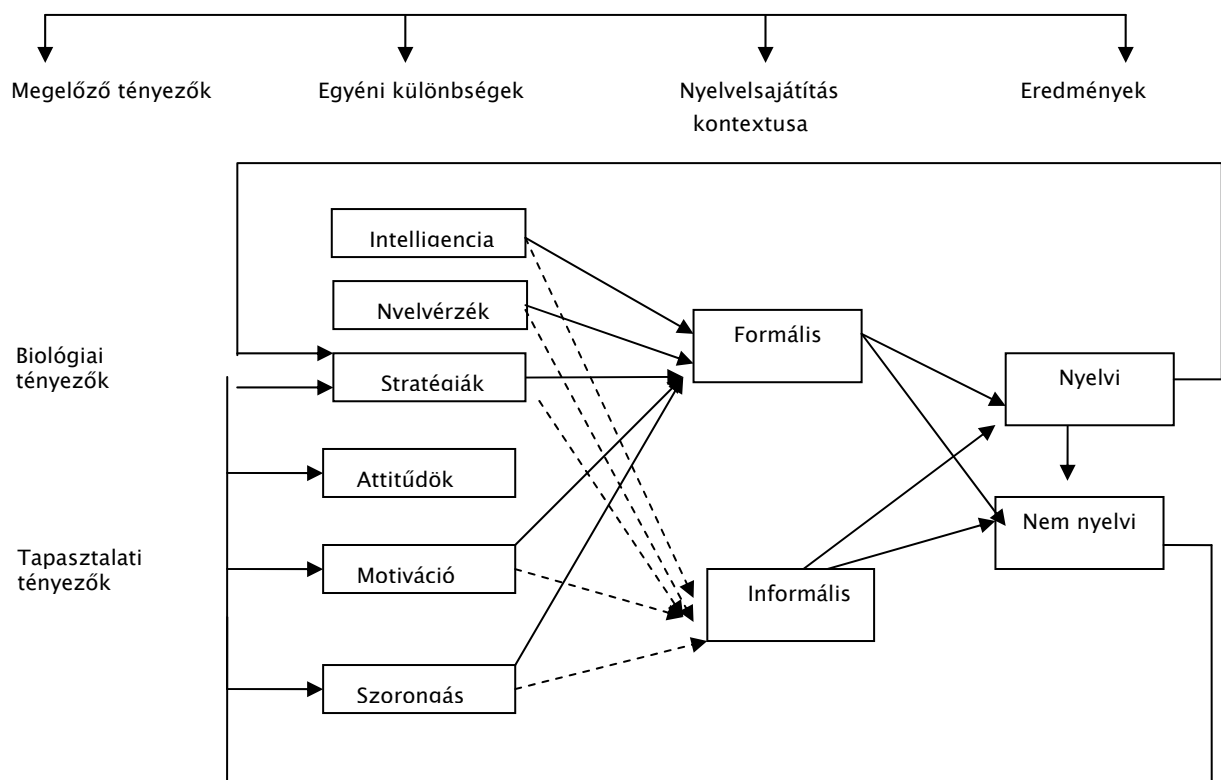
Robert GARDNER, a nyelvtanulási motiváció kutatásának úttörője, a nyelvtanulási motiváció tudományos igényű kutatásának megalapozója, elsősorban a nyelvtanulás *szociális* természetét hangsúlyozza. Szerinte a nyelvtanulás folyamata során, egyéb tárgyak tanulásától eltérően a tanuló nem a saját kultúra egy szeletét tanulja meg, hanem egy másik, tőle idegen nép nyelvi szimbolikájának elsajátítása a cél, így ez szociálpszichológiai jelenségként is értelmezhető (DÖRNYEI, 2001b). GARDNER elmélete az idegennyelv-tanulás szociális aspektusaira hívja fel a figyelmet, ezen belül is az adott idegen nyelvet beszélő kultúra iránti attitűd jelentőségét emeli ki (GARDNER, MACINTYRE, 1993).

A kanadai kutató az országában megfigyelhető kétnyelvűség problematikájából kiindulva megalkotta az *integratív motiváció* fogalmát, mely az idegennyelvet beszélő közösség iránti pozitív attitűd nyomán kialakuló kommunikálási képességre és hasonulásra irányuló vágyat jelöli. Az *instrumentális motiváció* fogalma a pragmatikus, gyakorlati célokért (pl. jobb munkalehetőség, magasabb fizetés) való tanulási vágyat

jelöli, melyet a kutatások kezdeti szakaszában a motivációs kontinuum ellenkező végére, az integratív motívumokkal szembe helyeztek. Később egyértelművé vált, hogy ez a típusú motiváció is összefügg bizonyos attitűdbeli mutatókkal és szintén pozitív hatással bír a nyelvtanulási motivációra (GARDNER, MACINTYRE, 1991).

GARDNER *idegennyelv-elsajátítási modelljében* (GARDNER, MACINTYRE, 1993) a tanulási folyamat négy különböző aspektusát emeli ki, melyek meghatározzák a nyelvtanulásban megjelenő egyéni különbségeket: (1) a tanulási folyamatot *megelőzően kialakult*, már meglévő jellemzők, például életkor, nem, korábbi tanulási tapasztalatok, (2) *egyéni különbségi* változók, például intelligencia, nyelvérzék, tanulási stratégia, attitűdök, motiváció, szorongás, (3) formális vagy informális idegennyelv-oktatási *kontextus* és (4) nyelvi és egyéb *eredmények*. (10. ábra.)

10. ábra. Gardner nyelvelsajátítási modellje (Dörnyei, 2001b, 51.o. alapján)



GARDNER és munkatársainak további fontos eredménye, hogy megalkották az *Attitűd/Motiváció Tesztet* (Attitude/Motivation Test Battery, AMTB), mely a második nyelv elsajátításával kapcsolatos változókat tárja fel (GARDNER, 1985). A teszt által vizsgált öt fő kategória a motiváció, integrativitás, a tanulási szituációra vonatkozó

attitűdök, a nyelvi szorongás és az egyéb jellemzők (pl. instrumentális orientáció, szülői bátorítás).

A későbbi kutatások nem minden esetben erősítették meg GARDNER elméletét, elsősorban az instrumentális-integratív felosztás területén. Ennek fő oka az lehet, hogy a *második nyelv* tanulása (tanulás a célnyelv területén, a kultúrába részlegesen beilleszkedve), mely a szerző kanadai hazájában jellemző, és az *idegen nyelv* tanulásának folyamata (szervezett oktatási keretek között, az anyanyelv országában) jelentősen különbözik egymástól. Informális kontextusban, vagyis szabad nyelvgyakorlás, sok nyelvi inger és kommunikációs célból történő nyelvhasználat esetén a motiváció szerepe megnő. Az integrativitás szerepe jelentősebbé válik egymás mellett élő népcsoportok esetében, és ha valaki be akar illeszkedni egy adott közösségbe, míg az instrumentális jellegű motiváció inkább olyan közegben a meghatározó, ahol a célnyelvet nemzetek, országok közti kommunikációra használják, ilyen például az angol nyelv tanulása Magyarországon (DÖRNYEI, 1987). Ilyen tanulási kontextusban az affektív összetevők a közösség iránti pozitív érzések helyett egy általánosabb, a nyelvtanulás és a nyelvtudás által közvetített értékek iránti pozitív attitűdben nyilvánulnak meg (DÖRNYEI, 1990). Az integratív és instrumentális motívumok komplex szerveződését mutatja az a kutatási eredmény is, mely szerint a középszintű idegen nyelvi tudás elérését elsősorban az instrumentális motívumok és a magas teljesítményszükséglet, míg a magasabb, haladó nyelvi szint elérését az integratív motívumok segítik elő (DÖRNYEI, 1990; 1991).

A nyelvtanulás modellje is kiegészítésre szorult. Maga a szerző egy munkatársával együtt az attitűdök és a viselkedés közötti közvetítő változókat írta le (TREMBLAY, GARDNER, 1995), így a modellben megjelenik a *célok meghatározottsága* (goal salience), a nyelvtanuláshoz kapcsolódó *értékek* (valence) és az *énhatékonyság* (self-efficacy).

GARDNER fogalmai, modelljei tehát alapvető fontosságúak a motiváció kutatásában, használhatóságuk azonban a nyelvtanulási kontextusok különbözőségei miatt bizonyos mértékig korlátozott.

3.1.2. Én-determináció elmélet a nyelvtanulásban

DECI és RYAN (1985) én-determinációs elmélete a tanulás, a nyelvtanulás alkalmazási keretei között is gyümölcsözőnek bizonyult. Először BROWN (1994) mutatott rá az intrinsic motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepére. Rávilágított, hogy a tanulók többsége az extrinsic motivációt kialakító jutalmazási és értékelési rendszerben tanulja az idegen nyelvet, míg a kreativitás, a tudás és a felfedezés öröme gyakran háttérbe szorul.

Könyvében olyan motivációs stratégiákat ír le, melyek elősegítik az intrinszc motivumok erősítését.

Az én-determinációs elméletnek egy másik aspektusára mutat rá az *autonóm nyelvtanulás* fogalma. DECI és RYAN (1985) szerint akkor válik egy cselekvés intrinszc, belsőleg motiválttá, ha az én-determináció érzése erős, vagyis a személy megtapasztalja az autonómiát, kompetenciát és szociális beágyazottságot, vagyis az autonómia érzése a motiváció meghatározó eleme. Az autonómia alapvető emberi magatartásformát és értéket jelent, mely minden tanulás biológiai és társadalmi célja, hiszen így tud az ember a tanulás kontextusától függetlenül autonóm módon, segítség nélkül feladatokat megoldani. A tanulók akkor válhatnak autonómmá, ha felismerik, hogy saját tanulásukért ők a felelősek, és ezért képesek erőfeszítéseket is tenni, vagyis a tanulás folyamatát és tartalmát kritikusan szemlélik, az elért eredményeket pedig folyamatosan értékelik (LITTLE, 1996). Az idegen nyelvek használata nagymértékben függ attól, hogy a tanuló a tanterem falain kívül mennyire képes tovább tanulni, vagyis az új, változó körülményeknek megfelelően használni és gazdagítani a kommunikációs eszköztárát. Az autonómia fejlesztését elősegíthetjük azzal, ha a tanulók választási lehetőségek alapján dönthetnek bizonyos kérdésekben, felelősséget vállalnak a tanulás szervezésének kérdéseiben, aktívan közreműködnek az órán előadás, mikrotanítás, projektmunka keretében (DÖRNYEI, 2001b), valamint szabadon használhatják a tanítás anyagait, a technikai eszközöket, visszajelzést kapnak az egyes tanulóknál és az osztályban bekövetkezett változásokról, részt vehetnek a tananyag tervezésének és értékelésének folyamatában (BENSON, 2000). A nyelvtanulók autonómiájának kialakításának, a tanulói önállóság fejlesztésének mindig a tantermi munka fontos elemének kell lennie, mert az autonóm tanulók képesek lesznek arra, hogy felismerjék, mikor kell újra elkezdniük a tanulást, ezt hogyan tegyék, vagyis alkalmasak az egész életen át tartó tanulásra. Az autonóm nyelvtanulás ebben az értelemben a már korábban leírt önszabályozó tanulás egyik megjelenési formája.

NOELS és munkatársai (NOELS, PELLETIER, CLÉMENT, VALLERAND, 2000) az én-determináció elméletét a nyelvtanulás kontextusába helyezve a tanulók nyelv tanulási orientációit, céljait állították párhuzamba az én-determináltság mértékével. A CLÉMENT és KRUIDENIER (1983) által korábban leírt négy orientáció, az instrumentális, az utazási, a barátság és a tudásorientáció nemcsak többnyelvű, multikulturális környezetben, hanem mindenféle nyelv tanulási forma esetén megvan a tanulóknál. Az orientációk és az én-determináció szintjének összefüggéseit tanulmányozva rámutattak, hogy az

instrumentális orientáció és a külső szabályozáson keresztül történő motivált viselkedés szoros kapcsolatban áll egymással, míg a másik három orientáció inkább az éndeterminációval jellemezhető. Érdekes eredmény, hogy az azonosulós szabályozáson keresztül motivált viselkedés eredményezi leginkább a nyelvi sikereket, nem pedig az intrinsic motívum, ami rámutat, hogy aki örömet leli és élvez a nyelvtanulást, az nincs feltétlenül bevonódva a céljait illetően is a folyamatba. A nyelvtanulókat ezért nem elég arról meggyőzni, hogy a tanulás érdekes és izgalmas, az is fontos, hogy érezzék ennek személyes fontosságát.

3.1.3. A nyelvi önbizalom

Richard CLÉMENT a nyelvtanulás motívumai közül a *nyelvi önbizalom* szerepét emeli ki (CLÉMENT, DÖRNYEI, NOELS, 1994), mely a kommunikatív kompetencia énrpercepciója és az ebből következő alacsony nyelvhasználati szorongás jellemez. A célnyelvet beszélő csoporttal való gyakori érintkezés ugyanis – a gardneri koncepciót kiegészítve – nemcsak a közösség iránti pozitív attitűdök kialakulásának kedvez, hanem a nyelvhasználattal és nyelvi kompetenciával kapcsolatos vélekedéseknek is. Az iskolán kívüli kommunikációs lehetőségek így a nyelvi önbizalom és az észlelt nyelvi kompetencia erősítésén keresztül, az attitűdbeli változásoktól lényegében függetlenül, pozitív hatással vannak a motivációra. Egynyelvű társadalmakban is jelentős lehet ez a motívum, mert a nyelvi érintkezés távoli, például a médián keresztüli formái is erősítik a nyelvi önbizalmat, az észlelt nyelvi kompetencia pedig a közösségi kapcsolatok hiánya esetén is jelentősen befolyásolja a nyelvi teljesítményt.

3.1.4. Motivációelméletek a nyelvtanítási gyakorlatban

Az idegennyelv-tanulás motivációjának kutatásában a kilencvenes évek elején gyökeres szemléletváltás következett be. Egy úttörő cikk (CROOKES, SCHMIDT, 1991) nyomán, mely a motivációkutatás pragmatikusabb, oktatásközpontúbb megközelítését hangsúlyozta, és mindennapos osztálytermi motivációs jelenségek vizsgálatára bátorította a kutatókat, újabb és újabb kutatási eredmények jelentek meg, melyek a klasszikus motivációelméleteket a tanítási gyakorlat szolgálatába állították.

A szemléletváltás a motiváció kutatását három fő területen befolyásolta:

1. A nyelvtanulási motiváció szociálpszichológiai elméleteinek kiegészítése egyéb, a pszichológiában ismert elméletekkel és fogalmakkal, melyek segítségével az egyéb oktatási környezetben történő nyelvtanulás motivációs jellemzői is leírhatóak.

2. A motiváció konceptualizálása olyan módon, hogy a széleskörű társadalmi és szociális hatások mellett a speciális nyelvi folyamatokat és viselkedést is magyarázza. Így megragadhatóvá válik a szituáció- és feladatspecifikus motiváció.
3. A motivációkutatás eredményeinek osztálytermi alkalmazási lehetőségeinek leírása, illetve a konkrét tanulási szituáció motivációs jellemzőinek leírása (DÖRNYEI, 1998).

3.1.5. Dörnyei Zoltán motivációs modelljei

A fent említett különböző kutatási irányokat szintetizálva DÖRNYEI (1996) az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit egységes elméleti keretbe foglalja. A CLÉMENT és munkatársai (1994) által magyar mintán végzett, osztálytermi vizsgálat eredményei alapján, mely az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését magában foglaló, háromkomponensű modellt állítja föl, a nyelv tanulási motiváció általános struktúráját fogalmazza meg. A nyelv tanulási motiváció DÖRNYEI által meghatározott három szintje a *nyelvi*, a *tanulói* szint és a *tanulási szituáció* szintje (11. ábra).

11. ábra. A nyelv tanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1996, 13. o. alapján)

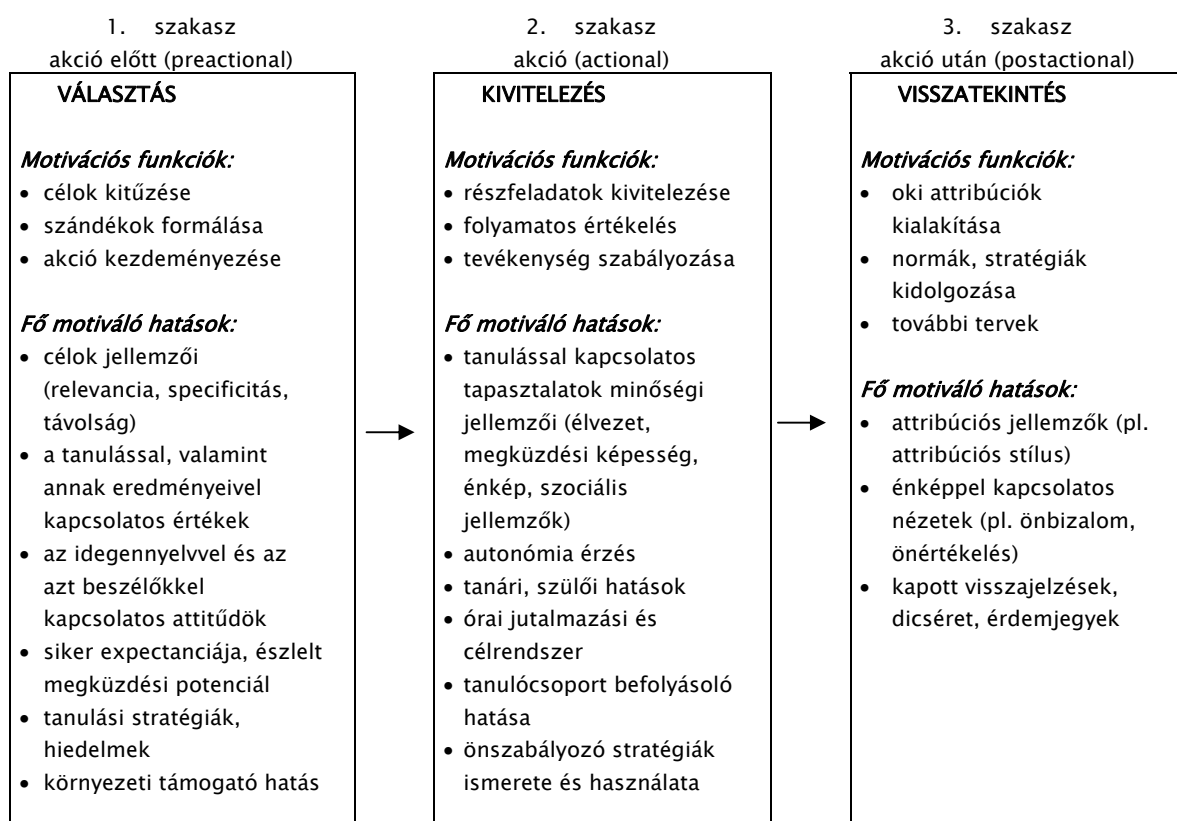
| | | |
|----------------------------|--|---|
| NYELVI SZINT | Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer | |
| TANULÓI SZINT | Teljesítményszükséglet Önbizalom <ul style="list-style-type: none"> • Nyelvhasználati szorongás • Szubjektív nyelvtudás • Okok attribúciója • Belső hatékonyság | |
| TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE | <i>Kurzus-specifikus összetevők</i> | Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség |
| | <i>Tanár-specifikus összetevők</i> | Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja: <ul style="list-style-type: none"> • Modellállítás • Feladat-bevezetés • Visszajelzés |
| | <i>Csoport-specifikus összetevők</i> | Célorientáltság Norma- és jutalom rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra |

A *nyelvi* szint az idegen nyelv különböző aspektusait tartalmazza, mely az alapvető tanulási célokat és a nyelvválasztást határozza meg. Az *integratív alrendszer* a személynek az idegen nyelvhez való érzelmi viszonyulásával jellemezhető, így ide

tartoznak a társadalmi, kulturális, etnolingvisztikai összetevők, valamint a külföld, külföldiek és idegen nyelvek iránt tanúsított általános érdeklődés. Az *instrumentális alrendszer* erősen internalizálódott extrenzikus motívumokból áll, mely középpontjában a jövőre vonatkozó karrier-ambíciók vannak. A *tanulói* szint a viszonylag állandó tanulói személyiségjegyeket tartalmazza, melynek fő meghatározói a teljesítményszükséglet és az önbizalom. A *tanulási szituáció* szintjén a *kurzus-specifikus*, tanmenethez, tananyaghoz, tanulási módszerhez, tanulási feladatokhoz kapcsolódó összetevők, a *tanár-specifikus*, a tanár személyiségéhez és tanítási stílusához kapcsolódó, valamint a *csoportra jellemző* motivációs összetevők állnak. E modell alapján kutatásom fő témája a tanulói szint tanulmányozásában jelölhető meg, bár a motívumok kapcsolódásai és összefüggései miatt természetesen érintem a másik két szint néhány elemét is.

A szerző másik jelentős modellje a motiváció idői dimenziójára hívja fel a figyelmet (DÖRNYEI, OTTÓ, 1998). A modell a korábbi motivációelméletek komponenseit állítja egy folyamat-orientált, rendszerezett keretbe, mely rámutat, hogy a nyelvtanulás hosszú folyamata során jelentős változások állhatnak be a tanulói motivációban.

12. ábra. A nyelvtanulás motivációjának folyamatmodellje (Dörnyei, 2001a, 22.o. alapján)



HECKHAUSEN és KUHLE (1985) tevékenység-kontroll elméletéből kiindulva a szerzőpáros a motivációs folyamat szempontjából megkülönbözteti az akció előtti, akciós és akció utáni szakaszt. Az *akció előtti* (preactional phase), vagyis a nyelvtanulást megelőző szakaszban történik a nyelvválasztás, a célok kitűzése. Az *akció* szakaszában (actional phase) a tevékenység végrehajtása történik, melynek során a motívumok energetizálják a cselekvést. A harmadik, *akció utáni* szakaszt (postdecisional phase) a tevékenység végrehajtása utáni kritikai visszatekintés jellemzi.

Az általam végzett vizsgálatok egyik fő elméleti pillére ez a modell, mert kiemeli a nyelvtanulási motiváció összetevői közül az idői dimenzió fontosságát, így rámutat a motiváció személyenként, időben és térben változó jellegére, ezzel alapot jelent az egyéni jellegzetességek és a motiváció nyomkövetéses, longitudinális vizsgálata számára.

3.1.6. A flow-elmélet a nyelvtanulásban

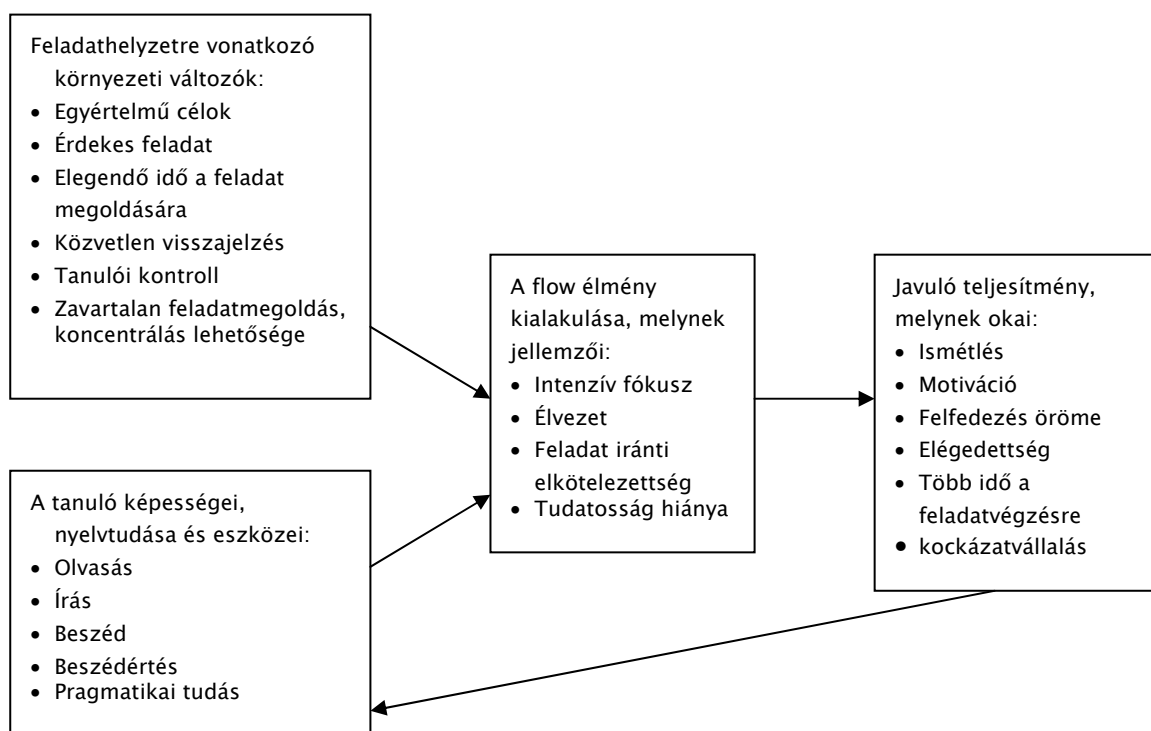
A tanulási motiváció kutatásának izgalmas területe a CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997) által bevezetett fogalom, a *flow*, az *áramlat* élményének tanulmányozása. A szerző több empirikus vizsgálatot végzett, hogy kiderítse, miért jelentenek egyesek számára örömet, élvezetet a veszélyes kihívások, életveszélyes tevékenységek. Vizsgálatai alapján arra jutott, hogy az ilyen tevékenységek végzésének háttérében egy holisztikus csúcserő, ún. áramlat vagy flow-élmény áll. A flow, vagyis az intenzív önmegvalósítás pillanataiban az ember a környezetről elfeledkezve átadja magát az adott cselekvésnek. Ez általában akkor következik be, ha valaki olyan kihívás előtt áll, hogy testi vagy szellemi teljesítményét szándékosan, akarattal a végsőkig kell fokoznia, hogy képes legyen meghaladni önmagát. Az átélés pillanatában ezek az élmények nem feltétlenül kellemesek, de hosszú távon kialakul az emberben az az érzés, hogy uralja életét és tevékenyen részt vesz az irányításában, ez pedig a szerző szerint közel áll a boldogsághoz.

A flow élmény tanulmányozása kiterjedt a tanulási, ezen belül is az idegennyelvtanulási helyzetekre, mely során azt vizsgálták, hogy milyen típusú tanulás vezet áramlat élményhez, ezen keresztül pedig hatékony tanuláshoz és optimális teljesítmény eléréséhez. A flow élmény nyelvtanulásban betöltött szerepét a 13. ábra mutatja be.

A modell szerint a *feladathelyzet* egy meghatározott céllal rendelkezik, melynek eléréséhez a tanuló figyelme inkább a jelentésre, nem pedig magára a nyelvhasználatra irányul. A feladat jellegzetességei mellett a tanuló nyelvi és tanulási *képességei*, a feladat

megoldásában segítséget jelentő eszköztára a meghatározó, melyek elősegítik a *flow* élmény kialakulását. Az élmény pozitív érzelmi hatása következtében a tanuló több időt tölt a feladat megoldásával, motiváltabbá, elégedettebbé válik, ez pedig a *teljesítmény fokozódásán* keresztül visszahat a tanulói képességekre.

13. ábra. A flow élmény és a nyelvtanulás kapcsolati modellje (Egbert, 2003, 502.o. alapján)



A tanulás során kialakuló áramlat élmények jellemzői:

- *A képességek és a kihívások közti egyensúly:* Ennek megteremtése a flow élmény kialakulásának elengedhetetlen feltétele. Ha a kihívás meghaladja a képességek szintjét, szorongás alakulhat ki, míg ellenkező esetben, ha a feladat túl könnyű a képességekhez viszonyítva, unalom lép föl.
- *Fókuszált figyelem:* A feladat végzésének zavartalansága és a figyelmet lekötő feladat a figyelem koncentrációját, fókuszálását segíti elő.
- *Érdeklődés:* Ha a feladat a tanuló számára érdekes, autentikus, megoldása nem kelt szorongást, akkor azt szívesen végzi. Kis mértékű stressz szükséges lehet a hatékonysághoz, a flow élmény kialakulásához ugyanis értelmes, fontos, megoldásra váró, vagyis kihívást és bizonytalanságot is jelentő feladatok megoldása vezet.
- *Tanulói kontroll:* Az autonómia, kontroll érzésének kialakulását elősegítő környezetben gyakrabban jelenik meg az áramlat élmény.

- *Öröm érzése:* A feladatvégzés, a tanulás öröme, a játékosság érzése a nyelvtanulás folyamatában elősegíti a flow érzés kialakulását.

EGBERT (2003) rámutat, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában elsősorban az olvasási feladatok és a számítógépes munka segíti elő a flow élmény kialakulását, míg a tanárközpontú, visszajelzést nélkülöző tanítási módszerek, a presszió érzése, a sok félbeszakított, vagy a nyelvi képességekhez képest túl nehéz feladat hátráltatják azt.

A nyelvtanulás affektív tényezőivel kapcsolatos vizsgálatok és elméletek sokszínűsége rámutat a motivációkutatás nehézségeire, melyből leszűrhetjük, hogy „a konklúzió úgy is hangozhat, mint egy jó hír-rossz hír vicc...A jó hír az, hogy képesek vagyunk elkülöníteni az affektív változókat a nyelvelsajátítás pszichológiájával foglalkozó kutatások során. A rossz hír az, hogy minél mélyebbre nyúlunk a nyelvtanulás témakörébe, annál összetettebb feladat lesz az egyedi változók elkülönítése” (SCOVEL, 1978, id. DÖRNYEI, 1987, 414.o.)

3. 2. A nyelvtanulók motivációs jellemzői

A magyarországi nyelvtanulók motivációs hátterét elsősorban a NIKOLOV Marianne és DÖRNYEI Zoltán nevéhez fűződő vizsgálatokon keresztül ismerhetjük meg. NIKOLOV és munkatársainak vizsgálatai (BORS, NIKOLOV, PÉRCSEICH, SZABÓ, 1999; BORS, LUGOSSY, NIKOLOV, 2001; BUKTA, NIKOLOV, 2002; NIKOLOV, 1995; 2003b; NIKOLOV, NAGY, 2003) elsősorban a tanulók nyelvi teljesítménye és az órai, osztálytermi folyamatok által ragadják meg a motiváció és motiválás formáit, lehetőségeit, míg DÖRNYEI és munkatársai (CLÉMENT, DÖRNYEI, NOELS, 1994; CSIZÉR, DÖRNYEI, NYILASI, 1999; CSIZÉR, DÖRNYEI, 2002; DÖRNYEI, 1990, 2002; DÖRNYEI, CSIZÉR, 2002) a nyelvválasztáshoz kapcsolódó motívumokra, illetve azok látens struktúrájának feltérképezésére fektetik a hangsúlyt.

Pécsi nyolcadik osztályosok nyelvtudásának értékelése kapcsán a szerzők (BORS és mtsi, 1999, 2001) rámutatnak, hogy a nyelvismeret szintje igen változatos a különböző iskolákban, valamint hogy a nyelvi teszt eredményei szoros összefüggésben állnak a nyelvórák heti óraszámával és a szülők iskolai végzettségével. Az iskolák gyakorlata szerint a gyorsabban, eredményesebben tanuló diákokat helyezik a magasabb óraszámú nyelvi csoportokba, holott erre éppen a lassabban fejlődő tanulóknak lenne nagyobb

szükségük. Ennek következtében az alacsonyabb nyelvérzékű tanulók, akiknek a jobb nyelvérzékkel rendelkezőkkel azonos szint eléréséhez több időre és gyakorlásra lenne szükségük, sorozatosan sikertelenséggel szembesülnek, ezáltal a motivációjuk is csökken.

A nyelvtudás és nyelvtanulás vizsgálatára szolgáló országos reprezentatív felmérés eredményei szerint (BUKTA, NIKOLOV, 2002; CSAPÓ, 2001) néhány háttérváltozó, így a regionális elhelyezkedés, a szülők iskolázottsága és a gondolkodási képességek az iskolai nyelvválasztást is befolyásolják. A szerzők rávilágítanak, hogy Közép-Magyarországon, magasabb iskolai végzettség és fejlettebb gondolkodási képességek mellett valószínűbb az angol nyelv választása, mint a németé. A tanulói teljesítményben nemi különbségek is megjelennek, eszerint a lányok teljesítménye magasabb a fiúkénál. Az angol nyelvi teljesítménnyel összefüggő külső változók közül kiemelkedik az angol osztályzat és a megcélzott iskolai végzettség közti összefüggés, mely a szerzők szerint a nyelvtanulás instrumentális motívumait jelöli. A felmérésen belül konkrétan a motivációra irányuló vizsgálatok szerint (NIKOLOV, 2003b) a tanulók és szüleik hozzáállása a nyelvtanuláshoz kedvező. Legerőteljesebb az instrumentális motívumok hatása, a válaszadók nagy része ugyanis hosszú távon hasznosítani, dokumentálni szeretné nyelvtudását. Emellett az integratív motívumok is megjelennek, a tanulók nagy része a célnyelvhez, az azt beszélőkhöz és kultúrájukhoz pozitívan viszonyul. Az angol nyelvhez kedvezőbb a diákok hozzáállása, mint a némethez. A nyelvtanulói énkép is pozitívnak mutatkozott, az angolul tanulókra azonban nagyobb önbizalom és több sikerélmény jellemző. Az általános iskola felsőbb évfolyamain és a középiskolában egyre erősebb a tanulóknál az az érzés, hogy a szorgalmuk és erőfeszítésük a siker fő meghatározója, ugyanakkor minden tizedik diák abbahagyná a nyelvtanulást, amint lehet. A kedvező motiváció és attitűd azonban nem feltétlenül biztosítja a kitartást és a sikeres nyelvi teljesítményt, az osztálytermi folyamatok ugyanis sokszor ellene dolgoznak. A tevékenységek motiváló ereje nincs összhangban azok gyakoriságával, így a legkedveltebb eljárások igen ritkák, míg a kevésbé kedvelt nyelvtani-fordító, drillekre épülő, kontextusból kiszakított, nyelvi formát előtérbe helyező feladatok a tanulók szerint igen gyakoriak.

A motiváció változásainak alakulását ragadja meg egy longitudinális, nyolc tanéven keresztül történő vizsgálat (NIKOLOV, 1995), mely rámutat, hogy az általános iskolások legfontosabb motivációs tényezői a tanulási szituáció, a tanár, az intrinszc, önmagukban érdekes motiváló tevékenységek és tananyagok. A tudás mint cél fokozatosan veszi át a külső motívumok (jutalom, osztályzat) szerepét. Az instrumentális motívumok

fokozatosan jelennek meg az évek során, míg az integratív motívumok nem tűntek meghatározónak. Szintén a nyelvtanulás folyamatában bekövetkező változásokra mutat rá NIKOLOV és NAGY (2003) tanulmánya egy teljesen más nézőpontból, a magukat sikertelennek érző felnőtt nyelvtanulók nyelvtanulási tapasztalatai, emlékei alapján. A motiváció kapcsán kiemelik, hogy a nyelvtanulás kezdetén nagyon kevesen motiváltak belsőleg, inkább az instrumentális és a szülők elvárásaiból fakadó motiváció a jellemző, míg igen sokan egyáltalán nem motiváltak. Az iskolák közti átmenet, a nyelvi programok nem megfelelő egymásra épülése sikertelenséghez vagy az érdeklődés elvesztéséhez, ezáltal motivátlansághoz vezet. A tanárok személyiségjegyei, a szakmai képzettséggel szemben, fontosabbak e tanulók számára, a nyelvek közül pedig a német kevésbé vonzó. A jó nyelvtanulóról alkotott képükben inkább az akarati tulajdonságok fontosak, a sikeres nyelvtanulás zálogaként az akaratot, kitartást említik. Az integratív motiváció szerepe lényegében elhanyagolható, míg a nyelvtanáré meghatározónak tűnik. A nyelvtanulás folyamatában a kellemes és kellemetlen élmények mentén a motiváció fokozatos csökkenése érhető tetten, mely rámutat, hogy a motiváció és az osztálytermi folyamatok egyértelműen befolyásolják a nyelvtanulást.

DÖRNYEI (1990) az integratív motívumok nyelvtanulásban betöltött szerepét vizsgálva rámutatott a nyelvtanulási kontextus jelentőségére, ezáltal a gardneri motivációs koncepciót szélesebb alapokra helyezte. Egynyelvű társadalomban, formális oktatási keretek között az idegennyelv-tanulásban az integratív motívumok a célnyelvet beszélők iránti attitűd, a köztük való beilleszkedés vágya helyett inkább általánosabb, az idegen nyelvek és azt beszélők iránti érdeklődésben, kulturális és intellektuális értékekhez kapcsolódó pozitív vélekedésekben nyilvánulnak meg. 300 középiskolás tanuló motivációs struktúráját és nyelvi eredményességét tanulmányozva az is egyértelművé vált (CLÉMENT, DÖRNYEI, NOELS, 1994), hogy a motiváció és az eredményesség három komponens, az *integrativitás*, a *nyelvi önbizalom* és az *osztálytermi folyamatok* által meghatározott. Az integrativitás itt a szélesebb alapokon értelmezett orientációt jelöli, melybe az általános érdeklődésen és pozitív hozzáálláson túl beletartozik a tudás iránti vágy és az instrumentális célok. A három összetevő nem független egymástól, az interaktív megközelítés alapján egyértelmű, hogy az osztálytermi folyamatok és a tanuló önbizalma kölcsönösen alakítják egymást, a nyelvi célok, orientációk is összefüggésben állnak a többi összetevővel.

A nyelvtanulási motiváció személyes és regionális különbségeinek tanulmányozása céljából 1993-ban 4765 nyolcadik osztályos tanuló részvételével átfogó kutatást

végeztek, melynek nagy eredménye a nyelvválasztás és az annak háttérében húzódo változók leírása a rendszerváltozás utáni Magyarországon (CSIZÉR, DÖRNYEI, NYILASI, 1999; DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996). A nyelvtanulási lehetőségek szempontjából nagy különbségek mutatkoztak az ország régiói között, Budapesten kívül a nyugati nyelvek tanulásának lehetőségét nem igazán sikerült még megteremteni, az ebből fakadó hátrányokat pedig az iskolán kívüli nyelvtanulás sem tudja leküzdeni. A nyelvválasztás szempontjából megállapítható, hogy a legtöbben angolul szeretnék tanulni, ezt követi a német, majd nagy lemaradással a francia, az olasz, végül pedig az orosz következik. A kisebb nyugati nyelvek iránti érdeklődés másodlagos, csupán kiegészítő jellegű a két világnyelvként elismert nyelv, az angol és a német mellett. A tervezett nyelvtanulás szempontjából az országban nincsenek jellegzetes regionális különbségek, a vágyak tehát homogének, a lehetőségek azonban meglehetősen heterogének. A nyelvtanulási motiváció összetevőinek faktoranalitikus elemzése szerint a motivációval kapcsolatban álló változók öt fő faktorba tömörülnek. Az *integratív* motívumok csoportjában a célnyelvhez és az adott kultúrához való viszonyulás, a *nyelvhez kapcsolódó* egyéb összetevőkben a nyelvet beszélőkkel kapcsolatos attitűdök és a velük való kapcsolat minősége jelenik meg. A *célnyelv vitalitása* a nyelv nemzetközi jelentőségére utal, ezen kívül pedig a *nyelvtanulási miliő*, a környezeti változók és a *nyelvi önbizalom* szerepe tűnik meghatározónak. Az első három, vagyis a nyelvhez kapcsolódó összetevők egyértelműen az angol nyelv esetében a legmagasabbak, valószínűleg ezek a változók állnak a népszerűség háttérében. Érdekesség, hogy a magyar nyelvtanulók számára az angol nyelv használata inkább az amerikai, és nem a brit kultúrához köthető, és ha tehetnék, inkább az amerikai angolt tanulnák.

A nagymintás vizsgálatot 1999-ben 3828 diák részvételével megismételték, így lehetőség nyílt az eredmények összehasonlítására és a változások leírására (CSIZÉR, DÖRNYEI, 2002; DÖRNYEI, CSIZÉR, 2002). A kutatás fő eredményei:

- Az egyes nyelvek motivációját leíró látens struktúrák az eltelt időszakban nem változtak, így a célnyelvhez kapcsolódó motivációs változók öt faktorba (Integrativitás, Instrumentalitás, Közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel, Kulturális érdeklődés, Anyanyelvi közösség vitalitása) tömörülnek mindkét adatbázisban.
- A nyelvválasztásban a nyelvi globalizáció folyamata érhető tetten, mely az angol nyelv egyértelmű térnyerését eredményezi.

- A vizsgálat két időpontja között a külföldiekkel és a külföldi kultúrával való találkozás lehetőségei megnövekedtek, ugyanakkor a tanulók nem észleltek jelentős különbséget a külföldiekkel való kapcsolat minőségében.
- A nyelvi oktatásban való részvétel befolyással bír a motivációra, a nyelvtanulás pozitív hatással van az attitűdökre és a motivációra.
- Az eredmények az integrativitást a motiváció alakulásának meghatározó elemeként írják le. Ez rámutat, hogy az integrativitás nem kifejezetten a nyelvi közösséghez való konkrét vagy szimbolikus kötődést jelenti, sokkal inkább az énképben végbemenő, általánosabb identifikációs folyamat része, mely azt a lehetséges, ideális ént határozza meg, akivé a diákok válhatnak a nyelv megtanulásával.
- A nyelvválasztásban nemi különbségek mutatkoznak, a fiúk nagyobb arányban választják a németet és az orosz, mint a lányok, míg franciát és olaszt több lány tanul, mint fiú. 1999-ben az angol nyelv választásában is különbség mutatkozik a fiúk javára, amit a szerzők az információ technológia térhódításával magyaráznak. A nyelvek tanulásában azonban, legyen szó bármelyik idegen nyelvről, a lányok elkötelezettebbek és motiváltabbak, mint a fiúk.
- A nyelvek népszerűségében jelentkező regionális különbségek azt mutatják, hogy az angol nyelv mindenütt a legkedveltebb, a Dunántúlon a német, Kelet-Magyarországon az orosz népszerűbb az átlagnál. A francia és az olasz nyelv kedveltsége Budapesten enyhe emelkedő tendenciát mutat, ami később országos szinten is jelentkezhet.
- A tanulók különböző motivációs szintje alapján klaszterelemzéssel négy csoport különíthető el: legkevésbé motiváltak, leginkább motiváltak, közepesen motiváltak alacsony integratív motivációval, közepesen motiváltak magas integratív motivációval. A két utóbbi, disszonáns csoportból a magas integratív motivációjúak több energiát hajlandóak nyelvtanulásra fordítani, ami ismét az integrativitás motivációs jelentőségét támasztja alá.

3. 3. Motiválás a nyelvi órákon

Az előzőekből egyértelművé vált, hogy az eredményes nyelvtanulás érdekében a megfelelő szintű motiváció kialakítása a tanárok igen fontos, bár korántsem egyszerű feladata. A következőkben ezért a motiválás néhány módszere, technikája kerül bemutatásra.

3.3.1. Motiválás a motiváció különböző szintjein

A nyelvtanulási motiváció különböző szintjeihez (lásd 11. ábra) DÖRNYEI (1996) pedagógiai pszichológiai kutatások, valamint nyelvtanári tapasztalatok alapján különböző motiválási technikákat javasol.

A *nyelvi szinthez* kapcsolódó motiváció lehetőség a szociokulturális elemek beépítése a tantervbe, a tanulók idegennyelv-használókkal való kapcsolatainak elősegítése, valamint az instrumentális motívumok fejlesztése, mely során az idegen nyelv világban betöltött szerepére, fontosságára hívjuk fel a tanuló figyelmét.

A *tanulói szinten* a tanuló önbizalmának fejlesztése, a pozitív megerősítés adása, a sikerélmény biztosítása elsődleges motiválási feladat. Ezen kívül a tanulási cél elérésére vonatkozó hatékonyság-érzés és reális nyelvi önértékelés kialakítása, a különböző tanulási stratégiák megismertetése, reálisan elérhető célok kitűzése és a szorongás csökkentésére irányuló viselkedésmód szintén motiváló hatású. Elősegíthetjük a motivációt erősítő attribúciókat azáltal, hogy rávilágítunk a befektetett energia és az eredmény kapcsolatára és a kontrollálható, erőfeszítésre vonatkozó tényezőkre vezetjük vissza az esetleges kudarcokat.

A *tanulási szituáció szintjén* a kurzus-specifikus motiváló hatások közé sorolhatjuk azt, ha növeljük a tananyag érdekességét, autentikus anyagokat használunk, a tanmenetet relevánssá tesszük az előzetes igényfelmérés alapján, a tanulókkal megbeszéljük a kurzus tanítási anyagainak kiválasztását, az órákon fenntartjuk az érdeklődést és a figyelmet változatos, játékos, érzelmekre ható, személyes, bevonódást eredményező tevékenységekkel, a feladatok nehézségét összhangba hozzuk a tanulók képességeivel, vagy lehetőséget biztosítunk az elért eredmények, sikerek és a fejlődés regisztrálására. A tanárhoz kapcsolódó motivációs tényező, ha a tanár beleérző, hiteles, elfogadó, segítő szerepet ölt, támogatja a tanulók önállóságát, példát mutat a nyelvtanulás iránti érdeklődésből, informatív jellegű visszajelzéseket nyújt. A csoport szintjén a célorientáltság kialakítása, az osztálytermi normák kialakítása és elfogadtatása, a csoportkohézió fejlesztése és az együttműködésre épülő tanulási módszerek használata segíti a motiváció kialakulását és növekedését.

3.3.2. Motiválás a motiváció folyamatában

A tanári motiváló hatásokat a motiváció folyamatába beillesztve DÖRNYEI (2001a) négy fő stratégiát és hozzá kapcsolódó konkrét motiválási formákat sorol fel (14. ábra).

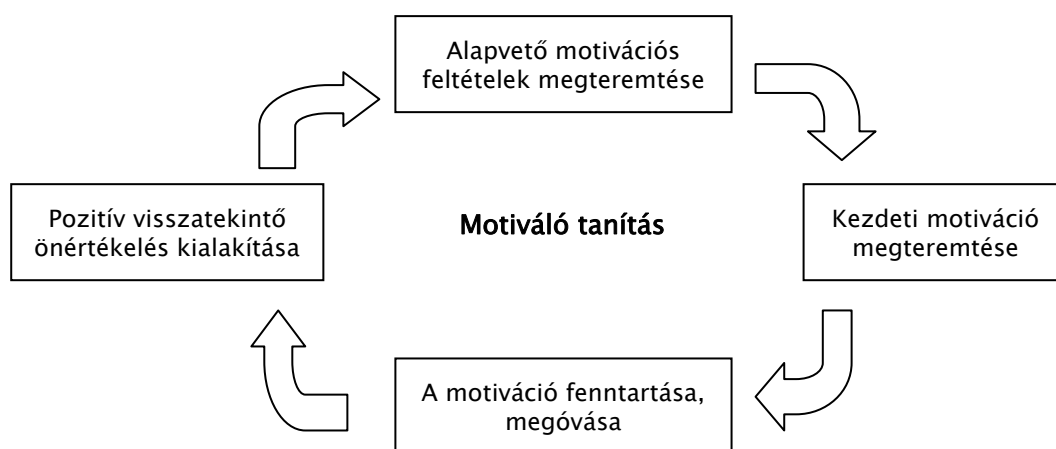
Az első lépés az *alapvető motivációs feltételek megteremtése*, mely a megfelelő tanári viselkedés (lelkesedés, elkötelezettség, kapcsolat a tanulókkal és szüleikkel), a kellemes és támogató órai légkör kialakítása, valamint a megfelelő csoportnormák által kialakított összetartó csoport létrehozásán keresztül valósítható meg.

A *kezdeti motiváció kialakításának* módja a tanulók célnyelvvel kapcsolatos értékeinek, attitűdjeinek pozitív irányba történő változtatása, a sikerelvárások és a célorientáltság növelése. Emellett a reális tanulói elvárások és hiedelmek kialakítása és a tananyag relevánssá tétele is igen fontos.

A tanulás folyamatában a *motiváció fenntartásának* és megóvásának formái a motiváló módon prezentált feladat, a tanulási élmény stimulálóvá, élvezetessé tétele, a meghatározott tanulói célok kitűzése és a tanulók közötti együttműködés elősegítése. Ezen kívül kiemelt jelentőségű a tanulók pszichés jellemzőinek figyelembevétele és alakítása, így az énkép megóvása, a pozitív szociális énkép fenntartása, az önbizalom erősítése, a tanulói autonómia elősegítése és az ön-motiváló, önszabályozó stratégiák kialakítása.

A tanulási folyamat végén motivációs szempontból a legfontosabb tanári feladat a *pozitív önértékelés kialakítása*. Ez motiváló attribúciókon, visszajelzések adásán keresztül, és a tanulói elégedettség növelése révén történhet. A sikerek, a fejlődés számbavétele, az eredmények értékelése, az érdemjegyek adása e szakasz meghatározó motiválási feladata, mely egy következő nyelvtanulási szakasz alapvető motivációs hátterét jelenti majd.

14. ábra. Motiváló tanítás a nyelvórán (Dörnyei, 2001a, 29.o. alapján)



3.3.3. A motiválás tíz alapszabálya

A motiváló tanítási gyakorlat fő stratégiáinak átláthatóbbá és egyszerűbbé tétele érdekében DÖRNYEI és CSIZÉR (1998) kétszáz angoltanár megkérdezésével összeállítottak egy olyan listát, mely a tanárok által legfontosabbnak tartott tíz motiválási területet írja le jelentőségük és használatuk gyakorisága szempontjából. A nyelvtanulók motiválásának alapvető szabályai:

1. Nyújtsunk példát saját viselkedésünkön keresztül!
2. Teremtünk nyugodt, kellemes órai légkört!
3. Megfelelően mutassuk be a feladatokat!
4. Alakítsunk ki jó kapcsolatot a tanulókkal!
5. Növeljük a tanulók önbizalmát!
6. Tegyük érdekessé az órákat!
7. Segítsük elő a tanulói autonómia kialakulását!
8. Tegyük személyessé a tanulási folyamatot!
9. Növeljük a tanulók célorientáltságát!
10. Ismertessük meg a tanulókat a célnyelvi kultúrával!

A stratégiák használatának gyakorisági elemzése azt mutatja, hogy a fontosnak és szükségesnek tartott motiválási formák a használatuk gyakorisága szempontjából már kevésbé állnak előkelő helyen. A tanulói célorientáltság növelése, célok kitűzése, valamint a tanári modellnyújtás nem elég gyakori, emellett néhány konkrét viselkedésforma, a sikerélmény biztosítása, a kihívást és bevonódást jelentő feladatok, valamint egyértelmű instrukciók adása szintén nem jelenik meg a fontossághoz képest megfelelő mértékben.

A szerzők felhívják a figyelmet, hogy az általuk összeállított lista a motiváló stratégiáknak a tanárok által *észlelt* fontosságát, nem pedig azok abszolút hatékonyságát jelzi. Ezen kívül kiemelik, hogy ezek a szabályok az Európában gyakori, egynyelvű tanulási kontextusban érvényesek, melyet tovább árnyalnak a tanári és a tanulói személyiség különbözőségei, az egyedi tanulási helyzetek és a motiváció dinamikus változásai.

4. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓVAL ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉB TANULÓI JELLEMZŐK

„Tanulj meg igazán látni egy épkezláb embert, s meg kell tudnod, hogy meglepőbb és csodálatosabb, mint a mítoszok szárnyas hősei. (...) Ne akarj másképpen dolgozni, mint ahogy ezt jellemed, képességeid és a munka természete előírja. Ne akarj másképpen boldog lenni, pihenni, vállalkozni, mint ahogy ezt jellemed és idegeid parancsolják. Alkalmazkodj a törvényhez, mely kérlelhetetlenül megszabja helyed, munkád és az étellel szemben való magatartásod.”
Márai Sándor

Az iskolai motiváció, a motiváló tanítás és az idegennyelv-tanulási motiváció modelljei rámutatnak, hogy a hatékony tanulás és jó iskolai teljesítmény mögött húzódó motiváció összetett, több elemből álló, dinamikus, a tanulói és tanári személyiség által meghatározott, a környezeti, feladathoz kapcsolódó és idői változók által befolyásolt jelenség. Kutatásában így a pedagógiai, nyelvészeti, oktatásmódszertani vizsgálatok mellett egyértelműen helye van a pszichológiai megközelítésnek. Az alábbiakban néhány olyan, a tanulók pszichés jellegzetességeihez kapcsolódó változó bemutatása következik, melyek a pedagógiai pszichológiai szakirodalom adatai szerint szoros kapcsolatban állnak a motivációval, jelentősen meghatározzák a hatékony motiválás eszközeit, így e kutatásban is megjelennek.

4.1. A tanulási orientáció

Az utóbbi évtizedek fejlődésének eredményeként óriási ismeretanyag halmozódott fel a tudomány különböző területein. A rohamosan növekvő ismeretanyag gyakran nemcsak mennyiségi, hanem minőségi változást is jelent, vagyis amit az iskolában évekkal ezelőtt megtanultunk, ma már nem biztos, hogy megállja a helyét. Az új információk megismerése, elsajátítása, a változások követése rugalmasságot és alkalmazkodást kíván a tanulás folyamatában is. Ma már nem elég adatokat megtanulni, azokat érteni, használni, alkalmazni és kiegészíteni kell a társadalmi elvárásoknak megfelelően. Hogyan lehetséges ez? A megoldás kulcsa a tanulási módszerek, tanulási stílusok és stratégiák ismeretében rejlik.

A *tanulási stratégia* DAS (1988) szerint az információfeldolgozási tevékenység egy adott, a tanulóra jellemző mintázata, a *tanulási stílus* pedig hajlam, fogékonyság egy sajátos tanulási stratégia alkalmazására. TÓTH (2000b, 152.o.) megfogalmazásában a tanulási stratégiák „a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az

információgyűjtést, az információ feldolgozását és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba”. A tanulási módszerek ezzel szemben inkább a tanulásban alkalmazott technikákat jelentik. A hatékony ismeretelsajátítás alapvető feltétele, hogy ismerjük a tanulási folyamat törvényszerűségeit, ennek ismeretében a különböző tanulók a saját adottságaiknak, szükségleteiknek, saját tanulási stílusuknak megfelelő tanulási módszerekkel sajátíthatják el az anyagot, így kellően motiválttá váljanak, ezáltal pedig képesek legyenek a hatékony, magas szintű és önálló információfeldolgozásra.

A tanulási stílusban megjelenő különbségek elsősorban a biológiai, valamint a kognitív és motivációs stílusban fellelhető különbségekkel magyarázhatóak (KATONA, OAKLAND, 1999). A jobb vagy bal agyféltekei dominancia, a napi ritmus, a környezeti preferenciák különbözőségei, az érzéketi modalitások preferenciái, a mezőfüggés-mezőfüggetlenség, a szukcesszív vagy szimultán tanulás dominanciája, valamint a külső-belső kontroll és a feladat nehézségének észlelése közti különbségek ismerete alapvető segítséget nyújt a tanárnak a tanulási folyamatban megjelenő különbségek értelmezésében, és az azokhoz való alkalmazkodásban.

Tanulási nehézségek esetén is gyakran húzódik a háttérben, hogy az iskolai vagy az otthoni tanulás során a tanuló nem tudja kihasználni a rendelkezésére álló időt, nem tud mit kezdeni a tananyaggal, nem tud hatékonyan tanulni. Milyen okok húzódnak a tanulás nem megfelelő formáinak használata és az elégtelen stratégiahasználat háttérében? A hiányos önmegfigyelés, a saját teljesítmény értékelésének nehézségei következtében a tanulók jó része észre sem veszi, hogy a tanulása nem hatékony. A rutinos, begyakorolt feladatmegoldási módok túl széleskörű alkalmazása miatt nehéz észrevenni az újszerű megoldásmódokat. Gyakran előfordul, hogy hiába sajátít el egy stratégiát a tanuló, azt nem tudja új feladatokban alkalmazni, hiányzik a stratégiahasználat generalizálása. Az ismeretek, kompetenciák hiányosságai, valamint a célorientáltság, az attribúciók és egyéb személyiségjegyek jellegzetességei is kapcsolatban állnak az elégtelen tanulási stratégiákkal (BALOGH, 2004b).

Hogyan lehet elősegíteni a tanulási stratégiák helyes használatát? Először is meg kell ismernünk a tanulók tanulási stílusát, stratégiáit interjú, a tanulás közvetlen vizsgálata vagy kérdőívek segítségével (BALOGH, 1995; VITÁLIS, 2002). A tanulási stratégiák feltérképezése rávilágít a hiányosságokra, a tanulók gyenge pontjaira, mely a fejlesztés alapjául szolgálhat. A tanulási stratégiák fejlesztésének két fő irányvonala van. A *közvetett*, indirekt fejlesztés azt jelenti, hogy azokat az értelmi képességeket, például a figyelmet, megértést, emlékezetet, problémamegoldást fejlesztjük, melyek kapcsolatban

állnak a tanulással. A tanulási stratégiák *közvetlen* fejlesztése során ezzel szemben a tanulók direkt módon azokat a tanulási alapttechnikákat sajátítják el, melyeket nem, vagy alig használnak. A tanulásmódszertannal foglalkozó írások sok példán, gyakorlaton keresztül ebben szakszerű segítséget nyújtanak (pl. FISHER, 2000; MEZŐ, 2002; OROSZLÁNY, 1991).

A tanulási orientáció és a motiváció kapcsolatát elsőként BIGGS (1978) hangsúlyozta, aki az iskolai teljesítmény általános modelljén belül mutat rá erre az összefüggésre. Szerinte az iskolai teljesítmény három fő összetevő által meghatározott: független, közbülső és függő változók. A *független* változók bármilyen teljesítmény esetén, attól függetlenül léteznek. Ide tartoznak a személyi változók, ezen belül is a képességek, kognitív stílus, személyiségjegyek, korábban megszerzett tudás, valamint a szituációs változók, például az adott feladat jellege, tartalma és kontextusa. A *közbülső* változók közé az affektív, motivációs változók és a stratégiák tartoznak. A szerző három fő motivációs típust különít el: az *extrinsic* motivációjú, a képesítés, végzettség megszerzéséért, a kudarcfélelem által motivált tanulót, az *intrinsic*, az érdeklődés és kompetencia által vezérelt, valamint a *teljesítmény* által motivált, a jó osztályzat eléréseért küzdő motivációs típust. Ezekhez szerinte különböző tanulási stratégiák kapcsolódnak, a *reprodukáló*, a tartalom mechanikus visszaadására koncentráló, az *értelmes*, ez elmélyülésre, ismeretek szintetizálására törekvő, és a *szervező*, a követelmények teljesítését, maximális eredményeket elérni akaró típus. A függő változókat maga az eredmény, a teljesítmény jelenti. Maga a tanulás tehát a szerző szerint a motiváció és a stratégiák működésén keresztül valósul meg, három dimenzióban. (15.ábra)

15. ábra. Biggs tanulási és motivációs modellje

| DIMENZIÓ | MOTIVÁCIÓ | STRATÉGIA |
|---------------|--------------|-------------|
| Hasznosító | Extrinsic | Reprodukáló |
| Internalizáló | Intrinsic | Értelmes |
| Teljesítő | Teljesítmény | Szervező |

A három dimenzió gyakorlatilag független egymástól, így lehetséges, hogy egy tanuló mindhárom dimenzióban magas vagy alacsony értéket ér el. A motívumok és stratégiák a független változók hatására rugalmasan, személytől, szituációtól függően

változnak, így a teljesítményben megjelenő változások komplex és egyéni módon értelmezhetőek.

KOZÉKI és ENTWISTLE közös munkái (ENTWISTLE, KOZÉKI, 1985; KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986) szintén rávilágítanak a motiváció és az orientáció kapcsolatára. A két szerző BIGGS kategóriáihoz hasonlóan három fő orientációs stílust, a reprodukáló, mélyreható és szervezett stílust írja le, melyek jellemzőit, fő összetevőit, valamint az ennek megfelelő tanítási-tanulási formákat a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A tanulási orientáció összetevői (Kozéki, Entwistle 1986, 276. o. alapján)

| Fő tanulás megközelítés- összetevők | Orientációs faktorok | Tanítási forma - tanulási forma | A tanuló orientációs típusa |
|--|---|---|---|
| REPRODUKÁLÓ Mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, struktúra tanártól várása SZERIALISTA Tényekre, részletek logikus kapcsolódására koncentráció, tiszta rendszer, formális tanítás kedvelése KUDARCKERÜLŐ Állandó félelem a lemaradástól, másoknál rosszabb teljesítéstől | REPRODUKÁLÓ A tanártól való követelményekre koncentráció, kitartó mechanikus munka | Formális tanítás követelményeinek megfelelés, kudarc elkerülése | REPRODUKÁLÓ A kudarc elkerülésére koncentráció, nem önálló érdeklődés, hanem a tanár előírásai irányítják, tananyagfüggő” Túlzó formája: szorongás, elidegenedés a tudásszerzéstől, összefüggések látására képtelenség |
| MÉLYREHATOLÓ Megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatokhoz, kritikai vélemény HOLISTA Nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, kitérések, illusztrációk kedvelése, (túl) gyors következtetés, általánosítás INTRINSIC A tantárgy iránti belső érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt | MÉLYREHATOLÓ Önállóság, érdeklődés, a kihívások kedvelése, a játékosság vagy a győzelem vonzósága tanulási helyzetekben is | Önálló tanulás nagy tere, kihíváskeresés, érdekes aktivitás, értés élvezése | MÉLYREHATOLÓ A dolgok mélyebb megismerésére koncentráció, racionalitás, versengés, intellektuális fölény demonstrálása, sikeresség vezet, „tananyagfüggetlen” Túlzó formája: agresszivitás, túlzott önbizalom, alaptalan általánosítások, kapkodás, koncentrációra képtelenség |
| SZERVEZETT Jó munkaszervezéssel, maximális időkihasználással, követelményekre figyelemmel a legjobb eredmény, minősítés elérése LELKISMERETES Eltökélttség a megkövetelt tökéletes véghezvitelre, élvezetről lemondás árán is SIKERORIENTÁLT Önértéke fenntartása érdekében a legjobb teljesítmény nyújtására törekvés | SZERVEZETT Pontos célkitűzések elérése érdekében szervezett, kitartó, eredményekre koncentráció munka, felelősségérzés a saját eredményért, fejlődésért | Strukturált tanítás, világos célkitűzésekkel, követelményekkel, maximális teljesítés, legjobb eredmény, értékelés elérése | SZERVEZETT Eredményekre koncentráció követelményteljesítés, önértékalapú kitartó erőfeszítés Túlzó formája: számító „osztályzat-mánia”, csak tanár-elvárás figyelés |
| INSTRUMENTÁLIS Csak a bizonyítványért, kvalifikáció előnyeiért vagy külső nyomásra tanulás | | | |

A motiváció és orientáció összefüggései és hasonlóságai mellett jelentős különbség a kettő között, hogy a tanulási motiváció típusa a Kozéki-féle koncepció szerint elsősorban a személyiséghez kötött, ebből következően kevésbé változékony, a különböző helyzetekben nagy állandóságot mutat, a tanulási orientáció ezzel szemben, bár viszonylag szintén állandó és jellegzetes tendenciákat mutat, jobban függ az adott helyzettől, a tanulás formáitól, a tanulás szituációs és környezeti változóitól.

4. 2. Az intelligencia

Az intelligencia az iskolai teljesítmény egyik jelentős meghatározója. Mi is ez tulajdonképpen? WECHSLER (id. KUN, SZEGEDI, 1972, 12.o.) definíciója szerint „az intelligencia az egyénnek az az összesített vagy globális képessége, amely lehetővé teszi, hogy célszerűen cselekedjék, hogy racionálisan gondolkodjék és eredményesen bánjék környezetével”. A környezet kihívásaival való sikeres megbirkózásra és a világ megértésére irányuló meghatározás az intelligencia adaptív természetét hangsúlyozza, mely egyértelművé teszi, hogy az intelligencia az iskolai teljesítményben is szerepet játszik, hiszen az iskolai élet a mindennapos kihívások és ismeretlen helyzetek színtere. CZEIZEL (1997) az intelligencia helyett annak egyéb jelentésárnyalatai miatt inkább az értelmi képesség, értelmesség vagy okosság megnevezést találja helyesnek. Ennek szerinte három összetevője van, (1) a tanulás, az ismeretek megszerzése, (2) az emlékezés, az ismeretek elraktározása és (3) a célszerű felhasználás. JENSEN szerint (id. CZEIZEL, 1997, 18.o.) „az intelligencia olyan, mint az elektromosság, könnyebb mérni, mint meghatározni”.

4.2.1. Az intelligencia elméleti megközelítései

Az intelligencia definiálásának és mérésének körülbelül másfél százados múltját CZEIZEL (1997) és RÉVÉSZ (1998) leírásán keresztül ismertetem.

Az első intelligenciavizsgálatokat GALTON (1869, in CZEIZEL, 1997) végezte, aki a központi idegrendszer működését jelző mentális jelek vizsgálatán keresztül, szenzoros diszkriminációs kísérletek segítségével határozta meg a különböző képességek jelenlétét. A családfakutatás módszerével a kiemelkedő képességek családon belüli megjelenését vizsgálta, mely alapján arra jutott, hogy a karakter és az értelmi képességek alapvetően öröklöttek.

CATTEL a galtoni, mentális alapokat hangsúlyozó felfogás alapján fejlesztette ki az első intelligenciatesztet. Alfred BINET a szerinte túlságosan az érzékszervi és egyéb egyszerű pszichológiai folyamatokra alapozott módszer helyett egy munkatársával kidolgozta a BINÉT-SIMON-féle beiskolázási tesztet, melyet a magasabb szintű értelmi képességek mérésére, a gyermekek beiskolázására való alkalmasságának meghatározására alkalmaztak. Fő céljuk a gyerekek mentális adottságainak mérése volt egy adott életkorban. STERN (1914, in CZEIZEL, 1997) javaslatára később bevezették az intelligenciahányados (IQ) fogalmát, amellyel az elért teljesítményt a gyermek életkorához viszonyítják.

SPEARMAN (1927, in CZEIZEL, 1997) a faktoranalízis pszichológiai alapjainak lefektetésével és alkalmazásával feltárta az intellektuális teljesítmény együtt járó változóinak közös háttérét alkotó faktorokat. A kétfaktoros elmélet szerint az *általános* (general, g) faktor minden intellektuális működésben megnyilvánul, minden intellektuális teljesítmény háttérében meghúzódik, ez mérhető a különböző intelligenciatesztekkel, és végső soron az egyéni különbségektől felelős. A *speciális* (s) faktor az általános intelligenciára ráépülve az adott feladat elvégzéséhez szükséges speciális képességeket foglalja magába. A harmincas években THURSTONE (1938, in CZEIZEL, 1997) az intelligencia több elemi tényezőjét felismerve hét elsődleges mentális képességet különített el: a nyelvi megértés vagy verbalitás, a szótalálás gyorsasága, számolás, térbeli tájékozódás, észlelési sebesség, emlékezés és következtetés képességét.

WECHSLER (1939, in CZEIZEL, 1997) a felnőttek intelligenciáját vizsgálva arra jutott, hogy az intelligencia lényeges eleme az, hogy egy probléma megoldása során az ember mennyire képes mentális részképességeit mozgósítani és használni. Az intelligencia így több mint a részképességek számtani összege, sokkal inkább a képességek sajátos mintázata. Intelligenciatesztjét, mely az egyik legelterjedtebb teszt a világon (MAWI, a magyar változat), ennek szellemében alakította ki, vagyis a különféle részfeladatokban nyújtott teljesítmény alapján számítható ki az IQ.

GUILFORD 1967-ben tette közzé a mentális képességek struktúra-modelljét (1967, in CZEIZEL, 1997). Az intellektus három fő elemét, a gondolati műveleteket, a gondolati tartalmakat és a gondolati produktumokat háromdimenziós geometriai alakzatként érzékeltetve a szellemi képességek 120 szegmensét különíti el.

GARDNER (1983) szerint nem beszélhetünk egy intelligenciáról, szerinte hétféle értelem, intelligencia különíthető el: szóbeli, logikai, térbeli, zenei, kinetikus (mozgásos), intraperszonális és interperszonális intelligencia. E két utóbbi azért érdekes, mert a

korábbi elméletekben az önismeret és az embertársaink megismerésének képessége, mint az intelligenciával összefüggő tényezők, egyáltalán nem jelentek meg, holott az életben elért sikeresség fontos összetevőit jelentik. Csakúgy, mint a GOLEMAN (1997) által leírt érzelmi intelligencia, mely az empátia, önmagunk ösztönzése, indulatok fékezése, a vágyak kielégítésének késleltetése által biztosítja a kiegyensúlyozott érzelmi életet.

4.2.2. Az intelligencia és az iskolai teljesítmény

Az intellektuális képességek és az iskolai eredményesség közötti szoros kapcsolat kétségtelen, ugyanakkor az ezirányú vizsgálatok mindig hangsúlyozzák a teljesítményt meghatározó egyéb tényezők szerepét is.

KÜRTI (1988) kutatása egyértelműen rámutat az intelligencia és a tanulmányi eredmény közti szignifikáns összefüggésre, ugyanakkor kiemeli a képességeket energetizáló tényezők, a kognitív szükségletek, az érdeklődés, a motiváció, a teljesítményhez való érzelmi viszonyulás fontosságát, valamint a kreativitás, extroverzió, önbizalom, iskolai beilleszkedés, tanulékonyosság, iskolai közérzet, szülők és tanárok elvárásainak teljesítményt befolyásoló hatását. Egy érdekes eredménye szerint az életkor növekedésével párhuzamosan egyre nő az értelmi képességek szerepe a tanulmányi eredményesség alakulásában. DECECCO és CRAWFORD (1974, in KÜRTI, 1988) vizsgálatai az intelligenciatesztek és a tanulmányi eredményesség között közepes korrelációt állapítanak meg, ami szintén rámutat egyéb, nem intellektuális tényezők meghatározó szerepére. DÁVID (2002) eredményei megerősítik a teljesítmény és az intelligencia, ezen belül is az érdemjegyeknek a Raven-féle intelligenciateszt pontjaival és C.A.T. pontszámokkal való összefüggéseit.

Az intelligencia önmagában azonban nem biztosítéka a sikerességnek. A már korábban leírt tanulási modellek mindegyike rámutat, hogy az iskolai teljesítmény több belső és külső hatás összjátékának eredményeként alakul ki, ezáltal dinamikusan, helyzetről helyzetre változhat. KULCSÁR (1982) adatai azt mutatják, ezzel alátámasztva a fentieket, hogy az iskolai eredmények varianciájának nagy része ($r=0.70$) nem magyarázható az intellektuális képességekkel, hanem az intelligenciatesztek által nem érzékelhető pszichológiai, pedagógiai vagy szociális jellemzőkkel. Mi ennek a magyarázata? Az általános intellektuális képességek nem feltétlenül egyeznek az iskolai eredményességet meghatározó képességegyüttessel, mivel ez utóbbi csak az iskolai tevékenységhez viszonyítva ragadható meg, hiszen az az iskolai követelmények asszimilációját és a hozzájuk való alkalmazkodást is magában foglalja. Továbbá az

iskolai tevékenység sokszor túlzottan verbális, passzív és felidéző jellegű, így nem feltétlenül hasonlítható a mindennapos környezet által elvárt gyakorlatiasabb, aktívabb, önállóbb tevékenységekhez és az intelligenciatesztek által mért képességekhez.

4.2.3. Az intelligencia szerepe az idegennyelv-tanulásban

Az intelligencia és az idegennyelvi teljesítmény közötti összefüggés szintén összetett. OLLER és PERKINS (1978) klasszikus megállapítása szerint létezik a nyelvtanulásban is egy ún. g faktor, ami a nyelvtudásbeli különbözőségek jelentős részéért felelős. Ez a g faktor lényegében az intelligencia g faktorával azonos, vagyis szerintük az intelligencia a nyelvérzék, a nyelvelsajátítási képesség része. Az anyanyelvi kutatások rámutattak, hogy a gyermeki nyelvtanulásban az intelligenciának gyakorlatilag nincs jelentős szerepe, hiszen a súlyos értelmi problémákkal küzdőket kivéve lényegében minden gyermek képes tökéletesen elsajátítani anyanyelvét, vagyis a nyelvtanulás nem csak az intellektuális képességek függvénye.

CARROL (1981) azt hangsúlyozza, hogy a sikeres idegennyelv-tanulás háttérében az általános intelligenciától elkülöníthető nyelvelsajátítási képesség áll. Ennek összetevői:

- *Fonetikai kódolási képesség*: az idegen hangok felismerésének, kódolásának képessége, úgy, hogy azok felidézhetőek legyenek.
- *Grammatikai érzékenység*: a szavak mondatokban betöltött nyelvtani szerepének felismerése.
- *Induktív nyelvtanulási képesség*: a forma és jelentés kapcsolatának, megfeleléseinek mintázatának felismerése.
- *Ismétlésen alapuló, gépies tanulás képessége*: az ingerek és válaszok közti asszociációk kialakításának és megtartásának képessége, mely elsősorban a szótanulásban, a szókincs gyarapításában fontos.

A nyelvérzék és a nyelvi teljesítmény vizsgálata rámutatott, hogy a nyelvelsajátítási képességnek akkor van jelentős hatása a nyelvi teljesítményre, a nyelvtanulás sikerességére, ha a tanuló kellően motivált, vagyis törekszik arra, hogy képességeit, adottságait maximálisan kihasználja (ELLIS, 1995).

CUMMINS (1983) árnyaltabb, és mára szintén klasszikussá vált elmélete szerint a nyelvi képességeknek két meghatározó csoportja létezik: (1) a *kognitív/elméleti* nyelvi képességek (cognitive/academic language ability, CALP), (2) és az *interperszonális kommunikációs* képességek (basic interpersonal communication skills, BICS). Az előbbi szoros kapcsolatban áll az általános kognitív képességekkel, így az intelligenciával is,

míg a második típus a szóbeli, szociolingvisztikai kompetencia meghatározója. A kognitív nyelvi képességek, az intelligencia jó előrejelzői lehetnek a nyelvi teljesítménynek formális, osztálytermi tanulás esetén, míg az idegennyelvi környezetben, természetes úton kialakuló nyelvtudásban az interperszonális kommunikációs, verbális képességek szerepe a meghatározó. Az intelligencia erősebben korrelál idősebb nyelvtanulók nyelvi teljesítményével, mint fiatal vagy gyermekkorú nyelvtanulók teljesítményével, melynek háttérében valószínűleg szintén a kognitív és kommunikációs képességek használatának különbözősége áll. A felnőtt nyelvtanulók nagyobb valószínűséggel a kognitív (CALP), míg a gyerekek inkább a kommunikációs, verbális (BICS) készségekre támaszkodnak

4. 3. Az énkép

Az önszabályozó tanulás folyamatában, mint már láttuk a korábbiakban, az énképnek jelentős szerepe van. Az értelmi és érzelmi tényezők összevetéséből következő, tettekben megnyilvánuló akarati folyamatok alakításában az énkép meghatározó, hiszen a személy ezáltal dönti el, hogy képes-e az adott feladat elvégzésére, vagy az meghaladja erőforrásait. Az énkép így az iskolai teljesítmény alakulásában is meghatározó szerepű.

4.3.1. Az énkép meghatározása

Az énkép önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékelésünket, érzelmeinket jelenti (KÓRÖSSY, 1997), vagyis olyan tulajdonságok összessége, amelyeket az egyén önmagának tulajdonít. Más meghatározás szerint az énkép az a pszichikus szerveződés, melyet az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok és az önértékelés alkot (MCCANDLESS, 1976). Kognitív, érzelmi és motivációs mozzanatok, illetve tudatos és tudattalan elemeket is magában foglal (PATAKI, 1982).

