

SELMECZINÉ LOIS MÁRTA

**MAGYAR ANYANYELVŰ FELNŐTT NYELVTANULÓK IDEGENNYELV-
TANULÁSRÓL ÉS ANYANYELVRŐL SZÓLÓ NÉZETEI ÉS AZOK
ÖSSZEFÜGGÉSEI**

Doktori (PhD) értekezés

**Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar**

Nyelvtudományi Doktori Iskola
Vezetője: **Prof. Surányi László Balázs, DSc**
egyetemi tanár

Alkalmazott Nyelvészeti Műhely

Témavezető:
Reményi Andrea Ágnes PhD
egyetemi docens

Budapest

2022

Köszönönetnyilvánítás

Köszönöm témavezetőm, Dr. Reményi Andrea segítségét, aki a kutatás kezdete óta szakmailag és emberileg támogatott. Sokszor bátorított, hogy merjek kérdezni és kételkedni, és néha nagyon szigorú volt az adatelemzésben. Hálás vagyok ezért. Köszönöm Prof. É. Kiss Katalin támogatását, és hogy segített abban, hogy ilyen témavezetőhöz kerülhettem.

Köszönettel tartozom a Nyelvtudományi Doktori Iskola tanárainak, és hálás szívvel gondolok vissza magyar szakos egyetemi éveimre és Dr. Szépe Juditra, aki megszerettette velem a szociolingvisztikát. Nagyon sajnálom, hogy a disszertációmát már nem olvashatja el. Emléke előtt ezúton is szeretnék tisztelni.

Köszönöm Dr. Kása Richárd és Dr. Lénárt Imre segítségét a statisztikai elemzésekben, és Sárossy Bence munkáját, aki átolvasta a dolgozatot, és a stilisztikai hibákra figyelmeztetett.

Hálás vagyok az adatközlőimnek, hogy készek voltak minden kérdésemre válaszolni. A kutatás során sok biztató szót kaptam nyelvtanároktól, nyelvtanulóktól, kollégáktól, és ez sokat jelentett.

A munkahelyi védésemen elhangzott tanácsokat igyekeztem megfogadni. Köszönöm a két opponens, Dr. habil. Einhorn Ágnes és Dr. Sárdi Csilla megjegyzéseit! Hálás vagyok a bizottság többi tagjának is, mert a következtetések bátrabb kimondására sarkalltak.

Köszönöm a családomnak, hogy támogattak a tanulásban és a dolgozatírásban! Semmiért nem adnám ezeket az éveket, jó volt ezt az utat velük bejárni.

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék.....	3
Absztrakt.....	9
1. Bevezetés	10
1.1. A kutatás relevanciája	10
1.2. A kutatás célja.....	11
1.3. A dolgozat felépítése.....	13
2. Szakirodalmi áttekintés	14
2.1. Alapfogalmak: attitűdök, nyelvi ideológiák és nézetek.....	14
2.2. A nyelvi ideológia legfontosabb jellemzői	16
2.3. Kutatások elsőnyelvi nézetekről: a magyar nyelvhasználó közösség nyelvideológiái	18
2.3.1. A sztenderd nyelvi ideológia	18
2.3.1.1. A sztenderd egyetemes tulajdonságai.....	20
2.3.1.2. A sztenderd mint értékszerkezet és vele rokon ideológiák.....	20
2.3.2. A nyelvi megbélyegzés és az iskola	24
2.3.3. Néhány további ideológia: asszimiláció és nyelvi nacionalizmus, nyelvi pluralizmus, vernakularizmus, internacionalizmus, homogenizmus.....	26
2.4. Első nyelvről és második nyelvről szóló nézetek összefüggései, a kutatás relevanciája	28
2.4.1. Monolingvista, sztenderdista ideológiák az L2-vel kapcsolatban	29
2.4.2. További utalások L1 és L2 közötti ideológiai kapcsolatokra	31
2.5. Az idegennyelvi nézetek, az idegennyelv-tanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás...32	
2.5.1. Az egyéni változók dinamikus rendszere	33
2.5.2. A nyelvtanulási nézetek.....	35
2.5.2.1. A belief terminus	35
2.5.2.2. A nyelvtanulási nézetek legfontosabb tulajdonságai.....	35
2.5.2.3. A nyelvtanulási nézetek kutatásának legfontosabb irányzatai.....	37
2.5.3. Idegennyelv-tanulási motivációkutatások és a nyelvtanulási szorongás	41
2.5.3.1. Az Instrumentális-Integratív Motiváció Elmélet	42

2.5.3.2. Az Idegennyelvi Motivációs Érendszer.....	43
2.5.3.3. A Dinamikus Rendszer.....	44
2.5.4. Nyelvtanulással kapcsolatos nézetek és nyelvtanulási motiváció hazánkban	46
2.5.4.1. Klasszikus nézetkutatások.....	46
2.5.4.2. Nyelvtanulási motiváció.....	49
2.5.4.3. A nyelvtanulási szorongás.....	51
2.5.4.4. Szélesebb perspektíva: kudarc, félelem, homogenitás, pedagógiai kultúra.....	53
3. A kutatás módszerei és eszközei.....	56
3.1. Előzetes munkáim és tanulságaik	56
3.2. Az adatközlői csoportok meghatározása.....	57
3.3. A kevert módszer és az adatgyűjtés folyamata.....	58
3.4. Az interjúkorpusz és az elemzési módszer	61
3.4.1. A kvalitatív minta.....	61
3.4.2. A kvalitatív elemzési módszerem bemutatása.....	62
3.4.3. A kvalitatív elemzésem megbízhatósága.....	65
3.5. A kvantitatív adatbázis és az elemzési módszerek.....	68
3.5.1. A próbavizsgálat előkészítése.....	68
3.5.2. A próbavizsgálat kérdőíve	71
3.5.2.1. A demográfiai kérdések és a nyelvtanulási tapasztalatok.....	72
3.5.2.2. A magyarról és a nyelvtanulásról szóló itemek.....	72
3.5.3. A próbavizsgálat célja	76
3.5.4. A próbavizsgálat mintája.....	76
3.5.5. A próbavizsgálat eredménye	78
3.5.5.1. A változószett alkalmazása főkomponens-elemzésre.....	78
3.5.5.2. Faktoranalízis az anyanyelvről szóló változókkal	78
3.5.5.3. Az anyanyelvről szóló változók megbízhatósága.....	81
3.5.5.4. A kérdőív fejlesztésének további lépései a megbízhatósági mutatók alapján	83
3.5.5.5. Faktoranalízis a nyelvtanulásról szóló változókkal	85
3.5.5.6. A főkomponens-elemzés által feltárt látens dimenzió.....	90
3.5.5.7. Az integratív motiváció és az ideális nyelvi én – két kérdéses dimenzió.....	90
3.5.5.8. A pilot nyelvtanulásról szóló skáláinak megbízhatósága	91

3.5.5.9. Egy dimenzió a kétnyelvűségről és néhány önálló nézet szerepeltetése	93
3.5.6. A végleges kérdőív	94
3.5.7. A kérdőíves mintavétel.....	95
3.5.8. A kvantitatív adatok elemzési módszere	96
3.6. Tapasztalatok a sztenderd nyelvi kultúráról a mintavétel során	97
4. A kérdőíves vizsgálat: eredmények és értelmezésük.....	99
4.1. Az adatbázis bemutatása.....	99
4.1.1. Demográfiai adatok és nyelvtanulási tapasztalatok.....	99
4.1.2. A mondatmegítéléses teszt	100
4.1.3. Az anyanyelvről szóló és a nyelvtanulásról szóló itemek jellemzése	101
4.1.4. A változószett alkalmassága főkomponens-elemzésre.....	103
4.2. A főkomponens-elemzés eredménye	104
4.2.1. Az anyanyelvről szóló tudás dimenziói 18–24 éves nyelvtanulók között.....	104
4.2.2. A nyelvtanulásról szóló tudás dimenziói 18–24 éves nyelvtanulók között.....	107
4.3. Anyanyelvről szóló és nyelvtanulásról szóló faktorok együttjárása	111
4.3.1. A korrelációs kapcsolatok értelmezése.....	111
4.3.2. A faktorok együttjárásai	111
4.4. A nyelvi moralizmus, a magyar nyelv különlegességébe vetett hit és az ideális nyelvi én.....	116
4.5. Az integratív motiváció és a faktorok együttjárása.....	122
4.6. A purizmus és a nyelvtanulás.....	124
4.7. A grammatikatanulás fontossága.....	127
4.8. Kétnyelvűségről szóló nézetek.....	128
4.9. Részösszefoglalás: a legfontosabb együttjárások és magyarázóelvek.....	130
4.10. A mondatmegítéléses teszt tanulságai.....	134
4.11. A 'sikeres' és 'nem sikeres' nyelvtanulók nézetei.....	136
4.12. A tanárokról szóló kvantitatív vizsgálat eredményei.....	139
4.12.1. A tanárok anyanyelvről és nyelvtanulásról szóló tudása.....	139

4.12.2. A tanári faktorok együttjárásai	142
4.13. A kvantitatív kutatás legfontosabb eredményei	143
5. Az interjúkorpusz: eredmények és értelmezésük.....	146
5.1. Az elemzési egységek definíciója és az elemzés lefedettsége	146
5.2. Az interjúkorpusz kategóriái és témái	147
5.3. A MAGYARRÓL kategória.....	149
5.4. A SZORONGÁS és a MAGYARRÓL kapcsolata.....	153
5.5. Az ambivalencia megélése	157
5.6. A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS.....	163
5.6.1. A nyelvtanulás kötelező, külső nyomás	163
5.6.2. A <szorgalom és idő> témája.....	165
5.6.3. Küzdelmek a tanulócsoporthoz és a magára hagyottság érzése	166
5.6.4. Gyökértelenség és határhelyzet	170
5.6.5. A tudás értékének megkérdőjelezése.....	172
5.6.6. Az iskolai szintér és az ÉLŐ IDEGEN NYELV	173
5.7. Generációváltás, jó élmények	175
5.8. Monolingvizmus, monokultúra.....	178
5.9. A kisebb kategóriák jelentősége	179
5.10. Az interjúkorpusz legfontosabb eredményei	180
6. A kvantitatív és a kvalitatív kutatás összevetése	182
6.1. A kvantitatív elemzés faktormagyarázatai az interjúkorpusz tükrében	182
6.1.1. A nacionalista ideológia	182
6.1.2. A nyelvi tudatosság a nyelvtanulás presztízsével.....	185
6.1.3. A nyelvi tudatosság a hibázástól való félelemmel.....	186
6.1.4. Sztenderdista-konzervatív nyelvszemlélet	188
6.2. A kvantitatív adatoknak és a megalapozott elmélet kategóriáinak az összefüggése	191
6.3. A preskriptivizmus a kvantitatív és a kvalitatív kutatásban	193

7. Összegzés	194
7.1. Az empirikus eredmények összefoglalása	194
7.2. Módszertani következtetések és a kutatás korlátai.....	198
7.3. Elméleti következtetések	199
7.4. Pedagógiai következtetések és a nyelvészek felelőssége	200
7.5. További kutatási irányok	202
Hivatkozott irodalom	205
Mellékletek	229
1. melléklet. A tanári interjúk tervezett menete	229
2. melléklet: A 34 kérdéses teszt	231
3. melléklet: A diákokkal felvett interjú tervezett menete	232
4. melléklet: A 37 kérdéses teszt	233
5. melléklet: Felkérőlevelek.....	235
6. melléklet: Válaszadói nyilatkozat	237
7. melléklet: A kvalitatív elemzés megbízhatósági mutatója: a Cohen-kappa	238
8. melléklet: Az első kódolás eredményei.....	239
9. melléklet: A második kódolás eredményei	240
10. melléklet: A 34 kérdéses teszt itemei és forrásai.....	241
11. melléklet: A 37 kérdéses teszt itemei és forrásai.....	243
12. melléklet: A pilot kérdőíve	245
13. melléklet: A pilot változói és forrásai.....	250
14. melléklet: A pilot anyanyelvi faktorai	254
15. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorjai.....	255
16. melléklet: Áttekintő táblázatok a faktorokról és a tételmondatokról	257
17. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorai – kilenc faktoral	263
18. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorai – tíz faktoral.....	265
19. melléklet: A végleges kérdőív anyanyelvről szóló itemei és forrásai	267

20. melléklet: A végleges kérdőív nyelvtanulásról szóló itemei és forrásai	269
21. melléklet: A tanulók kérdőíve	272
22. melléklet: A tanárok kérdőíve	280
23. melléklet: Adatbázistisztítás	286
24. melléklet: Példa az adatbázis ellenőrzésére	287
25. melléklet: A mondatmegítéléses teszt legfontosabb adatai	288
26. melléklet: Hat pontos szavazatok száma – anyanyelvről szóló itemek	289
27. melléklet: Hat pontos szavazatok száma – nyelvtanulásról szóló itemek.....	290
28. melléklet: Anyanyelvi faktorok.....	291
29. melléklet: Idegen nyelvi faktorok	292
30. melléklet: Cronbach alfa értékek	293
31. melléklet: Korreláló események lehetséges oksági kapcsolatai	293
32. melléklet: A szép6, szép8 és a véd12 együttjárásai	294
33. melléklet: Az integratív motiváció eredményei	295
34. melléklet: A purizmus együttjárásai	296
35. melléklet: Korrelációk a kettős egynyelvűséggel kapcsolatban	297
36. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd klaszter mondatmegítélései	297
37. melléklet: A mondatmegítéléses teszt és a faktorok	298
38. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd csoport korrelációja önálló itemekkel	299
39. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd csoport nyelvvizsgaeredményei.....	300
40. melléklet: A sikeres és a nem sikeres csoport közötti különbségek	301
41. melléklet: A tanárok faktorai és az együttjárások	302
42. melléklet: Angol nyelvű összegzés.....	305
43. melléklet: Magyar nyelvű összegzés	307

ABSZTRAKT

A hazai idegennyelv-oktatás eredményessége és a modernizáció szükségessége az elmúlt években fontos kérdése volt a nyelvpedagógiai kutatásoknak (pl. Einhorn 2015a, Kuti–Öveges 2016, Öveges–Csizér 2018), de kevés figyelem hárult a tágabb szociokulturális környezet bemutatására. Disszertációmmal ennek a hiánynak a pótlásához szeretnék hozzájárulni. Amellett érvelek, hogy a beszélők nyelvtanulással kapcsolatos nézetei összefüggnek az anyanyelvükkel kapcsolatos nézeteikkel, és nyelvvideológiai elemzéssel a nyelvtanulás mérsékelt sikeressége (Flash Eurobarometer 2018, Nyelvvizsga-statisztikák 2022) néhány aspektusból magyarázható.

Kutatásomban kevert módszert használtam. A kvalitatív adatgyűjtés során félig-strukturált interjúkat készítettem nyelvtanárokkal (N=20) és felnőtt nyelvtanulókkal (N=25). A kvantitatív adatgyűjtést pedig saját fejlesztésű kérdőívvel végeztem (tanárok, N=57; tanulók, N=507). Az eredmények szerint a tanulók magyar nyelvről szóló nézetei összefüggnek idegennyelv-tanulási attitűdjükkel, nyelvtanulási motivációjukkal, a nyelvtanulási szorongással, a kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetekkel és azzal, hogy a nyelvtanulásban milyen szerepet tulajdonítanak a grammatikai ismereteknek. A nyelvtanulók nyelvtanulásról szóló nézeteit – magyarról szóló nézeteik mellett – nem nyelvszakos tanáraik és a magyartanáraik nyelvszemlélete is meghatározta. A nyelvtanulás sikerességét vizsgálva továbbá különbségeket találtam a legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező tanulók között abban, hogy hogyan vélekednek a magyar nyelvről.

A disszertáció legfontosabb következtetése az, hogy a tanulók magyar nyelvről és idegennyelv-tanulásról szóló nézetei, illetve a tanulási folyamathoz kapcsolódó érzelmei meghatározó tényezők a nyelvtanulásban, és ha a nyelvtanulás eredményességén javítani kívánunk, akkor fokozott figyelmet szükséges fordítani a tanulókat körülvevő oktatási, kulturális és társadalmi környezetre.

1. BEVEZETÉS

Disszertációm célja az anyanyelvről szóló és az idegennyelv-tanulásról szóló nézetek megismerése, és annak megválaszolása, hogy van-e közöttük összefüggés.

A témára akkor lettem figyelmes, amikor a hazai közbeszédben egyszerre kerültek a figyelem középpontjába a magyarban megjelenő idegen szavakkal kapcsolatos kérdések és az idegennyelv-tudás növekvő szükségessége. Feltételeztem, hogy az idegen szavakkal szembeni húzódozó magatartás, mely hagyományosan jelen van a nyelvről szóló diskurzusokban Magyarországon, együtt formálódik olyan vélekedésekkel, melyek általában az idegen nyelvekre, vagy egy nyelvtanulónak az éppen tanult idegen nyelvére vonatkoznak. Emellett egyre többen megfogalmazták, hogy Magyarországon az idegennyelv-tanulás mérsékelt sikerességének (Eurobarometer 2012, Flash Eurobarometer 2018) mélyen rögzült kulturális okai is vannak (pl. Einhorn 2012, Medgyes 2014), ami még érdekesebbé tette számomra, hogy a nyelvekkel kapcsolatos nézeteket kutassam.

1.1. A kutatás relevanciája

Hazánkban empirikus kutatást még nem végeztek arról, hogy az idegennyelv-tanulás összefügg-e a nyelvtanuló első nyelvével kapcsolatos nézeteivel, pedig ez indokolt a szakirodalom alapján.

A nyelvpedagógiai kutatásokból (pl. McGarry 2008: 106–110) és a kétnyelvűség-kutatásokból (pl. Bartha 2009) tudjuk, hogy az egyik nyelvvel kapcsolatos ideológiák együtt formálódnak a másik nyelvvel kapcsolatos ideológiákkal. A nyelvtanulók nézetei, a nyelvekkel és a nyelvtanulással kapcsolatos előfeltevései hatással vannak a nyelvtanulás folyamatára (Yang 1999) és a nyelvtanulás eredményességére (Cotterall 1999), ezért releváns annak a néhány magyar nyelvről szóló nézetnek a vizsgálata, melyeknek erős jelenlétét már kimutatták a magyar nyelvhasználó közösségben. Ilyen vitathatatlanul meghatározó ideológiák a sztenderdizmus és a preskriptivizmus, a hozzájuk köthető nézetek feltérképezése, és hatásrendszerük megismerése ezért a nyelvtanulásban megkerülhetetlen.

Dolgozatom relevanciáját az is alátámasztja, hogy egy időben készült azzal a kutatási jelentéssel, mely a köznevelési intézményekben folyó nyelvtanítás feltételeit vizsgálta kimondottan azzal a céllal, hogy a hiányosságokat feltárja (Öveges–Csizér 2018). Az elmúlt három évtizedben ugyanis jelentős modernizációs törekvések voltak megfigyelhetők az

idegennyelv-oktatásban Magyarországon (Asztalos et al. 2020: 257), az eredmények azonban csak lassan jelentkeznek. A lakosság nyelvtudása elmarad az európai átlagtól (Eurostat 2018), és a nyelvvizsgák száma sem emelkedik érdemlegesen (Rozgonyi 2019: 4, Nyelvvizsgastatisztikák 2022). A nyelvpedagógiai kutatások ennek számos okát azonosították, de jellemzően az osztálytermi munkára és a tanulási folyamatra koncentrálnak. Kiemelt téma a tanári módszerek megújításának szükségessége (pl. Einhorn 2015a: 51–52, Öveges–Csizér 2018: 113, 159, 227) és a tanulók nyelvtanulási motivációjának vizsgálata (pl. Csizér–Kormos 2007, Csizér–Piniel 2016), de a tágabb társadalmi környezet bemutatására kevesen törekednek, noha annak fontosságában szakmai konszenzus van. Csak elvétve találunk olyan elemzéseket, amelyekben hangsúlyosan szerepel, hogy hazánkban alacsony az érdeklődés más kultúrák iránt, és hogy a nyelvtudás karbantartása, illetve általában a nyelvtanulás nem jellemző szabadidős tevékenység (Einhorn 2015a: 50), sőt, hogy a nyelvtanuláshoz való viszony „traumatizált” (Einhorn 2015a: 50). A tanárok és a diákok egymást hibáztatják az elmaradt eredményekért (2015a: 54), és a nyelvtanulást sokaknál a sikertelenség és „reményvesztettség” érzése (Öveges–Csizér 2018: 141) kíséri. Disszertációmnak ezért fontos vállalása, hogy a nyelvtanulási sikertelenség mögött meghúzódó okokat szélesebb perspektívából vizsgálja.

A dolgozat a választott kutatási módszerek miatt is érdeklődésre tarthat számot. A kvantitatív kutatási részben a magyarról szóló nézeteket faktorelemzéssel vizsgáltam, amire hazánkban még senki nem tett kísérletet, pedig a módszert az idegen nyelvekről szóló nézetkutatásokból és a nyelvtanulási motiváció kutatásaiból jól lehetett adaptálni. A kvalitatív kutatási módszerrel kapott megfigyelések pedig azért érdekesek, mert a vonatkozó kutatási területen a kvantitatív módszer túlsúlya a mai napig jelentős (Csizér–Albert 2020: 209). A dolgozat így értékes hozzájárulást jelent a nézetkutatásokhoz.

1.2. A kutatás célja

Dolgozatomban három kérdést járok körbe. Elsőként megvizsgálom, hogy a magyar és az idegen nyelvi nézetek kapcsolatban vannak-e egymással. Ehhez feltérképezem néhány magyar nyelvre vonatkozó nézet elterjedtségét és ezek összefüggéseit; valamint megvizsgálom a szakirodalom és saját kutatási kérdéseim alapján néhány idegennyelv-tanulásra vonatkozó nézetet. A magyar nyelvről szóló nézetek közül kiemelt figyelmet kap a preskriptív szemlélet, az idegen nyelvekkel kapcsolatban pedig a nyelvtanulási motiváció egyes kérdései. Ezt

követően kitérek arra, hogy a vizsgált nézetek összefüggnek-e a nyelvtanulás eredményességével. Végül az interjúkorpusz alapján tárgyalok néhány olyan témát, melyet a kvantitatív adatbázis nem jelenített meg.

A legnagyobb érdeklődésre a magyarról és az idegen nyelvekről szóló nézeteknek az összefüggései, illetve a nyelvtanulás eredményességével összefüggő nézetek tarthatnak számot, de új kutatási eredménynek számítanak azoknak a nézeteknek az ismertetése is, melyek eddig nem szerepeltek empirikus kutatásokban.

Tételesen megjelenítve a vizsgálandó dimenziókat és kutatási kérdéseket – a dolgozat a következőkre keresi a választ:

1. Van-e összefüggés anyanyelvről szóló nézetek és nyelvtanulásról szóló nézetek között?

a) A preskriptivizmus milyen nyelvtanulási nézetekkel jár együtt? Például az erősen megélt preskriptív szemlélet erősebb nyelvtanulási szorongással jár? Hogyan alakulnak a nyelvtanulásról szóló nézetek, ha egy tanuló a környezetében nagyfokú előíró szemléletet tapasztal?

b) A sztenderd nyelvi ideológia milyen nyelvtanulási nézetekkel jár együtt?

c) Az asszimilációtól való félelem rosszabb nyelvtanulási attitűddel és alacsonyabb nyelvtanulási motivációval jár?

d) Aki purista, az kevésbé motivált nyelvtanuló?

e) Aki nyelvileg előítéletesebb, az szorongóbb nyelvtanuló? És hogyan alakul nyelvtanulási motivációja?

f) Mennyire elterjedt nézet a magyar nyelv különlegességének kiemelése, és az milyen nyelvtanulási nézetekkel jár?

g) Van-e összefüggés a magyarról szóló nézetek és a kétnyelvűségekre vonatkozó nézetek között?

h) Milyen anyanyelvről szóló nézetek mozognak együtt az integratív és az instrumentális motivációval, illetve az ideális és a szükséges nyelvi énnel?

i) Milyen magyarról szóló nézetek korrelálnak azzal a nézettel, miszerint a nyelvtanulásban a grammatikatanulás kiemelkedően fontos?

j) A tanárokkal végzett kvantitatív kutatás megerősíti a diákoknál tapasztaltakat?

2. Van-e különbség sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulók között abban, hogy hogyan vélekednek a magyar nyelvről?

3. Melyek a legfontosabb hangsúlyeltolódások a kvantitatív adatbázis és az interjúkorpusz eredményei között, és ez mire enged következtetni?

Munkám során konkrét együttjárásokra kérdeztem rá, vagyis feltételeztem bizonyos nézetek (pl. a preskriptivizmus) meglétét, a kutatási folyamatot viszont úgy építettem fel, hogy az elején az exploratív jelleg dominált. Lehetőséget adtam tehát arra, hogy a „terepen” találjak vélekedéseket, és azokat beépítettem a kutatásba. A tanárokkal és a tanulókkal végzett interjúkkal indult az adatgyűjtés, ezért a vizsgált nézetek előfordulásáról a kvantitatív kutatásig fontos tapasztalatokat szereztem.

1.3. A dolgozat felépítése

Dolgozatomban elsőként a szakirodalom eredményeit tekintem át. Ezt a magyar nyelvre vonatkozó nézetek bemutatásával kezdem. Utána következnek azok a kutatások, melyek az első és második nyelvvel kapcsolatos nézetek összefüggéseiről szólnak, vagy ezekre utalnak, s végül az idegen nyelvekről szóló nézetekről és az idegennyelv-tanulási motivációról írok.

A harmadik fejezetben bemutatom a kutatási módszereimet, és ismertetem a kérdőívfejlesztés menetét. Ezután a negyedik és ötödik fejezetben kutatásom kvantitatív és kvalitatív eredményeit mutatom be, melyeket a hatodik fejezetben összevetek egymással. A hetedik fejezetben végül összefoglalom a dolgozat eredményeit, és összegezve válaszolok a kutatási kérdésekre.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A nyelvekkel kapcsolatos érzések és gondolatok leírása és elemzése releváns kutatási témák – ebben mindazon kutatók egyetértenek, akik nyelvtanulási nézeteket (*beliefs*), attitűdöket és nyelvi ideológiákat vizsgálnak. A nyelvtanulási nézetek kutatása, a nyelvi ideológiai vizsgálatok, egy-egy nyelvváltozatról vagy egy nyelvközösség tagjairól szóló attitűdvizsgálatok mélyén ugyanis az a régóta elfogadott tétel bújik meg, miszerint „a nyelvekkel kapcsolatos vélekedések általában korántsem csak a nyelvről szólnak” (Woolard 1998: 3). Az egyes nyelvi formák közötti választás az első nyelvünkön, vagy az, hogy egy nyelvközösség legszívesebben milyen nyelveket tanul idegen nyelvként, mind társadalmi és kulturális kategóriákkal összefüggésben alakul ki, és az elmúlt öt évtized kutatásai rendkívül szerteágazóan, különféle módszertani és elméleti keretben dolgozva a témában számos eredményt hoztak.

Dolgozatomban elsőként a *nézet*, *attitűd* és *nyelvi ideológia* terminusokat mutatom be, és miközben meghatározom saját definícióimat, bemutatom az ezekhez köthető kutatási területek legfontosabb irányait. Ezt követően a nyelvtanulási motiváció kutatásának eredményeit ismertetem.

2.1. Alapfogalmak: attitűdök, nyelvi ideológiák és nézetek

Az alapfogalmak meghatározásához érdemes áttekinteni, hogy az egyes vizsgálati irányok egymáshoz képest mikor képezték a kutatások legfontosabb ágait, és az *attitűd*, a *nézet* és a *nyelvi ideológia* mely tudományterületeken jelentkezett kulcsfogalomként.

Az **attitűd** a társadalomtudományok fontos alapfogalma, és a nyelvészetben az 1960-as évektől vált jelentőssé a különböző elméleti és módszertani háttérű munkákban (Bartha 2007: 96). Jelentése: „beállítottság, beállítódás, viselkedési mód; adott jelenséggel, véleménnyel, eseménnyel szemben tanúsított magatartás” (Kiss 2002: 135). Kifejezetten a **nyelvi attitűd** pedig „az egyes embereknek és emberek csoportjainak nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi jelenségekkel és elemekkel, illetőleg a konkrét nyelvhasználattal szembeni beállítottságát, hozzájuk való viszonyulását, róluk kialakult értékelő jellegű vélekedését jelöli” (Kiss 2002: 135). Kulcsfogalomként használták, amikor a kutatások középpontjában a nyelvi változók kvantitatív elemzése álltak, a presztízsváltozatok és a stigmatizált nyelvi formák elemzése

volt ekkor elsődleges (pl. Labov 1972, Trudgill 1972); és az idegen nyelvi (vagy második nyelvi) motivációkutatások is az *attitűd* fogalmát használták (pl. Gardner–Lambert 1972). Az 1990-es évektől kezdve azonban e kutatási területet számos kritika érte, és egyre többen hívták fel a figyelmet a nyelvi kérdéseket is tárgyaló kulturális tudás, vagyis a kommunikatív kompetencia (Hymes 1974) szélesebb kontextusban történő leírásának fontosságára (pl. Gal 1993).

Az attitűdök szélesebb társadalmi, szociokulturális kontextusba ágyazott vizsgálata jellemző kutatási irány lett, és az *attitűd* fogalma helyett egyre többen a **nyelvi ideológiát** kezdték használni (lásd pl. Woolard és Schieffelin 1994, Schieffelin et al. 1998, Blommaert 1999, Kroskrity 2000, Gal–Woolard 2001). Erre az időre tehető a **nézetkutatások** kiterjedése (Borg 2003), és a nyelvtanulási motiváció új paradigmájú vizsgálata, mely szakított a Gardner és Lambert nevéhez köthető szociálpszichológiai hagyománnyal (Csizér et al. 2004: 394).

Mindez azért érdekes, mert eközben a nyelvészeti kutatásokban az *attitűd* egyre gyakrabban a *nyelvi ideológia* szinonímjaként jelent meg (Bartha 2009: 151), és Woolard (1998: 8) szerint a *belief* terminus is többször került a *nyelvi ideológiával* hasonló fogalmi keretbe.

Az *attitűd*, a *nézet* és a *nyelvi ideológia* fogalmak tehát nehezen elválaszthatóak egymástól, de egy markáns különbség van közöttük: **a nézetkutatások erősen kötődnek a kognitív pszichológiához** (Gabillon 2005: 234, 243), és ez a nyelvi attitűdökről szóló kutatásokat és a nyelvi ideológiai kutatásokat nem jellemzi. A nyelvi ideológiai kutatások jellemzően nem foglalkoznak a tudás és a tanulás természetével, tehát ha használják is a *belief* terminust, a kognitív töltetre általában nem utalnak.

A nyelvi ideológia kutatásokban a *nézet* tehát „bármilyen fajta gondolatot” jelölhet (Van Dijk 2006: 6), és nincs pontos definíciója. A szociolingvisztikai kézikönyvek nem határozzák meg e terminust (pl. Schifferin et al. 1998, Gal–Woolard 2001), hanem teljesen általános, hétköznapi értelemben használják a szót. Kroskrity (2009: 72, 80) is így tesz: írásában a *belief* többször a *feeling* szó mellett szerepel, így utal a nyelvhasználók nyelvekkel kapcsolatos érzései mellett a gondolataikra, vélekedéseikre.

A nyelvi ideológia egyik sokat idézett, korai definíciójában is megjelenik a *belief*. Silverstein (1979) szerint ugyanis a nyelvi ideológia: „nyelvről szóló nézetek együttese, melyekkel a nyelvhasználók az általuk érzékelt nyelvi szerkezetekre és nyelvhasználatra vonatkozó tapasztalataikat magyarázzák és racionalizálják” (Silverstein 1979: 193; saját fordítás, a definíció elején az eredeti szövegben a “sets of beliefs” szerepel). Hasonlóan Van Dijk az ideológiákat „a nézetek rendszerének” tartja (Van Dijk 2006: 6), és Kroskrity (2009: 72) is ezt emeli ki. Szerinte ugyanis „a nyelvideológiai elemzés a maga kapcsolatrendszerében vizsgálja

a nyelvi tudatosság, a nyelvi hiedelmek, érzések és gyakorlatok összefüggéseit és mindezek politikai-gazdasági hatalommal való kapcsolatát” (Kroskity 2009: 72, Bartha 2009: 151 fordítása, ő a *belief* fordításaként a *hiedelem* szót használja).

Dolgozatomban elfogadom ezt a hagyományt, és az egyes vélekedéseket **nézeteknek** nevezem, és a nyelvről szóló tudás leírásában nem emelem ki a kognitív aspektust. A nézetek összegyűjtése után – és a dolgozatban az értelmezésben haladva – pedig az ideológiai magyarázatig igyekszem eljutni.

Hasonlóan kezelem az **attitűd fogalmát** is. Ahogy Laihonen (2009: 323) írja, a nyelvi ideológiák elemzése az attitűdvizsgálatoknál mélyebbek, alaposabb metanyelvi elemzést jelentenek. A dolgozatban tehát **az attitűd és a nézet egy-egy behatárolható témáról szóló vélekedést takar**, (pl. hogy a nyelvünkbe beáramló idegen szavakhoz az adatközlő hogyan viszonyul), **viszont a nyelvi ideológiákat már összetettebb konstrukcióknak tekintem** (pl. ilyen a nyelvi nacionalizmus). Lanstyák (2011) definíciója alapján a nyelvi ideológiákat olyan gondolatrendszereknek tartom, melyeket a nyelvhasználók „kimutathatóan nyelvi, nyelvhasználati tények, eljárások magyarázatára vagy indoklására használnak” (Lanstyák 2011: 16). A nyelvi ideológiák ebben a megközelítésben **nézetek szisztematikus sora**, vagyis dolgozatomban nyelvi ideológiákkal igyekszem magyarázni a nézetek összefüggéseit és az együttmozgásokat, melyeket az adataim mutatnak.

2.2. A nyelvi ideológia legfontosabb jellemzői

A **nyelvi ideológiák** (pl. Laihonen 2009: 321, Lanstyák 2011: 13) vagy **nyelvideológiák** (pl. Bartha 2009: 141, Laihonen 2009: 323) kutatása nyelvről szóló diskurzusok elemzését jelenti, és legfontosabb célja az, hogy felszínre hozzon olyan kulturális elképzeléseket, melyek a nyelv szerkezetéről és használatáról szólnak. Ebben a keretben vizsgálhatóak „laikus” és „szakmai” diskurzusok is (Laihonen 2009: 322). Jelentőségüket az adja, hogy a nyelvi ideológiák a beszélők nyelvi viselkedésének befolyásolásán keresztül nyelvi változásokat is előidézhetnek, vagy a nyelvi változás ütemét befolyásolhatják (Bartha 2009: 143, 149, Lanstyák 2007a: 190–191, Jánk 2016: 225).

Bartha (2009: 151) alapján kiemelhetőek a nyelvi ideológiák legfontosabb jellemzői. Szerinte ugyanis a nyelvideológiák:

-összetettek: egy közösség történeti, társadalmi, gazdasági stb. berendezkedésének „részben szubjektív értékelési folyamatában jönnek létre”;

- dialogikusak és reflexívek: nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi változások, beszélők, beszélői csoportok és egész közösségek értékelését is jelenthetik;
- lehetnek implicitek, vagyis jelen lehetnek a beszélő által választott nyelvhasználati formákban és a nyelvi gyakorlatban;
- lehetnek explicitek: ekkor a nyelvről szóló beszédben tettenérhetőek
- multiplicitás, vagyis sokféleség jellemzi;
- egyéni és közösségi változatosságot mutatnak;
- domináns és ellenideológiák versengése jellemzi;
- változnak;
- a kutatókat éppúgy jellemzik, mint a kutatottakat;
- lehetnek egyéni, közösségi, nemzeti, nemzetek feletti, de jellemezhet egy-egy intézményt is;
- az intézményi szintet (az oktatást, a jogot, a médiát, a tudományt, a nyelvpolitikát, a nyelvi tervezést) domináns ideológiák terjesztése és reprodukálása jellemzi (Bartha 2009: 151).

A nyelvvideológiai kutatásban olykor hangsúlyos a **társadalmi és politikai dimenziók** feltárására irányuló figyelem (pl. Sayers–Láncos 2017), és leszögezhetjük, hogy a nyelvvideológiák egyének közötti viszonyokat (pl. Szalay 2009: 7 és Laihonon 2009: 327) és társadalmi csoportok közötti viszonyokat is (pl. Gal 2016: 21) befolyásolnak.

A nyelvi ideológiák elemzési keretét jól szemlélteti Irvine és Gal (Irvine–Gal 2000) munkája, amely bemutatja, hogy a különböző nyelvhasználó közösségek igen hasonló eljárásokkal kapcsolnak össze kulturális, társadalmi kategóriákat nyelvi, nyelvhasználati elemekkel. Ezek közül a legfontosabb az **ikonizáció**, melyben bizonyos nyelvi jegyek kitüntetett szerepet kapnak, és egy társadalmi csoport tipikus jelölőjévé válnak. Ahogy Susan Gal írja: a sztenderd nyelvi ideológiában például a „hibás beszéd „hibás” embert jelez” (Gal 2016: 24). Ilyen típusú jelenség hazánkban a „suksükölés”, melyhez a nyelvhasználók gyakran az iskolázatlan, műveletlen beszélő képét társítják.

A nyelvi ideológia kutatások alapján tudjuk, hogy **a szakmai diskurzusok is ideologikusak**. Sebők (2012) egyenesen kimondja, hogy ideológiamentes, objektív nyelvértelmezés nem létezik. Szerinte „a (nyelvi) ideológiák nem a nyelvi valóság értelmezését eltorzító gondolatok, hanem annak szerves részei.” Vagyis a kutatásoknak nem az ideológiák leleplezésére kell irányulniuk, hanem az ideológiák sokféleségét érdemes megragadni.

Ez az irány hangsúlyos a nyelvvideológiai munkákban. Kroskriy és Field (2010: 6–7) is kifejti, hogy egyre fontosabb az ideológiák **dinamikus változását** leírni; kialakulásukra,

formálódásukra érdemes fókuszálni. Érdekesek ezek a kutatások, hiszen azt mutatják, hogy ideológiai változások nem csak lassan történhetnek egy-egy közösségben, hanem néhány hónap alatt is bekövetkezhetnek. Gal (2016: 25–26) például Bécsben tanuló karintiai kisebbségi szlovén anyanyelvű egyetemistákról írja le, hogy hamar felértékelődik a multikulturális környezetben a háromnyelvűségük. A szlovénnel kapcsolatos érdeklődésük megnő, mert nyelvük a „vidéki” helyett egyszerre „elegánsnak” tűnik.

A nyelvi ideológiák kutatása hazánkban is igen kiterjedt (pl. Maitz 2006, Kontra 2006a, Bartha 2009, Lanstyák 2015, Domonkosi 2016), és a magyar nyelvhasználó közösségről szóló elemzéseket olykor nemzetközi figyelem övezi (pl. Susan Gal 1978, 1991).

2.3. Kutatások elsőnyelvi nézetekről: a magyar nyelvhasználó közösség nyelvideológiai

A magyar nyelvhasználó közösség Milroy terminusát használva ún. „sztenderd nyelvi kultúrában” (Milroy 2001: 530) él, és Lanstyák (2016: 16) szerint a sztenderd magyar az a nyelvváltozat, melyhez a legtöbb ideológia kapcsolódik.

Trudgill (2000: 128) bemutatja, hogy a sztenderd nyelvváltozat megjelenése az 1800-as évektől kezdődően egész Európában jellemző. Kutatása, leírása a szociolingvisztikai írások egyik régi, kitüntetett témája (lásd pl. Woolard–Schiffelin 1994: 64–65), mely újra és újra a figyelem középpontjába kerül (lásd pl. Milroy 2007, Gal–Woolard 2001, Gal 2016). Kozmács–Vančo (2016a: 9) szerint a sztenderd nyelvváltozat a kilencvenes évekig a magyar szociolingvisztikai és dialektológiai kutatások legfontosabb viszonyítási pontja, de ma is megkerülhetetlen témája az élőnyelvi kutatásoknak (lásd Kozmács–Vančo 2016a, 2016b, Tolcsvai Nagy 2017, Jani-Demetriou 2021).

Jelen fejezetben a sztenderddel kapcsolatos legfontosabb kutatási irányokat nevezem meg, és a hozzá köthető ideológiák bemutatására helyezem a hangsúlyt.

2.3.1. A sztenderd nyelvi ideológia

Kontra (2006a: 578) alapján a sztenderd „az a dialektus, amelyet az írott szövegekben többnyire használnak, amelyet a művelt magyar beszélők beszélnek, és amelyet a magyarul tanuló idegen ajkúaknak tanítanak. E változat szókincsét és nyelvtanát szótárakban, illetve nyelvtanokban kodifikálják. Vagyis ez a kodifikált norma.” A sztenderd nyelvi kultúrában élő beszélők elfogadják, hogy létezik ez a sztenderd nyelvváltozat: elfogadják tekintélyét, és azt, hogy meghatározza, hogy egy nyelvi forma helyesnek vagy helytelennek minősül-e (Milroy

2001: 535). A sztenderd nyelvi kultúrában tehát a beszélők a sztenderd nyelvi ideológián keresztül gondolkodnak saját nyelvükről és a nyelvekről általában (Milroy 2007: 133).

A szociolingvisztikai kutatások maguk is gyakran ennek az ideológiának a jegyében zajlanak. Milroy (2001: 534) figyelmeztet rá, hogy a sztenderd–nem-sztenderd nyelvi változók leírásai csak a sztenderd nyelvi ideológiából kiindulva értelmezhetők, mert azok is a sztenderd változathoz viszonyítanak, így nem értékítélet-mentes a változók egymással való összevetése. Lanstyák (2016: 15) is felhívja a figyelmet arra, hogy a sztenderd nyelvváltozat egy olyan viszonyítási pont a társasnyelvészeti kutatásokban, mely nem kikerülhető. Szabó (2012) dolgozatában szintén fontos kérdés, hogy hogyan vizsgálja úgy a sztenderdről szóló diskurzusokat, hogy ő maga ne erősítse annak legitimitását. Ugyanő (Szabó 2012: 65) megjegyzi, hogy a sztenderd kikerülhetetlenségének jellegzetes példája az is, hogy a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai vizsgálat is a sztenderdhez képest értékeli a nyelvi változókat, miközben a kutatók explicit a sztenderd nyelvi ideológia ellen foglalnak állást. Silverstein (1996: 284) régen leírta ezt az ellenmondást, Szabó (2012: 21) idézi (saját fordításában):

„[a nyelvet tárgyzó vitákban] az a tény, hogy a Sztenderd terminusainak segítségével fogalmazzák meg a helyzetet, rámutat arra, amit úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a Sztenderdnek a vita területét uraló hegemóniája, attól függetlenül, hogy milyen álláspontból vették figyelembe a Sztenderdet.”

Ez a kérdés az én kutatói szemléletem megfogalmazásakor is fontos volt. A terepmunka alatt magam is megtapasztaltam a sztenderd megkerülhetetlenségét (lásd a 3.6. fejezetet).

Újabban a szociolingvisztikai kutatások a sztenderd változékonyságára fókuszálnak. Egyrészt egyre többen elismerik, hogy „senki nem beszél sztenderdül, vagyis csak sztenderdül” (Gal 2016: 14). Másrészt felismerték, hogy a sztenderdizáció nemcsak egységesít, hanem heterogenitást is eredményez azáltal, hogy a hierarchiát hangsúlyozza és elkülönít egy nyelvváltozatot (Gal 2006: 171). Ezért a sztenderdizáció folyamatának és divergenciájának a leírására került a hangsúly, és az ideológiai elemek bemutatása a legfontosabb irány. Sztenderd nyelv helyett egyre többen a sztenderdizáció folyamatáról vagy sztenderd rendszerről (Gal 2016: 14) beszélnek, ahol sosincs egy „kész sztenderd”, hanem azt figyelik a kutatók, hogy ideológiai alapon a beszélők hogyan alakítják, terjesztik, hozzák létre, tartják fenn, vagy épp változtatják meg a sztenderd nyelvváltozatot (pl. Milroy 2001: 534, Gal 2016: 14, Tolcsvay Nagy 2016: 30; nyelvközösségek konkrét leírásával Gal 2006).

2.3.1.1. A sztenderd egyetemes tulajdonságai

A szakirodalom alapján kijelenthetjük, hogy a sztenderdizációnak vannak olyan jegyei, melyek mindig megjelennek. Ezek (saját csoportosításomban) a következők:

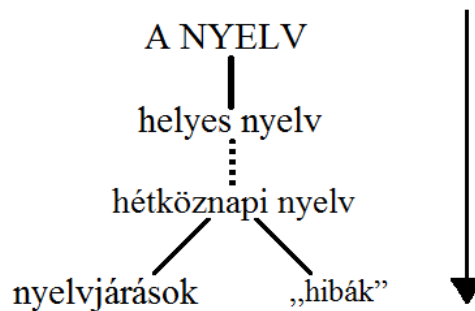
- a) a sztenderdizáció egységekre bontható folyamat, melynek lépései: „szelekció, kodifikáció, kiterjesztés, szétkülönbözés; nincs örökre kész nyelvváltozat” (Tolcsvai Nagy 2016: 40);
- b) a sztenderd értelmezése többféle lehet: nyelvtudományi irányzatok (lásd pl. Tolcsvai Nagy 2016: 32–33, Lanstyák 2016: 13–14 csoportosítása) vagy kulturális/ideológiai szemlélet szerint (lásd pl. Laihonon 2010: 207–208 alapján a magyar és finn beszélők közti különbségeket);
- c) a sztenderd a történetiségétől sosem elválasztható: csak történeti, politikai és társadalmi viszonyaival együtt értelmezhető;
- d) attitűdök, ideológiák kapcsolódnak hozzá (Lanstyák 2016: 16), és összefügg a nyelvközösség identitásának alakulásával;
- e) törvényesség, legitimitás erősíti, és hatalom kapcsolódik hozzá (vö. Gal 2006: 166);
- f) kidolgozottság és vitalitás jellemzi: széles körben használják, s így még inkább elkülönül a többi változattól, épp ezért
- g) autonóm is;
- h) hasznosság (Milroy és Milroy (2012: 166) terminusa szerint: *utilitarian value*) jellemzi minden szinten: egyrészt a beszélők közötti kommunikáció gördülékenységét szolgálja, másrészt a kereskedelem, a döntéshozók és a hivatalok, stb. használják;
- i) monolingvista szemlélettel jár együtt (Gal 2006: 163, Milroy–Milroy 2012: 168).

Dolgozatom szempontjából figyelemreméltó a d) és az i) pont. Ezek alapján haladok a következőkben tovább. Lanstyák (2016: 16) kiemeli, hogy a sztenderd nyelvváltozathoz jellemzően igen sok ideológia kapcsolódik, sokkal több, mint egyéb nyelvváltozatokhoz. A következő fejezetben ezeket ismertetem. Utána pedig a sztenderdizmusnak a többnyelvű kommunikációs helyzetekre gyakorolt hatását vizsgálom meg a szakirodalom alapján.

2.3.1.2. A sztenderd mint értékszerkezet és vele rokon ideológiák

A sztenderd nyelvi ideológia – mint minden nyelvi ideológia – alapja, hogy a nyelvi elemekhez értékeket társít. S mivel a szabványos nyelvi elemekhez rendel nagy presztízst, jellemző, hogy a beszélők a többi elemet ezekhez viszonyítják, és a helyes–helytelen dichotómia mentén gondolkodnak.

A népi nyelvészeti kutatások alapján tudjuk, hogy a laikus (nem nyelvész) nyelvhasználók nyelvszemléletében erősen jelen van a helyes–helytelen kategorizálás. Preston (2004: 90) ábrázolása szerint a „népi” gondolkodás így mutatható be:



1. ábra. Preston (2004: 90) nyomán a „népi” vagy laikus nyelvszemlélet

Vagyis a beszélők feltételeznek egy tökéletes, egységes, a hierarchiában a többi változat felett álló nyelvváltozatot, és azt vallják, hogy a hétköznapi beszéd ettől függetlenül létezik, és az ideáltól való különbözőséget hibaként értékelik. Ehhez kapcsolódóan Sándor (2002a) kiemeli, hogy a „jó” és „rossz” nyelv szemlélete a görög hagyományokra épülő kultúrákban nagyon erős. Tanulmányában (2002a) bemutatja, hogy már az írásbeliség elterjedésével, vagyis az írott nyelv tekintélyének kialakulásával megjelent a „jó” és „rossz” nyelv ideológiája, mely később a sztenderdizációs folyamatokkal tovább erősödött. Preston fenti ábráját tehát a sztenderd nyelvi kultúrában úgy értelmezhetjük, hogy a beszélők a sztenderdet képzelik annak a tökéletes és egységes nyelvváltozatnak, mely a többi felett áll.

A magyar nyelvhasználó közösségben ez a gondolkodás erősen jelen van (lásd pl. Domonkosi 2007, Lanstyák 2007a), és nem elválasztható tőle a **preskriptív szemlélet**, ezért erről is szót kell ejteni.

Crystal (1998: 12) szerint „a legtágabb értelemben a preskriptivizmus az a szemlélet, amely szerint az egyik nyelvváltozat lényegénél fogva értékesebb, mint a többi, és az egész beszélő közösség számára elő kell írni.” Kiemeli, hogy „minden jelentős európai nyelvet tanulmányoztak preskriptív szellemben” (Crystal 1998: 12). Hozzáteszem, hogy a nyelv művelés alapszemlélete is ez. McKinney–Swann (2001) alapján tudjuk, hogy igen elterjedt és magát szilárdan tartó szemléletről van szó, (a szerzőpáros angol, szingapúri és görög egyetemi hallgatókat vizsgált.) Hazai kutatások is kiemelik a nyelvhasználók preskriptív szemléletét (pl. Sándor et al. 1998: 35). Érdekes azonban hangsúlyozni, hogy bár a preskriptív munkákat sokan tudománytalannak tartják (pl. Sándor 2003, Kálmán–Trón 2007), Cseresnyési (2004) árnyaltabban tekint rájuk. Szerinte a preskriptív (normatív, előíró)

és a deskriptív (leíró) szemléletet a normativitás fokozatosságában kell elképzelni, és „egy idegen anyanyelvűek számára írott nyelvtannak például preskriptívebbnek kell lennie, mint ugyanazon nyelv akadémiai nyelvtanának” (Cseresnyési 2004: 101). Valójában tehát a normativitás előtérbe helyezése és a tudományosság között szerinte nincs kapcsolat. Ez azért fontos a dolgozat szempontjából, mert párhuzamban van azzal a megfigyeléssel, miszerint a nyelvészeti hagyományainkban, a nyelvről való gondolkodásban és az oktatásban olyan erősen jelen van a preskriptivizmus, hogy nem releváns tudományos vagy laikus szintekről beszélni. Dolgozatomban olyan megfigyelésekre építettem, melyek szerint a preskriptivizmus a tanulók és tanárok között is jelen van (Sándor et al. 1998: 35, Szabó 2007, 2012), és az oktatási rendszerünk egyik jellemző nyelvi ideológiája (lásd pl. nyelvtankönyvekben való megjelenéséről Sinkovics 2008: 48.)

A következő fogalom – **a purizmus** – a preskriptivizmus rokona. A purizmus az a felfogás, „amely szerint törekedni kell a hagyományos nyelvi normák fenntartására, és meg kell védeni a nyelvet az idegen hatások elől” (Crystal 1998: 537). A purizmus együttjárhat az előíró szemlélettel (Posgay 2007: 214), továbbá hasonlít a sztenderd nyelvi ideológiához, hiszen benne is megjelenik a nyelv idealizált felfogása. Az is hasonlóná teszi a sztenderd nyelvi ideológiához és a preskriptivizmushoz, hogy a purizmusban is erkölcsi és morális kategóriákkal hozzák a beszélők kapcsolatba az „értékes” nyelvváltozatot, s úgy gondolják, hogy annak használatával jobban lehet érvényesülni, az a nyelvváltozat nagyobb társadalmi elismerést kap (vö. Posgay 2007: 2013). Daoust (1998) azt is leírja a purizmusról, hogy gyakran a nyelvi változások mozgatórugója, és kiemeli, hogy a nyelvi asszimiláció ideológiájához hasonlít, hiszen itt is egy felsőbbrendű, domináns nyelvváltozat kialakítása a cél, melyet a beszélőközösség minden tagja használ. A purizmus Lanstyák (2007a: 187–188, 195) szerint a magyar nyelvhasználó közösségre nagyon jellemző, de Szabó (2007: 465) árnyalja a képet. Empirikusan igazolja ugyanis, hogy az idegen szavakkal szemben a budapesti diákok viszonylag megengedőek, míg a pécsi és szegedi diákok sokkal elutasítóbbak (Szabó 2007: 463). Érdekes még Szabó (2007) kutatásában, hogy az idegen szavakkal kapcsolatos negatív attitűdök kialakításában és a nyelvromlás nézetének elterjesztésében kimutatja a tanárok szerepét (Szabó 2007: 465), hiszen az adatközlők a kérdőívben jelölték, hogy a nézeteket tőlük hallották.

A szakirodalomból kiemelek néhány olyan további fogalmat, melyek a sztenderd nyelvi ideológiával kapcsolatban megjelennek. Elsőként a nyelvi előítéletességet (vagy nyelvi megbélyegzést) és a lingvicizmust, melyek levezethetőek a beszélőközösség erősen normatív beállítódásából.

A nyelvi előítéletesség (Kontra 2009) vagy nyelvi megbélyegzés (Sándor 2002a) valószínűleg a nyelv megjelenésével egyidős, általános társas jelenség (Sándor 2002a); kutatása régóta fontos irány. Lambert és munkatársai ügynök-vizsgálat (*matched-guise technique*) módszere például világszerte elterjedt (Creber–Giles 1983, Gaies–Beebe 1991). Hazai viszonylatban kevés ilyen kutatás készült (pl. Sándor et al. 1998, Németh 2009), mert a kutatók leginkább a magyar nyelvjárások „csúnya” vs. „szép” nyelvhasználói megítélésére fordítottak figyelmet (pl. Fodor–Huszár 1998, Kontra 2003a). Kontra (2009) előítéletesség-kutatását ezért mindenképp meg kell említeni, hiszen bebizonyította, hogy „a budapesti lakosság jelentős része életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül úgy véli, hogy az emberek okosságát vagy intelligensségét egy ismeretlen beszélő két percig történő hallgatása után meg tudja ítélni” (2009: 40). Hasonlóan nagyfokú előítéletességet tapasztalt akkor is, amikor a beszélő megbízhatóságára és becsületességére vonatkozó véleményeket vizsgálta a fentiek alapján. Összefoglalóan Kontra azt valószínűsítette, hogy a magyar társadalmat a nyelvi előítéletesség „áthatja” (2009: 38); (vizsgálati mintája Budapestre szorítkozott, arra vonatkozóan ezt igazolta is.)

A nyelvi előítéletességgel rokonságban áll **a lingvicizmus**, melyről akkor beszélünk, amikor a megkülönböztetéshez hatalmi viszonyok is társulnak. A lingvicizmus tehát nyelvek vagy nyelvváltozatok közötti diszkriminációt jelent. A fogalmat Skutnabb-Kangas alkotta meg: saját definíciója szerint (idézi Kontra 2006b: 83):

a „lingvicizmust olyan ideológiákként és struktúrákként határozhatjuk meg, amelyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nemmateriális) forrásoknak nyelvi alapon (az anyanyelv alapján) meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak.” (Skutnabb-Kangas 1988: 13; Kontra fordítása)

Sándor (2002a) nyelvi arisztokratizmusnak nevezi ezt a megbélyegző viselkedést, és pontosítja, hogy mindig kölcsönösség nélküli, vagyis mindig csak az egyik csoport hatalmát rögzíti. Ugyanő bemutatja, hogy a nyelvi arisztokratizmus az írásbeliség elterjedésével és az iskoláztatás általánossá válásával vált igazán erőssé.

A sztenderd nyelvi ideológiában feltételezett „jó” és „rossz” nyelv dichotómiából adódóan még két fogalmat kell érinteni. Az egyik a nyelvromlás, a másik a nyelvi bizonytalanság.

A nyelvromlás (*language corruption, language decay*) feltételezése igen elterjedt Európában. Azt a nézetet takarja, miszerint a nyelvi változás a nyelv hanyatlását, romlását jelenti (Aitchison 2001: 8). É. Kiss (2008) bemutatja, hogy a nyelvművelés alapideológiája, és azon

alapszik, hogy a nyelvtörténeti tényeket szinkron szempontból értelmezi. Tolcsvai Nagy (2004: 27) a nyelvi konzervativizmust használja a jelenség megnevezéseként, (hiszen a nyelvromlás hívei szerint a nyelvnek egy korábbi változata követendő), és ezt a terminust Lanstyák (2010a: 143) is átvette. Szabó (2007: 464) alapján tudjuk, hogy azzal az állítással, hogy „a magyar nyelv romlik”, a magyar szakos egyetemisták 33 százaléka egyetért. Nem magyar szakosoknál ez a szám 55 százalék, és a nézet közvetítésében a tanároknak nagy szerepe van.

A nyelvi bizonytalanság (*language insecurity*) szintén a normativitás nagyfokú követése nyomán alakul ki a beszélőkben. Azt a szorongást jelenti, ami abból fakad, hogy a beszélő ingadozik egyes nyelvi változók használatában (Cseresnyési 2004: 122). Ez összefügg azzal, hogy a nyelvhasználó nem érzi teljes értékűnek az általa használt nyelvet, saját nyelvváltozatát negatívan ítéli meg, és igazodni kíván a normához. Sándor (2001a) szerint a magyar nyelvhasználó közösséget nagyban jellemzi a nyelvi bizonytalanság. Ezzel összefüggésben jelentkezik az a nézet is, miszerint a „jó” nyelvet csak az iskolában lehet elsajátítani (Milroy 2001: 537, Tolcsvai Nagy 2004: 307), illetve az a magatartás, amelyre Sándor (2001a) hívja fel a figyelmet: szerinte ugyanis a magyar társadalom jelentős része hajlamos megbélyegezni másokat, miközben azt is elfogadják, hogy őket is javítják.

Ezek a kérdések átvezetnek a sztenderd nyelvi ideológia és az oktatás kapcsolatához, melyet a következő fejezetben mutatok be.

2.3.2. A nyelvi megbélyegzés és az iskola

A nyelvi ideológiák kiépítésének és fenntartásának megvannak az intézményes keretei, ezt a kutatók a nyelvi ideológiák sajátosságának tartják. Ahogy Bartha (2009: 151) alapján említettem a 2.2. fejezetben, az intézmények közé az oktatás, a média, a tudomány, a nyelvpolitika és nyelvtervezés tartozik, továbbá általában a jogi keretek. Ezek terjesztik és teremtik újra a nyelvi ideológiákat. Susan Gal (2016: 14) a sztenderd nyelvi kultúrával kapcsolatban ki is hangsúlyozza, hogy azt egy „sztenderd rendszer” tartja fenn, sőt, „sztenderd rezsimről” beszél; ezzel is jelzi, hogy az intézményesítés annyi hatalommal ruházza fel a támogatott ideológiát, hogy azzal vissza is lehet élni.

Kontra (2003b, 2008) és Sándor (2001a, 2002a) több munkájukban kiemelik, hogy a magyar iskolákban erőteljes a sztenderdizmus támogatása, mely gyakran lingvicizmust eredményez. Shirm (2016) tanórai beszélgetésekben és fókuszcsoportos beszélgetésekben mutatta ki a tanárok nagyfokú sztenderdista és preskriptív nyelvi magatartását. Szabó (2012) egy egész monográfiát szánt a nyelvi javítások témájának, melyről – Sándor (2001a, 2002a), Kontra

(2006b), Schirm (2016), Szentgyörgyi (2016), Jánk (2016), Jani-Demetriou (2021) alapján – elmondható, hogy oktatási kultúránk jellegzetes eleme.

A lingvicista magatartás megjelenik a határon túli magyar nyelvváltozatokkal szemben is: Szentgyörgyi (2016) konkrét példákat hoz Magyarországon felvételiző határon túliakkal szembeni megbélyegző tanári viselkedésre. Gal (2016: 13) pedig saját tapasztalatát írja le, amikor úgy ábrázolja a magyar beszélőközösséget, mint ahol a nyelvhelyesség „nyomasztó fontosságú”. Cserniczkó (2008: 126) fel is hívja a figyelmet arra, hogy nem elég a magyar anyanyelvi nevelést újragondolni (lásd pl. a nyelvtankönyvek ideológiáiról Sinkovics 2008), hanem az egész oktatásban szemléletváltásra lenne szükség, hogy a tanulók „minden nap, valamennyi órán” elfogadó és pozitív kontextusban halljanak a magyar nyelv eltérő változatairól.

Ezek alapján leszögezhetjük, hogy a nyelvművelés preskriptív szemlélete erőteljesen áthatja az oktatási rendszerünket. Sándor (2001a, 2001b, 2002a, 2002b), Kontra (2006b, 2008), Bartha (2009) munkái ezt megerősítik. Érdekes történeti adat, hogy a nyelvművelés és a nyelvvédelem egy 1932-es miniszteri rendeletnek köszönhetően jelent meg a közoktatásban intézményes formában (Sinkovics 2013: 340). Tényleges megjelenésről van szó, hiszen az iskolai nyelvművelő tevékenység tanórákon, önképzőkörökben és versenyeken működött, és ez a 20. század második feléig meghatározó maradt (Sinkovics 2013: 347–348). S bár a nyelvművelést az 1990-es években kibontakozó vitákban sok bírálat érte (pl. Kontra–Saly 1998, Sándor 2001a, Lanstyák 2007b), Sándor (2001b) és Kontra (2008) mégis úgy vélik, hogy továbbhagyományozódása azóta is jelentős.

Dolgozatomban nem elemzem külön a nyelvművelés ideológiáját, ez megtalálható Sándor (2001b), Maitz (2006) és Sinkovics (2013) munkáiban, illetve Kis (2018) gyűjteményében. Lanstyák is számos írásában foglalkozik a nyelvművelés ideológiáival (pl. 2007b, 2010a). Disszertációmban csak annyiban érintem a nyelvművelés ideológiáját, hogy a saját kutatásomban voltak olyan témák, melyek a nyelvművelésben is megjelennek. Ilyen például az idegen szavak kérdése, mely megkerülhetetlenül fontos nyelvvel kapcsolatos téma a magyar nyelvhasználók között (pl. Tolcsvai Nagy 2004: 142, Domonkosi 2007, Szabó 2007), s egyben a nyelvművelés egyik hagyományosan kitüntetett problémája (Maitz 2006: 316).

Végezetül egy általánosabb jelenségről szeretnék írni, mely a nyelvi ideológiák természetéről szól. Az oktatást átszövő sztenderd nyelvi kultúra ellensúlyozására ugyanis több kutató azt ajánlja, hogy a felcserélő (szubtratív) szemlélet helyett a hozzáadó (additív) szemléletű pedagógiát kövessük az iskolákban a nyelvi változatokkal kapcsolatos szemlélet javítására (pl. Cserniczkó 2008: 123). Heltai (2016) azonban arra figyelmeztet, hogy a tanárok

szemléletformálása nem elég, mert a tanulók az iskolán kívül is találkoznak azokkal az ideológiákkal, melyekben a „jó nyelv” – „rossz nyelv” dichotómia érvényesül. A hozzáadó nyelvpedagógia tehát szerinte bár támadja a sztenderd kiemelését, azt nem tudja megváltoztatni, azaz a nyelvközösség továbbra is bizonyos nyelvi elemeket nagyra fog értékelni, bizonyos nyelvi elemeket pedig stigmatizálni fog. Pujolar (2007) munkáját idézi (Heltai 2016: 410), aki szerint „sokkal inkább csak a feltételek, folyamatok és korlátok átrendeződéséről, újfajta szociális hierarchiák, hatalmi központok és ezekhez társított beszédmódok kialakulásáról van szó”, és a multikulturalizmust ünneplő globalizált világban sem lesz minden nyelvváltozat egyenlő.

Az alfejezet összefoglalásaképp amellet érvelek, hogy nagyon fontos a nyelvi ideológiák leírása, figyelése, a közoktatásban való megjelenésének a leleplezése. Továbbá mivel a nyelvi ideológiák természetéből fakad, hogy hatalmi viszonyok, presztízsvizonyok állnak mögöttük, további kutatásuk akkor is fontos, ha beigazolódik Tolcsvai Nagy (2016: 40) leírása, miszerint a magyarországi sztenderd decentralizálódik, az intézményei gyengülnek, és a pluralizmus ideológiája fog nagyobb teret nyerni.

Ehhez köthetően a következő fejezetben azokról a nyelvi ideológiákról írok, melyek meghatározóak a magyar beszélőközösségben a sztenderd nyelvi ideológián kívül.

2.3.3. Néhány további ideológia: asszimiláció és nyelvi nacionalizmus, nyelvi pluralizmus, vernakularizmus, internacionalizmus, homogenizmus

A legfontosabb ideológiák meghatározására többféle felsorolás létezik. Tolcsvai Nagy (2004: 27–29) például hét alapmagatartást ír le a nyelvi változás értékelésével kapcsolatban, Lanstyák pedig folyamatosan bővíti a szerinte jelen levő, elterjedt és igazolható ideológiákat. Van olyan munkája (Lanstyák 2010a: 141–145), ahol 46 ideológia megnevezése és rövid meghatározása szerepel, van olyan (Lanstyák 2011: 46–57), ahol már 87 ideológiáról olvashatunk, de 172 ideológiát tartalmazó listát is megjelentetett később (Lanstyák 2015). Dolgozatomban azokat az ideológiákat mutatom be, melyek a nemzetközi szakirodalom alapján bizonyítottan több beszélőközösségben, és a magyarban is megjelennek (lásd Daoust 1998, Sándor 2003, Baptista 2017: ők is az itt következő klasszifikácót használják).

Cobarrubias (1983: 63) szerint négy olyan ideológia van, mely a beszélőközösségekben meghatározza a nyelvekhez, nyelvváltozatokhoz fűződő viszonyt: az asszimiláció, a pluralizmus, a vernakularizáció és az internacionalizáció. Sándor (2003) szerint „ezek közül az első kettő az államban egymás mellett létező nyelvek vagy nyelvváltozatok viszonyára vonatkozik: annak az eldöntésére, hogy hány nyelvet vagy nyelvváltozatot ismerjenek el

hivatalosan. A második kettő pedig azt határozza meg, hogy milyen körből kerüljön ki az a norma, amit majd kiválasztanak és kodifikálnak.”

Az első, az **asszimiláció** ideológiája szerint arra kell törekedni, hogy egy beszélőközösségben mindenki tudja használni a domináns, a legmagasabb státusszal rendelkező nyelvet vagy nyelvváltozatot. A sztenderd nyelvi kultúra (lásd előző fejezet) éppen ilyen, hiszen ott mindenkitől a sztenderd nyelv használatát várjuk el. Sándor (2003) szerint a magyar oktatási rendszerben például az asszimilációs ideológia alapján történik, hogy a cigány anyanyelvű gyerekek nem kapnak anyanyelvi képzést. Daoust (1998) megjegyzi, hogy az asszimilációra való törekvés megjelenik a nacionalista ideológiában is. Ezt is érdemes meghatározni, mert a nacionalizmus hagyományosan jelen van az európai nemzetek nyelvről való gondolkodásában. Az „egy nemzet – egy nyelv” ideológia erősen elterjedt a 18. század második felétől, és hazánkban is meghatározó ideológia lett (Maitz 2006: 310, Tolcsvai Nagy 2004: 15). Azt a meggyőződést értjük rajta, amikor egy etnikai csoport úgy tartja, hogy „a saját etnikai (nemzeti) identitásukhoz kötődő nyelv magasabb rendű, értékesebb, jobb, szebb más nyelveknél” (Lanstyák 2011: 53).

A következő, a **pluralista** ideológia Lanstyák (2011: 55) szerint „az a meggyőződés, melynek hívei a nyelvi és nyelvváltozati sokféleséget a nyelv lényegi tulajdonságának tartják, pozitívan értékelik és támogatják, a (nyelvközi és nyelven belüli, külső és belső) nyelvi változatosságot előnyben részesítik a nyelvi egységgel szemben”. Például Sándor (2003) szerint ez az ideológia jelenik meg Svájcban, ahol a tanulók íráskészségének fejlesztésekor a sztenderdre építenek, de nem követelik meg, hogy szóban is a sztenderdet használják. Ezt az ún. bidialektizmust hazánkban is többen szorgalmazzák, s így a tanulók saját nyelvváltozata is értéknek jelenne meg (vö. Cserniczkó 2008, Kontra 2003b).

A következő, a **vernakularizmus** a helyi nyelveket és nyelvváltozatokat helyezi előtérbe. Az ideológia szerint a térségben használt nemzetközi nyelvekkel vagy a domináns nyelvvel szemben azok a nyelvek/nyelvváltozatok fontosak, melyek a legjobban kifejezik a beszélők identitását. Ez az ideológia jellemzi például a Termini Magyar Nyelvészeti Kutatóhálózat határtalanítási programját, melynek az a célja, hogy a magyar nyelvészeti kiadványokban megjelenjenek a magyar nyelv határon túli változatai (lásd Szoták 2018).

Végül az **internacionalizáció** vagy nyelvi internacionalizmus egyrészt jelentheti valamilyen világnyelv hivatalos nyelvvé vagy az oktatás nyelvévé tételét (Sándor 2003), másrészt azt az általános meggyőződést, mely a nyelvek nemzetköziesülését, azaz egymáshoz való nyelvi közeledését előnyös változásnak tartja (Lanstyák 2010a: 143). Ebben az ideológiában az idegen eredetű szavakhoz, vagy idegen mintára alkotott nyelvi formákhoz pozitív attitűdök

tapadnak. További példa rá az angol mint lingua franca, melyben az angol nyelv kiemelése történik (vö. Gal 2016: 25).

A szakirodalom alapján tehát ezek az ideológiák mindenképp fontos szerepet töltenek be Európában és a magyar nyelvközösségben. Lanstyák (2007b: 167) még szót ejt a **nyelvi homogenizmusról**. Szerinte ugyanis „a magyar nyelvközösségben érvényesülő legfontosabb nyelvi ideológiák közé tartozik a konzervativizmus, a nacionalizmus, a purizmus, a vernakularizmus, az internacionalizmus, a standardizmus, a homogenizmus és a pluralizmus.” Ezek közül csak a homogenizmust nem említettem még. A homogenizmus ideológiája szerint a nyelvi sokféleség kerülendő, az egységes nyelv (és az egységes nyelvváltozatok) mindig értékesebbek a „kevert” változatoknál. Ez az ideológia tűnik fel a sztenderd elfogadásában, illetve azokban a véleményekben is, mely a kétnyelvűek beszédét tekintik „kevertnek” (pl. Laihonon 2009: 326).

Lanstyák (2015: 8) megfigyeléseiből végül még azt érdemes kiemelni, hogy a magyarországi nyelvi környezet szerinte azzal is jellemezhető, hogy bizonyos ideológiák alig jelennek meg a nyelvhasználók között. Szerinte ezek főleg a sztenderdizmust támadó diskurzusokban szerepelnek, de paradox módon magát a sztenderdizmust tiszteletben tartják.

A magyarral kapcsolatos ideológiák bemutatását ezzel befejezem. Saját kutatásomban a fentiekben felsorolt ideológiákat vettem alapul, ezekre építettem a kérdőívet és a félig-strukturált interjúk kérdéseit. Például ezen ideológia-leírások alapján alkottam meg a kérdést, hogy a diákok beszédét javítják-e a tanárok az iskolában (vö. sztenderdizmus és preskriptivizmus).

A következőkben áttekintem, hogy mit tudunk az első nyelv (továbbiakban L1) és a második (L2) nyelvről szóló ideológiák kapcsolatáról. Az L1 és L2 terminusok használatával kapcsolatban a dolgozat e pontján szeretném rögzíteni, hogy az L1 terminust a magyar nyelvhasználó közösség monolingvis volta miatt gyakran helyettesítem az anyanyelv fogalmával a magyar beszélőközösség tagjaira vonatkozóan.

2.4. Első nyelvről és második nyelvről szóló nézetek összefüggései, a kutatás relevanciája

A nyelvtanulásban mind a tanárok, mind a diákok azzal a tudással vesznek részt, melyet a nyelvi szocializációjuk során megszereztek, illetve mely állandóan alakul a nyelvhasználó közösség nyelvi gyakorlatai és nyelvi ideológiái alapján (Mori 2014: 153–154). Ebbe

beletartoznak mind az első nyelvükről, mind a további (L2, L3, stb.) nyelvekről szóló nézeteik, és magáról a nyelvtanulásról szóló nézetek is.

A kutatások egyik legfontosabb iránya a monolingvista és sztenderdista attitűdök kimutatása a nyelvtanulásban vagy a nyelvórán, és ez nem meglepő, hiszen a monolingvizmus és a sztenderdizmus igen erős ideológiák Európában. Felnőtt nyelvtanulók ilyen szempontú vizsgálata különösen fontos, és ez növeli jelen dolgozat értékét, hiszen ma már a nyelvi szocializációt egy állandóan alakuló, nem lezáródó folyamatként ismerik a kutatók (lásd pl. Mori 2014: 154), és ezt a nyelvi ideológiai vizsgálatok is hangsúlyozzák.

2.4.1. Monolingvista, sztenderdista ideológiák az L2-vel kapcsolatban

Európában és Észak-Amerikában annyira elterjedt nézetté vált, hogy a kétnyelvűség kivételes jelenség (Bartha 2009: 145), és a természetes állapot az, ha valaki egynyelvű, hogy ez a mai napig meghatározó a nyelvekről és a nyelvtanulásról való gondolkodásban.

A monolingvista ideológia hagyománya található meg abban az igen elterjedt vélekedésben, mely a nyelvtanulókat az anyanyelvi beszélővel állítja szembe (Mori 2014, Falkert 2017). E szerint az ideológia szerint a nyelvtanuló mindig „rosszabbul” beszél, mint egy anyanyelvi beszélő; jellemzője, hogy sokszor hibázik (Cook 1997: 37), és akcentusa van (Falkert 2017). Vele szemben az anyanyelvi beszélő áll, aki az ideált képviseli: „monolitikus nyelvű és tökéletes” (Reményi 2015: 57). Cook (1997) szerint ez a látásmód jellemzi a legtöbb SLA kutatást, és Reményi (2015) vizsgálatából azt is tudjuk, hogy professzionális, gyakorló nyelvtanárok is fenntartják ezt a vélekedést.

A monolingvista, sztenderdista ideológia megjelenhet nyelvkönyvekben is: ezek nem tárgyalják a célnyelv sokféleségét. Falkert (2017) például kiejtést fejlesztő francia könyvekben mutatja ki, hogy többségükben nem jelennek meg fonetikai variánsok, és csak a sztenderd franciát tekintik helyesnek. Nyilvánvalóan az angollal kapcsolatban is állandóan felmerül a kérdés, hogy a nem-sztenderd variánsokat hogyan kell megjeleníteni a nyelvtanításban (pl. általánosan a kérdésről Getu 2016, hanganyagokról Reményi 2015: 56).

A „tökéletes anyanyelvi beszélőhöz” hasonló ideológia a „tökéletes kétnyelvűekről” szóló ideológia. Ebben az ideológiában a kétnyelvű beszélőtől azt várják el, hogy mindkét nyelven idealizált monolingvis beszélőként viselkedjen. Bartha (2009: 145) Bloomfield után „kettős egynyelvűség” tévhitének nevezi ezt az ideológiát, és kiemeli, hogy a „sztenderd, normatív, változatosságot kizáró nyelvészeti felfogásból” (Bartha 2009: 143) eredeztethető. Ennek az ideológiának a megvalósulása az, amikor egy igen magas fokú idegennyelv-tudással rendelkező beszélő nem tekinti magát kétnyelvűnek, illetve az is, amikor kisebbségi

helyzetben élő kétnyelvűek beszédét tekintik hibásnak (vö. Lanstyák 2007a: 197, Laihonon 2009: 327).

A monolingvista szemlélettel párhuzamosan jellemző a nyelvek egymástól való elválasztása. Szűken véve ez a purizmus érvényesítése, mely szerint a kétnyelvűek nyelve „kevert”, tágabban értelmezve viszont általában jelenti a nyelvek külön rendszerként való kezelését. Martínez et al. (2015) kifejtik, hogy a kétnyelvűség-kutatások maguk is ilyen elméleti keretben alakultak ki, és bebizonyítják, hogy ez a „szeparáló” ideológia még olyan ideológiák mellett is megjelenik, melyek egyébként a bilingvizmust támogatják. Lin (2014) érvelése alapján kijelenthetjük, hogy ez az ideológia érvényesül akkor is, amikor egy tanár nem ismeri el az L1 nyelvórán való használatának előnyeit, és nem fektet hangsúlyt az L1 és L2 nyelvek közötti kapcsolatok bemutatására. Lin (2014) ugyanis amellet érvel, hogy a monolingvista nyelvész szemlélet túlhaladásával az idegennyelv-tanuláskor az anyanyelvi tudatosság is fejleszthető, és a nyelvtanulásban a többnyelvűséggel kapcsolatos attitűdök fejlesztése kifejezett cél.

Lőrincz (2015) is adalékkal szolgál a „szeparáló” ideológiával kapcsolatban. Arról ír, hogy szerinte az európai nyelvoktatás gyakorlata igen sajátos, mert egyfajta szegmentált többnyelvűség jelenik meg célként az iskolákban. Szerinte ugyanis „nincs, vagy alig mutatható ki tantervi, tartalmi és módszertani kapcsolat az anyanyelvi nevelés (egyes országokban az oktatás nyelvei) és az idegennyelv-oktatás között”, és „egyedi”, szinguláris megközelítést használnak a tanárok, melyben egyidejűleg kizárólag egy nyelvet és egy kultúrát tárgyalnak.

A kutatásokból úgy tűnik tehát, hogy az idegen nyelvekkel és a többnyelvűséggel kapcsolatos attitűdökben igen meghatározó a monolingvista, monokulturális szemlélet, melyben idealizált beszélők jelennek meg, és a nyelvek elválasztása határozott.

A témában folytatott kutatások hangsúlyozzák, hogy a domináns ideológiák több szintéren megjelennek, így a monolingvista szemlélet kimutatható „laikusoknál” (pl. Laihonon 2009), tanároknál (pl. Reményi 2015) és döntéshozóknál is. Ez utóbbira példa Subtirelu (2013) munkája, aki amerikai kongresszusi szövegek elemzéséből mutatta ki, hogy a multikulturalizmus támogatása mögött valójában monokulturális ideológiák rejlenek, és azok a törvényhozók, akik látszólag támogatják a többnyelvű szavazóanyagok használatát, valójában a nacionalista ideológia alapján tekintenek a nyelvi kisebbségekre.

A **monolingvista, sztenderdista, purista és nacionalista ideológia** tehát – úgy tűnik, hogy – összekapcsolja az L1, L2, L3 (stb.) nyelveket ideológiai szinten. A szociolingvisztikai gondolkodásban és a nyelvpedagógiában egyre erőteljesebben jelentkezik is az igény ennek a

monolingvis szemléletnek a megváltoztatására. Bodó–Heltai (2018) szerint erre **a transzlingválás** kínál lehetőséget.

A transzlingválás (*translanguaging*) egy új szemléletet takar, melyben a beszélőn van a hangsúly, és nem látszanak a nyelvek közötti határok. Ebben a beszédmódban a két- és többnyelvűség nem kódváltások sorozataként jelenik meg, hanem a beszélőnek az egész nyelvi repertoárja rendelkezésére áll a kommunikációban, és az általa ismert összes nyelvi forrással kifejezheti magát (Heltai–Jani-Demetriou 2019). Ez a szemlélet Bodó–Heltai (2018: 513) szerint nemcsak a nyelvoktatásban jelenthet továbblépést, hanem a szociolingvisztikai kutatásokban is, például globalizációs jelenségek leírásában. Márku és Bartha (2019: 24) pedig kisebbségi nyelvi közösségek vizsgálatában tartja jelentősnek ezt a szemléletet.

2.4.2. További utalások L1 és L2 közötti ideológiai kapcsolatokra

Ebben az alfejezetben bemutatom, hogy milyen további szakirodalmi utalásokat találtam L1 és L2 közötti ideológiai kapcsolatokra. Azért használom az *utalás* szót, mert kifejezetten ilyen irányú vizsgálatokat nem találtam, a kutatásokból ugyanakkor kirajzolódott, hogy a nyelvek közötti ideológiai összefüggések feltérképezése releváns kérdés.

Hogy ezt szemléltessem, Kontra (1997) írásából indulok ki. Kontra azt írja, hogy a magyarok a kétnyelvűségen a **szubtraktív kétnyelvűséget** értik, vagyis azt, amikor az egyik nyelv kiszorítja a másikat a használatból, és szerinte ez az oka a kétnyelvűség elutasításának. Bartha (2009: 148) hosszan idézi Kontra szövegét, és ugyanebben a munkájában (2009: 144) megjegyzi, hogy a magyar beszélők az angol terjedésében **fenyegető veszélyt** látnak, de nem köti össze a két gondolatot. Kutatásomat viszont épp ez jellemzi, ilyen nézetek között tételezek fel összefüggéseket, és ez az, amit más munkákban nem találtam meg. Bartha (2009: 144) például arra is utal, hogy ellentmondásos az angolt fenyegetőnek tartani, miközben a többség nem tud hazánkban „egy másik nyelven egyáltalán megnyilvánulni”. Tehát a probléma kirajzolódik, és felsejlenek az L1 és L2 nyelvekről szóló ideológiák összefüggései/ellentmondásai, de nincsenek kidolgozva, mert e munkák (céljuk szerint) nem erre irányultak. Dolgozatom kérdésfelvetése ezért egyedi: kutatásomban Kontra és Bartha gondolatát igyekeztem szétszálazni például az idegen szavakkal szembeni attitűdök, az asszimilációtól való félelem, és a kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdök, továbbá a nyelvtanulási motiváció összevetésével.

Schiller (2014) előadását emelem még ki, aki **az iskolai anyanyelvi nevelés preskriptív nyelvszemléletét** mutatja be, és megjegyzi, hogy ez nem tesz jót az idegennyelv-tanulásnak, de ő sem beszél bővebben az L1, L2 nyelvek ideológiai összefüggéseiről, csak arra utal, hogy

ebben a szemléletben a gyerekek nem tapasztalják meg a nyelvek szeretetét és nem érezhetik meg a nyelvekkel való bíbelődés izgalmát. Vágó (2007: 138) is kijelenti, hogy a „magyarok számára (...) nem könnyű feladat a nyelvtanulás”, és ennek okát abban látja, hogy Magyarország a térségben **egyedülálló módon homogén** – etnikailag, kulturálisan és nyelvileg is. Továbbá megjegyzi, hogy a magyar „egy igen kevesek által beszélt nyelvcsalád tagja”, vagyis **felsejlik a „finnugor átok”** gondolata, miszerint a magyaroknak különösen nehéz megtanulni más nyelveket, mert finnugor nyelvként annyira sajátosan és más nyelvektől elszigetelve fejlődött a nyelvünk. Szabó (2007: 465) kutatásából azt is tudjuk, hogy az anyanyelvünkkel kapcsolatban milyen mértékű **veszélyérzet tapad az idegen nyelvekhez** hazánkban. Azzal a kijelentéssel ugyanis, hogy „az idegen nyelvek rossz hatással vannak a magyarra” (Szabó 2007: 469) Pécsen és Szegeden a diákok kb. húsz százaléka egyetértett, de ha hozzá vesszük azokat is, akik részben egyetértettek ezzel, akkor ez a szám hatvan százalék. Sőt, még magasabb értéket is találunk kutatásában: ha a szegedi gimnazistákat nézzük, ez a skála 80 százalék fölötti értéket mutat (Szabó 2007: 463). Megalapozott tehát a gondolat, hogy valami különös kapocs – vagy épp feszültség – van az L1 és L2 nyelvek között, és én éppen ezekhez próbáltam közelebb jutni.

2.5. Az idegennyelvi nézetek, az idegennyelv-tanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás

Az idegen nyelvekről és a nyelvtanulásról szóló nézetek leírása régóta releváns kutatási terület, de munkámat meghatározta, hogy dolgozatom formálódása idején a magyarországi idegennyelv-tanulás eredményessége, a magyaroknak a nyelvekhez és nyelvtanuláshoz való viszonya kitüntetett figyelemmel övezett témák voltak a legszélesebbkörű szakmai és közéleti diskurzusokban.

A témára az Eurobarometer-kutatások aktuális felmérései mindig felhívták a figyelmet. A hazai nyelvoktatás eredményességének a vizsgálata fontossá vált (pl. Öveges–Csizér 2018, Kutatási jelentés), és számos vitát generált, hogy a középfokú nyelvvizsgát bemeneti követelménnyé tették a felsőoktatásban (Kuti–Öveges 2016, Öveges–Kálmán 2019), majd ezt visszavonták. Eközben megfigyelhető volt, hogy a kutatók egyre többször utaltak nyelvtanulással kapcsolatos nézetekre – mint olyan tényezőkre, melyek meghatározóak a nyelvtanulás sikerességében (pl. Einhorn 2015a), és személyesen is átéltem, hogy a témámmal kapcsolatban mindenkinek vannak érzései, véleménye, tapasztalatai.

A nyelvtanulásról szóló diskurzust az adatfelvétel idején ezeken kívül meghatározta a Diplomamentő program megjelenése, és az a közös tapasztalat, hogy több ezer diploma „ragad bent” a középfokú nyelvvizsga hiánya miatt. Így kutatási kérdéseim közé bekerült a nyelvtanulási szorongás vizsgálata is.

A nyelvtanulási nézetek, a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás összekapcsolása tehát jellemző dolgomra, és ez nem újdonság a szakirodalomban. Dörnyei–Ryan (2015) szerint ezek az idegennyelv-tanulásban szerepet játszó **egyéni különbségek kialakítói**. Az köti össze őket, ami nekem is fontos: hogy vizsgálatuk érzések és érzelmek vizsgálatát jelenti.

A szakirodalom áttekintését ebben a fejezetben úgy folytatom, hogy bemutatom azt az elméleti keretet, melyben a nyelvtanulási nézetek, a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás együtt kezelhető. Ebbe a keretbe bekapcsolhatóak a nyelvi ideológiák is, vagyis a kutatásomban szereplő jelenségek együtt értelmezhetőek benne. Ezt követi a nyelvtanulási nézetek, a nyelvtanulási szorongás és a nyelvtanulási motiváció bemutatása, valamint a velük kapcsolatos legfontosabb szakirodalmi eredmények ismertetése.

2.5.1. Az egyéni változók dinamikus rendszere

A nyelvtanulásról szóló kutatásom olyan tényezőkről szól, melyeket a szakirodalom **egyéni különbségeknek** (ID, *individual differences*) nevez, és összetevőit, szubkategorióit gyakran hívják az **egyéni különbségek változóinak** (Bacsa 2014: 24).

Dörnyei–Ryan (2015: 170) szerint ilyen változó a nyelvtanuló személyisége, nyelvérzéke, motivációja, a nyelvtanulási stratégiái, kognitív stílusa, önszabályozása és az „egyéb jellegzetességei”. Ebbe az „egyéb” kategóriába sorolják a nyelvtanulással kapcsolatos nézeteket (*learner beliefs*), a nyelvtanulási szorongást, a kreativitást, a kommunikációra való hajlandóságot (*willingness to communicate*) és az önértékelést (*self-esteem*). Mindezeket én nem érintem disszertáciomban, de Dörnyei–Ryan (2015: 11) komplex, dinamikus rendszerét felhasználom, mert az hozzáilleszhető a nyelvideológiai kutatások szemléletéhez.

A szakirodalom hagyományosan megkülönböztette a nyelvtanulás kognitív és affektív tényezőit. Bacsa (2014: 24) szerint „az előbbihez sorolják pl. az életkor, nyelvérzék, intelligencia, szocio-ökonómiai státusz, tanulási stratégiák és a tanulási vagy kognitív stílus változókat, az utóbbihoz pedig olyan személyiség faktorokat, mint pl. a szorongás, extraverzió/intraverzió, gátlás, kockázatvállalás, empátia, önértékelés, attitűd és motiváció”. Ez a kognitív–affektív megkülönböztetés jelen van a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni változók kutatásában is, de Dörnyei (2010: 253) bemutatja, hogy e dichotómia fenntartása

nem lehetséges. Szerinte a kognitív és az affektív tényezők folyamatosan kapcsolatban vannak egymással, és szétválasztásuk értelmezhetetlen. Dörnyei (2010: 254) a motivációval kapcsolatban fejt ki, (minthogy az volt hagyományosan a legfontosabb affektív tényező), és Schumann (2004) idézi, aki szerint a motiváció nem független a kogníciótól, hanem éppen része annak, és ugyanígy: nincs olyan kognitív kutatás, mely nem érinti a motivációt. A kognitív–affektív megkülönböztetést tehát egyre inkább mint egymást kiegészítő komponenseket említi a szakirodalom. Dörnyei (2010: 254) ebbe a keretbe illeszti **Idegennyelvi Motivációs Énrendszer** elméletét, melynek elemeit én is használtam.

Ez a szemlélet összeegyeztethető azzal, amit a dolgozat 2.1. fejezetében a nézetekről írtam. A nézeteket ugyanis úgy kezelem, hogy elismerem a kognitív dimenzió fontosságát, de szociokulturális meghatározottságukat is fontosnak tartom – és így egy elméleti keretben lehet értelmezni őket a nyelvi ideológiákkal.

Továbbhaladva a kutatások fejlődési ívén: Dörnyei és Ryan (2015: 10) később még tovább pontosította a modellt. Leírták, hogy a **kogníció és a motiváció mellett** (harmadik alkotóelemként) az érzelmek is mindig jelen vannak a mentális folyamatokban, és ez nagyon fontos dolgozatom szempontjából. A szerzőpáros szerint a kognitív események nem értelmezhetőek a motiváció és az érzelmek nélkül, és a motivációs motívumoknak és az érzelmeknek is mindig van kognitív aspektusa. A három mentális funkció együttműködése tehát egyrészt hangsúlyos, másrészt felértékelődött benne **az érzelmi dimenzió szerepe**. Azt is mondhatjuk, hogy Dörnyei és Ryan (2015: 10) felismerték, hogy az érzelmeket eddig alábecsülték a nyelvtanulás folyamatában.

A korábbi rendszerben a nyelvérzék (mint a legfontosabb kognitív változó) és a motiváció (mint a legfontosabb affektív változó) kiemelt szerepű volt, itt azonban a három mentális funkció (a kogníció, a motiváció és az érzelmek) már nem állnak külön egymástól, és alrendszerük sincsenek hierarchikus helyzetben (Bacsa 2014: 28). Ebben a keretben tehát **a nyelvtanulási nézetek nem kevésbé fontosak, mint a motiváció**, mert ezek együttműködve alakulnak, működnek, és bonyolult kombinációjukból alakul ki a nyelvtanulói karakter. Ezt a modellt használja Mercer (2011) is. Munkája jó példa arra, hogy bár beszél a nézetek affektív dimenziójáról, nem arra használja a terminust, hogy ezzel szoros kategorizációt alakítson ki. Mégis be tud mutatni egy tendenciát arról, hogy azok a nézetek, melyeknek nagyobb az affektív töltete, változékonyabbnak tűnnek a többinél.

Dolgozatom szempontjából fontos e modelltől kiemelni, hogy nemcsak abból indul ki, hogy a nyelvtanulási nézetek igen meghatározóak a nyelvtanulásban, hanem egyik alapvetése, hogy **a**

nézeteket ideológiák alakítják (Dörnyei–Ryan 2015: 189). Tehát releváns a dolgozatom alapszemlélete, hogy nézeteket nyelvi ideológiákkal kívánok magyarázni.

Dörnyei–Ryan (2015) dinamikus rendszerében **egységes elméleti keretben tudom tartani a nyelvtanulási motivációt, a nyelvtanulási szorongást (mint egyéni változót), a nyelvtanulási nézeteket és a nyelvi ideológiákat**, ebben a fejezetben ezt kívántam bemutatni.

2.5.2. A nyelvtanulási nézetek

2.5.2.1. A belief terminus

A *belief* definiálása a szakirodalomban egyrészt sokszínű, másrészt meglehetősen felületes. Maga Horwitz is, aki a nézetkutatások egyik fő vonalát képviseli, csak véleményként, vélekedésként (*opinion*) utal a terminus jelentésére (1987: 120), illetve használja a *preconception* (1985: 333) és a *preconceived idea* (1985: 333) elnevezést is.

Pajares (1992), Borg (2003), Gabillon (2005) és Barcelos (2003) több tucat elnevezést mutat be (pl. *metalinguistic awareness, cognition, personal theories*, Borg 2003), mely a belief fogalmával hasonlatos vagy egyenértékű. Ezekben megjelennek az *attitűd* és az *ideológia* terminusok is (Pajares 1992: 309), mely nem meglepő, hiszen a nézetkutatások párhuzamosan fejlődtek a nyelvideológiai kutatásokkal a korai attitűdvizsgálatok óta.

A magyar szakirodalomban a *belief* fordításaként a *hiedelem* (Bíró 2016), a *meggyőződés* (Bacsa 2012, Kontráné Hegyibíró et al. 2013), a *képzetek* (Kontráné Hegyibíró et al. 2013) és a *nézet* (Falus 2001, Herz 2005) használatos. Én a **nézet** terminust preferálom, mert neutrális: nem hangsúlyos az elnevezésben, hogy a vélekedés maga igaz-e, vagy nem, (nem úgy, mint a *hiedelemben*), és nem hangsúlyozza a stabilitást és a tudatosságot, (mint a *meggyőződés*).

2.5.2.2. A nyelvtanulási nézetek legfontosabb tulajdonságai

Gabillon (2005: 243) szerint a nézetkutatások elhelyezhetőek egy olyan skálán, melynek egyik végén a kognitivisták szemlélet, a másik végén a szociokulturális szemlélet helyezkedik el. A két szemlélet elemeit ötvözhetik a kutatások, vagy erőteljesen viselhetik csak az egyik szemlélet jellegzetességeit.

A **kognitivisták szemlélet** a nézeteket statikus és önálló entitásnak feltételezi. Az ilyen kutatások kevés figyelmet szentelnek a nézetet megkonstruáló személynek vagy annak a helyzetnek, melyben a nézet megformálódik. Olyan kognitív folyamatok létezésére hivatkoznak, melyek megjósolják az ember cselekedeteit, és a nézeteket a cselekvés előtt már létezőnek tartják (pl. Bohner 2007: 215).

Ezzel szemben a **szociokulturális szemléletben** dolgozó kutatók a nézetekre mint társas konstrukciókra tekintenek, és formálódásuk, kialakulásuk módjára hárul nagyobb figyelem. Nem tartják lehetségesnek, hogy a nézeteket egymástól elkülönítve vizsgálják, hanem éppen összefüggéseiket, szerkezetüket tartják érdekesnek, és tágabb perspektívát ölelnek fel az elméleti kérdések is. Foglalkoztatja őket, hogy a nézetek minden helyzetben újraalkotódnak-e, vagy inkább folyamatos fejlődést járnak be a nyelvtanuló „fejében” (pl. Alanen 2003: 60). Barcelos (2003: 15) szerint ebben a szemléletben dolgozók a nézeteknek a cselekvésre gyakorolt hatását is sokkal bonyolultabbnak feltételezik, mint azt a korábbi kutatások tették. Saját felfogásomban a **nézeteket úgy kezelem**, hogy kognitivisták és szociokulturális jegyeit is elfogadom. Egyrészt ugyanis feltételezem, hogy a nézetek valahol a nyelvtanulók „fejében” vannak, léteznek, ezért leírhatóak és elemezhetőek, másrészt elismerem, hogy az interjúkban és a kérdőívben a kérdések, a kontextus, a kutató jelenléte, a helyszín, stb. mind befolyásolják a diskurzust. Mivel a legtöbb vizsgált nézet nagyon nagy hasonlóságot mutatott az adatközlőknél, és leírásra kerültek már a szakirodalomban (pl. Lanstyák 2007a, Kontra 2009), nem fogadtam el azt a szélsőségesen konstruktivisták álláspontot, mely szerint mindig csak az adott diskurzusok vizsgálhatóak, és nem lehet a válaszadók tudásának leképeződésének tekinteni őket (mint pl. Szabó (2012) teszi). Woods (2003) felfogásával értek egyet, aki szerint a nézetek nem elválaszthatóak a nyelvtanulók egyéb kognitív folyamataitól, hanem azokkal együtt egy nagyobb halmaz részei, melyben a gondolkodás és a cselekedetek együtt formálódnak (Woods 2003: 202), és olyan modellt kell elfogadni a kutatás keretében, melyben a nézetek legfontosabb tulajdonságai és a fejlődésük megjelenhet. Pajares (1992) is hasonló következtetésre jut abban a tekintetben, hogy mindketten amellet érvelnek, hogy a nézetek definiálására az a legjobb mód, ha tulajdonságaikat rögzítjük. Woods (2003) és Pajares (1992) alapján tehát én is a nézetek egy-egy tulajdonságát emelem ki, melyek meghatározzák kutatói szemléletemet.

A dolgozatban tehát a nézetek:

- egyszerre dinamikusak és emergensek (Barcelos–Kalaja 2003: 232). Dinamikusak, vagyis változásra hajlamosak, s ez a változás felöllelhet hosszabb időt is (Riley 2009), vagy történhet egy interjúban belül (Lois 2016a). Emergensnek pedig azért nevezhetjük őket, mert nem kész és megváltoztathatatlan entitások, hanem a tapasztalataink alapján, másokkal végzett interakcióink közben alakulnak.
- Szociálisak és kontextuálisak (Barcelos–Kalaja 2003: 233 alapján). A nézetek kizárólag a saját szociokulturális helyzetükben értelmezhetőek: abban, melyben jelen vannak és létrejönnek. A társadalmi, politikai és történelmi kontextus meghatározza őket (Dörnyei–Ryan

2015: 189). Ebbe a kontextusba beletartozik a kutató személye is, aki vállaltan befolyásoló tényezőként szerepel.

