

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK IDEGENNYELV-TANULÁSI ATTITÚDJEI ÉS MOTIVÁCIÓJA

**Csizer Kata és Dörnyei Zoltán**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem és Nottigham University*

### **Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja**

Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához több feltételnek kell teljesülnie: megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszantartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiváltaknak kell lenni. A nyelvtanulási motiváció és a motivált diákok tudományos igényű jellemzése sok éve egyik központi kérdése a nyelvtanulás/nyelvtanítás kutatásának, hiszen a nyelvtanulók motivációs szintje az egyik legfontosabb előrejelzője az idegennyelv-tanulás sikerének. Nagymintás empirikus vizsgálatok és kvalitatív kutatások is, többek között, olyan kérdésekre keresik a választ, hogyan lehet a motiváció semmiképpen sem homogén fogalmát látens változókkal leírni, hogyan jellemezhetjük a motivált diákokat, vagy milyen körülmények segíthetik a diákok motiválását. (A motiváció kutatásáról időről időre születnek összefoglaló munkák, az egyik legújabb ilyen kötet: *Dörnyei és Schmidt, 2001*; de lásd még *Gardner, 1985*; *Dörnyei, 2001*, illetve magyar nyelven: *Bárdos, 2000*.)

Magyarország nemzetközi szinten is fontos „laboratóriuma” a motiváció kutatásának, köszönhetően annak, hogy a kilencvenes évek közepén és végén a világ egyik legnagyobb motivációs felmérésének volt helyszíne országunk. Az empirikus adatfelvétel arra kereste a választ, hogy milyen motivációs és attitűdök által vezérelt folyamatok játszanak szerepet abban, hogy a diákok mely nyelveket szeretnék tanulni, és mennyi energiát hajlandóak az egyes nyelvek tanulására fordítani.

Cikkünk ezt az adatbázist használja; a klaszterelemzés technikájának segítségével nyomon követi a magyarországi általános iskolások nyelvtanulási attitűdjeinek és motivációjának változásait. A klaszter-elemzés a társadalomtudományokban elfogadott és gyakran használt többváltozós statisztikai eljárás, amely mintákon belül homogén csoportok (a statisztika nyelvén klaszterek) létrehozására és jellemzésére szolgál, a jelen esetben a diákoknak a nyelvtanulási motiváció szempontjából elkülönülő csoportjait írja le. E csoportok jellemzése és időbeli változásai feltárása nemcsak a nyelvtanulási motiváció természetéről ad képet, hanem fontos tanulságokkal szolgálhat tanároknak, kutatóknak és döntéshozóknak is.

Az empirikus adatfelvételt az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatócsoportja bonyolította le két lépésben, 1992/1993-ban az Ottawai Egyetem kutatóival közösen, a 1999/2000-es tanév során pedig önállóan<sup>1</sup>. A kutatócsoport mindkét időpontban öt célnyelv megítélését vizsgálta: az angol-, német-, francia-, olasz- és orosz nyelvét. A kutatási programot nemcsak a nagymintás vizsgálat alkalmazása teszi egyedivé (az első időpontban 212 osztályban 4765, a második alkalommal 188 osztályban 3828 diák töltötte ki a nyelvorientációs kérdőívet), hanem az is, hogy a megismételt vizsgálat lehetővé teszi az összehasonlítást és a változások leírását. Az adatgyűjtés két időpontjának kiválasztása is szerencsésen történt: 1993-ban az élő idegen nyelvekre való áttérés az általános iskolákban részben már lezajlott, de még nem fejeződött be, azaz egy átmeneti állapotot sikerült regisztrálnunk, míg 1999-re ez a folyamat már lezárult (*Vágó*, 2000).

### Irodalmi áttekintés: az előzmények

A hatalmas adatbázis nemcsak azt teszi lehetővé, hogy adatainkat különböző szempontok szerint elemezzük, hanem azt is, hogy részmintákon vizsgáljuk az egyes eredmények változásait. Ennek megfelelően már több cikkben publikáltunk (rész)eredményeket itthon és külföldön is (*Csizér, Dörnyei és Németh*, 2001; *Csizér, Dörnyei és Nyilasi*, 1999; *Dörnyei és Clément*, 2001; *Dörnyei és Csizér*, 2002; *Dörnyei, Nyilasi és Clément*, 1996). Kutatásunk egyébként nem egyedül jellegű Magyarországon, hasonló országos reprezentatív mintán végzett attitűd-vizsgálatról számol be *Csapó Benő* (2000), aki tanulmányában nemcsak idegennyelvi-attitűdökkel, hanem a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdök felmérésével, illetve a tantárgyak közti összefüggések elemzésével is foglalkozik.

Cikkünk közvetlen előzményeként meg kell említenünk adataink faktorelemzésének eredményeit, amelyek az egyes nyelvek motivációját leíró látens struktúra stabilitását mutatják a különböző nyelvek esetében a két adatfelvétel között. A kérdőív idegen nyelvekre és országokra vonatkozó kérdései leírhatók a következőkben összefoglalt öt dimenzióval. A faktorok ismertetésénél nagyon röviden utalunk arra, mely nemzetközileg is fontos motivációs kutatások foglalkoztak az adott látens dimenzióval.

*Integrativitás*, amely az adott nyelvhez és kultúrához való általánosan pozitív viszonyulást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, kultúrát elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira pozitívan állnak az adott nyelvhez, hogy szeretnék az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. Az integrativitás vagy integratív motiváció definiálása az egyik legfontosabb eredménye a nyelvtanulási motiváció kutatásának; hosszú évek óta részletesen foglalkozik vele a kanadai *Robert Gardner*, aki munkatársaival együtt kérdőíves és laboratóriumi kutatások sorával bizonyította az integratív motiváció meglétét és előrejelző képességét. Többszörösen bizonyított tény, hogy azok a diákok, akik pozitívabban viszonyulnak az adott nyelvhez és

<sup>1</sup> A kutatást 1993-ban az OTKA 2146 (1991-1994), 1999-ben Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Pályázatok (0222/1999) és OTKA (T0220) finanszírozta.

kultúrához és az azt beszélőkhöz, jobban motiváltak és sikeresebbek a nyelv megtanulásában (lásd pl. *Dörnyei és Csizér, 2002; Gardner, 1985, 2001; Gardner, Day és MacIntyre, 1992; Gardner és MacIntyre, 1991*).

*Instrumentalitás*: ez a faktor az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben (jobb állás, magasabb fizetés). Az 1990-es évek közepén vita bontakozott ki arról, vajon ez a faktor milyen szerepet játszik a diákok motiváltságában és motiválásában különböző nyelvi környezetekben (*Dörnyei, 1994a, 1994b; Gardner és Tremblay, 1994a, 1994b; Oxford és Shearin, 1994*). Az eddigi kutatások alapján szerepe jelentősnek tűnik, de nem helyettesítheti az integratív motivációt (lásd pl. *Dörnyei, 1990, 2002; Gardner és MacIntyre, 1991; Tremblay és Gardner, 1995*).

*Közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel*: ez a dimenzió foglalja össze azokat az attitűdöket, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve az adott országba való utazást értékelik. A faktor fontosságát multikulturális közegben bizonyította *Clément és Kruidenier (1985)*, akik megállapították, hogy a közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel növeli a diákok önbizalmát és integratív motivációját, és így hatással van magára a motivációra is. A faktor jelenléte magyarországi kutatásokban alátámasztja, hogy nemcsak a multikulturális közösségekben élők nyelvtanulási motivációjában játszhat szerepet az anyanyelvi beszélőkkel létrejövő kapcsolat (*Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei és Clément, 2001*).

*Kulturális érdeklődés* (más néven ‘közvetett kapcsolat’) elnevezésű faktor tartalmazza azoknak a változóknak az összességét, amelyek a különböző országokból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki. Fontosságát nemcsak *Clément és Kruidenier* korábban említett kutatása, hanem egy magyarországi vizsgálat is bizonyította (*Clément és mtsai. 1994*).

*Az anyanyelvi közösség vitalitásaként* definiált faktor kifejezi, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. Ennek a látens fogalomnak a szerepét vizsgálta többek között *Clément (1986), Clément és Kruidenier (1985), Labrie és Clément (1986)* is. Erőfeszítéseik nem hoztak egyértelmű eredményeket arra nézve, hogy a közösség vitalitása pontosan milyen szerepet játszik a diákok motivációjában. Lineáris kapcsolatot a vitalitás és a motiváció között nem sikerült bizonyítani, azonban ez nem zárja ki az összefüggés lehetőségét.