Az énkép SECORD és JOURARD (1953, in DÉVAI, SIPOS, 1986) értelmezése szerint az attitűdökhöz hasonló módon kognitív, értékelő és viselkedéses elemekből áll. Az énkép *kognitív* eleme az a vélekedés, amellyel önmagunkat leírjuk, azaz önmagunk jellemzése. Ehhez gyakran társul egy értékelési mozzanat, mely az énkép *érzelmi* töltését adja. Ez többnyire tanult folyamatok eredménye, így változékonyabb, inkább a külső körülmények, a környezeti vélekedés, a kultúra és a társadalom elvárásai által meghatározott. Ez az értékelő vélemény, az attitűdökhöz hasonlóan, a személy

cselekvéseiben, így például az iskolai viselkedésben, teljesítményben is megnyilvánul. Az énkép tudatos és nem tudatos vonatkozásai alapján beszélhetünk *manifeszt* énképről, mely az információk kognitív feldolgozása és verbalizálása révén jön létre, valamint *látens* énképről, melynek eredetére már nem emlékszünk. Az én fogalmának időbeni kiterjesztésével, az idői dimenzió bevonásával az én jelenlegi jellemzői mellett beszélhetünk az én jövőbeli jellemzőiről, melyeket az *ideális* énkép foglal magába (DÉVAI, SIPOS, 1986). Az ideális és a reális én közti távolság erős motiváló vagy visszahúzó erővel bír, így szerepe meghatározó a teljesítmény alakulásában. Az ideális és az észlelt állapot közti túl nagy különbség boldogtalanság, szorongás forrása lehet, a túlzott megelégedettség önelégültséghez vezethet, míg bizonyos mérvű elégedetlenség akár az önmegvalósítás iránti vágyat, a motiváló erőt növelheti. Az ideális én akkor játszik pozitív szerepet a személyiségfejlődésben, ha a szocializálódást elősegítő, társadalmilag elfogadott értékrendszert közvetít, és elősegíti a képességeknek és adottságoknak megfelelő én-aspirációk megjelenését (DÉVAI, 1980). Az, hogy az ideális én fogalma milyen tartalommal telik meg, elsősorban a családi és iskolai nevelés során dől el.

Az énképnek a tartalmi és minőségi jellegzetességek mellett számos egyéb sajátossága van:

- *Összettség és terjedelem*: komplexitás, a szerepek sokfélesége és a tapasztalatok alapján kialakuló terjedelmesség. A felnőtt embereknek és a magasabb iskolázottságúaknak általában összetettebb és terjedelmesebb az énképük, mint a gyermekeknek és a kevésbé iskolázottaknak.
- *Megfelelés és pontosság*: az énkép és a valóságos helyzet közti megfelelés. Például idős emberek nem mindig tudják énképüket a valóságos helyzetnek megfelelően alakítani, így a romló egészségi állapot, a gyengeség énképükben nem jelenik meg.
- *Világosság és tagoltság*: az öntudatosság és a belülről való irányítottság által kialakult tagolt énkép, mely összefüggésben áll az extroverzóval és verbális kifejezőkészséggel.
- *Következetesség*: az énkép szilárdsága, mely a beilleszkedés, alkalmazkodás feltétele. Ellentmondásos és konfliktusos énképpel az éles irányváltoztatások következtében a szociális beilleszkedés igen nehéz.
- *Hajlékonyság*: az énkép rugalmassága, a szerepek, például a munkahelyi és családi szerepek változtatásának képessége.

- *Önellfogadás*: szembenézés a ténnyel, hogy nem vagyunk olyanok, mint amilyenek lenni szeretnénk. Az önellfogadás alapja, hogy belássuk, eltérés van a valóságos és az ideális én között (MCCANDLESS, 1976).

4.3.2. Az énkép kialakulása

Az énkép kialakulásának első lépéseit a magzat és a csecsemő saját testi állapotáról való visszajelzések, vagyis egy korai testkép jelenti. A csecsemőkorai kényelemérzés, jó közérzet és biztonságérzet az énazonosság egyik alapköve. A korai testkép a mozgás révén tovább bővül és differenciálódik. KULCSÁR (1974) kiemeli a mozgásfejlődésnek és az önindította mozgásoknak az énkép kialakulásában betöltött szerepét, az akarati cselekvés során átélt anticipációs folyamat ugyanis nemcsak a mozgás célképzetét, a külső, környezeti visszajelzéseket tartalmazza, hanem a mozgás végállapotára vonatkozó vizuális és poszturális jelzésekre is vonatkozik (MARTON, 1970). A mozgásos tevékenység a szociális kompetencia útját is megnyitja, hiszen az első sikerek és kudarcok is megjelennek, mely az önértékelés alapját fogja jelenteni.

Az én kialakulásának fontos lépcsőfoka a kezdeti szimbiotikus kötődés után az én és nem-én megkülönböztetése (WALLON, 1971), mely annak során alakul ki, hogy a csecsemő felfedezi, hogy frusztrációjának csökkentése egy másik személytől függ. Az én tudatosulásának újabb fordulata a beszéd megjelenése, mikor a gyermek szavakat használ saját belső állapotainak megjelölésére, ezáltal azok tárgyiasulnak, a tapasztalatok megosztása lehetővé válik, így az én-másik függősége egyre inkább szóbelivé válik, valamint képessé válik önmaga felismerésére a tükörben. Óvodáskorban az énkép alapja a cselekvéses kompetencia, ekkor a vonatkoztatási csoport, a kortárs csoport szerepe, valamint a szociális visszajelentés fontossága egyre erőteljesebbé válik. Az óvodáskorú gyermek önmagához való viszonyára elsősorban a társakhoz és a felnőttekhez való viszonyából és magatartásából következtethetünk. Az énkép alapjai ekkorra kialakulnak, de a tartalmak gazdagítása, alakítása, differenciálása, tudatosulása és értékelése tovább folytatódik, elsősorban az anyai magatartás és a szociális visszajelentések által meghatározva.

A szociális környezet szerepének fontosságát hangsúlyozza COOLEY *tükrözésmélete*, mely szerint az én nem jöhet létre más személyek nélkül, az egyén ugyanis a releváns mások szempontjából konstruálja még énjét, énfogalmunk pedig azt tükrözi, hogy mások milyennek látnak bennünket (MARKUS, CROSS, 2003). MEAD (1973) kiemeli, hogy a gyermek szelektál a környezetének tagjai között, vagyis az énkép

formálódásának kezdeti szakaszában csak néhány különösen fontos személy szerepét tudja beépíteni saját énképébe, mely a környezet minősítő reakcióit tükrözi. Ezen kívül rávilágít, hogy a mások nézeteinek belsővé tétele egy kölcsönös függőségen alapuló, állandóan zajló, pillanatról pillanatra változó folyamat, így az egyén önmagával kapcsolatban számos, dinamikus kapcsolatokról származó reprezentációval rendelkezik. BANDURA (1977) a *modellkövetés* és a *szociális tanulás* folyamatának leírásával szintén a szociális környezet szerepét hangsúlyozza. A szociális feedback az aktuális énkép alakítása mellett a normák közvetítésének is az eszköze, így az én-ideál formálódásában is fontos szerepet játszik. ERIKSON (1996) *én-identitás* elmélete az egész életen át tartó énejlődés modellje, melyben az énejlődés kijelölt útját írja le. A környezet reagálásától függően minden fejlődési szakasznak legalább két kimeneteli lehetősége van, egy jó és egy rossz, melyek meghatározzák az identitás kialakulását, ezzel pedig az egész életen át tartó változások irányát. A felnőttkori szociális szerepek és az identitás megszilárdulása az énkép szerves részét képezi.

Az énkép formálódásában a környezet fontos tagjai, ezen belül is a szülők, főleg az anya meghatározó erővel bírnak. A kezdeti biztonság- és komfortérzés megteremtése, az értékelő megjegyzések, visszajelzések, a szociális tanulásban az utánzás, azonosulás modellszerepének betöltése során az anya közvetíti a világról, emberekről alkotott véleményét és felfogását, melyet a gyermek magáévá tesz. A gyermek énképe így igen szoros összefüggésben áll az anya bizonyos jellemzőivel, elsősorban nevelési stílusával és énképével. A *nevelési stílus* rideg, elutasító, érzelmi támaszt nem jelentő formái, a lekicsinylő, megalázó megállapítások, büntetés, megszegyenítés alkalmazása negatív gyermeki énképet és szorongást eredményez. A meleg, támogató, biztató nevelés, az érzelmi támogatás a serdülőkorban, az önbizalom és autonómia kialakulásának és megszilárdulásának időszakában különösen fontos. A pozitív *anyai énkép*, az önmagukkal és világgal való elégedettség a pozitív gyermeki énkép kialakulását segíti elő, mert a kellő önbizalommal bíró anya több megértést tud tanúsítani gyermeke iránt, jobban bízik a hibák kijavításában, a helyes megoldás megtalálásában. Az önbizalomhiányban szenvedő, önállótlan, alacsony önbecsülésű, negatív énképű anyák gyermekei szorongóbbak, gyakrabban elégedetlenek és bizonytalanok (DÉVAI, SIPOS, 1986).

Az énkép igen szilárd és merev struktúra, mely úgy is értelmezhető, mint „a minden áron való erőfeszítés arra, hogy az önreflexiók állandósága révén a személyiség integrációja, egyensúlya fennmaradjon” (DÉVAI, SIPOS, 1986, 9.o.). Az énkép stabilitását

szolgálják az énvédő mechanizmusok, melyek segítségével az énrre vonatkozó értékelések szelektálása révén az állandóságot fenyegető információkat elhárítjuk, a megerősítő hatásúakat befogadjuk. Az énkép korrekciója így igen nehéz, csak egy jelentős másik hatására, vagy egy jelentős életesemény bekövetkezésével történhet meg.

4.3.3. Az énkép és az iskolai teljesítmény

Az iskolába lépés az énkép alakulása szempontjából jelentős életeseménynek számít. A megmérettetés, az ezt követő teljesítményértékelés, a sikerek és kudarcok megtapasztalása mindennaposá, rendszeressé válik, vagyis az énkép a visszajelzések által folyamatosan alakul. Ugyanakkor maga az énkép is befolyásolja az iskolai sikerességet, az iskolai teljesítményt, hiszen ha egy gyerek énképe nem tükrözi a valóságot vagy túlságosan negatív, akkor rosszul méri föl a képességeit, így kudarcok érik, vagy mivel nem bízik a feladat megoldásának sikerességében, el sem kezdi azt.

Az énkép és az iskolai teljesítmény összefüggéseit számos tanulmány igazolja. BROOKOVER (1959, in DÉVAI, SIPOS, 1986) szerint a negatív énkép és az alacsony tanulmányi teljesítmény szoros kapcsolatban áll egymással. BURNS (1982, in KÖRÖSSY, 1997) eredményei rámutatnak, hogy a kedvezőtlen énkép már az iskola megkezdésekor kapcsolatban áll a tanulási nehézségekkel. MARSH (1990) longitudinális vizsgálatának eredményei is rámutatnak arra, hogy az iskolai teljesítmény egyik fontos meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege. Még szorosabb az együttjárás az iskolai teljesítmény és az énkép speciális, az iskolai teljesítményre vonatkozó mutatói között (BÓTA, 2002). A képességekhez, intelligenciához viszonyított alacsonyabb tanulmányi eredmény, vagyis az alulteljesítés háttérében is gyakran húzódik a tanulók negatív morális és szociális énképe (HARMATINÉ, 2005). A negatív énkép a tanulási nehézségek mellett gyakran együtt jár magatartászavarokkal, beilleszkedési nehézségekkel. A negatív énkép következtében a tanuló a képességeit alacsonynak látja, meglévő képességeinek nem tulajdonít jelentőséget, általában kudarckerülő módon viselkedik, kerüli a kihívásokat. A pozitív énkép ezzel szemben azt eredményezi, hogy a tanulók jó véleménnyel vannak magukról, van önbizalmuk, tudatában vannak képességeiknek, magabiztosabbak, kockázatvállalóbbak, inkább sikerorientáltak mint kudarckerülők (DÉVAI, SIPOS, 1986).

Az énkép és a teljesítmény kapcsolata jól magyarázható BANDURA (1993) *én-hatékonyság* (self-efficacy) fogalmával, mely szerint a személy én-hatékonyságába vetett hite, vagyis az, hogy mennyire képes elhinni, hogy egy adott cselekvése egy kívánt cél

eléréséhez vezet, a kognitív funkciók és a cselekvés, teljesítés közti közvetítő szerepet tölti be. A magukat hatékonyak tekintő személyek így inkább tűznek ki maguk elé kihívást jelentő célokat, azok elérésében kitartóbbak, mely nagyobb motiváltságot, ezáltal pedig jobb teljesítményt eredményez.

Az énkép és a teljesítmény kölcsönös egymásrahatása nyilvánvaló, a hatások iránya azonban nem mindig egyértelmű. Bizonyos vizsgálatok szerint az énkép iskolai teljesítményt előrejelző hatása igen erős, akár az intelligenciánál is erősebb lehet (KÖRÖSSY, 1997). A speciális, iskolai teljesítménnyel kapcsolatos énkép különösen jól jelzi előre a teljesítményt. Más kutatások (BURNS, 1982, in KÖRÖSSY, 1997; HELMKE és VAN AKEN, 1995) inkább azt hangsúlyozzák, hogy a teljesítmény jelentősen meghatározza az énképet, vagyis inkább a tanulási nehézség fokozza az énkép negatív jellegét, és nem fordítva. Összességében azt mondhatjuk, hogy a jó teljesítmény következtében a tanulók pozitív énképe megerősödik, a sikerek következtében a szülőkkel, tanárokkal és kortársakkal való kapcsolatuk is jobbá válik, ezáltal nő az iskolai motiváció, mely tovább erősíti az iskolai teljesítményt.

A gyermek énképének, önbizalmának erősítése, ezáltal pedig a jobb teljesítmény elérése érdekében fontos, hogy az iskolában ne csak a tárgyi tudásról, hanem az iskolai élet egyéb területeiről, például a társas kapcsolatokról, mozgásos ügyességről, speciális képességekről is kapjanak visszajelzést a tanulók. Így énképük nem csupán a teljesítmény alapján formálódik, ezáltal árnyaltabb, pontosabb lesz, a képességek, adottságok ismerete és az önbizalom erősödése pedig hozzájárul a hatékonyabb tanuláshoz, sikeresebb iskolai előmenetelhez.

4. 4. A kontrollhely

A behaviorista tanulásemelvények szerint a *megerősítés* a magatartás fő meghatározója. A hétköznapi tapasztalatok azonban rámutatnak, hogy bizonyos helyzetekben a megerősítés nem alakítja a magatartást, mert a személy nem érez ok-okozati összefüggést a cselekedet és annak következménye között. A megerősítés tehát szükséges, de nem elégséges a magatartási potenciál erősítéséhez. Az egyénnek azt is hinnie kell, hogy a cselekvése, és az azt követő események összefüggnek egymással.

Ennek a felismerésnek a kapcsán fogalmazta meg ROTTER (1966, in PHARES, 1989) a *kontrollhely*, a külső-belső kontroll fogalmát. Ennek értelmében az emberek

különböznek általános elvárásaik szerint abban, hogy a megerősítés, jutalom vagy siker a saját viselkedésüktől függ, vagy inkább külső erők, a szerencse, a véletlen irányítják. A történéseket befolyásoló, alakító, kézben tartó személy *belső kontroll* attitűddel, míg az események alakulásában inkább a külső tényezőknek és véletlennek jelentőséget tulajdonító egyén *külső kontroll* attitűddel jellemezhető. PHARES (1989) hangsúlyozza, hogy a kontrollhely, a megerősítés értelmezésének egyéni különbségei, bár a külső-belső jellemzők mentén leírható, nem tipológiai fogalom, az emberek nem külső *vagy* belső kontrollosak. A kontrollhely sokkal inkább egy kontinuum, és az emberek e kontinuum mentén foglalhatnak helyet. A különböző tapasztalatok alapján a környezeti események ellenőrzésére vonatkozóan konzisztens attitűd alakul ki az emberben, mely a személyiségbe beépülve annak egy dimenzióját képezi, a személy konkrét magatartását azonban sok egyéb szituációs tényező is meghatározza.

Az események kontrollálhatóságának különbségeit tanulmányozva LAZARUS (1966) azt állítja, hogy a szorongás és a stressz mértéke nő, a tanulás és a teljesítmény pedig romlik, ha a kellemetlen ingerek előrejelezhetetlenek vagy kontrollálhatatlanok. A külső és belső kontrollos személyek személyiség- és viselkedésbeli különbségeiben azt látjuk, hogy a belső kontrollos személy felülmúlja az externálisokat a környezet alakításához és uralásához szükséges információk begyűjtésében, felhasználásában, a problémák megoldásában, nagyobb a hajlandósága az egészségmegőrzés érdekében lépéseket tenni (fizikai erőnlét fenntartását szolgáló tevékenység, biztonsági öv használata, fogápolás), önmagát aktívabbnak, törekvőbbnek, küzdőképesebbnek, erősebbnek, hatékonyabbnak tartja, jobban ellenáll a közösség nyomásának, kevésbé hajlamos attitűdváltozásra, nagyobb valószínűséggel ajánlja fel segítségét másoknak, nagyobb az önbizalma, alkalmazkodóbb, kevésbé szorongó (PHARES, 1989). Fontos azonban kiemelni, hogy „nem minden jó, ami internális, és nem minden rossz, ami externális” (PHARES, 1989, 115.o.). A túl erős belső orientáltság ugyanis túl erős felelősségérzetet, erős büntudatot és lelkiismeretfurdalást eredményezhet, míg az erős külső orientáció, értelmes célok és támogató környezet esetén, az alkalmazkodást segítheti.

A kontrollhely és a motiváció összefüggéseire rámutatva KULCSÁR (1974) kiemeli, hogy az az egyén, aki hisz abban, hogy sorsát irányítani képes, inkább jellemezhető a konstruktív feladatmegoldás igényével, kompetenciára irányuló fokozott késztetéssel, magas igénynívóval és sikerorientációval, míg a külső kontrollos személyre az alacsony sikerelvárás és igény szint, feladathelyzetben megjelenő, teljesítménycsökkentő szorongás, irreális igény szinteltolódás és feladatvállalás a jellemző. Ezek az összetevők

szerinte a teljesítménykészítés fő összetevőit is jelentik, így a külső-belső kontroll és a teljesítménymotiváció – az általa idézett vizsgálatok szerint is – pozitív korrelációban áll egymással. PHARES (1989) áttekintése a belső kontroll és a jobb iskolai teljesítmény általános iskolás korú gyerekeknél megjelenő összefüggéseit emeli ki. FÜLÖP (1997) a kontrollhely tanulási szituációban megjelenő versengésre gyakorolt hatását írja le, eszerint a belső kontrollosok nagyobb erőfeszítéssel küzdenek, kitartóbbak, inkább versengésre hangoltak, míg külső kontrollos társaik számára a kooperatív, együttműködést igénylő feladatok a kedvezőbbek, ahol kevésbé szoros az összefüggés az egyéni teljesítmény és a jutalom között, jobban megoszlik a felelősség a feladat sikeréért. DICKINSON (1995) rámutat, hogy ha a tanuló felelősséget érez a tanulás iránt, képes kontrollálni, kézben tartani azt, úgy érzi, hogy a tanulásban elért sikerek és kudarcok a saját tevékenységének eredményei, nem pedig rajta kívül álló tényezők eredménye, akkor motiváltabb és a tanulásban sikeresebb lesz. ROTTER megfogalmazása szerint „a külső-belső kontroll fogalma logikus kiterjesztésének tűnne, hogy azok, akik a skála internális végén vannak, több teljesítményért való küzdelmet mutatnának, mint azok, akik úgy érzik, hogy kevés ellenőrzésük van környezetük felett” (1988, 136.o.).

4. 5. A tanulói teljesítmény értékelése: az érdemjegyek

A tanítási-tanulási folyamat egyik legkritikusabb, de nélkülözhetetlen eleme az értékelés, a tanulóról, a tanulónak szóló visszajelzés. Jelentősége nyilvánvaló, hiszen a tanulót korábbi tanulása korrekciójára, valamint további tanulásra serkenti, jelentősen befolyásolva ezzel a tanulmányaiban való előrehaladást, a sikerességet, ezen keresztül pedig énképét, önértékelését alakítja.

A szakszerű és differenciált értékelés nyújtása tapasztalt pedagógusok számára sem könnyű feladat. Az *érvényesség*, a validitás szempontjából fontos, hogy az értékelésben, a jegyekben annak a tudásnak kell tükröződnie, amelynek a jellemzésére az osztályzatot használjuk, és hogy az adott tanár csak azt értékelje, amit megtanított. A *megbízhatóság* kritériumának teljesítése még több nehézséget okozhat, hiszen itt az értékelő személyén belüli és az értékelési szituációban rejlő dilemmát is fel kell oldani. Vagyis egyrészt az értékelő személynek szét kell tudnia választani az értékelés szubjektív, többnyire nem tudatos okait és az objektív, kézzelfogható teljesítménymutatókat, másrészt pedig meg kell határoznia az átlaghoz viszonyított relatív és az objektív kritériumokat, mely alapján

a teljesítményértékelés történik (BÁTHORY, 1992). Az értékelés objektivitása sok esetben megkérdőjelezhető, hiszen a tanár tanuló iránti rokonszenve, a tanuló magabiztos fellépése, a tanulók közötti kontraszthatás, a teljesítmények előre elképzelt eloszlása, a sztereotipizálás mind befolyásolja a tanár által elvárt tanulói teljesítményt, ezen elvárások hatása pedig az értékelés szubjektivitásában direkt módon valósul meg (CSERNÉ, 1986). Az értékeléssel szembeni további követelmény még a *differenciáló erő*, vagyis hogy megkülönböztető képességgel rendelkezzen, így a különböző mértékű tudáshoz különböző mérőszám társulhat (CSAPÓ, 2002).

Az értékelés nehézségeit az osztályzás sem csökkenti, sőt a sok szubjektív elem, valamint az értékelésben megjelenő relativitás növelésével inkább fokozza azt. Az osztályzatok és standardizált tantárgytesztek összevetésékor nyilvánvalóvá válhat a kettő közötti különbség (RÉTHYNÉ, 1989; SÁSKA, 1991), mely azt mutatja, hogy igen jellemző és nagyszámú eltérés mutatkozik a teljesítmény és a kapott osztályzatok között. Az osztályzatok különböző értékűek lehetnek aszerint, hogy milyen feladat megoldására kapta azt a tanuló, tehát az átlagolás alkalmazása megfelelő súlyozás híján szintén torzíthatja a jegyekben kifejezett teljesítményt. Az osztályzással történő értékelés további problémája, hogy a tudás megszerzése helyett gyakran a jó jegyek megszerzése válik a tanulás céljává.

Miért osztályoznak mégis a tanárok? A számszerű értékelés pozitív jellemzője, hogy könnyen kezelhető és jól áttekinthető, ez pedig nemcsak a tanár, hanem a tanuló és a szülő számára is fontos. Az értékelés egyéb formái jóval időigényesebbek, ezért a jelenlegi, többnyire nagy létszámú osztályokban ez fokozott megterhelést jelent a tanároknak. Valószínűleg a társadalmi konvenciók, szokások sem tennék lehetővé ennek az értékelési formának a kiiktatását. Veszprémi felmérése szerint (VESZPRÉMI, 1981) a tanárok és tanárjelöltek többsége, mintegy 90%-a helyesnek és szükségszerűnek tartja az osztályzást, így ezt az eszközt kivenni a tanárok kezéből a fentiek tanulsága szerint az előnyök mellett bizonyára rengeteg nehézséget is jelentene.

Mindezek ismeretében jogosan merül fel bennünk a kérdés, hogy hogyan valósítható meg a jelenlegi körülmények között a helyes és szakszerű értékelés. BÁTHORY (1992) és DEMETER (1991) a következőket javasolják: a formatív és szummatív értékelési funkciók, vagyis a fejlesztő és minősítő értékelés megkülönböztetése, az egyéni különbségek figyelembevétele, a differenciálás, a szóbeli, jelöléses és szöveges értékelés egyensúlya, valamint a megfelelő értékelési eszközök, például jó minőségű, standardizált

tantárgytesztek alkalmazása lehetővé teszik az osztályzás keretein belül és azon túl is a korrekt értékelés megvalósítását.

A tanulói érdemjegyek elemzése során tehát figyelembe kell vennünk az osztályzatokban rejlő szubjektív és relatív elemeket, valamint azt, hogy ez nem csak a tanulói teljesítmény, hanem a tanár értékelési szempontjainak, a minősítés kritériumainak is a mutatója. További szempont, hogy az osztályzatoknak „helyi értékük” van, vagyis a mögöttük lévő tudás iskoláról iskolára változik. Ezen kívül az osztályzatokat meghatározó szerepe van az általános gondolkodási képességeknek, a családi háttérnek, az önértékelésnek és igény szintnek (CSAPÓ, 2002), vagyis a kapott érdemjegy nem a tudás és teljesítmény abszolút mutatója, hanem a fent említett tényezők összessége.

III. VIZSGÁLAT

5. A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSEI

Az elméleti áttekintés során láthattuk, hogy az iskolai, ezen belül is az idegennyelvi teljesítmény egyik legfőbb meghatározója a motiváció. ELLIS (1995) szerint a nyelvtanulás sikeressége elsősorban két tényező, a nyelvérzék és a motiváció függvénye, VEENMAN (1984) tanulmánya rámutat, hogy a kezdő tanárok második legkomolyabb nehézsége (az órai fegyelem fenntartása után!) a tanulók motiválása, RÉTHYNÉ (1988) pedig a tanítási-tanulási folyamat motivációs hátterét elemezve kiemeli annak tanulási tevékenységre készítő szerepét.

A motiváció témakörét érintő elméleti kutatások száma igen nagy, többféle leírás és modell létezik a tanulási motiváció működésével kapcsolatban. Ezek mellett azonban viszonylag kevés a gyakorlati, osztálytermi valóságot érintő vizsgálat, bár ezek száma is egyre növekszik. Hogyan lelkesítem a tanulókat? Miért akarnak egy nyelvet megtanulni a diákok, és ezt hogyan építem be az órákba? Milyennek látják magukat a tanulók és ez hogyan befolyásolja a tanulási kedvet? Ezek a kérdések a nyelvtanítás gyakorlatában nap mint nap felmerülnek, ezekre keresi választ az az utóbbi években megjelent több tanulmány, melyek kifejezetten az idegennyelv-tanulási motiváció elméleti és gyakorlati kérdéseit, a tanulók közti különbségeket, a motivációs stratégiák, a motiválás osztálytermi lehetőségeit tárják fel. Ezek közül is kiemelkednek DÖRNYEI ZOLTÁN (2001a, 2001b) írásai, aki széleskörű motivációs kutatásai alapján a tudományos kutatómunka és a pedagógiai gyakorlat számára is hasznosítható módon fogalmazza meg a motiváció működését és az erre épülő motiválási stratégiákat.

Vizsgálatommal én is rá szeretnék lépni erre az útra, vagyis a már meglévő elméleti ismeretek alapján a tanítási gyakorlatot is gazdagító alapelvek, szabályszerűségek feltárására törekszem.

A szakirodalmi adatok iránymutatása alapján a kutatásomat olyan módon terveztem, hogy a már ismert modelleket, eredményeket felhasználva egy eddig kevésbé vizsgált területet térképezzek föl. Ez alapján a vizsgálatom három meghatározó célja:

▪ **A nyelvtanulási motiváció *tanulói* szintjének részletes vizsgálata:**

A nyelvtanulási motiváció egyes szintjei (lásd 11. ábra) közül a *nyelvi* szint vizsgálata mellett (DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996; GARDNER, MACINTYRE, 1991; NOELS et al, 2000) egyre több kutatás foglalkozik a *tanulási szituáció* szintjével (DÖRNYEI, KORMOS, 2000; NOELS et al, 1999), míg a *tanuló* jellemzői többnyire elszigetelten, egy-egy részterületre fókuszálva jelennek meg az egyes kutatásokban (CLÉMENT, 1986; COHEN, 1998). Viszonylag kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre a tanulók egyes személyiségjegyei, énképe, tanulási orientációja, intelligenciája, általános tanulási motivációs mintázata, valamint a nyelvtanulási motiváció és a nyelvi teljesítmény összefüggéseivel kapcsolatban. Kutatásomban ezért elsősorban a nyelvtanulási motivációval összefüggésben álló, pedagógiai pszichológiai eszközökkel feltárható *tanulói* jellegzetességeket vizsgálok.

▪ **A motiváció változásainak nyomon követése:**

A motiváció időbeli változást leíró modellek (lásd 12. ábra) felhívják a figyelmet arra, hogy a motiváció mintázata nem statikus és stabil, hanem a nyelvtanulás folyamata során dinamikusan alakuló és változó jelenség. Ennek ellenére a motivációs kutatások jórésze ezt nem veszi figyelembe, kevés vizsgálat vállalkozik a motiváció időbeli változásainak leírására, nyomon követésére (DÖRNYEI, OTTÓ, 1998; USHIODA, 1998). DÖRNYEI (1987) a longitudinális, nyomon követéses felmérések előnyeit számbavéve rámutat, hogy azok a relatív változást vizsgálják, tehát a kutatás kindulási alapja nem egy adott személyiségállapot explicit leírása, hanem a személyiségen belül tapasztalt változások rögzítése, így lehetőség nyílik a változás okainak a feltárása. Ezen kívül a vizsgálati személyek személyes kapcsolatban is vannak a kutatóval, ez további szempontokat jelenthet az eredmények értelmezésében, valamint finomabb és összetettebb meglátásokra adnak lehetőséget a motiváció időbeli változásainak a vizsgálatában. Kutatásom során ezt a szempontot érvényesítve a tanulói jellegzetességek alakulását három éven keresztül nyomon követtem, így lehetőségem nyílt az időbeli változások regisztrálására, elemzésére.

▪ **A tanulási és az idegennyelv-tanulási motiváció kapcsolatának feltárása:**

A tanulási motiváció jellegzetességeit, változásait leíró kutatások (JÓZSA, 2000; KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986; PÁSKUNÉ, 2004; RÉTHYNÉ, 1988, 1989) többnyire az iskolában megjelenő motívumok általános működését mutatják be. Emellett ma már

egyre több olyan kutatás jelenik meg, mely az általános motivációs mintázat leírásán túl részletesen is bemutatja az egy-egy tantárgyhoz fűződő attitűdöket, motivációkat (NIKOLOV, 1995, 2003b). Az elméleti áttekintés során kiderült, hogy az idegen nyelv tanulása, mint iskolai tantárgy, sok szempontból eltér a többitől, ezért feltehetően nem minden általános motivációval és egyéb tantárggyal kapcsolatos leírás érvényes erre a területre. A kutatásomban ezért az általános és az egyes tantárgyakra jellemző motivációs mintázatokra vonatkozó ismereteket ötvözve kiemelem a tanulási és az idegennyelv-tanulási motiváció közös elemeit, hasonlóságait, rámutatva a tanulási motivációs mintázat általános érvényességére, ugyanakkor rávilágítok az idegennyelv-tanulási motiváció megkülönböztető jegyeire.

A kutatás fő kérdése, hogy milyen összetevői vannak az idegennyelv-tanulási motivációnak, valamint hogy ezek milyen összefüggésben állnak az iskolai motiváció különböző formáival. Ezen kívül választ keresek a tanulási orientáció, az intellektuális képességek, az énkép, a külső és belső kontrollós attitűd, a nem és a nyelvtanulás eredményességének motivációval kapcsolatos összefüggéseire, illetve ezek időbeli változásaira.. A három év során nyert, sokféle adat érdekes összefüggéseket is feltár a különböző tesztek eredményeinek összevetésével (pl. intelligencia és belső kontroll, tanulási orientáció és énkép), melyek közül a terjedelmi korlátok miatt nem emelek ki mindent, a különböző részterületeket elsősorban a motivációval való összefüggésében és az idői változások szempontjából elemzem.

6. ESZKÖZÖK ÉS MINTA

6.1. Eszközök

A kutatás során használt eszközök kiválasztásában két fő szempont vezérelt. Egyrészt olyan módszereket kerestem, melyek lehetőséget nyújtanak a tanulási motiváció és orientáció, az idegennyelv-tanulási motiváció, az intellektuális képességek, az énkép, és a külső/belső kontrollós attitűd csoportos vizsgálatára. Másrészt olyan eszközök használatára törekedtem, melyek megbízhatóságát mind a szakirodalmi adatok, mind a saját vizsgálataim adataim alátámasztják. Ezért választottam a következő mérőeszközöket, melyeket az alábbiakban röviden ismeretek. A kérdőívek teljes terjedelmükben megtalálhatóak a csatolt mellékletekben.

6.1.1. Iskolai motiváció

Az iskolai motiváció általános jellemzőinek vizsgálata a KOZÉKI-ENTWISTLE (1986) szerzőpáros által kidolgozott *iskolai motivációs* kérdőívvel történt (1. melléklet). A kérdőív 60 állítást tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanulók egy ötfokú skálán jelölik meg egyetértésük mértékét. A 60 item tíz alskálát (Melegség, Affiliáció, Identifikáció, Kompetencia, Independencia, Érdeklődés, Felelősség, Lelkiismeret, Rendszükséglet, Presszióérzés) foglal magába, vagyis minden alskálához hat, azonos számjegyre végződő item tartozik. Az alskálák három fő faktorba tömörülnek (Követő, Érdeklődő, Teljesítő), melyek bemutatása az elméleti áttekintés során már megtörtént. Az alskálák és a fő dimenziók megbízhatósági értékei a szerző szerint kielégítőek ($\alpha=0.50-0.71$), saját mintán kipróbálva azonban nagyon vegyes értékeket kaptunk ($\alpha=0.28-0.68$), így az elemzés során az alskálák értelmezését kihagyva a fő faktorokkal dolgoztunk, melyek megbízhatósága 0.75-0.82.

6.1.2. Tanulási orientáció

Ugyanez a szerzőpáros dolgozta ki a *tanulási orientációt* (KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986), vagyis a tanulási munkastílust vizsgáló kérdőívet, mely felépítésében megegyezik az iskolai motivációt mérővel (2. melléklet). Az ebben megjelenő három fő faktor és a hozzájuk tartozó tíz alskála a következő: *Mélyreható* (mélyreható, holista, intrinsic), *Reprodukáló* (reprodukáló, szerialista, kudarckerülő), *Szervezett* (szervezett,

sikerorientált, lelkiismeretes) és *instrumentális* orientáció. A szerzők által közölt megbízhatósági értékek nagyon változók ($\alpha=0.32-0.75$), saját mintán az alsókálák megbízhatósága szintén ingadozó ($\alpha=0.40-0.76$), ezért lényegében itt is a fő faktorok ($\alpha=0.70-0.80$) elemzésére került sor.

6.1.3. *Intelligencia*

Az intelligencia mérése a *Raven Standard Progresszív Mátrixok teszttel* történt, mely az általános feladatmegoldó intelligencia, a tanulási képességek mérésére alkalmas. A teszt jól alkalmazható már 9 éves kortól, csoportosan felvehető, valamint igen alkalmas a kutatómunkában értelmi szempontból homogén csoportok összeállításához. Az adatok, eredmények értelmezése inkább szélesebb övezetekben, az ún. percentilis sávokban történhet, a nyerspontok értelmezése, IQ pontokba való átszámítása nem megalapozott, téves következtetésekhez vezethet. A teszt eredményének a regisztrálására a 3. mellékletben bemutatott válaszlapot használtam.

6.1.4. *Idegennyelv-tanulási motiváció*

Az *idegennyelv-tanulási motiváció* vizsgálatára a CLÉMENT és munkatársai által (1994) ismertetett kérdőív használatával került sor (4. melléklet), mely a szerzők kutatásai során magyar diákok részvételével, magyar nyelven került felvételre. Az általuk használt kérdőívből az iskolák és tanárok jogainak tiszteletben tartása, valamint az életkorból adódó feladatmegoldási nehézségek miatt kimaradtak a nyelvtanárral és nyelvi órákkal kapcsolatos, valamint az inter-etnikai kapcsolatokra vonatkozó skálák. Az így megmaradt 74 item közül 67 darab a motiváció orientációs irányait, az angol/némettanulás és az angolok, amerikaiak/ németek, osztrákok iránti attitűdöt, az órai és nyelvhasználati szorongást, a teljesítményszükségletet, a motivációs intenzitást és az észlelt csoportkohéziót méri hatfokú Likert-skála segítségével, a többi a nyelvtudás önértékelésére, az elégedettségére, illetve az elérni kívánt nyelvtudásra kérdez rá. A szerzők által közölt megbízhatósági értékek kielégítőek ($\alpha=0.62-0.86$), melyek saját mintán is nagyjából megjelentek ($\alpha=0.60-0.85$) leszámítva két skálát, melyek kiugróan alacsony értéket kaptak (teljesítményszükséglet: $\alpha=0,20$, instrumentális orientáció: $\alpha=0.49$), ezt az elemzés során természetesen figyelembevettük. Az alacsony értékek kialakulásában feltehetően közrejátszott az életkorból fakadó szövegértési nehézség, a tesztfelvétel során ugyanis egyértelmű problémák jelentkeztek az e skálákba tartozó néhány állítás értelmezésével.

6.1.5. Énkép

Az énkép mérésére a *Tennessee énkép skálát* használtam, mely az egyén önmagáról kialakított fogalmának mérésére alkalmas (5. melléklet). A 100 tételes kérdőív öt, egymás után elhelyezett énkép alskálából, valamint egy önkritika alskálából áll. Az egyes énkép alskálák, a Testkép, Morális énkép, Individuális énkép, Családi énkép és Szociális énkép alskálák mindegyike 18 állítást tartalmaz, melyeken belül három pozitívan fogalmazott állítást három negatív, ugyanazt a jelenséget érintő állítás követ. A válaszadónak egy ötfokú skálán kell bejelölnie az adott állítással kapcsolatban, hogy azt mennyire tartja magára nézve igaznak (1: egyáltalán nem igaz, 5: teljesen igaz).

Az alskálák megbízhatósága a szakirodalmi adatok (DÉVAI, SIPOS, 1986) szerint jó (Önkritika: $\alpha = 0.69$, énkép alskálák: $\alpha = 0.78-0.85$, Teljes énkép: $\alpha = 0.94$), ez a saját mintán is hasonló eredményeket mutatott (énkép alskálák: $\alpha = 0.76-0.83$, Teljes énkép: $\alpha = 0.93$).

6.1.6. Kontrollhely

A külső és belső kontrollos személyiségjegyek feltárása a *Rotter-féle kérdőív* gyermekváltozatát használtam (ROTTER, 1984). A kérdőív 34 hétköznapi élethelyzetet mutat be, melyek után a teszt kitöltőjének kétféle, egy külső és egy belső kontrollos attitűdöt tükröző választási lehetőség közül bekarikázással kell jelölnie az ő véleményének leginkább megfelelő állítást (6. melléklet). A teszt értékelése a belső kontrollos válaszok összeadásával történik. Mivel a teszt nem rendelkezik hazai standardokkal, ezért elsősorban az alcsoportok összehasonlítására, illetve bizonyos korrelációs mutatók kiszámítására van lehetőségünk.

6.1.7. Teljesítmény

Az idegennyelvi teljesítményt a tanulók tanév végi nyelvi érdemjegyeivel határoztuk meg. Az érdemjegyek összetett jellege, melyre az elméleti áttekintés során utaltam, arra int, hogy a jegyeket ne csupán a teljesítmény mutatójaként, hanem a tanári elvárásokat, iskolai szokásokat is magában foglaló mutatóként értelmezzük.

6. 2. Minta

A minta kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy olyan tanulók vegyenek benne részt, akik

- a nyelvtanulási folyamat elején járnak, így a hosszas nyelvtanulási folyamat elején megragadhatóak a motivációs jellemzőik,
- alkalmasak olyan pszichológiai tesztek kitöltésére, melyek a motivációs jellemzőket és egyéb tanulói sajátosságokat mérnek,
- motivációjuk alakulása nyomon követhető a vizsgálat éveiben.

Ezeknek a kritériumoknak leginkább az általános iskola felső tagozata felelt meg, mert ezek a tanulók az adatfelvétel első évét megelőző tanévben kezdték el idegennyelvi tanulmányaikat, életkoruknál fogva már alkalmasak az általam vizsgálni kívánt területeket felmérő tesztek, skálák kitöltésére, valamint az elkövetkezendő években többnyire ugyanott folytatják tanulmányaikat, ahol elkezdték, így motivációjuk és egyéb jellemzőik alakulása nyomonkövethető marad.

Négy település öt általános iskolájában, a debreceni Hatvani István Általános Iskolában és a Békéssy Béla (később Bolyai János) Általános Iskolában, a mátészalkai Móricz Zsigmond Általános Iskolában, a szerencsi Bolyai János Tehetségfejlesztő és Informatikai Általános Iskolában és a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Tagozatos Általános Iskolában történt a kérdőíves felmérés 2003 és 2004 tavaszán, valamint 2005 őszén, az általános iskola 5., 6. és 8. osztályában. Mindhárom alkalommal az előzőekben ismertetett hat kérdőívet töltötték ki a tanulók.

A három éven keresztül folytatott felmérés összesen 374 tanulót érintett valamilyen formában, vagyis ennyi tanuló töltötte ki legalább a három év egyikében az összeállított tesztcsomagot. Az adatfelvétel első évében, 2003-ban összesen 340 tanuló vett részt a felmérésben. A második évben az eredetileg vizsgált tanulók közül elment 19, viszont jött 19 új tanuló, így a vizsgálatban résztvevők száma 340 maradt, de ebből csak 321 tanuló az, akinek az előző évi adatai is megvoltak. A vizsgálat harmadik alkalmára, 2005 őszére 15 új tanuló érkezett, viszont elment 44 tanuló (többen hatosztályos gimnáziumban folytatták tanulmányaikat), ami azt jelenti, hogy a vizsgálatban ekkor 311 fő vett részt, ebből 277 fő az, aki az első felmérésben is részt vett. A minta részletes bemutatása a nem, a település és a tanult nyelv alapján a 7. mellékletben olvasható.

7. A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI

A vizsgálat hipotéziseit az elméleti áttekintés során bemutatott szakirodalmi adatokra építtem. A hipotézisek hat csoportba sorolhatóak. A első hipotéziscsoportban (1.) az iskolai és az idegennyelv-tanulási *motiváció általános jellemzőivel* és a változások irányával kapcsolatos elvárások kapnak helyet. A második csoportban (2.) a szakirodalmi adatok alapján a *motivációval összefüggésben álló tanulói jellemzők* vannak, így a motivációt egy szélesebb kontextusba ágyazva, a tanuló néhány meghatározó jellemzőjével együtt értelmezhetjük. A (3.) *nyelvi teljesítmény* összetevőire vonatkozó elvárások alkotják a következő csoportot, melynek kapcsán rávilágíthatunk, hogy a tanulmányozott jellemzők milyen kapcsolatban állnak a tanuló érdemjegyekben kifejezett teljesítményével, vagyis hogy a tanárok milyen tanulói jellegzetességeket értékelnek a teljesítmény számszerűsítése során. A negyedik csoportba (4.) a motiváció, az ezzel összefüggésben álló tanulói jellemzők és a tanulói teljesítmény *nemek közötti különbségeivel* kapcsolatos feltételezések kerültek, mely rávilágít a fiúk és lányok különböző iskolai teljesítményének hátterében húzódó néhány változóra. A két utolsó hipotézis csoport a tanulók különböző almintáinak összehasonlítására szolgál: az ötödik csoport (5.) az *osztályok és iskolák különbségeit* tárja fel, a hatodik (6.) pedig a teljesítmény, az elérni kívánt nyelvtudás és a tanult nyelvek alapján kialakított *tanulói alcsoportok* különbözőségeire mutat rá. A hipotézisek a változók kapcsolatának, együttjárásának vizsgálata mellett az időben bekövetkező változásokkal kapcsolatban is elvárásokat fogalmaznak meg.

A hipotézisek elemzésekor a saját adatok áttekintése mellett azt is bemutatom, hogy a szakirodalmi adatok mennyiben támasztják alá vagy kérdőjelezik meg eredményeim érvényességét.

7. 1. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései

7.1.1. Iskolai motivációs jellemzők:

- A tanulmányozott korcsoport számára jelentős motiváló hatású az intim érzelmi kapcsolat, a szülőkkel és nevelőkkel való érzelmi együttmozgás, valamint a bizalom

fenntartására, a feladatok teljesítésére való törekvés, vagyis a Követő és a Teljesítő motívum a legerősebb (JÓZSA, 2002; PÁSKUNÉ 2004).

- Az iskolai motiváció az évek során csökken, de a mintázata megmarad, így a Teljesítő motívum marad a legerőteljesebb (BALOGH, 2004c; JÓZSA, 2002).
- Az évek során nő a Presszióérzés (BALOGH, 2004c).

7.1.2. Az idegennyelvi motiváció változásai:

- Az évek során csökken az általános nyelvi motiváció, ugyanakkor néhány alskála, a Tudás- és Utazásorientáció változatlan marad (NIKOLOV, NAGY, 2003; PÉTER-SZARKA, 2005-2006).

7.1.3. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései:

- A motivációs alskálák pozitívan korrelálnak egymással.
- A presszióérzés negatívan korrelál az idegennyelv-tanulási motiváció skáláival.

7. 2. A motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel

7.2.1. A tanulási orientáció

- A Mélyreható és Szervezett tanulási formák, vagyis az értékesebb, hatékonyabb módszerek gyakrabban jelennek meg (BALOGH, 2004b).
- Az évek során a hatékonyabb módszerek aránya nő az életkor előrehaladásából fakadó érési, fejlődési folyamatok miatt, valamint az Instrumentális orientáció, a jó jegyért való tanulás a középiskolai tanulmányok közeledtével erősödik.
- A tanulási orientáció és motiváció összefüggései:
 - A hatékonyabb tanulási stratégiák (Mélyreható, Szervezett) összefüggnek a motiváltság mértékével.
 - Az orientáció és a motiváció összefüggései nem változnak az évek során.

7.2.2. Az énkép

- A teszt eredményei a standard értékekkel összhangban állnak.
- Az énkép változása feltehetően negatív irányú lesz, ez a serdülőkori változások miatt feltételezhető (DÉVAI, 1988; JÓZSA, 2002).

- Az énkép és motiváció összefüggései:
 - Az énkép és a motiváció mutatói pozitívan korrelálnak (JÓZSA, 2002; PÁSKUNÉ, 2002).
 - Az énkép pozitív korrelációs kapcsolatban áll a nyelvtanulási motiváció főbb mutatóival (PÉTER-SZARKA, 2005-2006).
- Az énkép és az intelligencia között nem várunk összefüggést (DÉVAI, 1988).
- Az énkép egyes mutatói és a belső kontroll között pozitív korrelációs kapcsolat feltételezhető az önértékelés és az énhatékonyság érzésének kapcsolatán keresztül.

7.2.3. Az intelligencia

- A standard értékehez viszonyítva magasabb értékek várhatóak (GYARMATHY, 2002; HARMATINÉ, 2005).
- Az intelligenciatesztben elért pontszámok az évek során a természetes érés és fejlődés eredményeképpen pozitív irányban változnak (BALOGH, 2004c).
- Az intelligencia és a motiváció között nincs jellegzetes kapcsolat (BALOGH, 2004d).

7.2.4. A kontrollhely

- A kontroll helyének alakulásával kapcsolatban azt az eredményt várjuk, hogy az évek során a belső kontrollos attitűd erősödik, vagyis a tanulók egyre inkább érzik, hogy az eredményeikért ők a felelősek (CRANDALL és mtsi, 1965, in PHARES, 1989).
- A belső kontrollos attitűd pozitívan korrelál a motivációs mutatókkal, az énhatékonyság érzése motiváló hatású. (FÜLÖP, 1997; PÁSKUNÉ, 2002).

7. 3. A nyelvi teljesítmény és összetevői

- A vizsgálat három évében a nyelvi teljesítmény az érdemjegyek alapján csökkenő tendenciát mutat.
- A teljesítmény érdemjegyekben megmutatózó formája az intellektuális képességekkel pozitív korrelációs kapcsolatban áll (DÁVID, 2002; HARMATINÉ, 2005; VAJDA, 2002).
- A teljesítmény és a motivációs skálák pozitívan korrelálnak (JÓZSA, 2002).

- Az énkép és teljesítmény között pozitív korrelációs kapcsolat várható (BÓTA, 2002; HARMATINÉ, 2005; PÁSKUNÉ, 2002).

7. 4. Nemi különbségek

- A lányok érdemjegyeik alapján jobb teljesítményt érnek el idegen nyelvből, mint a fiúk. Ez a három év alatt nem változik, végig a lányok a jobbak. (Cs. CZACHESZ, RADÓ, 2003; HARMATINÉ, 2005; PÁSKUNÉ, 2002)
- Motiváció:
 - Az iskolai motiváció terén a lányoktól jobb eredmény várható a Követő, Érdeklődő és Teljesítő faktorokban, míg a fiúknál az erősebb Presszióérzés valószínűsíthető (KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986; PÁSKUNÉ, 2002).
 - Az idegennyelvi motiváció terén az erősebb általános motivációs háttér miatt a lányoknál várhatóak magasabb értékek. Ez az érdemjegyekkel összefüggő motivációs alszálakra, az Idegennyelv-tanulás iránti attitűd és a Motivációs intenzitás esetében a legvalószínűbb.
- Az intelligenciában nem várunk nemi különbségeket (HARMATINÉ, 2005; HYDE, 1981; KÜRTI, 1988; PÁSKUNÉ, 2002)
- Énkép:
 - A fiúknál magasabb érték valószínűsíthető a Testkép, Individuális énkép és a Teljes énkép pontszámában (BÓTA, 2002; PÉTER-SZARKA, 2005-2006)
 - Az énkép pontszámai az évek során feltehetően csökkennek, ez valószínűleg mindkét nem esetében hasonlóan alakul.
- Kontrollhely:
 - Nincs jellegzetes nemi különbség, de tendenciáját tekintve a lányok várhatóan externálisabbak (PHARES, 1989).
 - A belső kontroll mértéke az életkorral növekszik (CRANDALL és mtsi, 1965, in PHARES), ebben valószínűleg nincs nemi különbség.

7. 5. Iskolák, osztályok közti különbségek

- Az iskolák és osztályok között szignifikáns különbség várható az érdemjegyekben megnyilvánuló nyelvi teljesítményben. Ez az iskolák sajátosságai, illetve az osztályok jellegzetességei (pl. tehetséggondozó osztály – átlagos osztály) alapján feltételezhető.
- Az iskolai és idegennyelv-tanulási motiváció szempontjából az érdemjegyekhez hasonlóan jellegzetes különbségek várhatóak az iskolák és az osztályok között. A motiváció és érdemjegyek erős kapcsolata folytán a magas nyelvi érdemjegy átlaggal bíró iskolák és osztályok körében várható magasabb motiváció.

7. 6. Teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása

- Teljesítmény (érdemjegy) alapján kialakított csoportok (1-5) közti különbség:
 - Iskolai motiváció: Az érdemjegyek az előzetes mérések során (PÉTER-SZARKA, 2004) szoros együttjárást mutattak az iskolai motiváció fő dimenzióival, így az várható, hogy az érdemjegyek alapján kialakított csoportok között lesz különbség e téren.
 - Nyelvtanulási motiváció: A fentiek alapján itt is szignifikáns különbség várható a csoportok között.
- Elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok (1: alapfok, 2: középfok, 3: felsőfok) közti különbség:
 - Iskolai motiváció: Az általános motivációs háttér feltehetően nem befolyásolja direkt módon az elérni kívánt nyelvtudást, így ezen téren nem várunk jellegzetes különbségeket a csoportok között.
 - Nyelvtanulási motiváció: A nyelvtanulási kedv közvetlenül befolyásolja a nyelvi téren kitűzött célokat, így várhatóan itt szignifikáns különbségek jelennek meg.
- Tanult nyelv alapján kialakított csoportok (1: angol, 2: német) közti különbség:
 - A teljesítményben, a nyelvi érdemjegyek alakulásában a nyelvi motivációs különbségek miatt inkább az angol jegyek magasabb átlaga a várható. A nyelvi jellegzetességek miatt az angol nyelvet tanulók hamarabb érnek el sikereket a

nyelvtanulásban, mint a németesek, ezért a mintában résztvevő tanulók, mivel a nyelvtanulási folyamat elején járnak, feltehetően érzékelik ezt a jelenséget, emiatt is feltételezhető az angolosok magasabb átlaga.

- Alapvetően az angol nyelv elsőbbsége mutatható ki a preferenciák és a népszerűség tekintetében (NIKOLOV, 2003b), ebből kifolyólag a nyelvtanulási motiváció néhány általános mutatójában, valamint a nyelvet beszélőkhöz fűződő viszonyban különbség várható a két nyelvet tanulók között. Az angol nyelv kedveltebb volta, ugyanakkor az amerikai nemzettel kapcsolatos kevésbé elfogadó attitűd várható (NIKOLOV, NAGY, 2003).

8. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

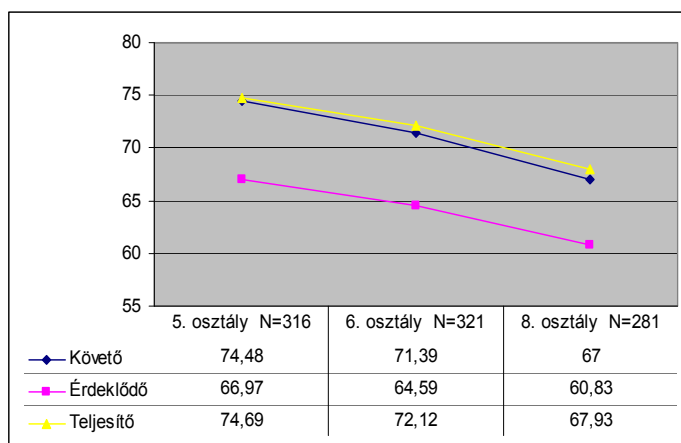
Az adatok statisztikai feldolgozása az SPSS 13.0 program segítségével történt, reliabilitás vizsgálat, egymintás, kétmintás és páros T-próbák, egy- és kétszemponos varianciaanalízis, General Linear Models Ismételt Mérések, Pearson és Spearman-féle korrelációs vizsgálatok használatával. Az elvégzett statisztikai elemzések részletes bemutatása a 8-18. mellékletekben található.

8. 1. Az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció szerkezete, változásai, összefüggései

Az iskolai motiváció három mutatójának, a Követő, az Érdeklődő és a Teljesítő motívumok erősségét és változását a General Linear Models Ismételt mérések (Repeated Measures) próbájával vizsgáltam (8. melléklet).

A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy az iskolai motiváció mintázata mindhárom évben hasonlóan alakul: a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő kicsit gyengébb, de az is jelentős, míg az Érdeklődő motívum a legkevésbé jellemző a felső tagozatos tanulókra. PÁSKUNÉ (2004) adatai hasonló eredményeket mutatnak, vagyis a felső tagozatos korcsoport számára erőteljes motiváló hatással bír a felelősségtudat, a lelkiismeret és a rendszükséglet, a feladatok teljesítésére és helytállásra való igény, emellett azonban nagyon jelentős a melegség, az odatartozás és az elfogadottság szükséglete, a bizalom fenntartásának, az érzelmi kapcsolatok megtartásának igénye. Az Érdeklődő motívum, a kompetencia, a tudásszerzés, a saját út követésének szükséglete és az érdeklődés nem bír jelentős motiváló erővel az előző két motívumhoz képest. Ez nem azt jelenti, hogy a tanulók elvesztették volna általános érdeklődésüket a tanulás iránt, ugyanis az iskolán kívüli tanulási tevékenységek esetében az érdeklődés motívuma igen erős (PÁSKUNÉ, 2002), sokkal inkább azt mutatja, hogy az iskola nem használja ki, nem tudja kihasználni az ebben a motívumban rejlő lehetőségeket. Ez az iskolai oktatásra nézve igen elgondolkodtató és elszomorító jelenség.

16. ábra: A tanulási motiváció fő dimenzióinak hierarchiája és változásai

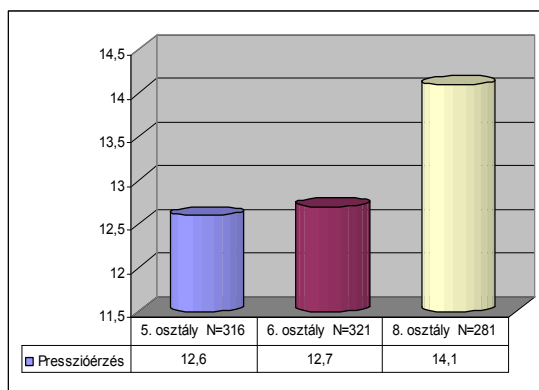


A motiváció változásának iránya szintén az elvárásoknak megfelelő: minden motívum hasonlóan, nagy mértékben csökken az idő előrehaladtával, vagyis a tanulók általános tanulási kedve, motivációja az általános iskolai tanulmányok végéhez közeledve igen alacsony (16. ábra). JÓZSA (2002) szintén a tanulási motiváció csökkenését figyelte meg, BALOGH (2004c) is hasonló eredményekről számol be tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálata során. Úgy tűnik, hogy az általános serdülőkorú változások, az érdeklődés kiszélesedése az iskolán kívüli események, történések iránt, az útkeresés, a kortárs csoport egyre növekvő szerepe, a szórakozottság, figyelmetlenség, az önmagukkal való elégedetlenség (KOVÁCS, 1992), melyek az iskolai helytállást és érdeklődést is jelentősen befolyásolják, meghatározóak a motiváció csökkenésében. Emellett a szupportív, támogató és formatív visszajelzések helyett az évek előrehaladtával egyre inkább teret nyernek az értékelés összegző és minősítő formái, vagyis a tanárok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az elért eredményekre (RÉTHY, 1989), ami szintén aláássa a tanulók tanulási kedvét.

Az iskolai motivációs mutatók erőteljesen csökkenése mellett a három év során a presszióérzés folyamatosan nő (17. ábra), a nyomás érzése különösen erőssé válik a nyolcadik osztályban. BALOGH (2004c) tehetséggondozó osztályba járó tanulók nyomonkövetéses vizsgálata során hasonló tendenciát, vagyis a nyomás érzésének növekedését mutatja ki, bár az ő mintájának átlaga mindhárom mérés (5. osztály eleje, 5. osztály vége, 8. osztály) alkalmával alacsonyabb (11,23; 11,94; 12,71) az általunk mért értékeknél. Az eredményeket párhuzamba állíthatjuk a fenti szerző másik eredményével, miszerint a szorongás mutatója az 5. és 8. osztály között növekedést mutat. Ennél az értéknél azonban igen nagy különbségek jelentkeznek az egyes iskolák és osztályok

között, ezért ezeknek a különbségeknek a bemutatására az erre vonatkozó hipotéziscsoport elemzése során (8.5) bővebben kitérek.

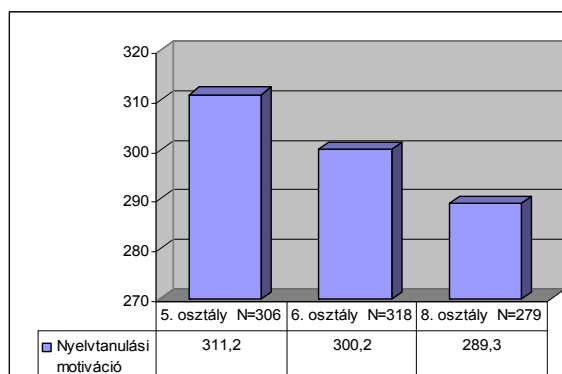
17. ábra: A presszióérzés változása a vizsgálat három évében



A növekvő tanulmányi erőfeszítések és a serdülőkor elejét jellemző önértékelési nehézségek (MCCARTHY, HODGE, 1982) magyarázatot jelentenek a nyomás, presszió érzésének növekedésére, emellett pedig az egyre növekvő követelmények, elvárások, a közlő középiskolai tanulmányok, és a már említett összegző típusú értékelés (RÉTHYNÉ, 1989) is erős nyomást gyakorolnak a tanulókra, amit ők erőteljesen érzékelnek. N. KOLLÁR (2001) vizsgálata, mely során többek között a tanulók iskolai közérzetét tanulmányozta, szintén azt tárja elénk, hogy az évek előrehaladtával nő a tanulók kedvetlensége, az idegesség és a pszichoszomatikus tünetek előfordulásának gyakorisága pedig növekszik.

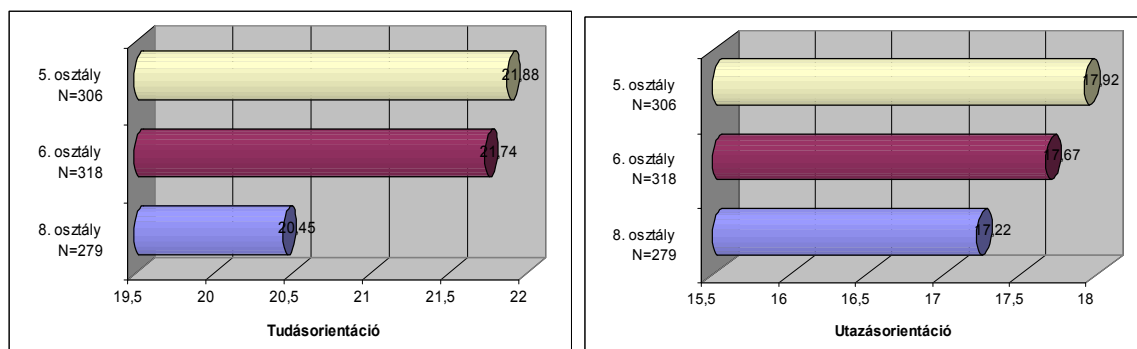
A nyelvtanulási motiváció összetevőit együttesen vizsgálva azt kapjuk (General Linear Models, Repeated Measures), hogy az idő előrehaladtával szignifikáns csökkenés következik be ebben a mutatóban is, tehát az általános nyelvtanulási motiváció az iskolai motivációhoz hasonlóan az évek során egyre csökken (18. ábra).

18. ábra: A nyelvtanulási motiváció összpontszámainak átlaga a vizsgálat három évében



A részletesebb elemzés arra is választ ad, hogy a motiváció mely összetevői változnak ilyen erősen, és melyek azok, ahol a csökkenés nem szignifikáns (9. melléklet). Az előzetes mérések (PÉTER-SZARKA, 2005-2006) arra utaltak, hogy az ötödik és hatodik osztály között a nyelvtanulási motiváció összetevői közül egyedül a Tudás- és Utazásorientációban nincs jelentős csökkenés, tehát a motiváció e két összetevője alapvetően nem változik. A három évet áttekintő mérés némileg más képet mutatott. A Tudásorientációban 6. osztályról 8. osztályra olyan csökkenés mutatkozott, ami a lineáris változást szignifikánssá tette, vagyis itt jelentkezett a többi elemet is jellemző csökkenő tendencia. Az Utazásorientáció ezzel szemben a 8. osztályra sem csökkent jelentősen, itt igazolódni látszik a kezdeti feltevés, miszerint ez a tényező alapvetően változatlan marad (19. ábra). Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a jövőbeni utazások, illetve a külföldön töltött idő, tanulás vagy munka mindvégig vonzó hatású a tanulók számára, ezért a nyelvtanulás ilyen irányú hasznosítását érdemes már a tanulási folyamat során hangsúlyozni, ezzel némileg ellensúlyozva az egyébként erőteljes motivációcsökkenést.

19. ábra: A Tudás- és Utazásorientáció változása



A három éves nyomon követés arra is rámutatott, hogy nincs szignifikáns változás a Nyelvtanulás iránti attitűd, az Órai és a Nyelvhasználati bátorság-szorongás terén sem, vagyis a tanulók általában szeretnek nyelvet tanulni és fontosnak tartják azt, az idegen nyelv használatában pedig szerencsére nem lesznek szorongóbbak. Ez megint rámutat arra, hogy a nyelvtanulási motiváció fenntartása érdekében mely területekre támaszkodhatunk. A tanulók tudják és ismerik az idegen nyelvek tanulásának fontosságát, ennek ellenére, ahogy az a Motivációs intenzitás, illetve az összesített nyelvtanulási motivációs pontszám csökkenése alapján látható, mégsem igazán szeretnek tanulni. Kognitív szinten tehát belátják a tudás értékét, ezt valószínűleg sokat hallják a szüleiktől és a tömegkommunikációs csatornákon keresztül, érzelmi szinten mégsem tudnak vele azonosulni. Ez azt sugallja, hogy a tanároknak kiemelt jelentőségű szerepük lehet abban,

hogy a jó hangulatú órák tartásán, pozitív visszajelzéseken, a tanárok-diákok jó kapcsolatának és a csoport összetartó erejének fenntartásán keresztül a tanulásba történő érzelmi bevonódást is elősegítsék. Ebben fontos szerepe lehet a kommunikatív nyelvoktatás módszereinek. Mivel a tanulók a három év során nem válnak a nyelvhasználat terén szorongóbbá, így nyugodtan támaszkodni lehet az idegen nyelven történő kommunikáció erősítésére is.

A nyelvtanulási motiváció többi, eddig nem említett összetevője szignifikáns lineáris csökkenést ($p < 0,002$) mutat a három év során: csökken a Szociokulturális és a Barátságorientáció, a tanult nyelvet beszélők iránti attitűd, az Integrativitás, a Motivációs intenzitás, az Önértékelés, az Elégedettség. A nyelvtanulási motivációs mutatók változása tehát többségében összhangban áll az általános tanulási motiváció csökkenésével, vagyis az idegennyelv mint tantárgy motivációs szempontból nem különbözik jelentősen a többi tárgytól, a többihez hasonlóan egyre csökkenő kedvvel tanulják a diákok.

Az iskolai és a nyelvtanulási motiváció összefüggéseinek vizsgálat alapján kiderül (10. melléklet), hogy az iskolai motiváció fő dimenziói és a legtöbb nyelvtanulási motivációs mutató mindhárom évfolyamban szoros pozitív korrelációs kapcsolatban áll egymással, míg a Preszsióérzéssel való kapcsolat, ha szignifikánsnak bizonyul, minden esetben negatív irányú. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen mindkét kérdőív a tanulás motivációs hátterét ragadja meg valamilyen szempontól. Az Utazás- és Szociokulturális orientáció, valamint az Integrativitás alszála ugyanakkor kilóg valamelyest a sorból, azt látjuk, hogy ezek a mutatók nem, vagy csak gyengén korrelálnak az iskolai motiváció dimenzióival. Mi lehet ennek az oka? A nyelvtanulási motiváció ezen mutatói nagyon speciálisan kérdeznak rá azokra a területekre, melyek kifejezetten az idegen nyelv tanulásának okait és a nyelvet beszélőkhöz való hasonlítás vágyát ragadják meg, tehát témáját tekintve valóban nem igazán illeszkednek az iskolai tanulási motiváció fő dimenzióihoz. A három év során a korrelációs mutatókban a legnagyobb változás az Elégedettség alszálaban történik: ötödik osztályban még erős szignifikáns kapcsolatban áll az iskolai motiváció mutatóival ($p < 0,005$), míg ez nyolcadik osztályra teljesen eltűnik, ekkor már nincs összefüggés e két terület között. Úgy tűnik, hogy a nyelvi tudással való elégedettség fiatalabb korban erősebben összefügg az iskolai motivációval, míg a serdülőkorban az önmagukkal való elégedettség már inkább más összetevők eredménye.

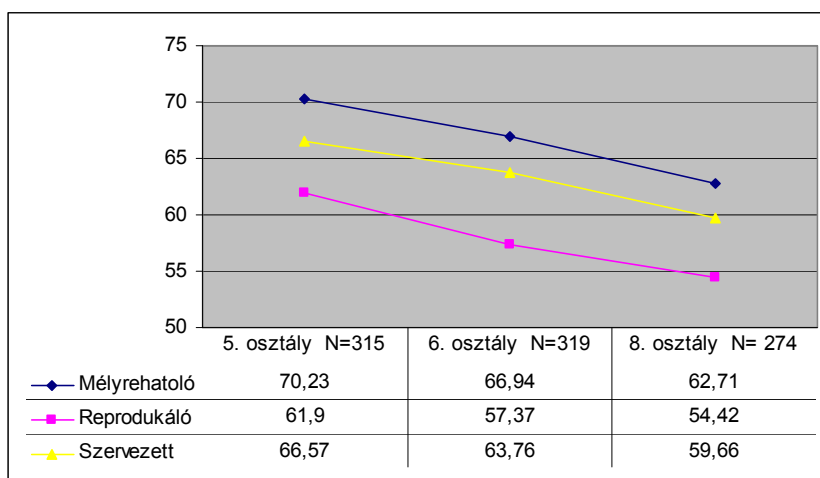
8. 2. A motiváció összefüggései egyéb tanulói jellemzőkkel

8.2.1. A tanulási orientáció

A tanulási orientáció struktúráját és időbeli változásait a General Linear Models Repeated Measures próbájával vizsgáltam.

A tanulási orientáció fő dimenzióinak mintázata mindhárom évben hasonló: legerősebb a Mélyreható orientáció, ezt követi a Szervezett, majd pedig a Reprodukáló orientáció (11.a melléklet, 20. ábra). Ez alapvetően pozitív eredménynek mondható, hiszen az a tanulási stílus kapja a legmagasabb értéket, ami a dolgok mélyebb megismerését, az önállóságot, a kihívások kedvelését tartalmazza. A második helyet elfoglaló Szervezett stílus az eredményekre koncentráló követelményteljesítés és a saját fejlődésért érzett felelősség mutatója, mely szintén pozitív módon segíti elő a tanulás sikerességét. A legkevésbé értékes Reprodukáló tanulási orientáció került a harmadik helyre, melyre a kudarc elkerülésére koncentráló, a kitarító mechanikus tanulás a jellemző.

20. ábra: A tanulási orientáció fő faktorainak szerkezete, változása



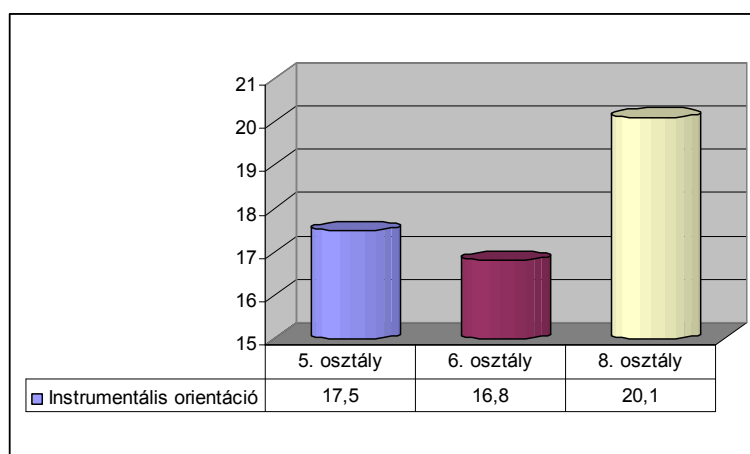
BALOGH (2004c) eredményeivel összevetve azt láthatjuk, hogy a tehetséggondozó osztályba járóknál a tanulási orientáció fő dimenzióinak szerkezete ehhez hasonló, vagyis Mélyreható a legerőteljesebb orientáció, ezt követi a Szervezett, majd a Reprodukáló orientáció. A pontszámok értéke azonban a tehetségesek körében a Mélyreható orientáció esetében jóval magasabb (1. mérés: 73.9, 2. mérés: 72.61, 3. mérés: 68.29), a Szervezett tanulási stílus esetében egy kevéssel magasabb (1. mérés: 69.25, 2. mérés: 65.40, 3. mérés: 60.99), míg a Reprodukáló orientáció alacsonyabb (1. mérés: 61.15, 2. mérés: 57.02, 3. mérés: 52.99) a saját mintánkhoz képest. Ez azt jelenti, hogy a

tehetséggondozó osztályba járó tanulók esetében, akik tanulásmódszertani alapokat is kapnak az évek során, dominánsabbá válnak az értékes tanulási stratégiák, míg a mechanikus, kevésbé hasznos tanulási formák visszaszorulnak. Ez felveti azt a lehetőséget, hogy egy átlagos iskolai osztályba járó tanuló számára is érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a tanulás módszertanára, így erősíteni lehetne a hatékony tanulási orientációs formákat.

A tanulási orientáció változásai szempontjából mindhárom fő orientációs dimenzió erősségének a szignifikáns mértékű ($p < 0,001$) csökkenése figyelhető meg. Ugyanilyen irányú változások jellemzik a tehetséggondozó osztályba járó tanulókat is (BALOGH, 2004c). A tanulási kedv általános csökkenése úgy tűnik, a tanulási orientáció alakulására is hatással van.

Az Instrumentális orientáció érdekes módon alakul. A leíró statisztika rámutat, hogy itt nem lineáris a változás, mert az ötödik osztályos érték hatodikra csökken, míg nyolcadikban újra felerősödik (21. ábra). Az ismételt mérésekkel dolgozó statisztikai eljárás (Repeated measures) rámutat, hogy nincs szignifikáns változás ebben a mutatóban. Ugyanakkor tendenciájában azt látjuk, hogy a változás iránya kvadrátikus, azaz ötödikről hatodikra enyhe csökkenés tapasztalható, nyolcadikra viszont újra felerősödik az Instrumentális orientáció.

21. ábra: Az Instrumentális orientáció változásai 5. és 8. osztály között



Mi állhat ennek a hátterében? Véleményem szerint az 5. osztályba, vagyis a felső tagozatba lépéskor az új körülmények, új tanárok, szigorúbb elvárások egyértelműen meghatározzák a tanulók tanuláshoz való hozzáállását. A felső tagozatba lépve a tanulók bizonyítani akarják saját maguknak és új tanáraiknak a helytállásukat, ezért igen fontos a jó jegy szerzése. Ugyanakkor a felső tagozatba való továbblépést mindenképpen megelőzi

egy mérlegelés: Mit szeretnék majd elérni? Mi érdekel? Hol tanuljak majd tovább, milyen pályát válasszak? Ennek megfelelően a tanuló már olyan elgondolásokkal és tervekkel lép be a felső tagozatba, amelyek alapján már tudatában van a tanulás szükségszerűségének és elkerülhetetlenségének. Ez az érzés a hatodik osztályra némiképp csökken, ekkorra a tanuló már megszokja a tanulás új körülményeit és eszközeit, ugyanakkor még nem nehezedik rá a továbbtanulás súlya. Nyolcadik osztályra egyértelművé válik a jó jegy, a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzése és egyéb eredmények fontossága, ezt a tanulók a közelő továbbtanulás kapcsán már erősen érzik is, így az Instrumentális orientáció újra felerősödik.

A tanulási orientáció és az iskolai motivációs mutatók közötti kapcsolatot a Pearson-féle korrelációs együtthatók alapján értékeltem (11.b melléklet). Mindhárom évfolyamban egyértelműen kiderül, hogy a Mélyreható és a Szervezett tanulási forma pozitív kapcsolatban áll az összes motivációs dimenzióval, míg a Reprodukáló orientáció negatív előjellel kapcsolható a motivációs formákhoz (3. táblázat). A Mélyreható orientáció mutatja a legerősebb kapcsolatot az összes motivációs dimenzióval ($p=0,000$), vagyis ez a hatékony tanulási forma elősegíti a tudás megfelelő elsajátítását, a jó teljesítményt, ezek a tanulási formák a sikerélmény biztosításán keresztül motiváltabbá teszik a tanulót. Korrelációs kapcsolatról lévén szó, fordított irányú hatást is feltételezhetünk, így az is lehetséges, hogy a motivált tanulók, akik a jó teljesítmény elérésre törekednek, hatékonyabb tanulási formákat alkalmaznak céljuk elérése érdekében. Ezzel szemben a Reprodukáló orientáció és a motivációs dimenziók között a kapcsolat nem szignifikáns és negatív irányú, vagyis ez a tanulási forma nem kapcsolódik szorosan a motivációhoz, tendenciájában pedig egyértelműen ellentétes a motivációs mutatókkal.

A Presszióérzés és a tanulási orientációs formák alaposabb elemzése rámutat, hogy a teljesíthetetlen követelmény észlelése, az erőteljes nyomás érzése a Mélyreható tanulási formával ellentétben áll, vagyis a 6. osztály kivételével erős, negatív korrelációs kapcsolatot mutathatunk ki e két tényező között. Ugyanakkor erős, pozitív korrelációs kapcsolat van a Presszióérzés, valamint a Reprodukáló és az Instrumentális orientáció között.

