

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSSAL KAPCSOLATOS MEGGYŐZŐDÉSEK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK KÖRÉBEN

Bacsa Éva

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

„A félreértés mindig veszélyesebb, mint a meg nem értés. Amit nem értünk, lassacskán fölvilágozhat – de amit félreértettünk (vagy kényelemből félremagyaráztunk), azonnal rögzül, s keserves munka később ezt a hamis tudást a lélekből kivakarni.” (Jókai Anna)

Az utóbbi évtizedekben az idegen nyelv tanulása és tanítása területén végzett kutatások között egyre nagyobb teret kap a tanulás affektív tényezőinek vizsgálata, ami a kutatók szerint közelebb visz az egyéni különbségek megértéséhez és értelmezéséhez (Gardner és MacIntyre, 1993). Felmerült a kérdés, mi okozhatja a jelentős teljesítménybeli különbségeket az azonos háttérrel és körülményekkel rendelkező tanulók között. Ekkor terelődött a hangsúly az egyéni különbségek vizsgálatára. Az egyéni különbségek vizsgálata kezdetben két fő területre, a nyelvtelhetség és nyelvérzék (*foreign language aptitude*; Skehan, 1989; Kiss és Nikolov, 2005), valamint a nyelvtanulási motiváció (Gardner, 1985; Dörnyei, 1998, 2001; Nikolov, 2003a; Heitzmann, 2008, 2009; Bacsa, 2008) vizsgálatára irányult. Később a tanulási stílus (Skehan, 1989; Dörnyei és Skehan, 2003) és a nyelvtanulási stratégiák (Wenden és Rubin, 1987; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nikolov, 2003b; Griffiths, 2003) kutatása is egyre nagyobb hangsúlyt kapott.

Vajon mi állhat az egyéni eltérések mögött akkor, ha a külső-belső körülmények között nincs jelentős különbség? Az egyik elfogadható magyarázatnak az énészlelés kérdése tűnik, ami ráirányította a figyelmet, többek között, olyan változók, mint az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos attitűd, szorongás, érdeklődés, meggyőződés, elvárás vagy az előzetes tapasztalat vizsgálatára (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Csizér, 2002; Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Hardy, 2004; Altan, 2006; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009). Ugyanis a nyelvoktatók körében ismert az a tény, hogy a nyelvtanulók egy egész sor nyelvi tapasztalattal, elvárással és meggyőződéssel rendelkeznek már a nyelvtanulás vagy a konkrét feladatmegoldás kezdetén (Sakui és Gaies, 1999), s ezekkel együtt érkeznek a nyelvórákra. Továbbá a kognitív pszichológia szemléletváltást hozott a tudás és a tanulás koncepciója terén, miszerint a tudás egy aktív folyamat, egyéni konstrukció eredménye, amit a tanuló egyénileg alkot meg, s nem egy készen kapott, befogadott konstruktum. A nyelvtanítással kapcsolatban is egyre inkább előtérbe került az a nézet, hogy a tanulók aktív részesei a tanulási folyamatnak, vagyis a tanulók mind-

egyike egyéni utat jár be a nyelvtanulásban. Ez a tudásfelfogás felerősítette az érdeklődést a tanulással, tanítással kapcsolatos meggyőződések iránt (Horwitz, 1999; Kagan, 1992).

A tanulmány további részében először röviden bemutatjuk az általános és a középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek mérésére alkalmazható saját mérőeszközünk fejlesztési folyamatát, majd az új kérdőívvel készült mérés eredményeit ismertetjük.

Elméleti háttér

A (nyelv)tanulói meggyőződések fogalma és kialakulása

A meggyőződés központi helyet foglal el minden olyan tudományágban, amely az emberi viselkedéssel és tanulással foglalkozik (Sakui és Gaies, 1999). Victori és Lockhart (1995) definíciója szerint a tanulói meggyőződések (*learners' beliefs*) olyan feltételezések, amelyeket a tanulók magukról mint nyelvtanulókról, a nyelvtanulás természetéről és körülményeiről gondolnak. Hasonlóan vélekedik Csikos és Kelemen (2009), aki szerint a meggyőződések a tanulás természetére, egyéni és általános jellemzőire vonatkozó olyan állítások, amelyeket az egyén igaznak vél, és amelyek érzelmi-affektív töltetük nélkül fogva gyakran impliciten maradnak. Ebben a meghatározásban megjelenik a meggyőződések kettős vetülete, azaz egyrészt kognitív (szerzett tudás), másrészt affektív (érzelmi-akarati) alapokra helyezhető.

Richardson (1996) szerint a meggyőződések a világról kialakított és igaznak tartott értelmezések, feltevések vagy kijelentések, amelyek a valóság értelmezésében erős szűrőként működnek. Rokeach (1968) úgy véli, a meggyőződések a viselkedés predispozíciói, amelyek hatással vannak arra, amit és ahogyan a tanulók tanulnak. Hasonló véleményen van Nespar (1987) is, aki szerint a meggyőződések és az értékek alkotják az emberi viselkedés hátterét, és ezek a legerősebb indikátorai a viselkedésnek. Ajzen (1991) a tervezettselekvés-modellben szintén azzal érvel, hogy a viselkedést meghatározó meggyőződések rámutatnak a cselekedetek valószínű kimenetelére és következményeire, s azok pozitív vagy negatív megítélésére. Horwitz (1987) szerint a nyelvtanulásról kialakult meggyőződések vagy nézetek hatással vannak mind a megismerési folyamatokra, mind a nyelvtanulói viselkedésre.

A szakirodalomban sok esetben nem következetes a tudás és a meggyőződés kifejezések használata. Abelson (1979) nem lát minőségi különbséget a tudás és a meggyőződésrendszerek között. A meggyőződést a személyes tudás egyik fajtájának tekinti, míg egyes tudáskomponensek is válhatnak a meggyőződés részévé. Pajares (1992) már megkülönbözteti a két konstruktumot, de a különbséget inkább mennyiséginek, mint minőséginek látja. Rokeach (1968) szerint a meggyőződéseknek kognitív, affektív és a viselkedéssel kapcsolatos összetevői vannak. A kognitív komponens a tudást képviseli, az affektív az érzelmek kifejezésére alkalmas, s a viselkedéssel kapcsolatos komponensek

akkor aktiválódnak, amikor arra szükség van. Azonban ebből a megközelítésből hiányzik az értékítélet, amit más szerzők (pl. *Ajzen*, 1991; *Wenden*, 1999) fontosnak tartanak.

A tanulói meggyőződés (*learners' beliefs*) fogalmát gyakran felcserélik a metakognitív tudás (*metacognitive knowledge*) fogalmával. A metakognitív tudás egy sajátos része a tanulók elsajátított tudásának, ami azt tartalmazza, hogy mit tudnak a tanulók a tanulásról (*Flavell*, 1979). A szocializáció során elsajátíthatjuk tudatosan (pl. a tanárok, szülők, társak magyarázata vagy tanácsa arról, hogyan kell tanulni), és nem tudatosan, ami általában megfigyelés vagy utánzás eredménye. A kognitív fejlődés előrehaladtával a tanulók képessé válnak a tanulási folyamataikat, technikáikat figyelemmel kísérni, a korábbiakat módosítani és újakat létrehozni, vagyis a *tudást* tudatossá tenni és beszélni róla. Azonban *Wenden* (1999) emellett érvel, hogy a tanulói meggyőződés a metakognitív tudás része, alárendeltje, s abban különbözik, hogy tartósabb és értékítéletet hordoz.

Yang (1999) a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések elméleti keretét vázolja fel, két alapvető dimenziót határoz meg: metakognitív és motivációs dimenziót. A metakognitív dimenzió a tanulók metakognitív meggyőzéseire (vagy metakognitív tudására) utalnak (*Flavell*, 1979; *Wenden*, 1999), melyek a következő komponenseket tartalmazzák: (1) mindazt, amit a tanuló *tud magáról* mint nyelvtanulóról (pl. saját nyelvtudása, tehetsége, nyelvérzéke, tanulási stílusa, személyisége, társadalmi szerepe az idegen nyelvi környezetben stb.); (2) mindazt, amit a tanuló *gondol* az idegen nyelv tanulásáról mint *feladatról* (pl. a nyelvérzék jelentősége, a nyelvtanulás természete és fókusza, a nyelvtanulás nehézsége); (3) mindazt, amit a tanuló *hisz*, amiről a tanuló *meg van győződve*, hogy a sikeres nyelvtanulást szolgálja (pl. a *nyelvtanulási stratégiák* ismerete). Vagyis: mit tudok magamról, mi vár rám és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló?

A *motivációs dimenzió* a nyelvtanulás motivációs meggyőzéseire utal, és az alábbi komponensek alkotják (*Garcia és Pintrich*, 1995, idézi *Yang*, 1999): (1) A tanuló meggyőződése saját nyelvtanulási képességeiről, továbbá elvárása az eredmények, nehézségek, a tanulási feladat kapcsán. (2) A nyelvtanulással kapcsolatos céljai, valamint a nyelvtanulás fontosságára, hasznosságára és érdekességére vonatkozó meggyőződések. (3) A tanuló nyelvtanulással kapcsolatos érzelmi megnyilvánulásai. Másként fogalmazva: Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom?

Pajares (1992) a meggyőződésekre vonatkozó szakirodalom alapján egy tizenhat pontos listát állított fel a meggyőződések természetére vonatkozólag, amely több ponton ma is irányadónak tekinthető. A teljesség igénye nélkül néhány megállapítás:

- Korán kialakulnak, s gyakran ellenállnak az iskolai és tapasztalati hatásoknak.
- Meggyőződés-rendszerekké alakulnak.
- Szűrőként vesznek részt az új jelenségek értelmezésében.
- A szűrőhatás átalakíthatja, torzíthatja ezt a folyamatot.
- Kulcsszerepet játszanak a tudás értelmezésében és a megismerés nyomán követésében.
- A korai meggyőződések, amelyek már meggyőződésrendszerekké szerveződtek, nehezen változtathatók.
- Erőteljesen hatnak a viselkedésre.