A cikkben terjedelmi okok miatt nem adhatunk részletesebb elemzést a fenti faktorok/skálák létrehozásáról, elnevezéséről és időbeli változásairól; ezekről részletesebben lásd *Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2002*. Ez utóbbi cikk tartalmazza a vizsgálat két időpontja között lezajlott változások részletesebb elemzését is. A kutatásunk szempontjából legfontosabb eredményeket a következőkben tömören összefoglaljuk (*Dörnyei és Csizér, 2002*):

- A fent ismertetett skálák preferencia sorrendje a nyelveket illetően stabil a két adatfelvétel között: legmagasabb értékeket rendre az angol nyelv ért el, ezt követte a német, majd a francia és az olasz, a sort az orosz zárta a legalacsonyabb értékekkel. A vizsgálatok azt is kiderítették, hogy az angol nyelv népszerűsége elsősorban az amerikai angol népszerűségének tudható be.

- Az adatfelvétel két időpontja között a legtöbb skála értéke szignifikáns csökkenést mutatott, két jelentős kivétellel: integrativitás az angol esetében, instrumentális a német esetében nem csökkent 1993 és 1999 között. Meglepő módon a diákok külföldiekkel kapcsolatos attitűdjei is (közvetlen, illetve közvetett kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel) szignifikáns csökkenést mutattak.
- A definiált attitűd- és motivációs dimenziók korrelálnak egymással, azaz a diákok motivációval kapcsolatos attitűdjei többé kevésbé homogén természetűek. A cikkben alkalmazott módszer tud választ adni arra a kérdésre, hogy ez a „többé-kévesbé homogén természet” valójában mit is jelent.
- Az attitűd- és motivációs skálák statisztikailag szignifikáns eltéréseket mutatnak a diákok neme és lakóhelye szerint. A lányok rendszeresen magasabb skálaértékeket érnek el, mint a fiúk. A nyelvválasztást illetően az olasz és a francia nyelvet inkább választják a lányok, míg az angol, német és orosz nyelvet inkább a fiúk. A nyelvtanulásra fordított energiát vizsgálva azonban arra a következtetésre jutottunk, hogy a nyelv *tanulására* a lányok több energiát hajlandóak fordítani, függetlenül attól, hogy melyik nyelvről van szó.

## A kutatás rövid módszertana

### A felmérés során használt minta

Az adatfelvételében 13–14 éves diákok vettek részt az ország különböző területein; közülük 4765-en 1993-ban, míg 3828-an 1999-ben válaszoltak kérdőívünk kérdéseire. (A részletes adatokat lásd az 1. táblázatban.) Annak ellenére, hogy a megismételt adatfelvétel során a lehető leghűbben követtük az 1993-as településmintát, és akárcsak 1993-ban, minden mintába került iskolában az összes 8. évfolyamos diákot megkérdeztük, közel 20%-kal csökkent a mintába került tanulók száma. Ennek az a magyarázata, hogy a vizsgált korcsoportba tartozók száma 1993 és 1999 között hasonló arányban csökkent: a Központi Statisztikai Hivatal által publikált adatok szerint 1993-ban 154 708 fő tartozott ehhez a korosztályhoz, míg 1998-ban csupán 120 828 fő (Demográfiai Évkönyv, 1993, 1998).

A kutatási program szempontjából fontos, hogy éppen ezt a korosztályt jelöltük ki vizsgálatunk tárgyává. Ők tartoznak abba az évfolyamba, amelyik választás előtt áll, hogy a középiskolai tanulmányai során milyen nyelvet tanuljon. Ez a tény különleges relevanciát biztosított a nyelvválasztást vizsgáló kérdéseknek.

A településminta kiválasztásánál nemcsak arra törekedtünk, hogy a különböző típusú települések megfelelő számban kerüljenek be a mintába, hanem arra is, hogy a minta régiók szerint is jól mutassa be az ország különböző területeit (2. táblázat). Az országot hat nagy régióra bontottuk: Budapest, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Duna-Tisza-köze, Alföld és Észak-Magyarország.

1. táblázat. A minta településtípus szerinti megoszlása

|                   | Iskolák (db) |      | Osztályok (db) |      | Diákok (fő) |      |      |      |        |      |
|-------------------|--------------|------|----------------|------|-------------|------|------|------|--------|------|
|                   | 1993         | 1999 | 1993           | 1999 | Összesen    |      | Fiúk |      | Lányok |      |
|                   |              |      |                |      | 1993        | 1999 | 1993 | 1999 | 1993   | 1999 |
| Egész ország      | 77           | 82   | 212            | 188  | 4765        | 3828 | 2377 | 1847 | 2305   | 1907 |
| Budapest          | 15           | 13   | 38             | 32   | 792         | 685  | 406  | 346  | 372    | 325  |
| Megyei jogú város | 14           | 17   | 48             | 44   | 1165        | 943  | 584  | 438  | 550    | 499  |
| Város             | 32           | 33   | 94             | 77   | 2112        | 1581 | 1033 | 753  | 1051   | 796  |
| Falu              | 16           | 19   | 32             | 35   | 696         | 619  | 354  | 310  | 332    | 287  |

Megjegyzés: Néhány kérdőívben hiányzott a diákok neme.

2. táblázat. A minta régiók szerinti megoszlása

|                   | Diákok (fő) |      |                |      |              |      |                 |      |                    |      |        |      |
|-------------------|-------------|------|----------------|------|--------------|------|-----------------|------|--------------------|------|--------|------|
|                   | Budapest    |      | Észak-Dunántúl |      | Dél-Dunántúl |      | Duna-Tisza-köze |      | Észak-Magyarország |      | Alföld |      |
|                   | 1993        | 1999 | 1993           | 1999 | 1993         | 1999 | 1993            | 1999 | 1993               | 1999 | 1993   | 1999 |
| Összesen          | 792         | 685  | 855            | 668  | 783          | 586  | 1402            | 991  | 625                | 449  | 308    | 449  |
| Budapest          | 792         | 685  |                |      |              |      |                 |      |                    |      |        |      |
| Megyei jogú város |             |      | 324            | 259  | 315          | 209  | 251             | 192  | 202                | 129  | 73     | 154  |
| Város             |             |      | 302            | 285  | 308          | 178  | 997             | 696  | 346                | 247  | 159    | 175  |
| Falu              |             |      | 229            | 124  | 160          | 199  | 154             | 103  | 77                 | 73   | 76     | 120  |

## A kérdőív

Az adatgyűjtés kérdőíves technikával történt, és az összehasonlíthatóság biztosítására a két időpontban ugyanazt a kérdőívet használtuk. A kérdőív öt nyelvet vizsgált, amelyek Magyarországon különböző státussal rendelkeznek: az angolt, németet, franciát, olaszt és oroszot. A nyelvek kiválasztása részben önmagáért beszél: angol mint a legfontosabb világnyelv; német és francia, fontos európai nyelvek, amelyek hatása jelentős volt Magyarország történelmében; olasz, melynek magyarországi státusa alacsonyabb, mint az előző nyelveké; és végül az orosz az elmúlt rendszer kötelező nyelve. Az öt vizsgált nyelvhez hat országot kapcsolunk, ami úgy lehetséges, hogy az angol esetében az Egyesült Államokat és az Egyesült Királyságot is vizsgáltuk. (Ahol releváns, amerikai angol, illetve brit angol elnevezéssel fogjuk a különbséget jelölni.) Ezen kívül nyelvektől független, de a nyelvtanulás szempontjából potenciálisan fontos attitűdöket felmérő kérdéseket is tartalmazott a kérdőív: nyelvtanulási miliő, illetve önbizalom, a különböző nyelvek tanulására fordítandó energia. A kérdőív utolsó harmadában a diákok nyelvtanulási háttérét vizsgáló kérdések kaptak helyet, például nyelvválasztás jövőbeni tanulmányaik során, jelenleg tanult nyelvek.

## Elemzési eljárások

Cikkünk épít az adatbázison végzett korábbi kutatások eredményeire. A klaszterelemzés kiinduló pontjaként a korábban ismertetett faktorstruktúrát használtuk. A faktoranalízist (*maximum likelihood*, *oblimin rotation*) mindkét időpontban gyűjtött adatokra nyelvenként végeztük el. A faktorelemzés eredményeit felhasználva skálákat hoztunk létre, átlagolva az adott dimenzióhoz tartozó kérdőív kérdéseinek értékeit (a skálák megbízhatóságát Cronbach  $\alpha$ -val ellenőriztük, lásd *Dörnyei és Csizér*, 2002). Ezek a skálák szolgálták a klaszterelemzés alapjául a motivációs csoportok létrehozásánál.

