

# Idegennyelv-tanulási motiváció és szorongás öt különböző középiskolában: Tanulási környezetek hatása

*Jelen tanulmány középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjával és szorongásával foglalkozik. A kutatáshoz kvantitatív módszereket alkalmaztunk: a vizsgálat során öt különböző középiskola diákjainak (n = 1019) adatait elemeztük és hasonlítottuk össze. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, ezek a tényezők különböző oktatási környezetekben – beleértve ebbe fővárosi elitgimnáziumokat, szakgimnáziumokat, egyházi fenntartású középiskolákat, valamint nem fővárosi középiskolákat – miként befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot. Eredményeink azt mutatják, hogy kimutatható különbségek vannak az egyes iskolatípusok diákjainak motivációs szintjei és szorongásuk mértéke között. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a tanulási környezet jelentős mértékben befolyásolja a diákok nyelvtanulási hozzáállását. A tanulmány útmutatást nyújthat helyi szintű oktatási stratégiák továbbfejlesztéséhez: azaz abban segíthet, hogy a különböző típusú iskolák megtalálják annak a módját, hogy még hatékonyabban tudják támogatni tanulóik nyelvtanulását. Az eredmények mindemellett kiindulópontként szolgálhatnak további olyan kutatások számára is, amelyek célja a nyelvtanulási folyamatok mélyebb megértése és a nyelvoktatásban alkalmazott gyakorlatok továbbfejlesztése.*

## Bevezetés

**A** nyelvpedagógiai kutatásokban hagyományosan nagymintás, kvantitatív kutatások segítségével végeznek méréseket: ezek fő célja, hogy segítségükkel olyan megállapításokat lehessen tenni, amelyek a nyelvtanulók nagyobb csoportjaira is érvényesek. Emellett azonban az utóbbi évtizedben egyre nagyobb igény fogalmazódott meg arra is, hogy a nagymintás kutatások mellett – akár kvalitatív, akár kvantitatív módszerekkel – a különböző tanulási környezeteket is górcső alá vegyék a kutatások (Csizér és Albert, 2020). Erre azért van szükség, mert a különböző tanulási környezetekben tanuló diákok (pl. közoktatás és felsőoktatás) más-más módon és formában tanulnak,

valamint más hatásoknak vannak kitéve, így a különböző tanulási környezetekben tanuló diákcsoportoknak szükségszerűen más jellemzői lehetnek.

Mindemellett az elmúlt évtizedek nyelvpedagógiai kutatásai nyomán megállapíthatjuk, hogy az egyéni nyelvtanulói különbségek vizsgálata révén betekintést nyerhetünk abba, hogy egyes diákok esetében miért következik be gyorsabban vagy hatékonyabban az idegennyelv-tanulás mások nyelvi fejlődésével összevetve. Korábbi kutatások alapján (Dörnyei, 2005) elmondható, hogy az egyéni nyelvtanulói különbségek közül az idegennyelv-tanulási motiváció az egyik legfontosabb előrejelzője az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességének. Ehhez pedig szorosan kapcsolódik az idegennyelv-tanulási szorongás, amely csökkentheti a tanulók motivációját, és ezáltal gátolhatja a hatékony nyelvtanulást. A szorongást és a motivációt pontosan ezért – tehát szoros kapcsolatuk miatt – nagyon gyakran egymással összefüggésben is vizsgálják (pl. Csizér és Kormos, 2007; Csizér és Piniel, 2016; Csizér és Tankó, 2014). Tanulmányunkban arra szeretnénk volna választ kapni, hogy van-e összefüggés az iskolatípus jellemzői, a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás között. E vizsgálatunk során abból indultunk ki, hogy a magasabb oktatási minőséggel jellemezhető középiskolákban vélhetőleg nagyobb lesz a nyelvtanulási motiváció (köszönhetően a magasabb általános tanulási motivációs szintnek), valamint az iskolai versenyhelyzetnek köszönhetően magasabb lesz a nyelvtanulási szorongás szintje. Ezzel együttesen az alacsonyabb oktatási eredményekkel jellemezhető iskolák esetében azt valószínűsítettük, hogy alacsonyabb lesz a nyelvtanulási motiváció és ezzel együtt a nyelvtanulási szorongás szintje is.

Jelen tanulmányunk e két változót vizsgálja öt különböző középiskolai tanulási környezetben. Azért döntöttünk öt különböző középiskola mellett, mert – ahogy Dörnyei és Ryan (2015) is hangsúlyozzák – a nagymintás és általánosítható eredmények mellett szükség van tanulásikörnyezet-specifikus vizsgálatokra. Az ilyen jellegű vizsgálatokon keresztül tanulásikörnyezet-specifikus eredményeket kaphatunk, amelyek lehetővé teszik, hogy az oktatás hatékonyságának növelése érdekében a vizsgált tanulási környezetek esetében minél hatékonyabb intervenciós stratégiákat alakíthassunk ki. Ugyan hazánkban már születtek különböző középiskolákban tanuló diákok nyelvtanulási motivációját összehasonlító kutatások (vö. Csizér és Albert, 2024; Sopronyi és Kürtös, 2023), jelen írásunkkal az eddig megjelent tanulmányokban kevésbé kutatott tanulási környezeteket (pl. egyházi fenntartású iskolák) igyekszünk görcső alá venni. Az eredményektől azt reméljük, hogy segíthetik a nyelvtanárokat és a döntéshozókat abban, hogy az egyes iskolák sajátos jellemzőihez igazodva hatékonyabban támogathassák diákjaik idegennyelv-tanulási folyamatát.

### Elméleti háttér

Az idegennyelv-tanulás sikerességét többek között a korábban már említett egyéni nyelvtanulói különbségek határozzák meg. Ezen belül is az egyik fontos egyéni különbség a motiváció, amelynek vizsgálata kulcsfontosságú a nyelvtanulás hatékonyságának megértésében és elősegítésében. A motiváció az egyik legmeghatározóbb olyan tényező, amely befolyásolja a tanulók nyelvtanulási folyamatát, kitartását és sikerét (Dörnyei, 2005). A különböző motivációs elméletek és modellek segítenek feltárni, hogy mi ösztönzi a tanulókat egy új nyelv elsajátítására, és hogyan lehet ezeket a tényezőket hatékonyan felhasználni az oktatási módszerek fejlesztésére. E kutatások révén jobban megérthetjük a tanulók egyéni különbségeit, az érzelmi és pszichológiai háttér hatásait, valamint azt, hogy milyen stratégiák és környezeti tényezők támogatják leginkább a nyelvtanulási folyamatot. Jelen kutatásunkhoz Dörnyei (2005) *második nyelvi motivációs én* rendszerét választottuk elméleti háttérként. Választásunk azért esett erre az elméleti modellre,

mert ez a megközelítés – a gardneri (Gardner, 1985) hagyományokat folytatva és egyben továbbfejlesztve – egy olyan elméleti keretrendszert alkot, amelyet korábban kutatók már magyar oktatási környezetben is validáltak és erről az elméletről megállapították, hogy jól leírja a magyarországi angolul tanuló diákok idegennyelv-tanulási motivációját (Csizér, 2020).