A későbbi kutatások egyre többször cáfolják *Pajares*, a meggyőzések állandósult természetére vonatkozó állításait, s bizonyítják bizonyos meggyőzések dinamikus, változásra hajlamos voltát, mely változások jórészt a megváltozott körülmények hatásaként figyelhetők meg (*Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009*).

A nyelvtanulói meggyőzések kutatása

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések vizsgálata a sikeres és a sikertelen tanulók egyéni különbségeinek vizsgálatával indult (*Rubin, 1975*), ahol *Horwitz* (1985) úttörőnek számító kutatásával tette meg az első jelentős lépést. Minthogy a konstruktum definiálása mind a mai napig nehézségekbe ütközik, a kutatásokban sokkal inkább a terület többszemponútú megközelítésével találkozunk.

Bernat és Gvozdenko (2005) a nyelvtanulással kapcsolatos kutatások szintézisét adva arra a kérdésre keresi a választ, hogy mely pszichológiai mechanizmusok formálják és irányítják a meggyőzéseket, amelyek számos külső és belső faktor melléktermékei. Rávilágítanak a meggyőzések komplexitására, azokra a faktorokra – szociális, környezeti, kognitív, affektív és személyes – amelyek együttesen alkotják és formálják őket. Ez alapján a meggyőzések kialakulására hatással van a családi és a kulturális háttér, az iskolai környezet, az előzetes tapasztalatok interpretálása, valamint az egyéni különbségek, például a nem és a személyiségjegyek.

A meggyőzések kutatásában az utóbbi évtizedekben jelentős hangsúlyeltolódás történt, hiszen az 1980-as években indult kutatások elsődleges célja a meggyőzések megismerése: milyen meggyőzésekkel rendelkeznek az adott tanulók és tanárok a nyelvtanulás folyamatáról, s azok milyen hatást gyakorolnak a nyelvtanulással kapcsolatos egyéb faktorokra (pl. teljesítmény). A meggyőzéseket a kognitív pszichológia szemszögéből vizsgálták, s mint stabil és izolált jelenségeknek tekintették. A közelmúltban az érdeklődés a meggyőzések kialakulásának, fejlődésének, változásának vizsgálatára irányult, a központi kérdés a *milyen-ről* áthelyeződött a *hogyan-ra*. A kognitív dimenziót egyre inkább felváltja a kontextuális megközelítés, ami a meggyőzéseket dinamikus, komplex és időnként ellentmondásos jelenségként kezeli (*Barcelos és Kalaja, 2011*).

Kutatások indultak annak vizsgálatára is, hogy a különböző tanulási háttér és körülmény, kulturális meghatározottság, különbözőség miként befolyásolja a tanulói meggyőzések alakulását (*Wenden, 1986; Horwitz, 1988; Benson és Lor, 1999*). Ezek eredményei alapján a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések egy része általános, független például a helytől vagy a nyelvtanulás körülményeitől. Így például az emberek a világ minden részén rendelkeznek valamilyen meggyőzéssel, amely a nyelvtanulás kezdetére, nyelvi képességekre, nyelvérzékre, a „leghatékonyabb” stratégiákra (*context-general*) vonatkoznak. Azonban a meggyőzések jelentős részére hatással van az adott környezet, a kulturális közeg, ezek tehát környezetspecifikus (*context-specific*) meggyőzések (*Nikitina és Furuoka, 2006*).

A kontextuális megközelítés, mely *Vigotszkij* (1978) szociokulturális elméletére épül, a meggyőzések kialakulásának átfogóbb értelmezését teszi lehetővé akkor, amikor a meggyőzések változását a környezettel való interakcióban vizsgálja, s nem csak az ér-

deklí, hogy a tanuló mit gondol a nyelvtanulásról, hanem az is, hogyan cselekszik. E megközelítés szerint a tanulói meggyőződések dinamikusak és egy adott környezetben (*socially-situated*) illetve környezet által (*socially constructed*) formálódnak. A viselkedés ciklikus, egyrészt formálja a meggyőződések, másrészt hozzájárul a meggyőződések változásához, tehát a hangsúly az interakcióra helyeződik (*Navarro és Thornton, 2011*).

Peacock (2001) longitudinális kutatása során három éven keresztül követte a meggyőződések alakulását. Bár három területen talált különbséget a diákok eredeti és a három évvel későbbi meggyőződései között, de ezek nem számottevő különbségek. Ezek a területek a szókincs és a nyelvtan meghatározó jelentőségére, valamint a nyelvérzék fontos szerepére vonatkoznak. Más szerzők (pl. *Amuzie és Winke, 2009; Yang és Kim, 2011*) a külföldön tanulás hatásait vizsgálták a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések alakulására, s megállapították, hogy erőteljes változás tapasztalható a tanulói autonómiával kapcsolatos meggyőződések területén, mely a külföldön eltöltött idővel is arányos. Hasonló eredményt hozott *Riley* (2009) vizsgálata, mely alapján kilenc hónap alatt a meggyőződések negyede szignifikáns különbséget mutatott, s ezek 71%-a tanári meggyőződésekkel azonos irányban mozdult el.

A kontextus szerepét vizsgáló kutatásában *Altan* (2006) különböző nyelveket tanuló, tanár szakos hallgatók meggyőződéseit vizsgálta abból a célból, hogy megállapítsa, vajon a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések miként befolyásolja a célnyelv. A kutatás eredményei szerint az angol, a német, a francia, a japán és az arab szakos hallgatók, függetlenül a célnyelvtől, hasonló meggyőződésekkel rendelkeznek a nyelvtanulásról. Ez megerősítette azt a korábbi véleményt, miszerint a hallgatók már határozott elképzelésekkel, preconcepciókkal („mitoszokkal”) érkeznek az egyetemek nyelvszakjaira, s ezt az oktatók nem hagyhatják figyelmen kívül. Ezt cáfolni látszik *Rieger* (2009) kutatása, aki hazai mintán, angolul és németül tanuló hallgatók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit vizsgálta, s két területen (a nyelvtanulás nehézsége és a nyelvtanulás természete) talált szignifikáns különbséget. Hasonló különbséget fedezett fel *Diab* (2006) az angolul és a franciául tanuló egyetemisták között, ahol a különbségeknek, megállapítása szerint, politikai és szociokulturális vetülete is lehetséges.

Számtalan kutató foglalkozik a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések nemek szerinti alakulásával is (*Diab, 2006; Csizér, 2007; Bernat és Lloyd, 2007; Rieger, 2009*), s talált jelentős különbséget a két nem nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződései között. Azonban ahhoz, hogy még teljesebb képet kapjunk a tanulói meggyőződésekről, a kutatók szerint érdemes megismerni és számításba venni a tanárok meggyőződéseit is (*Lugossy, 2006; Fives és Buehl, 2008; Riley, 2009*). *Horwitz* (1988) szerint a tanulók mintának, szakértőnek tartják a tanárokat, tehát erőteljes hatást gyakorolnak meggyőződéseik kialakulására. Ezek a hatások érkehetnek explicit (pl. konkrét kijelentés, magyarázat által) vagy implicit (pl. a tanár által alkalmazott módszerek hatására) módon, s nagyban befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (*Johnson, 1992, 1994*).

A meggyőződések szerepe az idegen nyelv tanulásának folyamatában

Számos kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a meggyőződések meghatározó szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításának folyamatában (Horwitz, 1999; Diab, 2006; Rieger, 2009), a tanulás sikerében vagy kudarcában (Cotteral, 1999), vagyis hatással vannak a tanulói teljesítmény kimenetelére. Így tehát a tanulók meggyőződéseinek ismerete közelebb viszi a tanárokat annak megértéséhez, hogy tanítványaik milyen elvárásokkal és elégedettséggel érkeznek a nyelvórákra (Horwitz, 1999), illetve általuk betekintethetnek a teljesítmények mögé is. Azt is bizonyították, hogy a megalapozatlan vagy téves meggyőződések kulcsszerepet játszanak az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos szorongás kialakulásában (Young, 1991), valamint, ha a meggyőződések megegyeznek az adott nyelvtanulási közegben elfogadott jó gyakorlattal, akkor a meggyőződések, feltehetően, pozitív hatással lesznek az eredményességre, ellenkező esetben károsan befolyásolják azt (Riley, 2009). Wenden (1987) kapcsolatot talált a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései és a választott nyelvtanulási stratégiák között: a tanulók nemcsak a meggyőződéseiket fogalmazzák meg körültekintően, hanem az ahhoz releváns stratégiákat is következetesen alkalmazzák. Horwitz (1988) szerint az előzetes meggyőződés körülhatárolja, némely esetben korlátozza a stratégiahasználat választható tartományát.

A nyelvtanulással kapcsolatos kutatások többsége az egyetemista korosztály meggyőződéseit vizsgálja. Igen kevés azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a fiatalabb (pl. általános iskolás) korosztály nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit elemzi, holott a fentiek igazolják, hogy a meggyőződések korán, már a nyelvtanulás kezdetén (sőt előbb, az iskolai és a családi háttér hatására) kialakulnak. Értékes információkhoz juthatunk a meggyőződések kialakulásával, dinamikájával kapcsolatosan, ha a nyelvtanulás kezdetén lévő gyermekek meggyőződéseit is megismerjük.