- Tapasztalatok útján formálódnak. Ez a tapasztalat adódhat a nyelvhasználó és környezete közti interakcióból, vagy egy tanár-diák interakcióból, diák-diák interakcióból, stb. (Barcelos–Kalaja 2003: 233). Gabillon (2005) is fontos faktornak tartja a nézetek kialakulásakor, hogy a nyelvtanulók milyen múltbéli tapasztalatokkal és milyen jelenlegi élményekkel rendelkeznek, és ennek beemelését javasolja a kutatásokba (Gabillon 2005: 252).

- Közvetettek (saját fordítás, az eredeti terminus: *mediated*, Barcelos–Kalaja 2003: 233), vagyis nem feltételezzük, hogy minden esetben szorosán hozzáköthető a nézethez egy cselekedet, melyet a nézet determinál. Hanem beszédhelyzettől, interakciótól függ, hogy a nyelvhasználó aszerint cselekszik-e, vagy nem; „használja-e”, vagy nem (Alanen 2003, Woods 2003).

- Ellentmondásosak. Ez sűríti magába azokat a jellegzetességeket, hogy a nézetek egyrészt egyéniek, egyediek, mégis szociálisak; vannak, melyek állandónak mutatkoznak, vannak, melyek változékonyak (Barcelos–Kalaja 2003: 233, Gabillon 2005: 246), és hogy előfordulnak egymásnak ellentmondó nézetek egy időben egy nyelvközösségen belül, vagy egy adatközlő nyilatkozatán belül is.

Dolgozatomban a nézetek egy-egy jól körülhatárolt témáról szóló vélekedést jelentenek, melyek kialakulásában elfogadom a szociokulturális meghatározottságot és a kognitív meghatározottságot, továbbá az előbb felsorolt tulajdonságokat.

2.5.2.3. A nyelvtanulási nézetek kutatásának legfontosabb irányzatai

A nyelvtanulási nézetek meghatározó szerepet játszanak az idegen nyelvek tanulásában, ebben konszenzus van a kutatók között. Érdekes azonban áttekinteni a különböző szemléletű kutatási irányokat, mert a nézetek meghatározásában, értelmezésében már nem értenek egyet a különböző iskolák.

Barcelos (2003) három nagy kutatási irányt nevez meg, ezek: (1) a normatív kutatások, (2) a metakognitív kutatások, (3) és azok a kutatások, melyek bevonják a vizsgálatba a kontextust is. Mindegyik jellegzetes abból a szempontból, hogy hogyan értelmezik a nézeteket, milyen vizsgálati módszereket részesítenek előnyben, és hogy a nézeteknek a cselekvésre való hatását milyennek tartják.

A normatív kutatások jelentik a nyelvtanulási nézetkutatások első nagy csoportját. Ezek a munkák Likert-skálákat, és többnyire kizárólag kérdőíves felméréseket alkalmaznak. A kutatási irányra jellemző, hogy elválasztja a nyelv „laikus” és „professzionális” szemléletét,

és az adatközlők válaszait *nyelvi mítosznak* vagy *tévhiteknek* nevezik (Barcelos 2003: 11). Alapszemléletük, hogy a „jó” nézetek „jó” stratégiákhoz vezetnek, és sikeres nyelvtanulót eredményeznek, míg a „rossz” nézetek „rossz” stratégiákhoz vezetnek, melyek nem segítik a nyelvtanulást (Barcelos 2003: 15). A nézeteknek a cselekvésre gyakorolt hatását tehát erősnek, és néha közvetlennek (pl. Riley 1997) tartják.

A nyelvtanulási nézetkutatások első jelentős munkái Horwitz (1987, 1988) nevéhez fűződnek, aki normatív keretben dolgozott. Kérdőíve, a BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) széles körben elterjedt. Munkájával igazolta, hogy vannak olyan jellegzetes témák, melyek köré különböző nyelvű közösségekben is nézetek szerveződnek. Ezek: (a) a nyelvtanulás nehézsége, (hogy a tanult nyelvet mennyire könnyűnek vagy nehéznek ítéli a nyelvtanuló); (b) a nyelvérzék, (képesnek tartja-e magát a nyelvtanulásra a nyelvtanuló); (c) a nyelvtanulás természete, (a tanulás mely formáját tartja megfelelőnek a tanuló); (d) tanulási és kommunikációs stratégiák, (milyen konkrét technikákat alkalmaz); (e) motivációk és elvárások, (vagyis hogy mit szeretne elérni, és milyen eredményben bízik).

A normatív kutatások bizonyították, hogy a nézetek hatással vannak a tanuló teljesítményére, a tanulás sikerére és kudarcára (pl. Cotterall 1999), és befolyásolják a nyelvtanulók tanulási stratégia választását (pl. Horwitz 1988, Yang 1999). Barcelos (2003: 14) szerint azonban óvatosan kell kezelni ezeket a kutatásokat, mert jellemzően nem vizsgálják a nyelvtanulókat cselekvés közben, és valószínűleg több tényezővel együtt érdemes a nézetek hatását feltételezni. A BALLI a nézetek túl szűk körét vizsgálja, és nem differenciáltan fér hozzá az adatközlők nyelvről szóló tudásához. Ennek ellenére világszerte használják (pl. Bacsa 2012, Mueller 2018, Fujiwara 2018, Aslan–Thompson 2018). Nikitina–Furuoka (2006) kiemeli, hogy nagy előnye, hogy sokféle beszélőközösség felmérhető vele tekintet nélkül arra, hogy milyen nyelven tanulnak a vizsgált tanulók. Rieger (2009), Siebert (2003) alapján azt is tudjuk, hogy adalékokkal szolgálhat gender-kutatásokhoz.

A kutatások másik irányát Wenden (1987, 1998) vizsgálatai adják. Ezt az ún. metakognitív irányt külön „iskolaként” kezeli Barcelos (2003: 16–19) és Dörnyei–Ryan (2015: 187) is. Jellegzetessége, hogy szemlélete szerint a nézetek nagyon erősen befolyásolják a nyelvtanulót, szinte determinisztikus kapcsolatot feltételez a nézetek és a tanulói viselkedés között. A szoros kapcsolat alapja a tanulók nyelvtanulási stratégiái, melyeket Wenden (1987) szerint a nézeteknek megfelelően választanak ki a tanulók, és azokat következetesen használják. Barcelos (2003: 16–17) szerint nagyban gazdagította a nézetkutatásokat ez az irány, mert jellemzően félig-strukturált interjúkat használtak vagy újabban kialakított, egyéni kérdőíveket; azonban teljesen figyelmen kívül hagyták a kontextus szerepét. Továbbá

Barcelos (2003: 19) szerint nem sikerült elkerülniük, hogy – hasonlóan a normatív kutatásokhoz – egy idealizált, „jó”, „hatékony” és „sikeres” nyelvtanulói karakter megtalálására irányuljon a figyelem.

A nyelvtanulási nézetkutatások harmadik iránya éppen ezekre a hiányosságokra keresi a válaszokat. A kutatási módszereket tovább bővítették, pl. résztvevő megfigyeléssel (pl. Allen 1996), metaforaelemzéssel (lásd Hoang 2014 áttekintését), diskurzuselemzéssel (pl. Kalaja 2003), rajzok elemzésével (pl. Aragão 2011), és jellemzően használnak triangulációt is (pl. Navarro–Thornton 2011). Ebben az ún. **kontextuális megközelítésben** a kutatások a nézetek dinamikus, komplex és szociális karakterét hangsúlyozzák. A kutatások legfontosabb témája a nézetek változásának feltérképezése (pl. Peacock 2001, Mercer 2011, Aragão 2011, Navarro–Thornton 2011). Jellemzően az előbbieken – Mercel (2011) és Dörnyei–Ryan (2015) alapján – bemutatott értelmezési keretben dolgoznak, vagyis a nézetek komplex dinamikus rendszerét feltételezik (vö. Barcelos 2011: 285). Ezek a kutatások kiemelik, hogy a nézetek és a nyelvtanuló viselkedése között nem ok-okozati a kapcsolat, hanem dinamikus, és függ az egyén érzelmeitől, szociokulturális kontextusától, valamint összefüggésben áll azzal, ahogy a beszélők saját cselekedeteiket és a fizikai világot értelmezik (vö. Barcelos 2011: 286). Ezek a kutatások komplexebb pszichológiai folyamatokban is kimutatják a nézetek szerepét, Aslan–Thompson (2018) például osztálytermi szorongással való kapcsolatára találtak bizonyítékokat. Dörnyei–Ryan (2015) a nézetkutatások további irányaként jelölik meg **Carol Dweck munkáit** (Dweck 2012, 2015). Szerintük ezek a munkák, melyek a *mindset* fogalmával dolgoznak, újabb irányból magyarázzák a nézetek szerepét a nyelvtanulási folyamatban, mert a *mindset* (magyarul *szemléletmód*, Császár László fordítása, Dweck 2015) jelenti az összekötő kapcsot a nézetek és az egész tanulási folyamat között. Dweck (2015: 10) szerint a *mindset* az emberi képességekkel és tulajdonságokkal kapcsolatos nézeteket jelenti. Szerinte az emberek két csoportba oszthatók. Vannak, akik a képességeket adottnak és megváltoztathatatatlannak tartják, és vannak, akik szerint az alapképességek is fejleszthetőek tanulással, munkával. Az előbbiekre a rögzült szemléletmód (*fixed mindset*), az utóbbiakra a fejlődési szemléletmód (*growth mindset*) jellemző. Eredményeik szerint a fejlődési szemléletűek jóval nagyobb tanulási motivációval rendelkeznek (Bedford 2017), jobban tűrik a kudarcot, és fogékonyabbak új tanulási stratégiák elsajátítására (Dweck 2015: 94). Éppen ezért fontosnak tartják a kutatók, hogy a tanulók áttérjenek erre a szemléletmódra; és a szülők és a tanárok is ezt közvetítsék nevelői, oktatói munkájukban.

Dweck (2015: 33) egy kutatásában kimutatta a *mindset* fontosságát nyelvtanulással kapcsolatban is: azt találta, hogy a fejlődési szemléletű egyetemi hallgatók jobban felismerik

nyelvtudásbeli hiányosságait, és a felkínált nyelvtanulási lehetőséget jobban kihasználják rögzült szemléletű társaiknál. Munkái alapján Mercer és Ryan (2010) vezette be a *language learning mindset* terminust. Kutatásuk szerint a nyelvtanulók *nyelvtanulási szemlélete* különböző lehet az egyes nyelvi készségekre vonatkozóan, pl. a kiejtést adottabbnak érzik a tanulók, míg az idegen nyelven való írás jobban tanulható szerintük. Egy másik kutatásukban (Mercer–Ryan 2012) azt emelik ki, hogy a képességek alakíthatóságáról szóló nézetek változékonyak: így érdemes egy beszélőt részletesebben megvizsgálni, és annak szemléletét inkább egy skálán kell elképzelni, nem kategorikusan a *rögzült és fejlődési* dichotómiát alkalmazni (Mercer–Ryan 2012: 82).

Hasonló kérdéseket megfogalmaztak már korábbi kutatások is. Különösen a tanári oldal kidolgozott. Hercz (2005) például általános és középiskolai tanárok nézeteit vizsgálta olyan szempontból, hogy mennyire tartják fejleszhetőnek tanítványaikat. Régóta kutatott a tanári visszacsatolások szerepe is a tanulók motiválásában (pl. Ryan 1982, Wilbert et al. 2010). Mori (1999) pedig a tanulói oldalt kutatta, és felvetette, hogy azok a tanulók, akik a képességeiket velük születtnek tartják, alacsonyabb teljesítményt fognak mutatni a nyelvtanulásban.

A *mindset*-kutatást egy sajátos fókusszal rendelkező nézetkutatásnak tartom. Beleillik a nézetkutatás hagyományaiba, hiszen a BALLI-ban is szerepel a nyelvérzék fontosságának felmérése, és a kontextuális nézetkutatások hasonló kérdéseket járnak körbe, mint pl. az említett Mercer–Ryan (2010, 2012) cikkek, amelyekben a *mindset* változatosságát, összetettségét hangsúlyozzák ki. A *mindset* terminus tehát nehezen elválasztható a *belief* fogalmától, és kutatása a *belief*-kutatásokkal egy irányba halad.

Nyelvi kérdések tekintetében a *mindset* a nyelvi ideológiával is hasonlóságot mutat. Például „monolingvális szemléletmódról” is beszélnek kutatók (*monolingual mindset*, pl. Ndhlovu 2015), melyet én is érintettem (lásd 2.4.1. fejezet), de ez hagyományosan a nyelvvideológia kutatási területe. A *mindset* különállóságát tehát egyelőre nem tartom bizonyítottnak. Saját kutatásomban nem is használtam a terminust, amikor a képességek szerepébe vetett hitet vizsgáltam.

Ebben az alfejezetben bemutattam a nyelvtanulási nézetek legfontosabb kutatási irányait, és Barcelos (2003) összefoglalását kiegészítettem egy negyedik kutatási vonal megnevezésével, hiszen a *mindset* újabb területként van jelen a nyelvtanulással kapcsolatos vizsgálatokban. A következőekben ebbe a fejlődési vonalba helyezem a motivációkutatásokat is, mert dolgozatomban a nézetek és a motiváció együttkezelése kifejezetten hangsúlyos.

2.5.3. Idegennyelv-tanulási motivációkutatások és a nyelvtanulási szorongás

Dörnyei et al. (2014) alapján jól látható, hogy a motivációkutatások – hasonlóan a nézetek kutatásához – olyan irányba fejlődnek, hogy a motivációt egyre inkább dinamikusnak, változásra hajlamosnak feltételezik. Ezzel párhuzamosan változott a kutatások fókuszja, az adatgyűjtés és az elemzés módszere.

A motivációkutatások első nagy időszaka körülbelül a 60-as évektől a 90-es évekig tartott, ezt Gardner és Lambert kutatásai határozták meg. Ushioda és Dörnyei (2012: 396) **szociálpszichológiai periódusnak** nevezik ezt az időszakot, és Dörnyei et al. (2014: 4) alapján azt mondhatjuk, hogy ezek a munkák jellemzően makroszinten dolgoztak; átfogó összefüggésekre világítottak rá.

A kutatások következő szakaszában jellemző volt a kognitív pszichológia eredményeinek beemelése a kutatásokba, továbbá felmerült az igény a motiváció specifikusabb, mikroszintű vizsgálatára. Így a motivációnak az osztálytermi folyamatokban betöltött szerepére egyre nagyobb figyelem hárult. Ushioda és Dörnyei (2012: 396) ezt az időszakot **kognitív-szituatív időszaknak** nevezik. A tanulók személyisége, a célnyelv sajátosságai, a helyszín, a tanár is bekerült a motivációt befolyásoló tényezők közé (Dörnyei 1994).

Az ezredforduló idején új témaként jelent meg a motivációnak a változásra való képessége. Ez az ún. **flyamatorientált periódus** (Ushioda–Dörnyei 2012: 396), melynek alapjait Dörnyei–Ottó folyamat-modellje (Dörnyei–Ottó 1998) rakta le. A 2010-es években ezután a **szocio-dinamikus periódussal** paradigmaváltás következett be: a kutatások elméletében és módszertanában is jelentkezett az új, a motiváció dinamikus voltát hangsúlyozó irány (Dörnyei et al. 2014: 4). Pszichológiai alapjait az énelmélet (*self theories*) felhasználása adta, és jellemző a nyelvtanuló motivációjának komplexebb megfigyelése. Például a motiváció időbeni változását több síkon: hathetes, heti, öt perces periódusokban, vagy akár másodpercenként is képesek mérni (Dörnyei et al. 2014: 143).

Boo et al. (2015) áttekintésében is megfigyelhető mindez. A 2005–2014 közötti időszak motivációkutatásait elemezték, és bemutatták, hogy a 2011–12-es év az a fordulópont, ahol látványosan megemelkedik, illetve lecsökken néhány motivációelmélet népszerűsége. Az idegen nyelvi motivációs érendszer (L2 Motivational Self System, lásd Dörnyei 2009) és a Komplex Dinamikus Rendszer (Complex Dynamic System Theory, lásd Dörnyei et al. 2014) jelenik meg egyre több vizsgálatban, illetve egyre többen kísérlelnek meg több elméleti keretet összeházasítani. Ez utóbbiak között is jellemző egy tendencia: a hagyományos, Gardner-féle Instrumentális-Integratív motiváció elmélet erős jelenléte még látható, de nagyon elterjedt már az L2 Motivációs Érendszer használata.

Dolgozatomban én is e három elméletet alkalmaztam. Hagyományos vizsgálati kérdések, ezért használtam Gardner instrumentális és integratív motiváció fogalmait, és több motívumot átvettem az L2 motivációs énrendszerből, továbbá – ahogy a fejezet elején írtam – figyelembe vettem a legújabb eredményeket is, vagyis a Komplex Dinamikus Rendszert. Ez a keret a kutatások fősodrával megegyezik. Piniel–Csizér (2014: 165) hangsúlyozzák, hogy az L2 motivációs énrendszer kezelhető a Dinamikus Rendszerben, hiszen az L2 énrendszer motívumai felfoghatóak annak összetevőiként.

A következőkben ezt a három elméletet jellemzem.

2.5.3.1. Az Instrumentális-Integratív Motiváció Elmélet

A motivációkutatások az Instrumentális-Integratív elméletben gyökereznek. Alapjait Gardner és Lambert (1959, 1972) fektette le, amikor Kanadában másodiknyelv-elsajátítást vizsgáltak. Eredményeik alapján kezdődött el az idegennyelv-tanulási motiváció kutatása, mert kategorizációjuk használható volt olyan populáción is, melynek tagjai nincsenek mindennapi kapcsolatban a célnyelvi közösséggel (Dörnyei 1990).

Gardner és Lambert (1959, 1972) bebizonyították, hogy a célnyelvvel kapcsolatos attitűdök, a célnyelvet első nyelvként beszélő közösséggel kapcsolatos attitűdök és a velük való kontaktus meghatározzák a nyelvtanulási motivációt. Megkülönböztettek instrumentális és integratív motivációt, és azt találták, hogy ezek fontos előrejelzői a nyelvtanulás sikerességének. Instrumentális motivációnak azt nevezzük, amikor a „tanuló érdeklődése az idegen nyelv iránt pragmatikai, haszonelvű indíttatású” (Rohonyi 2015: 32), például amikor a nyelvtanulónak a nyelvtanulással jobb munka vagy magasabb fizetés elérése a cél. Az integratív motiváció ennél sokkal összetettebb: „az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le” (Csizér et al. 2004: 394). Eredményeik alapján bebizonyosodott, hogy azok a diákok, akik vonzódnak egy nyelvhez és az azt beszélőkhöz, és a kultúrájukról is szívesen tanulnak, azok motiváltabbak és sikeresebbek annak a nyelvnek a megtanulásában. Ebben azóta is konszenzus van a kutatók között (Gardner–MacIntyre 1993, Gardner 2001, Dörnyei–Csizér 2002), de az instrumentális-integratív motiváció fogalmai egyre inkább meghaladottá váltak, (pl. Csizér (2012) már nem tárgyalja a legfontosabb dimenziók között.)

A kritikák egyik forrása a már említett 90-es évekre tehető mikroszintű vizsgálati irány megjelenése volt, Dörnyei (1994) osztálytermi oktatásra alkalmazható, többszintű motivációs modellt ajánlott. Bírálata érte Gardner modelljét a nyelv és identitás kérdése felől is, mert az integrativitás az angol globális elterjedésével nem értelmezhető, hiszen nincs konkrét célnyelvi csoport, amelyhez kötődhetne a nyelvtanuló (Dörnyei–Ushioda 2009: 2, 5). A

pszichológia énelméletének megjelenése a motivációkutatásokban ráadásul éppen olyan hangsúlyváltást hozott, hogy megkérdőjeleződött, hogy az integrativitás egyáltalán jelenthet-e „külső” célnyelvi közösséghez való vonzódást, amikor a beszélő saját magát éppen a közösség „belső” tagjaként értelmezi (Dörnyei–Ryan 2015: 79). Végül empirikus adatok is megkérdőjelezték az integratív-instrumentális dimenziók létezését, mert ezek nem mindig váltak szét a kutatásokban (pl. Kimura et al 2001), illetve nem mindig jelentek meg. Nikolov (1999) például nem talált integratív motivációt mintájában, Csizér–Kormos (2007: 35) adatai pedig nem rendeződtek a feltételezett instrumentális skálába. Clément et al. (1994a) és Dörnyei (2002) adatai sem a klasszikus instrumentális dimenziót mutatták, hanem tartalmilag egy bővebb kategóriát találtak, melyben új elem volt a külföldi barátok szerzése és az utazás. Összefoglalva, az instrumentális és integratív motiváció vizsgálható, fontos tényezők, de a dichotómia hangsúlyozása meghaladott, az integrativitás újraértelmezendő, és további motivációs tényezők feltételezése szükséges. Ezekre a problémákra jelentkezett válaszként az Idegennyelvi Motivációs Énrendszer.

2.5.3.2. Az Idegennyelvi Motivációs Énrendszer

Dörnyei és Ushioda (2009) foglalta először össze az L2 Motivációs Énrendszer elméletét olyan kötetben, amely empirikus vizsgálatokkal is alátámasztotta a modell érvényességét.

Fontos előrelépést jelentett Gardner modelljéhez képest, hogy az új modell úgy értelmezte újra az integrativitást, hogy az összeegyeztethető volt a hagyományos megközelítéssel, a pszichológia legfrissebb eredményeinek segítségével mégis újraformálta azt: és az integratív motiváció helyébe az *ideális nyelvi énkép* lépett.

Az ideális nyelvi énkép Rohonyi (2015: 37) idézve „az ideális énképünk idegen nyelvi oldala, ha olyan valakivé szeretnénk válni, aki beszél az idegen nyelveket. Ez erősen motivál bennünket az idegen nyelv megtanulására, hogy csökkentsük a tényleges és az ideális énképünk közötti különbséget.” Az énkép-elméletek alapja ugyanis az, hogy van egy állandó, spontán igazodás az aktuális énfelfogásunk és a lehetséges énképeink között, és ez olyan célorientált viselkedést tud elindítani, ami nagyon hasonlít a motivált viselkedésre. (Nem minden énkép célorientált, de az ideális énkép kifejezetten az, vö. Rohonyi 2015: 35). Dörnyei (2009: 27) ki is mondja, hogy nem járunk messze Gardner integrativitás fogalmától, csak a kiindulópont más, mert bár itt is az idegen nyelvhez való vonzódásról van szó, de az integrativitás az ideális énképünkhöz való igazodás igényéből fakad.

Az L2 Motivációs Énrendszer másik összetevője az idegen nyelvi *kellene énkép* (Rohonyi terminológiája Dörnyei 2013 alapján, Rohonyi 2015: 43) vagy Csizér–Kormos (2007)

elnevezése szerint: a **szükséges nyelvi én**. Ez a környezetünkkel kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza, amikor például egy diák a szülei vagy a barátai elvárásának akar megfelelni, (vagy nem akar csalódást okozni), azért tanul egy nyelvet.

E két összetevőn kívül még az **idegennyelv-tanulási élmények** (Csizér–Kormos 2007: 31) vagy tapasztalatok (Dörnyei 2013: 12) határozzák meg a motivációt, melyek közvetlenül a tanulási környezethez kapcsolódnak. Meghatározóak benne pl. a tanár személye, a tanterv menete, az óra hangulata, az átélt sikerek.

A modell empirikus igazolását a Dörnyei–Ushioda (2009) kötet tartalmazza, illetve a Dinamikus Rendszerben dolgozó kutatások is használják (Dörnyei et al. 2014 kötet). Érvényessége széles körben elfogadott. Ez annak köszönhető, hogy az újabb kutatási irányok, például az idő fókuszú kutatások is ebben a keretben maradnak. MacIntyre–Serroul (2014: 126) például az ideális nyelvi énről azt állítja, hogy nem mutatható ki a másodpercenként mért adatok skáláján, de ezzel nem kérdőjelezi meg az ideális nyelvi én létjogosultságát, csak felvetik, hogy érdemes hosszú távú jellemzőnek feltételezni.

Az elmúlt években megfigyelhető, hogy a kutatók figyelme a szükséges nyelvi énről és az ideális nyelvi énről az **idegennyelv-tanulási élmények** felé terelődött. Ennek a tényezőnek szinte az újra-felfedezése történik. Csizér és Kálmán (2019: 227) amellett érvel, hogy az idegennyelv-tanulási élmények vizsgálata nem merülhet ki a tanár, a tanterv, a tanulói csoport helyzetspecifikus ábrázolásában, hanem sokkal összetettebb érzelmi folyamatokat kell figyelembe venni. Hiver et al. (2019: 102) például nyelvtanulói narratívák elemzése közben bátran vállalják egymásnak ellentmondó motivációk és érzelmek feltárását.

A motivációkutatások másik vonulata a **vizualizációnak** a szerepét vizsgálja a nyelvtanulásban. Az L2 Motivációs Énrendszerből levezethető ez az irány, mert az ideális nyelvi én létezésének előfeltétele, hogy a tanulónak van egy jövőképe, de ennek kellően kidolgozottnak és élénknek kell lennie ahhoz, hogy motiváló erőt jelentsen (Dörnyei 2013: 12). Dörnyei ez alapján újragondolta a tanári motiválási lehetőségeket (Dörnyei 2013), és a diákok ideális nyelvi énjének erősítése kimondott cél lett (Adolphs et al. 2018).

2.5.3.3. A Dinamikus Rendszer

A legújabb kutatási irányt Dörnyei et al. (2014: 12–17) alapján mutatom be. Tíz jellemzővel írják le a Dinamikus Rendszer paradigmáját. (E kulcsszavakat kiemeléssel jelölöm.) Ebben a szemléletben a kognitív, az érzelmi és a motivációs dimenziók egy elméleti keretben összefoghatóak, értelmezhetőek, és ez fontos a dolgozat szempontjából.

A motivációt Dörnyei et al. (2014) egy olyan rendszerben képzelik el, melyben az összetevők szorosan összefüggnek, és **változásra hajlamosak**. Szerintük a vizsgálatokban erre kell fókuszálni, mert így lehet közelebbről megismerni a motiváció működését. A korábbi kutatásoknak éppen az volt a legnagyobb hiányosságuk, hogy csak pillanatképeket ragadtak meg a nyelvtanulási folyamatból. Fontos összefüggéseket találtak, de azok csak arra az időpontra vonatkozóan voltak érvényesek (Dörnyei et al. 2014: 12). A motivációs rendszer nyitott, nincs végpontja, és hasonlóan az evolúcióhoz állandóan előrehalad a környezeti hatások és saját belső dinamikája mentén.

Második jellemzője a dinamikus irányzatnak, hogy a motivációt **térbeli** alakzatként modellálják. Ha elmozdulás történik egy alegységben, az változást, mozgást indít el az egész rendszerben. Ehhez kapcsolódik az is, hogy a Dinamikus Rendszer hangsúlyozza, hogy **bármely ponton** bekövetkezhet a változás, és még egy kisebb elmozdulás is vezethet a rendszer teljesen más irányba való fejlődéséhez (vö. Dörnyei et al. 2014: 15, *sensitive dependence on initial condition*). Ez azt jelenti, hogy a tanulást befolyásoló sok-sok tényező közül (pl. tanár, napszak, módszer) bármi megváltoztathatja a diákok motivációját. A motiváció persze hosszabb-rövidebb időszakonként lehet állandó, de inherens tulajdonsága nem ez. Sőt, a motiváció minden időegységben ingadozik: bármilyen skálán elemezzük (pl. havi, heti, napi), mindenhol göröngyös, hepehupás vonalat kapunk (lásd Dörnyei et al. 2014: 13).

A motiváció változékonysága abból is adódik, hogy a rendszer **komplex**. Ez azt jelenti, hogy az összetevők úgy alakulnak ki, hogy közben együtt működnek és egymásra hatnak. A motiváció különböző faktorai ezért **egymástól kölcsönösen függenek** (vö. *relationship*, Dörnyei et al. 2014: 14), így nem elégséges izoláltan vizsgálni őket. A nyelvtanulás folyamata sem egyszerűen csak **függ a tanulási környezettől**, mert a folyamat és a környezet is hatnak egymásra (vö. *context-dependent*, Dörnyei et al 2014: 16). A környezeti tényezőket nem lehet a vizsgálatokban úgy felvenni, hogy a motivációt ahhoz képest vizsgáljuk, mert az is visszahat arra. A Dinamikus rendszer tehát **érzékeny a visszacsatolásokra**, és azonnal változik a mellettük zajló változásokra válaszolva. A rendszert **a non-linearitás is jellemzi**. A paradigma szerint ezért nem lehet pontosan megjósolni a változók közötti kapcsolatokat, illetve ha találunk is általános tendenciákat, mindig figyelembe kell venni, hogy számtalan egyéb faktor is befolyásoló lehet.

Nyilvánvaló, hogy ezek az észrevételek nagyon komolyan érintik azokat a motivációkutatásokat, melyek hagyományos statisztikai próbákat alkalmaznak. Az új paradigmában dolgozók megfigyelése szerint ráadásul annyira **egyedi mintázatokkal**

rendelkeznek az adatközlők, hogy átlagos viselkedésük elemzéséből nem tudunk meg sokat a rendszerről, a rendszert megalkotó összetevőkről. (Statisztikai fogalmakkal pontosabban erről lásd Dörnyei et al. 2014: 17).

Nem hagyhatom reflexió nélkül ezt saját kutatásom szempontjából. Szeretném kihangsúlyozni ugyanis, hogy a Dinamikus Rendszer legerősebben az egyénen belüli, intra-szintre koncentrált (Dörnyei et al. 2014: 17), de néhányan mégis törekednek általános tendenciák leírására (pl. Piniel–Csizér 2014). Így ha a kutatási kérdések összefüggések keresésére irányulnak, és nem az intra-szintre, illetve ha nem a változás dinamikájára fókuszálunk, akkor továbbra is indokolt hagyományos statisztikai eljárásokat alkalmazni egy adott populáción egy adott időszakban.

A Dinamikus Rendszer tehát fontos elméleti támasza volt munkámnak, mert benne együtt tudtam tartani a nézeteket, a motivációt és a nyelvtanulási szorongást – mint legfontosabb vizsgálati egységeimet. Szemléletét az eredmények értelmezésekor figyelembe vettem, de módszerválasztásomat kutatási céljaim szabták meg. Az adatgyűjtés és az elemzési módszer mindig tökéletlen, a korlátok felismerésében segített leginkább a Dinamikus Rendszer, illetve arra készítetted engem is, mint másokat (vö. Boo et al. 2015: *mixed methodologies*), hogy a kvantitatív módszer mellett kvalitatív vizsgálatot is szerepeltessenek kutatásomban.

2.5.4. Nyelvtanulással kapcsolatos nézetek és nyelvtanulási motiváció hazánkban

Dolgozatom olyan időszakban született, amikor a magyar motivációkutatások rendkívül szerteágazóan, kiforrott módszertannal jelentős eredményeket hoztak. Változatos kutatási fókusszal több korosztályt, több iskolatípust vizsgáltak, Dörnyei et al. (2006) longitudinális felmérése világviszonylatban is egyedülálló. Azonban ritkábbak voltak az olyan kutatások, amelyek (pl. Vágó 2007, Einhorn 2015a) tágabb kontextusba helyezték a kérdést.

Jelen fejezetben megkísérlem összefoglalni a témába vágó hazai nyelvtanulási nézetkutatásokat és a motivációkutatások legfontosabb vizsgálatait. Saját felsorolásomat a „klasszikus nézetkutatásokkal” kezdem, és onnan tágítom a perspektívát.

2.5.4.1. Klasszikus nézetkutatások

Klasszikus nézetkutatásnak azokat a kutatásokat nevezem, melyek gyakran mért, a szakirodalomban hagyományosan megjelenő jelenségekre vonatkoznak, számszerűsített adatokat tartalmaznak, és jellemzően normatív keretben dolgoznak.

Elsőként ide tartozik a **tanulók nyelvválasztásának felmérése**, és a nyelvválasztás okainak feltárása. Régóta kutatott terület, és tudjuk, hogy az angol nyelv domináns a magyar tanulók

nyelvválasztásában (Öveges–Csizér 2018: 21, 90). Az angol mint világnyelv a többi nyelvnél lényegesen népszerűbb. Jellemző ennek demográfiai adatokkal való összevetése. Csapó (2001: 30) felméréséből például tudjuk, hogy az anya végzettsége és a tanulók nyelvválasztása összefügg. Minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál gyakoribb, hogy a gyermek angolul tanul. Nikolov (2007: 47) kiemeli ennek ideológiai jelentését is, szerinte „a jobb érdekérvényesítésű és szociokulturális szempontból előnyösebb háttérű diákok inkább angolul, míg a leszakadók inkább németül vagy egyáltalán nem tanulnak nyelvet”. Szerinte ez abból fakad, hogy az iskolák nem tudják biztosítani a szabad nyelvválasztást, így bizonyos kritériumok mentén válik csak hozzáférhetővé a népszerűbb angol. **Az angol presztízse** és hatalommal való összefonódása tettenérhető érvelésében, (bár cikke nem ideológiai elemzés, hanem az esélyegyenlőség kérdésével foglalkozik). Az angol presztízse és népszerűsége a tanulók nézeteiben úgy jelenik meg, hogy még azok is hasznosnak tartják az angolt, (instrumentális motivációjuk magas), akik legszívesebben abbahagynák tanulását (Csizér 2007), illetve az angolul tanulók rendre motiváltabbaknak tűnnek a más nyelveken tanulóknál (pl. Dörnyei et al. 2006: 53, Öveges–Csizér 2018: 82, 134).

Fontos téma **az iskolai nyelvtanulás hatékonyságának vizsgálata** is, és az ezzel kapcsolatos értékelések tulajdonképpen nézetek. A „Mi a baj a nyelvoktatással?” konferencia (Kuti–Öveges 2016) címe önmagában sokatmondó, a hazai nyelvoktatás eredménytelensége meghatározó diskurzus tudományos és laikus körökben egyaránt. Einhorn (2012: 22) ugyanakkor arra figyelmeztet, hogy „nehéz eldönteni, hogy azoknak van-e igazuk, akik szerint a magyarok drámaian rosszul beszélnek idegen nyelveket, vagy azoknak, akik a nyelvoktatást a rendszerváltás utáni oktatási fejlesztések sikertörténetének tartják.” Ha ugyanis magunkat az európai átlaghoz viszonyítjuk (pl. Eurobarometer 2012), az kudarcként értelmezhető, viszont sokkal pozitívabb a kép, ha saját korábbi eredményeinket nézzük. Egy 2018-as felmérés szerint (Eurostat 2018) a 25–34 éves magyar fiatalok 39,7%-a beszél egy idegen nyelven, 2011-ben ez 37,7%, 2007-ben pedig 26,8% volt. Ezek a számok egyre alacsonyabbak, ahogy idősebb korosztályokat nézünk, de mindenhol javulás van 2007 után 2011-re, és még további javulás 2016-ra. Vagyis növekedés tapasztalható, s ennek motorja a fiatalabb korosztály. Mégis elterjedt nézet a tanulók (és szülők) között, hogy az iskolákban nem lehet a kívánt nyelvtudást elérni (Dóczi 2016: 50, Öveges–Csizér 2018: 227). A hetedikesek 18 százaléka (Öveges–Csizér 2018: 54), a tizenegyedikesek 23 százaléka (Öveges–Csizér 2018: 159) különóra jár, és Kuti–Öveges (2016: 16) alapján tudjuk, hogy

még sokkal többen gondolják azt, hogy ez szükséges is. Válaszadóiknak kétharmada fontosnak tartotta a magánórákat a nyelvtanulás eredményességében.

Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának kérdéséhez fontos felmérni, hogy **milyen tanítási módszerek jellemzik a nyelvtanárokat** (pl. Nikolov 2003a). Többen felhívják a figyelmet a frontális tanítás túlsúlyára és a grammatizáló-fordító, drillező hagyomány erős jelenlétére (Nikolov–Nagy 2003, Öveges–Csizér 2018: 227). Így nem meglepő, hogy Öveges–Csizér (2018: 141) kutatási jelentésében a tizenegyedikes évfolyamon tanulók „22%-a jelölte be, hogy eléggé, illetve nagyon is igaz, hogy reménytelennek látják a nyelvtanulást az órai feladatok segítségével.” A tanulók „fele nem beszél csoporttársaival a nyelvórán” (Öveges–Csizér 2018: 127), és a tanárral folytatott beszélgetések mértéke is alacsony (Öveges–Csizér 2018: 128).

Oktatási hagyományaink alapján feltételezhetjük, hogy a tanulók nagyon fontosnak tartják a **nyelvtanulásban a grammatikai ismereteket**. Bacsa (2012: 180) adatközlői az ötfokozatú skálán (3,81-es átlaggal) magas pontszámokkal fejezték ki egyetértésüket azzal a BALLI-féle állítással kapcsolatban, miszerint az angoltanuláshoz az a legfontosabb, hogy jól tudják a nyelvtant. Horwitz (1987: 124) alapján tudjuk, hogy a nyelvtantudás kihangsúlyozása befolyásolja a tanulók stratégiaválasztását. Empirikus vizsgálatok szerint a grammatikatanulás jelentőségébe vetett hit negatív hatású (Peacock 2001), de Wen és Johnson (1997) a pozitív hatásai mellett érvelnek.

A tanítási módszerekről szeretném még megjegyezni, hogy Öveges–Csizér (2018: 124) szerint nem elég jók a visszajelzések azzal kapcsolatban, hogy milyen gyakran találkoznak a nyelvórákon az idegen nyelvek különböző kiejtési változataival a tanulók, pedig „a NAT előírja az autentikus célnyelvi szöveg használatát” (Öveges–Csizér 2018: 124). Ebben a **sztenderdista ideológia hatását** ismerhetjük fel, ahogyan erről a 2.4.1. fejezetben volt szó.

Klasszikus, BALLI-ban is vizsgált nyelvtanulási nézet a nyelvek különbözőségébe vetett hit, vagyis hogy **vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek**, és meg is ítélik az adatközlőkkel az általuk tanult nyelv nehézségét. Mori (1999) megállapította, hogy azok a tanulók jobban teljesítenek, akik szerint a tanulandó nyelv egyszerűnek számít. Horwitz (1988: 286) viszont amellel érvel, hogy az a fontos, hogy a tanuló érezze a fejlődést, mert ha könnyűnek tartja a nyelvet, de mégsem ér el olyan eredményt, mint amit várt, az visszavetheti őt a tanulásban. Peacock (1999: 258) eredményei ezt alátámasztják. Kutatása szerint alacsonyabb nyelvtudást értek el azok, akik a nyelvtanulás nehézségét alábecsülték. Horwitz (1988: 286) azonban arra is felhívta a figyelmet, hogy az sem előnyös, ha egy tanuló túlságosan nehéznek tartja a célnyelvet, mert az viszont elrettentheti őt a tanulástól.

A laikus diskurzusokban hazánkban is jellemző téma a nyelvek különböző nehézsége. Bacsa (2012: 177) szerint a magyar diákok az angolt közepesen nehéz nyelvnek tartják. A nyelvek ajánlott tanulási sorrendjéhez is tapadnak nézetek. Gyakori diskurzus, hogy a németet jobb előbb tanulni az angolnál (lásd pl. Szakmaiatlan az idegennyelv-oktatási stratégia (Sajtóközlemény) 2012).

A mindestről szóló fejezetben említettem, hogy a **nyelvérték szerepébe vetett hit** felmérése régóta szerepel a kutatásokban. Nikitina–Furuoka (2006: 217) amellett érvelnek, hogy egyetemesen, mindenhol megjelenő nézetről van szó. Hazai adatokat említve a Kuti–Öveges (2016: 27) által megkérdezett diákok 46 százaléka fontos tényezőnek, 29 százaléka nagyon fontos tényezőnek tartotta a nyelvértéket a nyelvtanulás eredményességében, ugyanakkor a tanárok szerint nem számottevő a szerepe. Öveges–Csizér (2018: 168) viszont épp azt találták, hogy a tanárok igenis hiányolják a jó nyelvértékű gyerekeket. Rieger (2009: 106) egyetemisták között találta elterjedtnek a nyelvértékbe vetett hitet: a tanulók nézete szerint egy nyelvet mindenki meg tud tanulni, de legalább két nyelv ismeretét már intelligenciához kötik.

Kutatásomban foglalkoztam egy további, sajátos nézettel. A nyelvi előítéletességre kidolgozott kérdések mellett, melyek magyar nyelvű megnyilatkozásokkal kapcsolatosak, kérdőívemben szerepelt egy olyan dimenzió, melyet úgy neveztem el, hogy: **előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben**. Eszerint akik több idegen nyelven beszélnek, azok nagyon okosak és intelligensek. Ez újdonság a korábbi kutatásokhoz képest. Riegernél (2009) és Bacsánál (2012) ugyan szerepelt hasonló állítás, de az ő kutatásukban emellett az item mellett olyanok is állnak, melyekkel tartalmilag egy általánosabb nyelvértékre és tehetségre vonatkozó faktor alakult ki. Bacsa (2012: 180) állítása például így szólt: „*Ha több nyelvet beszélek, okosnak tartanak.*”, és ezzel az adatközlők (3,39-es átlaggal) egyetértettek. Ugyanakkor ezzel az állítással egy csoportban vizsgálta azt is, hogy „*Könnyebben fogok egy másik nyelvet tanulni, ha már beszélek egy nyelvet.*” (Bacsa 2012: 180). Tehát nem specifikusan a nyelvi előítéletességet vizsgálta idegen nyelveket beszélőkkel szemben. Engem viszont foglalkoztatott, hogy milyen nézetek járnak azzal együtt, ezért igyekeztem ezt a faktort kidolgozni.

2.5.4.2. Nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció kutatása régóta rendkívül termékeny terület, ismertetésemben ezért csak azokra a motivációs motívumokra fókuszálok, melyek dolgozatom témájához

illeszkednek. Elsőként az integratív és instrumentális motivációval kapcsolatos eredményeket mutatom be.

Bár elméleti bevezetőmben leírtam, hogy az **integratív motiváció** értelmezése megváltozott a kutatások folyamán, hagyományosan fontos vizsgálati téma, és számos hazai mintán kimutathatóan jelentkezett. Clément et al. (1994a) gimnazistáknál, Dörnyei (1990) felnőtt nyelvtanulóknál találta meg ezt a dimenziót. Néhány kutatás alapján azt feltételezhetjük, hogy az integratív motiváció befolyásolja legjobban a diákok motivált tanulási viselkedését, ráadásul Csizér (2007) szerint „ez a tényező közvetíti az instrumentális motiváció és az attitűdváltozók hatásait is”. Azonban vannak olyan kutatások is, melyekben nem mutatkozott meg az integratív motiváció (pl. Nikolov 1999), illetve úgy tűnik, hogy az integratív motiváció hatása az életkorral csökken (Csizér–Kormos 2007: 40), és csak közvetetten befolyásolja a tanulásba fektetett erőt (Csizér–Kormos 2007: 38).

Az ideális nyelvi énre és a szükséges nyelvi énre vonatkozó kutatások további eredményeket hoztak. Az ideális nyelvi én Csizér–Kormos (2007: 37) szerint ugyanis nagyban magyarázza a motivált viselkedést, sőt, olyan kutatási eredmény is van, miszerint a motivált tanulási viselkedésre kizárólag az ideális nyelvi énnel volt hatása (Csizér 2012). Más mintán viszont a szükséges nyelvi én hatott leginkább a motivációra, és az ideális nyelvi énnel csak közvetett hatása volt (Piniel et al. 2014). Eközben olyan kutatás is született, melyben a szükséges nyelvi ént nem is sikerül megjeleníteni (pl. Csizér–Kormos 2007: 35).

Az ideális nyelvi én és a szükséges nyelvi én összefonódása külön téma. Mindkét tényező fontosságában konszenzus van (lásd pl. Dörnyei et al. 2014: 130), de Zentner–Renaud (2007) alapján a kutatók a szükséges nyelvi én fontosságát egyre inkább alacsonyabb életkorra teszik, illetve internalizációját hangsúlyozzák. A környezeti hatásokat, elvárásokat idővel ugyanis belsővé teszi az ember; ez a rendje annak, ahogyan harmonizáljuk egymással az énképeinket (Kormos et al. 2011). Piniel és Csizér (2014) munkája is ezt támasztja alá: a diákok szükséges nyelvi éne a vizsgált szemeszterben egyre jobban összefüggésbe került az ideális nyelvi énjükkel, vagyis a külső elvárásokat egyre inkább magukévá tették a tanulók. A szükséges nyelvi én tettenérése tehát önmagában érdekes lesz adataimban.

Érinteni kell **az instrumentális motivációval** kapcsolatos eredményeket is. Magyarországon a praktikus, eszközjellegű motiváció erősen jelen van (Nikolov 2007: 48, Dörnyei et al. 2006), és Csizér (2007) szerint az egyik előrejelző változója az integratív motivációnak. Mások az ideális nyelvi én előzményének tekintik (Dörnyei et al. 2006: 92), és érvelésük szerint a szakmai előremenetel vagy jobb fizetés elképzelése (mint instrumentalitás) jól értelmezhetően összefügg az ideális nyelvi énnel. Több kutatás (Clément et al. 1994a; Dörnyei 2002;

Dörnyei–Kormos 2000) szól arról, hogy a hagyományos instrumentális dimenzió kiszélesedik, mert újabban az utazás és a külföldi barátok szerzése (mint cél) tartalmilag beletartozik. Csizér (2007) szerint ez jól magyarázható, mert „a fiatalabb nyelvtanulók esetében a karrierrel kapcsolatos kedvezmények még a távoli jövőhöz tartoznak”.

Einhorn (2015a: 49) nem az instrumentális motiváció terminust használja, hanem **pragmatizmusról**, sőt „túlzó pragmatizmusról” beszél. Szerinte ugyanis „kialakult egy sajátos viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelteni annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt hogy maga a nyelvtanulás is az lehetne. Így a nyelvtanulás leszűkült a nyelvismeret által elérhető jobb karrierre” (Einhorn 2015a: 49). Statisztikai adatok segítségével amellet érvel, hogy „a magyaroknak nem feltétlenül van szükségük a nyelvtudásukra a mindennapjaikban” (Einhorn 2015b: 43), és ez a helyzet, illetve a pragmatikus gondolkodásmód fontos gátja lehet a magyarországi nyelvtanulás sikerességének (2015b: 35–36).

Érdekes azt is megfigyelni, hogy a szakirodalom a diákok motivációját általában megfelelőnek tartja (Nikolov 2003a, Dörnyei et al. 2006: 44–46, Csizér–Kormos 2007: 36, Bacsa 2012: 187), és nem tematizálja, hogy ez ellentmond a tanári visszajelzéseknek. Lois (2015) nyelvtanári interjúkban mutatta ki, hogy a tanárok gyakori és visszatérő témája a diákok motivátlansága, és Öveges–Csizér (2018: 226, 230) is kiemeli ezt kutatási jelentésében. Megjegyzik, hogy „a tanulói kérdőív segítségével gyűjtött adatokból nem derül ki, hogy a tanulók motivátlansága komoly probléma lenne” (Öveges–Csizér 2018: 227), viszont a tanári kérdőív eredményei ezt megkérdőjelezzik. A tanárok ugyanis egyrészt azt állítják, hogy jól tudják tanulóikat motiválni, másrészt viszont a tanulók motiváltságát alacsonynak ítélik, és ez ellentmondásos (Öveges–Csizér 2018: 167). Imre (2007: 120) szerint a motivált és a motivátlatlan viselkedés egyszerre van jelen a középiskolásoknál: egyrészt meg szeretnének tanulni angolul annyira, hogy boldoguljanak vele a mindennapokban, de az is bennük van, hogy abba is hagynák, amint lehet. Sárdi (2019: 230) kimutatta, hogy felnőtt nyelvtanulóknál kifejezetten nehéz a nyelvtanulási motiváció fenntartása az erősen monolingvis szemléletű nyelvi környezet miatt.

2.5.4.3. A nyelvtanulási szorongás

Einhorn (2015a: 49) leírja, hogy hazánkban igen elterjedt nézet, hogy „a magyar anyanyelvűek számára különösen nehéz az idegen nyelvek tanulása”, és jellemző a kudarcélmények hangsúlyozása, ezért mindenképp szerettem volna vizsgálatom körébe vonni a nyelvtanulási szorongást.

Tóth (2015: 19) alapján a nyelvtanulási szorongás úgy definiálható, mint egy feszélyezettségérzés, zavar, feszültég, aggodalom- vagy nyugtalanságérzés, mely nyelvtanuláskor vagy az idegen nyelv használatakor jelentkezik. Az idegen nyelvi szorongás jól beilleszthető az énkép elméletbe, hiszen pont az önmagunkról alkotott képünket és énreprezentációnkat érezzük ilyenkor veszélyeztetve (Tóth 2015: 19).

Young (1991: 428) szerint a nyelvtanulási szorongásnak a nyelvtanulási nézetek a fő forrásai. Érvelésének lényege, hogy minden nézet, mely ütközik a valósággal, szorongást okoz. Például ha valaki nagyon fontosnak tartja, hogy jó legyen a kiejtése, az jelentős frusztrációt élhet át idegen nyelven való beszéléskor tanulmányai elején. Aslan–Thompson (2018: 10) hasonlóan érvel. Szerintük azok a tanulók, akik az idegen nyelvi megnyilatkozásokban a helyesség fontosságát kiemelik, szorongóbbak lesznek, hiszen félnek, hogy hibákat vétének.

Hazai adatokat nézve Öveges–Csizér (2018: 85) azt állítja, hogy mintájában a tanulók nyelvtanulási szorongása nem tűnik magasnak, de véleményem szerint a 20–30 százalékos arány nem alacsony: ez a szám olyan hetedikes nyelvtanulókat jellemez, akik a szorongást mérő itemek közül legalább egyet eléggé igaznak vagy nagyon igaznak jelöltek magukra nézve. Ugyanez a szám tizenegyedikeseknél hasonló (27 százalék, Öveges–Csizér 2018: 139). Tar (2015: 102) egyetemistáknál mutatta ki, hogy a szorongás és a bizonytalanság domináns viselkedés. Kuti–Öveges (2016: 30) szerint a tanulók kudarcélményei között meghatározóak a tanári hibajavításokkal kapcsolatos tapasztalatok, és Öveges–Csizér (2018: 85) munkájából tudjuk, hogy ilyen szempontból az általános iskolások szorongóbbak, mint a gimnazisták.

A magyar nyelvről szóló ideológiák között szó volt az iskolai hibajavítás kultúrájáról. Felmerült bennem, hogy az anyanyelvünkön minket ért preskriptív hatások (vagy a nyelvi előítéletesség) jelentkezhetnek az idegennyelv-tanulás kontextusában. Vagyis ha valaki túlnyomórészt preskriptív ideológiával találkozik, vagy esetleg ő maga egyetért a preskriptivizmussal, azzal együtt jelentkezhet nagyobb nyelvtanulási szorongás – ezt kutatásomban vizsgálat tárgyává tettem. A nyelvtanulásról szóló nézeteknek a hatása a nyelvtanulási szorongásban ismert, de magyar nyelvről szóló vélekedésekkel kapcsolatban újdonság.

A nyelvtanulási szorongás többféleképp vizsgálható, például Csizér–Kormos (2007: 34) megkülönböztet ún. *nyelvhasználati szorongást* és *osztálytermi szorongást*, máshol Csizér–Piniel (2016: 7) *debilizáló* és *facilitáló* szorongást vizsgál. Én a kérdőívemben egy általánosabb nyelvtanulási szorongás dimenziót mértem fel.

Dolgozatom e pontján áttérek azokra a szakirodalmi tételekre, melyek a legbátrabban hivatkoznak érzésekre, nem is használva a nézet terminust. Ezek a kutatások azért értékesek,

mert széles perspektívát vállalnak, megneveznek olyan nézeteket is, melyek általában nem vizsgálati tényezők, pedig érezzük, hogy jelen vannak, tematizáljuk őket hétköznapi diskurzusokban.

2.5.4.4. Szélesebb perspektíva: kudarc, félelem, homogenitás, pedagógiai kultúra

Einhorn (2012, 2015a, 2015b) munkáiban találtam meg leginkább azt a perspektívát, mely szélesebb megvilágításba helyezi a magyarországi nyelvtanulás eredményességének kérdését. Ő több okot is felsorol, hogy Magyarországon miért tapad olyan sok negatív tapasztalat a nyelvtanuláshoz.

Említi, hogy nem tudunk örülni a kisebb sikereknek, pl. az alapfokú nyelvvizsga értéktelennek számít a B2-es nyelvvizsgakövetelmények és annak presztízse miatt (Einhorn 2015b: 45). Az át nem vett diplomák tovább fokozták a nyelvtanuláshoz kötődő rossz érzéseket (2015a: 50), továbbá szüleink és tanáraink valószínűleg átörökítették azokat a tapasztalataikat, melyek szerint nekik a „nyelvtanulás kudarcélményt és frusztrációt okozott” (Einhorn 2015a: 50). Gondolhatunk itt arra, hogy a rendszerváltás előtt milyen kevesen tanultak meg idegen nyelveken, és a kötelező orosztanulással kapcsolatos negatív attitűdök is fontosak lehetnek. Einhorn továbbá felveti, hogy a „nyelvtanulók alábecsülik saját képességeiket és lehetőségeiket” (2015a: 50), és jellemző egyfajta „nyelvi pesszimizmus”, mely egy túlzottan önkritikus beállítódást (Einhorn 2012: 32) jelent. Eszerint társadalmi szinten elégedetlenek vagyunk a magyar emberek nyelvtudásával, és a média is hozzájárul ehhez az érzéshez, mert „többnyire kudarc történetként tálalja a magyar idegennyelv-tanítást” (Einhorn 2012: 32). Úgy fogalmaz, hogy a nyelvtanulás nálunk nem örömforrás, hanem „sokak számára csak szükséges rossz, túlélendő feladat” (Einhorn 2015a: 50). Ráadásul „a magyar társadalomban megfigyelhető bezárkózás, az inkább elutasító, az idegentől féltő attitűd” is komoly akadálya az idegennyelv-tanulásnak (Einhorn 2012: 33). Gondolatmenete azon alapszik, hogy ezek az érzések a hazai nyelvi közösségben nagyon erősen jelen vannak, épp ezért biztos, hogy akadályozzák a nyelvtanulás sikerességét.

Ráadásul hazánkban nemcsak a tanulók érzik magukat sikertelennek, hanem ez az érzés a tanárokat is jellemzi. Einhorn (2015a: 54) azt írja, hogy „nem lehet jól kezelni a motivátlanságot és a tanulók különbségeit, így a tanári munka folyamatos kísérője a sikertelenség, amiből viszont logikusan következik a hárítás és a hibáztatás”, mert a kudarcra mindenki okot próbál találni. Ebből következik az a magatartás, hogy a tanárok az előző iskolafokot, iskolát, a családokat, vagy magukat a diákokat hibáztatják az eredménytelenségért, és ez a hárító, hibáztató attitűd az egész rendszert érinti, az egész

rendszerrel összefügg (vö. Einhorn 2015a: 54, ezek közül csak a pedagógiai kultúraváltás szükségességére irányuló gondolatait emelem ki.) Fontos felvetés még a háritással kapcsolatban, hogy Einhorn (2015a: 53–54) szerint a nyelvtanárok értékelési módja túlzottan normaorientált, a csoport és az egyén sajátosságaira kevésbé érzékeny, és ez azt okozza, hogy a hibák felértékelődnek a nyelvtanulási folyamatban. Mind a tanároknak, mind a diákoknak nehéz vállalni a felelősséget az eredményekért, ezért azt a másokra háritják.

Fejes (2011: 36) munkáját olvasva felmerült bennem, hogy a hibáztatás mellett a kifogáskereső viselkedés is jellemző hazánkban (pl. „Öreg vagyok már a nyelvtanuláshoz.”, „Nincs időm rá.”, stb.), és ez a tanuláspszichológiában ismert jelenség. A nyelvtanulással kapcsolatos tudományos írások azonban nem tematizálják ezt, és nem is mérik, pedig jelentősége lehet.

Medgyes (2014) egy szakértői interjújában említi, hogy szerinte az emberek gondolkodásmódjában kell keresni a választ a nyelvtanulás sikertelenségére, mert az az elmúlt ötven évben – a pedagógiai reformok ellenére – alig változott. Példának azt a széles körben elterjedt nézetet hozza, miszerint „a magyar gyerekek még az anyanyelvükön sem tudnak, nemhogy még idegen nyelven tanuljanak”. Szerinte ebben a gondolatmenetben „szembeállítjuk az idegennyelv-tudást, az idegennyelv-tanulást a magyar nyelvnek az elsajátításával”, és ez gátja lehet a nyelvtanulás sikerességének. Dolgozatomban előkerült már hasonló vélekedés (Kontra 1997, Bartha 2009), de ebben a nézetben kifejezetten az anyanyelv-elsajátításról van szó, illetve a preskriptív szemlélet erőteljesen jelen van benne (az anyanyelvünkkel kapcsolatban), ezért különösen érdekes e megfigyelés számomra. A korai nyelvtanulással szembeni félelmet így a kérdőívemben megjelenítettem.

A szakirodalmi fejezet zárásaként Einhorn (2015a) gondolatát szeretném összefoglalni, aki egy teljes pedagógiai szemléletváltás szükségessége mellett érvel: a nyelvtanulással kapcsolatosan, de nem csak a nyelvtanításban. Szerinte a tanulóközpontú, kompetencialapú és tevékenységalapú oktatásra kell áttérni az iskolákban, minden órán, és minden szinten; a hagyományos, mai napig elterjedt tanárközpontú, ismeretalapú megközelítésen túl kell haladni (Einhorn 2015a: 51). Szerinte „nyilvánvaló, hogy a tanulók a különböző szemléletmódokat egyben élik meg, és nem lehet elvárni egy gyerektől, hogy az egyik órán csendben üljön, fogadjon el mindent kérdés nélkül, a másikon viszont aktívan és kreatívan működjön” (Einhorn 2015a: 56). Ez lenne az idegennyelv-tanítás eredményességének az alapja, a fejlesztés ilyen irányban a legszükségesebb.

Gondolata számomra azért érdekes, mert a magyarországi nyelvtanulási környezetre vonatkozóan olyan észrevételt tesz, mely végső soron engem is foglalkoztat. Én azonban a

magyartanítás kontextusát és a magyarral kapcsolatos nézetek fontosságát emelem ki, és kutatásom kérdése éppen az, hogy azok (Einhorn megfogalmazásával élve) egy „szemléletmódban” összeérnek-e a nyelvtanulási nézetekkel: együttmozognak-e, és ha igen, akkor az együttjárások milyen nyelvideológiák alapján magyarázhatóak.

3. A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI

E fejezet a kutatásom adatairól és az elemzési módszerekről szól. Bemutatom az adatközlők csoportjait, az adatgyűjtés menetét, a választott elemzési módszereket, és ismertetem azokat az állomásokat, melyek alapján a disszertációban bemutatott kutatás koncepciója megfogalmazódott.

Bemutatom, hogy a választott **kevert módszertani megközelítést** mi indokolta. Továbbá megkísérlem bebizonyítani, hogy a kvalitatív adataimat alapos és következetes módszerrel elemeztem. Az **állandó összehasonlítás módszere** ugyanis egy olyan szóról szóra történő elemzési módszer, melyben a kutató folyamatos kontroll alatt van: ennek a lépéseit ismertetem alább. Végül a kérdőívfejlesztés folyamatát fogom tárgyalni. Bemutatom, hogy milyen erőfeszítéseket tettem annak érdekében, hogy a mérőeszköz érvényes és megbízható legyen. Újdonságnak számít az anyanyelvről szóló kérdések kialakítása, de a nyelvtanulással kapcsolatos kérdések között is találhatóak újak. A legnagyobb érdekességet viszont e két téma összekapcsolása jelenti: az ezzel kapcsolatos módszereket is ismertetem a fejezetben.

3.1. Előzetes munkáim és tanulságaik

Az adatok és a kutatási módszerek bemutatása előtt tanulságos visszatekinteni korábbi munkáimra.

Eleinte kizárólag az idegen szavakkal kapcsolatos attitűdökre fókuszáltam (Lois 2008, 2009). Legfontosabb vizsgálati kérdésem az volt, hogy az idegen szavakkal kapcsolatos érzések milyen dimenziók mentén írhatóak le, összetettségük hogyan ragadható meg. Bár kutatásomban használtam rövid interjúkat (Selmecziné Lois 2010), a kvalitatív elemzési szemlélet később erősödött meg bennem. Az idegen szavakkal kapcsolatos nézeteket ugyanis internetes fórumok szövegeiből kezdtem el gyűjteni (Lois 2011, 2012), és ez sokkal összetettebb és árnyaltabb elemzésre adott lehetőséget, mint amikor csak kérdőívben kértem idegen szavak megítélését az adatközlőktől. Közben sikertelenül próbálkoztam egy olyan kérdőív kidolgozásával, melyben az idegen szavak különböző rétegeihez tapadó ítéleteket kívántam felmérni. Egy-egy idegen szó szótárázásának idejével és gyakorisági mutatójával dolgoztam, de abba a problémába ütköztem, hogy csak az egyes tesztszavakkal kapcsolatos attitűdök vizsgálhatóak, és nem tudok nagyobb összefüggésekre rálátni. Éppen annak magyarázatához nem értem hozzá, hogy például egy-egy új alakulat miért válik kedveltté a

nyelvhasználók körében, míg mások inkább ellenszenvet váltanak ki. Nem találtam olyan kutatásokat, melyek a kérdéseimre választ adtak, bár egy-egy elméletet igen figyelemre méltónak tartottam (pl. Minya 2005).

Mindeközben a felvetés, hogy az anyanyelvünkkel kapcsolatos nézetek összefüggnek a nyelvtanulással kapcsolatos nézetekkel, egyre erősebben megfogalmazódott bennem, így a következő publikációim (Lois 2015, 2016a, 2017a) már ennek a kutatásnak voltak a részei. E folyamat során felismertem a kevert módszer használatának szükségességét, mert egyrészt szükségem volt a kvalitatív adatok mélyebben magyarázó, feltáró jellegére, s mellettük a kvantitatív adatok fókuszáltabb, számszerűsíthető voltára, ahol az összefüggésekre statisztikai módszerekkel rá tudtam kérdezni.

A disszertációban bemutatott kutatást így a korábbi munkáim egyrészt azzal segítették, hogy megismertem a magyar nyelvhasználó közösségben élő ideológiákat, másrészt rávezettek a kutatás alapkérdésére. Továbbá felismertem általuk, hogy a kvantitatív és a kvalitatív módszerre egyaránt szükségem van.

3.2. Az adatközlői csoportok meghatározása

A teljes kutatásban tanárokról és felnőtt nyelvtanulókról gyűjtöttem adatokat, azonban a disszertációban a diákokra fókuszálok. A munka előrehaladtával ugyanis egyre fontosabbá vált számomra a tanulási folyamat megismerése. Az foglalkoztatott, hogy sajátos szociokulturális helyzetükben a diákok milyen nyelvtanulókká válnak.

A **kutatás első fázisában** húsz tanári és tizenegy tanulói interjú készült. A tanárokat **mint szakértőket** hallgattam meg; kikötöttem, hogy az adatgyűjtés idején magyartanárként vagy nyelvtanárként dolgozzanak. A diákoknál azt határoztam meg, hogy **18 év feletti**ek és egy oktatási intézménybe **beiratkozott nyelvtanulók** legyenek. A legfontosabb szempont tehát az iskolai kontextus volt, mert abból indultam ki, hogy az iskola az egyik legfontosabb helyszíne a nyelvideológiák formálódásának (Sándor 2001a, Bartha 2009). Ezek az interjúk a kérdőív itemeinek kialakításában segítettek, mert megtapasztaltam, hogy milyen témák jelennek meg a nyelvekről szóló diskurzusokban, és hogy az adatközlők milyen megfogalmazásokkal élnek. A **kvantitatív adatgyűjtést** már máshogyan alakítottam. A tanárok **bármilyen szakosok** lehettek, a tanulók életkorát viszont pontosabban meghatároztam. A tanári csoport bővítését egyrészt az indokolta, hogy a tanárok vizsgálata már kevésbé volt specifikus, már csak azt kívántam felmérni, hogy a dolgozat alapkérdésére – az anyanyelvi nézetek és a

nyelvtanulással kapcsolatos nézetek összefüggésére – milyen válaszokat adnak. Másrészt addigra világossá vált számomra, hogy a tanári diskurzusok is számos laikus vélekedést tartalmaznak (lásd pl. Lois 2016b), ezért a nézetek szempontjából nem volt indokolt a szakértői szerepük további hangsúlyozása (vö. McKinney–Swann 2001).

A diákok esetében azt módosítottam, hogy meghatároztam, hogy **kifejezetten a 18–24 éves** korosztályt vizsgálom. A felső korhatár megszabása azért vált fontossá, mert feltételeztem, hogy az életkorral összefüggésben máshogy alakulnak a nézetek a nyelvhasználóknál (pl. Zentner–Renaud 2007), továbbá védeni akartam az adatgyűjtés tisztaságát. A szigorúan egyetemista/főiskolás kor megjelölésével ugyanis valamennyire ellenőrizhetővé vált, hogy csak tanulók juthassanak el a kitöltőfelülethez, mert a kérdőív linkjét felsőfokú intézmények tanszéki, Neptunos és zárt, belső Facebook csoportjai továbbították. A 18 éves, alsó korhatár viszont mindkét vizsgálatnál „adott” volt, mert ennek megjelölésével mentesültem a kutatás elvégzéséhez szükséges szülői engedélyek bekérése alól.

A diákok kvalitatív mintája – mivel ott nem szabtam meg felső korhatárt – így szélesebb korosztályt ölel fel, mint a kvantitatív minta, és ez az adatok szoros összevethetőségét nem támogatja. Mégis az interjúk megtartása mellett döntöttem a végleges vizsgálatban, mert szükség volt az interjúkban megmutatkozó mélyebb összefüggésekre.

3.3. A kevert módszer és az adatgyűjtés folyamata

A kevert módszer (*mixed methods research*) kidolgozása, egységes leírása és elterjedése a 2000-es évektől kezdődött. Elfogadottsága széleskörű (Boo et al. 2015: 151, 153), a világ minden táján és több tudományterületen használják (Sántha 2015: 53).

A megközelítés szerint a kvantitatív és kvalitatív adatokat „lehetséges kombinálni, együttesen kezelni, és ez mindkét megközelítés előnyére válik. A kvantitatív adatok értelmezését segíthetik a kvalitatív vizsgálatok, míg a kvalitatív eredmények ellenőrzésében és validálásában a kvantitatív módszereknek lehet kiemelt szerepe” (Király et al. 2014: 96).

Sántha (2015: 44–45) felveti, hogy nehéz megkülönböztetni azoktól a több módszert használó (*multimethods research*) kutatásoktól, melyek módszertani triangulációt használnak, de Creswell (2002) alapján tudjuk, hogy itt a módszerek összekapcsolása hangsúlyosabb. Például a dolgozatban használt adatgyűjtés a kevert módszertan egyik tipikus esete. Creswell (2002: 24) ajánlása szerint először feltáró jellegű kutatást végeztem, és ezek eredményei alapján vizsgáltam meg egy nagyobb populációt. Munkámban az ún. „feltáró egymásra épülő

felépítést” (Király et al. 2014: 100) követtem, mely a kevert módszertan egyik gyakori módszere. Király et al. (2014: 100) szerint ez a módszer kifejezetten alkalmas új mérőeszköz kidolgozására, és arra, hogy egy kismintás kvalitatív kutatás eredményei alapján kialakított kérdőívvel az eredmények egy nagyobb populációra általánosíthatóak legyenek. (Sántha (2015: 63) „felderítő szekvenciális tervezésnek” nevezi ugyanezt.) A trianguláció itt tehát be van építve a módszerbe (vö. Király et al. 2014: 96), és a kvantitatív és a kvalitatív szemlélet függetlenségét nem hangsúlyozom, ahogyan azt a több módszertant használó kutatások teszik (vö. Sántha 2015: 106 táblázata).

Az adatgyűjtés tehát több lépcsőben történt. Munkám elején fontosnak tartottam a kutatás exploratív jellegét, így félig-strukturált interjúkat készítettem, és az itt tapasztalt témák alapján építettem tovább a kvantitatív részt. Ez azért fontos, mert a kérdőívfejlesztés így tulajdonképpen „terepen” történt, és nem kizárólag saját elképzeléseim alapján jelennek meg benne a nézetek.

A félig-strukturált interjúkat tanárokkal és diákokkal készítettem, és az adatgyűjtés ezen szakasza 2015-ben lezárult. Az interjúkorpuszt 2016 tavaszán kiegészítettem még egy diákokkal végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúval, és csak ezután kezdődött a kérdőívfejlesztés.

A tanári interjúkban a tanárok nyelvtanulási tapasztalataira, az angol nyelv térhódításával kapcsolatos nézeteire, tanulóik nyelvtanulási attitűdjeire kérdeztem rá (lásd 1. melléklet), illetve megkértem őket, hogy értékeljenek nyelvről szóló állításokat **hangosan gondolkodva (think-aloud) módszerrel** (lásd 2. melléklet.) A hangosan gondolkodva módszerben (vagy ahogy Nikolov (2003b: 5) nevezi: *a hangos gondolkodtatásos eljárásban*) az adatközlők fontos benyomásait ismerjük meg: elmondják, hogy hogyan értelmezik a kérdéseket, mi a válaszuk, és miért így reagálnak rá. És mivel szabadon, bármilyen gondolatukat elmondhatják, ezért a módszerrel igen összetett nézetek fedezhetőek fel.

A tanulókkal hasonló kérdéseket jártunk körbe, mint a tanárokkal: nyelvtanulási tapasztalataikról, az angol térhódításáról, a nyelvek különbözőségéről, a magyarországi nyelvtanulás helyzetéről beszélgettünk (lásd 3. melléklet), és őket is kértem nyelvről szóló állítások értékelésére (lásd 2. és 4. melléklet). Ezek az állítások képezték a későbbi kérdőívem alapját. Olyan nézeteket jártak körbe, mint a nyelvromlás, a purista ideológia, a preskriptív szemlélet, a magyar nyelv kiemelkedő gazdagságába és szépségébe vetett hit, és adatokat gyűjtöttem a nyelvek különbözőségéről, a nyelvérzék szerepéről, a finnugor átokról, a nyelvi előítéletességről. Eleinte 34 állításról beszélgettünk az adatközlőkkel (lásd 2. melléklet), de az utolsó négy diákinterjúmban már 37 nyelvről szóló állítással dolgoztam (lásd 4. melléklet). Ebben a változatban sokkal jobban körvonalazódtak már a kérdőív kérdései, jobban

hagykoztam olyan nézetekre, melyeket az interjúkban hallottam az adatközlőktől, és néhány tételmondat megfogalmazásán változtattam.

A kérdőívfejlesztésben később is minden egyes szó tudatos választás eredménye lett. Erre szolgáltak a több ponton beépített think-aloudok, illetve egy alkalommal egy angoltanár négy hallgatójával írásban fűzött megjegyzéseket a kérdőívhez. A végleges kérdőívet továbbá egy gimnazista, egy nyelvszakos és egy nem nyelvszakos hallgató is értékelte a célból, hogy mindenkinek érthetőek és megítélhetőek legyenek a kérdések.

A disszertációban bemutatott vizsgálat adatgyűjtési és elemzési folyamatát a következő ábra mutatja.

	Kvantitatív kutatás	Kvalitatív kutatás
KÉRDŐÍVFEJLESZTÉS ÉS INTERJÚZTATÁS	2014. május – 2016. március: Az interjúk során gyűjtött adatok folyamatos elemzésével rajzolódott ki az első kérdőív-változat <u>A módszer jellegzetessége:</u> folyamatosan jelen voltam a terepen és az elemzésben, továbbá a kérdőívfejlesztésben, ezért ezek egymásra hatottak	2014. május – 2016. március: -20 tanári interjú, melynek végén 34 nyelvről szóló állításról think-aloud protocol („hangosan gondolkodva” módszer) -3 páros interjú diákokkal, benne 34 állításról think-aloud protocol -7 egyéni interjú diákokkal, melyben három fővel 34 állításról, négy fővel pedig 37 állításról think-aloud protocol készült -egy fókuszcsoportos interjú diákokkal
	↓	↓
	2016. március: egy pilot kérdőív-változatot készítettem, és ezt egy angoltanári think aloud után pontosítottam	a szó szerinti átiratok elkészítése után az elemzés mélyítése folyamatos a megalapozott elmélet alapján
	↓	
	ezt egy nyelvtanár és négy egyetemista írásban értékelte, így született meg a pilot kérdőív	
	↓	
	2016 május: pilot kutatás 85 fővel	
	↓	
a pilot eredményei alapján egy újabb kérdőív-változat született, melyet finomítottam egy nyelvtanárral és három nyelvtanulóval (egy gimnazistával, egy nyelvszakossal és egy nem nyelvszakossal) készített think aloud után		
↓		
A DISSZERTÁCIÓBAN BEMUTATOTT KUTATÁS	2017. április: megszületett a végleges kérdőív. Az adatgyűjtés módszere: on-line és papíralapú kérdőívezés (513 diák, 57 tanár)	A disszertációban csak a tanulók interjút elemzem.
	↓	
	2017. május: a kvantitatív adatbázis tisztítása, majd elemzése (507 diák és 57 tanár)	
	2018–2019: Az eredmények értelmezése	

1. táblázat. A disszertációban bemutatott kutatás folyamata

A többlépcsős kérdőívfejlesztést az indokolta, hogy sok olyan tételmondatot használtam, melyek nem szerepeltek eddig kutatásokban. A magyarral kapcsolatos nézeteket ilyen

strukturáltan eddig még senki sem vizsgálta, és a nyelvtanulással kapcsolatos kérdések között is vannak általam kifejlesztett itemek.

A kérdőív kialakításakor Dörnyei (2003) módszertani elveit követtem. Ő olyan irányelveket mutat be, melyek segítenek a tételmondatok megfogalmazásában, a kérdőív struktúrájának kialakításában, és a statisztikai próbák elvégzésére alkalmas adatok szerzésében.

A kutatás jellegzetessége volt, hogy a kérdőívfejlesztés hosszú folyamata alatt dolgoztam a kvalitatív adatbázissal, (mert az elemzés folyamatos volt), így az ott szerzett tapasztalatok végigkísérték a kvantitatív kutatást. A két adatbázis hatott egymásra, mert az interjúk megfogalmazásait (és az ott megjelent témákat) használtam a kérdőív itemeinek kialakításakor, miközben az interjúztatás alatt is próbálgattam a lehetséges kérdőív-kérdéseket. Ez a kutatás exploratív jellegét erősítette, melyet fontosnak tartok.

3.4. Az interjúkorpusz és az elemzési módszer

3.4.1.A kvalitatív minta

2014 májusa és 2016 márciusa között Budapesten végeztem az interjúk adatgyűjtést tanárok (N=20) és felnőtt nyelvtanulók (N=25) között, de dolgozatomban csak a tanulók interjút elemzem. Ezek az interjúk tartalmaztak egy kb. 30 perces beszélgetést, melyet think-aloudok követtek magyarról és nyelvtanulásról szóló állításokról.

A nyelvtanulókkal hét egyéni interjút, három páros interjút és egy fókuszcsoportos interjút készítettem. Ez előnyös volt a kutatás szempontjából, mert a páros és csoportos szituációban jobban előtörnek a vizsgálandó téma vitatott pontjai, (vö. Vicsek 2006: 120). Az adatközlők legfontosabb adatait és az interjúk típusait a 2. táblázat mutatja:

1. interjú	2 fiú	páros interjú	diplomamentős csoport	18-42 évesek
2. interjú	1 fiú + 1 lány			
3. interjú	2 lány			
4. interjú	lány	egyéni interjú	OKJ-s tanulók	
5. interjú	fiú			
6. interjú	lány			
7. interjú	lány			
8. interjú	lány			
9. interjú	lány			
10. interjú	lány			
11. interjú	12 fő (1 fiú, 11 lány)	fókuszcsoportos interjú		

2. táblázat. Az interjúk típusai és az adatközlők (N=25)

A könnyebb elérhetőség érdekében két nyelvtanár segített az adatközlők felkérésében, így a BKF Szakközépiskola OKJ-s tanulói és a Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft. diplomamentős csoportjainak hallgatói közül kerültek ki a nyelvstanulók. Mindkét intézmény budapesti.

Az interjúkról digitális hangfelvételt készítettem, melyet szószerinti átírással lejegyeztem. A diákokkal 8,1 órányi hanganyag készült, az így kapott korpusz 65.072 szóból áll. A tanulók szívesen beszéltek a témáról, érdekesnek tartották a kutatást.

A kutatás folyamán anonimitás védte az adatközlőket. Az interjúkban és a kérdőíves mintavételben szereplők nem azonosíthatóak. Az adatközlők beleegyeztek az adatfelvételbe, melynek témájáról és folyamatáról megfelelő tájékoztatást kaptak. (A felkérőlevelet és a beleegyező nyilatkozatot az 5. és 6. melléklet tartalmazza.)

3.4.2. A kvalitatív elemzési módszerem bemutatása

A lejegyzett interjúk elemzését az ún. **Megalapozott Elmélet** (*Grounded Theory*) módszer alapján végeztem. Ez egy szigorú elemzési módszer, mellyel a kutató következetesen szóról szóra elemzi és kategorizálja az adatokat.

A megalapozott elméletet Anselm L. Strauss és Barney Glaser dolgozta ki a hatvanas években, és azóta a legkülönbébb társadalmi jelenségek leírására használják (pl. Stern–Kerry 1996, Dangdom et al. 2008). Hadley (2017: 4) szerint a nyelvészetben kevésbé ismert, módszertanát alig, vagy csak töredékesen építik be a vizsgálatokba.

A megalapozott elmélet alapja az ún. **állandó összehasonlítás módszere** (Mitev 2012: 23). Az első adatok beérkezésétől kezdve folyamatosan figyeli a kutató, hogy milyen **témák** nevezhetőek meg az adatokban, ezeket milyen (nagyobb) **kategóriák** fogják össze, és a további adatgyűjtés és elemzés ezek állandó összevetésével zajlik. A kategóriákat folyamatosan felülvizsgálja a kutató. Ha kell, alakít rajtuk, vagy egymáshoz képest rangsorolja őket, s közben általánosításra törekszik. A módszer nevét az adja, hogy az elméletnek a szisztematikusan elemzett adatokban kell gyökereznie, akkor lesz megalapozott (Gelencsér 2003).

A munka elején a kutató ún. **nyílt kódolást** végez, amelynek során pusztán tartalmi elemzést folytat, és szóról szóra követi, hogy milyen témák találhatóak a szövegben. Ezután az **axiális kódolás** következik, amikor az egyes kategóriák altémáit nevezi meg, és a kategóriák összefüggéseit és különbségeit vizsgálja. Ekkor már interpretációs munka folyik, mert egyre inkább elrugaszkodik az elemző a tartalmi elemektől. Így jut el a kutató a **szelektív**

kódolásig, melyben már a kulcskategóriákra fókuszál, a kevésbé lényeges kategóriákat nem elemzi, és az elméletakotásra koncentrálnak.

A kutató e három elemzési szinttel egyszerre dolgozik, vagyis az első interjúk tartalmi elemzése után már interpretációs szintre lép, de ahogy újabb adatokat gyűjt, azok megint kötelezik őt a szoros tartalmi elemzésre, ezért az elemző kötve van a szöveghez, mégis az általánosítás a cél. Hadley (2017: 101) megjegyzi, hogy ugyanakkor a nyílt kódolás is az értelmezés része abból a szempontból, hogy a témáknak az azonosítása és részekre bontása szubjektív. Vizsgálatomban például a tanulók gyakran kritizálták az oktatási rendszert, ez nagyon hangsúlyos a korpuszban, de mivel én erre a témára nem fókuszáltam, ezért ezeket a megjegyzéseket nem cizelláltam. Ez nem a módszer hiányossága, hanem a jellegzetessége: azért tesz így a kutató, hogy a megismerni kívánt jelenséghez még közelebb jusson.

A megalapozott elméletben tudatos az adatbázis telítettségének figyelése is. Eszerint addig tart az adatgyűjtés, amíg olyan témák tűnnek fel az egyes kategóriákban, melyek addig nem jelentkeztek (Kucsera 2008).

A megalapozott elmélet illeszkedik a dolgozatban korábban kijelölt elméleti kerethez. Kucsera (2008) alapján ugyanis kijelenthető, hogy bár a megalapozott elmélet a pozitívizmus több elemét is hordozza, a kutató szerepét is hangsúlyozza, vagyis a szisztematikus és szigorú elemzési rend követése mellett a kutató és a kutatással kapcsolatos összes kulturális és társadalmi körülményt figyelembe veszi. Az adatok állandó monitorizása és az interpretatív szint elérésének kívánalma ugyanis megkerülhetetlenné teszi az elemző személyét a megalapozott elmélet módszerében, ahogyan ez vállaltan meg is jelenik az 1990-es évektől a módszer használóinál (Kucsera 2008: 95). Az így készített elemzések ezért nem is törekednek „az egyetlen igazság” megfogalmazására, hanem elfogadják, hogy a kutató háttértudása, reflexiói meghatározóak a tudás megkonstruálásában, és az eredményekre úgy tekintenek, mint amelyek nemcsak a kutatás tárgyáról, hanem a kutatóról is szólnak (Charmaz 2000: 522).

A megalapozott módszerrel papíralapon dolgoztam. Bár léteznek adatkezelő szoftverek (pl. Atlas.ti, melyet kipróbáltam), nekem nagyobb segítség volt kinyomtatva látni a szövegeket, a témákat és a kategóriákat. A munkafolyamat lépései a következők voltak:

1) Két példányban kinyomtattam az interjúkat. Az egyikben azonosítottam a témákat, és kategorizáltam a jelenségeket. A másikkól a kutatási kérdések szempontjából releváns részleteket kivágtam. Ekkor – vágás közben – megint újraolvastam az interjúkat, és a kivágott cetlik csoportosításával egymás mellett láttam az összetartozó szövegrészeket.

2) Pár hónappal később újrakódoltam a szöveget az első kódolás kategóriáinak és altémáinak leellenőrzéseképpen, vagyis triangulációt használtam.

3) Végül az elfogadott kódolás alapján készítettem egy tárgymutatót, ahol szerepeltek a kategóriák, a témák és a hozzájuk tartozó interjúrészletek azonosítószámai (pl. 1/25, mely az első beszélgetés 25. megnyilatkozását jelöli).

Az alábbi példán szemléltetem, hogy hogyan azonosítottam a témákat és a nagyobb kategóriákat. A részlet arról szól, hogy az adatközlők szerint miért van szükségük nyelvtudásra. (LM = az interjúvezető monogramja, T1 = első tanuló, T2 = második tanuló.)

	be- szélő	interjú	téma	kategória
1/25	LM	<i>De mi? Csak a diploma miatt?</i>		
26	T1	<i><u>Nem csak a diploma miatt, mert alapfokúam az meg is van, tehát már diplomám van, szakmába már el is tudok helyezkedni vele, igazából most már tényleg a nyelv miatt kellene, hogy olyan munkahelyem legyen, amihez tényleg kell a nyelvismeret, azzal tudok többet keresni most már.</u></i>	+instrum.mot	
27	LM	<i>Aha. Te mit mondtál, hogy <u>miért nincs rá szükség?</u></i>	kell/nem kell	
28	T2	<i><u>Nem azt mondtam, hogy nincs rá szükség, nagyon változó az, amit én hallok így ismerőseimtől, rokonaimtól, meg amikor így felmegyek a Portfolióra, a Privát bankárra, tehát az ilyen különböző karrierrel, gazdasággal foglalkozó on-line felületekre, és ott mindig az az érzésem, hogy mintha össze-vissza beszélnének. Tehát egyszer az van, hogy két nyelv nélkül be se tedd ide a lábadat, máskor meg látok olyan statisztikákat, hogy igazából hiába van ekkora elvárás, tehát akkor sem, hogy mondjam? Nincs szükség így annyira a nyelvtudásra, mint amennyire azt hirdetik így elsőre. Máskor persze, nem azt mondom, szükség van erre, de én több embertől hallottam, hogy az állásinterjún kellett nagyon produkálni magukat, és azóta nem is használják a nyelvet.</u></i>	kell/nem kell vizsgahelyzet/ szűrő	AMBIVALEN- CIA SZORONGÁS

3. táblázat. Részlet az interjúk elemzéséből

Az idézet alapján látszik, hogy a kódolás jellemzően két szinten zajlott, egyrészt a szó szerinti elemzés szintjén, másrészt absztraktabb kategóriák mentén. Például a 'vizsgahelyzet/szűrő' (túi. a nyelvtudásnak a szűrő-funkciója, tehát hogy egy állásinterjún ezzel szűrjük az embereket) téma fontos abban az összefüggésben, hogy a nyelvtanuláshoz szorongás kapcsolódik. (A SZORONGÁS kategóriához további témák is tartoztak.) És az AMBIVALENCIA is jellegzetes kategória a korpuszban. A 3. táblázatban a T2 adatközlő

bizonytalan a nyelvtudás szükségességében, de más témákban is jellemző, hogy a tanulók ellentmondásosan vélekednek. Például a diákok gyakran nem tudják eldönteni, hogy a középfokú nyelvvizsga megszerezhető-e az érettségiig, és egy interjún belül változtatgatják véleményüket.

A megalapozott elmélet munkamódszerébe tartozik a **memóírás** is, mely a kutató saját élményeinek vagy benyomásainak a lejegyzését jelenti: és ez vonatkozik az elemzett jelenséggel kapcsolatos saját érzésekre, és az adatok összefüggéseinek a meglátására is (Bryant–Charmaz 2007: 119). Az előbb bemutatott elemzési részhez ez a memót írtam:

A tudás mennyire érdekli az adatközlőket? T1 nyelvtudást akar, vagy csak jobb fizetést? Valahogy nem tűnnek tisztának a szándékok.

Ezzel a módszerrel haladtam tehát végig az interjúkorpuszon. Két jellegzetes besorolási problémával szembesültem. Olykor nehéz volt eldönteni, hogy egy egy diskurzusrészlet **mettől meddig** fedjek le kóddal, (vagyis melyik szóval kezdődik a téma, és melyikkel van vége), és arra is nagyon kellett figyelnem, hogy **egy szövegrész egy kód alá** kerüljön, noha mással is összefüggésben volt. Például amikor arról beszéltek a tanulók, hogy gyakran kinevetik egymást nyelvórán, azt a 'nyelvi előítéletesség' altémába is rakhattam volna, de következetesen a 'mi okoz nehézséget' altémába tettem. Ez azért volt fontos, mert megpróbáltam megszámlálni a kódolt, elemzett szövegrészeket, hogy a gyakoriságukból a fontosságukra tudjak következtetni. Mivel a szavak száma nem volt fontos és nem is volt jól meghatározható, ezért azt mértem, hogy egy kód hány beszédlépésben fordul elő. Ez a gyakorisági mutató megtalálható az 5.2. fejezetben, és az adatok értelmezésekor használtam. A szigorú, a szövegben szavanként való haladást mint elemzési módszert nagyon hasznosnak találtam, mivel a megalapozott elmélet módszere nagy következetességre szorítja az elemzőt.

3.4.3. A kvalitatív elemzésem megbízhatósága

Az interjúrészletek elemzésének bemutatását azzal folytatom, hogy bemutatom az intrakódolás eredményeit, ugyanis az első kódolást egy későbbivel összevettem, és Sántha (2012: 69) alapján a Cohen-kappa mutatót is kiszámoltam.

A Cohen-kappa segítségével kvalitatív elemzések megbízhatósági mutatóját kapjuk, vagyis megtudjuk, hogy a két elemzés során kapott kategóriák mennyire egyeznek meg. Az alábbi főkategóriákat találtam az első és a második kódoláskor: (a kategóriákat a dolgozatban nagy betűvel jelölöm; az aláhúzott kategóriák megegyeztek a két kódolásban):

Az első kódolás kategóriái: AMBIVALENCIA, SZORONGÁS, AZ ÉLŐ IDEGEN NYELV, LUSTASÁG ÉS SZORGALOM, KEZDÉS, KÉSŐI ÉBREDÉS, NYELVÉRZÉK, AKCENTUS

FONTOSSÁGA, OKTATÁSKRITIKA, MAGYARRÓL, MONOKULTÚRA, NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, FINNUGOR ÁTOK, SZINKRONIZÁLÁS, KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, FIATALON KÖNNYEBB

A második kódolás kategóriái: AMBIVALENCIA, SZORONGÁS, AZ ÉLŐ IDEGEN NYELV, GENERÁCIÓVÁLTÁS, A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS, KÉSŐI ÉBREDÉS, NYELVÉRZÉK, AKCENTUS FONTOSSÁGA, OKTATÁSKRITIKA, MAGYARRÓL, MONOKULTÚRA, TANULÓCSOPORT, NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, FINNUGOR ÁTOK, SZINKRONIZÁLÁS, KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, FIATALON KÖNNYEBB

Látszik, hogy tizennégy esetben megegyeztek a talált kategóriák, így a megbízhatósági mutató magas (0,84; a számolás leírása megtalálható Sántha (2012: 69) írásában és dolgozatom 7. mellékletében). Egyetlen új kategória jelent meg, mely a GENERÁCIÓVÁLTÁS lett, de ebbe beletartoznak az első kódoláskor talált KEZDÉS diskurzusrészletei, tehát csak más lett a csoportosítás és a jelenségkör neve. Hasonlóan ehhez a LUSTASÁG ÉS SZORGALOM a második kódoláskor NYELVTANULÁS SZENVEDÉS-sé bővült. Ezen kívül a TANULÓCSOPORT jelentkezett új kategóriaként a második kódolásban, de ez is megtalálható volt az elsőben mint téma, ezért ezek nem nagy módosulások. (A témák sora megtalálható a 8. és 9. mellékletben.)

Sokkal érdekesebb azonban az, ami nem szokott megjelenni a kutatásokban, hogy a kategóriák alatti szinten milyen különbségek voltak a két kódolásban, és ennek vizsgálatát Sántha (2012: 71) is ajánlja. A legfontosabb tapasztalatom, hogy a második kódoláskor több szövegrészt kódoltam, mint először, és a témák csoportosításán is módosítottam (lásd 8. és 9. melléklet). Ez mégsem rontotta a megbízhatóságot, hanem inkább a megalapozott elmélet sajátos munkafolyamatát mutatta. Jó példa erre a 'nyelvtanulás kötelező' téma, melynek kódolási történetét ismertetem.

Az első kódoláskor ugyanis csak azt kódoltam 'nyelvtanulás kötelező' altémában, ahol megjelent a *kötelező* szó. Például: „*talán úgy érezhetjük, hogy nálunk ez egy ilyen kötelező dolog*” (10/146); „*ha valaki általános iskolában vagy gimnáziumban tanulja az angolt, akkor kötelező, nem ő választja*” (5/32); „*ez nem hiszem, hogy jó, hogy ezt így kötelezik, hogy akkor meg kell csinálni*” (F/114, F = fókuszcsoporthoz tartozó interjú). A második kódoláskor viszont már sokkal bátrabban azonosítottam a témát akkor is, ha csak megbújta a szövegben, pl.:

„Tehát már ha arra gondolsz, hogy mikor kellene elkezdni tanulni. Igen. Az szerintem is sokkal hatékonyabb lenne, hogy ha már az óvodában, (...) és nem gondolom, hogy a gyerekeket az úgy, hogy egy nyelvet még megtanulnak, túlterhelné. Szerintem élveznék. Ott még el tudom képzelni, hogy élveznék. (...) az mindenképpen az általános iskolában van,

amikor nagyon nagy óraszámokban, nagyon sok felesleges dolgot tanulnak. (...) Tehát megint túlterhelik a gyereket, és a gyerekeim panaszkodnak, hogy nagyon fáradt vagyok, nem akarok már karatéra, nem akarok már erre, nem akarok már erre, és ezt tökéletesen megértem, és teljesen igazuk van.” (3/105)

Az „óvodában még el tudom képzelni, hogy élveznék” szövegrészt értelmeztem a második kódolásban úgy, hogy az az iskolai nyelvtanulás kötelező jellegére – adott, sőt terhes voltára – utal. Ugyanígy felismertem eddigre, hogy az angol hegemoniája is a ’kötelezőséghez’ tartozó téma, mert az angoltanulást kívülről érkező nyomásként élik meg többen, és szívesebben tanulnának amúgy más nyelvet, pl. *„valahogy úgy állok az angolhoz, hogy csak legyen már túl rajta, és hadd tanulhassak már japánt” (1/164)*, *„más nyelv jobban vonzana, mint az olasz, vagy spanyol. De hát az angol nyilván fontosabb lenne, mint az olasz” (7/34)*. A nyelvtanulás ’kötelezősége’ jelenség tehát differenciáltabbá vált számomra, ahogy haladtam az elemzésben, és ahogy a második kódolást végeztem.

A második kódolásban tehát nemcsak több szöveget kódoltam, de cizelláltabb is lett az elemzés. A 8. és 9. mellékletben követhető, hogy az első kódolásban 25 altémát azonosítottam, a másodikban 37-et. Mivel azonban ezek csak átcsoportosítások voltak, ezért ez nem jelentett nagy különbséget a két kódolás között. Például az első kódolásban a ’magyar nyelvtan, nyelvhelyesség fontos’ altémába soroltam minden olyan megjegyzést, mely a nyelvi előítéletességről szólt, de ezt a második kódolásban külön altémába soroltam. (Ugyanígy kivált a második kódolásban a ’pénzkérdés’ a ’lustaság, hanyagság versus magolás, sok idő és energia’ altémából.) Ez a munkafolyamat velejárója volt, a megalapozott elmélet sajátossága, hogy az elemzésben egyre érzékenyebbé válik a kutató a megfogalmazásokra, a jelenségek különformálódására, és ugyanakkor összefüggéseikre. Éppen ezért szokták a megbízhatósági mutatót csak a főkategóriákra kiszámolni.

Összefoglalóan tehát elmondhatom, hogy a megalapozott elmélet módszere minden egyes szónál döntési helyzetet kényszerített, és ezt nagyon hasznosnak tartottam, mert az elemzés megbízhatóságát nagyban segítette. Megtapasztaltam ugyanakkor a kutatói interpretáció fontosságát minden elemzési szinten, mely ugyanúgy a megalapozott elmélet jellegzetessége.

3.5. A kvantitatív adatbázis és az elemzési módszerek

Kutatási kérdéseim egyedisége miatt saját kérdőív kialakítására volt szükség. Ahogy a 3.3. fejezetben bemutatam – a kérdőívfejlesztés hosszú folyamata előre eltervezett volt, és több lépcsőben történt. Ezt a folyamatot szeretném részletesen bemutatni, mert véleményem szerint kutatásom egyik legfontosabb része, hogy nézeteket feltételeztem, de leellenőriztem, hogy azokat az adatközlők hogyan csoportosítják: ez a faktorelemzés lényege. Kutatási kérdéseimet csak ezek után tudtam megválaszolni, hiszen ott a faktorok együttjárásait vizsgáltam.

Munkámat az határozta meg, hogy a szakirodalom alapján kiválasztottam dimenziókat (pl. a magyar nyelvről a nyelvi előítéletességet, a nyelvi konzervativizmust és a preskriptivizmust), és ezekről itemeket alkottam. Utána pedig főkomponens-elemzést használtam annak megismerésére, hogy az általam választott itemek milyen struktúrába rendeződnek az adatközlőknél, hiszen ahogy Székelyi–Barna (2008: 40) kiemeli, sosem lehetünk biztosak abban, hogy adatközlőink is abban a struktúrákban gondolkodnak, amelyeket mi a kérdőívben megjelenítettünk. Fontos tehát megismerni, hogy kutatásomban milyen itemekből indultam ki. Ennek a kiindulópontnak a kiemelése nem magától értetődő. Megnehezítette ugyanis a munkámat, hogy magyar nyelvről szóló kutatások ilyen módszerrel nem készültek, a nyelvtanulási motiváció kutatásokban pedig alig átlátható, hogy a feltételezett itemekből melyek szerepelnek az elemzésekben. Csizér–Kormos (2007: 35) például leírja, hogy „azokat az itemeket, amelyek nem illeszkedtek megfelelően az adott dimenzióra, kizártuk az elemzésből”, de hogy mely itemekről volt szó, azt nem találtam meg a munkáikban.

A kérdőívet tehát magam alakítottam ki. Ez indokolta a többlépcsős fejlesztést. A végleges kérdőívet így megelőzte egy pilot, próbavizsgálat (N=85), és ennek a próba-kérdőívnek az itemeit is ki kellett munkálni: erre használtam először egy 34 itemes, majd egy 37 itemes kérdőívet. Ezeket mutatom be a következőkben.

3.5.1. A próbavizsgálat előkészítése

A pilot-kérdőív alapjául szolgáló, nyelvről és nyelvtanulásról szóló állításokat a szakirodalom alapján, illetve a nyelvvideológiai kutatásaim alapján dolgoztam ki. Az első felmérésben 34 állítást értékeltem az adatközlőkkel, a másodikban 37 állítással dolgoztam.

A 34 állítás kiválasztásában a legfontosabb szakirodalmi előzményeimnek Horwitz (1988), Lanstyák (2007a) és Szabó T. P. (2007) számított. (A kérdőívet a 2., az itemek forrásait a 10. melléklet tartalmazza.)