A statisztikai szakirodalom (*Kolosi és Rudas*, 1988; *Füstös és Kovács*, 1989; *Székelyi és Barna*, 2002) kétfajta klaszterezési eljárást ismer: a hierarchikus és a nem hierarchikus (ez utóbbit szokták „nagy mintákon való klaszterezésnek” is nevezni). A két módszer közötti különbség lényege, hogy a hierarchikus módszer során első lépésként minden egyes egyed különböző klasztert alkot (annyi klaszter-csoportunk van, ahány diák van a mintában), majd az eljárás az egymáshoz legközelebb lévőket kezdi összevonni, egészen addig, ameddig a minta egyetlen klaszter-csoportot nem alkot. A nem hierarchikus klaszterezés során a mintatagokat (diákokat) egy előre meghatározott számú klaszterbe tömöríti a statisztikai program.

Mindkét módszernek van erőssége és gyengéje. Az első módszer nem alkalmazható túl nagy mintaelemszám esetében, egyszerűen számítógép-kapacitás miatt. A második módszer pedig nagyon erősen függ attól, hogyan definiáljuk azokat a kiinduló (iniciális) klaszter-középpontokat, amelyekhez az eseteket rendeljük. Ezért nagyon gyakran a klaszterezést két lépésben végzik el a kutatók, és mi is így jártunk el. A hierarchikus klaszterezést csak a minta töredékén – három százalékos almintán – végeztük el, mely eljárás célja az volt, hogy a kiinduló középpontok számát és helyét definiálni tudjuk. A nem hierarchikus klaszterezés során ezeket az iniciálisokat használtuk kezdőpontként és mindaddig újra futattuk a klaszterező programot a módosított klaszter-középpontokkal, amíg azok nem stabilizálódtak. A stabilizálódáson ebben az esetben azt értjük, hogy az adatok újrendezése során a középpontok már egyáltalán nem mozdultak el. Az így definiált klasztereket a leíró statisztika eszközeivel, illetve egyváltozós szórásanalízis segítségével vizsgáltuk.

## Eredmények

### A motivációs csoportok meghatározása és leírása

A hierarchikus klaszterelemzés eredményeit megvizsgálva a négycsoportos megoldást választottuk<sup>2</sup>. A különböző nyelvekre alkotott klaszterekről elmondható, hogy a

---

<sup>2</sup> Az, hogy a mintát hány csoportra osztjuk, részben szubjektív döntés. Tanulmányunkban a hierarchikus klaszterezés eredményeként létrejött dendrogram alapján választottuk ki a négy klaszteres megoldást.

négy csoport nyelvekként és hullámonként meglehetősen stabilitást mutat<sup>3</sup>. A hely szükségessége miatt csak az amerikai angol és a német nyelvre közöljük részletesen a csoportképző dimenziókként szolgáló motivációs skálák megoszlásait az egyes csoportokban (lásd a 3. és 4. táblázat).

3. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a motivációs skálák változásai az egyes csoportokban, amerikai angol, 1993-1999

| Csoportok nagysága (%)   |      |      | ANGOL, USA     |        |                  |        |                     |        |           |        |                       |        |
|--|------|------|----------------|--------|------------------|--------|---------------------|--------|-----------|--------|-----------------------|--------|
|  |      |      | Integrativitás |        | Instrumentalitás |        | Közvetlen kapcsolat |        | Vitalitás |        | Kulturális érdeklődés |        |
|  |      |      | 1993           | 1999   | 1993             | 1999   | 1993                | 1999   | 1993      | 1999   | 1993                  | 1999   |
| 1. cs.   | 6,5  | 8,6  | 2,64           | 2,44   | 3,60             | 3,74   | 3,16                | 3,16   | 4,25      | 4,32   | 3,49                  | 3,45   |
| 2. cs.   | 21,0 | 23,4 | 3,34           | 3,56   | 4,34             | 4,66   | 4,56                | 4,57   | 4,84      | 4,90   | 4,65                  | 4,59   |
| 3. cs.   | 16,8 | 15,6 | 4,24           | 4,23   | 4,70             | 4,79   | 3,80                | 3,49   | 4,76      | 4,71   | 4,07                  | 3,63   |
| 4. cs.   | 55,7 | 52,4 | 4,69           | 4,78   | 4,87             | 4,95   | 4,82                | 4,78   | 4,93      | 4,95   | 4,79                  | 4,72   |
| Minta átlag  |      |      | 4,20           | 4,21   | 4,65             | 4,75   | 4,49                | 4,39   | 4,84      | 4,85   | 4,56                  | 4,42   |
| F  |      |      | 3640,9         | 3877,2 | 1059,2           | 897,96 | 2076,1              | 1643,5 | 344,2     | 311,90 | 1108,8                | 1050,4 |
| p  |      |      | ,0000          | ,0000  | ,0000            | ,0000  | ,0000               | ,0000  | ,0000     | ,0000  | ,0000                 | ,0000  |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata*: |      |      | 1              | 1      | 1                | 1      | 1                   | 1      | 1         | 1      | 1                     | 1      |
|  |      |      | 2              | 2      | 2                | 2      | 3                   | 3      | 3         | 3      | 3                     | 3      |
|  |      |      | 3              | 3      | 3                | 3      | 2                   | 2      | 2         | 2      | 2                     | 2      |
|  |      |      | 4              | 4      | 4                | 4      | 4                   | 4      | 4         | 4      | 4                     | 4      |

\* A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérését jelentik.

Az 1. csoportba a nyelvtanulás szempontjából legkevésbé motivált diákok tartoznak, hiszen a csoportban a diákok minden egyes skálán az átlagnál jóval alacsonyabb értéket értek el. A másik 'tisztá' eset a 4. csoporté: a fenti táblázatokból kiderül, hogy ezt a csoportot a leginkább motivált diákok alkotják: ők minden egyes skálán az átlagnál magasabb értékeket értek el. A klaszter-változók korrelálása miatt (Dörnyei és Clément, 2001) mindenképpen lehetett számítani arra, hogy létrejönnek olyan klaszterek, amelyekben a változók egyöntetűen fognak viselkedni, vagyis az átlagtól való eltérésük iránya hasonló lesz.

Meglepő viszont, hogy a hierarchikus klaszterezés során kapott dendrogram alapján el kellett vetnünk a három klaszteres megoldást, azaz, hogy a közepesen motivált diákokat egy csoportba osszuk, mivel úgy tűnt, ezek a diákok két különálló csoportot alkotnak. A kérdés az, hogy ez a két csoport miben különbözik egymástól.

<sup>3</sup> Ezen a ponton egyelőre nem lényeges, hogy a nyelvekhez kapcsolódó különböző motivációs szintek miatt az egyes skálaértékek meglehetősen eltérést mutatnak a klaszterekben. Például az angol nyelv esetében sokkal magasabb skála-átlagot kell elérnie annak a diáknak, aki a legmotiváltabbak csoportjába akar kerülni, mint az összes többi nyelv esetében, mivel az angol nyelvhez kapcsolt skálák átlagai eleve magasabbak, mint a többi nyelv skáláinak átlagai.

4. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a motivációs skálák változásai az egyes csoportokban, német, 1993–1999

|   | NÉMET                  |      |                |        |                  |       |                     |        |           |        |                       |        |
|---|------------------------|------|----------------|--------|------------------|-------|---------------------|--------|-----------|--------|-----------------------|--------|
|   | Csoportok nagysága (%) |      | Integrativitás |        | Instrumentalitás |       | Közvetlen kapcsolat |        | Vitalitás |        | Kulturális érdeklődés |        |
|   | 1993                   | 1999 | 1993           | 1999   | 1993             | 1999  | 1993                | 1999   | 1993      | 1999   | 1993                  | 1999   |
| 1. cs.  | 14,6                   | 17,9 | 2,35           | 2,17   | 3,64             | 3,68  | 2,61                | 2,29   | 3,67      | 3,73   | 2,83                  | 2,45   |
| 2. cs.  | 23,0                   | 23,6 | 2,95           | 2,78   | 4,22             | 4,14  | 3,99                | 3,69   | 4,26      | 4,24   | 3,89                  | 3,76   |
| 3. cs.  | 23,2                   | 24,6 | 3,97           | 3,94   | 4,54             | 4,63  | 3,68                | 3,87   | 4,00      | 4,14   | 3,24                  | 3,03   |
| 4. cs.  | 39,2                   | 33,9 | 4,42           | 4,40   | 4,74             | 4,77  | 4,65                | 4,65   | 4,46      | 4,57   | 4,29                  | 4,34   |
| Minta átlag   |                        |      | 3,67           | 3,51   | 4,41             | 4,39  | 3,97                | 3,81   | 4,19      | 4,24   | 3,74                  | 3,55   |
| F   |                        |      | 3682,2         | 2852,3 | 899,4            | 765,6 | 2699,1              | 2292,7 | 406,53    | 313,56 | 1475,9                | 1784,8 |
| p   |                        |      | ,0000          | ,0000  | ,0000            | ,0000 | ,0000               | ,0000  | ,0000     | ,0000  | ,0000                 | ,0000  |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata* | 1                      | 2    | 3              | 4      | 1                | 2     | 3                   | 4      | 1         | 2      | 3                     | 4      |
|   | 2                      | 3    | 4              |        | 2                | 3     | 4                   |        | 2         | 3      | 4                     |        |
|   | 3                      | 4    |                |        | 3                | 4     |                     |        | 3         | 4      |                       |        |
|   | 4                      |      |                |        | 4                |       |                     |        | 4         |        |                       |        |

\* A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérését jelentik.

A közepesen motivált diákok két csoportját vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a 2. csoportba azokat osztotta a program, akik alacsonyabb értékeket értek el az integrativitás és instrumentális skáláján, mint azt a többi skálán (közvetlen kapcsolat, vitalitás, kulturális érdeklődés) elért eredményeik alapján vártuk volna, ezért ezt a csoportot *alacsony integratív motivációjú* csoportnak neveztük el; (az integratív motiváció kiemelt kezelését az indokolja, hogy korábbi eredményeink szerint ez az egyik legfontosabb dimenziója a motivációnak). A 3. csoportban éppen fordított a helyzet: magasabb értékeket értek el a diákok az integrativitás és instrumentális skálán, de ez nem tükröződik a többi skálán elért eredményeken. Ezt a csoportot *magas integratív motivációjú* csoportnak hívjuk. A 3. és 4. táblázatban a csoportok közti különbségek vizsgálata jól mutatja a két csoport szignifikancia szerinti felcserélődését, a diszsonancia megjelenését.

Ez alól egyetlen kivétel van: a német nyelv esetében a közvetlen kapcsolatot mérő skála 1999-ben hasonlóan viselkedik, mint az integrativitás és instrumentális. Mivel ez az eltérés a német esetében csak egyetlen faktoron, a második adatfelvétel idején tapasztalható, nem tudható, hogy ez valamilyen külső változással (pl. megnövekedett kontaktus az anyanyelvi beszélőkkel) magyarázható, vagy esetleg egy olyan trend kezdetét jelzi, amely során a német nyelv motivációs jellemzői távolodni fognak az angol nyelvtől.

A táblázatokban megtalálhatóak a csoportok relatív nagyságai is. Ezek az adatok az amerikai angol és német összehasonlításában jól mutatják, hogy a nyelvek népszerűségénél nemcsak arról van szó, hogy a csoportátlagok csökkennek, vagyis, hogy az angol esetében magasabb átlagokat kell elérni az egyes skálákon, hogy egy diák a legmotiváltabb csoportjába kerüljön, hanem arról is, hogy a csoportnagyságok között is különbség van, hiszen a legmagasabban motiváltak csoportjában az angol esetében arányaiban több diák van, mint a német nyelv megfelelő csoportjában.

### A két disszonáns csoport közti különbség és annak jelentősége

A fenti eredmények alapján kérdésként merül fel, hogy mi a különbség a bizonyos fokú disszonanciát mutató 2. és 3. csoport között, illetve jelentős-e, és ha igen miért jelentős ez az eltérés. A következőkben ezt vizsgáljuk meg részletesen.

Első lépésként vizsgáljuk meg, hogy létezik-e a különbség, ha a kritériumváltozók (nyelvtanulásra fordítandó energia és nyelvválasztás) átlagait vesszük szemügyre a különböző csoportokban. Mivel korábbi eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanulásra fordított energiát az öt skála közül leginkább az integrativitás skálán elért értékek határozzák meg (Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2002), feltételeztük, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás is eltérést fog mutatni az egyes csoportokban, méghozzá úgy, hogy a magasabb integratív motivációjú csoportba tartozók több energiát fordítanak az adott nyelv tanulására, illetve nagyobb arányban választják az adott nyelvet, mint az alacsonyabb integratív motivációjú csoportok tagjai.

A négy csoport teljes mértékben elkülönül egymástól, hiszen bármelyik skálát nézzük, az egyes csoportok szignifikáns eltérést mutatnak minden más csoporttal szemben. Természetes, hogy az alacsony motivációjú csoportként definiáltak érik el a legalacsonyabb átlagokat a nyelvtanulásra fordítandó energia skáláján, illetve választják legritkábban az adott nyelvet, a magas motivációjú csoport pedig a legmagasabb átlagokat éri el mindkét skálán. Ezen kívül igazolódott a feltételezés, hogy a magas integratív motivációjú csoportba kerültek szignifikánsan több energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani, és gyakrabban is választották az adott nyelvet, mint az alacsonyabb integrativitású csoportba tartozók (5. táblázat).

5. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás változása az egyes klaszter-csoportokban, 1993–1999

|   | Nyelvtanulásra fordítandó energia* |                  |                  |                  | Nyelvválasztás** |                  |                  |                  |
|---|------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|   | Angol, USA                         |                  | Német            |                  | Angol, USA       |                  | Német            |                  |
|   | 1993                               | 1999             | 1993             | 1999             | 1993             | 1999             | 1993             | 1999             |
| 1. csoport  | 2,83                               | 2,63             | 2,50             | 2,30             | 1,52             | 1,56             | 0,91             | 0,95             |
| 2. csoport  | 3,59                               | 3,77             | 3,26             | 3,05             | 1,95             | 2,15             | 1,38             | 1,28             |
| 3. csoport  | 4,26                               | 4,27             | 3,93             | 3,91             | 2,44             | 2,38             | 1,95             | 1,95             |
| 4. csoport  | 4,67                               | 4,72             | 4,39             | 4,36             | 2,63             | 2,60             | 2,23             | 2,15             |
| <i>Minta átlag</i>  | 4,25                               | 4,25             | 3,75             | 3,57             | 2,38             | 2,37             | 1,78             | 1,68             |
| <i>F</i>  | 803,6                              | 856,4            | 895,0            | 887,0            | 289,5            | 159,4            | 420,0            | 306,4            |
| <i>p</i>  | ,0000                              | ,0000            | ,0000            | ,0000            | ,0000            | ,0000            | ,0000            | ,0000            |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata <sup>a</sup> , 1993  | 1<br>2<br>3<br>4                   | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata <sup>a</sup> , 1999: | 1<br>2<br>3<br>4                   | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 | 1<br>2<br>3<br>4 |

<sup>a</sup> A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérést jelentik.

\* Ötfokú skála-átlagok

\*\* Háromfokú skála-átlagok

Nyelvektől független, de a nyelvtanulási motivációban fontos szerepet játszik a nyelvtanulót körülvevő miliő (szülők, barátok véleménye a nyelvtanulásról), illetve a nyelvi önbizalomnak (mennyire könnyen tanulja/használja a nyelvet) elnevezett faktor is. Ezért megvizsgáltuk, hogy ezen dimenziók esetében hogyan viselkednek a különböző motivációs csoportok (6. táblázat).