3. táblázat: Az iskolai motiváció és tanulási orientáció korrelációs együtthatói

| Motivációs és orientációs dimenziók | 5. osztály N=315 | 6. osztály N=319 | 8. osztály N=268 |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| KÖVETŐ | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,482** | 0,364** | 0,392** |
| REPRODUKÁLÓ | -0,142* | -0,099 | -0,065 |
| SZERVEZETT | 0,394** | 0,099 | 0,427** |
| Instrumentális | -0,398** | -0,377** | -0,343** |
| ÉRDEKLŐDŐ | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,523** | 0,509** | 0,553** |
| REPRODUKÁLÓ | -0,140* | -0,140* | -0,094 |
| SZERVEZETT | 0,356** | 0,121* | 0,518** |
| Instrumentális | -0,410** | -0,263** | -0,476** |
| TELJESÍTŐ | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,552** | 0,369** | 0,415** |
| REPRODUKÁLÓ | -0,052 | -0,096 | -0,072 |
| SZERVEZETT | 0,453** | 0,100 | 0,433** |
| Instrumentális | -0,425** | -0,434** | -0,465** |
| Presszióérzés | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | -0,191** | -0,026 | -0,175** |
| REPRODUKÁLÓ | 0,260** | 0,317** | 0,288** |
| SZERVEZETT | -0,140* | 0,007 | -0,198** |
| Instrumentális | 0,407** | 0,491** | 0,492** |

Pearson-féle korrelációs együttható: * p<0,05, **p<0,01

A tanulási orientáció és a nyelvtanulási motiváció korrelációit áttekintve érdekes eredményeket kapunk (11.c melléklet). A Mélyreható és a Szervezett tanulási orientáció a nyelvtanulási motivációs mutatók többségével pozitív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll mindhárom évben. Ez érthető eredmény, hiszen a hatékonyabb tanulási formák, a fentebb említett összefüggéseken keresztül, magasabb motivációs szintet eredményezhetnek, és fordítva. A Reprodukáló tanulási stílus ezzel szemben már árnyaltabb képet mutat: a szignifikáns mutatók többsége pozitív irányú, vagyis ez a tanulási stílus is kapcsolatban van a nyelvtanulási kedvvel, tehát az is hatékony lehet, ha a tanulók ilyen módon tanulják a nyelvet. Néhány motivációs alskálával, különösen az Órai és a Nyelvhasználathoz köthető bátorság és szorongás, valamint a nyelvi Önértékelés skálájával azonban negatív, szignifikáns korrelációs kapcsolatban áll, vagyis minél erősebb a Reprodukáló tanulási stílus, annál nagyobb szorongással használja a tanuló a nyelvet, és annál rosszabbnak ítéli meg a nyelvi teljesítményét. Ez rámutat, hogy a mechanikus tanulási forma, a „bemagolás” elsősorban a valóságos, életszerű nyelvhasználat során blokkolja le a tanulót, és hogy nem igazán kedvez a kommunikatív helyzetekben mutatott jó teljesítmény eléréséhez.

8.2.2. Az énkép

Az énkép pontszámainak a standard értékekhez való viszonyítása során (egymintás T-próba) az látszik, hogy a DÉVAI és SIPOS (1986) által megadott átlagok a mi mintánkban többnyire a 8. osztályosok értékeivel egyezik meg, míg az 5. és 6. osztályosok magasabb énkép pontszámokkal rendelkeznek (12.a melléklet). A szerzőpáros nem talált szignifikáns különbséget a különböző életkorok között, így nem adnak meg standard értékeket sem az egyes életévekhez hozzárendelve.

4. táblázat: Az énkép pontszámai a standard értékekhez viszonyítva

| | Standard értékek | 5. osztály N=311 | 6. osztály N=321 | 8. osztály N=278 |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Testkép | 67,05 | 69,63** | 67,90 | 66,40 |
| Morális énkép | 71,37 | 73,81** | 73,28** | 70,76 |
| Individuális énkép | 68,90 | 73,18** | 71,83** | 69,31 |
| Családi énkép | 72,90 | 77,64** | 75,38** | 72,50 |
| Szociális énkép | 67,33 | 71,57** | 70,43** | 68,56* |
| TELJES énkép | 347,55 | 365,25** | 358,85** | 347,56 |

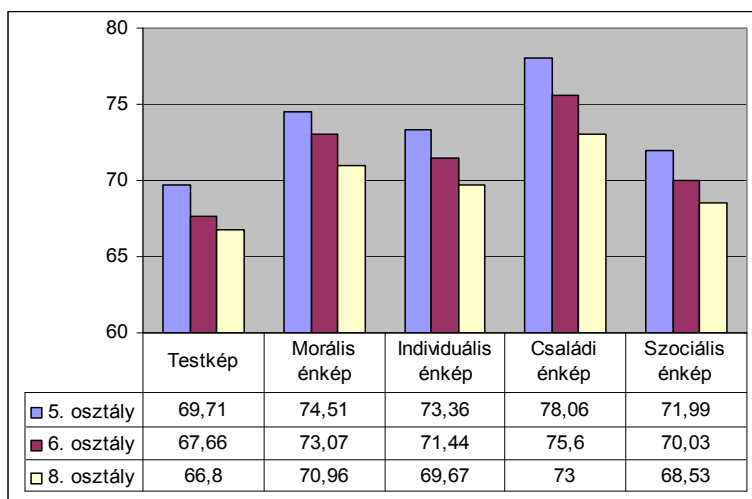
p<0,05* p<0,01**

A standard értékekhez való viszonyt áttekintve tehát azt láthatjuk (4. táblázat), hogy a DÉVAI és SIPOS (1986) által megadott vegyes, 10-14 éves korcsoporti minta átlaga többnyire a mi minták 8. osztályosainak átlagával egyezik meg, a fiatalabb korban mért értékek ennél magasabbak. A leírásból nem lehet egyértelműen következtetni, hogy vajon a mai 5. és 6. osztályosok látják magukat jobb színben, mint a 20 évvel ezelőtt 5. és 6. osztályba járó társaik, vagy az akkori mintán belül voltak olyan alacsony pontszámok, melyek az átlagokat erősen lehúzták, mindenesetre az elmondható, hogy a mintánkat alkotó felső tagozatba lépő tanulók viszonylag pozitív módon vélekednek magukról, ami mindenképpen szerencsés irányú elmozdulás. HARMATINÉ (2005) eredményei mást mutatnak: az ő mintájában szignifikánsan alacsonyabb pontokat értek el a nyolcadik osztályos tanulók a standard értékekhez képest, vagyis ezt az eredményt a mi adataink nem támasztják alá.

A pontszámok alakulása már kevésbé biztató a mintán belül történő változások áttekintésével (12.b melléklet, 22. ábra). A General Linear Models Repeated Measures próbája rámutat, hogy szignifikáns lineáris változás, csökkenés történik minden egyes énkép dimenzióban és a Teljes énképben a három év során (N=221, p<0,000). A változások pontosabb regisztrálásával, páros T-próba alkalmazásával (12.c melléklet) kiderül, hogy ötödik és nyolcadik osztály között erősen szignifikáns (p<0,000) módon csökken minden énkép dimenzió és a teljes énkép pontszámai. Az évfolyamok összehasonlításából az látszik,

hogy a Testkép kivételével, mely 5. és 6. osztály között erősen romlik ($t_{276}=2,371$, $p=0,018$), a jelentős változások inkább 6. és 8. osztály között történnek, ekkor ugyanis minden énkép dimenzió pontszáma (a már említett Testkép kivételével) szignifikánsan csökken ($t_{252}=2,402-4,037$, $p<0,017$). Az önkritika mutatójában nincs szignifikáns változás a három év során, bár nyolcadik osztályra valamelyest emelkedik az átlagos pontérték, ez pedig elősegíti önmagunk kritikus szemlélését, ezáltal az elégedetlenség és az alacsony énkép egyik forrása lehet. JÓZSA (2002) is hasonló eredményekről számol be, ő a tanulási énkép 7. és 11. évfolyam közötti erőteljes romlását figyelte meg. COLANGELO és ASSOULINE (1994) hasonló csökkenő tendenciát regisztráltak az énkép dimenzióiban az életkor előrehaladásával. DÉVAI (1988) mintájában szintén csökkenés figyelhető meg az énkép mutatóiban, míg növekedés az önkritikában, a szerző szerint azonban ez a csökkenés nem elég erőteljes, így ő inkább az énkép stabilitását és nehezen változtatható mivoltát hangsúlyozza. Az is lehetséges, hogy a mai felső tagozatosok körében a korábban kezdődő serdülőkori változások és a növekvő társadalmi, iskolai elvárások miatt romlik ilyen mértékben az énkép már nyolcadik osztályra, míg húsz évvel ezelőtti iskolás társaiknál esetleg később jelentkezett ez a drasztikus csökkenés.

22. ábra: Az énkép dimenzióinak változásai



Az énkép és az iskolai motiváció kapcsolatának korrelációs vizsgálata rámutat, hogy ez a két terület nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz (12.d melléklet, 5. táblázat). A Testkép dimenzióján kívül lényegében minden énkép-dimenzió erős pozitív korrelációs kapcsolatban van mind a három fő motivációs faktoral (Követő, Érdeklődő, Teljesítő).

5. táblázat: Az énkép és az iskolai motiváció dimenzióinak korrelációs kapcsolata

| | 5. osztály: N=295 6. osztály: N=317 8. osztály: N=273 | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|---------------------------|---|----------|-----------|-----------|---------------|
| Testkép | 5.o. | 0,189** | 0,074 | 0,154** | -0,124* |
| | 6.o. | 0,138* | 0,133* | 0,087 | 0,069 |
| | 8.o. | 0,119* | 0,093 | 0,098 | 0,164** |
| Morális énkép | 5.o. | 0,367** | 0,321** | 0,483** | -0,160** |
| | 6.o. | 0,332** | 0,336** | 0,457** | -0,261** |
| | 8.o. | 0,404** | 0,459** | 0,513** | -0,233** |
| Individuális énkép | 5.o. | 0,243** | 0,167** | 0,291** | -0,109 |
| | 6.o. | 0,130* | 0,176** | 0,197** | -0,099 |
| | 8.o. | 0,233** | 0,216** | 0,182** | -0,185** |
| Családi énkép | 5.o. | 0,481** | 0,355** | 0,502** | -0,332** |
| | 6.o. | 0,450** | 0,390** | 0,483** | -0,383** |
| | 8.o. | 0,485** | 0,488** | 0,493** | -0,440** |
| Szociális énkép | 5.o. | 0,422** | 0,308** | 0,442** | -0,189** |
| | 6.o. | 0,387** | 0,339** | 0,434** | -0,280** |
| | 8.o. | 0,469** | 0,473** | 0,484** | -0,382** |
| TELJES énkép | 5.o. | 0,426** | 0,303** | 0,463** | -0,230** |
| | 6.o. | 0,368** | 0,351** | 0,420** | -0,279** |
| | 8.o. | 0,446** | 0,452** | 0,469** | -0,374** |
| Önkritika | 5.o. | -0,369** | -0,307** | -0,377** | 0,269** |
| | 6.o. | -0,285** | -0,277** | -0,378** | -0,312** |
| | 8.o. | -0,407** | -0,459** | -0,473** | 0,399** |

Pearson-féle korrelációs együttható: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Az énkép és a nyelvtanulási motiváció összesített pontszámát összevetve hasonló, nagyon erős, szignifikáns ($p < 0,000$) eredményeket kapunk (12.e melléklet), ami arra utal, hogy az énkép szorosan kapcsolódik a tanulók általános motiváltsági szintjéhez. Az alaposabb elemzés, az énkép dimenzióinak a nyelvtanulási motiváció alskáláival való összevetése során azonban azt láthatjuk, hogy az orientációs alskálák, valamint az Integrativitás alskála hatodik és nyolcadik osztályban már nem igazán, vagy csak gyenge kapcsolatban állnak az énkép dimenzióival. Mi az oka ennek? A nyelvtanulási és az iskolai motiváció kapcsolatának vizsgálata során már rámutattunk, hogy ezek a mutatók, vagyis az idegen nyelv tanulásának okai és a nyelvet beszélőkhöz való hasonulási vágy nagyon speciálisan kötődnek a nyelvtanulás jellegzetességeihez, vagyis ezek többnyire nincsenek szoros kapcsolatban a motiváció egyéb meghatározóival, azoktól függetlenek.

Az énkép egyéb mutatókkal való kapcsolatának vizsgálata során érdekes eredmények születtek (12.f melléklet, 6. táblázat). Az énkép és az intelligencia korrelációs együtthatóinak áttekintése során azt láthatjuk, hogy az intelligencia a Szociális és a Teljes énképpel áll a legszorosabb kapcsolatban ($p < 0,01$) minden évfolyamban. Ez azt mutatja, hogy a jó intellektuális képességek és a társakkal való jó kapcsolat észlelése, a társak általi elfogadás összefügg egymással, vagyis a társas kapcsolatok alakulást meghatározhatják a kognitív képességek. Érdekes eredmény, hogy 5. osztályban a Testkép kivételével az

intelligencia mindegyik énkép dimenzióval szoros kapcsolatban ($p < 0,01$) áll, vagyis ebben az életkorban az intelligencia és a kognitív képességek jelentősen meghatározzák, hogy az egyén milyennek látja önmagát, az önértékelés erősen támaszkodik az intellektuális képességekre. DÉVAI (1988) eredményei nem mutatnak ilyen irányú kapcsolatot, az ő mintájában az énkép-mutatók teljesen függetlenek az IQ pontszámoktól. Ennek háttérében az állhat, hogy az utóbbi egy-két évtizedben a hihetetlenül felgyorsult információáramlás eredményeképpen egyre nagyobb szerepe van az ezt feldolgozó, kognitív képességeknek abban, hogy az emberek megtalálják helyüket és értékeiket az őket körülvevő világban.

6. táblázat: Az énkép és az intelligencia korrelációs együtthatói

| | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|--------------------|---------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|-----------|
| IQ pontszám | | | | | | | |
| 5.osztály N=292 | 0,062 | 0,199** | 0,225** | 0,185** | 0,274** | 0,233** | -0,299** |
| IQ pontszám | | | | | | | |
| 6.osztály N=311 | 0,112* | 0,085 | 0,170** | 0,181** | 0,232** | 0,201** | -0,239** |
| IQ pontszám | | | | | | | |
| 8.osztály N=278 | 0,057 | 0,085 | 0,078 | 0,141* | 0,258** | 0,162** | -0,129* |

Pearson-féle korrelációs együttható: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Az énkép és a belső kontrollos attitűd összefüggéseinek vizsgálata érdekes eredményt mutatott (12.g melléklet, 7. táblázat). Mindhárom évfolyamban a belső kontrollos attitűddel erősen szignifikáns ($p < 0,01$), pozitív korrelációs viszonyban áll a Morális, a Családi, a Szociális és a Teljes énkép, míg az Önkritika mutatójával negatív irányú a kapcsolat.

7. táblázat: Az énkép és a belső kontrollos attitűd korrelációs együtthatói

| | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|-----------------------|---------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|-----------|
| Belső kontroll | | | | | | | |
| 5.osztály N=310 | 0,070 | 0,176** | 0,084 | 0,292** | 0,265** | 0,222** | -0,272** |
| Belső kontroll | | | | | | | |
| 6.osztály N=319 | 0,011 | 0,153** | -0,026 | 0,232** | 0,170** | 0,137* | -0,156** |
| Belső kontroll | | | | | | | |
| 8.o.sztály N=278 | 0,028 | 0,268** | 0,023 | 0,338** | 0,275** | 0,248** | -0,333** |

Pearson-féle korrelációs együttható: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Ezek az összefüggések azt mutatják, hogy ha valaki a családban és a társak között betöltött szerepét, valamint önmagát morális szempontból pozitívan ítéli meg, akkor az énhatékonyság érzése is általában erősebb. A Testkép, valamint a tanulási képességekkel kapcsolatos, Individuális énkép, mivel a személy által kevésbé befolyásolható, inkább az adottságok által meghatározott területeket írja le, így nem kapcsolódik szorosan a kontroll helyéhez.

8.2.3. Az intelligencia

Az egymintás T-próba segítségével kimutatható, hogy a Raven-teszt standard értékeihez képest, melyet az adott életkor 50 percentilispontot érő nyerspontszámával határoztunk meg, a mintánk mindhárom évfolyamban szignifikánsan magasabb ($p < 0,001$) pontokat ért el (13.a melléklet, 8. táblázat). Ez az eredmény nem volt váratlan, hiszen több szakirodalmi adat számolt be a korábban megállapított átlagos pontszámokhoz viszonyítva magasabb értékekről. GYARMATHY (2002) közepes szocioökonómiai státuszú 9 éves gyerekeknél 37,6 pontot (tehetségesnek kiválogatottaknál 47,3 pontot), 14 éveseknél 51,7 átlagpontszámot (tehetségesnek kiválogatottaknál 54,6 pontot) mért, HARMATINÉ (2005) szintén a standard értékeknél magasabb pontszámokról számol be.

8. táblázat: Mintaátlagok a Raven-teszt standard értékeihez viszonyítva ($p < 0,001$)

| | Standard értékek | Átlag pontszám |
|----------------------------|------------------|----------------|
| 5. osztály N=314 | 37 | 40,61 |
| 6. osztály N=313 | 41 | 45,23 |
| 8. osztály N=280 | 44 | 47,12 |

A természetes érési folyamatok az intelligencia pontszámainak változásában egyértelműen kimutathatóak, a 10-14 éves korosztály jelentős mértékű növekedést mutat az intelligencia nyerspontszámaiban (13.b melléklet). BALOGH (2004c) vizsgálatai is hasonló növekvő tendenciát mutatnak. Ők tehetséggondozó osztályokba járó gyerekek vizsgálata során regisztrálták a Raven teszt által mért változásokat (5. osztály: 44,76 pont, 8. osztály: 52,92), mely emellett a tehetséggondozó programban résztvevő és átlagos életkori csoport pontszámait is összehasonlítja. A 14 éves normál osztályba járó tanulók átlagos pontértéke 46,46 (Max: 60, N=260, SD=7,15), ami a mi adatainkhoz hasonló érték.

Az intelligencia és a motiváció összefüggéseit elemezve azt láthatjuk, hogy nincs igazán jelentős összefüggés a tanulók intelligenciatesztben elért pontszámai és a motivációs formák között (13.c melléklet, 9. táblázat). Ez nagyrészt egybeesik BALOGH (2004d) eredményeivel, aki nem talált érdemi összefüggést e két tényező között.

9. táblázat: Az intelligencia és az iskolai motiváció korrelációs összefüggései

| | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|--|---------------|------------------|------------------|----------------------|
| IQ pontszám 5. osztály N=301 | 0,164** | 0,041 | 0,181** | -0,072 |
| IQ pontszám 6. osztály N=310 | 0,089 | 0,080 | 0,138* | -0,134* |
| IQ pontszám 8. osztály N=274 | -0,009 | 0,054 | 0,061 | -0,122* |

Pearson-féle korrelációs együttható: * p<0,05, **p<0,01

Két eredmény mégis említésre érdemes az intelligencia és a tanulási motiváció kapcsolatát illetően. Az 5. osztályban a következő két méréshez képest elég erős a kapcsolat a Követő és a Teljesítő motívumok, valamint az intelligencia között. Úgy tűnik, hogy ebben a fiatalabb életkorban a kognitív képességek erősen kapcsolódnak az elvárt teljesítmény nyújtásának és a másokhoz való tartozás szükségletéhez. Az énkép, mint közvetítő elem valószínűleg szerepet játszik az intelligencia és a motiváció összefüggéseinek értelmezésében, ugyanis azt láthatjuk (5. táblázat), hogy 5. osztályban igen erős az összefüggés az intelligencia és az énkép egyes dimenziói között, míg ez a kapcsolat a 8. osztályra lényegesen gyengül.

A másik fontos eredmény, melyre BALOGH (2004d) is felhívja a figyelmet, a tanárok felől eredő presszió érzésének negatív korrelációs kapcsolata a tanulók értelmi képességeivel. Ez azt jelenti, hogy minél erősebb képességű valaki, annál kevésbé érzi a tanárok felől rá nehezedő nyomást. Az ez irányú összefüggések 6. és 8. osztályban szignifikánsak, de igen alacsony korrelációs értéken, így ez a kapcsolat inkább csak tendenciaszerű.

Az intelligenciateszt és a nyelvtanulási motiváció pontszámainak korrelációs összevetése azt mutatja, hogy a motivációs alszálak igen különböznek egymástól az intelligenciával való összefüggés erősségét és irányát tekintve (13.d melléklet). Igen erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az Órai bátorság-szorongás

($p < 0,000$), az Önértékelés ($p < 0,004$) és a Nyelvtanulás iránti attitűd ($p < 0,041$) között, míg szignifikáns, de negatív irányú az összefüggés az intelligencia és az Integrativitás ($p < 0,007$), valamint ötödik és hatodik osztályban a Szociokulturális ($p < 0,000$) és Barátságorientáció ($p < 0,033$) között. A későbbiekben egyértelművé válik, hogy az érdemjegy, vagyis a tanulási eredményesség egyik fontos mutatója, szorosan kapcsolódik az intellektuális képességekhez, így nem váratlan az az eredmény, hogy a tanulók nyelvi Önértékelése, és általában a Nyelvtanuláshoz kapcsolódó attitűdjeik is, melyek az érdemjegy által jelentősen formálódnak, kapcsolódnak hozzá. A jó képességek azonban az órai munkával is összefüggésben állnak: a jobb képességű tanulók bátrabbak, kevésbé szorongóak a nyelvi órán. Ez nyilván a képességekből fakadó magabiztosság és a jó válasz valóságos tudásának az eredménye, melyet a tanár is érzékel, és jó jeggyel jutalmaz. Az intelligenciával negatív irányú korrelációs kapcsolatban álló mutatók mindegyike valamilyen módon a más nyelvet beszélőkkel való azonosulásra utal. E mutatók kapcsolata arra világít rá, hogy minél magasabb pontot ér el egy tanuló az intelligenciatesztben, annál kevésbé szeretne az idegen nyelvet beszélőkhöz hasonló lenni, annál kevésbé érdekli őt a másik nyelven beszélő ember, mint személyiség, mint az idegen kultúra hordozója. Úgy tűnik tehát, hogy a jobb értelmi képesség alacsonyabb integratív tendenciát és szilárdabb nemzeti identitást takar abban az értelemben, hogy kevésbé vágnak ezek a tanulók a más nyelven beszélőkhöz való hasonlításra, beilleszkedésre. A Szociokulturális és a Barátságorientáció is hasonló képet mutat ötödik és hatodik osztályban, ekkor még eléggé összemosódnak a másik nemzet iránti érdeklődés, kíváncsiság, barátkozás és hasonulás fogalmai. Nyolcadik osztályra az addig szignifikáns kapcsolatok meggyengülnek, így a magasabb intellektuális képességű gyerekekben még mindig alacsonyabb az integrativitás vágya, ugyanakkor már nem utasítják el a személyes és kulturális érdeklődés talaján kialakult nyelvtanulást. A kutatás további érdekes iránya lehet a nyelvtanulás indokainak részletes feltárása az életkor növekedésével, valamint az intellektuális képességek nyelvtanulási orientációban betöltött szerepének alaposabb elemzése.

8.2.4. A kontrollhely

A kontroll helyének alakulásával kapcsolatban azt az eredményt vártuk, hogy az évek során az érés és tanulás eredményeképpen a belső kontrollós attitűd erősödik, vagyis a tanulók egyre inkább érzik, hogy az eredményeikért ők a felelősek. A General Linear Models eljárás Ismételt mérések próbája szerint azonban ez a hipotézis nem igazolódott

be: az évek során nem erősen, de mégis szignifikáns mértékben ($p=0,040$) csökkent a belső kontrollos válaszok száma (14.a melléklet), vagyis a tanulók egyre inkább azt érzik, hogy kevésbé tudják kontrollálni, kézben tartani az iskolai dolgaikat. A páros T-próba segítségével az egyes évfolyamok eredményeit összevetve kiderül, hogy a 6. és 8. osztály között van olyan mértékű eltérés ($t_{252}=2,237$, $p=0,021$), mely az 5. és 6. osztály között ($t_{277}=0,029$, $p=0,977$) megjelenő enyhe csökkenést a három éves időszakban is ($t_{232}=2,217$, $p=0,028$) szignifikánssá teszi.

Erre a jelenségre a tanulói személyiség sokrétű vizsgálata adhatna alapos választ, melynek segítségével a személyiség mélyebb rétegeit feltárva fény derülne a változások okaira. A rendelkezésünkre álló adatok alapján azonban elsősorban az iskolához fűződő viszonyban bekövetkezett változások szolgálhatnak magyarázatul: a motiváció és az énkép alakulása. Az iskolai motiváció változásainak irányát ismerve egyértelmű, hogy a tanulók tanulási kedve, motiváltsága az évek során csökken, a tanulók érdektelenebbé válnak az iskolai dolgok iránt. Mivel a kontroll helyét vizsgáló kérdőív elsősorban iskolai, illetve a tanuláshoz fűződő szituációk kapcsán tárja fel a kontrollhely mutatóit, könnyen meglehet, hogy a tanulók iskolával kapcsolatos „minden mindegy” hozzáállása jelenik meg a kontroll helyében is, vagyis egyszerűen az érdektelenség, a motiváció hiánya eredményezi, hogy a tanulók nem érzik, hogy a kezükben tartanak iskolai dolgaikat. Az énkép mutatóinak erőteljes csökkenése másféle magyarázatot kínál: a pozitív énkép az énhatékonyság érzésének egyik mutatója abban az értelemben, hogy az önmagukat jó színben látó fiatalok képesnek érzik magukat bizonyos feladatok elvégzésére, vagyis inkább belső kontrollosak. (A 7. táblázat jól illusztrálja az énkép és a belső kontroll erős korrelációs kapcsolatát.) Ebből kifolyólag az énkép romlása egyértelműen maga után vonja a kontroll érzésének csökkenését is, vagyis azáltal, hogy a tanulók egyre kevésbé látják magukat pozitívan, csökken az énhatékonyság, a „meg tudom csinálni” érzése.

A belső kontrollos attitűd és az iskolai motiváció korrelációs kapcsolatait vizsgálva egyértelműen kiderül, hogy ez a két terület is szorosan összekapcsolódik (14.b melléklet, 10. táblázat).

Az eredmények a fentiek ismeretében már nem meglepőek, emellett pedig a szakirodalmi adatok is rámutatnak az énhatékonyság érzésének motiváló hatására (PÁSKUNÉ, 2002). A belső kontrollos személyek általában nagyobb erőfeszítést fejtenek ki a teljesítmény érdekében, így általában jobb is a teljesítményük, kudarc esetén kitartóbbak maradnak, vagyis motiváltabbak, mint külső kontrollos társaik (FÜLÖP,

1997). OLÁH (1982) ugyanakkor megkérdőjelezi a belső kontrollos attitűd és a teljesítménymotívum lineáris összefüggését, ugyanis szerinte a nem teljesítményhelyzetben elért sikerek is eredményezhetik a belső kontroll kialakulását. Az emocionális labilitás, az alacsony toleranciaszint, a szorongásra való hajlam és a társas inadekváció azonban szerinte is összefüggésbe hozható a külső kontrollos attitűddel, vagyis nem direkt módon ugyan, de mégis kapcsolatban állhat a kontroll helye és az iskolai motiváció.

10. táblázat: A belső kontrollos attitűd és az iskolai motiváció korrelációs kapcsolata

| | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|---|---------|-----------|-----------|---------------|
| Belső kontroll 5. osztály N=294 | 0,419** | 0,373** | 0,313** | -0,372** |
| Belső kontroll 6. osztály N=317 | 0,357** | 0,312** | 0,410** | -0,345** |
| Belső kontroll 8. osztály N=274 | 0,458** | 0,462** | 0,463** | -0,381** |

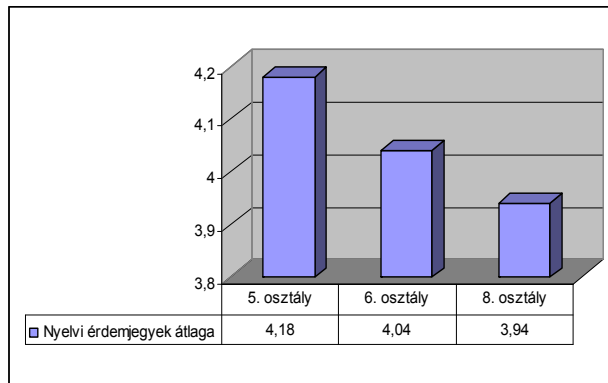
Pearson-féle korrelációs együttható: * p<0,05, **p<0,01

A nyelvtanulási motivációval való összefüggések tanulmányozása során kiderül, hogy az általános, nyelvtanuláshoz való hozzáállás, azaz a Nyelvtanulás iránti attitűd (p<0,000), a Motivációs intenzitás (p<0,001), az összpontszám (p<0,014), valamint az Órai bátorság-szorongás (p<0,023) és hatodik, nyolcadik osztályban a Tudásorientáció (p<0,009), vagyis a szélesebb látókör és műveltség elérésének a vágya erősen kapcsolódik mindhárom évben a belső kontrollos attitűdhöz (14.c melléklet). LITTLE (1996) a belső kontrollos attitűddel párhuzamba állítható „autonóm nyelvtanulás” fogalmával írja le azt a képességet, amikor a tanuló autonóm módon, segítség nélkül is képes feladatok megoldására azáltal, hogy felismeri, a saját tanulásáért ő a felelős, ezért erőfeszítésekre képes, a tanulás során elért eredményeket pedig folyamatosan értékeli. Ez alapján világossá válik, hogyan kapcsolódnak a nyelvtanulási motiváció általános és a tudás megszerzésével összefüggésben álló elemei a kontroll helyéhez.

8. 3. A nyelvi teljesítmény összetevői, változása

A nyelvi teljesítmény érdemjegyekben megnyilvánuló formái az évek során egyértelmű változáson mennek keresztül: a General Linear Models Ismételt mérések próbája mutatja az érdemjegyek csökkenő tendenciáját (15.a melléklet, 23. ábra).

23. ábra: A nyelvi érdemjegyek átlagának változása



Nyelvi érdemjegyekre vonatkozó adatokat elsősorban a nemi különbségek szempontjából értelmezve találunk a szakirodalomban: HARMATINÉ (2005) mintájában a nyolcadik osztályos tanulók idegen nyelvi érdemjegyeinek átlaga 3,83 (lányok) és 3,26 (fiúk), DÁVID (2002) hatodik és nyolcadik osztályos tanulóknak 4,41 (lányok) és 3,91 (fiúk) átlagot mért, CSAPÓ (2002) hetedik osztályos mintájában az átlag 3,82 (lányok) és 3,32 (fiúk). Ebből azt látjuk, hogy a saját mintánk átlaga a többihez képest eltérő: magasabb vagy alacsonyabb az egyéb vizsgálatok során mért eredményektől. Ez megerősít abban, amit CSAPÓ (2002) is erőteljesen hangsúlyoz: az osztályzatoknak „helyi értékük” van, az egyes iskolák, tanárok értékrendje, normái, követelményszintje, valamint a tanárok személyes észleléseinek bizonytalanságai miatt igen nagy különbségek vannak az érdemjegyek között. Ennek a részletesebb elemzésére, vagyis a saját mintánk iskolák és osztályok közötti, érdemjegyekben megnyilvánuló különbségeire a 8.5 pontban visszatérek. Az érdemjegyek erőteljes romlásának a háttérben feltehetően azok a motivációs és énképhez kapcsolódó mutatók állnak, melyeket a korábbiakban részletesebben bemutatam: az általános tanulási kedv csökkenése, az önbizalom és az énhatékonyság érzésének gyengülése.

Az érdemjegyek egyéb skálákkal való kapcsolatának feltárását a Spearman-féle korrelációs együttható vizsgálatával végeztem (15.b melléklet). Az iskolai motivációval kapcsolatban azt láthatjuk, hogy a Teljesítő motívum az, amely mindhárom évben

erősen korrelál ($p < 0,001$) az érdemjegyekkel, a másik két motivációs dimenzió ennél valamivel gyengébb, vagyis a jó teljesítményre való törekvés egyértelműen megnyilvánul a jó érdemjegyek szerzésében. A Presszióérzés ezzel szemben negatív irányban korrelál az érdemjeggyel ($p < 0,001$), vagyis minél erősebb a Presszióérzés, annál rosszabb jegyet kap a tanuló, illetve, mivel korrelációs kapcsolatról van szó, az is feltételezhető, hogy minél gyengébb osztályzatot kap a diák, annál inkább érzi azt, hogy az iskolai nyomás már-már elviselhetetlen számára.

11. táblázat: Az érdemjegyek és az iskolai motiváció korrelációs kapcsolata

| | Érdemjegy 5. osztály | Érdemjegy 6. osztály | Érdemjegy 8. osztály |
|----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | N=312 | N=320 | N=278 |
| KÖVETŐ | 0,279** | 0,181** | 0,130* |
| ÉRDEKLŐDŐ | 0,120* | 0,186** | 0,128* |
| TELJESÍTŐ | 0,220** | 0,297** | 0,192** |
| Presszióérzés | -0,193** | -0,205** | -0,190** |

Spearman-féle korrelációs együttható: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

A jegyek nyelvtanulási motivációval való összefüggése hasonló: erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az általános motivációs szintre utaló alskálákkal (Nyelvtanulás iránti attitűd, Motivációs intenzitás), az Önértékeléssel, és az órai és órán kívüli Nyelvhasználati bátorság és szorongás mutatójával. Ebből az látszik, hogy az általános motiváltság szintje együtt jár a jó teljesítménnyel, vagyis a magas motiváció jobb teljesítményt, a jobb teljesítmény magasabb motivációt eredményez. A nyelvi önértékeléssel való kapcsolat egyértelmű: a jobb jegyeket kapó tanulók jobbra értékelik idegennyelvi képességeiket. A nyelvhasználattal kapcsolatos bátorság és szorongás mutatójából fény derül arra, hogy a jó jegyek megnövelik a tanulók önbizalmát, ezáltal bátrabban nyilvánulnak meg a nyelvi órákon, ugyanakkor az is látszik, hogy a jó fellépést, a magabiztos szóbeli megnyilatkozást a tanárok jobb jeggyel értékelik.

Igen erős az érdemjegyek intelligenciával való kapcsolata: mindhárom évben ez a legerősebben korreláló mutató. CSAPÓ (2002) hasonló eredményre jutott: ő az induktív gondolkodáson keresztül ragadta meg az értelmi képességeket, melynek az idegen nyelvi osztályzattal a hetedik évfolyamban mért korrelációs együtthatójának értéke 0,40. Ez a mi eredményeinkhez igen hasonló: ötödik osztályban 0,443, hatodik osztályban

0,493, nyolcadik osztályban pedig 0,452 ugyanez az érték. DÁVID (2002) vizsgálata némileg mást mutat: ő az általunk is használt Raven-teszt tantárgyi érdemjegyekkel való korrelációjának vizsgálata során az idegen nyelv esetében 0,243 értékű korrelációt talált, mely szignifikáns ugyan, de nem igazán magas, ami azt jelzi számára, hogy van ugyan összefüggés a mutatók között, de a Raven-teszt ezzel együtt nem igazán alkalmas a várható iskolai teljesítmény bejósolására.

Az énkép jellemzői közül a Családi és a Szociális énkép az, amely mindhárom évben szignifikánsan korrelál a nyelvi teljesítménnyel. Az énkép iskolai teljesítménnyel való kapcsolata DÉVAI (1988) szerint egyértelműen kimutatható, RADIN (1982) pedig a Családi énkép fontosságára utalva kiemeli, hogy a szülő-gyermek kapcsolat elsősorban a melegség, támogatás és modellnyújtás révén befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét.

8. 4. Nemi különbségek

A *nemi különbségek* vizsgálata minden változó esetében, mindhárom évfolyamban kétmintás t-próbával történt.

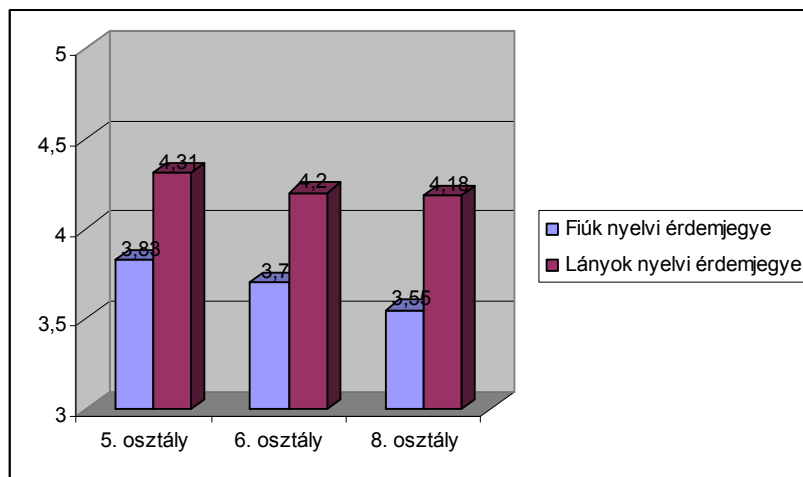
8. 4. 1. Teljesítmény

A lányok idegennyelvi teljesítménye a nyelvi érdemjegyek alapján mindhárom évben szignifikánsan magasabb, mint a fiúké (16.a melléklet, 24. ábra). Ez nem meglepő eredmény, hiszen a közelmúltban végzett kutatások többsége (PÁSKUNÉ, 2002; DÁVID, 2002) hasonló eredményről számol be. HARMATINÉ (2005) is a lányok egyértelmű fölényét találja az érdemjegyek átlagát tekintve, a nyelvi érdemjegyek esetében pedig a mi eredményünkhöz hasonlóan bő fél jegy különbséget (0,57) regisztrál. CZACHESZ és RADÓ (2003) rámutat, hogy a modern társadalmakban a korábban jelen levő egyenlőtlenségek közül a nők, lányok hátrányos helyzete az oktatás területén került a legsikeresebben felszámolásra, sőt a tendenciák szinte a korábbi folyamatok ellenkezőjét mutatják: a fiúk lányokéhoz viszonyított teljesítménye egyre csökken.

Az ennek hátterében húzódó okok feltárásában kapaszkodót nyújtanak az egyéb eszközök által nyert adataink, vagyis a motiváció, orientáció, intelligencia, énkép és kontroll helyének részletesebb vizsgálata, melynek eredményeit a következő oldalakon olvashatjuk. Emellett számos szakirodalmi adat mutat rá a teljesítményben megnyilvánuló

különbségek okaira. PÁSKUNÉ (2002) az iskolai követelményeknek való megfelelési hajlandóság különbözőségeit emeli ki, DÁVID (2002) a szocializációs különbségekre világít rá, mely szerint a fiúk a tanulással kapcsolatosan gyakran kevésbé ambíciózusak, és inkább szeretnek kibújni az iskolai kötelezettségek alól, mint a lányok. Az ideggennyelvi teljesítményben a verbális képességek különbözőségei is szerepet játszhatnak. MACCOBY és JACKLIN (1974) a nemi különbségekkel foglalkozó szakirodalom áttekintése alapján arra jutott, hogy a lányok jobb verbális képességgel rendelkeznek, mint a fiúk, míg a fiúk a vizuális-térbeli és a matematikai képességek területén múlják felül a lányokat, melyet RANSCHBURG (1996) a női bal félteke domináns működésével magyaráz. Egyéb tanulmányok rámutatnak (OETZEL, 1966; PETERSEN, WITTIG, 1979), hogy a lányok verbális készségben megnyilvánuló fölénye 10-11 éves korban még kifejezettebbé válik, vagyis az általam vizsgált korcsoportban igen markánsan jelennek meg ezek a különbségek.

24. ábra: Nemi különbségek a nyelvi teljesítmény mutatóiban

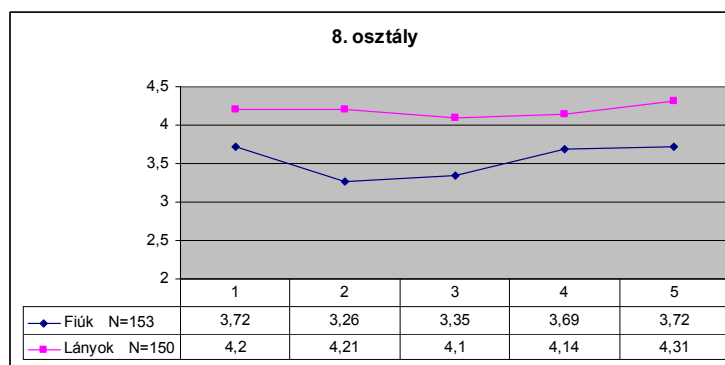
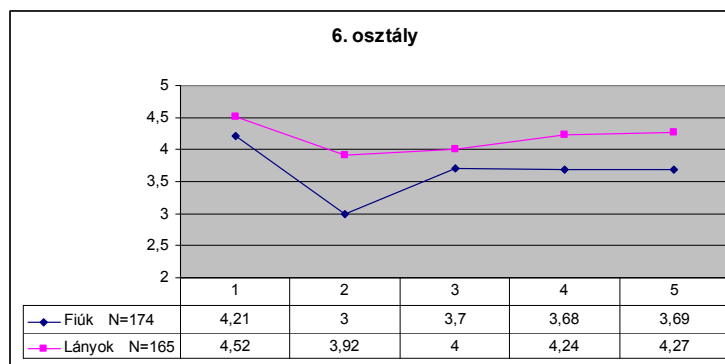
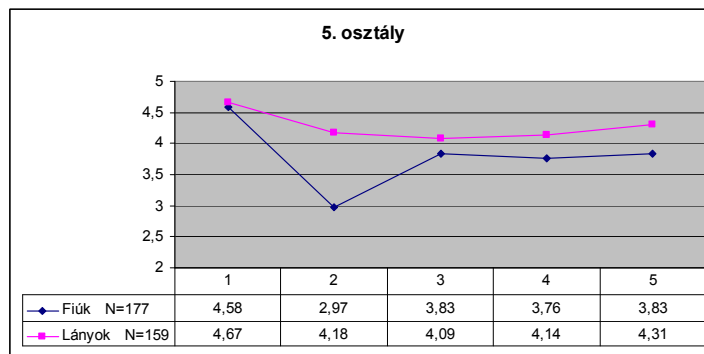


Árnyalja a képet BUKTA és NIKOLOV (2002) vizsgálata, akik azt találták, hogy hetedik osztályban a konkrét nyelvi képességeket mérő teljesítménytesztekben elért eredmény alapján nincs lényeges különbség a nemek között (a későbbi években már van), ugyanakkor az átlag szempontjából a lányok mégis jobbak, mint a fiúk. A szerzők ezt a lányok általában magasabb teljesítmény iránti igényével és jobb kommunikációs készségével magyarázzák, de a kérdés megválaszolását nyitva hagyják.

Az érdemjegyekben megnyilvánuló nemi különbségeket az iskola szempontjából is elemeztem, vagyis azt vizsgáltam kétszemponos varianciaanalízis segítségével, hogy az iskola szerepet játszik-e a két nem közötti teljesítménykülönbség kialakulásáért. A

statisztikai elemzés (16.b melléklet) rámutat, hogy az ötödik osztályban szignifikáns, bár nem túl erős ($F=2,684$, $p=0,032$) az iskola és a nemek interakciója, vagyis ebben az évfolyamban kimutatható, hogy bizonyos iskolák ráerősítenek a nemek közt meglévő különbségekre, míg más iskolák megpróbálják azt valamennyire kiegyenlíteni. A későbbi évfolyamokban ilyen irányú kapcsolat nem mutatkozott, tehát a nemi különbségek gyakorlatilag minden iskolában egyformán érvényesülnek (25. ábra).

25. ábra: A nemek közötti különbség a nyelvi érdemjegy átlagában az iskolák függvényében

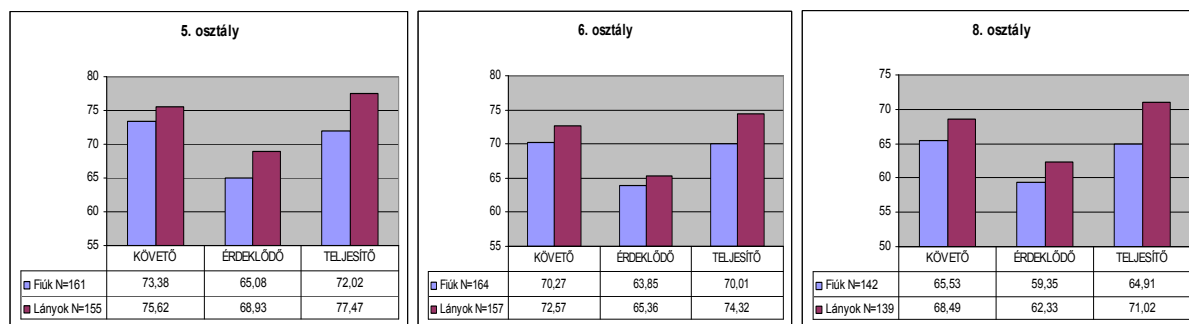


8. 4. 2. Motiváció

A lányok az iskolai motiváció fő faktoraiban mindhárom évben szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk (16.c melléklet). Ezek az eredmények megerősítik a

KOZÉKI (1986) és PÁSKUNÉ (2002) által ismertetett nemi különbségeket, melyek a lányok magasabb általános motivációjáról számolnak be. A lányok iskolai élethez való sikeresebb alkalmazkodása és magasabb teljesítménye ezen mutatók alapján is magyarázható, hiszen a meghatározó motívumok terén egyértelműen magasabb értékekkel rendelkeznek, így motiváltabbnak tekinthetők.

26. ábra: Nemi különbségek a tanulási motiváció fő dimenzióiban

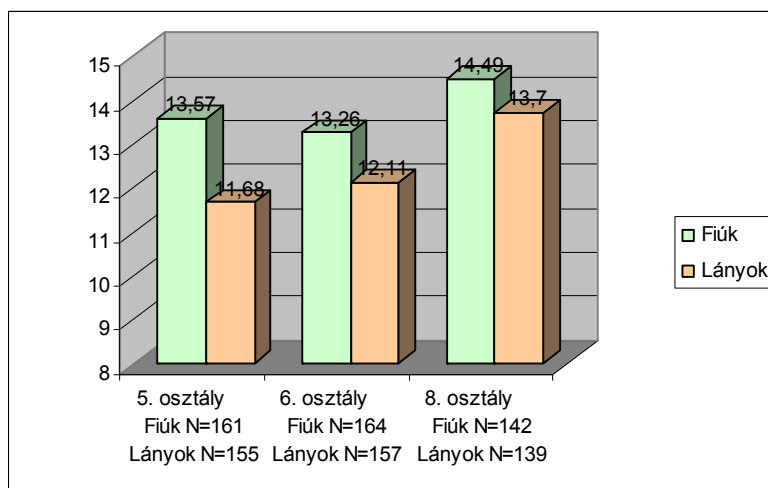


A domináns motívumokat tekintve érdekes eredményt kapunk. A lányok esetében mindhárom évben a Teljesítő motívum a legerősebb, ezután következik a Követő motívum, míg az Érdeklődő dimenzió kapja a legalacsonyabb értékeket. A fiúknál az első két motívum, a Teljesítő és a Követő kiegyenlítettebb, sőt nem szignifikáns módon a Követő motívum mindhárom évben az első helyre kerül, bár így sem éri el a lányok ebben a dimenzióban mutatkozó motivációs szintjét. A legszembetűnőbb különbség a nemek között a Teljesítő motívum esetében mutatkozik: mindhárom évben ebben a dimenzióban regisztráltunk erősen szignifikáns ($p < 0,001$) különbséget a fiúk és lányok között. A Követő motívum esetén a nemi különbségek kevésbé erősek ($p < 0,05$). PÁSKUNÉ (2004) adatai bizonyos szempontból ellentmondanak, más szempontok alapján megerősítik az eredményeimet. Szerinte a fiúknál a legerőteljesebb a Teljesítő motívum, nagyon kevésbé jár a Követő dimenzió, végül pedig az Érdeklődő motívum következik. Ez fontos különbség az eredmények között. Ugyanakkor a két vezető motívum közötti különbség a fiúknál sokkal kisebb, mint a lányoknál, vagyis a lányok esetében a Teljesítő motívum dominanciája a Követőhöz képest erősebb, mint a fiúknál. A különböző eredmények magyarázata szempontjából döntő fontosságú, hogy az ő mintája egy tehetséggondozó programba beválogatott, bizonyos szempontból hátrányos helyzetűek mondható tanulói csoport, akiknél a teljesítés motívuma valószínűleg erősebb egy átlagos tanulói populációhoz képest. Mindenesetre fontos jelzés a tanárok részére, hogy a fiúk számára a Teljesítő motívumot megalapozó feltételek biztosítása mellett különösen fontos a

tanárokkal és társakkal kialakított jó érzelmi kapcsolat, a másokhoz való igazodás és a mások általi elfogadás, ebből a szempontból kiemelt jelentőségű, hogy a fiúk találkozzanak olyan számukra is értékes és követendő példával (például egy férfitanár személyében), aki a vágyott férfias tulajdonságok mellett a tanulás pozitív üzenetét is hordozza. Ezért lehet a fiúk tanulása szempontjából veszélyes az a helyzet, ha az osztály hangadói a tanulás értékeit teljesen elutasítják. A lányok esetében az iskolai követelmények teljesítésére irányuló törekvés minden esetben a legerősebb, ezért a Követő motívumot megalapozó megfelelő érzelmi légkör kialakítása mellett az elvárt teljesítmény kommunikálása, a felelősségérzet megerősítése és az elért teljesítményről adott visszajelzés a motiválás elengedhetetlen eszközei.

A Presszióérzésben megnyilvánuló nemi különbségek érdekes változáson mennek keresztül a vizsgált időszakban (27. ábra). Az első mérés alkalmával, az 5. osztályban a fiúk erősen szignifikáns ($p=0,002$) módon magasabb pontszámot értek el a presszióérzés mutatójában, 6. osztályban a nemi különbségek már kevésbé erőteljesek, de még jelen vannak ($p=0,038$), 8. osztályban pedig a fiúk ugyan magasabb pontszámot érnek el, de a különbség már nem szignifikáns ($p=0,140$).

27. ábra: Nemi különbségek a Presszióérzés mutatójában



Az eredmények párhuzamba állíthatók BALOGH (2004c) mutatóival, aki a szorongás mértékének emelkedésében talált jelentős különbséget a fiúk és lányok között. Az erőteljes iskolai különbségek mellett azt láthatjuk, hogy a szorongás mutatója általában erősebben emelkedik a lányoknál 8. osztály végére, mint a fiúknál, amit a szerző elsősorban a lányoknál korábban megjelenő serdülőkori változásokkal magyaráz. COLE (1997) kiemeli a serdülőkori pszichés változások közül az önértékelés csökkenését, mely

különösen lányok esetében igen erős. Ez szintén fokozhatja az inadekváció, a meg nem felelés érzését. A lányoknál a nemi sztereotípiák, a sikertől való félelem, az alacsony önértékelés a teljesítmény visszafogását, csökkenését eredményezheti, serdülőkorban fokozódik náluk a képességekről, vágyakról való lemondás (ROBINSON-AWANA, KEHLE, JENSON, 1986; SILVERMAN, 1995, in BÓTA, 2002), ami szintén a nyomás érzését erősíti.

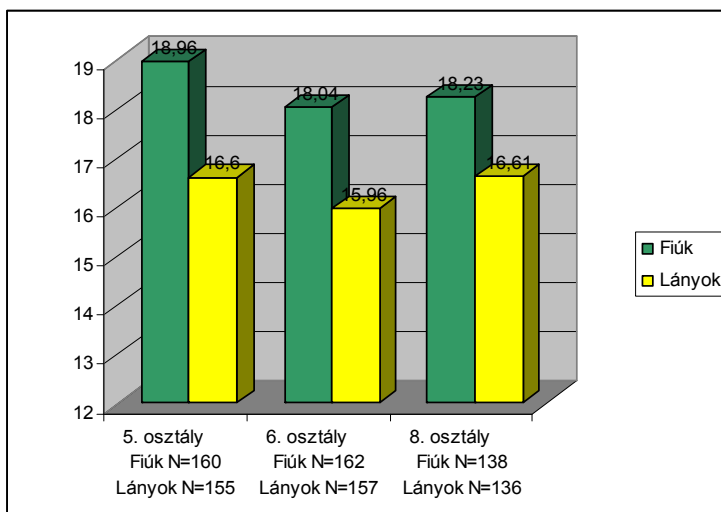
A lányoknál tehát a nyomás érzése erőteljesebben nő a fiúkhoz képest, ami feltehetően összefügg a Teljesítő motívum dominanciájával is. A lányok ugyanis az eredményes feladatteljesítésre való törekvés erős jelenléte miatt jobban érzékelik a mindannyiukra nézve egyre nehezedő nyomást. Emiatt különösen fontos, hogy a tanárok által elvárt teljesítményt ne kísérje „annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek” (KOZÉKI, ENTWISTLE, 1986, 275.o.)

Az idegennyelv-tanulási motiváció terén csak néhány alskálában található szignifikáns különbség a két nem között (16.d melléklet). Az ötödik és hatodik osztályban a Nyelvtanulás iránti attitűd ($p=0,000$, $p=0,017$) és a Motivációs intenzitás ($p=0,001$, $p=0,045$) skálái mutatnak ilyen különbséget, nyolcadik osztályban e két alskála mellett pedig még az Utazásorientáció alskálában ($p= 0,047$) és az idegen nyelvet beszélők, az Amerikaiak iránti attitűdben ($p=0,012$) jelenik meg szignifikáns különbség a nemek között. Az idegennyelvi motiváció alskálái közül tehát elsősorban az általános motivációs szinthez kapcsolódó területeken van differencia, míg a nyelvtanulás speciális jellegzetességei között nincs, vagy ha van, az sem túl erős. Érdekes összefüggés, hogy a korábbi eredmények alapján az érdemjeggyel igen szoros korrelációs kapcsolatban vannak ezek az alskálák (Nyelvtanulás iránti attitűd, Motivációs intenzitás), vagyis a lányok csak kevés mutatóban jobbak a fiúknál, de pont ez a néhány összetevő kapcsolódik szorosan a nyelvi érdemjeggyel. Ez az eredmény rávilágít, hogy a lányok és fiúk nagyon hasonlóan gondolkodnak a nyelvtanulás hasznosságát, célját illetően, egyformán viszonyulnak az idegennyelvet beszélőkhöz, és nyelvi önértékelésük, elégedettségük is igen hasonló, ugyanakkor a Nyelvtanulás iránti attitűd és a Motivációs intenzitás alskálákban, valamint az általános, iskolai motivációban megnyilvánuló különbségek alapján elmondható, hogy a lányok mégis jobban kedvelik általában a nyelvi órákat és motiváltabbak a tanulásra, ez a nyelvi teljesítményben és az érdemjegyekben is megnyilvánul, de ez nem kifejezetten a nyelvi órák sajátossága, hanem sokkal inkább az iskolai tanuláshoz való általános viszonyból fakadó különbség.

8. 4. 3. Tanulási orientáció

A tanulási orientáció fő dimenzióiban (Mélyreható, Reprodukáló, Szervezett) nem találtunk jellegzetes nemi különbségeket (16.e melléklet). Mindössze egy érték, az 5. osztályban mért Mélyreható orientáció esetében figyelhetünk meg enyhén szignifikáns ($p=0,045$) különbséget a lányok javára, ez azonban a következő évek során eltűnik. A lányok korábbi érése és jobb iskolai alkalmazkodókészsége nyilvánulhat meg ebben az értékben.

28. ábra: Nemi különbségek az Instrumentális orientáció mutatóiban



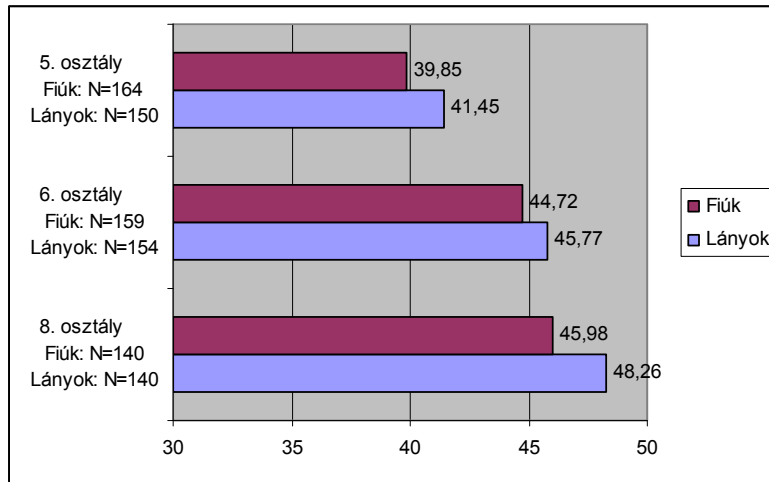
Jellegzetes tendenciákat regisztrálhattunk viszont az Instrumentális orientáció értékeiben a fiúk és lányok között (28. ábra). A fiúk mindhárom mérés során, vagyis ötödik, hatodik és nyolcadik osztályban is szignifikánsan ($p \leq 0,002$) magasabb pontszámot értek el ezen a területen. Ez azt mutatja, hogy fiúknak, a nemi szerepeknek megfelelően, fontos a jó jegy, a kézzelfogható célok elérése, ugyanakkor a tanulás gyakran külső nyomásra történik, hiszen az alacsonyabb motivációs szint miatt sokszor kell őket kívülről biztatni a munkára. Az Instrumentális orientáció és a Presszióérzés magas korrelációs értéke (7. táblázat) rámutat, hogy a külső nyomásra történő tanulás során a tanulók valóban érzik is a feléjük irányuló elvárásokat, a rájuk nehezedő terheket, melyek összességében inkább visszavetik az eredményességet, nem pedig elősegítik.

8. 4. 4. Intelligencia

Az intelligencia vonatkozásában hipotézisünknek megfelelően 5. és 6. osztályban nem találtunk szignifikáns különbségeket lányok és fiúk között, bár a lányok pontszáma

kevésel mindig a fiúké fölött van (16.f melléklet). A nyolcadik osztályra azonban a lányok magasabb pontszáma szignifikáns különbséggé érett ($p=0,005$).

29. ábra: Nemi különbségek az intelligenciában



Az eredmény első része, amely nem mutat ki szignifikáns nemi különbségeket, összhangban áll korábbi külföldi kutatásokkal (SHERMAN, 1978; HYDE, 1981), melyek arról számolnak be, hogy a kognitív jellegű nemi eltérések nagysága igen csekély, valamint hogy a fiúk és lányok között valójában jóval több a hasonlóság, mint a különbség. A közelmúlt hazai vizsgálatai (PÁSKUNÉ, 2002; HARMATINÉ, 2005) is alátámaszják az eredmény érvényességét, melyek szintén nem találtak szignifikáns nemi különbségeket az intellektuális képességek területén. Az intelligencia mutatói ugyan mindegyik esetben némiképp a lányok javára billennek, de mivel ez a különbség nem szignifikáns, nem valószínű, hogy a lányok magasabb teljesítménye és jobb érdemjegyei hátterében az intellektuális különbségek húzódnak.

A nyolcadik osztályos eredmény azonban némi fejtörésre ad okot. Miért válik ilyen jelentőssé a Raven-pontszámokban megnyilvánuló különbség? Az ötödik és hatodik osztályos eredmények standardhoz viszonyított átlaga és a két évfolyam közötti fejlődés mértéke mindkét nemnél hasonlóan alakul, vagyis ezek az eredmények azt mutatják, hogy ebben a két évben mind a lány, mind a fiú populáció átlagos képességű és fejlődési ütemű. Mivel a harmadik mérés résztvevői gyakorlatilag ugyanazok, akik az előző alkalmak során is a mintát képezték, nem valószínű, hogy a képességek drasztikusan változtak volna. A magyarázatot feltehetően a teszt kitöltéséhez, a megfelelő teljesítmény nyújtásához való hozzáállás, az elvárásokhoz való igazodás különbségeiben kell keresnünk. A korábban elemzett motivációs mutatók egyértelművé teszik, hogy a

lányokban erősebb a becsületes, eredményes feladatteljesítés és a helytállás iránti törekvés, vagyis egy fárasztó feladathelyzetben inkább hajlamosak az elvárásoknak megfelelni és képességeiknek megfelelően kitölteni a feladatsort, mint a fiúk. A fiúk az alacsonyabb Teljesítő motívumok, a jó kapcsolat, a szeretettség megszerzésének, vagyis a Követő motívumok háttérbe szorulása, valamint a kézzelfogható eredmények (pl osztályzás, közvetlen visszajelzés) hiánya miatt hajlamosabbak összecsapni a feladatot és a képességeik szintje alatt teljesíteni. Az alulteljesítésre vonatkozóan HARMATINÉ (2005) is kiemeli, hogy a fiúk a lányokhoz mérten alulteljesítenek, az elvárásoknak nem akarnak annyira megfelelni, mint lány társaik.

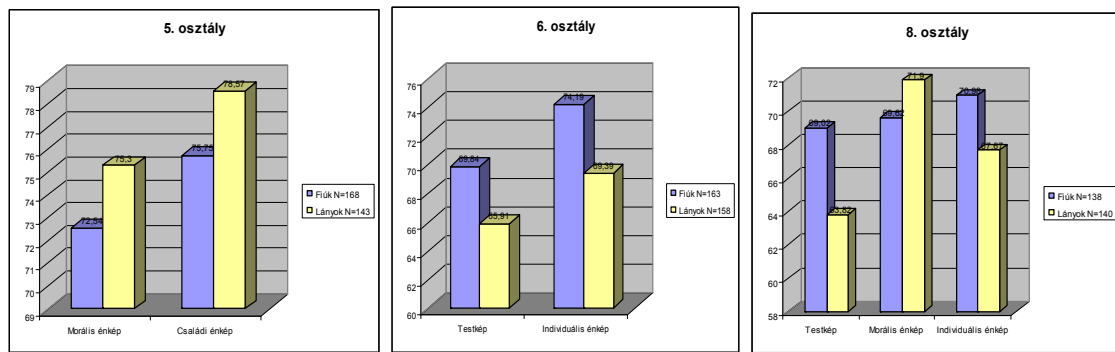
A különbségek magyarázatához további kiegészítést jelent, hogy a fiúk létszáma az 5. és 6. évfolyamhoz képest a nyolcadik osztályra némileg lecsökkent. Mivel a kapcsolatot folyamatosan tartottam az évek alatt az iskolákkal, megtudtam, hogy több tanuló a hatodik osztály után hatévfolyamos gimnáziumban folytatta tanulmányait, vagyis több, az átlagosnál jobb képességű fiú hagyta el az iskolát nyolcadik osztályra, így lehet, hogy az ő jó eredményeik is hiányoznak a nyolcadikos átlagból.

8. 4. 5. Énkép

Az énképben megmutatkozó nemi különbségek többnyire alátámasztották a hipotéziseinket, ugyanakkor néhány pontban tovább árnyalták a képet (16.g melléklet). A mérés mindhárom évében szignifikáns különbségeket regisztrálhattunk, de ezek igen változatosak voltak, jellegzetesen követve a serdülőkori változások irányát. Az ötödik évfolyamban a lányok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a Morális és a Családi énképben, míg a fiúknak az Önkritikájuk volt igen erős. A hatodik évfolyamban már a fiúknál látunk pozitívabb Testképet és Individuális énképet, és a Teljes énképük is jobb a lányokénál. Nyolcadik osztályra a fiúk még mindig jobbak a Testkép és az Individuális énkép pontszámait tekintve, ugyanakkor a lányok a Morális énkép dimenziójában szárnyalják túl a fiúkat (30. ábra).

A téma kiemelkedő hazai kutatója, DÉVAI (1988) nem talált szignifikáns nemi különbségeket az énkép területén, ezt azonban az adataink nem támasztották alá. BÓTA (2002) közelmúltban végzett vizsgálata már jelentős nemi különbségekre mutat rá, a Marsh-skála dimenziói közül a Fizikai képesség, az Iskolai és az Általános énkép területén a fiúknak, míg a Verbális énképben a lányoknak van magasabb pontjuk.

30. ábra: Nemi különbségek az énkép dimenzióiban



Az énkép dimenzióiban megmutatkozó nemi különbségeket elemezve a serdülőkori változások és az iskolai szerepek jellegzetes alakulását követhetjük nyomon. Az ötödik osztályban még egyértelmű a lányok jobb helyzete, vagyis a serdülőkori változások előtt a Morális és Családi énkép területén magasabb pontszámaik az általánosan jobb alkalmazkodókészség megnyilvánulásainak tekinthetők. Hatodik osztályra ez a pozitív önértékelés lényegében teljesen eltűnik, sőt a később érő fiúk egyértelműen pozitívabban látják magukat fizikai jellemzőik és tanulmányi képességeik mentén. Ez igen figyelemreméltó, mert a lányok iskolai teljesítménye végig jobb, mint a fiúké, intellektuális képességeik sem gyengébbek, mégis negatívabban látják magukat. Nyolcadik osztályra a lányok már sok szempontból érettebbek a fiúknál, ez a Morális énkép dimenziójában nyilvánul meg, ugyanakkor a fiúk még mindig egyértelműen jobb önértékeléssel bírnak a Testkép és a tanulási képességek megítélésével összefüggő Individuális énkép területén.

Mi lehet a lányok negatív Individuális és Testképének a hátterében? A fizikai jegyek megítélésében megjelenő különbségek egyértelműen magyarázhatóak azzal, hogy a lányok korábbi serdülése miatt a drasztikusan megváltozó, sokszor hirtelen magasságnövekedéssel és nőiesebb, teltebb formák megjelenésével járó külsőt nehéz elfogadni, a lányok gyakran kényelmetlenül érzik magukat a bőrükben. Ehhez társul még a média által folyamatosan sugárzott nőideál, melynek a többség, természetesen, nem felel meg, ez azonban az identitáskeresés válságos időszakában igen megnehezíti a lányok önel fogadását. A tanulással kapcsolatos énkép negatív jellege többféle módon magyarázható. BÓTA (2002) a szakirodalmi adatok áttekintése során azt emeli ki, hogy a nemi sztereotípiák, melyek a hagyományos női szerepeket, a kevésbé asszertív tulajdonságokat várják el a nőktől, azt erősítik a lányokban, hogy a jó jegyekért való küzdelem, a jó iskolai teljesítmény a népszerűségük akadályaiává válhatnak, ezért sok lány kételkedni kezd képességeiben, vagy akár a teljesítménye visszafogásával is elrejti

azokat. KÖRÖSSY (1997) utal DWECK (1974) kutatásaira, melyek azt mutatják, hogy a lányok és fiúk hasonló mennyiségű pozitív és negatív visszajelzést kapnak az iskolában, de nem ugyanazokért a dolgokért. BURNS (1982) azt találta, hogy a lányokat a nem intellektuális teljesítményért jutalmazzák, ugyanakkor a munka intellektuális minőségéért kapnak elmarasztalást. A fiúkat ezzel szemben az intellektusuk alapján értékelik pozitívan, a viselkedésük egyéb területein esnek kedvezőtlenebb megítélés alá. Ugyanő mutat rá a siker attribúciójában fellelhető nemi különbségekre: a fiúk inkább a képességeiknek, a lányok pedig a szerencsének tulajdonítják az eredményeket. Itt említhető meg a HORNER (1972) által leírt jelenség: a sikertől való félelem, mely szerint a nők attól tartanak, hogy ha karrierjükben, esetleg egy férfiasnak mondorr pályán sikeresek, az kudarcot jelent a hagyományos női szerepekben, és a nőiesség elvesztését eredményezheti.

Ezek alapján is megállapíthatjuk, hogy az énkép olyan összetett, multifaktoriális pszichológiai jelenség, melyet nem ragadhatunk meg egységesen, vagyis nem tehetünk ezzel kapcsolatban globális, általános érvényű megállapításokat a nemi különbségek tekintetében sem (HARMATINÉ, 2005), hanem finomabb bontásban, elemeit tanulmányozva vonhatunk csak le következtetéseket erre vonatkozóan.

8. 4. 6. Kontrollhely

A kontrollhely vonatkozásában mindhárom évben szignifikáns különbségek mutatkoztak a két nem között (16.h melléklet). Az ötödik ($t_{308}=-2,228$, $p=0,027$), hatodik ($t_{319}=-3,011$, $p=0,003$) és nyolcadik osztályban is ($t_{278}=-3,849$, $p=0,000$) a lányok adnak több belső kontrollos választ.

PHARES (1989) leírása szerint nincsenek jelentős nemi különbségek, de ha vannak, akkor az általa áttekintett kutatások alapján a lányok inkább externálisabbak, mint a fiúk. A nemi sztereotípiák vizsgálata is azt mutatja, hogy a „szuperférfi” módjára kitöltött kérdőív válaszai internális, míg a „szupernő” módon kitöltött kérdőívek externális irányba tolódnak. A mi adataink ezt nem igazolták, sőt ennek inkább az ellenkezőjét mutatják. Fontos különbség, hogy a korábban idézett eredmények felnőtt populációra vonatkoznak, míg saját adataink egy jóval fiatalabb korosztály, és néhány évtizeddel későbbi generáció válaszait tükrözik. Mivel a kérdőív a kontroll helyét elsősorban az iskolai szituációkra adott válaszok mentén jellemzi, érdemes a fiúk és lányok iskolai helyzetében megjelenő különbségekkel magyarázni az eredményt. Az iskolai motiváció tárgyalása során már sokszor utaltunk a lányok jobb

alkalmazkodóképességére, motiváltságára, erőteljesebb feladatteljesítés iránti vágyára. Ez alapján egyértelműnek tűnik, hogy az iskolai helytállásban mutatkozó különbség a lányok javára billenti a mérleget az énhatékonyság érzése, a dolgok irányítása és kézbentartása szempontjából.

8. 5. Iskolák, osztályok közti különbségek

Az iskolák és osztályok közti különbségek feltárásával arra kerestem a választ, hogy az érdemjegyek, vagyis a nyelvi teljesítmény mutatója, és a motiváció terén milyen különbségeket találhatunk az egyes tanulócsoportok között, melyik iskola és osztály rendelkezik a legmagasabb és legalacsonyabb átlagpontoszámokkal, és hogy ezek szignifikáns különbséget jelentenek-e. Az iskolák és osztályok érdemjegyekben és motivációban megnyilvánuló különbségeit varianciaanalízis segítségével végeztem.

Az iskolák közötti érdemjegyekben megnyilvánuló különbség az ötödik és hatodik évfolyamban igen erős, szignifikáns mértékű, míg nyolcadik osztályra ezek a különbségek eltűnnek: mindegyik iskola tanulói erősen lerontják nyelvi érdemjegyüket, így igen hasonlóvá válnak (17.a melléklet).

12. táblázat: A legmagasabb és legalacsonyabb idegen nyelvi átlagot mutató iskolák (zárójelben az iskola kódja)

| | 5. osztály | 6. osztály | 8. osztály |
|-----------------------------|------------|------------|-------------|
| Legmagasabb átlag | 4,62 (1) | 4,36 (1) | 3,98 (1, 5) |
| Legalacsonyabb átlag | 3,96 (3) | 3,42 (2) | 3,73 (3) |

A legmagasabb és legalacsonyabb érdemjegyátlagot elért iskolák jellemzőinek áttekintése során a következőket láthatjuk: kiemelkedő az 1. és 5. iskola, míg a 2. és 3. számmal jelzett gyengébb nyelvi eredményeket mutathat föl (12. táblázat). Mi állhat ennek a háttérében? Az egyes számú iskola Debrecen egyik elitnek nevezhető iskolája, mely a város egyik legdrágább lakónegyedében található. Ennek köszönhetően sokan jelentkeznek ide, van miből válogatnia az iskolának, emellett pedig valóban sok olyan gyermek jár ide, akinek szülei a tanulás értékeit hangsúlyozzák. Az ötös számmal jelzett iskola Mátészalkán található, ahol több éve intenzív tehetséggondozás folyik, ezáltal az iskola népszerű, a mintában pedig a tehetséges osztályba beválogatott gyerekek is benne vannak. A kettes számú iskola Debrecen egyik nagy lakótelepén található, ahol több

olyan gyermek él, akik szociokulturális szempontból hátrányos helyzetűek. Az iskola további problémája, hogy a mérés három éve során az alacsony gyermeklétszám miatt beolvasztották egy nagyobb, hasonló jellegű iskolába, ekkor több szülő elvitte gyermekét innen. A hármas számmal jelölt iskola Szerencsen van, ahol szintén tehetséggondozás folyik, ugyanakkor van egy olyan gyenge osztály az évfolyamban, melynek eredményei az egész iskola átlagát meglehetősen lehúzzák. Ebből arra juthatunk, hogy érdemes osztályonkénti bontásban is megnézni az eredményeket, így további részleteket is megismerhetünk az érdemjegyek alakulásáról.

13. táblázat: A legmagasabb és legalacsonyabb nyelvi érdemjegy-átlagot mutató osztályok (zárójelben az osztályok kódja)

| | 5. osztály | 6. osztály | 8. osztály |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Legmagasabb átlag | 4,88 (3) 4,84 (13) | 4,74 (3) 4,74 (13) | 4,76 (13) 4,34 (10) |
| Legalacsonyabb átlag | 2,94 (6) 3,25 (8) | 2,93 (5) 3,13 (8) | 3,00 (5) 3,00 (14) |

Az osztályok érdemjegyeinek átlagát áttekintve azt látjuk (17.b melléklet, 13.táblázat), hogy a legjobb átlagot elért osztályok a már említett debreceni (3) és mátészalkai (13) iskolából kerülnek ki. Nyolcadik osztályra a 10-es számmal jelzett osztály is belép a legjobbak közé: ők a törökszentmiklósi általános iskola tehetséggondozó osztálya. A leggyengébb eredményt elérő osztályok a debreceni, lakótelepi iskola két tanulócsoportja (5, 6), valamint egy szerencsi (8) és egy mátészalkai (14) osztály, ahova több osztályismétlő, illetve nem megfelelő szociokulturális körülmények között élő tanuló is jár. Az osztályok szintjén minden évfolyamban erős, szignifikáns különbségek jelentkeznek ($p < 0,000$). Az iskolák és osztályok összetételét ismerve sajnos azt mondhatjuk, hogy ezek az eredmények rámutatnak arra a tényre, hogy a tanulók iskolai eredményességeinek különbségeit erőteljesen meghatározza az, hogy milyen családi és szociokulturális háttérből érkeztek (KERTESI, KÉZDI, 2005). Az is ismert, hogy a magyar iskolák nagyon gyakran nem képesek pedagógiai eszközökkel ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt hatásait, ezért az oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése, az egyes iskolák közötti különbségek, illetve a szociokulturális háttér tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásának csökkentése kell, hogy legyen (SINKA, 2004).

Az érdemjegyek alakulása nagyjából megfelelt a várakozásoknak, mivel a népszerűbb, ezáltal több jelentkező közül választani tudó, valamint a tehetséggondozással foglalkozó iskolák, osztályok egyértelműen jobb eredményeket mutattak a nyelvi érdemjegyek kapcsán. A motiváció alakulása azonban némileg meglepő, elgondolkodásra készítő volt.