Összegzésként megállapítható, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések megismerése elengedhetetlen (Horwitz, 1988; Victori és Lochart, 1995) mind a tanárok, mind a tanulók szempontjából. A tanárok útmutatást kaphatnak a tanítási programok, kurzusok, egyáltalán a tanulási környezet körültekintő megszervezéséhez, s a tanulók számára is hasznos saját meggyőződéseik megismerése, hiszen közvetett hatással lehet a viselkedés, az önismeret, s a tanulói autonómia alakulására.

A nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések mérése

A meggyőződések feltárásának módja és eszközszerkezere kezdetektől vitatott pontja a területnek (Cotteral, 1995; Kuntz, 1996; Sakui és Gaies, 1999; Nikitina és Furuoka, 2006). eltérő vélemény alakult ki a kutatók között a meggyőződések mérhetőségét illetően, sőt mérhetők-e egyáltalán; azonkívül a meggyőződések kezelhetők-e deklaratív metakognitív tudáselemekként.

A nyelvtanulási meggyőződések feltárásához a kutatások többségében a *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI; Horwitz, 1987) mérőeszközt, vagy ennek

bővített, továbbfejlesztett változatát használják (Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999; Fives és Buehl, 2008; Amuzie és Winke, 2009; Heitzmann, 2008; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009). A BALLI eredetileg 34 tételt tartalmazó, ötfokozatú Likert-skálás kérdőív, mely öt területet vizsgál: (1) az adott nyelv nehézsége, (2) az idegennyelv-tanulás képessége, (3) a nyelvtanulás természete, (4) tanulási és kommunikációs stratégiák, (5) motiváció és elvárások.

Azonban tanulmányok sora bizonyítja azt, hogy a mérőeszköz reliabilitása és validitása megkérdőjelezhető, s így az eredmények interpretálása is nehézségekbe ütközik (Kuntz, 1996; Nikitina és Furuoka, 2006; Brózik-Piniel, 2009). A legnagyobb problémát az jelenti, hogy nem történt meg a mérőeszköz többfunkciós statisztikai analízise, vagyis a skálák egy előzetes feltételezés termékei és nem a faktoranalízis eredményeként jöttek létre. Az összehasonlítás csak a kérdőívtételek szintjén lehetséges. Továbbá szükségessé válik az eredeti mérőeszköz tartalmi és formai elemzése is. A kérdőívtételek egy része már tartalmilag is fejlesztésre szorul, valamint megfontolást igényel a mérőeszköz (hasonlóan a továbbfejlesztett változatok) nyelvezete is. A tételek változatos nyelvi formát képviselnek, s ez nem tükröz következetes választást, ami kétségbe vonhatja az értékelés biztonságát, a validitást.

A kutatás célja

A kutatás során arra vállalkoztunk, hogy saját, többlépcsős fejlesztési folyamatban készült, az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit feltáró mérőeszközt próbáljunk ki, s ennek segítségével megismerjük az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit, a korosztályokra jellemző különbségeket és összefüggéseket.

Mérőeszköz-fejlesztés

Az új mérőeszköz elkészítésénél alapul szolgáltak a szakirodalomban eddig használatos mérőeszközök (Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999). A mérőeszköz-fejlesztés során három fontos szempontot tartottunk szem előtt: (a) a tartalmi korszerűsítést (alkalmazkodás a nyelvtanulás változó, megújuló körülményeihez), (b) a formai elemzést (a nyelvi formák közötti különbségek megismerése), (c) az életkori relevanciát.

A kérdőívtételek megfogalmazásához Yang (1999) elméleti keretét tekintettük irányadónak, aki a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések leírására *metakognitív* és *motivációs* dimenziókat határoz meg: (1) Mit tudok magamról (személyi változók), mi vár rám (feladat változók) és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló (stratégiai változók)? (2) Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom?

A kérdőívtételek között megtalálhatók a korábban kifejlesztett mérőeszközök (Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999) általunk jónak tartott tételei és saját fejlesztésű tételek. A saját fejlesztésű tételekhez gyakorló nyelvtanárok segítségét kértük, akik azt a feladatot kapták, hogy gyűjtsenek össze olyan állításokat, nézeteket, véleményeket (pozitív vagy negatív), amelyek a nyelvtanulással kapcsolatban (személyre, stratégiára,

feladatra vonatkozó) fogalmazódnak (fogalmazódhatnak) meg tanítványaikban. A közel 80 állításból (*item pool*) választottuk ki azokat, amelyek belekerültek a kérdőív első változatába. (Dörnyei, 2007). A mérőeszköz-fejlesztés háromlépcsős eljárásban történt. Az első két lépésben, amit a szakirodalom előmérés (Liez és Keeves, 1997), másol pilot work (Barett, 1995) kifejezéssel illet, a nyelvi elemzésre és a tartalmi bővítésre helyeztük a hangsúlyt.

Első lépésként egy 60 tételes mérőeszköz készült el kettős megfogalmazásban, egyes szám első (énre vonatkozó állítások) és harmadik személyű (általános értelemben vett állítások), melyeket mozaikszerűen osztottunk el a kérdőíveken. A mérést 210 fős mintán (13 és 17 évesek) végeztük. Megállapítottuk, hogy a kétféle nyelvi forma között jelentős átlagkülönbségek vannak. Az egyes szám első és harmadik személyű állítások empirikus különbségei a Demetriou (1998) által feltételezett kettős metakognitív rendszer alátámasztására alkalmasak. Valamint az eredmények alapot szolgáltatnak a kutatás folytatására, hiszen közelebb vittek annak bizonyításához, hogy a mérőeszközök validitását a kérdőív-tételek nyelvezete is befolyásolhatja.

A következő lépésben csökkentettük a tételek számát, s ugyanazon a mérőeszközön belül helyeztünk el 16 pár, tartalmilag azonos, de nyelvileg eltérő megfogalmazású (egyes szám első és harmadik személyű) állításokat, továbbá 18 önálló tételt, ezek egyes szám első személyű alanyt tartalmaztak. A mérést 363 fős mintán (16 évesek) végeztük. Eredményeink hozzájárultak a mérőeszköz-fejlesztés eddig nem hangsúlyozott validitási problémájának bizonyításához: jelentős különbségek vannak az énről vonatkozó meggyőződések és a nyelvtanulással kapcsolatos általános episztemológiai meggyőződések között. Ebből arra következtethetünk, hogy a meggyőződések feltárásakor elengedhetetlen a tételek nyelvi megformálásának körültekintő alkalmazása.

A harmadik lépésben a kérdőív-tételek részletes elemzését követően került sor a végleges mérőeszköz kialakítására. A tételek kiválasztásánál irányadónak tekintettük a korábbi mérőeszközök megbízhatósági mutatóit, az egységes nyelvi formát és a korosztályra jellemző nyelvtanulási körülmények figyelembevételét.

Általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek mérése

Elemeztük a korosztályokra és a nemekre jellemző különbségeket, valamint a tanulói meggyőződések közötti összefüggéseket, mindezt az alábbi kutatási kérdések alapján:

- 1) A kérdőív megbízhatósági mutatói megfelelnek-e az általános és a középiskolás nyelvtanulók meggyőződéseinek mérésére?
- 2) Mennyire egységesek a nyelvtanulói meggyőződések a korosztályok tekintetében?
- 3) Van-e különbség a nyelvtanulói meggyőződésekben a nemek között?
- 4) Milyen összefüggések azonosíthatók a tanulói meggyőződések között?

A mérőeszköz jellemzői

Az új mérőeszköz az általános és a középiskolás korosztály számára készült, ezért a nyelvi forma megállapításánál a tételek megbízhatósági mutatói mellett figyelembe vettük az életkorhoz relevánsabb nyelvi kifejezésformát. Az új kérdőív 40 kérdőív-tételből áll, mindegyike énrre vonatkozó állítást tartalmaz, az állításokat ötfokozatú Likert-skálán kell megítélni (egyáltalán nem értek egyet; általában nem értek egyet, néha egyetértek, néha nem; többnyire egyetértek; teljesen egyetértek). A negyven tétel közül *tizenhárom* a BALLI (Horwitz, 1987), *háromat Sakui és Gaies* (1999) által összeállított kérdőívekből emeltünk át. Ennek az oka az, hogy az átemelt tételeket tartalmilag elfogadhatónak tartjuk a vizsgálandó populáció meggyőződéseinek mérésére, illetve ezek a tételek biztosítják a mérőeszköz kapcsolatát (kontinuitását) és összehasonlíthatóságát a korábbi kutatásokkal.

Ezek a kérdőív-tételek csak tartalmilag egyeznek az eredetiekkel, hiszen a nyelvi formát mindegyik esetben egyes szám első személyre változtattuk (pl. „*A gyerekek könnyebben tanulnak idegen nyelveket, mint a felnőttek.*” BALLI; „*Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.*”). A kérdőív bevezető részében, a mérőeszköz felépítésénél fontos szerepet játszó, ráhangoló itemek között, elhelyeztünk hat háttérváltozót. Ezek a tanulók nemére, a szocio-kulturális helyzetére és nyelvtanulási körülményeire – pl. *Mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége? Milyen jegyet kaptál év végén angolból? Jársz-e magántanárhoz? Van-e otthon számítógépek? Jártál-e már külföldön?* – kérdez rá. A mérést megelőzően négy tanulóval (5. és 6. évfolyam) interjú formában vettük fel a kérdőívet, ez jelentette a mérőeszköz validitásának végső ellenőrzését.