6. táblázat. Egyváltozós szóráslemezés (ANOVA): a nyelvtanulási miliő és az önbizalom változása az egyes motivációs csoportokban, 1993–1999

|   | Nyelvtanulási miliő |       |                  |       | Önbizalom        |       |               |       |
|---|---------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|---------------|-------|
|   | Angol, USA          |       | Német            |       | Angol, USA       |       | Német         |       |
|   | 1993                | 1999  | 1993             | 1999  | 1993             | 1999  | 1993          | 1999  |
| 1. csoport  | 3,77                | 3,78  | 4,14             | 4,28  | 3,01             | 2,87  | 3,15          | 3,17  |
| 2. csoport  | 4,24                | 4,37  | 4,41             | 4,37  | 3,17             | 3,15  | 3,27          | 3,19  |
| 3. csoport  | 4,41                | 4,35  | 4,39             | 4,50  | 3,30             | 3,21  | 3,28          | 3,27  |
| 4. csoport  | 4,58                | 4,66  | 4,56             | 4,62  | 3,41             | 3,46  | 3,43          | 3,46  |
| <i>F</i>  | 171,7               | 225,6 | 66,80            | 51,63 | 45,14            | 85,22 | 27,09         | 32,53 |
| <i>p</i>  | ,0000               | ,0000 | ,0000            | ,0000 | ,0000            | ,0000 | ,0000         | ,0000 |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata <sup>a</sup> , 1993  | 1<br>2<br>3<br>4    |       | 1<br>2,3<br>4    |       | 1<br>2<br>3<br>4 |       | 1<br>2,3<br>4 |       |
| A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata <sup>a</sup> , 1999: | 1<br>3,2<br>4       |       | 1<br>2<br>3<br>4 |       | 1<br>2,3<br>4    |       | 1,2<br>3<br>4 |       |

<sup>a</sup> A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérést jelentik.

A nyelvtanulási miliő esetében az időbeli változások eltérő tendenciát mutatnak az angol és a német esetében. Az angolnál a két középső csoport miliője homogenizálódott a kilencvenes évek végére, míg a német esetében a középső csoportokat jellemző hasonló miliő között megjelenik a különbség. Természetesen abban megegyezik a két nyelv, hogy a leginkább és a legkevésbé motivált diákok között szignifikáns különbség mutatkozik, amely – nem meglepő módon –, úgy jellemezhető, hogy a leginkább motivált diákok miliő-indexe sokkal magasabb, mint a legkevésbé motiváltaké, pontosabban magasabb minden más csoportnál.

Az önbizalom vizsgálatokor még összetettebb a kép. Az angol esetében a miliőnél már tapasztalt homogenizálódás játszódott le a két középső csoportnál, azaz a köztük lévő szignifikáns kapcsolat eltűnt. A német nyelvnél az ellentétes irányú folyamat csak részben zajlott le, hiszen a két középső csoport között megjelent a szignifikáns eltérés, azonban az alacsony integrativitású csoport és a legkevésbé motiváltak között eltűnt a szignifikáns különbség.

A miliő és önbizalom terén lezajlott ellentétes irányú változások jelentőségét abban látjuk, hogy a vázolt folyamatok hozzájárulhattak a két középső csoportnál tapasztalt diszsonanciához, hiszen ezeknél a csoportoknál a motivációs folyamatokat befolyásoló fontos háttérváltozók esetében bizonytalanságot tapasztaltunk a két időpont között.

A két disszonáns csoport esetében vizsgáltuk a nemek közti különbségeket is. A 7. táblázat a keresztábra-elemzés eredményeit tartalmazza. Egyszerűsített formátumban azt illusztrálja, hogy az adott nyelv megfelelő csoportjában a fiúk vagy a lányok vannak felülreprezentálva, vagyis az elvárt átlagnál több fiú vagy lány van-e a kérdéses cellában<sup>4</sup>. Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a lányok hozzáállása az idegen nyelvek tanulásához pozitívabb, hiszen a leginkább motiváltak csoportjában van az átlagnál több lány, míg a többi csoportban a fiúk vannak többségben. Fontos megjegyezni, hogy mindkét disszonáns csoportban a fiúk vannak felülreprezentálva, azaz a nyelvtanulási disszonancia őket jobban jellemzi, mint a lányokat. Érdekes, hogy 1993-ban a német nyelv esetében két csoportnál nem találtunk szignifikáns különbséget a két nem között, amit azzal magyarázhatunk, hogy a német nyelvhez másként állnak a fiúk és a lányok, mint az angolhoz, a lányok kicsit kevésbé, a fiúk kicsit jobban kedvelik azt.

7. táblázat. *Klaszter-csoportok és a diákok neme: keresztábra elemzésének eredményei, a felülreprezentált nem az egyes klaszter-csoportokban német és angol nyelvre, 1993-1999*

|            | Tanulók neme |      |       |      |
|------------|--------------|------|-------|------|
|            | Angol, USA   |      | Német |      |
|            | 1993         | 1999 | 1993  | 1999 |
| 1. csoport | fiú          | fiú  | —     | fiú  |
| 2. csoport | fiú          | fiú  | —     | fiú  |
| 3. csoport | fiú          | fiú  | fiú   | fiú  |
| 4. csoport | lány         | lány | lány  | lány |

A fenti eredmények megerősítik, hogy az alacsony és magas integrativitású csoport között valódi különbség van a nyelvtanulási motiváció számos dimenzióját illetően. Összefoglalva, csökken a diákok motivációja, ha (a) a nyelvvel kapcsolatos motivációs attitűdök csökkennek, illetve (b) ha a nyelvi beszélők közösségével (az országgal) kapcsolatos attitűdök alacsonyabbak. Lényeges hangsúlyoznunk, hogy ezek a folyamatok nem biztos, hogy párhuzamosan zajlanak, és, ahogy láttuk, a nyelvhez kapcsolható attitűdök csökkenése jobban hat a kritériumváltozók értékeire. Felmerül a kérdés, hogy mivel magyarázható ez a disszonancia?

Feltételezésünk szerint a két disszonáns csoport létének magyarázatát az *ideális én* pszichológiai fogalmában kell keresnünk (lásd *Higgins*, 1987; *Markus* és *Nurius*, 1986). Úgy véljük, hogy a motiváció látens dimenzióiként definiált integrativitás és instrumentális több, mint a motiváció belső struktúráját meghatározó faktorok közül kettő, és valójában azt a lehetséges/ideális ént határozzák meg, akivé a diákok válhatnak a nyelv megtanulásával, vagy amely ént esetleg elkerülhetik a nyelv elsajátításával. Ennek tükrében az angol nyelvet vizsgálva, van egy olyan csoport, amely egyértelműen nyitott az angolra, de a valóságban ezt nem támasztja alá egy élő, mennyiségi és minőségi kapcsolat a nyelvvel. A másik disszonáns csoport jellemzője az, hogy bár szeretik a nyelvet

<sup>4</sup> Az *adjusted standardised residual* értéke nagyobb, mint +2, vagy kisebb, mint -2.

és mindent, ami azzal jár, de ez nem képződik le ideális énjükben, és így nem tükröződik motivációjukban.

A fenti folyamat magyarázatát, vagyis a különböző lehetséges/ideális ének közti disszonancia kialakulását két egymást nem feltétlenül erősítő szociálpszichológiai folyamattal magyarázzuk. Először is, az etnocentrikus gondolkodás – „saját és idegen csoport diszkrimináló hangsúlyokkal teli megközelítése” (Csepeli, 2001. 465. o.) – befolyásolja, hogy az anyanyelvi beszélők közösségéhez milyen attitűdöket kapcsolnak a diákok, másrészt pedig ezt erősítheti illetve gyengítheti, hogy a diákok hogyan képezik le azokat a társadalmi elvárásokat, amelyek eltérő fontosságot kapcsolnak különböző idegen nyelvekhez.

Látván az eredményeket, és ismervén azt a tényt, hogy a nyelvtanulóknak csak elég kis százaléka lesz hosszú távon sikeres, megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy csak a legmotiváltabbak csoportjának tanulói fognak hosszú távú sikereket elérni a nyelv elsajátításában. Ez viszont azt jelenti, hogy a másik három csoport mindegyike valamiféleképpen elégedetlen a nyelvtanulási motiváció szempontjából. Ez az első csoportnál érthető, de a második és harmadik csoport elégedetlensége azt mutatja, hogy a sikeres nyelvtanuló kiegyensúlyozott motivációs diszpozícióval rendelkezik, és akár az előrevezetett ideális nyelvi én, akár a mindennapi kvalitatív/kvantitatív kapcsolat a nyelvvel hiányzik, csökkeni fog a tanuló motivációs szintje, ami természetesen befolyásolni fogja az eredményeit is.