14. táblázat: A legmagasabb és legalacsonyabb motivációs értéket mutató iskolák (zárójelben az iskolák kódja)

| | | 5. osztály | 6. osztály | 8. osztály |
|-------------------------|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Legmagasabb átlag | KÖVETŐ | 78,11 (4) | 74,01 (4) | 69,14 (4) |
| | ÉRDEKLŐDŐ | 70,94 (4) | 67,94 (4) | 62,98 (4) |
| | TELJESÍTŐ | 77,98 (4) | 73,55 (4) | 70,96 (5) |
| | Presszióérzés | 13,50 (3) | 13,27 (1) | 14,67 (1) |
| | Nyelvtanulási motiváció | 319,11 (2) | 306,45 (5) | 298,53 (3) |
| Legalacsonyabb átlag | KÖVETŐ | 71,59 (1) | 70,03 (1) | 63,34 (1) |
| | ÉRDEKLŐDŐ | 62,94 (1) | 62,42 (1) | 55,91 (1) |
| | TELJESÍTŐ | 70,86 (2) | 71,28 (1) | 64,65 (1) |
| | Presszióérzés | 11,28 (4) | 11,07 (4) | 13,35 (5) |
| | Nyelvtanulási motiváció | 303,29 (1) | 293,77 (4) | 278,03 (4) |

Az egyes iskolák eredményeit áttekintve kiderül, hogy az iskolai motiváció szempontjából egyértelműen a törökszentmiklósi iskola a legerősebb (4), mellette pedig a mátészalkai iskola rendelkezik magas motivációs, és alacsony Presszióérzés mutatókkal (17.c melléklet, 14. táblázat). A nyelvtanulási motiváció a debreceni lakótelepi, a szerencsi és a mátészalkai iskolában a legerősebb a mérés egy-egy évében. A legalacsonyabb pontszámot az iskolai motiváció terén mindhárom évben a debreceni 1-es számú iskola érte el, ami az érdemjegyek ismeretében (itt a legmagasabb a nyelvi átlag) kissé meglepő. A Presszióérzés ugyanebben az iskolában a legmagasabb a mérés két évében. A nyelvtanulási motivációban is a legalacsonyabb átlagot éri el ugyanez az iskola a mérés első évében, ötödik és hatodik osztályban a törökszentmiklósi iskola kapja a legkevesebb pontot. Az iskolák közti különbség ötödik osztályban a Követő, Érdeklődő és Teljesítő motívum terén szignifikáns ($p < 0,001$), hatodik osztályban csak az Érdeklődő motívum ($p = 0,013$), nyolcadik osztályban pedig ismét mindhárom fő motivációs dimenzió terén (Követő: $p = 0,027$, Érdeklődő: $p = 0,000$, Teljesítő: $p = 0,035$). Vagyis a három év során leginkább a tudásszerzés, a saját út követése, a tapasztalatgyűjtés szükségletében mutatkoznak erőteljes iskolai különbségek.

Az érdemjegyek és motiváltság szempontjából legellentmondásosabb eredmény kétségkívül az 1-es iskoláé, mely jó nevű iskolaként valóban jó eredményt produkál, ugyanakkor a tanulók motiváltsága igen alacsony. Hogy lehet ez? A legegyszerűbb válasz valószínűleg az, hogy sok tanulót elsősorban a jó eredmény, a jó jegy megszerzése érdekel, a tudásszerzés, érdeklődés szerepe pedig háttérbe szorul. Ennek alátámasztására végeztem egy varianciaanalízist az iskolák közötti Instrumentális orientáció különbségeinek vizsgálatára, mely a bizonyítványért, a kavalifikáció előnyeiért való tanulás fontosságának különbségeit tárta fel. A vizsgálat részben megerősítette ezt a tendenciát, vagyis az 1-es iskola valóban egyike a legmagasabb Instrumentális orientáció pontszámmal bíróknak. Ez a különbség ugyanakkor nem szignifikáns, tehát nem szolgál teljes körű magyarázatul, bár jelzi a folyamatok irányát. Lehetséges az is, hogy az osztályzásban megjelenő különbségek felelősek az iskola ellentmondásos eredményeiért: jó hírű iskola lévén a tanárookra nagy súly nehezedik a tanítási sikerek és eredmények felmutatása miatt, ezért lehet, hogy jobb osztályzattal értékelik a tanulók munkáját, mint más iskolákban. A tanulók jellegzetességeit átgondolva az is lehet, hogy a tanulók ugyan nem igazán motiváltak a tanulásra, ugyanakkor jó képességeiknél fogva könnyen tanulnak, könnyen megszerzik a valóban megérdemelt jó osztályzatot. Ismét végeztem egy varianciaanalízist az intelligencia iskolák közti különbségeinek feltárására, amely váratlan eredményt hozott ugyan, de megerősíti ezt az elképzelést.

A 15. táblázat adatai mutatják, hogy mindhárom évben az 1-es számú iskola tanulói érték el a legtöbb pontot az intelligenciatesztben, mely a statisztikai elemzés szerint mindhárom évben szignifikáns különbséget ($p < 0,009$) jelez az iskolák között. Ez az eredmény váratlan abból a szempontból, hogy bár ismerjük a tanulói képességek különbözőségeit, nem gondoltuk, hogy ez ekkora mértékű, ilyen egyértelműen kimutatható. Ugyanakkor alátámasztja a fenti elgondolást, miszerint a jó képességű tanulók, még ha nem is erősen motiváltak, jó eredményeket tudnak elérni, legalábbis az idegen nyelv területén.

15. táblázat: Iskolák közti különbség az intelligencia területén

| | Iskola | N | Átlag | Szórás |
|---|--------|-----|---------|--------|
| IQ pontszám 5. osztály | 1,00 | 77 | 43,2857 | 8,6356 |
| | 2,00 | 47 | 39,2340 | 6,8942 |
| | 3,00 | 81 | 40,4568 | 6,8118 |
| | 4,00 | 53 | 37,7170 | 8,2447 |
| | 5,00 | 56 | 41,0893 | 8,5477 |
| | Total | 314 | 40,6178 | 8,0370 |
| IQ pontszám 6. osztály | 1,00 | 77 | 48,2857 | 5,9865 |
| | 2,00 | 50 | 42,6400 | 6,9216 |
| | 3,00 | 73 | 45,0274 | 7,1724 |
| | 4,00 | 53 | 44,9434 | 7,0694 |
| | 5,00 | 60 | 44,0167 | 7,9244 |
| | Total | 313 | 45,2396 | 7,2122 |
| IQ pontszám 8. osztály | 1,00 | 58 | 49,1379 | 5,3128 |
| | 2,00 | 37 | 44,5676 | 5,7664 |
| | 3,00 | 76 | 46,9605 | 6,2831 |
| | 4,00 | 54 | 48,1296 | 7,6059 |
| | 5,00 | 55 | 45,9636 | 7,8527 |
| | Total | 280 | 47,1250 | 6,7655 |

Az érdemjegyek elemzéséhez hasonlóan érdemes a motivációt is megvizsgálni osztályonkénti bontásban, hiszen az egyes tanulócsoporthoz, a személyes benyomások és az érdemjegyek alapján is, nagy különbségek vannak (17.d melléklet). A 16. táblázat mutatja, hogy az iskolai motiváció szempontjából a 10-es és 13-as osztály a legerősebb, és ugyanezekben az osztályokban a legalacsonyabb a Presszióérzés. A legalacsonyabb pontokat a 2-es és 12-es osztály éri el, de emellett még a 3-as, 6-os, és 14-es osztály is igen alacsony pontokat mutat egy-egy dimenzióban. A Presszióérzés a 8-as és a 2-es osztályban a legerősebb. A nyelvtanulási motiváció szempontjából az 5-ös és 13-as osztály éri el a legmagasabb, a 6-os és 1-es osztály a legalacsonyabb mutatókat. Az osztályok közti különbségek erősségüket tekintve szinte mind az öt motivációs mutató (Követő, Érdeklődő, Teljesítő, Presszióérzés, Nyelvtanulási motiváció) terén szignifikánsak, ötödik osztályban mindegyik (Követő, Érdeklődő, Tejesítő, Presszióérzés: $p=0,000$, Nyelvtanulási motiváció: $p=0,012$), hatodik osztályban négy (Követő, Érdeklődő: $p=0,000$, Presszióérzés, Nyelvtanulási motiváció: $p=0,002$), nyolcadik osztályban szintén négy mutató (Követő, Érdeklődő, Nyelvtanulási motiváció: $p=0,000$, Teljesítő: $p=0,024$) mutat szignifikáns különbséget.

A legmagasabb iskolai motivációs és legalacsonyabb Presszióérzés pontszámokat elért 10-es és 13-as osztály a törökszentmiklói és a mátészalkai iskola tehetséggondozó osztályai. Erős motivációs bázisuk alapvetően érthető, hiszen ők azok, akiket kiválasztottak, mint többletteljesítményre képes tanulókat, ezt bizonyítani szeretnék, feltehetően tényleg szeretnek és tudnak tanulni, a nekik szóló pozitív visszajelzések pedig valószínűleg további jó teljesítményre, a kitűzött célok elérésére sarkallják őket. Különösen pozitív az az eredmény, hogy a tőlük elvárt többletmunka és jó teljesítmény ellenére ők érzik ezt a legkevésbé tehernek, ez valószínűleg az őket tanító tanárok jó felkészültségének, a tehetséggondozó program gazdagságának és jól tervezettségének az eredménye, melyben a tanulmányi feladatok mellett légkörjavító és lazító programok is szerepelnek. Az alacsony Presszióérzés kialakulásában közrejátszhat az is, hogy ezeknek a tanulóknak jó része különböző versenyeken mérettette meg magát az elmúlt években, ami hozzászoktatta őket a kihívások megfelelő kezeléséhez.

16. táblázat: A legmagasabb és legalacsonyabb motivációs értéket mutató osztályok (zárójelben az osztályok kódja)

| | | 5. osztály | 6. osztály | 8. osztály |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Legmagasabb átlag | KÖVETŐ | 83,42 (10) | 78,23 (13) | 76,37 (13) |
| | | 79,33 (13) | 74,70 (10) | 70,63 (5) |
| | ÉRDEKLŐDŐ | 75,07 (10) | 70,00 (10) | 67,87 (13) |
| | | 68,90 (7) | 69,23 (13) | 65,27 (5) |
| | TELJESÍTŐ | 81,84 (10) | 76,57 (13) | 75,95 (13) |
| | | 80,95 (13) | 74,48 (9) | 70,90 (5) |
| Presszióérzés | 16,00 (8) | 15,18 (8) | 16,11 (2) | |
| | 15,26 (14) | 15,15 (12) | 15,47 (12) | |
| Nyelvtanulási motiváció | 340,06 (5) | 331,19 (13) | 319,27 (13) | |
| | 327,55 (4) | 323,18 (5) | 303,45 (5) | |
| Legalacsonyabb átlag | KÖVETŐ | 64,63 (2) | 66,42 (12) | 60,05 (2) |
| | | 70,12 (5) | 67,00 (14) | 62,18 (14) |
| | ÉRDEKLŐDŐ | 59,00 (2) | 58,73 (14) | 54,50 (3) |
| | | 62,92 (3) | 59,31 (12) | 55,93 (14) |
| | TELJESÍTŐ | 68,31 (6) | 68,05 (12) | 61,60 (3) |
| | | 68,50 (5) | 69,22 (8) | 64,47 (2) |
| Presszióérzés | 9,50 (10) | 10,11 (13) | 10,95 (13) | |
| | 9,70 (13) | 10,92 (10) | 13,29 (14) | |
| Nyelvtanulási motiváció | 290,70 (6) | 284,36 (1) | 276,50 (6) | |
| | 290,72 (14) | 285,82 (6) | 277,75 (11) | |

Az alacsony iskolai motiváció és magas Presszióérzés pontszámot elérő osztályok közül a 2-es osztály eredménye a leggyengébb, ők több dimenzióban, több évben is szélsőséges eredményt érnek el. Ez részben választ ad arra is, hogy miért ért el az 1-es

számú iskola, amelybe ez az osztály is tartozik, olyan alacsony motivációs átlagot: ennek az osztálynak a pontszámai meglehetősen lehúzzák az iskola átlagát. Számomra ez az eredmény igen váratlan volt, az évek során ugyanis egy jó képességű, eredményes, együttműködő osztálynak ismertem meg őket, az eredményeket látva azonban kerestem bennük azokat a jellemzőket, amelyek alapján következtetni lehet az alacsony motivációra. Arra jutottam, hogy az osztályban mindhárom évben találkoztam két-három olyan tanulóval, akik jó képességűek, jó külsejűek, jó szociális érzékkel bíróak voltak, vagyis feltehetően népszerű és kedvelt alakjai az osztályközösségnek, ugyanakkor nyíltan és szélsőségesen nyilatkoztak meg időnként az iskolával kapcsolatban, a kérdőívek kitöltése közben is hangos megjegyzésekkel kommentálták az általuk preferált vagy elutasított állításokat (pl. Az iskola unalmas. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.). Ez azt jelezte számomra, hogy a népszerű, de a tanulást mint értéket (legalábbis szóban) elutasító tanulók nagy hatással vannak a többiekre, és feltehetően mind az általános motivációt, mind az adott kérdőív kitöltéséhez való hozzáállást meglehetősen gyengítették. JÓZSA (2002) is hangsúlyozza, hogy a tanulók motívumainak alakulására jelentős befolyással bír a közösség, melynek az iskolában tagja, így a tanulási motiváció erősen függ attól, hogy az adott közösségben milyen az átlagos tanulási motiváció.

A szintén alacsony motivációs értéket mutató 12-es és 14-es osztály eredményei feltehetően mással magyarázhatóak: ezekben az osztályokban (főleg a 14-esben) több évismétlő, rosszabb eredményű tanuló jár, a rosszabb teljesítmény pedig egyértelműen összefüggésbe állítható az alacsonyabb motivációval. Az osztályok közötti különbséget a továbbtanulás esélyeivel is párhuzamba állíthatjuk: JÓZSA (2002) 7. osztályos tanulók esetében azt találta, hogy a motiváció szempontjából szembetűnő a különbség a továbbtanulásra igen esélyes és az erősen esélytelen tanuló között. Az eredmények érdekessége ugyanakkor, hogy ez a két osztály a legmagasabb motivációs pontszámot elérő 13-as osztállyal tartozik egy iskolához. Ez felveti a kérdést, hogy a két „ki nem választott” tanulókból álló osztály nem húzódik-e meg a „tehetségesek” árnyékában, vajon lehetséges-e, hogy hozzájuk hasonlítva nem érzik magukat elég jónak és okosnak, esetleg nem is kapnak kellő bátorítást a képességeik kihasználásához. Ez mindenképpen elgondolkodtató eredmény.

A nyelvtanulási motiváció az 5-ös és 13-as osztályban a legmagasabb. A 13-as, tehetséggondozó osztály magas általános motivációs háttere alapján érthető a jó eredmény. Az 5-ös osztály átlagos, vagy inkább alacsony iskolai motivációval jellemezhető, náluk az eredmény kissé váratlan. Ez rámutat arra, hogy bizonyos

feltételek mellett, ilyen például egy jó tanár, aki rávilágít a nyelvtanulás fontosságára és az óráit érdekessé és hatékonyá teszi, akár alacsony általános motiváció mellett is lehet egy osztály adott tantárgyhoz való viszonya pozitív. Az eredmények messzemenő értelmezése azonban nem szerencsés, ennek az osztálynak ugyanis a már említett iskolaösszevonás miatt a hatodik és nyolcadik osztályra mindössze 11 tagja maradt, ami lehetővé teszi, hogy egy-két kiugró érték az egész osztály átlagát fölhúzza. Érdekes még elgondolkodni azon, hogy hol marad a 10-es osztály, aki az iskolai motiváció szempontjából kimagasló eredményt ért el: vajon ők miért nem olyan motiváltak a nyelvtanulás szempontjából? A választ ott kereshetjük, hogy mivel a 10-es osztály angol és német nyelvet is tanul, a minta kiegyenlítettsége szempontjából ők a német nyelvre vonatkozóan töltötték ki a nyelvtanulási motivációs kérdőívet. A többi osztályban többségében angolt tanulnak a diákok, csupán néhányan németesek, ezért ott a motivációs kérdőív túlnyomórészt az angol nyelv tanulására vonatkozott. A következő részben pedig fény derül arra, hogy milyen jellegzetes különbségek találhatóak a két nyelv tanulási motivációjában.

8. 6. Teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása

8. 6. 1. A teljesítmény alapján kialakított csoportok

A teljesítmény, vagyis a nyelvi érdemjegyek alapján kialakított csoportok (1-5) motivációs különbségeit varianciaanalízissel, és az ahhoz kapcsolódó Post Hoc teszt, a Tukey alkalmazásával vizsgáltam (18.a melléklet).

Az 1-től 5-ig számozott csoportokat az iskolai motiváció fő dimenzióinak (Követő, Érdeklődő, Teljesítő, Presszióérzés) és a nyelvtanulási motiváció összpontszámának mutatói alapján összehasonlítva azt találtam, hogy ötödik osztályban mind az öt területen különbségek mutatkoznak az egyes érdemjegyeket kapó tanulók között: a Követő faktorban az egyes (N=7) és kettes (N=27) tanulók, valamint a hármas (N=48), négyes (N=76), ötös (N=154) érdemjegyet kapók között van szignifikáns különbség ($p < 0,013$), az Érdeklődőben a 2-es és a 4-es tanulók között ($p < 0,04$), a Teljesítő dimenzióban az 1-es, 2-es, és a 4-es, 5-ös tanulók között ($p < 0,028$). A Presszióérzésben és a Nyelvtanulási motivációban a 2-es és a 4-es, 5-ös tanulók között mutatkozik erőteljes különbség. Hatodik osztályban hasonló a helyzet, ekkor a Követő

dimenzióban az egyes (N=5) és a hármas (N=53), négyes (N=102), ötös (N=129) jegyet kapók csoportja, valamint kettes (N=31) és ötös tanulók között van szignifikáns különbség ($p < 0,017$), az Érdeklődőben az egyes és ötös tanulók között ($p = 0,015$), a Teljesítő motívumban és a Nyelvtanulási motivációban a kettes és ötös ($p < 0,013$), a Presszióérzésben pedig a kettes és ötös ($p = 0,004$), valamint a négyes és ötös tanulók ($p = 0,014$) között. Nyolcadik osztályban már csak három területen, a Teljesítő motívum, a Presszióérzés és a Nyelvtanulási motiváció terén találunk különbséget az egyes érdemjegyeket kapók között. A részletesebb, Tukey teszttel történő elemzés itt nem volt végrehajtható, mert az egyes érdemjegyet kapó csoportban mindössze egy tanuló volt, így ez nem minősül önálló csoportnak. Ez mégis fontos eredmény abból a szempontból, hogy rámutat az egyébként is vezető motívumnak számító Teljesítő motívum nyelvi érdemjegyeket is meghatározó szerepére, valamint arra, hogy a Nyelvtanulási motiváció mutatója mindhárom évben szorosan kapcsolódik a nyelvi érdemjegyhez, vagyis a jegyben fellelhető különbségeket főleg e két területtel magyarázhatjuk.

Az eredmények közül kiemelném még azt az érdekes tendenciát, amit ötödik osztályban is láthatunk, de igazán hatodik osztályban jellemző: a Teljesítő motívum, a Presszióérzés és a Nyelvtanulási motiváció terén erőteljesebb a különbség a kettes és a négyes, ötös érdemjegyet kapó tanulók között, mint az egyes és egyéb érdemjegyeket kapók között. Ez feltehetően annak köszönhető, hogy a megbukott, egyes érdemjegyet kapó tanuló meglehetősen közömbössé vált az adott tantárgy iránt, úgy érzi, már nincs veszítenivalója, ezért nem alakulnak ki benne erőteljes érzések az adott tantárggyal kapcsolatban, nem érzi azt a rá nehezedő nyomást, amit a kettes tanuló a bukás elleni küzdelmében intenzívebben érez.

8. 6. 2. Az elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok

Az elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok (1: alapfokú, 2: középfokú, 3: felsőfokú) összehasonlítását szintén varianciaanalízissel, illetve Tukey teszttel végeztem (18.b melléklet).

A motivációs jellemzők elemzése során azt találtam, hogy a célul kitűzött nyelvi szint nem áll szignifikáns kapcsolatban egyik iskolai motivációs dimenzióval sem, vagyis az általános tanulási motiváció terén nem találunk különbséget az alap-, közép- és felsőfokú nyelvtudást elérni kívánó tanuló között. Ugyanakkor a Nyelvtanulási motiváció terén mindhárom évben jellegzetes és szignifikáns különbségeket láthatunk (5. osztály: $p = 0,000$, 6. osztály: $p = 0,018$, 8. osztály: $p = 0,000$) a tanulócsoporthoz,

a nyelvtanulási motiváció és az elérni kívánt nyelvi szint egyenes arányban állnak egymással. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen a nyelvtudásban elérni kívánt cél közvetlenül a nyelvtanuláshoz való viszonyt tükrözi, nem pedig az általános tanulási motivációt. A nyelvtanulási motiváció alszkálái közül ötödik osztályban az Utazásorientáció, a Barátságorientáció, a Nyelvtanulás iránti attitűd, az Angol/német nyelvet beszélők iránti attitűd ($p < 0,05$) és az Órai szorongás-bátorság, a Nyelvhasználati szorongás-bátorság, az Önértékelés és az Elégedettség ($p < 0,000$) terén van különbség a csoportok között, hatodik osztályban a Nyelvtanulás iránti attitűd ($p = 0,003$) és az Önértékelés és Elégedettség ($p < 0,000$) területén, nyolcadik osztályban pedig a Tudás-, Utazás- és Barátságorientáció, a Motivációs intenzitás, az Órai és Nyelvhasználati szorongás-bátorság ($p < 0,05$), valamint a Nyelvtanulás iránti attitűd, Önértékelés és Elégedettség alszkálákban ($p < 0,000$) regisztrálhatunk szignifikáns különbséget az elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok között. Ez az eredmény rámutat, hogy a nyelvtanulási motiváción belül a nyelvtudással való elégedettség, és az ez alapján kialakított jó nyelvi önértékelés az, ami mindhárom évben igen erősen jellemzi a magasabb célokat kitűző tanulókat. Ez azért fontos, mert ahogy a későbbiekben látni fogjuk, gyakorlatilag ez az egyetlen mutató, amely mindhárom évben szignifikáns különbséget mutat a csoportok között.

Érdekes kérdés, hogy vajon van-e különbség a megfogalmazott nyelvi célokban az intelligenciateszt pontszámai, az értelmi képességek függvényében, azaz a magasabb célokat kitűző tanulók jobb kognitív képességekkel rendelkeznek-e. Az eredmények alapján úgy tűnik, igen, legalábbis a felső tagozat elején.. Ötödik osztályban igen erős ($p = 0,001$) különbséget találunk az egyes és a kettes, hármas csoportok között, hatodik osztályban már gyengébb, bár még mindig szignifikáns ($p = 0,026$) ugyanez a különbség, nyolcadik osztályban azonban már nem találunk különbséget az intelligencia terén az alap-, közép- és felsőfokú nyelvtudást elérni kívánók között. Ez azt sugallja, hogy a felső tagozat elején a kognitív képességek még jelentősen összefüggnek azzal, hogy a tanuló mire tartja magát képesnek és milyen célokat tűz ki maga elé, míg a későbbiekben, a felső tagozat végére ez a kapcsolat jelentősen gyengül (lásd: 6. táblázat, énkép és intelligencia korrelációja).

Az énkép tekintetében szintén találunk különbséget a három csoport (1. csoport: $N = 21$, 2. csoport: $N = 139$, 3. csoport: $N = 137$) között. Ötödik osztályban mindegyik énképdimenzió terén szignifikáns különbség ($p = 0,000 - 0,039$) van a csoportok között, hatodik osztályban már csak az individuális énkép, vagyis a tanulással, képességekkel

kapcsolatos énkép terén ($p=0,019$), míg nyolcadik osztályra már mindegyik csoportnak igen alacsony, többé-kevésbé kiegyenlített a pontszáma, így a különbségek szinte eltűnnek. Ez, az előző eredményekhez hasonlóan azt mutatja, hogy ötödik és hatodik osztályban még valamennyire ki lehet tapintani a tényezők közötti összefüggéseket, nyolcadik osztályra azonban olyan változások történnek, melyek felborítják az addigi egyensúlyt, vagyis a serdülőkori változások megjelenése felülírja az addig bejósolható kapcsolatokat, a folyamatok így kevésbé kiszámíthatóak.

Az elérni kívánt nyelvtudás egyéb tényezőkkel való összefüggéseire vonatkozóan néhány szakirodalmi adat is rendelkezésünkre áll, melyek rámutatnak, hogy a nyelvi vagy iskolai végzettséghez kapcsolódó célok kapcsolatban állnak a nyelvi érdemjegyekkel és a nyelvtanulási motiváció bizonyos területeivel. BUKTA és NIKOLOV (2002) azt találta, hogy az általuk vizsgált mutatók közül a legszorosabb összefüggés az angol nyelvi osztályzat és a megcélzott iskolai végzettség között van, vagyis a jobb érdemjegy magasabb elérni kívánt iskolai végzettséggel jár együtt. NIKOLOV (2003b) a nyelvtanulási tervek és a motiváció összefüggéseit tanulmányozva kiemeli, hogy a nyelvtanulási tervek, kitűzött nyelvi célok igen pozitív attitűdöket és erőteljes instrumentális orientációt tükröznek.

8. 6. 3. A tanult nyelv alapján kialakított csoportok

Több tanulmány is rámutat (CSAPÓ, 2001; NIKOLOV, 2003b; NIKOLOV, NAGY, 2003), hogy a nyelvet tanulók motivációs jellemzőit jelentősen meghatározza az, hogy az illető milyen nyelvet tanul. Az adatok elemzése során ezért a Magyarországon leggyakrabban tanult két nyelv, az angol és a német nyelvet tanulók különbségeit is megvizsgáltam kétmintás T-próba segítségével (18.c melléklet).

Elsőként azt vizsgáltam, hogy az érdemjegyek terén van-e különbség az angol és német nyelvet tanulók között. A 17. táblázat mutatja az eredményeket.

17. táblázat: Angolul és németül tanulók nyelvi érdemjegyei átlagának összevetése kétmintás t-próba alkalmazásával

| | Angol jegyek átlaga | Német jegyek átlaga | t | df | p |
|-------------------|------------------------|------------------------|-------|-----|-------|
| 5. osztály | 4,19 | 3,78 | 3,137 | 334 | 0,002 |
| 6. osztály | 4,03 | 3,76 | 2,192 | 337 | 0,029 |
| 8. osztály | 3,88 | 3,82 | 0,496 | 301 | 0,620 |

A t-próba rámutatott, hogy az érdemjegyek alakulásában van különbség a két csoport között. Ötödik osztályban egyértelműen jobb eredményt érnek el az angolosok, hatodik osztályra csökken az előnyük, de még mindig szignifikáns a különbség, nyolcadik osztályra azonban annyira leromlanak az angol jegyek, hogy elérik a gyengébben induló, de ezt a szintet nagyjából végig megtartó német jegyek átlagát, így ekkor már gyakorlatilag nincs különbség a két csoport nyelvi átlagában. Ennek magyarázatában nem támaszkodhatunk a motivációs mutatókra, ott ugyanis, mint később látjuk, nincs olyan irányú és olyan erős különbség, amelyik ilyen módon befolyásolná az érdemjegyeket. A hipotézisben felvetett gondolat kapcsán azzal magyarázható az angol nyelvet tanulók ilyen mértékű átlagromlása, hogy a nyelv jellegzetességeiből adódóan a kezdeti nyelvtanulás viszonylag könnyű és gyors, hamar sikerélményhez jut az angol nyelvet tanuló, az idő előrehaladtával azonban előkerülnek a nehezebb nyelvtani szerkezetek, például az igeidők, amelyek valóban nehezek lesznek a nyelvtanuló számára, így rosszabb jegyet ér el. A németül tanulók már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában jelentős nehézségekkel találják magukat szemben (pl. névelők), ez a nehézségi szint pedig nagyjából végig megmarad a tanulás első éveiben.

Az iskolai motiváció terén a hipotézisek alapján nem vártam jelentős különbséget a különböző nyelvet tanulók között, hiszen a motiváltság általános szintjét, a tanulási kedvet, az iskolai munka értékelését nem igazán befolyásolja, legalábbis nem jelentősen, hogy ki milyen nyelvet tanul. Az adatok elemzése ezt a feltételezést alapvetően alátámasztotta, bár néhány esetben árnyalta a kezdeti elgondolást. Az ötödik osztályban ugyanis a Követő ($t_{314}=-2,615$, $p=0,009$) és Érdeklődő ($t_{314}=-3,853$, $p=0,000$) dimenziókban a t-próba szignifikáns különbséget mutatott a két nyelvet tanulók között a németesek javára, nyolcadik osztályban az Érdeklődő dimenzióban ($t_{279}=-2,659$, $p=0,008$) hasonló jelenséget tapasztalhatunk. Ez az eredmény nemcsak azért váratlan, mert szignifikáns különbség jelenik meg ott, ahol nem feltételeztük, hanem azért is, mert a különbségek iránya meglepő. Az erre vonatkozó tanulmányok többsége ugyanis az angol nyelv preferenciáját, és az angol nyelvet tanulók magasabb motivációs szintjét említi, míg a mi esetünkben éppen fordított a helyzet. Ennek magyarázatát azonban könnyen megtalálhatjuk: a német nyelvet tanulók mintájában van az a törökszentmiklósi tehetséggondozó osztály, akiket, mivel angol és német nyelvet is tanulnak, a minta kiegyenlítetttsége szempontjából a német nyelvre vonatkozóan kérdeztem a nyelvtanulási motivációval és egyéb nyelvre vonatkozó tényezőkkel kapcsolatban, így ők a „németet tanulók” mintájába kerültek. Az osztályok közötti különbségek elemzése során láthattuk,

hogyan ez az osztály (10-es számú) nagyon magas pontszámot ér el mindhárom évben az iskolai motiváció területén, vagyis ebben az esetben feltehetően nem a német nyelv tanulása a meghatározó a kiemelkedő eredmény magyarázatában, hanem az, hogy az ő magas motivációs eredményeik a németesek általános motivációs átlagát erősen feljavítják.

A nyelvtanulási motiváció terén már jellegzetesen a nyelvhez kötődő különbségeket is láthatunk (18. táblázat).

A németet tanulók egy alszámban mindig az angolul tanulók előtt járnak, ami ötödik és hatodik osztályban szignifikáns erősségű is: az amerikaiak/osztrákok iránti attitűdöt mérő alszámban. Az ezt vizsgáló néhány állítás az adott idegen nyelvet beszélők iránti attitűdöt méri. Az angolul tanulók angolokra és amerikaiakra vonatkozóan külön-külön nyilatkoznak, míg a németül tanulók a németekre és az osztrákokra vonatkozó állításokkal kapcsolatban jelölik be egyetértésük mértékét. Az adatok alapján azt vonhatjuk le, hogy az angolul és németül tanulók hasonló attitűdökkel rendelkeznek a nyelvet beszélők elsődleges csoportjaival (angolok és németek) kapcsolatban, míg jelentős a különbség az amerikaiak, illetve az osztrákok megítélésével kapcsolatban: a németesek az osztrákokat sokkal pozitívabban ítélik meg, mint az angolok az amerikaiakat. Ennek háttérben az adatfelvétel során is megnyilvánuló Amerika-ellenes hangulat állhat, mely az iraki háború kitörése körül kialakult. A tesztek kitöltésének az idején, éppen 2003 tavaszán rohanta le az Egyesült Államok Irakot, majd a tesztfelvétel második évében, 2004-ben, megint csak tavasszal a háború kitörésének egyéves évfordulóján újra sokat foglalkozott a média a háborús eseményekkel. Az ezt körülvevő hangulat egyértelműen rányomta a bélyegét az amerikaiak megítélésére, és érdekes módon mutat rá, hogy a külpolitikai események miképpen befolyásolhatják egy motivációs kérdőív eredményeit.

18. táblázat: Angolul és németül tanulók különbségei a nyelvtanulási motiváció alszámban

| | | t | df | p | |
|-------------------|-------------------------------------|--------|-----|-------|-------|
| 5. osztály | Amerikaiak/osztrákok iránti attitűd | -3,669 | 304 | 0,000 | A < N |
| 6. osztály | Amerikaiak/osztrákok iránti attitűd | -3,484 | 316 | 0,001 | A < N |
| | Kívánt nyelvtudás | 2,656 | 316 | 0,008 | A > N |
| 8. osztály | Utazásorientáció | 2,026 | 277 | 0,044 | A > N |
| | Nyelvtanulás iránti attitűd | 2,388 | 277 | 0,018 | A > N |
| | Kívánt nyelvtudás | 2,149 | 277 | 0,032 | A > N |

Az Utazásorientáció, a Nyelvtanulás iránti attitűd és a Kívánt nyelvtudás tekintetében az angol nyelv fölénye mutatkozik a vizsgálat két évében. Az Utazásorientációt mérő állítások (pl. Azért fontos angolul tanulnom, mert hasznos lehet majd utazásaim során. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretnék majd valamennyi időt külföldön tölteni.) egyértelműen kifejezik az angol nyelv hasznosságát a jövőbeni utazásokat illetően, és amelyet az angol nyelv tanulásának okaként a nyelvtanulók is gyakran hangsúlyoznak (DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996). A Nyelvtanulás iránti attitűdöt és a Kívánt nyelvtudást mérő skálák a nyelvtanulási motiváció néhány általános aspektusából ragadják meg az angol nyelv tanulása iránti erősebb motivációt.

A szakirodalmi adatok többnyire az angol nyelv preferenciáját hangsúlyozzák, így részben alátámasztják az általam kapott eredményeket. NIKOLOV (2003) szerint az angol nyelvvel kapcsolatos attitűd az általa vizsgált mindhárom évfolyamon (6.,8.,10. évfolyam) kedvezőbb a németnél, vagyis a tanulók általában jobban kedvelik az angolt, mint a németet. Ugyanakkor a nyelvórákon használt anyagokkal való elégedettség szempontjából nincs különbség a nyelvek között. CSAPÓ (2001) érdekes eredménye szerint minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy gyermeke az angol nyelvet tanulja. Ez annyiban lehet számunkra releváns, hogy a magasabb iskolai végzettség miatt a gyermeke felé is magasabb elvárásokat támasztó szülő az elérni kívánt nyelvtudás szintjét magasabbra helyezheti, ami az ezt mérő alskálában tükröződik. DÖRNYEI, NYILASI és CLÉMENT (1996) vizsgálata is az angol nyelv elsőségére mutat rá a népszerűséget tekintve, különösen a fiatalabb korosztály körében. A saját adataim nem ennyire egyértelműek a két nyelv motivációs különbségeit illetően, hiszen viszonylag kevés alskálában találunk szignifikáns különbséget, ugyanakkor tendenciájában alátámasztják azt. Az angol és német nyelvet is tanulókkal beszélgetve, illetve egyéb informális adatok útján szintén megerősödött bennem, hogy a legtöbb tanuló hasznosabbnak és könnyebben elsajátíthatónak találja az angol nyelvet, ami a jövőbeni nyelvválasztásukat is befolyásolhatja.

Összességében azt láthatjuk az egyes tanulói alcsoportokat tekintve, hogy az ötödik és hatodik évfolyamban kifejezettebbek a különbségek a csoportok között, míg nyolcadik osztályra ezek jórésze eltűnik vagy meggyengül. Ez rámutat, hogy a korai serdülőkori változások olyan mértékű átalakulásokat eredményeznek a tanulóknak, ami alapján a korábban bejósolható viszonyok meglehetősen kiszámíthatatlanná válnak a tanárok számára, ezért a hatékonyság fenntartása érdekében ismerni és érteni kell ezeknek a változásoknak az irányát és erejét .

IV. ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozatom megírásának elsődleges célja a nyelvtanulási motiváció tanulói szintjének részletes vizsgálata, az iskolai és nyelvtanulási motiváció változásainak nyomon követése, valamint az iskolai és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggéseinek, valamint az ezekkel kapcsolatban álló tanulói jellegzetességek összefüggéseinek a feltárása. A hipotézisek során megfogalmazott állítások mindegyikét az adatok statisztikai elemzésének segítségével vizsgáltam.

A három év során négy város öt iskolájában egy-egy teljes évfolyam összegyűjtött adatainak részletes vizsgálata alapján elmondható, hogy a motiváció a felső tagozat éveit során erőteljes csökkenésen megy keresztül, a presszió érzése viszont, különösen a nyolcadik osztályra, felerősödik. Az iskolai motiváció összetevőinek mintázata mindhárom évben hasonló, a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő kicsit gyengébb, leggyengébb pedig az Érdeklődő. Az idegennyelvi motiváció is összességében csökken, csupán néhány alskálában, az Utazásorientáció, a Nyelvhasználati bátorság és szorongás területén, valamint a Nyelvtanulás iránti attitűd alskálájában nincs jelentős változás. Az iskolai és az idegennyelvi motiváció több skálája is igen szoros összefüggésben áll egymással, ezen belül is a Követő faktor erős pozitív, a Reprodukáló orientáció, a Presszióérzés és Instrumentális orientációs alskála erős negatív kapcsolatban áll egyes nyelvi motivációs jellemzőkkel.

A motivációval összefüggésben álló tanuló jellegzetességek közül a Tanulási orientáció fő faktorai, a motivációhoz hasonlóan, gyengülnek a három év során, ugyanakkor az Instrumentális orientáció a nyolcadik osztályra felerősödik. A motivációval többnyire a hatékonyabb tanulási formák (Mélyreható, Szervezett) állnak pozitív korrelációs kapcsolatban, míg a Reprodukáló és Instrumentális orientáció dimenziói negatív előjellel kapcsolódnak hozzá. Az énkép dimenzióinak értékei is csökkennek az évek során, ezek közül, a Testkép kivételével, mindegyik szorosan összefügg a motiváltság mutatóival. Az intelligenciatesztben elért pontszámok, a természetes érés és tanulás következményeként, növekedést mutatnak a vizsgálat éveiben, ugyanakkor a motivációval nem állnak szoros kapcsolatban. A belső kontrollis attitűd az évek során csökkenő tendenciát mutat, kapcsolata a motivációs mutatókkal pozitív.

A nyelvi érdemjegyek is romlanak a három év során. Alakulásukban meghatározónak tűnnek mind az iskolai, mind az idegennyelvi motivációval kapcsolatos tényezők és az intelligencia, valamint pozitívan korrelál az énkép Családi és Szociális dimenziójával is, negatív korrelációt találunk viszont a Reprodukáló, az Instrumentális orientáció, a Presszióérzés és az érdemjegyek viszonylatában. A korábbi vizsgálatok során jelentős szereppel bíró integrativitás hatása ezen a mintán nem jelentős, ami feltehetően a közvetlen inter-etnikai kapcsolatok hiányának, valamint a gyerekek számára egyelőre távoli kulturális értékek következménye.

A nemi különbségek vizsgálata egyértelműen rámutat a lányok jobb teljesítményére és erősebb motivációs hátterére. Az intelligencia, a nyelvtanulás céljaival, hasznosságával kapcsolatos nézetek, a nyelvet beszélő csoporthoz való viszonyulás, az önértékelés és elégedettség területén nagyon hasonló a két nem eredménye, a nyelvtanulás iránti attitűd, valamint az érdemjegyekkel szorosabb kapcsolatban álló néhány skála azonban magasabb a lányoknál. A tanulási orientáció fő dimenzióiban nincsenek jellegzetes nemi különbségek, az Instrumentális orientációban azonban a fiúk szignifikánsan magasabb pontszámot értek el. Az énkép nemi különbségeinek alakulásában az iskolai alkalmazkodás és a serdülőkori változások jellegzetességeit követhetjük nyomon: ötödik osztályban a lányok szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a Morális és a Családi énképben, míg a fiúknak az Önkritikájuk igen erős. Hatodik osztályban már a fiúknál látunk pozitívabb Testképet és Individuális énképet, és a Teljes énképük is jobb a lányokénál. Nyolcadikra a fiúk még mindig jobbak a Testkép és az Individuális énkép pontszámait tekintve, ugyanakkor a lányok a Morális énkép dimenziójában szárnyalják túl a fiúkat. A kontroll helyét tekintve, az elvárásokkal ellentétben, a lányok adnak több belső kontrollos választ.

Az iskolák és osztályok közt megnyilvánuló különbségek többsége az iskolák jellemzőit ismerve érthető, bár az 1-es iskola némileg ellentmondó eredményei (jó érdemjegyek – alacsony motiváció) továbbgondolásra szorulnak.

Az érdemjegyek alapján összeállított csoportok jellegzetességeinek vizsgálata során kiderült, hogy a motivációs mutatók mindegyikében van különbség a különböző érdemjegyekkel bírók között, érdekes azonban, hogy bizonyos esetekben nagyobb a különbség a kettes és a négyes, ötös tanulók között, mint az egyes, illetve a négyes, ötös érdemjegyet kapók között. Az elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított három csoport között az iskolai motiváció terén nem, az idegennyelvi motiváció terén viszont találtunk szignifikáns különbségeket, ezen belül is az önértékelés és az elégedettség mutatkozik

mindhárom évben jelentősnek. Az intelligencia és az énkép területén is azt találtuk, hogy az ötödik és hatodik osztályban még kitapintható összefüggések jó része nyolcadik osztályra jelentősen meggyengül. Az angolul és németül tanulók között az érdemjegy különbségei mellett a nyelvtanulási motiváció egy-egy alskálája mutat szignifikáns különbséget, ezeken keresztül érdekes módon tapasztalhatjuk meg a külpolitikai események hatását.

Elmondható tehát, hogy a motiváció, idegennyelv-tanulási motiváció, ezek változásai, valamint az egyéb tanulói jellegzetességekkel való összefüggéseik kapcsán megfogalmazott hipotéziseink többsége beigazolódott. Ugyanakkor adataink nem támasztották alá az énkép standard értékekkel való összevetésében megfogalmazott elvárásokat, ugyanis bizonyos életkorok tekintetében eltér attól. Az énkép és intelligencia összefüggéseit tekintve, a hipotézisnek ellentmondva, több énképdimenzió korrelációs kapcsolatban áll az értelmi képességekkel. A kontroll helyével kapcsolatos elvárásainkat sem igazolták az adatok minden szempontból, ennek értéke ugyanis az évek során csökken, a lányok pedig több belső kontrollt választ adnak, mint a fiúk. A nemkülönbségek kapcsán a nyelvtanulási motivációban több dimenziójában a lányok magasabb pontszámait vártuk, ez szintén csak részben igazolódott.

A kutatás eredményeinek rövid összefoglalásaként több korábbi külföldi vizsgálat eredményeire hivatkozva (LITTLEWOOD, 1984; MCDONOUGH, 1981) kijelenthetjük, hogy ebben az életkorban az idegen nyelv mint tantárgy motivációs jellemzői az általános, iskolai motiváción belüli jellemzők mentén értelmezhető, vagyis „az általános iskolás gyerekek többsége a nyelvtanuláshoz pontosan úgy áll hozzá, mint más tantárgyakhoz. (...) A motiváció általános aspektusai (...) relevánsak, mint például az órák élvezése, a változatos ingerek, és mindenekelőtt az elért siker.” (DÖRNYEI, 1987, 411.o.) NIKOLOV (1995) longitudinális vizsgálata is azt mutatja, hogy a legfontosabb motivációs tényezők ebben a korban a tanulási szituáció és a tanár, az önmagukban érdekes, intrinsic módon motiváló tevékenységek és tananyagok. A nyelvtanulás során a tudás mint cél fokozatosan veszi át a külső motiváció szerepét, az instrumentális motívumok is fokozatosan jelennek meg az évek során, míg az integratív orientáció nem játszik meghatározó szerepet.

A dolgozat eredményeinek gyakorlatban történő hasznosítása elsősorban a motiválási stratégiák gazdagításán keresztül történhet meg. DÖRNYEI Zoltán motiválási stratégiákról írt átfogó tanulmánya (2001a) részletesen és gyakorlatias megközelítésben

tárja elénk azokat a konkrét módszereket és tevékenységeket, melyek használatán keresztül motiváltabbá, sikeresebbé tehetjük a nyelvtanulókat (31. ábra).

31. ábra: Dörnyei (2001, 35.) osztálytermi motivációs stratégiája

-
1. Mutasd meg és beszélj arról, hogy mennyire lelkesedsz a tananyagért.
 2. Vedd a diákok tanulását nagyon komolyan.
 3. Alakíts ki személyes kapcsolatot a diákjaiddal.
 4. Alakíts ki együttműködésre alapuló kapcsolatot a diákok szüleivel.
 5. Teremts kellemes és támogató hangulatot az órán.
 6. Segítsd el az összetartó csoport kialakulását.
 7. Alakíts ki egyértelmű csoportnormákat, beszélj meg ezt a diákokkal, akik fogadják azokat el.
 8. Kövesd figyelemmel, hogy a diákok betartják-e a kialakított csoportnormákat.
 9. Fejleszd a diákok nyelvhez kapcsolódó értékeit, példaképek bemutatásán keresztül.
 10. Növelj a diákok intrinzik érdeklődését a nyelvtanulás folyamata iránt.
 11. Segítsd el az „integratív” értékek kialakulását, azaz a pozitív és nyitott beállítódást a nyelv és annak beszélői iránt, illetve és a külföldiek iránt általában.
 12. Segítsd el, hogy a diákok tisztában legyenek azokkal az instrumentális értékekkel, amelyek a nyelvtudáshoz kapcsolhatók.
 13. Növelj a diákok sikerorientáltságát az egyes feladatokkal és általában a tanulással kapcsolatban.
 14. Növelj a diákok célorientáltságát azért, hogy konkrét tanulási célokat fogalmazzon meg és fogadjon el.
 15. Tedd a tanmenetet és a tananyagot relevánssá a diákok számára.
 16. Segítsd a reális tanulói elvárások kialakítását.
 17. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé azért, hogy megtörj az órák monotonitását.
 18. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé azért, hogy növeled a feladatok vonzerejét.
 19. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé azért, hogy a diákokat aktív résztvevőkké teszed.
 20. A feladatokat olyan módon mutasd be és oldd meg a diákokkal, hogy az motiváló legyen.
 21. Használj tanulási célok kitűzésével kapcsolatos módszereket az órán.
 22. Segítsd el, hogy a diákok meg tudják érteni a céljaik iránti elkötelezettségüket.
 23. Figyelj arra, hogy a diákoknak rendszeresen legyen sikerélményük.
 24. Rendszeres biztatással növelj a diákok önbizalmát.
 25. Segíts, hogy a diákok nyelvi szorongása csökkenjen, azért, hogy csökkented vagy egészen megszüntetted a szorongást elidézhető elemeket a tanulási környezetben.
 26. Taníts a diákoknak különböző tanulási stratégiákat, hogy önbizalmuk növekedjen a tanulási képességeikkel kapcsolatban.
 27. Segítsd el, hogy a feladatok végrehajtása során a diákok megérezzék pozitív szociális énjüket.
 28. Növelj a diákok motivációját azért, hogy együttműködésre biztatók legyenek.
 29. Növelj a diákok motivációját azért, hogy elősegíted a tanulói autonómia kialakulását.
 30. Növelj a diákok azon képességét, hogy saját magukat motiválják (önmotivációs stratégiák).
 31. Segítsd el, hogy a diákok a sikert a saját erőfeszítésüknek tulajdonítsák (motivációs attribúció).
 32. A diákoknak pozitív, konkrét információkon alapuló visszajelzést adj munkájukról.
 33. Növelj a diákok elégedettségét.
 34. A jutalmakat olyan módon add, hogy az motiválja a diákokat.
 35. A jegyeket olyan módon add, hogy az motiváló és ne demotiváló legyen a diákok számára.
-

A dolgozatomban empirikus anyagát ezeknek a stratégiáknak a tanulókhöz, az egyéni különbségekhez kapcsolódó elemeinek tanulmányozásával alátámaszja a motivációs technikák létjogosultságát és szükségességét, valamint új elemek előtérbe helyezésével ráirányítja a figyelmet néhány, eddig kevésbé hangsúlyozott motiválási lehetőségre. Hogyan lehet tehát a kutatási eredményeket a gyakorlatba továbbbújtatva értelmezni? Hogyan történik a tanulókhöz kapcsolódó motivációs folyamatok ismeretének osztálytermi hasznosítása? Milyen további motiválási stratégiák fogalmazódhatnak meg az eredmények ismeretében?

- A Teljesítő, vagyis a legerőteljesebb motívumok dinamizálása érdekében olyan feladatokat és projekteket adjunk a tanulóknak, melyekben a választásaiknak és az

érdeklődésüknek megfelelően, önállóan tudnak döntéseket hozni. (vö. autonóm nyelvtanulás, önszabályozás)

- Szintén a Teljesítő motívum erősítése végett adjunk rendszeres visszajelzést a tanulóknak a munkájukról, haladásukról, elért eredményeikről, hagyjunk időt a sikerek megélésére, ünneplésére.
- Építsük a Követő motívumokat a megfelelő tanár-diák kapcsolat kialakításán keresztül, a hitelesség, empátia és elfogadás Rogers-i alapelveire támaszkodva (KLEIN, 1984).
- Csökkentsük a tanulók presszióérzését segítőkész, elfogadó viselkedésünkkel, bátorító magatartással, valamint annak hangoztatásával, hogy a hibázás a tanulás természetes velejárója (MEZEI, CSIZÉR, 2005).
- A motiváció csökkenésének megértése, megállítása érdekében vegyük figyelembe a természetes életkori, serdülőkori változásokat. A testi és leki változások, melyek az önbizalmat ingatják meg, a kortárs csoportok növekvő befolyása, az érdeklődés átalakulása, a növekvő iskolai követelmények, a közlő továbbtanulás növelik a nyomás érzését és csökkentik az általános tanulási kedvet, ennek hatása a nyelvi órákon is érezhető.
- A nyelvtanulási motiváció összetevői közül támaszkodjunk az időben kevésbé változó motívumokra, vagyis hangsúlyozzuk a nyelvtanulás fontosságát a későbbi utazási, külföldi tanulmányokra vonatkozó célok elérésének lehetősége szempontjából. Az órán megnyilvánuló nyelvhasználati szorongás sem nő, ezért lehetőség szerint vonjuk be a tanulókat az órai kommunikációba, teremtsük meg számukra a nyelv értelmes használatának a lehetőségét. (vö. kommunikatív nyelvoktatás)
- Hangsúlyozzuk a nyelvtudás értékét és hasznosságát a globalizációs tendenciák bemutatásával, segítsük a tanulókat, hogy ezáltal is pozitív attitűdöket alakítsanak ki a nyelvtanulással kapcsolatban.
- Fordítsunk figyelmet a nyelvtanulók közösségének, mint csoportnak a működésére, erősítsük a csoportkohéziót, az összetartást, így a tanulást mint értéket értelmező tanulók mintaként szolgálhatnak a többieknek. Ennek eredményeként jó csoportlégtér alakulhat ki, mely elnéző a hibázással szemben, bátrabban gyakorolják a tanulók a nyelvet, a kiscsoportos munkák pedig lehetőséget teremtenek a személyes információk megosztására, egymás jobb megismerésére (DÖRNYEI, KORMOS, 2000).
- Az énkép romlásának tendenciáját ismerve erősítsük a tanulók önértékelését, önbizalmát pozitív megerősítéseken keresztül, alkalmanként személyre szabott, individualizált, esetleg könnyebb feladatok adásával, sikerélmények biztosításával.

- A fiúk számára az alacsonyabb motiváció és erősebb presszióérzés miatt különösen fontos a kihívást jelentő és motiváló, érdeklődést felkeltő tanulási feltételek biztosítása, valamint a tanárokkal és kortársakkal való jó kapcsolat kialakítása, fenntartása.
- A lányok felé elsősorban a korai érés, a serdülőkori jellegzetességek, a csökkenő önbizalom, a nőies szerepek tanulása, a „sikertől való félelem” okán kell odafigyeléssel és megértéssel fordulnunk. Ugyanakkor támaszkodhatunk az erős Teljesítő motívumra, vagyis a feladatok elvégzésének, a felelősségteljes hozzáállásnak a motívumára.

A kutatás jövője szempontjából elmondható, hogy a jelenlegi adatok is magukban rejtenek még további elemzési lehetőségeket. Ilyen többek között a dolgozatban kevésbé hangsúlyozott, a tanulói jellegzetességek személyiségjegyekhez és képességekhez kapcsolódó tulajdonságainak változásainak, egymással való kapcsolatának tanulmányozása (pl. tanulási orientáció és intelligencia), valamint az itt ismertetett statisztikai elemzések további mélyítése, a kapcsolatok matematikai modellálása. Ezen kívül folytatni lehet az eddigiekhez hasonló adatgyűjtést egy másik korcsoportban, valamint egyéb skálák, kérdőívek segítségével a tanulói jellegzetességek további elemeit is megragadhatjuk (pl. szorongás, kognitív jellemzők). Érdemes lenne a tehetséges tanulók szempontjából is mélyíteni az elemzést, elsősorban a motiváció, tantárgyakhoz kötődő attitűdök és az eredményesség szempontjából. A kutatás merőben új irányát jelentené a terület kvalitatív jellegű módszerekkel történő vizsgálata. Az utóbbi években több tanulmány jelent meg olyan kutatások bemutatásával (CSIZÉR, KORMOS, 2006; KORMOS, LUKÓCZKY, 2004; MEZEI, CSIZÉR, 2005), melyek elsősorban a kvalitatív adatgyűjtés, interjú, óramegfigyelés eszközeivel, esettanulmányok leírásával tárják fel a nyelvtanulási motiváció gyakorlati kérdéseit. Ezek a kutatások rámutatnak a jelen vizsgálat egyik hiányosságára, nevezetesen arra, hogy a számszerű vizsgálatok és statisztikai elemzések magyarázatában, értelmezésében kiegészítésként szolgált volna az érintettekkel való személyes beszélgetés, interjú, vagy órai megfigyelés, mely során érthetőbbé, kézzelfoghatóbbá és gyakorlatiasabbá válnak a megfogalmazott tézisek. A kutatás megtervezésének időszakában még kevés tanulmány hívta fel a figyelmet ennek a fontosságára, valamint a minta elemszáma és a nyomonkövetés időszakának hossza sem tette lehetővé a személyes kapcsolatok teljeskörű kiépítését, ugyanakkor a jövőben elkerülhetetlen lesz ilyen típusú eszközök használata az adatgyűjtés során.

Reményeim szerint a dolgozat adatai, eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy ismételten felhívják a figyelmet a motiváció fontosságára mind a nyelvtanulás, mind az egyéb iskolai tanulmányok folyamatában, kiemelve a tanulók egyéni jellegzetességeit, önszabályozó mechanizmusait, ezen adatok birtokában pedig lehetőség nyílik a tanítási helyzet során megjelenő motiválási tevékenység hatékonyabbá tételére és az iskolai eredményesség növelésére.

SZAKIRODALOM

1. AJZEN, I. (1988): *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
2. AJZEN, I., FISHBEIN, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. ALLPORT, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat.
4. ALTMAN, H.B. (1980): Foreign language teaching: focus on the learner. In: Altman, H.B., Vaughan James, C. (szerk.) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
5. AMES, C. (1992): Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 267-271.
6. ANDOR MIHÁLY (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio* 4: 717-728.
7. *A Raven Standard Progresszív Mátrixok tesztkönyve*. (1988) Munkalélektani Koordináló Tanács módszertani sorozata 20. kötet. Budapest, Munkaügyi Kutatóintézet.
8. ATKINSON, J. W. (1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II*. Budapest, Tankönyvkiadó. 179-201.
9. BAKACSI GYULA (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.
10. BALOGH LÁSZLÓ (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
11. BALOGH LÁSZLÓ (2004a): *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
12. BALOGH LÁSZLÓ (2004b): A tanulási stratégiák vizsgálata. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda. 113-140.
13. BALOGH LÁSZLÓ (2004c): Measuring the efficiency and program-evaluation of school talent nurturing programs. *Applied Psychology in Hungary* 2003-2004: 65-83.
14. BALOGH LÁSZLÓ (2004d): Összefoglalás: A vizsgált tényezők közötti összefüggések. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda. 183-192.
15. BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
16. BANDURA, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28: 117-148.
17. BANDURA, A. (1996): A személyiségfejlődés szociális tanulásemelése. In: Szakács F., Kulcsár Zs. (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 514-529.
18. BANDURA, A., CERVONE, D. (1988): A célrendszerek motivációs hatásait irányító önértékelő és hatékonysági mechanizmusok. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II*. Budapest, Tankönyvkiadó. 308-329.
19. BÁNFI ILONA (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 6: 14-25.
20. BARKÓCZY I., PUTNOKY J. (1984): *Tanulás és motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó.
21. BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemelést vázlatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.

22. BENSON, P. (2000): *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, Longman.
23. BIGGS, J. B. (1978): Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology* 48: 266-279.
24. BLOOM, B. (1976): *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
25. BOEKAERTS, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction* 2: 161-186.
26. BORICH, G. D. (1988): *Effective teaching methods*. New York: Macmillan.
27. BORS L., NIKOLOV M., PÉRCSEICH R., SZABÓ G. (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia* 3: 289-306.
28. BORS L., LUGOSSY R., NIKOLOV M. (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 8: 73-88.
29. BÓTA MARGIT (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 109-219.
30. BROOKOVER, W. B. (1959): A social-psychological conception of classroom learning. *School and Society*, 87: 84-87.
31. BROWN, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
32. BUKTA K., NIKOLOV M. (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. 169-192.
33. BURNS, R. B. (1982): *Self-concept development and education*. London, New York, Sidney, Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
34. CARROL, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Records* 64: 723-733.
35. CARROL, J. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K. (szerk.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House. 83-118.
36. CHOMSKY, N. (1959): A review of Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35: 26-58.
37. CHOMSKY, N. (1980): *Rules and representations*. New York: Columbia University Press
38. CLÉMENT, R. (1986): Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5: 271-290.
39. CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., NOELS, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417-448.
40. CLÉMENT, R., KRUIDENIER, B. (1983): Orientations on second language acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. *Language Learning* 33: 273-291.
41. COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
42. COLANGELO, N., ASSOULINE, S. G. (1995): Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept domain, grade level and gender. In: Katzko, M. W., Mönks, F. J. (szerk.) *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum. 66-74.
43. COLE, M., COLE, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
44. COOK, V. (1994): *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.

45. COVINGTON, M. V., OMELICH, C. L. (1988): Okiak-e az oki attribúciók? A teljesítménymotiváció kognitív modelljének értelmezése. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II.* Budapest, Tankönyvkiadó. 222-250.
46. CRANDALL, V. C., KATKOVSKY, W., CRANDALL, V. J. (1965): Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development* 36: 91-109.
47. CROOKES, G., SCHMIDT, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
48. CUMMINS, J. (1983): Language proficiency and academic achievement. In: Oller, J. W. (szerk.) *Issues in Language Testing Research.* Rowley: Newbury House. 108-129.
49. CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség.* Budapest, FITT IMAGE és a Minerva Kiadó.
50. CSAPÓ BENŐ (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 8: 25-35.
51. CSAPÓ BENŐ (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mít tükröznek az osztályzatok? In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai tudás.* Budapest, Osiris Kiadó. 45-90.
52. CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (1986): „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Budapest, Tankönyvkiadó.
53. CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia* 10 (1): 3-25.
54. CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1997): Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó.
55. CSIZÉR KATA (2003a): Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás* 4: 13-24.
56. CSIZÉR KATA (2003b): Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra* 6-7: 45-54.
57. CSIZÉR K., DÖRNYEI, Z. (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia* 3: 333-353.
58. CSIZÉR K., DÖRNYEI Z., NYILASI E. (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia* 99 (2): 193-204.
59. CSIZÉR K., KORMOS J. (2006): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései. Egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra* 11: 12-20.
60. CS. CZACHESZ ERZSÉBET, RADÓ PÉTER (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász, G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 349-376.
61. DAS, J. P. (1988): Simultaneous-successive processing and planning. Implications for school learning. In: Schmeck, R. (szerk.) *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum.
62. DÁVID IMRE (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 7-108.
63. DECECCO, J. P., CRAWFORD, W. R. (1974): *The psychology of learning and instruction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
64. DECI, E. L. (1975): *Intrinsic motivation.* New York, Plenum.
65. DECI, E. L. (1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II.* Budapest, Tankönyvkiadó. 333-360.

66. DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
67. DEMETER KATALIN (1991): Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése. In: Balogh L., Szatmáriné B. M., Tóth L. (szerk.) *Pszichológiai Szöveggűjtemény (tanárszakos hallgatóknak)*. Budapest, Tankönyvkiadó. 327-342.
68. DÉVAI MARGIT (1980): Az ideális én és a nevelés. *Köznevelés* 30: 10-11.
69. DÉVAI MARGIT (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9-14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia* 8 (4): 557-573.
70. DÉVAI M., SIPOS M. (1986): *A Tennessee énkép skála*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
71. DICKINSON, L. (1995): Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23:165-174.
72. DÖRNYEI ZOLTÁN (1987): A motiváció szerepe az idegennyelv tanulásában. *Pszichológia* 7 (3): 393-417.
73. DÖRNYEI ZOLTÁN (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40: 46-78.
74. DÖRNYEI, ZOLTÁN (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia* 11 (4): 573-590.
75. DÖRNYEI ZOLTÁN (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 4: 3-21.
76. DÖRNYEI ZOLTÁN (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117-135.
77. DÖRNYEI ZOLTÁN (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
78. DÖRNYEI ZOLTÁN (2001b): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman/Pearson Education.
79. DÖRNYEI ZOLTÁN (2002): The motivational basis of language learning tasks. In: Robinson, P. (szerk.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 137-158.
80. DÖRNYEI Z., CSIZÉR K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2 (3): 203-229.
81. DÖRNYEI Z., CSIZÉR K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23 (4): 421-462.
82. DÖRNYEI Z., KORMOS J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research* 4, 3: 275-300.
83. DÖRNYEI, Z., NYILASI, E., CLÉMENT, R. (1996): Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *Novelty* 2:6-16.
84. DÖRNYEI Z., OTTÓ I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4:43-69.
85. DULAY, H. C., BURT, M. K., KRASHEN, S. D. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
86. ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. (1995): In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychological Bulletin* 21: 215-225.
87. ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., SCHIEFELE, A. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W., Eisenberg, N. (szerk.) *Handbook of child psychology. 5th edition, Vol.3: Social, emotional and personality development*. New York, John Wiley & Sons. 1017-1095.

88. EGBERT, J. (2003): A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 87:4, 499-518.
89. EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L., OXFORD, R. L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31: 313-330.
90. ELLIS, R. (1992): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
91. ELLIS, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
92. ENTWISTLE, N. J., KOZÉKI B. (1985): Magyar-skót összehasonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia* 5 (1): 79-109.
93. ENYEDI Á., MEDGYES P. (1998): ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching* 31: 1-12.
94. ERIKSON, E. H. (1996): Pszichoszociális személyiségelmélet: az emberi fejlődés nyolc szakasza. In: Szakács F., Kulcsár Zs. (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 160-175.
95. FISHER, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
96. FREUD, S. (1991): *A halálösztön és az életösztönök*. Budapest, Múzsák Közművelődési Kiadó.
97. FREUD, S. (1994): *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest, Cserépfalvi Kiadó.
98. FÜLÖP MÁRTA (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 172-196.
99. GALTON, F. (1869): *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: MacMillan.
100. GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books.
101. GARDNER, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
102. GARDNER, R. C., MACINTYRE, P. D. (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition* 13: 57-72.
103. GARDNER, R. C., MACINTYRE, P. D. (1993): A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1-11.
104. GERGELY GYÖRGY (1985): Piaget és a nyelvelsajátítás. In: *Piaget emlékkötet*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 73-94.
105. GOLEMAN, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
106. GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.
107. GRAHAM, S. (1999): Tantermi motiváció attribúciós megközelítésben. In: O'Neil, H. F., Drillings, M. (szerk.) *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó. 41-59.
108. GREENBERG, J. H. (1974): *Language typology: a historical and analytical overview*. The Hague: Mouton.
109. GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
110. GÚTI ERIKA (2000): Idegen nyelvek oktatása Hollandiában. *Iskolakultúra* 2:102-110.
111. GYARMATHY ÉVA (2002): IQ és tehetség. In: Vajda Zs. (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 127-154.
112. HALÁSZ GÁBOR (2000): A magyar integrációs felkészülés kérdései. *Új Pedagógiai Szemle* 6:110-121.
113. HALL, C. S., LINDZEY, G. (1996): Szociálpszichológiai személyiségelméletek. In: Szakács F., Kulcsár Zs. (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 74-117.

114. HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2005): A szocio-emocionális okokból történő alulteljesítés összefüggéseinek vizsgálata az iskolában. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
115. HAVAS PÉTER (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle* 3:39-45.
116. HECKHAUSEN, H., KUHL, J. (1985): From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M., Sabini, J. (szerk.): *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 134-160.
117. HELMKE, A., VAN AKEN, M. A. G. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 87: 624-637.
118. HORNER, M. (1972): Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues* 28: 129-156.
119. HYDE, J. S. (1981): How large are cognitive gender differences? *American Psychologist* 36: 892-901.
120. IMRE ANNA (2000): Idegennyelv-oktatás a 90-es években. *Educatio* 4: 701-716.
121. JÓZSA KRISZTIÁN (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra* 8: 69-82.
122. JÓZSA KRISZTIÁN (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. 239-268.
123. KAPITÁNYFFY JOHANNA (2001): Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. *Iskolakultúra* 8: 71-75.
124. KATONA N., OAKLAND, T. (1999): Tanulási stílus – Egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia* 1: 17-29.
125. KELEMEN LÁSZLÓ (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
126. KERTESI G., KÉZDI G. (2005): Általános iskolai szegregáció, I. rész Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle* (52) 4: 317-355.
127. KLEIN SÁNDOR (1984): A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: *A kultúrközi kommunikáció kreatív megközelítései*. Szeged, Egyetemi Kiadó. 25-38.
128. KORMOS J., LUKÓCZKY O. (2004): A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró E., Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest, Okker Kiadó. 109-124.
129. KOVÁCS JÓZSEF (1992) A 10-14 éves tanulók önismerete. Kandidátusi disszertáció, MTA Kézirattár.
130. KOZÉKI BÉLA (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
131. KOZÉKI BÉLA (1989): Személyiségstruktúrák és motivációs struktúrák a nevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle* 29 (3): 220-246.
132. KOZÉKI B., DEÁK Á. (1983): A teljesítmény motivációjának vizsgálata az iskolában. *Pszichológia* 3 (2): 219-244.
133. KOZÉKI B., ENTWISTLE, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 6 (2): 271-292.
134. KOZÉKI B., HRABAL, V. (1983): Iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 2: 121-135.
135. KOZÉKI B., VERMA, G. K. (1984): Vizsgálatok az iskolai motiváció terén. *Pszichológia* 4 (4): 547-576.
136. KÖRÖSSY JUDIT (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 67-85.

137. KRASHEN, S. D. (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
138. KUHL, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research* 13: 100-064.
139. KULCSÁR TIBOR (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Budapest, Tankönyvkiadó.
140. KULCSÁR ZSUZSANNA (1974): *Személyiség-pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
141. KUN M., SZEGEDI M. (1972): *Az intelligencia mérése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
142. KÜRTI JARMILA (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
143. LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman.
144. LAZARUS, R. S. (1966): *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
145. LEPPER, M.R., GREENE, D., NISBETT, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 28: 129-137.
146. LITTLE, D. (1996): Az autonóm nyelvtanulás. *Modern Nyelvoktatás* 1-2:3-9.
147. LITTLEWOOD, W. T. (1984): *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
148. LOCKE, E. A., LATHAM, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F., Drillings, M. (szerk.) *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó. 23-40.
149. MACCOBY, E. E., JACKLIN, C. N. (1974): *Psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
150. MAEHR, M. L., SJORGEN, D. D. (1998): Atkinson elmélete a teljesítménymotivációról. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.) *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához*. Budapest, Tankönyvkiadó. 214-229.
151. MARKUS, H., CROSS, S. (2003): A személyközi én. In: V. Komlósi A., Nagy J. (szerk.) *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 46-93.
152. MARSH, H. W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology* 82 (4): 646-656.
153. MARTON L. MAGDA (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle* 27: 182-199.
154. MASLOW, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.) *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Budapest, Tankönyvkiadó. 373-392.
155. MCCANDLESS, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: Pataki F. (szerk.) *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat. 145-176.
156. MCCARTHY, J., HODGE, D. (1982): Analysis of age-effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology* 18: 372-379.
157. MCCLELLAND, D. C. (1987): *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
158. MCCLELLAND, D. C. (1988): Hogyan határozzák meg a motívumok, a készségek és az értékek az emberi cselekvést? In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II*. Budapest, Tankönyvkiadó. 280-307.
159. MCCOMBS, B. L. (1999): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O'Neil, H. F., Drillings, M. (szerk.) *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó. 61-82.

160. MCCORMICK, E. J., ILGEN, D. R. (1980): *Industrial psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
161. MCDONOUGH, S. H. (1981): *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen and Unwin.
162. MEAD, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest, Gondolat.
163. MENUS BORBÁLA (2000): Tanuljunk nyelveket – másképpen! Interjú Fazekas Mártával. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8: 66-72.
164. MEZEI G., CSIZÉR K. (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra* 12: 30-42.
165. MEZŐ FERENC (2002): *A tanulás stratégiája*. Debrecen, Pedellus Novitas Kft.
166. MIHÁLY ILDIKÓ (2000): Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8: 229-236.
167. MÖNKES, F. J., BOXTEL, H. W. (2000): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.) *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 67-80.
168. MUCHINSKY, P. M. (1989): *Psychology Applied to Work*. California: Pacific Grove.
169. NAGY JÓZSEF (1998): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése 1. *Iskolakultúra* 11: 73-86.
170. NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. H., TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.
171. NIKOLOV MARIANNE (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás* 1: 7-20.
172. NIKOLOV MARIANNE (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 4-5: 9-31.
173. NIKOLOV MARIANNE (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra* 8: 3-12.
174. NIKOLOV MARIANNE (2003a): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 46-57.
175. NIKOLOV MARIANNE (2003b): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8: 61-73.
176. NIKOLOV M., NAGY E. (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 1: 14-40.
177. N. KOLLÁR KATALIN (2001): Tanulók iskolai közérzete és társas kapcsolatai. PhD értekezés. Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet.
178. NOELS, K. A., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R., VALLERAND, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50 (1): 57-85.
179. OETZEL, R. (1966): Annotated bibliography and classified summary of research on sex differences. In: Macoby, E. E. (szerk.) *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press. 223-232.
180. OLÁH ATTILA (1982): *Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűd vizsgálatára*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
181. OLÁH ATTILA (1996): *A megküzdés személyiségtényezői*. Kandidátusi értekezés, ELTE BTK.
182. OLLER, J., PERKINS, K. (1978): Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning* 28: 85-97.
183. OROSZLÁNY PÉTER (1991): *Tanulásmódszertan*. Budapest, Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány.

184. PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J.: *Tehetségtudás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 219-333.
185. PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda. 77-112.
186. PATAKI FERENC (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
187. PETERSEN, A. C., WITTIG, M. A. (1979): Sex-related differences in cognitive functioning: An overview. In: M. A. Wittig, A. C. Petersen (szerk.): *Sex-related differences in cognitive functioning: Developmental issues*. New York: Academic Press.
188. PÉTER-SZARKA SZILVIA (2004): Az idegennyelv-tanulás motivációs jellemzői az általános iskolában. *Alkalmazott Pszichológia* VI. 4:36-52.
189. PÉTER-SZARKA SZILVIA (2005-2006): Relations and changes of motivation to learn foreign languages, learning motivation and self concept. *Applied Psychology in Hungary* 7-8: 64-78.
190. PETNEKI KATALIN (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8: 147-160.
191. PHARES, E. J.(1989): Kontrollhely. In: Szakács F. (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1*. Budapest, Tankönyvkiadó. 101-151.
192. PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1): 33-40.
193. PLÉH CSABA (1980): *A pszicholingvisztika horizontja*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
194. RADIN, N. (1982): The unique contribution of parents to childrearing. In: Moore, S. J., Cooper, C. R. (szerk.): *The young child: Reviews of research*, vol.3. 55-76.
195. RANSCHBURG JENŐ (1996): *A nő és a férfi*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
196. RENZULLI, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa* 60: 180-184.
197. RÉTHY ENDRÉNÉ (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
198. RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó.
199. RÉTHY ENDRÉNÉ (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények. Budapest, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
200. RÉTHY ENDRÉNÉ (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra* 2: 3-12.
201. RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
202. RÉVÉSZ GYÖRGY (1998): Intelligencia, kreativitás, tehetség. In: Bernáth L. Révész Gy. (szerk.) *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó. 167-179.
203. ROBINSON-AWANA, P., KEHLE, T. J., JENSON, W. R. (1986): But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex-role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology* (78) 1: 179-183.
204. ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, Whole 609.

205. ROTTER, J. B. (1984): Vélemények (Gyermekváltozat). In: Szakács F. (szerk.) *Személyiséglélektani Szöveggyűjtemény IV/3*. Budapest, Tankönyvkiadó. 724-728.
206. ROTTER, J. B. (1988): A megerősítés belső versus külső kontrolljának általánosított elvárásai. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II*. Budapest, Tankönyvkiadó. 104-148.
207. SÁSKA GÉZA (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle* 12: 22-29.
208. SCHUMANN, J. (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
209. SCOVEL, T. (1978): The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning* 23: 129-142.
210. SECORD, P. F., JOURARD, S. M. (1953): The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology* 17: 343-347.
211. SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10 (3): 209-231.
212. SHERMAN, J. (1978): *Sex-related cognitive differences: An essay on theory and evidence*. Springfield, IL: Thomas.
213. SILVERMAN, L. K. (1995): Why are there so few eminent women? *Roeper Review* 18: 5-14.
214. SINKA EDIT (2004): Az oktatás minőségének és eredményességének javítását szolgáló intézkedések a magyar közoktatásban. Szakértői háttéranyag. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=pubkutegyeb-sinka-oktatas>
215. SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-language Learning*. London: Edward Arnold.
216. SPEARMAN, C. (1927): *The Abilities of Man*. New York: MacMillan.
217. STERN, H. H. (1991): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
218. STERN, W. (1914): *The Psychological Methods os Testing Intelligence*. Baltimore: Warwick.
219. SZABÓ MÓNIKA (2004): Motiváció. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris. 169-191.
220. SZÉPE GYÖRGY (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio* 4: 639-650.
221. TERESTYÉNI TAMÁS (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 3: 3-16.
222. TERESTYÉNI TAMÁS (2000): Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio* 4: 651-667.
223. THURSTONE, L. L. (1938): Primary mental abilities. *Psychometric Monographs I*.
224. TÓTH LÁSZLÓ (2000a): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 247-255.
225. TÓTH LÁSZLÓ (2000b): *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.
226. TREMBLAY, P. F., GARDNER, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal* 79: 505-520.
227. TRIANDIS, H. C. (1995): Motivation and achievement in collectivist and individual cultures. *Advances in Motivation and Achievement* 9: 1-30.
228. URBÁN RÓBERT (2001): Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vázlata. In: Oláh A., Bugán A. (szerk.) *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből 2. Bővített kiadás*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 195-230.
229. USHIODA, E. (1998): Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: Soler, E. A., Espurz, V.

- C. (szerk.): *Current issues in English language methodology*. Universitat Jaume I, Castello de la Plana, Spain. 77-89.
230. VÁGÓ IRÉN (2000): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio* 4:668-690.
231. VAJDA ZSUZSANNA (2002): Az intelligencia természete. In: Vajda Zs. (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 85-109.
232. VALLERAND, J. R. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29: 271-360.
233. VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54: 143-178.
234. VESZPRÉMI LÁSZLÓ (1981): *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
235. VITÁLIS EMESE (2002): Tanulási módszerek és fejlesztésük. In: Balogh L. Koncz I. Tóth L. (szerk.) *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. Szentendre, FITT IMAGE.
236. WALLON, H. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
237. WECHSLER, D. (1939): *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore: William and Wilkins.
238. WEINER, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92: 548-573.
239. WEINER, B. (1988): Az expektancia-érték elmélet attribúciós magyarázata. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II*. Budapest, Tankönyvkiadó. 202-221.
240. WEINER, B. (1994): Integrating social and personal theories of achievement motivation. *Review of Educational Research* 64: 557-573.

SUMMARY

As a result of globalizational processes it is inevitable to get into contact and communicate with people of different languages and cultures. The new situation requires foreign language communication skills instead of just knowledge of the foreign language. These changes resulted in the need to increase our understanding of successful language learning. But how should we teach and learn effectively? Several studies shed light on the importance of motivation, as one of the most important factors that determine school achievement, that is why I focus on the concept of foreign language learning motivation.