A következő állításokat értékelték a tanár és diák adatközlők az interjúk végén ötfokozatú Likert-skálán:

1.	Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.
2.	A magyar nyelv különleges, mert más nyelvektől sok tekintetben eltérő, egyedi logikájú, és szókincse különösen gazdag.
3.	Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.
4.	Az idegen nyelvek hatására keletkezett szerkezetek, szóösszetételek magyartalanok, ezért kerülni kell őket.
5.	Írásban és beszédben is figyelni kell a nyelvhelyességre.
6.	Nagyon veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.
7.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.
8.	Könnyebb annak megtanulnia angolul, aki már tud egy másik nyelvet.
9.	Az egymással váltakozó nyelvi formák közül az egyik nem egy esetben fölösleges, mert a másikkal minden további nélkül helyettesíthető.
10.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.
11.	A nyelvhelyesség tanítása az iskola fontos feladata.
12.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.
13.	A magyarok tehetségesek a nyelvtanulásban.
14.	A magyar nyelv megővése minden magyar kötelessége.
15.	A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.
16.	Sok logikátlanság van az emberek nyelvhasználatában, ezeket javítani kell.
17.	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.
18.	A magyarok szerint fontos az idegennyelv-tudás.
19.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.
20.	Az idegen nyelvek tanulása más, mint a többi iskolai tantárgy tanulása.
21.	A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bármikor korábban.
22.	Anyanyelvi környezetben lehet megtanulni legjobban egy nyelvet, azt a szintet itthon sosem lehet elérni.
23.	A magyarokat bosszantja, hogy megnőtt az idegennyelv-tudás szükségessége.
24.	A magyar nyelv saját maga oldja meg átmeneti nehézségeit.
25.	A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.
26.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.
27.	A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.
28.	Addig nem érdemes megszólalni angolul, amíg nem tudjuk helyesen kifejezni magunkat.
29.	Az írott nyelv jobb, értékesebb, mint a beszélt nyelv.
30.	A magyar nyelv veszélyben van, mert az azt beszélők száma egyre kevesebb.
31.	A fiatalok nyelvhasználatával sok gond van, az emberek beszédében sok a javítanivaló.
32.	A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.
33.	Amikor Ön bekapcsolja a rádiót és egy ismeretlen embert hall beszélni, kb. 2 perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens?
34.	...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes?

4. táblázat. A 34 állításos teszt tételmondatai

Ekkor nagyrészt magyar nyelvről szóló állításokat teszteltem, és megfigyeltem, hogy melyek tükrözik leginkább az adatközlők nézeteit, és hogy egyáltalán érthetőek-e számukra a

megfogalmazások. Például a kilencedik sorszámú item túl általánosnak bizonyult, nem tudták kontextusba helyezni az adatközlők, így reflektálni sem tudtak rá. Ezért ezt az itemet nem használtam később.

A munka következő fázisa az volt, hogy újabb tételmondatokat teszteltem, ekkor 37 állítást értékeltettem felnőtt nyelvtanulókkal. (A kérdőívet a 4., az itemek forrásait a 11. melléklet tartalmazza). Ekkor négyes fokozatú Liker-skálát használtam, mert ki akartam védeni, hogy az adatközlők középre pontozzanak. Ezt a módszertani elvet követtem a későbbiekben is. A szakirodalom ismeri ezt a problémát (Dörnyei 2003: 37–38), vannak kutatók, akik páratlan számú skálákat használnak (pl. Csizér–Kormos 2007), de vannak, akik hozzám hasonlóan gondolkodnak (pl. Clément et al. 1994b, Dörnyei 2003: 38, Ryan 2009, Taguchi et al. 2009). Ebbe a változatba már bekerültek állítások a nyelvtanulási szorongásról, a nyelvtanulási motivációról, és bátrabban alkottam saját itemeket is, (ezek: 5., 9., 19., 23., 32. item.)

1.	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.
2.	Ha jól megtanulok angolul, sok helyen tudom majd használni.
3.	Ha jól megtanulok angolul, jobb állást fogok kapni.
4.	Azok az emberek, akik több mint egy nyelvet jól beszélnek, nagyon intelligensek.
5.	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.
6.	Nehezen szólok meg mások előtt angolul.
7.	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.
8.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.
9.	Bármilyen jól tudnék angolul, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni
10.	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, és ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből.
11.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.
12.	Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.
13.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.
14.	A magyar egy különösen nehezen megtanulható nyelv.
15.	A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.
16.	Fontos, hogy kiváló kiejtéssel beszéljünk angolul.
17.	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.
18.	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember használ helytelenül, olyan jelentést és/vagy stílusértéket tulajdonítva neki, amilyen annak a szónak nincs is.
19.	Az iskolákban gyakran tapasztalható, (és nem csak nyelvórákon), hogy kinevetnek valakit azért, hogy hogyan beszél.
20.	Az angol a könnyen tanulható nyelvek közé tartozik.
21.	Biztos vagyok benne, hogy tökéletesen meg tudok tanulni angolul.
22.	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.
23.	Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.
24.	A nyelvtanulás leginkább nyelvtani szabályok megtanulásból áll.
25.	A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.
26.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.
27.	Angolul leginkább angol nyelvű országokban lehet megtanulni.

28.	Úgy is lehet angolul beszélni, ha nem tudunk minden szabályt pontosan.
29.	Ha valaki napi egy órát szán angoltanulásra, mennyi idő alatt tanulja meg a nyelvet? A = kevesebb, mint 1 év alatt; B = 1–2 év alatt; C = 3–5 év alatt; D = 5–10 év alatt; E = nem lehet egy nyelvet napi egy óra ráfordítással megtanulni.
30.	Ha kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.
31.	A nyelvtanulás leginkább új szavak tanulásából áll.
32.	A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.
33.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.
34.	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.
35.	Sok nyelvtani szabályt meg kell tanulni, mielőtt megszólalunk idegen nyelven.
36.	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens.
37.	...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes.

5. táblázat. A 37 állításos teszt tételmondatai

Ezeket az állításokat négy diákkal teszteltem a velük készült interjúk végén. Ők az állítások mellett egy asszociációs feladatot és egy kiegészítendő mondatot is kaptak:

(1.) *A nyelvtanulás olyan, mint.....*

(2.) *A nyelvtanulás sikeressége szerintem%-ban a képességeken múlik, és%-ban azon, hogy mennyi erőfeszítést teszünk érte.*

Ezeket a kérdéseket később nem használtam, mert az első megválaszolása nehéznek és időigényesnek bizonyult, a másodikra pedig nem volt szükség, mert a képességek szerepére a végleges kérdőívben rákérdeztem.

A 34 és 37 állításos tesztek alapján választottam ki azt, hogy milyen témákra fókuszáljak a pilot-kérdőívben. Például a 31. item (lásd az 5. táblázatban) nem került be a pilotba és a végleges kutatásba sem, mert úgy láttam, hogy a nyelvtanulásban a grammatikai tudás kiemelése sokkal jobban jellemzi az adatközlőimet, mint az, hogy a nyelvtanulás természetéről általánosságban beszéljenek. A pilot tehát sokkal fókuszáltabbá vált, és ez cél is volt, hiszen eddig a kutatásban az exploratív jelleg dominált.

3.5.2. A próbavizsgálat kérdőíve

A próbavizsgálat kérdőívében már következetesen törekedtem a statisztikai próbákra alkalmas adatbázis felépítésére (pl. a vizsgálandó jelenségeket itt már több kérdéssel mértem), és tudatos volt az is, hogy megszerkesztettem külön egy anyanyelvről szóló, és külön egy nyelvtanulásról szóló item sort – a kutatási kérdésekhez illeszkedően.

Vizsgálatom középpontjában ekkor már a nyelvtanulók álltak, a kérdőívet már az ő felmérésük vezette, de igyekeztem olyan itemeket készíteni, amelyeket a tanárok is életszerűnek tartanak. (A végleges kutatásban is a legnagyobb hasonlóságra törekedtem, de ott készült külön tanári kérdőív.)

A próbavizsgálatban rákérdeztem az adatközlők nyelvtanulási tapasztalataira, így a pilotban három részre különíthetően álltak a lekérdezendő itemek: **a demográfiai kérdésekkel és a nyelvtanulási tapasztalatokra** vonatkozó kérdésekkel kezdődött a kérdőív, ezt követték a **magyarrá vonatkozó kérdések**, és a kérdőívet **a nyelvtanulásról szóló itemek** zárták.

3.5.2.1. A demográfiai kérdések és a nyelvtanulási tapasztalatok

A pilot kérdőív első oldala tartalmazott egy rövid felkérést és feladatmeghatározást, ott kérdeztem rá a demográfiai adatokra, illetve a nyelvtanulással eltöltött évek számára és a tanult nyelvekkel kapcsolatos integratív motivációra (lásd 12. melléklet).

A felkérésben fontos volt, hogy kiderüljön az adatközlők számára, hogy a kérdőív névtelen, és mivel nézeteket vizsgálok, ezért nincsenek jó vagy rossz válaszok. A megfogalmazás kérdés jellegű volt, és megadtam az e-mail elérhetőséget, hogy a kitöltők visszajelzést tudjanak adni.

Az első néhány sorban az adatközlők nemére, életkorára kérdeztem rá, illetve arra, hogy milyen nyelvvizsgájuk van, és milyen intézményben tanulnak; vagy ha idősebbek, akkor mi a legmagasabb iskolai végzettségük. Ezen kívül arra kérdeztem rá, hogy voltak-e hat hónapnál hosszabb ideig külföldön, és ha igen, akkor hol.

Ezt a részt a későbbi, végleges kérdőívben kibővítettem. Itt nem törekedtem még az adatközlők részletezőbb megismerésére, mert a pilot fókuszában a nyelvekről szóló itemek tesztelése volt.

Ebben a részben kérdeztem rá, hogy az adatközlők milyen nyelveket tanultak, és hány évig. És ide tudtam beilleszteni az integratív motiváció két klasszikus kérdését (Dörnyei et al. (2006: 162) alapján: *Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?*, *Mennyire szeretne hasonlóvá válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?*).

3.5.2.2. A magyarról és a nyelvtanulásról szóló itemek

A pilot kérdőív második oldala tartalmazta a magyarról szóló változókat, ezt követték az idegen nyelvekről szóló itemek.

Saját kutatásom, a szakirodalom és statisztikai irányelvek alapján **hat anyanyelvről** szóló változót és **tizenhat nyelvtanulásról** szóló változót alakítottam ki (lásd 13. melléklet). Két célom volt, egyrészt figyeltem a megfogalmazásokra az eddigi tapasztalataim alapján, másrészt mindegyik változóba **legalább három tételmondat** került. Ez utóbbival azt próbáltam biztosítani, hogy én és az adatközlőim ne értsük félre egymást: ugyanazt a dimenziót (pl. iskolai preskriptivizmus) **több megfogalmazásban** jelenítettem meg, ahogy

Dörnyei (2003: 33–35, 132) is tanácsolja. A változónként **minimum három item** szerepeltetése azért is volt fontos, mert a kérdőívek belső **koherenciáját** növelni lehet azzal, ha kivesszük a Cronbach alfat gyengítő állításokat (lásd 7. és 10. táblázat). Ezért a végleges kérdőívben tovább növeltem változónként 4-5 itemre a tételmondatok számát, hogy a gyengék elhagyhatóak legyenek.

Ez a munkafolyamatban úgy jelentkezett, hogy például '*A magyar nyelv különleges, mert más nyelvektől sok tekintetben eltérő, egyedi logikájú, és szókincse különösen gazdag.*' itemet, mely a 34 állítást tartalmazó kérdőívben szerepelt, a visszajelzések alapján egyszerűsítettem, és két item lett belőle. Ezekben a nyelv logikájáról már nem volt szó, mert az nem mutatkozott elterjedt nézetnek, viszont az adatközlőim a magyar nyelv kifejezőerejét és szókincsbéli gazdagságát gyakran hangsúlyozták. Ezért a két új item a következő: '*A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.*' és '*A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.*' Így nemcsak több itemet kaptam, mely cél volt, hanem egyértelműbbek lettek, és jobban tükrözték az adatközlők véleményét. Az itemek továbbá értelmezhetőnek és jól pontozhatóknak bizonyultak az adatközlőknek a 37 állítást tartalmazó verzióban. De még szükségem volt egy harmadik itemre. Így a pilot kérdőívben a következő is szerepelt: '*Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.*' Tapasztalataim alapján ugyanis a büszkeség erősen hozzákapcsolódott a magyar nyelv kiemelkedő voltába vetett hithez. Így tartottam magam ahhoz, hogy az interjúkban tapasztaltakat beépítem a megfogalmazásokba, és a három item megléte is alapelv volt változónként. Minden változót ilyen szempontok alapján alakítottam ki – nagyon ügyelve a Dörnyei (2003: 50–59) által kiemelt elvekre az itemek megfogalmazásában.

Tanulságos volt, hogy akkor is saját itemeket kellett kialakítanom, amikor empirikusan tesztelt, kipróbált kérdéseim voltak. Például a nyelvi előítéletességre vonatkozó kérdéseimet egy budapesti, reprezentatív felmérésből (a NÉZETEK-B és a NÉZETEK-B2 vizsgálatból) vettem át (lásd Kontra 2009: 37). Ebben azt kérdezték a kutatók az adatközlőiktől, hogy a nyelvi viselkedésből következtetni tudnak-e valaki intelligenciájára és megbízhatóságára, és Kontra (2009) eredményei alapján e két kérdést az adatközlők nagyon hasonlóan pontozták. Én viszont saját interjúimban úgy láttam, hogy a megbízhatóságot rendre lepontozták az adatközlőim akkor is, amikor az intelligenciát megjósolhatónak ítélték. Tehát úgy tűnt, hogy az én adataim szerint a megbízhatóság „távol van” a nyelvtől, és az adatközlőim a nyelvhasználatból nem következtettek arra. Ezért én az *okosság, intelligencia és képzettség* jelenségeit jártam körül saját itemeimben a pilotban, és a *megbízhatatlanság* nem szerepelt a kérdések között.

A magyar nyelvről tehát az alábbi **változókat** dolgoztam ki. Ezeket **dimenzióknak** nevezem, ha utalni szeretnék arra, hogy ezek egy ideológiát vagy nézetet járnak körül. Ezeknek a dimenzióknak a meglétét feltételeztem ugyanis az előzetes kutatások és a szakirodalom alapján, és később azt ellenőriztem le faktorelemzéssel, hogy az adatközlők is ilyen dimenziók mentén gondolkoznak-e. A 13. mellékletben megtalálhatóak ezek az előzetesen feltételezett dimenziók a hozzá tartozó itemekkel. Itt egy-egy példával mutatom be őket, ahol szükséges, értelmezően.

A pilot előzetesen feltételezett változói az anyanyelvünkről a következők voltak:

- **Idegen szavakkal kapcsolatos attitűdök**, pl.: *Veszélyezteteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.*
- **A magyar nyelv kiemelkedő voltába vetett hit**, pl. *A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.*
- **Nyelvromlásba vetett hit**: *A magyar nyelv szegényedik, egyszerűsödik a nyelvhasználat: kifejezések, stílusok tűnnek el a nyelvből.*
- **Preskriptív szemlélet**, pl. *Ha egy diák nyelvjárásban beszél iskolai tanórán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.* (Ez az adatközlő preskriptivizmusát kívánja mérni.)
- **Az iskolai preskriptivizmussal kapcsolatos tapasztalatok**, pl. *A magyartanárom nagyon fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.* (Ez az iskola preskriptivizmusát kívánja mérni.)
- **Nyelvi előítéletesség**, pl. *Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.*

Ezeket az ideológiákat kívántam tehát összevetni nyelvtanulásról szóló nézetekkel.

A nyelvtanulásról szóló változókat az anyanyelvi változókhoz hasonló elvek alapján készítettem el. Egyrészt a szakirodalomra támaszkodtam, másrészt saját interjúm tapasztalataimra. A tételmondatok közül többet átvettem a motivációkutatásokból, pl. Horwitz (1988), Taguchi et al. (2009) és Csizér–Kormos (2007, 2009) kérdőívéből. Néhány speciálisabb kérdést is megtaláltam a szakirodalomban. Például Loewen et al. (2009) munkáját használtam, mert ők célzottan vizsgálták a nyelvtanulók nézeteit a grammatikai tudásukról és a nyelvtani hibázásról. De saját itemeket is alkottam (pl. a monolingvista attitűd itemeit).

Az itemek és forrásaik megtalálhatóak a 13. mellékletben, alább a feltételezett dimenziókat szemléltetem egy-egy példával:

A pilot előzetesen feltételezett skálái az idegennyelv-tanulásról:

- **Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd**, pl. *Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.*
- **Motivált tanulói viselkedés**, pl. *Olyan típus vagyok, aki hajlandó nagyon sokat tanulni azért, hogy tudjon egy idegen nyelven.*
- **Integratív motiváció**: *A nyelvtanulással az is a célom, hogy rajta keresztül megismerjem az adott nép kultúráját, művészetét.* (Ebben a részben ez az egyetlen item szól az integratív motivációról, mert a kérdőív elején minden nyelvnél, melyet tanult az adatközlő, megkérdeztem, hogy mennyire tetszik neki az a nyelv, illetve, hogy mennyire szeretne hasonlóná válni annak a nyelvnek a beszélőjéhez. Így biztosítottam ehhez a változóhoz a minimum három kérdést.)
- **Instrumentális motiváció**, pl. *Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), jobb állást fogok kapni.*
- **Instrumentális motiváció negatív attitűddel**, pl. *Egyáltalán nem élvezem a nyelvtanulást, csak azért csinálom, mert szükségem van/lesz rá.* (Saját ötlet, az interjúk tapasztalatai alapján a tanulók jellemző nézete.)
- **Ideális nyelvi én**, pl. *Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.*
- **Szükséges nyelvi én**, pl. *Fontos nekem a nyelvtanulás, mert egy művelt, iskolázott emberhez ez hozzátartozik.*
- **Nyelvtanulási szorongás**, pl. *Nehezen szólalok meg mások előtt idegen nyelven.*
- **Nyelvi önbizalom**, pl. *Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni akármilyen nyelv megtanulásában.*
- **Képességek szerepébe vetett hit**, pl. *Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.*
- **A nyelvek különbözőségébe vetett hit**, pl. *Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.*
- **Asszimilációtól való félelem**, pl. *Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.*
- **Monolingvista attitűd**, pl. *Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.*
- **Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban**, pl. *Helyesnek tartom, ha egy nyelvtanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.* (Ebben a nézetben a grammatikai tudás kiemelődik mind az anyanyelvről szóló tudásban, mind az idegennyelv-tanulásban.)

- **Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben**, pl. *Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.*

- **A nyelvtanulás statikus felfogása**, pl. *Új ismereteket elsajátítani mindenki az anyanyelvén tud a legjobban.* – Arra a tapasztalatra építettem ezt a skálát, hogy a laikusok vélekedései nagyban eltérnek attól, ahogy a nyelvészek értelmezik az egy- és többnyelvűséget. A magyar társadalom nagy része valószínűleg statikusan, vagyis hosszú távon, szinte maradandóan domináns egynyelvűnek tartja magát. Pedig a nyelvtudás dinamikusan változó folyamat, melyben második, harmadik (stb.) nyelvek jelennek meg (és alszanak el), illetve nyelvek (akár több is) egymás mellett élnek. Ez a faktor tehát azt a szemléletet kívánja leírni, hogy az adatközlő mennyire statikusan vagy dinamikusan képzei el saját nyelvtudását: el tudja-e képzelni, hogy bizonyos témákban idegen nyelven merüljön el, vagy bizonyos érzéseket egy másik nyelven fogalmazzon meg; el tudja-e képzelni, hogy egy életrésztében az első nyelvének használata bizonyos színterekre (pl. csak otthoni nyelvhasználatra) korlátozódik, vagy akár hogy az adatközlő a nyelvvesztés folyamatába is kerülhet.

Ezek a változók szerepeltek tehát a próbakérdőívben a nyelvtanulással kapcsolatos nézetek leírásaként.

3.5.3. A próbavizsgálat célja

A próbavizsgálat a kérdőívfejlesztés fontos állomása volt. Célja a kérdőív validitásának és megbízhatóságának mérése volt statisztikai vizsgálattal. A munka ezen fázisában a végleges kérdőív megszerkesztésére vonatkozó észrevételek gyűjtésére szorítkoztam, nem volt cél a dolgozat kérdéseinek a megválaszolása.

Az elemzést SPSS Statistics 18 szoftverrel végeztem¹. A kérdőívfejlesztés ezen pontján arra törekedtem, hogy átlássam, hogy (1) a faktorelemzés által kirajzolt faktorok mennyiben esnek egybe az általam előzetesen feltételezett dimenziókkal, (2) hogy minden faktor elnevezhető-e, interpretálható-e, továbbá (3) megtudjam, hogy a faktoranalízis után elfogadott skálák megbízhatóak-e, és (4) hogy mely itemek szorulnak átfogalmazásra.

A kapott adatokkal olyan változók kidolgozását tűztem ki célul, melyek legalább három itemet tartalmaznak, egy faktorra illeszkednek és megbízhatóak.

3.5.4. A próbavizsgálat mintája

85 fővel végeztem papíralapú kérdőívvezést, és a könnyebb elérhetőség érdekében 18 év feletti személyeket kértem a kérdőív kitöltésére. (A kérdőív a 12. mellékletben található.)

Az adatközlők nagy része (63 fő) 18–24 év közötti volt, és OKJ-s képzésen tanult. Két tanárnő (és az iskola igazgatónője) engedélyezte a kitöltéseket órai keretek között Budapesten a BKF Szakközépiskolában. A többi adatközlőt hólabda módszerrel értem el, vagyis egy-egy ismerősöm kért meg egy-egy további adatközlőt a próbakérdőív kitöltésére. Öt fő 25–30 év közötti volt, ketten 31–35 év közöttiek, négyen 36–40 év közöttiek, kilencen 41–50 év közöttiek és ketten 50 év felettiiek voltak.

3.5.5. A próbavizsgálat eredménye

3.5.5.1. A változószett alkalmassága főkomponens-elemzésre

Első lépésként megvizsgáltam, hogy a minta alkalmas-e főkomponens-elemzésre. Két lépésben végeztem a számításokat, és külön kezeltem az anyanyelvről szóló vélekedéseket a nyelvtanulásról szóló vélekedésektől.

Elsőként KMO-tesztet (Kaiser–Meyer–Olkin-tesztet) végeztem. Ez azt mutatta, hogy mindkét minta alkalmas a faktorelemzésre: a változók között korreláció áll fenn, és nem függetlenek egymástól (lásd 14., 15. melléklet.) A KMO-értéke 0,5 fölötti értéket mutatott, vagyis Székelyi–Barna (2008: 67) alapján megfelelő volt.

Második lépésben Bartlett-tesztet alkalmaztam. Eszerint szisztematikus oka van annak, hogy korrelálnak a változók, és nem csak a véletlen műve. A teszt szignifikancia szintje 0,05 alatt megfelelő (Székelyi–Barna 2008: 68), és ez mindkét mintán teljesült (lásd 14., 15. melléklet.) A számítások alapján az adatok alkalmasnak bizonyultak a főkomponens-elemzésre.

3.5.5.2. Faktoranalízis az anyanyelvről szóló változókkal

A faktoranalízist Varimax elforgatással kiegészített főkomponens-elemzéssel végeztem. LISTWISE módszert alkalmaztam, vagyis minden olyan adatközlő kimaradt a faktorelemzésből, aki akár csak egy kérdést is válaszolatlanul hagyott (Székelyi–Barna 2008: 64). A faktorok számának meghatározásához azt az elfogadott szabályt követtem, hogy annyi faktort képeztem, ahány főkomponensnek a sajátértéke nagyobb volt egynél (Székelyi–Barna 2008: 23). Ez alapján a főkomponens-elemzés **hét anyanyelvről szóló faktort alakított ki**, és ezek információtartalma (magyarázott varianciahányada) 66,5%, mely Székelyi–Barna (2008: 30) alapján megfelelő mértékű.

A következő (6. számú) táblázat tartalmazza az anyanyelvről szóló faktorokat és a hozzájuk tartozó itemeket. Az itemeknevekben a „proba” szó mutatja, hogy a tételmondat a próbavizsgálathoz készült, és az utána következő sorszám az item helyét jelöli a próbakérdőívben. A „proba_1” item tehát az első állítás a próbakérdőívben, mely megtekinthető a 12. mellékletben. Az itemekről rövid, **értelmező szakaszokat** is közlök, és ezeket » « szimbólummal jelölöm. Az egyes itemek forrását a 13. melléklet, az itemekhez tartozó faktorsúlyokat a 14. melléklet tartalmazza. A faktorokat a következő szimbólummal jelölöm a táblázatban és a disszertációban: › faktor neve ‹.

Faktor neve	itemnév	teljes item	értelmező itemnév
»nyelvi konzervativizmus«	proba_5	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	»zavar-a-sok-idegenfelirat«
	proba_4	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	»régí-íróink-nyelve-szebb«
	proba_7	A magyar nyelv szegényedik, egyszerűsödik a nyelvhasználat: kifejezések, stílusok tűnnek el a nyelvből.	»egyszerűsödik-a-nyelvhasználat«
»magyar nyelv különlegességébe vetett hit«	proba_11	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	»büszke-vagyok-az-anyanyelvemre«
	proba_2	A magyar nyelv különleges, mert szóincse különösen gazdag.	»a-magyar-szóincse-különösen-gazdag«
	proba_6	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	»a-magyar-kifejezőereje-kiemelkedő«
»nyelvi előítéletesség«	proba_9	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	»beszédéből-tudom-mennyire-okos«
	proba_1	Az emberekről a beszédük alapján meg lehet állapítani, hogy diplomások-e vagy nem.	»beszédéből-tudom-hogy-diplomás-e«
»anyanyelvvvel kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással«	proba_17	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	»iskolában-gyakran-kinevetnek-valakit-ahogy-beszél«
	proba_3	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből.	»vannak-nem-helyes-szavak«
	proba_14	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	»a-sok-idegen-szó-veszélyes«
»preskriptív szemlélet«	proba_18	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	»két-percből-tudom-mennyire-intelligens«
	proba_15	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember helytelenül használ.	»néhány-szót-sok-ember-helytelenül-használ«
	proba_16	Ha egy diák nyelvjárásban beszél iskolai tanórán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.	»nyelvjárást-jó-ha-tanár-javítja«
»iskola preskriptivizmusa«	proba_10	A magyartanárom nagyon fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	»magyartanárom-gyakran-javított«
	proba_13	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	»általános-iskolában-a-tanárok-a-magyart-javítják«
»nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással«	proba_12	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	»az-idegen-szavak-feleslegesek«
	proba_8	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	»a-magyar-ápolásra-szorul«

6. táblázat. Az anyanyelvi változók pilot utáni faktorstruktúrája

A magyar nyelvről szóló faktorokról összefoglalóan elmondható, hogy 1) a következő négy faktor egybeesett az előzetes skálákkal: »magyar nyelv különlegességébe vetett hit«, »nyelvi előítéletesség«, »preskriptív szemlélet«, »iskola preskriptivizmusa«, 2) a három új faktort interpretálni tudtam; és 3) fontos tanulságként kirajzolódott, hogy mely tételmondatok szorultak átfogalmazásra, mert több faktorra is illeszkedtek. Végül 4) kiderült, hogy három faktort bővíteni kellett új itemekkel, mert csak két itemből álltak, (ezek a »nyelvi előítéletesség«, az »iskolai preskriptivizmus« és a »nyelvvédő magatartás pozitív hozzáállással«).

Új dimenzióként jelentkezett, (én előzetesen nem így csoportosítottam az itemeket), a »nyelvi konzervativizmus«, és az a kétféle magatartás, melyeket úgy interpretáltam, mint »nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással« és az »anyanyelvvél kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással«. **»Nyelvi konzervativizmusnak«** neveztem el a »zavar-a-sok-idegen-felirat« (proba_5), »a régi-íróink-nyelve-szebb« (proba_4) és az »egyszerűsödik a nyelvhasználat« (proba_7) itemek együttállását, mert a konzervatív nyelvszemlélet egy-egy aspektusát ragadták meg. Az idegen szavakkal szembeni elutasító magatartásnak (proba_5) része az új nyelvi elemekkel szembeni húzódozás, és a másik két itemben (proba_4, proba_7-ben) is egy régebbi nyelvállapot jelenik meg követendő példaként. Az **»anyanyelvvél kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással«** faktort azért így neveztem el, mert olyan szavakat tartalmaz, hogy *veszélyeztetve* van a magyar, néhány változatnak el kéne *tűnnie*, gyakran *kinevetik* az iskolában azt, aki máshogy beszél: tehát a nyelvünkért való aggodalom jár együtt azzal, hogy egyes változatok megítélhetőek, és a nyelvi környezet is olyan, melyben a nyelvhasználók egymással szemben is ítélezőek.

A harmadik új dimenzió is értelmezhető, és az előbbivel szemben úgy neveztem el, hogy **»nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással«** faktor. Ide egy olyan item került, mely az idegen szavakkal kapcsolatos attitűdre vonatkozott (proba_12), a másik pedig a magyar ápolását igényként fogalmazta meg (proba_8). Közös elem tehát a nyelvvédelem, de a megfogalmazások sokkal neutrálisabbak, mint az előbbi faktorban.

A 16. mellékletben egy folyamatábra látható arról, hogy az általam feltételezett dimenziók hogyan jelentkeztek a próbavizsgálatban, illetve a végleges kutatásban. Ez alapján azt emelem ki, hogy az idegen szavakról szóló itemek sem a próbavizsgálatban, sem a végleges vizsgálatban nem úgy jelentek meg, ahogyan azt én előzetesen feltételeztem (a 3.5.2.2. fejezetben), mert mindig egyéb ideológiákhoz kapcsolódtak. A pilotban a nyelvi konzervativizmus és a nyelvvédelem jelenségköréhez tartoztak (lásd proba_5, proba_14, proba_12 itemeket az előbbi, 6. táblázatban: az első, a negyedik és a hetedik faktorban). Ez jól

értelmezhető, hiszen az idegen szavak megítélése hagyományosan a konzervatív nyelvi ideológián és a nyelvvédő magatartáson alapul. (A végleges felmérésben is összetettebb dimenziót kaptam, nem pusztán az idegen szavakról szóltak az egy faktorba tömörülő itemek.) Ez jól szemlélteti a főkomponens-elemzés hasznosságát, hiszen sokatmondó, hogy mely nézetek állnak egy faktorban, mert azok korrelálnak egymással. Az idegen szavak – mint kitüntetett nyelvi elemek – ideológiai terheltsége már itt megjelent, és ez a végleges kutatásban sem volt másképp.

A piloton végzett főkomponens-elemzés hasznos volt olyan szempontból is, hogy megmutatta, mely tételmondatok átfogalmazása indokolt. Ezek több faktorra is illeszkedtek. Székelyi–Barna (2008: 48) alapján ugyanis tudjuk, hogy azok az itemek tartoznak csak egy faktorhoz, melyeknek a faktorsúlya az adott faktoron legalább kétszer akkora, mint a többi faktoron. A 14. mellékletben közölt faktorsúlyok alapján eszerint felmerült a proba_7, a proba_14, a proba_18, a proba_16 és a proba_8 itemek átfogalmazása. (A 14. mellékletben pirossal jelöltem a nem megfelelő faktorsúlyokat.) Előtte azonban még megvizsgáltam a változók megbízhatóságát (lásd következő fejezet), és azután döntöttem az itemekről. A megbízhatósági mutatók alapján végül csak a proba_7 itemet változtattam meg.

3.5.5.3. Az anyanyelvről szóló változók megbízhatósága

A kérdőív szerkesztésének folyamatában az anyanyelvről szóló állítások megbízhatóságát a Cronbach alfa értékek kiszámolásával ellenőriztem.

A próbavizsgálatban kirajzolódott faktoroktól (lásd 6. táblázat) csak a »nyelvi előítéletesség« faktornál tértem el. Itt a megbízhatóságot azzal a három itemmel mértem, melyeket a szakirodalom alapján továbbra is összetartozónak feltételeztem. Ezért került a következő, 7. táblázatban a harmadik sorba a proba_18 változó (*Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.*). A többi faktornál nem tértem el a kapott faktorstruktúrától.

Az alábbi táblázatban megtalálhatóak az alfa koefficiens értékek. A 0,6 fölötti értékeket tekintettem elfogadhatónak. A táblázat értelmezéséhez a teljes tételmondatok megtalálhatóak a 6. táblázatban és a 12. mellékletben. Ez utóbbiban az itemnévben található szám (pl. proba_5) adja meg a tételmondat helyét a kérdőívben, (tehát sorszám alapján megtalálható az anyanyelvi kérdéssorban.)

Anyanyelvi faktor	Itemnév	értelmező itemnév	Cronbach alfa értéke	Ennek az itemnek az elhagyása javasolt a mérés alapján
›nyelvi konzervatív-vizmus‹	proba_5	›zavar-a-sok-idegen-felirat‹	0,589	proba_7 nélkül 0,618, vagyis MEGFELELŐ
	proba_4	›régí-íróink-nyelve-szebb‹		
	proba_7	›egyszerűsödik-a-nyelvhasználat‹		
›magyar nyelv különlegességébe vetett hit‹	proba_11	›büszke-vagyok-az-anyanyelvemre‹	0,674 MEGFELELŐ	
	proba_2	›a-magyar-szókincse-különösen-gazdag‹		
	proba_6	›a-magyar-kifejezőereje-kiemelkedő‹		
›nyelvi előítéletesség‹	proba_9	›beszédéből-tudom-mennyire-okos‹	0,479	proba_1 nélkül 0,526
	proba_1	›beszédéből-tudom-hogy-diplomás-e‹		
	proba_18	›két-percből-tudom-mennyire-intelligens‹		
›anyanyelvvvel kapcsolatos tapasztalatok negatív beállítódással‹	proba_17	›iskolában-gyakran-kinevetnek-valakit-ahogy-beszél‹	0,459	nem javítja elhagyás
	proba_3	›vannak-nem-helyes-szavak‹		
	proba_14	›a-sok-idegen-szó-veszélyes‹		
›preskriptív szemlélet‹	proba_15	›néhány-szót-sok-ember-helytelenül-használ‹	0,299	Ha két itemből indulunk ki, nem lehet azt számolni, hogy melyik elhagyása javítja a megbízhatóságot.
	proba_16	›nyelvjárást-jó-ha-tanár-javítja‹		
›iskola preskriptívizmusa‹	proba_10	›magyartanárom-gyakran-javított‹	0,523	
	proba_13	›általános-iskolában-a-tanárok-a-magyart-javítják‹		
›nyelvvédő magatartás, aktív, pozitív hozzáállással‹	proba_12	›az-idegen-szavak-feleslegesek‹	0,257	
	proba_8	›a-magyar-ápolásra-szorul‹		

7. táblázat. Az anyanyelvről szóló változók megbízhatósága

A 7. táblázatban látható, hogy csak egy faktor ért el megfelelő értéket (a ›magyar nyelv különleges‹), de az ›iskola preskriptívizmusa‹ és a ›konzervatív nyelv szemlélet‹ is közelített az elfogadhatóhoz. Sőt, ez utóbbi – a proba_7 elhagyásával – megfelelő volt: a mérés ezt megmutatta. A proba_7 item átfogalmazására tehát mindenképp szükség volt a pilot után. Ez az item ráadásul a faktorelemzésben is problémás volt, mert több faktorra „ült” (lásd a 14. mellékletben a faktorsúlyokat, és az előző, 3.5.5.2. fejezet végén az értelmezést.)

A ›preskriptív szemlélet‹ és a ›nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással‹ faktor itemei különösen gyenge Cronbach alfa értékeket adtak, ezért a megfogalmazásokat újragondoltam. Mindkét faktorban kettébontottam egy-egy állítást: a proba_15-ből a végleges kérdőív presk_17-es és presk_19-es iteme alakult ki, és a proba_12-ből alakítottam ki az új véd_9-es és véd_11-es itemeket:

faktor	a próbakérdőív iteme	a végleges kérdőív iteme	
›preskriptív szemlélet‹	proba_15	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember helytelenül használ.	
		presk_17	Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, amiket sokan helytelenül használnak.
›nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállásak	proba_12	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	
		presk_19	Van egy-két olyan szó/kifejezés, amit mások használnak, de engem zavar és idegesít.
		véd_9	Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.
		véd_11	Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.

8. táblázat. Példa az itemek fejlesztésére a pilot után

A proba_12 felbontásával egyértelműbbek lettek az új itemek, mert az eredeti tételmondatban túl sok információt jelenítettem meg. A proba_15 pedig azért fejlődött, mert az eredeti tételmondat első szava pontatlan volt: az, hogy egy jelenség *előfordul*, az nem tükrözi az adatközlő véleményét.

E táblázat alapján változtattam a proba_1 (*Az emberekről a beszédük alapján meg lehet állapítani, hogy diplomások-e.*) item megfogalmazásán is: a *diploma* helyett a *műveltséget* tettem be a végleges kérdőívbe. De mivel a Cronbach alfa mértéke a proba_1 elhagyásával sem érte el a 0,6-ot, ezért egy további item kidolgozásával próbáltam jobban leírni a változót. Az új item *'A beszédéből hamar hallatszik, ha valaki nem egy tanult ember.'* lett. Így segítette a Cronbach alfa koeficiens a kérdőív szerkesztését.

3.5.5.4. A kérdőív fejlesztésének további lépései a megbízhatósági mutatók alapján

A megbízhatósági mutatók gyengesége miatt további döntéseket hoztam a végleges kérdőív megszerkesztésével kapcsolatban. Egyrészt eldöntöttem, hogy minimum négy itemmel próbálom majd mérni az egyes dimenziókat, másrészt a négyfokozatú Likers-skálát hatfokozatúra változtattam, továbbá új feladatokat is készítettem, melyekben az adatközlők magyarról szóló tudását néhány megadott nyelvi változó megítélésével mértem.

Az egyes dimenziókat (pl. preskriptivizmus) a pilotban három itemmel (tételmondat) jártam körbe. Ez nem adott elég lehetőséget arra, hogy kihagyjam a Cronbach alfát gyengítő itemeket, ezért szükségessé vált a végleges kérdőívben minden dimenzióra minimum négy tételmondatot megalkotni.

Fontos felismerés volt az is, hogy túl szűk a 4-es fokozatú Likert-skála, mivel a reliabilitást befolyásolja a válaszlehetőségek terjedelme (a válaszok szóródásának mértéke), vagyis egy bővebb intervallum megadása növelheti a kérdőív megbízhatóságát. Ezért a végleges

kérdőívben hatos skálák szerepeltek – megtartva azt a módszertani megfontolást, hogy az adatközlők ne tudjanak középre pontozni.

Az anyanyelvvel kapcsolatos nézetek skáláinak gyengesége miatt továbbá felmerült egy más jellegű mérési eszköz szükségessége. A Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat tartalmazza adatközlők grammatikalitási ítéleteit sztenderd és nem-sztenderd (Kontra 2003c: 53–54, egyes nyelvi változókról még Kontra 2003c: 159–165) mondatokról, ezek alapján kívántam mérni az adatközlők sztenderdségét vagy „nyelvi éberségét”, ahogy Kontra fogalmaz (Kontra 2009: 48).

A kérdőívnek ebben az új részében tehát nem egy-egy állítást értékelték az adatközlők, hanem egy-egy nyelvi változót. Hasonló módszerrel kísérletezett Mády (2013) is, amikor spontán megnyilatkozásokat értékeltetett adatközlőkkel, és 'konzervatív' és 'liberális' beszélői csoportokat azonosított az alapján, hogy szociális markereket (pl. *-ba/-ban*) hibának ítélték-e meg. Ezek alapján a végleges kérdőívben szerepeltettem 13 mondatot, melyeknek megítélését kértem a diákoktól és a tanároktól. A 13 mondatból **tíz a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat alapján** szerepeltettem. Közülük három változó vonatkozott a *ba/be-ban/ben* változatok megítélésére, három változó a *miatt/végett* megítélésére és négy változó a suksükölés és szukszükölésre. A változók kialakításakor figyeltem arra, hogy egyenletesen tartalmazzon a kérdőív sztenderd, enyhén stigmatizált és nagyon stigmatizált változatokat Kontra (2009) osztályozása alapján. E tíz mondat rendszerezését az alábbi táblázat szemlélteti:

	ba/be	miatt/végett	suksük és szukszük
sztenderd	Hazafelé betértünk a <u>vendéglőbe</u> . (Az eredeti mondat: „Moziból jövet még betértünk a vendéglőbe.”, átfogalmazásának okait lásd később.)	A veszekedés <u>miatt</u> lekésték a vonatot. Mari csak egy kis beszélgetés <u>végett</u> ment át a szomszédba.	
enyhén stigmatizált	Éva nem bízott a <u>férjébe</u> . János kérte felvételét az új <u>egyesületben</u> .	Kati továbbtanulás <u>miatt</u> jelentkezett a főiskolára.	
nagyon stigmatizált			Az asztalos éppen most <u>ragassza</u> a szék lábát. Nem szeretem, ha <u>elhalasszák</u> a döntést. Ha időben érkeznek, még ők is <u>láthassák</u> a filmet. Ha János megint a rossz utat <u>válassza</u> , pórul jár.

9. táblázat. A Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálatból kölcsönzött tíz mondat

Ezzel lehetővé vált a nyelvi változók megítélésének külön vizsgálata (a táblázatban oszloponként), illetve a sztenderd/stigmatizált/nagyon stigmatizált mondatok vizsgálata (a táblázatban soronként).

Felkészültem arra is, hogy ha a grammatikalitási ítéletek nem szórnak, mert írásban nagyfokú a nyelvi tudatosság, akkor **további három** mondattal mérem azt, hogy az adatközlő mennyire elfogadó új nyelvi jelenségekkel szemben. A '*kutya, aki*' és a '*családok, akik*' szerkezetre Nádasdy (2003) hívta fel a figyelmet, de Kontra (2009: 43) is használt ilyen mondatot (Ny118). Az '*aki*' vonatkozó névmás „személyes” jegyének kiterjesztéséről van szó, és ennek a jelenségnek a mérését határoztam el a következő mondatokkal: *Pont az a kutya pusztult el, aki a kedvencem volt.* (új, kiterjesztett jegy az '*amelyik*' helyett); *Az a kislány, aki eljött, nagyon szép.* (sztenderd); *Hálásak voltak azok a családok, akik segílyt kaptak.* (új, kiterjesztett jegy). Továbbá felvettem a végleges kérdőívbe három helyesírási változót Kontra (2003c) vizsgálatai alapján. A három helyesírási változó a következő: *A legjobb útitársam a mobilom.* (Kontra 2003c: 83 alapján); *Csak egy kis apró kéne, elég egy húszas.* (Kontra 2003c: 83 alapján); *Még nem megyek haza, egyenlőre maradok.* (Saját mondat.)

E feladatok alapján azt vártam, hogy csoportosíthatóak lesznek az adatközlőim 'sztenderdista' és 'nem sztenderdista' nyelvhasználói magatartás szerint. Elképzelhető volt egy 'tudatos' és 'bizonytalan' csoportosítás is, hiszen a mondatmegítéléskor és a helyesírási változónál választható volt a '*nem tudom*' válasz is.

A kérdőívfejlesztés után így feltételezhettem, hogy a végleges vizsgálat rendelkezni fog megbízható és valid változókkal az anyanyelvről szóló nézetekkel kapcsolatban.

3.5.5.5. Faktoranalízis a nyelvtanulásról szóló változókkal

A nyelvtanulásról szóló tételmondatokat ugyanilyen módszerek alapján vizsgáltam, és a végleges kérdőívre vonatkozó következtetésekre ezeknél az itemeknél is az előző fejezetben bemutatott elvek alapján jutottam.

A főkomponenselemzés az általam előzetesen feltételezett 16 faktor helyett 15 faktort ajánlott (lásd 15. melléklet). Ezek sajátértéke mind 1 fölött volt, de öt faktor kételemű lett, és két faktor egyelemű, ezért ezeket ki kellett volna dolgozni több tételmondatral, hogy megalapozzam mindegyiket 4-5 itemmel a korábbi elvek alapján. Ezt a kérdőív területi korlátai nem engedték meg, így redukáltam a faktorok számát.

Székelyi–Barna (2008: 65) alapján a Scree Plot ábrával kívántam meghatározni, hogy mely faktorokat érdemes elhagyni. A sajátértékek a komponensek számának függvényében úgy

alakultak, hogy a 9-es és 10-es komponensek között laposabb rész volt a függvényen, ezért célszerű volt 9-ben meghatározni a faktorok számát. Viszont a magyarázott variancia értéke így csak 59,529% volt (17. sz. melléklet). Ezért tíz faktorra is kiszámoltam a magyarázott variancia értéket, és ezzel elértem az elfogadottnak számító 60% fölötti értéket (62,685%, lásd 18. melléklet). Vagyis **tíz faktor** megtartása megalapozottnak tűnt, és a faktoronként 4-5 állítás kidolgozását a kérdőív terjedelmi korlátai is lehetővé tették. Ezzel a tíz faktorial dolgoztam tehát tovább, **ezek adták a végleges kérdőív alapját**. A próbavizsgálat szerint tehát az adatközlők a következő dimenziók mentén gondolkodtak a nyelvtanulásról: (Az egyes itemekhez tartozó faktorsúlyokat a 18. melléklet tartalmazza.)

1) Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd (a negatív előjelű itemekkel kevésbé értenek egyet azok a tanulók, akiknek jó az attitűdje)

itemnév	teljes item	értelmező itemnév
proba_40i	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	»szívesen-foglalkozok«
-proba_29i	A nyelvtanulás számomra kicsit külső kényszer, nem szeretem, csak csinálom, mert muszáj.	»külső-kényszer«
-proba_19i	Egyáltalán nem élvezem a nyelvtanulást, csak azért csinálom, mert szükségem van/lesz rá.	»csak-szükségből«
proba_44i	Érdekelnek az idegen nyelvek.	»érdekel«
proba_13i	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	»élvezem«
proba_18i	Nagyon fontos nekem a nyelvtanulás, sokat teszek érte.	»sokat-teszek-érte«
proba_2i	Olyan típus vagyok, aki hajlandó nagyon sokat tanulni azért, hogy tudjon egy idegen nyelven.	»hajlandó-vagyok-sokat-tanulni«
-proba_27i	Egyébként nem tanulnék nyelveket, csak úgy érzem, manapság az iskolai és munkahelyi előmenetelhez feltétlenül szükséges.	»csak-az-előmenetelem-miatt«
proba_33i	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.	»van-nyelvérzékem«
proba_4i	Fontos nekem a nyelvtanulás, mert egy művelt, iskolázott emberhez ez hozzátartozik.	»iskolázott-emberhez-hozzátartozik«
proba_26i	Rendszeresen szánok időt az idegennyelv-tudásom fejlesztésére.	»rendszeresen-tanulok«
proba_like1	Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	»első-idegen-nyelvem-tetszik«
proba_37i	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan egyetemi kurzusra járok, ami idegen nyelven van.	»el-tudom-képzelni-magam-idegen-egyetemen«
-proba_31i	Túlásnak tartom, hogy az angoltudás manapság szinte mindenkinek kötelező.	»angol-szinte-kötelező«
proba_6i	A nyelvtanulással az is célom, hogy rajta keresztül megismerjem az adott nép kultúráját, művészetét.	»célnyelvi-kultúra-is-érdekel«

2) Szükséges nyelvi én

ítemnév	teljes ítem	értelmező ítemnév
proba_14i	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	»csalódnának-bennem«
proba_35i	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	»vajon-mit-gondolnak-rólam«
proba_16i	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	»körülöttem-lévők-elvárják«

3) Nyelvi önbizalom

ítemnév	teljes ítem	értelmező ítemnév
proba_21i	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni akármilyen nyelv megtanulásában.	»akármilyen-magas-szintre-eljutok«
proba_10i	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	»képes-lennék-anyanyelvi-szinten«
proba_1i	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	»biztos-meg-tudok-tanulni«
-proba_7i	Nehezen szólalok meg mások előtt idegen nyelven.	- »mások előtt nehéz«

4) Képességek szerepébe vetett hit

ítemnév	teljes ítem	értelmező ítemnév
proba_15i	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	»némelyeknek-különleges-képessége-van«
proba_5i	Az iskolákban a nyelvórák a készségtantárgyak közé tartoznak.	»a-nyelv-készségtantárgy«
proba_8i	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	»vannak-könnyebb-nyelvek«

5) Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban

ítemnév	teljes ítem	értelmező ítemnév
proba_11i	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	»a-hibázás-kellemetlen«
proba_38i	Helyesnek tartom, ha egy nyelvtanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.	»helyes-a-sok-nyelvtanozás«
proba_30i	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	»ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«
proba_17i	Új ismereteket elsajátítani minden ember az anyanyelvén tud a legjobban.	»anyanyelven-a-legjobb-tanulni«

6) Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben

ítemnév	teljes ítem	értelmező ítemnév
proba_41i	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	»több-nyelven-beszélők-intelligensek«
proba_23i	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	»több-nyelven-beszélők-okosabbak«
proba_20i	Magyarországon valójában nincs szükség idegennyelvtudásra.	»nincs-szükség-nyelvtudásra«
proba_34i	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	»hazánkban nincs szükség«
proba_3i	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.	»több-nyelven-beszélők-szimpatikusak«

7) Asszimilációtól való félelem

itemnév	teljes item	értelmező itemnév
proba_12i	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	»amerikai-kultúra-rossz-hatású«
proba_25i	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	»globalizáció-veszélyes«
proba_32i	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	»nyelvünk-nemzetköziesedését-lassítani-kéne«

8) Magyardomináns nyelvtanulói attitűd (Ezt az elnevezést magyarázom alább. Új dimenzió.)

itemnév	teljes item	értelmező itemnév
proba_22i	A magyar egy nehéz nyelv.	»a-magyar-nehéz-nyelv«
proba_24i	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	»érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni«
proba_43i	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	»jó-magyar-nyelvtantudással-könnyebb«

9) Instrumentális motiváció

itemnév	teljes item	értelmező itemnév
proba_9i	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	»pályafutásomat-segíti-a-nyelv«
proba_42i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	»nyelvet-sok-helyen-tudom-használni«
proba_36i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), jobb állást fogok kapni.	»jobb-állást-fogok-kapni«
proba_28i	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolkodom, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egyéb nyelven).	»ügy-képzelem-jól-fogok-tudni«

10) Integratív motiváció

itemnév	teljes item	értelmező itemnév
proba_has1	Mennyire szeretne hasonlóná válni ennek a nyelvnek a beszélőihez?	»szeretnék hasonlóná válni«
-proba_45i	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.	- »külföldön-nem-változna-a-magyarom«
-proba_39i	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	- »az-angol-egyszerű«

Az **előzetesen feltételezett változókból** (lásd 16. melléklet) **kilenc** megjelent a faktoranalízisben, és **egy új dimenziót** találtam. Ezt sikerült értelmezni, így a kapott faktorstruktúrát megtartottam a végleges kérdőívben.

A »**nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd**« faktor igen sok itemet sűrített magába. Ez nagy segítséget jelentett a kérdőívszerkesztésben, mert így redukálhattam az itemek számát, hiszen ezek az adatok együtt mozogtak, ezért felesleges volt mindet lekérdezni. A faktor ráadásul jól interpretálható volt: aki ugyanis élvezi a nyelvtanulást (pl. proba_40i), az nem

külső nyomásként tekint rá (pl. proba_29i), és motivált viselkedést mutat (pl. proba_18i). Az előzetesen is az általános attitűd leírására szánt itemeket tettem be a végleges kérdőívbe (proba_13i, proba_40i, proba_44i, lásd 13. melléklet), mert faktorsúlyuk magas, és Cronbach alfa értékük is megfelelő (0,846), ezért számíthattam e skála alkalmasságára a végleges felmérésben. (A Cronbach alfa értékek a következő alfejezetben megtalálhatóak.)

Az adatredukció után megfigyelhető volt, hogy milyen tartalmi összefüggések rajzolódnak ki az adatokból, illetve hogy mely itemeket kell átfogalmazni. Először is a **nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd** faktorban figyelemre méltóak voltak a negatív előjelű állítások, mert jelezték, hogy releváns nézet hazánkban a nyelvtanulást **külső kényszerként** értelmezni. Négy ilyen item is korrelált az általános attitűdöt leíró egyéb tételmondatokkal, (proba_29i, proba_19i, proba_27i, proba_31i). Hasonlóan érdekes volt a proba_11i »a-hibázás-kellemetlen« item megjelenése a **grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban** faktorban (lásd 5. pont), mert az eredetileg a nyelvtanulási szorongás leírását célozta Csizér–Kormos (2009: 115) alapján (lásd 13. melléklet). Ez arra utal, hogy aki a grammatikai tudást nagyon fontosnak tartja a nyelvtanulásban, az szorongóbb nyelvtanulóvá válik. Ez ellenőrzésre váró kérdés a kutatásban. A nyelvtanulási szorongás itemeit tehát fontos volt biztosítani a végleges kérdőívhez, és mivel a próbavizsgálatban teljesen szétszóródtak a faktorok között, ezért átdolgoztam őket.

Kissé különös faktorként alakult ki a **képességek szerepébe vetett hit**, mert az előzetesen feltételezett proba_5i és proba_15i mellé bekerült az az item, mely szerint vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek (proba_8i a 4. pontban). Talán úgy interpretálható ez a dimenzió, hogy a nyelvtanulás olyannak mutatkozik benne, mely nagyban függ két „külső” tényezőtől: a nyelvrészékl megletétől és a tanulandó nyelv nehézségétől. Ezt nem fogadtam el a végleges vizsgálatban, mert továbbra is két külön – egymástól jól elhatárolható – dimenzióknak feltételeztem a nyelvrészék szerepének hangsúlyozását és a nyelvek nehézség szerinti besorolását. Ráadásul a nyelvek különböző nehézségére összesen három item vonatkozott a pilotban, de mindhárom más-más faktorban jelent meg, tehát ezt a dimenziót nem tudtam jól körülírni. Amellett döntöttem, hogy e dimenzió nem fontos annyira a kutatásban, hogy kidolgozzam, de különálló nézetként felmérem a végleges kérdőívben.

Hasonló volt ehhez, hogy az »előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben« faktorba tömörültek (a 6. pontban) a monolingvista szemléletet megjeleníteni kívánó proba_20i és proba_34i itemek, pedig a monolingvista szemléletet külön dimenzióknak feltételeztem. Ha megnézzük a 13. mellékletben: a monolingvizmust három itemmel mértem (proba_20i, proba_31i és proba_34i), de ezek több faktorra ültek (18. melléklet), tehát indokolt volt az

elhagyásukkal vagy az átfogalmazásukkal kísérletezni. A változó fontossága miatt ez utóbbi mellett döntöttem, és a végleges vizsgálatban kialakult a ›monolingvista‹ faktor úgy, hogy az ›előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben‹ faktor is megmaradt külön változóként.

Problémás volt a faktorstruktúrában még az »anyanyelven-a-legjobb-tanulni« (proba_17i) item, mert nehezen volt értelmezhető a kapcsolódása a ›grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban‹ faktorhoz, mely a hibázásról szól (lásd 5. pont). Ráadásul több faktorra illeszkedett (lásd 18. melléklet), ezért a végleges vizsgálatba nem került be.

3.5.5.6. A főkomponens-elemzés által feltárt látens dimenzió

A főkomponens-elemzés feltárt egy új faktort. Ebben a következő állítások kerültek egymással korrelációba:

- *A magyar egy nehéz nyelv.* (proba_22i)
- *Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.* (proba_43i)
- *Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.* (proba_24i)

Előzetesen mindhárom itemet másik témához dolgoztam ki: a proba_22i-t a nyelvek különböző voltára, a proba_43i-t a grammatikus szemléletre és a proba_24i-t a nyelvtanulás statikus felfogására (lásd 13. melléklet), de a faktoranalízis megmutatta, hogy ezek az állítások tulajdonképp mind a magyarról szólnak. Úgy interpretáltam ezt a jelenséget, mint egy erős büszkeséget, ragaszkodást a magyar nyelvhez, mely az idegennyelv-tanulásban is támaszt nyújt. Ezt sugallja az elnevezése: ›**magyardomináns nyelvtanulói attitűd**‹.

Ezt a faktort felvettem a végleges kérdőívbe, és meg is jelent a végleges kutatásban az újra lefuttatott főkomponens-elemzésben, bár letisztultabban már csak a magyar nyelvtani ismeretek nyelvtanulásban betöltött szerepét hangsúlyozva a ›nyelvtanulás segít‹ faktornévvel.

3.5.5.7. Az integratív motiváció és az ideális nyelvi én – két kérdéses dimenzió

Az ›integratív motiváció‹ faktor és az ideális nyelvi én nem jelent meg a főkomponens-elemzésben. Az ›integratív motiváció‹ faktor ugyanis igen gyenge volt, az ideális nyelvi énről vonatkozó itemek pedig teljesen szétszóródtak a faktorstruktúrában.

A 18. mellékletben látszik, hogy az ›integratív motiváció‹ három iteméből **kettő** (a proba_45i és a proba_39i) **más faktorra** is illeszkedett, és az is beszédes, hogy ez a faktor **az utolsó helyre került a faktorstruktúrában**. A faktorstruktúrák ugyanis tudatosan szerkesztettek

olyan szempontból, hogy a faktorok sajátértékük szerint csökkenő sorrendben állnak. Minél kisebb egy faktor sajátértéke, annál kevésbé járul hozzá a magyarázott varianciához. Vagyis az ›integratív motiváció‹ faktor – ahogy Falus et al. (2011) fogalmazzák – „kevésbé fontos”, mint a többi, mert az adatok mögött meghúzódó jelenségek leírásában nincs nagy szerepe.

Az integratív motiváció kidolgozásában a kutatás teljes folyamatában nehézségekbe ütköztem, pedig Taguchi et al (2009) itemeit használtam, és új itemekkel is kísérleteztem a pilot után. Csizér és Kormos (2007: 35) sem tudtak megbízható skálát kialakítani ebben a dimenzióban, és nekem sem sikerült a végleges kérdőívben. Arra lehet tehát következtetni, hogy az adatközlőim gondolkodását nem jellemzi az integratív motívum.

Hasonlóan sikertelenül próbáltam megjeleníteni az ideális nyelvi ént a pilotban és a végleges vizsgálatban. Pedig a szakirodalom alapján feltételeztem ezt a dimenziót, és mindkét kérdőívben megpróbáltam kidolgozni.

3.5.5.8. A pilot nyelvtanulásról szóló skáláinak megbízhatósága

A főkomponens-elemzés után kapott tíz skála megbízhatóságát a Cronbach alfa koefficienssel mértem. Úgy jártam el, hogy azokat az itemeket nem tettem be ebbe az elemzésbe, melyeket nem fogadtam el az alacsony faktorsúly vagy értelmezési problémák miatt az egyes dimenziókban. Kétszer a 13. mellékletben található előzetesen feltételezett csoportosításhoz tértem vissza. A nyelvtanulási szorongást (lásd 13. melléklet: nyelvtanulásról szóló nézetek: proba_7i, proba_11i, proba_35i) szerettem volna külön faktorként kidolgozni, és át is fogalmaztam az itemeket, így a megbízhatóság mérésekor ezeket kihagytam. Továbbá az ›általános attitűd‹ faktorban csak az eredeti itemeket mértem, mert azok erősnek tűntek a faktoranalízisben.

Az eredményeket a következő táblázat tartalmazza. A tételmondatok megtalálhatóak a 13. mellékletben a sorszámok alapján a nyelvtanulásról szóló nézetek között.

Nyelvtanulásról szóló faktor	Item	értelmező itemnév	Cronbach alfa értéke	Ennek az itemnek az elhagyása javasolt a mérés alapján
Általános attitűd – az eredeti itemekkel mérve, lásd 13. melléklet. 12 item elhagyható a tartalmi hasonlóság miatt a faktorelemzés után.	proba_13i	»élvezem«	0,846 MEG- FELELŐ	
	proba_40i	»szívesen-foglalkozok«		
	proba_44i	»érdekel«		
Szükséges nyelvi én: a szorongást mérő proba_35i itemet elhagyva mérve.	proba_14i,	»csalódnának-bennem«	0,544	Két itemből nem lehet azt számolni, hogy melyik elhagyása javítja a megbízhatóságot.
	proba_16i	»körülöttem-lévők-elvárják«		
Nyelvi önbizalom: a szorongást mérő proba_7i itemet elhagyva mérve.	proba_21i	»akármilyen-magas-szintre-eljutok«	0,726 MEG- FELELŐ	
	proba_10i	»képes-lennék-anyanyelvi-szinten«		
	proba_1i	»biztos-meg-tudok-tanulni«		
Képességek szerepébe vetett hit	proba_15i	»néhányeknek-különleges-képessége-van«	0,579	proba_5i nélkül 0,588
	proba_5i	»a-nyelv-készségtantárgy«		
	proba_8i	»vannak-könnyebb-nyelvek«		
Grammatikus szemlélet: a szorongást mérő proba_11i-t és a nehezen értelmezhető stat_17i itemet elhagyva mérve	proba_30i	»ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«	0,449	Két itemből nem lehet azt számolni, hogy melyik elhagyása javítja a megbízhatóságot.
	proba_38i	»helyes-a-sok-nyelvtanozás«		
Előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben: csak az eredeti itemeket elfogadva mérve, lásd 13. melléklet.	proba_3i	»több-nyelven-beszélők-szimpatikusak«	0,668 MEG- FELELŐ	
	proba_23i	»több-nyelven-beszélők-okosabbak«		
	proba_41i	»több-nyelven-beszélők-intelligensek«		
Asszimilációtól való félelem	proba_12i	»amerikai-kultúra-rossz-hatású«	0,696 MEG- FELELŐ	
	proba_25i	»globalizáció-veszélyes«		
	proba_32i	»nyelvünk-nemzetköziesedését-lassítani-kéne«		
Magyardomináns nyelvtanulói attitűd	proba_22i	»a-magyar-nehéz-nyelv«	0,475	proba_43i nélkül 0,511
	proba_24i	»érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni«		
	proba_43i	»jó-magyar-nyelvtanudással-könnyebb«		
Instrumentális motiváció: az ideális nyelvi ént mérő proba_28i itemet elhagyva mérve.	proba_9i	»pályafutásomat-segíti-a-nyelv«	0,595	nem javítja elhagyás
	proba_36i	»jobb-állást-fogok-kapni«		
	proba_42i	»nyelvet-sok-helyen-tudom-használni«		
Integratív motiváció: a nehezen értelmezhető proba_39i itemet elhagyva mérve.	proba_has1	»szeretnék hasonlóná válni«	-0,310	Két itemből nem lehet azt számolni, hogy melyik elhagyása javítja a megbízhatóságot.
	proba_45i	»külföldön-nem-változna-a-magyarom«		

10. táblázat. A nyelvtanulásról szóló változók megbízhatósága a pilot után

A skálák közül négy bizonyult megbízhatónak, és az instrumentális motiváció skála is majdnem elérte a megfelelő mértéket. Feltételezhettem, hogy ha faktoronként minimum 4 itemet alkotok, akkor a végleges vizsgálatban nagyobb terem lesz az elhagyható itemekkel a megbízhatóság javítására, (ahogy azt az anyanyelvről szóló itemeknél is reméltem), így ezt az elvet követtem. A »kéességek szerepébe vetett hit« faktorban viszont nem volt megnyugtató, hogy nem a proba_8i »vannak-könnyebb-nyelvek« item elhagyása javította a megbízhatóságot, hanem a proba_5i »a-nyelv-készségtantárgy«, amely értelme szerint, tartalmilag inkább tartozott a faktorba. Ezt a faktort nem is tudtam kidolgozni: nem jelent meg a végleges kutatásban. Néhány nehézség bemutatását azonban fontosnak tartottam, mert ezek az akadályok – és azoknak a leküzdésére tett kísérletek – meghatározták a kérdőívfejlesztés folyamatát.

Összefoglalóan tehát a főkomponens-elemzés és a megbízhatósági mutatók alapján **elfogadtam a pilotban kapott nyelvtanulásról szóló dimenziókat**, (ahogy az anyanyelvi dimenziókat is elfogadtam a pilot alapján.) Viszont **az ideális nyelvi én, a nyelvtanulási szorongás és a monolingvista attitűd** dimenzióit a szakirodalom, az interjúk adatfelvételek tapasztalatai és kutatási kérdéseim alapján továbbra is feltételeztem, és a végleges kérdőívben szerepeltettem.

A munkafolyamat ezen fázisában a végleges kérdőív 48 itemet tartalmazott. Ez nem volt olyan nagy változás a pilot 45 tételmondatához képest, ezért a végleges kérdőívbe be tudtam illeszteni néhány további kérdést, melyek nagyon foglalkoztattak.

3.5.5.9. Egy dimenzió a kétnyelvűségről és néhány önálló nézet szerepeltetése

A végleges kérdőívbe beillesztettem három olyan itemet, melyek a kétnyelvűségről szóltak, és a nyelvtanulásról is szerepeltettem néhány olyan további nézetet, melyeket le szerettem volna mérni, olyan elterjedtnek tűntek.

Bartha (2009) alapján rákérdeztem a **kettős egynyelvűség vagy tökéletes kétnyelvűség** ideológiájára, és ezzel kapcsolatban kidolgozott dimenzióként szerepelt az alábbi három item a végleges kérdőívben:

- *Kétnyelvű az, aki mindkét nyelvén anyanyelvi szinten beszél.* (Bartha 2009: 144 alapján.)
- *A kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja az, ha valaki kisgyermek korában a családjában tanul meg két nyelvet.* (Bartha 2009: 144 alapján.)
- *Nem szeretem, ha valaki keveri a nyelveket, és gyakran beemel az egyik nyelvből szavakat a másikba.* (Lanstyák 2007a: 187 alapján.)

Ezek a vélekedések Bartha (1999: 34) szerint a sztenderd, normatív nyelvfelfogásban gyökereznek, így érdekes volt számomra, hogy adataimban megjelenik-e ez az ideológia, például a magyarral kapcsolatos normatív elképzelésekkel – a nem sztenderd mondatok értékelésekor mutatott normatív viselkedéssel – összefüggésben.

Bekerült továbbá a végleges kérdőívbe **négy olyan nyelvtanulásról szóló nézet**, melyeket nem kívántam több kérdéssel kidolgozni, de le szerettem volna mérni. Igen elterjedt nézetekről van szó; az első kettő szerepelt is a próbavizsgálatban, de abban a faktorstruktúrában nem tudtam értelmezni őket:

- *Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.*
- *Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.*
- *Szerintem egy gyereknek először az anyanyelvén kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást.*
- *A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.*

Ezek olyan pontos, egy jelenségre fókuszáló állítások, melyeket több itemmel nehéz lett volna körbejárni, így önálló itemként kezeltem őket. Emiatt nem vontam be ezeket a végleges főkomponens-elemzésbe sem. Szerepeltetésüket viszont indokolta igen elterjedt voltak. Az elemzésben – kisebb hangsúllyal – megjelennek.

3.5.6. A végleges kérdőív

A végleges kérdőív a bemutatott lépések alapján alakult ki. A magyarról szóló skála-sort teljesen a pilotban kirajzolódott faktorok alapján építettem fel, de új részként beemeltem a mondatmegítéléses tesztet. Az idegennyelv-tanulásról szóló állításoknál a pilotban kialakult faktorok mellett az ideális nyelvi én, a nyelvtanulási szorongás és a monolingvista nyelvi attitűd dimenziói szerepeltek, illetve új volt a kétnyelvűség változója, és négy nézet önmagában jelent meg, hogy lekérdezhető legyen. Ez a folyamat követhető a 16. melléklet segítségével, és a végleges kérdőív itemei megtalálhatóak a 19–20. mellékletben.

A kérdőív véglegesítéséhez három think-aloudot használtam egy gimnazista, egy nem nyelvszakos főiskolás és egy nyelvszakos egyetemista közreműködésével. A feladatkiírások és a nyelvről szóló állítások érthetőek voltak, és a hatfokozatú Likert-skála használhatónak bizonyult. A grammatikalitási ítélet első mondatát kritizálta két tanuló: az egyik szerint túl terjedős volt a megfogalmazása, a másik a *még* helyét változtatta volna meg, ezért az eredeti mondat helyett (*Hazafelé jövet még betértünk a vendéglőbe.*) ez szerepelt a végleges kérdőívben: *Hazafelé betértünk a vendéglőbe.* Két tételmondat továbbá túl általános volt az

adatközlők szerint, amit szintén elfogadtam. Eszerint ehelyett: *Vannak olyan szavak/kifejezések, amik nem helyesek.* ez szerepelt: *Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, melyeket sokan helytelenül használnak.* Továbbá pontosítottam ezt a tételmondatot is: *A sok szleng és néhány idegesítő kifejezés miatt romlik a nyelvünk.* Ez szerepelt helyette: *A sok szleng és néhány idegesítő kifejezés miatt romlik nyelvünknek azon rétege, amit a hétköznapiakban használunk.* (Ezt a pontosítást az egyik adatközlő ajánlotta.)

A végleges kérdőív ezután került fel az on-line felületre. A teszt kérdéseit úgy állítottam be, hogy mindegyikre kötelező volt válaszolni. Azért döntöttem így, mert a 85 fős próbavizsgálatban azt tapasztaltam, hogy minimális volt az adatvesztés, tehát a kérdéseket relevánsnak és eldönthetőnek tartották az adatközlők. Viszont a végleges kérdőív olyan hosszú lett, hogy szorítani akartam az adatközlőket a teljes kitöltésre, nehogy elfogyjon a végére a kitöltési kedv, és esetleg egyes kérdésekre sokkal kevesebb válasz érkezzen.

A tanárok felmérésére is kísérletet tettem. Kérdőívük csak annyiban tért el a diákokétól, hogy őket magáztam, és nem azt kérdeztem meg, hogy hol tanulnak, hanem azt, hogy hol tanítanak, illetve jelölték a tanult nyelveknél, ha abból nyelvszakos diplomájuk volt.

A tanulók végleges kérdőívét a 21. melléklet tartalmazza, a tanárokét a 22. számú. (A tanárok kérdőíve a mellékletben nem formázott, mert csak on-line kérdőívet kaptak, papíralapú adatgyűjtés esetükben nem történt.) Az on-line kérdőívek elérhetőek az alábbi linkeken:

- Kérdőív a nyelvtanulásról és a magyarról – tanároknak. Elérhető:

<https://tinyurl.hu/hOuo/> (Lois 2017b)

- Kérdőív a nyelvtanulásról és a magyarról. Elérhető:

<https://tinyurl.hu/kp24/> (Lois 2017c)

3.5.7. A kérdőíves mintavétel

A kérdőívet a Google kérdőívszerkesztőjében készítettem, és 2017 áprilisában és májusában terjesztettem különböző középiskolai és felsőfokú intézmények tanárai és diákjai között.

Az on-line kérdőívet gimnáziumok, szakközépiskolák tanárai, egyetemi és főiskolai tanárok és tanszékek kapták meg. Törekedtem az országban több várost és többféle tudományterület (műszakit, gazdaságit, bölcsészettudományit) elérni. A kérdőív linkjét továbbították felsőfokú intézmények neptunos és zárt, belső Facebook-csoportjai is. A zárt csoportok használata kifejezett kérésem volt, hogy valamennyire ellenőrizhető módon valóban csak tanárok és tanulók (18–24 éves korosztály) juthassanak el a kitöltőfelülethez.

Sem a tanári, sem a tanulói adatbázisban nem törekedtem reprezentativitásra, de törekedtem minél több adatközlő elérésére, mert a változók száma is igen magas volt. Az **on-line kérdőívet** végül **434 tanuló** töltötte ki.

Témavezetőm segítségével adatgyűjtésemet kiegészíthettem **papíralapú kérdőívezéssel**. A PPKE-BTK Angol-Amerikai Intézet engedélyével másodéves hallgatók – vizsgájuk után – kitöltötték a kérdőívemet (**N=79**), (21. melléklet.)

A kérdőíveket én kódoltam, és **adatbázistisztítás** után kezdtem el az elemzést. Az adatbázistisztítás során kizártam azokat a tanulókat, akik nem magyar anyanyelvűnek vallották magukat (4 fő), és azokat, akik több kérdésben is pontatlanul válaszoltak, így nem lehetett számítani arra, hogy az általuk közölt adatok hitelesek (2 fő). (Az adatbázistisztítás elveit és legfontosabb lépéseit a 23. melléklet tartalmazza.)

A tiszta adatbázisban a legfontosabb demográfiai és oktatási adatok reális összefüggéseit tapasztaltam. Például a nyelvtanulással töltött idővel párhuzamosan nőtt a nyelvvizsgák száma (lásd 24. melléklet).

3.5.8. A kvantitatív adatok elemzési módszere

A megtisztított adatbázisban 507 diáktól és 57 tanártól szerepeltek adatok. A próbavizsgálatban letesztelt módszerek mentén folyt a munka SPSS (19.0) program segítségével. Összességében megjegyezhető, hogy jól használható, gazdag adatbázist sikerült felépíteni, amit a statisztikai próbák is igazoltak.

A végleges vizsgálatban újra elvégeztem a főkomponens-elemzést, mert a próbavizsgálat után annyi új itemet alkottam, hogy már nem támaszkodhattam az ott kirajzolódott dimenziókra. Ezeket a faktorokat a következő fejezetben mutatom be. Ahol a kutatási kérdés indokolta, klaszterelemzést végeztem, azaz olyan csoportokat alakítottam ki, melyekben az egy csoportban lévők a változók mentén közel vannak egymáshoz, viszont a másik csoporttól jól elkülöníthetően távol (Székelyi–Barna 2008: 109). Így összevethetőek azok, akik a mondatmegítéléses tesztben a sztenderd alapján pontoztak, és azok, akik megengedőbbek voltak.

Kulcskérdés volt annak eldöntése, hogy a mintán nem végzek lineáris regressziót. Ez abból az elméleti kérdésből eredt, hogy a nézetek együttformálódását feltételeztem, ezért nem volt indokolt okokat (független változókat) és okozatokat (függő változókat) elkülöníteni. Bármennyire is hívogató volt például egy olyan kérdésfelvetés, hogy a preskriptív szemlélet oka-e a gyenge nyelvtanulási attitűdnek, ezt a lehetőséget elvettem. A nézetek együttformálódásának, együttélésének feltételezéséből csak az következhetett, hogy

együttjárásokat vizsgáltam. Felmerült ugyan az anyanyelvi nézetek elsődlegessége, hiszen az adatközlők mind magyar anyanyelvűnek vallották magukat, de ezt elvettem: a nyelvi szocializációban ugyanis az idegen nyelvekről szóló tudás a kezdetektől jelen van. Ez fontos döntés volt, mely a módszertant is meghatározta.

3.6. Tapasztalatok a sztenderd nyelvi kultúráról a mintavétel során

Olyan személyes élményekkel szeretném zárni a módszertani fejezetet, amelyek kutatói szemléletem kialakulásában fontosak voltak.

Említettem már, hogy a sztenderd nyelvi kultúra vizsgálatokor nem kerülheti meg a kutató azt a kérdést, hogy a mennyiben erősíti annak legitimitációját. Esetemben ez nagyon hangsúlyos volt, hiszen tudatosan vállaltam, hogy az interjúkban – és a kérdőívben is – nyelvről szóló diskurzus valósul meg, melyet én is meghatározok.

Dolgozatom témájából adódott, hogy a beszélgetések, a kérdőívben szereplő itemek (és megfogalmazásuk), illetve a mondatmegítéléses teszt erősen a sztenderd nyelvi ideológiát hívták elő, ezért megpróbáltam lazítani a sztenderd hegemoniáján. Saját helyzetemet relativizáltam a mintavétel szituációjában azzal, hogy tudatosan törekedtem a beszélt nyelvi, nem választékos formákra az ikes igék és az *ami-amely* változók esetében. Például a '*Van egy-két olyan szó/kifejezés, amit mások használnak, de engem zavar és idegesít.*' itemben nem *amelyet* szerepel, és a '*Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.*' itemben sem *foglalkozom*-ot írtam. Ezzel célom volt azt jelezni, hogy nem kimondott elvárás a sztenderd megjelenítése, megmutattam a lehetőségét annak, hogy lehet máshogyan gondolkodni. Nagyon érdekes volt viszont, hogy kiderült, hogy az adatközlők éppen ebben az ideológiában mozognak otthonosan, és a tanárok a „nem választékos” megfogalmazásaim javítását kérték több esetben. Egy olyan tanár is volt, akivel beszélgettem, de az interjú nem kerülhetett be a korpuszba, mert nem engedte, hogy használjam a diktafonomat. Egyenesen elutasította azt a feltételezést, hogy a magyarról való gondolkodásunk összefügghet nyelvtanulással kapcsolatos nézetekkel, és egyébként is hiábavalónak tartotta magyartanárok nyelvről szóló nézeteit vizsgálni, mert szerinte a preskriptív szemlélet egyeduralkodója jellemzi a magyartanítást, és ezt mindenki axiómaként kezeli: ezt nem érdemes megkérdőjelezni, és nem érdemes kutatni.

A tanulókat kevésbé jellemezte az előíró szemlélet, de a keretében maradtak. Többen leírták, hogy érdekesnek tartják a kutatást, és jók a kérdések. Csak hárman jelezték (az 513 főből!) a

kérdőív végén, ahol lehetőség volt megjegyzéseket tenni, hogy több tételmondattal nem értenek egyet. Például egy diák ezt írta: „*a magyar nyelv megvédése már nagyon-nagyon felidegesített*”. Érdekes módon azonban ezek a tanulók is hiánytalanul kitöltötték a kérdőívet, tehát a diskurzust végül legitimálták.

Ezek az élmények megerősítettek abban, hogy a sztenderd nyelvi kultúrában megtanult szemléletünket (vagy annak elemeit) érdemes összevetni nyelvtanulási nézetekkel, hiszen meghatározó ideológiáról van szó: erőteljesen jelen van az iskolai és tágabb nyelvtanulási környezetünkben. Tehát érzem a saját felelősségemet a sztenderd nyelvi ideológia fenntartásában, de meggyőződtem arról, hogy kikerülése lehetetlen, és kutatása releváns.

4. A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT: EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

Jelen fejezetben a végleges kérdőíves felmérés eredményeivel foglalkozom. Azért a kutatás kvantitatív részét ismertetem először, és csak később térek át az interjúkorpusz eredményeire, mert a kvantitatív adatbázisom és eredményeim sokkal szegmentáltabbak, (sok változót használtam és sok szignifikáns együttjárást kaptam). Az értelmezést jobban segíti, ha ezekből kiindulva ismertetem később a kvalitatív módszerrel kapott eredményeket.

A kvantitatív adatok elemzésének folyamatában először főkomponens-elemzést végeztem, s azután az anyanyelvről szóló faktorok és a nyelvtanulásról szóló faktorok együttjárásait ellenőriztem és értelmeztem. Néhány olyan változót is megvizsgáltam, melyek kiestek a faktorelemzésben, de fontosnak tartottam őket. Voltak továbbá speciális kérdésfeltevéseim is, pl. megvizsgáltam, hogy mintámban milyenek a 'sikeres' és 'nem sikeres' nyelvtanulók nézetei.

4.1. Az adatbázis bemutatása

4.1.1. Demográfiai adatok és nyelvtanulási tapasztalatok

A vizsgált 507 tanuló életkora 18 és 24 év közé esett, átlagéletkoruk 20,7 év volt. Közöttük 128 férfi és 379 nő volt, és többségük (418 fő) Budapesten járt iskolába. A többi 89 tanuló tizenöt megyéből képviseltette magát. (Pest megyei iskolába negyvenhárman jártak.) Nagy részük (409 fő) egyetemista vagy főiskolás volt, hatvanhatan gimnáziumba jártak, harmincketten pedig egyéb közép fokú intézménybe. A főiskolások/egyetemisták közül 126-an magyar szakon tanultak, kilencvenen nyelv szakosok voltak, és tizenegyen magyar szakra és nyelv szakra is jártak.

A tanulók 12,3 százaléka nyilatkozott úgy, hogy van olyan családtagja, akivel nem magyarul beszél, és 40,6 százalékuk napi szinten használ valamilyen idegen nyelvet, de csak 14,5 százalékuk töltött külföldön néhány hónapot vagy annál többet.

A tanulók jellemzően két idegen nyelven tanultak. Az első idegen nyelvüket átlagosan 11,7 évig, a másodikat 4,2 évig, a harmadikat 2,5 évig tanulták az adatgyűjtésig. A leggyakrabban tanult nyelvnek az angol és a német bizonyult: angolt első nyelvként a tanulók 70,8 százaléka tanult, németet 26,2 százalékuk, és második nyelvnek is ezt a két nyelvet választották a legtöbben. (A tanulók 21,5 százaléka tanult további nyelveket, legtöbben a németet és a franciát választották.)

A tanulók 22,1 százaléka nem rendelkezett semmilyen (alap-, közép- vagy felsőfokú) nyelvvizsgával. 7,1 százalékuknak alapfokú, 70,8 százalékuknak volt közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgája volt. A nyelvvizsgaadatokhoz nagyon hasonlóan jelölték a tanulók valós nyelvtudásukat; a legnagyobb eltérések az alapfoknál voltak, mert sokan alapfokú nyelvtudásról számoltak be, de olyan vizsgát nem tettek.

Összefoglalva kutatásomban 18–24 év közötti magyar anyanyelvű nyelvtanulókat vizsgáltam. Az adatközlők döntő többsége Budapesten vagy Pest megyében járt iskolába, többségük egyetemista és főiskolás volt. Nyelvválasztásuk az angol és német preferálásával a hazánkban régóta tapasztalható tendenciával megegyezett, és Rozgonyi (2019: 9) adataihoz viszonyítva a nyelvvizsgaeredményeik az országos átlagnál jobbak voltak.

4.1.2. A mondatmegítéléses teszt

A kérdőívben szerepelt tizenhárom mondat és három helyesírási változó, melyet helyesség szempontjából értékeltem az adatközlőkkel. Jelen kutatásba ezek közül azonban csak hat mondat adatai kerültek be a kutatási kérdésekre fókuszálva.

Kivettem a vizsgálatból a kérdőívben szereplő sztenderd mondatokat, mert nem tudtam értelmezni, ha ezeket valaki helytelennek tartotta; (a hiperkorrekciót nem vontam a vizsgálat körébe.) Kivettem azt a mondatot is, melyet az adatközlők közel fele helyesnek tartott, mert nem szórtak az adatok, és ez nem járult hozzá egy sztenderd és egy nem-sztenderd csoport kialakulásához, (M7 kódszámú mondat a 25. mellékletben.) Elhagytam továbbá azt a két mondatot, melyek nem a sztenderd részei, de a legtöbben helyesnek jelölték. Ezek a következők: *'Kati továbbtanulás miatt jelentkezett a főiskolára.'*, *'Hálásak voltak azok a családok, akik segílyt kaptak.'* Ezek elfogadottsága a mintában olyan nagyfokú volt, hogy nem akartam normaszegő magatartásként értékelni, ha ezeket valaki helyesnek tartotta, ezért inkább kihagytam az elemzésből. (Az összes mondat és a kihagyások okai megtalálhatóak a 25. mellékletben.)

Nem vizsgáltam továbbá a helyesírási változókat sem, mert a kutatás előrehaladtával elvesztették jelentőségüket. Így a következő táblázatban található **hat mondatra adott válaszok** kerültek csak elemzésre.

Az elemzésbe bevont mondatok / Szerinted helyes ez a mondat?	'helyes' válasz száma	'nem helyes' válasz száma	'nem tudom' válasz száma	hiányzó adat száma	itemnév
Éva nem bízott a férjébe.	77	428	1	1	M3
Az asztalos éppen most ragassza a szék lábát.	48	448	10	1	M4
János kérte felvételét az új egyesületben.	82	411	13	1	M5
Nem szeretem, ha elhalasszák a döntést.	42	452	12	1	M8
Ha János megint a rossz utat válassza, pórul jár.	54	442	10	1	M10
Ha időben érkeznek, még ők is láthassák a filmet.	14	480	12	1	M13

11. táblázat. Az elemzésbe bevont hat mondat és értékelésük

Megfigyelhető a 11. táblázatban, hogy nagyon kevés hiányzó adattal dolgoztam. Emellett a 'nem tudom' válaszok aránya is meglehetősen kicsinek bizonyult. Ez azt mutatta, hogy a kérdésfelvetést és a helyes–helytelen választást legitimnek tartották az adatközlők. A válaszokból – az előzetes feltételezésemnek megfelelően – ki is alakult a 'sztenderd' és 'nem-sztenderd' csoport, lásd az elemzést a 4.10. fejezetben.

4.1.3. Az anyanyelvről szóló és a nyelvtanulásról szóló itemek jellemzése

Három kérdést tartok fontosnak az itemek alapjellemzésekor. Az első az adatok eloszlásának kérdése, a második a Likert-skálás pontozással kapcsolatos, egy pedig az integratív motiváció változóra vonatkozik.

A legismertebb statisztikai próbák feltétele, hogy **az adatok eloszlása** normális legyen. Csíkos (1999: 115) alapján adataimról ezt feltételezhettem is, mert szerinte „a pedagógiai kutatásokban vizsgált tényezők nagyon gyakran tekinthetők sok-sok egymástól független, viszonylag azonos erősségű hatás eredőjének”. Vargha (2015: 95) azonban kiköti, hogy csak akkor feltételezhetjük az eloszlás normalitását, ha a minta elég nagy. Lumley et al. (2002: 166) alapján adatbázisom megfelelő (N=507), ezért normalitás-tesztet csak akkor végeztem, amikor az adatbázis kisebb szeletét vizsgáltam, (a 4.9. fejezetben a klasztereknél.)

A második kérdés a **Likert-skálákkal** kapcsolatos. Kiemelten kezeltem ugyanis azokat az itemeket, melyekre **a legtöbb hat pontos szavazat** érkezett. Ezeknek nagy jelentőséget tulajdoníthatunk a nyelvközösségben, hiszen az adatközlőim döntően teljesen egyetértettek velük. Az alábbi táblázatban látható az a három-három item, melyre a legtöbb hat pontot adtak. (Az összes állításra vonatkozó adatokat a 26–27. melléklet tartalmazza.)

A legtöbbször hat ponttal pontozott anyanyelvi itemek a következők:

	itemnév	értelmező itemnév	teljes item	6 pontos szavazatok száma
1.	véd12	»a-nyelvi-példamutatás-kötelesség«	Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.	303
2.	szép8	»büszke-vagyok-az-anyanyelvemre«	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	282
3.	szép6	»a-magyar-szókinces-különösen-gazdag«	A magyar nyelv különleges, mert szókinces különösen gazdag.	277

12. táblázat. A három legmagasabban pontozott anyanyelvi item

A legtöbbször hat ponttal pontozott nyelvtanulásról szóló itemek:

	itemnév	értelmező itemnév	teljes item	6 pontos szavazatok száma
1.	ideal42	»jövőbeli-énem-tud-nyelveket«	Szeretem a jövőbeli éneket olyannak elképzelni, aki tud idegen nyelve(ke)n beszélni.	359
2.	instr36	»nyelvet-sok-helyen-tudom-használni«	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	342
3.	instr35	»pályafutásomat-segíti-a-nyelv«	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	340

13. táblázat. A három legmagasabban pontozott nyelvtanulásról szóló item

A 12. táblázatban első helyen álló tételmondat alapján látható, hogy a nyelvtanulók anyanyelvről szóló tudásának fontos része a nyelvi moralizmus. Ebben az ideológiában nyelvhasználati kérdések erkölcsi kategóriákkal kerülnek kapcsolatba (lásd *kötelesség* szó). A nyelvi moralizmus ismert ideológia, Lanstyák (2010b: 59) terminusa, és az elemzés tárgyává tettem. A másik kiemelt nézet a magyar nyelv szépségébe vetett hit (12. táblázat 2-3. sora). A magyarral kapcsolatos büszkeség és a magyar szókinces különös gazdagságának hangsúlyozása erősen jellemezte adatközlőimet.

Ilyen megfontolásból elemeztem az ideális nyelvi én egyik itemét is (ideal42 a 13. táblázatban), mert az adatközlők 70 százaléka (359 fő) értékelte maximális ponttal. A nyelvtanulók szívesen gondolkodtak magukról úgy, hogy a jövőben tudnak majd idegen nyelve(ke)t. Ezt vettem össze magyar nyelvről szóló vélekedésekkel.

Az instrumentális motiváció két itt megjelenő iteme sem maradt ki az elemzésből, (instr35 és instr36 a 13. táblázatban). Ezek az itemek az ›instrumentális motiváció‹ faktor részei voltak, úgy szerepeltek a statisztikai próbákban.

Szeretnék kitérni még az **integratív motiváció** adataira. A vizsgálatban úgy döntöttem, hogy minden adatközlőnek az eddig tanult nyelveinél megadott pontszámai közül a legmagasabbal foglalkozom, vagyis képeztem egy HasTop és LikeTop változót. A **'Has'** rövidítés arra a kérdésre utal, melyben arra kérdeztem rá, hogy mennyire szeretne az adatközlő **hasonlítani** a célnyelvi közösség tagjaihoz; a **'Like'** szó pedig arra a kérdésre vonatkozik, melyben jelölték, hogy mennyire **tetszik** nekik az a nyelv. (A **'Top'** a legmagasabb pontszám jelölője.) Értelmezésem szerint így egy olyan általános értéket kaptam az adatközlőkről, melyben megmutatkozott, hogy mennyire képesek azonosulni az idegen nyelvekkel: ez a legmagasabb érték ugyanis az adatközlő bármelyik idegen nyelvére vonatkozhatott, (a tanuló L2, L3 vagy L4 nyelvére, vagyis lehet, hogy a LikeTop egy tanulónál az angolnál jelentkezett, a HasTop pedig egy másik nyelvénél.)

Észrevettem, hogy a 'Has' változók adatai következetesen alacsonyabbak voltak a 'Like' értékeihez képest, ha nyelvenként néztem az összes beérkezett válasz átlagát:

L2.Like átlag	L2.Has átlag	L3.Like átlag	L3.Has átlag	L4.Like átlag	L4.Has átlag
4,80	3,70	4,20	3,39	4,75	3,69

14. táblázat. Az integratív motiváció itemeinek átlaga

Vagyis a célnyelvi közösséghez való hasonlítás kevésbé jellemezte az adatközlőimet, ahogy ezt a szakirodalom is felveti az integratív motiváció kritikájaként, (vö. 2.5.3.1. alfejezet). Továbbá a második és a negyedik nyelv értékei (L2.Like–L4.Like és az L2.Has–L4.Has) hasonlítottak leginkább egymásra, és az L3 pontjai alacsonyabbak. Ez L2 esetében utalhat arra, hogy az integrativitás növekedik, ha több időt töltünk egy nyelv tanulásával, illetve fordítva: azt a nyelvet vagyunk hajlandóak sokáig tanulni, amelyik tetszik. L4 esetében pedig utalhat az „örökbe fogadott nyelvre”, egy olyan nyelvre, melyhez különösen kötődik a nyelvtanuló (Einhorn 2012: 29), hiszen adatközlőimnek csak 21,5 százaléka tanult harmadik nyelvet, de látszott, hogy azt jó attitűdökkel tették.

4.1.4. A változószett alkalmassága főkomponens-elemzésre

A munkafolyamat következő pontja volt, hogy leellenőriztem, hogy a változószett alkalmas-e főkomponens-elemzésre.

A KMO-teszt szerint az anyanyelvről szóló és a nyelvtanulásról szóló minta is alkalmas volt a mérés elvégzésére; a változók között ugyanis korreláció állt fenn, és nem voltak függetlenek egymástól. Az anyanyelvről szóló minta KMO értéke 0,844; a nyelvtanulásról szóló változók KMO-értéke 0,886. Mivel 0,5 fölötti értéket mutattak, megfelelőnek értékelhetők (vö.

Székelyi–Barna 2008: 67). Ezután Bartlett-tesztet alkalmaztam, s itt is megfelelő értékeket kaptam, (28–29. sz. melléklet: $p < 0,0005$).

4.2. A főkomponens-elemzés eredménye

Két oka volt annak, hogy a pilot faktorait miért nem fogadtam el, és miért végeztem újabb főkomponens-elemzést a végleges adatbázison. Egyrészt a pilot után sok új ítemet alkottam és többet átfogalmaztam, másrészt az asszimilációtól való félelem dimenzióját újabban az anyanyelvről szóló tudás részeként elemeztem, ezért szükség volt a faktorokat e szerint megvizsgálni.

A faktoranalízist Varimax elforgatással kiegészített főkomponens-elemzéssel végeztem. A szokásos irányelveket alkalmaztam, vagyis csak az 1-nél nagyobb sajátértékű komponensekkel dolgoztam (vö. Székelyi–Barna 2008: 23), a több faktorra illeszkedő elemeket kizártam (vö. Székelyi–Barna 2008: 48), és a kommunalitást 60% körülinek vártam el (vö. Székelyi–Barna 2008: 23).

A faktorok belső konzisztenciáját megvizsgáltam, hogy megtudjam, hogy ugyanazt a jelenséget mérik-e. Az erre vonatkozó Cronbach alfa értékek mindenhol elég magasak voltak (lásd 30. melléklet), csak a szükséges nyelvi én értéke lett kisebb, mint az elvárható 0,6. Mégis a faktor megtartása mellett döntöttem, mert bár a skála megbízhatósága gyenge, a szükséges nyelvi ént Dörnyei–Ryan (2015: 87) alapmotívumnak tartja, ezért a limitáció felvállalásával a vizsgálat körébe vontam. Így megkaptam a végleges struktúrát.

4.2.1. Az anyanyelvről szóló tudás dimenziói 18–24 éves nyelvtanulók között

A tanulók anyanyelvről szóló tudása a főkomponens-elemzés szerint öt faktor mentén írható le. A tételmondatok jól értelmezhetően rendeződtek össze, nem ütköztem nehézségbe a faktorok elnevezésekor, interpretációjakor.

A faktorokban megjelenik az **idegentől való félelem** érzése, a **nyelvi előítéletesség**, és a **preskriptív szemlélet**. Ez utóbbi olyan erősen, hogy elkülönült egymástól az **adatközlő preskriptivizmusa**, a **tanárok preskriptivizmusa**, és **általában a magyar iskolákban tapasztalt előíró szemlélet**. A faktorokat alább bemutatom, a faktorsúlyokat a 28. melléklet tartalmazza. A következő táblázat tudatosan szerkesztett a faktorok sajátértéke szerint: a legerősebb áll az első helyen, és csökkenő sorrendben követi a többi.

	Faktor	itemnév	teljes item	értelmező itemnév
1.	idegentől való félelem (az itemekre érkezett összes válasz átlaga: 3,47)	asszim24	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	»nyelvünk-nemzetköziesedését-lassítani-kéne«
		asszim25	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	»globalizáció-veszélyes«
		neg15	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	»a-sok-idegen-szó-veszélyes«
		asszim26	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira	»amerikai-kultúra-rossz-hatású«
		konz1	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	»zavar-a-sok-idegen-felirat«
		véd9	Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.	»jobb-magyar-szót-használni«
		neg16	Csökken a magyarok száma, ez veszélyeztetni nyelvünk fennmaradását.	»magyarok-száma-csökken«
2.	nyelvi előítéletesség (átlag: 4,25)	eloi28	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	»beszédéből-tudom-mennyire-okos«
		eloi30	A beszédéből hamar hallatszik, ha valaki nem egy tanult ember.	»beszédéből-hallom-hogy-tanult-ember«
		eloi27	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	»két-percből-tudom-mennyire-intelligens«
		eloi29	Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.	»beszédéből-tudom-mennyire-művelt«
3.	adatközlő preskriptívizmusa (átlag: 4,94)	véd12	Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.	»a-nyelvi-példamutatás-kötelesség«
		presk20	Nekem nagyon tetszik, ha valaki helyesen beszél: ha figyel a nyelvhelyességre.	»tetszik-ha-valaki-helyesen-beszél«
		presk17	Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, amiket sokan helytelenül használnak.	»vannak-helytelen-szavak«
		konz5	Manapság az emberek igénytelenebbül beszélnek, mint 50 vagy 100 éve.	»nyelvi-igénytelenség-van«
4.	tanár preskriptívizmusa (átlag: 4,44)	jav24	A tanároknak fontos a nyelvhelyesség: jellemző, hogy feleléskor, dolgozatban, sőt egy egyszerű órai szereplésnél is figyelnek rá és javítják.	»tanároknak-fontos-a-nyelvhelyesség«
		jav26	A magyartanárom fontosnak tartotta (tartja) a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	»magyartanárom-gyakran-javított«
		jav23	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	»általános-iskolában-a-tanárok-a-magyart-javítják«
5.	iskola preskriptívizmusa (átlag: 5,26)	neg13	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	»iskolában-gyakran-kinevetnek-valakit-ahogy-beszél«
		jav25	Magyarországon az iskolákban elég nehéz helyzetben vannak azok, akik máshonnan jöttek, vagy határon túliak, és tájszólásuk van, mert eléggé elutasítóak az emberek azokkal szemben, akik máshogy beszélnek.	»tájszólást-iskola-elutasítja«

15. táblázat. A diákok anyanyelvről szóló faktorai

A faktorstruktúra az előzetesen elvártaknak megfelelt – elfogadható hangsúlyeltolódásokkal. Ezen a mintán ugyanis a nyelvvédelem és a nyelvi konzervativizmus nem tűnt olyan hangsúlyosnak, mint a pilotban (lásd a 16. melléklet első táblázatában), de megjelentek az elemei velük hagyományosan összefüggő dimenziókban, pl. »az idegentől való félelem« faktorban. Az a priori skálákból egyedül a magyar nyelv különlegességébe vetett hit ítemei maradtak ki teljesen; (»a-magyar-szókincse-különösen-gazdag« (szép6), »a-magyart-kifejezőereje-emeli-ki« (szép7), »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre« (szép8)). Ezek azért estek ki a főkomponens-elemzésben, mert több faktorra ültek. A nézet elterjedtsége és fontossága nem kérdéses, csak más dimenzióktól nem különült el eléggé.