A Dörnyei-féle (Dörnyei, 2005) elmélet három fő alkotóeleme az ideális második nyelvi én, a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási tapasztalatok. Az ideális második nyelvi én a tanulók hosszú távú céljaira és aspirációira összpontosít – ez az a komponens, amely hosszabb távon fenn tudja tartani a motivációt. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én az „itt és most”-ra fókuszál, és az adott pillanatban (vagy időszakban) felmerülő elvárásoknak való megfelelésre helyezi a hangsúlyt, ami szintén fontos motivációs tényező lehet, különösen a rövid távú célok elérésében (pl. vizsgák teljesítése). A harmadik komponens tulajdonképpen a nyelvtanulási környezet, vagyis maguk a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények, amelyek a tanulóra hatnak (pl. a nyelvóra hangulata). Ez utóbbi komponensnek azért is van fontos szerepe, mert azonnali visszajelzést és tanulási élményt nyújt a tanulóknak, amely közvetlen hatással lehet a motivációjukra. A korábbi metaelemzések (pl. Al-Hoorie, 2018) megállapították, hogy a nyelvtanulási élmények és az ideális második nyelvi én határozzák meg a nyelvtanulási motivációt. Magyar felső tagozatosok terén Péter-Szarka (2010) vizsgálta a motiváció és a tanulói jellemzők, az általános tanulási motiváció és az énkép összefüggéseit. Eredményei – többek között – alátámasztják a Dörnyei-féle motivációs technikák használatát a kutatásában vizsgált általános iskolai populáció esetében.

A motivációval leggyakrabban összefüggésbe hozható másik egyéni különbség és egyben pszichológiai tényező az idegen nyelvi szorongás (Dörnyei, 2005). Idegen nyelvi szorongás alatt azt értjük, amikor a nyelvtanuló zavart, nyugtalanságot él meg, amikor egy adott idegen nyelvet kell használnia (Gardner és MacIntyre, 1993; Horwitz és mtsai, 1986; MacIntyre és Gardner, 1994). A szakirodalom megkülönbözteti a vonás- és állapotszorongást, valamint a facilitáló és debilitáló szorongást. Az előbbi különbségtétel arra utal, hogy a tanuló szorongása állandó-e, azaz egyfajta személyiségbeli vonásként mint alkati tényező jelenik-e meg, vagy inkább alkalmi, adott szituációhoz (pl. vizsga) köthetően lép-e fel. A második megkülönböztetés (facilitáló, illetve debilitáló) pedig arra vonatkozik, hogy a szorongás milyen hatást gyakorol a nyelvtanuló vagy nyelvhasználó idegennyelv-használatára, valamint kompetenciáira. Ennek értelmében beszélhetünk pozitív hatást kifejítő szorongásról, amelyet facilitáló szorongásnak, illetve negatív hatást kifejítő szorongásról is, amelyet debilitáló szorongásnak nevez a szakirodalom. Az idegen nyelvi teljesítmény, valamint a szorongás kapcsolatát vizsgálva Zhang (2019), Teimouri és munkatársai (2019), valamint Botes és munkatársai (2020) metaelemzéseikben egybehangzóan azt találták, hogy a tanulók legtöbbször inkább negatív kapcsolat áll fent a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény között, így a tanulók idegennyelv-tanulási szorongását inkább csökkenteni érdemes a nyelvórákon.

A motiváció is hatással lehet a szorongásra, így fontos vizsgálni a motiváció és a szorongás közötti kapcsolatot is. Korábbi kutatások szerint szoros összefüggés van a motiváció és a szorongás között (Bajzát, 2022; Csizér és Piniel, 2016; Papi, 2010; Papi és Teimouri, 2014; Teimouri, 2017). Papi (2010) megállapította, hogy az ideális második nyelvi én és az angoltanuláshoz való pozitív hozzáállás csökkenti az angoltanulással kapcsolatos szorongást, míg a szükséges második nyelvi én növeli ezt az érzést. Hasonló következtetésre jutott Teimouri (2017) is, aki pozitív kapcsolatot talált a szorongás és a tanulók szükséges második nyelvi énje között: a szükséges második nyelvi én növelheti az idegen nyelvi szorongást. Csizér és Piniel (2016) hazánkban végzett kutatásaik során azt fedezték fel, hogy a debilitáló szorongás nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hozzájárul a motiváció csökkenéséhez: az ideális második nyelvi énkép magas facilitáló

szorongással párosulva kevésbé tudja kifejteni ösztönző hatását a motivált tanulói viselkedésre. Bajzát (2022) angol és német nyelvet tanuló középiskolásokat vizsgált hazánkban, és arra a következtésre jutott, hogy az angol nyelvet tanulók esetében facilitáló szorongásról beszélhetünk, mivel az idegennyelv-tanulás iránti attitűdjük magas értéket mutat. Ezt a szerző arra vezeti vissza, hogy a tanulók a feladatok sikeres teljesítése érdekében a feladat megoldására koncentrálnak, és ezáltal több erőfeszítéssel dolgoznak. Továbbá Papi és Teimouri (2014) arra a következtetésre jutottak, hogy a szorongás motiválhatja a tanulókat arra, hogy elkerüljék és megelőzzék a nem kívánatos következményeket, például egy vizsgán történő bukást.

### A vizsgálatba bevont középiskolák alapvető jellemzői és ezek különbségei

Tudomásunk szerint iskolatípusokra lebontva Magyarországon még nem vizsgálták a motiváció és a szorongás összefüggéseit. Ezt ellensúlyozandó jelen kutatásunk a motiváció és a szorongás összefüggéseit magyar viszonylatban, különféle középiskolákban kutatja. Vizsgálatunk vonatkozásában lehetségesnek gondoltuk, hogy az iskolák és az iskolatípusok eltérő mértékben befolyásolhatják a diákok motivációját és szorongását. Erre tekintettel az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált középiskolák főbb jellemzőit. Természetesen a különféle iskolatípusok jellemzői nem általánosíthatók, azonban adataink megértéséhez alapvető háttérrel szolgálhatnak.

Az egyes iskolatípusokban a nemek különféle arányokban vannak jelen: Józsa (2021) kutatásai alapján elmondhatjuk, hogy a gimnáziumokban magasabb a lányok, míg a szakgimnáziumokban a fiúk aránya. A kompetenciamérések eredményei alapján szintén találhatunk különbségeket az iskolatípusok között: Balázi és Horváth (2010) megállapítja, hogy a szakmai képzést nyújtó intézmények diákjai lényegesen gyengébb eredményeket érnek el a kompetenciateszteken, mint a gimnazisták, ezen belül is a nyolc évfolyamos gimnáziumok tanulói. Magyarország régiói és középiskolái szintén számos eltérést mutatnak. Hegedűs (2016) szerint jelentős különbségek lehetnek az egyes régiók iskolái között: a legjobb gimnáziumok Budapesten, a vármegegyezékhelyeken és a Nyugat-Dunántúlon található, míg a leggyengébb tanulmányi eredményeket felmutató diákokkal dolgozó gimnáziumok az Észak-Alföldön, Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon helyezkednek el. Hegedűs (2016) szerint ezek a különbségek az urbanizált lakosság általában magasabb iskolai végzettségével, valamint Garami (2009) kutatásai alapján Budapesten és a Nyugat-Dunántúli Régióban jelen lévő

*Az iskolák fenntartói terén szintén adódnak különbségek. A jelenlegi jogi szabályozás szerint az iskolák Magyarországon állami, egyházi, alapítványi, szakképzési centrumi és felsőoktatási intézményi fenntartásúak lehetnek. Az egyházi fenntartású iskolák száma Magyarországon 2016-ig folyamatosan emelkedett (Hermann és Varga, 2016), illetve azóta is állandó növekedést mutatott a legutóbb 2021-ben publikált adatok megjelenéséig (Központi Statisztikai Hivatal, 2021). A különféle fenntartású magyarországi iskolákat vizsgálva Kopp (2017) azt találta, hogy az egyházi iskolákban általában kisebb a lemorzsolódás, mint az állami iskolákban.*

magasabb életszínvonallal és a városlakó, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek jobb tanulmányi teljesítményével magyarázhatók.