This essay consists of two main parts: first I give a summary of the theoretical background of learning and foreign language learning motivation, then I present the results of an empirical survey aimed at the investigation of these phenomena.

Theories of motivation to learn a foreign language focus on various aspects of human motivation. It is due to the fact that second or foreign language learning is a learnable school subject, so studies on general learning and achievement motivation are of a direct relevance. On the other hand, it is highly affected by social and cultural influences, so in the acquisition of a second language students are faced with the task of not simply learning new information which is part of their own culture but rather of acquiring symbolic elements of a different ethnolinguistic community.

The most influential L2 motivation theory has been proposed by a Canadian researcher, Robert Gardner. He emphasizes the social psychological aspects of motivation as he claims that the learner's attitudes towards the L2 and L2 community strongly influence motivation. In the early 1990s a number of researchers called for an educational shift in motivation research, to expand theory into everyday classroom practice. This idea gave a new stimulus to motivation research and a number of theories suitable for classroom application and empirical research related to classroom environment has been proposed. On the basis of these studies Dörnyei developed a general framework of L2 motivation, giving a list of motivational components categorized into three main dimensions, the *Language Level*, the *Learner Level* and the *Learning Situation Level*. This study, being a pedagogical psychological one, focuses mainly on the learners' attributes, the Learner Level.

The main purpose of this study is:

- to investigate the Learner Level of language learning motivation (learning orientation, intelligence, self-concept, locus of control),
- to follow the changes of motivation through a longer period,
- to reveal the relationship between learning and foreign language learning motivation.

Participants were 374 students of five primary schools in Debrecen, Mátészalka, Szerencs and Törökszentmiklós. The same tests were administered in 2003, 2004 and 2005, in the 5th, 6th and 8th form, so I have the possibility to compare the results and draw conclusions about the development tendencies. I obtained data regarding learning motivation and learning orientation from Kozéki-Entwistle's Learning Motivation and Learning Orientation Questionnaire, I measured foreign language learning motivation with the questionnaire introduced by Clément, Dörnyei and Noels (1994), and I used Raven Progressive Matrices, Tennessee Self-concept Scale and Rotter's questionnaire of locus of control to reveal further student characteristics. For statistical analysis of results I used SPSS 13.0 program and applied Pearson's and Spearman's correlation, one-sample, independent-samples and paired-samples T-test, variance analysis and Repeated Measures test.

My study examines what constituents foreign language learning is composed of and how these components are in connection with learning motivation, learning orientation, intelligence, self-concept and locus of control. In addition I try to find an answer for the relations of gender, classroom achievement and motivation, with a special focus on the changes during the time period under investigation.

My hypotheses can be arranged into six main groups. The first and largest group (1) contains expectations considering the general features and development tendencies of motivation. According to previous assumptions learning motivation scores gradually decrease from 5th to 8th form, while Feeling Under Pressure show an increasing tendency. Changes in adolescence and in attitudes towards learning, changes of interpersonal relationship and social interaction, higher expectations, approaching high-school studies and inadequate teaching methods may be related background variables of these ensuing motivational changes. The leading motivational dimension is Performance motive, so meeting the requirements, taking responsibility and completing tasks are the most important factors of motivation. Predictions of changes in foreign language learning motivation were also supported by the results,

because a significant decreasing tendency can be seen in nearly all subscales. A thorough analysis of subscales show that Travel orientation, Language use anxiety and Attitude toward language learning remain more or less the same during the three years of research.

The second group of hypotheses (2) refers to the relationship between motivation and special learners' features. Results show that dimensions of learning orientation also show decreasing tendencies, while Instrumental orientation is growing. The scores of self-concept fall in value, too, and they are closely associated with motivation scores. The same is true for the locus of control. According to the results, intelligence is not connected closely to learning and language learning motivation. School achievement and final grades of foreign languages (3) grew worse during the period of investigation. They are mostly determined by motivational factors, intelligence and some aspects of self-concept. The study of gender differences (4) unambiguously points out the better school achievement and stronger motivational basis of girls. Differences between schools and classes (5) are generally easy to explain, knowing the special characteristic features of them, however, the ambivalent result (good grades – low motivation) of one of the schools needs further interpretation. Predictions concerning subgroups of students (6) mostly proved to be true, however, the difference between the motivational scores of learners of English and German was not as clear-cut as it was expected on the basis of literature review.

The results of our study allowed us to form numerous practical conclusions and suggestions about classroom motivational strategies.

This study may be used as a step to establish a motivation-sensitive language teaching practice in creating a positive motivational climate to enhance school achievement and foreign language proficiency as an ultimate purpose.

1. melléklet

Az iskolai motiváció

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és a megfelelő betűt írd az egyes mondatok elé!

A: teljesen egyetértek

B: részben egyetértek

C: félig-meddig értek vele egyet

D: többnyire nem értek vele egyet

E: egyáltalán nem értek vele egyet

- 1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.
- 2. A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.
- 3. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.
- 4. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.
- 5. Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.
- 6. Az iskola unalmas.
- 7. Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.
- 8. Nekem nagyon fontos, hogy a tanárain tudják, bennem bízhatnak.
- 9. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan.
- 10. A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe.
- 11. Nagyon jól esik nekem, hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.
- 12. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.
- 13. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.
- 14. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni.
- 15. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését.
- 16. A legtöbb óra unalmas.
- 17. Inkább bevallom, ha elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam.
- 18. Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola.
- 19. Jobb, ha kijavíttatják a hibáimat, mint ha elnézik azt.
- 20. A tanárain akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem.
- 21. A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában.

- 22. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék.
- 23. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.
- 24. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak.
- 25. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.
- 26. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.
- 27. Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom.
- 28. Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.
- 29. Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket.
- 30. Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám.
- 31. Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.
- 32. A legtöbb tanár nem veszi azt a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat.
- 33. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam.
- 34. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.
- 35. Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát.
- 36. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.
- 37. Mindig találok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom.
- 38. Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést.
- 39. Valahogy mindig mentségeket kell keresnem.
- 40. A szüleim túl sokat követelnek, s túl nagy nyomást gyakorolnak rám.
- 41. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit.
- 42. Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában.
- 43. Úgy veszem észre, a többieknek elég nehéz jól kijönni velem.
- 44. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.
- 45. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet.
- 46. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.
- 47. Ha valamiben számíthatnak rám, mindig el is végzem.
- 48. Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.
- 49. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok.
- 50. A szüleim teljesen lehetetlen követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban.

- 51. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.
- 52. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.
- 53. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.
- 54. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magamtól jöjjek rá, magam oldjam meg.
- 55. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.
- 56. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.
- 57. Mindig igyekszem megfelelni a szüleim bizalmának.
- 58. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet.
- 59. A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb.
- 60. A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól.

2. melléklet

A tanulási orientáció

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és a megfelelő betűt írd az egyes mondatok elé!

A: teljesen egyetértek

B: részben egyetértek

C: félig-meddig értek vele egyet

D: többnyire nem értek vele egyet

E: egyáltalán nem értek vele egyet

- 1. Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni azzal, amit más tantárgyban tanulunk.
- 2. Olvasás közben gyakran megelevenedek előttem, s szinte látom azt, amiről olvasok.
- 3. Egyes tantárgyak annyira érdekelnek, hogy az iskola elvégzése után is foglalkozni akarok vele.
- 4. Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.
- 5. Mindent úgy szeretek tanulni, hogy kis részekre osztom, s a részeket külön-külön tanulom meg.
- 6. Azt hiszem, jobban érdekel az, hogy az iskolát sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulunk.
- 7. Feleléskor nagyon izgulok.
- 8. Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet.
- 9. Nem tudom beismerni a vereséget még apró dolgokban sem.
- 10. Ha valamit el kell végeznem, úgy érzem, csak nagyon jól szabad végeznem a dolgomat.
- 11. Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először ez nagyon nehéznek látszik is.
- 12. Szeretek eljátszani a saját gondolataimmal, még ha nem is vezetnek kézzelfogható eredményhez.
- 13. Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.
- 14. Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.
- 15. A problémák megoldása során szívesebben követem a kipróbált utat, mint az ismeretlen újakat.
- 16. Elsősorban azért izgulok, hogy majd jó foglalkozást választhassak magamnak.
- 17. Nagyon izgulok, mikor a tanárok munkámat értékelik.
- 18. Az írásbeli feladatok végzésekor nem szoktam kifutni az időből.
- 19. Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az iskolában.
- 20. Úgy érzem, kötelességem, hogy keményen dolgozzam az iskolában.

- 21. Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit olvastam, vagy az órán hallottam.
- 22. Azt szeretem csinálni, amiben a saját ötleteimet, fantáziámat használhatom.
- 23. Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.
- 24. Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra.
- 25. Szerintem a problémákat mindig gondosan, logikusan kell elemezni, anélkül, hogy az ösztönös belátásunkra támaszkodnánk.
- 26. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy továbbtanulhassak.
- 27. Mindig aggódok, hogy lemaradok a munkában.
- 28. Mindig gondosan megszervezem a munkámat.
- 29. Nagyon fontos nekem, hogy amikor csak képes vagyok rá, mindent jobban csináljak, mint a többiek.
- 30. Nem bánom, ha nagyon sokáig kell is dolgoznom, hogy rendesen elvégezhessem a feladataimat.
- 31. Amit olvasok, azt igyekszem kapcsolatba hozni a saját tapasztalataimmal.
- 32. Azt szeretem, ha a tanárok sok szemléltető példát, saját tapasztalatot említenek, hogy megértessék velünk a dolgokat.
- 33. Szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy olyan érdeke témákkal foglalkozzam, amelyekről tanultunk.
- 34. Szeretem, ha az írásbeli munkáknál pontosan elmagyarázzák, mit kell csinálnom.
- 35. Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.
- 36. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy a szüleimet ne hagyjam cserben.
- 37. Valahogy sohasem tudom olyan jól megcsinálni a dolgokat, ahogy szerintem képes lettem volna.
- 38. Ha rosszul csináltam valamit, mindig megpróbálok rájönni az okára, hogy legközelebb jobban csináljam.
- 39. Ha valamit nagyon kívánok, nagyon rámenős tudok lenni.
- 40. Ha valamibe belefogtam, kitartok, még ha nagyon nehéznek találom is.
- 41. Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.
- 42. Azt hiszem, hajlamos vagyok az elhamarkodott következtetésekre.
- 43. Az iskolában olyan témákkal is találkozom, amelyek csodálatosan érdekesek, izgalmasak.
- 44. Csak akkor írok le valamit az órán, ha a tanár mondja.
- 45. Azt szeretem, ha a tanár a témánál marad, s nem tesz kitérőket.
- 46. Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.
- 47. Mások valahogy mindig jobban tudják csinálni a dolgokat, mint én.
- 48. Ha a körülmények nem megfelelőek a tanuláshoz, mindig próbálok segíteni rajta.

- 49. Vizsga, felelés előtt mindig nagyon izgulok, de ettől még jobban tudnék aztán szerepelni.
- 50. Én mindig komolyan veszem a munkám, bármi legyen is az.
- 51. Hogy jobban megértsem, amiről tanulok, a mindennapi tapasztalataimmal igyekszem kapcsolatba hozni.
- 52. Az írásbeli feladatokban mindig az én saját véleményemet igyekszem kifejtetni.
- 53. Sok mindent nagyon szeretek, élvezek az iskolai munkában.
- 54. Általában csak azt olvasom el, ami kötelező.
- 55. Ha valamit magyarázok, igyekszem minél több részletre kitérni.
- 56. Csak akkor dolgozom keményen, ha kénytelen vagyok, mert a tanár kifejezetten megköveteli.
- 57. Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódom.
- 58. Gondosan megtervezem a tanulási időmet, hogy minél jobban hasznosíthassam.
- 59. Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nem csak a szórakozás kedvéért.
- 60. Ha fáradt vagyok, akkor is rendesen végigcsinálom a feladatomat.

3. melléklet

A Raven-teszt válaszlapja

NÉV/KÓD, OSZTÁLY:

Dátum:

| A | | B | | C | | D | | E | |
|----------|--|----------|--|----------|--|----------|--|----------|--|
| 1. | | 1. | | 1. | | 1. | | 1. | |
| 2. | | 2. | | 2. | | 2. | | 2. | |
| 3. | | 3. | | 3. | | 3. | | 3. | |
| 4. | | 4. | | 4. | | 4. | | 4. | |
| 5. | | 5. | | 5. | | 5. | | 5. | |
| 6. | | 6. | | 6. | | 6. | | 6. | |
| 7. | | 7. | | 7. | | 7. | | 7. | |
| 8. | | 8. | | 8. | | 8. | | 8. | |
| 9. | | 9. | | 9. | | 9. | | 9. | |
| 10. | | 10. | | 10. | | 10. | | 10. | |
| 11. | | 11. | | 11. | | 11. | | 11. | |
| 12. | | 12. | | 12. | | 12. | | 12. | |

4. melléklet

Az idegennyelv-tanulási motiváció

I. A következő állításokkal van, aki egyetért, van, aki nem. Meg szeretnénk kérni arra, hogy minden állítás után jelezd, hogy mennyire értesz vele egyet úgy, hogy bekarikázd a véleményednek megfelelő betűjelet. Nincsenek jó és rossz válaszok, hiszen az emberek véleménye különbözik egymástól.

| A | B | C | D | E | F |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|
| egyáltalán nem értek egyet | nem igazán értek egyet | valamennyire nem értek egyet | valamennyire egyetértek | nagyjából egyetértek | teljesen egyetértek |

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Azért fontos angolul tanulnom, hogy műveltebb legyek. | A | B | C | D | E | F |
| 2. Különösebben nem szeretek az angollal foglalkozni, és csak azért tanulom, mert szükségem lehet rá. | A | B | C | D | E | F |
| 3. Néha vannak feszültségek az angolos csoportunk tagjai között, és ezek megnehezítik a tanulást. | A | B | C | D | E | F |
| 4. Azért fontos angolul tanulnom, mert szükségem lehet rá a későbbiekben (munka, továbbtanulás). | A | B | C | D | E | F |
| 5. Szeretek keményen dolgozni. | A | B | C | D | E | F |
| 6. Azért fontos számomra az angoltudás, hogy segítségével jobban megismerhessem az angolul beszélő népek életét. | A | B | C | D | E | F |
| 7. Általában kellemetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem. | A | B | C | D | E | F |
| 8. Ha az angoltanár valamilyen plusz feladatot adna, én biztosan jelentkeznék rá. | A | B | C | D | E | F |
| 9. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretnék majd valamennyi időt külföldön tölteni. | A | B | C | D | E | F |
| 10. Azért fontos angolul tanulnom, mert nem akarok rossz jegyet szerezni belőle. | A | B | C | D | E | F |
| 11. Az angolok modern gondolkodású, nyitott emberek. | A | B | C | D | E | F |
| 12. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretnék megismerkedni angolul beszélő külföldiekkel. | A | B | C | D | E | F |
| 13. Az angolos csoportunkban úgy érzem, jobb a társaság, mint a többi hasonló csoportban. | A | B | C | D | E | F |
| 14. Gyakran átgondolom utólag, hogy mit tanultunk az angolórán. | A | B | C | D | E | F |
| 15. Azért fontos angolul tanulnom, hogy megérthessem az angol nyelvű dalszövegeket. | A | B | C | D | E | F |
| 16. Azért fontos angolul tanulnom, mert egy művelt embernek illik tudnia angolul. | A | B | C | D | E | F |
| 17. Könnyen feladom a nehezen elérhető célokat. | A | B | C | D | E | F |
| 18. Az amerikaiak közvetlenek és vendégszeretők. | A | B | C | D | E | F |

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. Ha az angolórán beszélnem kell, mindig ideges leszek és összezavarodom. | A | B | C | D | E | F |
| 20. Vannak klikkek az angolos csoportunkon belül. | A | B | C | D | E | F |
| 21. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretném letenni a nyelvvizsgát belőle. | A | B | C | D | E | F |
| 22. Minél többet tudok meg az angolokról, annál jobban kedvelem őket. | A | B | C | D | E | F |
| 23. Mindig úgy érzem, hogy az osztálytársaim jobban beszélnek angolul, mint én. | A | B | C | D | E | F |
| 24. Azért fontos számomra az angoltudás, mert szeretnék úgy viselkedni és gondolkodni, mint az angolok vagy amerikaiak. | A | B | C | D | E | F |
| 25. Általában nyugodt vagyok és jól érzem magam angolok társaságában. | A | B | C | D | E | F |
| 26. Azért fontos angolul tanulnom, hogy megérthessem az angol nyelvű filmeket, videókat, TV- és rádióműsorokat. | A | B | C | D | E | F |
| 27. Az angol helyett szívesen fordítanék több időt más tantárgyakra. | A | B | C | D | E | F |
| 28. Ha egy másik angolos csoportba kerülnék, szeretném, ha hasonló emberekből állna, mint a mostani. | A | B | C | D | E | F |
| 29. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretnék olyan országokba utazni, ahol beszélnek az angolt. | A | B | C | D | E | F |
| 30. Ami az angoltanulást illeti, bevallom, nem sok időt fordítok rá. | A | B | C | D | E | F |
| 31. Tetszik, ahogy az amerikaiak viselkednek. | A | B | C | D | E | F |
| 32. Azért fontos angolul tanulnom, hogy fenntarthassam a kapcsolatot külföldi barátaimmal és ismerőseimmel. | A | B | C | D | E | F |
| 33. Az angolórán nem nagyon merek jelentkezni, hogy válaszoljak a tanár kérdéseire. | A | B | C | D | E | F |
| 34. Azt hiszem, vannak olyanok ebben az angolos csoportban, akik kirekesztettnek érzik magukat. | A | B | C | D | E | F |
| 35. Azért fontos angolul tanulnom, mert enélkül az ember semmilyen területen nem érhet el sikereket. | A | B | C | D | E | F |
| 36. Azért fontos számomra az angoltudás, mert így jobban megérthetem az angolul beszélő népek viselkedését, problémáit. | A | B | C | D | E | F |
| 37. Nem szeretek félgőzzel dolgozni. | A | B | C | D | E | F |
| 38. Nem jövök egy cseppet sem zavarba, ha angolul beszélő turistákat kell útbaigazítanom. | A | B | C | D | E | F |
| 39. Azért fontos angolul tanulnom, mert segítségével megismerhetek más kultúrákat, népeket. | A | B | C | D | E | F |
| 40. Azért fontos angolul tanulnom, mert hasznos lehet majd utazásaim során. | A | B | C | D | E | F |
| 41. Van, amikor tehernek érzem az angoltanulást. | A | B | C | D | E | F |
| 42. Azért fontos angolul tanulnom, mert így sok embert ismerhetek meg a világ minden részéről. | A | B | C | D | E | F |
| 43. Őszintén bevallva, gyakran csak összeecsapom az angol leckéimet. | A | B | C | D | E | F |
| 44. Azért fontos angolul tanulnom, hogy tudjak angol nyelvű könyveket, magazinokat, újságokat olvasni. | A | B | C | D | E | F |
| 45. Az angolos csoportom olyan emberekből áll, akik jól összeillenek. | A | B | C | D | E | F |
| 46. Ha az angolórán beszélnem kell, mindig elbizonytalanodom. | A | B | C | D | E | F |

47. Azért fontos angolul tanulnom, hogy szélesebb látókörű emberré válhassak. A B C D E F
48. Szeretnék minél több amerikaival megismerkedni. A B C D E F
49. Az angol fontos tantárgy az iskolában. A B C D E F
50. Azért fontos angolul tanulnom, mert minél több idegennyelvet szeretnék megtanulni. A B C D E F
51. Az angolok általában megbízhatóak és becsületeseek. A B C D E F
52. Vannak olyanok ebben az angolos csoportban, akik nem kedvelik egymást. A B C D E F
53. Azért fontos angolul tanulnom, mert enélkül nem fogok tudni olyan sokat utazni. A B C D E F
54. Ha telefonon kell angolul beszélnem, könnyen összezavarodom. A B C D E F
55. Az amerikaiak barátságos emberek. A B C D E F
56. Azért fontos angolul tanulnom, mert segítségével megismerhetek más kultúrákat, és jobban tájékozódhatom a világ eseményeiről. A B C D E F
57. Nem vagyok megelégedve az angolos csoportommal. A B C D E F
58. Azért fontos angolul tanulnom, mert szeretnék külföldi barátokat szerezni. A B C D E F
59. Félek, hogy az osztálytársaim kinevetnek, ha angolul beszélek. A B C D E F
60. Az angol egy kedves és barátságos nép. A B C D E F
61. Ritkán végzek több munkát, mint ami feltétlenül szükséges. A B C D E F
62. Azért fontos számomra az angoltudás, mert szeretnék olyan lenni, mint az angolok vagy amerikaiak. A B C D E F
63. Azért fontos angolul tanulnom, mert elvárják tőlem. A B C D E F
64. Az amerikaiak kedves és vidám emberek. A B C D E F
65. Azért fontos angolul tanulnom, mert segít, hogy minél többet megtudjak az angolszász kultúráról és világról. A B C D E F
66. Nem szeretek angolul tanulni. A B C D E F
67. Szeretnék sok angol embert megismerni. A B C D E F

II. A következőkben az angoltudásoddal és az angolórai munkáddal kapcsolatos kérdéseket olvashatsz.

Kérjük, karikázd be, hogy milyen szintű angoltudás elérésével lennél már elégedett!

ALAPFOKÚ

KÖZÉPFOKÚ

FELSŐFOKÚ

Kérjük, karikázd be a véleményedet legjobban kifejező választ!

Mennyire érzed sikeresnek az angolórai munkádat?

egyáltalán nem **nem igazán** **jobb is lehetne** **elmegy** **többé-kevésbé** **teljes mértékben**

Elégedett vagy-e azzal a nyelvtudási szinttel, amit az eddigiek során elértél?

egyáltalán nem **nem igazán** **jobb is lehetne** **elmegy** **többé-kevésbé** **teljes mértékben**

A következőkben arra lennénk kíváncsiak, hogy te hogyan értékeled saját nyelvtudásodat. Kérjük, válaszaidat a megfelelő négyzetbe tett X-szel jelöld!

Mennyire **jól** tudsz angolul **írni**? **rosszul** **nem túl jól** **közepesen** **elég jól** **jól** **nagyon jól**

Mennyire **érted** az angol beszédet?

Mennyire tudsz angolul **olvasni**?

Mennyire **jól** **beszélsz** angolul?

III. Kérjük, jellemezd az **angol nyelvvel** vagy az **angolul beszélő külföldiekkel** való kapcsolatod gyakoriságát és minőségét az alábbi helyzetekben. Válaszaidat a két véglet közti skálán X-szel jelöld!

1. Ahol laksz

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

2. Az iskolában

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

3. Külföldi utazáskor, nyaraláskor

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

4. Rokonokkal, barátokkal találkozva

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

5. Rádiózás, tévénézés, videózás közben

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

6. Zenehallgatáskor

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

7. Számítógépezés közben

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

8. Újságok, könyvek olvasásakor

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

9. Levelezés során

nagyon ritka kapcsolat _____ nagyon gyakori kapcsolat
 nagyon kellemetlen kapcsolat _____ nagyon kellemes kapcsolat

5. melléklet

A Tennessee énkép skála

Az alábbiakban olyan megállapításokat olvashatsz, amelyekkel jellemezni tudod magad. Olvasd el sorban a mondatokat, majd keresd ki az ötféle válasz közül azt, amelyik szerinted a legjobban illik rád. A lehetséges válaszok a következők:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| egyáltalán nem igaz | többnyire nem igaz | részben igaz, részben nem | többnyire igaz | teljesen igaz |

A válaszadás úgy történik, hogy a mondatok után bekarikázod a megfelelő számot. Ügyelj arra, hogy egy sor sem maradjon ki!

Ha valamelyik válaszdodon változtatni akarsz, radírozhatasz, javíthatasz.

Dolgozz nyugodtan! Minden válasz egyformán jónak számít.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Erősnek és egészségesnek érzem magam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Jó alakom van. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Csinos vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Könnyen megbetegszem, vagy megfájdul valamim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Csúnya vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A testalkatom nem találom megfelelőnek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Edzettebb vagyok másoknál. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Nem érzem magam se kövérnek, se soványnak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. A testmagasságomat megfelelőnek találom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Könnyen elfáradok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. A testsúlyom okoz némi gondot. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. A testmagasságommal nem vagyok elégedett. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sokat teszek azért, hogy edzett és egészséges legyek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Gondom van arra, hogy a külsőm mindig rendezett és ápolt legyen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. A testi tulajdonságaimon alig kellene változtatni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Nehezen tudok egészséges életmódot kialakítani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Nem adok eleget magamra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Külsőmmel nem vagyok elégedett. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Becsületes vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Őszinte vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Önzetlen vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Nem járok el mindig becsületesen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Nem mondok igazat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Irigy vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 25. Jó ember vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Tudom, hogy mi a helyes és eszerint cselekszem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Kötelességtudó vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Rossz ember vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Befolyásolható vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Hanyag vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. A közösség érdekében sokat tevékenykedem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Ha tehetem, segítek másokon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Amit megígérek, azt meg is teszem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Igyekszem előnyökre szert tenni, még mások kárára is. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Mások gondjai nem érdekelnek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Ígéreteimet magam sem veszem komolyan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Okos vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Néhány dologhoz másoknál jobban értek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Ügyes vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Társaim értelmesebbek nálam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Semmihez sem értek igazán. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Kétfalkezes vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Olyannak szeretem magam, amilyen vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Sokra becsülöm magam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Bízom magamban. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Nem vagyok olyan, amilyen lenni szeretnék. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Nem szeretem magam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Nincs önbizalmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Mindent megteszek azért, hogy amit elhatároztam, véghez is vigyem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Feladataimhoz jókedvűen látok hozzá. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Ha nehéz helyzetbe kerülök, igyekszem bátran viselkedni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Kitartóbbnak kellene lennem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Ha valamit meg kell csinálnom, haragszom az egész világra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Baj esetén inamba száll minden bátorságom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Adok a családom véleményére. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Szabadidőnkben családom tagjaival sok érdekes dolgot csinálunk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Szüleim bíznak bennem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Családom tanácsaira nem tartok igényt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Ha otthon vagyok, unatkozom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. A családom jobban is bízhatna bennem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. A szüleim elégedettek velem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Az otthoni munkákból eléggé kiveszem a részem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. A családom büszke rám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 64. A szüleim gyakran panaszkodnak rám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Otthoni feladataimat elhanyagolom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. A családom nem sokra becsül. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. A szüleimmel szemben úgy viselkedek, ahogyan kell. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. A mi családuk boldog. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Jól érzem magam otthon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Otthoni viselkedésem sok kívánnivalót hagy maga után. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Családom tagjaival gyakran összerúgom a port. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Legszívesebben elmenekülök otthonról. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. Jó tanuló vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. Társaim körében népszerű vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. Barátságos vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. A tanulás számomra sok nehézséget okoz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. Társaim nem bíznak eléggé bennem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78. Nehéz összebarátkozni velem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. Úgy bánok másokkal, ahogyan kell. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. Környezetem tagjaival jól kijövök. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. Örülök, ha új ismerősökre tehetek szert. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. Udvariasabbnak kellene lennem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83. Gyakran okozok kellemetlenségeket. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. Idegenek társaságában bátortalan vagyok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. Ha valami bajt csinálok, igyekszem jóvátenni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Mások bizalmának elnyerését fontosnak tartom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. Más helyzetébe könnyen beleélem magam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. Nem érdekel, hogy mások hogyan ítélik meg tetteimet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. Mindig akad valaki, akivel nem tudok kijönni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. Más álláspontját nehezen tudom elfogadni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. Feladataimat szívesen halogatom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92. Másokban nehezen veszem észre a jót. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. Döntéseimet meg szoktam változtatni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. Szeretek pletykálni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. Ha nem vigyázok, könnyen bajba keveredek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. A problémák elől igyekszem elmenekülni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97. Gondjaimmal nehezen tudok megbirkózni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98. Előbb cselekszem, azután gondolkodom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99. Nehezemre esik, ha ismeretlenekkel kell társalognom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100. Előfordul, hogy nehezemre esik helyesen cselekedni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. melléklet

A Rotter-féle személyi kontroll

Ezen a néhány lapon olyan helyzetekkel fogsz találkozni, amelyek a mindennapi életben gyakran előfordulnak. Kétféleképpen lehet befejezni mindegyik mondatot. Figyelmesen olvasd el és válaszd ki azt a befejezést (csak az **egyiket** a kettő közül), amelyik inkább hasonlít arra, ami veled szokott történni. Karikázd be az „A”-t vagy a „B”-t a megfelelő befejezés előtt. Mindig azt válaszd, amit valójában érzel, ami a te saját véleményed!

1. Amikor jó jegyet kapsz, ez azért van, mert
A/ szeret a tanár
B/ jól feleltél
2. Amikor jól sikerül a dolgotad az iskolában az azért van, mert
A/ sokat tanultál
B/ könnyű volt a feladat
3. Amikor nehezen értesz meg valamit az iskolában, az azért van, mert
A/ a tanár nem magyarázta meg elég világosan
B/ te nem figyeltél eléggé
4. Amikor egy könyvre nem tudsz visszaemlékezni, akkor
A/ a könyv nem volt elég jó
B/ téged nem érdekelt a történet
5. Ha a szüleid megdicsérnek az iskolai eredményeid miatt, ez azért szokott előfordulni, mert
A/ jól feleltél az iskolában
B/ jó hangulatban vannak a szüleid
6. Ha valamelyik tárgyból jobban felelsz az iskolában, akkor
A/ jobban igyekeztél
B/ valaki sugott neked
7. Társasjátékban, kártyában vagy sakkban azért veszítesz, mert
A/ a másik játékos jobb
B/ te nem játszottál jól
8. Tegyük fel, valaki nem tart téged túl tehetségesnek vagy okosnak, akkor
A/ meg tudod változtatni a véleményét, ha akarod
B/ vannak olyanok, akik akkor is azt gondolják rólad, hogy nem vagy túl tehetséges vagy okos, ha akármit csinálsz is
9. Amikor gyorsan megoldasz egy rejtvényt, akkor legtöbbször
A/ a rejtvény nem túl nehéz
B/ nagyon sokat gondolkodtál
10. Ha az egyik osztálytársad butának nevez, akkor szerinted inkább azért mondja, mert
A/ dühös rád
B/ amit csináltál, valóban nem túl okos dolog volt

11. Mondjuk, hogy tanár, orvos vagy tudós akarsz lenni, jelentkezel , de nem vesznek fel az egyetemre. Ez azért lenne, mert
A/ nem elég szorgalmasan tanultál
B/ nem segítettek neked eléggé
12. Amikor gyorsan megértesz valamit az iskolában, akkor általában
A/ nagyon figyeltél
B/ a tanár nagyon jól magyarázta
13. Amikor azt mondja rád a tanár: „rendesen dolgoztál”, ezt azért mondja, mert
A/ a tanárok időnként dicsérni is szokták a gyerekeket
B/ valóban jó dolgot írtál
14. Amikor nem tudod megoldani a számtanpéldát, akkor
A/ nem eleget tanultál, mielőtt nekiláttál a példának
B/ a tanár túl nehéz példát adott fel
15. Amikor elfelejted, amit az iskolában hallottál, akkor inkább
A/ a tanár nem magyarázott elég jól
B/ te nem próbáltál eléggé visszaemlékezni rá
16. Tegyük fel, a tanár kérdezett valamit, és te nem vagy biztos a válaszban, mégis jól sikerül a feleleted. Szerinted azért, mert
A/ a tanár nem kívánt túl pontos választ
B/ a legjobb választ adtad, amit ki tudsz gondolni
17. Amikor egy jó könyvre visszaemlékszel, akkor általában
A/ érdekelt a történet
B/ jól írták meg a könyvet
18. Amikor szüleid megszidnak, mert bután viselkedtél és nem gondolkodtál előre, akkor inkább
A/ amiatt szidnak, amit csináltál
B/ azért szidnak, mert rossz kedvükben vannak
19. Amikor nem sikerül jól az iskolai dolgotad, akkor
A/ nagyon nehéz volt a feladat
B/ nem tanultál eleget
20. Amikor társasjátékban, kártyában vagy sakkban nyersz, akkor általában
A/ tényleg jól játszottál
B/ a többiek játszottak rosszul
21. Azért tartanak téged okosnak és tehetségesnek, mert
A/ szeretnek
B/ általában okosan viselkedsz
22. Amikor egyest kapsz, akkor általában
A/ „pikkel” rád a tanár
B/ nem elég jól feleltél

23. Mondjuk, hogy a szokásosnál rosszabb dolgozatot írsz. Ilyenkor
A/ nem figyeltél úgy, mint máskor szoktál
B/ valaki zavart a dolgozatírás közben
24. Ha egy osztálytársad azt mondja, hogy nagyon okos vagy, akkor az általában azért van, mert
A/ valami jó ötleted támadt
B/ szeret téged
25. Mondjuk, hogy híres tanár, tudós vagy orvos lettél. Gondolod, hogy azért, mert
A/ sokan segítettek neked
B/ nagyon keményen dolgoztál
26. Ha a szüleid megszidnak, mert nem elég jól tanulsz, akkor általában
A/ rosszabb jegyeket kaptál
B/ nagyon keményen dolgoztál
27. Elmagyarázod az egyik barátodnak, hogyan kell játszani valamilyen játékot, de a barátod mégsem érti a szabályokat. Szerinted ilyenkor
A/ ő nem tudta megérteni, hogyan kell játszani
B/ te nem tudtad jól elmagyarázni
28. Amikor könnyen megoldasz egy számtanpéldát, akkor általában
A/ a tanár nagyon könnyű példát adott
B/ nagyon jól megértetted a szabályt, mielőtt megpróbáltad volna megoldani a példát
29. Amikor jól vissza tudsz emlékezni arra, amit az iskolában hallottál, akkor inkább
A/ nagyon igyekeztél visszaemlékezni (jól megjegyezted, amit mondtak)
B/ a tanár jól magyarázta
30. Azért nem tudsz megoldani általában egy rejtvényt, mert
A/ nem vagy túl jó rejtvényfejtő
B/ nem elég jól fogalmazták meg a feladatot
31. Amikor a szüleid okosnak és tehetségesnek mondanak, ez
A/ a jókedvük miatt van
B/ amit csináltál, amiatt van
32. Elmagyarázod a barátodnak, hogyan kell játszani valamilyen játékot, és a barátod nagyon hamar megérti a szabályt. Szerinted azért, mert
A/ jól magyaráztad
B/ könnyen megérti a dolgokat a barátod
33. A tanár kérdez valamit, és te nem vagy biztos a válaszban, bizonytalanul válaszolsz
A/ a tanár pontosabb választ kíván, mint szokott (jobban „szőrözött”)
B/ elhamarkodottan válaszoltál
34. Amikor a tanár azt mondja neked: „jobban igyekezz”, azért mondja, mert
A/ ilyeneket kell mondani a gyerekeknek, hogy jobban tanuljanak
B/ nem volt olyan jó a feleleted, mint szokott lenni.

7. melléklet

A minta települések és nemek szerinti megoszlása 2003-ban (5. osztály)

| | <i>Fiú</i> | <i>Lány</i> | Összesen: |
|------------------|------------|-------------|------------------|
| Debrecen | 76 | 62 | 138 |
| Mátészalka | 34 | 29 | 63 |
| Szerencs | 42 | 43 | 85 |
| Törökszentmiklós | 26 | 28 | 54 |
| Összesen: | 178 | 162 | 340 |

A minta települések és nemek szerinti megoszlása 2004-ben (6. osztály)

| | <i>Fiú</i> | <i>Lány</i> | Összesen: |
|------------------|------------|-------------|------------------|
| Debrecen | 72 | 66 | 138 |
| Mátészalka | 36 | 29 | 65 |
| Szerencs | 41 | 42 | 83 |
| Törökszentmiklós | 25 | 29 | 54 |
| Összesen: | 174 | 166 | 340 |

A minta települések és nemek szerinti megoszlása 2005-ben (8. osztály)

| | <i>Fiú</i> | <i>Lány</i> | Összesen: |
|------------------|------------|-------------|------------------|
| Debrecen | 53 | 56 | 109 |
| Mátészalka | 37 | 31 | 68 |
| Szerencs | 39 | 41 | 80 |
| Törökszentmiklós | 27 | 27 | 54 |
| Összesen: | 156 | 155 | 311 |

A minta megoszlása a tanult nyelvek szerint

| | 2003 | 2004 | 2005 |
|------------------|-------------|-------------|-------------|
| ANGOL | 232 | 231 | 207 |
| NÉMET | 108 | 109 | 104 |
| Összesen: | 340 fő | 340 fő | 311 fő |

8. melléklet

Iskolai motiváció változása 5-8. (General Linear Models, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Követő_5 | 316 | 40,00 | 95,00 | 74,484 | 9,271 |
| Érdeklődő_5 | 316 | 34,00 | 103,00 | 66,971 | 9,682 |
| Teljesítő_5 | 316 | 40,00 | 90,00 | 74,699 | 10,424 |
| Követő_6 | 321 | 43,00 | 90,00 | 71,398 | 9,655 |
| Érdeklődő_6 | 321 | 38,00 | 86,00 | 64,595 | 9,136 |
| Teljesítő_6 | 321 | 36,00 | 90,00 | 72,124 | 9,887 |
| Követő_8 | 281 | 38,00 | 100,00 | 67,000 | 10,135 |
| Érdeklődő_8 | 281 | 37,00 | 85,00 | 60,832 | 9,647 |
| Teljesítő_8 | 281 | 34,00 | 90,00 | 67,939 | 10,732 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|-----------|--------------------|-------|------------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,449 | 92,660(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,551 | 92,660(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,816 | 92,660(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,816 | 92,660(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| mot | Pillai's Trace | ,727 | 301,717(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,273 | 301,717(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | 2,658 | 301,717(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | 2,658 | 301,717(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| idő * mot | Pillai's Trace | ,034 | 1,973(a) | 4,000 | 225,000 | ,100 |
| | Wilks' Lambda | ,966 | 1,973(a) | 4,000 | 225,000 | ,100 |
| | Hotelling's Trace | ,035 | 1,973(a) | 4,000 | 225,000 | ,100 |
| | Roy's Largest Root | ,035 | 1,973(a) | 4,000 | 225,000 | ,100 |

a Exact statistic

b Design: Intercept Within Subjects Design: idő+mot+idő*mot

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | mot | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-----|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| idő | Linear | | 20815,942 | 1 | 20815,942 | 181,794 | ,000 |
| | Quadratic | | 50,889 | 1 | 50,889 | ,693 | ,406 |
| Error(idő) | Linear | | 26106,725 | 228 | 114,503 | | |
| | Quadratic | | 16752,667 | 228 | 73,477 | | |

Presszióérzés változása 5-8. (GLM, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Presszióérzés_5 | 316 | 6,00 | 43,00 | 12,648 | 5,5101 |
| Presszióérzés_6 | 321 | 6,00 | 30,00 | 12,704 | 4,9852 |
| Presszióérzés_8 | 281 | 6,00 | 29,00 | 14,103 | 4,4689 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,116 | 14,917(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,884 | 14,917(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,131 | 14,917(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,131 | 14,917(a) | 2,000 | 227,000 | ,000 |
| | | | | | | |

a Exact statistic

b Design: Intercept Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 376,037 | 1 | 376,037 | 20,238 | ,000 |
| | Quadratic | 36,193 | 1 | 36,193 | 2,904 | ,090 |
| Error(idő) | Linear | 4236,463 | 228 | 18,581 | | |
| | Quadratic | 2841,974 | 228 | 12,465 | | |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|-------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|--------|-----|-----------------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Presszió_5 - Presszió_6 | -,3263 | 5,8081 | ,3440 | -1,0035 | ,3508 | -,948 | 284 | ,344 |
| Pair 2 | Presszió_6 - Presszió_8 | -1,3828 | 4,5523 | ,2845 | -1,9431 | -,8225 | -4,860 | 255 | ,000 |
| Pair 3 | Presszió_5 - Presszió_8 | -1,7824 | 6,0885 | ,3938 | -2,5582 | -1,0065 | -4,526 | 238 | ,000 |

9. melléklet

Nyelvtanulási motiváció változása 5-8. (General Linear Models, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | 5. osztály N=306 | | 6. osztály N=318 | | 8. osztály N=279 | |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | Mean | Std. Deviation | Mean | Std. Deviation | Mean | Std. Deviation |
| Instrumentális ori | 21,23 | 4,579 | 20,406 | 4,039 | 20,13 | 3,946 |
| Tudásorientáció (max.30) | 21,88 | 5,269 | 21,74 | 4,725 | 20,45 | 4,570 |
| Utazásorientáció (max.24) | 17,92 | 4,553 | 17,67 | 4,286 | 17,22 | 4,298 |
| Barátság o. (max.24) | 16,90 | 4,913 | 16,04 | 4,933 | 14,87 | 4,973 |
| Szociokulturális o. (max.30) | 19,67 | 5,684 | 18,18 | 5,850 | 16,77 | 5,345 |
| Angoltanulás i. a. (max.30) | 21,96 | 5,803 | 22,29 | 5,463 | 21,92 | 5,417 |
| Angolok i.a. (max.30) | 22,50 | 5,636 | 21,12 | 5,737 | 19,57 | 5,688 |
| Amerikaiak i.a. (max.30) | 21,24 | 6,419 | 19,99 | 6,299 | 18,52 | 6,365 |
| Integrativitás (max.24) | 15,25 | 5,318 | 13,55 | 5,046 | 12,07 | 4,676 |
| Telj.szükséglet (max.24) | 16,61 | 3,479 | 16,46 | 3,682 | 15,91 | 3,561 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 17,36 | 4,397 | 16,66 | 4,246 | 15,89 | 4,241 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 21,25 | 6,536 | 21,28 | 6,257 | 21,55 | 5,929 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max. | 15,66 | 4,567 | 15,58 | 4,244 | 15,38 | 4,048 |
| Önértékelés (max.24) | 17,47 | 3,883 | 16,88 | 3,951 | 16,54 | 3,696 |
| Elégedettség (max.12) | 9,34 | 2,227 | 8,72 | 2,216 | 8,28 | 2,143 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 2,39 | ,613 | 2,33 | ,617 | 2,29 | ,598 |
| Csoportkohézió (max.48) | 32,32 | 7,898 | 31,15 | 8,590 | 31,90 | 8,505 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 311,23 | 44,974 | 300,20 | 43,357 | 289,35 | 43,217 |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|-----------------------------------|---------|----------------|-----|
| Tudásorientáció_5 (max.30) | 21,9346 | 5,33264 | 214 |
| Tudásorientáció_6 | 21,7290 | 4,52550 | 214 |
| Tudásorientáció_8 | 20,7944 | 4,36963 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,057 | 6,441(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |
| | Hotelling's Trace | ,061 | 6,441(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |
| | Roy's Largest Root | ,061 | 6,441(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | 139,103 | 1 | 139,103 | 9,633 | ,002 |
| | Quadratic | 18,953 | 1 | 18,953 | 1,634 | ,203 |
| Error(idő) | Linear | 3075,897 | 213 | 14,441 | | |
| | Quadratic | 2471,380 | 213 | 11,603 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|------------------------------------|---------|----------------|-----|
| Utazásorientáció_5 (max.24) | 17,7523 | 4,58405 | 214 |
| Utazásorientáció_6 | 17,5280 | 4,35045 | 214 |
| Utazásorientáció_8 | 17,4907 | 4,11654 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|---------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,003 | ,290(a) | 2,000 | 212,000 | ,748 |
| | Hotelling's Trace | ,003 | ,290(a) | 2,000 | 212,000 | ,748 |
| | Roy's Largest Root | ,003 | ,290(a) | 2,000 | 212,000 | ,748 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|------|------|
| idő | Linear | 7,327 | 1 | 7,327 | ,497 | ,482 |
| | Quadratic | 1,246 | 1 | 1,246 | ,150 | ,699 |
| Error(idő) | Linear | 3140,673 | 213 | 14,745 | | |
| | Quadratic | 1768,754 | 213 | 8,304 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|----------------------------------|---------|----------------|-----|
| Barátságorientáció_5 (max.24) | 16,8411 | 5,05119 | 214 |
| Barátságorientáció_6 | 16,1262 | 4,93507 | 214 |
| Barátságorientáció_8 | 15,0421 | 4,91267 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,092 | 10,730(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,101 | 10,730(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,101 | 10,730(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 346,320 | 1 | 346,320 | 21,480 | ,000 |
| | Quadratic | 4,861 | 1 | 4,861 | ,439 | ,508 |
| Error(idő) | Linear | 3434,180 | 213 | 16,123 | | |
| | Quadratic | 2356,639 | 213 | 11,064 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---|---------|----------------|-----|
| Szociokulturális orientáció_5 (max.30) | 19,4439 | 5,78683 | 214 |
| Szociokulturális orientáció_6 | 18,1215 | 5,85379 | 214 |
| Szociokulturális orientáció_8 | 16,8879 | 5,25380 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,129 | 15,636(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,148 | 15,636(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,148 | 15,636(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 699,086 | 1 | 699,086 | 31,247 | ,000 |
| | Quadratic | ,281 | 1 | ,281 | ,021 | ,884 |
| Error(idő) | Linear | 4765,414 | 213 | 22,373 | | |
| | Quadratic | 2827,886 | 213 | 13,276 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|--|---------|----------------|-----|
| Nyelvtanulás iránti attitűd_5 (max.30) | 22,4813 | 5,71852 | 214 |
| Nyelvtanulás i. att._6 | 22,5561 | 5,39554 | 214 |
| Nyelvtanulás i. att._8 | 21,9393 | 5,47560 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,015 | 1,613(a) | 2,000 | 212,000 | ,202 |
| | Hotelling's Trace | ,015 | 1,613(a) | 2,000 | 212,000 | ,202 |
| | Roy's Largest Root | ,015 | 1,613(a) | 2,000 | 212,000 | ,202 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | 31,439 | 1 | 31,439 | 1,602 | ,207 |
| | Quadratic | 17,059 | 1 | 17,059 | 1,187 | ,277 |
| Error(idő) | Linear | 4180,561 | 213 | 19,627 | | |
| | Quadratic | 3060,941 | 213 | 14,371 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------------------------|---------|----------------|-----|
| Angolok/németek i.a._5 (max.30) | 22,5000 | 5,71281 | 214 |
| Angolok/németek i.a._6 | 21,2009 | 5,88958 | 214 |
| Angolok/németek i.a._8 | 19,8551 | 5,66619 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,161 | 20,311(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,192 | 20,311(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,192 | 20,311(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 748,495 | 1 | 748,495 | 40,634 | ,000 |
| | Quadratic | ,078 | 1 | ,078 | ,006 | ,937 |
| Error(idő) | Linear | 3923,505 | 213 | 18,420 | | |
| | Quadratic | 2651,255 | 213 | 12,447 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|--------------------------------------|---------|----------------|-----|
| Amerikaiak/osztrákok i.a._5 (max.30) | 21,3458 | 6,59578 | 214 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a._6 | 20,0888 | 6,31910 | 214 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a._8 | 18,9860 | 6,34936 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,098 | 11,472(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,108 | 11,472(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,108 | 11,472(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 595,853 | 1 | 595,853 | 22,919 | ,000 |
| | Quadratic | ,848 | 1 | ,848 | ,053 | ,818 |
| Error(idő) | Linear | 5537,647 | 213 | 25,998 | | |
| | Quadratic | 3392,319 | 213 | 15,926 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------------------|---------|----------------|-----|
| Integrativitás_5 (max.24) | 15,3879 | 5,25000 | 214 |
| Integrativitás_6 | 13,5374 | 5,08113 | 214 |
| Integrativitás_8 | 12,1308 | 4,69759 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,254 | 36,165(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,341 | 36,165(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,341 | 36,165(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 1135,068 | 1 | 1135,068 | 70,478 | ,000 |
| | Quadratic | 7,029 | 1 | 7,029 | ,673 | ,413 |
| Error(idő) | Linear | 3430,432 | 213 | 16,105 | | |
| | Quadratic | 2225,471 | 213 | 10,448 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|-----------------------------------|---------|----------------|-----|
| Mot. intenzitás_5 (max.24) | 17,4907 | 4,50116 | 214 |
| Mot. intenzitás_6 | 16,4673 | 4,34610 | 214 |
| Mot. intenzitás_8 | 15,9626 | 4,29963 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,089 | 10,331(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,097 | 10,331(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,097 | 10,331(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 249,834 | 1 | 249,834 | 19,866 | ,000 |
| | Quadratic | 9,596 | 1 | 9,596 | 1,306 | ,254 |
| Error(idő) | Linear | 2678,666 | 213 | 12,576 | | |
| | Quadratic | 1565,238 | 213 | 7,349 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------------------------------|---------|----------------|-----|
| Órai szor.-bátorság_5 (max.30) | 21,4346 | 6,49542 | 214 |
| Órai szor.-bátorság_6 | 21,2383 | 6,10351 | 214 |
| Órai szor.-bátorság_8 | 21,3598 | 6,07438 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|---------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,001 | ,121(a) | 2,000 | 212,000 | ,886 |
| | Hotelling's Trace | ,001 | ,121(a) | 2,000 | 212,000 | ,886 |
| | Roy's Largest Root | ,001 | ,121(a) | 2,000 | 212,000 | ,886 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|------|------|
| idő | Linear | ,598 | 1 | ,598 | ,030 | ,864 |
| | Quadratic | 3,601 | 1 | 3,601 | ,227 | ,634 |
| Error(idő) | Linear | 4304,402 | 213 | 20,208 | | |
| | Quadratic | 3376,732 | 213 | 15,853 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---|---------|----------------|-----|
| Nyelvhasználati szor.-bátorság_5 (max.24) | 15,7009 | 4,61110 | 214 |
| Nyelvhasználati szor.-bátorság_6 | 15,6636 | 4,24694 | 214 |
| Nyelvhasználati szor.-bátorság_8 | 15,5421 | 4,08313 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|---------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,001 | ,135(a) | 2,000 | 212,000 | ,873 |
| | Hotelling's Trace | ,001 | ,135(a) | 2,000 | 212,000 | ,873 |
| | Roy's Largest Root | ,001 | ,135(a) | 2,000 | 212,000 | ,873 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|------|------|
| idő | Linear | 2,701 | 1 | 2,701 | ,237 | ,627 |
| | Quadratic | ,252 | 1 | ,252 | ,028 | ,866 |
| Error(idő) | Linear | 2431,299 | 213 | 11,415 | | |
| | Quadratic | 1892,414 | 213 | 8,885 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|------------------------|---------|----------------|-----|
| Önértékelés_5 (max.24) | 17,6262 | 3,65411 | 214 |
| Önértékelés_6 | 17,0187 | 3,58788 | 214 |
| Önértékelés_8 | 16,8411 | 3,62865 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,055 | 6,174(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |
| | Hotelling's Trace | ,058 | 6,174(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |
| | Roy's Largest Root | ,058 | 6,174(a) | 2,000 | 212,000 | ,002 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 65,944 | 1 | 65,944 | 10,880 | ,001 |
| | Quadratic | 6,592 | 1 | 6,592 | 1,622 | ,204 |
| Error(idő) | Linear | 1291,056 | 213 | 6,061 | | |
| | Quadratic | 865,741 | 213 | 4,065 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|-------------------------|--------|----------------|-----|
| Elégedettség_5 (max.12) | 9,4953 | 2,12242 | 214 |
| Elégedettség_6 | 8,6589 | 2,22248 | 214 |
| Elégedettség_8 | 8,3598 | 2,11333 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,229 | 31,419(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,296 | 31,419(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,296 | 31,419(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 137,965 | 1 | 137,965 | 57,901 | ,000 |
| | Quadratic | 10,300 | 1 | 10,300 | 3,507 | ,062 |
| Error(idő) | Linear | 507,535 | 213 | 2,383 | | |
| | Quadratic | 625,533 | 213 | 2,937 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------------------|---------|----------------|-----|
| Csoportkohézió_5 (max.48) | 32,7944 | 7,84801 | 214 |
| Csoportkohézió_6 | 31,3551 | 8,28569 | 214 |
| Csoportkohézió_8 | 31,7944 | 8,73796 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,028 | 3,053(a) | 2,000 | 212,000 | ,049 |
| | Hotelling's Trace | ,029 | 3,053(a) | 2,000 | 212,000 | ,049 |
| | Roy's Largest Root | ,029 | 3,053(a) | 2,000 | 212,000 | ,049 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | 107,000 | 1 | 107,000 | 2,535 | ,113 |
| | Quadratic | 125,860 | 1 | 125,860 | 3,962 | ,048 |
| Error(idő) | Linear | 8991,000 | 213 | 42,211 | | |
| | Quadratic | 6765,474 | 213 | 31,763 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------------------|----------|----------------|-----|
| ÖSSZ.MOT. _5 (max.441) | 312,8178 | 46,52073 | 214 |
| ÖSSZ.MOT. _6 | 300,5748 | 42,80583 | 214 |
| ÖSSZ.MOT. _8 | 291,5467 | 42,55739 | 214 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,178 | 23,028(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,217 | 23,028(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,217 | 23,028(a) | 2,000 | 212,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 48412,860 | 1 | 48412,860 | 45,921 | ,000 |
| | Quadratic | 368,648 | 1 | 368,648 | ,622 | ,431 |
| Error(idő) | Linear | 224560,140 | 213 | 1054,273 | | |
| | Quadratic | 126323,019 | 213 | 593,066 | | |

10. melléklet

Iskolai és idegnyelvtanulási motiváció összefüggései (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| 5. osztály N=290 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|-----------------------------|---------------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | ,130(*) | ,145(*) | ,154(**) | -,002 |
| | Sig. (2-tailed) | ,027 | ,013 | ,009 | ,969 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | ,027 | ,111 | ,043 | -,016 |
| | Sig. (2-tailed) | ,652 | ,060 | ,463 | ,791 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,116(*) | ,189(**) | ,098 | ,001 |
| | Sig. (2-tailed) | ,048 | ,001 | ,096 | ,991 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation | -,040 | ,072 | -,019 | ,114 |
| | Sig. (2-tailed) | ,503 | ,220 | ,741 | ,052 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,379(**) | ,398(**) | ,360(**) | -,306(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,267(**) | ,349(**) | ,293(**) | -,127(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,031 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | ,245(**) | ,252(**) | ,203(**) | -,154(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,008 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | -,032 | ,060 | -,042 | ,068 |
| | Sig. (2-tailed) | ,585 | ,307 | ,481 | ,247 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,395(**) | ,466(**) | ,420(**) | -,259(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,298(**) | ,238(**) | ,265(**) | -,256(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,249(**) | ,247(**) | ,212(**) | -,189(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,240(**) | ,124(*) | ,157(**) | -,101 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,035 | ,007 | ,085 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,222(**) | ,197(**) | ,166(**) | -,126(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,005 | ,031 |
| Csoportkohézió | Pearson Correlation | ,298(**) | ,163(**) | ,260(**) | -,196(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,005 | ,000 | ,001 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson Correlation | ,333(**) | ,348(**) | ,324(**) | -,176(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 6. osztály N=314 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|-----------------------------|---------------------|---------------|------------------|------------------|----------------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | ,230(**) | ,213(**) | ,246(**) | -,059 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,301 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | ,116(*) | ,119(*) | ,123(*) | ,035 |
| | Sig. (2-tailed) | ,039 | ,034 | ,030 | ,531 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,161(**) | ,184(**) | ,161(**) | ,048 |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,001 | ,004 | ,395 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation | ,127(*) | ,122(*) | ,075 | ,077 |
| | Sig. (2-tailed) | ,025 | ,031 | ,186 | ,173 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,321(**) | ,284(**) | ,322(**) | -,282(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,318(**) | ,381(**) | ,310(**) | -,116(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,040 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | ,254(**) | ,295(**) | ,224(**) | -,073 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,195 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,086 | ,059 | ,019 | ,114(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,129 | ,295 | ,734 | ,044 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,336(**) | ,450(**) | ,429(**) | -,292(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,143(*) | ,162(**) | ,141(*) | -,225(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 | ,004 | ,012 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,145(**) | ,204(**) | ,102 | -,051 |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 | ,000 | ,072 | ,367 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,146(**) | ,118(*) | ,110 | -,085 |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 | ,036 | ,052 | ,133 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,132(*) | ,049 | ,091 | -,042 |
| | Sig. (2-tailed) | ,019 | ,383 | ,108 | ,456 |
| Csop. kohézió | Pearson Correlation | ,349(**) | ,203(**) | ,146(**) | -,157(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,010 | ,005 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson Correlation | ,388(**) | ,386(**) | ,338(**) | -,149(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,008 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 8. osztály N=273 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|-----------------------------|---------------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | ,244(**) | ,281(**) | ,226(**) | -,069 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,258 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | ,085 | ,084 | ,091 | -,007 |
| | Sig. (2-tailed) | ,162 | ,165 | ,134 | ,902 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,218(**) | ,187(**) | ,234(**) | -,079 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,002 | ,000 | ,191 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation | ,170(**) | ,114 | ,122(*) | ,003 |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 | ,059 | ,044 | ,962 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,310(**) | ,335(**) | ,362(**) | -,266(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,341(**) | ,319(**) | ,299(**) | -,151(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,013 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | ,272(**) | ,249(**) | ,232(**) | -,066 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,277 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,177(**) | ,086 | ,086 | ,053 |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,158 | ,156 | ,381 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,432(**) | ,491(**) | ,479(**) | -,323(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,146(*) | ,173(**) | ,122(*) | -,264(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,016 | ,004 | ,045 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,168(**) | ,219(**) | ,192(**) | -,194(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 | ,000 | ,001 | ,001 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,139(*) | ,114 | ,121(*) | -,153(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,021 | ,060 | ,046 | ,011 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,112 | ,086 | ,094 | -,119(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,066 | ,155 | ,120 | ,050 |
| Csup. kohézió | Pearson Correlation | ,370(**) | ,240(**) | ,191(**) | -,179(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,002 | ,003 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson Correlation | ,411(**) | ,389(**) | ,366(**) | -,226(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

11. melléklet

11.A Tanulási orientáció változásai (General Linear Models, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Mélyreható_5 | 315 | 34,00 | 90,00 | 70,238 | 10,1100 |
| Reprodukáló_6 | 315 | 31,00 | 87,00 | 61,907 | 9,8915 |
| Szervezett_8 | 315 | 39,00 | 87,00 | 66,571 | 8,9455 |
| Mélyreható_6 | 319 | 36,00 | 111,00 | 66,940 | 9,6217 |
| Reprodukáló_6 | 319 | 31,00 | 88,00 | 57,379 | 10,0209 |
| Szervezett_6 | 319 | 38,00 | 374,00 | 63,768 | 19,3101 |
| Mélyreható_8 | 274 | 35,00 | 84,00 | 62,719 | 9,3556 |
| Reprodukáló_8 | 274 | 31,00 | 80,00 | 54,427 | 8,8717 |
| Szervezett_8 | 274 | 36,00 | 88,00 | 59,660 | 8,7884 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|-----------|--------------------|-------|------------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,495 | 109,176(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,505 | 109,176(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,979 | 109,176(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,979 | 109,176(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| ori | Pillai's Trace | ,477 | 101,805(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,523 | 101,805(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,913 | 101,805(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,913 | 101,805(a) | 2,000 | 223,000 | ,000 |
| idő * ori | Pillai's Trace | ,008 | ,467(a) | 4,000 | 221,000 | ,760 |
| | Wilks' Lambda | ,992 | ,467(a) | 4,000 | 221,000 | ,760 |
| | Hotelling's Trace | ,008 | ,467(a) | 4,000 | 221,000 | ,760 |
| | Roy's Largest Root | ,008 | ,467(a) | 4,000 | 221,000 | ,760 |

a Exact statistic

b Design: Intercept Within Subjects Design: idő+ori+idő*ori

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | ori | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-----|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| idő | Linear | | 22252,860 | 1 | 22252,860 | 218,010 | ,000 |
| | Quadratic | | ,042 | 1 | ,042 | ,000 | ,987 |
| Error(idő) | Linear | | 22864,307 | 224 | 102,073 | | |
| | Quadratic | | 34237,458 | 224 | 152,846 | | |

Instrumentális orientáció változásai (GLM, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|------------------|-----|---------|---------|---------|----------------|
| Instrumentális_5 | 315 | 6,00 | 30,00 | 17,8063 | 5,06932 |
| Instrumentális_6 | 319 | 6,00 | 30,00 | 17,0219 | 4,83008 |
| Instrumentális_8 | 274 | 6,00 | 29,00 | 17,4270 | 4,44628 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,024 | 2,695(a) | 2,000 | 223,000 | ,070 |
| | Wilks' Lambda | ,976 | 2,695(a) | 2,000 | 223,000 | ,070 |
| | Hotelling's Trace | ,024 | 2,695(a) | 2,000 | 223,000 | ,070 |
| | Roy's Largest Root | ,024 | 2,695(a) | 2,000 | 223,000 | ,070 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | ,080 | 1 | ,080 | ,006 | ,941 |
| | Quadratic | 54,000 | 1 | 54,000 | 5,402 | ,021 |
| Error(idő) | Linear | 3255,920 | 224 | 14,535 | | |
| | Quadratic | 2239,333 | 224 | 9,997 | | |

11.B Iskolai motiváció és tanulási orientáció összefüggései (Pearson-féle korrelációs együttható)

| Motivációs és orientációs dimenziók | 5. osztály N=315 | | 6. osztály N=319 | | 8. osztály N=268 | |
|-------------------------------------|---------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|
| | Korreláció | p | Korreláció | p | Korreláció | p |
| KÖVETŐ | | | | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,482** | ,000 | 0,364** | ,000 | 0,392** | ,000 |
| REPRODUKÁLÓ | -0,142* | ,012 | -0,099 | ,078 | -0,065 | ,287 |
| SZERVEZETT | 0,394** | ,000 | 0,099 | ,079 | 0,427** | ,000 |
| Instrumentális | -0,398** | ,000 | -0,377** | ,000 | -0,343** | ,000 |
| ÉRDEKLŐDŐ | | | | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,523** | ,000 | 0,509** | ,000 | 0,553** | ,000 |
| REPRODUKÁLÓ | -0,140* | ,013 | -0,140* | ,012 | -0,094 | ,125 |
| SZERVEZETT | 0,356** | ,000 | 0,121* | ,031 | 0,518** | ,000 |
| Instrumentális | -0,410** | ,000 | -0,263** | ,000 | -0,476** | ,000 |
| TELJESÍTŐ | | | | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | 0,552** | ,000 | 0,369** | ,000 | 0,415** | ,000 |
| REPRODUKÁLÓ | -0,052 | ,359 | -0,096 | ,086 | -0,072 | ,240 |
| SZERVEZETT | 0,453** | ,000 | 0,100 | ,075 | 0,433** | ,000 |
| Instrumentális | -0,425** | ,000 | -0,434** | ,000 | -0,465** | ,000 |
| Presszióérzés | | | | | | |
| MÉLYREHATOLÓ | -0,191** | ,001 | -0,026 | ,649 | -0,175** | ,004 |
| REPRODUKÁLÓ | 0,260** | ,000 | 0,317** | ,000 | 0,288** | ,000 |
| SZERVEZETT | -0,140* | ,013 | 0,007 | ,902 | -0,198** | ,001 |
| Instrumentális | 0,407** | ,000 | 0,491** | ,000 | 0,492** | ,000 |

11.C Idegennyelv-tanulási motiváció – Tanulási orientáció

| 5. osztály N=289 | | MÉLYREHATOLÓ | REPRODUKÁLÓ | SZERVEZETT | Instrumentális |
|-----------------------------|---------------------|--------------|-------------|------------|----------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | ,345(**) | ,155(**) | ,214(**) | ,117(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,008 | ,000 | ,046 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | ,235(**) | ,169(**) | ,175(**) | ,186(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,004 | ,003 | ,001 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,314(**) | ,214(**) | ,233(**) | ,086 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,145 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation | ,227(**) | ,317(**) | ,180(**) | ,246(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,197(**) | -,153(**) | ,026 | -,368(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,009 | ,659 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,317(**) | ,155(**) | ,209(**) | -,100 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,008 | ,000 | ,089 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | ,318(**) | ,203(**) | ,243(**) | ,009 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,000 | ,876 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,201(**) | ,303(**) | ,171(**) | ,228(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,000 | ,003 | ,000 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,306(**) | -,017 | ,183(**) | -,305(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,767 | ,002 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,065 | -,307(**) | ,046 | -,344(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,268 | ,000 | ,435 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,210(**) | -,139(*) | ,136(*) | -,136(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,018 | ,021 | ,020 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,234(**) | ,005 | ,238(**) | -,039 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,928 | ,000 | ,509 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,212(**) | ,030 | ,261(**) | -,120(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,616 | ,000 | ,041 |
| Csop. kohézió | Pearson Correlation | ,070 | -,162(**) | ,086 | -,255(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,236 | ,006 | ,144 | ,000 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson Correlation | ,382(**) | ,102 | ,277(**) | -,087 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,084 | ,000 | ,138 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

| 6. osztály N=313 | | MÉLYREHATOLÓ | REPRODUKÁLÓ | SZERVEZETT | Instrumentális |
|-----------------------------|---|---------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,288(**) ,000 | ,119(*) ,035 | ,103 ,068 | ,021 ,708 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,254(**) ,000 | ,116(*) ,040 | ,086 ,128 | ,122(*) ,031 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,308(**) ,000 | ,208(**) ,000 | ,134(*) ,018 | ,136(*) ,016 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,204(**) ,000 | ,245(**) ,000 | ,080 ,157 | ,188(**) ,001 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,128(*) ,024 | -,078 ,167 | ,057 ,311 | -,231(**) ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,368(**) ,000 | ,125(*) ,027 | ,118(*) ,037 | -,048 ,400 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,301(**) ,000 | ,197(**) ,000 | ,120(*) ,034 | ,059 ,294 |
| Integrativitás | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,278(**) ,000 | ,344(**) ,000 | ,116(*) ,040 | ,281(**) ,000 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,283(**) ,000 | -,033 ,561 | ,107 ,058 | -,279(**) ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | -,050 ,377 | -,339(**) ,000 | -,042 ,461 | -,287(**) ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,167(**) ,003 | -,116(*) ,040 | ,099 ,080 | -,087 ,126 |
| Önértékelés | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,136(*) ,016 | -,144(*) ,011 | ,024 ,673 | -,084 ,136 |
| Elégedettség | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,038 ,500 | -,060 ,291 | ,026 ,642 | -,101 ,075 |
| Csop. kohézió | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,116(*) ,041 | -,077 ,177 | ,013 ,818 | -,112(*) ,048 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,370(**) ,000 | ,072 ,204 | ,137(*) ,015 | -,043 ,449 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

| 8. osztály N=266 | | MÉLYREHATOLÓ | REPRODUKÁLÓ | SZERVEZETT | Instrumentális |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Tudásorientáció | Pearson | ,399(**) | ,129(*) | ,376(**) | -,060 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,036 | ,000 | ,326 |
| Utazásorientáció | Pearson | ,201(**) | ,019 | ,174(**) | ,041 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,001 | ,756 | ,004 | ,507 |
| Barátság- orientáció | Pearson | ,325(**) | ,049 | ,203(**) | ,018 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,427 | ,001 | ,769 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson | ,242(**) | ,100 | ,172(**) | ,035 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,105 | ,005 | ,570 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson | ,156(*) | -,132(*) | ,159(**) | -,274(**) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,011 | ,031 | ,010 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson | ,353(**) | ,056 | ,309(**) | -,144(*) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,365 | ,000 | ,019 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson | ,298(**) | ,121(*) | ,232(**) | -,163(**) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,048 | ,000 | ,008 |
| Integrativitás | Pearson | ,245(**) | ,213(**) | ,239(**) | ,100 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,103 |
| Motivációs intenzitás | Pearson | ,283(**) | -,124(*) | ,317(**) | -,385(**) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,043 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.- bátorság | Pearson | ,006 | -,287(**) | ,090 | -,216(**) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,925 | ,000 | ,143 | ,000 |
| Nyelvh. szor.- bátorság | Pearson | ,185(**) | -,101 | ,251(**) | -,128(*) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,002 | ,102 | ,000 | ,037 |
| Önértékelés | Pearson | ,068 | -,135(*) | ,180(**) | -,129(*) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,267 | ,028 | ,003 | ,035 |
| Elégedettség | Pearson | -,071 | -,121(*) | ,062 | -,088 |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,250 | ,049 | ,310 | ,152 |
| Csup. kohézió | Pearson | ,107 | ,030 | ,167(**) | -,125(*) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,082 | ,628 | ,006 | ,042 |
| ÖSSZ. MOT: | Pearson | ,374(**) | -,004 | ,390(**) | -,189(**) |
| | Correlation Sig. (2-tailed) | ,000 | ,949 | ,000 | ,002 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

12. melléklet

12.A Énkép: standardokhoz való viszonyítás (egymintás T-próba)

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Testkép_5 | 311 | 69,6399 | 11,09194 | ,62897 |
| Testkép_6 | 321 | 67,9097 | 11,59100 | ,64695 |
| Testkép_8 | 278 | 66,4065 | 10,93748 | ,65599 |

One-Sample Test

| | Test Value = 67.05 | | | | | |
|-----------|--------------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Testkép_5 | 4,118 | 310 | ,000 | 2,58987 | 1,3523 | 3,8275 |
| Testkép_6 | 1,329 | 320 | ,185 | ,85966 | -,4131 | 2,1325 |
| Testkép_8 | -,981 | 277 | ,327 | -,64353 | -1,9349 | ,6478 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Morális énkép_5 | 311 | 73,8103 | 9,12703 | ,51755 |
| Morális énkép_6 | 321 | 73,2835 | 9,16842 | ,51173 |
| Morális énkép_8 | 278 | 70,7698 | 9,28243 | ,55672 |

One-Sample Test

| | Test Value = 71.37 | | | | | |
|-----------------|--------------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Morális énkép_5 | 4,715 | 310 | ,000 | 2,44029 | 1,4219 | 3,4586 |
| Morális énkép_6 | 3,739 | 320 | ,000 | 1,91349 | ,9067 | 2,9203 |
| Morális énkép_8 | -1,078 | 277 | ,282 | -,60022 | -1,6962 | ,4957 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Individuális énkép_5 | 311 | 73,1801 | 9,08311 | ,51506 |
| Individuális énkép_6 | 321 | 71,8318 | 9,99389 | ,55780 |
| Individuális énkép_8 | 278 | 69,3165 | 9,30513 | ,55808 |

One-Sample Test

| | Test Value = 68.90 | | | | | |
|----------------------|--------------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Individuális énkép_5 | 8,310 | 310 | ,000 | 4,28006 | 3,2666 | 5,2935 |
| Individuális énkép_6 | 5,256 | 320 | ,000 | 2,93178 | 1,8343 | 4,0292 |
| Individuális énkép_8 | ,746 | 277 | ,456 | ,41655 | -,6821 | 1,5152 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Családi énkép_5 | 311 | 77,0482 | 9,86952 | ,55965 |
| Családi énkép_6 | 321 | 75,3894 | 11,09875 | ,61947 |
| Családi énkép_8 | 278 | 72,5072 | 11,57887 | ,69445 |

One-Sample Test

| | Test Value = 72.90 | | | | | |
|-----------------|--------------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Családi énkép_5 | 7,412 | 310 | ,000 | 4,14823 | 3,0470 | 5,2494 |
| Családi énkép_6 | 4,019 | 320 | ,000 | 2,48941 | 1,2707 | 3,7082 |
| Családi énkép_8 | -,566 | 277 | ,572 | -,39281 | -1,7599 | ,9743 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Szociális énkép_5 | 311 | 71,5723 | 10,19078 | ,57787 |
| Szociális énkép_6 | 321 | 70,4393 | 9,39432 | ,52434 |
| Szociális énkép_8 | 278 | 68,5683 | 9,69577 | ,58151 |

One-Sample Test

| | Test Value = 67.33 | | | | | |
|-------------------|--------------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Szociális énkép_5 | 7,341 | 310 | ,000 | 4,24235 | 3,1053 | 5,3794 |
| Szociális énkép_6 | 5,930 | 320 | ,000 | 3,10925 | 2,0777 | 4,1408 |
| Szociális énkép_8 | 2,130 | 277 | ,034 | 1,23835 | ,0936 | 2,3831 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------|-----|----------|----------------|-----------------|
| TELJES ÉNKÉP_5 | 311 | 365,2508 | 39,39905 | 2,23412 |
| TELJES ÉNKÉP_6 | 321 | 358,8536 | 39,57256 | 2,20873 |
| TELJES ÉNKÉP_8 | 278 | 347,5683 | 38,72061 | 2,32231 |

One-Sample Test

| | Test Value = 347.55 | | | | | |
|----------------|---------------------|-----|-----------------|-----------------|---|---------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| TELJES ÉNKÉP_5 | 7,923 | 310 | ,000 | 17,70080 | 13,3049 | 22,0968 |
| TELJES ÉNKÉP_6 | 5,118 | 320 | ,000 | 11,30358 | 6,9581 | 15,6490 |
| TELJES ÉNKÉP_8 | ,008 | 277 | ,994 | ,01835 | -4,5533 | 4,5900 |

12.B Énkép változásai (GLM, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|-----------------------|---------|----------------|-----|
| Testkép 5 | 69,7104 | 10,78709 | 221 |
| Morális énkép 5. | 74,5113 | 8,59207 | 221 |
| Individuális énkép 5. | 73,3620 | 8,50856 | 221 |
| Családi énkép 5. | 78,0679 | 9,07844 | 221 |
| Szociális énkép 5. | 71,9955 | 9,93227 | 221 |
| Testkép 6. | 67,6606 | 11,51670 | 221 |
| Morális énkép 6. | 73,0769 | 9,01405 | 221 |
| Individuális énkép 6. | 71,4480 | 10,07983 | 221 |
| Családi énkép 6. | 75,6018 | 10,85838 | 221 |
| Szociális énkép 6. | 70,0362 | 9,65536 | 221 |
| Testkép 8. | 66,8009 | 10,98165 | 221 |
| Morális énkép 8. | 70,9683 | 9,27136 | 221 |
| Individuális énkép 8. | 69,6787 | 9,34544 | 221 |
| Családi énkép 8. | 73,0000 | 11,31813 | 221 |
| Szociális énkép 8. | 68,5385 | 9,87028 | 221 |

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|--------|------|
| idő | Sphericity Assumed | 7702,813 | 2 | 3851,407 | 30,716 | ,000 |
| | Greenhouse-Geisser | 7702,813 | 1,973 | 3903,994 | 30,716 | ,000 |
| | Huynh-Feldt | 7702,813 | 1,991 | 3869,221 | 30,716 | ,000 |
| | Lower-bound | 7702,813 | 1,000 | 7702,813 | 30,716 | ,000 |
| Error(idő) | Sphericity Assumed | 55171,453 | 440 | 125,390 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 55171,453 | 434,073 | 127,102 | | |
| | Huynh-Feldt | 55171,453 | 437,974 | 125,970 | | |
| | Lower-bound | 55171,453 | 220,000 | 250,779 | | |

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | énkép | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | | 7695,645 | 1 | 7695,645 | 55,414 | ,000 |
| | Quadratic | | 7,168 | 1 | 7,168 | ,064 | ,800 |
| Error(idő) | Linear | | 30552,755 | 220 | 138,876 | | |
| | Quadratic | | 24618,699 | 220 | 111,903 | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|-----|---------|---------|---------|----------------|
| Önkritika 5. | 311 | 10,00 | 50,00 | 23,9582 | 8,29816 |
| Önkritika 6. | 321 | 10,00 | 46,00 | 23,5826 | 7,48667 |
| Önkritika 8. | 278 | 10,00 | 45,00 | 24,1511 | 7,15119 |
| Valid N (listwise) | 221 | | | | |

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|------|------|
| idő | Sphericity Assumed | 56,474 | 2 | 28,237 | ,947 | ,389 |
| | Greenhouse-Geisser | 56,474 | 1,950 | 28,962 | ,947 | ,387 |
| | Huynh-Feldt | 56,474 | 1,967 | 28,709 | ,947 | ,387 |
| | Lower-bound | 56,474 | 1,000 | 56,474 | ,947 | ,332 |
| Error(idő) | Sphericity Assumed | 13118,193 | 440 | 29,814 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 13118,193 | 428,975 | 30,580 | | |
| | Huynh-Feldt | 13118,193 | 432,761 | 30,313 | | |
| | Lower-bound | 13118,193 | 220,000 | 59,628 | | |