A minta és az adatfelvétel

A mérést egy közepes méretű alföldi város általános és középiskoláiban végeztük hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamon. A településen hat általános iskola és öt középiskola működik. Az általános iskolák között két egyházi (katolikus és református), a többi önkormányzati és állami fenntartású intézmény. A középiskolák között hatosztályos gimnázium, műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági szakközépiskola és szakiskola található. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis vagy közepes méretű intézmények. A mintavételre 2011 februárjában került sor. A mérésbe minden iskola bekapcsolódott, összesen 476 tanuló töltötte ki a kérdőíveket. Az adott évfolyamok közel azonos arányban képviselték a mintát: a hatodik évfolyamon 173 fő (36%), a hetedik évfolyamon 137 fő (29%), a nyolcadik évfolyamosok 166 fő (35%). A lányok a minta 47%-át, a fiúk 53%-át képviselték. A tanulók jegyeinek átlaga angolból 3,35, ami alig különbözik az évfolyamok között. A nyelvtanulás szempontjából sokatmondóak azok a háttér adatok is, amelyek a nyelvtanulás iskolán kívüli körülményeire utalnak. A tanulók 89%-a tud internetezni otthonában, s 67%-a már járt külföldön. Továbbá az iskolában angol nyelvet tanulók közül többen még magántanárhoz is járnak angol vagy más idegen nyelvből. A magánórákra járók száma csökken az évfolyamok növekedésével, a hatodik osztályosok közül a tanulók 19%-a, a nyolcadikosok 16%-a, a tizedikesek 14%-a jár magánórára, aminek a hátterében sokféle indok húzódhat meg (pl. a nyelvtanulási motiváció csökke-

nése, a nyelvtanulási lehetőségek és körülmények javulása, esetleg az önálló/autonóm tanulás erősödése). A minta jellemzését a pedagógiai kutatások által egyik legfontosabb háttértényezőnek tartott adatok, a szülők iskolai végzettségének és a tanulók tervezett iskolai végzettségének bemutatásával és összehasonlításával zárjuk. Ezeket az adatokat az 1. táblázat mutatja. A szülők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, ami, tendenciáját tekintve, megegyezik az országos adatokkal (l. Józsa, 2003), a diákok jelentős többsége már felsőfokú végzettséget tervez magának.

1. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége, és a tanulók tervezett iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Iskolai végzettség	8 osztálynál kevesebb	Általános iskola	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Anyja	1	11	27	37	17	7
Apa	1	9	43	25	17	5
Tervezett	0	0	5	22	39	34

A fentiekben a harmadik mérésben részt vevő diákok jellemzőit ismertettük, s megállapítottuk, hogy a tanulók aránya mind évfolyamonként, mind nemenként arányos eloszlású; a külföldi utazás és az otthoni számítógépek tekintetében a tanulók helyzete kedvező. A magánórákra járók száma az évfolyam emelkedésével csökken.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először az általunk kifejlesztett mérőeszköz jóságmutatóit értékeljük, melyhez kétféle feltáró módszert alkalmaztunk: a hagyományos tesztelemzés erre alkalmas módszereit (SPSS statisztikai program segítségével és az adatok megbízhatóságának növelésére, az eredmények többszemponútú megerősítésére a *Rasch-modell* (Molnár, 2013) továbbfejlesztett változatát, a *parciáliskredit-modell*t. Ezt követően a kérdőívvel felvett adatok elemzését közöljük.

A mérőeszköz megbízhatósági mutatói

A 40 kérdőív-tétel megbízhatósági mutatója ($Cronbach-\alpha=0,88$) alapján megállapítható, hogy a tételekre adott értékek konzisztensek, vagyis a tételek lényegében ugyanannak a pszichikus struktúrának a működését mérik, jelen esetben a nyelvtanuláshoz fűződő meggyőződéseket. Az α -érték évfolyamonként alig változik, hatodik és nyolcadik évfolyamon nincs különbség (0,88), tizedik évfolyamon csupán egy századnyi az eltérés (0,89).

A kérdőív belső összefüggés-rendszerének feltárásához, skálák kialakításához faktoranalízist végeztünk. A *KMO-mutató* értéke 0,89, tehát az adatok alkalmasak az analízis

elvégzésére. A faktoranalízis, varimax rotációt követően, nyolc faktort hozott létre, melynek megmagyarázott varianciája 53%. Faktorsúly-határként a pedagógiai vizsgálatokban jellemző 0,4 értékkel számoltunk, három tétel (13., 15., 35.) esetén tettünk kivételt, ezek valamivel alacsonyabb értékkel sorolódtak be egy-egy faktorba.

A faktorok/skálák részletes bemutatása a 2–9. táblázatban található, melyekben fel-tüntettük mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelemzés legfontosabb adatait. Az utóbbi adatok részletes értékelése a következő fejezetben történik meg.

2. táblázat. Az első faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,84$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
1.	Szerintem nekem jó nyelvérzékem van.	0,80	3,25	1,12	0,77	-4,1
2.	Fontos, hogy angolul tanuljak.	0,45	4,50	0,86	0,88	-1,3
3.	Fontos, hogy sokat beszéljek az órán angolul	0,44	3,91	1,02	1,00	0,1
5.	Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.	0,68	4,12	0,98	0,77	-3,6
6.	<i>Jó dolognak tartom a szövegkörnyezetből kitalálni egy-egy ismeretlen szó jelentését.</i>	0,44	3,62	1,15	1,12	1,9
12.	Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.	0,61	3,49	1,18	0,96	-0,7
16.	<i>Ha angol nyelvű filmeket nézek, javul a szövegértésem.</i>	0,41	3,61	1,16	0,93	-1,2
19.	Könnyedén beszélek angolul.	0,82	3,06	1,13	0,75	-4,6
21.	Könnyen tanulom az angol nyelvet.	0,85	3,35	1,14	0,77	-4,0
22.	Amíg nem tudok helyesen beszélni angolul, nem szívesen szólok meg.	-0,44	3,10	1,35	2,35	17,2
23.	Fontos, hogy merjek beszélni akkor is, ha nem tökéletes a nyelvtudásom.	0,62	3,93	1,08	0,98	-0,3
24.	A nyelvtanulás szempontjából az angol ... (Válassz az alábbiak közül, és karikázd be a megfelelő számot) nyelvnek tartom. 1 = nagyon nehéz 2 = nehéz 3 = közepes nehézségű 4 = könnyű 5 = nagyon könnyű	0,69	3,14	0,94	0,93	-1,1
28.	A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.	0,61	3,40	1,22	0,85	-2,7

Az első faktor reliabilitásmutatója (2. táblázat) jónak tekinthető. Ebben a faktorban kapott helyet a legtöbb tétel, s azok a változók, amelyek a *nyelvtanulás nehézsége*, az *önhatékonyság*, a nyelvtanulói tudatosság, magabiztosság és siker érzéséhez köthetők (Mit tudok magamról? Képes vagyok-e a nyelvet tanulni?). Két tétel (6. és a 16.) tartalmilag nem illeszkedik a faktorba, hiszen előzetesen a nyelv tanulási stratégiákat lefedő területre terveztük, azonban a faktoranalízis az önhatékonyság tételei közé sorolta.

A *második faktorba* (3. táblázat) került kérdőív-tételek reliabilitása az alacsonyabb tételszám ellenére is jónak mondható. Itt, egy kivételével, azok az állítások kaptak helyet, amelyek a *tanár tanulásszervező, irányító szerepét* hangsúlyozzák a hatékonyan tartott nyelv tanulásban. A faktorban „idegen” 36. tétel esetében a tanárt mint korrekciós szerepet bírót, esetleg mintaként állót is interpretálhatjuk, ez talán nem áll távol az adott korosztály tapasztalati tényezőitől.

3. táblázat. A második faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,72$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
4.	Eredményesebbnek tartom a nyelv tanulást, ha az órán a tanár irányításával mindenki együtt halad.	0,69	4,16	0,97	1,13	1,8
7.	Fontos, hogy a tanár pontosan megmondja, mit kell megtanulnom ahhoz, hogy jó nyelv ismeretre tegyek szert.	0,65	4,23	1,01	0,98	-0,3
29.	Fontos, hogy a tanár mindig kijavítsa a hibáimat.	0,62	4,21	1,01	0,94	-0,8
34.	Jó dolog, ha a tanár megtanítja, hogy hogyan tanuljam az angolt.	0,52	3,94	1,09	0,98	-0,3
36.	Fontos, hogy szép kiejtéssel beszéljem az angolt.	0,48	3,99	1,03	1,06	-0,8

A *harmadik faktor* (4. táblázat) reliabilitása közepesnek tekinthető. A változók tartalmilag a hatékony és sikeres nyelv tanulás megszokott, közismert feltételeire és körülményeire utalnak. Ez a faktor a *hagyományos nyelv tanulási körülmények és feltételek* összességként interpretálható. Ebbe a faktorba kerültek a legalacsonyabb faktorsúllyal rendelkező tételek (13., 15.), viszont ezek egyike (13.) kiugróan magas támogatottsággal bír.

A *negyedik faktor* (5. táblázat) megbízhatósági mutatója is közepes. Nem követünk el nagy hibát, ha ezt a faktort az *alacsony hatékonyságú nyelv tanulási stratégiák* gyűjteményeként értelmezzük.