Az iskolák fenntartói terén szintén adódnak különbségek. A jelenlegi jogi szabályozás szerint az iskolák Magyarországon állami, egyházi, alapítványi, szakképzési centrumi és felsőoktatási intézményi fenntartásúak lehetnek. Az egyházi fenntartású iskolák száma Magyarországon 2016-ig folyamatosan emelkedett (Hermann és Varga, 2016), illetve azóta is állandó növekedést mutatott a legutóbb 2021-ben publikált adatok megjelenéséig (Központi Statisztikai Hivatal, 2021). A különféle fenntartású magyarországi iskolákat vizsgálva Kopp (2017) azt találta, hogy az egyházi iskolákban általában kisebb a lemorzsolódás, mint az állami iskolákban. Ezenfelül Papp (2022) megállapítja, hogy a kompetenciaméréseken a történelmi egyházak iskoláinak tanulói rendre jobb eredményeket érnek el, mint az állami iskolák tanulói. Ennek egyik oka Hegedűs (2016) egy korábbi vizsgálata szerint az lehet, hogy a különböző felmérések alapján az állapítható meg, hogy az egyházi iskolákba jóval kevesebb hátrányos helyzetű tanuló jár. Kutatásunk tervezésekor úgy véltük, hogy a fenti jellemzők mind hatással lehetnek az ezen intézményekben tanuló diákok motivációjára és szorongására.

### Kutatási módszerek

A fenti szakirodalmi áttekintés nyomán, illetve Csizér és Albert (2020) tanulási környezetek vizsgálatával kapcsolatos ajánlásai alapján tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a különböző középiskola-típusokban hogyan alakul a középiskolás angolnyelv-tanulási motivációja és idegen nyelvi szorongása. Ehhez a vizsgálat első szakaszában kérdőív segítségével a vizsgálatba bevont középiskolákban vettünk fel kvantitatív adatokat.

2022-ben elvégzett kutatásunk során (egy tanulmányi rezilienciával foglalkozó, nagyobb kutatási projekt keretein belül (lásd Fajt és mtsai, 2023) összesen 1019 középiskolás diák idegennyelv-tanulási motivációját és szorongását vizsgáltuk meg, és – lévén, hogy adott iskolatípusokra voltunk kíváncsiak – szakértői mintavételt alkalmaztunk. Az öt középiskolát szándékosan úgy választottuk ki, hogy azok egymáshoz képest minél nagyobb mértékben elkülönüljenek. Ehhez a HVG által megjelentetett 2023-as, 2022. évi adatokon nyugvó Középiskolai Rangsort (HVG, 2022) hívtuk segítségül, és ennek segítségével soroltuk be a középiskolákat különféle, egymástól távolabb eső kategóriákba a HVG-rangsorban elfoglalt helyük és fenntartóik jellegzetességei alapján. Az intézmények kiválasztása során célunk volt az is, hogy egy-egy iskola révén betekintést nyerhessünk egy adott iskolatípust esetlegesen jellemző, a későbbiekben alaposabban kutatható sajátosságokba. A vizsgálatba bevont öt középiskolával kapcsolatos jellemzők az alábbiak:

1. egy budapesti „elit”, egyetemi fenntartású (a HVG-rangsor első 100-as listáján az első 5 hely egyikét elfoglaló) gimnázium (n = 182);
2. egy budapesti felsőkategóriás, állami fenntartású (a HVG-rangsor első 100-as listájának közepén lévő) gimnázium (n = 237);
3. egy budapesti, egyházi fenntartású, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 204);
4. egy budapesti átlagos, állami fenntartású (a HVG-rangsorban nem szereplő) szakgimnázium (n = 203);
5. egy vidéki, átlagos, állami fenntartású (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium (n = 193).

A résztvevők demográfiai adatai kapcsán elmondhatjuk, hogy a kitöltők 34,9%-a ( $n = 356$ ) fiú, míg 65,1%-a ( $n = 663$ ) lány volt, a kitöltők átlagéletkora pedig 16,45 (szórás = 1,62) volt.

A kutatás során használt kérdőívünkben – tekintettel a nagyobb kutatási projektekre – számos skálát használtunk, amelyek közül alább csak a jelen írásban releváns skálákat adjuk közre. A vizsgálatba bevont és a jelen tanulmányunkban is releváns öt (több tételből álló) skála az alábbi volt:

1. ideális második nyelvi én (5 tétel);
2. szükséges második nyelvi én (6 tétel);
3. nyelvtanulási élmények (5 tétel);
4. motivált nyelvtanulási viselkedés (4 tétel);
5. szorongás (5 tétel).

A fenti skálákhoz tartozó állítások mindegyike esetében egy 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 5-ig (teljes mértékben egyetértek) terjedő Likert-skálán tettük mérhetővé a résztvevők fenti állításokkal való egyetértésének mértékét. A skálák közül az első négyet Dörnyei és Taguchi (2010) munkájából, míg az ötödik skálát Nagy (2005) alapján a szerzők módosításai (Fajt, 2021) nyomán vettük át. Az adatgyűjtés 2022 őszén zajlott Google Forms-on keresztül online formában. Az adatokat az SPSS 28.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük, és az elemzések során a leíró statisztikai eljárások mellett (átlagok és szórások) következtetési statisztikai eljárásokat is alkalmaztunk: egyrészről egyszempontos (minden esetben post-hoc elemzéssel is kiegészített) varianciaanalízist ( $\alpha < 0,05$  statisztikai szignifikanciaszinten), valamint lineáris regressziót használtunk. A teljes mintára vonatkozó átlagok esetében páros t-próbák segítségével végeztük el az átlagok egymással való összehasonlítását ( $\alpha < 0,05$  statisztikai szignifikanciaszinten). Ezenkívül a Cohen-féle delta ( $d$ ) értéket is kiszámoltuk, amely a változók kapcsolatának erősségét mutatja meg. Emellett a varianciaanalízis esetében is kiszámoltuk a hatásméreteket (éta-négyzet [ $\eta^2$ ]), amely a varianciaanalízis során alkalmazott olyan mutató, melynek célja, hogy – hasonlóan a t-próbák esetében használt Cohen-féle deltához – megmutassa két változó kapcsolatának erősségét. Az adattisztítás során egyértelművé vált, hogy nincsen hiányzó adatunk (tehát pl. olyan kérdés, amelyet nem válaszolt meg egy vagy több kitöltő).

## Eredmények

A következőkben ismertetjük kutatásunk eredményeit. Elsőként bemutatjuk a különböző skálák megbízhatósági mutatóit, átlagait és szórásait. Ezt követően az olvasó elé tárjuk az öt különböző középiskolát összehasonlító elemzést. Végül pedig lineáris regressziós modelleken keresztül mutatjuk be, hogy milyen tényezők (változók) jelzik előre a motivált nyelvtanulási viselkedést.

Ahogy azt már említettük, az elemzés első fázisában a nyelvtanulás különböző aspektusait mérő skálák megbízhatósági mutatóit (Cronbach-alfa együttható), összevont átlagait és szórásait tekintjük át (1. táblázat).

A megbízhatósági mutató azt jelzi, hogy egy adott skála vagy teszt mennyire képes következetesen és pontosan mérni azt a jelenséget, amelyet vizsgálni kíván. Az alfa értéke 0 és 1 között mozoghat, ahol a magasabb érték jobb belső konzisztenciát jelent, és a szakirodalomban (Cohen és mtsai, 2018) – ezen belül is a neveléstudományokban – általában a 0,70 feletti alfa-érték tekinthető elfogadhatónak, míg 0,80 feletti érték kifejezetten jó megbízhatóságra utal. Az 1. táblázatban látható, hogy a vizsgálatunkban használt hat skála közül két skála magas megbízhatósági értékkel rendelkezik ( $> 0,80$ ), valamint hogy a másik négy skála Cronbach-alfa együtthatója is megfelelő ( $> 0,70$ ).

