

DÖRNYEI ZOLTÁN

ELTE Angol Tanszék, Budapest

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ MEGHATÁROZÁSA¹

A tanulási sikerességet vizsgáló pedagógiai pszichológiai kutatások során a képesség mellett rendre a motiváció bizonyul a legfontosabb általános teljesítménybefolyásoló tényezőnek (UGUROGLU és WALBERG, 1986). Ezt az elmúlt évtizedek vizsgálatai alátámasztoták a nyelvtanulás esetében is. Ennek köszönhetően a másodiknyelv-elsajátítás kutatásában a motivációvizsgálatok fontos helyet foglalnak el. E kutatásokat nehezíti, hogy a különböző tanulási kontextusok gyakran lényegesen eltérő szociálpszichológiai jellegzetességekkel rendelkeznek, s így a felállított motivációs rendszerek nem általánosíthatók. Különösen két kontextustípus határolódik el élesen: a *másodiknyelv-elsajátítási* és az *idegennyelv-tanulási kontextus*.

*Másodiknyelv-elsajátítási környezetről*² beszélünk akkor, ha a tanuló a célnyelvet a célnyelv nyelvterületén, a célnyelvi kultúrába legalább részlegesen beilleszkedve sajátítja el. Ilyenkor a nyelvelsajátítás természetes,

1 E tanulmány átdolgozott és bővített változata annak az előadásnak, melyet a szerző az Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszuson (Thessaloniki, Görögország, 1990. április) tartott. Ezúton szeretném megköszönni Pléh Csabának mindazt a segítséget, amit a tanulmányban leírt kutatás során nyújtott.

2 Meg kell jegyezni, hogy a másodiknyelv-elsajátítási közegek nem tekinthetők egységesnek, s tovább bonthatók a közegben beszélt nyelvek száma, a tanulók etnolingvisztikai vitalitása, különböző kulturális, társadalmi és politikai körülmények, valamint a nyelvi közösségek közti csoportrelációk alapján (lásd BALL, GILES és HEWSTONE, 1984, GARDNER, 1988.)

„utcán folyó” kommunikáció során zajlik, és még ha ez külön nyelvoktatással párosul, akkor is jelentős marad az órán kívüli nyelvhasználat szerepe. A másodiknyelv-elsajátítás tipikus példái: amikor valaki Angliába vagy Amerikába utazik angolul tanulni, amikor egy menekült a befogadó ország nyelvét tanulja, vagy amikor egy kétnyelvű országban valaki a másik népcsoport nyelvét is igyekszik elsajátítani (például a francia kanadaiak az angolt).

A másodiknyelv-elsajátítási motiváció mibenlétét az elmúlt harminc évben számos kutatás vizsgálta; ezek talán legfőbb eredménye annak kimutatása volt, hogy a nyelvtanulás sikeressége erősen függ a tanulónak a célnyelvet beszélő közösség iránti affektív viszonyulásától (lásd részletesen DÖRNYEI, 1987). E felismerés nyomán a másodiknyelv-elsajátítást egyre gyakrabban vizsgálták szociálpszichológiai megközelítéssel, a nyelvtanulást a különböző kultúrkörök egymáshoz való közeledésének alapvető elemeként kezelve.

A másodiknyelv-elsajátítási motiváció meghatározása elsősorban kanadai kutatók nevéhez fűződik. GARDNER és LAMBERT (1972), valamint munkatársaik (lásd GARDNER és mts., 1976, GARDNER, 1985) felállítottak egy motivációs konstruktumot, mely a másodiknyelv-elsajátítási motivációt két főkomponensre — *integratív* és *instrumentális motivációra* — bontotta.

Az integratív motiváltságú tanuló az adott nyelvet a nyelvi közösség tagjaival való kommunikálás és a közösség kultúrájának jobb megismerése érdekében tanulja. Az integratív motiváció összetevőiként GARDNER (1982) a következő komponenseket sorolta fel: „idegen nyelvek iránti érdeklődés”, „a célnyelv megtanulásának vágya”, „a célnyelv tanulása iránti attitűdök”, „a tanulási szituáció iránti attitűdök”, „a célnyelv közösségével való interakció vágya” és „a célnyelv közössége iránti attitűdök”.

A másik — GARDNER és munkatársai szerint kevésbé fontos — motivációs főkomponens, az instrumentális motiváció, olyan motívumokra utal, amikor a tanuló pragmatikus, gyakorlati céloktól vezérelve tanulja az adott nyelvet, például fizetésemelés, szakmai előmenetel vagy jobb állás reményében.