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | 50,229 | 1 | 50,229 | 1,458 | ,229 |
| | Quadratic | 6,245 | 1 | 6,245 | ,248 | ,619 |
| Error(idő) | Linear | 7578,271 | 220 | 34,447 | | |
| | Quadratic | 5539,922 | 220 | 25,181 | | |

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|------------------------|----------|----------------|-----|
| Teljes énkép 5. | 367,6471 | 36,86058 | 221 |
| Teljes énkép 6. | 357,8235 | 38,99080 | 221 |
| Teljes énkép 8. | 348,9864 | 38,81360 | 221 |

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|--------|------|
| idő | Sphericity Assumed | 38514,066 | 2 | 19257,033 | 30,716 | ,000 |
| | Greenhouse-Geisser | 38514,066 | 1,973 | 19519,968 | 30,716 | ,000 |
| | Huynh-Feldt | 38514,066 | 1,991 | 19346,105 | 30,716 | ,000 |
| | Lower-bound | 38514,066 | 1,000 | 38514,066 | 30,716 | ,000 |
| Error(idő) | Sphericity Assumed | 275857,267 | 440 | 626,948 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 275857,267 | 434,073 | 635,509 | | |
| | Huynh-Feldt | 275857,267 | 437,974 | 629,848 | | |
| | Lower-bound | 275857,267 | 220,000 | 1253,897 | | |

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 38478,226 | 1 | 38478,226 | 55,414 | ,000 |
| | Quadratic | 35,840 | 1 | 35,840 | ,064 | ,800 |
| Error(idő) | Linear | 152763,774 | 220 | 694,381 | | |
| | Quadratic | 123093,493 | 220 | 559,516 | | |

12. C Énkép egyes dimenzióinak változása évfolyamonként (páros T-próba)

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------------|----------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Testkép 5. | 69,5848 | 277 | 10,96854 | ,65904 |
| | Testkép 6. | 68,2094 | 277 | 11,81160 | ,70969 |
| Pair 2 | Morális énkép 5. | 74,4404 | 277 | 8,60154 | ,51682 |
| | Morális énkép 6. | 73,3791 | 277 | 9,11743 | ,54781 |
| Pair 3 | Individuális énkép 5. | 73,3141 | 277 | 8,86936 | ,53291 |
| | Individuális énkép 6. | 72,1083 | 277 | 10,02691 | ,60246 |
| Pair 4 | Családi énkép 5. | 77,5668 | 277 | 9,50401 | ,57104 |
| | Családi énkép 6. | 75,6245 | 277 | 11,06092 | ,66459 |
| Pair 5 | Szociális énkép 5. | 71,8412 | 277 | 10,06843 | ,60495 |
| | Szociális énkép 6. | 70,4152 | 277 | 9,55178 | ,57391 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 5. | 366,7473 | 277 | 38,08725 | 2,28844 |
| | TELJES ÉNKÉP 6. | 359,7365 | 277 | 40,12028 | 2,41059 |
| Pair 7 | Önkritika 5. | 23,6354 | 277 | 8,06679 | ,48469 |
| | Önkritika 6. | 23,5162 | 277 | 7,53763 | ,45289 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|-------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|-------|-----|-----------------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Testkép 5-6. | 1,3754 | 9,6543 | ,5800 | ,2335 | 2,5173 | 2,371 | 276 | ,018 |
| Pair 2 | Morális énkép 5-6. | 1,0613 | 8,9983 | ,5406 | -,0029 | 2,1257 | 1,963 | 276 | ,051 |
| Pair 3 | Individuális énkép 5-6. | 1,2057 | 9,8777 | ,5935 | ,0374 | 2,3741 | 2,032 | 276 | ,043 |
| Pair 4 | Családi énkép 5-6. | 1,9422 | 9,8810 | ,5936 | ,7735 | 3,1109 | 3,271 | 276 | ,001 |
| Pair 5 | Szociális énkép 5-6. | 1,4259 | 10,0176 | ,6019 | ,2410 | 2,6109 | 2,369 | 276 | ,019 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 5-6. | 7,0108 | 35,6246 | 2,1404 | 2,7971 | 11,2245 | 3,275 | 276 | ,001 |
| Pair 7 | Önkritika 5-6. | ,1191 | 7,8030 | ,4688 | -,8038 | 1,0420 | ,254 | 276 | ,800 |

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------------|----------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Testkép 6. | 67,5929 | 253 | 11,19153 | ,70361 |
| | Testkép 8. | 66,6087 | 253 | 10,89274 | ,68482 |
| Pair 2 | Morális énkép 6. | 73,0356 | 253 | 9,06386 | ,56984 |
| | Morális énkép 8. | 70,9644 | 253 | 9,34877 | ,58775 |
| Pair 3 | Individuális énkép 6. | 71,2490 | 253 | 9,99153 | ,62816 |
| | Individuális énkép 8. | 69,5099 | 253 | 9,19869 | ,57832 |
| Pair 4 | Családi énkép 6. | 75,4625 | 253 | 11,00593 | ,69194 |
| | Családi énkép 8. | 72,6996 | 253 | 11,48242 | ,72189 |
| Pair 5 | Szociális énkép 6. | 70,1660 | 253 | 9,49332 | ,59684 |
| | Szociális énkép 8. | 68,8458 | 253 | 9,83454 | ,61829 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 6. | 357,5059 | 253 | 38,69207 | 2,43255 |
| | TELJES ÉNKÉP 8. | 348,6285 | 253 | 39,04266 | 2,45459 |
| Pair 7 | Önkritika 6. | 23,5534 | 253 | 7,37718 | ,46380 |
| | Önkritika 8. | 24,0909 | 253 | 7,19869 | ,45258 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|-------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|--------|-----|-----------------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Testkép 6-8. | ,98419 | 9,6407 | ,6061 | -,2095 | 2,1778 | 1,624 | 252 | ,106 |
| Pair 2 | Morális énkép 6-8. | 2,07115 | 8,5817 | ,5395 | 1,0085 | 3,1337 | 3,839 | 252 | ,000 |
| Pair 3 | Individuális énkép 6-8. | 1,73913 | 9,6223 | ,6049 | ,5477 | 2,9305 | 2,875 | 252 | ,004 |
| Pair 4 | Családi énkép 6-8. | 2,76285 | 10,8850 | ,6843 | 1,4151 | 4,1105 | 4,037 | 252 | ,000 |
| Pair 5 | Szociális énkép 6-8. | 1,32016 | 8,7403 | ,5495 | ,2379 | 2,4023 | 2,402 | 252 | ,017 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 6-8. | 8,87747 | 34,3388 | 2,1588 | 4,6257 | 13,1291 | 4,112 | 252 | ,000 |
| Pair 7 | Önkritika 6-8. | -,53755 | 7,0115 | ,4408 | -1,4057 | ,3306 | -1,219 | 252 | ,224 |

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------------|----------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Testkép 5. | 69,9397 | 232 | 10,79465 | ,70870 |
| | Testkép 8. | 66,8750 | 232 | 10,86066 | ,71304 |
| Pair 2 | Morális énkép 5. | 74,4526 | 232 | 8,43962 | ,55409 |
| | Morális énkép 8. | 70,8966 | 232 | 9,18485 | ,60302 |
| Pair 3 | Individuális énkép 5. | 73,4871 | 232 | 8,50311 | ,55826 |
| | Individuális énkép 8. | 69,6078 | 232 | 9,42119 | ,61853 |
| Pair 4 | Családi énkép 5. | 78,0647 | 232 | 9,00265 | ,59105 |
| | Családi énkép 8. | 72,9612 | 232 | 11,23358 | ,73752 |
| Pair 5 | Szociális énkép 5. | 72,0172 | 232 | 9,81692 | ,64451 |
| | Szociális énkép 8. | 68,4353 | 232 | 9,75524 | ,64046 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 5. | 367,9612 | 232 | 36,43999 | 2,39240 |
| | TELJES ÉNKÉP 8. | 348,7759 | 232 | 38,57036 | 2,53227 |
| Pair 7 | Önkritika 5. | 23,7543 | 232 | 7,93125 | ,52071 |
| | Önkritika 8. | 24,2888 | 232 | 7,23138 | ,47476 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|-------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|-------|-----------------|------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Testkép 5-8. | 3,06466 | 11,0739 | ,7270 | 1,6321 | 4,4971 | 4,215 | 231 | ,000 |
| Pair 2 | Morális énkép 5-8. | 3,55603 | 9,3320 | ,6126 | 2,3488 | 4,7631 | 5,804 | 231 | ,000 |
| Pair 3 | Individuális énkép 5-8. | 3,87931 | 10,0549 | ,6601 | 2,5786 | 5,1799 | 5,876 | 231 | ,000 |
| Pair 4 | Családi énkép 5-8. | 5,10345 | 11,2726 | ,7400 | 3,6452 | 6,5616 | 6,896 | 231 | ,000 |
| Pair 5 | Szociális énkép 5-8. | 3,58190 | 9,5596 | ,6276 | 2,3453 | 4,8184 | 5,707 | 231 | ,000 |
| Pair 6 | TELJES ÉNKÉP 5-8. | 19,18534 | 37,2272 | 2,4440 | 14,3697 | 24,0009 | 7,850 | 231 | ,000 |
| Pair 7 | Önkritika 5-8. | -,53448 | 8,2885 | ,5441 | -1,6066 | ,5376 | -,982 | 231 | ,327 |

12.D Az énkép és az iskolai motiváció kapcsolata (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| 5. osztály N= 295 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|--------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| Testkép | Pearson Correlation | ,189(**) | ,074 | ,154(**) | -,124(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,206 | ,008 | ,034 |
| Morális énkép | Pearson Correlation | ,367(**) | ,321(**) | ,483(**) | -,160(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 |
| Individuális énkép | Pearson Correlation | ,243(**) | ,167(**) | ,291(**) | -,109 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,004 | ,000 | ,062 |
| Családi énkép | Pearson Correlation | ,481(**) | ,355(**) | ,502(**) | -,332(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Szociális énkép | Pearson Correlation | ,422(**) | ,308(**) | ,442(**) | -,189(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 |
| TELJES ÉNKÉP | Pearson Correlation | ,426(**) | ,303(**) | ,463(**) | -,230(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Önkritika | Pearson Correlation | -,369(**) | -,307(**) | -,377(**) | ,269(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 6. osztály N=317 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|--------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| Testkép | Pearson Correlation | ,138(*) | ,133(*) | ,087 | -,069 |
| | Sig. (2-tailed) | ,014 | ,017 | ,123 | ,220 |
| Morális énkép | Pearson Correlation | ,332(**) | ,336(**) | ,457(**) | -,261(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Individuális énkép | Pearson Correlation | ,130(*) | ,176(**) | ,197(**) | -,099 |
| | Sig. (2-tailed) | ,020 | ,002 | ,000 | ,079 |
| Családi énkép | Pearson Correlation | ,450(**) | ,390(**) | ,483(**) | -,383(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Szociális énkép | Pearson Correlation | ,387(**) | ,339(**) | ,434(**) | -,280(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| TELJES ÉNKÉP | Pearson Correlation | ,368(**) | ,351(**) | ,420(**) | -,279(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Önkritika | Pearson Correlation | -,285(**) | -,277(**) | -,378(**) | ,312(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 8. osztály N=273 | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|-------------------------|---------------------|---------------|------------------|------------------|----------------------|
| Testkép | Pearson Correlation | ,119(*) | ,093 | ,098 | -,164(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,050 | ,125 | ,105 | ,007 |
| Morális énkép | Pearson Correlation | ,404(**) | ,459(**) | ,513(**) | -,233(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Individuális énkép | Pearson Correlation | ,223(**) | ,216(**) | ,182(**) | -,185(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,003 | ,002 |
| Családi énkép | Pearson Correlation | ,485(**) | ,488(**) | ,493(**) | -,440(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Szociális énkép | Pearson Correlation | ,469(**) | ,473(**) | ,484(**) | -,382(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| TELJES ÉNKÉP | Pearson Correlation | ,446(**) | ,452(**) | ,463(**) | -,374(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Önkritika | Pearson Correlation | -,407(**) | -,459(**) | -,473(**) | ,399(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

12.E Az énkép és a nyelvtanulási motiváció kapcsolata (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| Nyelvtanulási motiváció | | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|--------------------------------|---------------------|----------------|----------------------|---------------------------|----------------------|------------------------|---------------------|------------------|
| 5. osztály N=297 | Pearson Correlation | ,293(**) | ,363(**) | ,348(**) | ,368(**) | ,339(**) | ,428(**) | -,254(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| 6. osztály N=316 | Pearson Correlation | ,196(**) | ,305(**) | ,251(**) | ,321(**) | ,259(**) | ,343(**) | -,194(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 |
| 8. osztály N=277 | Pearson Correlation | ,171(**) | ,306(**) | ,306(**) | ,236(**) | ,296(**) | ,340(**) | -,166(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

| 5. osztály N=297 | | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|-----------------------------|---------------------|----------|------------------|-----------------------|------------------|--------------------|-----------------|-----------|
| Tudás-orientáció | Pearson Correlation | ,132(*) | ,179(**) | ,162(**) | ,174(**) | ,071 | ,178(**) | -,010 |
| | Sig. (2-tailed) | ,022 | ,002 | ,005 | ,003 | ,220 | ,002 | ,867 |
| Utazás-orientáció | Pearson Correlation | ,127(*) | ,157(**) | ,220(**) | ,162(**) | ,082 | ,185(**) | -,049 |
| | Sig. (2-tailed) | ,029 | ,007 | ,000 | ,005 | ,161 | ,001 | ,404 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,165(**) | ,191(**) | ,193(**) | ,149(*) | ,110 | ,202(**) | -,020 |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,001 | ,001 | ,010 | ,058 | ,000 | ,726 |
| Szociokult. orientáció | Pearson Correlation | ,122(*) | ,104 | ,078 | -,031 | -,049 | ,056 | ,112 |
| | Sig. (2-tailed) | ,035 | ,073 | ,180 | ,589 | ,401 | ,333 | ,053 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,075 | ,192(**) | ,090 | ,274(**) | ,277(**) | ,227(**) | -,389(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,195 | ,001 | ,120 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,175(**) | ,271(**) | ,203(**) | ,237(**) | ,213(**) | ,274(**) | -,129(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,026 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | ,068 | ,214(**) | ,108 | ,177(**) | ,146(*) | ,175(**) | -,049 |
| | Sig. (2-tailed) | ,242 | ,000 | ,064 | ,002 | ,012 | ,002 | ,404 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,134(*) | ,081 | ,114 | ,017 | -,032 | ,079 | ,102 |
| | Sig. (2-tailed) | ,021 | ,165 | ,050 | ,773 | ,586 | ,173 | ,080 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,147(*) | ,316(**) | ,215(**) | ,327(**) | ,331(**) | ,332(**) | -,330(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,249(**) | ,252(**) | ,276(**) | ,319(**) | ,379(**) | ,372(**) | -,398(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,224(**) | ,225(**) | ,218(**) | ,267(**) | ,267(**) | ,303(**) | -,253(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,281(**) | ,233(**) | ,391(**) | ,291(**) | ,323(**) | ,382(**) | -,169(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,004 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,259(**) | ,120(*) | ,273(**) | ,216(**) | ,210(**) | ,274(**) | -,091 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,039 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,117 |
| Csup. kohézió | Pearson Correlation | ,214(**) | ,339(**) | ,264(**) | ,377(**) | ,399(**) | ,398(**) | -,321(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 6. osztály N=316 | | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|-----------------------------|---------------------|----------|------------------|-----------------------|------------------|--------------------|-----------------|-----------|
| Tudás-orientáció | Pearson Correlation | ,114(*) | ,160(**) | ,068 | ,172(**) | ,079 | ,155(**) | -,030 |
| | Sig. (2-tailed) | ,043 | ,004 | ,225 | ,002 | ,162 | ,006 | ,596 |
| Utazás-orientáció | Pearson Correlation | ,088 | ,084 | ,146(**) | ,117(*) | ,083 | ,135(*) | ,030 |
| | Sig. (2-tailed) | ,118 | ,138 | ,010 | ,037 | ,142 | ,017 | ,590 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,091 | ,141(*) | ,107 | ,102 | ,021 | ,120(*) | ,008 |
| | Sig. (2-tailed) | ,105 | ,012 | ,058 | ,071 | ,707 | ,033 | ,880 |
| Szociokult. orientáció | Pearson Correlation | ,065 | ,082 | ,028 | ,000 | -,061 | ,031 | ,065 |
| | Sig. (2-tailed) | ,252 | ,146 | ,620 | ,999 | ,284 | ,588 | ,252 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,129(*) | ,221(**) | ,141(*) | ,254(**) | ,212(**) | ,246(**) | -,287(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,022 | ,000 | ,012 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,069 | ,177(**) | ,096 | ,217(**) | ,138(*) | ,179(**) | -,064 |
| | Sig. (2-tailed) | ,223 | ,002 | ,087 | ,000 | ,014 | ,001 | ,260 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | -,006 | ,154(**) | ,033 | ,156(**) | ,105 | ,111(*) | -,051 |
| | Sig. (2-tailed) | ,917 | ,006 | ,562 | ,006 | ,062 | ,049 | ,362 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,059 | ,052 | ,051 | ,022 | -,076 | ,030 | ,094 |
| | Sig. (2-tailed) | ,299 | ,354 | ,366 | ,691 | ,177 | ,590 | ,096 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,044 | ,365(**) | ,193(**) | ,290(**) | ,253(**) | ,288(**) | -,225(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,434 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,204(**) | ,106 | ,294(**) | ,263(**) | ,292(**) | ,302(**) | -,252(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,061 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,164(**) | ,144(*) | ,209(**) | ,183(**) | ,235(**) | ,242(**) | -,219(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,011 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,286(**) | ,231(**) | ,328(**) | ,226(**) | ,242(**) | ,341(**) | -,216(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,207(**) | ,152(**) | ,257(**) | ,152(**) | ,139(*) | ,237(**) | -,154(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,007 | ,000 | ,007 | ,014 | ,000 | ,006 |
| Csup. kohézió | Pearson Correlation | ,072 | ,205(**) | ,082 | ,257(**) | ,275(**) | ,227(**) | -,198(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,200 | ,000 | ,148 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

| 8. osztály N=277 | | Testkép | Morális énkép | Individuáli s énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|-----------------------------|---------------------|----------|------------------|---------------------------|------------------|--------------------|-----------------|-----------|
| Tudás-orientáció | Pearson Correlation | ,066 | ,150(*) | ,128(*) | ,089 | ,137(*) | ,146(*) | ,023 |
| | Sig. (2-tailed) | ,274 | ,012 | ,033 | ,141 | ,023 | ,015 | ,701 |
| Utazás-orientáció | Pearson Correlation | ,066 | ,069 | ,101 | ,064 | ,104 | ,105 | -,024 |
| | Sig. (2-tailed) | ,270 | ,249 | ,092 | ,286 | ,085 | ,081 | ,690 |
| Barátság-orientáció | Pearson Correlation | ,055 | ,166(**) | ,104 | ,007 | ,040 | ,092 | ,019 |
| | Sig. (2-tailed) | ,365 | ,006 | ,085 | ,909 | ,512 | ,126 | ,757 |
| Szociokult. orientáció | Pearson Correlation | -,013 | ,046 | ,054 | -,070 | -,076 | -,020 | ,104 |
| | Sig. (2-tailed) | ,833 | ,447 | ,367 | ,242 | ,208 | ,745 | ,083 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,083 | ,253(**) | ,195(**) | ,243(**) | ,270(**) | ,272(**) | -,237(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,168 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | ,012 | ,225(**) | ,169(**) | ,148(*) | ,200(**) | ,192(**) | -,065 |
| | Sig. (2-tailed) | ,844 | ,000 | ,005 | ,014 | ,001 | ,001 | ,282 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | -,051 | ,145(*) | ,069 | ,038 | ,059 | ,063 | ,038 |
| | Sig. (2-tailed) | ,398 | ,015 | ,255 | ,534 | ,330 | ,299 | ,532 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | ,018 | ,056 | ,113 | -,062 | -,102 | ,002 | ,078 |
| | Sig. (2-tailed) | ,762 | ,350 | ,059 | ,301 | ,091 | ,976 | ,198 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,095 | ,352(**) | ,188(**) | ,268(**) | ,360(**) | ,327(**) | -,277(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,114 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,330(**) | ,181(**) | ,373(**) | ,268(**) | ,367(**) | ,399(**) | -,300(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,292(**) | ,209(**) | ,383(**) | ,205(**) | ,310(**) | ,364(**) | -,142(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,018 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,224(**) | ,128(*) | ,291(**) | ,186(**) | ,226(**) | ,277(**) | -,071 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,033 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,241 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,120(*) | ,077 | ,202(**) | ,115 | ,072 | ,154(*) | -,020 |
| | Sig. (2-tailed) | ,046 | ,204 | ,001 | ,056 | ,235 | ,011 | ,739 |
| Csup. kohézió | Pearson Correlation | ,114 | ,224(**) | ,134(*) | ,252(**) | ,245(**) | ,255(**) | -,230(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,059 | ,000 | ,026 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

12.F Az énkép és a intelligencia összefüggései (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| | | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|---------------------------|---------------------|---------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|-----------|
| IQ pontszám 5.o. N=292 | Pearson Correlation | ,062 | ,199(**) | ,225(**) | ,185(**) | ,274(**) | ,233(**) | -,299(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,294 | ,001 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 |
| IQ pontszám 6.o. N=311 | Pearson Correlation | ,112(*) | ,085 | ,170(**) | ,181(**) | ,232(**) | ,201(**) | -,239(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,048 | ,134 | ,003 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 |
| IQ pontszám 8.o. N=278 | Pearson Correlation | ,057 | ,085 | ,078 | ,141(*) | ,258(**) | ,162(**) | -,129(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,344 | ,157 | ,197 | ,019 | ,000 | ,007 | ,031 |

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

12.G Az énkép és a belső kontroll összefüggései (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| | | Testkép | Morális énkép | Individuális énkép | Családi énkép | Szociális énkép | TELJES ÉNKÉP | Önkritika |
|------------------------------|---------------------|---------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|-----------|
| Belső kontroll 5.o. N=310 | Pearson Correlation | ,070 | ,176(**) | ,084 | ,292(**) | ,265(**) | ,222(**) | -,272(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,217 | ,002 | ,139 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Belső kontroll 6.o. N=319 | Pearson Correlation | ,011 | ,153(**) | -,026 | ,232(**) | ,170(**) | ,137(*) | -,156(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,849 | ,006 | ,641 | ,000 | ,002 | ,014 | ,005 |
| Belső kontroll 8.o. N=278 | Pearson Correlation | ,028 | ,268(**) | ,023 | ,338(**) | ,275(**) | ,248(**) | -,333(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,643 | ,000 | ,700 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

13. melléklet

13.A Intelligencia: standard értékekhez való viszonyítás (egymintás T-próba)

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Raven IQ 5. | 314 | 40,6178 | 8,03708 | ,45356 |

One-Sample Test

| | Test Value = 37 | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
|--------------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| Raven IQ 5. | 7,977 | 313 | ,000 | 3,61783 | 2,7254 | 4,5102 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Raven IQ 6. | 313 | 45,2396 | 7,21222 | ,40766 |

One-Sample Test

| | Test Value = 41 | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
|--------------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| Raven IQ 6. | 10,400 | 312 | ,000 | 4,23962 | 3,4375 | 5,0417 |

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Raven IQ 8. | 280 | 47,1250 | 6,76556 | ,40432 |

One-Sample Test

| | Test Value = 44 | | | | | |
|-------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Raven IQ 8. | 7,729 | 279 | ,000 | 3,12500 | 2,3291 | 3,9209 |

13.B Intelligencia változásai (GLM, Repeated Measures)

Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---------------|---------|----------------|-----|
| IQ pontszám_5 | 40,6909 | 7,52499 | 220 |
| IQ pontszám_6 | 45,4273 | 6,77149 | 220 |
| IQ pontszám_8 | 47,6773 | 6,70857 | 220 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|------------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,598 | 162,019(a) | 2,000 | 218,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,402 | 162,019(a) | 2,000 | 218,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | 1,486 | 162,019(a) | 2,000 | 218,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | 1,486 | 162,019(a) | 2,000 | 218,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| idő | Linear | 5369,020 | 1 | 5369,020 | 309,142 | ,000 |
| | Quadratic | 226,673 | 1 | 226,673 | 22,016 | ,000 |
| Error(idő) | Linear | 3803,480 | 219 | 17,367 | | |
| | Quadratic | 2254,827 | 219 | 10,296 | | |

13.C Intelligencia és motiváció kapcsolata (Pearson-féle korrelációs együttható)

| | | Correlations | | | |
|------------------------------------|---------------------|--------------|-----------|-----------|---------------|
| | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
| IQ pontszám 5. osztály N=301 | Pearson Correlation | ,164(**) | ,041 | ,181(**) | -,072 |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,482 | ,002 | ,212 |
| IQ pontszám 6. osztály N=310 | Pearson Correlation | ,089 | ,080 | ,138(*) | -,134(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,119 | ,159 | ,015 | ,019 |
| IQ pontszám 8. osztály N=274 | Pearson Correlation | -,009 | ,054 | ,061 | -,122(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,883 | ,377 | ,315 | ,043 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

13.D Intelligencia és nyelvtanulási motiváció kapcsolata

| | | Correlations | | |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | | 5. osztály N=287 | 6. osztály N=308 | 8. osztály N=279 |
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | -,059 | -,069 | ,100 |
| | Sig. (2-tailed) | ,318 | ,229 | ,096 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | -,061 | -,031 | ,166(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,300 | ,586 | ,005 |
| Barátsgáorientáció | Pearson Correlation | -,126(*) | -,140(*) | ,017 |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 | ,014 | ,782 |
| Szociokult. orientáció | Pearson Correlation | -,212(**) | -,225(**) | -,077 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,198 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,121(*) | ,146(*) | ,133(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,041 | ,010 | ,026 |
| Angolok/ném. i. attitűd | Pearson Correlation | -,068 | -,092 | ,077 |
| | Sig. (2-tailed) | ,253 | ,108 | ,197 |
| Amerikaiak/ osztr. i. att. | Pearson Correlation | -,109 | -,180(**) | -,002 |
| | Sig. (2-tailed) | ,065 | ,001 | ,967 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | -,228(**) | -,244(**) | -,160(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,007 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,071 | ,037 | ,140(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,229 | ,518 | ,020 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,244(**) | ,204(**) | ,201(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 |
| Nyelvh. szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,012 | ,078 | ,121(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,839 | ,174 | ,044 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,169(**) | ,234(**) | ,188(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,000 | ,002 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,076 | ,116(*) | ,048 |
| | Sig. (2-tailed) | ,197 | ,042 | ,425 |
| Csoportkohézió | Pearson Correlation | ,177(**) | ,073 | ,104 |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,203 | ,082 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | Pearson Correlation | ,009 | -,016 | ,135(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,883 | ,781 | ,024 |

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

14. melléklet

14.A A belső kontrollós attitűd változásai (GLM, Repeated Measures, Páros T-próba)

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|-------------------|-----|---------|---------|---------|----------------|
| Belső kontroll 5. | 310 | 15,00 | 33,00 | 24,9839 | 3,61806 |
| Belső kontroll 6. | 321 | 7,00 | 33,00 | 25,1589 | 3,86365 |
| Belső kontroll 8. | 280 | 10,00 | 34,00 | 24,7929 | 4,26286 |

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

| Source | | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|-------|------|
| idő | Sphericity Assumed | 60,333 | 2 | 30,167 | 3,717 | ,025 |
| | Greenhouse-Geisser | 60,333 | 1,981 | 30,453 | 3,717 | ,025 |
| | Huynh-Feldt | 60,333 | 1,999 | 30,182 | 3,717 | ,025 |
| | Lower-bound | 60,333 | 1,000 | 60,333 | 3,717 | ,055 |
| Error(idő) | Sphericity Assumed | 3587,667 | 442 | 8,117 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 3587,667 | 437,840 | 8,194 | | |
| | Huynh-Feldt | 3587,667 | 441,781 | 8,121 | | |
| | Lower-bound | 3587,667 | 221,000 | 16,234 | | |

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|-------|------|
| idő | Linear | 35,191 | 1 | 35,191 | 4,289 | ,040 |
| | Quadratic | 25,142 | 1 | 25,142 | 3,131 | ,078 |
| Error(idő) | Linear | 1813,309 | 221 | 8,205 | | |
| | Quadratic | 1774,358 | 221 | 8,029 | | |

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-------------------|---------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Belső kontroll 5. | 25,1151 | 278 | 3,57201 | ,21424 |
| | Belső kontroll 6. | 25,1079 | 278 | 3,92012 | ,23511 |
| Pair 2 | Belső kontroll 6. | 25,4862 | 253 | 3,66082 | ,23015 |
| | Belső kontroll 8. | 24,8538 | 253 | 4,24806 | ,26707 |
| Pair 3 | Belső kontroll 5. | 25,2876 | 233 | 3,66115 | ,23985 |
| | Belső kontroll 8. | 24,6953 | 233 | 4,22195 | ,27659 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|-------|-----------------|------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | bkontroll_5 – bkontroll_6 | ,0071 | 4,0883 | ,2452 | -,4755 | ,4898 | ,029 | 277 | ,977 |
| Pair 2 | bkontroll_6 – bkontroll_8 | ,6324 | 4,3236 | ,2718 | ,0970 | 1,1677 | 2,327 | 252 | ,021 |
| Pair 3 | bkontroll_5 – bkontroll_8 | ,5922 | 4,0769 | ,2670 | ,0660 | 1,1185 | 2,217 | 232 | ,028 |

14.B A belső kontroll és motiváció kapcsolata (Pearson-féle korrelációs együttható)

Correlations

| | | KÖVETŐ | ÉRDEKLŐDŐ | TELJESÍTŐ | Presszióérzés |
|---------------------------------------|---|----------|-----------|-----------|---------------|
| Belső kontroll 5. osztály N=294 | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,419(**) | ,373(**) | ,313(**) | -,372(**) |
| Belső kontroll 6. osztály N=317 | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,357(**) | ,312(**) | ,410(**) | -,345(**) |
| Belső kontroll 8. osztály N=274 | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) | ,458(**) | ,462(**) | ,463(**) | -,381(**) |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

14.C A belső kontroll és a nyelvtanulási motiváció összefüggései

Correlations

| | | Belső kontroll 5. osztály N=296 | Belső kontroll 6. osztály N=317 | Belső kontroll 8. osztály N=279 |
|-----------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Tudásorientáció | Pearson Correlation | ,042 | ,146(**) | ,175(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,469 | ,009 | ,003 |
| Utazásorientáció | Pearson Correlation | -,024 | ,101 | ,089 |
| | Sig. (2-tailed) | ,683 | ,072 | ,138 |
| Barátság orientáció | Pearson Correlation | ,063 | ,121(*) | ,081 |
| | Sig. (2-tailed) | ,281 | ,032 | ,175 |
| Szociokulturális orientáció | Pearson Correlation | -,062 | ,053 | ,001 |
| | Sig. (2-tailed) | ,288 | ,350 | ,984 |
| Nyelvtanulás i. attitűd | Pearson Correlation | ,259(**) | ,313(**) | ,274(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/németek i.attitűd | Pearson Correlation | ,139(*) | ,127(*) | ,168(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,017 | ,024 | ,005 |
| Amerikaiak/osztrákok i.att. | Pearson Correlation | ,106 | ,157(**) | ,067 |
| | Sig. (2-tailed) | ,069 | ,005 | ,265 |
| Integrativitás | Pearson Correlation | -,009 | ,025 | -,034 |
| | Sig. (2-tailed) | ,875 | ,654 | ,573 |
| Motivációs intenzitás | Pearson Correlation | ,278(**) | ,191(**) | ,266(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Pearson Correlation | ,170(**) | ,127(*) | ,169(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,023 | ,005 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. | Pearson Correlation | ,136(*) | ,083 | ,085 |
| | Sig. (2-tailed) | ,019 | ,138 | ,158 |
| Önértékelés | Pearson Correlation | ,051 | ,067 | ,113 |
| | Sig. (2-tailed) | ,382 | ,233 | ,059 |
| Elégedettség | Pearson Correlation | ,099 | ,047 | ,033 |
| | Sig. (2-tailed) | ,090 | ,403 | ,584 |
| Csoportkohézió | Pearson Correlation | ,107 | ,133(*) | ,287(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,066 | ,018 | ,000 |
| ÖSSZ.MOT. | Pearson Correlation | ,143(*) | ,216(**) | ,225(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,014 | ,000 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

15. melléklet

15.A A nyelvi teljesítmény (éremjegyek) változása

Descriptive Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---------|-----|--------|----------------|
| e_jegy5 | 275 | 4,1855 | ,96573 |
| e_jegy6 | 275 | 4,0473 | ,95594 |
| e_jegy8 | 275 | 3,9418 | 1,00558 |

Multivariate Tests(b)

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|--------|--------------------|-------|-----------|---------------|----------|------|
| idő | Pillai's Trace | ,105 | 16,094(a) | 2,000 | 273,000 | ,000 |
| | Wilks' Lambda | ,895 | 16,094(a) | 2,000 | 273,000 | ,000 |
| | Hotelling's Trace | ,118 | 16,094(a) | 2,000 | 273,000 | ,000 |
| | Roy's Largest Root | ,118 | 16,094(a) | 2,000 | 273,000 | ,000 |

a Exact statistic

b Design: Intercept

Within Subjects Design: idő

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

| Source | idő | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|-----------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| idő | Linear | 8,162 | 1 | 8,162 | 30,083 | ,000 |
| | Quadratic | ,049 | 1 | ,049 | ,305 | ,581 |
| Error(idő) | Linear | 74,338 | 274 | ,271 | | |
| | Quadratic | 44,118 | 274 | ,161 | | |

15.B Az érdemjegyek összefüggései egyéb változókkal (Spearman-féle korrelációs együttható)

Érdemjegy – iskolai motiváció, IQ pontszám, belső kontroll

| | | Correlations | | |
|----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Érdemjegy 5. osztály | Érdemjegy 6. osztály | Érdemjegy 8. osztály |
| KÖVETŐ | Correlation Coefficient | N=312 ,279(**) | N=320 ,181(**) | N=278 ,130(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,030 |
| ÉRDEKLŐDŐ | Correlation Coefficient | ,120(*) | ,186(**) | ,128(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,034 | ,001 | ,033 |
| TELJESÍTŐ | Correlation Coefficient | ,220(**) | ,297(**) | ,192(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 |
| Presszióérzés | Correlation Coefficient | -,193(**) | -,205(**) | -,190(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,000 | ,001 |
| IQ pontszám | Correlation Coefficient | N=311 ,443(**) | N=312 ,493(**) | N=277 ,452(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Belső kontroll | Correlation Coefficient | N=307 ,110 | N=319 ,082 | N=277 ,164(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,054 | ,146 | ,006 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Érdemjegy – énkép dimenziói

| | | Correlations | | |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Érdemjegy 5. osztály | Érdemjegy 6. osztály | Érdemjegy 8. osztály |
| Testkép | Correlation Coefficient | N=308 ,162(**) | N=319 ,091 | N=275 -,036 |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | ,105 | ,553 |
| Morális énkép | Correlation Coefficient | ,241(**) | ,183(**) | ,074 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,220 |
| Individuális énkép | Correlation Coefficient | ,281(**) | ,166(**) | ,064 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,003 | ,286 |
| Családi énkép | Correlation Coefficient | ,398(**) | ,295(**) | ,170(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,005 |
| Szociális énkép | Correlation Coefficient | ,320(**) | ,252(**) | ,218(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| TELJES ÉNKÉP | Correlation Coefficient | ,343(**) | ,251(**) | ,117 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,053 |
| Önkritika | Correlation Coefficient | -,297(**) | -,229(**) | -,090 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,137 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Érdemjegy – nyelvtanulási motiváció

Correlations

| | | Érdemjegy 5. osztály | Érdemjegy 6. osztály | Érdemjegy 8. osztály |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | N=304 | N=316 | N=276 |
| Tudásorientáció | Correlation Coefficient | -,012 | ,108 | ,212(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,837 | ,056 | ,000 |
| Utazásorientáció | Correlation Coefficient | ,040 | ,014 | ,134(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,485 | ,799 | ,027 |
| Barátság orientáció | Correlation Coefficient | -,064 | -,029 | ,087 |
| | Sig. (2-tailed) | ,264 | ,609 | ,152 |
| Szociokulturális orientáció | Correlation Coefficient | -,214(**) | -,114(*) | ,038 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,042 | ,535 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | Correlation Coefficient | ,332(**) | ,338(**) | ,378(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Angolok/németek i.attitűd | Correlation Coefficient | -,024 | -,015 | ,172(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,676 | ,795 | ,004 |
| Amerikaiak/osztrákok i.att. | Correlation Coefficient | -,096 | -,043 | ,119(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,094 | ,442 | ,048 |
| Integrativitás | Correlation Coefficient | -,237(**) | -,227(**) | -,038 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,526 |
| Motivációs intenzitás | Correlation Coefficient | ,223(**) | ,191(**) | ,390(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,001 | ,000 |
| Órai szor.-bátorság | Correlation Coefficient | ,487(**) | ,442(**) | ,336(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. | Correlation Coefficient | ,196(**) | ,183(**) | ,206(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,001 | ,001 |
| Önértékelés | Correlation Coefficient | ,386(**) | ,439(**) | ,416(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Elégedettség | Correlation Coefficient | ,298(**) | ,347(**) | ,334(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Kívánt nyt. | Correlation Coefficient | ,281(**) | ,230(**) | ,366(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| Csoportkohézió | Correlation Coefficient | ,220(**) | ,157(**) | ,112 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,005 | ,063 |
| ÖSSZ.MOT. | Correlation Coefficient | ,169(**) | ,180(**) | ,327(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,001 | ,000 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

16. melléklet

16.A Nemi különbségek: érdemjegy (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|------|-----|--------|----------------|-----------------|
| e_jegy5 | 1,00 | 177 | 3,8362 | 1,23915 | ,09314 |
| | 2,00 | 159 | 4,3145 | ,91498 | ,07256 |
| e_jegy6 | 1,00 | 174 | 3,7011 | 1,14412 | ,08674 |
| | 2,00 | 165 | 4,2061 | ,92721 | ,07218 |
| e_jegy8 | 1,00 | 153 | 3,5556 | 1,06924 | ,08644 |
| | 2,00 | 150 | 4,1867 | ,90773 | ,07412 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| e_jegy5 | Equal variances assumed | 19,446 | ,000 | -3,987 | 334 | ,000 | -,47831 | ,11995 | -,71426 | -,24235 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,051 | 322,247 | ,000 | -,47831 | ,11807 | -,71059 | -,24602 |
| e_jegy6 | Equal variances assumed | 12,907 | ,000 | -4,450 | 337 | ,000 | -,50491 | ,11347 | -,72810 | -,28172 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,474 | 329,097 | ,000 | -,50491 | ,11284 | -,72690 | -,28293 |
| e_jegy8 | Equal variances assumed | 7,700 | ,006 | -5,534 | 301 | ,000 | -,63111 | ,11405 | -,85555 | -,40667 |
| | Equal variances not assumed | | | -5,543 | 294,994 | ,000 | -,63111 | ,11387 | -,85520 | -,40702 |

16.B Nemi különbségek az érdemjegyen + iskola hatása (kétszemponos varianciaanalízis)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: **e_jegy5**

| iskola | nem | Mean | Std. Deviation | N |
|--------|-------|--------|----------------|-----|
| 1,00 | 1,00 | 4,5854 | ,66991 | 41 |
| | 2,00 | 4,6750 | ,61550 | 40 |
| | Total | 4,6296 | ,64118 | 81 |
| 2,00 | 1,00 | 2,9714 | 1,15008 | 35 |
| | 2,00 | 4,1818 | ,85280 | 22 |
| | Total | 3,4386 | 1,19549 | 57 |
| 3,00 | 1,00 | 3,8333 | 1,18767 | 42 |
| | 2,00 | 4,0952 | ,82075 | 42 |
| | Total | 3,9643 | 1,02318 | 84 |
| 4,00 | 1,00 | 3,7692 | 1,36551 | 26 |
| | 2,00 | 4,1429 | 1,17739 | 28 |
| | Total | 3,9630 | 1,27328 | 54 |
| 5,00 | 1,00 | 3,8788 | 1,29319 | 33 |
| | 2,00 | 4,4074 | 1,04731 | 27 |
| | Total | 4,1167 | 1,20861 | 60 |
| Total | 1,00 | 3,8362 | 1,23915 | 177 |
| | 2,00 | 4,3145 | ,91498 | 159 |
| | Total | 4,0625 | 1,12195 | 336 |

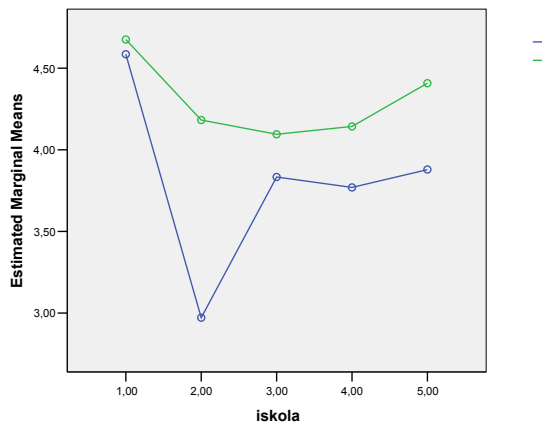
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: e_jegy5

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Corrected Model | 77,187(a) | 9 | 8,576 | 8,116 | ,000 |
| Intercept | 5258,434 | 1 | 5258,434 | 4976,045 | ,000 |
| iskola | 40,330 | 4 | 10,083 | 9,541 | ,000 |
| nem | 19,428 | 1 | 19,428 | 18,384 | ,000 |
| iskola * nem | 11,345 | 4 | 2,836 | 2,684 | ,032 |
| Error | 344,500 | 326 | 1,057 | | |
| Total | 5967,000 | 336 | | | |
| Corrected Total | 421,688 | 335 | | | |

a R Squared = ,183 (Adjusted R Squared = ,160)

Estimated Marginal Means of e_jegy5



Descriptive Statistics

Dependent Variable: e_jegy6

| iskola | nem | Mean | Std. Deviation | N |
|--------|-------|--------|----------------|-----|
| 1,00 | 1,00 | 4,2143 | ,92488 | 42 |
| | 2,00 | 4,5250 | ,64001 | 40 |
| | Total | 4,3659 | ,80909 | 82 |
| 2,00 | 1,00 | 3,0000 | 1,01710 | 30 |
| | 2,00 | 3,9231 | ,93480 | 26 |
| | Total | 3,4286 | 1,07631 | 56 |
| 3,00 | 1,00 | 3,7073 | 1,07805 | 41 |
| | 2,00 | 4,0000 | 1,07238 | 41 |
| | Total | 3,8537 | 1,07866 | 82 |
| 4,00 | 1,00 | 3,6800 | 1,14455 | 25 |
| | 2,00 | 4,2414 | ,91242 | 29 |
| | Total | 3,9815 | 1,05492 | 54 |
| 5,00 | 1,00 | 3,6944 | 1,28329 | 36 |
| | 2,00 | 4,2759 | ,95978 | 29 |
| | Total | 3,9538 | 1,17833 | 65 |
| Total | 1,00 | 3,7011 | 1,14412 | 174 |
| | 2,00 | 4,2061 | ,92721 | 165 |
| | Total | 3,9469 | 1,07286 | 339 |

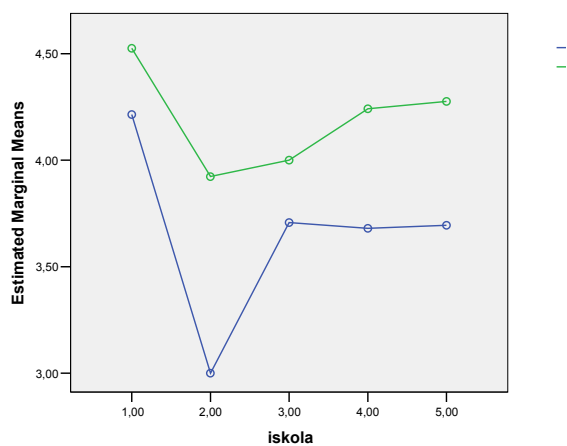
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: e_jegy6

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Corrected Model | 55,482(a) | 9 | 6,165 | 6,080 | ,000 |
| Intercept | 5035,325 | 1 | 5035,325 | 4966,448 | ,000 |
| iskola | 28,558 | 4 | 7,140 | 7,042 | ,000 |
| nem | 23,275 | 1 | 23,275 | 22,956 | ,000 |
| iskola * nem | 4,265 | 4 | 1,066 | 1,052 | ,381 |
| Error | 333,563 | 329 | 1,014 | | |
| Total | 5670,000 | 339 | | | |
| Corrected Total | 389,044 | 338 | | | |

a R Squared = ,143 (Adjusted R Squared = ,119)

Estimated Marginal Means of e_jegy6



Descriptive Statistics

Dependent Variable: e_jegy8

| iskola | nem | Mean | Std. Deviation | N |
|--------|-------|--------|----------------|-----|
| 1,00 | 1,00 | 3,7241 | ,84077 | 29 |
| | 2,00 | 4,2000 | ,90098 | 35 |
| | Total | 3,9844 | ,89960 | 64 |
| 2,00 | 1,00 | 3,2609 | ,96377 | 23 |
| | 2,00 | 4,2105 | ,78733 | 19 |
| | Total | 3,6905 | ,99971 | 42 |
| 3,00 | 1,00 | 3,3590 | 1,06344 | 39 |
| | 2,00 | 4,1000 | ,98189 | 40 |
| | Total | 3,7342 | 1,08260 | 79 |
| 4,00 | 1,00 | 3,6923 | 1,01071 | 26 |
| | 2,00 | 4,1481 | ,76980 | 27 |
| | Total | 3,9245 | ,91671 | 53 |
| 5,00 | 1,00 | 3,7222 | 1,30079 | 36 |
| | 2,00 | 4,3103 | 1,03866 | 29 |
| | Total | 3,9846 | 1,21825 | 65 |
| Total | 1,00 | 3,5556 | 1,06924 | 153 |
| | 2,00 | 4,1867 | ,90773 | 150 |
| | Total | 3,8680 | 1,04012 | 303 |

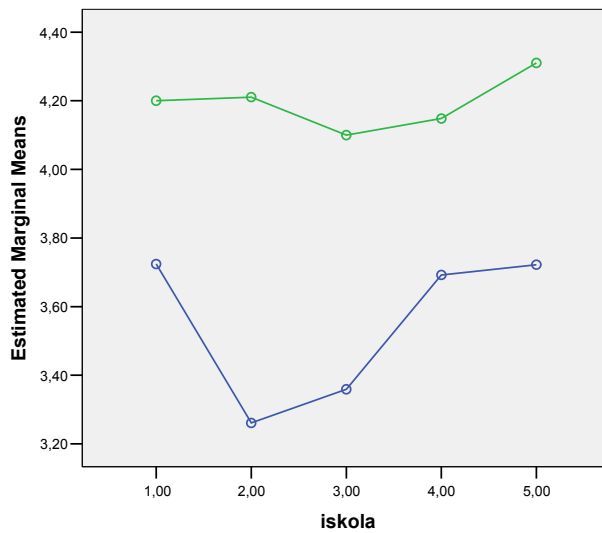
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: e_jegy8

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Corrected Model | 36,784(a) | 9 | 4,087 | 4,130 | ,000 |
| Intercept | 4315,237 | 1 | 4315,237 | 4360,853 | ,000 |
| iskola | 4,352 | 4 | 1,088 | 1,099 | ,357 |
| nem | 29,656 | 1 | 29,656 | 29,969 | ,000 |
| iskola * nem | 2,113 | 4 | ,528 | ,534 | ,711 |
| Error | 289,935 | 293 | ,990 | | |
| Total | 4860,000 | 303 | | | |
| Corrected Total | 326,719 | 302 | | | |

a R Squared = ,113 (Adjusted R Squared = ,085)

Estimated Marginal Means of e_jegy8



16.C Nemi különbségek: Iskolai motiváció (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| 5. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------|------|-----|--------|----------------|-----------------|
| KÖVETŐ | 1,00 | 161 | 73,385 | 9,4565 | ,74528 |
| | 2,00 | 155 | 75,625 | 8,9632 | ,71994 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 161 | 65,080 | 9,6572 | ,76110 |
| | 2,00 | 155 | 68,935 | 9,3410 | ,75029 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 161 | 72,024 | 10,6928 | ,84271 |
| | 2,00 | 155 | 77,477 | 9,3942 | ,75456 |
| Presszióérzés | 1,00 | 161 | 13,577 | 5,8476 | ,46086 |
| | 2,00 | 155 | 11,683 | 4,9736 | ,39949 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| KÖVETŐ | Equal variances assumed | 1,996 | ,159 | -2,160 | 314 | ,032 | -2,2407 | 1,0372 | 4,2816 | -,1998 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,162 | 313,925 | ,031 | -2,2407 | 1,0362 | 4,2795 | -,2018 |
| ÉRDEKLŐDŐ | Equal variances assumed | ,124 | ,725 | -3,605 | 314 | ,000 | -3,8547 | 1,0694 | 5,9588 | -1,7506 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,607 | 313,993 | ,000 | -3,8547 | 1,0687 | 5,9575 | -1,7519 |
| TELJESÍTŐ | Equal variances assumed | 7,687 | ,006 | -4,809 | 314 | ,000 | -5,4525 | 1,1339 | 7,6836 | -3,2214 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,820 | 311,424 | ,000 | -5,4525 | 1,1311 | 7,6782 | -3,2268 |
| Presszióérzés | Equal variances assumed | 2,808 | ,095 | 3,096 | 314 | ,002 | 1,8937 | ,6117 | ,6900 | 3,0974 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,105 | 309,331 | ,002 | 1,8937 | ,6099 | ,6936 | 3,0938 |

Group Statistics

| 6. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| KÖVETŐ | 1,00 | 164 | 70,2744 | 9,78626 | ,76418 |
| | 2,00 | 157 | 72,5732 | 9,40486 | ,75059 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 164 | 63,8537 | 9,23467 | ,72111 |
| | 2,00 | 157 | 65,3694 | 8,99735 | ,71807 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 164 | 70,0183 | 10,04314 | ,78424 |
| | 2,00 | 157 | 74,3248 | 9,25162 | ,73836 |
| Presszióérzés | 1,00 | 164 | 13,2683 | 5,15418 | ,40247 |
| | 2,00 | 157 | 12,1146 | 4,74743 | ,37889 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| KÖVETŐ | Equal variances assumed | ,999 | ,318 | -2,144 | 319 | ,033 | -2,2988 | 1,0720 | -4,4080 | -,1896 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,146 | 318,995 | ,033 | -2,2988 | 1,0711 | -4,4062 | -,1914 |
| ÉRDEKLŐDŐ | Equal variances assumed | ,509 | ,476 | -1,489 | 319 | ,138 | -1,5157 | 1,0182 | -3,5190 | ,4875 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,489 | 318,900 | ,137 | -1,5157 | 1,0176 | -3,5179 | ,4863 |
| TELJESÍTŐ | Equal variances assumed | 2,253 | ,134 | -3,991 | 319 | ,000 | -4,3065 | 1,0790 | -6,4295 | -2,1835 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,998 | 318,533 | ,000 | -4,3065 | 1,0771 | -6,4257 | -2,1873 |
| Presszióérzés | Equal variances assumed | ,679 | ,411 | 2,083 | 319 | ,038 | 1,1536 | ,5537 | ,0641 | 2,2431 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,087 | 318,531 | ,038 | 1,1536 | ,5527 | ,0661 | 2,2411 |

Group Statistics

| 8. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| KÖVETŐ | 1,00 | 142 | 65,5352 | 9,65700 | ,81040 |
| | 2,00 | 139 | 68,4964 | 10,42459 | ,88420 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 142 | 59,3592 | 9,67877 | ,81222 |
| | 2,00 | 139 | 62,3381 | 9,41442 | ,79852 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 142 | 64,9155 | 10,99419 | ,92261 |
| | 2,00 | 139 | 71,0288 | 9,54922 | ,80995 |
| Presszióérzés | 1,00 | 142 | 14,4930 | 4,37230 | ,36691 |
| | 2,00 | 139 | 13,7050 | 4,54678 | ,38565 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| KÖVETŐ | Equal variances assumed | ,357 | ,551 | -2,471 | 279 | ,014 | -2,9611 | 1,1984 | 5,3202 | -,6021 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,469 | 276,362 | ,014 | -2,9611 | 1,1994 | 5,3223 | -,6000 |
| ÉRDEKLŐDŐ | Equal variances assumed | ,641 | ,424 | -2,615 | 279 | ,009 | -2,9789 | 1,1393 | 5,2217 | -,7361 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,615 | 278,989 | ,009 | -2,9789 | 1,1390 | 5,2211 | -,7368 |
| TELJESÍTŐ | Equal variances assumed | 4,874 | ,028 | -4,972 | 279 | ,000 | -6,1132 | 1,2295 | 8,5336 | 3,6929 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,979 | 275,120 | ,000 | -6,1132 | 1,2277 | 8,5301 | 3,6964 |
| Presszióérzés | Equal variances assumed | ,162 | ,688 | 1,481 | 279 | ,140 | ,7879 | ,5320 | -,2594 | 1,8353 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,480 | 277,982 | ,140 | ,7879 | ,5323 | -,2599 | 1,8357 |

16.D Nemi különbségek: Idegennyelv-tanulási motiváció (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| 5. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------|------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 160 | 21,8938 | 5,29696 | ,41876 |
| | 2,00 | 146 | 21,8836 | 5,25818 | ,43517 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 160 | 17,8625 | 4,92138 | ,38907 |
| | 2,00 | 146 | 17,9863 | 4,12893 | ,34171 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 160 | 16,7625 | 5,09098 | ,40248 |
| | 2,00 | 146 | 17,0685 | 4,72361 | ,39093 |
| Szociokulturális o. max.30) | 1,00 | 160 | 19,8875 | 5,84494 | ,46208 |
| | 2,00 | 146 | 19,4521 | 5,51372 | ,45632 |
| Nyelvtanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 160 | 20,7438 | 5,86992 | ,46406 |
| | 2,00 | 146 | 23,3014 | 5,44232 | ,45041 |
| Angolok i.a. (max.30) | 1,00 | 160 | 22,1063 | 5,96277 | ,47140 |
| | 2,00 | 146 | 22,9315 | 5,24261 | ,43388 |
| Amerikaiak i.a. (max.30) | 1,00 | 160 | 21,0500 | 6,47861 | ,51218 |
| | 2,00 | 146 | 21,4658 | 6,36928 | ,52713 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 160 | 15,7438 | 5,56635 | ,44006 |
| | 2,00 | 146 | 14,7260 | 4,99727 | ,41358 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 160 | 16,5688 | 4,62781 | ,36586 |
| | 2,00 | 146 | 18,2397 | 3,96416 | ,32808 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 160 | 20,9875 | 6,49914 | ,51380 |
| | 2,00 | 146 | 21,5411 | 6,58748 | ,54518 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max. 24) | 1,00 | 160 | 15,6750 | 4,43053 | ,35026 |
| | 2,00 | 146 | 15,6438 | 4,72811 | ,39130 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 160 | 17,5813 | 3,86969 | ,30593 |
| | 2,00 | 146 | 17,3630 | 3,90911 | ,32352 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 160 | 9,2563 | 2,24378 | ,17739 |
| | 2,00 | 146 | 9,4384 | 2,21273 | ,18313 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 160 | 2,3813 | ,63317 | ,05006 |
| | 2,00 | 146 | 2,4041 | ,59398 | ,04916 |
| Csoporkohézió (max.48) | 1,00 | 160 | 32,3813 | 7,97076 | ,63014 |
| | 2,00 | 146 | 32,2671 | 7,84619 | ,64935 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 160 | 308,5438 | 48,75582 | 3,85449 |
| | 2,00 | 146 | 314,1849 | 40,38812 | 3,34254 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|----------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Tudásorientáció | Equal variances assumed | ,520 | ,471 | ,017 | 304 | ,987 | ,0101 | ,60414 | -1,17863 | 1,19901 |
| Utazásorientáció | Equal variances assumed | 6,553 | ,011 | -,237 | 304 | ,813 | -,1238 | ,52197 | -1,15094 | ,90333 |
| | Equal variances not assumed | | | -,239 | 301,915 | ,811 | -,1238 | ,51782 | -1,14280 | ,89520 |
| Barátság orientáció | Equal variances assumed | ,638 | ,425 | -,543 | 304 | ,587 | -,3059 | ,56301 | -1,41389 | ,80190 |
| Szociokulturális o. | Equal variances assumed | ,715 | ,399 | ,669 | 304 | ,504 | ,4354 | ,65116 | -,84591 | 1,71680 |
| Nyelvtanulás i. a. | Equal variances assumed | 2,219 | ,137 | 3,941 | 304 | ,000 | -2,5576 | ,64894 | -3,83461 | -1,28063 |
| Angolok/németek i.a. | Equal variances assumed | ,750 | ,387 | 1,281 | 304 | ,201 | -,8252 | ,64445 | -2,09341 | ,44290 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. | Equal variances assumed | ,062 | ,804 | -,565 | 304 | ,572 | -,4157 | ,73555 | -1,86317 | 1,03166 |
| Integrativitás | Equal variances assumed | 2,310 | ,130 | 1,677 | 304 | ,095 | 1,0177 | ,60689 | -,17651 | 2,21195 |
| Mot. intenzitás | Equal variances assumed | 2,479 | ,116 | 3,376 | 304 | ,001 | -1,6709 | ,49489 | -2,64482 | -,69713 |
| Órai szor.-bátorság | Equal variances assumed | ,002 | ,964 | -,739 | 304 | ,460 | -,5536 | ,74868 | -2,02685 | ,91966 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. | Equal variances assumed | 1,060 | ,304 | ,060 | 304 | ,953 | ,0311 | ,52361 | -,99919 | 1,06151 |
| Önértékelés | Equal variances assumed | ,143 | ,706 | ,490 | 304 | ,624 | ,2182 | ,44505 | -,65754 | 1,09401 |
| Elégedettség | Equal variances assumed | ,053 | ,818 | -,714 | 304 | ,476 | -,1821 | ,25512 | -,68412 | ,31991 |
| Kívánt nyt. | Equal variances assumed | ,798 | ,373 | -,325 | 304 | ,745 | -,0228 | ,07036 | -,16132 | ,11560 |
| Csoportkohézió | Equal variances assumed | ,689 | ,407 | ,126 | 304 | ,900 | ,1141 | ,90550 | -1,66771 | 1,89597 |
| ÖSSZ.MOT. | Equal variances assumed | 7,242 | ,008 | 1,096 | 304 | ,274 | -5,6411 | 5,14570 | -15,76687 | 4,48451 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,106 | 301,247 | ,270 | -5,6411 | 5,10193 | -15,68111 | 4,39875 |

Group Statistics

| 6. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 161 | 21,3230 | 5,12421 | ,40384 |
| | 2,00 | 157 | 22,1783 | 4,25095 | ,33926 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 161 | 17,7826 | 4,20668 | ,33153 |
| | 2,00 | 157 | 17,5605 | 4,37701 | ,34932 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 161 | 15,7267 | 5,39906 | ,42551 |
| | 2,00 | 157 | 16,3694 | 4,39884 | ,35107 |
| Szociokulturális o. max.30) | 1,00 | 161 | 17,8571 | 6,15209 | ,48485 |
| | 2,00 | 157 | 18,5159 | 5,52454 | ,44091 |
| Nyelvtanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 161 | 21,5714 | 5,72682 | ,45134 |
| | 2,00 | 157 | 23,0318 | 5,09200 | ,40639 |
| Angolok i.a. (max.30) | 1,00 | 161 | 20,9627 | 5,62349 | ,44319 |
| | 2,00 | 157 | 21,2930 | 5,86522 | ,46810 |
| Amerikaiak i.a. (max.30) | 1,00 | 161 | 19,6460 | 6,11291 | ,48176 |
| | 2,00 | 157 | 20,3567 | 6,48471 | ,51754 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 161 | 13,7205 | 5,49114 | ,43276 |
| | 2,00 | 157 | 13,3758 | 4,55650 | ,36365 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 161 | 16,1925 | 4,52426 | ,35656 |
| | 2,00 | 157 | 17,1465 | 3,89743 | ,31105 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 161 | 21,4720 | 6,18169 | ,48719 |
| | 2,00 | 157 | 21,0892 | 6,34820 | ,50664 |
| Nyelvhasználati szor.- bát. (max.24) | 1,00 | 161 | 16,0248 | 4,24257 | ,33436 |
| | 2,00 | 157 | 15,1401 | 4,21301 | ,33623 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 161 | 16,8820 | 4,06414 | ,32030 |
| | 2,00 | 157 | 16,8917 | 3,84571 | ,30692 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 161 | 8,7019 | 2,20467 | ,17375 |
| | 2,00 | 157 | 8,7580 | 2,23435 | ,17832 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 161 | 2,3540 | ,59592 | ,04697 |
| | 2,00 | 157 | 2,3185 | ,64089 | ,05115 |
| Csoportkohézió (max.48) | 1,00 | 161 | 31,5404 | 8,28024 | ,65257 |
| | 2,00 | 157 | 30,7643 | 8,90703 | ,71086 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 161 | 298,6646 | 45,25952 | 3,56695 |
| | 2,00 | 157 | 301,7898 | 41,40204 | 3,30424 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Tudásorientáció | Equal variances assumed | 6,751 | ,010 | -1,618 | 316 | ,107 | -,8553 | ,52867 | -1,89551 | ,18479 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,622 | 308,125 | ,106 | -,8553 | ,52744 | -1,89320 | ,18247 |
| Utazásorientáció | Equal variances assumed | ,295 | ,587 | ,461 | 316 | ,645 | ,2221 | ,48136 | -,72498 | 1,16918 |
| Barátság orientáció | Equal variances assumed | 7,536 | ,006 | -1,162 | 316 | ,246 | -,6427 | ,55304 | -1,73083 | ,44540 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,165 | 306,367 | ,245 | -,6427 | ,55164 | -1,72819 | ,44276 |
| Szociokulturális o. | Equal variances assumed | 3,330 | ,069 | -1,004 | 316 | ,316 | -,6587 | ,65623 | -1,94992 | ,63236 |
| Nyelvtanulás i. att. | Equal variances assumed | 1,509 | ,220 | -2,401 | 316 | ,017 | 1,4604 | ,60823 | -2,65711 | -,26373 |
| Angolok/németek i. att. | Equal variances assumed | 1,585 | ,209 | -,513 | 316 | ,609 | -,3302 | ,64428 | -1,59787 | ,93735 |
| Amerikaiak/osztrákok i. att. | Equal variances assumed | 1,470 | ,226 | -1,006 | 316 | ,315 | -,7107 | ,70654 | -2,10084 | ,67939 |
| Integrativitás | Equal variances assumed | 8,941 | ,003 | ,608 | 316 | ,543 | ,3447 | ,56658 | -,77005 | 1,45945 |
| | Equal variances not assumed | | | ,610 | 308,149 | ,542 | ,3447 | ,56526 | -,76757 | 1,45697 |
| Mot. intenzitás | Equal variances assumed | 1,850 | ,175 | -2,012 | 316 | ,045 | -,9539 | ,47405 | -1,88665 | -,02125 |
| Órai szor.-bátorság | Equal variances assumed | ,076 | ,784 | ,545 | 316 | ,586 | ,3828 | ,70264 | -,99957 | 1,76532 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. | Equal variances assumed | ,152 | ,697 | 1,866 | 316 | ,063 | ,8847 | ,47423 | -,04832 | 1,81776 |
| Önértékelés | Equal variances assumed | ,008 | ,928 | -,022 | 316 | ,983 | -,0097 | ,44392 | -,88315 | ,86368 |
| Elégedettség | Equal variances assumed | ,124 | ,725 | -,225 | 316 | ,822 | -,0561 | ,24893 | -,54587 | ,43368 |
| Kívánt nyt. | Equal variances assumed | ,734 | ,392 | ,513 | 316 | ,609 | ,0355 | ,06938 | -,10093 | ,17206 |
| Csoportkohézió | Equal variances assumed | ,646 | ,422 | ,805 | 316 | ,421 | ,7760 | ,96409 | -1,12080 | 2,67288 |
| ÖSSZ.MOT. | Equal variances assumed | 1,768 | ,185 | -,642 | 316 | ,521 | 3,1252 | 4,86767 | -12,70235 | 6,45193 |

Group Statistics

| 8. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------------------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 139 | 19,9640 | 4,63979 | ,39354 |
| | 2,00 | 140 | 20,9500 | 4,46300 | ,37719 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 139 | 16,7122 | 4,17766 | ,35434 |
| | 2,00 | 140 | 17,7357 | 4,37062 | ,36938 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 139 | 14,2878 | 4,89638 | ,41531 |
| | 2,00 | 140 | 15,4500 | 4,99975 | ,42256 |
| Szociokulturális o. max.30) | 1,00 | 139 | 16,3309 | 5,55524 | ,47119 |
| | 2,00 | 140 | 17,2071 | 5,11099 | ,43196 |
| Angoltanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 139 | 21,1655 | 5,26349 | ,44644 |
| | 2,00 | 140 | 22,6857 | 5,47996 | ,46314 |
| Angolok i.a. (max.30) | 1,00 | 139 | 19,0072 | 5,93503 | ,50340 |
| | 2,00 | 140 | 20,1357 | 5,39412 | ,45589 |
| Amerikaiak i.a. (max.30) | 1,00 | 139 | 17,5683 | 6,36686 | ,54003 |
| | 2,00 | 140 | 19,4786 | 6,24150 | ,52750 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 139 | 12,2806 | 4,87827 | ,41377 |
| | 2,00 | 140 | 11,8786 | 4,47610 | ,37830 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 139 | 15,0288 | 4,29179 | ,36402 |
| | 2,00 | 140 | 16,7500 | 4,02532 | ,34020 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 139 | 22,0000 | 5,64916 | ,47916 |
| | 2,00 | 140 | 21,1143 | 6,18316 | ,52257 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max.24) | 1,00 | 139 | 15,4532 | 3,87340 | ,32854 |
| | 2,00 | 140 | 15,3143 | 4,22750 | ,35729 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 139 | 16,5324 | 3,93848 | ,33406 |
| | 2,00 | 140 | 16,5643 | 3,45414 | ,29193 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 139 | 8,3813 | 2,14475 | ,18192 |
| | 2,00 | 140 | 8,1929 | 2,14542 | ,18132 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 139 | 2,2230 | ,62604 | ,05310 |
| | 2,00 | 140 | 2,3571 | ,56354 | ,04763 |
| Csoportkohézió (max.48) | 1,00 | 139 | 32,2878 | 8,06517 | ,68408 |
| | 2,00 | 140 | 31,5286 | 8,93417 | ,75507 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 139 | 284,956 | 42,55685 | 3,60962 |
| | 2,00 | 140 | 293,714 | 43,57666 | 3,68290 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------|---|------|------------------------------|-----|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Tudásorientáció | Equal variances assumed | ,143 | ,706 | -1,809 | 277 | ,072 | -,98597 | ,54504 | -2,05891 | ,08697 |
| Utazásorientáció | Equal variances assumed | ,188 | ,665 | -1,999 | 277 | ,047 | -1,02348 | ,51195 | -2,03129 | -,01568 |
| Barátság orientáció | Equal variances assumed | ,070 | ,792 | -1,961 | 277 | ,051 | -1,16223 | ,59252 | -2,32865 | ,00419 |
| Szociokulturális o. | Equal variances assumed | ,838 | ,361 | -1,371 | 277 | ,171 | -,87621 | ,63903 | -2,13418 | ,38177 |
| Nyelvtanulás i. att. | Equal variances assumed | ,007 | ,934 | -2,363 | 277 | ,019 | -1,52025 | ,64338 | -2,78677 | -,25372 |
| Angolok/németek i. att. | Equal variances assumed | ,837 | ,361 | -1,662 | 277 | ,098 | -1,12852 | ,67892 | -2,46502 | ,20798 |
| Amerikaiak/osztrákok i. att. | Equal variances assumed | ,178 | ,673 | -2,531 | 277 | ,012 | -1,91023 | ,75486 | -3,39621 | -,42424 |
| Integrativitás | Equal variances assumed | 1,070 | ,302 | ,717 | 277 | ,474 | ,40200 | ,56047 | -,70131 | 1,50532 |
| Mot. intenzitás | Equal variances assumed | ,018 | ,893 | -3,455 | 277 | ,001 | -1,72122 | ,49813 | -2,70183 | -,74061 |
| Órai szor.-bátorság | Equal variances assumed | 1,119 | ,291 | 1,249 | 277 | ,213 | ,88571 | ,70922 | -,51044 | 2,28187 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. | Equal variances assumed | 2,166 | ,142 | ,286 | 277 | ,775 | ,13895 | ,48553 | -,81685 | 1,09475 |
| Önértékelés | Equal variances assumed | 1,157 | ,283 | -,072 | 277 | ,943 | -,03191 | ,44343 | -,90484 | ,84101 |
| Elégedettség | Equal variances assumed | ,042 | ,838 | ,734 | 277 | ,464 | ,18844 | ,25685 | -,31718 | ,69406 |
| Kívánt nyt. | Equal variances assumed | ,000 | ,999 | -1,881 | 277 | ,061 | -,13412 | ,07130 | -,27449 | ,00624 |
| Csoportkohézió | Equal variances assumed | 2,310 | ,130 | ,745 | 277 | ,457 | ,75920 | 1,01925 | -1,24726 | 2,76565 |
| ÖSSZ.MOT. | Equal variances assumed | 1,527 | ,218 | -1,698 | 277 | ,091 | -8,75745 | 5,15729 | 18,90992 | 1,39502 |

16.E Nemi különbségek: Tanulási orientáció (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| 5. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| MÉLYREHATOLÓ | 1,00 | 160 | 69,1125 | 9,98992 | ,78977 |
| | 2,00 | 155 | 71,4000 | 10,13391 | ,81398 |
| REPRODUKÁLÓ | 1,00 | 160 | 61,9250 | 10,38537 | ,82104 |
| | 2,00 | 155 | 61,8903 | 9,38814 | ,75407 |
| SZERVEZETT | 1,00 | 160 | 66,3375 | 9,52711 | ,75318 |
| | 2,00 | 155 | 66,8129 | 8,32676 | ,66882 |
| Instrumentális | 1,00 | 160 | 18,9688 | 5,02750 | ,39746 |
| | 2,00 | 155 | 16,6065 | 4,84231 | ,38894 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|----------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| MÉLYREHATOLÓ | Equal variances assumed | ,058 | ,810 | -2,017 | 313 | ,045 | 2,2875 | 1,1338 | -4,5185 | -,0564 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,017 | 312,335 | ,045 | 2,2875 | 1,1341 | -4,5190 | -,0559 |
| REPRODUKÁLÓ | Equal variances assumed | ,920 | ,338 | ,031 | 313 | ,975 | ,0346 | 1,1165 | -2,1622 | 2,2316 |
| | Equal variances not assumed | | | ,031 | 311,521 | ,975 | ,0346 | 1,1147 | -2,1587 | 2,2281 |
| SZERVEZETT | Equal variances assumed | 8,049 | ,005 | -,471 | 313 | ,638 | -,4754 | 1,0094 | -2,4615 | 1,5107 |
| | Equal variances not assumed | | | -,472 | 309,760 | ,637 | -,4754 | 1,0072 | -2,4573 | 1,5065 |
| Instrumentális | Equal variances assumed | ,117 | ,732 | 4,245 | 313 | ,000 | 2,3623 | ,5564 | 1,2674 | 3,4571 |
| | Equal variances not assumed | | | 4,248 | 312,990 | ,000 | 2,3623 | ,5561 | 1,2681 | 3,4564 |

Group Statistics

| 6. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| MÉLYREHATOLÓ | 1,00 | 162 | 67,3148 | 9,98973 | ,78487 |
| | 2,00 | 157 | 66,5541 | 9,24273 | ,73765 |
| REPRODUKÁLÓ | 1,00 | 162 | 58,1235 | 10,10797 | ,79416 |
| | 2,00 | 157 | 56,6115 | 9,90380 | ,79041 |
| SZERVEZETT | 1,00 | 162 | 63,4198 | 8,78291 | ,69005 |
| | 2,00 | 157 | 64,1274 | 26,08141 | 2,08152 |
| Instrumentális | 1,00 | 162 | 18,0494 | 4,67025 | ,36693 |
| | 2,00 | 157 | 15,9618 | 4,77693 | ,38124 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|----------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| MÉLYREHATOLÓ | Equal variances assumed | ,494 | ,483 | ,705 | 317 | ,481 | ,7606 | 1,0784 | -1,3610 | 2,8824 |
| | Equal variances not assumed | | | ,706 | 316,325 | ,481 | ,7606 | 1,0771 | -1,3585 | 2,8798 |
| REPRODUKÁLÓ | Equal variances assumed | ,257 | ,612 | 1,349 | 317 | ,178 | 1,5119 | 1,1208 | -,6931 | 3,7171 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,349 | 316,961 | ,178 | 1,5119 | 1,1204 | -,6924 | 3,7164 |
| SZERVEZETT | Equal variances assumed | ,610 | ,435 | -,327 | 317 | ,744 | -,7076 | 2,1656 | -4,9684 | 3,5532 |
| | Equal variances not assumed | | | -,323 | 189,950 | ,747 | -,7076 | 2,1929 | -5,0332 | 3,6179 |
| Instrumentális | Equal variances assumed | ,101 | ,750 | 3,947 | 317 | ,000 | 2,0876 | ,5289 | 1,0469 | 3,1282 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,945 | 316,078 | ,000 | 2,0876 | ,5291 | 1,0465 | 3,1286 |

Group Statistics

| 8. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| MÉLYREHATÓLÓ | 1,00 | 138 | 61,8768 | 9,91898 | ,84436 |
| | 2,00 | 136 | 63,5735 | 8,70047 | ,74606 |
| REPRODUKÁLÓ | 1,00 | 138 | 55,0217 | 9,63757 | ,82040 |
| | 2,00 | 136 | 53,8235 | 8,01099 | ,68694 |
| SZERVEZETT | 1,00 | 138 | 60,1087 | 9,83565 | ,83727 |
| | 2,00 | 136 | 59,2059 | 7,58958 | ,65080 |
| Instrumentális | 1,00 | 138 | 18,2319 | 4,54385 | ,38680 |
| | 2,00 | 136 | 16,6103 | 4,20612 | ,36067 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|----------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| MÉLYREHATÓLÓ | Equal variances assumed | 1,226 | ,269 | -1,504 | 272 | ,134 | -1,696 | 1,1278 | -3,9170 | ,5236 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,506 | 268,401 | ,133 | -1,696 | 1,1267 | -3,9151 | ,5216 |
| REPRODUKÁLÓ | Equal variances assumed | 2,244 | ,135 | 1,118 | 272 | ,264 | 1,198 | 1,0714 | -,9111 | 3,3076 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,120 | 264,502 | ,264 | 1,198 | 1,0700 | -,9086 | 3,3050 |
| SZERVEZETT | Equal variances assumed | 8,622 | ,004 | ,850 | 272 | ,396 | ,902 | 1,0624 | -1,1888 | 2,9944 |
| | Equal variances not assumed | | | ,851 | 257,257 | ,395 | ,902 | 1,0604 | -1,1854 | 2,9910 |
| Instrumentális | Equal variances assumed | 1,279 | ,259 | 3,064 | 272 | ,002 | 1,621 | ,5291 | ,5798 | 2,6633 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,066 | 270,943 | ,002 | 1,621 | ,5288 | ,5803 | 2,6628 |