1. táblázat. A skálákhoz tartozó megbízhatósági mutatók, szórások és átlagok

Skálák	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. Ideális második nyelvi én	0,841	4,12	0,88
2. Szükséges második nyelvi én	0,762	2,80	0,90
3. Nyelvtanulási élmények	0,758	3,51	0,88
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	0,725	3,20	0,91
5. Szorongás	0,880	2,38	1,11

Az egész mintára vonatkozóan páros t-próbákon keresztül minden skálát összehasonlítottunk egymással, és azt találtuk, hogy az összes átlag között szignifikáns különbség van (2. táblázat).

2. táblázat. A páros t-próbák eredményei az öt skála esetében az egész mintára nézve

Skálák	Átlag	Szórás	t	df	p	d
1. Ideális második nyelvi én	4,13	0,88	32,68	1018	< 0,001*	1,29
2. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	20,02	1018	< 0,001*	0,98
2. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	24,76	1018	< 0,001*	1,19
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	31,91	1018	< 0,001*	1,75
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	-18,13	1018	< 0,001*	1,24
2. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	-10,72	1018	< 0,001*	1,19
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	10,47	1018	< 0,001*	1,30
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88	10,56	1018	< 0,001*	0,93
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88	23,47	1018	< 0,001*	1,54
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91	19,73	1018	< 0,001*	1,33
2. Szorongás	2,38	1,11				

\* Statisztikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szinten

Az ideális második nyelvi én átlaga az ötpontos Likert-skálán magasnak mondható (átlag = 4,12; szórás = 0,88), így megállapíthatjuk, hogy résztvevőink többsége pozitívan látja saját célnyelvi jövőképét, és el tudja képzelni, hogy a jövőben kompetens beszélő lesz majd. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én átlaga szignifikánsan alacsonyabb: pusztán 2,80 (szórás = 0,90). Ez azt mutatja, hogy – a jelenre fókuszálva – a tanulók saját maguk viszonylatában kevésbé érzik kötelezőnek vagy szükségesnek

a nyelvtanulást. A nyelvtanulási élmények skálánk átlaga 3,51 (szórás = 0,88), ami közepesen pozitív értéket vesz fel. Ez arra utal, hogy a résztvevők kellemesnek találják a nyelvtanulást, ám ezen adat értelmezésünkben azt mutatja, hogy vélhetőleg vannak olyan területek, amelyek fejlesztést igényelhetnek a tanulói élmény javítása érdekében. A tényleges, befektetett energiát mérő skálánk, a motivált nyelvtanulási viselkedés skála átlaga szintén közepesnek mondható (átlag = 3,20; szórás = 0,91). Ez azt jelzi, hogy bár a tanulók bizonyos mértékig motiváltak, motivációjuk növelése fontos és kívánatos lenne. Érdemes lehet kideríteni, hogy mi állhat a mérsékeltbb motiváció hátterében. Amennyiben erről lennének ismereteink, akkor célzott intervenciókkal növelni lehetne a tanulók tanórai (és tanórán kívüli célnyelvi) aktivitását. Végül a szorongás skálánkkal összefüggésben elmondható, hogy az átlagérték itt a legalacsonyabb: 2,38 (szórás = 1,11). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a tanulók általánosságban kevés idegen nyelvi szorongást tapasztalnak a nyelvtanulással kapcsolatban. A viszonylag magas szórás azonban arra figyelmeztet, hogy bár az alacsony átlagérték pozitív, egyes résztvevőink jóval magasabb szintű szorongást élhetnek meg másoknál.

A teljes mintára vonatkozó adatok után egyszempontos varianciaanalízis segítségével összehasonlítottuk a különböző iskolatípusokat: itt arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e kimutatható különbség a vizsgált iskolák között (3. táblázat). Az elemzéshez itt is a skálák összevont eredményeit használtuk fel.

3. táblázat. Az öt középiskola összehasonlítása varianciaanalízis segítségével

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	$\eta^2$
1. Ideális második nyelvi én	1. Bp. elitgimnázium	4,63	0,63	4	24,11	< 0,001*	0,12
	2. Bp. felsőkategóriás gimnázium	4,35	0,63				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,82	0,99				
	4. Bp. szakgimnázium	3,85	0,96				
	5. Vidéki gimnázium	3,97	0,85				
2. Szükséges második nyelvi én	1. Bp. elitgimnázium	2,82	0,85	4	1,51	0,198	0,01
	2. Bp. felsőkategóriás gimnázium	2,86	0,87				
	3. Bp. egyházi gimnázium	2,80	0,86				
	4. Bp. szakgimnázium	2,84	1,00				
	5. Vidéki gimnázium	2,66	0,93				
3. Nyelvtanulási élmények	1. Bp. elitgimnázium	3,62	0,88	4	3,85	0,004*	0,01
	2. Bp. felsőkategóriás gimnázium	3,46	0,88				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,42	0,90				
	4. Bp. szakgimnázium	3,40	0,83				
	5. Vidéki gimnázium	3,67	0,89				
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	1. Bp. elitgimnázium	2,98	0,81	4	6,45	< 0,001*	0,02
	2. Bp. felsőkategóriás gimnázium	3,08	0,93				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,32	0,98				
	4. Bp. szakgimnázium	3,27	0,81				
	5. Vidéki gimnázium	3,36	0,95				

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	$\eta^2$
5. Szorongás	1. Bp. elitgimnázium	1,97	1,11	4	13,86	< 0,001*	0,05
	2. Bp. felsőkategóriás gimnázium	2,5	1,26				
	3. Bp. egyházi gimnázium	2,80	1,27				
	4. Bp. szagimnázium	2,72	1,24				
	5. Vidéki gimnázium	2,72	1,32				

\* Statisztikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

Mivel azonban a szignifikáns eredmény önmagában nem tárja fel, hogy pontosan mely iskolatípusok között van szignifikáns különbség, ezért ennek kimutatására post-hoc elemzést (Student–Newman–Keul) is lefuttattunk (4. táblázat).

4. táblázat. A post-hoc elemzések eredményei

Skálák	p	Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbségek
1. Ideális második nyelvi én	< 0,001*	{1} > {2} > {3, 4, 5}
2. Szükséges második nyelvi én	0,198	nincs szignifikáns különbség
3. Nyelvtanulási élmények	0,004*	{5} > {4}
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	< 0,001*	{3 4, 5} > {1, 2}
5. Szorongás	< 0,001*	{2, 3, 4, 5} > {1}

\* Statisztikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

Az ideális második nyelvi én esetében a varianciaanalízis eredményei nyomán megállapítható, hogy statisztikailag szignifikáns különbségeket mutathatunk ki a vizsgált iskolák között. A legmagasabb átlagot a budapesti elitgimnázium tanulói érték el. Ehhez képest szignifikánsan alacsonyabb átlaggal rendelkeznek a budapesti felsőkategóriás gimnáziumba járók, és ehhez viszonyítva is szignifikánsan alacsonyabb átlagot mértünk a maradék három iskolában tanuló résztvevőink vonatkozásában. A szükséges második nyelvi én esetében nem tudtunk statisztikailag szignifikáns különbségeket kimutatni az iskolák között. A nyelvtanulási élmények skálával kapcsolatban azt mondhatjuk el, hogy csak a budapesti szagimnázium és a vidéki gimnázium között van szignifikáns különbség, és hogy a vidéki gimnázium jelentősen jobb nyelvtanulási élményeket nyújt, mint a budapesti szagimnázium. A motivált nyelvtanulási viselkedésről az állapíthatjuk meg, hogy a budapesti elitgimnázium és a budapesti felsőkategóriás gimnázium diákjai szignifikánsan alacsonyabban motiváltak arra, hogy időt töltsenek a nyelvtanulással, mint a többi iskolába járó résztvevőink. Végül a szorongás skálánk esetében azt találtuk, hogy a budapesti elitgimnáziumba járó résztvevőink szignifikánsan kevésbé szoronganak a nyelvtanulástól, mint azok, akik a többi iskolatípus valamelyikébe járnak.