### **A csoportok nyelvenkénti összevetése**

Mivel a klaszterezés során a diákokat nyelvek szerint csoportosítottuk, a tanulók a különböző nyelveket tekintve eltérő klaszterekbe kerültek/kerülhetnek (lehetséges, hogy egyik nyelv esetében ugyanaz a diák a leginkább motiváltak közé kerül, míg egy másik nyelvet vizsgálva egyáltalán nem motivált). Ezért érdekes kérdés, hogy a nyelvekre vonatkozó klaszterek milyen kapcsolatban állnak egymással. Mivel öt nyelvet (illetve hatot a kétféle angol miatt) két időpontban vizsgáltunk és minden nyelv esetében 4 csoportot képeztünk, nem térhetünk ki ezek minden egyes kombinációjára, hanem csak két témakörre szűkítettük a vizsgálatot: (1.) általános nyelvtanulási motiváció definiálása és elemzése; (2) az angol és a német nyelv kölcsönhatása és ennek motivációs hatásai.

#### *Általános nyelvtanulási motiváció*

Az általános nyelvtanulási motivációt a *leginkább motivált diákok csoportjának* vizsgálatával szemléltetjük, hiszen ezeknek a diákoknak legnagyobb az esélyük arra, hogy hosszú távon sikereket érjenek el a nyelvtanulásban. A statisztikai eljárás során összeadtuk, hogy a diákok hány százaléka hány nyelv esetében tartozik a leginkább motiváltak körébe. Így azoknak a diákoknak a legmagasabb az általános nyelvtanulási motivációja, akik a legtöbb nyelv esetében tartoznak a leginkább motiváltak körébe, és annál alacsonyabb ez a motiváció, minél kevesebb nyelv esetében kerülnek a leginkább motiváltak csoportjába (8. táblázat).

8. táblázat. A diákok hány százaléka hány nyelv esetében tartozik a leginkább motivált diákok csoportjába

|                       | Csoportok összesített százalékos megoszlása* |      |
|-----------------------|--|------|
|                       | 1993   | 1999 |
| Egyetlen nyelvből sem | 21,1   | 23,7 |
| Egy nyelvből          | 20,6   | 20,3 |
| Két nyelvből          | 20,8   | 21,8 |
| Három nyelvből        | 17,4   | 17,9 |
| Négy nyelvből         | 12,8   | 10,4 |
| Mindegyik nyelvből**  | 7,3  | 5,9  |
| Összesen              | 100  | 100  |

\* Orosz nyelv nélkül.

\*\* Az amerikai és brit angolt külön kellett kezelni a klaszterezés miatt.

A diákok körülbelül ötöde egyetlen nyelv esetében sem került a leginkább motiváltak közé, vagyis ennyire tehető azoknak a diákoknak az aránya, akik az angol, német, francia vagy olasz nyelv tanulására sem hajlandóak annyi energiát fordítani, amennyire a hosszú távú sikerekhez szükség lenne. Másik oldalról viszont a diákok közel nyolcvan százaléka legalább a felsorolt nyelvek egyikéből a leginkább motiváltak közé tartozik.

#### *Az angol és a német nyelv motivációs összehasonlítása*

Iskolarendszerünkben a diákok legtöbbször nem egyetlen idegen nyelvet tanulnak, ezért fontos lehet, hogy a nyelvekkel kapcsolatosan mutatott eltérő motiváció befolyásolja-e az egyes nyelvekre fordítandó erőfeszítést, illetve nyelvválasztást a diákok részéről. Összehasonlításra az angol és a német nyelvet választottuk, mert ezt a két nyelvet tanulják a diákok leggyakrabban az iskolában. Ezekkel a nyelvekkel kapcsolatosan egyrészt azt a kérdést vizsgáltuk, hogy a két nyelv iránti motivációs beállítódás vajon gátolja vagy segíti egymást, szemléletesen fogalmazva, több energiát fog-e egy nagyon motivált diák az angol/német tanulásába fektetni, ha a másik nyelvből is magasan motivált. Másrészt az (amerikai) angol elsöprő népszerűsége mellett kíváncsiak voltunk, hogy lesznek-e olyan alcsoportjai a mintának, amelyekben a diákok több energiát hajlandóak a német nyelv tanulására fordítani, mint az angoléra, vagy esetleg gyakrabban választják a németet a továbbtanulás során. (Azért választottuk az amerikai angolt a brit angol helyett, mert az népszerűbb a diákok körében, és ezzel a népszerűséggel kell felvennie a harcot a német nyelvnek.)

A két nyelvre alkotott 4–4 csoportból 16 újabb csoportot hoztunk létre, és azt mértük, hogy mely csoportokban mennyi energiát hajlandóak a diákok az angol, illetve német nyelv tanulására fordítani, és milyen gyakran választják az angolt vagy a németet középiskolai tanulmányaik során (az 1-es csoportba kerültek azok, akik angoltól és németből is a legalacsonyabb motivációjú csoportba tartoznak, a 2-es csoportba, akik angoltól

az alacsony motivációjú és németből az alacsony intergratív motivációjú csoportba stb. ... a 16. csoportba végül pedig azok a diákok, akik mindkét nyelvből a leginkább motiváltak közé kerültek – részletesen lásd 9. táblázat első három oszlopa). Mivel a két időpont eredményei nagyon hasonlóak, most csak a második hullám adatait vesszük alaposan szemügyre, és azok alapján vonjuk le a következtetéseinket.

9. táblázat. *A nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás alakulása az angol és német nyelv összevont csoportjaiban*

| A csoportok sorszámai és összetétele*** |         |         | Energiabefektetés* |       | Nyelvválasztás** |      |       |      |
|---|---------|---------|--------------------|-------|------------------|------|-------|------|
|   |         |         | Angol              | Német | Angol            |      | Német |      |
| 1.                                      | angol=1 | német=1 | 2,57               | >     | 2,32             | 1,57 | ns    | 1,49 |
| 2.                                      | angol=1 | német=2 | 2,65               | <     | 2,90             | 1,66 | <     | 1,98 |
| 3.                                      | angol=1 | német=3 | 2,58               | <     | 3,38             | 1,50 | <     | 2,53 |
| 4.                                      | angol=1 | német=4 | 2,81               | <     | 3,93             | 1,41 | <     | 2,52 |
| 5.                                      | angol=2 | német=1 | 3,65               | >     | 2,32             | 2,42 | >     | 1,02 |
| 6.                                      | angol=2 | német=2 | 3,79               | >     | 3,08             | 2,25 | >     | 1,36 |
| 7.                                      | angol=2 | német=3 | 3,78               | ns    | 3,80             | 2,11 | ns    | 2,09 |
| 8.                                      | angol=2 | német=4 | 3,79               | <     | 4,26             | 1,95 | <     | 2,28 |
| 9.                                      | angol=3 | német=1 | 4,19               | >     | 2,44             | 2,58 | >     | 1,02 |
| 10.                                     | angol=3 | német=2 | 4,25               | >     | 3,01             | 2,35 | >     | 1,34 |
| 11.                                     | angol=3 | német=3 | 4,34               | >     | 3,94             | 2,47 | >     | 2,05 |
| 12.                                     | angol=3 | német=4 | 4,26               | ns    | 4,36             | 2,04 | <     | 2,45 |
| 13.                                     | angol=4 | német=1 | 4,67               | >     | 2,21             | 2,65 | >     | 0,62 |
| 14.                                     | angol=4 | német=2 | 4,73               | >     | 3,09             | 2,71 | >     | 1,05 |
| 15.                                     | angol=4 | német=3 | 4,70               | >     | 3,99             | 2,67 | >     | 1,80 |
| 16.                                     | angol=4 | német=4 | 4,75               | >     | 4,41             | 2,49 | >     | 2,04 |

\* 5-fokú skála;

\*\* 3-fokú skála

\*\*\* 1=legkevésbé motivált; 2= alacsony integratív motivációjú; 3=magas integratív motivációjú;

4=magasan motivált

A < és > jel a szignifikáns, az ns rövidítés a nem szignifikáns különbségeket jelzi.

A 9. táblázat alapján először megvizsgáljuk, melyik alcsoportokban erősebb a német nyelvhez való viszonyulás az angollal szemben. Az oszlopok összehasonlításából az derül ki, hogy ahhoz, hogy valaki inkább németet akarjon tanulni és ne angolt, szükséges, hogy németből magasabb motivációjú csoportba tartozzon és angoltól ne legyen motivált. Ha a két nyelvből ugyanabba a motivációjú csoportba tartozik valaki (1,6,11,16), akkor az angol kerekedik felül.

A csoportok részletesebb elemzéséhez a 10–13. táblázatok nyújtanak illusztrációt. Ezekben a táblázatokban az ANOVA tesztek eredményeit ábrázoljuk, csillaggal jelölve azt, ha két alcsoport között statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk, a táblázatok első oszlopában pedig az alcsoportokon belüli átlagokat közöljük.