A másodiknyelv-elsajátítási közegektől jelentősen különböznek az *idegennyelv-tanulási kontextusok*, ahol a célnyelv tanulása kizárólag osztálytermi nyelvoktatáson keresztül zajlik (tipikus példája az angol vagy francia nyelv tanulása Magyarországon). Az ilyen nyelvtanulási kontextu-

sok általános jellemzője, hogy a tanulók nem állnak közvetlen kapcsolatban a célnyelvet beszélő közösséggel, s így nincs elég tapasztalatuk és személyes élményük a célnyelv beszélőiről ahhoz, hogy velük kapcsolatban attitűdöket formálhassanak. LITTLEWOOD (1984) kiemeli, hogy ez különösen igaz a világnyelvek tanulása esetén, amikor a tanulók nagyon gyakran közvetítő nyelvként kívánják használni a célnyelvet, tehát olyan emberekkel való kommunikálás céljára, akik maguk is csupán tanulták azt.

Az idegennyelv-tanulási kontextusok ilyen jellegű „személytelensége” azt eredményezi, hogy a másodiknyelv-elsajátítási közegekben meghatározott „integratív motiváció” idegennyelv-tanulási környezetekben nem lesz eredeti formájában érvényes, és várhatóan megnő az instrumentális motiváció súlya. CLÉMENT és KRUIDENIER (1983) azt is feltételezték, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció olyan további komponenseket is magában foglal, melyek nem részei a másodiknyelv-elsajátítási motivációnak; ezek meghatározására, illetve az idegennyelv-tanulási motiváció specifikus vizsgálatára azonban mindezidáig nem került sor. Tanulmányom ezt a hiányt kívánja pótolni, különösen mivel Magyarországon az idegennyelv-tanulás a meghatározó nyelvtanulási típus.

A VIZSGÁLAT

Az idegennyelv-tanulási motiváció összetevőjének meghatározására kérdőíves motivációtesztet állítottam össze (lásd DÖRNYEI, 1988). A teszt a tanulói háttérinformációkra irányuló tételeken kívül két fő részből állt:

1) A megszerzendő nyelvi tudás várható használati területei (például angol irodalom olvasása vagy külföldi munkavállalás): 15 nyelvhasználati terület felsorolása; a tanulók hatpontú skálán jelezték, hogy az egyes területek mennyire fontosak számukra.

2) Likert-típusú állítások (hatpontú skálákkal) nyelvtanulási indítékokra, attitűdökre és a nyelv/nyelvtudás által képviselt értékekre vonatkozóan: 44 állítás, mely 13 rövid alskálát és 5 egytételes változót eredményezett.

A vizsgálati minta az International House Budapest nyelviskolába beiratkozott 134 fiatal felnőtt angolul tanulóból állt; közülük 68 kezdő volt (az első két félév valamelyikében), 66 pedig középfeladó (a negyedik és ötödik félév valamelyikében).

A felvett adatokat — a kérdőív két részét külön-külön vizsgálva — először faktoranalízissel elemeztem, majd a két rész regressziós eljárású faktoreredményei között korrelációanalízist végeztem. Ez szolgált alapul az idegennyelv-tanulási motivációs konstruktum felállításához. Az analíziseket, valamint a kérdőív skáláinak CRONBACH- α megbízhatósági mutatóit máshol részletesen ismertettem (DÖRNYEI, 1990), s terjedelmi okokból e tanulmányban csupán összefoglalom az eredményeket.

A vizsgálat második szakaszában kétmintás t-próbával összehasonlítottam a kezdő és a középhaladó tanulók eredményeit, majd elemeztem, hogyan függ össze a tanulók motivációs beállítódásával a tanulók által megcélzott elérendő nyelvtudásszint. Ezt a kérdőív háttérinformációkkal foglalkozó része tartalmazta. A tanulók válaszaikat hétpontú skálán adták, s a *Megcélzott nyelvtudásszint* mutató az eredmények szintenkénti standardizálásával alakult ki. E vizsgálatok lehetővé tették a nyelvtanulási motiváció időbeni rétegezését, tehát annak meghatározását, hogy az egyes komponensek a tanulás melyik szakaszában fejtik ki hatásukat.

A vizsgálat harmadik szakaszában a motivációs faktorokat korreláltattam négy tanulási folyamatspecifikus kritériumváltozóval:

- a) Tanfolyami teljesítmény
- b) Tanfolyami óralátogatás
- c) Tanfolyamon kívüli nyelvhasználat
- d) Újbóli beiratkozás

Az eredményekből arra kívántam választ kapni, hogy a kezdeti, általános motivációs beállítódás miképpen hat a konkrét nyelvtanulási folyamat néhány meghatározó viselkedési tényezőjére.