Az *ötödik faktor* (6. táblázat) közepes α értéke mellett meglehetősen változó, nagyobb különbségeket mutató faktorsúlyokkal rendelkezik. Értelmezése nem jelent gondot, hiszen mindegyik kérdőív-tétel a korszerű nyelv tanulási eszközökhöz és módszerekhez köthető, amelyek használata segítheti az *autonóm nyelv tanulóvá* válás folyamatát. A 18. tétel tartalmilag mintegy összegzi, interpretálja az egész faktort.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

4. táblázat. A harmadik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,60$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
10.	Az angol nyelvet akkor tanulom meg jól, ha magas óraszámot tanítják.	0,58	3,53	1,09	1,01	0,2
13.	Ha jól megtanulok angolul, sok lehetőségem lesz használni a nyelvet.	0,37	4,48	0,81	0,98	-0,2
15.	Mást jelent számomra angolt (vagy egyéb idegen nyelvet) tanulni, mint a többi tantárgyat.	0,37	3,46	1,20	1,12	1,9
37.	Akkor tanulnék meg leggyorsabban angolul, ha magántanárhoz járnék.	0,60	3,26	1,13	1,01	0,2
40.	Legjobban nyelvterületen tanulnék meg angolul (pl. Angliában, az Egyesült Államokban stb.).	0,54	3,95	1,16	0,93	-1,1

5. táblázat. A negyedik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,62$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
17.	Ahhoz, hogy megértem a szöveget (írott, hallott), szükség van arra, hogy minden egyes szó jelentését ismerjem.	0,55	3,50	1,14	0,96	-0,7
26.	Egy ismeretlen szó vagy kifejezés esetén jobban szeretem, ha a tanár megmondja a magyar jelentését, mint ha körülírja vagy elmagyarázza angolul.	0,69	3,61	1,35	1,01	0,2
32.	Az a jó, ha a tanár csak annyit beszél az órán angolul, amennyit megértetek.	0,65	3,18	1,38	1,03	0,5
33.	Ha olvasok egy angol szöveget, csak akkor értem meg, ha magamban lefordítom magyar nyelvre.	0,47	3,51	1,23	1,07	1,1

6. táblázat. Az ötödik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,62$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
8.	A számítógép s az internet sokat segít nekem a nyelvtanulásban.	0,65	3,59	1,28	1,00	-0,0
9.	Jó dolognak tartom, ha az angoltanár az órán használja a korszerű taneszközöket (internet, video, DVD stb.) is.	0,67	4,19	1,07	0,96	-0,5
14.	Sokat tanulok abból, ha zenehallgatás közben figyelem a dalok szövegét.	0,52	3,72	1,24	1,06	0,9
18.	Sok lehetőségem van az önálló nyelvtanulásra.	0,45	3,37	1,11	1,02	0,3
35.	Ha angolul is chatelek, hamar megtanulom a nyelvet.	0,39	3,50	1,26	1,04	0,7

A *hatodik faktor* (7. táblázat) a nyelvtanuló személyes episztemológiai meggyőződéseit, *nyelvtanulói tapasztalatait* vonultatja fel. A faktor közepes megbízhatósággal rendelkezik, a három változó szintén közepes faktorsúlyokkal rendeződött egy tartalmi csoportba.

7. táblázat. A hatodik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,61$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
11.	Az angoltanulásnál az a legfontosabb, hogy sok szót tanuljak meg.	0,55	3,79	1,04	0,93	-1,0
25.	Ahhoz, hogy jól elsajátítsam az angolt, sokat kell önállóan is tanulnom.	0,66	3,86	1,00	0,99	-0,2
39.	Az angoltanulásnál a legfontosabb, hogy jól tudjam a nyelvtant.	0,43	3,81	1,06	0,95	-0,8

A két utolsó faktor (8–9. táblázat) meglehetősen alacsony reliabilitással rendelkezik, ami jórészt a faktorokba bekerült változók alacsony számával magyarázható. A *hetedik faktort* egyértelműen az *idegen nyelvi képesség és tehetség* faktoraként értelmezhetjük.

8. táblázat. A hetedik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,34$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
20.	Ha több nyelvet beszélek, okosnak tartanak.	0,69	3,39	1,22	0,90	-1,7
27.	Könnyebben fogok egy másik nyelvet tanulni, ha már beszélek egy nyelvet.	0,48	3,45	1,19	0,96	-0,7

A *nyolcadik faktort* (9. táblázat) egy viszonylag magas és két közepes erősségű faktorsúllyal bíró tétel alkotja. A kérdőívtételek a *nyelvtanulás kontextusára* utalnak, a faktor a nyelvtanulást segítő körülményeket veszi számba.

9. táblázat. A nyolcadik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,39$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
30.	Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.	0,75	2,12	1,11	0,93	-1,2
31.	Ha csoportban dolgozunk, bátrabban beszélek angolul.	0,42	3,18	1,19	0,97	-0,5
38.	Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.	0,46	2,89	1,25	1,04	0,7

A fenti skálák közül négy tartalmilag megegyezik a BALLI (Horwitz, 1987) kérdőív által megjelölt területekkel (idegen nyelvi tehetség, a nyelvtanulás nehézsége, a nyelvtanulás természete, nyelvtanulási stratégiák). A faktoranalízis eredményéből azt láthatjuk, hogy a kérdőív-tételek többsége tartalmilag jól körülhatárolható skálákba sorolódott, s az így kialakult skálák jórészt lefedik az elméleti keretben meghatározott tartalmi területeket (Yang, 1999).

A kérdőív-tételek modellilleszkedése

Második lépésként a mérőeszközünk jóságmutatóinak megerősítését végeztük el a valószínűségi tesztelmélet segítségével. A mérőeszköz megbízhatósági mutatóinak vizsgálatakor törekedtünk az adatok többoldalú elemzésére, ezért a klasszikus tesztelmzés mellett segítségül hívtuk a valószínűségi tesztelméletben alkalmazott Rasch-analízis továbbfejlesztett változatát, a parciáliskredit-modellt. E modellt akkor vesszük igénybe, amikor az adataink nem helyezhetők el dichotóm skálán, vagyis szükség van többfokozatú értékelésre (Molnár, 2008). A modell segítségével a kérdőív-tételek illeszkedését vizsgáltuk a teljes mérőeszköz, a faktorok egyenkénti és az évfolyamok viszonylatában.

A kérdőív-tételek illeszkedése a teljes kérdőívhez viszonyítva jónak tekinthető, hiszen a kérdőív-tételek infit paraméterei (l. a fenti táblázatok MNSQ-értékeit) a megengedett 0,70-1,30 [$p < 0,05$] (Molnár, 2006) értékeken belül helyezkednek el, s a hozzájuk tartozó T-érték is az elfogadható értékhatáron belül található (-2 -2). Kivételt ez alól három tétel képez: a 22. (1,38; 6,6), a 26. (1,36; 5,8) és a 32. kérdőív-tétel (1,37; 6,4). A 33. kérdőív-tétel (1,15; 2,4) határesetnek tekinthető, hiszen a megengedettnél magasabb t-értékkel bír. Megjegyzendő, hogy a 22. kérdőív-tétel („Amíg nem tudok helyesen beszélni angolul, nem szívesen szólok meg.”) egyetlen tagadó formátumban megfogalmazott tétel, ami egyedülként negatív faktorsúllyal rendelkezik. A többi problémás tétel érdekessége, hogy egy ugyanazon, vagyis az általunk *alacsony hatékonyságú stratégiák faktor*ába sorolódtak, s a faktoron belüli illeszkedésük optimális (l. 4. faktor), amiből arra következtethetünk, hogy a kérdőív-tételek jól működő skálát alkotnak, de a kérdőív egészéhez a tartalmi elemek némiképp idegenek.

A kérdőív-tételek illeszkedését faktorok szerint is megvizsgáltuk. Az első faktorban találtunk négy „túlilleszkedő” tételt (l. 1. faktor). A 22. tétel feltehetően mint negatív mondatszerkezet, itt sem illeszkedik megfelelően. Ennél a tételnél szükségessé válik a kapott értékek inverziója (Dörnyei, 2007). A többi faktor infit paraméterei és t értékei optimálisak, tehát a kérdőív-tételek a faktorokon belül megfelelő helyen vannak. A 11. ábrán a mérőeszköz minta- és itemtérképe látható, képet adva a tanulók meggyőződésszintjének és a hozzájuk rendelt kérdőív-tételek kapcsolódásáról.

A személyitem-térkép megmutatja, hogy a tanulói meggyőződések mérésére kifejlesztett mérőeszköz mennyire illeszkedik a mintához. A 10. ábrán látható térkép egy közös logit skálán jeleníti meg a tanulók meggyőződésszint szerinti eloszlását és a kérdőív-tételek nehézségi index (támogathatóság) szerinti eloszlását. Ez alapján a tanulók átlagos meggyőződésszintje magasabb, mint a hozzájuk rendelt kérdőív-tételek nehézségi indexe, ami azt jelenti, hogy a tesztben kevés az olyan tétel, amely a magas meggyőződésszintű tanulókat jobban differenciálja, azaz a „nehezebb” item. Továbbá azt is jelenti, hogy a

tanulók többsége a kérdőívtételekben megfogalmazott állításokkal egyetértett, s kevés olyan tétel akadt, ahol az adott állítások elutasítása történt, amit jól mutatnak a küszöbértékek is. Ha a kérdőívtételek évfolyamonkénti illeszkedését vizsgáljuk, megállapítható, hogy az egyes évfolyamok modellilleszkedése is megfelelő, s e tekintetben az évfolyamok igen egységesek.

tanuló	item
	X
	X
	X 30
	X
	XX
1	XXX
	XXX
	XXX
	XXXXX
	XXXXX
	XXXXXXXX
	XXXXXXXX
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX 38
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXX 19
	XXXXXXXXXX 22 31
	XXXXXX 1 32 37
	XXXXXXXXXX 21 24
	XXXXXXXXXX 15 20
	XXXXXX 12 27 28 33 35
	XXXXXX 8 10 17 18 26
0	XXXX 6 14 16
	XXXX
	XXXX
	XX
	XX 39
	X 11 40
	X 3 23 34
	9 25 36
	7
	4 29
	5
	2
-1	13
	X

10. ábra

A mérőeszköz minta- és itemtérképe (minden 'x' 3 tanulót képvisel)

A mérőeszköz jóságmutatóit megvizsgáltuk mind a hagyományos tesztelemzés, mind a valószínűségi tesztelmélet segítségével, ami alapján a kérdőívtételek többsége megfele-

ló paraméterekkel rendelkezik, mindössze néhány tétel esetében válik szükségessé a részletesebb felülvizsgálat. Azonban felmerül néhány kérdés: E tételek az instabilitásuk miatt kikerüljenek-e a mérőeszköz végleges változatából? Érdemes-e tartalmilag fontos információkat elveszíteni egyes tételek kevésbé optimális illeszkedése miatt akkor, amikor a válaszolók határozott támogatást, vagy elutasítást tanúsítanak az állítás kapcsán? *Lombaerts, De Backer, Engels, van Braak és Athanasou (2009)* szerint a statisztikailag nem illeszkedő tételek kihagyása ugyan javítja a skála jóságmutatóit, de csökkenti a mérőeszköz használhatóságát. Megoldásként javasolható, hogy a mérőeszközt érdemes több, különböző háttértényezővel rendelkező mintán újra bemérni.

