

# DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Péter-Szarka Szilvia

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



DE Bölcsészettudományi Kar  
2007

## I. Bevezetés, célkitűzések

Az utóbbi években, évtizedekben Magyarországon a nyelvtudás jelentősen felértékelődött. Nagy nemzetközi szervezetekhez csatlakoztunk, a számítógépes világháló használata, a munkaerőpiac, a globalizáció kihívásai, a tudásalapú társadalom igényei egyértelműen megfogalmazzák a használható nyelvtudás szükségességét.

Hogyan lehet hatékonyan tanítani idegen nyelveket? A kérdés régóta jelen van a nyelvészeti és pszichológiai kutatásokban. Számptalan 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. 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. Dolgozatomban ezért a nyelvtanulók motivációs háttérét tanulmányozom, ezen belül is olyan egyéni jellegzetességeiket ragadom meg, melyek a nyelvtanulási motiváció kutatásában eddig még nem kerültek előtérbe. 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.

Robert GARDNER, a nyelvtanulási motiváció kutatásának úttörője, a nyelvtanulási motiváció tudományos igényű kutatásának megalapozója, elsősorban a nyelvtanulás *szociális* természetét hangsúlyozza (GARDNER, MCINTYRE, 1993). 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. GARDNER elmélete az idegennyelvtanulás szociális aspektusaira hívja fel a figyelmet, ezen belül is az adott idegen nyelvet beszélő kultúra iránti attitűd jelentőségét emeli ki. A kanadai kutató az országában megfigyelhető kétnyelvűség problematikájából kiindulva megalkotta az *integratív motiváció* fogalmát, mely az idegennyelvet beszélő közösség iránti pozitív attitűd nyomán kialakuló kommunikációs 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, MCINTYRE, 1991).

Az idegennyelv-tanulás motivációjának kutatásában a kilencvenes évek elején gyökeres szemléletváltás következett be, mely a motivációkutatás pragmatikusabb, oktatásközpontúbb megközelítését hangsúlyozta (CROOKES, SCHMIDT, 1991).

A fenti szemléletváltás eredményeként sok új eredmény született, melyeket szintetizálva DÖRNYEI Zoltán (1996) az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit egységes elméleti keretbe foglalja, a nyelvtanulási motiváció általános struktúráját fogalmazza meg. A nyelvtanulási motiváció általa meghatározott három szintje a *nyelvi*, a *tanulói* szint és a *tanulási szituáció* szintje. 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 *csoportha 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.

E két utóbbi motivációs modell képezi a kutatásom alapját, melynek legfőbb célkitűzései:

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

A nyelvtanulási motiváció egyes szintjei közül a *nyelvi* szint vizsgálata mellett (DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996; NOELS et al, 1999) egyre több kutatás foglalkozik

a *tanulási szituáció* szintjével (DÖRNYEI, KORMOS, 2000), míg a *tanuló* jellemzői többnyire elszigetelten, egy-egy részterületre fókuszálva jelennek meg az egyes kutatásokban (CLÉMENT, 1986; COHEN, 1998). Kutatásomban ezért elsősorban a nyelvtanulási motivációval összefüggésben álló, pedagógiai pszichológiai eszközökkel feltárható *tanulói* jellegzetességeket vizsgálom.

- **A motiváció változásainak nyomon követése:**

A motiváció időbeli változásait leíró modellek 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). 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 kutatásomban 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.

## **II. Módszerek**

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:

1. Az iskolai motiváció általános jellemzőinek vizsgálata a KOZÉKI-ENTWISTLE (1986) szerzőpáros által kidolgozott *iskolai motivációs* kérdőívvel történt. A kérdőív 60 állítást tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanulók egy ötfokú skálán jelölik meg egyetértésük mértékét. A 60 item tíz alskálába rendeződik, az alskálák pedig három fő faktorba tömörülnek (Követő, Érdeklődő, Teljesítő).
2. Ugyanez a szerzőpáros dolgozta ki a *tanulási orientációt*, vagyis a tanulási munkastílust vizsgáló kérdőívet, mely felépítésében megegyezik az iskolai motivációt mérővel. Az ebben megjelenő három fő faktor a Mélyreható, Reprodukáló és Szervezett orientáció.
3. 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.
4. Az *idegennyelv-tanulási motiváció* vizsgálatára a CLÉMENT és munkatársai (1994) által ismertetett kérdőív használatával került sor. A kérdőív a motiváció orientációs irányait, az angol/némettanulás és az angolok, amerikaiak/ németek, osztrákok iránti attitűdöt, az órai és nyelvhasználati szorongást, a teljesítményszükségletet, a motivációs intenzitást és az észlelt csoportkohéziót méri hatfokú Likert-skála segítségével, a többi a nyelvtudás önértékelésére, az elégedettségre, illetve az elérni kívánt nyelvtudásra kérdez rá.
5. Az énkép mérésére a *Tennessee énkép skálát* használtam, mely az egyén önmagáról kialakított fogalmának mérésére alkalmas. A 100 tételes kérdőív öt, egymás után elhelyezett énkép alskálából (Testkép, Morális énkép, Individuális énkép, Családi énkép, Szociális énkép), valamint egy önkritika alskálából áll (DÉVAI, SIPOS, 1986).
6. 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
7. Az idegennyelvi teljesítményt a tanulók tanév végi nyelvi érdemjegyeivel határoztuk meg.

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 nyomonkövethető 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.

### **III. A kutatás eredményei**

A vizsgálat hipotéziseit az elméleti áttekintés során bemutatott szakirodalmi adatokra építettem. A hipotézisek hat csoportba sorolhatóak. A első hipotéziscsoportban (1.) az iskolai és az idegennyelv-tanulási *motiváció általános jellemzőivel* és a változások irányával kapcsolatos elvárások kaptak 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 háttérében 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 fogalmazznak meg.

1. *hipotézis: Az iskolai motiváció fő dimenziói közül a Követő és a Teljesítő a legerősebb. Az iskolai motiváció az évek során csökken, de a mintázata megmarad. Az idegennyelvi motiváció erősségében szintén csökkenés mutatkozik, de ez néhány alskálában nem szignifikáns mértékű* (JÓZSA, 2002; PÁSKUNÉ, 2004).

Az iskolai motiváció fő dimenziói a felső tagozat évei során erőteljes csökkenésen mennek keresztül, a presszió érzése viszont, különösen a nyolcadik osztályra, felerősödik. Az iskolai motiváció összetevőinek mintázata mindhárom évben hasonló, a Teljesítő motívum a legerősebb, ezután jön kevésbé lemaradva a Követő dimenzió, az Érdeklődő motívum pedig a leggyengébb. 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. Ez azt jelenti, hogy a tanulók általában szeretnek nyelvet tanulni és fontosnak tartják azt, az idegen nyelv használatában pedig szerencsére nem lesznek szorongóbbak. Ezzel rámutathatunk, hogy a nyelvtanulási motiváció fenntartása érdekében mely területekre támaszkodhatunk a felső tagozatosoknál. A jövőbeni utazások, 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. Mivel a tanulók a három év során nem válnak a nyelvhasználat terén szorongóbbá, így nyugodtan erősíthetjük az idegen nyelven történő kommunikációt is. 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.

2. *hipotézis: A hatékonyabb tanulási stratégiák összefügnék a motiváltság mértékével (BALOGH, 2004a). Az énkép és a motiváció mutatói pozitívan korrelálnak, az énkép változása a serdülőkori jellegzetességek miatt feltehetően negatív irányú (DÉVAL, 1988; JÓZSA, 2002). Az intelligencia és a motiváció között nincs jellegzetes kapcsolat (BALOGH, 2004b). A belső kontrollos attitűd pozitívan korrelál a motivációs mutatókkal (FÜLÖP, 1997; PÁSKUNÉ, 2002).*

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 kontrollos attitűd az évek során csökkenő tendenciát mutat, kapcsolata a motivációs mutatókkal pozitív.

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

A nyelvi érdemjegyek a három év során meglehetősen leromlanak. Az iskolai motivációval kapcsolatban azt láthatjuk, hogy a Teljesítő motívum az, amely mindhárom évben erősen korrelál 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 érdemjegyekkel, vagyis minél erősebb a Presszióérzés, annál rosszabb jegyet kap a tanuló, illetve, mivel korrelációs kapcsolatról van szó, az is feltételezhető, hogy minél gyengébb osztályzatot kap a diák, annál inkább érzi azt, hogy az iskolai nyomás már-már elviselhetetlen számára. A jegyek nyelvtanulási motivációval való összefüggése hasonló: erős pozitív korrelációs kapcsolat áll fenn mindhárom évben az általános motivációs szintre utaló 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. Igen erős az érdemjegyek intelligenciával való kapcsolata: mindhárom évben ez a legerősebben korreláló mutató. 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.