Az elemzés utolsó fázisában az öt különböző iskolatípuson végzett lineáris regressziós elemzéseink azt vizsgálták, hogy mely (független) változók határozzák meg leginkább a motivált nyelvtanulási viselkedést (függő változó). Az elemzések segítségével arra kaphatunk így választ, hogy az egyes iskolák diákjainak nyelvtanulási motivációját milyen tényezők jelzik előre (5. táblázat).

5. táblázat. A motivált nyelvtanulási viselkedést meghatározó változók iskolánként

<b>Budapesti elitgimnázium</b>				
Skálák	B	SE	$\beta$	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,43	0,06	0,46	7,16*
2. Szükséges második nyelvi én	0,16	0,06	0,17	2,59*
F az R <sup>2</sup> változására	6,69			
R <sup>2</sup>	0,25			
<b>Budapesti felsőkategóriás gimnázium</b>				
Skálák	B	SE	$\beta$	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,56	0,06	0,53	9,68*
2. Szorongás	-0,18	-0,05	-0,18	3,33*
F az R <sup>2</sup> változására	11,08			
R <sup>2</sup>	0,29			
<b>Budapesti egyházi gimnázium</b>				
Skálák	B	SE	$\beta$	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,54	0,06	0,50	8,80*
2. Szükséges második nyelvi én	0,34	0,06	0,29	5,21*
F az R <sup>2</sup> változására	27,15			
R <sup>2</sup>	0,35			
<b>Budapesti szakgimnázium</b>				
Skálák	B	SE	$\beta$	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,46	0,06	0,48	7,90*
2. Szorongás	-0,34	-0,05	-0,42	6,30*
3. Ideális második nyelvi én	0,34	0,05	0,40	6,14*
F az R <sup>2</sup> változására	37,74			
R <sup>2</sup>	0,37			
<b>Vidéki gimnázium</b>				
Skálák	B	SE	$\beta$	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,51	0,08	0,48	6,57*
2. Ideális második nyelvi én	0,27	0,09	0,24	2,93*
3. Szorongás	-0,17	-0,06	-0,19	2,60*
F az R <sup>2</sup> változására	6,74			
R <sup>2</sup>	0,27			

\* Statisztikailag szignifikáns a  $p < 0,05$  szignifikanciaszinten

A budapesti elitgimnázium esetében két olyan változót azonosítottunk, amely a motivált nyelvtanulási viselkedést előrejelzi: a nyelvtanulási élményeket és a szükséges második nyelvi ént. E két változó összesen 25%-ban jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. A budapesti felsőkategóriás gimnázium esetében szintén két változó jelzi előre

a motivációt 29%-ban: a nyelvtanulási élmények és a szorongás. A budapesti szakközgimnáziumban a motivációt ezzel szemben három változó is meghatározza 37%-ban: szignifikáns előrejelző a nyelvtanulási élmények, a szorongás és az ideális második nyelvi én. A budapesti egyházi gimnáziumban a motivációt 27%-ban előrejelzik a résztvevőink nyelvtanulási élményei, valamint a szorongásuk. Végül pedig a vidéki gimnáziumban a nyelvtanulási élmények és a szükséges második nyelvi én 35%-ban jelzik előre résztvevőink motivációját.

### Megvitatás

Az ideális második nyelvi én egész mintánkra vonatkoztatott magas átlaga (4,12) azt mutatja, hogy a vizsgált tanulóknak pozitív önképük van a saját nyelvtanulásukról, amely egybeesik a magyarországi tanulási környezetekben végzett, korábbi hazai vizsgálatok (pl. Csizér és Albert, 2024; Csizér és Kormos, 2007, 2009; Kormos és Csizér, 2008), illetve nemzetközi kutatások (pl. Papi, 2010) eredményeivel. Ha specifikus adatokat nézünk, azt láthatjuk, hogy az ideális második nyelvi én átlagai a budapesti elitgimnáziumban a legmagasabbak, ezt követően a budapesti felső kategóriás gimnáziumban, majd a többi három iskolában. Meglátásunk szerint mindez azzal magyarázható, hogy gimnáziumba jellemzően a jobb képességű tanulók jelentkeznek: számukra valószínűsíthetően lényegesebb a nyelvtudás, és így vélhetőleg magukkal szemben is igényesebbek. Továbbá az is magyarázhatja ezt a jelenséget, hogy a szakmai képzést nyújtó intézményekbe járó diákok összességében lényegesen gyengébb eredményeket érnek el gimnazista társaiknál (Balázi és Horváth, 2010), így feltehetőleg a nyelvtanulást sem prioritizálják. Ez a helyzet a diákok különböző szocioökonómiai státusza mellett az alacsonyabb tanulmányi rezilienciájával (Fajt és mtsai, 2023), valamint akár alacsonyabb motivációjukkal is magyarázható.

Mindemellett természetesen maguk a régiók közötti különbségek is szerepet játszhatnak a tanulók ideális második nyelvi énjé közötti különbségek terén, hiszen a legjobb gimnáziumok a fővárosban és a vármegyeszékhelyeken találhatóak (Hegedűs, 2016). Ezek alapján elképzelhető, hogy a motivációs különbségek egy részéért a főváros jobb diákokat elszívó ereje is felelős. Mivel az idegennyelv-tanulási motivációt és ezen belül is a tényleges, befektetett munkát nagyon nagy mértékben meghatározza az ideális második nyelvi én, feltétlenül érdemes lenne a jövőben még nagyobb mértékben (pl. további különböző középiskolátípusok bevonásával) is vizsgálni ezt a kérdéskört. Ezt követően az eredmények ismeretében további – akár kvalitatív, illetve feltáró jellegű – kutatások elvégzésére is lehetőség nyílna. Ez utóbbi azért lenne kiemelten fontos, mert korábbi kutatások (pl. Al-Hoorie, 2017; Brady, 2019) rámutatnak, hogy az ideális második nyelvi én egy nagyon összetett és dinamikus változó konstrukció, amely összhangot mutat a tanulási környezettel, és így – többek között – a tanulási környezet hatására fejleszthető is. A különböző tanulási környezetekben pedig más-más tényezők gyakorolhatnak pozitív hatást az ideális második nyelvi ényre, amelynek feltérképezése kívánatos lenne.