A faktorokban található itemekre adott összes válasz átlaga szerint az »iskola preskriptivizmusa« volt a legmagasabbra pontozva (5,26), második az »adatközlő preskriptivizmusa« (4,94), ezt követi a »tanárok preskriptivizmusa« (4,44), utána a »nyelvi előítéletesség« 4,25-ös átlaggal, és végül: az »idegentől való félelem« 3,47-es átlaggal jelent meg a mintán. Összességében tehát magasan pontozták az adatközlők azt, hogy egyetértenek a kérdőívben szereplő állításokkal, egyedül az »idegentől való félelem« faktor közepes átlagú. Jelentős eredménynek tartom, hogy az »idegentől való félelem« kirajzolódott a mintámban, mert az interjúkorpuszban visszatérő elem volt a magyar társadalom zártsága, de nagyon nehezen beszéltek erről az adatközlők: reflektáltak rá, de nem hosszan, így az interjúk nem voltak alkalmasak arra, hogy ebben a témában mélyebben vizsgálódjak. Az »idegentől való félelem« faktorialan azonban vizsgálhatóvá vált ez a jelenség, és néhány nyelvtanulásról szóló faktorialan való együttjárása statisztikailag igazolható (lásd később.) E jelenség jól példázza a kevert módszer kiegészítő jellegét, hiszen az interjúkorpusz és a kérdőíves mintavétel „vakfoltjai” (Király et al. 2014: 96) máshol voltak, épp ezért előnyös az eltérő módszerek használata.

Ki kell térni arra, hogy a pilotban még az idegen nyelvről szóló tudás részeként elemeztem az asszimilációtól való félelemről szóló tételmondatokat, mert kezdetben elfogadtam azt a hagyományt, hogy hasonló kérdések szerepelnek nyelvtanulási motiváció kutatásokban (pl. Dörnyei et al. 2006: 28, Ryan 2009: 141). A végleges vizsgálatig azonban felismertem, hogy az asszimilációt leíró itemek központi eleme éppen a saját nyelv és kultúra (és annak féltése), ezért szükség volt az átcsoportosításra. A főkomponens-elemzésben jól értelmezhetően meg is lett a helye az asszimilációról szóló itemeknek, mert egybe kerültek az idegen szavakkal kapcsolatos kérdésekkel. Ebből egyrészt az látszik, hogy az átcsoportosítás jogos volt, mert anyanyelvi tudáselemek kerültek össze. Másrészt érdekes igazolva látni, hogy az asszimilációtól való félelem kéz a kézben jár az idegen szavakkal szembeni elutasító

magatartással, és az idegen szavak – e kitüntetett nyelvi elemek – ideológiai terheltsége ebben kifejeződik.

Ezek a faktorok szerepeltek ez elemzésekben a magyarról szóló tudás leírásaként. A faktorokról részletező ismertetést tartalmaz a 16. melléklet, melyben az egyes itemek története is végigkövethető a próbavizsgálattól az eredményekig.

4.2.2. A nyelvtanulásról szóló tudás dimenziói 18–24 éves nyelvtanulók között

A nyelvtanulásról és az idegen nyelvekről szóló tudás hét faktorban rajzolódott ki. A kumulált százalék 65,311%, a Cronbach alfa értékek – a szükséges nyelvi énen kívül – megfelelőek. A faktorsúlyokat a 29. melléklet tartalmazza. A következő táblázatban csökkenő sorrendben állnak a faktorok sajátértékük szerint.

	Faktor neve és átlaga	itemnév	teljes item	értelmező itemnév
1.	nyelvtanu- lással kapcsolatos általános attitűd (átlag: 4,72)	ált.att3	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	»élvezem«
		ált.att1	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	»szívesen«
		ált.att2	Érdekelnek az idegen nyelvek.	»érdekel«
		önbiz8	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	»biztos-meg-tudok-tanulni«
		önbiz9	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.	»van-nyelvérzékem«
		Like.top	Mennyire tetszik neked ez a nyelv? – az L1, L2, L3 nyelveknél megadott legmagasabb érték szerepel itt	»tetszik«
		önbiz11	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	»képes-lennék-anyanyelvi-szinten«
		ideal40	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan kurzusra járok majd, ami idegen nyelven van.	»el-tudom-képzelni-magam-idegen-képzésen«
		ideal41	Jó lenne majd olyan munkahelyen dolgozni, ahol vannak olyanok, akikkel idegen nyelven kell kommunikálni.	»jó-lenne-munkahelyen-idegen-nyelvet-használni«
		ideal39	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolkodom, olyan embernek képezem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egy másik idegen nyelven).	»úgy-képzelem-jól-fogok-tudni«
		önbiz10	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni nyelvtanulásban.	»akármilyen-magas-szintre-eljutok«
integ33	Van olyan nyelv, ami azért (is) érdekel, mert a mögötte lévő kultúra (pl. a filmjei, zenéi) is érdekel.	»kultúra-is-érdekel«		
2.	nyelvtanulási szorongás (átlag: 3,66)	szor43	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	»a-hibázás-kellemetlen«
		gram19	Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.	»beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«

		szor45	Feszült lennék, ha egy anyanyelvi beszélővel kellene beszélnem idegen nyelven.	»feszült-lennék-anyanyelvivel«
		szor46	Nem szeretem, ha a többiek előtt kell beszélnem idegennyelv-órán.	»nem-szeretek-megszóalni-nyelvórán«
		szor44	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	»vajon-mit-gondolnak-rólam«
3.	instrumentális motiváció (átlag: 5,29)	instr37	Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.	»jobb-állást-fogok-kapni«
		instr38	Fontos a nyelvtanulás, mert jól fizető állásokhoz lehet vele jutni.	»jól-fizető-állást-lehet-kapni«
		instr35	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	»pályafutásomat-segíti-a-nyelv«
		instr36	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	»nyelvet-sok-helyen-tudom-használni«
4.	monolingvista nyelvi attitűd (átlag: 3,10)	mono48	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	»hazánkban nincs szükség«
		mono49	Nem minden munkához kell nyelvtudás, felesleges azt mindenkitől elvárni.	»nem-minden-munkához-kell«
		mono47	Magyarországon valójában csak kevés embernek van szüksége idegennyelv-tudásra.	»keveseknek-van-szüksége-nyelvtudásra«
5.	a magyar nyelvtanulás segít (átlag: 3,72)	mdom28	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	»jó-magyar-nyelvtanudással-könnyebb«
		mdom31	Szerintem segítséget jelent a nyelvtanulásban, ha valaki jó volt magyar nyelvtanból.	»jó-nyelvtanosnak-könnyebb«
6.	előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben (átlag: 4,07)	idelő22	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	»több-nyelven-beszélők-okosabbak«
		idelő20	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	»több-nyelven-beszélők-intelligensek«
7.	szükséges nyelvi én (átlag: 3,18)	szüks5	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	»körülöttem-lévők-elvárják«
		szüks4	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	»csalódnának-bennem«

16. táblázat. A diákok nyelvtanulásról szóló faktorai

Az első megjegyzésem, hogy egy nagyon sok itemet sűrítő első faktort kaptam. Ennek a »nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd« nevet adtam. Ebbe tömörült az előzetesen is feltételezett általános attitűd három eleme (ált.att.1–3), az integratív motiváció két eleme (Like.top, integ33), a nyelvi önbizalom négy eleme (önbiz8–11), és az ideális nyelvi én három eleme (ideal39–41). Ezek jól értelmezhetően korrelálnak egymással, hiszen aki szívesen tanul (általános attitűde jó), az elhiszi, hogy képes a fejlődésre (nyelvi önbizalma nagy), megjelenik nála az integratív motívum (pl. integ33), és úgy is képzei el magát, mint aki majd tud

nyelveket (ideális nyelvi én). Az egy faktorban lévő itemek ugyanis korrelálnak egymással, tehát akár eredménynek is elfogadhatjuk, hogy ezek a jelenségek együttjárnak. Viszont az értelmezésre szorul, hogy mintámon ezek a dimenziók miért nem különülnek el egymástól úgy, mint ahogyan az a szakirodalom szerint elvárható. Főként **az ideális nyelvi én** beolvadását nehéz első ránézésre megmagyarázni. Az integratív motiváció kritikája ugyanis ismert (lásd 2.5.3.1. alfejezet), és a nyelvi önbizalmat sem mindig sikerül megjeleníteni (pl. Kormos–Csizér 2008: 337), de az ideális nyelvi én faktora legtöbbször megjelenik (pl. Csizér–Kormos 2007, 2012, Kormos–Csizér 2008), és igen fontos tényezőnek ismerik el a szakirodalomban (pl. Dörnyei–Kubanyiova 2014). Az segít az értelmezésben, hogy a **szükséges nyelvi én** külön faktorba rendeződött. Ezek a dimenziók ugyanis értelmezhetőek egy „belső igény” (ez lett az első faktorom) versus „környezetnek való megfelelés” (ez a szükséges nyelvi én faktor) különbségével. Az első faktorom ennek az inherens elköteleződésnek a dimenziója, amikor a nyelvtanuló nagyon pozitív attitűdökkel és önbizalommal telve vesz részt a nyelvtanulásban; a szükséges nyelvi én pedig egy másfajta elköteleződést, egy kívülről (a környezetből) érkező igénynek való megfelelést jelent. Dörnyei (2005: 102) ki is mondja, hogy az ideális nyelvi én tartalmazhat integratív motívumokat.

Érdekes eredmény, hogy a ›**nyelvtanulási szorongás**‹ faktorba került a grammatikatanulás fontosságába vetett nézet egyik eleme (gram19). A *'Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.'* item megjelenése egyrészt nem meglepő, hiszen a próbavizsgálatban is találoztunk hasonló jelenséggel (lásd 3.5.5.5. fej.), másrészt viszont megmutatja, hogy releváns kérdés a nyelvtani helyességre törekvés és a szorongás kapcsolatát alaposabban megvizsgálni. Az igazi kérdés úgy vetődött fel, hogy az anyanyelvvel kapcsolatos preskriptivizmus és preskriptív tapasztalatok együttjárnak-e a nyelvtanulási szorongással. Egyelőre arról az eredményről számolok be, hogy az a tanuló, aki idegen nyelven jobban törekedett a helyességre, az nagyobb nyelvtanulási szorongást élt át: a korreláció bizonyított, mivel egy faktorban állnak.

A faktorstruktúrában jól kirajzolódott az ›**instrumentális motiváció**‹. Négy itemmel is sikerült körbeírni, faktorsúlyaik és a Cronbach alfa értéke magas. Pedig Dörnyei (2005: 103) alapján feltételezhetjük volna akár az ideális nyelvi énnel való összekapcsolódását, de ez nem valósult meg. És az is látszik, hogy a magyar nyelvhasználó közösségben nagyon erős az idegennyelv-tudás hasznosságának feltételezése, hiszen az adatközlők válaszai ezekben az itemekben a legmagasabb átlagúak: 5,29 az ›instrumentális motiváció‹ faktorban.

A ›monolingvista nyelvi attitűd‹ faktor, a ›magyar nyelvtanulás segít‹ faktor és az ›előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben‹ faktorok saját ötlet alapján szerepeltek a kérdőívben. Empirikusan igazolódott a létezésük. Az idegen nyelveket beszélőket megtisztelő figyelem övezi nyelvközösségünkben, az előítéletesség velük szemben magas, (az összes válasz átlaga 4,07), és viszonylag elterjedt nézet, hogy a magyar nyelvtanulás segítséget jelent a nyelvtanulásban (3,72). Kiemelem, hogy a ›szükséges nyelvi én‹ átlaga alacsony: vagyis a tanulók nem tapasztalnak nagy elvárást maguk körül a nyelvtudást illetően. Látható, hogy az ›instrumentális motiváció‹ átlaga magas, de a ›szükséges nyelvi én‹-é alacsony – ehhez hasonló ellentmondások nagyon hangsúlyosak az adatokban.

Érdekes, hogy a **képességek szerepébe vetett hit** – melyet a kutatás elején feltételeztem, és a pilot utáni faktorelemzésben kirajzolódott – nem jelent meg. Ennek oka lehet az itemek átrendeződése (az asszimiláció áthelyezése a magyarról szóló skálák közé, és a sok átfogalmazás), vagy azt is mondhatjuk, hogy ezen a mintán nem jelentkezett domináns tudáselemként. Pedig mint elterjedt nézet biztosan jelen van nyelvközösségünkben, hiszen pl. a kép12-es itemre 424 adatközlő 5-ös vagy 6-os értékkel szavazott, vagyis nagyon sokan egyetértettek azzal, hogy *’Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához’*.

A pilotban kirajzolódott magyardomináns nyelvtanulói attitűd két iteme tömörült faktorba a végleges vizsgálatban. Ez a ›magyar nyelvtanulás segít‹, (az 5. faktor az előbbi táblázatban). Előzetesen ebben a dimenzióban egy sokkal szélesebb spektrumú és szorosabb kapcsolatot próbáltam megjeleníteni a magyar nyelvvel kapcsolatban (lásd 20. melléklet, 7. faktor). Az érzelmek és a ragaszkodás azonban nem jelent meg itt, pl. kiesett az az item, hogy *’Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.’* Egy semlegesebb, konkrétabb nézet formálódott meg a magyar nyelvtanulás fontosságáról, és számos eredményt hozott (lásd pl. 4.6. fejezet).

A **kettős egy nyelvűség ideológiájának** megjelenését is feltételeztem a szakirodalom ismeretében, de annak minden iteme kiesett a faktorstruktúrából. Ezt módszertani problémának tartom, új tesztmondatok fejlesztése szükséges e jelenség mérésére.

Összefoglalásképpen jól használható adatbázishoz jutottam, mert a faktorok jól értelmezhetőek, vizsgálhatóak voltak; a kiesett itemekről pedig – ahol fontosnak tartottam – külön végeztem elemzést.

4.3. Anyanyelvről szóló és nyelvtanulásról szóló faktorok együttjárása

Hogy választ kapjak a dolgozat alapkérdésére, és megtudjam, hogy az anyanyelvről és a nyelvtanulásról szóló faktorok együttjárnak-e, **Pearson-féle korrelációs együtthatót** számoltam.

A korreláció „nem kölcsönhatást, vagy egymásra hatást mér, hanem az együttjárás, együttmozgás, együtváltozás szorosságát” (Vargha 2015: 300). Ez illeszkedik a dolgozat elméleti keretébe, hiszen nem feltételeztem azt, hogy meghatározható, hogy melyik nézet volt előbb, melyik az oka a másiknak, hanem éppen együttformálódásukat kívántam megragadni. Az eredmények ismertetése előtt azonban még kitérek a korrelációs kapcsolatok jellemzésére.

4.3.1. A korrelációs kapcsolatok értelmezése

A korrelációs kapcsolatok többfélék lehetnek, és a kutatótól függ, hogy a korrelációs együtthatókat hogyan értelmezi.

A 31. melléklet megmutatja, hogy két egymással korreláló változó milyen kapcsolatban lehet egymással. Látható, hogy a korreláció nem feltétlenül jelent oksági kapcsolatot két változó között, tehát ügyeltem arra, hogy az egyik nyelvről szóló nézetet ne hogy indokolatlanul a másik okaként kezeljem. Erre törekedni kellett, hiszen „általában oksági összefüggésekben gondolkozunk, az eseményeket oksági összefüggésekben rendezzük el” (Margitay 2014).

A statisztikai adatok ismertetése előtt mindig érdemes a kutató szerepét hangsúlyozni, hiszen a Pearson-féle korrelációs együttható nem mutatja meg, hogy a két változó között van-e oksági kapcsolat. Lehet, hogy van, lehet, hogy nincs, de az is előfordul, hogy a két tényező kölcsönös egymással, (oda-vissza állnak ok-okozati kapcsolatban), és az ok-okozatiság irányát **a kutató** csak **saját megfigyelései** alapján tudja eldönteni. Továbbá az is gyakori, hogy a két korreláló változó egy harmadik változótól függ, vagyis van egy „olyan közös háttértényező, amely mindkettővel erősen korrelál” (Vargha 2015: 300). Ezt is használtam többször az értelmezésben.

A következőkben tehát áttérek az interpretatív szintre, ezért hangsúlyoztam a fentieket. A statisztikai adatok értelmezésekor a kutató háttértudása is számít, és az is, hogy milyen „általános törvényszerűségeket ismer fel” (Margitay 2014).

4.3.2. A faktorok együttjárásai

A dolgozat alapkérdését Pearson-féle korrelációs együtthatók számolásával próbáltam megválaszolni. Ezek megmutatják, hogy az anyanyelvről és a nyelvtanulásról szóló faktorok közötti kapcsolat milyen szoros, és a szignifikáns értékeknél beszélhetünk együttjárásról.

Ezekben az esetekben nem a véletlennek tudható be, hogy a faktorok hatással vannak egymásra.

Az alábbi (17. számú) táblázatban látható, hogy **tizenkét szignifikáns eredményt kaptam**, (ezeket egy vagy két csillag jelöli.) Az együttjárások nem erősek, de a társadalomtudományokban elfogadjuk, hogy a valóság bonyolultságát nem tudjuk az adatainkkal leképezni, ezért a számok elfogadhatóak. A dolgozat témájára vetítve ez úgy jelenik meg, hogy elfogadom, hogy a nyelvekről szóló nézeteket annyi minden befolyásolja, és annyira komplexek, hogy erősebb együttjárásokra nem is számítottam.

A táblázat tehát a lineáris korrelációs együtthatókat mutatja, és a kiemelt számok szignifikáns eredményeket jelentenek. A korrelációs együttható negatív előjele fordított irányú kapcsolatra utal.

	›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹	›nyelvtanulási szorongás‹	›instrumentális motiváció‹	›monolingvista nyelvi attitűd‹	›magyar nyelvtanulási tudás segít‹	›előítéletesség idegen nyelvekkel szemben‹	›szükséges nyelvi én‹
›idegentől való félelem‹	-.234**	.135**	-0,064	.229**	.204**	0,039	-0,067
›nyelvi előítéletesség‹	.174**	-0,044	.128**	0,028	0,088	.388**	.112*
›adatközlő preskriptív‹	.200**	0,067	.248**	0,087	0,08	0,011	-0,049
›tanár preskriptív‹	0,06	.134**	0,072	0,023	0,065	0,081	0,029
›iskola preskriptív‹	0,028	.142**	0,059	-0,023	-0,002	0,021	0,059

17. táblázat. A faktorok közötti korrelációk (*p<0,05, **p<0,01)

Soronként haladva az első eredmény szerint ›az idegentől való félelem‹ negatív szignifikáns kapcsolatban van a ›nyelvtanulási attitűddel‹, vagyis aki jobban félti a magyar nyelvet és kultúrát az idegen hatásoktól, annak valószínűleg rosszabbak a nyelvtanulási attitűdjei, és fordítva. Érdekes ezt statisztikailag alátámasztva látni, mert az interjúkból nem volt egyértelmű ennek kimutathatósága. Az idegentől való félelemről ugyanis nem beszéltek sokat az adatközlők, és volt, aki ki is kötötte, hogy a magyar nyelv féltését teljesen külön kell választani attól, ahogyan a nyelvtanulásról gondolkodunk (vö. 6.1.1. fej., 25. idézet). Itt mégis inkább azt látjuk beigazolódni, hogy **az idegentől való félelem** dimenziója megtalálható a nyelvtanulás mögött/mellett. Erre más eredmények is utalnak a dolgozatban, pl. az integratív motiváció gyengése együttállt az idegentől való félelemmel (lásd 4.5. fej.), és az idegen szavakkal szembeni elutasító magatartás is rosszabb általános nyelvtanulási attitűddel állt (lásd 4.6. fej.).

A 17. táblázatban együttjárást találunk az ›idegentől való félelem‹ és a ›nyelvtanulási szorongás‹ között. Aki tehát félti a magyart, az valószínűleg szorongóbb nyelvtanuló. Itt újra hangsúlyozom, hogy nem ok-okozati kapcsolatról van szó, tehát nem értelmezhetjük úgy az adatot, hogy az idegentől való félelem a szorongás oka, (vagy fordítva: a nyelvtanulási szorongás az idegentől való félelem oka.) Az interjúkorpusz alapján inkább arról van szó, hogy aki a magyarral kapcsolatban egy erős ragaszkodást él meg, és van benne egyfajta **nyelvi tudatosság** az idegen szavakkal szemben és a magyar nyelv és kultúra mellett, az ezt a nyelvi tudatosságot magában hordozza nyelvtanuláskor is, ezért feszélyezi őt, ha ügyetlenül nyilvánul meg idegen nyelven. Másik értelmezés is lehetséges azonban, ha összekapcsoljuk ezt az eredményt az első adatunkkal, amely az alacsonyabb általános nyelvtanulási attitűdre vonatkozott. Azt látjuk ugyanis, hogy aki félti a saját kultúráját, az kevésbé szívesen vesz részt az idegennyelv-tanulásban: vagyis adott egy nyelvtanuló, akinek asszimilációs félelmei vannak, alacsonyak a nyelvtanulási attitűdjei, de mégis részt „kell” vennie a nyelvórán, ahol meg meg akar felelni (lásd nyelvtanulási szorongás faktor). Vagyis nem csak a nyelvi tudatosság (vagy a helyességre való általános törekvés) nehezíti meg a nyelvtanuló dolgát, hanem egy erős diszkomfortérzet is kialakul a tanulóban, és ez a szorongását növelheti.

A következő együttjárás értelmezése könnyebb: aki fél az idegentől, az inkább mutat **monolingvista attitűdöket**. A magyar kultúra és nyelv féltése mellett tehát erősebben jelentkezik az a nézet, miszerint hazánkban nincs szükség idegennyelv-tudásra. Logikus a kapcsolat, a monokultúra és a monolingvizmus jellemző hazánkra, Bartha (2009: 144) is hangsúlyozza jelenlétét.

Az ›idegentől való félelem‹ faktor a ›magyar nyelvtantudás segít‹ faktorial is együttjár, tehát aki félti a magyart, az jobban hisz abban, hogy a magyar nyelvtan ismerete megkönnyíti az idegennyelv-tanulás folyamatát. Ezt egyrészt az előbbieken említett nyelvi tudatossággal magyarázom. Aki a saját anyanyelvével kapcsolatban reflektív és éber, az valószínűleg azt gondolja, hogy ezt a tudást használni tudja idegennyelv-órán is. (A nézetek szintjéről van szó. Természetesen tudjuk, hogy az anyanyelvnek szerepe van a nyelvtanulásban, lásd pl. Sominé Hrebik 2011.) De feltételezek egy bonyolultabb kapcsolatot is az együttjárás alapján. Ugyanis a magyarral való nagyfokú azonosulás (mint az idegentől való félelem eleme) magában hordozza azt a vélekedést, miszerint a magyarral kapcsolatos tudásunkkal tudunk csak benne lenni a nyelvtanulásban, arra próbáljuk ráépíteni az idegen nyelvet. Ez egyfajta konzervatív nyelvtanulás-szemlélet, melyről nagyon sokat beszéltek az interjúalanyaim. Idegen nyelven történő megnyilatkozásaikban a nyelvhelyességre nagyon ügyelnek, saját bevallásuk szerint magyarról próbálnak mindent szó szerint lefordítani, és ez gátolja őket a beszédben.

Ragaszkodnak tehát nyelvi, nyelvtani szabályokhoz az anyanyelvükön (pl. hogy az idegen szavakat kerülni kell, lásd ›idegentől való félelem‹ faktor), és a szabályokhoz való ragaszkodást a nyelvtanulásban is erősen megélik (›nyelvtantudás segít‹ faktor). Más adatok is utalnak erre, például az ›idegentől való félelem‹ korrelált olyan itemekkel, melyek a grammatikatanulás fontosságát hangsúlyozzák a nyelvtanulásban (lásd 4.7. fej.), illetve a nyelvtanulást mint fordítást megtaláljuk az interjúkorpuszban (lásd 6.1.4. fej.). Tehát a magyarról szóló tudásunkban vannak olyan elemek, melyek a nyelvtani-fordító módszerbe vetett hitet támogatják.

A korrelációs táblázat második sorát nézve látjuk, hogy a magyar nyelv használatával kapcsolatos ›**nyelvi előítéletesség**‹ együttjár a ›nyelvtanulási attitűddel‹, az ›instrumentális motivációval‹, az ›előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben‹ faktorról és a ›szükséges nyelvi én‹-nel. Elsőként kiemelem, hogy a két előítéletesség faktor együttjárása logikus, hiszen aki az anyanyelvén hajlamos megítélni a másik beszélőt nyelvhasználata alapján, az hajlamos megítélni a másikat idegennyelv-tudásával kapcsolatban is. Továbbá kiemelem, hogy a nyelvtudás presztízse nagyon erősen kifejeződik ebben, hiszen aki nyelveket tud, az „okosabb az átlagnál” és „nagyon intelligens”.

A nyelvtudás presztízse a kulcsszó a többi együttjárásban is. Ezért van az, hogy aki előítéletes az anyanyelvén, az jobb nyelvtanulási attitűdökkel rendelkezik, hiszen azt gondolja, hogy jobb színben tudja feltüntetni magát mások előtt, ha ügyesebb nyelvtanuló. Az instrumentális motivációja is erős, hiszen a nyelvtudás fontosságát saját előremenetelében elismeri. És a szükséges nyelvi én is erős motívuma az ilyen nyelvtanulónak, hiszen feltételezi, hogy a környezete is elvárja tőle a nyelvtudást, (ahogy ő is az alapján megítél másokat.) Látjuk tehát, hogy **a nyelvi előítéletesség pozitív nyelvtanulási attitűddel és erős motivációval jár.** Érdekes ez az eredmény, mert a nyelvi előítéletességet a magyarral kapcsolatban egy negatív, a másikat meg- és elítélő, kiközösítő nyelvi magatartásként szoktuk értelmezni, és nem számítottam arra, hogy ez a viselkedés inkább jó nyelvtanulási attitűdökkel kapcsolódik össze. Azt gondoltam, hogy a nyelvi előítéletesség szorongóbb nyelvtanulóknál valószínűbb, és negatívabb nyelvtanulói attitűdökkel jár együtt, mert az idegen nyelven való megnyilvánulás is egymás megítélésének a lehetőségeként értelmeződik. Úgy tűnik azonban, hogy itt a nyelvtanulás presztízse mégis fontosabb, és az, hogy valaki a nyelvi viselkedésből következtet egy másik ember értékeire, inkább pozitívan hat a nyelvtanulási kedvre: a presztízst jelentő nyelvtudáshoz kíván a nyelvhasználó hozzájutni. Vannak tehát pontok, ahol „át tud csapni” a viselkedés: az egyik ilyen a presztízskövetés, mely fontos hajtóerő a nyelvtanulásban.

A harmadik sor eredményeit nézve azt látjuk, hogy ha az adatközlő preskriptív szemléletű, akkor valószínűleg jobb nyelvtanulási attitűdökkel és erősebb instrumentális motivációval rendelkezik. Az előbbi érveléshez hasonlóan a nyelvtanulás fontossága jelenik meg itt is. A preskriptív szemlélet egyfajta presztízskövetés már önmagában is, ezért jól értelmezhető, hogy a nyelvtudás ezeknek az adatközlőknek fontossá válik. Ugyanezt az iskolai kontextusba helyezve azt is mondhatjuk, hogy ez a „jó tanuló effektus”, vagyis aki azonosul az anyanyelvén az előíró szabályokkal, az elfogadja azt is, hogy ma a nyelvtanulás fontos.

Az utolsó két sor azt mutatja, hogy a nyelvtanuló valószínűleg nagyobb **nyelvtanulási szorongást él meg**, ha a tanárai és az iskolai környezet preskriptív szemléletű. Nagyon fontos kiemelni, hogy a magyarról szóló itemek valóban a magyar nyelvről szóltak, és ezek a kérdések a kérdőívben is jól elkülönültek a nyelvtanulásra vonatkozó kérdésektől, mégis átjárást tapasztalunk az anyanyelvi és az idegen nyelvi faktorok között. Empirikus bizonyítékokat találtam arra, hogy nyelvtanulási környezetünknek nagyon fontos elemei a magyarról szóló nézetek, és nem elválasztható egymástól, hogy a tanulók a tanórákon milyen nyelvszemlélettel találkoznak. Einhorn (2015a) leírja, hogy **az idegennyelv-órák és a többi tanóra között** – pedagógiai szemléletben – milyen különbségek vannak. Én ehhez hozzáteszem, hogy **nyelvszemléletben** is eltérés tapasztalható. Ha egyik órán kinevethetjük egymást egy magyarul elkövetett hiba miatt, akkor nehezen elképzelhető, hogy a következő órán idegen nyelven bátran mer majd valaki hibázni. Ez magyarázatul szolgálhat arra a problémára, amelyről a diákok és a tanárok is sokat beszéltek az interjúkban, hogy irracionális és indokolatlanul nagy félelem övezi az idegen nyelven való megszólalást a nyelvórákon, (és gyakran máskor is).

Érdeemes szót ejteni arról, hogy az adatközlő saját preskriptív szemlélete vajon miért nem jár együtt nagyobb szorongással, tehát miért nem viselkedik ugyanúgy a három faktor, melyek a preskriptivizmusról szólnak, (anyanyelvi 3, 4, 5. faktorok.) Ezt úgy értelmeztem, hogy ha az adatközlő „belsővé teszi” a preskriptív szemléletet, az más vélekedéseknek kedvez, mint ha ugyanezt a szemléletet a környezetében tapasztalja. A saját, belső preskriptivizmus így vezethet jó nyelvtanulói attitűdökhöz, míg a környezetből érkező ilyen impulzusok inkább gátlóak lehetnek. (A szorongás és az eredménytelenség kapcsolatáról lásd bővebben pl. Tóth 2015: 28).

A tizenkét korreláció tehát bizonyítékot szolgáltat arra, hogy szisztematikus, és nem a véletlennek betudható együttjárás van anyanyelvről szóló és idegennyelv-tanulásról szóló nézetek között. A további eredmények is ezt támasztják alá.

4.4. A nyelvi moralizmus, a magyar nyelv különlegességébe vetett hit és az ideális nyelvi én

Ebben a fejezetben azt ismertetem, hogy a 4.1.3. fejezetben bemutatott magasan pontozott itemekre vonatkozó adatok milyen válaszokat adnak a dolgozat alapkérdésére: vagyis az anyanyelvről szóló itemeket a nyelvtanulásról szóló faktorokkal vettem össze, a nyelvtanulásról szóló itemeket pedig az anyanyelvi faktorokkal.

Azokról a tételmondatokról van szó, melyeket az adatközlők legtöbbször hat ponttal értékelték a Likert-skálákon, és így **az anyanyelvi itemek közül** »a-nyelvi-példamutatás-kötelesség« (véd12), a »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre« (szép8) és »a-magyar-szókincse-különösen-gazdag« (szép6) itemekkel végeztem korrelációs számítást. (A teljes tételmondatok megtalálhatóak a 19. mellékletben.)

A **véd12** item ('Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.') a **nyelvi moralizmus** megjelenítőjeként szerepelt a vizsgálatban. Külön elemzése indokolt, mert – bár eleme az ›adatközlő preskriptivizmus‹ faktornak, melyet az előző alfejezetben elemeztem – önálló ideológiaként értelmezhető. Ahogy Lanstyák (2010b: 59) definiálja, azon a meggyőződésen alapul, hogy „léteznek olyan nyelvi formák, melyeknek a választása erkölcsi szempontból pozitívabban értékelhető, mint más nyelvi formáké”, vagyis ebben az ideológiában a nyelvhelyességre nemcsak törekedni kell, hanem azt illik nevelő szándékkal a közösségben is terjeszteni (Lanstyák 2010b).

A másik két item a magyar nyelv különlegességéről szól. Az alábbi, 18. táblázat tartalmazza a szignifikáns eredményeket. A 32. mellékletben megtalálható az összes korrelációs együttható.

		magasan pontozott változók a magyarról		
		véd12 »a-nyelvi-példamutatás-kötelesség«	szép8 »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre«	szép6 »a-magyar-szókincse-különösen-gazdag«
faktorok a nyelvtanulásról	›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹	0,119**		
	›nyelvtanulási szorongás‹			
	›instrumentális motiváció‹	0,224**		0,199**
	›monolingvista nyelvi attitűd‹	0,162**		0,118**
	›magyar nyelvtantudás segít‹	0,116**	0,156**	0,184**
	›előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben‹	0,107*		
	›szükséges nyelvi én‹		-0,145**	

18. táblázat. A szép6, szép8, véd12 szignifikáns együttjárásai a nyelvtanulási faktorokkal

(*p<0,05, **p<0,01)

Látható, hogy a ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹ együttmozog a véd12-vel, vagyis minél fontosabb egy diáknak a nyelvtanulás, valószínűleg annál fontosabbnak tartja anyanyelvén a nyelvi példamutatást, (és fordítva). A kapcsolatot a presztízsvizonyokkal magyarázhatjuk, mert a moralizmusban bizonyos nyelvi minták értékessége kiemelt; és a nyelvtudás is értéként jelentkezik.

A véd12-höz kapcsolódó második eredmény szerint **akiknek fontos a nyelvi példamutatás (véd12), azoknak az instrumentális motivációjuk erősebb.** A magyar presztízsváltozat kiemelése és fontossága együtt él a nyelvtudás hasznosságával; az idegen nyelv értékessége egyértelmű azoknak, akik a magyarban is tudatosan követik a sztenderd nyelvváltozatot. A 18. táblázat első két eredményét tehát úgy foglalhatjuk össze, hogy aki hajlamos a nyelvi moralizmusra, az szeret idegen nyelvet tanulni (lásd kapcsolata az általános attitűddel), és azt hasznosnak tartja (lásd kapcsolata az instrumentális motivációval).

Jól értelmezhető ezután a véd12 és ›az előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben‹ együttjárása, mert ez utóbbi itemben is kifejeződik a nyelvtudás fontosságának elismerése. Aki hajlamos a moralizmusra (véd12), melyben nyelvi alakokból mások erkölcsi magatartását ítéljük meg, az jól értelmezhetően hajlamos arra is, hogy egyéb nyelvi jegyeket – jelen esetben a nyelvtudás meglétét vagy nem-létét – használja mások okosságának, műveltségének (stb.) megítélésére. Közös elem tehát annak megélése, hogy a beszélőtársamról ítéletet tudok alkotni. A nyelvi előítéletesség szerepe nem elhanyagolható a nyelvtanulásban.

A véd12-höz még két eredmény kapcsolódik: a ›monolingvista nyelvi attitűd‹ és a ›magyar nyelvtanulás segít‹ faktórral korrelál. A monolingvista szemlélettel való kapcsolata érdekes, mert ez egyfajta elzárkózásról szól: a magyar kiemelésével az idegen nyelvekkel szemben. Tehát aki hajlamos a moralizmusra, az nem gondolja azt, hogy széles körben szükség van a nyelvtudásra Magyarországon. (Még ha azt hasznosnak is tartja, lásd előbbi eredményét az instrumentális motivációval.) Ez jelentős motívuma volt az interjúknak is: a nyelvtanulás fontossága és hasznossága mellett állandóan jelen volt annak megkérdőjelezése, hogy egyáltalán mikor, vagy mennyire is van rá szükség.

Végül, aki a véd12-vel egyetértett, az valószínűleg fontosabbnak tartotta a magyar nyelvtani alapokat a nyelvtanulásban, mint mások. A nyelvhelyesség fontossága húzódik meg e két vélekedés mögött, illetve közös elem az erős ragaszkodás a magyarhoz. Ez újabb bizonyíték arra, hogy az anyanyelvünkkel kapcsolatos ideológiáinkkal vagyunk jelen a nyelvtanulásban, és a nyelvtanulásról szóló ideológiáink nem függetlenek azoktól.

Áttérve a magyar nyelv különlegességéről szóló nézetekre – **»a-magyar-szókincse-különösen-gazdag« (szép6)** item hasonló mintázatot követ, mint a nyelvi moralizmus. Korrelál az ›instrumentális motivációval‹, de a ›monolingvista nyelvi attitúd‹ és a ›magyar nyelvtanulás segít‹ faktorokkal is. Vagyis egyrészt a magyar nagyra értékelése mellett hasznosnak tűnik a nyelvtudás, másrészt viszont ezen adatközlők szerint nincs mindenkinek szüksége rá hazánkban, és szerintük a magyar nyelvtanulás fontossága kiemelkedő a nyelvtanulás folyamatában. A szép6 és az ›instrumentális motiváció‹ közötti korreláció ezen kívül felhívja a figyelmet arra a nyelvhasználói viselkedésre, melyet a **„nyelvek felcímkzésének”** hívok. A „legcsúnyább nyelv”, „legnehezebb nyelv”, „legősibb nyelv” kategóriák (stb.) jellemzőek ugyanis a nyelvekről szóló laikus diskurzusokban, ehhez hasonlóan jellemezhető a magyar „a különösen gazdag szókincsű” nyelvként, a nyugati nyelvek pedig „hasznos” nyelvként. Az együttjárás szerint: aki az egyik nyelvet szereti felcímkézni, az szívesen teszi azt egy másikkal is.

A »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre« (szép8) item és a nyelvtanulás kapcsolata más alapokon nyugszik. Ez ›a magyar nyelvtanulás segít‹ faktorról és a ›szükséges nyelvi énnel‹ korrelál. Tehát az anyanyelvről szóló nyelvtani tudást fontos alapnak tartják a magyarra büszke nyelvhasználók a nyelvtanulásban. Közös elem a magyarhoz való ragaszkodás. A másik eredmény a ›szükséges nyelvi énnel‹ kapcsolatos. Aki büszke az anyanyelvére, annak a környezetében olyanok vannak, akiknek kisebbek az elvárásai a nyelvtudást illetően, és ez fordítva is igaz. A korrelációs együttjárás negatív előjele fordított irányú kapcsolatra utal.

Fontos ez az eredmény, mert a szép8-at éppen azért elemeztem, mert nagyon sokan magasan pontozták: az adatközlőim nagyon büszkék voltak az anyanyelvükre. A szükséges nyelvi énnel való fordított kapcsolat a magyar társadalom zártságára utal, hiszen a közösség olyannak mutatkozik, hogy az anyanyelvhez való ragaszkodás magas fokú, és az idegennyelvtudás nem elvárás. (Erre utalnak a monolingvista faktor eredményei is.) Érdekes itt utalni Csepeli–Örkény (2018) kutatására, mert 1995-ös, 2003-as és 2013-as adatokkal empirikusan igazolták, hogy **Magyarországon az anyanyelvre való büszkeség még mindig a nemzeti önmeghatározás meghatározó eleme és a nacionalista ideológia része**. Ráadásul az idegenellenesség is erősnek mondható szerintük hazánkban. Ezért lehet az, hogy a nemzeti büszkeség mellett ugyan létezik az az érzés, hogy a nyelvtudás hasznos (lásd az ›instrumentális motiváció‹ faktor és **»a-magyar-szókincse-különösen-gazdag« (szép6)** item korrelációját), a környezet azonban mégsem várja el (lásd a **»büszke-vagyok-az-anyanyelvemre« (szép8)** és a ›szükséges nyelvi énnel‹ faktor negatív korrelációját). Látható, hogy **a nyelvtanulás hasznosságát, fontosságát elismerik az adatközlők, ugyanakkor ez**

közösségi szinten még nem jelentkezik! A 4.2.2. fejezetben is utalt erre eredmény: az egész adatbázisban átlagosan gyenge a szükséges nyelvi én (lásd a 16. táblázatban.)

Más aspektust kiemelve a »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre« (szép8) item és a »szükséges nyelvi én« faktor negatív korrelációjával kapcsolatban érdemes végiggondolni, hogy akinek a környezete elvárja a nyelvtudást, annak alacsonyabb fokú a büszkesége. De aki nagyon büszke, azt olyanok veszik körül, akiknek nem elvárásuk a nyelvtudás. Vagyis a nacionalista ideológia csökkenésével a közösség nyelvtanulás felé nyitását feltételezhetjük, ezt adataim bizonyítják.

Saját érdeklődés, és a dolgozatban betöltött fontos szerepe miatt, rákérdeztem a szép6, szép8 és véd12 itemnek egy-egy olyan nyelvtanulásról szóló itemmel való kapcsolatára, melyek éppen az **azonosulás–elzárkózás** kérdéseit feszegették. Az integratív motiváció egyes tételmondatait választottam ki, továbbá a nézet52-re és nézet56-ra voltam kíváncsi. A táblázatban szerepelnek az értelmező itemnevek, és csak a szignifikáns eredményeket közlöm, (részletek a 32. mellékletben). A teljes tételmondatok a 19–20. mellékletben olvashatóak.

		magasan pontozott változók a magyarról		
		véd12 »a-nyelvi-példamutatás-kötelesség«	szép8 »büszke-vagyok-az-anyanyelvemre«	szép6 »a-magyar-szókincese-különösen-gazdag«
kiválasztott változók a nyelvtanulásról	LIKE.top »tetszik«			
	HAS.top »szeretnék-hasonlóvá-válni«		-0,161**	
	integ33 »kultúra-is-érdekel«			
	integ34 »érdekelnek-az-emberek-is«			
	nézet52 »gyerek-először-az-anyanyelvén-tanuljon«	0,121**	0,136**	0,154**
	nézet56 »finnugor-átok«			

19. táblázat. A szép6, szép8, véd12 szignifikáns együttjárásai néhány kiválasztott itemmel

(**p<0,01)

Az integratív motivációval kapcsolatban egyetlen eredményünk van, eszerint aki büszke az anyanyelvére, az valószínűleg kevésbé szeretne azonosulni az idegennyelvi közösséggel. Emögött újra a nacionalista ideológia fedezhető fel, hiszen annak lényege az elzárkózás az idegentől és a nagyfokú azonosulás a sajátjal. Erre utalnak a nézet52 eredményei is. Eszerint aki a magyar nyelv különlegességében hisz (szép6, szép8), vagy a nyelvi példamutatást fontosnak tartja (véd12), az valószínűleg erősebben ért egyet azzal az állítással, hogy

'Szerintem egy gyereknek először az anyanyelvén kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást.' Ebben a nézetben érezhető egyfajta **félelem a korai nyelvtanulással szemben**, tudniillik, hogy az ne zavarja meg az anyanyelvtanulást.

Összefoglalóan elmondhatjuk a 18. és 19. táblázat alapján, hogy a nyelvi moralizmus mellett még megfér a jobb nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd, de a korai nyelvtanulással kapcsolatban például már elutasítóbbak ezek a nyelvtanulók. Az anyanyelv kiemelése viszont következetesen a nacionalista ideológia elemeit hozza elő a nyelvtanulással kapcsolatban is: az integratív motivációval és a szükséges nyelvi énnel fordított a kapcsolat, a monolingvista nyelvi attitűd és a korai nyelvtanulás elutasítása erősebb, noha a nyelvtanulás hasznosságát ezek a tanulók sem vitatják (18. táblázat, instrumentális motiváció).

Áttérve az ideális nyelvi énrre, vagyis arra az itemre, mely igen sok hat pontos szavazatot kapott a nyelvtanulással kapcsolatosan (lásd 4.1.3. fejezet): a »jövöbeli-énem-tud-nyelveket« (ideal42) elemzése következik. A tanulók magasan pontozták az instrumentális motiváció két elemét is, az instr35-öt és az instr36-ot, de azok szerepeltek az »instrumentális motiváció« faktorban. Annak eredményeit a 4.3.2. fejezetben, a 17. táblázatban ismertettem.

Az ideal42-t tehát az anyanyelvről szóló öt faktorial vettem össze.

		ideal42 »jövöbeli-énem-tud-nyelveket«
faktoral a magyarról	»idegentől való félelem«	-0,196**
	»nyelvi előítéletesség«	0,183**
	»adatközlő preskriptivizmusa«	0,238**
	»tanár preskriptivizmusa«	0,110*
	»iskola preskriptivizmusa«	0,071

20. táblázat. Az ideal42 és az anyanyelvi faktorok együttjárása

(*p<0,05, **p<0,01)

Az ideal42 negatívan korrelált az »idegentől való félelem« faktorial, és pozitívan a »nyelvi előítéletesség«, az »adatközlő preskriptivizmusa« és a »tanár preskriptivizmusa« faktorokkal. (Az »iskola preskriptivizmusa« faktorial nincs korreláció.) Vagyis akinek nagyobbak voltak az asszimilációs félelmei, azok kevésbé képzeltek magukat olyannak, hogy jól fognak tudni idegen nyelve(ke)n beszélni, de a nyelvi előítéletesség és az adatközlő preskriptivizmusa megtámogatta ezt a víziót. Továbbá minél preskriptívebb tanárok vették körül ezeket a tanulókat, annál erősebb volt ideális nyelvi énjük. Vagyis az ideális nyelvi én a nyelvi tudatossággal és a presztízskövetéssel „összefér”, a nacionalista ideológiát legerősebben hordozó faktorial viszont nem.

E fejezet eredményeit úgy foglalhatjuk össze, hogy **a preskriptív szemlélet járhat pozitív nyelvtanulási attitűddel** (pl. az ›adatközlő preskriptív‹ faktor és az ideal⁴²; a véd¹² ›a-nyelvi-példamutatás-kötelesség‹ és a ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹ együttjárásokban), de például a korai nyelvtanulással szembeni félelemmel is együtt áll (lásd véd¹² és nézet⁵² ›gyerek-először-az-anyanyelvén-tanuljon‹ korrelációját). Mindenképp meghatározó szemlélet a nyelvhasználók között, és bizonyítottnak tűnik, hogy a nyelvtanulás folyamatában szerepet kap, például a nyelvtantudás fontosságát kiemeli (lásd ›a magyar nyelvtantudás segít‹ faktor és a véd¹² korrelációját). **A nacionalista ideológia ezzel szemben a nyelvtanulási attitűdökkel negatív kapcsolatban van**, pl. az ideális nyelvi én csökken a megjelenésével.

4.5. Az integratív motiváció és a faktorok együttjárása

Az integratív motiváció itemei nem rendeződtek egy faktorba, és a szakirodalomban található kritikák alapján nem is tartanám fontosnak külön jelenségként való kezelését és fókuszáltabb vizsgálatát, de mivel az idegenellenesség és/vagy társadalmi zártság fontos dimenzió, ezért érdemes volt ezzel foglalkozni. Az integratív motivációról szóló tételmondatok ugyanis éppen ezt az érzést boncolgatják, csak nem az idegentől való félelem oldaláról, hanem az idegennel való azonosulás oldaláról.

Négy itemet választottam ki, hogy a faktorokkal való együttjárásait megvizsgáljam, ezek a **LIKE.top**, a **HAS.top**, az **integ33** ('Van olyan nyelv, ami azért (is) érdekel, mert a mögötte lévő kultúra (pl. a filmjei, zenéi) is érdekel.') és az **integ34** ('Nekem a nyelvtanulás azért is fontos, mert érdekelnek azok az emberek, akikkel azon a nyelven kommunikálni tudok/tudnék'). A 33. melléklet tartalmazza korrelációs együtthatókat, alább a szignifikáns eredményeket közlöm. A korrelációs együttható negatív előjele fordított irányú kapcsolatra utal.

		az integratív motiváció itemei			
		LIKE.top »tetszik«	HAS.top »szeretnék- hasonlónvá- válni«	integ33 »kultúra- is- érdekel«	integ34 »érdekelnek- az-emberek- is«
anyanyelvi faktorok	»idegentől való félelem«	-0,241**	-0,230**	-0,116**	-0,182**
	»nyelvi előítéletesség«	0,129**	0,155**	0,106**	0,131**
	»adatközlő preskriptivizmusa«	0,145**		0,134**	0,107**
nyelvtanulásról szóló faktorok	»nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd«	0,735**	0,403**	0,461**	0,543**
	»monolingvista nyelvi attitűd«	-0,114*	-0,169**	-0,093*	-0,137**
	»a nyelvtantudás segít«			0,088**	
	»előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben«		0,135**		
	»szükséges nyelvi én«		0,141**		0,132**

21. táblázat. Az integratív motiváció egyes itemei és a faktorok közötti korrelációk

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

A magyarról szóló faktorok közül ötből hárommal találtam együttjárásokat, a nyelvtanulásról szóló faktorok közül pedig hétből öttel. Magas korrelációs együtthatókat kaptunk a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktorról, de ez a LIKE.top és az integ33-nál várható volt, hiszen annak a faktornak az elemei azok.

A dolgozat alapkérdéséhez a táblázat első három sorát kell értelmezni. Együttmozgást látunk a magyarról és nyelvtanulásról szóló nézetek között. **Akinek asszimilációs félelmei vannak** és félti a nyelvét az idegen szavaktól (ez az ›idegentől való félelem‹ faktor), az kevésbé tud azonosulni az idegen nyelvi közösséggel, kevésbé érdeklik őt azok az emberek, és az az idegen kultúra. Fontos eredmény ez, hiszen néhány adatközlő az interjúkban az állította, hogy a magyart féltjük és védelmezzük, de ettől függetlenül megéljük az idegennyelv-tudás fontosságát. Az adatok alapján viszont azt látjuk, hogy a nyelvtudás hasznossága elfogadott, (az instrumentális motivációval kapcsolatos adatokra utalok vissza, lásd 16. táblázat), de odatarozási vágy vagy kulturális vonzalom kevésbé alakul ki egy olyan közösségben, ahol az idegentől való tartózkodás jellemző. Sőt, az első sor adataiból az látszik, hogy **az idegentől való félelem kapcsolódik a tanórai tapasztalatokhoz**. Hiszen a kérdőíves felmérés az iskolai tapasztalatokra kérdezett rá, a kérdőívek kitöltése iskolában, vagy hivatalos iskolai levelezőlistákon keresztül, vállaltan iskolai kontextusban történt. Ezt erősítik a **LIKE.top**, **HAS.top** eredményei, mert a mögöttük rejlő kérdések (*‘Mennyire tetszik neked ez a nyelv?’; ‘Mennyire szeretnél hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőihez?’*) kifejezetten intézményes keretek között tanult nyelvekről szerzett tapasztalatokra vonatkoztak: a kérdőív elején, jól elkülöníthető helyen.

A következő eredmények szerint a ›nyelvi előítéletesség‹ és az ›adatközlő preskriptivizmusa‹ magasabb integratív motivációval jár (21. táblázat, 2., 3. sor). Emögött a már többször megfogalmazott presztízskövető magatartás áll. Egymás megítélésében már nemcsak az fontos kulturális jelölő, hogy hogyan használjuk az anyanyelvünket, hanem az is, hogy tudunk-e idegen nyelveket, érdeklődünk-e a irántuk (2. sor). És a preskriptivizmus **nyelvi tudatosságra és a presztízsváltozat követésére való törekvése** ugyancsak rokon azzal, hogy valaki a nyelvtanuláshoz is vonzódjon, (3. sor).

A többi eredmény nyelvtanulással kapcsolatos együttjárásokra utal. Az integratív motiváció minden vizsgált eleme korrelál a ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹-del. Erre két itemnél mindenképp számítottam, mert a nyelvtanulási attitűd faktornak a részei a LIKE.top és az integ33: ezek nyilván együttjárnak azzal a faktorról, melyre amúgy is „ülnek”. De a szakirodalom alapján is feltételeztem az együttjárást, mert az integratív motiváció a motivált tanulási viselkedés egyik bejósoló tényezője (Dörnyei et al. 2006), jól értelmezhetően kapcsolatban állnak egymással. Nem meglepő a ›monolingvista nyelvi attitűd‹ és az integratív motiváció negatív irányú korrelációja sem. Akinek kevésbé tetszenek az idegen nyelvek, és kevésbé érdeklik más kultúrák iránt, az jobban hisz abban, hogy hazánkban valójában nincs

szükség idegennyelv-tudásra. Ez megint szemlélteti a magyar nyelvközösséget jellemző zártságot.

Nehéz viszont értelmezni az integ33 és »a nyelvtanulás segít« faktor együttjárását. Talán a „jótanuló effektus” egy fajtája ez, egyfajta pozitív tanulási attitűd, melyben a diák szívesen tanul a magyarról, fontosnak tartja a nyelvtanulását, és szívesen tanul az idegen nyelvek mögötti kultúráról is. Viszont ez alapján is **felvethetjük a nyelvtani-fordító módszer komoly beépültségét**, hiszen még az is magyar nyelvtani kategóriákra építi a nyelvtanulást, (vagy ennek hasznosságában hisz), aki elköteleződik a célnyelvi kultúrához.

Az utolsó két sor eredményei a már többször említett presztízsviszonyokat tükrözik vissza. Eszerint érthető, hogy aki az idegennyelv-tudás alapján valakit intelligensnek és okosnak tart, az szeretne is hasonló lenni (Has.top) az angol/német anyanyelvűekhez. És a »szükséges nyelvi én« és az integratív motiváció kapcsolata mögött is a nyelvtudás értékessége áll, mert az nagyobb valószínűséggel szeretne hasonlóná válni vagy idegen nyelvűekkel barátkozni, akinek a környezete is hangsúlyozza a nyelvtanulás fontosságát.

4.6. A purizmus és a nyelvtanulás

Kutatásom előfeltevése volt, hogy az idegentől való tartózkodás olyan mélyen meghúzódik nyelvszemléletünkben és kultúránkban, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos nézetekben is tettenérhető. Ezért rákérdeztem a purista ideológia és a nyelvtanulással kapcsolatos faktorok együttjárásaira, illetve kiválasztottam néhány önálló – nyelvtanulásról szóló – ítemet.

A purista ideológia megjelenítésére a véd9, véd11 és neg15 tételmondatokat használtam (lásd alább). A tételmondatok kiválasztásánál az volt a szempont, hogy az idegen szavakra fókuszáljanak:

-véd9: *'Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.'*

-véd11: *'Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.'*

-neg15: *'Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.'*

Ezeket vetettem össze a nyelvtanulásról szóló faktorokkal és egy-egy további nyelvtanulásról szóló nézettel.

Az eredmények a 34. mellékletben találhatóak, a 22. táblázatban a szignifikáns eredményeket közlöm. A korrelációs együttható negatív előjele fordított irányú kapcsolatra utal. (A teljes tételmondatok a 19. és 20. mellékletben olvashatóak.)

		kiemelt itemek a purizmusról		
		véd9 »jobb- magyar- szót- használni«	véd11 »felesleges- idegen- szavak«	neg15 »idegen-szó- veszélyes«
nyelvtanulásról szóló faktorok	»nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd«	-0,106*		-0,173**
	»nyelvtanulási szorongás«			0,202**
	»monolingvista nyelvi attitűd«	0,175**	0,193**	0,171**
	»a nyelvtanulás segít«	0,187**		0,156**
	»szükséges nyelvi én«			-0,092*
kiválasztott változók a nyelvtanulásról	LIKE.top »tetszik«	-0,143**	-0,118**	-0,206**
	HAS.top »szeretnék-hasonlóvá- válni«	-0,169**		-0,142**
	integ33 »kultúra-is-érdekel«			-0,095*
	integ34 »érdekelnek-az- emberek-is«	-0,109*		-0,138**
	mdom27 »érzéseimet- legjobban-magyarul-tudnám- kifejezni«	0,288**	0,159**	0,265**
	nézet52 »gyerek-először-az- anyanyelvén-tanuljon«	0,207**	0,126**	0,236**

22. táblázat. A purizmus és a nyelvtanulás szignifikáns eredményei

(*p<0,05, **p<0,01)

A »nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd« negatívan korrelált a véd9-cel és a neg15-tel, vagyis aki purista attitűdöt mutatott, az valószínűleg kevésbé volt motivált nyelvtanuló. Ehhez köthetőek a LIKEtop, HAS.top, integ33, integ34 adatai, melyek negatívan korreláltak a purista itemekkel. Ezek szerint, aki erőteljesebben vallott purista nézeteket, az valószínűleg kevésbé azonosult a célnyelvi közösséggel. Ezt jól magyarázza, ha **a magyarról és az idegennyelv-tanulásról szóló nézeteink mögött egy erős közös gyökeret feltételezünk, mely nem más, mint az idegentől való tartózkodás.**

A »monolingvista nyelvi attitűd« faktor eredményei is a hazai beszélőközösség zártságát bizonyítják. A 22. táblázat harmadik sorában a »monolingvista nyelvi attitűd« korrelált a purista itemekkel. Akik szerint veszélyesek a nyelvünkre az idegen szavak, azok inkább gondolkoznak úgy, hogy nincs is szüksége mindenkinek idegennyelv-tudásra. Az idegentől való elzárkózás ideológiája meghatározza, hogy hogyan gondolkodunk az anyanyelvünkről, és azt is, hogy hogyan gondolkodunk a nyelvtanulásról.

Érdekes, hogy a purista ideológiával a »szükséges nyelvi én« negatívan korrelált. Vagyis aki azt gondolta, hogy veszélyezteti a magyart a sok idegen szó, azt a környezete valószínűleg kevésbé ösztönözte a nyelvtanulásra. Ez a nyelvtanuló kevésbé volt fogékony arra, hogy a

nyelvtudást hasznosnak tartsa a karrierjében, vagy arra, hogy a nyelvtudás presztízse miatt motivációt érezzen a tanulásra (vö. Dörnyei–Ushioda 2009: 28, akik szerint a szükséges nyelvi én összekapcsolódik instrumentális motívumokkal). Felvethetjük tehát, hogy **hiába adott nyelvközösségünkben a nyelvtudás nagy presztízse, mégis lesz olyan nyelvhasználó, aki rezisztens marad a presztízzsel szemben az idegentől való tartózkodás alapélménye miatt.**

A mdom27 és a nézet52 együttjárásai is a nyelvközösség zártságának egy-egy motívumát takarják. (Az adatok a 22. táblázat alsó soraiban találhatóak.) A mdom27 szerint *bármilyen jól tudna az adatközlő egy idegen nyelven, az érzéseit akkor is magyarul tudná a legjobban megfogalmazni*, vagyis nem hiszi el, hogy teljesen el tud mélyülni egy idegen nyelvben, vagy hogy annyira azonosulni tudna vele. Ezzel az itemmel mindhárom purista tételmondat korrelált, vagyis az idegen szavakkal szembeni védekező magatartás mélyén egy olyan általános elutasítás van, mely **a nyelvtanulásnak is határokat szab**. Ugyanílyen a nézet52 is, mely szerint *a gyerekeknek először magyarul kell megtanulniuk, és csak utána érdemes elkezdniük az idegen nyelvet*. A purista ideológia azért jár ezzel együtt, mert ebben is a magyar nyelv védelme fogalmazódik meg az idegennyelv-tanulással szemben. Látható tehát a nyelvi közösségben egy **mélyen meghúzó tartózkodás az idegennel szemben**, ami a nyelvtanulásról szóló vélekedéseket is meghatározza.

A 22. táblázat értelmezését a »nyelvtanulási szorongás« faktor és »a nyelvtantudás segít« faktor eredményeivel zárom. Ezek más dimenzióban, a nyelvi tudatossággal magyarázhatóak. A purizmus egyfajta nyelvi éberséget feltételez, melyben bizonyos nyelvi elemek kitüntetett szerepet kapnak. A szorongás ehhez kapcsolódik, hiszen nehéz elfeledkezni a nyelvi éberségről, és az általa diktált „helyességről”, melyhez a nyelvhasználó igyekszik alkalmazkodni. Ha a „helyesség” követése jellemzi a nyelvi közösséget, akkor nehéz bátran hibázó nyelvtanulóvá válni. Hasonló a »nyelvtantudás segít« faktoriala való együttmozgás magyarázata. Amögött is egyfajta tudatos szabálykövetés áll: a magyar szavak előnyben részesítése a nyelvhasználat során, és a magyar nyelvtanra való támaszkodás a nyelvtanulásban.

A purista ideológia meghatározó hazánkban (Kontra–Cseresnyési 2011), ezért a nyelvtanulásról szóló nézetekkel való együttjárásai jelentősek. Rosszabb általános nyelvtanulási attitűddel, alacsonyabb integratív motivációval és gyenge szükséges nyelvi énnel áll együtt. Meghúzódik a korai nyelvtanulás elutasítása mögött, és összekapcsolódik a nyelvtanulási szorongással. A hazai nyelvtanulási környezet jellemzésekor fokozottan érdemes figyelembe venni.

4.7. A grammatikatanulás fontossága

Oktatási hagyományaink alapján feltételeztem, hogy a tanulók fontosnak tartják a nyelvtanulásban a grammatikai ismereteket. Ezért összevetettem, hogy a grammatikai tudás jelentőségének a kiemelése milyen anyanyelvi nézetekkel jár együtt.

A következő itemeknek az anyanyelvi faktorokkal való korrelációjára kérdeztem rá, (alább találhatóak a korrelációs együtthatók):

-gram16. *'Helyesnek tartom, ha egy tanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.'*

-gram17. *'Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.'*

-gram18. *'Szeretek nyelvtanozni (egy-egy nyelvi jelenséget típusfeladatokon begyakorolni) idegennyelv-órán.'*

-gram19. *'Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.'*

		kiemelt itemek a nyelvtanulásról			
		gram16 »a-sok- nyelvtanozás- jó«	gram17 »ha- kezdetben- hibázhatunk- később-nehéz- javítani«	gram18 »szeretek- nyelvtanozni«	gram19 »beszélni- nehéz- nyelvtanra- figyelek«
anyanyelvi faktorok	›idegentől való félelem«		0,272**		0,200**
	›nyelvi előítéletesség«		0,194**	0,140**	
	›adatközlő preskriptivizmusa›	0,108*	0,215*		
	›tanár preskriptivizmusa«	0,193**	0,143**	0,148**	0,093*
	›iskola preskriptivizmusa«		0,120**		0,106*

23. táblázat. A grammatikatanulás és az anyanyelvi faktorok együttjárásai

(*p<0,05, **p<0,01)

A mintában erősen kirajzolódott, hogy a saját nyelvünkkel kapcsolatos preskriptív élményeink (23. táblázat, utolsó három sor) összekapcsolódnak a nyelvtanulási tapasztalatokkal. Ráadásul a gram17 és a gram19 hozta a legtöbb szignifikáns eredményt, melyek kifejezetten az idegen nyelven való hibázásról szóltak. A nyelvtanulók a nyelvórákon nehezen vállalják fel a hibákat, és a preskriptív szemléletből is adódik, hogy a beszélőkben rossz érzést okoz – magyarul és idegen nyelven – hibákat vétetni. A hibázás annyira nem elfogadott a diákok körében, hogy a tanároktól is elvárják, hogy ne engedjék őket hibázni: a »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani« (gram17) állításra 301 adatközlő 5 vagy 6 pontot adott,

azaz a többség erősen egyetértett vele. Kiemelem, hogy **a tanárok hatása** ebben kifejezetten erős, hiszen a ›tanár preskriptivizmusa‹ faktor mind a négy itemmel (gram16, gram17, gram18, gram19) együttjárt. Ebben a faktorban ráadásul nem nyelvtanárokról volt szó (lásd a 15. táblázatot a 4.2.1. fejezetben), hanem **jól elkülöníthetően a kérdőívben a magyartanárokról és (általában) a magyar tanárokról** kérdeztem az adatközlőket, vagyis bizonyítottnak látszik, hogy a magyarral kapcsolatos tapasztalataink kapcsolatban vannak a nyelvtanulással. Érdekes az is, hogy a legáltalánosabban megfogalmazott állítások a magyar iskola preskriptivizmusról (lásd a 15. táblázatban az ›iskola preskriptivizmusa‹ faktort) éppen a gram17 és gram19-cel korreláltak, s ezek a hibázásról szólnak. **A közoktatás általános nyelvszemléletét tehát szükséges figyelembe venni a nyelvtanulásban.** A 4.3.2. fejezetben ráadásul azt tapasztaltuk, hogy a tanár és az iskola preskriptivizmusa nyelvtanulási szorongással jár, ezt is figyelembe kell venni az oktatási, nyelvtanulási környezet jellemzésekor.

A 23. táblázatra visszatérve kiemelem, hogy a ›nyelvi előítéletesség‹ faktor és a grammatikatanulás kapcsolata is a preskriptív szemléleten alapul. A preskriptív ideológiában rossz fényt vet ránk, ha a nyelvhasználatunkban hibázunk, a hibákkal kevésbé tűnünk okosnak, intelligensnek, így idegen nyelvi megnyilatkozásainkban is törekszünk a helyességre.

Az ›idegentől való félelem‹ faktor és a „nem szeretek hibázni” ideológia (gram17 és gram19 a 23. táblázatban) végül abban az összefüggésben érdekes, hogy az adatok **egyfajta konzervatív nyelvtanulói szemléletet** tárnak elénk. A 4.3.2. fejezetben az ›idegentől való félelem‹ faktor korrelált a ›magyar nyelvtanulás segít‹ faktorról. A magyarhoz való ragaszkodáskor és az idegen kultúrától való elzárkózásban nem könnyű elrugaszkodni a saját nyelvünkben megismert struktúráktól és a nyelvhelyesség követésétől.

Újabb bizonyítékokat találtunk arra, hogy a magyarral kapcsolatos ideológiák – köztük a preskriptivizmus, a nyelvi előítéletesség és az idegentől való félelem – meghatározó szerepet töltenek be a nyelvtanulásról szóló gondolkodásunkban.

4.8. Kétnyelvűségről szóló nézetek

Bartha (2009: 143) leírásából tudjuk, hogy a kettős egynyelvűség ideológiája (vö. 2.4.1. fej.) a sztenderd nyelvi ideológiában gyökerezik. Kutatásomban ezt ellenőrizni kívántam. Erre úgy nyílt lehetőségem, hogy néhány kiválasztott itemet összevettem az anyanyelvről szóló

faktorokkal. A mondatmegítéléses teszttel ugyanis hiába alakult ki egy 'sztenderd' és egy 'nem-sztenderd' csoport a vizsgálatomban, azok között nem volt különbség a kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetek tekintetében (lásd a 4.10. fejezetet.)

A kiválasztott itemek a biling53 ('Kétnyelvű az, aki mindkét nyelvén anyanyelvi szinten beszél.') és a biling54 voltak ('A kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja az, ha valaki kisgyermek korában a családjában tanul meg két nyelvet.'). Továbbá a mdom27 és a mdom32 itemeket is elemeztem (lásd alább), mert azok is a kétnyelvűséggel kapcsolatosak. Az első szerint a tanuló *bármilyen jól tudna egy idegen nyelven, az érzéseit akkor is magyarul tudná a legjobban megfogalmazni* (mdom27). A másik szerint pedig *akkor sem változna a magyarja, ha huzamosabb ideig kint élne egy idegen nyelvű országban* (mdom32). Tapasztalataim szerint a tanulók magukat megváltoztathatatlanul egynyelvűnek tartották, és nem gondoltak arra, hogy L1, L2 nyelvtudásukban nagyobb változások történhetnek, illetve hogy magukra többnyelvűként tekintsenek.

A következő táblázat tartalmazza a szignifikáns eredményeket, (az összes adat a 35. mellékletben megtekinthető).

		kiemelt itemek a nyelvtanulásról			
		biling53 »a- kétnyelvű- mindkét- nyelvén- anyanyelvi«	biling54 »a- kétnyelvű- családi- kétnyelvű«	mdom27 »érzéseimet- legjobban- magyarul- tudnám- kifejezni«	mdom32 »nem- változna-a- magyarom«
anyanyelvi faktorok	›idegentől való félelem«	0,097**	0,136**	0,358**	
	›nyelvi előítéletesség«		0,093*		
	›adatközlő preskriptivizmusa«	0,100*	0,096*	0,094*	0,128**
	›tanár preskriptivizmusa«		0,093**		

24. táblázat. A kettős egynyelvűség és a magyarról szóló faktorok együttjárásai

(*p<0,05, **p<0,01)

A magyarról szóló öt faktor közül négytel találtunk együttjárásokat. Az ›iskola preskriptivizmusa« faktor nem adott szignifikáns eredményeket, ezért nem szerepel a táblázatban.

Az első sor eredményei szerint minél inkább tart valaki az idegen nyelvektől és az idegen kultúráktól, annál inkább híve a kettős egynyelvűség ideológiájának (biling53, 54). Ebben a másoktól elzárkózó társadalomban nem természetes a nyelvek dinamizmusa, hogy esetleg felnőttként jól megtanulhatunk egy nyelvet (biling54), mellyel kétnyelvűvé válunk, vagy hogy

az érzéseinket ki tudjuk fejezni más nyelven (mdom27). A **kettős egynyelvűség ideológiája** tehát nem csak a sztenderd ideológiából fakad, ahogy Bartha (2009) állítja, hanem **kapcsolódik az idegentől való elzárkózással.**

A 24. táblázat második sora szerint, aki meg tudja ítélni a másik képességeit anyanyelvi megnyilatkozásai alapján, az valószínűleg hisz abban, hogy csak kisgyermekkorban, családi környezetben lesz valaki kétnyelvű. Ez egyfajta ragaszkodás a „tökéletes” nyelvhez: fontos „jól” beszélnünk magyarul, és ezt várjuk el a kétnyelvűektől is (mindkét nyelvükön). Itt a sztenderdizmus idealizált beszélőjéről van szó, és ezzel magyarázhatóak a 24. táblázat preskriptivizmussal kapcsolatos adatai is. E gondolkodásban azonban kishitűség és lemondás is van. Eszerint felnőtt korban már úgysem lehet megtanulni tökéletesen egy nyelvet – ez elterjedt ideológia.

Az ›adatközlő preskriptivizmusa‹ mind a négy kétnyelvűségről szóló itemmel korrelált. A tanulók által felvállalt „belső” perspektivizmus ebben az együttállásban fontosabb, mint a tanároké, (és az iskola perspektivizmusa nem is hozott eredményt.)

A kettős egynyelvűség ideológiája tehát összekapcsolódik a nyelvi előítéletességgel és a preskriptivizmussal, vagyis az elvártaknak megfelelően olyan ideológiákkal, melyek a sztenderdizmusban gyökereznek, továbbá az idegentől való félelemmel, mely viszont újdonságként értékelhető.

4.9. Részösszefoglalás: a legfontosabb együttjárások és magyarázóelvek

A disszertáció fő kérdését megválaszoltam: a magyarról és az idegennyelv-tanulásról szóló nézetek között együttjárásokat találtam. Az együttjárások értelmezésekor kiemelkedett a nacionalista ideológia, a nyelvi tudatosság és az idegen nyelv presztízse – mint a legfontosabb magyarázóelvek.

Az alábbi táblázat tartalmazza a szignifikáns együttjárásokat. A faktorokat továbbra is a › és ‹ szimbólummal, az itemeket a » és ‹ szimbólumokkal jelölöm. Fontos a korrelációk előjele, vagyis a kapcsolatok iránya. A faktorok értelmezését segíti a 4.2.1. és a 4.2.2. fejezet. A rövid, értelmező itemneveket közlöm; a teljes tételmondatok a 19. és a 20. mellékletben olvashatóak.

	Magyarról szóló faktor vagy nézet	Vele korreláló faktor vagy nézet a nyelvtanulásról. Az előjel a kapcsolat irányát mutatja.
1.	›idegentől való félelem‹ faktor	+ ›monolingvista nyelvi attitúd‹ + ›nyelvtanulási szorongás‹ + ›magyar nyelvtantudás segít‹ + gram17 ›ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani‹ + gram18 ›szeretek-nyelvtanozni‹ + mdom27 ›érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni‹ + biling53 ›a-kétnyelvű-mindkét-nyelvén-anyanyelvi‹ + biling54 ›a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű‹ – ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd‹ – LIKE.top ›tetszik‹ – ideal42 ›jövőbeli-énem-tud-nyelveket‹ – HAS.top ›szeretnék-hasonlóvá-válni‹ – integ33 ›kultúra-is-érdekel‹ – integ34 ›érdekelnek-az-emberek-is‹
2.	purizmus (az idegen szavakról szóló véd9, véd11 és neg15 itemek, lásd a 4.6. fejezetben)	+ ›nyelvtanulási szorongás‹ + ›monolingvista nyelvi attitúd‹ + ›magyar nyelvtantudás segít‹ + mdom27 ›érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni‹ + nézet52 ›gyerek-először-az-anyanyelvén-tanuljon‹ – ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd‹ – LIKE.top ›tetszik‹ – HAS.top ›szeretnék-hasonlóvá-válni‹ – integ33 ›kultúra-is-érdekel‹ – integ34 ›érdekelnek-az-emberek-is‹ – ›szükséges nyelvi én‹
3.	a magyar nyelv különlegességébe vetett hit (a magasan pontozott szép6 és szép8 itemek)	+ ›instrumentális motiváció‹ + ›monolingvista nyelvi attitúd‹ + ›magyar nyelvtantudás segít‹ + nézet52 ›gyerek-először-az-anyanyelvén-tanuljon‹ – HAS.top ›szeretnék-hasonlóvá-válni‹ – ›szükséges nyelvi én‹
4.	véd12 (nyelvi moralizmus, az adatközlők által magasan pontozott item)	+ ›instrumentális motiváció‹ + ›monolingvista nyelvi attitúd‹ + ›előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben‹ + ›magyar nyelvtantudás segít‹ + ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd‹ + nézet52 ›gyerek-először-az-anyanyelvén-tanuljon‹
5.	›nyelvi előítéletesség‹ faktor	+ ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd‹ + ›instrumentális motiváció‹ + ›előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben‹ + ›szükséges nyelvi én‹ + LIKE.top ›tetszik‹ + HAS.top ›szeretnék-hasonlóvá-válni‹ + integ33 ›kultúra-is-érdekel‹ + integ34 ›érdekelnek-az-emberek-is‹ + ideal42 ›jövőbeli-énem-tud-nyelveket‹ (magasan pontozott item) + biling54 ›a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű‹ + gramm17 ›ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani‹ + gramm18 ›szeretek-nyelvtanozni‹

6.	›adatközlő preskriptivizmus› faktor	+ ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹ + ›instrumentális motiváció‹ + LIKE.top »tetszik« + integ33 »kultúra-is-érdekel« + integ34 »érdekelnek-az-emberek-is« + ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket« (magasan pontozott item) + gramm16 »a-sok-nyelvtanozás-jó« + gramm17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani« + biling53 »a-kétnyelvű-mindkét-nyelvén-anyanyelvi« + biling54 »a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű« + mdom27 »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni« + mdom32 »nem-változna-a-magyarom«
7.	›tanár preskriptivizmus› faktor	+ ›nyelvtanulási szorongás‹ + biling54 »a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű« + ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket« (magasan pontozott item) + gram16 »a-sok-nyelvtanozás-jó« + gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani« + gram18 »szeretek-nyelvtanozni« + gram19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«
8.	›iskola preskriptivizmus› faktor	+ ›nyelvtanulási szorongás‹ + gramm17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani« + gramm19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«

25. táblázat. A korrelációk összefoglalása

Az első három sor a **nacionalista ideológia** alapján értelmezhető, itt láthatóan sok fordított kapcsolat (negatív előjel) van a nyelvtanulással kapcsolatos motívumokkal: visszatérő elem a rossz nyelvtanulási attitűd és az alacsony integrativitás, viszont pozitív a kapcsolat a monolingvista attitűddel. Ez a vélekedés-halmaz változik a nyelvi moralizmussal (véd12) a negyedik sorban: még megjelenik a monolingvista attitűd és egyfajta elzárkózás az idegentől (nézet52), de már pozitív az együttjárás a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűddel. Az ötödik-hatodik sorban pedig már megjelennek az integratív motiváció és az ideális nyelvi énelemei, és a nyelvtanulási attitűddel is pozitív a kapcsolat. Kijelenthetjük tehát, hogy a nacionalista ideológia (1–2. sor) nem jár együtt jó nyelvtanulási attitűddel, el kell tehát vetni azt a nézetet, hogy jól megfér mellette az a vélekedés, hogy az idegennyelv-tudás fontos. Ez egyrészt olyan szempontból fontos, hogy nem független egymástól az, ahogy a magyarról és az idegen nyelvekről gondolkodunk: ez bebizonyosodott. Másrészt érdemes reflektálni arra, hogy ezt néhány adatközlőm megkérdőjelezte. Úgy tűnik azonban, hogy ezek a kölcsönhatások akkor is működnek, ha nem tudunk róluk, vagy ha egyenesen azt gondoljuk, hogy nem léteznek.

Egyfajta **átmenetet jelent a magyar nyelv kiemelkedő voltába vetett hit**, (3. sor). Ez ugyanis még alacsony integratív motivációval és gyenge szükséges nyelvi énnel korrelál, de

már megjelenik az idegen nyelv hasznosságának feltételezése. És ahogy haladunk tovább a táblázatban, látszik, hogy a nyelvi moralizmus (véd12), az adatközlő előítéletessége és preskriptivizmusa kifejezetten jó nyelvtanulási attitűddel jár együtt. A **preskriptivizmus tehát kétarcú jelenség a nyelvtanulás szempontjából** (6. sor). Egyrészt összekapcsolódik a kettős egynyelvűség ideológiájával (pl. ›adatközlő preskriptivizmusa‹ és biling53, 54) és egyfajta elzárkózást jelent az idegen nyelvekkel szemben (›adatközlő preskriptivizmusa‹ és mdom27, mdom32 kapcsolata), és a nyelvtanulásban a hibázástól való félelmet is növeli (›adatközlő preskriptivizmusa‹ és a gram17). Másrészt viszont **a nyelvi tudatosság és a presztízskövetés** bekapcsolásával az idegennyelv-tudást vonzónak tűnteti fel (lásd az ›adatközlő preskriptivizmusa‹ faktor korrelációját a ›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹-del, az ›instrumentális motiváció‹-val, továbbá a Like.top, integ33, integ34, ideal42 itemekkel). A dolgozat egyik kérdésére, hogy a preskriptivizmus milyen nyelvtanulási ideológiákkal kapcsolódik össze, tehát nem lehet egyszerű választ adni: a preskriptivizmus egyrészt elzár, másrészt közel visz minket az idegen nyelvekhez.

Az **ellentétes nézetek egymásmellettiése** fontos jelenség a nyelvtanulással kapcsolatban, mert határokat jelöl ki: a nyelvtanulás bizonyos szempontból fontos, más szempontból viszont nem elkötelezett a tanuló, és ez ronthatja a tanulási kedvet. Az interjúkban például visszatérő téma, hogy valójában hol és mikor van szükség a nyelvtudásra. A diákok ambivalens érzései magyarázatul szolgálnak arra a nyelvtanári tapasztalatra, mellyel többször találkoztam, miszerint a diákok tudják, hogy fontos a nyelvtanulás, mégsem tesznek érte eleget; (a nézetek ellentmondásosságára lásd még az 5.5. fejezetet). A preskriptivizmus összetettségének tettenérése ezért fontos eredmény.

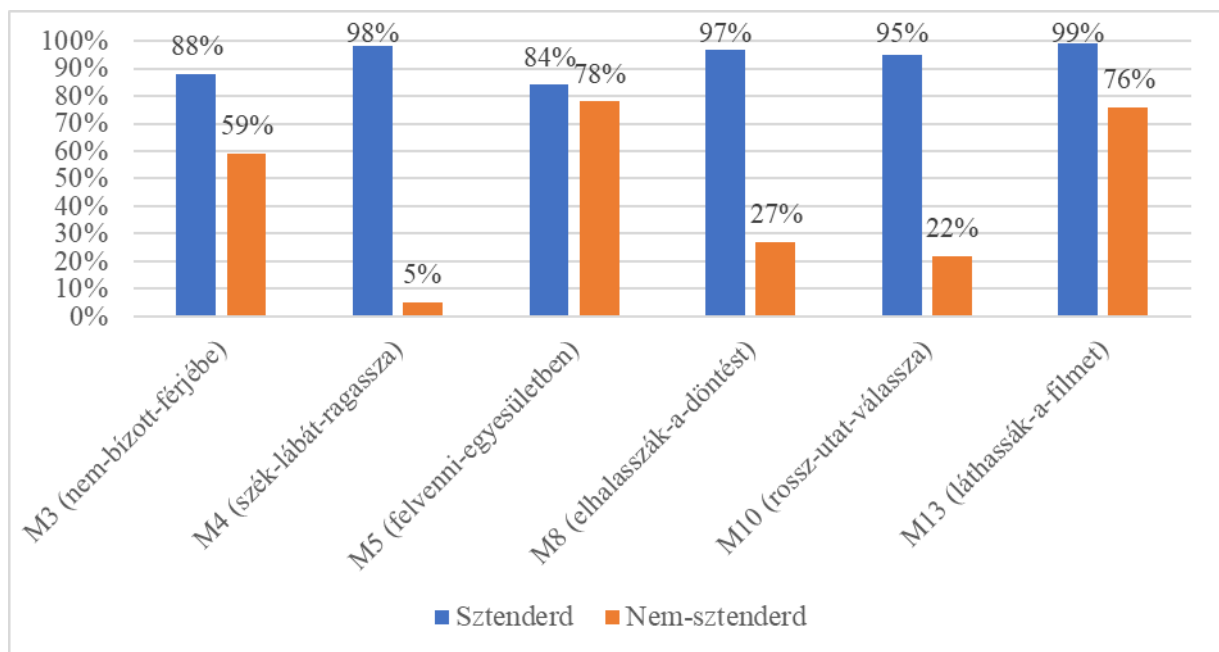
A 25. táblázat hetedik és nyolcadik sora a nyelvtanulási környezet fontosságára hívja fel a figyelmet. A tanárok és az iskola preskriptivizmusa a nyelvtanulási szorongással korrelál, és a **grammatikatanulás szerepének a kiemeléséhez** is hozzájárul. A másik sajátos nyelvtanulási nézet, melyet a ›**magyar nyelvtantudás segít**‹ faktor reprezentál, viszont épp a táblázat első négy sorában tűnik fel, ahol a legerősebb a nacionalista ideológiával való összefüggés. Mindkét eset bizonyíték arra, hogy a nyelvtanulásról szóló nézeteink mélyen a kultúránkban gyökereznek, és az oktatási környezet is megtámogatja, újratermeli őket.

4.10. A mondatmegítéléses teszt tanulságai

Az adatközlők vélekedéseinek megismeréséhez mondatértékeléseket is használtam. A 4.1.2. alfejezetben bemutatott mondatokra vonatkozó grammatikalitási ítéleteik alapján – az előzetesen feltételezettel azonosan – két csoport alakult ki. Az egyik a 'sztenderd' nevet, a másik csoport a 'nem-sztenderd' nevet kapta.

A csoportok kialakításához **klaszterelemzést** végeztem. Így az egy csoportba tartozók minden változó mentén közel vannak egymáshoz, de minden más csoporttól (klasztertől) távol esnek (Székelyi–Barna 2008: 109).

A 'sztenderd' csoportba 434 tanuló tartozik, a 'nem-sztenderd' csoportba 37 fő. Harminchatan legalább egyszer '*nem tudom*'-ot pontoztak, ezért ők kiestek a számításból. A 'sztenderdek' jobban követték mondatmegítélésükben a sztenderd változatot. Az alábbi diagrammon látható, hogyan különböznek a két csoport ítéletei, (a számolást a 36. melléklet tartalmazza):



2. ábra. A két csoport sztenderd szerinti pontozása mondatonként

Az M3-as mondatot például a 'sztenderdek' 88 százaléka a sztenderdnek megfelelően pontozta, a 'nem-sztenderd' csoportnak viszont csak 59 százaléka követte az ítéletében a sztenderdet. (A legnagyobb különbségek közöttük a nagyon stigmatizált mondatok megítélésében voltak.) Olyan adattal is lehet jellemezni őket, hogy a 'sztenderdek' a hat mondatból átlagosan 0,4-et pontoztak a nem-sztenderdnek megfelelően, a 'nem-sztenderdek' viszont már 3,33-at.

Mivel a 'nem-sztenderd' minta kicsi, ezért az elemzés előtt normalitás-tesztet végeztem. Ahol nem normális eloszlást tapasztaltam, (ami a t-próba feltétele), ott nem t-próbát, hanem Mann-

Whitney próbát használtam (lásd 37. melléklet), így ellenőriztem, hogy a faktorokról szignifikánsan különbözőképpen gondolkodnak-e a 'sztenderdek' és a 'nem-sztenderdek'.

A két csoport között **a faktorokban nem találtam szignifikáns különbségeket**. A sztenderdek és a nem-sztenderdek ugyanannyira féltek az idegentől, ugyanannyira voltak előítéletesek, ugyanannyira preskriptívek, ugyanannyira szorongóak, és ugyanakkora volt az instrumentális motivációjuk, stb. (ugyanígy az összes anyanyelvi és nyelvtanulási faktorial). Ugyanakkor **öt szignifikáns különbséget találtam közöttük, amikor a kérdőív összes itemét bevontam a vizsgálatba**, és nem használtam a faktorok adta csoportosítást, (az adatokat a 38. sz. melléklet tartalmazza.) Eszerint:

1. A nem-sztenderd mondatmegítélők jobban egyetértettek azzal az állítással, mint a sztenderdek, hogy: *'Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél'* (neg13).
2. A nem-sztenderdek jobban egyetértettek azzal az állítással, hogy sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges (véd11).
3. A sztenderdek jobban egyetértettek azzal, hogy az angol egyszerű nyelvnek számít (nézet51).
4. A sztenderdek nyelvi önbizalma (önbiz8) nagyobb volt, mint a nem-sztenderdeké.
5. A nem-sztenderdek asszimilációs félelme (asszim24) nagyobb volt, mint a sztenderdeké.

Továbbá a sztenderd csoport több nyelvizsgálával rendelkezett, (bár nem volt szignifikáns a különbség, lásd a 39. sz. mellékletet.)

Az eredmények azt mutatták, hogy a 'sztenderd' csoportot egyfajta előre- vagy felfele törekvés jellemzi: kevésbé tartanak az asszimilációtól, egyszerűnek tartják az angolt, és magabiztosan vesznek részt a nyelvtanulásban, melyben valamennyire sikeresebbek is a nem-sztenderdeknél. A 'nem-sztenderdek' viszont arról számoltak be, hogy őket érték rossz tapasztalatok az anyanyelvhasználatuk miatt, (vagy tapasztalták ezt a környezetükben, lásd neg13-mal kapcsolatos eredmény), jobban tartanak az idegentől (lásd véd11 és asszim24), és kevésbé sikeres és magabiztos nyelvtanulók.

A sztenderd nyelvi kultúra kirekesztő jellege – hogy a sztenderd nyelv a társadalom sikeresebb, befolyásosabb rétegeinek a sajátja – jellemző a nyelvhasználó közösségünkre (pl. Sándor 2001a), de eredményeim alapján érdemes tudatosítani, hogy a nyelvtanulási környezetünket is meghatározza. Csapó (2001), Józsa–Nikolov (2005), Nikolov–Csapó (2018) kutatásaiból tudjuk, a szociális háttér meghatározó a nyelvtanulásban; a szülők iskolázottsága például az egyik legfontosabb tényező a tanulók nyelvválasztásában és a

nyelvtanulás sikerességében. Én viszont a **nyelvi szocializáció** aspektusát emelem ki. Felvetem, hogy azok a nyelvtanulók, akik elsődleges szocializációjuk során valamilyen **nem-sztenderd változatot sajátítanak el**, olyan helyzetbe kerülnek az iskolában, ami a nyelvtanulásukra is hatással van. Ha az iskolai közeg nem támogató az ilyen tanulókkal szemben (lásd neg13), az kihathat nyelvtanulási önbizalmukra (lásd önbiz8). De lehet, hogy ez a nyelvhasználó nyelvi identitásával van összefüggésben, pl. a helyi vagy egy kis közösség identitását vállalva (nem-sztenderd anyanyelvi beszélőként) nehezebb nyitni az idegen nyelvek felé (lásd véd11, asszim24 eredményei). Összegezve: a sztenderd nyelvi ideológia megjelenik a nyelvtanuló nyelvtanulásról szóló nézet-rendszerében.

A mondatmegítéléses teszt eredményei **a nyelvi ideológiák szélesebb kontextusában is érdekesek**. Mintámban ugyanis a sztenderd nyelvi ideológia nem kapcsolódik össze sem a preskriptivizmussal, sem nyelvvédelemre utaló itemekkel, sem a nyelvi asszimilációtól való félelemmel, pedig a szakirodalom hangsúlyozza az ezekkel való rokonságát. Ez összevethető Gal (2016: 25) megjegyzésével, aki szerint a sztenderdizmus mára kialakított Európában egy új nyelvi habitust, amelyre jellemző, hogy a társadalom csúcsán olyanok állnak, akik beszélnek idegen nyelveket. Ebben a kontextusban jól értelmezhetőek az adataim, hiszen az én sztenderd csoportomat is önbizalommal teli, sikeres nyelvtanulók adják. A sztenderdizmus dinamizmusa, újraértelmeződése mintámban ennyiben tettenérhető, és Gal megfigyelését empirikusan igazolja. A sztenderdizmus így már nem csak az anyanyelv presztízsváltozatának birtoklását jelenti manapság, hanem az idegennyelv-tudás birtoklását is.

E fejezet – és dolgozatom korábbi eredményei alapján – felvetem, hogy a preskriptív szemlélet is hasonló alapon válik a nyelvtanulással kapcsolatban egyre inkább kedvezővé. A **változás dinamizmusában** megjelennek benne olyan elemek, melyek jó nyelvtanulási attitűdökkel járnak.

4.11. A 'sikerés' és 'nem sikerés' nyelvtanulók nézetei

A tanulók anyanyelvről és nyelvtanulásról szóló nézeteit olyan szempontból is megvizsgáltam, hogy összefüggnek-e a nyelvtanulás sikerességével. Ez a kérdés a nyelvtanulásról szóló nézetekkel kapcsolatban régóta kutatott, de az eredményességnek az első nyelvről szóló nézetekkel való összevetése újdonság.

Az adatközlők legrégebb óta tanult idegen nyelvének nyelvvizsgaadataival generáltam egy 'sikerés' és egy 'nem sikerés' nyelvtanulói csoportot. Az előbbibe kerültek azok, akik közép-

vagy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkeztek ebből a nyelvből, a másodikba azok, akiknek nem volt nyelvvizsgájuk, vagy alapfokújuk volt. Így 357 fő került a 'sikerese' csoportba, és 148 fő a 'nem sikeresbe'. (A nem sikeresek közül 139-nek nem volt nyelvvizsgája ebből a nyelvből, kilencnek alapfokúja volt.)

Kétmintás t-próbát használtam. Azt vizsgáltam, hogy a csoportok átlagai szignifikánsan eltérnek-e (lásd 40. melléklet). A 'sikerese' és 'nem sikeres' nyelvtanulók között az alábbi szignifikáns különbségeket találtam az anyanyelvi és idegennyelvi faktorok tekintetében:

1. A sikertelen nyelvtanulók félelme erősebb az idegennel szemben.
2. A sikertelen nyelvtanulók magasabb átlaggal jelölik azt, hogy az iskolájuk a preskriptív hagyományt követte.
3. A sikertelen nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűdje rosszabb, mint a sikereseké.
4. A sikertelen nyelvtanulók szignifikánsan szorongóbbak a sikereseknél.
5. A sikertelen nyelvtanuló inkább mutat monolingvista attitűdöket, mint a sikeres.

E különbségek logikusnak mondhatóak, például a harmadik eredmény a priori is elvárható, hiszen a rosszabb attitűdű tanuló valószínűleg kevesebb energiát fektet a tanulásba, így kevésbé lesz eredményes.

A többi eredmény ugyancsak jól magyarázható. Az első például újra az idegentől-való félelem dimenzió fontosságára hívja fel a figyelmet. Empirikusan bizonyítottam, hogy ez a dimenzió ott munkál a nyelvtanulás mögött, sőt, a nyelvtanulási sikertelenséggel összefügg! Valószínűleg az a tanuló nem tanul szívesen, aki az idegen szavaktól ódzkodik és fél az asszimilációtól. Összhangban van ezzel az ötödik eredmény is, hiszen a nem sikeres nyelvtanulók szerint nincs is szükség hazánkban mindenkinek nyelvtudásra. (Ez egyébként egyfajta önigazolás is lehet a sikertelenséggel kapcsolatban.) Hangsúlyozom, hogy ez nem vesz el az érzések bonyolultságából, és abból, hogy más szempontból a 'sikerteleneknek' is fontos lehet az idegen nyelv. (Például az instrumentális motiváció faktorban nem különbözik a 'sikerese' és a 'sikertelen' csoport.)

A második eredmény is nagyon fontos. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai környezet preskriptivizmusa tényleg bénító erejű. Nem vethetjük el azt a gondolatot, hogy azok a tanulók, akik nem a sztenderd nyelvváltozattal érkeznek az iskolába, többször találkoznak azzal, hogy ott javítják őket, és ez elbátortalanítja őket, illetve végül ez kedvezőtlenebb tanulási hozzáállást és sikertelenséget okoz. Persze a sztenderdhez közelebbi beszélő is találkozhat az iskolai preskriptivizmussal. Ebben az esetben is elég, ha a javítások olyan iskolai hangulatot eredményeznek, mely nem kedvez a nyelvtanulói próbálkozásoknak.

Nyelvtanulási környezetünknek tehát része a preskriptivizmus, erre újabb bizonyítékot találtunk.

A negyedik eredmény szerint a sikertelen nyelvtanulók szorongóbbak. Az összefüggés mindkét irányból lehetséges: lehet, hogy a szorongóbb válik sikertelenebbé, de lehet, hogy a nyelvtanuló az eredménytelensége miatt szorong egyre jobban. Erre az adataink nem adnak választ. Külön kutatási területként megtalálható ez a kérdés a szakirodalomban (pl. Tóth 2015: 27).

A sikerességgel kapcsolatban rákérdeztem még a »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani« (gram17), »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek« (gram19), »sikeresség-nyelvérzéktől-függ« (kép14), »nyelvérzék-nélkül-középfokú-sincs« (kép15) és a »finnugor-átok« (nézet56) változókra. (A teljes tételmondatok a 20. mellékletben megtalálhatóak.) Az itemeket saját érdeklődés alapján választottam ki, mert kíváncsi voltam arra, hogy a grammatikatanulás fontosságának hangsúlyozása együttjár-e az eredménytelenséggel; továbbá érdekelt az is, hogy a nyelvérzék szerepét melyik csoport hangsúlyozza jobban; és a finnugor átok nézetét is le akartam tesztelni. Azt feltételeztem, hogy a 'sikertelenebbek' inkább kapaszkodnak olyan nézetekbe, melyek saját felelősségüket kicsinyítik a nyelvtanulás folyamatában, ezért jobban hisznek a nyelvérzék szerepében és abban, hogy a finnugor nyelvcsaládba tartozás hátrányt jelent. Érdekes volt azt látni, hogy ezekben mind szignifikánsan eltért a 'sikeres' és 'nem-sikeres' csoport. Az eredmények szerint ugyanis:

1. A 'nem sikeresek' fontosabbnak tartják a grammatikatanulást (gram17 és gram19) a nyelvtanulásban, mint a 'sikeresek'.
 2. A 'nem sikeresek' jobban hisznek a képességek szerepében (kép14, kép15), mint a 'sikeresek'.
 3. A 'nem sikeresek' erősebben hisznek a finnugor átokban (nézet56), mint a 'sikeresek'.
- (A számolást a 40. melléklet tartalmazza.)

A grammatikatanulás fontosságába vetett hit és a sikertelenség együttmozgása mögött az a konzervatív nyelvszemlélet munkálhat, melyre már többször utaltam. Az ilyen nyelvtanuló nagyon figyel a nyelvtani helyességre, nehezen próbálkozik, nem szívesen hibázik, és ennek a szemléletnek a fogságában nehezen fejlődik. Emlékezzünk vissza arra, hogy a grammatikatanulás fontosságával együttjár a szorongás, (a gram19 a »nyelvtanulási szorongás« faktorba rendeződött, lásd 4.2.2. fej.), és a preskriptív gondolatok (4.7. fej.), amely eredmények a fenti gondolatmenetet támogatják.

A második és harmadik eredmény máshogy magyarázható. Ahogy utaltam rá, a sikertelenebb tanulók szeretnek mentegetőzni, külső okokra hivatkozni. Ezt a viselkedést hazánkban

jellemzőnek tartja Einhorn (2015a: 54) is. A nyelvérzék szerepét ezért hangsúlyosabbnak tartják a nyelvtanulásban, és a finnugor nyelvcsaládba tartozás is egy mélység lehet az eredménytelenségre. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azonban a mindset-kutatások magyarázatát sem, amely szerint az is dolgozhat a sikertelenség és a nyelvérzékbe vetett hit együttjárása mögött, hogy azok a tanulók, akik a nyelvérzék szerepét hangsúlyozzák, saját erőfeszítéseik eredményességében kevésbé hisznek, valószínűleg kevésbé küzdenek, és ebből adódik sikertelenségük.

Összefoglalva elmondható, hogy a 'sikeres' és 'sikertelen' klaszterek eredményei szerint a magyarról és a nyelvtanulásról szóló nézeteink kapcsolatban vannak a nyelvtanulás eredményességével. Ezt a nyelvtanulási nézet kutatások alapján feltételeztük, de a magyarról szóló nézetekkel talált együttjárások újdonságnak számítanak. Ezzel a dolgozat egyik alapkérdését megválaszoltam: a magyarról szóló nézeteink kimutatható tényezőként szerepelnek a nyelvtanulás eredményességében.

4.12. A tanárokról szóló kvantitatív vizsgálat eredményei

A dolgozat alapkérdésére kapott választ megerősítendő az anyanyelvi és a nyelvtanulásról szóló nézetek közötti együttjárásokat a tanárok kvantitatív adatbázisán is megvizsgáltam.

A tanári adatbázis 57 tanárról tartalmazott adatokat. Közülük 22-en vidéken dolgoztak, tizenötén férfiak és 42-en nők voltak, és 19-en általános iskolában, 22-en középiskolában, 16-an pedig egyetemen vagy főiskolán dolgoztak. Huszonnégyen nyelvszakosak voltak. Átlagéletkoruk 49,35 év volt.