4. *hipotézis: A lányok érdemjegyeik alapján jobb teljesítményt érnek el idegen nyelvből, mint a fiúk. Ez a három év alatt nem változik (CS. CZACHESZ, RADÓ, 2003; HARMATINÉ, 2005). 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. Az intelligenciában nem várunk nemi különbségeket (HARMATINÉ, 2005). Az énképet tekintve a fiúknál magasabb érték valószínűsíthető a Testkép, Individuális énkép és a Teljes énkép pontszámában (BÓTA, 2002). A kontrollhely vonatkozásában nincs jellegzetes nemi különbség, de tendenciáját tekintve a lányok várhatóan externálisabbak (PHARES, 1989).*

A nemi különbségek vizsgálata mindhárom évben egyértelműen rámutat a lányok jobb teljesítményére és erősebb motivációs hátterére, ezt általában a lányok magasabb teljesítmény iránti igényével és jobb kommunikációs készségével magyarázhatjuk. 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. A Presszióérzésben megnyilvánuló nemi különbségek érdekes változáson mennek keresztül a vizsgált időszakban. Az első mérés alkalmával, az 5. osztályban a fiúk erősen szignifikáns módon magasabb pontszámot értek el a presszióérzés mutatójában, 6. osztályban a nemi különbségek már kevésbé erőteljesek, de még jelen vannak, 8. osztályban pedig a fiúk ugyan magasabb pontszámot érnek el, de a különbség már nem szignifikáns. A lányoknál tehát a nyomás érzése erőteljesebben nő a fiúkhöz 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. A nyelvtanulási motiváción belül 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 énképet tekintve a mérés mindhárom évében szignifikáns különbségeket regisztrálhattunk, de ezek igen változatosak voltak, jellegzetesen követve a serdülőkori változások irányát. Az ötödik osztályban, vagyis a serdülőkori változások előtt a Morális és Családi énkép területén a lányok magasabb pontszámai 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. A kontrollhelyre vonatkozó hipotézisemet az adatok nem igazolták, sőt ennek inkább az ellenkezőjét mutatják, vagyis a lányok több belső kontrollal választ adtak, mint a fiúk.

*5. hipotézis: Az iskolák és osztályok között szignifikáns különbség várható az érdemjegyekben megnyilvánuló nyelvi teljesítményben. Ez az iskolák sajátosságai, illetve az osztályok jellegzetességei alapján feltételezhető. Az iskolai és idegennyelvtanulási motiváció szempontjából szintén 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.*

Az iskolák és osztályok közt megnyilvánuló különbségek többsége az iskolák jellemzőit ismerve érthető. Általánosságban azt találjuk, hogy 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. Az érdemjegyek alakulása ezzel együtt megfelelt a várakozásoknak, mivel a népszerűbb, ezáltal több jelentkező közül választani tudó, valamint a tehetséggondozással foglalkozó iskolák, osztályok egyértelműen jobb eredményeket mutatattak a nyelvi érdemjegyek kapcsán. A motiváció alakulása azonban némileg meglepő, elgondolkodásra készítő volt. Az

éredemjegyekkel erősen összefüggő motiváció alakulása az egyik vizsgált iskolában igen ellentmondásosan alakult: a jó eredmények mellett a tanulók motiváltsága igen alacsony. Hogy lehet ez? Az első válasz az lehet, hogy sok tanulót elsősorban a jó eredmény, a jó jegy megszerzése érdekel, a tudásszerzés, érdeklődés szerepe pedig háttérbe szorul. 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.