A fentiekben bemutatott többfordulós eljárással készült mérőeszközünket, ami jó részt saját fejlesztésű kérdőívtetelekből áll, illetve tartalmaz néhányat a szakirodalomból jól ismert, s a kutatásokban gyakran alkalmazott (*Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999*) kérdőívekből is. Az új mérőeszköz olyan kérdőívteteleket is tartalmaz, amely figyelembe veszi a megváltozott nyelvtanulási környezetet, formailag egységes nyelvezetet képvisel, ami, feltételezéseink szerint, javítja a mérőeszköz validitását.

A kutatás eredményeként egy olyan mérőeszközhöz jutottunk, amelynek megbízhatósági mutatói és jól értelmezhető belső struktúrája alkalmassá teheti a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérésére. Nyelvezete egységes, csak énrre vonatkozó állításokat tartalmaz, ami megfelel az adott korosztály életkori fejlettségéből és tapasztalati tényezőiből adódó elvárásoknak. A statisztikailag instabil tételek és az elvártnál alacsonyabb reliabilitású skálák fejlesztésre szorulnak, amihez további vizsgálatok szükségesek.

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések feltárása – a harmadik mérés eredményei

Először a kérdőívtetelek leíró statisztikai elemzésének eredményeit ismertetjük. A legalapvetőbb statisztikai adatok leginkább akkor hordoznak értékes információt, ha valamely szélső értékhez közelítenek, így most csak a legmagasabb és a legalacsonyabb átlaggal rendelkező tételeket vesszük sorra (l. 2–9. táblázatok).

A legnagyobb preferenciával azok a tételek rendelkeznek, amelyek a nyelvtanulás szükségességére és a nyelvtudás alkalmazási lehetőségeire utalnak. Meglepő magabiztossággal állítja a tanulók több mint háromnegyede, hogy képes megtanulni egy idegen nyelvet. *Mantle-Bromley (1995)* hetedik évfolyamos tanulók között végzett vizsgálatában szintén arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók némiképpen alulértékelik a nyelvtanulás nehézségét, s a tanulók 51%-a állította, hogy képes jól megtanulni egy idegen nyelvet. *Heitzman (2008)* hasonló eredményre jutott: a vizsgált középiskolás nyelvtanulók 87,5%-a állította, hogy meg tud tanulni jól angolul. A jelen mintában mindössze a tanulók 3%-a nyilatkozik arról, hogy az angolt nem fontos tanulni, s még ennél is kevesebb az aránya azoknak, akik szerint nincs elég lehetőség a nyelvtudás kamatoztatására. Másfelől magas átlagot kaptak azok a tételek is, amelyek a tanár irányító, tanulás-szervező szerepére utalnak.

Középtértnél alacsonyabb átlagot mindössze két tétel kapott („Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.” és a „Számomra fontos,

hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.”). A második esetben az alacsony átlag mellett meglehetősen magas szórás járul, ami azt jelzi, hogy a tanulók igen megosztottak a kérdésben. *Mantle-Bromley* (1995) kutatásában a tanulók 36%-ánál találta, hogy a kulturális ismeretek nem szükségesek a nyelv elsajátításához. *Heitzman* (2008) kutatási eredményei szerint a középiskolás nyelvtanulók mindössze 37,5%-a állította, hogy a célország kultúrájának ismerete szükséges a nyelvtudáshoz. Továbbá meglepő az is, hogy az eredményeink szerint a tanulók alig több mint 10%-a tartja igazán fontosnak az angol nyelvű óravezetést.

A vizsgálatban részt vevő három évfolyam adatait varianciaanalízissel vetettük össze. Megállapítottuk, hogy tizenhat esetben, a tétel 40%-ánál szignifikáns a különbség az évfolyamok között. A hatodik évfolyam különül el leginkább, nyolc tételnél (3., 11., 17., 18., 23., 31., 32., 40.) csak a tizedik, hét tétel esetén (7., 14., 25., 26., 34., 36., 39.) mindkét évfolyamtól jelentős átlagkülönbséggel. Ezek közül is két tétel (14., 30.) kivételével minden esetben a hatodikosoknál magasabbak az értékek. A tizedikesek csak az „*Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.*” állítást ítélték szignifikánsan alacsonyabb jelentőségűnek a másik két évfolyamhoz képest, egyéb esetekben a nyolcadik évfolyammal kerültek egy csoportba.

A nemek közötti különbségeket páros t-próbával elemeztük. Tizenegy esetben (28%) találtunk statisztikailag jelentős különbséget a fiúk és a lányok válaszai között (4., 10., 12., 14., 18., 19., 21., 24., 27., 33., 37.). A különbségekből az látszik, hogy a fiúk magabiztosabbak, magasabb szintű önhatékonyságról nyilatkoznak, továbbá az angolt a tanulás szempontjából szignifikánsan könnyebbnek ítélik meg, mint a lányok. A lányok a hagyományos nyelvtanulást, a tanár irányításával történő, együtt haladó, frontális osztálymunkát, illetve a magánórákat tartják célravezetőbbnek, de a zenehallgatásnak is nagyobb hasznát látják, mint a fiúk.

Elemzések összevont változókkal

A faktoranalízis elsődleges célja, hogy a nagyszámú változók mögött rejtett változókat keressen, mely egyrészt csökkenti az eredeti változók számát, s ezáltal egyszerűsíti a változók rendszerét, másrészt megerősíti az adott változók összefüggéseit (*Falus*, 2004). A tanulói meggyőződések feltárását összevont változókkal is elvégeztük: a különböző faktorokba sorolódott kérdőív-tételekből különálló változókat hoztunk létre, s azokat vettük alá statisztikai analízisnek. Az így létrejött nyolc új változó elnevezésében követi a faktorok elnevezéseit.

Először az összevont változók értékeit hasonlítottuk össze nemek és évfolyamok szerint varianciaanalízissel. Az eredmények alapján a lányok két, a *tanár szerepére* utaló [$F(1,46)=5,44$; $p=0,02$] és a *nyelvtanulás természetére* [$F(1,46)=6,02$; $p=0,01$], a hagyományos nyelvtanulás körülményeit összegyűjtő faktor esetében adtak szignifikánsan magasabb értéket, mint a fiúk. Az évfolyamok tekintetében hasonló a helyzet, mint az önálló tételknél, hiszen a hatodik évfolyamos tanulók négy változó esetében szignifikánsan magasabb értékkel bírnak, mint a 10. évfolyamosok, s két változó értékei a 8. évfolyamosoknál is szignifikánsan magasabb. Ez azt jelenti, hogy a *tanár szerepére* [$F(2,46)=15,92$; $p<0,001$] és a *nyelvtanulási tapasztalatok* [$F(2,46)=14,90$; $p<0,001$] vál-

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

tozónál a 8. és a 10. évfolyam, az *alacsony hatékonyságú stratégiák* [F(2,45)=6,75; p<0,001] és a *nyelvtanulási kontextus* [F(2,47) =5,89; p<0,001] faktorainál pedig a 6. és 8. évfolyam tartozik egy hasonlósági csoportba. A továbbiakban a változók közötti összefüggéseket ismertetjük a 11. táblázat korrelációs együtthatói alapján.

11. táblázat. Az összevont változók korrelációs mátrixa

Változók	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)
1) Önhatékonyság	0,31**	0,48**	0,093	0,51**	0,36**	0,41**	0,30**
2) A tanár szerepe		0,35**	0,38**	0,25**	0,53**	0,29**	0,23**
3) A nyelvtanulás természete			0,14**	0,43**	0,40**	0,37**	0,25**
4) Alacsony hatékonyságú stratégiák				0,13**	0,45**	0,14**	0,12*
5) Az autonóm nyelvtanuló					0,37**	0,35**	0,22**
6) Nyelvtanulási tapasztalat						0,31**	0,36**
7) Nyelvi tehetség							0,23**

Megjegyzés: ** p<0,01; * p<0,05

Az összevont változók (11. táblázat) egy kivétellel, különböző szignifikanciaszinten, de statisztikailag jelentős összefüggést mutatnak. Az egyetlen kivétel az *alacsony hatékonyságú stratégiákat* összegyűjtő faktor/változó, mely nem véletlenül ellentétes irányú korrelációt mutat az 1. faktorial, az *önhatékonyság* és sikeresség faktorával. A legmagasabb, de statisztikailag csak közepes korreláció látható az *önhatékonyság* és az *ahagyományos nyelvtanulás*, az *autonóm nyelvtanuló* és a *nyelvi tehetség* között. A *ahagyományos nyelvtanulási* feltételek szintén közepes együttjárást mutatnak a modern technikai lehetőségeket preferáló *autonóm/önirányító tanuló* faktorával is. A *nyelvtanulás iskolai tapasztalatai*, a *tanár szerepére* utaló, a *ahagyományos nyelvtanulás* és az *alacsony hatékonyságú stratégiák* változóival korrelál közepesen. Az *alacsony hatékonyságú stratégiák* változója a *tanár szerepére* utaló változóval szintén valamivel erősebb korrelációt mutat. A többi esetben az együttjárás szignifikáns, de meglehetősen alacsony.