A már ismertetett módszer alapján először főkomponens-elemzéssel megvizsgáltam, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak a magyar nyelvről és a nyelvtanulásról, és utána rákérdeztem az együttjárásokra.

4.12.1. A tanárok anyanyelvről és nyelvtanulásról szóló tudása

A tanárok adatbázisán a 4.2. fejezetben bemutatott irányelvek alapján dolgoztam, és Varimax elforgatással kiegészített főkomponens-elemzést végeztem.

Az anyanyelvről szóló vélekedések öt faktorba tömörültek. Az alábbi táblázatban a faktorok értelmezését mutatom be, a faktorsúlyokat a 41. melléklet tartalmazza.

	Faktor neve és átlaga	itemnév	teljes item
1	›idegentől való félelem‹ (átlag: 3,75)	neg16	Csökken a magyarok száma, ez veszélyezteti nyelvünk fennmaradását.
		asszim25	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.
		asszim24	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.
		konz1	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.
		véd11	Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.
2	›preskriptív szabálykövetés‹ (átlag: 4,20)	presk22	„Hát”-tal nem kezdünk mondatot.
		konz2	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.
		presk21	Olyan nincs, hogy „deviszont”. Vagy „de”, vagy „viszont”.
3	›preskriptivizmus bevonódva‹ (átlag: 5,25)	presk20	Nekem nagyon tetszik, ha valaki helyesen beszél: ha figyel a nyelvhelyességre.
		véd12	Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.
		szep6	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.
		szep8	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.
4	›nyelvi előítéletesség‹ (átlag: 4,57)	eloit27	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.
		eloit29	Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.
5	›iskola preskriptivizmusa‹ (átlag: 3,41)	jav25	Magyarországon az iskolákban elég nehéz helyzetben vannak azok, akik máshonnan jöttek, vagy határon túliak, és tájszólásuk van, mert eléggé elutasítóak az emberek azokkal szemben, akik máshogy beszélnek.
		neg13	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.

26. táblázat. A tanárok anyanyelvről szóló faktorai

A faktorstruktúra nagyon hasonlít a tanulókéra, hiszen itt is kirajzolódik az ›idegentől való félelem‹, a ›nyelvi előítéletesség‹ és az ›iskola preskriptivizmusa‹. Kétféle magatartással jelentkezik viszont a saját preskriptivizmus: egyrészt van egy szárazabb, előíró szabályokra koncentráló vélekedés (2. faktor), és egy érzelemmel telítettebb (3. faktor). Az első eredménynek tekinthetjük azt, hogy a preskriptív szemlélet igen elterjedt a tanárok között (lásd a 3. faktor magas átlagát), és érdekes adalék még, hogy az ›idegentől való félelem‹ és a ›nyelvi előítéletesség‹ is magasabb átlagot mutat náluk, mint a diákoknál (vö. 4.2.1. fejezet.) Ezekkel ellentétben az iskola preskriptivizmusát a tanárok alacsonyabbra pontozták, mint a diákok. Szerintük kevésbé jellemző a diákok nyelvi meg- és elítélése.

A tanárok nyelvtanulásról szóló tudásáról négy faktor rajzolódott ki. A kialakult faktorstruktúra jól magyarázható, és a paraméterek megfelelőek. (A KMO, Bartlett, Cronbach alfa vizsgálatok eredményeit és a faktorsúlyokat a 41. melléklet tartalmazza).

	Faktor neve és átlaga	itemnév	teljes item
1.	›nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd‹ (átlag: 4,44)	ált.att2	Érdekelnek az idegen nyelvek.
		ált.att3	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.
		ált.att1	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.
		onbiz9	Van érzésem a nyelvtanuláshoz.
		onbiz11	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.
		Like TOP	Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?
		onbiz8	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.
2.	›elkötelezett nyelvtanulás‹ (átlag: 4,03)	szüks5	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.
		idelo20	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.
		Has TOP	Mennyire szeretne hasonlóvá válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?
3.	›nyelvtanulási szorongás‹ (átlag: 3,76)	mdom31	Szerintem segítséget jelent a nyelvtanulásban, ha valaki jó volt magyar nyelvtanból.
		szor43	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.
4.	›instrumentális motiváció‹ (átlag: 4,22)	gram19	Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.
		szüks6	Jobban meg fognak becsülni engem egyesek (pl. a főnököm, esetleg a barátaim, a szüleim), ha jól fogok tudni egy idegen nyelven.
		instr37	Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.

27. táblázat. A tanárok nyelvtanulásról szóló faktorai

A nyelvtanulásról szóló faktorok meglehetősen eltérő képet mutatnak a diákok esetében tapasztalhatóaktól és az előzetesen feltételezettől. Például még az instrumentális motiváció faktor sem mutatkozott meg tisztán (lásd a 27. táblázatban a 4. sorban: a szüks6 item a szükséges nyelvi én leírására készült), pedig az a pilotban és a tanulóknál kirajzolódott. Ennek oka az, hogy a tanár adatközlőim átlagéletkora 49,35 év volt. Az egyik pedagógus írt is erről a kérdőívben a megjegyzés rovatban: „Sok kérdésre nehéz felelni úgy, hogy már tudok nyelvet, és hogy 50+ vagyok. Nem áll előttem az élet.” Ennek a korosztálynak mások a motivációi, más a „kifutása” a nyelvtanulásnak, (mások a nyelvtanulási tapasztalataik is), ezért olyan különös ez a faktorstruktúra.

Az első faktor egyébként hasonlít a diákokéra. Itt is megjelenik a nyelvi önbizalom, mely náluk sem különült el faktorként, és a Like.top, mely az integrativitásra vonatkozott az a priori skálákban. Új elem viszont a szüks5, mely a környezet elvárásaira vonatkozik. Itt is egy tág dimenzió jelenik meg tehát, de ez értelmezhető a nyelvtanulásról szóló általános attitűdként. A tanár adatközlőket érdekli a nyelvtanulás, képesnek tartják magukat rá, és a környezetük is megtámogatja ezt.

Nehezebb interpretálni a második faktort. Itt magas integratív motivációval áll együtt az, hogy valaki intelligensnek tartja azokat, akik beszélnek idegen nyelveket, és ehhez társul az, hogy a magyar nyelvtantudás szerintük segítséget jelent a nyelvtanulásban. Azért neveztem »elkötelezett nyelvtanulás«-nak ezt a vélekedést, mert ezek a tanárok egyrészt fontosnak tartják a nyelvtanulást, másrészt viszont a saját nyelvük felé is elkötelezettek; a magyar nyelvtantudás szerepét a nyelvtanulásban kifejezetten fontosnak tartják.

A harmadik faktor jól értelmezhető, és kiemelem, hogy a tanulókhöz hasonlóan itt is megjelenik a nyelvtani helyességre való törekvés mint a nyelvtanulási szorongás összetevője! Ez megint felveti azt a gondolatot, hogy a preskriptív szemlélet szorongást okoz, ahogyan erről már többször szó volt.

A negyedik faktor olyan külső motívumokat sűrít magába, mint a főnök és a barátok elismerése és egy jobb állás lehetősége (a nyelvtudással kapcsolatban), ezért az értelmezésben ezt elfogadom instrumentális motivációnak.

4.12.2. A tanári faktorok együttjárásai

A dolgozat alapkérdését – az anyanyelvről és a nyelvtanulásról szóló nézetek összefüggéseit – a tanári adatbázison is megvizsgáltam. Ezért Pearson-féle korrelációs együtthatókat számoltam (lásd 41. melléklet).

Négy szignifikáns eredményt kaptam:

1. Ha egy tanár fontosnak tartja a preskriptív szabályokat (2. anyanyelvi faktor), akkor valószínűleg rosszabb nyelvtanulási attitűdökkel rendelkezik.
2. Ha egy tanár fontosnak tartja a preskriptív szabályokat (2. anyanyelvi faktor), akkor valószínűleg nyelvtanulási szorongása magas.
3. Ha egy tanár erősen bevonódva éli meg a preskriptivizmust (3. anyanyelvi faktor), akkor valószínűleg erősebb instrumentális motivációval rendelkezik.
4. Minél előítéletesebb egy tanár az anyanyelvén, annál elkötelezettebb nyelvtanuló.

Az az érdekes ezekben az eredményekben, hogy az első korreláció éppen ellenkező előjelű, mint a diákoknál volt, a többi eredmény hasonlít. Kezdjük ez utóbbiakkal: a 2., 3., 4. eredmény ugyanúgy magyarázható, mint ahogy azt a diákoknál láttuk:

- A második eredmény jól magyarázható, mert a preskriptív szabálykövetés alapján kialakuló helyességre való törekvés a szorongást fokozhatja a nyelvtanulásban.
- A harmadik eredményhez hasonlóat is tapasztaltunk már. A nyelvtudás presztízse vonzóvá teszi a nyelvtanulást, és a presztízskövetés jellemző az előíró szemléletre. (A diákoknál is együttjárt az adatközlő preskriptivizmusa az instrumentális motivációval.)

- A negyedik eredmény is nagyon hasonlít a diákok eredményéhez, mert ott a nyelvi előítéletesség pozitív nyelvtanulási attitűdökkel járt (a faktoroknál), és kifejezetten a HasTop itemmel is korrelált (a 4.5. fejezetben), mely a tanárok ›elkötelezett nyelvtanulás‹ faktorának eleme. Vagyis bár máshogy állt össze a tanárok faktora, az eredmények egy irányba mutatnak: egymás megítélésében ma fontos tényező a nyelvtudás, ezért a nyelvi előítéletesség olyan ideológiai elemeket is hordoz, mely a nyelvtanulást megtámogatja, melyben elkötelezett nyelvtanulóvá válunk.

Rátérve az első eredményre: nehéz megmagyarázni ezután azt, hogy a tanárok preskriptív szemlélete miért jár rosszabb nyelvtanulási attitűddel, (ha a nyelvi előítéletességük viszont épp elkötelezett nyelvtanulóvá teszi őket), és ráadásul ebben miért mások, mint a tanulók.

A magyarázat az lehet, hogy itt a preskriptivizmusnak egy igazán rigorózus és konzervatív dimenziójával van dolgunk. Sokkal konkrétabb nyelvművelői szabályokhoz kötődnek ugyanis a tanárok ebben a faktorban, mint amilyen a diákok preskriptív faktora. A nyelvművelők két jellemző szállóigéjét vallják magukénak (*„Hát”-tal nem kezdünk mondatot.; Olyan nincs, hogy deviszont.*), és nyelvileg nagyon konzervatívak, (régí íróink, költőink nyelve jelenik meg követendő példaként). Tehát egyfajta maradiság áll itt együtt a negatív nyelvtanulási attitűddel. Pétery (2011) alapján – aki amellet érvel, hogy az angol nyelv a fiatalosság és a modernség ideológiai jelölője – azt mondhatjuk, hogy ehhez a maradisághoz nem is illik az a modern (vagy fiatalos) érzés, hogy jó dolog nyelvet tanulni, és így érthető az együttjárás.

A tanárokról szóló kutatás eredményei úgy foglalhatóak össze, hogy **a tanári adatbázis megtámogatja a dolgozat alapkérdésére adott válaszat**, és igazolhatóan együttmozognak nyelvtanulásról és anyanyelvről szóló nézetek. Az együttmozgások ráadásul hasonlóak a tanulónál tapasztaltakhoz. A nyelvi előítéletesség pozitív nyelvtanulási attitűdökkel jár, a preskriptivizmus és a szorongás kapcsolata is hasonlóan megjelent, és a preskriptivizmus itt is összetett (a nyelvtanulás szempontjából hajlékony vagy többretegű) ideológiának tűnik.

4.13. A kvantitatív kutatás legfontosabb eredményei

A kvantitatív adataim statisztikai elemzése számos eredményt hozott. Megbízható és valid mérőeszközt sikerült a kérdőívfejlesztéssel kidolgozni, mely a magyarról szóló nézetek felmérésében új, és a nyelvtanulásról szóló nézetek felmérésében is alkalmas olyan jelenségek megfigyelésére, melyek újdonságnak tekinthetők.

Eredményeim alapján a dolgozat alapkérdésére választ kaptam. Kiderült, hogy igazolhatóan együttjárások vannak az anyanyelvről szóló nézetek és a nyelvtanulásról szóló nézetek között. Együttjárásokat találtam továbbá a nyelvtanulási motivációval és a nyelvtanulási szorongással is. Ezeket a diákokról szóló adatbázis elemzésekor több oldalról vizsgáltam, (nem csak a faktorokkal, hanem néhány fontosnak ítélt item megfigyelésével), és a tanári adatbázis is alátámasztotta őket. Újdonságnak számít továbbá az az eredmény, hogy az anyanyelvről szóló nézetek a nyelvtanulás eredményességével összefüggnek (4.11. fejt.).

Fontos eredmények tartom, hogy a kapott adatokkal a preskriptivizmus alaposan vizsgálható, hiszen az előíró szemlélet igen kidolgozottan, három dimenzióban jelent meg a diákoknál a faktorelemzésben. A diákok, a tanárok és az iskola szintje így külön kutatható, és ezt előzetesen nem is feltételeztem. Kiemelem a 4.7. fejezet eredményeit, ahol kimutattam, hogy a diákok nyelvtanulási nézetei azzal mozognak együtt, hogy a tanáraikon keresztül milyen nyelvszemlélet vette őket körül. Jelentős a tanulók nyelvtanulási szorongásával kapcsolatos eredmény is (lásd 4.3.2. fejezet), mert kiderült, hogy az nem elválasztható a magyartanári és (az egyéb) nem nyelvszakos tanárok nyelvszemléletétől.

Fontos eredmény, hogy a preskriptivizmus összetett, többretegű ideológia a nyelvtanulás szempontjából. Azt feltételezhattük, hogy a preskriptivizmus az egymás meg- és elítélését hangsúlyozza, ezért nem kedvez a nyelvtanulásnak, de a nyelvi tudatosságot is bekapcsolja, és az kedvezőnek tűnik. Hasonló az adatok szerint a nyelvi előítéletesség is.

Fontosnak tartom a preskriptivizmussal és a nyelvi előítéletességgel kapcsolatos eredményeket olyan szempontból is, hogy a nézetek dinamizmusáról tudtunk meg valamit. Kiemelem Gal (2016: 25) érvelését, aki az idegennyelv-tudás presztízse alapján magyarázza az európai sztenderdizmus változását, (ahogyan erről már szó volt a 4.10. fejezetben.) A preskriptivizmus és a nyelvi előítéletesség is az elmozdulás folyamatában van, hiszen az általános attitűddel és az instrumentális motivációval egyirányú együttjárásukat tapasztaltuk (lásd a diákoknál a 4.9. fejezetben a táblázat 5. és 6. sora), és ez válasz lehet a nyelvközösségekben zajló folyamatokra. A nyelvközösség sok tagja tartja ugyanis hasznosnak az idegennyelv-tudást, és úgy tűnik, hogy ez a preskriptív szemlélettel összeegyeztethető. Ehhez kapcsolhatóak a mondatmegítéléses teszt eredményei, melyben ugyancsak azt tapasztaltuk, hogy a sztenderd nyelvi ideológia jó nyelvtanulási attitűdökkel jár együtt. Érdekes ilyen szempontból a nacionalista ideológia is, mely minden esetben egy irányban mozgott a nyelvtanulással kapcsolatos negatív motívumokkal (4.9. fejezetben a táblázat 1. és 2. sora), de egy résztemája már pozitív instrumentális motivációval áll, (a 4.4. fejezetben a szép6 item.) Véleményem szerint a nyelvtudás presztízse indította be ezt az együttmozgás-

sort, mely a nézetek dinamikus rendszerében jól értelmezhető (vö. 2.5.3.3. fejezet). A tanárok adataiban is megfigyelhető az elmozdulás: van a preskriptív ideológiának olyan rétege, mely nem áll jó nyelvtanulási attitűdökkel (4.12.2. fej., első eredmény), de a nyelvtanulás hasznossága nem kérdéses a nyelvközösségben a preskriptív szemléletűeknek sem (4.12.2. fej., harmadik eredmény.)

5. AZ INTERJÚKORPUSZ: EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

E fejezetben a diákokkal készült interjúk eredményeit mutatom be. Az első alfejezetben definiálom az elemzési egységeket, és bemutatom az elemzés lefedettségét. Ezt követi a Megalapozott Elmélet módszerével talált kategóriák ismertetése.

A kategóriák bemutatását egy-egy jellegzetes szövegrészlettel szemléltetem, és a következő fejezetben összegzem, hogy a kvantitatív és kvalitatív adatok mennyiben erősítik egymást, illetve hol találtam ellentmondásokat.

5.1. Az elemzési egységek definíciója és az elemzés lefedettsége

Mielőtt bemutatom az elemzés során talált témákat és kategóriákat, meghatározom az elemzési egységeimet.

Témának neveztem azokat a szűk tematikus egységeket, melyek vissza-visszatérően megjelentek a korpuszban, és **kategóriának** neveztem azokat az értelmezési egységeket, melyeket összetartozónak ítéltem ideológiai háttér alapján. A kategóriákat nagy betűkkel jelölöm a disszertációban. A SZORONGÁS kategória magába sűriti például mindazokat a témákat, melyekkel a tanulók a nyelvtanulási szorongásukat indokolták, pl. gyakori téma, hogy kinek mi okoz a nyelvtanulásban nehézséget, vagy annak megkonstruálása, hogy a nyelvtudást a tanulók jellegzetesen egy vizsgahelyzeten való átjutás eszközeként kezelik: feleléshez, dolgozathoz, nyelvvizsgálóhoz, állásinterjúhoz kötik.

A korpusz összes (65.072) szavának kb. 80 százalékát az adatközlők megnyilatkozásai adták, és a korpusz kb. 50 százalékát kódoltam a talált témák szerint. Ez nagy lefedettséget jelent, amit az alábbi példán illusztrálok.

Az adatközlőt a következő, 1. számú interjúrészletben arról kérdeztem, hogy egyetért-e azzal, hogy a magyar nyelv különleges. A kódolt részt aláhúzással jelöltem, T10 a tanuló adatközlő azonosítója, LM az interjúvezető monogramja. A részlet a 7. interjúból való, az azt követő szám az interjú beszédlépésének száma. Beszédlépésnek azt neveztem, amikor a beszélgetés egyik résztvevője átvette és magánál tartotta a szót; akkor volt vége, amikor a beszélőpartnerhez került a megnyilatkozás lehetősége.

(1)

7/192	T10	<i>Hát, nem tudom. Biztos különleges. Én azért tartom különlegesnek, vagy azért tartom tök jónak, hogy mondjuk én hát, mondjuk középiskolában jobban ment, hogy helyesen írjak, azért hiányolom magamból azt, hogy szavakat, szóval újakat, amiket tanulok, meg tudok, azért próbálok tanulni új dolgokat.</i>
193	LM	<i>Magyarul?</i>
194	T10	<i>Aha. Tudod, aminek nem tudom a jelentését, csak így hallom, és akkor utána rákeresek, hogy mi volt az, és utána már én is használom. Szóval ez így. Szerintem ettől szép a magyar nyelv. Mindig vannak olyan szavak, amik újak, szépek, meg tetszenek. És akkor szépen lehet velük beszélni, meg kifejezni magunkat.</i>

A szövegrész kb. 40 százalékát fedi a kód (a karakterek számát számolva), és így is jól ábrázolja a magyar nyelv kiemelkedő kifejezőképességéről szóló nézetet. A korpusz kb. ötven százalékos lefedettsége tehát megfelelő, és a nézetek gazdag tárházát adja. Ez azért is fontos, mert a korpuszban felvetett témák relevánsnak bizonyultak azáltal, hogy az adatközlők reflektíven tudtak róluk beszélni, és ez a kutatási téma érvényességét tükrözi.

5.2. Az interjúkorpusz kategóriái és témái

A következő táblázat tartalmazza a kategóriákat és a témákat. Rendezőelve a kategória előfordulásának gyakorisága, vagyis hogy a benne található témákat hány beszélésben találtam meg. Ez előfordulást jelent; nem számoltam például azt, hogy hány szóval, milyen hosszan beszéltek róla az adatközlők.

	Kategóriák és gyakoriságuk	Témák
1.	MAGYARRÓL (229)	nyelvi előítéletesség (63) a fiatalok nyelvhasználata, gondolkodása (53) a magyar nyelv kiemelése (40) idegen szavak és feliratok (37) magyar nyelvtan, nyelvhelyesség fontos (36)
2.	OKTATÁSKRITIKA (203)	elavult szemlélet, túl sok lexikális tananyag, túlterhelt gyerekek (89) nyelvtanozás, nincs beszéd az órán (28) szorongás, a hibák hangsúlyozása, megalázó tanár (25) jó élmények (22) tanárváltások, újrakezdések (17) iskola elég-e a nyelvvizsgára (12) egyéb konkrét tanári hiányosságok (10)
3.	A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS (131)	kötelező, adott, nyomás (57) szorgalom és idő (37) megakadás ideje (21) pénzkérdés (10) csalás (6)
4.	SZORONGÁS (104)	mi okoz nehézséget (85) vizsgahelyzet, szűrő (13) személyiség (6)

5.	AMBIVALENCIA (90)	kell/ nem kell (90)
6.	GENERÁCIÓVÁLTÁS (69)	mikor jó kezdeni (38)
		szülői elvárás, szülők szerepe (20)
		mai fiatalok angolja (11)
7.	MONOKULTÚRA (61)	monolingvizmus (48)
		egyéb jellemvonások (13)
8.	NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSEGEK (48)	a nyelvek különböző nehézségűek, szépek/csúnyák (48)
		a második nyelv könnyebb (9)
9.	KÉSŐI ÉBREDÉS (37)	a nyelvvizsga rendes ideje (19)
		nem volt fontos, most az (18)
10.	NYELVÉRZÉK (27)	tehetség, nyelvérzék (27)
11.	ÉLŐ IDEGEN NYELV (26)	filmnézés, zenehallgatás (26)
12.	TANULÓCSOPORT (26)	élmények a tanulócsoporthoz (26)
13.	KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB (16)	külföldön könnyebb a nyelvtanulás (16)
14.	FINNUGOR ÁTOK (11)	finnugor nyelvcsalád miatt nekünk nehéz (11)
15.	AKCENTUS (10)	akcentus kiemelése (10)
16.	FIATALON KÖNNYEBB (8)	fiatalon könnyebb a nyelvtanulás (8)
17.	SZINKRONIZÁLÁS (4)	szinkronizálás nem jó (4)

28. táblázat. A Megalapozott Elmélet kategóriái és témái

A táblázatból kiolvasható, hogy sokat beszéltem az adatközlőkkel a magyar nyelvről, a magyar nyelvhasználókról (lásd MAGYARRÓL), és hogy igen sok oktatáskritikai megjegyzés is érkezett. A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS, a SZORONGÁS, az AMBIVALENCIA előfordulása is magas: a legfontosabb eredmények ezekhez a kategóriákhoz kapcsolódtak.

Ha a témák gyakoriságát nézzük, nagy számmal fordult elő a <kell/nem kell> téma, a <mi okoz nehézséget> és a <kötelező, adott, nyomás>. (A kategóriákat a dolgozatban nagy betűvel jelölöm, és a témákat a továbbiakban a < > relációs jelek közé teszem.)

A táblázat alsó harmada kevésbé elvont, itt konkrét nézetek jelennek meg, (pl. az a vélekedés, hogy külföldön könnyebb nyelvet tanulni). Ezek azért fontosak, mert hozzákapcsolódnak a gyakoribb kategóriákhoz (pl. a FIATALON KÖNNYEBB a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS-hez, lásd az 5.9. fejezetben), és hozzájárulnak egy-egy ideológia megerősítéséhez.

A következőkben bemutatom a MAGYARRÓL kategória témáit és a hozzá kapcsolódó eredményeket, és utána nem lineárisan haladok, hanem a legfontosabb értelmezési csomópontokat emelem ki. Az OKTATÁSKRITIKA kategóriát viszont nem ismertetem, mert nem tartozik a dolgozat témájához. De azt megjegyzem, hogy a tanárok és az oktatási rendszer kritizálása sokszínű, a hibáztatás legitim diskurzusnak számít, ahogy erre Einhorn (2015a: 54) is felhívta a figyelmet.

5.3. A MAGYARRÓL kategória

A mai magyar nyelvről és a magyar nyelv helyzetéről sokat beszélgettünk az adatközlőkkel, hiszen ezek a dolgozat alapkérdéséhez tartoznak.

A legtöbb megjegyzést a **nyelvi előítéletesség** témájában kaptam, pedig kifejezetten csak hat interjúban kérdeztem rá. Erősségét mutatja, hogy a beszélgetésekben bátran vállalták véleményüket az adatközlők, és többször ők kezdeményezték ezt a témát. Például:

10/84: *„Kifejezetten ideges vagyok, ha valaki parasztosan fogalmaz. Van egy ilyen kis szleng, ami most, csak mondok valamit, Győzike mondjuk, és akkor így a fél magyar nép. Meg hogy vannak ilyen szleng. Nagyon sok ismerősöm így beszél, én azt nem bírom.”*

7/62: *„Budapesten is akkora tahók vannak! (...) Budapesten is élnek olyan emberek, hogy nem is tudom hova tenni, hogy hogy beszélnek.”*

F/167: *„Egyik barátnőm is abban a koliban van, (...), és volt egy szobatársa, aki Csíkból jött. És hogy mondta, hogy hát őt mennyire idegesíti, hogy hogy beszél. (...) megörjítette. Nagyon nem bírta elviselni.”* (F = fókuszcsoportos interjú)

A magyarországi és a határon túli változókkal/változatokkal kapcsolatban is előítéletesek tehát az adatközlők, és ez az ideológia megkérdőjelezhetetlenül jelen van nyelvtanulási környezetünkben is. Amikor egymást kinevetik a tanulók beszédük miatt (magyar- vagy idegennyelv-órán), vagy amikor egymás előtt nem szívesen beszélnek idegen nyelven, ez az erős nyelvi előítéletességből (is) fakad. Látunk erre még példát az <élmények a tanulócsoportban> téma tárgyalásakor (5.6.3. fej.) és a SZORONGÁS kategóriánál (5.4. fej.), de itt is álljon egy példa kifejezetten a **többiek ítéleteitől való félelem** szemléltetésére:

1/100: *„Angolul nehéz összerakni, igen. Angolul próbálom helyesen, mert úgy meg nem akarok megszólalni, hogy ha nem helyes, mert akkor nem értik, mit mondok, meg csak kiröhögnek, úgyhogy. Igazából angolul próbálnék helyesen beszélni.”*

7/70-72: *„Tehát ha akkor szorgosabb lettem volna, és többet gyakorlok mondjuk szóban, vagy valakivel, akkor lehet, hogy most nem érezném cikinek azt, hogy egyáltalán elkezdjek a mondandóban, vagy belekezdjek, mert tudom, hogy úgyis nem lesz jó. (...) ciki a többiek előtt.”*

Tehát a **helyességnek való megfelelés** és azon keresztül a **többieknek való megfelelés** **kényszere** jellemző élménye a tanulóknak. Ez a dolgozat egyik legfontosabb alapkérdéséhez tartozik, hiszen a **nyelvi előítéletesség mint ideológia**, mely a másik meg- és elítélhetőségén alapszik, **nem kapcsolható ki a nyelvórákon**, mert a nyelvközösségünket alapvetően jellemzi.

A következő téma, ami <a fiatalok nyelvhasználata és gondolkodása>, rokon a nyelvi előítéletességgel, hiszen az adatközlőim a náluk fiatalabbak nyelvhasználatában sok kivetnivalót találnak. (A következő példában – és a későbbiekben – az érthetetlen szövegrész jele az átiratban: (XXX)). Lány tanulók a fókuszcsoportban: lány1, lány2 stb. Fiú tanuló: f.)

(2)

F/ 168	LM	<i>A mai nyelvhasználatból zavarja-e Önöket valami?</i>
169	lány1	<i>Engem a rövidítések. Nekem a 'mizu', meg ez az 'NM', ugye hogy 'nincs mit', de ez a bicsi, bocsi, telcsi, buszcsi.</i>
170	lány2	<i>Meg a szlengek.</i>
171	lány1	<i>Én ezeket így fejbe tudnám verni.</i>
172	lány2	<i>Sokszor használják órán is.</i>
173	lány3	<i>Nálunk volt olyan lány középiskolában, aki mindig abba a hibába esett, hogy levelet kellett írni, és simán belerakta a smileyt, belerakja a rövidítést, belerak mindent, és mondta a tanár, hogy ez nem lesz jó.</i>
174	lány4	<i>Az, hogy a digitális világ nagyon elterjedt, az nagyon rányomta a bélyegét így a magyarra. Vagyis hát én a magyarról tudok nyilatkozni. De az tényleg. Szóval a rövidítés, és az, hogy élőszóban is rövidítenek, akkor ezek a smileyk, hogy mindent már úgy fejezünk ki, hogy smileykkal, meg szerintem a helyesíráson is látszik.</i>
175	LM	<i>Na jó, de ez most tényleg zavaró?</i>
176	lány4	<i>Az, hogy élőben ez a nagyon, hogy szercsi, puszcsi, meg ezek, meg a helyesírás szerintem, de az meg írásban. Ez a digitális világ nagyon (XXX)</i>
177	LM	<i>Na jó, de ez baj? Vagy csak van? Vagy mi a benyomásod egyébként?</i>
178	lány4	<i>Van, ami zavar.</i>
179	lány5	<i>A helyesírás az zavar, ha valakivel csetel az ember, és hibás.</i>
180	f	<i>Én egy ideig nagyon feszültem ezen, és nagyon zavart minden ilyen apró hiba is, és nem mondom, még most is zavar, de megtanultam így értelmesen kezelni. Ami zavar még mindig, az az, amikor a jelentés torzul attól, hogy nem tudja használni a nyelvet, és akkor effektíven mást fejez ki a szavaival, mint amit ki szeretne. (...) Tehát ami gyakorlati problémákhoz vezethet, az a hiba. A többi az csak olyan hákli.</i>

A helyesírás mint központi kérdés jellemző ezekben a diskurzusokban, az adatközlők nyelvhasználati jellegzetességnek tartják. Mellette a rövidítések, a szleng és a „szupcsi” típusú szavakat tartják zavarónak. Az idézet utolsó adatközlője más ideológiát vezet be a diskurzusba, ő a megértést teszi első helyre, de ezzel egyetlen az egész korpuszban, mindenki tesz amúgy valami rosszálló megjegyzést a fiatalabbakra. Pl: 2/243: „*az emberek nagy többsége borzasztóan csúnyán beszél, és a gyerekek meg aztán végképp. Tehát nincs szókészlete a gyerekeknek. Száz szóval beszélnek, és mindig ugyanazzal.*” A **nyelvi konzervativizmus, a nyelvromlásba vetett hit** (pl. 2. interjúrészlet 174: „*rányomja a bélyegét a magyarra*”) és **egymás elítélése** (2/171: „*ezeket így fejbe tudnám verni*”) meghatározó jelenség.

A következő téma, <a magyar nyelv kiemelése> ugyanilyen elterjedt ideológia. Várható módon képviselteti magát a korpuszban, ahogy a kvantitatív adatbázisban is hangsúlyosan megjelent. A magyar kifejezőképessége és bonyolultsága domináns nézet, például:

(3)

5/110	LM	<i>A magyar nyelv különleges szerinted?</i>
111	T8	<i>Második legnehezebb nyelv.</i>
112	LM	<i>Melyik az első?</i>
113	T8	<i>Nem tudod, melyik az első? De tudad, hogy ott van legelől?</i>
114	LM	<i>Tőled szeretném hallani.</i>
115	T8	<i>A szlovák.</i>
116	LM	<i>És ezt hol hallottad?</i>
117	T8	<i>Nem tudom, olvastam valahol.</i>
118	LM	<i>Az első legnehezebb nyelv a szlovák? Nem a kínai?</i>
119	T8	<i>Nem, és utána a magyar a legnehezebb.</i>
120	LM	<i>Hol? Európában?</i>
121	T8	<i>A világon. A nyelvészetben, nyelvben. Nem?</i>
122	LM	<i>Hát van olyan, hogy nehéz nyelv?</i>
123	T8	<i>Hát akkor a legbonyolultabb. Van ilyen biztos.</i>

Látszik, hogy a 111-es beszélőlépésben megjelenik a magyar – mint nehéz nyelv. Utána pedig a kínai kerül említésre. (Ez már a <nyelvek különböző nehézségűek> altéma része.) Érdekes, hogy a kutató is részt vesz az ideológia megkonstruálásában, hiszen nem tiltakozik, inkább csak értetlenkedik, (sőt, a kínait ő említi.) És a diskurzus végén megtörténik annak a nézetnek a megerősítése, hogy igenis van „legbonyolultabb nyelv” (123-ban).

A magyar nyelv kifejezőképessége és gazdagsága jellemző téma:

(4)

F/348	LM	<i>A magyar nyelv különleges-e?</i>
349	lány1	<i>Igen</i>
350	lány2	<i>Igen</i>
351	LM	<i>Miért?</i>
352	f	<i>Mint az összes többi.</i>
353	lány3	<i>Számunkra azért, mert mi beszéljük, és (XXX)</i>
354	LM	<i>Egy szót sokféleképpen ki tudunk fejezni.</i>
355	lány1	<i>Hát igen. Hogy sokkal őő szélesebb, gazdagabb.</i>
356	lány2	<i>Választékosabb</i>
357	lány3	<i>Nincs olyan nyelv, ahol úgy hívjuk a szüleinket, hogy édesapa és édesanya.</i>
358	LM	<i>Gazdagabb. Mint mi?</i>
359	lány3	<i>Bármí.</i>
360	lány4	<i>Például a német.</i>
361	lány2	<i>Az angol is. Mert az angol igazából, amit mi magyarul többféleképpen ki tudunk fejezni, azt ők csak egy szóval.</i>
362	f	<i>Én ezzel nem értek egyet. Szerintem ez a mi tudatlanságunkból fakad.</i>
363	lány4	<i>Szerintem meg nem, mert erről volt valami tény is.</i>
364	lány5	<i>(XXX egyszerre beszélnek) Mások irigyelnek minket, mert sok szavunk van.</i>
365	LM	<i>Mások irigyelnek minket, mert sok szavunk van?</i>
366	lány5	<i>Igen.</i>
367	LM	<i>Ez milyen infó?</i>

368	lány5	<i>Nem tudom már, hogy ki mondta. Hallottam ezt. Csomó olyan nyelv van, amiben az a probléma, hogy nincs annyi szavuk, mint nekünk.</i>
369	LM	<i>Ühüm.</i>

Látszik, hogy nagyon elterjedt, elfogadott nézetről van szó. A fiú (f/362) ugyan megpróbálta megkérdőjelezni, (ott zavar is van a beszélgetésben, egyszerre többen beszéltek), de nem sikerült.

A magyar nyelv kiemelése az értelmezésben úgy kapja meg a helyét, hogy a MONOKULTÚRA kategóriával összekapcsolható: sok nyelvhasználó nyelvi identitásának része. Sőt, elvezet a **nyelvi nacionalizmus** ideológiájához, hiszen ahogyan Maitz (2006: 315) írja, a nemzeti nyelv más nyelvek fölé emelése a nacionalista ideológia alapeleme.

Az <idegen szavak> kérdése is megjelent a korpuszban. Körülbelül ugyanannyi megjegyzés érkezett az azt elfogadók és az azt elutasítók közül, pl.:

(5)

6/186	LM	<i>Veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne szerinted?</i>
187	T9	<i>Hát, nem hiszem, hogy veszélyeztetné. Szerintem az túlzás, hogy veszélyezteti. Inkább csak úgymond színesebbé teszi.</i>

Ellenpélda: F/190: „*Ha bejön egy új angol szó, amit én még életemben nem hallottam, és azt nyomatják folyamatosan mindenhol, az azért bosszant.*”

Az idegen szavak kérdését az 5.7. fejezetben tárgyalom a GENERÁCIÓVÁLTÁS kategóriával való összefüggésben.

A MAGYARRÓL kategóriába tartozik még a **<magyar nyelvtan, nyelvhelyesség fontos>** téma. A preskriptív ideológia ezen eleme kifejezetten érdekes a kutatási kérdések szempontjából. Erős jelenlétét tapasztaltam a korpuszban, ahogyan az várható volt. A következő példában a tanulók magyartanári javításokról beszélnek:

(6)

F/136	LM	<i>Mit javított mégis?</i>
137	lány1	<i>Például hogy ne suksüköljünk.</i>
138	lány2	<i>Ne kezdjük háttal a mondatot.</i>
139	lány3	<i>Hogy ne ő-zzek, holott ő többet ő-zött, mint én. (nevetnek)</i>
140	LM	<i>Mert az egy természetes dolog.</i>
141	lány3	<i>Igen.</i>
142	LM	<i>Mi? Suksük? Ki suksükölt? Volt, aki suksükölt?</i>
143	lány1	<i>Én nagyon sokszor amúgy.</i>
144	LM	<i>Igen?</i>
145	lány1	<i>Mai napig is úgy el szoktam felejteni. Hogyha úgy tudatosan figyelek rá, akkor nem, de amúgy nekem annyira az jön.</i>
146	LM	<i>De hova valósi vagy? Vagy ez hogy van?</i>
147	lány1	<i>Békés megyében lakok.</i>
148	LM	<i>Van ilyen. Ez egy változat egyszerűen. És ezt javította csúnyán?</i>
149	lány1	<i>Nem csúnyán, nekem nagyon aranyos volt, meg nagyon segítőkész volt, és</i>

		<i>amikor vele beszélgettem nagyon sokat, akkor így mondta, hogy [TÖRLÉS] (maszkolás – az adatközlő neve), ezt nem így kell.</i>
később:		<i>(...)</i>
159:	lány4	<i>Én a -ban és a -ba. Például az, hogy „cipőbe”, „ruhába” és „ruhában”. És van, hogy erre már mániákusan figyelek. Vagy hogy ha meg rosszul használom, akkor meg kijavítom, hogy -ban.</i>

Nagyon erős közös tudásunk a preskriptivizmus, a tanulók elfogadják a tanári javításokat (*aranyos volt, segítőkész*) és követik azokat (*mániákusan figyelek, kijavítom*). Néhány kitüntetett nyelvhelyességi kérdést többen ismernek, pl. „Hát-tal nem kezdünk mondatot.” az előbbi példában. Alább pedig az *unszimpatikus* szót említi az adatközlő:

5/155: *„választékosan beszélek, meg megpróbálom rosszul nem kifejezni magam. (...) Nem-e voltál már moziban, ilyenek. (...) Unszimpatikus, az biztos megvan. Azt is használják az emberek, és nincs is ilyen szó.”*

Az adatközlő magabiztos volt, közös tudásunknak feltételezte az előíró szemléletet, (azzal utalt erre, hogy: *az biztos megvan, hogy*), és a „helyes” nyelvhasználat szabályait nem kérdőjelezte meg.

Érdekes, hogy a preskriptivizmusnak az a tudáseleme is megjelenik a korpuszban, hogy a nyelvhelyességet tanulni kell az iskolában, mert amúgy nem tud egy nyelvhasználó *magától rendesen* megtanulni beszélni. Sokatmondó információ, hogy ezt a nézetet éppen egy óvodapedagógiát végzett diplomamentős tanuló mondta, tehát a preskriptív szemlélet intézményes továbbhagyományozódása ma is biztosnak tűnik:

6/321: *„Visszagondolok, nagyon érdekes mondatokat tudnak mondani az ovisok. Hogy így felcseréli az alanyt, meg az állítmányt, és akkor kicsit olyan furin hangzik. Szerintem azt nem minden esetben javítjuk ki, vagy javította ki az óvónő. Ha éppen volt rá ideje, vagy vele beszélgetett, akkor kijavította. De ezt idővel ugye megtanulja a gyerek, tehát ezt megtanulja nyelvtanórákon.”*

A magyar nyelvről szóló diskurzusok tehát a nyelvhasználó közösségben elfogadott nyelvi előítéletesség, nyelvi nacionalizmus és a preskriptív ideológia erős jelenlétét igazolták. Újdonság azonban, hogy ezek összekapcsolhatóak a nyelvtanuláskor megélt élményekkel. Ezt bizonyítandó a következőkben a SZORONGÁS kategória eredményeiről írok.

5.4. A SZORONGÁS és a MAGYARRÓL kapcsolata

A SZORONGÁS kategóriába azok a témák tartoznak, amikor a tanulók arról beszélnek, hogy mi okoz nekik nehézséget a nyelvtanulás során, hogy a nyelvtanulást gyakran

vizsgahelyzethez (nyelvvizsgálóhoz, állásinterjúhoz) kötik, és hogy bizonyos személyiségjegyek hozzájárulnak a nyelvtanulás eredményességéhez. Legfontosabb eredményem az első témához kapcsolódik, mert az összefügg a MAGYARRÓL kategóriával.

A **<mi okoz nehézséget> téma** legmarkánsabb eleme, hogy az adatközlők arról számolnak be, hogy az idegen nyelven való beszéd szerintük a legnehezebb feladat. Néhányan említik a német nyelvtan bonyolultságát és az angol igeidők használatát mint nehézséget, de a legtöbb adatközlő szerint a beszéd a legnehezebb:

2/50: *„én angolul bármit leírok, meg mindent el is olvasok, nem tudok megszólalni”*

6/19: *Az angol nyelvtan meg az írásbeli az sokkal jobban megy, mint a beszéd.”*

8/168 *„a barátnőm, ő pont ilyen (...), nem mer megszólalni, mert fél, hogy rosszat mond”*

7/62: *„Bár általános iskolában viszonylag sokat beszéltünk, (...) középiskolában ez eléggé lecsökkent. És most meg ilyen tök kínosnak érzem. Inkább nem is akarok megszólalni, tudom, hogy tele van hibával, amit mondok, meg kihagyok belőle dolgokat, és hát ez.”*

10/30: *„valamikor meg se merek szólalni”*

Az interjúkorpuszban tehát a nyelvtanulási szorongás magas fokát tapasztaltam, és a szorongás kifejezetten a beszédhez volt köthető. Minden adatközlő beszámolt róla, összesen négy interjúalany (5, 8., 9, F/fiú) mondta azt, hogy könnyedén beszél. (Ehhez hozzájárul persze az, hogy a huszonöt vizsgált tanuló közül kilencen diplomamentős csoportba jártak. Nekik az eddigi sikertelenségeik miatt erősebb volt a szorongásuk.)

Jellemző volt, hogy sokszor irracionálisan nagy félelem tapadt az idegennyelvi megszólalásokhoz. Például:

4/39: *„Nekem, ha meg kell szólalnom, még a legegyszerűbb szavak sem jutnak az eszembe. És nem azért, mert nem tudom, hanem azért, mert leblokkolok. (...) Erre még nem találtam meg a választ.”*

1/34–36: *„Angolul nehezen jutnak eszembe szavak, amit alapból tudok is. (...) lehet, hogy a stresszhelyzet, hogy angolul kell beszélni, még azt nem tudtam magamban megfejtetni. Mert ha meg tudtam volna, akkor már úgy csinálnám.*

10/46: *„Félek, hogy rosszat mondok, vagy valami. (...) így nem akarok beégni egyszerűen. Mert ez csak egy ilyen rögeszme, hülyeség. Mert miért égnék be?”*

A megmagyarázhatatlan félelem alapja az iskolai kultúránk hiba-figyelése, (ahogy erről a 4.7. fejezetben volt szó, és még az 5.6.6. fejezetben lesz szó). Ehhez adódik az anyanyelvünkkel kapcsolatos preskriptív és előítéletes nyelvi közeg, és ebbe ágyazódik be a nyelvtanulás. Egészen pontosan a preskriptivizmusnak a nyelvtanulási szorongással való együttmozgását

állítom, ahogyan az a kvantitatív részben is beigazolódott. Erre példa az interjúkból: **a nyelvhelyesség domináns kategóriaként jelenik meg a nyelvtanulás során is:** (kiemelések tőlem)

3/120–126: „Az **bénít meg**, hogy azonnal **kellene egy nyelvtanilag jól felépített** választ adnom, amikor sok esetben még a szavak sem jutnak eszembe, csak mondjuk egy-egy szó. Tehát – mondjuk – tudom, hogy mit válaszolnék rá magyarul, és mit tudom én, összerakok néhány szót angolul, de hogy **ez nyelvtanilag helyes legyen**, ezt nem tudom összerakni, és ez engem **nagyon zavar**. (...) Nem is az, hogy **félek**, mert végül is milyen következménye lehet? Nem tudom megmondani, hogy **mitől tartok**, hiszen semmi nem történik, ha bármit hibázok is, hogy ha beszélek. (...) Fogalmam nincs, hogy miért. Csak az ember szeretne **normálisan** megszólalni, vagy **normálisan** kifejezni magát, és ha tudja, hogy ez nem fog menni, akkor nyilván kevésbé akar megszólalni.”

Itt jelentkezik tehát az, hogy az idegen nyelvű beszédben is a helyesség az egyik legfontosabb kritérium. És a félelem alapja éppen az, hogy a beszélő „szeretne normálisan megszólalni”, mert a többiek különben elítélik. A nyelvhelyesség-követés egy nyelvek fölötti kategória, ahogy egy adatközlő egy mondatban össze is foglalja:

(7)

4/150	LM	<i>Írásban és beszédben is figyelni kell a nyelvhelyességre.</i>
151	T7	<i>Szerintem igen. Mind az idegen nyelvben, mind pedig a magyarban.</i>

Ennek a példának az az érdekessége, hogy a 150-es beszédlépésben nem határoztam meg, hogy milyen nyelvről van szó, de az adatközlő mégis úgy válaszolt, hogy kiterjesztette a nyelvhelyességet az idegen nyelvre is. A nyelvhelyesség követése, vagyis **a preskriptív ideológia egy külső burokként körülöleli az összes nyelvi megnyilatkozásunkat**, ezt nagyon fontos tudatosítani.

A következő példa is megmutatja, hogy az anyanyelvben megélt előíró szemlélet hogyan **ragad át** (az adatközlő megfogalmazása szerint) a nyelvtanulásra:

(8)

4/105	T7	<i>Nem tudom. Hát általános iskolában mindig ilyen helyesíró versenyekre kellett például mennem. Meg ott tényleg én voltam az egyik legjobb nyelvtanból, és ez valahogy így átragadt az angolra is. Úgyhogy annyira próbáltam azt megérteni, hogy hogy is kell így összerakni a dolgokat, hogy ne csak így egymás után vágjak szavakat, hanem tényleg értelme legyen annak, amit leírok, vagy mondok, hogy ez így megragadt, hogy tényleg a nyelvtanra próbálok odafigyelni.</i>
106	LM	<i>Egyébként ez úgy van, hogy ha valaki jó magyarból nyelvtanból, akkor tehát bocs. Eddig én azt hittem, hogy az jó, hogy ha valaki jó magyar nyelvtanból, akkor ez segítheti az idegennyelv-tanulást.</i>
107	T7	<i>Hát a beszédre szerintem ez pont nem igaz. Nálam. Lehet, hogy másnál nem így van, nálam például így. Tehát írásban persze, segít, mert tudom például a</i>

		<i>szófajokat, meg hogy hogy is kellene összerakni, írásban megy, viszont szóban pont emiatt vagyok lassabb. Meg hát az, hogy kevesebb a szókincsem. Tehát hiába ismerek fel szövegben mit tudom én ezer szót, hogy ha szóban kell kimondanom, nem tudom beépíteni azt a szövegbe.</i>
--	--	---

A 105-ös beszédlépésben az iskolai helyesírási verseny és a nyelvtanóra mint a preskriptív ideológia intézményes formái jelennek meg. Az ott tanult szemléletet viszi át a tanuló az angolra is. (Az egész korpuszt ez a hangulat lengi át, példa még alább.) Megjelenik továbbá az a gondolat, hogy a preskriptivizmus kifejezetten a szóbeli megnyilatkozások gördülékeny megalkotását gátolja, és ez figyelemreméltó, hiszen a legtöbben a beszélést tartották a nyelvtanulás legnehezebb részének. Érdeemes ezt összekötni azzal az irracionálisnak ábrázolt félelemmel, amely gyakran megjelenik az idegennyelvi megszólalások során. A helyességnek való megfelelés olyan elfogadott, és a nyelvi előítéletesség olyan nagy, hogy jelen van nyelvórán is: ezeket az ideológiákat nem lehet kikapcsolni, bármilyen bátorító, motiváló egy nyelvtanár vagy egy nyelvtanuló közösség.

További példa a nyelvhelyesség kiemelésére:

(9)

F/42	lány1	<i>sokan vannak úgy, hogy megértik, de viszont válaszolni meg nem biztos, hogy annyira szeretnék, vagy nem biztos, hogy annyira magabiztosak benne, hogy tudnak is helyesen válaszolni. Úgyhogy szerintem az olvasott szöveg, vagy pedig hogy egy levelet formáljanak, az szerintem sokkal könnyebb egyes embereknek, mint hogy meg is szólaljon.</i>
(...)		(...)
48	lány2	<i>mindenkiben az van, hogy helyesen mondja el, holott nekem mindig azt mondta az angoltanárom, hogy mindegy, hogy hogy mondom, csak beszéljek, beszéljek legalább, mert akkor is beszélek. Mert magyarul is vétünk hibákat, csak észre sem vesszük sokszor, hogy nem helyesen alkotunk meg mondatokat.</i>
49	LM	<i>Ez így van, igen.</i>
50	lány2	<i>Szerintem egyszerűen csak az van bennünk, hogy ahogy megtanultuk, hogy mi hogyan jön egymás után, és az van a szemünk előtt, hogy megfelelő mondatot alkossunk.</i>

Itt is megjelenik, hogy mindenki nagyon törekszik a helyességre, és az is nagyon fontos, hogy a magyart is említi az adatközlő a legutóbbi diskurzusban (9. példa, F/48): tehát a helyesség megint egy nyelveken felül álló, külső burokként ábrázolódik.

Empirikus bizonyítékokat találtam tehát arra, hogy az előíró szemlélet erősen jelen van a nyelvi közösségünkben, így a nyelvtanulási környezetnek is meghatározó része, és a nyelvtanulással kapcsolatos nézetek meghatározó eleme. A preskriptív szemlélet ezen kívül összefüggésben áll a nyelvtanulási szorongással, sőt, az interjúkorpusz alapján azt is állíthatjuk, hogy az egyik legfontosabb oka.

Összefoglalóan elmondhatom, hogy dolgozatomban egyik legjelentősebb eredményemnek tartom, hogy felfedeztem **az anyanyelvben megélt preskriptivizmusnak a nyelvtanulásban jelentkező hatását.**

Az itt tárgyalt <mi okoz nehézséget> téma átvezet minket a következő nagy értelmezési egységre, amely az AMBIVALENCIA. Jellemző volt a korpuszban, hogy az adatközlők elérhetőnek tartották a középfokú nyelvvizsgát, de mégis elmondták, hogy miért nem sikerült nekik; mások pedig arról a nézetről számoltak be, hogy az angol nyelv könnyű, aztán mégis a kudarcokról beszéltek. Tehát a nyelvtanulással kapcsolatban sokan ellentmondásos helyzetet éltek meg – ezt mutatom be a következő fejezetben.

5.5. Az ambivalencia megélése

Számos egymásnak ellentmondó nézet szerepel a korpuszban a nyelvtanulással kapcsolatban. Ezek közül a leggyakoribb a <kell/nem kell> téma, mely a nyelvtudás szükségességéről szól. A tanulók elismerik, hogy a nyelvtudás fontos a munkahelyi előmenetel szempontjából és hasznos az információszerzésben (pl. külföldi szakirodalom olvasásához), de más területhez nem kötik az idegennyelv-használatot, ezért felmerül bennük, hogy tulajdonképpen nincs is rá szükség. Például:

10/132: *Hát szerintem aki turizmusban, vendéglátásban szeretne dolgozni itt Magyarországon, annak mindenképpen. Ha egy átlagembert nézünk, nem hiszem, hogy olyan nagy szüksége van rá.*”

F/54/1: *„Igazából ez nyilván munkától is függ. De hogy nem hiszem az emberek többsége most, hogy például hogy megszerezzük a nyelvvizsgát, és az igazából azért kell, mert most mindenhol követelmény, de a nyelvet nem nagyon fogjuk használni.*”

Más is bizonytalan a válaszában, és **a nyelvtudás szükségességét nem eldönthető problémaként konceptualizálja.** Például:

2/25: *„Attól függ, hogy milyen területen. Tehát nekem mondjuk annyiból, nézd, hogy a sportban dolgozom, nyilván itthon, Magyarországon a sportban annyira nem. Mondjuk egy bizonyos szint után meg itt is. Tehát amikor gyerekeket akarsz vinni nemzetközi versenyekre, vagy bármi, akkor már ott is kell. De szerintem a többi területen, én azt gondolom, talán még inkább. Tehát, de nem tudom, hogy neked mi a véleményed!*”

Önmagában ellentmondásos az „annyira nem, de bizonyos szint után meg itt is” a szövegben, és jól mutatja a téma kérdésességét, hogy a beszélő átadja a megszólalása végén a szót a

tanulótársának. Alább pedig a „kellene” szó (és a feltételes mód) mutatja meg, hogy a nyelvtudás szükségessége relatív:

(10)

6/33	LM	<i>Szerinted kell Magyarországon ma idegen nyelveket tudni?</i>
34	T9	<i>Hát kell. Kell. Európai Unió tagállam, úgyhogy.</i>
35	LM	<i>Hát, mégse tudunk.</i>
36	T9	<i>Hát ez az! Hogy igazából kellene. Ez a jó szó, hogy kellene. Nagyon kellene, minimum egy, és az szerintem főleg az angol.</i>

Utalva a tanári korpuszra megjegyzem, hogy nagyon gyakran említik a tanárok, hogy a tanulók bár fontosnak tartják a nyelvtanulást, mégsem tesznek érte eleget. Ez a viselkedés a tanulói korpuszban is megjelenik: van egy érzés, miszerint fontos a nyelvtanulás, de ezt gyakran **eltávolítják maguktól a tanulók:**

(11)

4/188	LM	<i>A magyarok szerint fontos az idegennyelv-tudás.</i>
189	T7	<i>Hát, szerintem nem annyira. Tehát lehet, hogy elméletben tudja mindenki, hogy szükség van rá, de mégsem érzik úgy, hogy most annyira fontos lenne nekik tanulni.</i>
190	LM	<i>Már ez egy ilyen tanulói korszak, mondjuk általános iskolásokról, középiskolásokról beszélsz vagy felnőttekről?</i>
191	T7	<i>Felnőttekről is általánosságban. Tehát, hogy például az én környezetemben is van egy csomó olyan ember, aki azt mondja, hogy igen, márpedig a nyelvek fontosak, de ha megkérdezem, hogy és te milyen nyelven tudsz? Semmilyen. Tehát, hogy csak azt mondja, hogy fontos, de általánosságban mondja, hogy fontos, tehát neki mégse.</i>

Máshol hasonlóan: 6/43: „*nekem konkrétan csak a diplomához kell. Én nem tervezem, hogy külföldre megyek, nem tervezem, hogy idegen nyelven dolgoznék, vagy használnám. Szóval tényleg nekem csak a diploma. De hasznosnak tartom azért emellett, tehát azért fontos.*”

Végül pedig egy példa arra, hogy éppen a motivált tanulói viselkedés kérdőjeleződik meg ezzel a bizonytalansággal:

(12)

5/251	LM	<i>A magyarok szerint fontos az idegennyelv-tudás.</i>
252	T8	<i>Igen. Mondjuk, hogy fontos. De teszünk-e érte, hogy meg is tanuljuk, az már más.</i>

Annak megélése tehát, hogy „fontos a nyelv, de annyira mégsem”, nagyon jellemző tanulói viselkedés a tanári és a tanulói korpusz alapján. A tanulók elismerik a nyelvtudás fontosságát, de sokan azt egy tőlük távoli igazságként szemlélik. Ez kihatással lehet a tanulói viselkedésre. Vagyis az ambivalencia nem csak a nézetek szintjén jelenik meg, hanem hatása van arra, hogy a tanuló milyen erőfeszítéseket tesz nyelvtanuláskor. Erről beszél egy tanuló:

(13)

1/199	T2	<i>Meg nekem az is probléma, hogy hogy mondjam? Mondjuk úgy, hogy az összes nyelv közül az angol úgy, ahogy érdekel, tehát mondjuk érdekel a nyelv, csak ott valamiért nincs meg bennem a motiváció.</i>
200	LM	<i>Hol?</i>
201	T2	<i>Az angol nyelvtanulás terén. És ami még érdekel engem, és amiben viszont megvan a motiváció, az viszont a japán nyelv.</i>
202	LM	<i>Hát ez remek! Inkább az angolra kéne.</i>
203	T2	<i>Nem az, csak ez is ide kapcsolódik, hogy valahogy úgy állok az angolhoz, hogy csak legyen már túl rajta, és hadd tanulhassak már japánt. De tényleg így állok ehhez. És ez viszont ez egy ilyen stresszes.</i>
204	LM	<i>Miért, csak a papír miatt? Most már csak az kéne?</i>
205	T2	<i>Hát az angolnál csak a papír miatt, de hogy ha mondjuk megszerzem, akkor lehet, hogy nem kezdek bele egyből a japánba, hanem lehet, hogy megyek inkább felsőfokú tanfolyamra. Nem feltétlenül a papír miatt, hanem hogy valahogy egy kicsit magasabb szintre lépjek. Csak mondom, ez a két nyelv az, ami engem úgy érdekel. Azzal a különbséggel, hogy az angolnál valamiért nem tudom, hogy miért, de nincs olyan nagy motiváció.</i>
206	LM	<i>Érdekel és mégse érdekel. Vagy?</i>
207	T2	<i>Igen, ez egy nagyon ilyen anomália, nem tudok erre mást mondani. Valahogy ez az érzés van bennem.</i>

E részletben megbújik az angol hegemoniája (az „a kötelező” nyelv, abból kell nyelvvizsga), és ezt el is ismeri a tanuló (199, „az angol úgy, ahogy érdekel”), de az is ott van, hogy valójában nem szívesen tanulja (203, „csak legyen már túl rajta”). Aztán a 205-ös beszédlépésben arra utal, hogy mégis azt tartaná helyesnek, ha a középfokú után még tovább haladna az angollal, de azonnal jelzi, hogy motivációja mégsem valós. Felvetem tehát, hogy a **nyelvtanulással kapcsolatos ambivalens érzések megélése hangsúlyos, és ez alapján árnyalni kell a motivációval kapcsolatos tudásunk szerepét a nyelvtanulásban.** Felfigyeltem például arra, hogy a kutatók jellemzően jó nyelvtanulói attitűdöket találnak a magyar tanulóknál (Nikolov 2003a: 72, Csizér–Kormos 2007: 40, Csizér–Kormos 2012: 11, Öveges–Csizér 2018: 81, 133), miközben nem követik ezeket a nyelvtanulási eredmények. Véleményem szerint **a nézetek ellentmondásossága gyengíti a motivált tanulói viselkedést, vagy pontosabban: a tanulói viselkedés nem lesz egységes, ha mögötte ellentmondásos nézetek húzódnak meg.** A különböző motívumok egymás mellett kavarnak, ezért megkérdőjelezhető, hogy például a magas instrumentális motiváció (mely a korpuszomban gyakran megjelenik) elég hajtóerőt jelent-e a nyelvtanulásban. Az alábbi adatközlő például lehet, hogy kategorizálható lenne azzal, hogy jó az instrumentális motivációja, de közben látszik, hogy „zavaros” a hozzáállása a nyelvtanuláshoz:

6/247: „előttem nincs olyan cél, hogy én mire használnám a nyelvet. Tehát konkrét cél nincsen. Hát azoknak, nem tudom. Sokan a mai fiatalok közül ugye annyira nincsenek

tisztában a politikával, meg azzal, hogy az érettségi után ők mit kezdjenek magukkal. Jó, persze én se voltam tisztában, de így, hogy már egy kicsit idősebb vagyok, és így átlátom a dolgokat, hát én tudom, hogy mennyire fontos az a nyelv. Mert nagyon sok helyen kéri, még ha nem is használják, akkor is kéri. Hát ez is ilyen, milyen ellentmondás. Ők még nem, nem tudom. Nem érzik. Nem érzik azt a felelősséget. Nagyon sokan ugye most ülnek be felnőtt fejjel, tanulják a nyelvet, mert rá vannak kényszerítve, mert különben nem kap állást, nem tud ide-oda jelentkezni. Igen. Hát igen. Ha úgy vesszük, ez azért elég rossz.”

Elmondja, hogy nincs célja a nyelvtanulással, aztán mégis azt állítja, hogy fontos neki. Sőt, behozza a *felelőség* és a *kényszer* fogalmát, mely a nyelvtanulást egyrészt megint fontosnak, másrészt tehernek állítja be. Rámutat egy ellentmondásos dologra is, (hogy a munkához nem mindig kell nyelv, de kéri), és nagyon fontos, hogy látszik, hogy ellentmondásban van, és hogy rosszul érzi magát ebben.

Einhorn (2015b) munkáját szeretném itt megemlíteni. Írásában azt állítja, hogy a munkához és a karrierhez köthető motivációk kihangsúlyozása – mely hazánkban nagyon jelentős – nem a legkedvezőbb tanulói hozzáállást eredményezi. Hiányolja például azt az élményt, hogy a nyelvtanulás akár „örömforrás” (Einhorn 2015b: 42) is lehetne, és levezeti, hogy a nyelvtanulók nem látják, hogy értékes szabadidős tevékenység, miközben valójában arra használják legtöbbször (vö. Einhorn 2015b: 44). Ő is kiemeli, hogy „ellentmondásos a magyarok elképzelése arról, hogy mire lehetne, kellene használni a nyelvtudásukat” (Einhorn 2015b: 44). Én ehhez annyit tennék hozzá korpuszom alapján, hogy a nyelvtanulók gyakran érzik is, hogy ellentmondásokkal küzdenek, és **egyfajta diszkomfortérzet övezi a nyelvtanulást a nem egyértelmű célok és szándékok miatt.**

A korpuszban megjelenő ambivalens érzések alapján felvetem, hogy **pozitív motívumok mellett is lehet alacsony a nyelvtanulási aktivitás** – és ezt a szakirodalom nem szokta hangsúlyozni. Pedig Csizér (2007) már jutott hasonló eredményre. Kutatásában az instrumentális motivációnak nem volt közvetlen hatása a motivált tanulási viselkedésre, és ez fontos dolgot szemponjtábjából, mert a nyelvtanulás hasznosságát nem kérdőjelezték meg adatközlőim, de a nyelvtanulás megítélése és a nyelvtanulási kedv ingadozónak bizonyult.

A nyelvtanulást övező ellentmondások ráadásul nem csak a <kell/nem kell> témában jelentkeznek. Visszatérő a diskurzusokban a következő néhány további téma is, mely az alábbi táblázatban egymásnak ellentmondó interjúrészekkel szerepel:

Téma	Szövegrészlet	Ellentmondó szövegrészlet
egyszerű nyelv az angol ↔ nekem nehézséget okoz	6/167: „ <i>talán ezért is könnyű szerintem az angolt megtanulni úgy bárkinek a világban, mert hogy nem olyan nehéz a nyelvtan és a szavak sem, nincs olyan nagyon sok szó</i> ”	6/119: „ <i>Még a gimiben, még az érettségi előtt voltam, és akkor mentem különórára, és akkor is inkább a beszédet gyakoroltuk többet, hogy mégis azért legalább menjen. De szerintem akkor, ha elmegyek egy nyelvvizsgára, akkor nem hiszem, hogy sikerült volna.</i> ” (Az adatközlőnek azóta sincs nyelvvizsgálója – közbevetés tőlem, L.M.)
	8/181/LM: <i>Az angol könnyen tanulható?</i> 8/182/T11: <i>Igen. Hát nagyon sok nyelvhez hasonlít. Könnyen ragad, ha úgy vesszük. Szerintem.</i>	8/24/T11: „ <i>én nagyon nehezen tanulok nyelvet, (...) szenvedek, éveken keresztül szenvedek</i> ”
nem kéne ennyit nyelvtanozni nyelvórán ↔ nem tudok szabadulni attól, hogy figyelek a nyelvtanra és a helyességre	Páros interjúból részlet: 1/103/T2: <i>Nem egyszer hallottam olyan ismerőseimtől, akik tényleg folyékonyan beszélnek angolul, spanyolul, oroszul, és mondták nekem, hogy ők nem értik ezt a nyelvtanközpontúságot, (...) Nézek egy filmet, akkor például tizenkét igeidőből hát nyolcat észreveszek, de a többit nem.</i> 1/104/T1: <i>Sokan így nehéznek találják, hogy ennyi mindent meg kell tanulni belőle.</i>	1/133/LM: <i>Az órai szituáció nyomaszt egy kicsit? Úgy tűnik? Vagy a vizsgahelyzet?</i> 1/134/T2: <i>Hát mondjuk igen.</i> 1/135/LM: <i>Jó, de ezt így tanórán nem éled meg, nem?</i> 1/136/T2: <i>Nem, hát persze, nem úgy kell elképzelni, hogy most szedem a Xanaxot emiatt. (nevet)</i> 1/137/LM: <i>Az óra miatt. (nevet)</i> 1/138/T2: <i>Nem, hát ugye az angol nyelvtan miatt.</i> (Kiemelés tőlem – L.M.) A másik tanuló a beszélgetésben máshol: 1/125/T1: „ <i>Nekem a szóban túl sok minden van, amire hirtelen gondolok, hogy helyesen mondjam ki, és úgy nehéz összerakni.</i> ” (Kiemelés tőlem – L.M.)
	6/123: „ <i>Más európai országok nem igazán veszik úgy előtérbe a nyelvtant, viszont beszélni meg beszélnek. Persze az már nem igazán számít, hogy nem igazán helyesen, de ki tudnak állni, és tudnak beszélni.</i> ” (Az idézet első mondata tartalmazza azt a nézetet, miszerint feleslegesen tanulunk ennyi nyelvtant, a második mondatban viszont kitűnik, hogy a helyesség az adatközlőnek is prioritás.)	
érettségiig meg lehet szerezni a nyelvvizsgát ↔ nekem nem sikerült	2/129/LM: <i>Mikorra kéne eljutni egy középfokúig akár?</i> 2/130/T4: <i>Érettségi.</i> 2/131/T3: <i>Érettségi.</i> 2/132/LM: <i>Mi? Reális? Ez reális?</i> 2/133/T4: <i>Abszolút.</i>	2/135/LM: <i>És akkor (...) hogy nem jutnak el oda a gyerekek?</i> 2/136/T4: <i>Egyéni problémák is.</i> 2/137/T3: <i>Biztos, hogy vannak egyéni problémák is.</i> 2/138/T4: <i>Én is ebbe kerültem bele, hogy ugye két nyelvet tanultam, tanulgattam, és utána egy harmadik nyelvnél kötöttem ki végül. Illetve nem volt követelmény, illetve aki későn kapcsol, utána már csak magán, saját pénzből tudja megtenni azt.</i>

nem vagyok elégedett azzal, ahogyan tanítanak ↔ az iskolának elégnek kell lennie	1/21/T1: „A középiskolában négy év alatt volt három angoltanárunk, és igazából egyiket se tudtuk megszokni, meg nem is nagyon, azért is cserélték őket, mert nem voltak olyanok, nem volt egy normális angoltanárunk.”	1/274/T1: „Én nem jártam soha magántanárhoz. Annyinak elégnek kell lenni, mint amennyit tanítanak.”
hibáztatom az oktatást ↔ de önálló tanulásra alig törekszem	10/128: „Hát mert most megint ezzel érvelek, hogy több ismerősöm volt külföldön, akik olyan oktatásban vettek részt, hogy ők is ugye angolt tanultak. Tehát arabok, és akkor mondjuk angolul megtanultak. És ők megtanultak. Hogy ez vajon miért van, hogy nálunk meg nem? Az oktatás.”	10/156: „Én most jöttem rá, akkor, amikor ugye nyelvvizsga kell, (...), és rájöttem, hogy tíz éve nem tudok angolul?! És elszomorított, hogy más tíz év alatt, nem tudom, hogy még hány ezer nyelvet megtanul. Most mondtam valamit. És akkor így rájöttem, hogy ja, de nekem kell, nem a tanárnak kelljen, hanem nekem. (...) És akkor kezdtem önerőből filmeket nézni, meg olvasni, meg saját applikációt letölteni.”
szükség van az angolra ↔ az angol szinte kötelező, ezt nyomásként élem meg	4/55: „tényleg megértetni a gyerekekkel, hogy ez nem csak azért van, hogy téged szivasson a tanár, hanem azért, hogy ténylegesen megtanuljál mondjuk angolul. (...) Hogy időben tudja, hogy mit akar, hogy felismerje azt, hogy szüksége van arra.”	4/34: „nem azért, mert én annyira szeretnék angolul beszélni, meg én annyira olyan munkára vágyom, hogy az angolt tudjam használni, hanem azért, mert nagyon sok álláshirdetést nézek, és látom, hogy bizony mindenhol kérik. Tehát még egy takarítónőnek is kell tudnia angolul.”

29. táblázat. Egymásnak ellentmondó nézetek egy-egy interjún belül

Az ambivalens érzéseket egy adatközlő megnyilatkozásain belül mutattam ki, (tehát szigorú voltam, és nem több interjúból vettem az egymásnak ellentmondó nézeteket). Azt állítom tehát, hogy **a tanulók nem egyértelmű motivációkkal vannak jelen a nyelvtanulásban**, és az ambivalencia megélése hangsúlyos. (Ez az érzések szintje.) Ezek az ellentmondásos nézetek pedig nem teremtenek egy biztos, egy irányba mutató nyelvtanulói magatartást. (Ez a tettek szintje.)

Az interjúkorpusz ambivalens nézetei saját kvantitatív kutatásom mellé helyezve is érdekesek. Az ambivalencia ugyanis azokban az adatokban is tettenérhető volt. Egyrészt magas instrumentális motivációt tapasztaltam a nyelvtanulóknál, miközben az idegentől való tartózkodás a nyelvtanulási környezetünk alapideológiája. Másrészt a preskriptív szemlélet is összetett volt (lásd 4.9. fejj.). Ezek az együttjárások jobban értelmezhetőek az interjú adatok alapján, hiszen látszik, hogy fontos alapélmény a nyelvtanulással kapcsolatban az ellentmondásosság.

Összefoglalóan megjegyzem, hogy Einhorn (2015b: 44) már rámutatott ellentmondásos nézetekre a magyar nyelvtanulókkal kapcsolatban, és kvantitatív kutatások is tartalmaznak olyan adatokat, melyek a nyelvtanulási motiváció áttételes és bonyolult hatásmechanizmusáról szólnak (pl. Csizér 2007). Dolgozatom olyan szempontból egészíti ki eredményeiket, hogy az ellentmondásosságot új témákban is kimutattam, az ezekből adódó bizonytalanság-érzést erősebben tetten értem, és ezek alapján az ellentmondásos nézetek hatását a tanulók viselkedésében fontosabbnak ítélttem.

5.6. A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS kategóriának több témáját ismertetem ebben a fejezetben. Az bennük a közös, hogy mind annak az ideológiának az építői, amelyben a nyelvtanulás nehéz és küzdelmes folyamatnak mutatkozik. A SZENVEDÉS igen sokrétűen megformált és gyakori kategória a diskurzusokban.

Az ideológia kibontását egy ismert, régóta leírt témával kezdem, mely szerint a nyelvtanulás kötelező volta sokakban negatív attitűdöket kelt. Ezt mélyítem tovább néhány olyan témával, melyek újdonságot jelentenek a szakirodalomhoz képest.

5.6.1. A nyelvtanulás kötelező, külső nyomás

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS kategória alaptémája a <kötelező, adott, nyomás> téma, mely igen gyakori a diskurzusokban (lásd a fejezet elején a gyakorisági táblázatban).

E téma hagyományosan jelen van hazánkban az idegennyelv-tanulásról szóló diskurzusokban – a korábban kötelező orosz nyelvtanulással összefüggésben –, és elválaszthatatlanul tőle jellemző egy általános „ami kötelező, az rossz”, vagy „ami az iskolában van, az utálatos” vélekedés is. Sajátos résztémája az angol hegemoniája, és ehhez kapcsolódóan az, hogy több angolul tanuló diák elismeri, hogy hasznos az angoltanulás, de közben más nyelv után vágyakoznak, (erre láttunk példát a 13. idézetben).

A diskurzusok alapja a kötelező jelleg kiemelése, vagyis hogy a nyelvtanulónak nincs választása:

3/24: „Nyilván az ember **tudomásul veszi**, hogy még gyerekként is, hogy vannak **kötelezettségei**, amit teljesíteni **kell**. Nem szerettem semmivel sem jobban, vagy kevésbé, mint bármelyik másik tantárgyat.”

10/146: „nálunk ez egy **ilyen kötelező dolog**, (...) bemegyünk a suliba, és negyediktől **kell** tanulni nyelvet. És lehet, hogy az is a probléma, hogy úgy érezzük, hogy **kötelező**, és nem úgy, hogy **mi akarnánk**.”

4/52–54: „mert ugye az iskolában ez csak ilyen **szükséges rossz**. És akkor **úgy ivódik be** a gyerekekbe, hogy ez **muszáj**.”

A kiemelt megfogalmazások mutatják, hogy a kötelezőség olyan, mintha kizárná a jó attitűdöket, és mintha teljesen megalapozná a nyelvtanuláshoz való hozzáállásunkat (lásd *beivódik*). Ráadásul erőteljesebb megfogalmazásokkal is gyakran éltek az adatközlők: ugyanis a kötelezőség mellett megjelent az interjúkban **a tol, nyom, nyomás, nyomasztó, sulykol fogalomkör** is:

2/47: „**tolják** a könyvanyagot, (...) **de muszáj** a nyelvvizsgán, mert így fogják kérdezni, (...) és ezt a régi nyelvtani részt is **nyomni, nyomni, nyomni**”

7/126: „**úgy gondolom**, hogy a nagy többségnek ez **nyomasztó**. (...) akinek nem olyan biztos a tudása, annak **nyomasztó**. Főleg ez, hogy most ránk került a sor, hogy nem mehetsz záróvizsgázni”

6/39: „A fiatalabbaknak meg **sulykolják** ezt, hogy tanuljanak.”

6/241: „**Hát lehet**, hogy pont ez a baj, hogy annyira **nyomják** az embereket, hogy ők már így **hátrálnának**, hogy annyira azért nem!”

A nyelvtanulót úgy ábrázolják ezek a diskurzusok, mint aki elszenvedője a kívülről érkező hatásoknak. A *nyom, tol* kifejezésekben továbbá erő is van, mely azt is kifejezi, hogy egyfajta ellenállással vannak benne a diákok a nyelvtanulásban.

Nagyon érdekes, hogy a SZENVEDÉS megkonstruálása annyira elfogadott, hogy olykor az interjúvezető is részt vett benne. Az egyik adatközlőt arra kértem, hogy asszociáljon valamire a nyelvtanulásról, és a következő párbeszéd zajlott le közöttünk:

(14)

7/113	LM	<i>Aha. Ez egy asszociáció. A nyelvtanulás olyan, mint a?</i>
114	T10	<i>Nekem kéne erre? Na jó, majd még kitalálom.</i>
115	LM	<i>Szerintem gondolkozzál. Hát milyen?</i>
116	T10	<i>Vagy erre van valami?</i>
117	LM	<i>Nem, ez olyan, ami neked. Ami beugrik.</i>
118	T10	<i>Aha. Nem tudom. Most inkább olyan, mint a kínzás.</i>
119	LM	<i>Kínzás?</i>
120	T10	<i>Nem olyan, mint az öröm! Hát voltak nagy terveim, meg kell a nyelvvizsga, nem mehetsz záróvizsgázni, inkább ilyen nyomasztó dolognak tartom.</i>
121	LM	<i>Elhiszem.</i>
122	T10	<i>Úgyhogy inkább ilyen, nem is tudom mit, nyomasztó.</i>

A részletben látszik, hogy interjúvezetőként először meglepődtem a kínzás szón (119.), de aztán együttérzésemet fejeztem ki a tanulónak (121.), tehát közösen megkonstruáltuk és elfogadtuk a nyelvtanulás nyomasztó voltát.

A <kötelező, adott, nyomás> téma alapján tehát úgy jellemezhetjük adatközlőimet, hogy a nyelvtanulás kötelezőségét gyakran tematizálták, és a kötelező nyelvtanuláshoz rossz attitűdöket kötöttek. A kötelező jelleget a nyelvtanulás alaptulajdonságának tartották, és a nyelvtanulást általában nyomásként értékelték.

5.6.2. A <szorgalom és idő> témája

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS jelenségkörbe tartozik, hogy a nyelvtanulást kemény munkaként fogták fel a tanulók. Ezek az interjúrészletek a nyelvtanulás folyamatában a szorgalmat és a magolást (vagy éppen a hanyagságot), és a befektetett pénzt, időt és energiát emelték ki.

A <szorgalom és idő> téma alapján kijelenthetjük, hogy **kulturális tudásunk, hogy a nyelvtanulás nehéz és időigényes, és sok pénzbe kerül.** Néhány példa:

1/78: „A nyelv az olyan, hogy **le kell ülni és tanulni. Rengeteg időt kell ráfordítani és huzamosabb ideig.**”

2/16: „A némettanár az nem volt rossz, csak hát arra **rá kell szánni az időt**, és akkor igazából nem fektettem talán. Nem fektettem rá annyi időt.”

3/39: „**iszonyatos pénz és iszonyatos energia**, hogy akkor oda azért az embernek minimum **kípihenve**, de legalábbis figyelemmel teli állapotban kéne mennie” (tűi. nyelvórára – LM.)

5/199: Minden akadályt meg lehet ugrani, tehát ha most én elkezdenék tanulni franciául, és **középfokot** kell teljesíteni, hogy ha nem is jövőre, de **tíz év múlva**, akkor lehet, hogy már meg tudnám csinálni. Csak hát **tíz évet kell rászánnom**, francia környezetben, francia nyelvtant **megtanulnom**, szavakat.

A tanulók lustasága vagy szorgalma, és a befektetett idő mennyisége döntő kritériumként jelent meg a nyelvtanulás sikerességében. Ezek a megfogalmazások teljesen ellentétesek azzal, ahogy az adatközlők (máshol) arról beszéltek, hogy a náluk 5-10 évvel fiatalabbak milyen fogékonyak az idegen nyelvekre, és hogy általában a kisebb gyerekeknek milyen könnyű a nyelvtanulás. Itt a nyelvtanulás nehézsége, ott a könnyebbsége emelődött ki. Látszik az interjúkban, hogy olykor meg is lepődtem a téma felbukkanásán, de az adatközlő nem tágított:

(15)

9/89	LM	<i>Te hiszel abban, hogy a magyarok kicsit ügyetlenek a nyelvtanulásban?</i>
------	----	--

90	T12	<i>Inkább lustábbak.</i>
91	LM	<i>Lustábbak? Mint kik? A többiek? Most képzeljük el, hogy lustábbak vagyunk, mint az osztrákok?</i>
92	T12	<i>Már mint úgy érteve, hogy szerintem szorgalmasabbak. Meg más ott az oktatási rendszer is szerintem.</i>

Tehát T12 nem változtatott azon az ideológián, melyet a 90-es beszédlépésben ajánlott, pedig megkérdőjeleztem azt (a 91-es beszédlépésben). Úgy tért ki a vita elől, hogy új témát ajánlott, (az oktatási rendszert hibáztatta), de álláspontját rögzítette újra (a *szorgalommal* a 92-es beszédlépésben). Tőle függetlenül, másnál is megjelent a **lustaság** mint általános, magyarokra jellemző motívum: „*az emberek lusták nyelvet tanulni*” (4/223). Ez a kulturális konstrukció része a nyelvtanulásról szóló tudásunknak.

Eredményem kiegészíti azokat a kutatásokat, melyek figyelmeztetnek arra, hogy hazánkban kevesen lelik örömeiket a nyelvtanulásban (pl. Einhorn 2015a: 49). A nyelvtanulásnak nehéz munkaként való megkonstruálása erős a diákok között.

5.6.3. Küzdelmek a tanulócsoporthoz és a magára hagyottság érzése

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS fontos témája, hogy a diákok a csoportos tanuláshoz gyakran negatív érzelmeket kapcsolnak, és (az előbbieken alapján megkonstruált) nehéz és nyomasztó nyelvtanulási folyamatban úgy érezték magukat, mint akik segítség nélkül maradtak.

Az <élmények a tanulócsoporthoz> témában azt tapasztaltam, hogy az iskolai nyelvcsoporthoz nagy nehézségeket élnek át mind a kiemelkedő, mind a gyengébb nyelvtanulók. A differenciálás kérdése természetesen a tanárokkal folytatott beszélgetéseknek is fontos témája volt, de engem meglepett, hogy a tanulói oldalon is ennyire markáns a csoportok heterogenitásának problémája. Csak egy interjúban nem jelent meg a téma. A következő tanulóval például megtörtént az is, hogy gyorsabban tudott volna fejlődni, mint a csoport, máshol viszont ő maradt le:

(16)

10/ 21	LM	<i>Egyébként nálatok nem volt csoportbontás sosem így angol órán?</i>
22	T13	<i>De volt, középuliban is, de az volt a rossz, hogy akkor sem voltunk egy szinten. Tehát abban a csoportbontásban sem, mert amíg valaki úgy jött oda, hogy németet tanult, és utána ugye átment angolba, négy évig, addig én már tudtam azt, amit ők még nem. És akkor én ezáltal nem jutottam el egy olyan szintre, ami most meg jó lenne, hanem maradtunk mindig azon az alap, amit még ők tanultak. És nekem ez volt a probléma. Most meg ugye, hát rossz helyzetben vagyok, mert most meg én vagyok a többiekhez képest lemaradva. Mert ugye az I go in... meg ezeknél leragadtunk, hogy felzárkózzon a többi, és akkor én ezáltal nem tudtam fejlődni. Nekem ez a legnagyobb bajom.</i>

Tehát az adatközlő a gimnáziumi csoportjában kiemelkedőként nem tudott fejlődni, az OKJ-s csoportjában viszont lemaradóként voltak nehézségei. A csoportban tanulás tehát mintha nem szolgálná a tanulók fejlődését, egyedül kell tanulniuk, vagy magántanárral: ez markáns kép a korpuszban.

Ha ehhez hozzákapsoljuk a SZORONGÁS-nál tapasztaltakat, melyben kiderült, hogy a tanulócsoporthoz általi megítéltetés (a nyelvi előítéletesség) milyen nagyfokú, még erősebben kirajzolódik a tanulócsoporthoz negatív képe. E diskurzusokban a nyelvtanulók úgy jelennek meg, mint akik egyedül vannak a küzdelmükben, mert a csoport és a tanár nem elég támogató:

(17)

9/22	T12	<i>Az volt a baj, hogy tizenötön voltunk abban a csoportban, német csoportban, és volt, aki nagyon jó szinten volt, volt, aki kevésbé. És ugye így hátráltattuk egymást, és nem tudtunk egyről a kettőre lépni. És így nem sikerült megcsinálni. Öt év alatt. (– tui. a nyelvvizsgát, közbevetés tőlem, L.M.)</i>
23	LM	<i>És senkinek nem lett meg?</i>
24	T12	<i>Volt egy nagyon jótanuló osztálytársam, tényleg mindenből ötös volt, és még neki se sikerült elsőre a nyelvvizsga. Úgy, hogy az írásbelin pár ponton múlt, hogy ő átmenjen. És tényleg, mindenből kitűnő tanuló volt. Németből is, fizikából is, amikor tanultuk, ugye két évig.</i>
25	LM	<i>És akkor ez miért lehetett?</i>
26	T12	<i>Tanár. A tanár miatt is. Mert volt három fiú a csoportban, és ugye elbohóckodták az egészet, és ezáltal nem tudtunk fejlődni se, és.</i>
27	LM	<i>De szétverték az órát?</i>
28	T12	<i>Hát röhögtek, meg ilyenek. Szóval nem annyira foglalkoztak volna azzal, meg nem vették komolyan, mint például mi, akik ugye akartak volna fejlődni.</i>

A tanárt és a csoporttagokat hibáztatta tehát a tanuló azért, hogy öt év alatt nem sikerült letennie a középfokú nyelvvizsgát. Hogy a tanárok hibáztatják a diákokat, és a diákok/szülők hibáztatják a tanárokat, ezt a diskurzust ismerjük (vö. Einhorn 2015a: 54), de a szakirodalom nem hangsúlyozza, hogy a diákok egymás között sem érzik jól magukat. Például Öveges-Csizér (2018: 141) azt emeli ki, hogy a reményvesztett és unatkozó tanulók a nyelvóra feladatait kritizálják, nem tematizálódik a csoporttagok közötti probléma. Ezért saját korpuszomban fontos eredménynek tartom, hogy kimutattam, hogy **a csoportban történő tanulóhoz negatív attitűdök tapadnak**. További példák:

3/10: *„Nagy létszámú órák voltak. És hát eleve különböző tudású ember került be a csoportokba, nem volt szintfelmérés, vagy nem volt ilyen szintű tudás-összehangolás, és hát gyakorlatilag a verbális képzés teljes hiánya, tehát így az olvasott szöveg, amit lehet egy ekkora csoportlétszámmal csinálni, az volt. Egyéb más, tehát effektív beszélés stb., arra nem volt lehetőség. Úgyhogy én ezt gyakorlatilag fel is adtam.”*

8/8: *„nagyon sokan voltak, akik még kevésbé tudtak angolul, úgyhogy inkább velük volt foglalkozva, nem haladtunk soha, egy anyagot fél évig vettünk, és akkor így semmi, tényleg”*

5/45: „ugye egy középiskolában nehéz fegyelmet is tartani, nehéz ugye mindenkit ugyanarra a szintre hozni, ugyanonnan elindítani egy angoloktatást. Tehát mert van, aki unatkozni fog, van, akinek meg tök új az ábécé, vagy a számolás. Ezért rossz, itt kezdődik szerintem az első probléma, hogy egy angoltanár azt se tudja, hol kezdje az oktatást.”

Figyeljük meg, hogy az adatközlők legalább annyira kritikusak a tanulócsoporthal szemben, mint a tanárokkal szemben: a tanulók sokfélék, alig tudnak angolul, fegyelmezetlenek, unatkoznak. És továbbmenve: olykor a nyelvtanulási szorongásban is erősebb oknak tűnik a csoport, mint a tanár:

(18)

7/69	LM	<i>De az baj, ha nem jó? (–tui. egy angol mondat, közbevetés tőlem, L.M.)</i>
70	T10	<i>Nem, nem mondanám. Inkább ciki a többiek előtt, hogy ha most én meg a tanár lennék, akkor nem érdekel.</i>
71	LM	<i>De egyébként nevettek egymáson? Van olyan, hogy kiröhögitek egymást?</i>
72	T10	<i>Nem, nem tudom. Vannak azok az okostojásfélék az osztályban, és akkor csak ilyen megvető pillantásokkal. Lehet, hogy csak én képzelem, amúgy nem vagyok az a szegénylős fajta, csak amikor valamit nem tudok jól, azt nem szeretem reklámozni. Úgyhogy.</i>

(19)

9/74	T12	<i>ugye az is befolyásolja a gyerekeket, főként hogy most mondok valami hülyeséget, és kinevetnek. Az valakinek meg ugye rosszul esik.</i>
(...)		(...)
77	LM	<i>A tanárok hogy javítottak? Akárhol. Tehát a tanár részéről nem volt durva?</i>
78	T12	<i>Nem. Ők inkább úgy fogták fel, hogy nem baj, ha rosszat mondunk, mindig azzal erősítették, hogy nem baj, ha rosszat mondasz, csak mondjatok valamit.</i>

Mindkét tanuló tehát inkább a csoporttársaktól tartott, nem a tanártól; tehát egyrészt a csoport heterogenitását tartották problémának a diákok, másrészt a társak gúnyos, ítélező magatartása is rossz attitűdöket alakított ki a csoportos tanulással kapcsolatban.

A tanulócsoporthoz negatív ábrázolása mellett számos diskurzus vonatkozik a korpuszban a tanárok (és az egész oktatási rendszer) kritikájára. Ezekből összeadódik az az érzés, hogy a **nyelvtanulók egyedül küzdenek**, és a nehézségeken segítők nélkül kell felülkerekedniük:

F/222: „Egyáltalán nem éreztem azt, hogy fejlődtem volna, pedig én úgy mentem oda, hogy **nagyon szeretnék** angolul tanulni, és **nagyon szeretnék** fejlődni. És egyáltalán **nem volt olyan** az oktatás például, hogy fejlődtem volna.”

3/149: „De szerintem ez generális probléma. Nem a nyelvtanulás. Tehát ez, én tanítottam iskolában, ez generális probléma. Nem csak a nyelvtanulásban, a matematikában, semmiben nem. Ott alapvetően az alapvető konfliktus az az, hogy az iskola, a szülő elvárja az iskolától,

hogy tanítsa meg a gyereket, a tanár elvárja a szülőktől, hogy foglalkozzon a gyerekkel, és a gyerek meg ott áll, hogy oké, de akkor most mi van? Én ezt látom.”

Ezek a megfogalmazások mind arról szólnak, hogy támogatás és segítség nélkül vannak benne a tanulók a nyelvtanulásban, pontosabban: úgy élik meg a helyzetüket. **Magányos hősként** küzdik végig a nyelvtanulás nehéz útját, amely **többszörösen is nehéznek** van feltüntetve: így konceptualizálják, ahogy eddig többször láttuk a dolgozatban.

Egy további témát idekapcsolva – sajátos módon a <megakadás ideje> ezeket a diskurzusokat megtámogatja és objektivizálja. Ugyanis szinte külön beszédműfaj a korpuszban annak elmondása, hogy mikor akadt meg a nyelvtanuló a fejlődésben. Ezek a **megakadástörténetek** általában az interjúk elején helyezkedtek el, amikor elmesélték a tanulók, hogy milyen nyelvet tanultak és hány évig. Az alábbi részletek példázzák e témát: az első alapján látható, hogy a <megakadás ideje> elnevezést egy tanulótól kölcsönöztem: (kiemelés tőlem)

(20)

1/10	T2	<i>Általánosban még így jeleskedtem a nyelvtanulás terén, de utána egy kicsit megakadt a dolog.</i>
11	LM	<i>De mikor?</i>
12	T2	<i>Hát olyan kilencedik osztálytól fogva. Mert nyolcadikban eléggé lazára vette így a tanárunk a nyelvoktatást, és sokszor kimerült ez abban, hogy a számtek teremben ott inkább interneteztünk, mint tanultunk volna, és ez eléggé kényelmes helyzetet alakított ki. És akkor, hát hogy mondjam? Így megakadt egy folyamat. Nem tudom ezt máshogy leírni.</i>

A legtöbb ilyen szöveg a gimnáziumi vagy a gimnáziumi évek utáni évekről szól:

*6/6: „gimi után én elkezdtem járni egy külön tanárhoz, hogy készítsen fel a nyelvvizsgára angolból, csak aztán az valahogy, az úgy **abbamaradt**, mert nem tudom, elkezdtem, nem foglalkoztam vele annyit. Úgyhogy az akkor sajnos nem sikerült, és akkor utána **kimaradt**.”*

*10/24: „Nekem nem volt kb. 2 évig, mármint ezt a közép sulira mondom, normális nyelvtanárom. Tehát nekem úgy harmadiktól kezdődött, hogy van egy rendszer, aki ugyanaz a tanárom, és hát ő azt be akarta pótoltatni velünk, azt a **lemaradást**.”*

Tényszerűen, mindig egy időponthoz kötötten (*kilencedik osztálytól, gimi után, két évig*) jól újrakonstruált e diskurzusokban a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS. Hangsúlyozom ennek a témának is a kulturális koncepció voltát, mert nyilván vannak okok, (pl. tanárváltás), mikor a tanulás íve megtörhet, de arról is lehetne nem, vagy ritkábban, vagy máshogy beszélni.

A kudarcos szakaszok kiemelése, a tanulótársak és a tanár hibáztatása jellemző eleme a diskurzusoknak; és a nyelvtanuló mint 'magányos hős' jelenik meg a tanulás folyamatában.

5.6.4. Gyökértelenség és határhelyzet

A 'magára hagyott nyelvtanuló' megkonstruálásához hozzátartozik annak megélése, hogy az idegennyelv-tanulás szülői és társadalmi minta nélkül zajlik, és a fiatal felnőtt nyelvtanulók a saját helyzetüket köztesnek tartják egy régi és egy új nyelvi rend között. Szerintük ugyanis a szüleiket a monolingvizmus jellemezte, az utánuk következő generáció viszont kifejezetten ügyesen mozog a soknyelvű, multikulturális közegben.

Saját helyzetüket tehát fordulópontként élik meg az adatközlők: előttük egészen más volt a nyelvtanuláshoz való viszony, mint most, és azt is éreztetik, hogy az utánuk következők a nyertesei a változásnak: nekik minden könnyebb, nekik az idegen nyelv már nem egy új, nehéz követelmény, hanem természetes körülmény, melybe belenőnek:

3/192: „Gondolj bele, (...) az én családban gyakorlatilag nem volt idegennyelv-használat, előttem. Illetve volt, valamikor még nagyon régen, latin. Ennyi.”

2/28: „Ez tök érdekes, mert én például 26 éves vagyok, és a körülöttem lévő emberek, mondjuk akik ilyen 22–23 évesek, már azt látom, hogy tükre **beleépült nekik** az angoltudás, meg a nyelvtudás. Tehát, hogy ők már ilyen 17–18 évesen nyelvvizsga alatt, 22–23 évesen már a következő nyelvet tanulják. Kicsit azt érzem, hogy a **mi generációnk az még pont lecsúszott** erről, és az utánunk következők két-három évvel, nekik meg már teljesen **be van épülve**. És ők már bizonyos ilyen dolgokat, teljes mondatokat, nem csak szlengeket, ők már úgy használnak, hogy szinte anyanyelvi szinten.”

6/151: „Meg ugye függ attól is, hogy **a szülők** mennyire tanultak nyelveket, ők mennyire tartják fontosnak. Tehát én már például egy olyan generáció vagyok szerintem, aki fontosnak tartja, és én már úgy fogom nevelni a gyerekeket, hogy tudatosan a nyelvtanulást **beépítse**. Tehát, hogy ezt fontosnak tartsa.”

Az adatközlők szerint ők **egy kultúraváltás közepén vannak** a nyelvtanulásról szóló gondolkodásban; és nagyon érdekes, hogy az előbbi idézeteknél két adatközlő is úgy jellemezte a náluk fiatalabbakat, mint akiknél „**be van épülve**” a nyelvtudás fontossága. (E megfogalmazás nagyon messze van azoktól, melyekben a nyelvtanulás nyomasztó, kínzó kötelezettségként volt jelent!)

Itt szeretném bemutatni a KÉSŐI ÉBREDÉS jelenségét, mert a határhelyzet megéléséhez kapcsolódik. Ez arról szól, hogy a tanulók a középiskolai évek végén tudatosították csak magukban a nyelvtudás fontosságát, és a korábbi éveket (saját bevallásuk szerint) elvesztegették. (Ebből adódik az, hogy bár realitásnak tartják a középfokú nyelvvizsga megszerzését az érettségiig, nekik nem sikerült.) Ez azért fontos, mert ezek az adatközlők

saját életükben is megéltek egy fordulópontot, és nagyobb perspektívában – a generációk között – is fordulópontként értékelik helyzetüket.

A KÉSŐI ÉBREDÉS-t szemléltetve: a következő idézetek arról szólnak, hogy sajnos csak 18-20 éves korokban ébredtek rá a nyelvtanulók az idegennyelv-tanulás fontosságára:

8/34: *„Általánosban. Igen. Meg, mit akartam mondani? Hát nem szerettem. De most már szeretem, meg most már érdekel is sokkal jobban. Meg tényleg, hogy ha külföldre is ki szeretnék menni, vannak olyan terveim, akkor ugye fontos.”*

7/46: *„Lehet, hogy nekem az egyik nagy bajom volt, hogy amiket feladott házi feladatokat, a munkafüzetben, meg ilyesmi, azt nem mindig csináltam meg. Vagy csak lemásoltam. Most azért ezt bánom, mert lehet, hogy akkor többet tudnék.”*

Az adatközlők tehát megéltek egy változást a szüleikhez képest, és saját maguk korábbi énjéhez képest, ez adja az ő **határhelyzet-élményüket**. Érdekes ebben, hogy a határhelyzet-érzés megtámogatja a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS-t, mert megerősíti a nyelvtanulók hitét abban, hogy nekik különösen nehéz a nyelvtanulás, hiszen ők bizonyos értelemben úttörők ebben; továbbá megtámogatja a **magányos hős képét is**, hiszen a szülei életében nem volt ennyire jelen az idegen nyelv, az utánuk jövőknek pedig minden könnyebb lesz.

A nyelvtanulás **előzménynélküliségéről és a gyökértelenség-érzésről** egy kitekintő megjegyzésem lenne. Szerintem ugyanis ez az érzés **legitimálja a tanulók oktatáskritikai megjegyzéseit**. Visszatérő téma volt ugyanis az interjúkban, hogy a nyelvtanítás Magyarországon a rendszerváltással, a semmiből indult:

pl. 3/194: *Tehát itt, Magyarországon ennek nincs szerintem olyan típusú múltja, amire rá lehetne ültetni azt, hogy már az anyád is ezt csinálta, hogy tök természetes, hogy szembemész otthon egy idegen nyelvű könyvvel.”* – ugyanő máshol: 3/95: *ennek nincs visszamenőlegesen tradíciója, hogy akkor hogyan kell effektív élő nyelvet tanítani.”*

A szülők nyelvtanulási helyzetét, az orosztanulást az adatközlő tehát nem tekinti jó hagyománynak, más hagyományokat viszont nem fogad el, holott az orosz nyelv tanítása a középiskolákban sosem volt kizárólagos. Ez az ideológia megmagyarázza számomra azt, hogy miért szabad olyan bátran szidni a nyelvtanítást (lásd az oktatáskritikai megjegyzések nagy számát az 5.2. fejezetben), hiszen a tanulók szerint az valóban gyerekcipőben jár.