*6. hipotézis: Az érdemjegyek alapján kialakított csoportok között lesz különbség a nyelvtanulási motiváció terén, a jobb jegyet kapók feltehetően motiváltabbak. Az elérni kívánt nyelvtudás alapján kialakított csoportok között is motivációs különbségek valószínűsíthetőek, mivel a nyelvtanulási kedv közvetlenül befolyásolja a nyelvi téren kitűzött célokat. A tanult nyelv alapján kialakított csoportok (angol,német) közti különbségeket tekintve az angol jegyek magasabb átlaga a várható, a nyelvtanulási motiváció néhány általános mutatójában, valamint a nyelvet beszélőkhöz fűződő viszonyban az angol nyelvet tanulók magasabb pontszáma várható (NIKOLOV, 2003).*

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 alsószintje 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 kontrollal választ adnak, mint a fiúk. A nemi különbségek kapcsán a nyelvtanulási motivációban több dimenziójában a lányok magasabb pontszámait vártuk, ez szintén csak részben igazolódott.

A dolgozat eredményeinek gyakorlatban történő hasznosítása elsősorban a motiválási stratégiák gazdagításán keresztül történhet meg. 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.

#### **Felhasznált irodalom:**

1. BALOGH LÁSZLÓ (2004a): 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.
2. BALOGH LÁSZLÓ (2004b): 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.
3. 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.
4. 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.
5. CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., NOELS, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417-448
6. COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
7. CROOKES, G., SCHMIDT, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
8. 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.
9. 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.

10. DÉVAI MARGIT (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9-14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia* 8 (4): 557-573.
11. DÉVAI M., SIPOS M. (1986): *A Tennessee énkép skála*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
12. DÖRNYEI ZOLTÁN (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 4: 3-21.
13. DÖRNYEI Z., KORMOS J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research* 4, 3: 275-300.
14. 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.
15. 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.
16. FÜLÖP MÁRTA (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 172-196.
17. 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.
18. GARDNER, R. C., MACINTYRE, P. D. (1993): A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1-11.
19. HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2005): A szocio-emocionális okokból történő alulteljesítés összefüggéseinek vizsgálata az iskolában. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
20. JÓZSA KRISZTIÁN (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. 239-268.
21. KOZÉKI B., ENTWISTLE, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 6 (2): 271-292.
22. NIKOLOV MARIANNE (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8: 61-73.
23. 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.
24. PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 219-333.
25. 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.
26. PHARES, E. J.(1989): Kontrollhely. In: Szakács F. (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1*. Budapest, Tankönyvkiadó. 101-151.
27. 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.
28. ROTTER, J. B. (1984): Vélemények (Gyermekváltozat). In: Szakács F. (szerk.) *Személyiséglélektani Szöveggyűjtemény IV/3*. Budapest, Tankönyvkiadó. 724-728.
29. 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.

#### IV. Publikációk

- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2001): A pszichológia szerepe a multimédiás angol nyelvoktatásban. *Computer Panoráma* 8: CD melléklet
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2002): Tanítsunk-e idegennyelvet kisgyermekkorban? In: Kovácsné, N. M. (szerk.) *Tanulmánykötet: Apáczai-napok Nemzetközi Konferencia*. NYME-ATFK, Győr. 291-301.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2004): Az idegennyelv-tanulás motivációs jellemzői az általános iskolában. *Alkalmazott Pszichológia* 4: 36-52.
- 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.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2007): Kulturális hatások az idegennyelv-tanulás motivációs hátterében. I. Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete (megjelenés alatt)

#### Előadások:

- *Pszichológiai szempontok érvényesülése a számítógépes angol nyelvoktatásban*  
Informatika és számítástechnika az oktatásban - országos konferencia (ÉRA Szekció). Békéscsaba, 1999. november 18-20.
- *Idegen nyelv kisgyermekkorban: Játék vagy tanulás?*  
Változó gyermek – változó pedagógus. Óvodapedagógiai Eurokonferencia és X. Játékforum (Óvodapedagógia szekció). Hajdúböszörmény, 2000. május 22-24.
- *A pszichológia szerepe a multimédiás angol nyelvoktatásban*  
Multimédia az oktatásban - országos konferencia (A multimédia fejlesztések korszerű eszközei, eljárása, eredményei szekció). Budapest, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, 2001. május 30 – június 1.
- *A kisgyermekkorai idegennyelv-tanulás aktuális kérdései*  
Apáczai napok - nemzetközi tudományos konferencia (Diszkrimináció – idegennyelv-oktatás szekció). Győr, 2001. október 18-20.
- *Kulturális hatások az idegennyelv-tanulás motivációs hátterében*  
I. Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó (Andragógiai módszerek és kompetenciák szekció). Debrecen, 2006. szeptember 26-27.