A szükséges második nyelvi én egész mintára vonatkoztatott, alacsonyabb átlaga (2,80) hasonló tendenciát mutat, mint a korábbi kutatások eredményei (pl. Csizér, 2012; Dörnyei és mtsai, 2006; Kormos és Csizér, 2008): megállapítható, hogy a diákok esetében a szükséges második nyelvi ényhez tartozó átlag az ideális második nyelvi ényhez képest alacsonyabb. Csizér (2012) egy korábbi kutatásában ugyanezt az eredményt azzal magyarázta, hogy elképzelhető, hogy a tanulók az erős belső motivációjuk miatt kevésbé tartják szem előtt a külső motivációs tényezőket (pl. nyelvvizsga). Ezen eredmény értelmezése szempontjából továbbá az a körülmény is lényeges, hogy a diákok számára jelenleg nem kötelező a nyelvvizsga letétele felsőoktatási intézménybe való felvételizésükkor,

ami szintén csökkentheti a szükséges második nyelvi én motiváló erejét. Ezen jelenség vonatkozásában Csizér (2012) azt is elképzelhetőnek tartja, hogy a különböző külső motivációs elemeket a tanulók már akár korábban is internalizálhatták, így a szükséges második nyelvi én szerepe jelentősen csökkenhet. Jelen kutatásunk eredményei esetében inkább az első magyarízatot tartjuk valószínűbbnek, hiszen – bár a magyar oktatási rendszer jellemzően eléggé vizsgaközpontú (Einhorn, 2015; Öveges és Csizér, 2018; Öveges és mtsai, 2019) – a nyelvvizsga-moratórium, valamint a diplomaszerezéshez kötelező nyelvvizsga-követelmény eltörlése (Fajt és mtsai, 2022) egyfajta elmozdulást jelenthetnek az egyszerű vizsgázástól és a „bizonyítvány megszerzésétől” a valós és használható tudás felé az érintett diákok vonatkozásában. A szükséges második nyelvi én alacsonyabb fejlettsége ezért akár ezt a potenciális, közelmúltban indult tendenciát is tükrözheti. Emellett a szükséges második nyelvi énhez kapcsolódó további eredmény, hogy ezen én esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbségeket a különféle iskolák között. Mindezen eredmények és lehetőségek magyarízatok vonatkozásában megállapítható, hogy mélyrehatóbb vizsgálatra van szükség a szükséges második nyelvi én viselkedésének jobb megértéséhez.

A nyelvtanulási élmények közepes átlaga (3,51) azt mutatja, hogy résztvevőink inkább pozitívnak találják az angolórák légkörét, ami a Csizér és Kormos (2009), Kormos és Csizér (2008), Lajtai (2020), valamint Papi (2010) kutatásainak eredményeihez hasonló tendenciákat mutat. A nyelvtanulási élményekkel kapcsolatosan továbbá azt is elmondhatjuk, hogy csak a budapesti szakgimnázium és a vidéki gimnázium között van szignifikáns különbség, és hogy a vidéki gimnázium jelentősen jobb nyelvtanulási élményeket nyújt, mint a budapesti szakgimnázium. Bár vizsgálatunk a különféle középiskola-típusok tekintetében nem nagy mintával dolgozott, ezen a helyen érdemes Csizér (2003) egy korábbi kutatására hivatkoznunk, aki megállapította, hogy a nyelvtanuláshoz szükséges infrastruktúra hiányosságai megnehezítik a sikeres nyelvtanulást Magyarországon, és negatívan befolyásolhatják a nyelvtanuláshoz kapcsolódó élményeket. Húsz év elteltével Veresné Valentinyi (2023) ismételten rámutat, hogy – még ha nem is a korábbi mértékben, de – továbbra is problémát jelent a különböző iskolák infrastrukturális felszereltsége (illetve annak hiánya), ami csökkentheti az oktatás hatékonyságát. A magyarországi helyzetet elemezve Nikolov és Nagy (2003) egy régebbi tanulmányban szintén arra mutatnak rá, hogy a nyelvtanulási motivációt, attitűdöt és sikerességet nagyban befolyásolják a nyelvtanulási élmények. Ezenfelül Józsa és Nikolov (2005), valamint Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmánya a különböző iskolatípusok között teljesítménykülönbségeket azonosít: e különbségek minden esetben a gimnáziumok számára kedvezők, amely részben és közvetve megerősíti a jelen vizsgálat eredményeit.

A motivált nyelvtanulási viselkedésről az állapíthatjuk meg, hogy a budapesti elitgimnázium és a budapesti felső kategóriás gimnázium diákjai szignifikánsan alacsonyabban motiváltak arra, hogy időt töltsenek a nyelvtanulással, mint a többi iskolába járó résztvevőink. Az elit intézményekben tanulók szocioökonómiai státuszukból adódóan gyakran jobb lehetőségekkel rendelkeznek (Schumann, 2009), ezáltal vélhetően kevésbé érzékelik sürgető szükségét annak, hogy iskolai keretek között plusz energiát fektessenek egy idegen nyelv tanulásába. Mindezek mögött az állhat, hogy családjuk anyagi, illetve társadalmi helyzete révén több idegennyelv-használatot magában foglaló lehetőségük van (pl. külföldi nyaralás vagy tanulmányutak stb.), így a tanulók jóval többször találkoznak idegen nyelvekkel a szabadidejükben, és ezáltal nyelvtudásuk is magasabb szintű lehet (vö. Fajt, 2024), tehát az iskolai keretek között kevésbé érzik szükségét annak, hogy céltudatosan idegen nyelvet tanuljanak. Az is előfordulhat, hogy az ilyen jellegű intézmények számos vizsgált diákjának van már nyelvvizsgálója, így a nyelvtanulásra jelenleg kevésbé motiváltak. Ezen háttérváltozót kutatásunk nem vizsgálta, így e kérdés célzott elemzésére egy jövőbeli kutatás keretein belül kerülhet sor.

Eredményeink azt is mutatják, hogy mind az öt iskola esetében leginkább a nyelvtanulási élmények határozzák meg a nyelvtanulásba fektetett munka mértékét, ami összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018). Ezzel szemben, valamint a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018) ellentétben, ahol minden esetben az ideális második nyelvi én előrejelezte a motivált nyelvtanulási viselkedést, az ideális második nyelvi én csupán a budapesti szakgimnázium, valamint a vidéki gimnázium esetében jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. Meglátásunk szerint ez visszavezethető arra, hogy a jó nyelvtudás ezekben a környezetekben akár kitörési pontot is jelenthet, így a diákok a nyelvtanulást akár a boldogulás egyik eszközének is tekinthetik, ami tanulásra sarkallhatja őket. E jelenségre korábbi, rezilienciáról szóló kutatásaink (Fajt és mtsai, 2023) is magyarázatul szolgálhatnak: a kudarcélményeknek a reziliencia segítségével való megélését segítő, negatív érzelmi reakciók hiánya a többi iskolához képest relatíve alacsonyabb volt a fenti kutatásunk keretében vizsgált vidéki gimnáziumban és budapesti szakgimnáziumban, ami a nyelvtanulással kapcsolatos megküzdést és az ideális második nyelvi én kiteljesedését segítheti. A fenti adatokban akár ez is tükröződhet.

Mindemellett lényeges megállapítás, hogy a budapesti elitgimnázium és az egyházi fenntartású gimnázium tanulóinak motivált nyelvtanulási viselkedését a szükséges második nyelvi én is előrejelzi. Valószínűsíthető, hogy e két tanulási környezetben a tanulók közvetlen környezetében lévők – így társaik és tanáraik – véleménye is meghatározó lehet és motiválóan hathat a tanulók számára. Ez a jelenség potenciálisan összefüggésben lehet a Kopp (2017), Papp (2022) és Standfest (2004) által is leírt pedagógiai többlettel, amely ezekhez az intézményekhez párosul: a tipikusan pozitív, támogató, tehetséggondozó pedagógusi attitűd és a tanulócentrikus hozzáállás jobban motiválhatja és kevesebb szorongással töltheti el a diákokat, illetve jó értelemben vett versengő légkört hozhat létre. A lehetséges kapcsolatok és magyarázataik felderítésére további vizsgálatokat látunk szükségesnek.