Először vegyük szemügyre, hogy egy nyelven belül milyen különbségek vannak az egyes csoportokon belül, azaz mi a válasz arra a kérdésünkre, hogy a két nyelv iránti különböző beállítódás hogyan hat a tanulás szándékára és intenzitására. Az eredmények azt mutatják, hogy nemcsak a két nyelv hatása között kell különbséget tennünk, hanem az sem mindegy, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energiát vagy a nyelvválasztást vizsgáljuk. A 10. táblázat szemlélteti, hogy az angol nyelv tanulására fordítandó energiát egyáltalán nem befolyásolja, hogy a német nyelvből melyik motivációs csoportba tartoznak a diákok, a kirajzolódó mintázat teljesen szabályos: legtöbb energiát az angol nyelv tanulására azok fogják fordítani, akik angolból a leginkább motiváltak csoportjába tartoznak, függetlenül attól, hogy németből melyik motivációs csoportba kerültek, például a 13-16-os csoportokban tartozó diákok egyformán és kiemelkedően motiváltak az angol nyelv tanulásában, függetlenül attól, hogy németből melyik csoportba tartoznak.

10. táblázat. Az angol nyelv tanulására fordítandó energia az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (\*), ANOVA

| 8*   | Cs |    | Csoportok sorszáma |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
|------|----|----|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
|      |    |    | 1                  | 3 | 2 | 4 | 5 | 7 | 6 | 8 | 9 | 10 | 12 | 11 | 13 | 15 | 14 | 16 |
| 2,58 | o  | 1  |                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 2,58 | p  | 3  |                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 2,65 | o  | 2  |                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 2,81 | r  | 4  |                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 3,65 | t  | 5  | *                  | * | * | * |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 3,78 | o  | 7  | *                  | * | * | * |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 3,79 | k  | 6  | *                  | * | * | * |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 3,79 |    | 8  | *                  | * | * | * |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |
| 4,19 | s  | 9  | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * |    |    |    |    |    |    |    |
| 4,25 | o  | 10 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * |    |    |    |    |    |    |    |
| 4,26 | r  | 12 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * |    |    |    |    |    |    |    |
| 4,34 | s  | 11 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * |    |    |    |    |    |    |    |
| 4,67 | z  | 13 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * | *  | *  | *  | *  | *  | *  | *  |
| 4,70 | á  | 15 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * | *  | *  | *  | *  | *  | *  | *  |
| 4,73 | m  | 14 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * | *  | *  | *  | *  | *  | *  | *  |
| 4,75 | a  | 16 | *                  | * | * | * | * | * | * | * | * | *  | *  | *  | *  | *  | *  | *  |

\* Csoporton belüli átlag.

A német esetében az angol részleges befolyással bír. A 11. táblázat alapján két választóvonalat láthatunk: mennyire motivált németből, és vajon angolból a legalacsonyabban motiváltak körébe tartozik-e. Ugyanis azok, akik németből a magasabb integrativitású vagy a magas motivációjú csoportba tartoznak, szignifikánsan több energiát hajlandóak a német nyelvre fordítani, ha angolból nem a legkevésbé motiváltak cso-

portjába tartoznak (a 3-as csoport a 7,11,15-ös csoportoktól, a 4-es csoport a 8,12,16-os csoportoktól különbözik szignifikánsan).

11. táblázat. A német nyelv tanulására fordítandó energia az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (\*), ANOVA

| 8*   | Cs |    | Csoportok sorszámja |   |   |   |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
|------|----|----|---------------------|---|---|---|---|----|---|----|---|---|---|----|----|---|----|----|
|      |    |    | 13                  | 1 | 5 | 9 | 2 | 10 | 6 | 14 | 3 | 7 | 4 | 11 | 15 | 8 | 12 | 16 |
| 2,21 | o  | 13 |                     |   |   |   |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,32 | p  | 1  |                     |   |   |   |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 2,32 | o  | 5  |                     |   |   |   |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 2,44 | r  | 9  | *                   |   |   |   |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 2,90 | t  | 2  | *                   | * | * | * |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,01 | o  | 10 | *                   | * | * | * |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,08 | k  | 6  | *                   | * | * | * |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,09 |    | 14 | *                   | * | * | * |   |    |   |    |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,38 | s  | 3  | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  |   |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,80 | o  | 7  | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,93 | r  | 4  | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,94 | s  | 11 | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * |   |   |    |    |   |    |    |
| 3,99 | z  | 15 | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * | * |   |    |    |   |    |    |
| 4,26 | á  | 8  | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * | * | * | *  |    |   | *  |    |
| 4,36 | m  | 12 | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * | * | * | *  | *  |   | *  |    |
| 4,42 | a  | 16 | *                   | * | * | * | * | *  | * | *  | * | * | * | *  | *  | * | *  |    |

\* Csoporton belüli átlag.

Ami a nyelv választást illeti, meg kell állapítanunk, hogy a két nyelv interferál egymással, vagyis az egyik nyelv választásánál nem mindegy, hogy a másik nyelvből melyik motivációs csoportba tartozik az illető. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a nyelv választást segíti, ha a másik nyelv esetében a diák nem tartozik a leginkább motiváltak csoportjába. A 12. táblázatot szemügyre véve azt láthatjuk, hogy a legkevésbé motiváltak csoportját (1,2,3,4-es alcsoport) leszámítva, inkább választja az angol nyelvet egy tanuló akkor, ha német nyelvből nem tartozik a legmotiváltabbak közé (5,6,7-es csoportban inkább motiváltak, mint a 8-ban; 9,10,11-ben inkább, mint a 12-es csoportban, 13,14,15-ben inkább, mint a 16-os csoportban). A 16-os csoportot egyébként érdemes külön kiemelni, ebben a csoportban vannak azok a tanulók, akik németből és angolból is a leginkább motiváltak csoportjába tartoznak, azonban a nyelv választást illetően mindkét nyelv esetében elmaradnak azoktól a csoportoktól, akik a leggyakrabban választják az angolt vagy a németet. A 13. táblázat német nyelvre vonatkozó adatai szerint azok fogják a német nyelvet inkább választani, akik németből motiváltak, de angolból nem (pl. 16-os csoport kevésbé választja a németet, mint az 4,8,12-es csoportok, mert a legmagasabb számú csoportba tartoznak, akik angolból a legmotiváltabbak, illetve a 2-és és 3-as csoport inkább választja a németet, mint a 6,10,14-es, illetve a 7,11,15-ös cso-

portok, mert a 2-es és 3-as csoportba vannak az angolból legkevésbé motiváltak). Ez a folyamat addig fokozódik, hogy az 1-es csoportba tartozó diákok, vagyis azok, akik sem angolból sem németből nem motiváltak, inkább választják a németet, mint azok, akik németből nem motiváltak, de angolból igen (5,9,13-as csoportok tagjai).

12. táblázat. Az angol nyelvválasztás az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (\*), ANOVA

| 8*   | Cs | Csoportok sorszáma |   |   |   |   |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
|------|----|--------------------|---|---|---|---|----|---|---|----|---|----|----|---|----|----|----|
|      |    | 4                  | 3 | 1 | 2 | 8 | 12 | 7 | 6 | 10 | 5 | 11 | 16 | 9 | 13 | 15 | 14 |
| 1,14 | o  | 4                  |   |   |   |   |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 1,50 | p  | 3                  |   |   |   |   |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 1,57 | o  | 1                  |   |   |   |   |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 1,66 | r  | 2                  |   |   |   |   |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 1,95 | t  | 8                  | * | * | * | * |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,04 | o  | 12                 | * | * | * | * |    |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,11 | k  | 7                  | * | * | * | * | *  |   |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,25 |    | 6                  | * | * | * | * | *  | * |   |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,35 | s  | 10                 | * | * | * | * | *  | * | * |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,42 | o  | 5                  | * | * | * | * | *  | * | * |    |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,47 | r  | 11                 | * | * | * | * | *  | * | * | *  |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,49 | s  | 16                 | * | * | * | * | *  | * | * | *  |   |    |    |   |    |    |    |
| 2,58 | z  | 9                  | * | * | * | * | *  | * | * | *  | * |    |    |   |    |    |    |
| 2,65 | á  | 13                 | * | * | * | * | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | *  | *  | *  |
| 2,67 | m  | 15                 | * | * | * | * | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | *  | *  | *  |
| 2,72 | a  | 14                 | * | * | * | * | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | *  | *  | *  |

\* Csoporton belüli átlag.