16.F Nemi különbségek: Intelligencia (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| | Nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Raven IQ 5. | 1,00 | 164 | 39,8537 | 8,58179 | ,67013 |
| | 2,00 | 150 | 41,4533 | 7,33346 | ,59877 |
| Raven IQ 6. | 1,00 | 159 | 44,7233 | 7,40160 | ,58699 |
| | 2,00 | 154 | 45,7727 | 6,99535 | ,56370 |
| Raven IQ 8. | 1,00 | 140 | 45,9857 | 7,14997 | ,60428 |
| | 2,00 | 140 | 48,2643 | 6,17562 | ,52194 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Raven IQ 5. | Equal variances assumed | 3,930 | ,048 | -1,768 | 312 | ,078 | -1,5996 | ,9049 | -3,3802 | ,1809 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,780 | 310,593 | ,076 | -1,5996 | ,8986 | -3,3679 | ,1685 |
| Raven IQ 6. | Equal variances assumed | ,645 | ,423 | -1,288 | 311 | ,199 | -1,0494 | ,8145 | -2,6522 | ,5532 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,290 | 310,815 | ,198 | -1,0494 | ,8138 | -2,6507 | ,5518 |
| Raven IQ 8. | Equal variances assumed | 3,656 | ,057 | -2,854 | 278 | ,005 | -2,2785 | ,7984 | -3,8504 | -,7067 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,854 | 272,240 | ,005 | -2,2785 | ,7984 | -3,8505 | -,7065 |

16.G Nemi különbségek: Énkép (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| 5. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Testkép | 1,00 | 168 | 70,1607 | 10,97047 | ,84639 |
| | 2,00 | 143 | 69,0280 | 11,24061 | ,93999 |
| Morális énkép | 1,00 | 168 | 72,5417 | 9,44816 | ,72894 |
| | 2,00 | 143 | 75,3007 | 8,52836 | ,71318 |
| Individuális énkép | 1,00 | 168 | 73,0476 | 9,59467 | ,74024 |
| | 2,00 | 143 | 73,3357 | 8,47361 | ,70860 |
| Családi énkép | 1,00 | 168 | 75,7500 | 10,31756 | ,79602 |
| | 2,00 | 143 | 78,5734 | 9,11699 | ,76240 |
| Szociális énkép | 1,00 | 168 | 71,2024 | 10,25750 | ,79138 |
| | 2,00 | 143 | 72,0070 | 10,13048 | ,84715 |
| TELJES ÉNKÉP | 1,00 | 168 | 362,7024 | 41,64040 | 3,21263 |
| | 2,00 | 143 | 368,2448 | 36,50877 | 3,05302 |
| Önkritika | 1,00 | 168 | 24,9702 | 8,40831 | ,64872 |
| | 2,00 | 143 | 22,7692 | 8,03399 | ,67184 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Testkép | Equal variances assumed | ,091 | ,763 | ,897 | 309 | ,370 | 1,13274 | 1,26241 | -1,35127 | 3,61676 |
| Morális énkép | Equal variances assumed | 2,112 | ,147 | -2,683 | 309 | ,008 | -2,75903 | 1,02822 | -4,78223 | -,73583 |
| Individuális énkép | Equal variances assumed | 4,224 | ,041 | -,278 | 309 | ,781 | -,28805 | 1,03500 | -2,32458 | 1,74849 |
| | Equal variances not assumed | | | -,281 | 308,569 | ,779 | -,28805 | 1,02473 | -2,30439 | 1,72830 |
| Családi énkép | Equal variances assumed | 5,156 | ,024 | -2,536 | 309 | ,012 | -2,82343 | 1,11322 | -5,01388 | -,63298 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,562 | 308,557 | ,011 | -2,82343 | 1,10222 | -4,99225 | -,65460 |
| Szociális énkép | Equal variances assumed | ,567 | ,452 | -,693 | 309 | ,489 | -,80461 | 1,16046 | -3,08801 | 1,47879 |
| TELJES ÉNKÉP | Equal variances assumed | 5,561 | ,019 | -1,237 | 309 | ,217 | -5,54237 | 4,47890 | -14,35538 | 3,27063 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,251 | 308,720 | ,212 | -5,54237 | 4,43192 | -14,26296 | 3,17821 |
| Önkritika | Equal variances assumed | ,200 | ,655 | 2,348 | 309 | ,019 | 2,20101 | ,93735 | ,35662 | 4,04540 |

Group Statistics

| 6. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Testkép | 1,00 | 163 | 69,8466 | 11,56067 | ,90550 |
| | 2,00 | 158 | 65,9114 | 11,31449 | ,90013 |
| Morális énkép | 1,00 | 163 | 73,0798 | 10,22402 | ,80081 |
| | 2,00 | 158 | 73,4937 | 7,96149 | ,63338 |
| Individuális énkép | 1,00 | 163 | 74,1902 | 9,84795 | ,77135 |
| | 2,00 | 158 | 69,3987 | 9,57966 | ,76212 |
| Családi énkép | 1,00 | 163 | 75,5215 | 11,48823 | ,89983 |
| | 2,00 | 158 | 75,2532 | 10,71694 | ,85259 |
| Szociális énkép | 1,00 | 163 | 70,8712 | 10,03952 | ,78636 |
| | 2,00 | 158 | 69,9937 | 8,68815 | ,69119 |
| TELJES ÉNKÉP | 1,00 | 163 | 363,509 | 42,14399 | 3,30097 |
| | 2,00 | 158 | 354,050 | 36,24119 | 2,88319 |
| Önkritika | 1,00 | 163 | 24,3374 | 7,84276 | ,61429 |
| | 2,00 | 158 | 22,8038 | 7,04079 | ,56014 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|----------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Testkép | Equal variances assumed | ,009 | ,926 | 3,081 | 319 | ,002 | 3,93523 | 1,27721 | 1,42241 | 6,44805 |
| Morális énkép | Equal variances assumed | 8,918 | ,003 | -,404 | 319 | ,687 | -,41392 | 1,02493 | -2,43039 | 1,60256 |
| | Equal variances not assumed | | | -,405 | 304,944 | ,685 | -,41392 | 1,02101 | -2,42304 | 1,59520 |
| Individuális énkép | Equal variances assumed | ,152 | ,697 | 4,417 | 319 | ,000 | 4,79145 | 1,08481 | 2,65716 | 6,92574 |
| Családi énkép | Equal variances assumed | ,414 | ,520 | ,216 | 319 | ,829 | ,26831 | 1,24094 | -2,17316 | 2,70978 |
| Szociális énkép | Equal variances assumed | 3,803 | ,052 | ,836 | 319 | ,404 | ,87749 | 1,04930 | -1,18693 | 2,94192 |
| | Equal variances not assumed | | | ,838 | 315,005 | ,403 | ,87749 | 1,04695 | -1,18240 | 2,93739 |
| TELJES ÉNKÉP | Equal variances assumed | 6,868 | ,009 | 2,153 | 319 | ,032 | 9,45857 | 4,39310 | ,81546 | 18,10168 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,158 | 314,558 | ,032 | 9,45857 | 4,38283 | ,83520 | 18,08194 |
| Önkritika | Equal variances assumed | 2,239 | ,136 | 1,842 | 319 | ,066 | 1,53363 | ,83273 | -,10470 | 3,17195 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,845 | 317,150 | ,066 | 1,53363 | ,83133 | -,10199 | 3,16924 |

Group Statistics

| 8. osztály | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Testkép | 1,00 | 138 | 69,0290 | 10,80074 | ,91942 |
| | 2,00 | 140 | 63,8214 | 10,48141 | ,88584 |
| Morális énkép | 1,00 | 138 | 69,6232 | 10,17597 | ,86624 |
| | 2,00 | 140 | 71,9000 | 8,18869 | ,69207 |
| Individuális énkép | 1,00 | 138 | 70,9855 | 9,98465 | ,84995 |
| | 2,00 | 140 | 67,6714 | 8,29444 | ,70101 |
| Családi énkép | 1,00 | 138 | 72,4130 | 10,95094 | ,93221 |
| | 2,00 | 140 | 72,6000 | 12,20496 | 1,03151 |
| Szociális énkép | 1,00 | 138 | 67,6884 | 10,64750 | ,90638 |
| | 2,00 | 140 | 69,4357 | 8,60668 | ,72740 |
| TELJES ÉNKÉP | 1,00 | 138 | 349,7391 | 40,46902 | 3,44495 |
| | 2,00 | 140 | 345,4286 | 36,93668 | 3,12172 |
| Önkritika | 1,00 | 138 | 24,4348 | 7,30759 | ,62206 |
| | 2,00 | 140 | 23,8714 | 7,00857 | ,59233 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|----------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Testkép | Equal variances assumed | ,243 | ,623 | 4,080 | 276 | ,000 | 5,20756 | 1,27646 | 2,69473 | 7,72039 |
| Morális énkép | Equal variances assumed | 4,284 | ,039 | -2,057 | 276 | ,041 | -2,27681 | 1,10704 | -4,45612 | -,09750 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,053 | 262,358 | ,041 | -2,27681 | 1,10875 | -4,45999 | -,09363 |
| Individuális énkép | Equal variances assumed | 4,452 | ,036 | 3,012 | 276 | ,003 | 3,31408 | 1,10028 | 1,14807 | 5,48009 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,008 | 265,632 | ,003 | 3,31408 | 1,10174 | 1,14483 | 5,48333 |
| Családi énkép | Equal variances assumed | ,430 | ,513 | -,134 | 276 | ,893 | -,18696 | 1,39141 | -2,92609 | 2,55218 |
| Szociális énkép | Equal variances assumed | 9,654 | ,002 | -1,506 | 276 | ,133 | -1,74731 | 1,16041 | -4,03168 | ,53706 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,503 | 262,841 | ,134 | -1,74731 | 1,16216 | -4,03564 | ,54103 |
| TELJES ÉNKÉP | Equal variances assumed | 2,003 | ,158 | ,928 | 276 | ,354 | 4,31056 | 4,64590 | -4,83535 | 13,45647 |
| Önkritika | Equal variances assumed | ,673 | ,413 | ,656 | 276 | ,512 | ,56335 | ,85871 | -1,12709 | 2,25380 |

16.H Nemi különbségek: Belső kontroll (kétmintás T-próba)

Group Statistics

| | nem | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-------------------|------|-----|---------|----------------|-----------------|
| Belső kontroll 5. | 1,00 | 167 | 24,5629 | 3,71831 | ,28773 |
| | 2,00 | 143 | 25,4755 | 3,44541 | ,28812 |
| Belső kontroll 6. | 1,00 | 163 | 24,5276 | 4,10407 | ,32146 |
| | 2,00 | 158 | 25,8101 | 3,49367 | ,27794 |
| Belső kontroll 8. | 1,00 | 140 | 23,8357 | 4,71735 | ,39869 |
| | 2,00 | 140 | 25,7500 | 3,51794 | ,29732 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| | | | | | | | | | | |
| Belső kontroll 5. | Equal variances assumed | 1,303 | ,254 | -2,228 | 308 | ,027 | -,91265 | ,40960 | -1,71862 | -,10668 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,241 | 306,065 | ,026 | -,91265 | ,40719 | -1,71389 | -,11141 |
| Belső kontroll 6. | Equal variances assumed | 2,266 | ,133 | -3,011 | 319 | ,003 | -1,28252 | ,42601 | -2,12067 | -,44437 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,018 | 313,797 | ,003 | -1,28252 | ,42495 | -2,11864 | -,44640 |
| Belső kontroll 8. | Equal variances assumed | 18,105 | ,000 | -3,849 | 278 | ,000 | -1,91429 | ,49735 | -2,89333 | -,93525 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,849 | 257,084 | ,000 | -1,91429 | ,49735 | -2,89367 | -,93490 |

17. melléklet

Iskolák, osztályok közti különbségek (varianciaanalízis, Post Hoc: Tukey)

17.A Iskolák: érdemjegy

Descriptives

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| e_jegy 5 | 1,00 | 81 | 4,6296 | ,64118 | ,07124 | 4,4879 | 4,7714 | 2,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 57 | 3,4386 | 1,19549 | ,15835 | 3,1214 | 3,7558 | 1,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 84 | 3,9643 | 1,02318 | ,11164 | 3,7422 | 4,1863 | 1,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 54 | 3,9630 | 1,27328 | ,17327 | 3,6154 | 4,3105 | 1,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 60 | 4,1167 | 1,20861 | ,15603 | 3,8044 | 4,4289 | 2,00 | 5,00 |
| | Total | 336 | 4,0625 | 1,12195 | ,06121 | 3,9421 | 4,1829 | 1,00 | 5,00 |
| e_jegy 6 | 1,00 | 82 | 4,3659 | ,80909 | ,08935 | 4,1881 | 4,5436 | 1,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 56 | 3,4286 | 1,07631 | ,14383 | 3,1403 | 3,7168 | 2,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 82 | 3,8537 | 1,07866 | ,11912 | 3,6167 | 4,0907 | 1,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 54 | 3,9815 | 1,05492 | ,14356 | 3,6935 | 4,2694 | 2,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 65 | 3,9538 | 1,17833 | ,14615 | 3,6619 | 4,2458 | 1,00 | 5,00 |
| | Total | 339 | 3,9469 | 1,07286 | ,05827 | 3,8323 | 4,0615 | 1,00 | 5,00 |
| e_jegy 8 | 1,00 | 64 | 3,9844 | ,89960 | ,11245 | 3,7597 | 4,2091 | 2,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 42 | 3,6905 | ,99971 | ,15426 | 3,3789 | 4,0020 | 2,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 79 | 3,7342 | 1,08260 | ,12180 | 3,4917 | 3,9767 | 2,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 53 | 3,9245 | ,91671 | ,12592 | 3,6719 | 4,1772 | 1,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 65 | 3,9846 | 1,21825 | ,15111 | 3,6827 | 4,2865 | 2,00 | 5,00 |
| | Total | 303 | 3,8680 | 1,04012 | ,05975 | 3,7504 | 3,9856 | 1,00 | 5,00 |

ANOVA

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | |
|---------|----------------|---------|-------------|--------|--------|------|
| e_jegy5 | Between Groups | 49,761 | 4 | 12,440 | 11,071 | ,000 |
| | Within Groups | 371,926 | 331 | 1,124 | | |
| | Total | 421,688 | 335 | | | |
| e_jegy6 | Between Groups | 30,219 | 4 | 7,555 | 7,032 | ,000 |
| | Within Groups | 358,826 | 334 | 1,074 | | |
| | Total | 389,044 | 338 | | | |
| e_jegy8 | Between Groups | 4,658 | 4 | 1,165 | 1,078 | ,368 |
| | Within Groups | 322,061 | 298 | 1,081 | | |
| | Total | 326,719 | 302 | | | |

Multiple Comparisons

Dependent Variable: **e_jegy5**

Tukey HSD

| (I) iskola | (J) iskola | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|------------|------------|-----------------------|------------|-------|
| 1,00 | 2,00 | 1,19103(*) | ,18326 | ,000 |
| | 3,00 | ,66534(*) | ,16507 | ,001 |
| | 4,00 | ,66667(*) | ,18623 | ,004 |
| | 5,00 | ,51296(*) | ,18055 | ,038 |
| 2,00 | 1,00 | -1,19103(*) | ,18326 | ,000 |
| | 3,00 | -,52569(*) | ,18191 | ,033 |
| | 4,00 | -,52437 | ,20130 | ,072 |
| | 5,00 | -,67807(*) | ,19606 | ,006 |
| 3,00 | 1,00 | -,66534(*) | ,16507 | ,001 |
| | 2,00 | ,52569(*) | ,18191 | ,033 |
| | 4,00 | ,00132 | ,18489 | 1,000 |
| | 5,00 | -,15238 | ,17918 | ,914 |
| 4,00 | 1,00 | -,66667(*) | ,18623 | ,004 |
| | 2,00 | ,52437 | ,20130 | ,072 |
| | 3,00 | -,00132 | ,18489 | 1,000 |
| | 5,00 | -,15370 | ,19884 | ,938 |
| 5,00 | 1,00 | -,51296(*) | ,18055 | ,038 |
| | 2,00 | ,67807(*) | ,19606 | ,006 |
| | 3,00 | ,15238 | ,17918 | ,914 |
| | 4,00 | ,15370 | ,19884 | ,938 |

* The mean difference is significant at the .05 level.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: **e_jegy6**

Tukey HSD

| (I) iskola | (J) iskola | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|------------|------------|-----------------------|------------|-------|
| 1,00 | 2,00 | ,93728(*) | ,17968 | ,000 |
| | 3,00 | ,51220(*) | ,16187 | ,015 |
| | 4,00 | ,38437 | ,18165 | ,216 |
| | 5,00 | ,41201 | ,17213 | ,120 |
| 2,00 | 1,00 | -,93728(*) | ,17968 | ,000 |
| | 3,00 | -,42509 | ,17968 | ,127 |
| | 4,00 | -,55291(*) | ,19769 | ,043 |
| | 5,00 | -,52527(*) | ,18898 | ,045 |
| 3,00 | 1,00 | -,51220(*) | ,16187 | ,015 |
| | 2,00 | ,42509 | ,17968 | ,127 |
| | 4,00 | -,12782 | ,18165 | ,956 |
| | 5,00 | -,10019 | ,17213 | ,978 |
| 4,00 | 1,00 | -,38437 | ,18165 | ,216 |
| | 2,00 | ,55291(*) | ,19769 | ,043 |
| | 3,00 | ,12782 | ,18165 | ,956 |
| | 5,00 | ,02764 | ,19085 | 1,000 |
| 5,00 | 1,00 | -,41201 | ,17213 | ,120 |
| | 2,00 | ,52527(*) | ,18898 | ,045 |
| | 3,00 | ,10019 | ,17213 | ,978 |
| | 4,00 | -,02764 | ,19085 | 1,000 |

* The mean difference is significant at the .05 level.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: e_jegy8

Tukey HSD

| (I) iskola | (J) iskola | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|------------|------------|-----------------------|------------|-------|
| 1,00 | 2,00 | ,29390 | ,20644 | ,613 |
| | 3,00 | ,25020 | ,17483 | ,608 |
| | 4,00 | ,05985 | ,19307 | ,998 |
| | 5,00 | -,00024 | ,18307 | 1,000 |
| 2,00 | 1,00 | -,29390 | ,20644 | ,613 |
| | 3,00 | -,04370 | ,19853 | ,999 |
| | 4,00 | -,23405 | ,21476 | ,812 |
| | 5,00 | -,29414 | ,20581 | ,609 |
| 3,00 | 1,00 | -,25020 | ,17483 | ,608 |
| | 2,00 | ,04370 | ,19853 | ,999 |
| | 4,00 | -,19035 | ,18459 | ,841 |
| | 5,00 | -,25044 | ,17409 | ,603 |
| 4,00 | 1,00 | -,05985 | ,19307 | ,998 |
| | 2,00 | ,23405 | ,21476 | ,812 |
| | 3,00 | ,19035 | ,18459 | ,841 |
| | 5,00 | -,06009 | ,19240 | ,998 |
| 5,00 | 1,00 | ,00024 | ,18307 | 1,000 |
| | 2,00 | ,29414 | ,20581 | ,609 |
| | 3,00 | ,25044 | ,17409 | ,603 |
| | 4,00 | ,06009 | ,19240 | ,998 |

17.B Osztályok: érdemjegy

Descriptives

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|----------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| e_jegy5 | 1,00 | 26 | 4,4231 | ,8086 | ,1585 | 4,096 | 4,749 | 2,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 28 | 4,5714 | ,6341 | ,1198 | 4,325 | 4,817 | 3,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 27 | 4,8889 | ,3202 | ,0616 | 4,762 | 5,015 | 4,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 20 | 4,0500 | ,8870 | ,1983 | 3,634 | 4,465 | 2,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 18 | 3,2778 | 1,3197 | ,3110 | 2,621 | 3,934 | 1,00 | 5,00 |
| | 6,00 | 19 | 2,9474 | 1,1290 | ,2590 | 2,403 | 3,491 | 1,00 | 5,00 |
| | 7,00 | 29 | 4,5172 | ,6876 | ,1277 | 4,255 | 4,778 | 3,00 | 5,00 |
| | 8,00 | 24 | 3,2500 | 1,2247 | ,2500 | 2,732 | 3,767 | 1,00 | 5,00 |
| | 9,00 | 31 | 4,0000 | ,7746 | ,1391 | 3,715 | 4,284 | 3,00 | 5,00 |
| | 10,00 | 26 | 4,6538 | ,5615 | ,1101 | 4,427 | 4,880 | 3,00 | 5,00 |
| | 11,00 | 28 | 3,3214 | 1,4156 | ,2675 | 2,772 | 3,870 | 1,00 | 5,00 |
| | 12,00 | 20 | 3,6500 | 1,2258 | ,2741 | 3,076 | 4,223 | 2,00 | 5,00 |
| | 13,00 | 26 | 4,8462 | ,4641 | ,0910 | 4,658 | 5,033 | 3,00 | 5,00 |
| | 14,00 | 14 | 3,4286 | 1,4525 | ,3882 | 2,589 | 4,267 | 2,00 | 5,00 |
| | Total | 336 | 4,0625 | 1,1219 | ,0612 | 3,942 | 4,182 | 1,00 | 5,00 |
| e_jegy6 | 1,00 | 26 | 4,1538 | ,8339 | ,1635 | 3,817 | 4,490 | 2,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 29 | 4,2069 | ,9403 | ,1746 | 3,849 | 4,564 | 1,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 27 | 4,7407 | ,4465 | ,0859 | 4,564 | 4,917 | 4,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 21 | 4,0476 | ,9206 | ,2009 | 3,628 | 4,466 | 2,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 16 | 2,9375 | ,9979 | ,2494 | 2,405 | 3,469 | 2,00 | 5,00 |
| | 6,00 | 19 | 3,1579 | 1,0145 | ,2327 | 2,668 | 3,646 | 2,00 | 5,00 |
| | 7,00 | 28 | 4,4286 | ,6900 | ,1304 | 4,161 | 4,696 | 3,00 | 5,00 |
| | 8,00 | 23 | 3,1304 | 1,2542 | ,2615 | 2,588 | 3,672 | 1,00 | 5,00 |
| | 9,00 | 31 | 3,8710 | ,9216 | ,1655 | 3,532 | 4,209 | 2,00 | 5,00 |
| | 10,00 | 27 | 4,5185 | ,6427 | ,1236 | 4,264 | 4,772 | 3,00 | 5,00 |
| | 11,00 | 27 | 3,4444 | 1,1209 | ,2157 | 3,001 | 3,887 | 2,00 | 5,00 |
| | 12,00 | 20 | 3,6000 | 1,2311 | ,2753 | 3,023 | 4,176 | 1,00 | 5,00 |
| | 13,00 | 27 | 4,7407 | ,5256 | ,1011 | 4,532 | 4,948 | 3,00 | 5,00 |
| | 14,00 | 18 | 3,1667 | 1,1504 | ,2711 | 2,594 | 3,738 | 1,00 | 5,00 |
| | Total | 339 | 3,9469 | 1,0728 | ,0582 | 3,832 | 4,061 | 1,00 | 5,00 |
| e_jegy8 | 1,00 | 23 | 3,7826 | 1,0425 | ,2173 | 3,331 | 4,233 | 2,00 | 5,00 |
| | 2,00 | 18 | 4,0000 | ,7669 | ,1807 | 3,618 | 4,381 | 3,00 | 5,00 |
| | 3,00 | 23 | 4,1739 | ,8340 | ,1739 | 3,813 | 4,534 | 2,00 | 5,00 |
| | 4,00 | 19 | 4,1579 | ,7647 | ,1754 | 3,789 | 4,526 | 3,00 | 5,00 |
| | 5,00 | 11 | 3,0000 | 1,0000 | ,3015 | 2,328 | 3,671 | 2,00 | 5,00 |
| | 6,00 | 12 | 3,5833 | ,9962 | ,2875 | 2,950 | 4,216 | 2,00 | 5,00 |
| | 7,00 | 24 | 4,3333 | ,8681 | ,1772 | 3,966 | 4,699 | 2,00 | 5,00 |
| | 8,00 | 25 | 3,1600 | ,9865 | ,1973 | 2,752 | 3,567 | 2,00 | 5,00 |
| | 9,00 | 30 | 3,7333 | 1,0806 | ,1973 | 3,329 | 4,136 | 2,00 | 5,00 |
| | 10,00 | 26 | 4,3462 | ,6288 | ,1233 | 4,092 | 4,600 | 3,00 | 5,00 |
| | 11,00 | 27 | 3,5185 | ,9754 | ,1877 | 3,132 | 3,904 | 1,00 | 5,00 |
| | 12,00 | 20 | 3,9000 | 1,2096 | ,2704 | 3,333 | 4,466 | 2,00 | 5,00 |
| | 13,00 | 26 | 4,7692 | ,6516 | ,1277 | 4,506 | 5,032 | 2,00 | 5,00 |
| | 14,00 | 19 | 3,0000 | 1,1055 | ,2536 | 2,467 | 3,532 | 2,00 | 5,00 |
| | Total | 303 | 3,8680 | 1,0401 | ,0597 | 3,750 | 3,985 | 1,00 | 5,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| e_jegy5 | Between Groups | 135,213 | 13 | 10,401 | 11,691 | ,000 |
| | Within Groups | 286,475 | 322 | ,890 | | |
| | Total | 421,688 | 335 | | | |
| e_jegy6 | Between Groups | 116,457 | 13 | 8,958 | 10,681 | ,000 |
| | Within Groups | 272,587 | 325 | ,839 | | |
| | Total | 389,044 | 338 | | | |
| e_jegy8 | Between Groups | 76,458 | 13 | 5,881 | 6,792 | ,000 |
| | Within Groups | 250,261 | 289 | ,866 | | |
| | Total | 326,719 | 302 | | | |

17.C Iskolák: motiváció

Descriptives

| 5. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 71 | 71,5915 | 8,77265 | 1,04112 | 69,5151 | 73,6680 | 40,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 52 | 73,0769 | 9,94661 | 1,37935 | 70,3078 | 75,8461 | 49,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 81 | 75,6296 | 9,12749 | 1,01417 | 73,6114 | 77,6479 | 50,00 | 95,00 |
| | 4,00 | 53 | 78,1132 | 8,79392 | 1,20794 | 75,6893 | 80,5371 | 55,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 59 | 74,3729 | 8,76493 | 1,14110 | 72,0887 | 76,6570 | 50,00 | 88,00 |
| | Total | 316 | 74,4842 | 9,27138 | ,52156 | 73,4580 | 75,5104 | 40,00 | 95,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 71 | 62,9437 | 10,82839 | 1,28509 | 60,3806 | 65,5067 | 34,00 | 103,00 |
| | 2,00 | 52 | 67,2500 | 9,55659 | 1,32526 | 64,5894 | 69,9106 | 48,00 | 84,00 |
| | 3,00 | 81 | 67,8889 | 8,85861 | ,98429 | 65,9301 | 69,8477 | 44,00 | 86,00 |
| | 4,00 | 53 | 70,9245 | 8,57736 | 1,17819 | 68,5603 | 73,2887 | 50,00 | 88,00 |
| | 5,00 | 59 | 66,7627 | 8,81679 | 1,14785 | 64,4650 | 69,0604 | 47,00 | 83,00 |
| | Total | 316 | 66,9715 | 9,68270 | ,54469 | 65,8998 | 68,0432 | 34,00 | 103,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 71 | 71,1690 | 10,41426 | 1,23594 | 68,7040 | 73,6340 | 47,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 52 | 70,8654 | 12,82312 | 1,77825 | 67,2954 | 74,4354 | 40,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 81 | 76,4938 | 9,29533 | 1,03281 | 74,4385 | 78,5492 | 46,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 53 | 77,9811 | 8,96036 | 1,23080 | 75,5114 | 80,4509 | 53,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 59 | 76,9153 | 8,70649 | 1,13349 | 74,6463 | 79,1842 | 53,00 | 90,00 |
| | Total | 316 | 74,6994 | 10,42470 | ,58644 | 73,5455 | 75,8532 | 40,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 71 | 13,3521 | 6,08065 | ,72164 | 11,9128 | 14,7914 | 6,00 | 43,00 |
| | 2,00 | 52 | 12,1154 | 5,33451 | ,73976 | 10,6302 | 13,6005 | 6,00 | 25,00 |
| | 3,00 | 81 | 13,5062 | 5,79034 | ,64337 | 12,2258 | 14,7865 | 6,00 | 30,00 |
| | 4,00 | 53 | 11,2830 | 4,65080 | ,63884 | 10,0011 | 12,5649 | 6,00 | 25,00 |
| | 5,00 | 59 | 12,3220 | 5,09036 | ,66271 | 10,9955 | 13,6486 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 316 | 12,6487 | 5,51017 | ,30997 | 12,0389 | 13,2586 | 6,00 | 43,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 72 | 303,2917 | 41,53208 | 4,89460 | 293,5321 | 313,0512 | 172,00 | 386,00 |
| | 2,00 | 52 | 319,1154 | 41,69622 | 5,78223 | 307,5071 | 330,7237 | 198,00 | 391,00 |
| | 3,00 | 82 | 317,3415 | 47,86793 | 5,28613 | 306,8237 | 327,8592 | 171,00 | 422,00 |
| | 4,00 | 44 | 308,1591 | 50,31249 | 7,58489 | 292,8627 | 323,4555 | 192,00 | 390,00 |
| | 5,00 | 56 | 307,6071 | 42,50163 | 5,67952 | 296,2251 | 318,9892 | 205,00 | 383,00 |
| | Total | 306 | 311,2353 | 44,97420 | 2,57100 | 306,1761 | 316,2944 | 171,00 | 422,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 1502,067 | 4 | 375,517 | 4,566 | ,001 |
| | Within Groups | 25574,853 | 311 | 82,234 | | |
| | Total | 27076,921 | 315 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 2054,843 | 4 | 513,711 | 5,814 | ,000 |
| | Within Groups | 27477,901 | 311 | 88,353 | | |
| | Total | 29532,744 | 315 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 2770,606 | 4 | 692,652 | 6,847 | ,000 |
| | Within Groups | 31461,834 | 311 | 101,163 | | |
| | Total | 34232,440 | 315 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 214,622 | 4 | 53,655 | 1,785 | ,132 |
| | Within Groups | 9349,388 | 311 | 30,062 | | |
| | Total | 9564,009 | 315 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 11983,194 | 4 | 2995,798 | 1,491 | ,205 |
| | Within Groups | 604933,865 | 301 | 2009,747 | | |
| | Total | 616917,059 | 305 | | | |

Descriptives

| 6. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|------|----------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 77 | 70,0390 | 8,58156 | ,97796 | 68,0912 | 71,9867 | 46,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 50 | 71,2800 | 9,30885 | 1,31647 | 68,6345 | 73,9255 | 43,00 | 87,00 |
| | 3,00 | 82 | 70,8780 | 10,54841 | 1,16488 | 68,5603 | 73,1958 | 47,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 52 | 74,0192 | 9,39021 | 1,30219 | 71,4050 | 76,6335 | 51,00 | 89,00 |
| | 5,00 | 60 | 71,6833 | 10,04480 | 1,29678 | 69,0885 | 74,2782 | 51,00 | 90,00 |
| Total | 321 | 71,3988 | 9,65546 | ,53892 | 70,3385 | 72,4590 | 43,00 | 90,00 | |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 77 | 62,4286 | 8,92723 | 1,01735 | 60,4023 | 64,4548 | 41,00 | 80,00 |
| | 2,00 | 50 | 65,0200 | 9,12608 | 1,29062 | 62,4264 | 67,6136 | 38,00 | 82,00 |
| | 3,00 | 82 | 65,0732 | 9,33172 | 1,03052 | 63,0228 | 67,1236 | 48,00 | 86,00 |
| | 4,00 | 52 | 67,9423 | 8,52543 | 1,18226 | 65,5688 | 70,3158 | 46,00 | 86,00 |
| | 5,00 | 60 | 63,4667 | 8,98863 | 1,16043 | 61,1447 | 65,7887 | 45,00 | 81,00 |
| Total | 321 | 64,5950 | 9,13670 | ,50996 | 63,5917 | 65,5983 | 38,00 | 86,00 | |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 77 | 71,2857 | 10,21848 | 1,16450 | 68,9664 | 73,6050 | 36,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 50 | 71,8600 | 11,09515 | 1,56909 | 68,7068 | 75,0132 | 48,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 82 | 72,1220 | 9,35235 | 1,03279 | 70,0670 | 74,1769 | 52,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 52 | 73,5577 | 9,19807 | 1,27554 | 70,9969 | 76,1185 | 48,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 60 | 72,1833 | 9,87119 | 1,27437 | 69,6333 | 74,7333 | 50,00 | 89,00 |
| Total | 321 | 72,1246 | 9,88702 | ,55184 | 71,0389 | 73,2103 | 36,00 | 90,00 | |
| Presszióérzés | 1,00 | 77 | 13,2727 | 4,23841 | ,48301 | 12,3107 | 14,2347 | 6,00 | 29,00 |
| | 2,00 | 50 | 12,8200 | 5,32108 | ,75251 | 11,3078 | 14,3322 | 6,00 | 26,00 |
| | 3,00 | 82 | 13,1463 | 5,70277 | ,62977 | 11,8933 | 14,3994 | 6,00 | 30,00 |
| | 4,00 | 52 | 11,0769 | 3,89492 | ,54013 | 9,9926 | 12,1613 | 6,00 | 23,00 |
| | 5,00 | 60 | 12,6833 | 5,22864 | ,67501 | 11,3326 | 14,0340 | 6,00 | 27,00 |
| Total | 321 | 12,7040 | 4,98525 | ,27825 | 12,1566 | 13,2515 | 6,00 | 30,00 | |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 77 | 294,6104 | 39,16334 | 4,46308 | 285,7214 | 303,4994 | 215,00 | 406,00 |
| | 2,00 | 48 | 299,2917 | 41,74847 | 6,02587 | 287,1692 | 311,4142 | 195,00 | 392,00 |
| | 3,00 | 80 | 305,7250 | 44,16224 | 4,93749 | 295,8972 | 315,5528 | 221,00 | 412,00 |
| | 4,00 | 53 | 293,7736 | 47,30085 | 6,49727 | 280,7359 | 306,8113 | 187,00 | 375,00 |
| | 5,00 | 60 | 306,4500 | 44,64680 | 5,76388 | 294,9165 | 317,9835 | 201,00 | 394,00 |
| Total | 318 | 300,2075 | 43,35781 | 2,43139 | 295,4239 | 304,9912 | 187,00 | 412,00 | |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 527,252 | 4 | 131,813 | 1,421 | ,227 |
| | Within Groups | 29305,708 | 316 | 92,740 | | |
| | Total | 29832,960 | 320 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 1048,194 | 4 | 262,048 | 3,226 | ,013 |
| | Within Groups | 25665,158 | 316 | 81,219 | | |
| | Total | 26713,352 | 320 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 164,691 | 4 | 41,173 | ,418 | ,796 |
| | Within Groups | 31116,325 | 316 | 98,469 | | |
| | Total | 31281,016 | 320 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 179,312 | 4 | 44,828 | 1,822 | ,124 |
| | Within Groups | 7773,572 | 316 | 24,600 | | |
| | Total | 7952,885 | 320 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 9419,991 | 4 | 2354,998 | 1,257 | ,287 |
| | Within Groups | 586508,311 | 313 | 1873,828 | | |
| | Total | 595928,302 | 317 | | | |

Descriptives

| 8. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 58 | 63,3448 | 10,11608 | 1,32831 | 60,6849 | 66,0047 | 38,00 | 100,00 |
| | 2,00 | 37 | 67,5946 | 8,58765 | 1,41180 | 64,7313 | 70,4579 | 54,00 | 88,00 |
| | 3,00 | 73 | 67,1096 | 10,17426 | 1,19081 | 64,7358 | 69,4834 | 45,00 | 88,00 |
| | 4,00 | 54 | 69,1481 | 8,28139 | 1,12695 | 66,8878 | 71,4085 | 44,00 | 83,00 |
| | 5,00 | 59 | 68,1186 | 11,79872 | 1,53606 | 65,0439 | 71,1934 | 47,00 | 88,00 |
| | Total | 281 | 67,0000 | 10,13516 | ,60461 | 65,8098 | 68,1902 | 38,00 | 100,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 58 | 55,9138 | 9,27983 | 1,21850 | 53,4738 | 58,3538 | 37,00 | 81,00 |
| | 2,00 | 37 | 61,1892 | 9,89343 | 1,62647 | 57,8906 | 64,4878 | 43,00 | 82,00 |
| | 3,00 | 73 | 62,0000 | 9,25563 | 1,08329 | 59,8405 | 64,1595 | 38,00 | 85,00 |
| | 4,00 | 54 | 62,9815 | 8,08561 | 1,10031 | 60,7745 | 65,1884 | 37,00 | 81,00 |
| | 5,00 | 59 | 62,0339 | 10,30227 | 1,34124 | 59,3491 | 64,7187 | 42,00 | 81,00 |
| | Total | 281 | 60,8327 | 9,64793 | ,57555 | 59,6998 | 61,9657 | 37,00 | 85,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 58 | 64,6552 | 11,83742 | 1,55433 | 61,5427 | 67,7677 | 34,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 37 | 68,4865 | 10,06816 | 1,65520 | 65,1296 | 71,8434 | 48,00 | 87,00 |
| | 3,00 | 73 | 67,6712 | 11,10937 | 1,30025 | 65,0792 | 70,2632 | 42,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 54 | 68,1481 | 9,13919 | 1,24369 | 65,6536 | 70,6427 | 47,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 59 | 70,9661 | 10,27042 | 1,33710 | 68,2896 | 73,6426 | 49,00 | 89,00 |
| | Total | 281 | 67,9395 | 10,73246 | ,64024 | 66,6792 | 69,1998 | 34,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 58 | 14,6724 | 4,42238 | ,58069 | 13,5096 | 15,8352 | 6,00 | 25,00 |
| | 2,00 | 37 | 13,7027 | 4,78345 | ,78639 | 12,1078 | 15,2976 | 6,00 | 23,00 |
| | 3,00 | 73 | 14,4658 | 4,56156 | ,53389 | 13,4015 | 15,5300 | 6,00 | 29,00 |
| | 4,00 | 54 | 14,0926 | 4,02477 | ,54770 | 12,9940 | 15,1911 | 7,00 | 26,00 |
| | 5,00 | 59 | 13,3559 | 4,60421 | ,59942 | 12,1561 | 14,5558 | 6,00 | 26,00 |
| | Total | 281 | 14,1032 | 4,46894 | ,26659 | 13,5784 | 14,6280 | 6,00 | 29,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 58 | 285,4138 | 35,02282 | 4,59872 | 276,2050 | 294,6226 | 211,00 | 364,00 |
| | 2,00 | 36 | 295,2222 | 43,37749 | 7,22958 | 280,5454 | 309,8991 | 224,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 76 | 298,5395 | 44,55931 | 5,11130 | 288,3572 | 308,7217 | 196,00 | 392,00 |
| | 4,00 | 54 | 278,0370 | 43,77471 | 5,95698 | 266,0888 | 289,9852 | 167,00 | 355,00 |
| | 5,00 | 55 | 288,0727 | 46,63168 | 6,28781 | 275,4664 | 300,6790 | 177,00 | 378,00 |
| | Total | 279 | 289,3513 | 43,21727 | 2,58735 | 284,2580 | 294,4445 | 167,00 | 406,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 1111,870 | 4 | 277,968 | 2,775 | ,027 |
| | Within Groups | 27650,130 | 276 | 100,182 | | |
| | Total | 28762,000 | 280 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 1841,980 | 4 | 460,495 | 5,247 | ,000 |
| | Within Groups | 24221,158 | 276 | 87,758 | | |
| | Total | 26063,139 | 280 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 1184,768 | 4 | 296,192 | 2,631 | ,035 |
| | Within Groups | 31067,203 | 276 | 112,562 | | |
| | Total | 32251,972 | 280 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 67,275 | 4 | 16,819 | ,840 | ,501 |
| | Within Groups | 5524,732 | 276 | 20,017 | | |
| | Total | 5592,007 | 280 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 15558,769 | 4 | 3889,692 | 2,116 | ,079 |
| | Within Groups | 503670,808 | 274 | 1838,215 | | |
| | Total | 519229,577 | 278 | | | |

Descriptives

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|------------------------------|-------|-----|---------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Instrumentális orientáció 5. | 1,00 | 71 | 18,5493 | 4,79520 | ,56909 | 17,4143 | 19,6843 | 6,00 | 30,00 |
| | 2,00 | 51 | 16,5686 | 5,44887 | ,76299 | 15,0361 | 18,1011 | 6,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 81 | 18,6049 | 5,32841 | ,59205 | 17,4267 | 19,7831 | 6,00 | 30,00 |
| | 4,00 | 53 | 17,3962 | 4,12935 | ,56721 | 16,2580 | 18,5344 | 6,00 | 30,00 |
| | 5,00 | 59 | 17,2542 | 5,28692 | ,68830 | 15,8765 | 18,6320 | 6,00 | 29,00 |
| | Total | 315 | 17,8063 | 5,06932 | ,28562 | 17,2444 | 18,3683 | 6,00 | 30,00 |
| Instrumentális orientáció 6. | 1,00 | 77 | 17,0130 | 4,13742 | ,47150 | 16,0739 | 17,9521 | 9,00 | 27,00 |
| | 2,00 | 49 | 17,1429 | 5,23609 | ,74801 | 15,6389 | 18,6468 | 8,00 | 29,00 |
| | 3,00 | 82 | 18,0732 | 5,18731 | ,57284 | 16,9334 | 19,2129 | 6,00 | 30,00 |
| | 4,00 | 52 | 16,1154 | 4,65960 | ,64617 | 14,8181 | 17,4126 | 9,00 | 27,00 |
| | 5,00 | 59 | 16,2712 | 4,82033 | ,62755 | 15,0150 | 17,5274 | 7,00 | 28,00 |
| | Total | 319 | 17,0219 | 4,83008 | ,27043 | 16,4899 | 17,5540 | 6,00 | 30,00 |
| Instrumentális orientáció 8. | 1,00 | 58 | 17,8966 | 3,81451 | ,50087 | 16,8936 | 18,8995 | 10,00 | 27,00 |
| | 2,00 | 37 | 17,5405 | 4,29208 | ,70561 | 16,1095 | 18,9716 | 6,00 | 25,00 |
| | 3,00 | 66 | 16,9091 | 5,32838 | ,65588 | 15,5992 | 18,2190 | 6,00 | 29,00 |
| | 4,00 | 54 | 17,6481 | 4,40479 | ,59942 | 16,4459 | 18,8504 | 10,00 | 28,00 |
| | 5,00 | 59 | 17,2712 | 4,14326 | ,53941 | 16,1914 | 18,3509 | 8,00 | 28,00 |
| | Total | 274 | 17,4270 | 4,44628 | ,26861 | 16,8982 | 17,9558 | 6,00 | 29,00 |

ANOVA

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------------------------|----------------|--------------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| Instrumentális orientáció 5. | Between Groups | (Combined) | 195,876 | 4 | 48,969 | 1,928 | ,106 |
| | | Linear Term | 19,104 | 1 | 19,104 | ,752 | ,386 |
| | | Weighted Deviation | 26,842 | 1 | 26,842 | 1,057 | ,305 |
| | | | 169,034 | 3 | 56,345 | 2,218 | ,086 |
| Instrumentális orientáció 6. | Between Groups | (Combined) | 167,330 | 4 | 41,832 | 1,811 | ,126 |
| | | Linear Term | 39,562 | 1 | 39,562 | 1,713 | ,192 |
| | | Weighted Deviation | 30,670 | 1 | 30,670 | 1,328 | ,250 |
| | | | 136,660 | 3 | 45,553 | 1,973 | ,118 |
| Instrumentális orientáció 8. | Between Groups | (Combined) | 35,041 | 4 | 8,760 | ,439 | ,780 |
| | | Linear Term | 7,168 | 1 | 7,168 | ,360 | ,549 |
| | | Weighted Deviation | 7,602 | 1 | 7,602 | ,381 | ,537 |
| | | | 27,439 | 3 | 9,146 | ,459 | ,711 |

Descriptives

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|----------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|-------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| IQ pontszám 5. | 1,00 | 77 | 43,2857 | 8,63569 | ,98413 | 41,3257 | 45,2458 | 9,00 | 57,00 |
| | 2,00 | 47 | 39,2340 | 6,89427 | 1,00563 | 37,2098 | 41,2583 | 24,00 | 54,00 |
| | 3,00 | 81 | 40,4568 | 6,81185 | ,75687 | 38,9506 | 41,9630 | 17,00 | 53,00 |
| | 4,00 | 53 | 37,7170 | 8,24476 | 1,13250 | 35,4444 | 39,9895 | 17,00 | 53,00 |
| | 5,00 | 56 | 41,0893 | 8,54778 | 1,14225 | 38,8002 | 43,3784 | 12,00 | 55,00 |
| | Total | 314 | 40,6178 | 8,03708 | ,45356 | 39,7254 | 41,5102 | 9,00 | 57,00 |
| IQ pontszám 6. | 1,00 | 77 | 48,2857 | 5,98651 | ,68223 | 46,9269 | 49,6445 | 30,00 | 57,00 |
| | 2,00 | 50 | 42,6400 | 6,92160 | ,97886 | 40,6729 | 44,6071 | 24,00 | 54,00 |
| | 3,00 | 73 | 45,0274 | 7,17243 | ,83947 | 43,3539 | 46,7008 | 21,00 | 57,00 |
| | 4,00 | 53 | 44,9434 | 7,06948 | ,97107 | 42,9948 | 46,8920 | 27,00 | 55,00 |
| | 5,00 | 60 | 44,0167 | 7,92441 | 1,02304 | 41,9696 | 46,0638 | 17,00 | 59,00 |
| | Total | 313 | 45,2396 | 7,21222 | ,40766 | 44,4375 | 46,0417 | 17,00 | 59,00 |
| IQ pontszám 8. | 1,00 | 58 | 49,1379 | 5,31284 | ,69761 | 47,7410 | 50,5349 | 33,00 | 57,00 |
| | 2,00 | 37 | 44,5676 | 5,76648 | ,94800 | 42,6449 | 46,4902 | 22,00 | 53,00 |
| | 3,00 | 76 | 46,9605 | 6,28319 | ,72073 | 45,5248 | 48,3963 | 26,00 | 56,00 |
| | 4,00 | 54 | 48,1296 | 7,60597 | 1,03504 | 46,0536 | 50,2057 | 28,00 | 60,00 |
| | 5,00 | 55 | 45,9636 | 7,85273 | 1,05886 | 43,8407 | 48,0865 | 12,00 | 58,00 |
| | Total | 280 | 47,1250 | 6,76556 | ,40432 | 46,3291 | 47,9209 | 12,00 | 60,00 |

ANOVA

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| IQ pontszám 5. | Between Groups | (Combined) | 1098,593 | 4 | 274,648 | 4,439 | ,002 |
| | | Linear Term | 213,594 | 1 | 213,594 | 3,452 | ,064 |
| | | Weighted | 317,887 | 1 | 317,887 | 5,138 | ,024 |
| | | Deviation | 780,706 | 3 | 260,235 | 4,206 | ,006 |
| IQ pontszám 6. | Between Groups | (Combined) | 1150,036 | 4 | 287,509 | 5,873 | ,000 |
| | | Linear Term | 246,830 | 1 | 246,830 | 5,042 | ,025 |
| | | Weighted | 388,274 | 1 | 388,274 | 7,931 | ,005 |
| | | Deviation | 761,762 | 3 | 253,921 | 5,187 | ,002 |
| IQ pontszám 8. | Between Groups | (Combined) | 607,746 | 4 | 151,936 | 3,435 | ,009 |
| | | Linear Term | 41,470 | 1 | 41,470 | ,938 | ,334 |
| | | Weighted | 83,129 | 1 | 83,129 | 1,880 | ,172 |
| | | Deviation | 524,617 | 3 | 174,872 | 3,954 | ,009 |

17.D Osztályok: motiváció

Descriptives

| 5. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| | | | | | | | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 23 | 74,6522 | 7,64323 | 1,59372 | 71,3470 | 77,9574 | 60,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 22 | 64,6364 | 10,12091 | 2,15779 | 60,1490 | 69,1237 | 40,00 | 81,00 |
| | 3,00 | 26 | 74,7692 | 4,04285 | ,79287 | 73,1363 | 76,4022 | 66,00 | 84,00 |
| | 4,00 | 20 | 76,8000 | 7,75683 | 1,73448 | 73,1697 | 80,4303 | 57,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 16 | 70,1250 | 10,11846 | 2,52962 | 64,7333 | 75,5167 | 49,00 | 82,00 |
| | 6,00 | 16 | 71,3750 | 11,26573 | 2,81643 | 65,3719 | 77,3781 | 56,00 | 87,00 |
| | 7,00 | 30 | 78,4333 | 9,28730 | 1,69562 | 74,9654 | 81,9013 | 50,00 | 95,00 |
| | 8,00 | 21 | 71,5238 | 10,10257 | 2,20456 | 66,9252 | 76,1224 | 58,00 | 90,00 |
| | 9,00 | 30 | 75,7000 | 7,26897 | 1,32713 | 72,9857 | 78,4143 | 61,00 | 90,00 |
| | 10,00 | 26 | 83,4231 | 5,90710 | 1,15848 | 81,0371 | 85,8090 | 65,00 | 90,00 |
| | 11,00 | 27 | 73,0000 | 8,10982 | 1,56074 | 69,7919 | 76,2081 | 55,00 | 87,00 |
| | 12,00 | 20 | 71,6000 | 9,07513 | 2,02926 | 67,3527 | 75,8473 | 50,00 | 88,00 |
| | 13,00 | 24 | 79,3333 | 6,14086 | 1,25350 | 76,7403 | 81,9264 | 64,00 | 88,00 |
| | 14,00 | 15 | 70,1333 | 8,49257 | 2,19277 | 65,4303 | 74,8364 | 58,00 | 85,00 |
| | Total | 316 | 74,4842 | 9,27138 | ,52156 | 73,4580 | 75,5104 | 40,00 | 95,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 23 | 66,7391 | 7,87526 | 1,64211 | 63,3336 | 70,1446 | 54,00 | 84,00 |
| | 2,00 | 22 | 59,0000 | 10,96314 | 2,33735 | 54,1392 | 63,8608 | 34,00 | 81,00 |
| | 3,00 | 26 | 62,9231 | 12,07617 | 2,36833 | 58,0454 | 67,8007 | 46,00 | 103,00 |
| | 4,00 | 20 | 68,3000 | 9,01519 | 2,01586 | 64,0808 | 72,5192 | 51,00 | 84,00 |
| | 5,00 | 16 | 68,6250 | 8,41328 | 2,10332 | 64,1419 | 73,1081 | 57,00 | 82,00 |
| | 6,00 | 16 | 64,5625 | 11,20695 | 2,80174 | 58,5907 | 70,5343 | 48,00 | 80,00 |
| | 7,00 | 30 | 68,9000 | 10,48924 | 1,91506 | 64,9833 | 72,8167 | 44,00 | 86,00 |
| | 8,00 | 21 | 65,3810 | 7,87703 | 1,71891 | 61,7954 | 68,9665 | 55,00 | 78,00 |
| | 9,00 | 30 | 68,6333 | 7,58166 | 1,38422 | 65,8023 | 71,4644 | 50,00 | 81,00 |
| | 10,00 | 26 | 75,0769 | 7,05931 | 1,38444 | 72,2256 | 77,9282 | 63,00 | 88,00 |
| | 11,00 | 27 | 66,9259 | 8,08572 | 1,55610 | 63,7273 | 70,1245 | 50,00 | 82,00 |
| | 12,00 | 20 | 66,8500 | 9,27518 | 2,07399 | 62,5091 | 71,1909 | 49,00 | 82,00 |
| | 13,00 | 24 | 68,7500 | 8,50192 | 1,73545 | 65,1600 | 72,3400 | 47,00 | 83,00 |
| | 14,00 | 15 | 63,4667 | 8,25371 | 2,13110 | 58,8959 | 68,0374 | 53,00 | 77,00 |
| | Total | 316 | 66,9715 | 9,68270 | ,54469 | 65,8998 | 68,0432 | 34,00 | 103,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 23 | 75,6087 | 10,96581 | 2,28653 | 70,8667 | 80,3507 | 49,00 | 89,00 |
| | 2,00 | 22 | 69,1364 | 10,11503 | 2,15653 | 64,6516 | 73,6211 | 47,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 26 | 68,9615 | 9,22380 | 1,80894 | 65,2360 | 72,6871 | 51,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 20 | 74,8000 | 12,69729 | 2,83920 | 68,8575 | 80,7425 | 48,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 16 | 68,5000 | 11,80960 | 2,95240 | 62,2071 | 74,7929 | 40,00 | 83,00 |
| | 6,00 | 16 | 68,3125 | 13,48440 | 3,37110 | 61,1272 | 75,4978 | 46,00 | 89,00 |
| | 7,00 | 30 | 77,1000 | 8,98025 | 1,63956 | 73,7467 | 80,4533 | 46,00 | 90,00 |
| | 8,00 | 21 | 71,7619 | 11,34418 | 2,47550 | 66,5981 | 76,9257 | 49,00 | 87,00 |
| | 9,00 | 30 | 79,2000 | 6,69225 | 1,22183 | 76,7011 | 81,6989 | 62,00 | 90,00 |
| | 10,00 | 26 | 81,8462 | 7,28117 | 1,42795 | 78,9052 | 84,7871 | 62,00 | 90,00 |
| | 11,00 | 27 | 74,2593 | 8,95971 | 1,72430 | 70,7149 | 77,8036 | 53,00 | 88,00 |
| | 12,00 | 20 | 75,0500 | 9,97616 | 2,23074 | 70,3810 | 79,7190 | 53,00 | 88,00 |
| | 13,00 | 24 | 80,9583 | 6,04677 | 1,23429 | 78,4050 | 83,5117 | 68,00 | 90,00 |
| | 14,00 | 15 | 72,9333 | 8,30204 | 2,14358 | 68,3358 | 77,5308 | 60,00 | 87,00 |
| | Total | 316 | 74,6994 | 10,42470 | ,58644 | 73,5455 | 75,8532 | 40,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 23 | 11,5652 | 5,14186 | 1,07215 | 9,3417 | 13,7887 | 6,00 | 27,00 |
| | 2,00 | 22 | 15,1364 | 5,35675 | 1,14206 | 12,7613 | 17,5114 | 6,00 | 26,00 |
| | 3,00 | 26 | 13,4231 | 7,10027 | 1,39248 | 10,5552 | 16,2909 | 6,00 | 43,00 |
| | 4,00 | 20 | 10,0500 | 4,41856 | ,98802 | 7,9820 | 12,1180 | 6,00 | 21,00 |
| | 5,00 | 16 | 12,8750 | 5,78360 | 1,44590 | 9,7931 | 15,9569 | 6,00 | 25,00 |
| | 6,00 | 16 | 13,9375 | 5,35996 | 1,33999 | 11,0814 | 16,7936 | 6,00 | 21,00 |
| | 7,00 | 30 | 13,1333 | 5,76394 | 1,05235 | 10,9810 | 15,2856 | 6,00 | 26,00 |
| | 8,00 | 21 | 16,0000 | 6,71565 | 1,46548 | 12,9431 | 19,0569 | 6,00 | 30,00 |
| | 9,00 | 30 | 12,1333 | 4,64412 | ,84790 | 10,3992 | 13,8675 | 6,00 | 24,00 |
| | 10,00 | 26 | 9,5000 | 3,46699 | ,67993 | 8,0997 | 10,9003 | 6,00 | 18,00 |
| | 11,00 | 27 | 13,0000 | 5,04594 | ,97109 | 11,0039 | 14,9961 | 6,00 | 25,00 |
| | 12,00 | 20 | 13,2500 | 5,58075 | 1,24789 | 10,6381 | 15,8619 | 6,00 | 24,00 |
| | 13,00 | 24 | 9,7083 | 2,92633 | ,59733 | 8,4727 | 10,9440 | 6,00 | 14,00 |
| | 14,00 | 15 | 15,2667 | 5,36479 | 1,38518 | 12,2957 | 18,2376 | 6,00 | 22,00 |
| | Total | 316 | 12,6487 | 5,51017 | ,30997 | 12,0389 | 13,2586 | 6,00 | 43,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 26 | 300,3077 | 33,17441 | 6,50604 | 286,9083 | 313,7071 | 219,00 | 374,00 |
| | 2,00 | 21 | 307,4762 | 48,55679 | 10,59596 | 285,3734 | 329,5790 | 172,00 | 380,00 |
| | 3,00 | 25 | 302,8800 | 44,34554 | 8,86911 | 284,5751 | 321,1849 | 233,00 | 386,00 |
| | 4,00 | 20 | 327,5500 | 36,79313 | 8,22719 | 310,3303 | 344,7697 | 276,00 | 382,00 |
| | 5,00 | 15 | 340,0667 | 32,39812 | 8,36516 | 322,1252 | 358,0081 | 277,00 | 391,00 |
| | 6,00 | 17 | 290,7059 | 40,71511 | 9,87487 | 269,7721 | 311,6397 | 198,00 | 351,00 |
| | 7,00 | 29 | 326,8966 | 46,29899 | 8,59751 | 309,2854 | 344,5077 | 209,00 | 397,00 |
| | 8,00 | 23 | 313,6087 | 43,28735 | 9,02604 | 294,8898 | 332,3275 | 237,00 | 406,00 |
| | 9,00 | 30 | 310,9667 | 52,57735 | 9,59927 | 291,3340 | 330,5994 | 171,00 | 422,00 |
| | 10,00 | 19 | 323,0000 | 54,81788 | 12,57608 | 296,5786 | 349,4214 | 192,00 | 390,00 |
| | 11,00 | 25 | 296,8800 | 44,43752 | 8,88750 | 278,5371 | 315,2229 | 208,00 | 386,00 |
| | 12,00 | 20 | 301,2000 | 46,39601 | 10,37446 | 279,4860 | 322,9140 | 205,00 | 383,00 |
| | 13,00 | 25 | 320,1600 | 39,39827 | 7,87965 | 303,8972 | 336,4228 | 246,00 | 380,00 |
| | 14,00 | 11 | 290,7273 | 36,47490 | 10,99760 | 266,2231 | 315,2314 | 232,00 | 347,00 |
| | Total | 306 | 311,2353 | 44,97420 | 2,57100 | 306,1761 | 316,2944 | 171,00 | 422,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 6550,180 | 13 | 503,860 | 7,413 | ,000 |
| | Within Groups | 20526,741 | 302 | 67,969 | | |
| | Total | 27076,921 | 315 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 4213,475 | 13 | 324,113 | 3,866 | ,000 |
| | Within Groups | 25319,269 | 302 | 83,839 | | |
| | Total | 29532,744 | 315 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 6108,051 | 13 | 469,850 | 5,045 | ,000 |
| | Within Groups | 28124,389 | 302 | 93,127 | | |
| | Total | 34232,440 | 315 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 1170,708 | 13 | 90,054 | 3,240 | ,000 |
| | Within Groups | 8393,302 | 302 | 27,792 | | |
| | Total | 9564,009 | 315 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 53761,713 | 13 | 4135,516 | 2,144 | ,012 |
| | Within Groups | 563155,346 | 292 | 1928,614 | | |
| | Total | 616917,059 | 305 | | | |

Descriptives

| 6. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| | | | | | | | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 25 | 68,7600 | 8,43248 | 1,68650 | 65,2792 | 72,2408 | 48,00 | 80,00 |
| | 2,00 | 26 | 69,0385 | 8,62314 | 1,69114 | 65,5555 | 72,5214 | 46,00 | 83,00 |
| | 3,00 | 26 | 72,2692 | 8,56765 | 1,68025 | 68,8087 | 75,7298 | 53,00 | 85,00 |
| | 4,00 | 20 | 74,1000 | 7,62889 | 1,70587 | 70,5296 | 77,6704 | 59,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 13 | 69,9231 | 10,18546 | 2,82494 | 63,7681 | 76,0781 | 43,00 | 84,00 |
| | 6,00 | 17 | 69,0000 | 10,07472 | 2,44348 | 63,8201 | 74,1799 | 47,00 | 83,00 |
| | 7,00 | 29 | 69,5172 | 8,43302 | 1,56597 | 66,3095 | 72,7250 | 55,00 | 87,00 |
| | 8,00 | 22 | 69,0455 | 12,41534 | 2,64696 | 63,5408 | 74,5501 | 47,00 | 86,00 |
| | 9,00 | 31 | 73,4516 | 10,72641 | 1,92652 | 69,5171 | 77,3861 | 53,00 | 90,00 |
| | 10,00 | 27 | 74,7037 | 9,99159 | 1,92288 | 70,7512 | 78,6562 | 51,00 | 87,00 |
| | 11,00 | 25 | 73,2800 | 8,83893 | 1,76779 | 69,6315 | 76,9285 | 56,00 | 89,00 |
| | 12,00 | 19 | 66,4211 | 7,55216 | 1,73258 | 62,7810 | 70,0611 | 53,00 | 80,00 |
| | 13,00 | 26 | 78,2308 | 7,92115 | 1,55347 | 75,0313 | 81,4302 | 60,00 | 90,00 |
| | 14,00 | 15 | 67,0000 | 9,95705 | 2,57090 | 61,4860 | 72,5140 | 51,00 | 81,00 |
| | Total | 321 | 71,3988 | 9,65546 | ,53892 | 70,3385 | 72,4590 | 43,00 | 90,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 25 | 61,0000 | 8,50980 | 1,70196 | 57,4873 | 64,5127 | 41,00 | 76,00 |
| | 2,00 | 26 | 63,8462 | 9,06727 | 1,77824 | 60,1838 | 67,5085 | 47,00 | 80,00 |
| | 3,00 | 26 | 62,3846 | 9,29549 | 1,82300 | 58,6301 | 66,1391 | 46,00 | 80,00 |
| | 4,00 | 20 | 66,7000 | 9,26851 | 2,07250 | 62,3622 | 71,0378 | 45,00 | 82,00 |
| | 5,00 | 13 | 66,4615 | 7,61156 | 2,11107 | 61,8619 | 71,0612 | 55,00 | 80,00 |
| | 6,00 | 17 | 61,9412 | 9,71127 | 2,35533 | 56,9481 | 66,9343 | 38,00 | 79,00 |
| | 7,00 | 29 | 64,0690 | 8,58125 | 1,59350 | 60,8048 | 67,3331 | 50,00 | 85,00 |
| | 8,00 | 22 | 63,2273 | 9,76355 | 2,08160 | 58,8984 | 67,5562 | 48,00 | 83,00 |
| | 9,00 | 31 | 67,3226 | 9,53725 | 1,71294 | 63,8243 | 70,8209 | 49,00 | 86,00 |
| | 10,00 | 27 | 70,0000 | 8,82305 | 1,69800 | 66,5097 | 73,4903 | 46,00 | 86,00 |
| | 11,00 | 25 | 65,7200 | 7,75951 | 1,55190 | 62,5170 | 68,9230 | 50,00 | 77,00 |
| | 12,00 | 19 | 59,3158 | 7,21151 | 1,65443 | 55,8400 | 62,7916 | 45,00 | 75,00 |
| | 13,00 | 26 | 69,2308 | 8,54778 | 1,67636 | 65,7782 | 72,6833 | 46,00 | 81,00 |
| | 14,00 | 15 | 58,7333 | 5,83667 | 1,50702 | 55,5011 | 61,9656 | 48,00 | 68,00 |
| | Total | 321 | 64,5950 | 9,13670 | ,50996 | 63,5917 | 65,5983 | 38,00 | 86,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 25 | 70,4400 | 10,18610 | 2,03722 | 66,2354 | 74,6446 | 49,00 | 86,00 |
| | 2,00 | 26 | 72,6538 | 10,16639 | 1,99379 | 68,5476 | 76,7601 | 51,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 26 | 70,7308 | 10,55863 | 2,07072 | 66,4660 | 74,9955 | 36,00 | 86,00 |
| | 4,00 | 20 | 73,8000 | 10,54614 | 2,35819 | 68,8643 | 78,7357 | 55,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 13 | 71,6154 | 10,85156 | 3,00968 | 65,0579 | 78,1729 | 48,00 | 85,00 |
| | 6,00 | 17 | 69,7647 | 12,13224 | 2,94250 | 63,5269 | 76,0025 | 51,00 | 90,00 |
| | 7,00 | 29 | 71,7931 | 10,26220 | 1,90564 | 67,8896 | 75,6966 | 52,00 | 89,00 |
| | 8,00 | 22 | 69,2273 | 8,47367 | 1,80659 | 65,4703 | 72,9843 | 54,00 | 90,00 |
| | 9,00 | 31 | 74,4839 | 8,69433 | 1,56155 | 71,2948 | 77,6730 | 57,00 | 90,00 |
| | 10,00 | 27 | 74,3333 | 9,30674 | 1,79108 | 70,6517 | 78,0150 | 48,00 | 87,00 |
| | 11,00 | 25 | 72,7200 | 9,19474 | 1,83895 | 68,9246 | 76,5154 | 53,00 | 84,00 |
| | 12,00 | 19 | 68,0526 | 9,72667 | 2,23145 | 63,3645 | 72,7407 | 50,00 | 81,00 |
| | 13,00 | 26 | 76,5769 | 9,67956 | 1,89832 | 72,6673 | 80,4866 | 55,00 | 89,00 |
| | 14,00 | 15 | 69,8000 | 7,52330 | 1,94251 | 65,6337 | 73,9663 | 59,00 | 81,00 |
| | Total | 321 | 72,1246 | 9,88702 | ,55184 | 71,0389 | 73,2103 | 36,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 25 | 14,2800 | 3,68013 | ,73603 | 12,7609 | 15,7991 | 7,00 | 19,00 |
| | 2,00 | 26 | 13,6923 | 5,35738 | 1,05067 | 11,5284 | 15,8562 | 6,00 | 29,00 |
| | 3,00 | 26 | 11,8846 | 3,11547 | ,61099 | 10,6262 | 13,1430 | 7,00 | 20,00 |
| | 4,00 | 20 | 11,4500 | 4,71811 | 1,05500 | 9,2419 | 13,6581 | 6,00 | 20,00 |
| | 5,00 | 13 | 13,5385 | 6,74062 | 1,86951 | 9,4651 | 17,6118 | 6,00 | 26,00 |
| | 6,00 | 17 | 13,8824 | 4,71543 | 1,14366 | 11,4579 | 16,3068 | 6,00 | 24,00 |
| | 7,00 | 29 | 13,0690 | 4,88387 | ,90691 | 11,2112 | 14,9267 | 6,00 | 24,00 |
| | 8,00 | 22 | 15,1818 | 7,26135 | 1,54813 | 11,9623 | 18,4013 | 6,00 | 30,00 |
| | 9,00 | 31 | 11,7742 | 4,86285 | ,87339 | 9,9905 | 13,5579 | 6,00 | 22,00 |
| | 10,00 | 27 | 10,9259 | 4,36706 | ,84044 | 9,1984 | 12,6535 | 6,00 | 23,00 |
| | 11,00 | 25 | 11,2400 | 3,39460 | ,67892 | 9,8388 | 12,6412 | 6,00 | 18,00 |
| | 12,00 | 19 | 15,1579 | 5,22029 | 1,19762 | 12,6418 | 17,6740 | 6,00 | 26,00 |
| | 13,00 | 26 | 10,1154 | 4,43014 | ,86882 | 8,3260 | 11,9048 | 6,00 | 24,00 |
| | 14,00 | 15 | 14,0000 | 4,76595 | 1,23056 | 11,3607 | 16,6393 | 8,00 | 27,00 |
| | Total | 321 | 12,7040 | 4,98525 | ,27825 | 12,1566 | 13,2515 | 6,00 | 30,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 25 | 284,3600 | 33,26895 | 6,65379 | 270,6273 | 298,0927 | 215,00 | 358,00 |
| | 2,00 | 26 | 306,4615 | 39,41394 | 7,72971 | 290,5419 | 322,3812 | 216,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 26 | 292,6154 | 42,32453 | 8,30052 | 275,5201 | 309,7106 | 218,00 | 371,00 |
| | 4,00 | 20 | 297,6000 | 43,87230 | 9,81015 | 277,0671 | 318,1329 | 230,00 | 392,00 |
| | 5,00 | 11 | 323,1818 | 29,74161 | 8,96743 | 303,2011 | 343,1625 | 278,00 | 357,00 |
| | 6,00 | 17 | 285,8235 | 41,14188 | 9,97837 | 264,6703 | 306,9767 | 195,00 | 374,00 |
| | 7,00 | 29 | 303,6897 | 42,29075 | 7,85319 | 287,6031 | 319,7762 | 221,00 | 385,00 |
| | 8,00 | 21 | 318,9048 | 38,88304 | 8,48497 | 301,2054 | 336,6041 | 257,00 | 387,00 |
| | 9,00 | 30 | 298,4667 | 48,56899 | 8,86744 | 280,3307 | 316,6026 | 228,00 | 412,00 |
| | 10,00 | 27 | 294,5185 | 47,50415 | 9,14218 | 275,7265 | 313,3105 | 196,00 | 375,00 |
| | 11,00 | 26 | 293,0000 | 48,01666 | 9,41684 | 273,6056 | 312,3944 | 187,00 | 366,00 |
| | 12,00 | 18 | 287,9444 | 41,45227 | 9,77039 | 267,3307 | 308,5582 | 201,00 | 352,00 |
| | 13,00 | 26 | 331,1923 | 37,54679 | 7,36353 | 316,0268 | 346,3578 | 225,00 | 394,00 |
| | 14,00 | 16 | 287,0625 | 40,87129 | 10,21782 | 265,2837 | 308,8413 | 216,00 | 360,00 |
| | Total | 318 | 300,2075 | 43,35781 | 2,43139 | 295,4239 | 304,9912 | 187,00 | 412,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 3323,810 | 13 | 255,678 | 2,961 | ,000 |
| | Within Groups | 26509,150 | 307 | 86,349 | | |
| | Total | 29832,960 | 320 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 3422,248 | 13 | 263,250 | 3,470 | ,000 |
| | Within Groups | 23291,104 | 307 | 75,867 | | |
| | Total | 26713,352 | 320 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 1695,422 | 13 | 130,417 | 1,353 | ,181 |
| | Within Groups | 29585,593 | 307 | 96,370 | | |
| | Total | 31281,016 | 320 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 787,561 | 13 | 60,582 | 2,596 | ,002 |
| | Within Groups | 7165,324 | 307 | 23,340 | | |
| | Total | 7952,885 | 320 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 58694,875 | 13 | 4514,990 | 2,555 | ,002 |
| | Within Groups | 537233,427 | 304 | 1767,215 | | |
| | Total | 595928,302 | 317 | | | |

Descriptives

| 8. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|----------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 21 | 66,1905 | 10,51960 | 2,29556 | 61,4020 | 70,9789 | 55,00 | 100,00 |
| | 2,00 | 17 | 60,0588 | 10,27418 | 2,49186 | 54,7763 | 65,3413 | 42,00 | 73,00 |
| | 3,00 | 20 | 63,1500 | 9,10913 | 2,03686 | 58,8868 | 67,4132 | 38,00 | 77,00 |
| | 4,00 | 17 | 66,7647 | 8,77873 | 2,12916 | 62,2511 | 71,2783 | 54,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 11 | 70,6364 | 9,20079 | 2,77414 | 64,4552 | 76,8175 | 56,00 | 88,00 |
| | 6,00 | 9 | 65,4444 | 7,24760 | 2,41587 | 59,8734 | 71,0154 | 54,00 | 77,00 |
| | 7,00 | 24 | 64,4167 | 9,92983 | 2,02692 | 60,2237 | 68,6097 | 51,00 | 82,00 |
| | 8,00 | 23 | 67,6087 | 10,09383 | 2,10471 | 63,2438 | 71,9736 | 45,00 | 81,00 |
| | 9,00 | 26 | 69,1538 | 10,30608 | 2,02119 | 64,9911 | 73,3166 | 45,00 | 88,00 |
| | 10,00 | 26 | 68,5385 | 10,02090 | 1,96526 | 64,4909 | 72,5860 | 44,00 | 83,00 |
| | 11,00 | 28 | 69,7143 | 6,39940 | 1,20937 | 67,2329 | 72,1957 | 51,00 | 80,00 |
| | 12,00 | 19 | 62,6842 | 9,60354 | 2,20320 | 58,0555 | 67,3130 | 50,00 | 84,00 |
| | 13,00 | 24 | 76,3750 | 8,60138 | 1,75575 | 72,7430 | 80,0070 | 61,00 | 88,00 |
| | 14,00 | 16 | 62,1875 | 11,40888 | 2,85222 | 56,1081 | 68,2669 | 47,00 | 83,00 |
| Total | 281 | 67,0000 | 10,13516 | ,60461 | 65,8098 | 68,1902 | 38,00 | 100,00 | |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 21 | 56,1429 | 6,14236 | 1,34037 | 53,3469 | 58,9388 | 47,00 | 68,00 |
| | 2,00 | 17 | 57,2941 | 12,49382 | 3,03020 | 50,8704 | 63,7178 | 38,00 | 81,00 |
| | 3,00 | 20 | 54,5000 | 9,12775 | 2,04103 | 50,2281 | 58,7719 | 37,00 | 73,00 |
| | 4,00 | 17 | 59,4118 | 10,11842 | 2,45408 | 54,2094 | 64,6142 | 43,00 | 74,00 |
| | 5,00 | 11 | 65,2727 | 10,46031 | 3,15390 | 58,2454 | 72,3001 | 48,00 | 82,00 |
| | 6,00 | 9 | 59,5556 | 8,14112 | 2,71371 | 53,2977 | 65,8134 | 48,00 | 68,00 |
| | 7,00 | 24 | 60,2917 | 10,11017 | 2,06373 | 56,0225 | 64,5608 | 38,00 | 78,00 |
| | 8,00 | 23 | 63,2609 | 8,90463 | 1,85674 | 59,4102 | 67,1115 | 45,00 | 78,00 |
| | 9,00 | 26 | 62,4615 | 8,85542 | 1,73669 | 58,8848 | 66,0383 | 46,00 | 85,00 |
| | 10,00 | 26 | 64,8077 | 9,09514 | 1,78370 | 61,1341 | 68,4813 | 37,00 | 81,00 |
| | 11,00 | 28 | 61,2857 | 6,74870 | 1,27538 | 58,6688 | 63,9026 | 46,00 | 72,00 |
| | 12,00 | 19 | 59,7895 | 9,60080 | 2,20258 | 55,1620 | 64,4169 | 42,00 | 78,00 |
| | 13,00 | 24 | 67,8750 | 9,14764 | 1,86725 | 64,0123 | 71,7377 | 52,00 | 81,00 |
| | 14,00 | 16 | 55,9375 | 8,41799 | 2,10450 | 51,4519 | 60,4231 | 43,00 | 68,00 |
| Total | 281 | 60,8327 | 9,64793 | ,57555 | 59,6998 | 61,9657 | 37,00 | 85,00 | |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 21 | 67,7143 | 10,05556 | 2,19430 | 63,1370 | 72,2915 | 53,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 17 | 64,4706 | 13,70273 | 3,32340 | 57,4253 | 71,5159 | 34,00 | 80,00 |
| | 3,00 | 20 | 61,6000 | 11,64565 | 2,60405 | 56,1497 | 67,0503 | 34,00 | 78,00 |
| | 4,00 | 17 | 68,2353 | 11,69684 | 2,83690 | 62,2213 | 74,2493 | 53,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 11 | 70,9091 | 8,56101 | 2,58124 | 65,1577 | 76,6605 | 54,00 | 84,00 |
| | 6,00 | 9 | 66,0000 | 8,70345 | 2,90115 | 59,3099 | 72,6901 | 48,00 | 77,00 |
| | 7,00 | 24 | 67,0417 | 12,60600 | 2,57319 | 61,7186 | 72,3647 | 42,00 | 88,00 |
| | 8,00 | 23 | 66,5217 | 9,55306 | 1,99195 | 62,3907 | 70,6528 | 47,00 | 80,00 |
| | 9,00 | 26 | 69,2692 | 11,16623 | 2,18988 | 64,7591 | 73,7794 | 44,00 | 90,00 |
| | 10,00 | 26 | 68,3846 | 10,05217 | 1,97139 | 64,3245 | 72,4448 | 49,00 | 87,00 |
| | 11,00 | 28 | 67,9286 | 8,38397 | 1,58442 | 64,6776 | 71,1795 | 47,00 | 85,00 |
| | 12,00 | 19 | 67,2105 | 9,41381 | 2,15968 | 62,6732 | 71,7478 | 55,00 | 82,00 |
| | 13,00 | 24 | 75,9583 | 9,43389 | 1,92568 | 71,9748 | 79,9419 | 58,00 | 89,00 |
| | 14,00 | 16 | 67,9375 | 9,87569 | 2,46892 | 62,6751 | 73,1999 | 49,00 | 86,00 |
| Total | 281 | 67,9395 | 10,73246 | ,64024 | 66,6792 | 69,1998 | 34,00 | 90,00 | |
| Presszióérzés | 1,00 | 21 | 13,9048 | 3,71355 | ,81036 | 12,2144 | 15,5952 | 9,00 | 23,00 |
| | 2,00 | 17 | 16,1176 | 5,26643 | 1,27730 | 13,4099 | 18,8254 | 10,00 | 25,00 |
| | 3,00 | 20 | 14,2500 | 4,25348 | ,95111 | 12,2593 | 16,2407 | 6,00 | 24,00 |
| | 4,00 | 17 | 13,2941 | 4,87038 | 1,18124 | 10,7900 | 15,7982 | 6,00 | 22,00 |
| | 5,00 | 11 | 13,5455 | 5,53830 | 1,66986 | 9,8248 | 17,2661 | 7,00 | 23,00 |
| | 6,00 | 9 | 14,6667 | 3,96863 | 1,32288 | 11,6161 | 17,7172 | 8,00 | 21,00 |
| | 7,00 | 24 | 14,0417 | 4,09113 | ,83510 | 12,3141 | 15,7692 | 8,00 | 22,00 |
| | 8,00 | 23 | 15,4348 | 5,50889 | 1,14868 | 13,0526 | 17,8170 | 6,00 | 29,00 |
| | 9,00 | 26 | 14,0000 | 4,06940 | ,79807 | 12,3563 | 15,6437 | 6,00 | 22,00 |
| | 10,00 | 26 | 14,5385 | 4,62368 | ,90678 | 12,6709 | 16,4060 | 7,00 | 26,00 |
| | 11,00 | 28 | 13,6786 | 3,41081 | ,64458 | 12,3560 | 15,0011 | 7,00 | 19,00 |
| | 12,00 | 19 | 15,4737 | 3,92100 | ,89954 | 13,5838 | 17,3635 | 7,00 | 23,00 |
| | 13,00 | 24 | 10,9583 | 3,88396 | ,79281 | 9,3183 | 12,5984 | 6,00 | 21,00 |
| | 14,00 | 16 | 14,4375 | 4,92570 | 1,23142 | 11,8128 | 17,0622 | 7,00 | 26,00 |
| Total | 281 | 14,1032 | 4,46894 | ,26659 | 13,5784 | 14,6280 | 6,00 | 29,00 | |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 21 | 279,8571 | 34,23928 | 7,47162 | 264,2716 | 295,4427 | 219,00 | 364,00 |
| | 2,00 | 17 | 287,0000 | 29,74895 | 7,21518 | 271,7045 | 302,2955 | 226,00 | 329,00 |
| | 3,00 | 20 | 289,9000 | 40,53316 | 9,06349 | 270,9299 | 308,8701 | 211,00 | 358,00 |
| | 4,00 | 17 | 298,7059 | 36,16760 | 8,77193 | 280,1102 | 317,3015 | 263,00 | 392,00 |
| | 5,00 | 11 | 303,4545 | 59,09207 | 17,81693 | 263,7560 | 343,1531 | 224,00 | 406,00 |
| | 6,00 | 8 | 276,5000 | 29,88550 | 10,56612 | 251,5151 | 301,4849 | 226,00 | 312,00 |
| | 7,00 | 24 | 297,9167 | 48,98706 | 9,99944 | 277,2312 | 318,6021 | 208,00 | 372,00 |
| | 8,00 | 24 | 297,5000 | 41,43932 | 8,45877 | 280,0017 | 314,9983 | 243,00 | 392,00 |
| | 9,00 | 28 | 299,9643 | 44,77638 | 8,46194 | 282,6018 | 317,3268 | 196,00 | 381,00 |
| | 10,00 | 26 | 278,3462 | 47,97078 | 9,40784 | 258,9703 | 297,7220 | 171,00 | 355,00 |
| | 11,00 | 28 | 277,7500 | 40,38025 | 7,63115 | 262,0922 | 293,4078 | 167,00 | 345,00 |
| | 12,00 | 18 | 284,6667 | 33,59447 | 7,91829 | 267,9605 | 301,3728 | 216,00 | 331,00 |
| | 13,00 | 22 | 319,2727 | 38,57977 | 8,22523 | 302,1674 | 336,3780 | 226,00 | 378,00 |
| | 14,00 | 15 | 246,4000 | 37,13643 | 9,58858 | 225,8345 | 266,9655 | 177,00 | 318,00 |
| Total | 279 | 289,3513 | 43,21727 | 2,58735 | 284,2580 | 294,4445 | 167,00 | 406,00 | |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 4688,404 | 13 | 360,646 | 4,000 | ,000 |
| | Within Groups | 24073,596 | 267 | 90,163 | | |
| | Total | 28762,000 | 280 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 3965,188 | 13 | 305,014 | 3,685 | ,000 |
| | Within Groups | 22097,950 | 267 | 82,764 | | |
| | Total | 26063,139 | 280 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 2811,805 | 13 | 216,293 | 1,962 | ,024 |
| | Within Groups | 29440,166 | 267 | 110,263 | | |
| | Total | 32251,972 | 280 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 413,614 | 13 | 31,816 | 1,640 | ,074 |
| | Within Groups | 5178,393 | 267 | 19,395 | | |
| | Total | 5592,007 | 280 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 68179,053 | 13 | 5244,543 | 3,081 | ,000 |
| | Within Groups | 451050,524 | 265 | 1702,077 | | |
| | Total | 519229,577 | 278 | | | |