A tanulmányunkban vizsgált szorongás skála alacsony értéke (2,38) előnyösnek mondható, hiszen a vizsgált diákok relatíve alacsony szintű szorongásról számoltak be, amely a nyelvtanulásra pozitív hatással lehet. Az idegen nyelvi teljesítmény és a szorongás kapcsolatát egyéb országokban végzett kutatásaikban Zhang (2019), valamint Teimouri és munkatársai (2019) is kimutatták. Ezen összefüggést jelen kutatásunk eredményei is igazolják.

*Eredményeink azt is mutatják, hogy mind az öt iskola esetében leginkább a nyelvtanulási élmények határozzák meg a nyelvtanulásba fektetett munka mértékét, ami összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018).*

*Ezzel szemben, valamint a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018) ellentétben, ahol minden esetben az ideális második nyelvi én előrejelezte a motivált nyelvtanulási viselkedést, az ideális második nyelvi én csupán a budapesti szakgimnázium, valamint a vidéki gimnázium esetében jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. Meglátásunk szerint ez visszavezethető arra, hogy a jó nyelvtudás ezekben a környezetekben akár kitörési pontot is jelenthet, így a diákok a nyelvtanulást akár a boldogulás egyik eszközének is tekinthetik, ami tanulásra sarkallhatja őket.*

Végül pedig az is megállapítható, hogy a szorongás három iskolában van hatással a motivációra: a budapesti felsőkategóriás iskolában, a budapesti szakgimnáziumban, valamint a vidéki gimnáziumban. Utóbbi két iskola esetében a szorongás kapcsolatban állhat az ideális második nyelvi énnel és a nyelvtanuláshoz való hozzáállással, ahogyan ezt egyrészt Papi (2010) is kimutatta, illetve amit másrészt az ideális második nyelvi én vonatkozásában Teimouri (2017) kutatása is alátámaszt. Kutatásunk eredményeihez hasonlóan hazai kutatásokra támaszkodva Csizér és Piniel (2016) a debilitáló szorongás motivációt csökkentő hatására hívja fel a figyelmet, amely a hazai nyelvvoktatás szempontjából lényeges megállapítás, különös tekintettel a hazai nyelvtanulás vizsgálópontúságára. Ezen eredményektől eltérően magyar egyetemi hallgatók között vizsgálódva Tar (2007) nem talált kapcsolatot az állapotsszorongás (adott helyzethez kötődő szorongás) és a nyelvi teljesítmény között, azonban egyéb kapcsolatokat azonosított. Vizsgálatai adatai alapján Tar (2007) szerint állapotsszorongásos helyzetet eredményezett az idegen nyelven való olvasás, írás, beszélgetés és filmnézés, hiszen az itt előforduló nyelvi elemeket a diák nem feltétlenül érti meg, ami félelmet szülhet. A vonásszorongók (szorongásra hajlamos személyek) pedig pont ezen okokból igyekeznek már eleve elkerülni a nyelvtanulók számára általában stresszt okozó helyzeteket. Saját vizsgálatunk eredményei tekintetében a fenti megállapításokat szem előtt tartva elmondhatjuk, hogy e helyzetre lehetséges magyarázattal szolgálhat, hogy az általunk vizsgált diákokat ezen kevésbé tervezhető nyelvi helyzetekre már megfelelően készítik fel tanáraik, és ezért nem jelentős az idegen nyelvi teljesítmény és a szorongás közti kapcsolat, illetve hogy a vizsgált mintánkban a szorongás nem volt jelentős (az általunk vizsgált minta természetesen az adatgyűjtési módszer természetéből adódóan nem volt reprezentatív). A facilitáló-debilitáló szorongáshoz kapcsolódóan Papi és Teimouri (2014) a szorongás facilitáló hatására hívja fel a figyelmet, amellyel kapcsolatban jelen vizsgálatban nem kaptunk eredményt, hiszen azt találtuk, hogy mindhárom iskolában negatív hatással (debilitáló szorongás) van a szorongás a motivált nyelvtanulási viselkedésre.

A fent ismertetett különbségek jól példázzák, hogy különböző tanulási környezetek esetében különbségek lehetnek a tanulók motivációi és szorongása között. Ezen eredményeket feltétlenül érdemes a jövőben tovább vizsgálni kvalitatív módszerekkel, hogy jobb betekintést nyerhessünk a tanulók motivációja és szorongása mögött rejlő mozgatórugókba.

### Összegzés és kitekintés

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációt és szorongást, valamint ezek összefüggéseit vizsgálta öt különböző középiskolai tanulási környezetben. Eredményeink megerősítették, hogy ezek az egyéni különbségek jelentős hatást gyakorolnak a nyelvtanulás sikerességére, továbbá hogy az egyes iskolatípusok között eltérések figyelhetők meg ezen tényezők esetében. Az idegennyelv-tanulási motivációval összefüggésben azt állapíthatjuk meg, hogy az ideális második nyelvi én tekintetében a budapesti elitgimnázium diákjai mutatták a legmagasabb motivációs szintet, viszont a motivált nyelvtanulási viselkedés (ti. a tényleges befektetett munka) esetében az elitgimnáziumba járó diákoknak volt a legalacsonyabb eredménye. Ezek a különbségek vélhetően részben magyarázhatóak a tanulási környezet és az oktatási erőforrások különbözőségével. Azonban ezen a téren további kutatásokra van szükség, hogy mélyebben feltárhassuk e különbségek okait. Az idegennyelv-tanulási szorongás szintje a budapesti elitgimnáziumban volt a legalacsonyabb, ami szintén összefüggésben állhat a magasabb szintű támogató környezettel és a diákok tanulás terén azonosítható, általános magabiztosságával. A befektetett nyelvtanulási energia tekintetében is azt találtuk, hogy az iskolai – ezen belül is a tanórai

– környezet és élmények mind az öt iskola esetében jelentős szerepet játszanak abban, hogy milyen szintű a diákok motivációja és szorongása. Mindezek nyomán elmondható, hogy az iskolai tanulási környezet – beleértve az oktatási módszereket, a tanári támogatást és az intézményi erőforrásokat – közvetlen hatással van a nyelvtanulók motivációjára és szorongására.

A jelen kutatás eredményei számos új kutatási irányt vetnek fel. Elsősorban érdemes lenne kiterjeszteni a vizsgálatot más oktatási intézményekre és régiókra is. Továbbá a kutatás kibővíthető lenne a tanári szerepek és az osztályterem belső dinamikáinak vizsgálatával is, amelyek szintén befolyásolhatják az idegennyelv-tanulási motivációt és szorongást. Végül pedig hasznos lenne a különböző tanulási környezetekben azonosítani és tesztelni különféle intervenciók stratégiáit, amelyek célja a nyelvtanulási motiváció növelése és a szorongás csökkentése lenne, hogy ezzel is növelni lehessen az oktatás hatékonyságát.

Minden kutatásnak vannak korlátai, és ez alól a jelen tanulmány sem kivétel. A jelen kutatás egyik fő korlátja, hogy a vizsgálat csak öt középiskolára terjedt ki, ami természetesen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A mintavétel módja – bár indokolt volt a kutatás célja és ezáltal a tanulási-környezet-specifikus elemzések szempontjából – szintén korlátozza az eredmények kiterjesztését a teljes populációra. Végül pedig a kutatás kvantitatív jellege korlátozza a motiváció és szorongás mögötti mélyebb ok-okozati kapcsolatok azonosítását, amelyeket további kvalitatív módszerekkel (pl. interjúk) lehetne részletesebben feltárni. A jövőben ezen kutatások elvégzése indokolt lehet. Reményeink szerint kutatásunk hozzásegíti az olvasókat ahhoz, hogy a nyelvtanulás ezen egyedi jellemzőit jobban megismerhessék, és hogy ezen információk alapján további kutatásokat kezdeményezzenek.

### Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnének köszönetet mondani a vizsgált középiskolák vezetőségének, osztályfőnökeinek, diákjainak és szüleinek, hogy megszervezték, illetve lehetővé tették számunkra az intézményekben való adatgyűjtést. Mivel több vizsgált intézmény kifejezetten kérte, hogy ne nevezzük meg őket név szerint tanulmányunkban, az iskolákat anonim módon kezeljük. Erre tekintettel külön és ismét köszönjük a tanulmányunkban név szerint meg nem nevezhető intézményvezetők és kollégáik állhatatos és hathatós közreműködését, amivel kutatásunkat segítették.

### Irodalom

- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 7(1), 356–373. DOI: [10.1177/2158244017701976](https://doi.org/10.1177/2158244017701976)
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. DOI: [10.14746/ssllt.2018.8.4.2](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2)
- Bajzát, T. (2022). Idegennyelv-tanulás iránti attitűd és idegennyelv-órai szorongás középiskolások körében Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(3), 220–240.
- Balácsi, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga, I. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 325–632.
- Botes, E., Dewaele, J. M. & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. DOI: [10.52598/jpll/2/1/3](https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3)

- Brady, I. K. (2019). A multidimensional view of L2 motivation in southeast Spain: Through the 'ideal selves' looking glass. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (31), 37–52. DOI: [10.30827/portalin.vi31.13821](https://doi.org/10.30827/portalin.vi31.13821)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 8th ed. Routledge. DOI: [10.4324/9781315456539](https://doi.org/10.4324/9781315456539)
- Csizér, K. (2003). Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 45–54.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- Csizér, K. (2020). *Second language learning motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer Nature. DOI: [10.1007/978-3-030-64462-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8)
- Csizér, K. & Albert, Á. (2020). Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: Nemzetközi folyóiratok szisztematikusan szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 203–227. DOI: [10.17670/MPed.2020.3.203](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.203)
- Csizér, K. & Albert, Á. (2024). The relationship of emotions, motivation and language learning autonomy: Differences in Hungarian secondary schools. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (IX), 31–47. DOI: [10.30827/portalin.viIX.29890](https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29890)
- Csizér, K. & Kormos, J. (2007). Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 29–43.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters. 98–119. DOI: [10.21832/9781847691293-006](https://doi.org/10.21832/9781847691293-006)
- Csizér, K. & Piniel, K. (2016). Középközpontú diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(6), 3–13. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.6.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.3)
- Csizér, K. & Tankó, Gy. (2014). A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán. *Modern nyelvoktatás*, 20(3), 3–13.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781853598876](https://doi.org/10.21832/9781853598876)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. 2nd ed. Routledge. DOI: [10.4324/9780203864739](https://doi.org/10.4324/9780203864739)
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Einhorn, Á. (2015). Pedagógiai kultúráváltás az idegennyelv-tanításban? Vítaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 36–53. DOI: [10.61425/wplp.2021.16.36.53](https://doi.org/10.61425/wplp.2021.16.36.53)
- Fajt, B. (2024). *Extramural English activities and individual learner differences: A case of Hungary*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. DOI: [10.56037/978-2-336-40513-1](https://doi.org/10.56037/978-2-336-40513-1)
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A. & Cseppentő, K. (2022). A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárak és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 71–91. DOI: [10.51139/monye.2022.3-4.71.91](https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.71.91)
- Fajt, B., Vékási, A., Csányi, E. & Bánhegyi, M. (2023). Középközpontú tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 33(10), 21–38. DOI: [10.14232/iskult.2023.10.21](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.21)
- Garami, E. (2009). A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18(2), 241–256.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second-language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x)
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26(12), 16–30. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.12.16](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.12.16)
- Hegedűs, R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 60–73. DOI: [10.21549/NTNY.25.2019.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.5)
- Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: Részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Rapor 2016*. TÁRKI. 311–333. DOI: [10.61501/TRIP.2016.15](https://doi.org/10.61501/TRIP.2016.15)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)

- HVG (2022. október 20.). *HVG Rangsor Középiskola 2023. HVG különszám*. HVG.
- Józsa, G. (2021). Szakközépiskolából a felsőoktatásba: Lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 88–103.
- Józsa, K. & Nikolov, M. (2005) Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kopp, E. (2017). Az egyházi iskolák tanulóinak teljesítményei – és a pedagógiai hozzáadott érték. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 7(kiegészítő szám 2), 236–251.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327–355. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). *Középfokú iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/kozepiskola2021/index.html>
- Lajtai, L. (2020). Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*, FF Press. 128–149. DOI: 10.17234/UZRT.2018.3
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1–17. DOI: 10.1017/S0272263100012560
- Nagy, B. C. (2005). Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulóknak esetében. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 5–27.
- Nikolov, M. & Nagy, E. (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 8(1), 14–40.
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, szerk.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Öveges, E., Csizér, K. & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 3–14.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. DOI: 10.1016/j.system.2010.06.011
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language learner motivational types: A cluster analysis study. *Language Learning*, 64(3), 493–525. DOI: 10.1111/lang.12065
- Papp, Z. A. (2022). Mérvé vagyon: Az egyházi iskolák néhány oktatástatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 356–373. DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.2
- Péter-Szarka, Sz. (2010). Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 20(9), 110–117.
- Schumann, R. (2009). Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk: 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(10), 3–25.
- Sebestyén, K. & Hegedűs, R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Sopronyi, G. & Kürtös, A. M. (2023). A quantitative comparison of Hungarian high school students' language learning motivation: Exploring regional differences. *Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám*, 2023(3), 35–46. DOI: 10.18460/ANY.K.2023.3.003
- Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. & Weiß, M. (2004). Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 359–379. DOI: 10.1007/s11618-004-0039-4
- Tar, I. (2007). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással. *PhD-értékezés*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. DOI: 10.1017/S0272263116000243
- Teimouri, Y., Goetze, J. & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. DOI: 10.1017/S0272263118000311
- Veresné Valentinyi, K. (2023). Oktatási reformok, beiskolázási és lemorzsolódási stratégiák. *Szaknyelv és Szakfordítás*, 1(1), 25–32.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. DOI: 10.1111/modl.12590

### Absztrakt

Jelen tanulmány középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjával és szorongásával foglalkozik. A kutatáshoz kvantitatív módszereket alkalmaztunk: a vizsgálat során öt különböző középiskola diákjainak (n = 1019) adatait elemeztük és hasonlítottuk össze. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, ezek a tényezők különböző oktatási környezetekben – beleértve ebbe fővárosi elitgimnáziumokat, szakgimnáziumokat, egyházi fenntartású középiskolákat, valamint a nem fővárosi középiskolákat – miként befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot. Eredményeink azt mutatják, hogy kimutatható különbségek vannak az egyes iskolatípusok diákjainak motivációs szintjei és szorongásuk mértéke között. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a tanulási környezet jelentős mértékben befolyásolja a diákok nyelvtanulási hozzáállását. A tanulmány útmutatást nyújthat a helyi szintű oktatási stratégiák továbbfejlesztéséhez: azaz abban segíthet, hogy a különböző típusú iskolák megtalálják annak a módját, hogy még hatékonyabban tudják támogatni tanulóik nyelvtanulását. Az eredmények mindemellett alkalmasak lehetnek további olyan kutatások kiindulópontjának is, amelyek célja a nyelvtanulási folyamatok mélyebb megértése és a nyelvtanulásban alkalmazott gyakorlatok továbbfejlesztése.

**Kulcsszavak:** egyéni nyelvtanulói különbségek, idegennyelv-tanulási motiváció, idegennyelv-tanulási szorongás, közoktatás, nyelvtanulás