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KOMPONENSEINEK MEGHATÁROZÁSA

Az 1. táblázat tartalmazza a kérdőív két fő részének a faktoranalitikus feldolgozáskor jelentkező faktorait, valamint rövid leírásukat. Mint látható, a nyelvhasználati területek analízisének 4 faktor különült el, míg a Likert-típusú állítások 7 faktort határoztak meg. Az 1. ábrán sematikus ábrázoltam a két csoportba tartozó faktorok egymáshoz való viszonyát. Az egyenes vonalak erős kapcsolatot jelölnek, a szaggatott vonalak gyengébb kapcsolatra utalnak, ahol is a nemenként és szintenként eltérő részered-

A kérdőív két részének faktoranalitikus elemzése során jelentkező faktorok és rövid jellemzésük

NYELVHASZNÁLATI TERÜLETEK

- | | |
|---|---|
| 1. Instrumentális nyelvhasználat | Az egyén munkájával, szakmai előmenetelével kapcsolatos területek |
| 2. Passzív szociokulturális nyelvhasználat | A nem instrumentális nyelvhasználat azon passzív, receptív területei, melyek a külföldi kultúrák, kulturális termékek és események iránti érdeklődést tükrözik (pl. filmek/videók nézése, rádióhallgatás) |
| 3. Kommunikatív szociokulturális nyelvhasználat | Az angol nyelv kommunikatív használata szociokulturális kontextusokban, pl. turizmus, külföldiekkel való barátkozás |
| 4. Nem szakmai célú olvasás | Nem szakmai jellegű anyagok (pl. szépirodalom, magazinok) olvasása |

LIKERT TÍPUSÚ ÁLLÍTÁSOK (ATTITÜDÖK, SZÁNDÉKOK, ÉRTÉKEK)

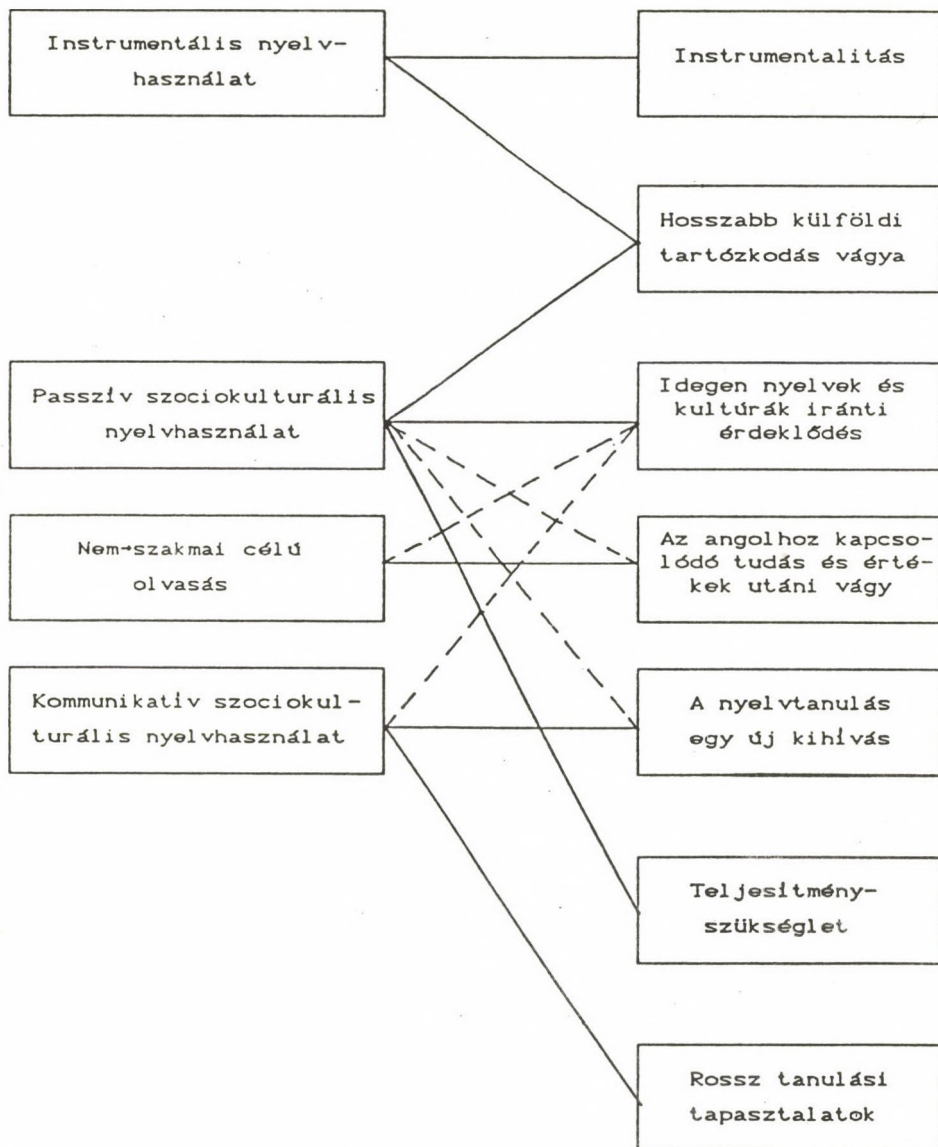
- | | |
|---|--|
| 1. Instrumentalitás | Az angol nyelv pragmatikus, szakmai célú felhasználása iránti igény |
| 2. Teljesítményszükséglet | A teljesítés és a perfekcionizmus, valamint a nyelvvizsgán való megmérettetés igénye |
| 3. Idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés | Érdeklődés az idegen nyelvek, valamint azon kultúrák iránt, melyek megismerését az idegen nyelvek ismerete teszi lehetővé |
| 4. Az angolhoz kapcsolódó tudás és értékek utáni vágy | Vágy az egyén látókörének bővítésére és a provincializmus elkerülésére az angol nyelvismeret segítségével |
| 5. Rossz tanulási tapasztalatok | Korábbi rossz nyelvtanulási tapasztalatoknak köszönhetően enyhén pesszimista, de korlátozott célokat még mindig megvalósítani akaró tanulási szándék |
| 6. Hosszabb külföldi tartózkodás vágya | Annak a szándéka, hogy az egyén hosszabb időt töltsön el külföldön |
| 7. A nyelvtanulás egy új kihívás | Az intrinszik motiváció egy típusa: új ingerek és optimális kihívások iránti vágy |