A következő lépésben az új változókat a tanulói teljesítményekkel (angol jegy) összefüggésben vizsgáltuk a nemek és az évfolyamok részmintái szerint. Az adatokat a 12. táblázat tartalmazza.

A tanulói teljesítmény (12. táblázat) legszorosabb összefüggést az *önhatékonyság* faktorával mutat. A tanulók meggyőződései saját képességükről, hatékonyságukról kedvezően befolyásolják a teljesítőképességet, s ezzel együtt a teljesítményt. Azonban a részminták között igen nagy eltérések láthatók. Itt a nemek tekintetében legerősebb korrelációt a lányok részmintáján láthatunk, míg a fiúknál csak alig közepes az együttjárás értéke. Az évfolyamok közül a tizedikesek és a hatodikosok korrelációs együtthatója között láthatunk nagyobb különbséget. A többi változó meglehetősen alacsony vagy nem szignifikáns együttjárást mutat az érdemjegyekkel a részminták esetében. Az *alacsony hatékonyságú nyelvtanulási stratégiák* változója, egy kivételével, minden részmintán negatívan korrelál, de csak a tizedikesek (p<0,01) és a lányok (p<0,05) részmintája szigni-

fikáns. A teljesítmény és a *nyelvi tehetség*, a képességek nyelvtanulásban játszott szerepe a lányok részmintáján mutat erősebb korrelációt. A tizedikes részmintán az *autonóm nyelvtanuló* és a tanulói teljesítmény, illetve a nyolcadikos részmintán a *hagyományos nyelvtanulás* és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés közepesnél nem erősebben szignifikáns.

12. táblázat. Az összevont változók és az angol jegy részmintánkénti korrelációs mátrixa

	<i>Teljes minta</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>	<i>6. osztály</i>	<i>8. osztály</i>	<i>10. osztály</i>
Önhatékonyság	0,50**	0,44**	0,59**	0,39**	0,51**	0,59**
A tanár szerepe	0,13**	0,13*	0,12	0,24**	0,00	0,10
A nyelvtanulás természete	0,26**	0,19**	0,31**	0,16*	0,38**	0,28**
Alacsony hat. stratégiák	-0,12*	-0,08	-0,18*	0,00	-0,14	-0,29**
Az autonóm nyelvtanuló	0,24**	0,26**	0,23**	0,17*	0,22*	0,34**
Nyelvtanulási tapasztalat	0,12**	0,05	0,20**	0,17*	0,04	0,08
Nyelvi tehetség	0,21**	0,12	0,29**	0,22**	0,21*	0,19*
A nyelvtanulás kontextusa	0,11*	-0,06	0,27**	0,03	0,17	0,11

Megjegyzés: ** p<0,01; *p<0,05

A tanulók szociokulturális háttérének legmeghatározóbb tényezőjét, az anya iskolai végzettségét is megvizsgáltuk a faktorok összefüggésrendszerében. Az adatokat a 13. táblázatban foglaltuk össze.

13. táblázat. Az összevont változók és az anya iskolai végzettségének összefüggései részmintánként

	<i>Teljes minta</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>	<i>6. osztály</i>	<i>8. osztály</i>	<i>10. osztály</i>
Önhatékonyság	0,24**	0,20**	0,28**	0,25**	0,11	0,32**
A tanár szerepe	0,05	-0,02	0,14*	-0,01	-0,04	0,14
A nyelvtanulás természete	0,20**	0,15*	0,29**	0,13	0,33**	0,21**
Stratégiák	0,03	0,03	0,02	0,02	0,08	-0,05
Autonóm nyelvtanuló	0,20**	0,16*	0,22**	0,16*	0,17	0,25**
Nyelvtanulási tapasztalat	0,13**	0,05	0,22**	0,05	0,09	0,21**
Nyelvi tehetség	0,14**	0,09	0,21**	0,13	0,12	0,18*
Nyelvtanulás kontextusa	0,07	0,04	0,10	0,03	0,05	0,12

A 13. táblázat alapján legtöbb, bár igencsak alacsony, szignifikáns korrelációt öt változó esetében láthatunk, s ezek valamelyest erősebbek a lányok és a tizedik osztályosok

részmintáján. Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a sikerélményt jelentő nyelvtanulást és a tanulói teljesítményt mely változók/faktorok magyarázzák legnagyobb mértékben. Ehhez regresszióanalízist végeztünk, ahol „*A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.*” állítás szerepelt függőváltozóként, ami által a sikeres nyelvtanulás összetevőiről kaphatunk képet. Az eredmények alapján a sikerélményt jelentő nyelvtanulást az összevont változók 52%-ban magyarázzák, ebből legjelentősebb az *önhatékonyság* (46%) és a *tanár szerepére* (6%) utaló változó. A többi változónak nincs szignifikáns magyarázóereje. A tanulói teljesítmény (angol jegy) vonatkozásában a megmagyarázott variancia alacsonyabb (29%), s ezt egyetlen változó, az *önhatékonyság* magyarázza.

Összegzés és következtetések

A meggyőződések kutatásának kezdetektől legtöbb bizonytalanságot adó, problematikus területe az adott konstruktum mérése (Kuntz, 1996; Sakui és Gaies, 1999; Nikitina és Furuoka, 2006; Riegel, 2009; Brózik-Piniel, 2009). Kutatásunkban egy magyar nyelvű, a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérő kérdőív kifejlesztését tűztük ki célul, ami általános és középiskolás tanulók nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződéseit méri, és formatív értékelési funkciót betöltve alkalmas osztálytermi használatra. Továbbá arra vállalkoztunk, hogy a többlépcsős fejlesztési folyamatban elkészült mérőeszközt kipróbáljuk, s ennek segítségével az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit megismerjük, sorra vegyük a korosztályokra jellemző különbségeket és feltárjuk a meggyőződések közötti összefüggéseket.

A fejlesztő munka eredményeként létrejött egy 40 tételes kérdőív, melynek jóságmutatói megfelelően bizonyultak a mérés elvégzéséhez. A kérdőívtételek nyolc faktorba különültek el, ezek egyenkénti megbízhatósági mutatói jó és közepes értéket mutattak. Azonban két faktornál ezek az értékek meglehetősen alacsonyak, ami arra utal, hogy a kérdőívtételek néhány esetben további fejlesztésre szorulnak. A faktorok többségében tartalmilag jól körülírható skálákat hoztak létre, melyek segítségével feltárhatóvá váltak a meggyőződés-rendszerek közötti összefüggések.

Az adatokat elemezve megállapítható, hogy a tanulók többsége nagyon fontosnak tartja az angol nyelv tanulását, sőt abban is biztos, hogy meg tud tanulni egy idegen nyelvet, s annak használatára majd sok lehetősége lesz. A diákok jelentős része a tanár tanulászervező, irányító szerepét is kiemelten kezeli. Ugyanakkor a nyelvtanulók kevésbé értenek egyet a csak angol nyelvű óravezetéssel, és azzal, hogy a jó nyelvtudáshoz szükséges az angolszász kultúra ismerete is. Végül, az általunk alacsony hatékonyságú stratégiáknak nevezett állítások preferenciája tekintetében oszlanak meg leginkább a tanulói meggyőződések.

Az évfolyamok közötti különbségek tendenciózusak. A legtöbb szignifikáns különbség a hatodik és a tizedikes tanulók értékelése között van, a fiatalabb korosztály, elenyésző kivétellel, magasabb értékeket adott az állítások megítélésekor. A nyolcadikosok, néhány változó kivételével, a tizedikesekkel tartoznak azonos hasonlósági csoportba.

A nemek tekintetében csupán az állítások tizedénél van statisztikailag jelentős különbség. A nyelv nehézségét és a nyelv megtanulásának nehézségét illetően a fiúk magabiztosabbak, mint a lányok, vagyis az angolt könnyebbnek és számukra könnyebben megtanulható nyelvnek ítélték. A lányok a nyelvtanulásban a tanári irányítást tartják fontosabbnak.

A nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések között kiemelkedő szerepet kaptak az önhatékonyságra, a nyelvtanulói tudatosságra, magabiztosságra vonatkozó meggyőződések. Ezek a változók mutatják a legszorosabb összefüggést a nyelvtanulás egyéb tényezőivel, például a teljesítménnyel, a sikerélménnyel, a nyelv nehézségének megítélésével. A nyelvtanulás sikerességét illetően a skálák közül a legnagyobb magyarázóerővel az önhatékonyság (1. faktor) rendelkezik. Bár lényegesen alacsonyabb a tanár irányító, tanulásszervező, korrekciós szerepe (2. faktor), szintén szignifikáns magyarázóerővel bír. A nyelvtanulás eredményessége esetében az önhatékonyság skála az egyetlen szignifikáns változó.