18. melléklet

Teljesítmény, elérni kívánt nyelvtudás és tanult nyelv alapján kialakított csoportok összehasonlítása (varianciaanalízis, kétmintás T-próba)

18.A Teljesítmény (érdemjegy) csoportjai (1-5) – motiváció

Descriptives

| 5. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 7 | 62,1429 | 4,25944 | 1,60992 | 58,2035 | 66,0822 | 58,00 | 70,00 |
| | 2,00 | 27 | 65,9630 | 8,46932 | 1,62992 | 62,6126 | 69,3133 | 50,00 | 89,00 |
| | 3,00 | 48 | 73,3958 | 9,79305 | 1,41350 | 70,5522 | 76,2394 | 49,00 | 95,00 |
| | 4,00 | 76 | 75,4211 | 9,37410 | 1,07528 | 73,2790 | 77,5631 | 40,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 154 | 76,3506 | 8,09545 | ,65235 | 75,0619 | 77,6394 | 50,00 | 90,00 |
| | Total | 312 | 74,4519 | 9,28043 | ,52540 | 73,4181 | 75,4857 | 40,00 | 95,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 7 | 60,4286 | 4,11733 | 1,55620 | 56,6207 | 64,2365 | 57,00 | 69,00 |
| | 2,00 | 27 | 62,2222 | 9,30812 | 1,79135 | 58,5401 | 65,9044 | 48,00 | 82,00 |
| | 3,00 | 48 | 66,6667 | 8,68438 | 1,25348 | 64,1450 | 69,1883 | 48,00 | 82,00 |
| | 4,00 | 76 | 68,2500 | 10,1075 | 1,15942 | 65,9403 | 70,5597 | 35,00 | 103,00 |
| | 5,00 | 154 | 67,4286 | 9,64660 | ,77735 | 65,8929 | 68,9643 | 34,00 | 88,00 |
| | Total | 312 | 66,9038 | 9,63433 | ,54544 | 65,8306 | 67,9771 | 34,00 | 103,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 7 | 64,4286 | 7,34523 | 2,77624 | 57,6354 | 71,2218 | 52,00 | 75,00 |
| | 2,00 | 27 | 66,4444 | 9,38220 | 1,80560 | 62,7330 | 70,1559 | 53,00 | 84,00 |
| | 3,00 | 48 | 73,1875 | 11,6722 | 1,68474 | 69,7982 | 76,5768 | 40,00 | 89,00 |
| | 4,00 | 76 | 76,0263 | 10,7094 | 1,22846 | 73,5791 | 78,4735 | 46,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 154 | 76,3896 | 9,16323 | ,73839 | 74,9308 | 77,8484 | 51,00 | 90,00 |
| | Total | 312 | 74,6795 | 10,4136 | ,58956 | 73,5195 | 75,8395 | 40,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 7 | 16,8571 | 4,01782 | 1,51859 | 13,1413 | 20,5730 | 9,00 | 20,00 |
| | 2,00 | 27 | 16,6296 | 5,22677 | 1,00589 | 14,5620 | 18,6973 | 7,00 | 25,00 |
| | 3,00 | 48 | 12,4375 | 5,09028 | ,73472 | 10,9594 | 13,9156 | 6,00 | 26,00 |
| | 4,00 | 76 | 12,8026 | 6,87220 | ,78830 | 11,2323 | 14,3730 | 6,00 | 43,00 |
| | 5,00 | 154 | 11,7792 | 4,60924 | ,37142 | 11,0454 | 12,5130 | 6,00 | 25,00 |
| | Total | 312 | 12,6635 | 5,52389 | ,31273 | 12,0481 | 13,2788 | 6,00 | 43,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 7 | 280,285 | 23,6200 | 8,92752 | 258,440 | 302,130 | 254,00 | 329,00 |
| | 2,00 | 27 | 284,111 | 42,6518 | 8,20835 | 267,238 | 300,983 | 205,00 | 367,00 |
| | 3,00 | 48 | 306,458 | 45,5649 | 6,57674 | 293,227 | 319,689 | 172,00 | 381,00 |
| | 4,00 | 76 | 315,723 | 42,1244 | 4,83201 | 306,097 | 325,349 | 209,00 | 422,00 |
| | 5,00 | 146 | 316,554 | 45,4286 | 3,75971 | 309,123 | 323,985 | 171,00 | 406,00 |
| | Total | 304 | 311,036 | 45,0109 | 2,58155 | 305,95 | 316,116 | 171,00 | 422,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 3686,388 | 4 | 921,597 | 12,249 | ,000 |
| | Within Groups | 23098,891 | 307 | 75,241 | | |
| | Total | 26785,279 | 311 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 1068,103 | 4 | 267,026 | 2,949 | ,020 |
| | Within Groups | 27799,012 | 307 | 90,551 | | |
| | Total | 28867,115 | 311 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 3261,685 | 4 | 815,421 | 8,217 | ,000 |
| | Within Groups | 30464,264 | 307 | 99,232 | | |
| | Total | 33725,949 | 311 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 672,165 | 4 | 168,041 | 5,851 | ,000 |
| | Within Groups | 8817,499 | 307 | 28,721 | | |
| | Total | 9489,663 | 311 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 33315,331 | 4 | 8328,833 | 4,290 | ,002 |
| | Within Groups | 580557,271 | 299 | 1941,663 | | |
| | Total | 613872,602 | 303 | | | |

Descriptives

| 6. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 5 | 57,6000 | 6,22896 | 2,78568 | 49,8657 | 65,3343 | 47,00 | 63,00 |
| | 2,00 | 31 | 66,9032 | 11,3118 | 2,03166 | 62,7540 | 71,0524 | 43,00 | 87,00 |
| | 3,00 | 53 | 71,3396 | 9,41346 | 1,29304 | 68,7450 | 73,9343 | 51,00 | 89,00 |
| | 4,00 | 102 | 71,2843 | 9,16448 | ,90742 | 69,4842 | 73,0844 | 46,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 129 | 73,1008 | 9,17780 | ,80806 | 71,5019 | 74,6997 | 51,00 | 90,00 |
| | Total | 320 | 71,3875 | 9,66848 | ,54048 | 70,3241 | 72,4509 | 43,00 | 90,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 5 | 53,4000 | 3,84708 | 1,72047 | 48,6232 | 58,1768 | 48,00 | 58,00 |
| | 2,00 | 31 | 62,6452 | 10,0284 | 1,80116 | 58,9667 | 66,3236 | 38,00 | 84,00 |
| | 3,00 | 53 | 63,3774 | 8,43351 | 1,15843 | 61,0528 | 65,7019 | 45,00 | 84,00 |
| | 4,00 | 102 | 64,1275 | 9,08014 | ,89907 | 62,3439 | 65,9110 | 41,00 | 86,00 |
| | 5,00 | 129 | 66,2946 | 8,97253 | ,78999 | 64,7314 | 67,8577 | 43,00 | 86,00 |
| | Total | 320 | 64,5656 | 9,13580 | ,51071 | 63,5608 | 65,5704 | 38,00 | 86,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 5 | 63,0000 | 3,39116 | 1,51658 | 58,7893 | 67,2107 | 59,00 | 68,00 |
| | 2,00 | 31 | 67,4194 | 9,88526 | 1,77544 | 63,7934 | 71,0453 | 48,00 | 85,00 |
| | 3,00 | 53 | 68,8679 | 9,74490 | 1,33856 | 66,1819 | 71,5540 | 51,00 | 90,00 |
| | 4,00 | 102 | 72,3333 | 9,45896 | ,93658 | 70,4754 | 74,1912 | 36,00 | 90,00 |
| | 5,00 | 129 | 74,7597 | 9,58333 | ,84377 | 73,0902 | 76,4292 | 48,00 | 90,00 |
| | Total | 320 | 72,1156 | 9,90119 | ,55349 | 71,0267 | 73,2046 | 36,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 5 | 16,6000 | 5,31977 | 2,37908 | 9,9946 | 23,2054 | 11,00 | 22,00 |
| | 2,00 | 31 | 14,8065 | 5,82191 | 1,04565 | 12,6710 | 16,9419 | 6,00 | 26,00 |
| | 3,00 | 53 | 13,0566 | 5,64125 | ,77488 | 11,5017 | 14,6115 | 6,00 | 30,00 |
| | 4,00 | 102 | 13,4118 | 5,04309 | ,49934 | 12,4212 | 14,4023 | 6,00 | 29,00 |
| | 5,00 | 129 | 11,3721 | 4,03707 | ,35544 | 10,6688 | 12,0754 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 320 | 12,7156 | 4,98874 | ,27888 | 12,1670 | 13,2643 | 6,00 | 30,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 5 | 303,0000 | 44,9610 | 20,1072 1 | 247,173 | 358,826 | 257,00 | 377,00 |
| | 2,00 | 28 | 280,1071 | 44,9867 | 8,50169 | 262,663 | 297,551 | 195,00 | 366,00 |
| | 3,00 | 53 | 292,2453 | 41,1231 | 5,64870 | 280,910 | 303,580 | 187,00 | 381,00 |
| | 4,00 | 102 | 299,8039 | 42,2465 | 4,18303 | 291,505 | 308,101 | 215,00 | 412,00 |
| | 5,00 | 128 | 308,6172 | 43,3922 | 3,83537 | 301,027 | 316,206 | 218,00 | 412,00 |
| | Total | 316 | 300,4114 | 43,4183 | 2,44247 | 295,605 | 305,217 | 187,00 | 412,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 1953,709 | 4 | 488,427 | 5,521 | ,000 |
| | Within Groups | 27866,241 | 315 | 88,464 | | |
| | Total | 29819,950 | 319 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 1217,723 | 4 | 304,431 | 3,774 | ,005 |
| | Within Groups | 25406,899 | 315 | 80,657 | | |
| | Total | 26624,622 | 319 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 2564,881 | 4 | 641,220 | 7,036 | ,000 |
| | Within Groups | 28707,841 | 315 | 91,136 | | |
| | Total | 31272,722 | 319 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 499,408 | 4 | 124,852 | 5,286 | ,000 |
| | Within Groups | 7439,714 | 315 | 23,618 | | |
| | Total | 7939,122 | 319 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 23767,708 | 4 | 5941,927 | 3,242 | ,013 |
| | Within Groups | 570054,811 | 311 | 1832,974 | | |
| | Total | 593822,519 | 315 | | | |

Descriptives

| 8. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 1 | 74,0000 | . | . | . | . | 74,00 | 74,00 |
| | 2,00 | 33 | 65,0303 | 9,19743 | 1,60107 | 61,7690 | 68,2916 | 45,00 | 88,00 |
| | 3,00 | 56 | 66,3036 | 9,26954 | 1,23869 | 63,8212 | 68,7860 | 47,00 | 83,00 |
| | 4,00 | 92 | 66,0435 | 9,48210 | ,98858 | 64,0798 | 68,0072 | 38,00 | 82,00 |
| | 5,00 | 96 | 69,1563 | 11,3028 | 1,15359 | 66,8661 | 71,4464 | 42,00 | 100,00 |
| | Total | 278 | 67,0791 | 10,1405 | ,60819 | 65,8819 | 68,2764 | 38,00 | 100,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 1 | 64,0000 | . | . | . | . | 64,00 | 64,00 |
| | 2,00 | 33 | 59,0000 | 8,82114 | 1,53556 | 55,8722 | 62,1278 | 44,00 | 82,00 |
| | 3,00 | 56 | 60,2857 | 8,91110 | 1,19080 | 57,8993 | 62,6721 | 42,00 | 81,00 |
| | 4,00 | 92 | 60,0761 | 9,35530 | ,97536 | 58,1387 | 62,0135 | 37,00 | 79,00 |
| | 5,00 | 96 | 62,5729 | 10,5578 | 1,07756 | 60,4337 | 64,7121 | 38,00 | 85,00 |
| | Total | 278 | 60,8669 | 9,66815 | ,57986 | 59,7254 | 62,0084 | 37,00 | 85,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 1 | 64,0000 | . | . | . | . | 64,00 | 64,00 |
| | 2,00 | 33 | 65,4545 | 8,18952 | 1,42561 | 62,5507 | 68,3584 | 51,00 | 84,00 |
| | 3,00 | 56 | 66,8393 | 11,2569 | 1,50427 | 63,8247 | 69,8539 | 34,00 | 86,00 |
| | 4,00 | 92 | 66,4457 | 9,51155 | ,99165 | 64,4759 | 68,4154 | 45,00 | 87,00 |
| | 5,00 | 96 | 70,8438 | 11,9537 | 1,22002 | 68,4217 | 73,2658 | 34,00 | 90,00 |
| | Total | 278 | 67,9173 | 10,7859 | ,64690 | 66,6438 | 69,1907 | 34,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 1 | 13,0000 | . | . | . | . | 13,00 | 13,00 |
| | 2,00 | 33 | 16,4242 | 3,22132 | ,56076 | 15,2820 | 17,5665 | 7,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 56 | 14,0179 | 4,74626 | ,63425 | 12,7468 | 15,2889 | 7,00 | 29,00 |
| | 4,00 | 92 | 14,2500 | 4,24426 | ,44249 | 13,3710 | 15,1290 | 6,00 | 24,00 |
| | 5,00 | 96 | 13,2292 | 4,71164 | ,48088 | 12,2745 | 14,1838 | 6,00 | 26,00 |
| | Total | 278 | 14,1043 | 4,48583 | ,26904 | 13,5747 | 14,6339 | 6,00 | 29,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 1 | 295,0000 | . | . | . | . | 295,00 | 295,00 |
| | 2,00 | 33 | 262,3939 | 44,1254 | 7,68126 | 246,747 | 278,040 | 177,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 57 | 278,4737 | 42,5592 | 5,63711 | 267,181 | 289,766 | 167,00 | 364,00 |
| | 4,00 | 90 | 288,9667 | 37,5806 | 3,96134 | 281,095 | 296,837 | 171,00 | 385,00 |
| | 5,00 | 95 | 305,1368 | 42,1526 | 4,32477 | 296,549 | 313,723 | 173,00 | 392,00 |
| | Total | 276 | 289,2101 | 43,1021 | 2,59444 | 284,102 | 294,317 | 167,00 | 406,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 732,968 | 4 | 183,242 | 1,803 | ,129 |
| | Within Groups | 27751,291 | 273 | 101,653 | | |
| | Total | 28484,259 | 277 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 480,690 | 4 | 120,172 | 1,291 | ,274 |
| | Within Groups | 25411,386 | 273 | 93,082 | | |
| | Total | 25892,076 | 277 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 1301,977 | 4 | 325,494 | 2,874 | ,023 |
| | Within Groups | 30923,120 | 273 | 113,272 | | |
| | Total | 32225,097 | 277 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 254,724 | 4 | 63,681 | 3,268 | ,012 |
| | Within Groups | 5319,251 | 273 | 19,484 | | |
| | Total | 5573,975 | 277 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 54437,601 | 4 | 13609,400 | 8,080 | ,000 |
| | Within Groups | 456456,210 | 271 | 1684,340 | | |
| | Total | 510893,812 | 275 | | | |

18.B Elérni kívánt nyelvi szint (1-3): motiváció

Descriptives

| 5. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 19 | 74,2105 | 11,80197 | 2,70756 | 68,5222 | 79,8989 | 50,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 135 | 73,4593 | 9,10942 | ,78401 | 71,9086 | 75,0099 | 40,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 136 | 75,5662 | 8,93657 | ,76630 | 74,0507 | 77,0817 | 49,00 | 95,00 |
| | Total | 290 | 74,4966 | 9,24681 | ,54299 | 73,4278 | 75,5653 | 40,00 | 95,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 19 | 66,3158 | 10,94965 | 2,51202 | 61,0382 | 71,5933 | 48,00 | 84,00 |
| | 2,00 | 135 | 65,9259 | 8,81284 | ,75849 | 64,4258 | 67,4261 | 35,00 | 85,00 |
| | 3,00 | 136 | 68,1397 | 9,92130 | ,85074 | 66,4572 | 69,8222 | 44,00 | 103,00 |
| | Total | 290 | 66,9897 | 9,52051 | ,55906 | 65,8893 | 68,0900 | 35,00 | 103,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 19 | 73,2632 | 13,25746 | 3,04147 | 66,8733 | 79,6530 | 46,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 135 | 73,6370 | 10,68379 | ,91951 | 71,8184 | 75,4557 | 47,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 136 | 75,9485 | 9,74134 | ,83531 | 74,2965 | 77,6005 | 40,00 | 90,00 |
| | Total | 290 | 74,6966 | 10,46882 | ,61475 | 73,4866 | 75,9065 | 40,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 19 | 12,2105 | 5,58350 | 1,28094 | 9,5194 | 14,9017 | 6,00 | 24,00 |
| | 2,00 | 135 | 13,4000 | 5,40066 | ,46482 | 12,4807 | 14,3193 | 6,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 136 | 12,0221 | 5,67185 | ,48636 | 11,0602 | 12,9839 | 6,00 | 43,00 |
| | Total | 290 | 12,6759 | 5,56358 | ,32670 | 12,0328 | 13,3189 | 6,00 | 43,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 21 | 295,0476 | 57,67450 | 12,58561 | 268,7945 | 321,3007 | 172,00 | 382,00 |
| | 2,00 | 144 | 299,5972 | 42,25999 | 3,52167 | 292,6360 | 306,5585 | 171,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 141 | 325,5319 | 41,50552 | 3,49540 | 318,6213 | 332,4425 | 198,00 | 422,00 |
| | Total | 306 | 311,2353 | 44,97420 | 2,57100 | 306,1761 | 316,2944 | 171,00 | 422,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 302,408 | 2 | 151,204 | 1,778 | ,171 |
| | Within Groups | 24408,088 | 287 | 85,046 | | |
| | Total | 24710,497 | 289 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 341,259 | 2 | 170,629 | 1,894 | ,152 |
| | Within Groups | 25853,710 | 287 | 90,083 | | |
| | Total | 26194,969 | 289 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 403,758 | 2 | 201,879 | 1,853 | ,159 |
| | Within Groups | 31269,539 | 287 | 108,953 | | |
| | Total | 31673,297 | 289 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 133,039 | 2 | 66,520 | 2,166 | ,116 |
| | Within Groups | 8812,492 | 287 | 30,706 | | |
| | Total | 8945,531 | 289 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 53826,361 | 2 | 26913,181 | 14,482 | ,000 |
| | Within Groups | 563090,698 | 303 | 1858,385 | | |
| | Total | 616917,059 | 305 | | | |

Descriptives

| 6. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 24 | 68,2083 | 11,93453 | 2,43613 | 63,1688 | 73,2478 | 43,00 | 87,00 |
| | 2,00 | 158 | 71,5633 | 9,97924 | ,79391 | 69,9952 | 73,1314 | 46,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 132 | 72,0000 | 8,89635 | ,77433 | 70,4682 | 73,5318 | 48,00 | 90,00 |
| | Total | 314 | 71,4904 | 9,72012 | ,54854 | 70,4112 | 72,5697 | 43,00 | 90,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 24 | 62,7500 | 7,47314 | 1,52545 | 59,5944 | 65,9056 | 49,00 | 82,00 |
| | 2,00 | 158 | 64,6329 | 9,52459 | ,75774 | 63,1362 | 66,1296 | 41,00 | 86,00 |
| | 3,00 | 132 | 64,8409 | 8,99604 | ,78300 | 63,2919 | 66,3899 | 38,00 | 86,00 |
| | Total | 314 | 64,5764 | 9,15236 | ,51650 | 63,5602 | 65,5927 | 38,00 | 86,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 24 | 70,1250 | 9,58401 | 1,95633 | 66,0780 | 74,1720 | 55,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 158 | 72,6456 | 9,86086 | ,78449 | 71,0961 | 74,1951 | 36,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 132 | 72,1742 | 9,89988 | ,86167 | 70,4696 | 73,8788 | 48,00 | 90,00 |
| | Total | 314 | 72,2548 | 9,84734 | ,55572 | 71,1614 | 73,3482 | 36,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 24 | 14,8333 | 7,06286 | 1,44170 | 11,8509 | 17,8157 | 6,00 | 28,00 |
| | 2,00 | 158 | 12,4557 | 5,06719 | ,40312 | 11,6595 | 13,2519 | 6,00 | 29,00 |
| | 3,00 | 132 | 12,4394 | 4,40031 | ,38300 | 11,6817 | 13,1971 | 6,00 | 30,00 |
| | Total | 314 | 12,6306 | 5,00516 | ,28246 | 12,0748 | 13,1863 | 6,00 | 30,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 25 | 288,9200 | 45,23818 | 9,04764 | 270,2466 | 307,5934 | 196,00 | 373,00 |
| | 2,00 | 161 | 295,4907 | 38,31940 | 3,01999 | 289,5265 | 301,4549 | 201,00 | 390,00 |
| | 3,00 | 132 | 308,0985 | 47,60571 | 4,14354 | 299,9016 | 316,2954 | 187,00 | 412,00 |
| | Total | 318 | 300,2075 | 43,35781 | 2,43139 | 295,4239 | 304,9912 | 187,00 | 412,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 293,646 | 2 | 146,823 | 1,560 | ,212 |
| | Within Groups | 29278,825 | 311 | 94,144 | | |
| | Total | 29572,471 | 313 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 89,798 | 2 | 44,899 | ,534 | ,587 |
| | Within Groups | 26128,868 | 311 | 84,016 | | |
| | Total | 26218,666 | 313 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 133,849 | 2 | 66,924 | ,689 | ,503 |
| | Within Groups | 30217,769 | 311 | 97,163 | | |
| | Total | 30351,618 | 313 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 126,108 | 2 | 63,054 | 2,542 | ,080 |
| | Within Groups | 7715,038 | 311 | 24,807 | | |
| | Total | 7841,146 | 313 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 14986,506 | 2 | 7493,253 | 4,063 | ,018 |
| | Within Groups | 580941,796 | 315 | 1844,260 | | |
| | Total | 595928,302 | 317 | | | |

Descriptives

| 8. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| KÖVETŐ | 1,00 | 19 | 67,5263 | 9,08826 | 2,08499 | 63,1459 | 71,9067 | 49,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 153 | 67,3529 | 9,83781 | ,79534 | 65,7816 | 68,9243 | 38,00 | 88,00 |
| | 3,00 | 101 | 66,5644 | 10,74190 | 1,06886 | 64,4438 | 68,6849 | 42,00 | 100,00 |
| | Total | 273 | 67,0733 | 10,10579 | ,61163 | 65,8691 | 68,2774 | 38,00 | 100,00 |
| ÉRDEKLŐDŐ | 1,00 | 19 | 59,1053 | 8,91251 | 2,04467 | 54,8096 | 63,4010 | 37,00 | 74,00 |
| | 2,00 | 153 | 61,1438 | 9,29588 | ,75153 | 59,6590 | 62,6286 | 37,00 | 82,00 |
| | 3,00 | 101 | 61,0693 | 10,40794 | 1,03563 | 59,0146 | 63,1240 | 38,00 | 85,00 |
| | Total | 273 | 60,9744 | 9,67654 | ,58565 | 59,8214 | 62,1273 | 37,00 | 85,00 |
| TELJESÍTŐ | 1,00 | 19 | 66,6316 | 10,50508 | 2,41003 | 61,5683 | 71,6949 | 49,00 | 85,00 |
| | 2,00 | 153 | 67,8039 | 9,92409 | ,80232 | 66,2188 | 69,3891 | 42,00 | 88,00 |
| | 3,00 | 101 | 68,5248 | 12,06780 | 1,20079 | 66,1424 | 70,9071 | 34,00 | 90,00 |
| | Total | 273 | 67,9890 | 10,77664 | ,65223 | 66,7049 | 69,2731 | 34,00 | 90,00 |
| Presszióérzés | 1,00 | 19 | 14,7368 | 4,89719 | 1,12349 | 12,3765 | 17,0972 | 6,00 | 23,00 |
| | 2,00 | 153 | 14,5490 | 4,52761 | ,36604 | 13,8258 | 15,2722 | 6,00 | 29,00 |
| | 3,00 | 101 | 13,3168 | 4,31956 | ,42981 | 12,4641 | 14,1696 | 6,00 | 26,00 |
| | Total | 273 | 14,1062 | 4,50242 | ,27250 | 13,5698 | 14,6427 | 6,00 | 29,00 |
| Nyelvtanulási motiváció | 1,00 | 21 | 256,3810 | 44,23853 | 9,65364 | 236,2438 | 276,5181 | 171,00 | 351,00 |
| | 2,00 | 156 | 286,7692 | 40,85724 | 3,27120 | 280,3073 | 293,2311 | 182,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 102 | 300,0882 | 42,88116 | 4,24587 | 291,6656 | 308,5109 | 167,00 | 392,00 |
| | Total | 279 | 289,3513 | 43,21727 | 2,58735 | 284,2580 | 294,4445 | 167,00 | 406,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| KÖVETŐ | Between Groups | 42,025 | 2 | 21,013 | ,205 | ,815 |
| | Within Groups | 27736,510 | 270 | 102,728 | | |
| | Total | 27778,535 | 272 | | | |
| ÉRDEKLŐDŐ | Between Groups | 71,680 | 2 | 35,840 | ,381 | ,684 |
| | Within Groups | 25397,141 | 270 | 94,063 | | |
| | Total | 25468,821 | 272 | | | |
| TELJESÍTŐ | Between Groups | 69,240 | 2 | 34,620 | ,297 | ,744 |
| | Within Groups | 31519,727 | 270 | 116,740 | | |
| | Total | 31588,967 | 272 | | | |
| Presszióérzés | Between Groups | 100,491 | 2 | 50,246 | 2,506 | ,083 |
| | Within Groups | 5413,428 | 270 | 20,050 | | |
| | Total | 5513,919 | 272 | | | |
| Nyelvtanulási motiváció | Between Groups | 35626,726 | 2 | 17813,363 | 10,166 | ,000 |
| | Within Groups | 483602,851 | 276 | 1752,184 | | |
| | Total | 519229,577 | 278 | | | |

Elérni kívánt nyelvi szint (1-3): énkép

Descriptives

| 5. osztály | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum | |
|--------------------|-------|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|----------|---------|--------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | | |
| Testkép | 1,00 | 21 | 63,0000 | 13,06905 | 2,85190 | 57,0510 | 68,9490 | 40,00 | 87,00 |
| | 2,00 | 139 | 68,4101 | 10,45405 | ,88670 | 66,6568 | 70,1633 | 40,00 | 89,00 |
| | 3,00 | 137 | 71,9343 | 11,01350 | ,94095 | 70,0735 | 73,7951 | 34,00 | 90,00 |
| | Total | 297 | 69,6532 | 11,15785 | ,64744 | 68,3790 | 70,9274 | 34,00 | 90,00 |
| Morális énkép | 1,00 | 21 | 71,3333 | 9,95657 | 2,17270 | 66,8012 | 75,8655 | 45,00 | 86,00 |
| | 2,00 | 139 | 73,2518 | 8,93705 | ,75803 | 71,7529 | 74,7507 | 48,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 137 | 75,3796 | 8,03314 | ,68632 | 74,0223 | 76,7368 | 42,00 | 94,00 |
| | Total | 297 | 74,0976 | 8,67315 | ,50327 | 73,1072 | 75,0881 | 42,00 | 94,00 |
| Individuális énkép | 1,00 | 21 | 67,6190 | 12,37932 | 2,70139 | 61,9840 | 73,2540 | 44,00 | 88,00 |
| | 2,00 | 139 | 71,6906 | 8,26100 | ,70069 | 70,3052 | 73,0761 | 52,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 137 | 75,5766 | 8,58155 | ,73317 | 74,1268 | 77,0265 | 52,00 | 90,00 |
| | Total | 297 | 73,1953 | 9,04991 | ,52513 | 72,1618 | 74,2287 | 44,00 | 90,00 |
| Családi énkép | 1,00 | 21 | 73,4286 | 10,00286 | 2,18280 | 68,8753 | 77,9818 | 53,00 | 90,00 |
| | 2,00 | 139 | 76,4532 | 9,98130 | ,84660 | 74,7792 | 78,1272 | 42,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 137 | 78,6423 | 8,99815 | ,76876 | 77,1221 | 80,1626 | 40,00 | 90,00 |
| | Total | 297 | 77,2492 | 9,62499 | ,55850 | 76,1500 | 78,3483 | 40,00 | 90,00 |
| Szociális énkép | 1,00 | 21 | 65,4762 | 13,05228 | 2,84824 | 59,5349 | 71,4175 | 33,00 | 88,00 |
| | 2,00 | 139 | 70,6763 | 10,15476 | ,86132 | 68,9732 | 72,3793 | 44,00 | 90,00 |
| | 3,00 | 137 | 73,6642 | 9,00431 | ,76929 | 72,1429 | 75,1856 | 45,00 | 90,00 |
| | Total | 297 | 71,6869 | 10,09279 | ,58564 | 70,5343 | 72,8394 | 33,00 | 90,00 |
| TELJES ÉNKÉP | 1,00 | 21 | 340,8571 | 44,90466 | 9,79900 | 320,4168 | 361,2975 | 278,00 | 436,00 |
| | 2,00 | 139 | 360,4820 | 37,39029 | 3,17140 | 354,2112 | 366,7528 | 270,00 | 432,00 |
| | 3,00 | 137 | 375,1971 | 36,29168 | 3,10061 | 369,0654 | 381,3287 | 229,00 | 436,00 |
| | Total | 297 | 365,8822 | 38,61946 | 2,24093 | 361,4720 | 370,2923 | 229,00 | 436,00 |
| Önkritika | 1,00 | 21 | 27,3333 | 8,14453 | 1,77728 | 23,6260 | 31,0407 | 16,00 | 42,00 |
| | 2,00 | 139 | 24,6835 | 8,47677 | ,71899 | 23,2618 | 26,1051 | 10,00 | 50,00 |
| | 3,00 | 137 | 22,5109 | 7,91138 | ,67591 | 21,1743 | 23,8476 | 10,00 | 44,00 |
| | Total | 297 | 23,8687 | 8,29194 | ,48115 | 22,9218 | 24,8156 | 10,00 | 50,00 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| Testkép | Between Groups | 1857,245 | 2 | 928,622 | 7,802 | ,000 |
| | Within Groups | 34994,035 | 294 | 119,027 | | |
| | Total | 36851,279 | 296 | | | |
| Morális énkép | Between Groups | 485,052 | 2 | 242,526 | 3,274 | ,039 |
| | Within Groups | 21781,116 | 294 | 74,085 | | |
| | Total | 22266,168 | 296 | | | |
| Individuális énkép | Between Groups | 1744,578 | 2 | 872,289 | 11,399 | ,000 |
| | Within Groups | 22498,095 | 294 | 76,524 | | |
| | Total | 24242,673 | 296 | | | |
| Családi énkép | Between Groups | 660,499 | 2 | 330,249 | 3,628 | ,028 |
| | Within Groups | 26761,063 | 294 | 91,024 | | |
| | Total | 27421,562 | 296 | | | |
| Szociális énkép | Between Groups | 1487,654 | 2 | 743,827 | 7,629 | ,001 |
| | Within Groups | 28664,224 | 294 | 97,497 | | |
| | Total | 30151,879 | 296 | | | |
| TELJES ÉNKÉP | Between Groups | 29091,920 | 2 | 14545,960 | 10,370 | ,000 |
| | Within Groups | 412380,955 | 294 | 1402,656 | | |
| | Total | 441472,875 | 296 | | | |
| Önkritika | Between Groups | 596,907 | 2 | 298,453 | 4,442 | ,013 |
| | Within Groups | 19754,972 | 294 | 67,194 | | |
| | Total | 20351,879 | 296 | | | |

Elérni kívánt nyelvi szint (1-3): intelligencia, nyelvtanulási motiváció

| 5. osztály | | Descriptives | | | | | | | |
|---|-------|--------------|---------|----------------|----------------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| IQ pontszám | 1,00 | 19 | 34,3684 | 5,91806 | 1,35770 | 31,5160 | 37,2208 | 25,00 | 45,00 |
| | 2,00 | 132 | 41,3788 | 7,44294 | ,64783 | 40,0972 | 42,6603 | 12,00 | 55,00 |
| | 3,00 | 136 | 40,9485 | 8,12251 | ,69650 | 39,5711 | 42,3260 | 9,00 | 57,00 |
| | Total | 287 | 40,7108 | 7,85021 | ,46338 | 39,7987 | 41,6229 | 9,00 | 57,00 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | 1,00 | 21 | 295,047 | 57,6745 | 12,5856 ₁ | 268,794 | 321,3007 | 172,00 | 382,00 |
| | 2,00 | 144 | 299,597 | 42,2599 | 3,52167 | 292,636 | 306,5585 | 171,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 141 | 325,531 | 41,5055 | 3,49540 | 318,621 | 332,4425 | 198,00 | 422,00 |
| | Total | 306 | 311,235 | 44,9742 | 2,57100 | 306,176 | 316,2944 | 171,00 | 422,00 |
| Utazásorientáció | 1,00 | 21 | 17,7619 | 4,64656 | 1,01396 | 15,6468 | 19,8770 | 9,00 | 24,00 |
| | 2,00 | 144 | 17,2639 | 4,80237 | ,40020 | 16,4728 | 18,0550 | 4,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 141 | 18,6170 | 4,19466 | ,35325 | 17,9186 | 19,3154 | 7,00 | 24,00 |
| | Total | 306 | 17,9216 | 4,55355 | ,26031 | 17,4093 | 18,4338 | 4,00 | 24,00 |
| Barátság-orientáció | 1,00 | 21 | 16,0476 | 6,16828 | 1,34603 | 13,2399 | 18,8554 | 4,00 | 24,00 |
| | 2,00 | 144 | 16,1528 | 4,92506 | ,41042 | 15,3415 | 16,9641 | 4,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 141 | 17,8085 | 4,56839 | ,38473 | 17,0479 | 18,5691 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 306 | 16,9085 | 4,91349 | ,28089 | 16,3558 | 17,4612 | 4,00 | 24,00 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | 1,00 | 21 | 20,4286 | 5,32514 | 1,16204 | 18,0046 | 22,8525 | 12,00 | 30,00 |
| | 2,00 | 144 | 20,8889 | 5,85502 | ,48792 | 19,9244 | 21,8534 | 7,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 141 | 23,2908 | 5,56717 | ,46884 | 22,3639 | 24,2177 | 8,00 | 30,00 |
| | Total | 306 | 21,9641 | 5,80351 | ,33176 | 21,3112 | 22,6169 | 7,00 | 30,00 |
| Angolok/németek iránti attitűd | 1,00 | 21 | 22,0952 | 5,92372 | 1,29266 | 19,3988 | 24,7917 | 10,00 | 30,00 |
| | 2,00 | 144 | 21,3750 | 5,73649 | ,47804 | 20,4301 | 22,3199 | 5,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 141 | 23,7092 | 5,27195 | ,44398 | 22,8315 | 24,5870 | 9,00 | 30,00 |
| | Total | 306 | 22,5000 | 5,63668 | ,32223 | 21,8659 | 23,1341 | 5,00 | 30,00 |
| Órai bátorság - szorongás | 1,00 | 21 | 17,7143 | 6,91479 | 1,50893 | 14,5667 | 20,8619 | 5,00 | 30,00 |
| | 2,00 | 144 | 20,0833 | 6,53821 | ,54485 | 19,0063 | 21,1603 | 5,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 141 | 22,9716 | 6,02725 | ,50759 | 21,9681 | 23,9752 | 7,00 | 30,00 |
| | Total | 306 | 21,2516 | 6,53656 | ,37367 | 20,5163 | 21,9869 | 5,00 | 30,00 |
| Nyelvhasználati bátorság - szorongás | 1,00 | 21 | 13,7619 | 4,79484 | 1,04632 | 11,5793 | 15,9445 | 4,00 | 24,00 |
| | 2,00 | 144 | 14,5694 | 4,43075 | ,36923 | 13,8396 | 15,2993 | 4,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 141 | 17,0567 | 4,28748 | ,36107 | 16,3429 | 17,7706 | 5,00 | 24,00 |
| | Total | 306 | 15,6601 | 4,56740 | ,26110 | 15,1463 | 16,1739 | 4,00 | 24,00 |
| Önértékelés | 1,00 | 21 | 14,0476 | 4,53295 | ,98917 | 11,9842 | 16,1110 | 4,00 | 21,00 |
| | 2,00 | 144 | 16,4583 | 3,71893 | ,30991 | 15,8457 | 17,0709 | 7,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 141 | 19,0284 | 3,24685 | ,27343 | 18,4878 | 19,5690 | 10,00 | 24,00 |
| | Total | 306 | 17,4771 | 3,88369 | ,22202 | 17,0402 | 17,9140 | 4,00 | 24,00 |
| Elégedettség | 1,00 | 21 | 7,8571 | 2,76199 | ,60271 | 6,5999 | 9,1144 | 2,00 | 12,00 |
| | 2,00 | 144 | 8,9722 | 2,09209 | ,17434 | 8,6276 | 9,3168 | 3,00 | 12,00 |
| | 3,00 | 141 | 9,9433 | 2,10025 | ,17687 | 9,5936 | 10,2929 | 4,00 | 12,00 |
| | Total | 306 | 9,3431 | 2,22723 | ,12732 | 9,0926 | 9,5937 | 2,00 | 12,00 |

ANOVA

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|-------------------|----------------|----|-------------|--------|------|
| IQ pontszám | Between Groups | (Combined) | 830,875 | 2 | 415,438 | 7,025 | ,001 |
| | | Linear Unweighted | 721,817 | 1 | 721,817 | 12,206 | ,001 |
| | | Term Weighted | 217,691 | 1 | 217,691 | 3,681 | ,056 |
| | | Deviation | 613,184 | 1 | 613,184 | 10,369 | ,001 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | Between Groups | (Combined) | 53826,361 | 2 | 26913,181 | 14,482 | ,000 |
| | | Linear Unweighted | 16985,398 | 1 | 16985,398 | 9,140 | ,003 |
| | | Term Weighted | 48282,326 | 1 | 48282,326 | 25,981 | ,000 |
| | | Deviation | 5544,035 | 1 | 5544,035 | 2,983 | ,085 |
| Utazásorientáció | Between Groups | (Combined) | 131,017 | 2 | 65,508 | 3,205 | ,042 |
| | | Linear Unweighted | 13,365 | 1 | 13,365 | ,654 | ,419 |
| | | Term Weighted | 89,475 | 1 | 89,475 | 4,378 | ,037 |
| | | Deviation | 41,542 | 1 | 41,542 | 2,032 | ,155 |
| Barátság-orientáció | Between Groups | (Combined) | 212,017 | 2 | 106,008 | 4,491 | ,012 |
| | | Linear Unweighted | 56,675 | 1 | 56,675 | 2,401 | ,122 |
| | | Term Weighted | 182,870 | 1 | 182,870 | 7,748 | ,006 |
| | | Deviation | 29,147 | 1 | 29,147 | 1,235 | ,267 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | Between Groups | (Combined) | 464,161 | 2 | 232,081 | 7,169 | ,001 |
| | | Linear Unweighted | 149,736 | 1 | 149,736 | 4,626 | ,032 |
| | | Term Weighted | 418,462 | 1 | 418,462 | 12,927 | ,000 |
| | | Deviation | 45,700 | 1 | 45,700 | 1,412 | ,236 |
| Angolok/németek iránti attitűd | Between Groups | (Combined) | 391,862 | 2 | 195,931 | 6,385 | ,002 |
| | | Linear Unweighted | 47,612 | 1 | 47,612 | 1,551 | ,214 |
| | | Term Weighted | 278,760 | 1 | 278,760 | 9,084 | ,003 |
| | | Deviation | 113,102 | 1 | 113,102 | 3,685 | ,056 |
| Órai bátorság - szorongás | Between Groups | (Combined) | 876,452 | 2 | 438,226 | 10,924 | ,000 |
| | | Linear Unweighted | 505,192 | 1 | 505,192 | 12,593 | ,000 |
| | | Term Weighted | 873,183 | 1 | 873,183 | 21,766 | ,000 |
| | | Deviation | 3,269 | 1 | 3,269 | ,081 | ,775 |
| Nyelvhasználati bátorság - szorongás | Between Groups | (Combined) | 521,992 | 2 | 260,996 | 13,540 | ,000 |
| | | Linear Unweighted | 198,422 | 1 | 198,422 | 10,294 | ,001 |
| | | Term Weighted | 487,787 | 1 | 487,787 | 25,305 | ,000 |
| | | Deviation | 34,205 | 1 | 34,205 | 1,774 | ,184 |
| Önértékelés | Between Groups | (Combined) | 735,751 | 2 | 367,875 | 28,843 | ,000 |
| | | Linear Unweighted | 453,433 | 1 | 453,433 | 35,551 | ,000 |
| | | Term Weighted | 735,443 | 1 | 735,443 | 57,662 | ,000 |
| | | Deviation | ,308 | 1 | ,308 | ,024 | ,877 |
| Elégedettség | Between Groups | (Combined) | 116,964 | 2 | 58,482 | 12,693 | ,000 |
| | | Linear Unweighted | 79,543 | 1 | 79,543 | 17,265 | ,000 |
| | | Term Weighted | 116,713 | 1 | 116,713 | 25,332 | ,000 |
| | | Deviation | ,252 | 1 | ,252 | ,055 | ,815 |

Descriptives

| 6. osztály | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|-------|-----|---------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| IQ pontszám | 1,00 | 25 | 41,7600 | 9,45727 | 1,89145 | 37,8562 | 45,6638 | 24,00 | 55,00 |
| | 2,00 | 156 | 45,2308 | 6,84374 | ,54794 | 44,1484 | 46,3132 | 17,00 | 57,00 |
| | 3,00 | 127 | 46,0315 | 7,07212 | ,62755 | 44,7896 | 47,2734 | 27,00 | 59,00 |
| | Total | 308 | 45,2792 | 7,23950 | ,41251 | 44,4675 | 46,0909 | 17,00 | 59,00 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | 1,00 | 25 | 19,6000 | 6,71441 | 1,34288 | 16,8284 | 22,3716 | 7,00 | 30,00 |
| | 2,00 | 161 | 21,8634 | 5,19675 | ,40956 | 21,0545 | 22,6722 | 7,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 132 | 23,3258 | 5,31955 | ,46301 | 22,4098 | 24,2417 | 5,00 | 30,00 |
| | Total | 318 | 22,2925 | 5,46333 | ,30637 | 21,6897 | 22,8952 | 5,00 | 30,00 |
| Önértékelés | 1,00 | 25 | 13,0000 | 4,12311 | ,82462 | 11,2981 | 14,7019 | 4,00 | 20,00 |
| | 2,00 | 161 | 16,3602 | 3,47950 | ,27422 | 15,8187 | 16,9018 | 5,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 132 | 18,2652 | 3,84005 | ,33423 | 17,6040 | 18,9263 | 8,00 | 24,00 |
| | Total | 318 | 16,8868 | 3,95157 | ,22159 | 16,4508 | 17,3228 | 4,00 | 24,00 |
| Elégedettség | 1,00 | 25 | 7,6800 | 2,71907 | ,54381 | 6,5576 | 8,8024 | 2,00 | 12,00 |
| | 2,00 | 161 | 8,3478 | 1,98828 | ,15670 | 8,0384 | 8,6573 | 3,00 | 12,00 |
| | 3,00 | 132 | 9,3939 | 2,20602 | ,19201 | 9,0141 | 9,7738 | 4,00 | 12,00 |
| | Total | 318 | 8,7296 | 2,21605 | ,12427 | 8,4851 | 8,9741 | 2,00 | 12,00 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | 1,00 | 25 | 288,920 | 45,2381 | 9,04764 | 270,246 | 307,5934 | 196,00 | 373,00 |
| | 2,00 | 161 | 295,497 | 38,3194 | 3,01999 | 289,526 | 301,4549 | 201,00 | 390,00 |
| | 3,00 | 132 | 308,098 | 47,6057 | 4,14354 | 299,901 | 316,2954 | 187,00 | 412,00 |
| | Total | 318 | 300,207 | 43,3578 | 2,43139 | 295,423 | 304,9912 | 187,00 | 412,00 |

ANOVA

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|--------------------|----------------|----|-------------|--------|------|
| IQ pontszám | Between Groups | (Combined) | 381,861 | 2 | 190,930 | 3,707 | ,026 |
| | | Linear Term | 381,119 | 1 | 381,119 | 7,400 | ,007 |
| | | Weighted Deviation | 284,886 | 1 | 284,886 | 5,532 | ,019 |
| | | | 96,975 | 1 | 96,975 | 1,883 | ,171 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | Between Groups | (Combined) | 351,816 | 2 | 175,908 | 6,082 | ,003 |
| | | Linear Term | 291,772 | 1 | 291,772 | 10,089 | ,002 |
| | | Weighted Deviation | 342,957 | 1 | 342,957 | 11,859 | ,001 |
| | | | 8,858 | 1 | 8,858 | ,306 | ,580 |
| Önértékelés | Between Groups | (Combined) | 673,099 | 2 | 336,550 | 24,788 | ,000 |
| | | Linear Term | 582,688 | 1 | 582,688 | 42,917 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 643,853 | 1 | 643,853 | 47,422 | ,000 |
| | | | 29,246 | 1 | 29,246 | 2,154 | ,143 |
| Elégedettség | Between Groups | (Combined) | 109,265 | 2 | 54,633 | 11,889 | ,000 |
| | | Linear Term | 61,745 | 1 | 61,745 | 13,437 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 107,289 | 1 | 107,289 | 23,348 | ,000 |
| | | | 1,976 | 1 | 1,976 | ,430 | ,512 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | Between Groups | (Combined) | 14986,506 | 2 | 7493,253 | 4,063 | ,018 |
| | | Linear Term | 7731,128 | 1 | 7731,128 | 4,192 | ,041 |
| | | Weighted Deviation | 14483,240 | 1 | 14483,240 | 7,853 | ,005 |
| | | | 503,266 | 1 | 503,266 | ,273 | ,602 |

Descriptives

| 8. osztály | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|-------|-----|----------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Tudás-orientáció | 1,00 | 21 | 18,2857 | 4,95119 | 1,08044 | 16,0320 | 20,5395 | 7,00 | 25,00 |
| | 2,00 | 156 | 20,2500 | 4,42081 | ,35395 | 19,5508 | 20,9492 | 8,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 102 | 21,2255 | 4,58345 | ,45383 | 20,3252 | 22,1258 | 9,00 | 30,00 |
| | Total | 279 | 20,4588 | 4,57050 | ,27363 | 19,9201 | 20,9974 | 7,00 | 30,00 |
| Utazás-orientáció | 1,00 | 21 | 15,8571 | 3,79850 | ,82890 | 14,1281 | 17,5862 | 7,00 | 23,00 |
| | 2,00 | 156 | 16,7308 | 4,52141 | ,36200 | 16,0157 | 17,4459 | 4,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 102 | 18,2647 | 3,84328 | ,38054 | 17,5098 | 19,0196 | 7,00 | 24,00 |
| | Total | 279 | 17,2258 | 4,29856 | ,25735 | 16,7192 | 17,7324 | 4,00 | 24,00 |
| Barátság-orientáció | 1,00 | 21 | 13,4286 | 4,91499 | 1,07254 | 11,1913 | 15,6658 | 4,00 | 22,00 |
| | 2,00 | 156 | 14,4679 | 5,04102 | ,40360 | 13,6707 | 15,2652 | 4,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 102 | 15,7843 | 4,77333 | ,47263 | 14,8467 | 16,7219 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 279 | 14,8710 | 4,97380 | ,29777 | 14,2848 | 15,4571 | 4,00 | 24,00 |
| Nyelvtanulási iránti attitűd | 1,00 | 21 | 17,0000 | 4,87852 | 1,06458 | 14,7793 | 19,2207 | 8,00 | 28,00 |
| | 2,00 | 156 | 21,7372 | 5,37391 | ,43026 | 20,8873 | 22,5871 | 7,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 102 | 23,2353 | 4,99143 | ,49423 | 22,2549 | 24,2157 | 10,00 | 30,00 |
| | Total | 279 | 21,9283 | 5,41732 | ,32433 | 21,2899 | 22,5668 | 7,00 | 30,00 |
| Motivációs intenzitás | 1,00 | 21 | 13,1429 | 4,06553 | ,88717 | 11,2922 | 14,9935 | 4,00 | 20,00 |
| | 2,00 | 156 | 15,6410 | 3,95613 | ,31674 | 15,0153 | 16,2667 | 6,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 102 | 16,8431 | 4,43154 | ,43879 | 15,9727 | 17,7136 | 4,00 | 24,00 |
| | Total | 279 | 15,8925 | 4,24127 | ,25392 | 15,3926 | 16,3923 | 4,00 | 24,00 |
| Órai bátorság - szorongás | 1,00 | 21 | 18,3810 | 5,56306 | 1,21396 | 15,8487 | 20,9132 | 8,00 | 27,00 |
| | 2,00 | 156 | 21,3782 | 6,05069 | ,48444 | 20,4212 | 22,3352 | 5,00 | 30,00 |
| | 3,00 | 102 | 22,4804 | 5,60716 | ,55519 | 21,3790 | 23,5817 | 7,00 | 30,00 |
| | Total | 279 | 21,5556 | 5,92910 | ,35497 | 20,8568 | 22,2543 | 5,00 | 30,00 |
| Nyelvhasználati bátorság - szorongás | 1,00 | 21 | 14,0476 | 3,57038 | ,77912 | 12,4224 | 15,6728 | 4,00 | 21,00 |
| | 2,00 | 156 | 15,0000 | 4,06559 | ,32551 | 14,3570 | 15,6430 | 6,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 102 | 16,2451 | 3,98372 | ,39445 | 15,4626 | 17,0276 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 279 | 15,3835 | 4,04825 | ,24236 | 14,9064 | 15,8606 | 4,00 | 24,00 |
| Önértékelés | 1,00 | 21 | 12,9048 | 3,75373 | ,81913 | 11,1961 | 14,6134 | 4,00 | 21,00 |
| | 2,00 | 156 | 16,0321 | 3,31841 | ,26569 | 15,5072 | 16,5569 | 5,00 | 24,00 |
| | 3,00 | 102 | 18,0882 | 3,51546 | ,34808 | 17,3977 | 18,7787 | 6,00 | 24,00 |
| | Total | 279 | 16,5484 | 3,69673 | ,22132 | 16,1127 | 16,9841 | 4,00 | 24,00 |
| Elégedettség | 1,00 | 21 | 7,5714 | 1,96396 | ,42857 | 6,6774 | 8,4654 | 2,00 | 11,00 |
| | 2,00 | 156 | 7,9231 | 2,09620 | ,16783 | 7,5915 | 8,2546 | 3,00 | 12,00 |
| | 3,00 | 102 | 8,9902 | 2,08006 | ,20596 | 8,5816 | 9,3988 | 4,00 | 12,00 |
| | Total | 279 | 8,2867 | 2,14330 | ,12832 | 8,0341 | 8,5393 | 2,00 | 12,00 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | 1,00 | 21 | 256,3810 | 44,23853 | 9,65364 | 236,2438 | 276,5181 | 171,00 | 351,00 |
| | 2,00 | 156 | 286,7692 | 40,85724 | 3,27120 | 280,3073 | 293,2311 | 182,00 | 406,00 |
| | 3,00 | 102 | 300,0882 | 42,88116 | 4,24587 | 291,6656 | 308,5109 | 167,00 | 392,00 |
| | Total | 279 | 289,3513 | 43,21727 | 2,58735 | 284,2580 | 294,4445 | 167,00 | 406,00 |

ANOVA

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|--------------------|----------------|----|-------------|--------|------|
| Tudás-orientáció | Between Groups | (Combined) | 165,927 | 2 | 82,963 | 4,059 | ,018 |
| | | Linear Term | 150,502 | 1 | 150,502 | 7,363 | ,007 |
| | | Weighted Deviation | 154,156 | 1 | 154,156 | 7,542 | ,006 |
| Utazás-orientáció | Between Groups | (Combined) | 187,658 | 2 | 93,829 | 5,233 | ,006 |
| | | Linear Term | 100,941 | 1 | 100,941 | 5,629 | ,018 |
| | | Weighted Deviation | 182,408 | 1 | 182,408 | 10,172 | ,002 |
| Barátság-orientáció | Between Groups | (Combined) | 154,117 | 2 | 77,059 | 3,163 | ,044 |
| | | Linear Term | 96,643 | 1 | 96,643 | 3,967 | ,047 |
| | | Weighted Deviation | 153,194 | 1 | 153,194 | 6,289 | ,013 |
| Nyelvtanulás iránti attitűd | Between Groups | (Combined) | 689,989 | 2 | 344,995 | 12,749 | ,000 |
| | | Linear Term | 677,062 | 1 | 677,062 | 25,021 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 563,682 | 1 | 563,682 | 20,831 | ,000 |
| Motivációs intenzitás | Between Groups | (Combined) | 260,815 | 2 | 130,408 | 7,593 | ,001 |
| | | Linear Term | 238,442 | 1 | 238,442 | 13,884 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 240,593 | 1 | 240,593 | 14,009 | ,000 |
| Órai bátorság - szorongás | Between Groups | (Combined) | 303,790 | 2 | 151,895 | 4,427 | ,013 |
| | | Linear Term | 292,660 | 1 | 292,660 | 8,530 | ,004 |
| | | Weighted Deviation | 260,555 | 1 | 260,555 | 7,595 | ,006 |
| Nyelvhasználati bátorság - szorongás | Between Groups | (Combined) | 136,139 | 2 | 68,070 | 4,251 | ,015 |
| | | Linear Term | 84,094 | 1 | 84,094 | 5,251 | ,023 |
| | | Weighted Deviation | 135,108 | 1 | 135,108 | 8,437 | ,004 |
| Önértékelés | Between Groups | (Combined) | 562,242 | 2 | 281,121 | 23,971 | ,000 |
| | | Linear Term | 467,903 | 1 | 467,903 | 39,897 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 548,430 | 1 | 548,430 | 46,763 | ,000 |
| Elégedettség | Between Groups | (Combined) | 81,851 | 2 | 40,925 | 9,451 | ,000 |
| | | Linear Term | 35,054 | 1 | 35,054 | 8,095 | ,005 |
| | | Weighted Deviation | 75,688 | 1 | 75,688 | 17,478 | ,000 |
| Nyelvtanulási motiváció (össz.pontszám) | Between Groups | (Combined) | 35626,726 | 2 | 17813,363 | 10,166 | ,000 |
| | | Linear Term | 33267,638 | 1 | 33267,638 | 18,986 | ,000 |
| | | Weighted Deviation | 32119,068 | 1 | 32119,068 | 18,331 | ,000 |
| | | | 3507,658 | 1 | 3507,658 | 2,002 | ,158 |

18.C Tanult nyelv (1 angol-2 német): érdemjegy

Group Statistics

| | nyelv | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------|-------|-----|--------|----------------|-----------------|
| Érdemjegy 5. | 1,00 | 227 | 4,1938 | 1,06736 | ,07084 |
| | 2,00 | 109 | 3,7890 | 1,18691 | ,11369 |
| Érdemjegy 6. | 1,00 | 229 | 4,0349 | 1,03813 | ,06860 |
| | 2,00 | 110 | 3,7636 | 1,12460 | ,10723 |
| Érdemjegy 8. | 1,00 | 199 | 3,8894 | 1,00897 | ,07152 |
| | 2,00 | 104 | 3,8269 | 1,10112 | ,10797 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Érdemjegy 5. | Equal variances assumed | 5,377 | ,021 | 3,137 | 334 | ,002 | ,40484 | ,12905 | ,15099 | ,65870 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,022 | 194,169 | ,003 | ,40484 | ,13395 | ,14065 | ,66903 |
| Érdemjegy 6. | Equal variances assumed | 5,434 | ,020 | 2,192 | 337 | ,029 | ,27130 | ,12376 | ,02785 | ,51475 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,131 | 200,441 | ,034 | ,27130 | ,12729 | ,02029 | ,52230 |
| Érdemjegy 8. | Equal variances assumed | 1,142 | ,286 | ,496 | 301 | ,620 | ,06252 | ,12601 | -,18545 | ,31050 |
| | Equal variances not assumed | | | ,483 | 193,812 | ,630 | ,06252 | ,12951 | -,19292 | ,31796 |

Tanult nyelv (1 angol – 2 német): motiváció**Group Statistics**

| | nyelv | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------|-------|-----|---------|----------------|-----------------|
| KÖVETŐ 5. | 1,00 | 212 | 73,5377 | 8,97883 | ,61667 |
| | 2,00 | 104 | 76,4135 | 9,59835 | ,94120 |
| ÉRDEKLŐDŐ 5. | 1,00 | 212 | 65,5330 | 9,73603 | ,66867 |
| | 2,00 | 104 | 69,9038 | 8,92201 | ,87488 |
| TELJESÍTŐ 5. | 1,00 | 212 | 73,9245 | 10,23765 | ,70312 |
| | 2,00 | 104 | 76,2788 | 10,67204 | 1,04648 |
| Presszióérzés 5. | 1,00 | 212 | 12,9340 | 5,65395 | ,38832 |
| | 2,00 | 104 | 12,0673 | 5,18262 | ,50820 |
| KÖVETŐ 6. | 1,00 | 214 | 71,0187 | 9,45012 | ,64600 |
| | 2,00 | 107 | 72,1589 | 10,05565 | ,97212 |
| ÉRDEKLŐDŐ 6. | 1,00 | 214 | 64,2243 | 9,06089 | ,61939 |
| | 2,00 | 107 | 65,3364 | 9,28474 | ,89759 |
| TELJESÍTŐ 6. | 1,00 | 214 | 72,0981 | 9,67232 | ,66119 |
| | 2,00 | 107 | 72,1776 | 10,34938 | 1,00051 |
| Presszióérzés 6. | 1,00 | 214 | 12,8738 | 4,89111 | ,33435 |
| | 2,00 | 107 | 12,3645 | 5,17504 | ,50029 |
| KÖVETŐ 8. | 1,00 | 181 | 66,3094 | 10,44846 | ,77663 |
| | 2,00 | 100 | 68,2500 | 9,46485 | ,94648 |
| ÉRDEKLŐDŐ 8. | 1,00 | 181 | 59,7072 | 10,04918 | ,74695 |
| | 2,00 | 100 | 62,8700 | 8,55246 | ,85525 |
| TELJESÍTŐ 8. | 1,00 | 181 | 67,5746 | 11,45141 | ,85118 |
| | 2,00 | 100 | 68,6000 | 9,30949 | ,93095 |
| Presszióérzés 8. | 1,00 | 181 | 13,7790 | 4,42541 | ,32894 |
| | 2,00 | 100 | 14,6900 | 4,50969 | ,45097 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|----------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| KÖVETŐ 5. | Equal variances assumed | ,842 | ,360 | -2,615 | 314 | ,009 | -2,87573 | 1,09981 | -5,03965 | -,71180 |
| ÉRDEKLŐDŐ 5. | Equal variances assumed | ,635 | ,426 | -3,853 | 314 | ,000 | -4,37083 | 1,13453 | -6,60308 | -2,13858 |
| TELJESÍTŐ 5. | Equal variances assumed | ,025 | ,875 | -1,894 | 314 | ,059 | -2,35432 | 1,24293 | -4,79984 | ,09120 |
| Presszióérzés 5. | Equal variances assumed | ,348 | ,556 | 1,315 | 314 | ,189 | ,86665 | ,65890 | -,42977 | 2,16308 |
| KÖVETŐ 6. | Equal variances assumed | ,662 | ,417 | -,997 | 319 | ,319 | -1,14019 | 1,14322 | -3,38939 | 1,10902 |
| ÉRDEKLŐDŐ 6. | Equal variances assumed | ,156 | ,693 | -1,028 | 319 | ,305 | -1,11215 | 1,08169 | -3,24030 | 1,01600 |
| TELJESÍTŐ 6. | Equal variances assumed | 1,899 | ,169 | -,068 | 319 | ,946 | -,07944 | 1,17245 | -2,38616 | 2,22728 |
| Presszióérzés 6. | Equal variances assumed | ,803 | ,371 | ,863 | 319 | ,389 | ,50935 | ,59049 | -,65241 | 1,67110 |
| KÖVETŐ 8. | Equal variances assumed | ,634 | ,426 | -1,540 | 279 | ,125 | -1,94061 | 1,25974 | -4,42042 | ,53920 |
| ÉRDEKLŐDŐ 8. | Equal variances assumed | 3,623 | ,058 | -2,659 | 279 | ,008 | -3,16282 | 1,18929 | -5,50395 | -,82169 |
| TELJESÍTŐ 8. | Equal variances assumed | 4,047 | ,045 | -,766 | 279 | ,444 | -1,02541 | 1,33824 | -3,65974 | 1,60891 |
| | Equal variances not assumed | | | -,813 | 241,054 | ,417 | -1,02541 | 1,26141 | -3,51022 | 1,45939 |
| Presszióérzés 8. | Equal variances assumed | ,223 | ,637 | -1,641 | 279 | ,102 | -,91099 | ,55515 | -2,00381 | ,18182 |

Group Statistics

| 5. osztály | nyelv | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------|-------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 205 | 21,8732 | 5,17758 | ,36162 |
| | 2,00 | 101 | 21,9208 | 5,47847 | ,54513 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 205 | 18,1756 | 4,64192 | ,32421 |
| | 2,00 | 101 | 17,4059 | 4,34552 | ,43240 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 205 | 16,9122 | 4,96084 | ,34648 |
| | 2,00 | 101 | 16,9010 | 4,84046 | ,48164 |
| Szociokulturális o. (max.30) | 1,00 | 205 | 19,4000 | 5,66517 | ,39567 |
| | 2,00 | 101 | 20,2475 | 5,70860 | ,56803 |
| Nyelvtanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 205 | 21,8293 | 6,00369 | ,41932 |
| | 2,00 | 101 | 22,2376 | 5,39286 | ,53661 |
| Angolok/németek i.a. (max.30) | 1,00 | 205 | 22,0341 | 5,75000 | ,40160 |
| | 2,00 | 101 | 23,4455 | 5,30184 | ,52755 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. (max.30) | 1,00 | 205 | 20,3220 | 6,52775 | ,45592 |
| | 2,00 | 101 | 23,1287 | 5,78215 | ,57535 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 205 | 15,1805 | 5,28887 | ,36939 |
| | 2,00 | 101 | 15,4158 | 5,40050 | ,53737 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 205 | 17,1561 | 4,42863 | ,30931 |
| | 2,00 | 101 | 17,7921 | 4,32277 | ,43013 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 205 | 21,2146 | 6,54118 | ,45686 |
| | 2,00 | 101 | 21,3267 | 6,55913 | ,65266 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max. 24) | 1,00 | 205 | 15,4537 | 4,75725 | ,33226 |
| | 2,00 | 101 | 16,0792 | 4,14652 | ,41259 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 205 | 17,4878 | 3,85345 | ,26914 |
| | 2,00 | 101 | 17,4554 | 3,96365 | ,39440 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 205 | 9,2488 | 2,19213 | ,15311 |
| | 2,00 | 101 | 9,5347 | 2,29593 | ,22845 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 205 | 2,4098 | ,59236 | ,04137 |
| | 2,00 | 101 | 2,3564 | ,65703 | ,06538 |
| Csoportkohézió (max.48) | 1,00 | 205 | 32,4537 | 7,79668 | ,54454 |
| | 2,00 | 101 | 32,0693 | 8,13543 | ,80951 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 205 | 309,4829 | 43,74162 | 3,05505 |
| | 2,00 | 101 | 314,7921 | 47,40154 | 4,71663 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|---|------|------------------------------|-----|-----------------|-----------------|-----------------------|---|----------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Angolok/németek i.a. | Equal variances assumed | ,383 | ,536 | -2,071 | 304 | ,039 | -1,41140 | ,68158 | -2,75261 | -,07018 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. | Equal variances assumed | 1,516 | ,219 | -3,669 | 304 | ,000 | -2,80676 | ,76494 | -4,31201 | -1,30151 |

Group Statistics

| 6. osztály | nyelv | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------|-------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 212 | 21,8585 | 4,62415 | ,31759 |
| | 2,00 | 106 | 21,5189 | 4,93622 | ,47945 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 212 | 17,8538 | 4,32477 | ,29703 |
| | 2,00 | 106 | 17,3113 | 4,20513 | ,40844 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 212 | 16,1321 | 4,99588 | ,34312 |
| | 2,00 | 106 | 15,8679 | 4,82469 | ,46862 |
| Szociokulturális o. (max.30) | 1,00 | 212 | 18,0142 | 5,98298 | ,41091 |
| | 2,00 | 106 | 18,5189 | 5,58950 | ,54290 |
| Nyelvtanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 212 | 22,4387 | 5,46172 | ,37511 |
| | 2,00 | 106 | 22,0000 | 5,48070 | ,53233 |
| Angolok/németek i.a. (max.30) | 1,00 | 212 | 20,9670 | 5,70722 | ,39197 |
| | 2,00 | 106 | 21,4434 | 5,81145 | ,56446 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. (max.30) | 1,00 | 212 | 19,1415 | 6,36480 | ,43714 |
| | 2,00 | 106 | 21,7075 | 5,82763 | ,56603 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 212 | 13,5142 | 5,02645 | ,34522 |
| | 2,00 | 106 | 13,6226 | 5,10919 | ,49625 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 212 | 16,7170 | 4,33383 | ,29765 |
| | 2,00 | 106 | 16,5566 | 4,08500 | ,39677 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 212 | 21,0755 | 6,38823 | ,43875 |
| | 2,00 | 106 | 21,6981 | 5,99551 | ,58234 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max. 24) | 1,00 | 212 | 15,4434 | 4,35200 | ,29890 |
| | 2,00 | 106 | 15,8774 | 4,02540 | ,39098 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 212 | 17,0330 | 4,02290 | ,27629 |
| | 2,00 | 106 | 16,5943 | 3,80671 | ,36974 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 212 | 8,8396 | 2,20786 | ,15164 |
| | 2,00 | 106 | 8,5094 | 2,22644 | ,21625 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 212 | 2,4009 | ,63440 | ,04357 |
| | 2,00 | 106 | 2,2075 | ,56429 | ,05481 |
| Csoportkohézió (max.48) | 1,00 | 212 | 31,0330 | 8,81101 | ,60514 |
| | 2,00 | 106 | 31,4057 | 8,16704 | ,79325 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 212 | 299,7075 | 41,26000 | 2,83375 |
| | 2,00 | 106 | 301,2075 | 47,46582 | 4,61029 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. | Equal variances assumed | 2,027 | ,156 | -3,484 | 316 | ,001 | -2,56604 | ,73652 | 4,01515 | 1,11693 |
| Kívánt nyelvtanulás | Equal variances assumed | 13,742 | ,000 | 2,656 | 316 | ,008 | ,19340 | ,07280 | ,05016 | ,33663 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,762 | 233,285 | ,006 | ,19340 | ,07002 | ,05545 | ,33134 |

Group Statistics

| 8. osztály | nyelv | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------------|-------|-----|----------|----------------|-----------------|
| Tudásorientáció (max.30) | 1,00 | 182 | 20,6813 | 4,64277 | ,34415 |
| | 2,00 | 97 | 20,0412 | 4,42511 | ,44930 |
| Utazásorientáció (max.24) | 1,00 | 182 | 17,6044 | 4,22013 | ,31282 |
| | 2,00 | 97 | 16,5155 | 4,37587 | ,44430 |
| Barátság o. (max.24) | 1,00 | 182 | 15,0275 | 4,97555 | ,36881 |
| | 2,00 | 97 | 14,5773 | 4,98296 | ,50594 |
| Szociokulturális o. (max.30) | 1,00 | 182 | 16,8297 | 5,64205 | ,41822 |
| | 2,00 | 97 | 16,6598 | 4,76508 | ,48382 |
| Nyelvtanulás i. a. (max.30) | 1,00 | 182 | 22,4890 | 5,35661 | ,39706 |
| | 2,00 | 97 | 20,8763 | 5,40111 | ,54840 |
| Angolok/németek i.a. (max.30) | 1,00 | 182 | 19,7747 | 5,77179 | ,42783 |
| | 2,00 | 97 | 19,1959 | 5,53707 | ,56220 |
| Amerikaiak/osztrákok i.a. (max.30) | 1,00 | 182 | 18,0549 | 6,55847 | ,48615 |
| | 2,00 | 97 | 19,4124 | 5,91740 | ,60082 |
| Integrativitás (max.24) | 1,00 | 182 | 12,3736 | 4,88915 | ,36241 |
| | 2,00 | 97 | 11,5258 | 4,21825 | ,42830 |
| Mot. intenzitás (max.24) | 1,00 | 182 | 15,9780 | 4,31105 | ,31956 |
| | 2,00 | 97 | 15,7320 | 4,12441 | ,41877 |
| Órai szor.-bátorság (max.30) | 1,00 | 182 | 21,6374 | 6,22953 | ,46176 |
| | 2,00 | 97 | 21,4021 | 5,34762 | ,54297 |
| Nyelvhasználati szor.-bát. (max. 24) | 1,00 | 182 | 15,6154 | 4,11914 | ,30533 |
| | 2,00 | 97 | 14,9485 | 3,89543 | ,39552 |
| Önértékelés (max.24) | 1,00 | 182 | 16,8187 | 3,59943 | ,26681 |
| | 2,00 | 97 | 16,0412 | 3,84035 | ,38993 |
| Elégedettség (max.12) | 1,00 | 182 | 8,3681 | 2,16238 | ,16029 |
| | 2,00 | 97 | 8,1340 | 2,10964 | ,21420 |
| Kívánt nyt. (1-3) | 1,00 | 182 | 2,3462 | ,57186 | ,04239 |
| | 2,00 | 97 | 2,1856 | ,63459 | ,06443 |
| Csoportkohézió (max.48) | 1,00 | 182 | 31,5769 | 8,76911 | ,65001 |
| | 2,00 | 97 | 32,5258 | 7,99491 | ,81176 |
| ÖSSZ.MOT. (max.441) | 1,00 | 182 | 291,5769 | 43,06467 | 3,19217 |
| | 2,00 | 97 | 285,1753 | 43,41659 | 4,40829 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-------------------|-------------------------|---|------|------------------------------|-----|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Utazásorientáció | Equal variances assumed | ,159 | ,690 | 2,026 | 277 | ,044 | 1,08893 | ,53739 | ,03104 | 2,14682 |
| Nyelvtanulás i.a. | Equal variances assumed | ,021 | ,884 | 2,388 | 277 | ,018 | 1,61272 | ,67534 | ,28327 | 2,94217 |
| Kívánt nyelvtudás | Equal variances assumed | ,131 | ,717 | 2,149 | 277 | ,032 | ,16059 | ,07472 | ,01350 | ,30767 |