A nyelvtanulásra, illetve a nyelvválasztásra vonatkozó azon eredményeink, amelyek a nyelvek egymás közti gátló hatását mutatják, mindenképpen további kutatási feladatokat jelentek és szükségessé teszik annak vizsgálatát, hogyan alakul azoknak a diákoknak a motivációs beállítódása, akik egynél több nyelvet tanulnak. Ezeknek a tükrében áttekintésre érdemesnek tekintjük azt is, milyen speciális motivációs igényeik lehetnek azoknak a diákoknak, akik több idegen nyelvet tanulnak, illetve szándékoznak tanulni. Osztálytermi gyakorlat szempontjából fontos tanulság, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energia esetében a német nyelv semmilyen hatást nem gyakorol az angolra, azonban az angol nyelv segítheti a német nyelv tanulását.

13. táblázat. A német nyelvválasztás az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (\*), ANOVA

| 8*   | Cs | Csoportok sorszáma |   |   |    |    |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
|------|----|--------------------|---|---|----|----|---|---|----|---|----|----|---|---|----|---|---|
|      |    | 13                 | 5 | 9 | 14 | 10 | 6 | 1 | 15 | 2 | 16 | 11 | 7 | 8 | 12 | 4 | 3 |
| 0,62 | o  | 13                 |   |   |    |    |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,02 | p  | 5                  | * |   |    |    |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,02 | o  | 9                  | * |   |    |    |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,05 | r  | 14                 | * |   |    |    |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,34 | t  | 10                 | * | * | *  | *  | * |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,36 | o  | 6                  | * | * | *  | *  | * |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,49 | k  | 1                  | * | * | *  | *  | * |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,80 |    | 15                 | * | * | *  | *  | * |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |
| 1,98 | s  | 2                  | * | * | *  | *  | * | * | *  | * |    |    |   |   |    |   |   |
| 2,04 | o  | 16                 | * | * | *  | *  | * | * | *  | * |    |    |   |   |    |   |   |
| 2,05 | r  | 11                 | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  |    |   |   |    |   |   |
| 2,09 | s  | 7                  | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  |    |   |   |    |   |   |
| 2,28 | z  | 8                  | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | * |    |   |   |
| 2,45 | á  | 12                 | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | * | *  |   |   |
| 2,52 | m  | 4                  | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | * | *  |   |   |
| 2,53 | a  | 3                  | * | * | *  | *  | * | * | *  | * | *  | *  | * | * | *  |   |   |

\* Csoporton belüli átlag.

## Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy öt motivációs illetve attitűd-változó segítségével leírjuk általános iskolás diákok jellemző motivációs csoportjait. Az elemzés négy ilyen csoportot definiált: a leginkább és legkevésbé motivált diákok között helyezkednek el az alacsony, illetve a magas integrativitású diákok csoportjai. Az alacsony integratív motivációjú csoportba azok a diákok kerültek, akik alacsonyabb értékeket értek el az integrativitás és instrumenalitás skáláján, mint azt a többi skálán (közvetlen kapcsolat, vitalitás, kulturális érdeklődés) elért eredményeik alapján vártuk volna. A magas integratív motivációjú csoportban pedig azok vannak, akik magasabb értékeket értek el az integrativitás és instrumenalitás skálán, de ez nem tükröződik a többi skálán elért eredményeiken.

A disszonáns csoportok közti különbség magyarázatát az *ideális én* pszichológiájában keressük, mert úgy gondoljuk, hogy az intergativitás és instrumenalitás látens dimenziók valójában az előrevetített ideális én reprezentációi, és ha ezek a reprezentációk nem képződnek le a nyelvvel/beszélőivel való minőségi, illetve mennyiségi kapcsolat-

ban, illetve ha ez a kapcsolat nem mutatkozik meg az ideális émben, csökken a diákok motivációja, és így kevésbé lesznek sikeresek a nyelvtanulásban.

Ami az általános nyelvtanulási motivációt illeti, a diákok körülbelül ötöde egyetlen vizsgált nyelvből sem került a leginkább motiváltak közé. Úgy látjuk, hogy ez az a csoport, amelynek tagjai, amennyiben motivációs beállítódásuk nem változik az idővel, nem fognak hosszú távon sikereket elérni a nyelvtanulásban. A diákok nyolcvan százaléka legalább egy nyelvből a magas motivációjúak közé került, így ha az általuk preferált nyelvet megfelelő körülmények között tanulhatják, sikereket fognak elérni.

Az angol és a német nyelv egymásra vonatkoztatott hatásairól megállapítottuk, hogy míg az angol nyelv tanulására fordítandó energiát egyáltalán nem befolyásolja, hogy a német nyelvből melyik motivációs csoportba tartoznak a diákok, a német nyelvnél két választóvonal van: mennyire motivált németből, és vajon angolból a motiváltak körébe tartozik-e. Ugyanis azok, akik németből a magasabb integrativitású vagy a magas motivációjú csoportba tartoznak, szignifikánsan több energiát hajlandóak a német nyelvre fordítani, ha angolból nem a legkevésbé motiváltak csoportjába tartoznak. A két nyelv választásáról összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a nyelvválasztást segíti, ha a másik nyelv esetében a diák nem tartozik a leginkább motiváltak csoportjába.

A fenti elemzés távolról sem meríti ki az adatbázis lehetőségeit. További lépésként az attitűd- és motivációs változók belső struktúráját vizsgáljuk, illetve azt, hogy az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat hogyan módosíthatja a motivációs folyamatokat.

## Irodalom

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.
- Clément, R. és Kruidenier, G. B. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4. 21–37.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–366.
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 4. sz. 19–30.
- Csizér Kata, Dörnyei, Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 193–204.
- Demográfiai évkönyv (1993): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Demográfiai évkönyv (1998): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40. 45–78.

- Dörnyei Zoltán (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei Zoltán (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78. 515–523.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. London, Longman.
- Dörnyei Zoltán (2002): The motivational basis of language learning tasks. In: Z. Dörnyei és P. Skehan (szerk.): *Individual differences in second language acquisition*. John Benjamins, Amsterdam. 137–158.
- Dörnyei, Z. és Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23, pp. 399–432). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2002): Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23. sz. 421–462.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. és Clément, R. (1996): Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *Novelty*, 2. sz. 6–16.
- Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (2001, szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Füstös László és Kovács Erzsébet (1989): *A számítógépes adatelemzés statisztikai módszerei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Z. Dörnyei and R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 1-19)., University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Gardner, R. C., Day, J. B. és MacIntyre, P. D. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies In Second Language Acquisition*, 14. 197–214.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13. 57–72.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994a): On motivation, research agenda, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78. 359–368.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994b): On motivation: measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78. 524–527.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory of relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
- Kolosi Tamás és Rudas Tamás (1988): *Empirikus problémamegoldás a szociológiában*. OMIKK, Budapest.
- Labrie, N. és Clément, R. (1986): Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7. 269–282.
- Markus, H. és Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41. 954–969.
- Oxford, R. és Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78. 12–28.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Tűlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79. 505–518.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

## ABSTRACT

KATA CSIZÉR AND ZOLTÁN DÖRNYEI: LANGUAGE LEARNING ATTITUDES AND MOTIVATION  
AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The paper aims at investigating foreign language attitudes and motivation among primary school children in Hungary in the 1990s. The basis of the analysis is survey data collected from 8,593 13/14-year-old pupils in Hungary on two occasions, in 1993 and in 1999, targeting five foreign languages: English, German, French, Italian, and Russian. Cluster analysis revealed that students could be arranged into four distinct motivational groups with two harmonious groups containing students of low and high motivation as well as with two groups showing discrepancies in terms of integrative and instrumental motivation compared to the other motivation-related variables. Explaining these discrepancies we employed a psychological framework and answers were looked for in the psychology of the self. Additional results revealed that the vast majority of students were highly motivated to learn at least one of the foreign languages investigated. On the other hand, about one fifth of the students did not belong to any of the highly motivated groups, and it was reasoned that these students will not acquire foreign languages in the future unless their motivational dispositions change.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 333–353. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Csizér Kata, H-2030 Érd, Lakatos u. 44. E-mail: weinkata@yahoo.com

Zoltán Dörnyei, School of English Studies University of Nottingham, University Park,  
Nottingham NG7 2RD United Kingdom. E-mail: Zoltan.Dorneyei@nottingham.ac.uk