Az általunk alacsony hatékonyságú stratégiáknak nevezett skála (4. faktor) negatív korrelációt mutat a nyelvi teljesítménnyel, a sikeresség érzésével és a nyelv nehézségének megítélésével. Az önálló nyelvtanulást lehetővé tevő, korszerű nyelvtanulást segítő eszközökre és módszerekre utaló állítások, amelyek az autonóm nyelvtanulást elősegítő skálába (5. faktor) tömörültek, átlag közeli értékeket mutatnak, kivéve az a tétel, amely a tanárok korszerű, nyelvtanulást segítő eszközhasználatára vonatkozik. Ezzel az állítással a tanulók háromnegyede egyetért. Továbbá ez a skála is az önhatékonysággal mutat legszorosabb együttjárást.

Megállapítható, hogy az angol nyelvet tanuló diákok igen változatos meggyőződésekkel, meggyőződés-rendszerekkel rendelkeznek. Az adatok azt mutatják, hogy a meggyőződések életkoronként különböznek, s ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a meggyőződések sokkal inkább dinamikus, az adott környezettel interakcióban lévő konstruktumok, mintsem statikus mentális reprezentációk (Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009; Barcelos és Kalaja, 2011; Navarro és Thornton, 2011; Aragao, 2011; Yang és Kim, 2011; Mercer, 2011). Az is látható, hogy a nyelvtanulás kezdetén a diákok a tanár szerepét fontosabbnak, ebből következően a hagyományos nyelvtanulási kontextust, a hagyományos nyelvtanulási stratégiák és módszerek jelentőségét is meghatározóbbnak ítélik meg. Az életkor előrehaladtával ez az álláspont némiképp változik. Annak a kutatási kérdésnek a megválaszolására, hogy a meggyőződések milyen hatások következtében változnak az életkorral, illetve a nyelvtanulási tapasztalatok bővülésével, longitudinális adatfelvétel szükséges.

Kutatásunkban a nyelvtanulói meggyőződések megismerését kiterjesztettük az általános iskolás korosztályra is. Annak, hogy ez a populáció eddig nem kapott elég figyelmet a kutatók részéről, az is oka lehet, hogy kevés az olyan mérőeszköz, amely ennek a korosztálynak a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit megfelelő biztonsággal mérné. Azonban a fiatalabb korosztályok meggyőződéseinek megismerésével értékes információkhoz juthatunk a meggyőződések kialakulásával, dinamikájával kapcsolatosan, s ez segítséget adhat a pedagógusok tanulásszervező munkájához. Az új mérőeszköz alapul szolgálhat kvalitatív mérőeszközök (pl. interjúkérdések) készítéséhez, hiszen e mérőeszközök, technikai adottságaik folytán nagymintás mérések eszközeiként képesek

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

tendenciák megfogalmazására, míg a néhány fős interjúval közelebb kerülhetünk az adott konstruktrum mélyebb megismeréséhez. Ez azért is fontos, mert a legújabb meggyőződésekkel kapcsolatos kutatásokban egyre gyakrabban alkalmaznak kvalitatív módszereket (Barcelos és Kalaja, 2011; Navarro és Thornton, 2011; Aragao, 2011; Yang és Kim, 2011; Negeruela-Azarola, 2011; Mercer, 2011; Peng, 2011; Wan, Low és Li, 2011).

A kutatást az OTKA 81538. sz. projektje támogatta.

Irodalom

- Abelson, R. (1979): Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, **3**. 355–66.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, **50**. sz. 179–211.
- Altan, M. Z. (2006): Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, **31**. 2. sz. 44–52.
- Amuzie, G. L. és Winkle, P. (2009): Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, **37**. 366–379.
- Aragao, R. (2011): Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, **39**. 302–313.
- Bacsá Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7–8. sz. 33–49.
- Barcelos, A. M. F. és Kalaja, P. (2011): Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, **39**. 281–289.
- Barrett, M. (1995): Practical and ethical issues in planning research. In: Breakwell, G. M., Hammond, S. és Fife-Schaw, C. (szerk.): *Research methods in psychology*. SAGE Publications, Thousand Oaks, London és New Delhi. 16–35.
- Benson, P. és Lor, W. (1999): Conceptions of language and language learning. *System*, **27**. 459–472.
- Bernat, E. és Gvozdenko, I. (2005): Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, **9**. 1. sz. <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Bernat, E. és Lloyd, R. (2007): Exploring the role of gender in EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, **7**. 79–91.
- Brózik-Piniel, K. (2009): *The development of foreign language classroom anxiety in secondary school*. PhD dissertation. http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/tzisek.pdf. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Cotterall, S. (1995): Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. *System*, **23**. 195–205.
- Cotterall, S. (1999): Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, **27**. 493–513.
- Csíkos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **3–4**. sz. 14–25.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193–204.

- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 393–408.
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 54–68.
- Demetriou, A. (1998): Nooplasis: 10+1 postulates about the formation of mind. *Learning and Instruction*, **8**. 4. sz. 271–287.
- Diab, R. L. (2006): University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, **34**. 80–96.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, **31**. 117–135.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford University, Oxford.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 4. sz. 421–462.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Oxford. 589–630.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fives, H. és Buehl, M. M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, **33**. 134–176.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**. 906–911.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, **26**. 1–11.
- Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use. *System*, **31**. 367–383.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 225–242.
- Heitzmann, J. (2008): *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. PhD dissertation. <http://www.ujoimro.com/gyongyi/heitzmann-abstract.pdf>. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Heitzmann, J. (2009): The influence of the classroom Climate on students' motivation. In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 207–224.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1985): Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class. *Foreign Language Annals*, **18**. 4. sz. 333–340.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying students beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall. London. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, **72**. 3. sz. 283–294.
- Horwitz, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, **27**. 557–576.
- Johnson, K. E. (1992): Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, **26**. 507–535.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

- Johnson, K. E. (1994): The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, **10**. 4. sz. 439–452.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. OKÉV, Budapest.
- Kagan, D. M. (1992): Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, **27**. 1. sz. 65–90.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99–150.
- Kuntz, P. S. (1996): *Beliefs about language learning: The Horwitz Model*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649)
- Lietz, P. és Keeves, J. P. (1997): Cross-sectional research methods. In: Keeves, J. P. (szerk.): *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. 2. kiadás. Pergamon, Oxford, New York és Tokyo. 119–126.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J. és Athanasou, J. (2009): Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, **24**. 1. sz. 79–96.
- Lugossy, R. (2006): Shaping teachers' beliefs through narratives. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 329–352.
- Mantle-Bromley, C. (1995): Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, **79**. 372–386.
- Mercer, S. (2011): Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, **39**. 335–346.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2008): A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, 1. sz. 66–77.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Navarro, D. és Thornton, K. (2011): Investigating the relationship between beliefs and action in self-directed language learning. *System*, **39**. 290–301.
- Nespar, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, **19**. 317–328.
- Nikitina, L. és Furuoka, F. (2006): Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **3**. 2. sz. 209–219.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **8**. 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegértését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.
- O' Malley, J. és Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row, New York.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, **62**. 307–332.
- Peacock, M. (2001): Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, **29**. 177–195.
- Peng, J. (2011): Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, **39**. 314–324.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan, New York. 102–119.

- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: a Questionnaire study. *WoPaLP*, **3**, 97–113.
- Riley, P. A. (2009): Shifts in beliefs about language learning. *RELC Journal*, **40**, 1. sz. 102–124.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Rubin, J. (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, **9**, 1. sz. 41–51.
- Sakui, K. és Gaies, S. J. (1999): Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, **27**, 473–492.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold, London.
- Stevenson, L. (1999): First person epistemology. *Philosophy*, **74**, 290. sz. 475–497.
- Victori, M. és Lochart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed learning. *System*, **23**, 223–234.
- Vygotszkij, L. S. (1978): Internalization of Higher Psychological Functions. In: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. és Souberman, E. (szerk.): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. 52–58.
- Wan, W., Low, G. D. és Li, M. (2011): From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, **39**, 403–415.
- Wenden, A. L. (1986): What Do Second-Language Learners Know About Their Language Learning? *Applied Linguistics*, **7**, 2. sz. 186–205.
- Wenden, A. L. (1987): Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of Second Language Learners. *Language Learning*, **37**, 573–597.
- Wenden, A. és Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hemstead.
- Wenden, A. (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, **27**, 435–441.
- Yang, N. (1999): The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, **27**, 515–535.
- Yang, J. és Kim, T. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, **39**, 325–334.
- Young, D.J. (1991): Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, **75**, 4. 426–439.

ABSTRACT

ÉVA BACSA: BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING

This study uses a questionnaire that has been developed to measure learners' beliefs about language learning that: (1) can be used as a means of formative evaluation in the classroom; (2) is partly based on items from the BALLI (Horwitz, 1987) instruments; (3) contains items that refer to the latest linguistic aids and authentic sources, which have become increasingly available to learners; (4) includes self-referential statements about EFL learning; and (5) investigates beliefs among primary and secondary school learners – in contrast with current research, which has been conducted largely among older language learners. Following a development process conducted in three stages, the instrument (the third version) presented here comprises 40 items and was administered to 476 learners in Years 6, 8 and 11. The reliability of the questionnaire proved to be acceptable (Cronbach $\alpha=0.88$). A factor analysis examined eight factors partly in accordance with the theoretically set subscales of the instrument. The data were analysed with descriptive and comparative statistics. The results suggest that the majority of the learners think that learning English is important, and they reported believing that there are many opportunities to use it. Those who responded consider the teachers' role and guidance essential in their language learning process. A considerable percentage of the respondents do not agree that the teacher should only speak English in the classroom or that British culture is a necessary part of learning English. Our study indicates that learners hold various beliefs about language learning, their aptitude or language learning strategies, and the nature of English. There are significant differences that can be linked to gender and age, thus supporting the concept that beliefs are both dynamic in nature and context-specific.

Magyar Pedagógia, 112. Number 3. 167–193. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bacsa Éva, 6600 Szentes, Móra Ferenc u. 3/3.