E kitekintés kevésbé fontos a dolgozat alaptémáját tekintve, de jól szemlélteti, hogy az ideológiák összekapcsolódnak, összefüggnek, és egymást erősítik.

5.6.5. A tudás értékének megkérdőjelezése

A nyelvtanulás mint szenvedés megkonstruálásához az is hozzájárul, hogy a tudás értékét megkérdőjelezzék az adatközlők. Csak konkrét haszonért tanulnak, annak megszerzéséért hajlandóak csálni is, és a diskurzusokból kiolvasható, hogy a nyelvtudás – önmagában vagy önmagáért – nem érték.

Az adatközlők gyakran beszéltek arról, hogy a nyelvtudásukkal egy számonkérésen, egy nyelvvizsgán, egy állásinterjún kell megfelelniük, de valójában nem gondolják azt, hogy az a tudás szükséges vagy értékes, amiért erőfeszítéseket tesznek. Tipikus témák:

- a gyerekek és a fiatalok csak a számonkérés miatt, vagy a nyelvvizsga miatt tanulnak, (pl. 2/280: *„Egy csomósor nem is tanulod meg a dolgokat, így nagyba, hanem csak azt a tíz mondatot, mert tudod, hogy azt fogják kérdezni.”*; 6/43: *„nekem konkrétan csak a diplomához kell”*)

- a felnőttek az állásinterjűk miatt tanulnak, és utána szerintük nem is használják majd az idegen nyelvet a munkavégzés során (1/28: *„Több embertől hallottam, hogy az állásinterjún kellett nagyon produkálni magukat, és azóta nem is használják a nyelvet (...) és ez dühítő szerintem.”* 6/41: *„Sok helyen kérik, és aztán kiderül. Nem tudom, például egy bolti eladó állásnál kérik, ahol meg aztán biztos, hogy nem kell használnia. Ami érdekes.”*)

- a diákok a jó osztályzatokért csálnak, a tudást nem kívánják megszerezni (pl. 1/56: *„Mindig így a tollakba csempészttem ilyen kis puskát, és mindig néztem.”* 1/18: *„Csináltunk témazárókat, azoknak a megoldásai megvoltak nekünk, és hát (...) minnek tanuljunk.”*)

- a diákok teljesen haszontalannak tartják az alapfokú nyelvtudást (ezt leírta Einhorn (2015b: 45) is), pl. 6/16: *„De, de, érettségiztem. (...) Tehát normális érettségi, nem emelt érettségi. De, az jól sikerült! Csak hát olyan sokat nem ér.”*

- a tanulók gyakran kiemelik, hogy a nyelvvizsgára sok haszontalan nyelvtani ismeretet el kell sajátítaniuk, és a témák és a szóanyag szerintük messze vannak a „valódi” beszélt nyelvtől (pl. 2/48: *„a nyelvvizsga, meg a beszélt nyelv, az két különböző dolog”*.)

Ezek a témák azért fontosak, mert a nyelvtanulást a pragmatikus szemlélethez kötik, és azt az ideológiát jelenítik meg, hogy kézzelfogható haszon nélkül nem jelent értéket a nyelvtanulás. Markánsabban fogalmazva: önmagáért nem érdemes és felesleges nyelvet tanulni – ez gyakori kulturális konstruktum a korpusz alapján. Ez a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS jelenségkörét erősíti, hiszen nagyon korlátozott a nyelvtanulás érvényessége: annak, akinek nem sikerül a középfokú nyelvvizsgálója, vagy nem kap a nyelvtudása révén jobb állást (stb.), „feleslegesen” kellett végigjárnia a nyelvtanulás nehéz útját.

5.6.6. Az iskolai szintér és az ÉLŐ IDEGEN NYELV

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS kategória utolsó jellegzetessége, hogy az adatközlők sajátosan ábrázolják az iskolát mint nyelvtanulási színteret, és elválasztják azoktól a helyzetektől, amikor találkoznak az ÉLŐ IDEGEN NYELV-vel.

Az ÉLŐ IDEGEN NYELV kategória alapját azok a diskurzusok adják, melyekben a tanulók arról számolnak be, hogy filmnézéskor, zenehallgatáskor vagy külföldi fiatalokkal való találkozáskor nagyon jó élményeket élnek át, sikereik vannak, és szorongás nélkül vesznek részt az idegennyelv-használatban. Ezeknek a diskurzusoknak az a jellemzője, hogy a könnyedség, a motiváltság és az öröm jelenik meg bennük:

1/41/T2: „A múltkor a BBC-t néztem, én is úgymond a szövegnek úgy, hát most ez nem egy nagy dolog, de 50–60 százalékát megértettem, ez magamhoz képest ez egy tényleg, egy ilyen **jó érzéssel töltött el**, és egy kis ilyen, hát hogy mondjam? **Motiváció bombaként hatott.**”

1/130–132: T2: *Mit tudom én, beülünk egy ilyen belvárosi pubba, és mondjuk azért kifoghatunk egy olyan társaságot, akiknek kifejezetten bejön ez, hogy annyira bénák vagyunk, hogy az már aranyos. (...) Amikor van ilyen alkalom, hogy egy olyan társaság csapódik hozzánk, ahol ugye főként külföldi cserediákok, akkor mintha így **megnyílna** az angoltudásunk. Így **előjönnek belőlem** a szavak, kifejezések, hogy így utólag csak **nem is értem**, hogy ez hogy jutott eszembe.”*

9/70: „De volt olyan, hogy elmentem nyaralni Keszthelyre, és akkor jött velem szemben egy német bácsi, és megkérdezte, hogy hogy jutok el a kikötőig? Vagy a mólóig? És akkor **simán el tudtam mondani**. Szóval úgy **jó érzés volt**.”

2/249: „Előfordul telefonon keresztül is, hogy angol emberekkel beszélek, és általában tolerálják azt, hogy nem vagyok képes olyan választékosan kifejezni magam, ahogy kellene. (...) És aztán **megoldódik**, és utána ez egy **sikerélmény**.”

5/39: „Van egy ismerősöm, aki amikor bejöttek ezek a csatornák, a Cartoon Network, meg az ilyenek, az ugye angolul volt, még akkor nem volt lefordítva, és úgy tanult meg angolul. Mert **érdekelte, kíváncsi volt rá, figyelt, figyelt**, és már **tudta** az összefüggéseket, a szavakat, a nyelvtan **átment**, és **fogékony is volt rá**, és **ennyi volt**.”

A kiemelt szavakból siker árad (pl. *jó érzés, sikerélmény*), a nem szokványos helyzeteket különlegesnek (*nem is értem*) és könnyednek élik meg a tanulók (*megnyílta az angoltudás, előjöttek a szavak, ennyi volt*). Nagyon messze vagyunk tehát azoktól a nézetektől, melyek a nyelvtanulást a vizsgahelyzethez, a munkához kötik, vagy amikor a tanulók féltek megnyilatkozni mások előtt. Messze vagyunk azoktól is, melyek szerint a nyelvtanulás

kemény munka, és sok időbe és pénzbe kerül. Sajnos azonban ezeket a jó élményeket a tanulók nem iskolai helyszínhez kötik! Az idézetek alapján a külföldi televíziócsatornák műsorai, a belvárosi pub más nyelvű fiataljai, a turisták és az idegen nyelvű ügyfelek jelenítik meg a „jó” oldalt. Mintha **kétféle nyelvtanulási szintéren** élnék meg a diákok a nyelvtanulást: az egyiket tantárgyszagú, kényszerű a tanulás, a másikon életszerű és értelmes, és ott a tanulás öröm és játék is lehet. Ezt mutatják meg a következő idézetek, melyekben szó van a korai kezdésről és a nyelvérzékről, de leginkább a kiemelt szavakra érdemes figyelni:

3/56: *„Gyakorlatilag egy idegen nyelvet is az a legcélszerűbb, hogy ha minél korábban indítva, gyakorlatilag párhuzamosan tanulod meg, hiszen akkor még tényleg készségi szinten tud **beépülni** az alap nyelvtani dolog, és tényleg **nem tantárgynak tűnik a nyelv, hanem használható** valaminek. Tehát nem azt érzed, amikor felszólítanak az iskolában, hogy most jaj, nem tudom a ragozást, hanem mégis **megpróbálsz valamit** kivakarni magadból.”*

F/119: *„Nem tudom pontosan, hogy a nyelvérzék tudományosan micsoda, de azt gondolom, hogy ha valakinek jó a nyelvérzéke, az nagyjából az az ember lehet, aki valahogy, akár a neveltetéséből, akár a személyiségéből fakadóan **be tudja látni a pozitívumait** az egyes nyelvek tanulásának. Megtalálja a maga **örömét**, akár **játékot** tud belőle csinálni, és onnantól **elveszti az iskolai tanulási minőségét**: a nyelvtanulás is egy ilyen sokkal **életszerűbb** tanulás lesz.”*

Az iskolai szintérhez túlfélemlített, nehézségekkel teli helyzeteket kapcsolnak a nyelvtanulók (jaj, nem tudom a ragozást), és nem fogadják el, hogy ott valós tudáshoz juthatnak, (csak egy tantárgynak tűnik a nyelv, iskolai minőségű). A példában az adatközlők az érvelésüket (a korai kezdés előnyéről és a nyelvérzékről) úgy építették fel, hogy éppen az iskolai nyelvtanulással helyezkedtek szembe. Vagyis az ÉLŐ IDEGEN NYELV kategória a vizsgahelyzeteknek és az iskolai „muszájnak” az ellenpontja.

Az 'iskolai' és az 'élő' **nyelvhasználati szinterek szétválasztása nagyon erős**. Erre utal például az, hogy a tanulók szerint e kétféle szintér a tanulásban nem is összeköthető:

4/115: *„És akkor tanulom a szavakat, igen. Meg például filmeket angolul, magyar felirattal. (...) Meg angol játékok például. Ilyen kis Facebookos játékok, nyomozós, ahol kiírja angolul a szavakat, és akkor meg kell keresgetned a képen. Például ez is tök jó, és ott is ugye sok mindent felismerek, viszont **nem az egészet tudom átépíteni a felhasználható tudásomba**. Tehát lehet, hogy ott megvan, és ott látom, hogy na, akkor ez az, meg az, de hogyha most el kellene kezdenem beszélni egy ilyen témáról, nem biztos, hogy így el tudnám mondani.”*

7/142: „A középiskolában nagyon sokszor filmet néztünk németül. De **sok haszna nem volt, bármennyire is gondolta azt a tanárunk.**”

Az elsőben az otthoni, játékos módszereket nem tartja elég hatékonynak a tanuló, a második diák pedig a filmnézést nem tartja hasznosnak. Ellentmondásos tehát a helyzet, hiszen a tanulás az adatközlőknek az iskolai helyszínt és a hagyományos módszereket jelenti – gyakran a kínlódás, szorgalom, befektetett idő és pénz dimenziójával megjelenítve; a játékosabb módszereket viszont nem tartják igazi tanulásnak, noha azokhoz jobb attitűdök tapadnak.

Az iskolai szintér és az ÉLŐ IDEGEN NYELV elválasztása úgy járul hozzá a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS kategóriához, hogy újra megerősítve látjuk, hogy az iskolai nyelvtanulás szorongással teli és kényszerű. Újabb rétegét kaptuk annak a konstruktumnak, hogy a nyelvtanulás nehéz és küzdelmes hazánkban.

5.7. Generációváltás, jó élmények

A korpusz eddigi ismertetésében az adatközlők ambivalens és negatív érzésein volt a hangsúly, pedig a tanulók jó élményekről is beszámoltak a nyelvtanulással kapcsolatban. Ide tartoznak azok a diskurzusok, melyekben a tanulók egy-egy olyan nyelvtanárról beszéltek, akik lelkesítőek és támogatóak voltak, illetve amikor a tanulók határhelyzet-élményük mellett motiváltak tüntek a nyelvtanulásban. Ez utóbbit tartom fontosnak, és ezeket a diskurzusokat a GENERÁCIÓVÁLTÁS kategória tartalmazza.

A GENERÁCIÓVÁLTÁS kategóriába tartozik a <mai fiatalok angolja>, a <kezdés> és a <szülők szerepe> témák, amelyeket már az 5.6.4. fejezetben érintettem, csak ott a gyökértelenség érzését és a határhelyzetben levést emeltem ki a korpusz alapján. Amikor ugyanis a tanulók arról beszéltek, hogy a szüleik nem várták el tőlük a nyelvtanulást, és nem is nyújtottak ebben nekik mintát, akkor azzal a nyelvtanulásban tapasztalat nehézségeiket magyarázták meg. Ugyanígy a <mai fiatalok angolja> is azt indokolta, hogy az adatközlőimnek nehéz helyzetük van, hiszen az utánuk következőknek már természetesebb, hogy az idegennyelv-tanulás az életük része. A <kezdés> téma viszont egyfajta elmozdulást mutat ezekhez képest: a diákok attitűdje jó a nyelvtanulás korai kezdésével kapcsolatban, és igen tudatosak abban, hogy a gyerekeiknek mintát és támogatást akarnak majd adni a nyelvtanulásban.

Elmondható, hogy a többség az óvodás kort tartja a legalkalmasabbnak a kezdésnek:

(21)

F/391	LM	<i>Mikor kell elkezdni idegen nyelven tanulni?</i>
392	lány1	<i>Minél hamarabb!</i>
393	lány2	<i>Szerintem óvodás, nagycsoportos korban.</i>

5/39: „Szerintem, ami a legjobb lenne, hogy ha már a bölcsődében, vagy az óvodában. Hát én most azt csinálom a lányomnál, hogy hároméves, és vannak olyan rajzfilmek, amit csak angolul néz.”

3/103: „van néhány északi országból való ismerősöm, és náluk ez teljesen természetes, hogy óvodában már két nyelvet tanulsz. (...) és nekik ez beivódik a mindennapjaikba”

Vagyis az adatközlők szerint a nyelvtanulásnak létezik egy olyan formája, melyben a tudás könnyeden, de mélyen megjelenik, és ez a **kisgyermekkorai nyelvtanulás**. Ezért igen szerencsésnek tartják a tanulók a **kétnyelvű családban felnővőket is**:

1/136: „sok mindenkit látok, aki így csinálja, igen (...) egyik szülő így, másik úgy beszél hozzá otthon. Beivódnak lényegében ugye a gyerekek fejébe.”

Ezzel kapcsolatban erősen foglalkoztatta az adatközlőket, hogy ők milyenek lesznek a szülői szerepben. A következő idézetek megmutatják, hogy a változásban betöltött szerepüket komolynak feltételezik:

6/151: „Én már például egy olyan generáció vagyok szerintem, aki fontosnak tartja, és én már **úgy fogom nevelni a gyerekeket, hogy tudatosan a nyelvtanulást beépítse. Tehát, hogy ezt fontosnak tartsa.**”

2/116: „Én tudom, hogy ha nekem gyerekeim lesz, én **zsigerből** fogom ezt neki majd adni. De a mi szüleinktől ezt nem vártuk el, hogy **zsigerből** adják ezt át nekünk” (t. a nyelvtanulás fontosságát – LM).

A *zsiger* és a *beépítés* szó mutatja, hogy elkötelezettek abban az adatközlők, hogy nyelvtanulásra ösztönözzék majd a gyerekeiket. A korpusz alapján tehát elindulni látszik egy szemléletváltás az előző generációhoz képest: a korai kezdés elfogadott, a kétnyelvű családok irigylésre méltóak, az 'élő' idegen nyelv kedvelt, vagyis van **egyfajta nyitás** az idegen nyelvek felé.

Ne felejtsük el, hogy a kvantitatív kutatás eredményei is egyfajta átrendeződésre utalnak, melyben az idegennyelv-tudás presztízst (és hatalmat) jelent. Ebbe az is beleilleszhető, hogy miért találtam a nyelvtanulással kapcsolatban olyan sok egymásnak ellentmondó nézetet: mozgás van a rendszerben.

A GENERÁCIÓVÁLTÁS kategória alapján megjósolt **szemléletváltás az idegen szavakkal** kapcsolatban is jelentkezett a korpuszban. Az idegen szavak nyelvünkben való megjelenését ugyanis természetesnek tartották az adatközlők, ritkán jelent meg az a vélemény, hogy „*nem vagyunk jó barátságban*” (4/59), illetve az, hogy ha „*nyomatják folyamatosan mindenhol, az azért bosszant*” (F/190). A többiek elfogadóak voltak. (Az idegen szavakkal kapcsolatos kérdések a kvantitatív kutatásomban is szerepet kaptak, és ott sem találtam nagyon negatív attitűdöket velük szemben.)

Ami érdekes azonban, az az, hogy néha az idegen szavak támadását, erőszakos bejövételét konstruálták meg az adatközlők, máskor viszont éppen természetes megjelenésükön volt a hangsúly, és magukat befogadónak mutatták a tanulók:

*1/90: „Ez ilyen tudat alatt **folyik be** az emberek életézésébe, életvitelébe, mert mit tudom én, amikor valaki azt mondja, hogy vircsaft, azt se tudja, hogy a vircsaft az nem magyar szó. Most mondtam valamit hirtelen.”*

(22)

2/298	T3	<i>Aki már ebben nő fel, azt biztos nem zavarja, mert neki egy like vagy egy Facebook, neki ez már tudja, beleivódik. De az én anyukámnak ezt meg kellett tanulni, és nyilván nem tud olyan gyorsasággal tanulni, vagy ehhez illeszkedni, ahogy ezek jönnek. Itt akkor nyilván zavaróvá válik. De azért a fiatalabb generáció, szerintem azért rugalmasak vagyunk annyira, hogy ezt azért még szívjuk be.</i>
299	T4	<i>Majd egy pár év múlva nekünk is probléma lesz.</i>
300	T3	<i>Igen, igen.</i>
301	LM	<i>Igen, de hát egyébként ez egy jó. Tehát kérdés, hogy ez betolakodik, vagy szívjuk?</i>
302	T3	<i>Hát mi még szívjuk szerintem. Mi még éppen szívjuk.</i>
303	T4	<i>Igen, az idősebb korosztálynak meg már tolakszik. A fiatalabb korosztály meg benne él.</i>
304	T3	<i>Igen. Például nekem az elektronika van így, az tolakodik. És nem bírom befogadni, és nem, nem, nem. De ezt a részét a nyelvnek, ez meg még jön és ragad rám.</i>

Tehát van, amikor észrevétlenül átvesszük az idegen szavakat (*befolyik, ebbe nőünk bele*), van, amikor *szívjuk* és *ragad* ránk, de olyan is van, hogy *tolakodik* és problémát jelent, mert *zavaró* és *nem befogadható*. Megjelenik megint a régi generáció, melynek tagjai máshogy viselkednek, mint az adatközlők generációja, és itt vannak az új beszélők, akik már az idegen szavakkal teli világban nőnek fel. Az idegen szavakkal kapcsolatban tehát nagyon hasonló élményeket élnek át a nyelvtanulók, mint a nyelvtanulásban: egyrészt **kívülről van egy nyomás, másrészt van egy belső nyitás**; és a generációk között újra az adatközlők állnak a határhelyzetben.

5.8. Monolingvizmus, monokultúra

Az interjúkorporusz utolsó kiemelt témájaként a monolingvista ideológiát szeretném bemutatni. Vágó (2007) és Bartha (2009) alapján tudjuk, hogy ez a nyelvi ideológia az egyik legmeghatározóbb a magyarországi nyelvtanulási környezetben. Sárdi (2019) sikeres és jó attitűdököt mutató tanulónál is bizonyította hatását. A tanárokkal készített interjúim szintén megerősítik, hogy a monolingvista ideológia fenntartása és továbbhagyományozása a mai napig jelentős (Lois 2017a), és ezt a dolgozatban bemutatott tanulói korpusz is igazolja.

A diákok sokszor megfogalmazták, hogy hazánkban nincs szükség idegennyelv-tudásra, mert a magyar használata kizárólagos:

6/274: „*Van olyan makacs sok ember, hogy hát **minek** tanulja, ő ide született, magyar hazában és akkor **minek kéne** nyelvet tanulni. Biztos sok ilyen is van.*”

4/223: „*Meg az, hogy ha én már tudom a saját nyelvemet, akkor **minek** tanuljak meg még egy másikat!? Szerintem.*”

Ez a megfogalmazás szinte szó szerint vissza-visszatér a korpuszban, de van, aki árnyaltabban beszél a monolingvizmusról, és arról, hogy gyakran nem valós a külföld iránti érdeklődés:

(23)

F/210	LM	<i>Na, ő, térjünk egy kicsit vissza ahhoz, hogy mi a baj ezekkel a magyarokkal, na. Miért nem tudunk megtanulni jól idegen nyelveket?</i>
211	lány1	<i>Nem vagyunk rákényszerülve.</i>
212	LM	<i>Nem vagyunk rákényszerülve?</i>
213	f	<i>És nincsenek olyan kilátásaink, amelyek ezt követelnék. Vagy nem is az, hogy nincsenek olyan kilátásaink, nem szeretünk elkalandozni.</i>
214	LM	<i>Nem szeretünk elkalandozni?</i>
215	f	<i>Ühüm. Tehát hogy amikor azt mondjuk, hogy de jó lenne külföldre menni, az mindig olyan álomszerű, ilyen ügyse.</i>
216	lány1	<i>Ühüm.</i>
217	LM	<i>Ügyse?</i>
218	f	<i>Ühüm. Vagy az, hogy valakinek olyan munkája lesz, amiben így napi szinten kell használni az angolt. (De nem azért, mert mit tudom én, mert anglisztika szakon végzett, és ilyen szakmát végez, hanem mert mit tudom én, mondjuk kutató.) Az, az szerintem nem egy reális jövőkép sokak fejében, és ez baj.</i>

Látható, hogy megint csak a munkahelyi idegennyelv-használat jelent indokot a nyelvtanulásra, de az is csak egy szűk réteget érint, és egy igen zárt társadalom rajzolódik ki. Nem cél külföldre menni, vagy az ilyen irányú céljaikról gyakran lemondanak az emberek – ezt fogalmazták meg a tanulók.

Jellemző volt ezekben a diskurzusokban, hogy csak másokról beszéltek az adatközlők, a monolingvista szemlélettel csak egy tanuló jellemezte önmagát, (de ő is csak a régi énjét):

8/32: „*Úgy voltam, hogy nekem **minek** másik nyelv. Én magyar vagyok, én csak magyarul akarok beszélni. Nagyon ilyen izé, nagy hú magyar voltam.*”

A dolgozatban bemutatott <kell/nem kell> téma alapján (lásd 5.5. fej.) azonban felvethetjük, hogy még mindig sokak gondolkodnak így, hiszen a nyelvtudás szükségessége állandóan kérdéses az interjúkban.

A monolingvizmusról szóló szövegrészek több kisebb témát is takarnak, például hogy kulturális veszélyt jelentenek a bevándorlók, illetve hogy sokaknak szociális és anyagi körülményeik nem engedik meg a nyelvtanulást. Egy érdekességet emelek ki ezek közül: azt a témát, amelyet a tanulók sosem ajánlottak, mindig csak én; és ez a **nem nyelvszakos tanárok** idegennyelv-nélkülisége. Az feltűnt a tanulónak, hogy a szülei nem tudnak idegen nyelveket, de a tanáraikkal kapcsolatban ez a probléma nem tematizálódott. Muszáj megfogalmaznom tehát, hogy van egyfajta **elnéző magatartás** azzal kapcsolatban, hogy az értelmiségi léthez hozzátartozik-e a nyelvtudás. Ahogy az egyik adatközlő ezt ki is mondja a következőkben, a 74-es beszédlépésben:

(24)

F/71	LM	<i>Van szükség nyelvtudásra Magyarországon?</i>
72	f	<i>Attól függ mihez. A túléléshez nincsen. (nevetnek).</i>
73	LM	<i>Miért van az</i>
74	f	<i>Nagyon sokszor, még akkor is, ha értelmiségi szakmát akarnak tanulni, olyanokban sem fogalmazódik meg az, hogy csak hasznukra válik, ha el tudnak olvasni angolul egy tanulmányt, vagy ilyesmi. Vagy csak meg tudják nézni a filmeket két hónappal korábban, mert angolul már elérhető, magyarul meg nem.</i>

A „túléléshez nincsen” szükség nyelvre, és az értelmiségieknek sem szerepel az életformájukban a nyelvtanulás, ez is a monolingvista ideológia eleme.

Összegezve: a monolingvizmus erős adottsága a hazai nyelvtanulási környezetnek; haszontalannak tűnik fel benne a nyelvtanulás, mely még az értelmiségieknek sem magától értetődően értékes. Ebben a közegben a nyelvtanulás presztízse megjelenik, de állandóan meg is kérdőjeleződik.

5.9. A kisebb kategóriák jelentősége

Az eddigiekben a korpusz legfontosabb értelmezési egységeit mutattam be. Amellett érveltem, hogy a nyelvtanulási szorongás és a nyelvtanulással kapcsolatos ambivalencia erős a diákok között. Jellemző ideológia a monolingvizmus és a nyelvtanulás nehéz voltának megkonstruálása. Ezeket az eredményeket erősítik meg a **kevésbé gyakori, egy konkrét**

nézetet megjelenítő kategóriák, vagyis a NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, a NYELVÉRZÉK, a KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, a FINNUGOR ÁTOK, az AKCENTUS, a FIATALON KÖNNYEBB és a SZINKRONIZÁLÁS (lásd a 28. táblázatban; az ÉLŐ IDEGEN NYELV-et külön tárgyaltam az 5.6.6. fejezetben). Ezek **hozzákapcsolódnak a már bemutatott ideológiákhoz**, azokat támogatják.

Az előbb említett kategóriák közül például az AKCENTUS az adatközlők között élő nagyfokú **nyelvi előítéletességről** tanúskodott. Ezekben a diskurzusokban a tanulók kifejtették, hogy a kiejtési változatok alapján gyakran hoznak ítéletet másokról. Kitüntetett szerepe van az adatközlők szerint az akcentusnak a magyar és az idegen nyelvi megszólalásokban is.

A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS jelenségkörét erősítette a FINNUGOR ÁTOK nézete, (miszerint a magyaroknak azért nehéz az indoeurópai nyelveket megtanulni, mert más nyelvcsaládhoz tartozik a nyelvük), és az a vélekedés, mely szerint a nyelvtanulás sikeressége nagyrészt a képességeken múlik (NYELVÉRZÉK kategória.) Ezek jól megindokolják ugyanis, hogy miért küzdelmes számunkra a nyelvtanulás. Érdekes módon még az is csak elválaszt minket a többi nyelvtől (az adatközlők szerint), hogy a magyar egy rendkívül bonyolult nyelv (ez a NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK egyik témája), hiszen emiatt is mások vagyunk, mint a többiek: máshogy kell tanulnunk, nekünk a nyelvtanulás nehezebb. A SZINKRONIZÁLÁS téma is ide kapcsolódott: a diákok szerint a nyelvtanulást akadályozza, hogy hazánkban a beszélők nincsenek rászorítva arra, hogy idegen nyelven nézzék a filmeket, mert mindent szinkronizálnak.

Jellemző annak megfogalmazása is, hogy külföldön könnyebb a nyelvtanulás, és hogy fiatalon könnyebb tanulni, mint felnőtt korban – ezek a nézetek is jó indokot szolgáltatnak arra, hogy a nyelvtanulást nehéznek és reménytelennek lássák a felnőtt adatközlők. Ezek a kategóriák tehát a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS-t erősítették, azzal függték össze.

5.10. Az interjúkorpusz legfontosabb eredményei

Jelen fejezetben a felnőtt nyelvtanulókkal (N=25) készült interjúimat elemeztem a megalapozott elmélet segítségével. Bemutattam, hogy az adatokat néhány fontos jelenség köré lehetett csoportosítani, és a kategóriák közötti ellentmondások és összefüggések hozzátettek az értelmezéshez.

Eredményeim közé sorolom, hogy:

- 1) kimutattam, hogy erős ambivalens érzéseket élnek át a tanulók a nyelvtanulással kapcsolatban, ráadásul több dimenzióban, ezért felvethető, hogy a nyelvtanulási motivációt ezektől elválasztva nem értelmezhetjük;
- 2) kimutattam az anyanyelvben megélt preskriptív ideológia hatását a nyelvtanulási szorongásra, és ez az eredmény a kvantitatív kutatásom eredményeivel összecseng;
- 3) kimutattam, hogy a nyelvtanulás nehéz voltát olyan sokrétűen konstruálják meg az adatközlők, hogy szükséges felismernünk ezen ideológia fontosságát. A magyarországi nyelvtanulási környezet ábrázolásakor nem elégedhetünk meg például a pragmatizmus és a homogenizmus kiemelésével, amellyel korábban én magam is érveltem (Lois 2017a). A magányos, társak nélküli küzdés, a határhelyzetben levés érzése, a tudás értékének megkérdőjelezése, vagy az iskolai színtérhez tapadó negatív attitűdök mind fontosak önmagukban is, de főleg együtt erősek.
- 4) Szükség van olyan sajátos kulturális konstruktumok felfedezésére és leírására, mint a tanulócsoporthal kapcsolatos negatív attitűdök, vagy a nyelvtanulásban a szorgalomnak és a munka szerepének a túlhangsúlyozása. Ezekkel a nyelvtanulók nyelvekről és nyelvtanulásról szóló tudásának újabb része ismerhető meg. Az eddig le nem írt tudáselemekkel pedig részben arra a kérdésre is választ adhatunk, hogy miért mozdul olyan lassan előre a magyarok nyelvtudása.
- 5) A GENERÁCIÓVÁLTÁS kategória eredményei alapján feltételezhető, hogy a nyelvtudással kapcsolatos attitűdök pozitív irányú változása zajlik. Ezt alátámasztja, hogy egyfajta ideológiai elmozdulást a kvantitatív kutatásban is tapasztaltunk.

6. A KVANTITATÍV ÉS A KVALITATÍV KUTATÁS ÖSSZEVEETÉSE

Az előző két fejezetben törekedtem az adatok értelmező bemutatására, jelen fejezetben a legfontosabb eredményeket elemzem tovább a kvantitatív adatbázis és az interjúkorpusz összevetésével.

A dolgozat fő kérdésére azt a választ adtam a kvantitatív és a kvalitatív adatok alapján, hogy az anyanyelvünkről szóló és a nyelvtanulásról szóló nézetek között bizonyított a kapcsolat. Érdeemes azonban a kulcskérdésekben a két adatbázis hangsúlyeltolódásait megfigyelni, illetve egy-egy (látszólagos) ellentmondást kiemelni. Először is meg kell vizsgálni, hogy a kvantitatív fejezetben használt magyarázóelveket megtámogatja-e a kvalitatív korpusz, és a megalapozott elmélettel kapott értelmezési kategóriák összekapcsolhatóak-e azokkal. Másrészt a preskriptivizmus összetettségét kell megmagyarázni. Ez következik alább azzal a további céllal, hogy az eredményeimet a szakirodalomba is behelyezzem.

6.1. A kvantitatív elemzés faktormagyarázatai az interjúkorpusz tükrében

A kvantitatív és a kvalitatív eredmények összevetésekor amellet érvelek, hogy a **statisztikai próbákkal kapott eredmények magyarázóelvi** összhangban vannak az **interjúkban kapott eredményekkel** és a szakirodalom megfigyeléseivel.

Négy magyarázóelv lefedi a kvantitatív elemzésben kapott szignifikáns eredmények zömét, ezek 1) a nacionalista ideológia, 2) a nyelvi tudatosság a nyelvtudás presztízsével, 3) a nyelvi tudatosság a hibázástól való félelemmel és 4) a sztenderdista-konzervatív nyelvtanulási szemlélet. E magyarázóelvek az értelmezés összegzését jelentik, hiszen az együttjárások itemenkénti magyarázata már a 4. fejezetben megtörtént.

Jelen fejezetben a magyarázóelvek mentén haladok, így először ismertetem a kvantitatív eredményeimet ebben a csoportosításban, és összevetem azokat az interjúkban tapasztaltakkal.

6.1.1. A nacionalista ideológia

A nacionalista ideológia meghatározó a magyar közösségben (Csepeli–Örkény 2018), és ezt kutatásom kvantitatív és a kvalitatív adatai is alátámasztják. A kvantitatív részben a magyar nyelv kiemelése mutatkozott erős ideológiának (lásd 4.4. fej.), az interjúkban pedig a

monolingvista diskurzusok voltak jelentősek (lásd 5.8. fej.). Kutatásom ráadásul bizonyította, hogy ez az ideológia a nyelvtanulásról szóló vélekedések mögött is meghúzódik.

Az alábbi táblázat tartalmazza a kvantitatív kutatás azon szignifikáns együttjárásait, melyeket a nacionalista ideológiával magyaráztam. Ez a táblázat más, mint amely a 4.9. fejezetben szerepelt, mert alább csak egy magyarázóelvhez kapcsolódnak az adatok, míg ott az összes addigi együttjárás bemutatása volt a cél. A táblázat két oszlopában szereplő faktorok vagy itemek korrelálnak egymással. Az előjelek a kapcsolat irányára utalnak. (A teljes itemek a 19. és 20. mellékletben, a faktorok értelmezése pedig a 4.2.1. és a 4.2.2. fejezetekben található.)

1.	idegentől való félelem faktor	+ monolingvista nyelvi attitúd faktor, iteme pl. Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven. + Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni. (mdom27) – integratív motiváció (LIKE.top, HAS.top, integ 33–34) – nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd faktor – ideális nyelvi én (ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket«)
2.	idegen szavakkal kapcsolatos elutasító magatartás (véd9, neg15, véd11), pl. Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni. (véd9)	+ monolingvista nyelvi attitúd faktor + Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni. (mdom27) + Szerintem egy gyereknek először az anyanyelvén kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást. (nézet52) – nyelvtanulással kapcsolatos általános attitúd faktor – integratív motiváció (LIKE.top, HAS.top, integ33–34)
3.	monolingvista nyelvi attitúd faktor	– integratív motiváció (LIKE.top, HAS.top, integ33–34)
4.	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem. (szép8)	– integratív motiváció (HAS.top) – szükséges nyelvi én faktor
5.	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag. (szép6)	+ monolingvista nyelvi attitúd faktor
6.	nyelvi moralizmus: Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás. (véd12)	+ monolingvista nyelvi attitúd faktor
7.	sikertelen klaszter	+ monolingvista nyelvi attitúd faktor + idegentől való félelem faktor

30. táblázat. A nacionalista ideológiával magyarázott együttjárások

A 30. táblázatában látható, hogy az **idegentől való félelem** (1. sor, bal oldali oszlop), **az idegen szavakkal kapcsolatos elutasító magatartás** (2. sor), **a monolingvista nyelvi attitúd** (3. sor), **a magyar nyelv kiemelése** (4., 5. sor) és **a nyelvi moralizmus** (6. sor) **következtesen** rossz nyelv tanulási attitúddal és gyenge motivációval áll. A nacionalista ideológiai elemei tehát nem elválaszthatóak a nyelv tanulástól. Jól értelmezhető az integratív

motiváció elemeinek és a mdom27 »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni« megjelenése a korrelációk sorában, hiszen a nacionalizmus lényege a közösséggel való azonosulás, és az elzárkózás másoktól. De az is kimutatható, hogy a nacionalista ideológia erősíti a korai nyelvtanulással szembeni negatív attitűdöket (vö. nézet52 item megjelenéseit a táblázatban).

A nacionalista és a monolingvista ideológia szerepét a nyelvtanulás eredményességében is komoly tényezőnek kell feltételezni. A 'sikertelen' klaszter (a középfokú nyelvvizsgálóval nem rendelkezők csoportja) inkább mutatott monolingvista attitűdöket, mint a 'sikerese', és az idegen kultúrával szemben is elutasítóbbak (lásd a 30. táblázat 7. sorát). Vagyis a nacionalista, monolingvista szemlélet kifejezetten a nyelvvizsgaeredményekre is hatással van.

E statisztikai eredményekhez az **interjúkorpusz úgy járult hozzá, hogy a nacionalista ideológia jelen volt a diskurzusokban**. Ez az ideológia az interjúkorpusz alapján is releváns magyarázóelvnek bizonyult. Főleg a monolingvista diskurzusok jelenítették meg, és ott egyértelmű volt a kapcsolata az idegennyelv-tanulással, hiszen állandóan felmerült a nyelvtudás szükségességének kérdése.

A nacionalizmus egyszer explicit tárgyalásra került az interjúban, de az adatközlő elvetette a nyelvtanulással való összefüggésének lehetőségét:

(25)

71	LM	<i>Szóval azt látom, hogy az idegen szavakkal szemben azért nagyon sokan úgy azt mondják, hogy minek áramlik be ennyi!</i>
72	T1	<i>Tudom.</i>
73	LM	<i>És félni kell, és közben várjatok! Az van, hogy az EU-ban Magyarországon tanulnak a gyerekek legmagasabb óraszámban idegen nyelvet, és nem hoznak olyan eredményeket, mint ott, ahol nem tanulnak ilyen magas óraszámban. Na, például ez miért van? Tehát én azt gondoltam, hogy esetleg mégis van egy ilyen ellenérzésünk. Vagy mivel kapcsolatban van ellenérzésünk? Vagy miért nem megy úgy az angoltanulás?</i>
74	T1	<i>Szerintem a nyelvtanulásnál nincsenek ennyire, hát most nevezzük így, nacionalista álláspontok. Tehát amikor nyelvórán vagyunk, akkor volt már egy ilyen szkinhed beütésű csoporttársam, de őtőle sem hallottam azt, hogy hú, de szemét, hogy mondjam, a transzatlanti unió menjen a francba, meg mit tudom én. Nem. Hát egyszer ő is tanulta az angolt, most nem volt oka arra, hogy ilyeneket mondjon.</i>

Vagyis a tanuló szerint a nacionalista ideológia csak a magyarba áramló idegen szavakat érinti, amíg arról volt szó a beszélgetésben, addig nem tiltakozott (72-es beszél lépés: *tudom*), de az idegennyelv-tanulást nem vonná a hatókörébe. Ezért volt szerencsés e témában

kvantitatív adatgyűjtést is használni, mert ott az idegen szavakról szóló nézetek összevethetőek voltak a nyelvtanulással, és találtam is kapcsolatokat.

Feischmidt (2014), Molnár (2016), Csepeli–Örkény (2018) alapján tudjuk, hogy a nacionalizmus hazánkban mélyen be van ágyazódva a mindennapi gondolkodásba. Érdeemes tudatosítani, hogy a nyelvtanulásról szóló diskurzusokban a tanulók is gyakran újrateremtik, és hatása nem elhanyagolható a nyelvtanulási attitűd, a nyelvtanulási motiváció és az eredményesség tekintetében.

6.1.2. A nyelvi tudatosság a nyelvtanulás presztízsével

A nyelvi tudatosság a nyelvtanulás presztízsével – mint a második magyarázóelv – szintén relevánsnak mutatkozott az interjúkorpusz alapján.

A következő táblázatok tartalmazzák az ide tartozó szignifikáns statisztikai eredményeket, és ezeket vetem össze interjú adatokkal. Több eredmény a nyelvtanulók nyelvi előítéletességére vonatkozik, mely fontos jellemzője a magyar beszélőknek (Kontra 2009). Előzetesen is feltételezhetjük, hogy a nyelvtanulásban meghatározó tényező, de az interjúkban gyakran utaltak rá az adatközlők mind a magyar (lásd 5.3. fej.), mind az idegen nyelvű megnyilatkozások kapcsán (lásd 5.6.3. fej.), ezért fontossága igazolódott. A nyelvileg előítéletesek presztízskövetése magas – legyen szó nyelvvaltozatról vagy nyelvtanulásról. A nyelvi előítéletesség tehát jó nyelvtanulási attitűddel és magas instrumentális, integratív motivációval állt, és az előítéletes tanulók ideális nyelvi énje és szükséges nyelvi énje erős volt. (A teljes itemek a 19. és 20. mellékletben, a faktorok értelmezése pedig a 4.2.1. és a 4.2.2. fejezetekben találhatóak.)

nyelvi előítéletesség faktor	+ nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktor
	+ instrumentális motiváció faktor
	+ előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben faktor
	+ szükséges nyelvi én faktor
	+ ideális nyelvi én (ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket«)
	+ integratív motiváció (LIKE. top, HAS.top)
előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben faktor	+ integratív motiváció (HAS.top »szeretnék-hasonlóvá-válni«)

31. táblázat. A nyelvi előítéletesség együttjárásai a presztízskövetéssel magyarázva

A nyelvi előítéletesség tehát következetesen jó nyelvtanulási motívumokkal állt, bár a nyelvtanulási szorongással is összefüggött, (lásd 6.1.3. fej.). Hasonló hozzá a preskriptivizmus (lásd alább), mely szintén kedvezőnek tűnik a nyelvtanulás szempontjából ebben az ideológiai együttállásban, (de a szorongással is együttjárt.)

1.	adatközlő preskriptív faktor	+ nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktor
		+ instrumentális motiváció faktor
		+ ideális nyelvi én (ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket«)
		+ integratív motiváció (LIKE.top, integ33–34)
2.	nyelvi moralizmus: Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás. (véd12)	+ nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktor
		+ instrumentális motiváció faktor
		+ előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben faktor
3.	tanár preskriptív faktor	+ ideális nyelvi én (ideal42 »jövőbeli-énem-tud-nyelveket«)

32. táblázat. A preskriptivizmus együttjárásai a presztízskövetéssel magyarázva

A preskriptív tanuló úgy tűnt fel, mint akinek a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűdje jó, instrumentális és integratív motiváció valószínűleg magas, ideális nyelvi énje erős. Az a nyelvtanuló is szívesen tanult nyelvet, és hasznosnak is tartotta a nyelvtanulást, aki kötelességének tartotta a nyelvi példamutatást, (2. sor). És a preskriptív tanárok adta környezet (3. sor) is erősíteni látszik az ideális nyelvi ént.

E magyarázóelvet az interjúkorpusz úgy támogatta, hogy a beszélgetésekben az adatközlők azonosultak a preskriptív ideológiával, elfogadták annak iskolai jelenlétét, és ugyanígy elfogadták az idegen nyelv fontosságát. Az együttjárások azonban csak a kvantitatív módszerrel voltak felfedhetők.

Egy további fontos együttjárást magyaráztam még a nyelvi tudatossággal és a nyelvtudás presztízisével, ez pedig a **sztenderd klaszterhez** köthető. Akik ugyanis a mondatmegítéléses tesztben a sztenderd szerint pontoztak, azok asszimilációs félelemei kisebbek voltak (lásd 4.10. fej., a sztenderd klaszter és (véd11) »felesleges idegen szó« fordított együttjárását.) Ezt Gal (2016) kutatásával magyaráztam, aki feljegyezte, hogy a sztenderdizmus egyre inkább tartalmazza az idegennyelv-tudás szükségességét és fontosságát. Ehhez kapcsolhatók az interjúkorpuszból azok a diskurzusok, melyek egyfajta nyitásról szólnak az idegen szavak és az idegen nyelvek felé. Ezeket a GENERÁCIÓVÁLTÁS kategóriánál tárgyaltam.

6.1.3. A nyelvi tudatosság a hibázástól való félelemmel

A harmadik magyarázóelv, a nyelvi tudatosság a hibázástól való félelemmel, azt mutatta meg, hogy a nyelvhelyességre való törekvés hajlamossá teszi a nyelvtanulókat a nyelvtanulási szorongásra, és látszik, hogy ebben az iskolai környezet és a tanárok ideológiái is szerepet

kapnak. A 'sikertelen klaszterhez' kapcsolódó eredmények alapján ráadásul feltételezhetjük, hogy a szorongásnak a nyelvtanulás eredménytelenségében is szerepe van.

Az alábbi táblázat tartalmazza a kvantitatív kutatás azon szignifikáns együttjárásait, melyeket ezzel az elvvel magyarítottam. (A faktorok értelmezése a 4.2.1. és a 4.2.2. fejezetekben olvashatók, az egyes itemeket alább kiírtam.)

idegentől való félelem faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor
	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
	+ Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim. (gram19)
Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne. (neg15)	+ nyelvtanulási szorongás faktor
nyelvi előítéletesség faktor	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
adatközlő preskriptív faktor	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
tanár preskriptív faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor
	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
	+ Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim. (gram19)
iskola preskriptív faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor
	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
	+ Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim. (gram19)
sikertelen klaszter	+ nyelvtanulási szorongás faktor
	+ Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. (gram17)
	+ Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim. (gram19)

33. táblázat. A hibázástól való félelemmel magyarított együttjárások

A táblázat bal oszlopa (az utolsó sor kivételével) reprezentálja az anyanyelvünkre vonatkozó preskriptív ideológiát. Ebben hagyományosan jelen van az idegen nyelvi elemektől való félelem (az első két sor) és a nyelvi előítéletesség (3. sor). Ezek úgy kapcsolódnak össze a nyelvtanuláskor megélt hibázástól való félelemmel, hogy a nyelvhelyesség követése összeköti őket.

Sándor (2001a), Gal (2016), Kontra (2008) érzékletesen írnak a sztenderd nyelvi ideológia által okozott szorongásról, és nem feltételezhetjük ennek éles elhatárolhatóságát a

nyelvtanulástól, hiszen nyelvi környezetünk fontos része. E magyarázóelv relevanciáját az **interjúk is megerősítik**, hiszen több diskurzus kifejezetten erről szólt (lásd 5.4. fejezet).

Az interjúkban kimutatott nyelvtanulói diszkomfortérzet tartozik még ide. Ez a nyelvtanulással kapcsolatos ambivalens érzésekből fakad (5.5. fej.), de az ›idegentől való félelemnek‹ és a ›nyelvtanulási szorongásnak‹ az összekapcsolódása is utal erre. Zavar övezi a nyelvtanulást, ha nem akar az adatközlő idegen kultúrával találkozni (4.3.2. fej.). Ekkor a nyelvtanulás nem-kedvelt tevékenységként tűnik fel, és ebből adódik a szorongás, mert egy nem kívánt szituációban a beszélő mégis próbál megfelelni.

6.1.4. Sztenderdista-konzervatív nyelvszemlélet

Végül az utolsó nagy csoport arra hívja fel a figyelmet, hogy a grammatikatanulás fontosságába vetett hit (›nyelvtantudás segít‹, gram16, gram17, gram18, lásd alább) és a kétnyelvűségekre vonatkozó nézetek (mdom27, mdom32, biling53, biling54, lásd alább) sem függetlenek az anyanyelvről szóló nézetektől. Sőt, azt mondhatjuk, hogy ezek egyfajta sztenderdista-konzervatív nyelvszemlélettel ezek egy csokorba foghatóak:

1.	idegentől való félelem faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor + nyelvtantudás segít faktor + grammatikatanulás fontossága (gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«, gram19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«) + kétnyelvűségekre vonatkozó nézetek (biling53 »a-kétnyelvű-mindkét-nyelvén-anyanyelvi«, biling54 »a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű«, mdom27 »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni«)
2.	idegen szavakkal szembeni elutasító magatartás (neg15, véd9)	+ nyelvtanulási szorongás faktor + nyelvtantudás segít faktor
3.	a magyar nyelv kiemelése (szép6, szép8)	+ nyelvtantudás segít faktor
4.	nyelvi előítéletesség faktor	+ grammatikatanulás fontossága (gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«, gram18 »szeretek-nyelvtanozni«) + kétnyelvűségekre vonatkozó nézet (biling53 »a-kétnyelvű-mindkét-nyelvén-anyanyelvi«)
5.	nyelvi moralizmus (véd12)	+ nyelvtantudás segít faktor
6.	adatközlő preskriptív faktor	+ grammatikatanulás fontossága (gram16 »a-sok-nyelvtanozás-jó«, gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«) + kétnyelvűségekre vonatkozó nézetek (biling53 »a-kétnyelvű-mindkét-nyelvén-anyanyelvi«, biling54 »a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű«, mdom27 »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni«, mdom32 »nem változna a magyarom«)

7.	tanár preskriptív faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor
		+ grammatikatanulás fontossága (gram16 »a-sok-nyelvtanozás-jó«, gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«, gram18 »szeretek-nyelvtanozni«, gram19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«)
		+ kétnyelvűségre vonatkozó nézet (biling54 »a-kétnyelvű-családi-kétnyelvű«)
8.	iskola preskriptív faktor	+ nyelvtanulási szorongás faktor
		+ grammatikatanulás fontossága (gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«, gram19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«)
9.	sikertelen klaszter	+ nyelvtanulási szorongás faktor
		+ grammatikatanulás fontossága (gram17 »ha-kezdetben-hibázhatunk-később-nehéz-javítani«, gram19 »beszélni-nehéz-nyelvtanra-figyelek«)

34. táblázat. A sztenderdista-konzervatív nyelvszemlélet együttjárásai

A magyarral kapcsolatban a preskriptivizmus, a magyar kiemelése (szép6, szép8), a nyelvi moralizmus, a nyelvi előítéletesség és az idegentől való félelem jelöli ezt a sztenderdista, **konzervatív** irányt. Ezzel mozog együtt a nyelvtanulással kapcsolatosan a grammatizáló hagyomány (»nyelvtantudás segít«, gram16, gram17, gram18) és a kétnyelvűséget övező laikus megközelítések (mdom27, mdom32, biling53, biling54). A grammatikaközpontúság jól illik a sztenderdista ideológiához a helyesség kiemelésével, és Bartha (2009) tanulmányából tudjuk, hogy a kétnyelvűség laikus felfogása (a kettős egynyelvűség ideológiája) is a sztenderdista ideológiából fakad. A sztenderdizmus – kutatásomban bizonyítottan – befolyásolja a nyelvtanulással kapcsolatos nézeteket. **A nyelvtanulásról szóló tudásunk a magyar nyelvvel kapcsolatos ideológiáinkba vannak beágyazódva.**

Utaltam már a dolgozatban a nyelvtani-fordító módszer mély berögzültségére: arra, hogy jól belesimul a magyarról szóló nyelvszemléletünkbe, ami jól látszik a gram16 és gram18 itemeknél, (34. táblázat, 4., 6., 7. sor). Eszerint minél preskriptívebb egy adatközlő, annál inkább helyesli, ha sokat nyelvtanoznak a tanárral nyelvórán (»adatközlő preskriptív« és gram16 együttjárása), illetve a nyelvi előítéletesek is szeretnek nyelvtani típusfeladatokkal gyakorolni (»nyelvi előítéletesség« és gram18 együttjárása). Ha tehát azt várjuk, hogy a tanárok és tanulók a nyelvtani-fordító módszert felcseréljék valami mással, akkor **a magyarral kapcsolatos nézeteiket is érdemes felülvizsgálni.**

A tanulók nézeteiben (és nyelvtanulási szorongásukban) ráadásul a tanárok, (a magyartanárok és általában a tanárok), preskriptivizmusa igen fontos tényezőnek bizonyul (lásd »tanár preskriptivizmusa«, »iskola preskriptivizmusa« a táblázatban). Horwitz (1988), Riley (2009), Gilakjani–Sabouri (2017) kutatásai alapján ezt feltételeztük, de az újdonságnak számít, hogy kifejezetten a **nem nyelvtanárok nézetei** is befolyásoló tényezőnek bizonyultak; hiszen a

tanár preskriptivizmusa és az iskola preskriptivizmusa faktorok az anyanyelvi kérdéssorban szereplő itemekből alakultak ki.

Végül, a tanulók nyelvszemlélete a sikertelenséggel is összefügg (lásd a táblázat utolsó sorát.) Ezért is érdemes a tanulókat elmozdítani a nyelvhelyességre való állandó törekvéstől.

E sztenderdista-konzervatív nyelvszemlélet eleme, hogy **hangsúlyos kiindulópontként jelenik meg a magyar nyelv a nyelvtanulásban**. A ›nyelvtantudás segít‹ faktor például arról szól, hogy a magyar nyelvtani struktúrák ismerete megtámogatja a nyelvtanulást. De máskor is **állandó vonatkoztatási pont marad** a magyar: a mdom27 »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni« és mdom32 »nem-változna-a-magyarom« azt mutatja meg, hogy magukat és a nyelveket nem egy dinamikusan változó rendszerben képzelik el az adatközlők, hanem a magyarhoz – mintegy – odakötvé. Erre utalnak azok a diskurzusok **az interjúkból**, melyek irigylésre méltónak mutatják be azokat a családokat, ahol a gyermekek születésüktől fogva két nyelvvel találkoznak. Ezen kívül nehezen tudják az adatközlők elképzelni, hogy az idegennyelv-tudás magas foka elérhető.

Véleményem szerint ez a magyarra való támaszkodás (vagy ahogy korábban hívtam: magyardomináns attitűd) összefüggésben van azzal a magatartással, amelyről az interjúkban beszámolnak a tanulók: hogy a nyelvtanulást leginkább fordításként és folyamatos kódváltásként értelmezik:

6/25: „*gyorsan kell gondolni, gyorsan kell **átfordítani***”

8/18: „*szeretnék egy olyan biztos szintre eljutni, hogy már mondják, akkor ne kelljen gondolkodnom, hogy akkor ez most mit is jelent, hogy is kell. Hanem az agyam úgy egyből **átforgassa**, és akkor már egyből tudjak válaszolni*”

3/128: „*próbálsz egy választ megfogalmazni magyarul, és utána pedig próbálsz ezt a magyar mondatot **lefordítani** angolra (...) viszont azt képtelen van megmondani angolul rendesen, nyelvtanilag, szóbeli készségben, meg minden egyébben, hogy az helyén legyen*”

Ebben a sztenderdista-konzervatív szemléletben nehéz „elrugaszkodni” azoktól a nyelvi formáktól, melyeket magyarul kigondolt az adatközlő, és az is teher, hogy a helyességet állandóan szem előtt próbálják tartani.

Összefoglalva – a kvantitatív adatbázis legfontosabb eredményei érvényesek az interjúkban tapasztaltak és a szakirodalom megfigyelései alapján, és négy magyarzóelv lefedi az együttjárások zömét. A kvantitatív és kvalitatív kutatás eredményeit azonban meg kell vizsgálni a megalapozott elméletben kapott értelmezési kategóriák felől is: dolgozatomat ezzel folytatom.

6.2. A kvantitatív adatoknak és a megalapozott elmélet kategóriáinak az összefüggése

A kvalitatív elemzési kategóriák szigorúan nem megfeleltethetők a kvantitatív adatokat magyarázó elvekkkel, de összefüggések felfedezhetők közöttük. Nincs kvantitatív adatom azonban néhány olyan összetettebb nézetről, melyek a kérdőív kötött kérdés-felelet rendjében nem tűnhettek ki, így a KÉSŐI ÉBREDÉS, az ÉLŐ IDEGEN NYELV és a TANULÓCSOPORT nem szerepel ebben az összevetésben. Továbbá az OKTATÁSKRITIKA, a KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, a FIATALON KÖNNYEBB és a SZINKRONIZÁLÁS nem is szerepelt a kérdőívben, ezért ezek sem vizsgálhatóak. Ez azonban nem a kutatás hátránya, hanem a két módszer jellegzetessége.

Emeljük tehát ki a kapcsolódási pontokat! Az interjúkorpusz négy nagy értelmezési csoportját ugyanis össze lehet kapcsolni a kvantitatív résszel, vagyis az AMBIVALENCIA, a SZORONGÁS, a NYELVTANULÁS SZENVEDÉS és a GENERÁCIÓVÁLTÁS összecseng a statisztikai adatokkal.

Az ambivalencia megélése a kvantitatív korpuszban nehezen kimutatható, de három jelenségre érdemes ezzel kapcsolatban figyelni. **Egyrészt** látható, hogy az adatközlők kimagasló instrumentális motivációval rendelkeznek, általános nyelvtanulási attitűdjük jó (4.2.1. fej.), ideális nyelvi énjük erős (4.4. fej.), de a szükséges nyelvi énjük gyenge (4.2.1. fej.). A nyelvtudás meglétét vagy nem-létét tehát egyfajta elnéző magatartással nyugtázza a közösség, erre a kvantitatív és a kvalitatív adatbázis is igazolást ad, (vö. 5.8. fej.).

A másik jelenség az ambivalencia megélését kísérő diszkomfortérzet, amelyről már szó volt a 6.1.3 fejezetben. Aki nehezen azonosul a nyelvtanulás feladatával, miközben a nyelvtanulási szituációban meg akar felelni a tanár és a többiek előtt: ez a zavar, ez a diszkomfortérzet a nyelvtanulással kapcsolatos ambivalens érzésekkel rokon, (az »idegentől való félelem« és a »szorongás« együttjárását, az »idegen szó veszélyes« (neg15) és a »szorongás« együttjárásait, továbbá a sikertelen klaszter és a »szorongás« együttjárását magyaráztam így).

Az ambivalencia **harmadik példája** a kvantitatív korpuszban ezen kívül az, hogy az adatközlő preskriptivizmusa és nyelvi moralizmusa kétarcú vagy többretegű jelenség, és egyelőre nem tisztázott, hogy ezek az ideológiák mikor tolódnak inkább a nacionalista érzések, és mikor a nyelvi tudatosság és az idegen nyelv presztízsének elfogadása felé, (ehhez további kutatások szükségesek). De az ambivalencia látszik az adatokból, hiszen például aki a nyelvi moralizmus híve, az hajlamos monolingvista attitűdöket mutatni (lásd 6.1.1. fej.), miközben általános attitűdje, instrumentális motivációja jó, és szimpatizál azokkal, akik nyelveket beszélnek (6.1.2. fej.).

Rátérve a SZORONGÁS kategóriára: az az egyik legfontosabb következtetése a dolgozatnak, hogy a magyarra (is) vonatkozó preskriptív tudásuk összefüggésben van a nyelvtanulási szorongással mind a kvantitatív, mind a kvalitatív eredmények alapján. Ebben nagyon jól megtámogatta egymást a két adatbázis, és sok adat vonatkozott rá a 6.1.3. fejezetben és az interjúk elemzésekor a 5.3.2. fejezetben tárgyaltak szerint.

A megalapozott elmélet alapján nyert következő jelentős kategória, a **NYELVTANULÁS SZENVEDÉS** úgy kapcsolható össze a statisztikai adatokkal, hogy a szorongással és a nyelvtanulás közben megélt diszkomfortérzettel összefügg, és azokra vonatkoztak számadatok (6.1.3. fej.). Továbbá a sztenderdista-konzervatív nézetrendszerben (6.1.4. fej.) a nyelvtanulás nehéz voltát újra és újra meg lehet konstruálni, hiszen például mivel a hibázás nem megengedett, ezért elvárás egy igen magas szint elérése, ami viszont ijesztőnek és lehetetlennek tűnik. Hasonlóak ehhez a kétnyelvűséggel kapcsolatos vélekedések, mert a kétnyelvűség (gyakori) kiegyensúlyozatlanságát sem fogadják el az adatközlők, ezért a kétnyelvűvé válás egy elérhetetlen, idealizált állapotnak tűnik.

A megalapozott elmélet kategóriái közül a **GENERÁCIÓVÁLTÁS** a sztenderd csoportnak a feltörekvő magatartásával párhuzamos jelenség (vö. 4.9. fej.), illetve a nyelvi előítéletesség, a nyelvi moralizmus és a preskriptivizmus is olyan ideológiának mutatkozott, mely jó nyelvtanulási attitűddel (is) járt. Ezek a konzervatívnak mondható (és nyelvi környezetünkben hagyományosan is jelen levő, jelentős) ideológiák is hajlékonyak tehát annyira, hogy a nyelvtanulás fontossága, kedveltsége megférjen mellettük.

Végül pedig a **MONOKULTÚRA** és néhány kisebb (egy-egy konkrétabb jelenségre vonatkozó) kategória is összeköthető a kvantitatív adatokkal. A **MONOKULTÚRA** kategóriában elemeztem a magyarországi egynyelvűségről és monokultúráról szóló diskurzusokat, és ezek összekapcsolhatóak a kvantitatív adatokkal a nacionalista ideológia alapján (lásd 6.1.1. fej.). A **MAGYARRÓL** kategória és az **AKCENTUS** kategória a preskriptív szemléleten és a nyelvi előítéletességen keresztül kapcsolható össze a statisztikai adatokkal. A **NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK** a „nyelvek felcímkezésére” való hajlamban kapcsolható össze a számszerű adatokkal (lásd a magyar *különlegességéről* pl. szép6), és az angol/német *hasznosságáról* (instrumentális motiváció faktor) szóló kvantitatív adatokat). Végül a **NYELVÉRZÉK** és a **FINNUGOR ÁTOK** a sikertelen klaszter nézetrendszerében (lásd 4.11. fej.) jelent meg, és mutatkozott fontosnak.

A statisztikai elemzéssel és a megalapozott elmélettel nyert adatok így összeköthetőnek és értelmezhetőnek bizonyultak. A két módszer megtámogatta és kiegészítette egymást.

6.3. A preskriptivizmus a kvantitatív és a kvalitatív kutatásban

A preskriptivizmus a kvantitatív kutatásomban kétarcú jelenségnek mutatkozott (4.9. fejezet), az interjúkorpuszban viszont kizárólag a hibázás kiemelésével, egymás kinevetésével és a helyességre való törekvés feszültségével járt.

Ez a látszólagos ellentmondás az adatközlők sajátos viselkedésére vezethető vissza. Ugyanis teljesen más a preskriptivizmus, ha belső igény van rá, és teljesen más, ha egy kívülről érkező nyomásként éljük meg. Szerintem az interjúkban a diákok a környezetük felől érkező előíró szemléletről beszéltek, és az valóban nyomasztó lehet. Ezzel szemben a kvantitatív adatok azt mutatták meg, hogy az inherens preskriptivizmus kedvező is lehet a nyelvtanulás szempontjából, mert a nyelvtudás értékének elismerésével és nyelvi tudatossággal jár. Ehhez köthetjük azokat az eredményeket, melyek szerint a faktorok együttjárásainál is (4.2. fej.) más nézetekkel állt a tanulók preskriptivizmusa és a tanárok, illetve az iskola preskriptivizmusa: ugyanis csak e két utóbbi – mintegy a környezet preskriptivizmusa – korrelált a nyelvtanulási szorongással. A grammatikatanulás fontosságába vetett hitnél is hasonló tapasztaltunk: a szorongás megélése (gram19) a környezetből érkező impulzusokkal mozgott együtt, és az adatközlő „saját” preskriptivizmusa nem állt együtt e szorongásra utaló itemmel (adatok a 6.1.4. fejezetben).

A kvantitatív és a kvalitatív kutatási részek eredményei tehát nem ellentmondásosak. Az interjúk sajátossága, hogy másokról és a másokkal való interakcióikról többet beszélnek az adatközlők, a kérdőív viszont épp róluk tükröz vissza adatokat.

7. ÖSSZEGZÉS

7.1. Az empirikus eredmények összefoglalása

A dolgozat fő kérdését a kvantitatív és a kvalitatív adatok alapján úgy válaszolhatjuk meg, hogy az anyanyelvről szóló nézetek bizonyítottan kapcsolatban vannak a nyelvtanulásról szóló nézetekkel, a nyelvtanulási motivációval és a nyelvtanulási szorongással.

A dolgozat elején feltett kutatási kérdésekre tételesen válaszolok:

1) Magyar anyanyelvű felnőtt nyelvtanulók anyanyelvről szóló nézetei és nyelvtanulásról szóló nézetei együttjárásokat mutatnak.

a) A **preskriptivizmus** többrétegű ideológiaként jelentkezett. Egyrészt magasabb általános nyelvtanulási attitűddel és instrumentális motivációval járt, és az ideális nyelvi énnel és az integratív motiváció elemeivel is korrelált, másrészt viszont határokat is szabott a nyelvtanulással kapcsolatos elképzelésekben (lásd »érzéseimet-legjobban-magyarul-tudnám-kifejezni« és »nem-változna-a-magyarom«). A kutatásban így olyan ideológiaként értelmeződött, mely meghatározza a nyelvtanulási kedvet.

A legtöbb eredmény szerint a preskriptív szemlélet a nyelvtanulók nyelvi tudatosságát és a nyelvtanulás presztízst növelte, ugyanakkor a preskriptív szemléletű tanulók jellegzetes nyelvtanulási nézete volt, hogy a nyelvtanulásban kezdetben nem szabad hibákat ejteni, mert azokat később nehéz lesz kijavítani.

A tanulók preskriptív szemlélete és a környezetükben jelenlévő preskriptív szemlélet (egymástól külön) vizsgálható volt az adatok alapján. Sőt, a tanulókat körülvevő nyelvszemlélet elemezhető volt a tanárok és az iskola szintjén is. Kiderült, hogy más nézetekkel jár, ha az előíró szemléletet a környezetében tapasztalja a nyelvtanuló, mint ha ő maga azonosul vele. A nyelvtanulási szorongást az iskola és a tanárok preskriptív szemlélete erősíti.

b) A **sztenderd nyelvi ideológia** öt nézettel mutatott együttjárást a kvantitatív kutatásban. A sztenderd nyelvtanulók kevésbé féltek az asszimilációtól, kevésbé hitték azt, hogy vannak felesleges idegen szavak, egyszerűnek tartották az angolt, nyelvi önbizalmuk magas volt, és kevésbé találkoztak az iskolában a nyelvi megbélyegzéssel. Nyelvi presztízshelyzetük tehát azzal járt együtt, hogy az idegennyelv-tudást értékesnek tartották, és nyelvvizsgaeredményeik alapján eredményesek voltak a nyelvtanulásban. Ez a feltörekvő magatartás egy irányba mutatott az interjúkorpusz eredményeivel, amelyek szerint az adatfelvételkor nyelvet tanulók

még egyfajta határhelyzetben voltak, de a náluk fiatalabbak már öntudatosabb tanulók, akik az idegen nyelvek hazai jelenlétét természetesnek és nagyon fontosnak tartják.

Kutatásom megerősíti Gal (2016) megfigyelését, aki szerint a sztenderdizmus újabb jegye, hogy az idegennyelv-tudást értékesnek tünteti fel. Adataim alapján bebizonyosodott, hogy a sztenderd nyelvi ideológia túlmutat azon, hogy magyar nyelvi változókat értékelünk vele.

c) Az asszimilációtól való félelem és az idegen szavaktól való félelem összekapcsolódik, és jelentős ideológiának mutatkozik. Negatívan korrelál az általános nyelvtanulási attitűddel, az ideális nyelvi énnel, az integratív motivációval, és egy sajátos nyelvtanulói karakterrel jár. Az ebbe a típusba tartozó nyelvtanuló a magyar nyelvtanulás fontosságát hangsúlyozza a nyelvtanulás folyamatában, és nyelvtanulási szorongása erős.

d) A purista ideológia kimutathatóan egy olyan jelenségkör része, mely az idegentől való elzárkózást jelenti, azaz nem pusztán az idegen szavakra vonatkozik. Az idegen szavakkal szembeni védekező magatartás mélyén egy olyan általános elutasítás van, mely a nyelvtanulásban is határokat szab. A purista nyelvtanuló monolingvis szemléletű, általános nyelvtanulási attitűdje rossz, és a korai nyelvtanulással szemben is elutasító.

A magyarra vonatkozó ideológiák nem függetlenek a nyelvtanulásra vonatkozóktól. A nacionalista ideológia elemeit hordozó nyelvi ideológiák következetesen rossz nyelvtanulási attitűddel és alacsony nyelvtanulási motivációval járnak együtt.

e) A nyelvi előítéletesség a preskriptív ideológiához hasonlóan többrétegű ideológiának tűnik a nyelvtanulás szempontjából. Egyrészt az általános attitűddel, az instrumentális motivációval és a szükséges nyelvi énnel korrelál, vagyis a nyelvtanulási környezet pozitív dimenziójaként értelmezhető. Másrészt viszont a hibázástól való félelmet erősíti.

f) Az a nézet, hogy a magyar nyelv különösen szép, mert szókincse kiemelkedően gazdag, igen elterjedt. Szignifikánsan erősebb instrumentális motivációval jár. Ugyanakkor a magyar szépségét kiemelő nyelvtanulók szerint hazánkban nem mindenkinek van szüksége idegennyelv-tudásra, és a korai nyelvtanulással szemben is rosszabb az attitűdjük.

g) A kvantitatív adataim alapján bebizonyosodott, hogy együttjárnak magyarról szóló nézetek kétnyelvűségre vonatkozó nézetekkel. Az idegentől való félelem, a nyelvi előítéletesség, az adatközlő preskriptivizmusa és a tanár preskriptivizmusa mutatott együttjárásokat a kettős egynyelvűség ideológiájával, illetve azzal a vélekedéssel, hogy az adatközlők a magyar nyelvtudásukban elképzelhetetlennek tartják a változást. A legtöbb együttjárást az adatközlő preskriptivizmusával tapasztaltuk, vagyis az előíró szemlélet igen meghatározó ideológia a nyelvtanulás szempontjából.

h) Az instrumentális és az integratív motivációval, továbbá az ideális nyelvi énnel és a szükséges nyelvi énnel kapcsolatos megállapítások szerint:

- Az instrumentális motiváció korrelált a nyelvi előítéletességgel, az adatközlő preskriptivizmusával, a magyar nyelv különlegességének kiemelésével és a nyelvi moralizmussal, vagyis az idegennyelv-tudást inkább azok tartják hasznosnak, akik az anyanyelvükön is törekednek a presztízsváltozat használatára. A magyar nyelv különlegességének kiemeléskor továbbá a nyelvek sztereotipikus jellemzéséről van szó, melyben az idegen nyelvek „hasznosnak”, a magyar „szépnek” tűnik fel.

- Az integratív motivációra vonatkozó itemek nem rendeződtek egy faktorba, de az itemek következetesen negatívan korreláltak az idegentől való félelemmel és a monolingvista nyelvi attitűddel. A nacionalista ideológia jelenségkörébe tartozó nézetek nem férnek össze olyan érzésekkel, melyekben a nyelvtanuló azonosul a célnyelvi kultúrával vagy a célnyelvi beszélőkkel.

- Az ideális nyelvi ént egy kimagaslóan pontozott itemmel, az ideal42-vel mértem. Az ideális nyelvi én negatívan korrelált az idegentől való félelemmel, és pozitívan a nyelvi előítéletességgel és a preskriptivizmus mindhárom szintjével (adatközlő/tanár/iskola). A más kultúráktól való félelem nem fér össze a nyelvtudás víziójával, de aki az anyanyelvén tudatos és presztízskövető, vagy a környezete ezt erősíti, az ilyen szempontból jellemzően pozitívan gondolkodik.

- A szükséges nyelvi énről vonatkozó eredmények hasonlóak. A szükséges nyelvi én a nyelvi előítéletességgel korrelál, de a magyarra való büszkeséggel és az idegen szavakkal kapcsolatos attitűddel fordítottan arányos.

Az interjúkorpusz eredményei alapján szükséges hangsúlyozni, hogy bár az instrumentális motiváció és az ideális nyelvi én ott is erősnek mutatkozott, mellettük ambivalens érzések és kifejezetten negatív nézetek (pl. a nyelvtanulás nehéz voltának hangsúlyozása) is jelen voltak. A nyelvtanulás szükségességét megkérdőjelező diskurzusok gyakoriak, és az instrumentális motivációval szemben fejthetnek ki hatást. A nyelvtanulási motivációra vonatkozó eredményeket nem értelmezhetjük elszigetelve a többi nézettől.

i) A grammatikatanulás fontosságába vetett hit itemei együttjártak a magyar nyelvvel kapcsolatos preskriptív gondolatokkal és élményekkel (adatközlő, tanár, iskola preskriptív faktorokkal), a nyelvi előítéletességgel és az idegentől való félelemmel, vagyis mindegyik anyanyelvről szóló faktorról voltak szignifikáns eredmények. Ez egyrészt a nyelvtanra figyelés és a hibázástól való félelem mélyen berögzült voltára utal, mely az interjúkorpusznak is fontos eredménye volt, másrészt a dolgozat alapkérdésében is fontos, hiszen látszik, hogy

az anyanyelvünkre vonatkozó nyelvszemlélet nem független a nyelvtanulástól. Ez az eredmény új magyarázatként jelentkezik a szakirodalomban arra vonatkozóan, hogy miért olyan nehéz (a tanulóknak és a tanároknak egyaránt) elszakadni a hagyományos nyelvtanulási módszerektől.

j) A tanárokkal készült kvantitatív felmérés eredményei megerősítik a tanulói adatbázisban tapasztaltakat. A preskriptivizmus és a nyelvi előítéletesség jó nyelvtanulási motivációval jár, de a preskriptív szabálykövetés alapján kialakuló helyességre való törekvés a szorongást fokozza a nyelvtanulásban.

2) Különbség van sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulók között abban, hogy hogyan vélekednek a magyarról. A sikertelen nyelvtanulók féltelme erősebb volt az idegennel szemben, inkább mutattak monolingvista attitűdöket, és magasabb átlaggal jelölték, hogy az iskolájuk a preskriptív hagyományt követte. A nyelvtanulás eredményességének és a magyarral kapcsolatos nézeteknek az összevetése újdonságnak számít, bár a nézetkutatások alapján előre feltételeztem, hogy együttmozgások lesznek.

3) A kvantitatív adatbázis és az interjúkorpusz eredményei közötti hangsúlyeltolódások arra engednek következtetni, hogy a nyelvtanulási nézeteket és a nyelvtanulási motivációt nem elszigetelten, hanem egymással összefüggésben kell értelmezni.

-Az interjúkorpusz megerősítette azt az eredményt, hogy a preskriptív szemlélet növeli a nyelvtanulási szorongást. A tanulók elfogadják az előíró szemléletet, mások nyelvhasználatával szemben ítélezőek, ugyanakkor ezt a nyelvszemléletet nem kapcsolják ki nyelvórán sem, és félnek a mások általi megítéltetéstől. Az interjúkban világosan kirajzolódott a preskriptív nyelvtanulási környezet szorongásnövelő hatása. A kvantitatív adatok viszont megmutatták, hogy ha a tanuló maga vonzódik az előíró szemlélethez, az a nyelvi tudatosság és a presztízskövetés alapján jó nyelvtanulási attitűddel jár. A kevert módszer használata a kutatásban előnyös volt.

-A magyarországi magyar nyelvközösség nyelvi homogenitása nagymértékben megjelent az interjúkorpuszban. A monolingvista ideológia és a monokultúra különféle konstruktumai a nyelvtanulás presztízisével szemben fejtenek ki hatást, mert haszontalannak és nehéznek tüntetik fel a nyelvtanulást.

-Az interjúkban igen sokrétű annak megkonstruálása, hogy a tanulók a nyelvtanulás folyamatában magányosnak érzik magukat, ambivalens érzésekkel küzdenek és szenvednek. Rossz attitűdöket mutatnak a csoportban történő tanulással kapcsolatban is. Ezek alapján érdemes újragondolni a nyelvtanulási motiváció szerepét a nyelvtanulásban, és az érzelmek és a tanulói élmények szerepét meghatározó tényezőnek kell feltételezni.

7.2. Módszertani következtetések és a kutatás korlátai

A dolgozat alapkérdését megválaszoltam, az adatok elemzése számos eredményt hozott, de érdemes a korlátokat tudatosítani, és a használt módszerek előnyeit és hátrányait kiemelni.

Először is a kevert módszer használatát nagyon eredményesnek tartottam a kutatás teljes folyamatában. A kérdőív fejlesztésében nagy segítséget jelentettek a velem párhuzamosan készített interjúk, ahol az adatközlők nézeteit megismerhettem, a megfogalmazásokra érzékenyebb lettem, és a statisztikai adatok értelmezésében is sokat segítettek az interjúkban hallottak. Azonban a másik irány is fontos volt; a kvantitatív kutatásra is szükség volt. Egyrészt a dolgozat alapkérdését – az együttjárások meglétét – a statisztikai próbákkal jobban tudtam bizonyítani, másrészt a kérdőívvel olyan jelenségeket is tudtam vizsgálni, melyek az interjúkban explicit csak ritkán jelentkeztek. Jó példa erre az idegentől való félelem és az adatközlő preskriptivizmusa.

A megalapozott elméletet is nagyon hasznosnak találtam. Fontos a módszer következetes végigvitele, tehát annak a szigorú rendnek a betartása, mely a jelenségeknek a kategóriákba való tömörítését jelenti. A megalapozott elmélet nem egyszerűen egy tartalomelemzési eszköz, mert folyamatosan értelmezésre kényszeríti a kutatót – minden szinten és a különböző jelenségek összekapcsolásával. Például az a jelenség, hogy a diákok a csoportos tanulással kapcsolatban negatív attitűdökkel rendelkeznek, önmagában is megdöbbentő, de igazán úgy nyeri el jelentőségét, hogy látjuk, hogy más nézetekkel (pl. a tanárookra vonatkozó kritikákkal, vagy a szülőktől kapott rossz mintákkal) közösen vesz részt annak megkonstruálásban, hogy a nyelvtanulás nehéz folyamat, melyben a diák magányosan küzd.

Három problémát fontos azonban kiemelni a kutatásommal kapcsolatban. Egyrészt meg kell említeni a kvantitatív és a kvalitatív kutatásban szereplő adatközlők közötti különbségeket. Két minta egymásravetítetősége mindig limitációkkal fogadható el, ez általános kutatómódszertani probléma, (sosem lesz két adatfelvételnél teljesen azonosak a résztvevők és a körülmények.) Esetemben a probléma még határozottabban jelentkezett, hiszen a kérdőíves vizsgálat 18–24 éves adatközlők között zajlott, de az interjúknál idősebb adatközlőim is voltak. Ez belefér a dolgozatban megjelölt korosztályba (t. i. hogy felnőtt nyelvtanulókat vizsgálok), de a limitációt elfogadom.

A második probléma az on-line kérdőív adatfelvételével kapcsolatos. Az on-line kitöltésénél kevéssé ellenőrizhetőek az adatközlők demográfiai válaszai. Nem tudom például, hogy kikerült-e olyan oldalra a kérdőív linkje, ahol sokkal fiatalabbak vagy idősebbek is hozzáfértek. A kérdőív terjesztésénél nagyon vigyáztam arra, hogy csak iskolán belül (pl.

Neptunos üzenetben) és zárt Facebook csoportokban jelenjen meg a link, de a vizsgált korosztály elérését csak a kézi kitöltésnél tudtam garantálni.

A harmadik probléma az adatok értelmezésével kapcsolatos. A kvalitatív módszerben inkább elfogadott az adatok interpretációjában a szubjektivitás, de le kell szögezni, hogy az értelmezést a kvantitatív részben is egy kutató végzi, aki a saját tudásával, tapasztalataival vesz részt a kutatási folyamatban. Ráadásul néha nehéz volt megmagyarázni a korrelációkat, ezért ki kell emelni, hogy magukat az eredményeket feltétlenül érvényesnek tartom, de a magyarázatokat pontosítani lehet: alternatív magyarázatok nem zárhatók ki. Valószínűleg a kapcsolatok bonyolultsága miatt, (a nyelvről szóló tudást igen komplexnek feltételezzük), az együttjárásoknak nem minden elemét tudtam kiemelni az értelmezésben: a magyarázataim tehát nem kizárólagosak. Maga a módszer azonban, hogy kapcsolódási pontokat és magyarázóelveket kerestem két egymással korreláló változó mögött, elfogadott, és az értelmezés szükséges.

Az együttjárások értelmezésekor a kutatásban a legerősebb oksági viszonyt a preskriptív tanulási környezet és a nyelvtanulási szorongás között tapasztaltam, noha igyekeztem észben tartani, hogy a korrelációk nem jelentenek feltétlenül ok-okozati viszonyt. A preskriptivizmus azonban olyan jelentős ideológiának tűnik a közösségünkben, és az adatközlők diskurzusai annyira sokszor utaltak a nyelvhelyességnek való megfelelés követelményére, hogy a kvantitatív kutatás eredményéből a kapcsolat bizonyított meglétére következtettem, de mellé rakva a kvalitatív eredményeket: az okság is bizonyítottnak tűnik. A helyességre való törekvés a preskriptivizmus lényege, és az ennek való megfelelés kényszere a nyelvtanulási szorongás egyik legfontosabb oka.

7.3. Elméleti következtetések

Kutatásom legáltalánosabb tanulsága az, hogy **a nyelvi ideológiák folyamatos vizsgálatra érdemesek**. Ezt mások is kiemelik (pl. Dörnyei et al. 2014: 12, Gal 2016: 26, Domonkosi 2016). Olyan gyakran vizsgált ideológiáknak is szükséges olykor-olykor a felülvizsgálata, mint amilyen például a sztenderdizmus (lásd pl. Kozmács–Vančo 2016a és 2016b kötete), esetemben azonban a nyelvi előítéletességgel és a preskriptivizmussal kapcsolatban is születtek olyan eredmények, melyek új jellegzetességekre mutattak rá.

Érdekesekek azok az eredmények is, melyek a motivációkutatásokra vonatkoznak. A Dörnyei–Ryan (2015) modellt, **az egyéni változók dinamikus rendszerét** kutatásom alapján

megalapozottnak és helyesnek tartom, mert a kognitív események és a motiváció mellett az érzelmek jelentőségét hangsúlyozza. A motivációkutatások – egyéb nézetek és ideológiák vizsgálata nélkül, azok közül kiragadva – nem adnak pontos képet a nyelvtanulókról: ezt emeli ki a modell, és adataimban én is ezt találtam. Az interjúkban talált dimenziók (pl. az adatközlők ambivalens érzései, a nyelvtanulás nehézségének sokszínű megkonstruálása) nem hagyhatóak ki a hazai nyelvtanulók jellemzéséből sem.

Fontos tapasztalatokat szereztem munkám során **az Instrumentális-Integratív Motivációs Elméletről és az Idegennyelvi Motivációs Énrendszerről**. Ezek elemeit jól tudtam használni a munkámban. Jó támpontot adtak a vizsgálandó dimenziók kialakításához, bár a Dinamikus Rendszer szemléletével ki kellett bővíteni. Azon eredményem alapján viszont, hogy kutatásomban nem jelent meg különálló faktorként az ideális nyelvi én, felvetem, hogy az L2 Motivációs Énrendszer további tesztelése indokolt, és érdemes lenne határozottabban képviselni, hogy az L2 Motivációs Énrendszertől való eltérés éppen egy beszélőközösség (vagy egy beszélő) jellemzője lehet. Thompson (2017) például a modell bővítését ajánlja az *'anti-ought-to self'* bevezetésével. Minden nyelvközösségnek egyedi mintázatba rendeződik a nyelvről szóló tudása, ezt a változékonyságot az elméleteknek meg kell engedniük.

7.4. Pedagógiai következtetések és a nyelvészek felelőssége

A dolgozat pedagógiai következtetései sokrétűek. A tanárok és a nyelvészek szemléletformáló tevékenysége kiemelkedően fontosnak mutatkozik, miközben fel kell ismerni, hogy az iskolán és a kutatókon kívüli társadalmi valóság ereje még nagyobb.

A legfontosabb, hogy a nyelvtanulás nem szakítható ki az azt körülvevő oktatási, kulturális és társadalmi környezetből, így ha jellemezni kívánjuk, vagy ha az eredményességét próbáljuk javítani, akkor a környezetre figyelemmel kell lenni. A kutatásokban szükséges hangsúlyosabban megjeleníteni azokat a hagyományosan és erősen jelen lévő ideológiákat, melyek társadalmi szinten meghatározzák a nyelvekről és a nyelvtanulásról szóló gondolkodást. Támogató tanulási környezetről is csak akkor beszélhetünk, ha a szűken vett tanulási környezet mellett a pedagógiai környezet, az oktatáspolitikai és a közös társadalmi normák is segítik a nyelvtanulást. Egyetértek azokkal, akik éppen ennek a támogató környezetnek a hiányát emelik ki a magyar nyelvtanulók eredménytelenségével kapcsolatban (pl. Einhorn 2015b: 40–58), ezért nem lehet minden felelősséget a tanulókra, a tanárookra, az iskolákra és az oktatásügyre hárítani. A dolgozat eredményei alapján kijelenthető, hogy egy

nyelvközösség ideológiai mélyen meghatározzák a nyelvtanuláshoz való hozzáállást, például az adataimban nem csak az a monokulturális, monolingvis nyelvszemlélet volt tettenérhető, melyet ismertünk (pl. Vágó 2007, Bartha 2009), hanem a tudás értékének a megkérdőjelezése, illetve a tanulás mint keserves munka is megjelent, és ezek meghatározóak a tanulási folyamatban.

Hasonlóan az előbbiekhöz, de a nyelvideológiákra koncentrálna a dolgozat eredményeiből kiolvasható, hogy ha nem foglalkozunk a nyelvtanulók általános – és a magyarral kapcsolatos – nyelvszemléletével, akkor egy olyan terület marad feltérképezetlen, mely a nyelvtanulásban meghatározó. És nemcsak a nyelvtanulók, de a tanárok magyarral kapcsolatos nyelvszemlélete is befolyásolja a tanulást, ezért a „pedagógiai kultúraváltás” (vö. Einhorn 2015a) mellett nyelvszemléleti váltásra is szükség lehet. Megtudtuk, hogy mindez nemcsak a nézetek szintjén érdekes, hanem az eredményességről is szó van, hiszen kutatásomban szerepelt, hogy azok a tanulók, akik nem rendelkeztek legalább egy középfokú nyelvvizsgálóval első idegen nyelvükön, azok magasabb átlaggal jelölték azt, hogy az iskolájuk a preskriptív hagyományt követte. A nyelvekről szóló nézetek legszélesebb spektrumában kell tehát tudatos nevelői munkát végezni nyelvtanításkor, magyartanításkor, és a tanárképzésben minden szinten. Kifejezetten fontosnak mutatkozik egy olyan pedagógiai környezet kialakítása, amelyben a tanulók megértik, hogy a beszéd jellegzetessége a „hibázás”. Véleményem szerint ezt nem csak idegen nyelvi órákon érdemes tudatosítani a tanulóknak, és nem csak idegen nyelvi megnyilatkozásokkal kapcsolatosan (vö. Lanstyák 2009: 13). Szükségesnek mutatkozik a korszerű, tudományos alapokon nyugvó nézetek megszilárdítása a tanárok és a diákok között a magyar nyelvre vonatkozóan (vö. Margócsy 2006a, 2006b, Lois 2016b: 133–137). Valószínűleg a nem nyelvszakos tanárok nem is tudják, hogy mekkora felelősségük van a diákok általános – és a nyelvtanulást is meghatározó – nyelvszemléletének alakulásában. Talán az erre való figyelemfelhívás és általában a nyelvekről való tudatosabb gondolkodás elindítása is már fontos kezdeményezés lenne. A grammatikatanulás fontosságának kiemelése, a nyelvérzék szerepének a túlhangsúlyozása és a finnugor átok például megjelent a kutatásban. Ezek gyengítése fontos lehet, mert együttjártak a nyelvtanulási sikertelenséggel az adataim szerint. Tehát a babonákat lebontó tudás átadására szükség van a nyelvórákon és a többi tanórán is: a közoktatásban, a tanárképzésben és a legszélesebb körben. Hosszú távon szemléletformáló lenne az is, ha minden felsőoktatási intézmény bevezetne egy alapozó kurzust a magyarról és a nyelvek működéséről, vagy beillesztenék ezt a szakdolgozatírásra vagy a prezentációs technikák fejlesztésére szolgáló szemináriumokba.

A nyelvi tévhitek felszámolásában a nyelvészek közéleti szerepét is érdemes hangsúlyozni. A nyelvtanulással kapcsolatos nézetek erejét ugyanis nem szabad lebecsülni. Egy-egy nézet intézményes formát is ölthet, például a kilencedikes és tizenegyedikes diákok utaztatási programja (Külföldi Nyelvtanulási Program, 2022) mögött bizonyára az a hiedelem bújik meg, hogy a célnyelvi környezetben töltött rövid idő is kiugró segítséget jelent a nyelvtanulásban (vö. Reményi 2021). Korábban pedig az a nézet került előtérbe, hogy a németet jobb előbb tanulni az angolnál (vö. Szakmaiatlan az idegennyelv-oktatási stratégia (Sajtóközlemény) 2012). A nyelvészek társadalmi szerepvállalása, fellépése ilyenkor kiemelkedően fontos.

Végül néhány konkrét ajánlást megfogalmazva az interjúkorpusz eredményei alapján kijelenthetjük, hogy az iskolai nyelvtanulást szükséges újrapozícionálni. Meg kell nyerni a tanulókat a célok pontos kijelölésével és a csoportban történő tanulás előnyeinek megmutatásával. Ebben a nem nyelvszakos pedagógusoknak is nagy felelőssége van. A tanulóknak fontos tudatosítani, hogy az A1, A2, B1-es szint is értékes, és vannak szituációk, melyekben használhatóak. Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a tanulás egy életforma, és akár szabadidős tevékenység is lehet (vö. Einhorn 2015b: 35–36). Biztosítani kell a tantárgyak közötti nagyobb átjárást, például néhány egyszerű idegen nyelvű felirat történelemórán is okozhat sikerélményt, és hozzájárulhat ahhoz az érzéshez, hogy az idegen nyelvek körülöttünk vannak. Ugyanígy a (nem nyelvszakos) magyartanár is hozhat idegen nyelvű példákat egy-egy nyelvi jelenségre. Emellett a csoportos tanulásban rejlő lehetőségek is kiaknázhatóak más tanórákon, és a csoportmunka előnyeit explicit érdemes megtanítani. Így a nyelvórai szituáció nem lenne olyan szokatlan a tanulóknak, ahol gyakran védtelennek érzik magukat a csoporttársak ítéleteivel szemben.

7.5. További kutatási irányok

Biztos vagyok benne, hogy a dolgozat alapkérdése – hogy az L1 nyelvre vonatkozó nyelvideológiák hogyan függnek össze az L2, L3 (stb.) nyelvekre vonatkozó ideológiákkal – minden beszélőközösségben vizsgálható, és segítségével a nyelvtanulás eredményességével kapcsolatban is következtetésekre lehet jutni. Kifejezetten érdekes lenne **egy-egy tényező specifikus vizsgálata**, például a nyelvi előítéletesség és a preskriptív szemlélet olyan aprólékos feltérképezése, melyből kiderülne, hogy mely elemeivel mozdul a nyelvtanulási motiváció inkább pozitív, és melyekkel inkább negatív irányba.

A szociológiai kutatások (pl. Kelemen 1999, Csepeli–Örkény 2018) igen részletezőn, elemeire bontva vizsgálják a nacionalizmust, ennek vizsgálata is releváns lenne a nyelvtanulás szempontjából. Csepeli–Örkény (2018: 56–57) például az etnocentrizmust, a nacionalizmust és a xenofóbiát külön vizsgálják, így az idegenellenesség különböző fokozatait tudják megjeleníteni.

Nagyon fontosnak tartom az anyanyelvről szóló nézetek **nyelvtanulási szorongással** való kapcsolatának aprólékosabb vizsgálatát. Saját kutatásom kiindulópontja lehetne egy olyan vizsgálatnak, mely a szorongásra differenciáltabban tekint: például kérdés lehet, hogy egyes magyarral kapcsolatos nézetek inkább debilizáló szorongáshoz kapcsolódnak-e, (melyben a tanuló kerüli az idegen nyelvvel való kontaktust), vagy inkább facilitáló szorongással járnak, (mellyel a tanuló növeli a nyelvtanulásba fektetett energiát.) Hasonlóan specifikusabb kérdések lehetnének, hogy mely magyarról szóló nézetek a legmeghatározóbbak a nyelvórai szituációban, azaz kifejezetten az osztálytermi szorongásban.

A nyelvtanulási nézetek **életkor szerinti vizsgálata** szintén érdekes kutatási irány. Az idősebb korosztály felmérése igen ritka a szakirodalomban. Kutatásomban márpedig a tanárok faktorai másképp alakultak, mint a diákoké: az ideális nyelvi én itemei kiestek a faktorstruktúrából és a szükséges nyelvi én elemei szétszóródtak. Adataim alapján úgy tűnik, hogy az ideális nyelvi én nem jellemző dimenziója ennek a korosztálynak a nyelvről való gondolkodásában, és a szükséges nyelvi én is más tartalmú. Pigott (2011) kritizálja is az L2 Motivációs Énrendszert, mert szerinte csak olyan tanulók viselkedését magyarázza jól, akik világos jövőképpel rendelkeznek (Pigott 2011: 545). Ő kutatásában fiatal (középkorú) nyelvtanulókról beszél, de én felvetem, hogy az ideális nyelvi én nemcsak kiforratlan lehet, hanem „túlhaladott” is, és szerepe életkorral csökken.

Munkámat összekapcsolhatónak tartom a **mindset-kutatásokkal** is, hiszen alapfeltevésükhöz jól illeszkednek a sikertelen klaszterem eredményei. Adataim szerint a sikertelen tanulók erősebben hittek a nyelvérzék szerepében. A mindset elmélet ezt a tanulási motivációval magyarázza: az elmélet szerint akik a képességek (és nem az erőfeszítés) szerepét hangsúlyozzák, azok kisebb tanulási motivációval rendelkeznek (Bedford 2017), és ebből jól levezethető a tanulók eredménytelensége. Én viszont nem vetem el azt a magyarázatot sem, hogy a képességek hangsúlyozása a sikertelenségből fakad, annak magyarázatául szolgál, tehát annak további vizsgálatát, hogy milyen irányú, vagy esetleg oda-visszaható kapcsolatról van-e szó, érdekesnek tartom.

Csizér–Kálmán (2019: 226) szerint az ideális nyelvi én és a szükséges nyelvi én vizsgálata mellett az utóbbi években méltatlanul kevés szó esett a kutatásokban **az idegennyelv-tanulási**

élmények szerepéről a nyelvtanulásban, noha annak fontossága széles körben elfogadott. Én is ennek jelentősége mellett érvelek, és a tanulócsoportokban megélt érzelmek jelentőségére hívnám fel a figyelmet. Shao et al. (2019: 8) az érzelmek szerepét a nyelvtanulók jóllétében (*well-being*) és teljesítményében alapvetőnek tartják, és releváns tényezőként vizsgálják pl. a reményt, a reménytelenséget, a büszkeséget, a haragot és a szégyent. Az **érzelmek vizsgálatának** tehát a motivációkutatásokban nagyobb teret kell szálni. Emellett olyan kutatásokat érdemes felépíteni, melyek arra fókuszálnak, hogy az érzelmek, az attitűdök és a motiváció egymáshoz képest hogyan alakulnak. Csizér–Piniel (2016: 11) például a debilizáló szorongással kapcsolatban mutatta ki, hogy nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hozzájárul a motiváció csökkenéséhez, mert gyengítheti az ideális nyelvi én hatását. A magyar nyelvközösségben az instrumentális motivációt gyengítő hatásokat lenne érdemes felkutatni, mert gyakran éreztem azt a munkám során, hogy a tanulók instrumentális motivációja magas, de ez valahogy mégsem jelent elég hajtóerőt. Egy újabb vizsgálat keretében kutatásomba vonnám az intrinszik motivációt, mely mérhető (pl. Kálmán–Eugenio 2015: 593). Fontos lenne tudni, hogy a magyar nyelvközösségben milyen a mértéke, mi befolyásolja, és milyen nézetekkel jár együtt.

Végül ajánlott hangsúlyosabban szerepeltetni a kutatásokban a kvalitatív módszereket, melyek segítségével a nézetek összetettsége, ellentmondásossága alaposabban megismerhető.

Jegyzetek:

¹Köszönöm témavezetőm, Reményi Andrea Ágnes, továbbá Kása Richárd és Lénárt Imre segítségét a statisztikai próbák elvégzésében a pilotban és a kutatás teljes folyamatában.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Adolphs, S. – Clark, L. – Dörnyei, Z. – Glover, T. – Henry, A. – Muir, C. – Sánchez-Lozano, E. – Valstar, M. 2018. Digital innovations in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. *System* 78: 173–185.
- Aitchison, J. 2001. *Language change: progress or decay?* Third edition. Cambridge: University Press.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: Kalaja, P. – Barcelos, A. M. F. (szerk.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York: Springer, 55–85.
- Allen, L. 1996. The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 13: 67–80.
- Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39(3): 302–313.
- Aslan, E. – Thompson, A. S. 2018. The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context. *The Language Learning Journal* 49(2): 189–202. DOI: 10.1080/09571736.2018.1540649
- Asztalos, R. – Szénich, A. – Csizér, K. 2020. Nyelvoktatás és autonóm nyelvtanulás – Helyzetkép és megújulási törekvések Magyarországon. In: Ludwig, C. – Tassinari, M. G. – Mynard, J. (szerk.) *Navigating foreign language learner autonomy*. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing, 255–279.
- Bacsa, É. 2012. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 112(3): 167–193.
- Bacsa, É. 2014. *Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában*. (PhD-értekezés). Szeged. Elérhető: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2463/1/DISSZERTACIO-BacsaEva.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 06.)
- Baptista, M. 2017. On the role of agency, marginalization, multilingualism, and language policy in maintaining language vitality: Commentary on Mufwene. *Language* 93(4): 298–305. DOI: 10.1353/lan.2017.0073
- Barcelos, A. M. F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: Kalaja, P. – Barcelos, A. M. F. (szerk.) *Beliefs about SLA: New research approaches*, New York: Springer, 7–33.
- Barcelos, A. M. F. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39: 281–289.
- Barcelos, A. M. F. – Kalaja, P. 2003. *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York: Springer.

- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. 2007. Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcseré? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger, E. (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (BÜK, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 95–111.
- Bartha, Cs. 2009. Út a többnyelvűség felé? – Nyelvideológiák, attitűdök és nyelvcseré: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In: Borbély, A. – Vanconé Kremmer, I. (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6.* MTA Nyelvtudományi Intézet – Gamma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 141–155.
- Bedford, S. 2017. Growth mindset and motivation: a study into secondary school science learning. *Research Papers in Education* 32(4): 424–443.
- Bíró, E. 2016. Kisebbségi kétnyelvűek nyelvtanulási hiedelmei és a nyelvtanulási motivációk. Elérhető: <file:///C:/Users/M%C3%A1rti/Downloads/1819-Article%20Text-3343-1-10-20160731.pdf> (Letöltve: 2020. 05. 20.)
- Blommaert, J. 1999. (szerk.) *Language ideological debates*. (Language, Power and Social Process, 2.) Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Bodó, Cs. – Heltai, J. I. 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142(4): 505–523.
- Bohner, G. 2007. Attitűdök. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. (szerk.) *Szociálpszichológia európai szemszögből*. Budapest: Akadémiai, 213–249.
- Boo, Z. – Dörnyei, Z. – Ryan, S. 2015. L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55: 145–157.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 81–109.
- Bryant, A. – Charmaz, K. 2007. *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore: SAGE Publications Ltd.
- Charmaz, K. 2000. ‘Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods.’ In: Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 509–535.

- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. 1994a. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417–448.
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. 1994b. The motivation questionnaire used by Clément et al. (1994). In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. 2011. (szerk.) *Teaching and researching motivation*. 2nd Edition. Harlow: Longman, 267–272.
- Cobarrubias, J. 1983. Ethical issues in status planning. In: Cobarrubias, J. – Fishman, J. A. (szerk.) *Progress in Language Planning. International Perspectives. Contributions to the Sociology of Language*, 31. Berlin–New York–Amsterdam: De Gruyter–Mouton, 41–85.
- Cook, V. 1997. Monolingual bias in second language acquisition research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34: 35–49.
- Cotterall, S. 1999. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27(4): 493–513.
- Creber, C. – Giles, H. 1983. Social context and language attitudes: The role of formality-informality of the setting. *Language Sciences* 5(2): 155–161.
- Creswell, J. W. 2002. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Csapó, B. 2001. A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 8: 25–35.
- Csepeli, Gy. – Örkény, A. 2018. A nacionalizmus alakváltozása Magyarországon és Oroszországban 1995 és 2013 között. Egy komparatív összehasonlító kutatás eredményei. *Metszetek*. 7(3): 43–63.
- Cseresnyési, L. 2004. *Nyelvek és stratégiák. Avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta.
- Csernicskó, I. 2008. Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó, I. – Kontra, M. (szerk.) *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, 105–148.
- Csíkos, Cs. 1999. Nem-paraméteres statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra* 2: 113–119.
- Csizér, K. 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. Elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgalata> (Letöltve: 2019. 02. 07.)

- 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* 11: 24–33.
- Csizér, K. – Albert, Á. 2020. Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia* 120(3): 203–227.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. – Németh, N. 2004. A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia* 104(4): 393–408.
- Csizér, K. – Kálmán, Cs. 2019. A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2019. Elérhető: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/18556/18321> (Letöltve: 2020. 05. 10.)
- 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 behaviour: 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*. Bristol: Multilingual Matters, 98–119.
- Csizér, K. – Kormos, J. 2012: A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 112(1): 3–17.
- Csizér, K. – Piniel, K. 2016. Középiskolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. Néhány összefüggés feltárása egy kérdőíves kutatás alapján. *Iskolakultúra* 26(6): 3–13.
- Dangdom, P. – Stern, P. N. – Yunibhand, J. – Areewan, O. 2008. Tactful monitoring: How Thai caregivers manage their relative with schizophrenia at home. *Issues in Mental Health Nursing* 29(1): 37–50.
- Daoust, D. 1998. Language planning and language reform. In: Coumas, F. (szerk.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 436–452.
- Dóczi, B. 2016. Mi akadályozza a nyelvtanulókat a nyelvtanulásban? In: Kuti, Zs. – Öveges, E. (szerk.) *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*, 50–53. Elérhető: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia-20160305-tanulmanykotet.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 06.)

- Domonkosi, Á. 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben, In Domonkosi, Á. – Lanstyák, I. – Posgay, I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 141–153.
- Domonkosi, Á. 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. Elérhető: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3513/1/30-45_Domonkosi.pdf (Letöltve: 2020. 06. 22.)
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40(1): 45–78.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78(3): 273–284.
- Dörnyei, Z. 2002. Motivational basis of language learning tasks. In: Dörnyei, Z. – Robinson, P. – Skehan, P. (szerk.) *Individual differences in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 137–158.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. 2010. The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In: Macaro, E. (szerk.) *Continuum companion to second language acquisition*. New York–London: Continuum, 247–267.
- Dörnyei, Z. 2013. Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképzés. *Modern Nyelvoktatás* 19(3): 11–16.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. 2002. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23: 421–462.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. 2006. *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Kormos, J. 2000. The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research* 4: 275–300.

- Dörnyei, Z. – Kubanyiova, M. 2014. *Motivating learners, motivating teachers: the role of vision in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. – MacIntyre, P. D. – Henry, A. 2014. *Motivational dynamics in language learning*. *Second Language Acquisition*: 81. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, 4: 43–69.
- Dörnyei, Z. – Ryan, S. (szerk.) 2015. *The psychology of the language learner revisited*. (Second language acquisition research series). New York–London: Routledge.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. 2009. (szerk.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dweck, C. S. 2012. *Mindset: How you can fulfil your potential*. London: Constable & Robinson Limited.
- Dweck, C. S. 2015. *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Könyvek.
- É. Kiss, K. 2008. A „nyelvromlás” – egy szinkron szempontból értelmezhetetlen nyelvtörténeti metafora. In: Csernicskó, I. – Kontra, M. (szerk.) *Az üveghegyen innen. Anyanyelv-változatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, 17–29.
- Einhorn, Á. 2012. Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás* 18(3): 22–34.
- Einhorn, Á. 2015a. Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás* 21(4): 48–58.
- Einhorn, Á. 2015b. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Eurobarometer 2012. *Europeans and their languages. Report*. Elérhető: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltve: 2016. 05. 12.)
- Eurostat 2018. Number of foreign languages known (self-reported) by age [edat_aes_l22] Elérhető: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (Letöltve: 2019. 02. 09.)
- Falkert, A. 2017. The relevance of accent in L2 pronunciation instruction: a matter of teaching cultures or language ideologies? *International Journal of Pedagogies and Learning*. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/22040552.2016.1272533> (Letöltve: 2019. 02. 09.)

- Falus, I. 2001. Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 11(2): 21–28.
- Falus, I. – Tóth Istvánné Környei, M. – Bábosik, I. – Réthy Endréné Szabolcs, É. – Nahalka, I.– Csapó, B. – Mayer Miklósné Nádasi, M. 2011. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Elérhető: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/ch15s05.html (Letöltve: 2020. 04. 29.)
- Feischmidt, M. 2014. Nemzetdiskurzusok a mindannapokban és a nacionalizmus populáris kultúrája. In: Feischmidt, M. (szerk.) *Nemzet a mindennapokban. Az újnacionalizmus populáris kultúrája*. Budapest: L'Harmattan, 7–48.
- Fejes, J. B. 2011. A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia* 111(1): 25–51.
- Flash Eurobarometer 466 – April 2018. *The European Education Area. Report*. Elérhető: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/83257> (Letöltve: 2020. 01. 31.)
- Fodor, K. – Huszár, Á. 1998. Magyar nyelvjárások presztízsének rangsora. *Magyar Nyelv* 94(2): 196–210.
- Fujiwara, T. 2018. Factor structure of the Beliefs About Language Learning Inventory for Thai students learning Japanese. Elérhető: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031512518760881> (Letöltve: 2020. 05. 10.)
- Gabillon, Z. 2005. L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning* 3(2): 233–260.
- Gaies, S. J. – Beebe, J. D. 1991. The matched-guise technique for measuring attitudes and their implications for language education: A critical assessment. Elérhető: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367168.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 10.)
- Gal, S. 1978. Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society* 7(1): 1–16.
- Gal, S. 1991. Bartók's funeral: representations of Europe in Hungarian political rhetoric. *American Ethnologist* 18: 440-458.
- Gal, S. 1993. Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society* 22: 337–359.
- Gal, S. 2006. Contradictions of standard language in Europe. *Social Anthropology* 14(2): 163–181.

- Gal, S. 2016. Nyelvi sztenderdizáció: modellek és ideológiák. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I.* Lakitelek: Antológia Kiadó, 13–28.
- Gal, S. – Woolard, K. (szerk.) 2001. *Languages and publics: The making of authority.* New York: Routledge.
- Gardner, R. C. 2001. Integrative motivation: past, present and future. Elérhető: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 07.)
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13(4): 266–272.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. – MacIntyre, P. D. 1993. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1–11.
- Gelencsér, K. 2003. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle* 1: 143–154.
- Getu, T. 2016. To teach or not teach non-standards English: a reflection. Conference Paper. Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/303522313_TO_TEACH_OR_NOT_TEACH_NON-STANDARD_ENGLISH_A_REFLECTION (Letöltve: 2019. 02. 10.)
- Gilakjani, A. P. – Sabouri, N. B. 2017. Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching* 10(4): 78–86.
- Hadley, G. 2017. *Grounded Theory in Applied Linguistics Research: A practical guide* (Routledge Studies in Applied Linguistics). Milton Park–Abingdon–Oxon–New York: Routledge.
- Héder, M. 2017. Okság és szabályszerűség. Elérhető: https://www.filozofia.bme.hu/sites/default/files/Kutmod_17_osz_GTK_08_oksag.pdf (Letöltve: 2020. 05. 03.)
- Heltai, J. I. 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140(4): 407–427.
- Heltai, J. I. – Jani-Demetriou, B. 2019. A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=769> (Letöltve: 2020. 06. 22.)
- Hercz, M. 2005. Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia* 105(2): 153–184.

- Hiver, P. – Obando, G. – Sang, Y. – Tahmouresi, S. – Zhou, A. – Zhou, Y. 2019. Reframing the L2 learning experience as narrative reconstructions of classroom learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2019. Elérhető: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/18550/18316> (Letöltve: 2020. 06. 23.)
- Hoang, H. 2014. Metaphor and second language learning: The state of the field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Elérhető: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/> (Letöltve: 2019. 02. 06.)
- Horwitz, E. K. 1985. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4): 333–340.
- Horwitz, E. K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. – Rubin, J. (szerk.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 119–129.
- Horwitz, E. K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72(3): 283–294.
- Hymes, D. H. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Imre, A. 2007. Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó, I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 107–136.
- Irvine, J. T. – Gal, S. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, P. V. (szerk.) *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–83.
- Jani-Demetriou, B. 2021. A javítás mint feszültség forrása tanár-diák interakciókban. (Előadás.) Elhangzott: 2021. november 4. A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. 21. Élőnyelvi Konferencia. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Beregszász.
- Jánk, I. 2016. Nem-e magyart tanítunk? – nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I*. Lakitelek: Antológia Kiadó, 223–230.
- Józsa, K. – Nikolov, M. 2005. Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105(3): 307–337.

- Kalaja, P. 2003. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: Kalaja, P. – Barcelos A. M. F. (szerk.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York: Springer, 87–108.
- Kálmán, Cs. – Eugenio, E. 2015. Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5: 583–608.
- Kálmán, L. – Trón, V. 2007. *Bevezetés a nyelvtudományba*. (Második, bőv. kiadás) Budapest: Tinta.
- Kelemen, Á. 1999. Nemzeti érzelmek és a kisebbségek iránti attitűdök a mai Magyarországon. *Szociológiai Szemle*. Elérhető: <https://szociologia.hu/dynamic/9902/kelemena.htm> (Letöltve: 2020. 06. 23.)
- Kimura, Y. – Nakata, Y. – Okumura, T. 2001. Language learning motivation of EFL learners in Japan – A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal* 23(1): 47–68.
- Király, G. – Dén-Nagy, I. – Géring, Zs. – Nagy, B. 2014. Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. Elérhető: <https://docplayer.hu/235726-Kiraly-gabor-den-nagy-ildiko-gering-zsuzsanna-nagy-beata-kevert-modszertani-megkozelitesek-elmeleti-es-modszertani-alapok-91.html> (Letöltve: 2020. 05. 15.)
- Kis, T. 2018. A nyelvművelés kártékonyágáról és ármánykodásáról. Elérhető: <http://web.unideb.hu/~tkis/> (Letöltve: 2019. 02. 14.)
- Kiss, J. 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. 1997. Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól?” *Korunk* 8(1): 75–79.
- Kontra, M. 2003a. A szép magyar beszéd és a csúnya. In: Kontra, M. (szerk.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris, 240–255.
- Kontra, M. 2003b. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Elérhető: http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/szoc_l_gyak/kontra-papp_istvan_igaza.pdf (Letöltve: 2019. 02. 10.)
- Kontra, M. (szerk.) 2003c. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Kontra, M. 2006a. A magyarországi magyar nyelvhasználat variabilitásáról. In: Kiefer, F. – Siptár, P. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 577–594.

- Kontra, M. 2006b. A magyar lingvicizmus és ami körüveszi. In: Sipőcz, K. – Severényi, S. (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Manianne tiszteletére*. Szeged: SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, 83–106.
- Kontra, M. 2008. Hol tartunk 2008-ban? In: Csernicskó, I. – Kontra, M. (szerk.) *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, 10–16.
- Kontra, M. 2009. Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten? In: Borbély, A. – Vanconé Kremmer, I. (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 37–51.
- Kontra, M. – Cseresnyési, L. 2011. A magyar nyelv halála (a Parlamentben, 2001-ben és 2011-ben). In: Híres-László, K. – Karmacsi, Z. – Márku, A. (szerk.) *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, 73–83.
- Kontra, M. – Saly, N. (szerk.) 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontráné Hegybíró, E. – Csizér, K. – Piniel, K. 2013. Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 13(1-2): 5–21.
- 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: 327–355.
- Kormos, J. – Kiddle, T. – Csizér, K. 2011. Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation in Chile. *Applied Linguistics* 32(4): 495–516.
- Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) 2016a. *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I*. Lakitelek: Antológia Kiadó.
- Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) 2016b. *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból II*. Lakitelek: Antológia Kiadó.

- Kroskrity, P. V. (szerk.). 2000. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, NM: School of American Research.
- Kroskrity, P. V. 2009. Language renewal as sites of language ideological struggle. The need for “ideological clarification”. In: Reyhner, J. – Lockard, L. (szerk.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 71–83.
- Kroskrity, P. V. – Field, M. C. (szerk.) 2010. *Native American language ideologies: beliefs, practices, and struggles in Indian country*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Kucsera, Cs. 2008. Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle* 3: 92–108.
- Külföldi Nyelvtanulási Program 2022. Elérhető: <https://tka.hu/palyazatok/12899/kulfoldi-nyelvtanulasi-program>. (Letöltve: 2022. 03. 06.)
- Kuti, Zs. – Öveges, E. (szerk.) 2016. *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Elérhető: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia-20160305-tanulmanykotet.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 06.)
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Laihonen, P. 2009. Nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Borbély, A. – Vanconé Kremmer, I. (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 321–329.
- Laihonen, P. 2010. A finn nyelv korpusztervezése és korpuszpolitikája. *Magyar Nyelvjárások*. Elérhető: <http://mnytud.arts.klte.hu/mnyj/48/12laihonen.pdf> (Letöltve: 2018. 11. 14.)
- Lanstyák, I. 2007a. Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi, Á. – Lanstyák, I. – Posgay, I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 174–212.
- Lanstyák, I. 2007b. A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi, Á. – Lanstyák, I. – Posgay, I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 154–173.
- Lanstyák, I. 2009. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai. Charakteristiky maďarského hovoreného jazyka*. Pozsony–Bratislava: Stimul.

- Lanstyák, I. 2010a. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke, Zs. – Lanstyák, I. – Misad, K. (szerk.) *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony–Bratislava: Stimul, 117–145. Elérhető: <https://docplayer.hu/1171875-A-szlovak-kultura-kontextusaban.html> (Letöltve: 2018. 12. 03.)
- Lanstyák, I. 2010b. A moralizmus mint nyelvhelyességi ideológia. In: Cserniczkó, I. – Fedinec, Cs. – Tarnóczy, M. – Vančóné Kremmer, I. (szerk.) *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 58–67.
- Lanstyák, I. 2011. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: Misad, K. – Csehy, Z. (szerk.) *Nova Posoniensia. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve. Zborník Katedry maďarského jazyka a literatúry FF UK*. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó, 13–57.
- Lanstyák, I. 2015. Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). Elérhető: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar.pdf (Letöltve: 2020. 04. 20.)
- Lanstyák, I. 2016. Standardizálás. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból II*. Lakitelek Antológia Kiadó, 13–28.
- Lin, A. M. Y. 2014. Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum* 28(1): 74–89. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908318.2014.1000926> (Letöltve: 2019. 01. 20.)
- Loewen, S. – Li, S. – Fei, F. – Thompson, A. – Nakatsukasa, K. – Ahn, S. – Chen, X. 2009. Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal* 93: 91–104.
- Lois, M. 2008. Presztízst sugalló foglalkozásnevek. Attitűdvizsgálat gimnazisták között. (Előadás) Elhangzott: 2008. dec. 3. Szeged, Nyelvészeti Doktoranduszok 12. Országos Konferenciája. Szegedi Akadémiai Bizottság székháza.
- Lois, M. 2009. Az idegen szavak értékelése az elmúlt évek nyelvészeti szakirodalmában. (Előadás) Elhangzott: 2009. május 8. XI. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaújvárosi Főiskola.
- Lois, M. 2011. Az idegen szavak megítélését alakító nyelvideológiák az interneten található „laikus” értékelésekben, In: Boda, I. K. – Mónos, K. (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet ma: Innováció, technológia, tradíció: XX. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus: Debrecen, 2010. augusztus 26–28*. Budapest–Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 528–537.

- Lois, M. 2012. „Nyelvész topik rovatban vagyunk” – Fórumozók az idegenszó-használatról. In: Tóth, A. (szerk.) *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában. XIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola, 63–70.
- Lois, M. 2015. Demotivált tanuló – demotivált tanár? Középiskolai nyelvtanárok nézetei tanulóik motivációjáról, motiválhatóságáról. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc 10(2): 41–52.
- Lois, M. 2016a. Inconsistent and changeable beliefs about language learning. A qualitative study among language teachers in Hungary. (Előadás.) Elhangzott: Languages for Life: Educational, Professional and Social Contexts, ALA Wien, 2016. 07. 20.
- Lois, M. 2016b. Középiskolai nyelvtanárok nézetei a nyelvek egyenlő(tlen)ségéről és a nyelvérzék szerepéről. In: Reményi, A. Á. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.) *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 131–144.
- Lois, M. 2017a. Pragmatizmus és homogenitás: a magyarországi idegennyelv-tanulási környezet megkerülhetetlen tényezői. Gondolatok Einhorn Ágnes vitaindító írása kapcsán egy kvalitatív kutatás alapján. *Modern Nyelvoktatás* 23(1): 45–55.
- Lois, M. 2017b. Kérdőív a nyelvtanulásról és a magyarról – tanároknak. Elérhető: <https://tinyurl.hu/hOuo/> (Letöltve: 2022. 03. 29.)
- Lois, M. 2017c. Kérdőív a nyelvtanulásról és a magyarról. Elérhető: <https://tinyurl.hu/kp24/> (Letöltve: 2022. 03. 29.)
- Lőrincz, I. 2015. Adaptivitás változó kultúrákban: plurális attitűdök, ismeretek és képességek leírása a CARAP–FREPA referenciakerettel. Elérhető: <https://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2015/Lorincz.pdf> (Letöltve: 2018. 01. 20.)
- Lumley, T. – Diehr, P. – Emerson, S. – Chen, L. 2002. The importance of the normality assumption in large public health data sets. Elérhető: <http://www.rctdesign.org/techreports/ARPHnonnormality.pdf> (Letöltve: 2020. 05. 01.)
- MacIntyre, P. D. – Serroul, A. 2014. Motivation on a per-second timescale: Examining approach–avoidance motivation during L2 task performance. In: Dörnyei, Z. – MacIntyre, P. – Henry, A. (szerk.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Second Language Acquisition: 81. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, 109–138.
- Mády, K. 2013. Mondd meg, mit hallasz, és megmondom, ki vagy. (Előadás.) Elhangzott: MTA Nyelvtudományi Intézet. 2013. ápr. 25. Elérhető: <http://docplayer.hu/383166-Mondd-meg-mit-hallasz-es-megmondom-ki-vagy.html> (Letöltve: 2017. 02. 07.)

- Maitz, P. 2006. A nyelvi nacionalizmus a dualizmus kori Magyarországon. Egy nyelvi ideológia elemei. *Magyar Nyelv* 102: 307–322.
- Margitay, T. 2014. *Az érvelés mestersége*. Elérhető: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011-0001-526_margitay_az_erveles/ch12s05.html (Letöltve: 2020. 05. 01.)
- Margócsy, I. 2006a. „Istennőm, végzetem, mindenem, magyar nyelv!”: A magyar nyelv kultikus megközelítései – 1. rész. *Beszélő* 10: 95–109.
- Margócsy, I. 2006b. „Istennőm, végzetem, mindenem, magyar nyelv!”: A magyar nyelv kultikus megközelítései – 2. rész. *Beszélő* 11: 90–98.
- Márku, A. – Bartha, Cs. 2019. Multimodalitás és transzlingvális gyakorlatok a kárpátaljai internetezők nyelvhasználatában. Elérhető: http://real.mtak.hu/93408/1/HANyK_2019.pdf (Letöltve: 2020. 05. 15.)
- Martínez, R. A. – Hikida, M. – Durán, L. 2015. Unpacking ideologies of linguistic purism: How dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal* 9: 26–42.
- McGarry, T. 2008. Language ideology and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics* 155(1): 95–115.
- McKinney, C. – Swann, J. 2001. Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 5: 576–590.
- Medgyes, P. 2014. Interjú. Műsor a két tanítási nyelvű oktatásról. ATV, Doku c. műsor, 2014. aug. 7. (Felvétel elérhető nálam – Lois Márta)
- Mercer, S. 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System* 39: 335–346.
- Mercer, S. – Ryan, S. 2010. A mindset for EFL: Learners’ beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal* 64(4): 436–444.
- Mercer, S. – Ryan, S. 2012. Implicit Theories: Language learning mindsets. In: Mercer, S. – Ryan, S. – Williams, M. (szerk.) *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. New York: Palgrave Macmillan, 74–89.
- Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5(4): 530–555.
- Milroy, J. 2007. The ideology of the standard language. In: Llamas, C. – Mullany, L. – Stockwell, P. (szerk.) *The Routledge Companion To Sociolinguistics*. London–New York: Routledge, 133–139.

- Milroy, J. – Milroy, L. 2012. *Authority in Language: Investigating standard English*. 4th Edition. London–New York: Routledge.
- Minya, K. 2005. A magyarítás motivációi és nehézségei. Elérhető: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1295/129515.pdf> (Letöltve: 2019. 09. 13.)
- Mitev, A. Z. 2012. Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány* 43(1): 17–30.
- Molnár, V. 2016. Civil society, radicalism and the rediscovery of mythic nationalism. *Nations and Nationalism* 22(1): 165–185.
- Mori, M. 2014. Conflicting ideologies and language policy in adult ESL: Complexities of language socialization in a majority-L1 classroom. *Journal of Language, Identity & Education* 13(3) 153–170. Elérhető: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2014.919810> (Letöltve: 2018. 12. 20.)
- Mori, Y. 1999. Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning* 49: 377–415.
- Mueller, C. M. 2018. Graduate students' beliefs about learning a second language. Elérhető: [file:///C:/Users/M%C3%A1rti/Downloads/Mueller-2018-kiyo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A1rti/Downloads/Mueller-2018-kiyo%20(1).pdf) (Letöltve: 2020. 06. 22.)
- Nádasdy, Á. 2003. Miért változik a nyelv? Elérhető: <http://www.fajltube.com/irodalom/MIERT-VALTOZIK-A-NYELV33414.php> (Letöltve: 2020. 02. 03.)
- Navarro, D. – Thornton, K. 2011. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System* 39: 290–301.
- Ndhlovu, F. 2015. Ignored lingualism: Another resource for overcoming the monolingual mindset in language education policy. *Australian Journal of Linguistics* 35(4): 398–414.
- Németh, A. 2009. A kódváltásra vonatkozó nyelvi attitűdök a magyarországi németeknél a városi közösség példáján. In: Borbély, A. – Vanconé Kremmer, I. (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6.* MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 181–190.
- Nikitina, L. – 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): 209–219. Elérhető: <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/nikitina.pdf>. (Letöltve: 2019. 02. 06.)

- Nikolov, M. 1999. „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language motivation. *Language Teaching Research* 2(3): 33–56.
- Nikolov, M. 2003a. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8: 61–73.
- Nikolov, M. 2003b. Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia* 103(1): 5–34.
- Nikolov, M. 2007. A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 43–72.
- Nikolov, M. – Csapó, B. 2018. The relationships between 8th graders’ L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System* 73: 48–57.
- Nikolov, M. – Nagy, E. 2003. „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9(1): 14–40.
- Nyelvvizsga-statisztikák 2022. Nyelvvizsga-statisztikák (vizsgázók száma alapján). Évek szerinti bontás nyelvek szerint 2012–2021. Oktatási Hivatal. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály. Elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/doc/stat/stat_disp.asp?strID=A0 (Letöltve: 2022. 03. 14.)
- Öveges, E. – Csizér, K. (szerk.) 2018. Vizsgálat a köznevelésben folyó idegen nyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Letöltve: 2019. 02. 06.)
- Öveges, E. – Kálmán, Cs. 2019. Középiskolai nyelvtanárok véleménye, gondolatai: egy kérdőíves felmérés főbb eredményeinek áttekintése. Elérhető: http://nyelvtudasert.hu/data/uploads/003_ovegese-kalmancs-kutatas.pdf (Letöltve: 2020. 06. 01.)
- Pajares, F. 1992. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3): 307–332.
- Peacock, M. 1999. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics* 9(2): 247–266.
- Peacock, M. 2001. Pre-service ESL teachers’ beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System* 29(2): 177–195.
- Pétery, D. 2011. English in Hungarian advertising. *World Englishes* 30(1): 21–40.

- Pigott, J. D. 2011. Self and motivation in compulsory English classes in Japan. In: Stewart, A. (szerk.) *JALT2010 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Elérhető: <http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2010proc-52.pdf> (Letöltve: 2019. 12. 16.)
- Piniel, K. – Csizér, K. 2014. Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In: Dörnyei, Z. – MacIntyre, P. D. – Henry, A. (szerk.) *Motivational dynamics in language learning*. Second Language Acquisition 81. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, 164–189.
- Piniel, K. – Csizér, K. – Kontra, E. H. 2014. Validation of a questionnaire for measuring individual differences of hearing impaired language learners. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 274–288.
- Posgay, I. 2007. A purizmus értelmezése. In: Domonkosi, Á. – Lanstyák, I. – Posgay, I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 213–218.
- Preston, D. 2004. Folk metalanguage. In: Jaworski, A. – Coupland, N. – Galasiński, D. (szerk.) *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–101.
- Pujolar, J. 2007. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In: Heller, M. (szerk.) *Bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan, 71–95.
- Reményi, A. Á. 2015. Mennyit ér a nem-anyanyelvi nyelvtanár? Magyar anyanyelvű angoltanárok tanári identitásáról interjúk felmérés alapján. In: Major, É. – Tóth, E. (szerk.) *Szakpedagógiai körkép II.: Idegennyelvpedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 55–77.
- Reményi, A. 2021. Miért nem beszélünk (elegen) idegen nyelveket? Elérhető: https://hvg.hu/360/20210701_Remenyi_Andrea_Miert_nem_beszelnunk_elegen_idegen_nyelveket (Letöltve: 2022. 03. 09.)
- Rieger, B. 2009. Hungarian university students' beliefs about language learning: a questionnaire study. Elérhető: <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W3Rieger.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 06.)
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: Berson, P. – Voller, P. (szerk.) *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, 114–131.

- Riley, P. 2009. Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal* 40(1): 102–124.
- Rohonyi, B. 2015. A motivációról és egyéb démonokról. Motivációkutatás a nyelvoktatásban és a fordítástudományban. *Modern Nyelvoktatás* 21(2–3): 29–44.
- Rozgonyi, Z. 2019. 2020, felsőoktatás és nyelvvizsgák. Elérhető: http://nyelvtudasert.hu/data/uploads/000_2020-nyelvvizsgak_jovoje-rz.pdf (Letöltve: 2021. 01. 11.)
- Ryan, R. M. 1982. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 43(3): 450–461.
- Ryan, S. 2009. Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 120–143.
- Sándor, K. 2001a. A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata.* *Replika*. Elérhető: <http://web.unideb.hu/~tkis/bastya.htm> (Letöltve: 2018. 11. 05.)
- Sándor, K. 2001b. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor, K. (szerk.) *Nyelv, jog, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó, 153–216. Elérhető: <http://web.unideb.hu/~tkis/ideolog.htm> (Letöltve: 2020. 02. 03.)
- Sándor, K. 2002a. A nyelvi arisztokratizmus alkonya. Elérhető: <http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szociolingvisztika/alkony.htm> (Letöltve: 2018. 12. 10.)
- Sándor, K. 2002b. Nyelvművelés nálunk és más nemzeteknél. Elérhető: <http://web.unideb.hu/~tkis/nalunkes.htm> (Letöltve: 2018. 12. 10.)
- Sándor, K. 2003. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer, F. – Siptár, P. (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 381–409. Elérhető: <http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szociolingvisztika/nypol1.htm> (Letöltve: 2019. 02. 15.)
- Sándor, K. – Langman, J. – Pléh, Cs. 1998. Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. A nyelvváltozatok hatása a személypercepcióra. *Valóság* 8: 29–40.
- Sántha, K. 2012. Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*. Elérhető: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00163/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_03_064-073.pdf (Letöltve: 2019. 09. 16.)
- Sántha, K. 2015. *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- Sárdi, Cs. 2019. Sustaining long-term L2 and L3 learning motivation in a monolingual environment. In: Vetter, E. – Jessner, U. (szerk.) *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Springer International Publishing, 215–232.
- Sayers, D. – Láncoş, P. L. 2017. (Re)defining linguistic diversity: What is being protected in European language policy? *SKY Journal of Linguistics* 30: 35–73.
- Schieffelin, B. B. – Woolard, K. – Kroskrity, P. (szerk.) 1998. *Language ideologies: Practice and theory*. (Oxford studies in anthropological linguistics, 16.) Oxford–New York: Oxford University Press.
- Schiller, M. 2014. A magyarórán tanulunk meg magyarul? (Előadás.) BME, Tolmács- és Fordítóképző Központ. 2014. április 22. Elérhető: <http://www.fordit.hu/cikkek/2014-04-25-schiller-mariann-a-magyaroran-tanulunk-meg-magyarul/> (Letöltve: 2018. 12. 20.)
- Schumann, J. H. 2004. Introduction. In: Schumann, J. H. – Crowell, S. E. – Jones, N. E. – Lee, N. – Schuchert, S. A. – Wood, L. A. (szerk.) *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–6.
- Selmecziné Lois, M. 2010. Az idegen szavak megítélése budapesti főiskolások egy csoportjában. In: Váradi, T. (szerk.) *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia. Budapest, 2010. 02. 05.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 124–135.
- Sebők, Sz. 2012. A nyelvi ideológiák működési mechanizmusairól, avagy nyelvi ideológiák szem előtt tartása és „szembe állítása”. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14(3): 87–108. Elérhető: <http://forumszemle.eu/2012/09/06/a-nyelvi-ideologiak-mukodesi-mechanizmusairol-avagy-nyelvi-ideologiakszem-elott-tartasa-es-szembe-allitasa-1/> (Letöltve: 2020. 05. 28.)
- Shao, K. – Pekrun, R. – Nicholson, L. J. 2019. Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*. Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/335323014_Emotions_in_classroom_language_learning_What_can_we_learn_from_achievement_emotion_research (Letöltve: 2020. 05. 30.)
- Shirm, A. 2016. A diskurzusjelölőkhöz kötődő attitűdök vizsgálata az osztálytermi kommunikáció kontextusában. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I.* Lakitelek: Antológia Kiadó, 77–84.
- Siebert, L. L. 2003. Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal* 21: 7–39.

- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. In: Cline, R. – Hanks, W. – Hofbauer, C. (szerk.) *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Silverstein, M. 1996. Monoglot “Standard” in America: standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, D. – Macaulay, R. K. S. (szerk.) *The matrix of language: contemporary linguistic anthropology*. Boulder, Colorado: Westview Press, 284–306.
- Sinkovics, B. 2008. Az anyanyelv változatai magyarországi középiskolai tankönyvekben. In: Csernicskó, I. – Kontra, M. (szerk.) *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, 30–55.
- Sinkovics, B. 2013. Nyelvhelyesség az iskolában az 1930-as és 1940-es években. In: Kontra, M. – Németh, M. – Sinkovics, B. (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában. (Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia – Szeged, 2012. augusztus 30.–szeptember 1. – előadásaiból)*. Budapest: Gondolat, 337–350.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, T. – Cummins, J. (szerk.) *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 9–44.
- Sominé Hrebik, O. 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelvtanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111(1): 53–77.
- Stern, P. N. – Kerry, J. 1996. Restructuring life after home loss by fire. *The Journal of Nursing Scholarship* 28: 9–14.
- Subtirelu, N. C. 2013. 'English... it's part of our blood': Ideologies of language and nation in United States Congressional discourse. *Journal of Sociolinguistics* 17(1): 37–65.
- Szabó, T. P. 2007. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 103(4): 461–470.
- Szabó, T. P. 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos.” *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Szakmaiatlan az idegennyelv-oktatási stratégia (Sajtóközlemény) 2012. Elérhető: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/nyelvtudasert-sajtokozzlemeny-2012-11-08.pdf> (Letöltve: 2020. 05. 30.)

- Szalai, A. 2009. Átok, feltételes átok és társadalmi nem erdélyi roma közösségek nyelvi ideológiájában és gyakorlataiban. Doktori (PhD) értekezés tézisei. Elérhető: https://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/doktori_vedesek/Szalai_Andera2013_tezisek.pdf (Letöltve: 2020. 05. 15.)
- Székelyi, M. – Barna, I. 2008. *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára.* Budapest: Typotex.
- Szentgyörgyi, R. 2016. Államnyelv, nyelvi sztenderd és anyanyelvoktatás. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I.* Lakitelek: Antológia Kiadó, 243–250.
- Szoták, Sz. 2018. A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat terminológiai tevékenysége – A Termini magyar–magyar szótár jogi vonatkozásai és a közérthetőség. *Magyar Jogi Nyelv* 1: 25–29.
- Taguchi, T. – Magid, M. – Papi, M. 2009. The motivation questionnaire used by Taguchi et al. (2009). In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. 2011. (szerk.) *Teaching and researching motivation* (2nd Edition) Harlow: Longman, 275–283.
- Tar, I. 2015. Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással. *Psychologia Hungarica* 3(1): 89–104.
- Thompson, A. S. 2017. Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System* 67: 38–49.
- Tolcsvai Nagy, G. 2004. *Nyelv, érték, közösség.* Budapest: Gondolat.
- Tolcsvai Nagy, G. 2016. Folyamatos sztenderdizáció: jelen idejű magyar alakulástörténet. In: Kozmács, I. – Vančo, I. (szerk.) *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból I.* Lakitelek: Antológia Kiadó, 29–42.
- Tolcsvai Nagy, G. 2017. *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tóth, Zs. 2015. Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás* 21(1): 18–31.
- Trudgill, P. 1972. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society* 1(2): 179–195.
- Trudgill, P. 2000. *Sociolinguistics: An introduction to language and society.* 4th Edition. Penguin Books.

- Ushioda, E. – Dörnyei, Z. 2012. Motivation. In: Gass, S. – Mackey, A. (szerk.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, 396–409.
- Vágó, I. 2007. Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó, I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 137–174.
- Van Dijk, T. A. 2006. Ideology and discourse. A multidisciplinary introduction. Elérhető: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf> (Letöltve: 2019. 02. 15.)
- Vargha, A. 2015. *Matematikai statisztika: pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Vicsek, L. 2006. *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris.
- Wen, Q. – Johnson, R. K. 1997. L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics* 18: 27–48.
- Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: Wenden, A. – Rubin, J. (szerk.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 103–117.
- Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19: 515–537.
- Wilbert, J. – Grosche, M. – Gerdes, H. 2010. Effects of evaluative feedback on rate of learning and task motivation: An analogue experiment. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 8(2): 43–52.
- Woods, D. 2003. The social construction of beliefs in the language classroom. In: Kalaja, P. – Barcelos, A. M. F. (szerk.) *Beliefs about SLA: New research approaches*, New York: Springer, 201–229.
- Woolard, K. A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, B. B. – Woolard, K. A. – Kroskrity, P. V. (szerk.) *Language ideologies. Practice and theories*. New York–Oxford: Oxford University Press, 3–50.
- Woolard, K. A. – Schieffelin, B. B. 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: 55–82.
- Zentner, M. – Renaud, O. 2007. Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 92(3): 557–574.
- Yang, N. D. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System* 27: 515–535.

Young, D. J. 1991. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75(4): 426–439.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A tanári interjúk tervezett menete

A magyartanárokkal felvett interjú tervezett menete

1. Általános kérdések:

Mióta tanít? Van másik szakja? Milyen szak(ok)? Az(oka)t a tárgy(ak)at is tanítja/tanította?

2. Általános nyelvi ideológiák:

Milyen tankönyvekből tanít? Miért? Elégedett vele? Használt más tankönyvet is? (Mi volt a különbség közöttük?)

Szokott nyelvtanórát tartani? Ha igen, mennyit? Szokott más anyagot is vinni nyelvtanórára?

Ön szerint mi(k) a nyelvtanóra legfontosabb felada(i)?

Ön szerint melyik anyagrészre kell a legnagyobb figyelmet fordítani a nyelvtanban? Miért?

A diákok szeretik a nyelvtant? Mit gondol, miért?

Mit gondol a diákok nyelvhasználatáról? Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amelyeket nem szeret a diákok szájából hallani? Miért? Jelzi nemtetszését a diákok felé? Hogyan? Miért? Ők ezt hogyan fogadják?

Vannak olyan jelenségek a mai nyelvhasználati szokásokból, amelyek gyakran előkerülnek az órán?

Ön mit szokott megemlíteni? És a diákok milyen jelenségekre figyelnek fel?

3. Kérdések az idegen szavakról:

Az idegen szavak témája elő szokott kerülni? Mit gondol az idegen szavakról? Mit tanít róla? Milyen összefüggésben tanulnak róla? Használják a jövevényszó vs. idegen szó megkülönböztetést? Milyen gyakorlati feladatokban kerülnek elő az idegen szavak?

Ön szerint más tantárgyknál is előkerül ez a téma?

4. Tantárgyközi kapcsolatok:

Mi a tapasztalata: más tanórákon van szó nyelvi kérdésekről? Az iskolában mi formálja (még) a diákok anyanyelvről szóló ismereteit?

Tanárokkal (a tanáriban) szokott nyelvi kérdésekről beszélgetni? Vannak olyan tanárok, akiket érdekelnek nyelvi kérdések? Ez összefügg azzal, hogy milyen tantárgyat tanítanak?

Önnek van valamilyen sajátos érdeklődési területe, amit be tud építeni a nyelvtanórákba? Mit gondol, milyen tantárgyközi kapcsolatok építhetők be az anyanyelvi nevelésbe? Hogyan?

5. Az anyanyelv és az idegennyelv-tanulás kapcsolata:

Mi a tapasztalata: szívesen tanulnak angolul (vagy más nyelven) a gyerekek?

Ön beszél idegen nyelve(ke)n? Mit gondol az angol nyelv térhódításáról? Ön szerint szükség van idegennyelv-tudásra?

Ön szerint milyen szerepe van a idegennyelv-tanulásban a nyelvtanóráknak?

Ön szerint tudják mozgósítani a tanulók a magyar nyelvtani ismereteiket az idegen nyelv tanulásakor?

Mely ismeretek kerül(het)nek ilyenkor előtérbe?

Találkozott olyan gondolatokkal, amik előreviszik vagy hátráltatják a tanulókat idegennyelv-tanulásakor? Ami gátló lehet, vagy éppen segíti őket? (Pl. sokan azt gondolják, hogy legjobban anyanyelvi tanártól lehet megtanulni egy idegen nyelvet.) Ilyenekkel találkozott már?

Ön szerint milyen képességek játszanak szerepet a nyelvtanulásban?

Miért ilyen alacsony Magyarországon (európai összehasonlításban) a legalább egy idegen nyelvet beszélő emberek száma?

A nyelvtanárokkal felvett interjú tervezett menete

1. Általános kérdések:

Mióta tanít? Van másik szakja? Milyen szak(ok)? Az(oka)t a tárgy(ak)at is tanítja/tanította?

2. Általános nyelvi ideológiák, nyelvtanulási hiedelmek:

Ön hogy kezdett el angolul/németül tanulni? Miért azt a nyelvet választotta?

Mit gondol az angol nyelv térhódításáról? Ön szerint szükség van Magyarországon idegennyelv-tudásra? Miért?

Miért ilyen alacsony Magyarországon (európai összehasonlításban) a legalább egy idegen nyelvet beszélő emberek száma?

Mi a tapasztalata: szívesen tanulnak nyelvet a diákok?

Ön szerint milyen képességek játszanak szerepet a nyelvtanulásban?

Milyen egy nyelvet jól tanuló és egy nyelvet nem-jól-tanuló tanuló? Mi a különbség közöttük?

A nyelvtanulás folyamatáról van tudásuk a diákoknak? (Hogy működik és hogy kéne csinálni?)

Van-e olyan érzése, hogy néha bizonyos képességek, ismeretek hiányoznak a nyelvtanuláshoz? Mit tud ellene tenni?

Gátlásosak a diákok? Nehezen bírja rá őket, hogy angolul/németül beszéljenek?

Találkozott olyan gondolatokkal, amik előrevizik vagy hátráltatják őket idegennyelv-tanuláskor? Ami gátló lehet, vagy éppen segíti őket? (Pl. sokan azt gondolják, hogy legjobban a célországban lehet megtanulni egy idegen nyelvet.) Melyek a leggyakoribb vélekedések?

3. Kérdések az idegen szavakról és a magyar nyelv helyzetéről:

Beszéltünk az angol térhódításáról. Mit gondol, eközben mi történik a magyar nyelvvel?

Mit gondol a magyarban megjelenő idegen szavakról? Az idegen szavak témája elő szokott órán kerülni?

Vannak olyan további jelenségek a mai (magyar) nyelvhasználati szokásokból, amik előkerülnek az órán? Ön mit szokott megemlíteni? És a gyerekek milyen jelenségekre figyelnek fel?

Mit gondol a diákok nyelvhasználatáról? Vannak olyan szavak vagy kifejezések, amiket nem szeret a diákok szájából hallani? Miért? Jelzi nemtetszését a diákok felé? Hogyan? Miért? Ők ezt hogyan fogadják?

Írásban milyenek a tanulók? Hogyan fordítanak?

4. Tantárgyközi kapcsolatok + Az anyanyelv és az idegennyelv-tanulás kapcsolata:

Ön szerint milyen szerepe van az idegennyelv-tanulásban a (magyar- és) nyelvtanóráknak?

Ön szerint tudják mozgósítani a tanulók a magyar nyelvtani ismereteiket az idegen nyelv tanulásakor?

Ön szerint melyik anyagrészre kell(ene) a legnagyobb figyelmet fordítani a magyar nyelvtanban? Mit kéne tudniuk magyarból? Miért?

A diákok szeretik a nyelvtanórákat? Mit gondol, miért?

Mit gondol a diplomamentő programról?

Sajátos eset, ha valaki magyarszakos és nyelvszakos is. Ő hol látja a legfontosabb kapcsolódási pontokat, a legnagyobb nehézségeket? Milyen módszereket ajánl?

2. melléklet: A 34 kérdéses teszt

Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! (1 = egyáltalán nem ért vele egyet; 2 = nem teljesen ért vele egyet; 3 = nem tudja eldönteni; 4 = leginkább egyetért; 5= teljes mértékben egyetért)

1.	Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.	1-2-3-4-5
2.	A magyar nyelv különleges, mert más nyelvektől sok tekintetben eltérő, egyedi logikájú, és szókincse különösen gazdag.	1-2-3-4-5
3.	Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.	1-2-3-4-5
4.	Az idegen nyelvek hatására keletkezett szerkezetek, szóösszetételek magyartalanok, ezért kerülni kell őket.	1-2-3-4-5
5.	Írásban és beszédben is figyelni kell a nyelvhelyességre.	1-2-3-4-5
6.	Nagyon veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	1-2-3-4-5
7.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	1-2-3-4-5
8.	Könnyebb annak megtanulnia angolul, aki már tud egy másik nyelvet.	1-2-3-4-5
9.	Az egymással váltakozó nyelvi formák közül az egyik nem egy esetben fölösleges, mert a másikkal minden további nélkül helyettesíthető.	1-2-3-4-5
10.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	1-2-3-4-5
11.	A nyelvhelyesség tanítása az iskola fontos feladata.	1-2-3-4-5
12.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	1-2-3-4-5
13.	A magyarok tehetségesek a nyelvtanulásban.	1-2-3-4-5
14.	A magyar nyelv megóvása minden magyar kötelessége.	1-2-3-4-5
15.	A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.	1-2-3-4-5
16.	Sok logikátlanság van az emberek nyelvhasználatában, ezeket javítani kell.	1-2-3-4-5
17.	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	1-2-3-4-5
18.	A magyarok szerint fontos az idegennyelv-tudás.	1-2-3-4-5
19.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	1-2-3-4-5
20.	Az idegen nyelvek tanulása más, mint a többi iskolai tantárgy tanulása.	1-2-3-4-5
21.	A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bármikor korábban.	1-2-3-4-5
22.	Anyanyelvi környezetben lehet megtanulni legjobban egy nyelvet, azt a szintet itthon sosem lehet elérni.	1-2-3-4-5
23.	A magyarokat bosszantja, hogy megnőtt az idegennyelv-tudás szükségessége.	1-2-3-4-5
24.	A magyar nyelv saját maga oldja meg átmeneti nehézségeit.	1-2-3-4-5
25.	A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődősége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.	1-2-3-4-5
26.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	1-2-3-4-5
27.	A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.	1-2-3-4-5
28.	Addig nem érdemes megszólalni angolul, amíg nem tudjuk helyesen kifejezni magunkat.	1-2-3-4-5
29.	Az írott nyelv jobb, értékesebb, mint a beszélt nyelv.	1-2-3-4-5
30.	A magyar nyelv veszélyben van, mert az azt beszélők száma egyre kevesebb.	1-2-3-4-5
31.	A fiatalok nyelvhasználatával sok gond van, az emberek beszédében sok a javítanivaló.	1-2-3-4-5
32.	A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.	1-2-3-4-5
33.	Amikor Ön bekapcsolja a rádiót és egy ismeretlen embert hall beszélni, kb. 2 perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens?	1-2-3-4-5
34.	...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes?	1-2-3-4-5

3. melléklet: A diákokkal felvett interjú tervezett menete

1. Általános kérdések:

Milyen nyelveket tanultál? Meddig? Szereted? Szeretted? Fontosnak tartod a nyelvtanulást?

Miért? A szüleid beszélnek idegen nyelven?

2. Magyarral kapcsolatos nyelvi ideológiák:

Milyen volt a középiskolai magyartanád? Megtartottátok a nyelvtanórákat?

Volt olyan, hogy valakit kijavított magyarul, hogy ezt nem így szoktuk mondani, vagy ne így beszéljen?

Mit gondolsz az idegen szavakról?

Vannak olyan szavak, amik idegesítenek? Vagy valaki, ahogyan beszél? Milyenek a mai fiatalok?

3. Idegennyelv-tanulás:

Milyenek voltak a középiskolai nyelvvórásid?

Mik a céljaid a nyelvtanulással?

Hogyan szoktál tanulni?

Szerinted az angol nyelv könnyű?

Van olyan nyelv, amit meg szeretnél tanulni a mostanin kívül?

Mi az, ami könnyen (nehezen) megy a nyelvtanulásban?

Izgulsz, ha idegen nyelven kell megszólalni, vagy ismersz olyat, aki ilyen?

Szerinted mi az oka annak, hogy sokaknak nehezen megy a nyelvtanulás?

Mikor jó kezdeni a nyelvtanulást?

Szerinted meg lehet csinálni a középfokút érettségiig? Szükség van magántanárra?

4. Oktatási környezet:

Szeretted az általános iskolát? (Milyen az iskola általános hangulata?)

A nyelvtanulás olyan, mint a többi tantárgy?

Van összefüggés aközött, hogy hogyan tanulunk nyelveket, és aközött, hogy általában (más órákon) hogyan tanulunk?

4. melléklet: A 37 kérdéses teszt

(1.) „A nyelvtanulás olyan, mint”.

(2.) „A nyelvtanulás sikeressége szerintem%-ban a képességeken múlik, és%-ban azon, hogy mennyi erőfeszítést teszünk érte.”

Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1 = egyáltalán nem ért vele egyet; 2 = nem teljesen ért vele egyet; 3 = leginkább egyetért; 4 = teljes mértékben egyetért

1. Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással. 1-2-3-4
2. Ha jól megtanulok angolul, sok helyen tudom majd használni. 1-2-3-4
3. Ha jól megtanulok angolul, jobb állást fogok kapni. 1-2-3-4
4. Azok az emberek, akik több mint egy nyelvet jól beszélnek, nagyon intelligensek. 1-2-3-4
5. Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat. 1-2-3-4
6. Nehezen szólalok meg mások előtt angolul. 1-2-3-4
7. A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül. 1-2-3-4
8. A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők. 1-2-3-4
9. Bármilyen jól tudnék angolul, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni. 1-2-3-4
10. Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, és ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből. 1-2-3-4
11. A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul. 1-2-3-4
12. Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani. 1-2-3-4
13. Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál. 1-2-3-4
14. A magyar egy különösen nehezen megtanulható nyelv. 1-2-3-4
15. A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből. 1-2-3-4
16. Fontos, hogy kiváló kiejtéssel beszéljünk angolul. 1-2-3-4
17. A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag. 1-2-3-4
18. Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember használ helytelenül, olyan jelentést és/vagy stílusértéket tulajdonítva neki, amilyen annak a szónak nincs is. 1-2-3-4
19. Az iskolákban gyakran tapasztalható, (és nem csak nyelvórákon), hogy kinevetnek valakit azért, hogy hogyan beszél. 1-2-3-4
20. Az angol a könnyen tanulható nyelvek közé tartozik. 1-2-3-4
21. Biztos vagyok benne, hogy tökéletesen meg tudok tanulni angolul. 1-2-3-4
22. Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam. 1-2-3-4
23. Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is. 1-2-3-4
24. A nyelvtanulás leginkább nyelvtani szabályok megtanulásból áll. 1-2-3-4
25. A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek. 1-2-3-4
26. Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához. 1-2-3-4
27. Angolul leginkább angol nyelvű országokban lehet megtanulni. 1-2-3-4
28. Úgy is lehet angolul beszélni, ha nem tudunk minden szabályt pontosan. 1-2-3-4
29. Ha valaki napi egy órát szán angoltanulásra, mennyi idő alatt tanulja meg a nyelvet? A = kevesebb, mint 1 év alatt; B = 1-2 év alatt; C = 3-5 év alatt; D = 5-10 év alatt; E = nem lehet egy nyelvet napi egy óra ráfordítással megtanulni.
30. Ha kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat. 1-2-3-4
31. A nyelvtanulás leginkább új szavak tanulásából áll. 1-2-3-4

32. A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni. 1-2-3-4
33. Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek. 1-2-3-4
34. Veszélyezteteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne. 1-2-3-4
35. Sok nyelvtani szabályt meg kell tanulni, mielőtt megszólalunk idegen nyelven. 1-2-3-4
36. Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens. 1-2-3-4
37. ...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes. 1-2-3-4

5. melléklet: Felkérőlevelek

Tisztelt Tanárnő! Tisztelt Tanár Úr!

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktoranduszaként nyelvpedagógiai kutatásomhoz szeretném kérni a segítségét.

Kutatásom központi kérdése, hogy hogyan gondolkodunk az anyanyelvünkről és az idegennyelv-tanulásról, és hogy ezek összefüggnek-e.

Vizsgálatomhoz tanárokat és 18–24 éves tanulókat keresek. Meg szeretném kérni Önt, hogy segítsen a vizsgálat elvégzésében a tanári kérdőív kitöltésével és/vagy a tanulói kérdőív hallgatók felé való továbbításával.

A kérdőív on-line felületen elérhető, anonim, kitöltése kb. 20 percet vesz igénybe.

A kutatás ötletét az adta, hogy sokakat érint az a kérdés, hogy Magyarországon az idegennyelv-tanulás miért csak mérsékelt sikerességű. Sejtteni véljük, hogy ennek mélyen rögzült kulturális okai is vannak, ezért a nyelvi hiedelmeket választottam kutatási témámnak, és azt vizsgálom, hogy egyes vélekedések a saját nyelvünkről együttjárnak-e nyelvtanulással kapcsolatos vélekedésekkel. Például: aki nagyon tudatos nyelvhasználónak tartja magát az anyanyelvén, és hisz abban, hogy másokról meg tudja állapítani a beszédük alapján, hogy mennyire műveltek, azok esetleg szorongóbbá válnak-e nyelvtanuláskor, (amikor ők is hibáznak), mint a kevésbé „előítéletesek”. Ezért különböző állításokat kell értékelni a kérdőívben, pl. Kérem, jelölje, mennyire ért azzal egyet, hogy „Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, melyeket sokan helytelenül használnak.”

A kérdőívet kitöltő tanárok bármilyen szakosok lehetnek, (általános iskolában, középiskolában, vagy a felsőoktatásban is taníthatnak). Kérdőívük megegyezik a diákokéval, csak a személyes kérdések mások, (pl. nem azt kérdezem, hogy hol tanul, hanem hogy hol tanít, stb.)

A tanári kérdőív itt érhető el: <http://dwurl.hu/RWZXyi>

A diákok kérdőíve itt található: <http://dwurl.hu/kdLZTD>

Nagy segítséget jelentene, ha a diákok kérdőívének linkjét az on-line adminisztrációs rendszer (Neptun, ETR, stb.) segítségével a hallgatók felé továbbítanák, illetve ha főiskolai (pl. tanszéki) Facebook csoportokban megjelenhetne. (A kérdőívet bárki kitöltheti a megadott korcsoporton belül.) Alább küldök egy levelet a hallgatóknak címezve, ha alkalmasnak tartják a továbbításra.

Csatolom a témavezetőm ajánlását a kutatás támogatásához.

Minden segítséget nagyon köszönök!

Piliscsaba, 2017. 05. 10.

Tisztelettel:

Lois Márta

PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

Kedves Hallgatók!

18–24 év közötti diákok segítségét szeretném kérni kutatásomhoz, amelyben azt vizsgálom, hogy összefügg-e az anyanyelvünkről szóló gondolkodásunk azzal, hogy hogyan gondolkodunk a nyelvtanulásról.

A kérdőív on-line kitölthető, név nélküli, semmilyen közvetlen azonosításra lehetőséget adó adatot nem kérdezek benne, csak a nyelvtanulói múltira kérdezek rá, majd nyelvekről és nyelvtanulásról szóló állításokat kell pontozni. Kitöltése 20–25 percet vesz igénybe.

A kérdőív ezen a linken elérhető: <http://dwurl.hu/kdLZTD>

Köszönöm szépen a segítséget!

Lois Márta

PPKE-BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

6. melléklet: Válaszadói nyilatkozat

Kedves válaszadó!

Kérem, válasszon az alábbi nyilatkozatok közül, és aláírásával igazolja, amelyikkel egyetért!

1. Beleegyezem abba, hogy Selmecziné Lois Márta a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizzé, lejegyezze, és azt tudományos célból felhasználja. Beleegyezem továbbá abba, hogy a beszélgetésből doktori disszertációjában, illetve a témában készülő tudományos közleményekben idézzén.

Név:

Kelt: Aláírás:

2. Beleegyezem abba, hogy Selmecziné Lois Márta a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizzé, lejegyezze, és azt tudományos célból felhasználja. Ahhoz azonban nem járulok hozzá, hogy szavaimat doktori disszertációjában, illetve a témában készülő tudományos közleményekben idézzé.

Név:

Kelt: Aláírás:

3. Nem egyezem bele abba, hogy Selmecziné Lois Márta a velem rögzített beszélgetés anyagát megőrizzé, lejegyezze, és azt tudományos célból felhasználja. Elfogadom azonban azt a tényt, hogy ha valaki más is hallható a felvételen, az a saját szavait illetően másként nyilatkozhat, tehát jelen nyilatkozat nem vonja maga után a teljes felvétel megsemmisítését.

Név:

Kelt: Aláírás:

Nyilatkozat a kutató részéről

A kutatás anonimitását biztosítva nyilatkozatomban megerősítem, hogy a lejegyzés során a válaszadók nevét és az általuk említett személyek nevét megváltoztatom, így személyükre a témában készült disszertációból és publikációkból nem lehet majd következtetni.

A felvételt csak az arra jogosult kutató használhatja – kizárólag kutatási célokra.

Név: Selmecziné Lois Márta

Kelt:..... Aláírás:

A nyilatkozat két eredeti példányban készült. Egy példány a válaszadóé, egy a kutatóé.

7. melléklet: A kvalitatív elemzés megbízhatósági mutatója: a Cohen-kappa

Az első kódolás kategóriái: AMBIVALENCIA, SZORONGÁS, AZ ÉLŐ IDEGEN NYELV, LUSTASÁG ÉS SZORGALOM, KEZDÉS, KÉSŐI ÉBREDÉS, NYELVÉRZÉK, AKCENTUS FONTOSSÁGA, OKTATÁSKRITIKA, MAGYARRÓL, MONOKULTÚRA, NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, FINNUGOR ÁTOK, SZINKRONIZÁLÁS, KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, FIATALON KÖNNYEBB

A második kódolás kategóriái: AMBIVALENCIA, SZORONGÁS, AZ ÉLŐ IDEGEN NYELV, GENERÁCIÓVÁLTÁS, A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS, KÉSŐI ÉBREDÉS, NYELVÉRZÉK, AKCENTUS FONTOSSÁGA, OKTATÁSKRITIKA, MAGYARRÓL, MONOKULTÚRA, TANULÓCSOPORT, NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, FINNUGOR ÁTOK, SZINKRONIZÁLÁS, KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB, FIATALON KÖNNYEBB

A kódolás megbízhatósági mutatója: K, melyet Sántha (2012: 68) úgy kap, hogy összeveti, hogy a két kódolás mennyiben egyezett meg. Képlet szerint:

$$K = (n \cdot 2) / (i + j)$$

n = azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik

i = az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma

j = a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma

Dolgozatomban:

$$(14 \cdot 2) / (16 + 17) = 0,84$$

8. melléklet: Az első kódolás eredményei

Fő téma	témák	KATEGÓRIÁK
nyelvtanulási tapasztalatok	kell/nem kell	AMBIVALENCIA
	nehéz megszólalni, mi okoz nehézséget, nyitott személyiség kell tanulócsoporthoz	SZORONGÁS
	filmnézés, zenehallgatás	ÉLŐ IDEGEN NYELV
	lustaság, hanyagság versus magolás, sok idő és energia	LUSTASÁG ÉS SZORGALOM
	mikor jó kezdeni	KEZDÉS
	nem tanultam, nem volt fontos, most az, nyelvvizsga ideje	KÉSŐI ÉBREDÉS
	tehetség, nyelvérzék	NYELVÉRZÉK
	akcentus, kiejtés magyarban és idegen nyelven	AKCENTUS FONTOSSÁGA
	kötelező a nyelvtanulás	ÉLŐ IDEGEN NYELV
	a tanárok és az oktatási rendszer	elavult szemlélet, túl sok lexikális tananyag, túlterhelt gyerekek
szorongás, a hibák hangsúlyozása		
konkrét tanári hiányosságok		
nagy csoportok, tanárváltások, újrakezdések		
a mai magyar nyelv	idegen szavak és feliratok	MAGYARRÓL
	magyar nyelvtan, nyelvhelyesség fontos	
	a magyar nyelv kiemelése	
	a fiatalok nyelvhasználata, gondolkodása	
a magyar mentalitás	történelmi zártság, monolingvizmus, monokultúra, szülők nyelvnélkülisége	MONOKULTÚRA
	egyéb jellemvonások (pesszimista, nem bírjuk a terheket)	
egyéb körülmények	a nyelvek különböző nehézségűek	NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK
	finnugor nyelvcsalád miatt nekünk nehéz	FINNUGOR ÁTOK
	szinkronizálás nem jó	SZINKRONIZÁLÁS
	külföldön könnyebb a nyelvtanulás	KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB
	fiatalon könnyebb a nyelvtanulás	FIATALON KÖNNYEBB

9. melléklet: A második kódolás eredményei

Fő téma	témák	KATEGÓRIÁK
nyelvtanulási tapasztalatok	kell/ nem kell	AMBIVALENCIA
	mi okoz nehézséget	SZORONGÁS
	vizsgahelyzet, szűrő	
	személyiség	
	élmények a tanulócsoporthoz	TANULÓCSOPORT
	filmnézés, zenehallgatás	ÉLŐ IDEGEN NYELV
	mai fiatalok angolja	GENERÁCIÓVÁLTÁS
	szorgalom és idő	A NYELVTANULÁS SZENVEDÉS
	pénzkérdés	
	csalás	
	kötelező, adott, nyomás	
	a megakadás ideje	
	mikor jó kezdeni, (kezdés)	GENERÁCIÓVÁLTÁS
	nem volt fontos, most az	KÉSŐI ÉBREDÉS
	a nyelvvizsga rendes ideje	
	tehetség, nyelvérzék	NYELVÉRZÉK
akcentus	AKCENTUS FONTOSSÁGA	
szülői elvárás, szülők szerepe	GENERÁCIÓVÁLTÁS	
a tanárok és az oktatási rendszer	elavult szemlélet, túl sok lexikális tananyag, túlterhelt gyerekek	OKTATÁSKRITIKA
	szorongás, a hibák hangsúlyozása, megalázó tanár	
	nyelvtanozás, nincs beszéd az órán	
	egyéb konkrét tanári hiányosságok	
	tanárváltások, újakezdések	
	iskola elég-e a nyelvvizsgára	
	jó élmények	
a mai magyar nyelv	idegen szavak és feliratok	MAGYARRÓL
	magyar nyelvtan, nyelvhelyesség fontos	
	a magyar nyelv kiemelése	
	a fiatalok nyelvhasználata, gondolkodása	
	nyelvi előítéletesség	
a magyar mentalitás	monolingvizmus, monokultúra	MONOKULTÚRA
	egyéb jellemvonások	
egyéb körülmények	a nyelvek különböző nehézségűek, szépek/csúnyák	NYELVEK KÖZÖTTI KÜLÖNBESÉGEK
	a második nyelv könnyebb	
	finnugor nyelvcsalád miatt nekünk nehéz	FINNUGOR ÁTOK
	szinkronizálás nem jó	SZINKRONIZÁLÁS
	külföldön könnyebb a nyelvtanulás	KÜLFÖLDÖN KÖNNYEBB
fiatalon könnyebb a nyelvtanulás	FIATALON KÖNNYEBB	

10. melléklet: A 34 kérdéses teszt ítemei és forrásai

1.	Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.	Lanstyák 2007a: 177
2.	A magyar nyelv különleges, mert más nyelvektől sok tekintetben eltérő, egyedi logikájú, és szókincse különösen gazdag.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
3.	Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.	saját
4.	Az idegen nyelvek hatására keletkezett szerkezetek, szóösszetételek magyartalanok, ezért kerülni kell őket.	Szabó 2007: 469
5.	Írásban és beszédben is figyelni kell a nyelvhelyességre.	saját
6.	Nagyon veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	Szabó 2007: 469
7.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	Szabó 2007: 469
8.	Könnyebb annak megtanulnia angolul, aki már tud egy másik nyelvet.	Horwitz 1988: 287 alapján
9.	Az egymással váltakozó nyelvi formák közül az egyik nem egy esetben fölösleges, mert a másikkal minden további nélkül helyettesíthető.	Lanstyák 2007a: 181
10.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	Horwitz 1988: 287
11.	A nyelvhelyesség tanítása az iskola fontos feladata.	Lanstyák 2007a: 162 alapján
12.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	Horwitz 1988: 285 alapján
13.	A magyarok tehetségesek a nyelvtanulásban.	Horwitz 1988: 287 alapján
14.	A magyar nyelv megóvása minden magyar kötelessége.	Lanstyák 2007a: 177 alapján
15.	A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.	Szabó 2007: 469
16.	Sok logikátlanság van az emberek nyelvhasználatában, ezeket javítani kell.	Szabó 2007: 469
17.	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	Horwitz 1988: 285 alapján
18.	A magyarok szerint fontos az idegennyelv-tudás.	Horwitz 1988: 290 alapján
19.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	Szabó 2007: 469
20.	Az idegen nyelvek tanulása más, mint a többi iskolai tantárgy tanulása.	Horwitz 1988: 288 alapján
21.	A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bámikor korábban.	Szabó 2007: 469
22.	Anyanyelvi környezetben lehet megtanulni legjobban egy nyelvet, azt a szintet itthon sosem lehet elérni.	Horwitz 1988: 288 alapján
23.	A magyarokat bosszantja, hogy megnőtt az idegennyelv-tudás szükségessége.	saját
24.	A magyar nyelv saját maga oldja meg átmeneti nehézségeit.	Szabó 2007: 469
25.	A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.	Lanstyák 2007a: 196

26.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	Lanstyák 2007a: 188 alapján
27.	A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.	Horwitz 1988: 287 alapján
28.	Addig nem érdemes megszólalni angolul, amíg nem tudjuk helyesen kifejezni magunkat.	Horwitz 1988: 289 alapján
29.	Az írott nyelv jobb, értékesebb, mint a beszélt nyelv.	Lanstyák 2007a: 178
30.	A magyar nyelv veszélyben van, mert az azt beszélők száma egyre kevesebb.	Lanstyák 2007a: 195 alapján
31.	A fiatalok nyelvhasználatával sok gond van, az emberek beszédében sok a javítanivaló.	Szabó 2007: 469 alapján
32.	A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.	saját
33.	Amikor Ön bekapcsolja a rádiót és egy ismeretlen embert hall beszélni, kb. 2 perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens?	Kontra 2009: 37
34.	...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes?	Kontra 2009: 37

11. melléklet: A 37 kérdéses teszt itemei és forrásai

Asszociációs teszt:

„A nyelvtanulás olyan, mint	saját
„A nyelvtanulás sikeressége szerintem%-ban a képességeken múlik, és%-ban azon, hogy mennyi erőfeszítést teszünk érte.”	saját

Négyfokú Likert-skálán értékelendő állítások és forrásuk:

1.	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
2.	Ha jól megtanulok angolul, sok helyen tudom majd használni.	Horwitz 1988: 290 alapján
3.	Ha jól megtanulok angolul, jobb állást fogok kapni.	Horwitz 1988: 290 alapján
4.	Azok az emberek, akik több mint egy nyelvet jól beszélnek, nagyon intelligensek	Horwitz 1988: 287 alapján
5.	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	saját
6.	Nehezen szólok meg mások előtt angolul.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
7.	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
8.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	Lanstyák 2007a: 188 alapján
9.	Bármilyen jól tudnék angolul, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	saját
10.	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, és ezért jó lenne, ha eltűnének a nyelvből.	Lanstyák 2007a: 181 alapján
11.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	Szabó 2007: 469
12.	Minden ember az anyanyelvén tud a legjobban gondolkodni, fogalmazni, ismereteket elsajátítani.	Lanstyák 2007a: 177 alapján
13.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	Szabó 2007: 469
14.	A magyar egy különösen nehezen megtanulható nyelv.	Horwitz 1988: 285 alapján
15.	A magyar nyelv szegényedik; a beszélők nemtörődömsége, nyelvi műveletlensége miatt egyszerűsödik a nyelvhasználat, kifejezések, stílusok, műfajok, kommunikációs technikák tűnnek el a nyelvből.	Lanstyák 2007a: 197
16.	Fontos, hogy kiváló kiejtéssel beszéljünk angolul.	Horwitz 1988: 289 alapján
17.	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
18.	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember használ helytelenül, olyan jelentést és/vagy stílusértéket tulajdonítva neki, amilyen annak a szónak nincs is.	Lanstyák 2007a: 183
19.	Az iskolákban gyakran tapasztalható, (és nem csak nyelvórákon), hogy kinevetnek valakit azért, hogy hogyan beszél.	saját

20.	Az angol a könnyen tanulható nyelvek közé tartozik.	Horwitz 1988: 285 alapján
21.	Biztos vagyok benne, hogy tökéletesen meg tudok tanulni angolul.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
22.	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	Csizér–Kornos 2009: 115 alapján
23.	Aki választékosabban beszél magyarul, és jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg idegen nyelvet is.	saját
24.	A nyelvtanulás leginkább nyelvtani szabályok megtanulásból áll.	Horwitz 1988: 188 alapján
25.	A gyerekeknek könnyebb megtanulni egy idegen nyelvet, mint a felnőtteknek.	Horwitz 1988: 287 alapján
26.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	Horwitz 1988: 287 alapján
27.	Angolul leginkább angol nyelvű országokban lehet megtanulni.	Horwitz 1988: 288 alapján
28.	Úgy is lehet angolul beszélni, ha nem tudunk minden szabályt pontosan.	Horwitz 1988: 288 alapján
29.	Ha valaki napi egy órát szán angoltanulásra, mennyi idő alatt tanulja meg a nyelvet? A = kevesebb, mint 1 év alatt; B = 1–2 év alatt; C = 3–5 év alatt; D = 5–10 év alatt; E = nem lehet egy nyelvet napi egy óra ráfordítással megtanulni.	Horwitz 1988: 285 alapján
30.	Ha kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	Horwitz 1988: 289 alapján
31.	A nyelvtanulás leginkább új szavak tanulásából áll.	Horwitz 1988: 288 alapján
32.	A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.	saját
33.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	Horwitz 1988: 285
34.	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	Szabó 2007: 469 alapján
35.	Sok nyelvtani szabályt meg kell tanulni, mielőtt megszólalunk idegen nyelven	Horwitz 1988: 288 alapján
36.	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens.	Kontra 2009: 37 alapján
37.	...és hogy az illető mennyire megbízható vagy becsületes.	Kontra 2009: 37 alapján

12. melléklet: A pilot kérdőíve**Kérdőív a magyar nyelvről és a nyelvtanulásról****Tisztelt Válaszadó!**

A segítségét szeretném kérni kutatásomhoz, mely a magyar nyelvről és a nyelvtanulásról szól. Kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre, mert ezzel nagyban segítené a munkámat. A kérdőív névtelen, és nincsenek jó vagy rossz válaszok, hiszen éppen a nyelvekkel és a nyelvtanulással kapcsolatos érzéseket, vélekedéseket vizsgálom.

Köszönöm szépen a segítséget!

Lois Márta

(loismarta@yahoo.com)

1. Személyes kérdések: (Kérem, húzza alá a megfelelőt!)

Neme: férfi – nő

Életkora: 18–24 éves; 25–30 éves; 31–35 éves; 36–40 éves; 41–50 éves; 50 év feletti, 60 év feletti

Ön diák? Igen – nem

Ha diák, hol tanul? gimnázium, egyéb középiskola, felsőoktatás

Ha nem diák, mi a legmagasabb iskolai végzettsége?.....

Van nyelvvizsgálója? Milyen?.....

Volt külföldön 6 hónapnál hosszabb ideig? igen – nem. Ha igen, hol?

Milyen nyelveket tanult már és mennyi ideig?

(Kérem, írja be a nyelvet, és húzza alá a megfelelő időtartamot!)

Pl: **angol** nyelvet tanultam pár hónapig, 1–2 évig, 3–5 évig, 5–10 évig, 10 évnél többet

Mindegyik nyelvre ezután 2 kérdés vonatkozik, kérem, aláhúzással jelölje a választ!)

.....nyelvet tanultam: pár hónapig, 1–2 évig, 3–5 évig, 5–10 évig, 10 évnél többet

Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem
Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem

.....nyelvet tanultam: pár hónapig, 1–2 évig, 3–5 évig, 5–10 évig, 10 évnél többet

Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem
Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem

.....nyelvet tanultam: pár hónapig, 1–2 évig, 3–5 évig, 5–10 évig, 10 évnél többet

Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem
Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem

.....nyelvet tanultam: pár hónapig, 1–2 évig, 3–5 évig, 5–10 évig, 10 évnél többet

Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem
Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	nagyon, kicsit, nem igazán, egyáltalán nem

Ezekből a nyelvekből jelenleg melyiket tanulja?.....

2. A következőkben magyar nyelvvel kapcsolatos állításokról kérem a véleményét.

Kérem, jelölje X-szel, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

		Egyáltalán nem értek ezzel egyet	Nem teljesen értek ezzel egyet	Leginkább egyetértek	Teljesen egyetértek
1.	Az emberekről a beszédük alapján meg lehet állapítani, hogy diplomások-e vagy nem.				
2.	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.				
3.	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből.				
4.	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.				
5.	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.				
6.	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.				
7.	A magyar nyelv szegényedik, egyszerűsödik a nyelvhasználat: kifejezések, stílusok tűnnek el a nyelvből.				
8.	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.				
9.	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.				
10.	A magyartanárom nagyon fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.				
11.	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.				
12.	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.				
13.	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.				
14.	Veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.				
15.	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember helytelenül használ.				
16.	Ha egy diák nyelvjárásban beszél iskolai tanórán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.				

		Egyáltalán nem értek ezzel egyet	Nem teljesen értek ezzel egyet	Leginkább egyetértek	Teljesen egyetértek
17.	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.				
18.	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.				

3. Az utolsó részben ugyanezzel a módszerrel nyelvtanulással kapcsolatos állításokról kérem a véleményét.

Kérem, jelölje X-szel, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

		Egyáltalán nem értek ezzel egyet	Nem teljesen értek ezzel egyet	Leginkább egyetértek	Teljesen egyetértek
1.	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.				
2.	Olyan típus vagyok, aki hajlandó nagyon sokat tanulni azért, hogy tudjon egy idegen nyelven.				
3.	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.				
4.	Fontos nekem a nyelvtanulás, mert egy művelt, iskolázott emberhez ez hozzátartozik.				
5.	Az iskolákban a nyelvórák a készségtantárgyak közé tartoznak.				
6.	A nyelvtanulással az is célom, hogy rajta keresztül megismerjem az adott nép kultúráját, művészetét.				
7.	Nehezen szólalok meg mások előtt idegen nyelven.				
8.	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.				
9.	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.				
10.	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.				
11.	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.				
12.	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.				

		Egyáltalán nem értek ezzel egyet	Nem teljesen értek ezzel egyet	Leginkább egyetértek	Teljesen egyetértek
13.	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.				
14.	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.				
15.	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.				
16.	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.				
17.	Új ismereteket elsajátítani minden ember az anyanyelvén tud a legjobban.				
18.	Nagyon fontos nekem a nyelvtanulás, sokat teszek érte.				
19.	Egyáltalán nem élvezem a nyelvtanulást, csak azért csinálom, mert szükségem van/lesz rá.				
20.	Magyarországon valójában nincs szükség idegennyelv-tudásra.				
21.	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni akármilyen nyelv megtanulásában.				
22.	A magyar egy nehéz nyelv.				
23.	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.				
24.	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.				
25.	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.				
26.	Rendszeresen szánok időt az idegennyelv-tudásom fejlesztésére.				
27.	Egyébként nem tanulnék nyelveket, csak úgy érzem, manapság az iskolai és munkahelyi előmenetelhez feltétlenül szükséges.				
28.	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egyéb nyelven).				
29.	A nyelvtanulás számomra kicsit külső kényszer, nem szeretem, csak csinálom, mert muszáj.				

		Egyáltalán nem értek ezzel egyet	Nem teljesen értek ezzel egyet	Leginkább egyetértek	Teljesen egyetértek
30.	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.				
31.	Túlzásnak tartom, hogy az angoltudás manapság szinte mindenkinek kötelező.				
32.	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.				
33.	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.				
34.	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.				
35.	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.				
36.	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), jobb állást fogok kapni.				
37.	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan egyetemi kurzusra járok, ami idegen nyelven van.				
38.	Helyesnek tartom, ha egy nyelvtanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.				
39.	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.				
40.	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.				
41.	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.				
42.	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.				
43.	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.				
44.	Érdekelnek az idegen nyelvek.				
45.	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarságom.				

Kérem, írja ide, ha fontosnak tart valamit megjegyezni a kérdőívvel vagy a témával kapcsolatban!

Köszönöm a munkáját!

13. melléklet: A pilot változói és forrásai

Anyanyelvről szóló nézetek

Feltételezett dimenzió	item neve	item	forrás
Idegen szavakkal kapcsolatos attitűd	proba_5	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	saját
	proba_12	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	Lanstyák 2007a: 188 alapján
	proba_14	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	Szabó 2007: 469 alapján
A magyar nyelv kiemelkedő voltába vetett hit	proba_2	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
	proba_6	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
	proba_11	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	saját item
Nyelvromlásba vetett hit	proba_4	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	Szabó 2007: 469
	proba_7	A magyar nyelv szegényedik, egyszerűsödik a nyelvhasználat: kifejezések, stílusok tűnnek el a nyelvből.	Lanstyák 2007a: 196 alapján
	proba_8	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	Szabó 2007: 469
Preskriptív szemlélet	proba_3	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből.	Lanstyák 2007a: 181 alapján
	proba_15	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember helytelenül használ.	Lanstyák 2007a: 183 alapján
	proba_16	Ha egy diák nyelvjárásban beszél iskolai tanórán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.	saját
Az iskolai preskriptívizmussal kapcsolatos tapasztalatok	proba_10	A magyartanárom nagyon fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	saját
	proba_13	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	saját
	proba_17	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	saját
Nyelvi előítéletesség	proba_1	Az emberekről a beszédük alapján meg lehet állapítani, hogy diplomások-e vagy nem.	saját
	proba_9	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	saját
	proba_18	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	Kontra 2009: 37 alapján

Nyelvtanulásról szóló nézetek

Feltételezett dimenzió	item neve	item	forrás
A nyelvtanulás statikus felfogása	proba_17i	Új ismereteket elsajátítani minden ember az anyanyelvén tud a legjobban.	Lanstyák 2007a: 177 alapján
	proba_24i	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	saját
	proba_45i	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.	saját
Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd	proba_13i	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	proba_40i	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	proba_44i	Érdekelnek az idegen nyelvek.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
Integratív motiváció	proba_6i	A nyelvtanulással az is célom, hogy rajta keresztül megismerjem az adott nép kultúráját, művészetét.	Csizér–Kormos 2009: 113 alapján
	proba_like1	Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	Csizér–Kormos 2009: 113 alapján
	proba_has1	Mennyire szeretne hasonlóvá válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	Dörnyei et al. 2006: 163 alapján
Instrumentális motiváció	proba_9i	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	Csizér–Kormos 2007: 33 alapján
	proba_36i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), jobb állást fogok kapni.	Horwitz 1988: 290 alapján
	proba_42i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	Horwitz 1988: 290 alapján
A nyelvek különbözőségébe vetett hit	proba_8i	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	Horwitz 1988: 285
	proba_22i	A magyar egy nehéz nyelv.	Horwitz 1988: 285 alapján
	proba_39i	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	Horwitz 1988: 285 alapján
Nyelvtanulási szorongás	proba_7i	Nehezen szólok meg mások előtt idegen nyelven.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
	proba_11i	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
	proba_35i	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	Taguchi et al. 2009: 282
Előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben	proba_3i	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.	saját
	proba_23i	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	saját
	proba_41i	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	Horwitz 1988: 287 alapján

Nyelvi önbizalom	proba_1i	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	Dörnyei et al. 2006: 165 alapján
	proba_21i	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni akármilyen nyelv megtanulásában.	Taguchi et al. 2009: 279
	proba_33i	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.	Horwitz 1988: 287 alapján
Ideális nyelvi én	proba_10i	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	Taguchi et al. 2009: 276
	proba_28i	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolkodom, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egyéb nyelven).	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	proba_37i	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan egyetemi kurzusra járok, ami idegen nyelven van.	Taguchi et al. 2009: 276
Szükséges nyelvi én	proba_4i	Fontos nekem a nyelvtanulás, mert egy művelt, iskolázott emberhez ez hozzátartozik.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
	proba_14i	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	Taguchi et al. 2009: 276
	proba_16i	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	Taguchi et al. 2009: 276
Motivált tanulói viselkedés	proba_2i	Olyan típus vagyok, aki hajlandó nagyon sokat tanulni azért, hogy tudjon egy idegen nyelven.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
	proba_18i	Nagyon fontos nekem a nyelvtanulás, sokat teszek érte.	Csizér–Kormos 2009: 118 alapján
	proba_26i	Rendszeresen szánok időt az idegennyelv-tudásom fejlesztésére.	Csizér–Kormos 2009: 119 alapján
Képességek szerepébe vetett hit	proba_5i	Az iskolákban a nyelvórák a készségtantárgyak közé tartoznak.	saját
	proba_15i	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	Horwitz 1988: 287 alapján
	KIMARADT A PILOTBÓL!	A nyelvtanulás sikeressége nagyban függ a tanuló képességeitől.	saját
Asszimilációtól való félelem	proba_12i	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	Taguchi et al. 2009: 280 alapján
	proba_25i	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	Taguchi et al. 2009: 280 alapján
	proba_32i	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	saját

Instrumentális motiváció negatív attitűddel	proba_19i	Egyáltalán nem élvezem a nyelvtanulást, csak azért csinálom, mert szükségem van/lesz rá.	Clément et al. 1994b: 269 alapján
	proba_27i	Egyébként nem tanulnék nyelveket, csak úgy érzem, manapság az iskolai és munkahelyi előmenetelhez feltétlenül szükséges.	saját
	proba_29i	A nyelvtanulás számomra kicsit külső kényszer, nem szeretem, csak csinálom, mert muszáj.	saját
Monolingvista attitűd	proba_20i	Magyarországon valójában nincs szükség idegennyelv-tudásra.	saját
	proba_31i	Túlásnak tartom, hogy az angoltudás manapság szinte mindenkinek kötelező.	saját
	proba_34i	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	saját
Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban	proba_30i	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	Horwitz 1988: 289 alapján
	proba_38i	Helyesnek tartom, ha egy nyelvtanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.	Loewen et al. 2009: 96 alapján
	proba_43i	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	saját item

14. melléklet: A pilot anyanyelvi faktorai

	1	2	3	4	5	6	7
proba_5	0,735	0,029	-0,261	-0,011	-0,129	-0,072	0,257
proba_4	0,727	-0,043	0,118	-0,009	-0,092	0,177	-0,029
proba_7	0,463	0,248	0,374	0,345	0,243	0,045	0,186
proba_11	0,003	0,777	-0,149	-0,135	0,236	0,01	0,159
proba_2	-0,224	0,755	0,013	-0,002	-0,105	0,207	-0,132
proba_6	0,337	0,723	-0,007	-0,049	0,065	-0,156	-0,131
proba_9	0,003	0,047	0,817	0,158	-0,156	0,121	-0,061
proba_1	-0,039	-0,234	0,66	-0,106	0,129	-0,12	0,089
proba_17	-0,32	-0,024	-0,132	0,716	0,224	0,022	0,108
proba_3	0,134	-0,19	0,17	0,646	-0,089	-0,119	-0,143
proba_14	0,488	0,05	-0,008	0,614	-0,103	0,227	0,165
proba_18	0,106	0,068	0,437	-0,071	-0,649	0,054	-0,031
proba_15	-0,192	0,22	0,158	-0,06	0,639	0,157	0,234
proba_16	0,432	0,165	0,138	0,212	0,523	0,092	-0,349
proba_10	-0,071	0,122	-0,016	0,076	0,163	0,813	-0,013
proba_13	0,334	-0,083	0,042	-0,088	-0,085	0,757	-0,104
proba_12	0,103	-0,121	0,066	-0,003	0,158	-0,103	0,774
proba_8	0,275	0,381	-0,09	0,263	-0,393	0,059	0,514
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.							
a Rotation converged in 11 iterations.							
KMO and Bartlett's Test							
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.				0,582			
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square		305,09			
		df		153			
		Sig.		0			

Kumulált százalék: 66,537%

15. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorjai

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
proba_19i	-0,854	-0,055	-0,054	0,012	0,122	0,071	-0,033	0,037	0,036	0,025	-0,11	0,059	0,124	0,144	0,059
proba_29i	-0,823	-0,046	-0,08	-0,006	0,128	-0,028	0,039	0,296	-0,04	-0,11	-0,06	0,022	0,089	0,074	-0,11
proba_13i	0,795	0,184	0,203	0,108	-0,027	-0,045	-0,105	-0,083	-0,04	-0,07	-0,06	-0,068	-0,087	-0,07	0,136
proba_40i	0,76	0,111	0,055	0,077	0,181	0,04	0,008	0,069	0,04	0,338	-0,1	0,015	-0,185	-0,03	0,014
proba_44i	0,742	0,096	0,18	0,207	-0,093	0,087	-0,082	0,074	0,238	0,185	-0,03	0,009	0,009	0,183	-0,04
proba_33i	0,603	0,044	0,505	-0,073	-0,114	-0,205	-0,079	0,031	-0,18	0,144	0,074	-0,01	0,053	0,006	0,037
proba_like1	0,599	0,178	0,087	0,044	-0,059	-0,022	-0,035	-0,446	-0,04	-0,18	-0,04	0,187	0,009	0,198	0,027
proba_2i	0,569	0,023	0,399	0,025	0,149	-0,103	0,129	-0,021	0,039	0,323	-0,28	-0,032	0,076	-0,17	0,07
proba_27i	-0,534	0,103	0,026	-0,095	0,097	0,067	0,169	0,42	-0,11	-0,3	-0,23	0,014	0,161	-0,11	0,061
proba_4i	0,453	0,321	-0,081	0,283	0,193	-0,132	0,034	-0,115	0,154	0,276	-0,27	0,102	0,131	-0,05	0,119
proba_has1	0,451	0,209	-0,029	0,3	-0,014	-0,045	-0,054	0,302	0,06	-0,2	-0,29	-0,089	0,199	0,415	-0,05
proba_7i	-0,432	0,043	-0,354	0,075	0,218	0,007	0,319	0,018	0,058	-0,18	0,005	0,194	0,023	-0,06	-0,37
proba_41i	0,114	0,831	0,139	0,11	-0,104	-0,013	0,008	0,035	0,089	0,147	0,106	0,071	-0,054	-0,17	0,171
proba_23i	0,199	0,782	0,126	0,075	0,085	-0,092	0,028	0,103	-0,03	0,036	0,072	-0,021	0,069	-0,09	-0,05
proba_3i	0,385	0,468	-0,17	-0,073	0,168	-0,107	0,141	0,014	0,175	-0,02	-0,05	0,347	0,134	0,174	-0,19
proba_21i	0,146	0,134	0,709	0,061	-0,05	0,051	-0,144	-0,135	0,016	-0	-0,03	0,201	-0,037	0,042	0,004
proba_10i	0,405	0,07	0,655	0,236	-0,016	-0,049	0,062	-0,001	-0,02	-0	0,073	-0,134	0,132	0,037	-0,09
proba_1i	0,56	0,052	0,598	0,042	-0,029	-0,086	-0,05	0,015	0,153	0,04	0,143	-0,001	-0,019	0,067	-0,01
proba_9i	0,037	-0,064	0,08	0,776	0,038	-0,013	0,163	-0,145	-0,01	-0,08	0,135	0,156	0,04	-0,1	-0,05
proba_42i	0,317	0,236	-0,008	0,684	-0,048	0,076	-0,025	0,175	-0,13	0,099	-0,19	0,074	-0,175	-0,04	-0,03
proba_36i	-0,139	0,271	0,2	0,56	0,28	0,004	0,005	-0,069	0,203	-0,12	-0,06	-0,012	0,056	0,143	0,214
proba_28i	0,375	0,006	0,109	0,521	-0,004	0,047	-0,088	-0,151	0,009	0,244	-0,01	0,097	0,073	0,206	0,319
proba_16i	-0,004	-0,238	-0,039	0,068	0,789	-0,201	0,008	0,162	-0,09	-0,08	-0,02	0,107	-0,088	-0,11	0,2
proba_35i	-0,074	0,154	-0,124	0,033	0,668	0,249	0,33	-0,229	-0,13	0,098	-0,03	-0,058	-0,016	0,1	-0,01
proba_14i	-0,22	0,183	-0,044	0,01	0,668	0,051	0,099	0,056	0,044	0,157	-0,05	-0,213	0,245	-0,09	0,04
proba_37i	0,443	-0,011	0,257	0,083	0,449	-0,006	-0,389	-0,173	0,146	0,162	-0,17	0,043	-0,126	-0,02	-0,16
proba_25i	-0,001	0,087	-0,11	0,187	-0,01	0,807	0,011	0,051	-0,2	-0,02	0,024	0,141	0,046	-0,04	0,118
proba_32i	-0,023	-0,125	0,195	-0,23	0,07	0,729	0,209	-0,025	0,217	-0,05	-0,1	-0,023	0,01	-0,17	0,033
proba_12i	-0,127	-0,208	-0,135	0,057	-0,045	0,702	-0,013	0,046	0,02	-0,02	0,4	-0,083	-0,018	0,143	-0,14
proba_38i	0,096	0,025	-0,03	0,077	0,034	-0,015	0,697	0,093	0,22	-0,05	-0,11	0	0,234	-0,17	0,203
proba_11i	-0,154	0,008	-0,073	0,101	0,234	0,128	0,685	-0,077	-0,05	0,19	-0,06	-0,05	0,211	0,015	-0,33
proba_17i	-0,117	0,076	-0,092	-0,009	0,098	0,183	0,63	0,054	0,233	-0,13	0,199	0,307	-0,153	0,294	0,109
proba_20i	-0,124	0,132	-0,114	-0,053	-0,015	0,058	0,036	0,863	-0,1	-0,03	0,118	-0,06	-0,121	0,064	0,011
proba_31i	-0,344	0,073	-0,051	-0,307	0,009	0,373	0,008	0,407	-0,04	-0,16	-0,03	0,006	0,316	0,164	-0,02
proba_5i	-0,004	0,057	0,115	-0,075	-0,126	-0,07	0,185	-0,078	0,758	-0,06	0,001	-0,147	0,006	-0,06	-0,02
proba_8i	0,187	-0,089	-0,3	0,11	0,06	-0,054	0,038	-0,003	0,598	-0,08	0,326	0,351	0,285	0,039	-0,05
proba_15i	0,211	0,36	-0,049	0,027	0,012	0,234	0,082	-0,409	0,449	-0,15	0,004	0,166	-0,022	0,06	0,166
proba_26i	0,265	0,124	0,025	-0,072	0,056	-0,048	-0,036	-0,039	-0,16	0,828	0,033	0	-0,077	0,044	0,018
proba_18i	0,52	0,077	0,146	0,166	0,158	-0,123	0,119	0,047	0,121	0,54	-0,12	0,103	0,208	-0,17	0,06

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
proba_39i	0,18	0,106	0,02	0,112	-0,06	0,093	-0,074	-0,043	0,125	-0,03	0,769	-0,149	0,191	-0,25	0,066
proba_34i	-0,256	0,207	0,139	-0,225	-0,081	0,076	0,082	0,315	-0,06	0,042	0,604	0,076	-0,093	0,15	-0,07
proba_22i	-0,012	0,013	0,181	0,119	-0,056	0,015	-0,011	-0,011	-0,17	-0,01	-0,02	0,806	0,036	-0,05	0,172
proba_24i	-0,176	0,165	-0,144	0,189	-0,087	0,111	0,157	-0,223	0,286	0,131	-0,16	0,6	0,113	-0,04	0,022
proba_30i	-0,2	0,081	0,065	0,026	0,083	0,072	0,196	-0,105	0,091	0,016	0,085	0,111	0,762	0,012	0,005
proba_6i	0,228	0,251	0,018	0,186	0,242	0,115	-0,202	-0,118	0,399	0,256	-0,05	0,01	-0,424	-0,02	0,002
proba_45i	0,069	0,199	-0,079	0,026	0,075	0,04	0,003	-0,015	0,042	-0,02	0,054	0,043	-0,004	-0,78	-0,12
proba_43i	0,053	0,077	-0,063	0,078	0,175	0,049	0,073	-0,011	-0,01	0,025	-0	0,166	0,01	0,108	0,812
Extraction Method: Principal Component Analysis.															

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,587
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2002
	df	1081
	Sig.	0

Kumulált százalék: 74,86%

16. melléklet: Áttekintő táblázatok a faktorokról és a tételmondatokról

Az előzetesen feltételezett dimenziók és a végső faktorstruktúra a piloton keresztül

	Anyanyelvről szóló skálák	Nyelvtanulásról szóló skálák
Előzetesen feltételezett dimenziók	<ul style="list-style-type: none"> -Idegen szavakkal kapcsolatos attitűdök -A magyar nyelv kiemelkedő voltába vetett hit -Nyelvromlásba vetett hit -Preskriptív szemlélet -Az iskolai preskriptivizmussal kapcsolatos tapasztalatok -Nyelvi előítéletesség (Az itemeket a 13. melléklet tartalmazza.) 	<ul style="list-style-type: none"> -A nyelvtanulás statikus felfogása -Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd -Integratív motiváció -Instrumentális motiváció -A nyelvek különbözőségébe vetett hit -Nyelvtanulási szorongás -Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban -Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben -Nyelvi önbizalom -Ideális nyelvi én -Szükséges nyelvi én -Motivált tanulói viselkedés -Képességek szerepébe vetett hit -Asszimilációtól való félelem -Instrumentális motiváció negatív attitűddel -Monolingvista attitűd (Az itemeket a 13. melléklet tartalmazza.)
A pilót után kapott faktorok	<ul style="list-style-type: none"> -Nyelvi konzervativizmus -A magyar nyelv különlegességébe vetett hit -Nyelvi előítéletesség -Anyanyelvvvel kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással -Preskriptív szemlélet -Iskola preskriptivizmusa -Nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással (lásd 14. mellékletben és a dolgozat 3.5.5.2. fejezetében) 	<ul style="list-style-type: none"> -Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd -Szükséges nyelvi én -Nyelvi önbizalom -Képességek szerepébe vetett hit -Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban -Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben -Asszimilációtól való félelem -Magyardomináns nyelvtanulói attitűd -Instrumentális motiváció -Integratív motiváció (lásd 15. mellékletben és a dolgozat 3.5.5.5. és 3.5.5.6. fejezetében)
A pilót után hozott döntések	<p>Elfogadtam a pilótban kirajzolódott faktorokat, azokat jelenítettem meg a végleges kérdőívben. Új dimenzió az asszimilációtól való félelem, melyet átvettem a nyelvtanulásról szóló itemek közül. (Az itemeket a 19. melléklet tartalmazza.)</p>	<p>Az idegennyelv-tanulásról szóló állításokkal kapcsolatban a pilótban kirajzolódott faktorokat elfogadtam, de az ideális nyelvi ént, a nyelvtanulási szorongást és a monolingvista nyelvi attitűdöt is szerepeltettem azokon kívül a végleges kérdőívben. Felvettem három új itemet a kétnyelvűségről, és eldöntöttem, hogy lekérdezek négy önálló nézetet: nézet 50, 51, 52, 56. Az asszimilációtól való félelem a magyar nyelvről szóló skála része lett. (Az itemeket a 20. melléklet tartalmazza.)</p>
A kutatás eredménye: a végleges faktorstruktúra	<ul style="list-style-type: none"> -Idegentől való félelem -Nyelvi előítéletesség -Adatközlő preskriptivizmusa -Tanárok preskriptivizmusa -Iskola preskriptivizmusa (lásd 28. melléklet és 4.2.1. fejezet) 	<ul style="list-style-type: none"> -Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd -Nyelvtanulási szorongás -Instrumentális motiváció -Monolingvista nyelvi attitűd -A magyar nyelvtanulás segít -Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben -Szükséges nyelvi én (lásd 29. melléklet és 4.2.2. fejezet)

Az anyanyelvről szóló tételmondatok a próbavizsgálatban és a végleges kérdőívben

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Nyelvi konzervativizmus	proba_5	Gyakran zavar az utcán és a televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	→	konz1	Gyakran zavar az utcán és a televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	További két itemet is kialakítottam a végleges kérdőívhez (konz4, konz5, lásd 19. mell.). Az itemnév (konz) utal a leírandó dimenzióra (konzervativizmus).	Az ›idegentől való félelem‹ faktorba került a konz1, és az ›adatközlő preskriptivizmus‹ faktorba a konz5 item. A többi kiesett a főkomponens-elemzésben.
	proba_4	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	→	konz2	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.		
	proba_7	A magyar nyelv szegényedik, egyszerűsödik a nyelvhasználat: kifejezések, stílusok tűnnek el a nyelvből.	→	konz3	Szerintem egyszerűsödik a nyelvhasználat, és a magyar nyelv szegényedik.		
A magyar nyelv különleges-ségébe vetett hit	proba_11	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	→	szép8	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	Ezeket az itemeket használtam a végleges kérdőívben.	Mindhárom item kiesett a főkomponens-elemzésben.
	proba_2	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.	→	szép6	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.		
	proba_6	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	→	szép7	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.		
Nyelvi előítéletesség	proba_9	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	→	eloit28	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	További két item szerepel ebben a dimenzióban a végleges kérdőívben, lásd 19. melléklet.	Kirazolódott faktor a végleges kutatásban.
	proba_1	Az emberekről a beszédük alapján meg lehet állapítani, hogy diplomások-e vagy nem.	→	eloit29	Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.		
Anyanyelvel kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással	proba_17	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	→	neg13	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	Még egy itemet alkottam: neg16, lásd 19. melléklet.	Az ›idegentől való félelem‹ és az ›iskola preskriptivizmus‹ faktorba kerültek az itemek. (A neg14 kiesett a főkomponens-elemzésben.)
	proba_3	Vannak olyan szavak, kifejezések a nyelvben, amelyek nem helyesek, ezért jó lenne, ha eltűnnének a nyelvből.	→	neg14	Vannak olyan szavak, amik jobb lenne, ha eltűnnének a nyelvből.		
	proba_14	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	→	neg15	Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.		
Preskriptív szemlélet	proba_18	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	→	eloit27	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	A proba18-at a végleges kérdőívben a nyelvi előítéletesség leírására használtam, és a preskriptivizmusról további négy itemet alkottam (presk19–presk22).	Az eloit27 a ›nyelvi előítéletesség‹ faktorba került a főkomponens-elemzésben, és az adatközlő preskriptivizmus megjelent a faktorstruktúrában a presk17 és presk20 itemekkel.
	proba_15	Előfordul, hogy egy-egy szót nagyon sok ember helytelenül használ.	→	presk17	Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, amiket sokan helytelenül használnak.		
	proba_16	Ha egy diák nyelvjárában beszél iskolai tanórán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.	→	presk18	Ha valaki tájszólásban beszél iskolai órán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.		
Iskola preskriptivizmusa	proba_10	A magyartanárom nagyon fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	→	jav26	A magyartanárom fontosnak tartotta (tartja) a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	További két item szerepel ebben a dimenzióban a végleges kérdőívben, lásd 19. melléklet. (A 'jav' itemnév a tanári javításra utal.)	Kirazolódott faktor a végleges kutatásban. A faktor neve a végleges kutatásban: ›tanár preskriptivizmus‹
	proba_13	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	→	jav23	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.		

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással	proba_12	A nyelvünkben megjelenő idegen szavak gyakran feleslegesek, mert magyar megfelelővel jól helyettesíthetők.	→	véd9	Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.	A proba_12 itemet felbontottam, és egy új itemet is alkottam, lásd 19. melléklet, véd12.	Az idegentől való félelemfaktorba került a véd9, és az adatközlő preskriptivizmusfaktorba a véd12 item. A többi kiesett a főkomponenselemzésben.
			→	véd11	Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.		
	proba_8	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	→	véd10	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.		

A nyelvtanuláshoz kapcsolódó tételmondatok a próbavizsgálatban és a végleges kérdőívben

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd	proba_40i	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	→	alt.att1	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	A próbavizsgálat eredményei alapján három változóval (alt.att1, alt.att2, alt.att3) leírható a dimenzió.	Kirajzolódott faktor a végleges kutatásban.
	-proba_29i	A nyelvtanulás számomra kicsit külső kényszer, nem szeretem, csak csinálom, mert muszáj.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	-neg19i	Egyáltalán nem élvezem a nyelvtanulást, csak azért csinálom, mert szükségem van/lesz rá.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_44i	Érdekelnek az idegen nyelvek.	→	alt.att2	Érdekelnek az idegen nyelvek.		
	proba_13i	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	→	alt.att3	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.		
	proba_18i	Nagyon fontos nekem a nyelvtanulás, sokat teszek érte.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_2i	Olyan típus vagyok, aki hajlandó nagyon sokat tanulni azért, hogy tudjon egy idegen nyelven.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	-proba_27i	Egyébként nem tanulnék nyelveket, csak úgy érzem, manapság az iskolai és munkahelyi előmenetelhez feltétlenül szükséges.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_33i	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_4i	Fontos nekem a nyelvtanulás, mert egy művelt, iskolázott emberhez ez hozzátartozik.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_26i	Rendszeresen szánok időt az idegennyelv-tudásom fejlesztésére.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_like1	Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_37i	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan egyetemi kurzusra járok, ami idegen nyelven van.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	-proba_31i	Túlásnak tartom, hogy az angoltudás manapság szinte mindenkinek kötelező.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
	proba_6	A nyelvtanulással az is célom, hogy rajta keresztül megismerjem az adott nép kultúráját, művészetét.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Szükséges nyelvi én	proba_14i	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	→	szüks4	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	A proba_35i itemről a próbavizsgálat ellenére azt feltételeztem, hogy a nyelvtanulási szorongásról szól, és a végleges elemzés ezt igazolta. A szükséges nyelvi énről két új itemet alkottam: szüks6, szüks7, ld. 20. melléklet.	Kirájzolódott faktor a végleges kutatásban.
	proba_35i	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	→	szor44	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.		
	proba_16i	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	→	szüks5	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.		
Nyelvi önbizalom	proba_21i	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni akármilyen nyelv megtanulásában.	→	onbiz10	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni nyelvtanulásban.	További egy item szerepel ebben a dimenzióban a végleges kérdőívben, lásd onbiz9 a 20. mellékletben.	Az itemek a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktorba kerültek.
	proba_10i	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	→	onbiz11	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.		
	proba_1i	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	→	onbiz8	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.		
	-proba_7i	Nehezen szólok meg mások előtt idegen nyelven.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			
Képességek szerepébe vetett hit	proba_15i	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	→	kep12	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	A nézet50 külön változóként szerepelt a végleges kutatásban, és a képességek szerepéről két új itemet alkottam, lásd kep14, kep15 a 20. mellékletben.	Mindegyik item kiesett a főkomponens-elemzésben.
	proba_5i	Az iskolákban a nyelvórák a készségektantárgyak közé tartoznak.	→	kep13	Az iskolákban a nyelvórák a készségektantárgyak közé tartoznak.		
	proba_8i	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	→	nézet50	Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.		
Grammatikus szemlélet a nyelvtanulásban	proba_11i	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	→	szor43	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	A proba_11i-ről a próbavizsgálat ellenére azt feltételeztem, hogy a nyelvtanulási szorongásról szól, és a végleges elemzés ezt igazolta. A grammatikus szemlélet leírására két új itemet alkottam (gram18, gram19 a 20. mellékletben.)	A gram19 és a szor43 a nyelvtanulási szorongás faktor eleme lett a végleges elemzésben. A többi item kiesett a faktorstruktúrából.
	proba_38i	Helyesnek tartom, ha egy nyelvtanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.	→	gram16	Helyesnek tartom, ha egy tanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.		
	proba_30i	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	→	gram17	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.		
	proba_17i	Új ismereteket elsajátítani minden ember az anyanyelvén tud a legjobban.	→	nem szerepel a végleges kérdőívben			

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben	proba_41i	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	→	idelő20	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	Nem fogadtam el a próbavizsgálat után, hogy a proba_20i és a proba_34i tematikusan ide tartozik, (mono47 és mono48 néven a monoling-vista attitűdöt méri a végleges felmérésben.) Egy új itemet alkottam, lásd idelő23 a 20. mellékletben.	Kirajzolódott faktor a végleges kutatásban.
	proba_23i	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	→	idelő22	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.		
	proba_20i	Magyarországon valójában nincs szükség idegennyelv-tudásra.	→	mono47	Magyarországon valójában csak kevés embernek van szüksége idegennyelv-tudásra.		
	proba_34i	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	→	mono48	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.		
	proba_3i	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.	→	idelő21	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.		
Asszimiláció-tól való félelem	proba_12i	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	→	asszim26	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	A végleges vizsgálatban mindhárom item a magyar nyelvről szóló állítások között szerepelt a kérdőívben.	Mindhárom item az idegentől való félelem faktor eleme lett.
	proba_25i	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	→	asszim25	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.		
	proba_32i	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	→	asszim24	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.		
Magyardomináns nyelvtanulói attitűd	proba_22i	A magyar egy nehéz nyelv.	→	mdom29	A magyar egy nehéz nyelv.	A végleges kérdőív itemei. Két új állítást is alkottam, lásd mdom30, mdom31 a 20. mellékletben. A mdom32 tartozik még ide, mely a próbavizsgálatban szerepelt proba_45 néven, és tematikusan idetartozónak véltem.	A mdom28 és a mdom31 maradt csak a faktorban a főkomponens-elemzés után. Ezt a faktort így neveztem el: a magyar nyelvtanulás segít.
	proba_24i	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	→	mdom27	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.		
	proba_43i	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	→	mdom28	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.		
Instrumentális motiváció	proba_9i	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	→	instr35	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	A proba_28i-t az ideális nyelvi én leírására használtam a végleges kérdőívben, mert úgy értelmeztem, hogy inkább arról szól. Az instrumentális motivációról egy új itemet alkottam, lásd instr38, 20. melléklet.	Kirajzolódott faktor a végleges kutatásban.
	proba_42i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	→	instr36	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.		
	proba_36i	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), jobb állást fogok kapni.	→	instr37	Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.		
	proba_28i	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egyéb nyelven).	→	ideal39	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egy másik idegen nyelven).		

A próbavizsgálat után kapott faktor és itemei			→	Az item és szerepe a végleges kérdőívben			Eredmény
faktor	itemnév	item		itemnév	item	megjegyzés	
Integratív motiváció /NEHEZEN INTERPRETÁLHATÓ FAKTOR!	proba_has1	Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	→	HasTop	Mennyire szeretne hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	Az integratív motiváció leírására csak a HasTop-ot használtam, és új itemeket alkottam. A mdom32-t más dimenzió leírására használtam, és a nézet51-et nem is tettem bele a faktorelemzésbe a végleges kutatásban.	Az integratív motiváció nem jelent meg a faktorstruktúrában. Elemei a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd faktorba kerültek.
	proba_45i	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.	→	mdom32	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.		
	proba_39i	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	→	nézet51	Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.		

17. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorai – kilenc faktorra

Rotated Component Matrixa									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
proba_40i	0,837								
proba_29i	-0,822	0,212							
proba_44i	0,741			0,237					0,265
proba_19i	-0,735	0,212						0,213	
proba_13i	0,732			0,288					
proba_27i	-0,68	0,249							0,267
proba_37i	0,622								
proba_2i	0,611	0,297		0,462					
proba_18i	0,6	0,348		0,263					
proba_4i	0,57	0,269			-0,262			0,257	
proba_like1	0,56	-0,257	0,212					0,255	
proba_6i	0,522			-0,241		0,276			
proba_31i	-0,502				0,328		-0,286		0,331
proba_26i	0,5	0,217	-0,271			0,222	-0,243		
proba_28i	0,475						0,461	0,3	
proba_7i	-0,444	0,288	0,305	-0,414					
proba_14i		0,728							
proba_35i		0,689			0,227				
proba_11i		0,615	0,353						
proba_16i		0,552	-0,22						
proba_8i			0,678	-0,204					
proba_5i			0,58						
proba_38i		0,379	0,528						
proba_15i	0,298		0,512					0,326	
proba_17i			0,504		0,315			0,253	0,215
proba_30i	-0,314	0,279	0,434	0,3					
proba_3i	0,331		0,433			0,298		0,209	0,284
proba_10i	0,321			0,701			0,243		
proba_33i	0,503			0,606					
proba_1i	0,503			0,595					
proba_21i				0,582				0,261	
proba_12i					0,812				

proba_25i					0,737			0,291	
proba_32i		0,215			0,638		-0,245		
proba_41i						0,824		0,252	
proba_23i						0,719			
proba_34i	-0,346				0,312	0,423			
proba_45i						0,41			-0,333
proba_9i							0,768		
proba_36i		0,212					0,617	0,241	
proba_42i	0,374						0,551		0,313
proba_22i								0,656	
proba_24i			0,426					0,571	
proba_43i								0,526	
proba_39i			0,203		0,323	0,386	0,228	-0,387	-0,229
proba_has1	0,306						0,261		0,688
proba_20i	-0,289		-0,238			0,33			0,633
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Kumulált százalék: 59,529%

18. melléklet: A pilot idegennyelvi faktorai – tíz faktossal

Rotated Component Matrixa										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
proba_40i	0,847									
proba_29i	-0,828									
proba_19i	-0,779	0,234								
proba_44i	0,757									0,248
proba_13i	0,728		0,283							
proba_18i	0,675				0,314					
proba_2i	0,665	0,232	0,366		0,201					
proba_27i	-0,647				0,223					0,242
proba_33i	0,583	-0,207	0,514	-0,203						
proba_4i	0,561	0,289				0,204	-0,247	0,258		
proba_26i	0,552			-0,36						-0,29
proba_like1	0,538			0,295				0,259		
proba_37i	0,524	0,412	0,222		-0,292					
proba_31i	-0,458						0,337		-0,315	0,296
proba_6i	0,39	0,351		0,321	-0,36	0,206				
proba_14i		0,709			0,239					
proba_35i		0,669			0,228		0,247			
proba_16i		0,622								
proba_21i			0,666					0,227		
proba_10i	0,377		0,652						0,231	
proba_1i	0,531		0,58							
proba_7i	-0,442		-0,463		0,319					
proba_15i	0,213			0,685				0,317		
proba_5i				0,657						
proba_8i			-0,263	0,573	0,28				0,212	
proba_11i		0,281			0,699					
proba_38i					0,671					
proba_30i	-0,228				0,602					
proba_17i			-0,206	0,314	0,401		0,321	0,234		0,203
proba_41i						0,805		0,242		
proba_23i	0,203					0,744				
proba_20i	-0,226			-0,373		0,487		-0,256		0,409

proba_34i	-0,288	-0,271				0,437	0,304			
proba_3i	0,354		-0,205	0,313	0,236	0,371				
proba_12i							0,808			
proba_25i							0,747	0,288		
proba_32i							0,633		-0,302	
proba_22i		-0,201						0,69		
proba_24i			-0,211	0,312	0,243			0,619		
proba_43i		0,203						0,494		
proba_9i									0,797	
proba_42i	0,373					0,249			0,586	
proba_36i		0,382	0,241	0,248					0,51	
proba_28i	0,461							0,309	0,466	
proba_has1	0,318								0,239	0,718
proba_45i						0,289				-0,505
proba_39i		-0,257				0,287	0,298	-0,334	0,278	-0,384

Kumulált százalék: 62,685%

19. melléklet: A végleges kérdőív anyanyelvről szóló itemei és forrásai

Feltételezett dimenzió	item neve	item	forrás
Nyelvi konzervativizmus	konz1	Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	saját
	konz2	Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	Szabó 2007: 469
	konz3	Szerintem egyszerűsödik a nyelvhasználat, és a magyar nyelv szegényedik.	Lanstyák 2007a: 196 alapján
	konz4	A sok szleng és néhány idegesítő kifejezés miatt romlik a nyelvünk.	saját
	konz5	Manapság az emberek igénytelenebbül beszélnek, mint 50 vagy 100 éve.	Lanstyák 2007a: 196 alapján
A magyar nyelv kiemelkedő szépségébe, különlegességébe vetett hit	szép6	A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
	szép7	A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	Lanstyák 2007a: 193 alapján
	szép8	Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	saját
Nyelvvédő magatartás aktív, pozitív hozzáállással	véd9	Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.	Lanstyák 2007a: 188 alapján
	véd10	A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	Szabó 2007: 469
	véd11	Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.	Lanstyák 2007a: 181 alapján
	véd12	Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.	Lanstyák 2010b: 59 alapján
Anyanyelvvél kapcsolatos tapasztalatok negatív érzelmi bevonódással	neg13	Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	saját
	neg14	Vannak olyan szavak, amik jobb lenne, ha eltűnnének a magyar nyelvből.	Lanstyák 2007a: 181 alapján
	neg15	Veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	Szabó 2007: 469 alapján
	neg16	Csökken a magyarok száma, ez veszélyezteti nyelvünk fennmaradását.	saját
Preskriptív szemlélet	presk17	Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, amiket sokan helytelenül használnak.	Lanstyák 2007a: 183 alapján
	presk18	Ha valaki tájszólásban beszél iskolai órán, akkor jó, ha a tanár kijavítja	saját
	presk19	Van egy-két olyan szó/kifejezés, amit mások használnak, de engem zavar és idegesít.	saját
	presk20	Nekem nagyon tetszik, ha valaki helyesen beszél: ha figyel a nyelvhelyességre.	saját
	presk21	Olyan nincs, hogy „deviszont”. Vagy „de”, vagy „viszont”.	saját
	presk22	„Hát”-tal nem kezdünk mondatot.	saját

Iskolai tapasztalatok a preskriptív hagyománnyal kapcsolatban	jav23	Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	saját
	jav24	A tanároknak fontos a nyelvhelyesség: jellemző, hogy feleléskor, dolgozatban, sőt egy egyszerű órai szereplésnél is figyelnek rá és javítják.	saját
	jav25	Magyarországon az iskolákban elég nehéz helyzetben vannak azok, akik máshonnan jöttek, vagy határon túliak, és tájszólásuk van, mert eléggé elutasítóak az emberek azokkal szemben, akik máshogy beszélnek.	saját
	jav26	A magyartanárom fontosnak tartotta (tartja) a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	saját
Nyelvi előítéletesség	eloit27	Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	Kontra 2009: 37 alapján
	eloit28	Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	saját
	eloit29	Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.	saját
	eloit30	A beszédéből hamar hallatszlik, ha valaki nem egy tanult ember.	saját
Asszimilációtól való félelem	asszim24	Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	saját
	asszim25	Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	Taguchi et al. 2009: 280 alapján
	asszim26	Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	Taguchi et al. 2009: 280 alapján

20. melléklet: A végleges kérdőív nyelvtanulásról szóló itemei és forrásai

Feltételezett dimenzió	item neve	item	forrás
Nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd	alt.att1	Szívesen foglalkozok a nyelvtanulással.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	alt.att2	Érdekelnek az idegen nyelvek.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	alt.att3	Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
Szükséges nyelvi én	szüks4	Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	Taguchi et al. 2009: 276
	szüks5	Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	Taguchi et al. 2009: 276 alapján
	szüks6	Jobban meg fognak becsülni engem egyesek (pl. a főnököm, esetleg a barátaim, a szüleim), ha jól fogok tudni egy idegen nyelven.	Taguchi et al. 2009: 276 alapján
	szüks7	A környezetem (szüleim, barátaim) szerint fontos a nyelvtanulás.	Taguchi et al. 2009: 276 alapján
Nyelvi önbizalom	onbiz8	Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	Dörnyei et al. 2006: 165 alapján
	onbiz9	Van érzékem a nyelvtanuláshoz.	Horwitz 1988: 287 alapján
	onbiz10	Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni nyelvtanulásban.	Taguchi et al. 2009: 279
	onbiz11	Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	Taguchi et al. 2009: 276
Képességek szerepe	kep12	Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	Horwitz 1988: 287 alapján
	kep13	Az iskolákban a nyelvórák a készségektantárgyak közé tartoznak	saját
	kep14	A nyelvtanulás sikeressége nagyban függ attól, hogy milyenek a nyelvtanuló képességei.	saját
	kep15	Van olyan ember, akinek annyira nincs nyelvérzéke, hogy a középfokú nyelvvizsgát nem fogja tudni sose letenni.	saját

A nyelvtanulás grammatikus természetű	gram16	Helyesnek tartom, ha egy tanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.	Loewen et al. 2009: 96 alapján
	gram17	Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	Horwitz 1988: 289 alapján
	gram18	Szeretek nyelvtanozni (egy-egy nyelvi jelenséget típusfeladatokon begyakorolni) idegennyelv-órán.	Loewen et al. 2009: 96 alapján
	gram19	Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.	saját
Előítéletesség idegen nyelvet beszélőkkel szemben	idelő20	Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	Horwitz 1988: 287 alapján
	idelő21	Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek	saját
	idelő22	Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	saját
	idelő23	Szerintem az vonzó, ha valakiről kiderül, hogy több nyelven beszél.	saját
Magyardomináns nyelvtanulói attitűd	mdom27	Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	saját
	mdom28	Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	saját
	mdom29	A magyar egy nehéz nyelv.	Horwitz 1988: 285 alapján
	mdom30	Az elég kiábrándító, hogy ha valaki kimegy külföldre, és pár év múlva érződik, hogy nem úgy beszél már magyarul, mint azelőtt.	saját
	mdom31	Szerintem segítséget jelent a nyelvtanulásban, ha valaki jó volt magyar nyelvtanból.	saját
	mdom32	Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.	saját
Integratív motiváció	integ33	Van olyan nyelv, ami azért (is) érdekel, mert a mögötte lévő kultúra (pl. a filmjei, zenéi) is érdekel.	Csizér–Kormos 2009: 113 alapján
	integ34	Nekem a nyelvtanulás azért is fontos, mert érdekelnek azok az emberek, akikkel azon a nyelven kommunikálni tudok/tudnék	Csizér–Kormos 2009: 113 alapján
	Like.Top	Mennyire tetszik neked ez a nyelv?	Csizér–Kormos 2009: 113 alapján
	Has.Top	Mennyire szeretnél hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?	Dörnyei et al. 2006: 163 alapján

Instrumentális motiváció	instr35	Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	Csizér–Kormos 2007: 33 alapján
	instr36	Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	Horwitz 1988: 290 alapján
	instr37	Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.	Horwitz 1988: 290 alapján
	instr38	Fontos a nyelvtanulás, mert jól fizető állásokhoz lehet vele jutni.	Horwitz 1988: 290 alapján
Ideális nyelvi én	ideal39	Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egy másik idegen nyelven).	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
	ideal40	El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan kurzusra járok majd, ami idegen nyelven van.	Taguchi et al. 2009: 276
	ideal41	Jó lenne majd olyan munkahelyen dolgozni, ahol vannak olyanok, akikkel idegen nyelven kell kommunikálni.	saját
	ideal42	Szeretem a jövőbeli éneket olyannak elképzelni, aki tud idegen nyelve(ke)n beszélni.	Csizér–Kormos 2007: 34 alapján
Nyelvtanulási szorongás	szor43	Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
	szor44	Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	Taguchi et al. 2009: 282
	szor45	Feszült lennék, ha egy anyanyelvi beszélővel kellene beszélnem idegen nyelven.	Taguchi et al. 2009: 282 alapján
	szor46	Nem szeretem, ha a többiek előtt kell beszélnem idegennyelv-órán.	Csizér–Kormos 2009: 115 alapján
Monolingvista nyelvi attitűd	mono47	Magyarországon valójában csak kevés embernek van szüksége idegennyelv-tudásra.	saját
	mono48	Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	saját
	mono49	Nem minden munkához kell nyelvtudás, felesleges azt mindenkitől elvárni.	saját
A kettős egynyelvűség ideológiája	biling53	Kétnyelvű az, aki mindkét nyelven anyanyelvi szinten beszél.	Bartha 2009: 144 alapján
	biling54	A kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja az, ha valaki kisgyermek korában a családjában tanul meg két nyelvet.	Bartha 2009: 144 alapján
	biling55	Nem szeretem, ha valaki keveri a nyelveket, és gyakran beemel az egyik nyelvből szavakat a másikba.	Lanstyák 2007a: 187 alapján

Nézetek, amelyek nem szerepelnek a főkomponens-elemzésben:

nézet50. Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek. (Horwitz 1988: 285)

nézet51. Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít. (Horwitz 1988: 285 alapján)

nézet52. Szerintem egy gyereknek először az anyanyelvén kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást. (saját)

nézet56. A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni. (saját)

21. melléklet: A tanulók kérdőíve**KÉRDŐÍV A NYELVTANULÁSRÓL ÉS A MAGYARRÓL**

Kedves Válaszadó!

18–24 éves diákok segítségét szeretném kérni kutatásomhoz, amelyben azt vizsgálom, hogy összefügg-e az anyanyelvről szóló gondolkodásunk azzal, hogy hogyan gondolkodunk a nyelvtanulásról.

A kérdőív név nélküli, kb. 20 perc alatt kitölthető, és mivel nyelvekkel kapcsolatos érzéseket és vélekedéseket vizsgálok, ezért nincsenek jó vagy rossz válaszok, (hanem majd az eredmények összefüggései lesznek érdekesek.)

Köszönöm szépen, ha kitöltöd a kérdőívet, és ezzel segíted a munkámat!

Lois Márta (PPKE-BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola)

I. SZEMÉLYES KÉRDÉSEK, ADATOK

Nemed? (Húzd alá a megfelelőt!)	férfi – nő
Életkorod: (Kérlek, írd be!)
Elvégzett iskolaéveid száma: (Írd be!)
Magyar az anyanyelved? (Húzd alá!)	igen – nem
Van olyan családtagod, akivel más nyelven beszélsz?	igen – nem
Mennyi volt a leghosszabb idő, amit egyben külföldön (más nyelvterületen) töltöttél? (Húzd alá!)	nem voltam külföldön, vagy csak pár napot néhány hetet néhány hónapot 6–12 hónapig egy évnél többet
Van nyelvvizsgád? (Bármilyen: alap-, közép-, felsőfokú vagy szakmai, akár csak szóbeli vagy írásbeli) (Húzd alá a megfelelőt! Köszönöm!)	nincs van, egy nyelvből van, több nyelvből is
Magyar szakos is vagy?	igen – nem

II. KÉRDÉSEK AZ ELSŐKÉNT TANULT IDEGEN NYELVEDRŐL

Melyik az első (leghosszabb ideje tanult) idegen nyelved? (Írd be!)
Eddig hány évig tanultad ezt a nyelvet? (Kérlek, írd be!)
Mennyire tetszik neked ez a nyelv? (Értékelj egy 6-os skálán! Karikázd be!) egyáltalán nem tetszik 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon tetszik	
Mennyire szeretnél hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez? (Karikázd be! Köszönöm!) egyáltalán nem 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon	
Melyik a legmagasabb fokú nyelvvizsgád ebből a nyelvből?	alapfokú – középfokú – felsőfokú – nincs
Hányas voltál idén félévkor, (vagy ha ilyen nincs, akkor tavaly év végén), ebből a nyelvből idegennyelv-órán? (Kérlek, húzd alá a megfelelőt!) egyes - kettes - hármas - négyes - ötös - Nem volt ilyen osztályzatom félévkor vagy tavaly év végén.	
Szerinted milyen a nyelvtudásod ezen a nyelven? (Húzd alá!)	-Nem tudom használni, az alapfokot sem érem el. -Alapfokú -Középfokú -Felsőfokú szinten vagyok.

III. KÉRDÉSEK A MÁSODIK IDEGEN NYELVEDRŐL /Ha csak egy nyelvet tanultál eddig, ezt átugorhatod!

Melyik a második idegen nyelved? (Írd be!)
Eddig hány évig tanultad ezt a nyelvet? (Kérlek, írd be!)
Mennyire tetszik neked ez a nyelv? (Értékelj egy 6-os skálán! Karikázd be!) egyáltalán nem tetszik 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon tetszik	
Mennyire szeretnél hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez? (Karikázd be! Köszönöm!) egyáltalán nem 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon	
Melyik a legmagasabb fokú nyelvvizsgád ebből a nyelvből?	alapfokú – középfokú – felsőfokú – nincs
Hányas voltál idén félévkor, (vagy ha ilyen nincs, akkor tavaly év végén), ebből a nyelvből idegennyelv-órán? (Kérlek, húzd alá a megfelelőt!) egyes - kettes - hármas - négyes - ötös - Nem volt ilyen osztályzatom félévkor vagy tavaly év végén.	
Szerinted milyen a nyelvtudásod ezen a nyelven? (Húzd alá!)	-Nem tudom használni, az alapfokot sem érem el. -Alapfokú -Középfokú -Felsőfokú szinten vagyok.

IV. KÉRDÉSEK A HARMADIK IDEGEN NYELVEDRŐL / Ha nem tanultál három nyelvet, ezt átugorhatod!

Melyik a harmadik idegen nyelved? (Írd be!)
Eddig hány évig tanultad ezt a nyelvet? (Kérlek, írd be!)
Mennyire tetszik neked ez a nyelv? (Értékelj egy 6-os skálán! Karikázd be!) egyáltalán nem tetszik 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon tetszik	
Mennyire szeretnél hasonlónak válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez? (Karikázd be! Köszönöm!) egyáltalán nem 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 nagyon	
Melyik a legmagasabb fokú nyelvvizsgád ebből a nyelvből?	alapfokú – középfokú – felsőfokú – nincs

Hányas voltál idén félévkor, (vagy ha ilyen nincs, akkor tavaly év végén), ebből a nyelvből idegennyelv-órán? (Kérlek, húzd alá a megfelelőt!)	
egyes - kettes - hármas - négyes - ötös - Nem volt ilyen osztályzatom félévkor vagy tavaly év végén.	
Szerinted milyen a nyelvtudásod ezen a nyelven? (Húzd alá!)	-Nem tudom használni, az alapfokot sem érem el. -Alapfokú -Középfokú -Felsőfokú szinten vagyok.
Ezen a három nyelven kívül tanultál még nyelveket?	-nem -igen, még egyet -igen, még kettőt vagy többet

V. KÉRDÉSEK A MAGYARRÓL: A következőkben magyar nyelvvel kapcsolatos állításokról kérem a véleményed! Kérem, jelöld, hogy mennyire értesz egyet az állításokkal!

Például: A magyar helyesírás nagyon bonyolult.

nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek

Segítség az értékeléshez:

- 1= nagyon nem értek egyet
2=nem értek egyet
3= inkább nem értek egyet
4=kicsit egyetértek
5=elég egyetértek
6=teljesen egyetértek

Többen megjegyezték azok közül, akik látták már a kérdőívet, hogy egy-egy kérdés nagyon hasonló benne: ennek az az oka, hogy a kérdőívekben minden jelenségre illik többféleképpen rákérdezni, nehogy félreértsük egymást. Ezzel magunkat ellenőrizzük, (mert néha nehéz megfogalmazni a különböző vélekedéseket), nem a kitöltőt.

Előre is köszönöm a munkádat!

Kérem, jelöld, hogy mennyire értesz egyet az állításokkal!

Manapság az emberek igénytelenebbül beszélnek, mint 50 vagy 100 éve.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
A magyartanárom fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Ha valaki tájsházában beszél iskolai órán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Nekem nagyon tetszik, ha valaki helyesen beszél: ha figyel a nyelvhelyességre.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Csökken a magyarok száma, ez veszélyezteti nyelvünk fennmaradását.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek
A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.	nagyon nem értek egyet 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 teljesen egyetértek

Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, melyeket sokan helytelenül használnak.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Vannak olyan szavak, melyek jobb lenne, ha eltűnnének a magyar nyelvből.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A tanároknak fontos a nyelvhelyesség: jellemző, hogy feleléskor, dolgozatban, sőt egy egyszerű órai szereplésnél is figyelnek rá és javítják.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szerintem egyszerűsödik a nyelvhasználat, és a magyar nyelv szegényedik.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A sok szleng és néhány idegesítő kifejezés miatt romlik a nyelvünknek azon rétege, amit a hétköznapiakban használunk.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Olyan nincs, hogy „deviszont”. Vagy „de”, vagy „viszont”.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Veszélyeztetni a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Magyarországon az iskolákban elég nehéz helyzetben vannak azok, akik máshonnan jöttek, vagy határon túliak, és tájszólásuk van, mert eléggé elutasítóak az emberek azokkal szemben, akik máshogy beszélnek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Van egy-két olyan szó/kifejezés, amit mások használnak, de engem zavar és idegesít.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A beszédéből hamar hallatszik, ha valaki nem egy tanult ember.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
„Hát”-tal nem kezdünk mondatot.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek

VI. MONDATOK ÉRTÉKELÉSE KÖVETKEZIK: Szerinted helyes ez a mondat?

Például:	Szerinted helyes ez a mondat? (X-eld be a táblázatban!)	igen	nem	nem tudom
	A lány almát esznek.		X	
	A fiú almát eszik.	X		

Szóval szerinted helyes ez a mondat? (X-eld be a táblázatban! Köszönöm!)	igen	nem	nem tudom
Hazafelé betértünk a vendéglőbe.			
A veszekedés miatt lekésték a vonatot.			
Éva nem bízott a férjébe.			
Az asztalos éppen most ragassza a szék lábát.			
János kérte felvételét az új egyesületben.			
Mari csak egy kis beszélgetés végett ment át a szomszédba.			
Pont az a kutya pusztult el, aki a kedvencem volt.			
Nem szeretem, ha elhalasszák a döntést.			
Az a kislány, aki eljött, nagyon szép.			
Ha János megint a rossz utat válassza, pórul jár.			
Kati továbbtanulás miatt jelentkezett a főiskolára.			
Hálásak voltak azok a családok, akik segílyt kaptak.			
Ha időben érkeznek, még ők is láthassák a filmet.			

Kérlek, értékeld, hogy milyen a helyesírása a nagy betűkkel kiemelt szavaknak a következő mondatokban!

Például:	Milyen a helyesírása a kiemelt szavaknak? (X-eld be a táblázatban!)	jó	nem jó	nem tudom
	Elrepült a PAPANAGYOM.		X	
	Kérem, ADJON egy pohár vizet!	X		

Tehát milyen a helyesírása a kiemelt szavaknak? (X-eld be! Köszönöm!)	jó	nem jó	nem tudom
Még nem megyek haza, EGYENLŐRE maradok.			
A legjobb ÚTITÁRSAM a mobilom.			
Csak egy kis apró kéne, elég egy HÚSZAS.			

VII. VÉGÜL A NYELVTANULÁSRÓL SZÓLÓ RÉSZ KÖVETKEZIK

Kérem, 1-től 6-ig jelöld itt is, hogy mennyire értesz egyet a következő állításokkal!

Itt is a véleményedet kérem, nincsenek jó vagy rossz válaszok. Köszönöm!

Szívesen foglalkozom a nyelvtanulással.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szeretek nyelvtanozni (egy-egy nyelvi jelenséget típusfeladatokon begyakorolni) idegennyelv-órán.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szeretem a jövőbeli éneket olyannak elképzelni, aki tud idegen nyelve(ke)n beszélni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek

Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A környezetem (szüleim, barátaim) szerint fontos a nyelvtanulás.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A nyelvtanulás sikeressége nagyban függ attól, hogy milyenek a nyelvtanuló képességei.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Kétnyelvű az, aki mindkét nyelven anyanyelvi szinten beszél.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Van olyan nyelv, ami azért (is) érdekel, mert a mögötte lévő kultúra (pl. a filmjei, zenéi) is érdekel.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szerintem egy gyereknek először az anyanyelvén kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Érdekelnek az idegen nyelvek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága háttérbe szorul.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja az, ha valaki kisgyermek korában a családjában tanul meg két nyelvet.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyarom.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Helyesnek tartom, ha egy tanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni nyelvtanulásban.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Fontos a nyelvtanulás, mert jól fizető állásokhoz lehet vele jutni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek

Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Jobban meg fognak becsülni engem egyesek (pl. a főnököm, esetleg a barátaim, a szüleim), ha jól fogok tudni egy idegen nyelven.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nekem a nyelvtanulás azért is fontos, mert érdekelnek azok az emberek, akikkel azon a nyelven kommunikálni tudok/tudnék.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Van olyan ember, akinek annyira nincs nyelvérzéke, hogy a középfokú nyelvvizsgát nem fogja tudni sose letenni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nem szeretem, ha a többiek előtt kell beszélnem idegen nyelv-órán.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Jó lenne majd olyan munkahelyen dolgozni, ahol vannak olyanok, akikkel idegen nyelven kell kommunikálni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
A magyar egy nehéz nyelv.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Van érzésem a nyelvtanuláshoz.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nem minden munkához kell nyelvtudás, felesleges azt mindenkitől elvárni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Feszült lennék, ha egy anyanyelvi beszélővel kellene beszélnem idegen nyelven.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az iskolákban a nyelvórák a képzéstantárgyak közé tartoznak.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nem szeretem, ha valaki keveri a nyelveket, és gyakran beemel az egyik nyelvből szavakat a másikba.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek

El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan kurzusra járok majd, ami idegen nyelven van.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szerintem segítséget jelent a nyelvtanulásban, ha valaki jó volt magyar nyelvtanból.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Magyarországon valójában csak kevés embernek van szüksége idegennyelv-tudásra.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Szerintem az vonzó, ha valakiről kiderül, hogy több nyelven beszél.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek
Az elég kiábrándító, hogy ha valaki kimegy külföldre, és pár év múlva érződik, hogy nem úgy beszél már magyarul, mint azelőtt.	nagyon nem értek egyet	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6	teljesen egyetértek

Köszönöm szépen, hogy kitöltötted a kérdőívet! Ha bármilyen megjegyzésed van a kérdőívvel kapcsolatban, a lap aljára – vagy ide: loismarta@yahoo.com – írhatasz nekem. Ha szeretnél visszajelzést kapni az eredményekről, kérem, add meg az e-mail címed!.....

22. melléklet: A tanárok kérdőíve

Tisztelt Tanárnő! Tisztelt Tanár Úr!

A segítségét szeretném kérni kutatásomhoz, amelyben azt vizsgálom, hogy összefügg-e az anyanyelvről szóló gondolkodásunk azzal, hogy hogyan gondolkodunk a nyelvtanulásról.

A kérdőív három részből áll, kérem, válaszoljon majd az alábbi kérdésekre!

Először egy-egy adatot kérdezek majd (pl. életkor, nem, nyelvtanulási tapasztalatok), aztán a magyar nyelvről teszek fel kérdéseket, végül pedig nyelvtanulással kapcsolatos kérdések következnek.

A kérdőív név nélküli, és mivel nyelvekkel kapcsolatos érzéseket és vélekedéseket vizsgálok, ezért nincsenek jó vagy rossz válaszok, (hanem majd az eredmények összefüggései lesznek érdekesek.)

Köszönöm szépen a segítséget!

Lois Márta

PPKE-BTK

SZEMÉLYES KÉRDÉSEK, ADATOK

Nem: férfi – nő

Életkor:

Hol tanít? általános iskolában – középiskolában – egyetemen/főiskolán

Hol dolgozik? Budapesten; Pest megyében, (de nem Budapesten); további megyék

Magyar az anyanyelve? igen – nem

Van olyan családtagja, akivel más nyelven beszél? igen – nem

Mennyi volt a leghosszabb idő, amit egyben külföldön (más nyelvterületen) töltött? nem voltam külföldön, vagy csak pár napot – néhány hetet – néhány hónapot – 6–12 hónapig – egy évnél többet

Van nyelvvizsgálója? (Bármilyen: alap-, közép-, felsőfokú vagy szakmai, akár csak szóbeli vagy írásbeli) nincs – van, egy nyelvből – van, több nyelvből is

Van magyar szakos diplomája? igen – nem

Van nyelv szakos diplomája? igen – nem

KÉRDÉSEK AZ ELSŐKÉNT TANULT IDEGEN NYELVRŐL /Arról a nyelvről fogok kérdezni, amit a legrégebb óta tanul.

Melyik az első (leghosszabb ideje tanult) nyelve?.....

Eddig hány évig tanulta ezt a nyelvet?.....

Mennyire tetszik Önnek ez a nyelv?

egyáltalán nem tetszik 1-2-3-4-5-6 nagyon tetszik

Mennyire szeretne hasonlóná válni ennek a nyelvnek a beszélőjéhez?

egyáltalán nem 1-2-3-4-5-6 nagyon

Melyik a legmagasabb fokú nyelvvizsgálója ebből a nyelvből? alapfokú – középfokú – felsőfokú – nincs nyelvvizsgám ebből a nyelvből – ebből a nyelvből nyelvszakos dipomám van

Jelenlegi tudását milyenre becsülné ebből a nyelvből? Az alapfokot sem érem el. – Alapfokon vagyok: egyszerű, rutinszerű helyzetekben nagyon röviden, egyszerű mondatokkal tudok beszélni. – Középfokon vagyok: elboldogulok a legtöbb beszédhelyzetben, de van olyan téma, ahol komoly nehézségekbe ütközöm. – Felsőfokú szinten vagyok: gördülékenyen beszélek, akár szakmai témában is.

KÉRDÉSEK A MÁSODIK IDEGEN NYELVRŐL /Ha csak egy nyelvet tanult eddig, ezt a részt átugorhatja! Köszönöm! (ugyanazok a kérdések, mint előbb)

KÉRDÉSEK A HARMADIK IDEGEN NYELVRŐL / Ha nem tanult három nyelvet, ezt a részt átugorhatja! (ugyanazok a kérdések, mint előbb)

Ezen a három nyelven kívül tanult még nyelveket? nem – igen, még egyet – igen, még kettőt vagy többet

KÉRDÉSEK A MAGYARRÓL

A következőkben magyar nyelvel kapcsolatos állításokról kérem a véleményét! Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az állításokkal!

Például: A magyar helyesírás nagyon bonyolult. nagyon nem értek egyet 1-2-3-4-5-6 teljesen egyetértek

1= nagyon nem értek egyet

2=nem értek egyet

3= inkább nem értek egyet

4=kicsit egyetértek

5=elégé egyetértek

6=teljesen egyetértek

Többen megjegyezték azok közül, akik látták már a kérdőívet, hogy egy-egy kérdés nagyon hasonló benne: ennek az az oka, hogy a kérdőívekben minden jelenségre illik többféleképpen rákérdezni, nehogy félreértsük egymást. Ezzel magunkat ellenőrizzük, (mert néha nehéz megfogalmazni a különböző vélekedéseket), nem a kitöltőt. Előre is köszönöm a munkáját!

Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az állításokkal!

nagyon nem értek egyet 1-2-3-4-5-6 teljesen egyetértek

Manapság az emberek igénytelenebbül beszélnek, mint 50 vagy 100 éve.

Sok olyan idegen szó van a magyarban, ami felesleges.

A magyartanárom fontosnak tartotta a nyelvhelyességet, gyakran javított minket.

Meg tudom állapítani az emberek beszédéből, hogy mennyire műveltek.

Az újságíróknak, az értelmiségieknek, a nyelvészeknek kötelessége a nyelvi példamutatás.

Gyakran zavar az utcán és televízióban (a kirakatokban és a reklámokban) a sok idegen nyelvű felirat.

Ha valaki tájszólásban beszél iskolai órán, akkor jó, ha a tanár kijavítja.

Nekem nagyon tetszik, ha valaki helyesen beszél: ha figyel a nyelvhelyességre.

Csökken a magyarok száma, ez veszélyezteti nyelvünk fennmaradását.

Ha bekapcsolom a rádiót és egy ismeretlen embert hallok beszélni, kb. 2 perc után meg tudom mondani, hogy az illető mennyire intelligens.

A magyar nyelv különleges, mert szókincse különösen gazdag.

Vannak a magyarban olyan szavak és kifejezések, melyeket sokan helytelenül használnak.

Szerintem az általános iskolákban elég jellemző, hogy a tanárok rászólnak a gyerekekre, és kijavítják őket, hogy magyarul ezt máshogy szoktuk, vagy máshogy kell mondani.

Régi íróink, költőink nyelve szebb volt a mainál.

Ahogy beszél egy ember, abból nagyon gyorsan meg lehet tudni, hogy mennyire okos.

A magyar nyelv kifejezőereje olyan nagy, hogy kiemelkedik sok más nyelv közül.

Vannak olyan szavak, melyek jobb lenne, ha eltűnnének a magyar nyelvből.

A tanároknak fontos a nyelvhelyesség: jellemző, hogy feleléskor, dolgozatban, sőt egy egyszerű órai szereplésnél is figyelnek rá és javítják.

Szerintem egyszerűsödik a nyelvhasználat, és a magyar nyelv szegényedik.

Magyarországon az iskolákban gyakran megtörténik, hogy kinevetnek valakit azért, ahogyan beszél.

A sok szleng és néhány idegesítő kifejezés miatt romlik a nyelvünknek azon rétege, amit a hétköznapiakban használunk.

Olyan nincs, hogy „deviszont”. Vagy „de”, vagy „viszont”.

Veszélyezteti a magyar nyelvet, ha sok idegen szó honosodik meg benne.

Magyarországon az iskolákban elég nehéz helyzetben vannak azok, akik máshonnan jöttek, vagy határon túliak, és tájszólásuk van, mert eléggé elutasítóak az emberek azokkal szemben, akik máshogy beszélnek.

Van egy-két olyan szó/kifejezés, amit mások használnak, de engem zavar és idegesít.

Büszke vagyok arra, hogy magyar az anyanyelvem.

A magyar nyelv védelemre, ápolásra szorul.

Ha egy idegen szó helyett tudunk magyar szót írni vagy mondani, akkor jobb ezt a magyar szót használni.

A beszédéből hamar hallatszik, ha valaki nem egy tanult ember.

„Hát”-tal nem kezdünk mondatot.

MONDATOK ÉRTÉKELÉSE KÖVETKEZIK

Ön szerint helyes ez a mondat?

Például: A lány almát esznek.

igen – nem – nem tudom

A fiú almát eszik.

igen – nem – nem tudom

Hazafelé betértünk a vendéglőbe.

igen – nem – nem tudom

A veszekedés miatt lekésték a vonatot.

Éva nem bízott a férjébe.

Az asztalos éppen most ragassza a szék lábát.

János kérte felvételét az új egyesületben.

Mari csak egy kis beszélgetés végett ment át a szomszédba.

Pont az a kutya pusztult el, aki a kedvencem volt.

Nem szeretem, ha elhalasszák a döntést.

Az a kislány, aki eljött, nagyon szép.

Ha János megint a rossz utat válassza, pórul jár.
 Kati továbbtanulás miatt jelentkezett a főiskolára.
 Hálások voltak azok a családok, akik segínyt kaptak.
 Ha időben érkeznek, még ők is láthassák a filmet.

Kérem, értékelje, hogy milyen a helyesírása a nagy betűkkel kiemelt szavaknak a következő mondatokban! (Nem az Ön helyesírását mérem, hanem értékelését véleményként kezelem, mert a nyelv változik, és vannak helyesírási változók.)

Például: Elrepült a PAPAGÁLYOM.

jó – nem jó – nem tudom

Kérem, ADJON egy pohár vizet!

jó – nem jó – nem tudom

Még nem megyek haza, EGYENLŐRE maradok.

jó – nem jó – nem tudom

A legjobb ÚTITÁRSAM a mobilom.

Csak egy kis apró kéne, elég egy HÚSZAS.

VÉGÜL A NYELVTANULÁSRÓL SZÓLÓ RÉSZ KÖVETKEZIK

Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet a következő állításokkal!

Itt megint a véleményét kérem, nincsenek jó vagy rossz válaszok. Köszönöm!

nagyon nem értek egyet 1-2-3-4-5-6 teljesen egyetérek

Szívesen foglalkozom a nyelvtanulással.

Szeretek nyelvtanozni (egy-egy nyelvi jelenséget típusfeladatokon begyakorolni) idegennyelv-órán.

Szeretem a jövőbeli éneket olyannak elképzelni, aki tud idegen nyelve(ke)n beszélni.

Vannak könnyebben és nehezebben tanulható nyelvek.

Nekem általában nagyon szimpatikusak azok az emberek, akik több nyelven beszélnek.

Ha jól megtanulok angolul/németül (vagy egy egyéb nyelven), sok helyen tudom majd használni.

A környezetem (szüleim, barátaim) szerint fontos a nyelvtanulás.

A nyelvtanulás sikeressége nagyban függ attól, hogy milyenek a nyelvtanuló képességei.

Kétnyelvű az, aki mindkét nyelven anyanyelvi szinten beszél.

Az amerikai kultúra terjedése rossz hatással van az európai nemzetek saját hagyományaira.

Van olyan nyelv, ami azért (is) érdekel, mert a mögötte lévő kultúra (pl. a filmjei, zenéi) is érdekel.

Ha a nyelvtanulásban kezdetben megengedik, hogy hibákat ejtsünk, később nehéz lesz javítani azokat.

Szerintem egy gyereknek először az anyanyelven kell megtanulnia viszonylag stabilan beszélni, és csak utána érdemes elkezdenie az idegennyelv-tanulást.

A magyar más nyelvcsalád tagja, mint az angol, a német, a francia, ezért nekünk sokkal nehezebb ezeket a nyelveket megtanulni.

Érdekelnek az idegen nyelvek.

Az olyan emberek, akik több nyelven beszélnek, okosabbak az átlagnál.

Veszélyt látok abban, hogy a globalizáció előrehaladásával a magyar nyelv és kultúra fontossága.

A kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja az, ha valaki kisgyermek korában a családjában tanul meg két nyelvet.

Az angol nyelv egyszerű nyelvnek számít.

Az idegennyelv-tudásom segítené a jövőbeli pályafutásomat.

Ha huzamosabb ideig kint élnék egy idegen nyelvű országban, akkor sem változna a magyaram.

Helyesnek tartom, ha egy tanár sokat nyelvtanozik idegennyelv-órán.

Csak igyekezet kérdése, akármilyen magas szintre el tudnék jutni nyelvtanulásban.

Fontos a nyelvtanulás, mert jól fizető állásokhoz lehet vele jutni.

Nehezen tudok szabadon beszélni idegen nyelven, mert közben nagyon figyelek arra, hogy nyelvtanilag helyesek legyenek a mondataim.

Jobban meg fognak becsülni engem egyesek (pl. a főnököm, esetleg a barátaim, a szüleim), ha jól fogok tudni egy idegen nyelven.

Ha idegen nyelven beszélek, kellemetlenül érint, ha rájövök, hogy hibáztam.

Nekem a nyelvtanulás azért is fontos, mert érdekelnek azok az emberek, akikkel azon a nyelven kommunikálni tudok/tudnék.

Van olyan ember, akinek annyira nincs nyelvérzéke, hogy a középfokú nyelvvizsgát nem fogja tudni sose letenni.

Bármilyen jól tudnék egy idegen nyelven, az érzéseimet akkor is magyarul tudnám a legjobban megfogalmazni.

Nem szeretem, ha a többiek előtt kell beszélnem idegennyelv-órán.

Olyan emberek vesznek körül, akik elvárják, hogy jól beszéljek legalább egy idegen nyelven.

Jó lenne majd olyan munkahelyen dolgozni, ahol vannak olyanok, akikkel idegen nyelven kell kommunikálni.

A magyar egy nehéz nyelv.

Van érzésem a nyelvtanuláshoz.

Aki anyanyelvén jobban tudja a nyelvtani szabályokat, az könnyebben tanul meg egy idegen nyelvet is.

Nem minden munkához kell nyelvtudás, felesleges azt mindenkitől elvárni.

Ha idegen nyelven beszélek, gyakran eszembe jut, hogy vajon mit gondolnak rólam és a nyelvtudásomról a többiek.

Feszült lennék, ha egy anyanyelvi beszélővel kellene beszélnem idegen nyelven.

Ha nem sikerülne megtanulnom jól egy idegen nyelven, akkor többen csalódnának bennem.

Az iskolákban a nyelvtanulást a készségtantárgyak közé tartoznak.

Hazánkban nincs szükség arra, hogy mindenki beszéljen valamilyen idegen nyelven.

Azok az emberek, akik több idegen nyelven is jól beszélnek, nagyon intelligensek.

Nem szeretem, ha valaki keveri a nyelveket, és gyakran beemel az egyik nyelvből szavakat a másikba.

El tudom magam képzelni úgy, hogy olyan kurzusra járok majd, ami idegen nyelven van.

Szerintem segítséget jelent a nyelvtanulásban, ha valaki jó volt magyar nyelvtanból.

Magyarországon valójában csak kevés embernek van szüksége idegennyelv-tudásra.

Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul/németül/vagy egyéb idegen nyelven.

Már csak 10 mondat van! Köszönöm a segítséget!

Nyelvünk nemzetköziesedik az angol nyelv hatására; ezt a folyamatot érdemes lenne lassítani. háttérbe szorul.

Szerintem az vonzó, ha valakiről kiderül, hogy több nyelven beszél.

Amikor jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki jól tud angolul vagy németül (vagy egy másik idegen nyelven).

Élvezem a nyelvtanulást, érdekesnek tartom.

Ha jól megtanulok angolul/németül, jobb állást fogok kapni.

Némely embernek különleges képessége van az idegen nyelv tanulásához.

Olyan ember vagyok, aki képes lenne anyanyelvi szinten is beszélni egy idegen nyelvet.

Az elég kiábrándító, hogy ha valaki kimegy külföldre, és pár év múlva érződik, hogy nem úgy beszél már magyarul, mint azelőtt.

Köszönöm szépen, hogy kitöltötte a kérdőívet!

Ha bármilyen megjegyzése van a kérdőívvel kapcsolatban, ide írhat nekem:.....

Szeretne visszajelzést kapni a kutatás eredményeiről? igen – nem

Ha szeretne visszajelzést kapni, kérem, adja meg az e-mail címét! (Az e-mail címet nem fogom senkinek kiadni, titkosan kezelem.)

23. melléklet: Adatbázistisztítás

Az adatbázistisztítás során a nyilvánvalóan hibás adatokat elhagytam vagy módosítottam, illetve kiszűrtem a figyelmetlenül válaszoló adatközlőket. Keresztábrákat használtam egyes arányosságok leellenőrzésére, (pl. hogy életkorral egyenesen arányosan növekszik-e az elvégzett iskolaévek száma), és ha ellentmondásokat találtam, akkor adatellenőrzést végeztem. Minden adatnál külön megvizsgáltam, hogy az adatot javítom, vagy törlöm, vagy esetleg az adatközlő összes válaszát kiviszem az adatbázisból. Néhány esetben új, tisztított adatot generáltam.

A legfontosabb lépések a következők voltak:

-Adatjavítást végeztem, amikor valószínűleg elgépelés történt. A D210 kódszámú tanuló például azt írta, hogy 99 éve tanul L2-et. A 9 év logikusnak tűnt az életkorához viszonyítva, ezért az adatot javítottam.

-Két adatközlőt találtam, akik a személyes válaszoknál két nyilvánvaló hibát vétettek. Mindketten hibásan jelölték meg, hogy hány évet jártak eddig iskolába, és a nyelvekre vonatkozó kérdéseknél is hibáztak. (D161 pl. azt állította, hogy csak 2 éve tanul idegen nyelven.) Őket teljesen kivettem az adatbázisból, mert nem tartottam biztosnak, hogy elvontabb, nyelvekre vonatkozó kérdéseknél figyelmesen pontoznak.

-A D124 kódszámú adatközlő hosszan írt a megjegyzések rovatban orosz nyelvtanulási tapasztalatairól, de mivel ezt nem jelölte az L2, L3, L4 rubrikákban, ezért ezeket kitöltöttem helyette.

-Az elvégzett iskolaévek számát 28-an hibásan jelölték meg. Az adatok szerint 10–13 évesen kezdtek el iskolába járni. Ezeket az adatokat hiányzó adatra módosítottam.

-Közel ötvenen azt jelölték, hogy csak 1–2 éve tanulnak idegen nyelvet. Ezt a magyar iskolarendszer nem engedi meg, ezért generáltam egy „L2 évig tiszta” adatot. Ebben hiányzó adatként tüntettem fel azt, ha valaki 12 évesen, vagy annál később kezdett el nyelvet tanulni. Így realisabb képet kaptam arról, hogy adatközlőim mikor kezdték el az idegennyelv-tanulást, és nem vesztettem túl sok adatot sem.

-Tizenöten nem azt a nyelvet írták be L2-nek, amelyet a leghosszabb ideje tanultak. Ezeket javítottam: a legtöbb éve tanult nyelvet vettem előre, és a másik nyelv L3 lett.

Ezekkel a módosításokkal igyekeztem elérni, hogy az adatbázis reális adatokat tartalmazzon.

24. melléklet: Példa az adatbázis ellenőrzésére

		L2évig tisztta	L2ny. vizsga	L2ny. tudás	L3 évig tisztta	L3ny. vizsga	L3 ny. tudás
L2évig tisztta	Corr.coeff.	1,000	,115*	,134**	,134*	0,059	-0,032
	Sig. (2-tailed)		0,027	0,009	0,016	0,290	0,571
	N	372	372	372	324	325	326
L2ny. vizsga	Corr.coeff.	,115*	1,000	,614**	-0,064	0,067	0,007
	Sig. (2-tailed)	0,027		0,000	0,179	0,165	0,876
	N	372	507	507	438	437	440
L2ny. tudás	Corr.coeff.	,134**	,614**	1,000	-,122*	-0,002	0,015
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,000		0,011	0,969	0,756
	N	372	507	507	438	437	440
L3évig tisztta	Corr.coeff.	,134*	-0,064	-,122*	1,000	,388**	,438**
	Sig. (2-tailed)	0,016	0,179	0,011		0,000	0,000
	N	324	438	438	438	435	438
L3ny. vizsga	Corr.coeff.	0,059	0,067	-0,002	,388**	1,000	,614**
	Sig. (2-tailed)	0,290	0,165	0,969	0,000		0,000
	N	325	437	437	435	437	437
L3ny. tudás	Corr.coeff.	-0,032	0,007	0,015	,438**	,614**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,571	0,876	0,756	0,000	0,000	
	N	326	440	440	438	437	440

(*p<0,05, **p<0,01)

L2 évig tisztta: az első idegen nyelv tanulásával töltött évek száma (tisztított adatok)

L2 nyelvvizsga: az L2 nyelven elért nyelvvizsga foka

L2 nyelvtudás: jelenlegi nyelvtudás megítélése

L3 évig tisztta: a második idegen nyelv tanulásával töltött évek száma (tisztított adatok)

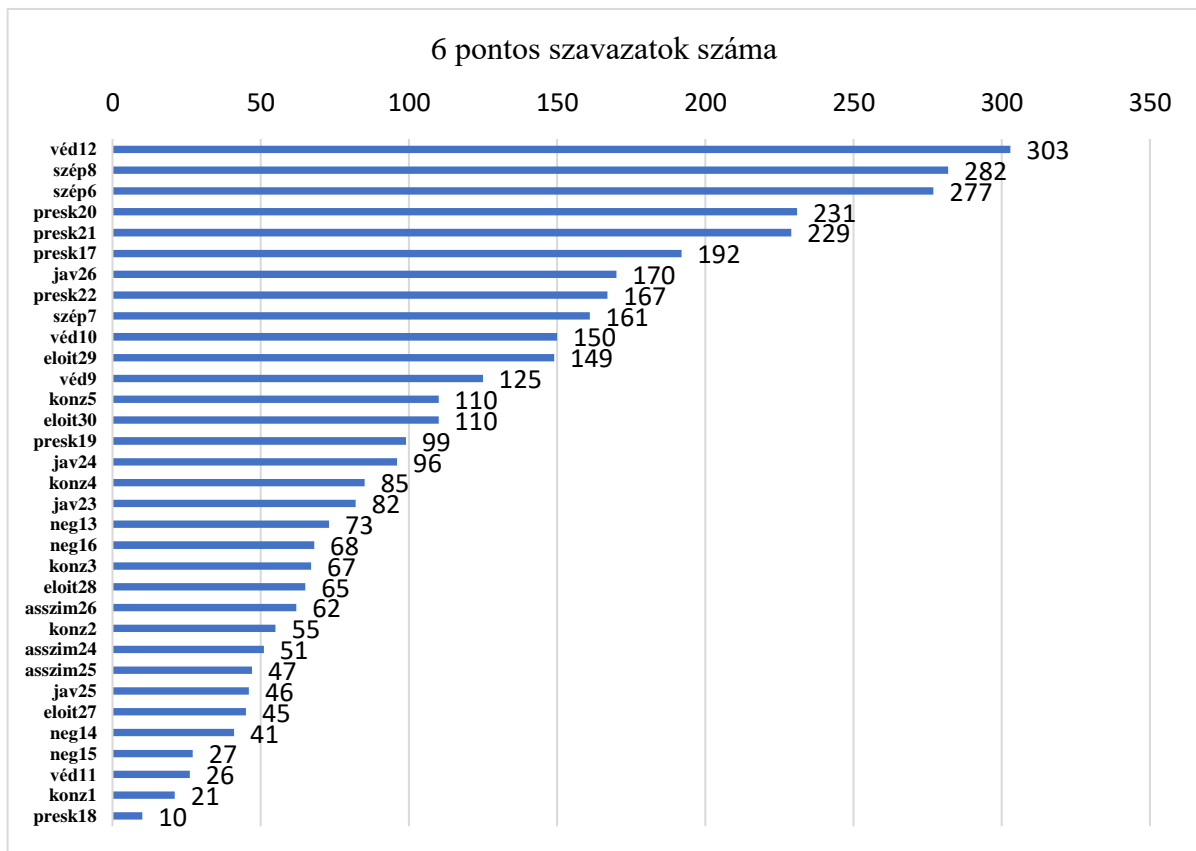
L3 nyelvvizsga: az L3 nyelven elért nyelvvizsga foka

L3 nyelvtudás: jelenlegi nyelvtudás megítélése

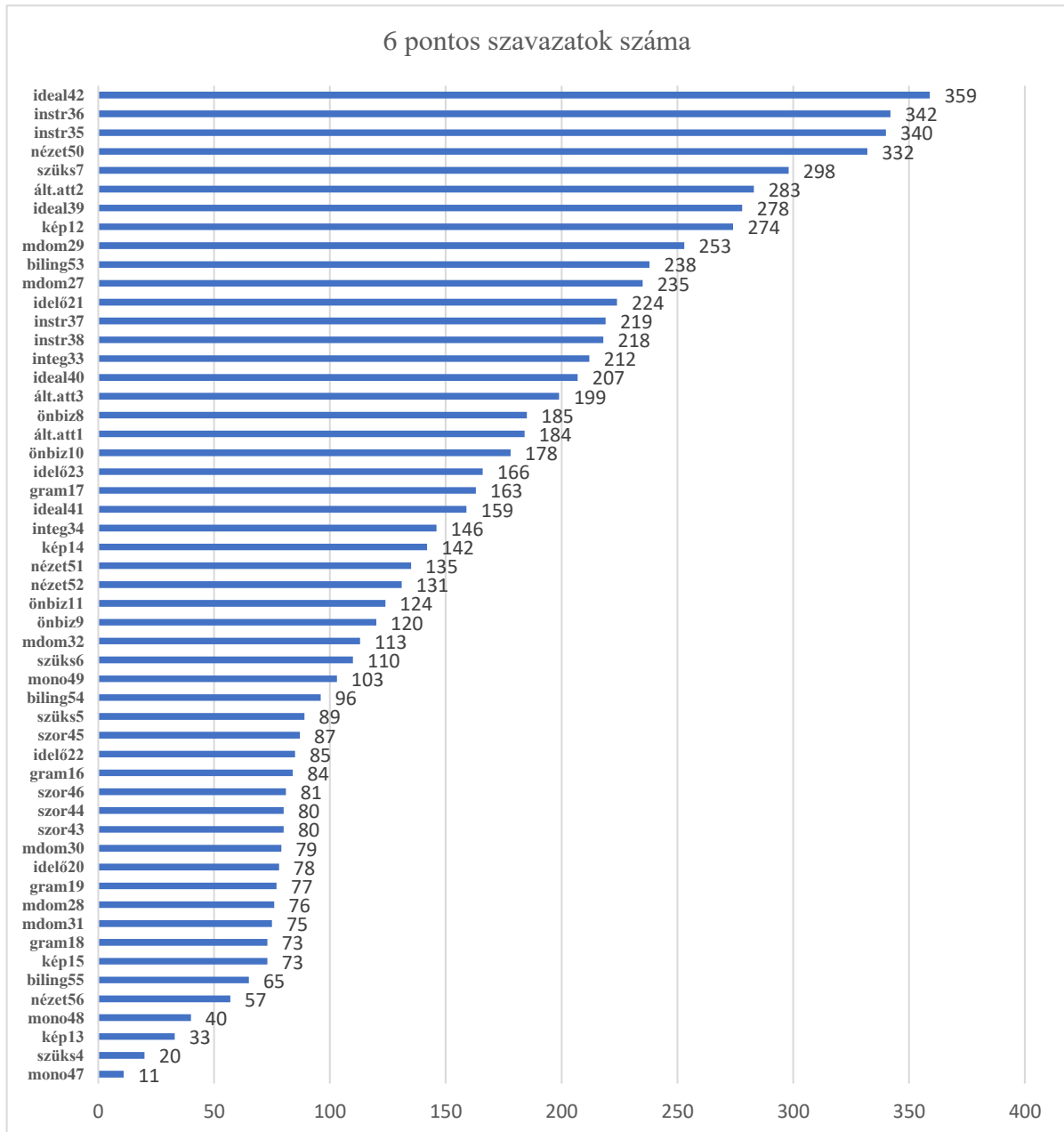
25. melléklet: A mondatmegítéléses teszt legfontosabb adatai

Összes mondat	itemnév	helyes	nem helyes	nem tudom	hiányzó adat	Szerepel a statisztikai vizsgálatban?
Hazafelé betértünk a vendéglőbe.	M1	451	52	3	1	nem, mert sztenderd
A veszekedés miatt lekésték a vonatot.	M2	481	21	4	1	nem, mert sztenderd
Éva nem bízott a férjébe.	M3	77	428	1	1	igen
Az asztalos éppen most ragassza a szék lábát.	M4	48	448	10	1	igen
János kérte felvételét az új egyesületben.	M5	82	411	13	1	igen
Mari csak egy kis beszélgetés végett ment át a szomszédba.	M6	345	135	26	1	nem, mert sztenderd
Pont az a kutya pusztult el, aki a kedvencem volt.	M7	248	230	28	1	nem, mert nem szór
Nem szeretem, ha elhalasszák a döntést.	M8	42	452	12	1	igen
Az a kislány, aki eljött, nagyon szép.	M9	443	50	13	1	nem, mert sztenderd
Ha János megint a rossz utat válassza, pórul jár.	M10	54	442	10	1	igen
Kati továbbtanulás miatt jelentkezett a főiskolára.	M11	358	130	17	2	nem, mert a többség helyesnek ítéli
Hálásak voltak azok a családok, akik segílyt kaptak.	M12	455	45	6	1	nem, mert a többség helyesnek ítéli
Ha időben érkeznek, még ők is láthassák a filmet.	M13	14	480	12	1	igen

26. melléklet: Hat pontos szavazatok száma – anyanyelvről szóló ítemek



27. melléklet: Hat pontos szavazatok száma – nyelvtanulásról szóló itemek



28. melléklet: Anyanyelvi faktorok

Rotated Component Matrixa					
	1	2	3	4	5
asszim24	0,795	0,049	0,137	0,008	0,044
asszim25	0,788	0,151	0,037	0,178	0,05
neg15	0,776	-0,004	0,07	0,054	0,149
asszim26	0,735	0,058	0,09	0,005	0,098
konz1	0,691	-0,022	0,054	-0,032	-0,007
véd9	0,63	-0,06	0,325	-0,026	0,018
neg16	0,597	0,139	0,064	0,19	-0,01
eloit28	0,078	0,812	0,149	-0,05	0,047
eloit30	0,022	0,807	0,187	0,026	0,066
eloit27	0,108	0,787	0,108	0,139	-0,044
eloit29	0,014	0,778	0,219	0,085	-0,003
véd12	0,161	0,171	0,711	0,142	-0,01
presk20	0,048	0,18	0,711	0,068	-0,086
presk17	0,085	0,248	0,566	0,077	0,07
konz5	0,308	0,086	0,551	0,063	0,147
jav24	0,079	0,027	0,081	0,808	0,077
jav26	0,088	0,056	0,023	0,773	-0,033
jav23	0,036	0,069	0,192	0,633	0,146
neg13	0,068	-0,056	0,15	0,051	0,844
jav25	0,149	0,114	-0,095	0,13	0,834

Extraction Method: Principal Component Analysis

Kumulált százalék: 59,281%

KMO: 0,844

Bartlett: <0,0001

29. melléklet: Idegen nyelvi faktorok

Rotated Component Matrixa							
	1	2	3	4	5	6	7
ált.att3	0,862	-0,066	0,075	-0,061	0,107	0,124	-0,117
ált.att1	0,828	0,008	0,099	-0,139	0,086	0,092	-0,13
ált.att2	0,826	0,02	0,131	-0,148	0,045	0,065	-0,086
önbiz8	0,787	-0,23	0,114	0,03	0,05	0,031	-0,02
önbiz9	0,775	-0,179	-0,014	0,063	0,182	0,08	-0,043
LIKE.top	0,735	-0,077	0	-0,114	0,041	0,018	-0,053
önbiz11	0,705	-0,336	0,078	-0,027	0,009	0,014	0,098
ideal40	0,688	-0,176	0,203	-0,125	-0,024	0,017	0,263
ideal41	0,655	-0,191	0,272	-0,159	0,053	0,073	0,177
ideal39	0,621	-0,115	0,379	-0,139	-0,035	0,013	0,098
önbiz10	0,588	-0,106	0,18	0,162	-0,013	0,072	0,019
integ33	0,461	0,085	-0,059	-0,093	0,088	0,082	0,054
szor43	0,038	0,767	-0,007	0,054	0,034	0,043	0,173
gram19	-0,184	0,755	0,023	0,146	-0,033	0,09	-0,041
szor45	-0,266	0,742	0,006	0,071	0,008	0,07	-0,017
szor46	-0,353	0,74	0,039	0,127	-0,054	-0,036	0,028
szor44	0,003	0,685	0,137	0,002	0,061	-0,036	0,325
instr37	0,066	-0,022	0,804	0,037	0,011	0,103	0,162
instr38	0,017	0,091	0,772	0,056	0,079	0,179	0,02
instr35	0,267	0,048	0,761	-0,137	-0,004	0,005	0,096
instr36	0,308	0,084	0,619	-0,168	0,105	0,033	-0,138
mono48	-0,155	0,04	0,006	0,811	0,081	-0,046	-0,076
mono49	-0,007	0,173	0,003	0,74	0,09	-0,122	-0,015
mono47	-0,154	0,107	-0,162	0,672	-0,024	0,124	0,028
mdom28	0,137	-0,009	0,079	0,111	0,902	0,113	0,062
mdom31	0,179	0,023	0,068	0,046	0,896	0,121	0,052
idelő22	0,191	0,04	0,131	-0,015	0,096	0,876	0,009
idelő20	0,205	0,097	0,188	-0,042	0,156	0,827	0,094
szüks5	0,109	0,073	0,125	-0,045	0,046	-0,003	0,823
szüks4	-0,133	0,307	0,015	-0,012	0,064	0,111	0,702

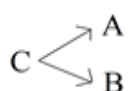
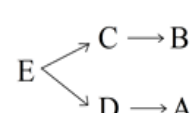
Extraction Method: Principal Component Analysis

Kumulált százalék: 65,311%; KMO: 0,886; Bartlett: <0,0001

30. melléklet: Cronbach alfa értékek

		itemszám	Cronbach alfa
anyanyelvi faktorok	idegentől való félelem	7	0,853
	nyelvi előítéletesség	4	0,835
	adatközlő preskriptivizmusa	4	0,636
	tanár preskriptivizmusa	3	0,638
	iskola preskriptivizmusa	2	0,653
idegen nyelvi faktorok	általános attitűd	12	0,92
	nyelvtanulási szorongás	5	0,831
	instrumentális motiváció	4	0,78
	monolingvista attitűd	3	0,678
	nyelvtanulás segít	2	0,853
	előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben	2	0,806
	szükséges nyelvi én	2	0,56

31. melléklet: Korreláló események lehetséges oksági kapcsolatai

1.	A oka B-nek	$A \rightarrow B$
2.	B oka A-nak	$B \rightarrow A$
3.	C közös oka A-nak és B-nek	
4.	A a C-n vagy oksági láncon keresztül oka a B-nek	$A \rightarrow C \rightarrow B$
5.	A és B kölcsönösen okai egymásnak	$A \leftrightarrow B$
6.	E oksági láncon keresztül közös oka A-nak és B-nek	
7.	A és B függetlenek	A B

Forrás: Héder 2017

32. melléklet: A szép6, szép8 és a véd12 együttjárásai

Correlations

	szép6	szép8	véd12
LIKE.top	-0,003	0,021	0,076
	0,951	0,643	0,088
HAS.top	-0,055	-.161**	0,058
	0,213	0,000	0,194
integ33	0,068	0,000	.126**
	0,129	0,999	0,005
nézet52	.154**	.136**	.121**
	0,001	0,002	0,007
nézet56	0,076	-0,003	0,064
	0,088	0,954	0,148
integ34	0,042	-0,048	0,086
	0,342	0,277	0,054
nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd (faktor)	0,021	0,043	.119**
	0,642	0,340	0,007
nyelvtanulási szorongás (faktor)	0,077	0,059	0,054
	0,083	0,185	0,226
instrumentális motiváció (faktor)	.199**	0,043	.224**
	0,000	0,340	<0,0005
monolingvista nyelvi attitűd (faktor)	.118**	0,036	.162**
	0,008	0,424	<0,0005
nyelvtantudás segít (faktor)	.184**	.156**	.116**
	0,000	0,000	0,01
idegennyelvi előítéletesség (faktor)	0,073	-0,013	.107*
	0,104	0,774	0,016
szükséges nyelvi én (faktor)	-0,083	-.145**	0,006
	0,062	0,001	0,892

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

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

33. melléklet: Az integratív motiváció eredményei

Correlations

	LIKE.top	HAS.top	integ33	integ34
idegentől való félelem	-.241**	-.230**	-.116**	-.182**
	<0,0005	<0,0005	0,009	<0,0005
nyelvi előítéletesség	.129**	.155**	.106*	.131**
	0,004	<0,0005	0,017	0,003
adatközlő preskriptív	.145**	0,025	.134**	.107*
	0,001	0,573	0,003	0,017
tanár preskriptív	0,064	0,071	-0,04	0,072
	0,151	0,113	0,374	0,11
iskola preskriptív	-0,034	0,063	0,062	0,051
	0,447	0,157	0,166	0,257
nyelvt. kapcs. ált. attitűd	.735**	.403**	.461**	.543**
	<0,0005	<0,0005	<0,0005	<0,0005
nyelvtanulási szorongás	-0,077	-0,007	0,085	-0,024
	0,084	0,868	0,056	0,589
instrumentális motiváció	0	0,086	-0,059	.115*
	0,998	0,055	0,188	0,01
monolingvista nyelvi att.	-.114*	-.169**	-.093*	-.137**
	0,01	<0,0005	0,037	0,002
nyelvtanulás segít	0,041	-0,001	.088*	0,068
	0,358	0,988	0,048	0,126
idegen nyelvi előítéletes	0,018	.135**	0,082	0,081
	0,689	0,002	0,068	0,068
szükséges nyelvi én	-0,053	.141**	0,054	.132**
	0,233	0,002	0,231	0,003

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

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

34. melléklet: A purizmus együttjárásai

Correlations

	véd9	véd11	neg15
LIKE.top	-.143**	-.118**	-.206**
	0,001	0,008	<0,0005
HAS.top	-.169**	-0,066	-.142**
	<0,0005	0,138	0,001
integ33	-0,034	0,048	-.095*
	0,451	0,277	0,033
integ34	-.109*	-0,033	-.138**
	0,015	0,459	0,002
mdom27	.288**	.159**	.265**
	<0,0005	<0,0005	<0,0005
mdom32	0,069	0,006	-0,019
	0,123	0,886	0,674
nézet52	.207**	.126**	.236**
	<0,0005	0,004	<0,0005
nyelvt. kapcs. általános attitűd (faktor)	-.106*	-0,058	-.173**
	0,018	0,195	<0,0005
nyelvtanulási szorongás (faktor)	0,062	0,083	.202**
	0,162	0,063	<0,0005
instrumentális motiváció (faktor)	0,060	-0,017	-0,017
	0,183	0,697	0,708
monolingvista nyelvi attitűd (faktor)	.175**	.193**	.171**
	<0,0005	<0,0005	<0,0005
nyelvtanulás segít (faktor)	.187**	0,025	.156**
	<0,0005	0,578	<0,0005
idegen nyelvi előítéletes (faktor)	-0,035	0,047	0,046
	0,429	0,289	0,306
szükséges nyelvi én (faktor)	-0,080	0,031	-.092*
	0,074	0,495	0,040

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

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

35. melléklet: Korrelációk a kettős egynyelvűséggel kapcsolatban

Correlations				
	biling53	biling54	mdom27	mdom32
idegentől való félelem	.097*	.136**	.358**	-0,041
	0,031	0,002	<0,0005	0,358
nyelvi előítéletesség	0,009	.093*	-0,010	0,020
	0,843	0,037	0,826	0,650
adatközlő preskriptív	.100*	.096*	.094*	.128*
	0,025	0,032	0,035	0,004
tanár preskriptív	0,057	.093*	0,082	-0,020
	0,200	0,038	0,068	0,657
iskola preskriptív	-0,070	0,033	0,022	-0,053
	0,116	0,467	0,625	0,236

(*p<0,05, **p<0,01)

36. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd klaszter mondatmegítélései

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max		Klaszter	
					Lower Bound	Upper Bound				sztenderd	nem-sztend.
1	434	1,88	0,33	0,016	1,84	1,91	1	2	M3	0,88	
2	37	1,59	0,498	0,082	1,43	1,76	1	2			0,59
Total	471	1,85	0,354	0,016	1,82	1,89	1	2			
1	434	1,98	0,15	0,007	1,96	1,99	1	2	M4	0,98	
2	37	1,05	0,229	0,038	0,98	1,13	1	2			0,05
Total	471	1,9	0,294	0,014	1,88	1,93	1	2			
1	434	1,84	0,368	0,018	1,8	1,87	1	2	M5	0,84	
2	37	1,78	0,417	0,069	1,64	1,92	1	2			0,78
Total	471	1,83	0,372	0,017	1,8	1,87	1	2			
1	434	1,97	0,164	0,008	1,96	1,99	1	2	M8	0,97	
2	37	1,27	0,45	0,074	1,12	1,42	1	2			0,27
Total	471	1,92	0,276	0,013	1,89	1,94	1	2			
1	434	1,95	0,215	0,01	1,93	1,97	1	2	M10	0,95	
2	37	1,22	0,417	0,069	1,08	1,36	1	2			0,22
Total	471	1,89	0,308	0,014	1,87	1,92	1	2			
1	434	1,99	0,107	0,005	1,98	2	1	2	M13	0,99	
2	37	1,76	0,435	0,072	1,61	1,9	1	2			0,76
Total	471	1,97	0,17	0,008	1,95	1,99	1	2			

37. melléklet: A mondatmegítéléses teszt és a faktorok

A nem-sztenderd csoport normalitás-tesztje (Kolgomorov–Smirnov teszt)

	Mondatmegítélés klaszter	Minta	Átlag	Szórás	K-S próba
idegentől való félelem	Standard	431	-0,014	0,998	0,156
	Nem standard	36	-0,045	0,936	0,200
nyelvi előítéletesség	Standard	431	-0,010	0,974	0,200
	Nem standard	36	0,222	1,238	0,200
adatközlő preskriptív	Standard	431	0,022	0,943	<0,0005
	Nem standard	36	-0,167	1,586	0,001
tanár preskriptív	Standard	431	0,020	0,966	0,006
	Nem standard	36	-0,169	1,314	0,175
iskola preskriptív	Standard	431	-0,032	0,999	0,023
	Nem standard	36	0,205	0,955	0,176
nyelvtanulással kapcs. ált. attitűd	Standard	431	0,040	0,967	<0,0005
	Nem standard	37	-0,287	1,257	0,004
szorongás	Standard	431	0,000	0,999	0,042
	Nem standard	37	-0,273	1,040	0,200
instrumentális mot.	Standard	431	0,005	0,998	<0,0005
	Nem standard	37	-0,034	1,161	0,001
monolingvista att.	Standard	431	0,003	1,007	0,003
	Nem standard	37	0,069	1,014	0,183
nyelvtanulás segít	Standard	431	0,010	1,015	0,014
	Nem standard	37	-0,198	0,971	0,200
előítéletesség idegen nyelveket beszélőkkel szemben	Standard	431	-0,025	1,001	<0,0005
	Nem standard	37	0,092	1,025	0,200
szükséges nyelvi én	Standard	431	-0,008	0,983	0,200
	Nem standard	37	-0,040	1,110	0,200

Az adatközlő preskriptív, a nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd és az instrumentális motiváció faktorokban nem normális az eloszlás, ezért Mann-Whitney U próbát kell végezni:

	Mondatmegítélés klaszter	N	Rangszámok átlaga	Mann-Whitney U Z	Szig.
adatközlő preskriptív	Standard	431	232,61	-0,767	0,443
	Nem standard	36	250,58		
ált. nyelvtanulási attitűd	Standard	431	237,28	-1,519	0,129
	Nem standard	37	202,08		
instrumentális motiváció	Standard	431	234,06	-0,240	0,810
	Nem standard	37	239,62		

Nincs szignifikáns különbség.

	Levene-próba		t-próba*		
	F	Szig.	t	szf	Szig.
idegentől való félelem	0,762	0,383	0,179	465,000	0,858
nyelvi előítéletesség	5,165	0,024	-1,100	38,702	0,278
tanár preskriptív	6,784	0,009	0,842	38,224	0,405
iskola preskriptív	0,224	0,636	-1,371	465,000	0,171
szorongás	0,099	0,754	1,588	466,000	0,113
monolingvista attitűd	0,059	0,808	-0,383	466,000	0,702
nyelvtanulás segít	1,066	0,302	1,196	466,000	0,232
előítéletes idegen nyelveket beszélőkkel szemben	0,229	0,633	-0,680	466,000	0,497
szükséges nyelvi én	1,976	0,160	0,190	466,000	0,849

*A t-próba oszlopába a megfelelő eredmény a Levene-próba eredménye alapján került.

A t-próbák eredményei alapján nincs szignifikáns eltérés.

38. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd csoport korrelációja önálló itemekkel

	Standard			Nem standard		
	Minta	Átlag	Szórás	Minta	Átlag	Szórás
neg13	434	3,86	1,360	37	4,46	1,366
véd11	434	3,00	1,340	37	3,57	1,501
nézet51	433	4,55	1,294	37	4,08	1,498
önbiz8	434	4,84	1,240	37	4,35	1,531
asszim24	434	3,53	1,383	37	4,03	1,323

	Levene-próba		t-próba		
	F	Szig.	t	szf	Szig.
neg13	0,317	0,574	-2,555	469	0,011
véd11	1,648	0,200	-2,429	469	0,016
nézet51	1,654	0,199	2,108	468	0,036
önbiz8	2,411	0,121	2,272	469	0,024
asszim24	1,045	0,307	-2,115	469	0,035

39. melléklet: A sztenderd és a nem-sztenderd csoport nyelvvizsgaeredményei

Mondatmegítélés klaszter				
Van nyelvvizsgád?		Standard	Nem standard	Összesen
Nincs	n	90	12	102
	%	20.70%	32.40%	21.70%
Van, egy	n	261	20	281
	%	60.10%	54.10%	59.70%
Van, több is	n	83	5	88
	%	19.10%	13.50%	18.70%
Összesen	n	434	37	471
	%	100.00%	100.00%	100.00%

Vannyelvvizsgád * Mondatmegítélés klaszter Crosstabulation				
		Mondatmegítélés klaszter		Total
		Standard	Nem standard	
Vannyelvvizsgád	Nincs	90	12	102
		20,70%	32,40%	21,70%
	Van, egy	261	20	281
		60,10%	54,10%	59,70%
	Van, több is	83	5	88
		19,10%	13,50%	18,70%
Total		434	37	471
		100,00%	100,00%	100,00%
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	
Pearson Chi-Square	2.939a	2	0,23	
Likelihood Ratio	2,739	2	0,254	
Linear-by-Linear Association	2,531	1	0,112	
N of Valid Cases	471			

40. melléklet: A sikeres és a nem sikeres csoport közötti különbségek

Group Statistics	Közép, felső			Nincs, alap		
	Minta	Átlag	Szórás	Minta	Átlag	Szórás
idegentől való félelem	353	-0,058	1,007	148	0,138	0,972
nyelvi előítéletesség	353	0,015	1,008	148	-0,036	0,982
adatközlő preskriptív	353	0,014	1,009	148	-0,034	0,982
tanár preskriptív	353	-0,033	1,009	148	0,079	0,977
iskola preskriptív	353	-0,096	0,976	148	0,229	1,022
nytan. kapcs. ált. attitűd	354	0,189	0,814	148	-0,452	1,235
szorongás	354	-0,138	0,994	148	0,331	0,938
instrumentális mot.	354	-0,023	1,000	148	0,054	1,001
monolingvista nyelvi att.	354	-0,077	0,978	148	0,184	1,030
nyelvtanulás segít	354	-0,010	1,024	148	0,024	0,942
idegen nyelvi előítéletes	354	0,027	1,004	148	-0,064	0,990
szükséges nyelvi én	354	0,004	0,984	148	-0,010	1,041

	Levene-próba		t-próba*		
	F	Szig.	t	szf	Szig.
idegentől való félelem	<0,0005	0,984	-2,013	499	0,045
nyelvi előítéletesség	0,032	0,858	0,519	499	0,604
adatközlő preskriptív	0,145	0,703	0,492	499	0,623
tanár preskriptív	0,179	0,672	-1,139	499	0,255
iskola preskriptív	0,045	0,833	-3,356	499	0,001
nytan. kapcs. ált. attitűd	42,422	<0,0005	5,802	202,448	<0,0005
szorongás	2,535	0,112	-4,902	500	<0,0005
instrumentális motiváció	0,220	0,639	-0,780	500	0,435
monolingvista nyelvi att.	1,890	0,170	-2,685	500	0,007
nyelvtanulás segít	2,630	0,105	-0,345	500	0,730
idegen nyelvi előítéletes	0,124	0,724	0,924	500	0,356
szükséges nyelvi én	0,571	0,450	0,139	500	0,889

41. melléklet: A tanárok faktorai és az együttjárások**Anyanyelvről szóló faktorok**

Rotated Component Matrixa

	1	2	3	4	5
neg16	0,828	0,052	0,012	0,128	-0,025
asszim25	0,813	0,189	0,28	0,172	-0,076
asszim24	0,745	0,154	0,113	0,006	0,255
konz1	0,633	0,249	0,192	0,23	-0,242
véd11	0,623	0,398	0,14	-0,243	-0,069
presk22	0,148	0,811	0,079	-0,018	0,176
konz2	0,387	0,747	-0,027	0,031	-0,109
presk21	0,098	0,737	0,259	0,208	-0,174
presk20	0,039	0,061	0,868	-0,065	-0,045
véd12	0,187	-0,03	0,656	0,384	-0,136
szep6	0,378	0,377	0,582	0,075	-0,266
szep8	0,353	0,382	0,568	0,045	0,111
eloit27	-0,063	0,198	0,319	0,846	0,078
eloit29	0,254	-0,019	-0,101	0,845	-0,016
jav25	-0,029	0,088	0,021	-0,076	0,876
neg13	0,009	-0,135	-0,174	0,113	0,798

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KMO: 0,758

Bartlett: <0,0001

kumulált százalék: 71,159

Cronbach alfa értékek:

Faktor	Cronbach alfa
1.	0,842
2.	0,745
3.	0,717
4.	0,703
5.	0,667

Idegen nyelvi faktorok

	Component			
	1	2	3	4
ált.att2	0,883	0,206	-0,126	0,14
ált.att3	0,854	0,21	-0,211	0,14
ált.att1	0,851	-0,041	-0,163	0,176
onbiz9	0,843	0,15	-0,263	0,128
onbiz11	0,78	0,236	-0,169	0,149
Like TOP	0,777	0,09	-0,072	-0,076
onbiz8	0,714	-0,03	-0,169	0,253
szuks5	0,541	0,213	0,148	0,284
idelo20	0,06	0,831	0,032	0,112
Has TOP	0,193	0,76	0,017	0,067
mdom31	0,144	0,641	-0,304	0,18
szor43	-0,143	-0,044	0,898	-0,046
gram19	-0,324	-0,08	0,835	0,006
szuks6	0,151	0,151	-0,072	0,854
instr37	0,242	0,155	0,008	0,84

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KMO: 0,846

Bartlett: <0,0001

kumulált százalék: 71,599

Cronbach alfa értékek:

Faktor	Cronbach alfa
1.	0,923
2.	0,667
3.	0,806
4.	0,749

Tanári faktorok korrelációi

		nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűd	elkötelezett nyelvtanulás	nyelvtanulási szorongás	instrumentális motiváció
idegentől való félelem	Pearson Correlation	0,193	0,019	0,239	-0,122
	Sig. (2- tailed)	0,151	0,888	0,074	0,365
	N	57	57	57	57
preskriptív szabálykövetés	Pearson Correlation	-.269*	0,137	.392**	-0,022
	Sig. (2- tailed)	0,043	0,309	0,003	0,873
	N	57	57	57	57
preskriptivizmus bevonódva	Pearson Correlation	0,09	0,052	0,056	.265*
	Sig. (2- tailed)	0,507	0,698	0,677	0,047
	N	57	57	57	57
nyelvi előítéletesség	Pearson Correlation	0,158	.318*	-0,24	0,061
	Sig. (2- tailed)	0,241	0,016	0,072	0,653
	N	57	57	57	57
iskola preskriptivizmusa	Pearson Correlation	0,192	0,241	0,176	0,181
	Sig. (2- tailed)	0,152	0,071	0,19	0,178
	N	57	57	57	57

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

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

42. melléklet: Angol nyelvű összefoglalás

In my dissertation I tried to answer the question of whether beliefs about adult language learners' first language show correlation with their beliefs about language learning, language learning motivation and foreign language anxiety, along with their success (based on language exam results). This assumption is a novelty, since beliefs about language learning have been recognised as fundamentally important, yet beliefs about one's first language have not been analysed in this respect. Similarly, the importance of beliefs about language learning is acknowledged in relation to the success of language learning, however, beliefs about Hungarian have not yet been included in related research.

My study is based on mixed methods research. In order to gather qualitative data, I conducted semi-structured interviews (n=25), which were then analysed using the Constant Comparative Method. As for quantitative data, I developed my own questionnaire (n=507), and then analysed the relationship between items about first language and language learning using the Pearson correlation coefficient. When measuring language learning motivation, I used the terminology of the L2 Motivational Self System.

The major findings of my dissertation are the following:

1. The prescriptive approach of language learners can be interpreted as a conflicting ideology in relation to language learning. Although prescriptivism results in a good general language learning attitude and high instrumental motivation, it also carries a certain loyalty towards Hungarian as opposed to foreign languages, and also correlates with fear of failure.
2. Language learners who described their primary and secondary schools along with their Hungarian language teacher – and generally all their teachers – as having a prescriptive approach in relation to Hungarian language, have higher foreign language anxiety level. Modern, science-based beliefs need to be strengthened as this can contribute to a more supportive language learning environment.
3. Standard language ideology correlates with language learning ideologies. While fear of assimilation for 'standards' is low, their self-confidence in learning foreign language is high. Standardism clearly points beyond evaluating Hungarian language variables.
4. Fear of assimilation and foreign words relate to each other and can be interpreted as a major ideology that shows negative correlation with general language learning attitude, the ideal self and integrative motivation, and results in a unique – emphasising the importance of Hungarian grammar – language learner character.

5. I have proven that the purist ideology is not exclusively about the Hungarian language, but also leads to a more unfavourable general language learning attitude, weak integrative motivation and weak ought-to self.
6. Linguistic prejudice – according to which language users “can judge an unknown speaker’s intelligence solely on the basis of their speech” (Kontra 2009: 51) – seems to be a complex ideology in relation to language learning (similarly to prescriptivism). On the one hand, it correlates with general language learning attitude, instrumental motivation and the ought-to self, on the other hand, however, it increases fear of failure. It is a significant part of the language learning environment.
7. Emphasising the richness of the Hungarian vocabulary is a topic often discussed, and language learners express a high degree of pride in relation to the Hungarian language. The prouder people are about Hungarian, the more likely it is that their ought-to self will be weak and their integrative motivation low. The presence of linguistic nationalism can be detected in the respondents’ opinions, and consistently leads to low language learning motivation.
8. The notion that language learners lay great emphasis on acquiring grammar when learning a foreign language has several connections with their ideologies about their first language. This is a new scientific revelation with regards to why it is so difficult (for language learners and teachers alike) to break with traditional language learning methods.
9. There is a marked difference between learners who acquire an intermediate (B2) language exam in their second language and those who do not with regards to how they view Hungarian. 'Unsuccessful' learners revealed a higher level of fear of a foreign language, tended to show monolingual attitudes, and on average evaluated their schools as following a prescriptive tradition. Consequently, beliefs about Hungarian language correlate with the success of language learning.
10. Based on the fact that language learners feel lonely, struggle with ambivalent feelings and find the process of language learning difficult, it would be advisable to re-evaluate the role of motivation in language learning, while also assuming that emotions and the whole language learning experience play a significant role.
11. Language learners are inseparable from the educational, cultural and social environment, so research examining the social perspective is necessary in order to obtain a more accurate picture about language learners and understand how to increase the effectiveness of language learning in Hungary.

43. melléklet: Magyar nyelvű összegzés

Disszertációmban arra kerestem a választ, hogy felnőtt nyelvtanulók anyanyelvről szóló nézetei összefüggést mutatnak-e nyelvtanulásról szóló nézeteikkel, nyelvtanulási motivációjukkal, nyelvtanulási szorongásukkal és sikerességükkel (nyelvvizsga-eredményeikkel mérve). A kérdésselvetés újdonságnak számít, hiszen az idegennyelvtanulásban fontos tényezőknél ismerjük el a nyelvtanulási nézeteket, de anyanyelvről szóló nézeteket ilyen szempontból még nem vizsgálták. Hasonló módon a nyelvtanulás eredményességében is ismert a nyelvtanulási nézetek fontossága, de magyarról szóló nézeteket nem vontak még a vizsgálat körébe.

Dolgozatomban kevert módszert használtam. A kvalitatív adatgyűjtés során félig-strukturált interjúkat készítettem (n=25), melyeket a Megalapozott Elmélet módszerével elemeztem. A kvantitatív adatgyűjtés során pedig saját fejlesztésű kérdőívet (n=507) használtam, és az anyanyelvről szóló kérdésekre érkezett válaszok és a nyelvtanulásról szóló kérdésekre érkezett válaszok közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációs együtthatóval mértem. A nyelvtanulási motiváció mérésében a Második Nyelvi Motivációs Énrendszer fogalmait használtam.

A dolgozat legfontosabb eredményei a következők:

1. A tanulók preskriptív szemlélete ellentmondásos ideológiaként értelmezhető a nyelvtanulás szempontjából, mert az előíró szemlélet jó általános nyelvtanulási attitűddel és magas instrumentális motivációval jár, de egyfajta elköteleződést is jelent a magyarral kapcsolatban az idegen nyelvekkel szemben, és a hibázástól való félelemmel is korrelál.
2. Azok a tanulók, akik általános és középiskolájukat, magyartanáraikat – és általában a tanáraikat – preskriptív szemléletűnek jellemezték a magyarral kapcsolatos kérdésekben, szorongóbb nyelvtanulókká váltak. Szükségesnek mutatkozik a korszerű, tudományos alapokon nyugvó nézetek megszilárdítása a tanárok és a diákok között, mert ez hozzájárulhat egy támogatóbb nyelvtanulási környezet kialakulásához.
3. A sztenderd nyelvi ideológia összefügg idegen nyelvről szóló ideológiákkal. A 'sztenderdek' asszimilációs félelme alacsony és nyelvi önbizalmuk magas. A sztenderdizmus kimutathatóan túlmutat azon, hogy magyar nyelvi változókat értékelünk vele.
4. Az asszimilációtól való félelem és az idegen szavaktól való félelem összekapcsolódik, és jelentős ideológiának mutatkozik. Negatívan korrelál az általános nyelvtanulási attitűddel, az ideális nyelvi énnel, az integratív motivációval, és egy sajátos – a magyar nyelvtanulás fontosságát hangsúlyozó – nyelvtanulói karakterrel jár.

5. A purista ideológiáról kimutattam, hogy nem csak a magyar nyelv tisztaságáról szól. Rosszabb általános nyelv tanulási attitűddel, gyengébb integratív motivációval és gyengébb szükséges nyelvi énnel jár együtt.
6. A nyelvi előítéletesség többretegű ideológiának tűnik a nyelv tanulás szempontjából (a preskriptivizmushoz hasonlóan). Egyrészt az általános attitűddel, az instrumentális motivációval és a szükséges nyelvi énnel korrelál, másrészt viszont a hibázástól való félelmet erősíti. Idegennyelv-tanulási környezetünk meghatározó része.
7. Jellemző téma a magyar nyelv szókincsbeli gazdagságának kiemelése, és a magyarral kapcsolatban nagyfokú büszkeségről számolnak be a nyelv tanulók. Minél büszkébb valaki a magyarra, annál valószínűbb, hogy szükséges nyelvi énje és integratív motivációja gyenge. A nyelvi nacionalizmus jelenléte kimutatható az adatközlők nézeteiben, és következetesen gyenge nyelv tanulói motivációval jár együtt.
8. Az a szemlélet, hogy a nyelv tanulók az idegennyelv-tanulásban nagy szerepet tulajdonítanak a grammatikatanulásnak, több ponton is érintkezik az anyanyelvükkel kapcsolatos ideológiákkal. Ez új tudományos eredménynek tekinthető arra vonatkozóan, hogy miért olyan nehéz (a tanulóknak és a tanároknak egyaránt) elszakadni a hagyományos nyelv tanulási módszerektől.
9. Az első idegen nyelvükön legalább egy középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező és nem rendelkező tanulók között különbség van olyan szempontból, hogy hogyan vélekednek a magyarról. A 'sikertelen' nyelv tanulók félelme erősebb volt az idegennel szemben, inkább mutattak monolingvista attitűdöket, és magasabb átlaggal jelölték, hogy az iskolájuk a preskriptív hagyományt követte. A magyarról szóló nézetek tehát a nyelv tanulás eredményességével is összefüggnek.
10. A diskurzusokban igen sokrétű annak megkonstruálása, hogy a tanulók a nyelv tanulás folyamatában magányosnak érzik magukat, ambivalens érzésekkel küzdenek és szenvednek. Az interjúkorpusz eredményei alapján érdemes újragondolni a nyelv tanulási motiváció szerepét a nyelv tanulásban, és az érzelmek és a tanulói élmények szerepét is meghatározó tényezőnek kell feltételezni.
11. A nyelv tanulók nem szakíthatók ki az őket körülvevő oktatási, kulturális és társadalmi környezetből, ezért a társadalmi perspektívát is vizsgáló kutatásokra van szükség a nyelv tanulók alaposabb megismeréséhez és annak feltérképezéséhez, hogy a hazai nyelv tanulás eredményessége hogyan növelhető.