mények gyengítik az összmutatókat. A faktorok sorrendjét a jobb áttekinthetőség határozta meg.

Amint az 1. ábrán látható, az interrelációs minta nagyobb csoportokba különíti el a faktorokat. Ennek alapján meghatározhatunk egy átfogóbb struktúrát, mely két motivációs alrendszerből és két független motívumból áll. A konstruktum sematikus ábrázolását a 2. ábra tartalmazza.

Az első, *Instrumentális Motivációs Alrendszer* (melyet az 1. ábrán az *Instrumentális nyelvhasználat*, az *Instrumentalitás* és részben a *Hosszabb külföldi tartózkodás vágya* jelöl ki), olyan motívumokat foglal magában, melyek összefüggésben állnak a RAYNOR (1974) által definiált „karri-

**A két faktorcsoporthoz közti kapcsolat sematikus ábrázolása
(Dörnyei, 1990)**



er”-rel, mint pszichológiai fogalommal: „Egy karrier építése magában foglalja a) egyfajta olyan speciális kompetencia elsajátítását, mely felülmúlja a laikusok képességeit a kérdéses területen, valamint b) azoknak a jutalmaknak a megszerzését, melyek végső soron ennek a kompetenciának a birtoklásával járnak” (371—372. o.). Néhány munkakörben (például idegenvezető, tolmács) maga a nyelvtudás jelenti ezt a speciális kompetenciát, más munkaköröknél (például tudományos életben) a nyelvtudás előfeltétele a speciális kompetencia megszerzésének. Az Instrumentális Motivációs Alrendszer tehát olyan motívumokból áll, melyeket az egyénnek a jövőre vonatkozó karriertörekvései kapcsolnak össze. Ez az alrendszer viszonylag homogén, és az idegennyelv-tanulási motivációban mutatkozó variancia jelentős hányadát magyarázza.

A második motivációs alrendszer (melyet az 1. ábrán a *Passzív szociokulturális nyelvhasználat*, a *Nem szakmai célú olvasás*, a *Kommunikatív szociokulturális nyelvhasználat*, az *Idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés*, az *angolhoz kapcsolódó tudás és értékek utáni vágy*, a *nyelvtanulás egy új kihívás*, valamint részben a *Hosszabb külföldi tartózkodás vágya* jelöl ki) az egyén célnyelvspecifikus érzelmi diszpozíciójával kapcsolatos motívumokat, orientációkat és attitűdöket tartalmaz. Ezek közül több a hagyományos (tehát másodiknyelv-elsajátítási közegekben meghatározott) integratív motiváció részét képezte, de az alrendszert csak két megszorítással nevezhetjük *Integratív Motivációs Alrendszernek*:

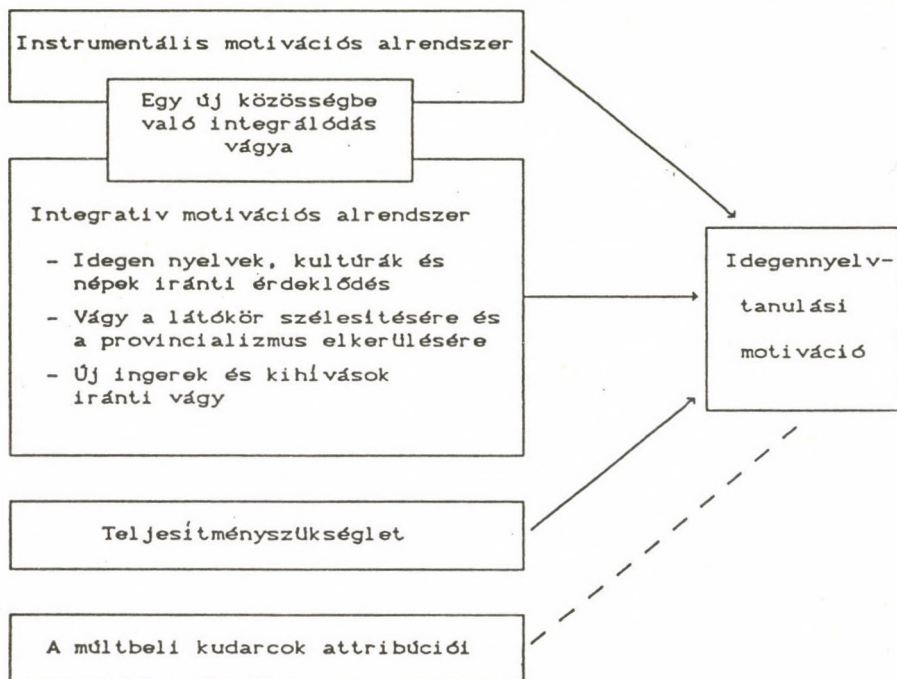
1) Az idegennyelvet tanulók rendszerint nincsenek olyan szoros kapcsolatban a célnyelv beszélőivel, hogy azokról attitűdöket formálhassanak; ezért az *Integratív Motivációs Alrendszert* olyan attitűdök és affektív predispozíciók határozzák meg, melyek általában a „külföldiségre”, illetve a célnyelvre, a célnyelv által közvetített kultúrára és a célnyelv tanulásával és tudásával járó értékekre vonatkoznak.

2) Az *Integratív Motivációs Alrendszer* kevésbé homogén az instrumentális alrendszerénél; egyértelműen elkülöníthető benne négy dimenzió:

a) Általános érdeklődés az idegen nyelvek, kultúrák és népek iránt, amit kiegészít a célnyelv tanulásában valamint a célnyelv szociokulturális termékeiben lelt öröm. (Az 1. ábrán ezt a dimenziót a *Passzív szociokulturális nyelvhasználat* és az *Idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés* jelöli.).

b) Az egyén vágya arra, hogy kitágítsa látókörét, lépést tartson a modern világgal, és elkerülje a provincializmust és elszigetelődést (*Nem szak-*

A felállított Idegennyelv-tanulási motivációs rendszer sematikus ábrázolása (Dörnyei, 1990)



mai célú olvasás és Az angolhoz kapcsolódó tudás és értékek utáni vágy az 1. ábrán). Ez a dimenzió intellektuálisabb az előzőnél; összefügg a célnyelv által közvetített gondolatiság és kultúra nagyrabecsülésével, valamint igen gyakran a saját kultúrával való elégedetlenséggel.

c) Új ingerek és kihívások iránti vágy, mely DECI és RYAN (1985) szerint inherens emberi szükséglet és az intrinsic motiváció része. Az idegennyelv-tanulás esetében ezt részben a nyelvtanulási folyamat (*A nyelv-tanulás egy új kihívás*), részben a nyelvnek utazáskor, külföldiekkel való találkozáskor való használata biztosítja (*Kommunikatív szociokulturális nyelvhasználat*).

d) Vágy arra, hogy az egyén az idegen nyelv segítségével beilleszkedhessen egy új közösségbe, akár ideiglenesen, akár véglegesen (*Hosszabb külföldi tartózkodás vágya*). Az alrendszernek ez az integrálódási aspektusa — mely a hagyományos integratív motiváció nevét adta — idegennyelv-tanulási közegekben csak részben „integratív” természetű, részben

az Instrumentális Motivációs Alrendszerhez kapcsolódik (lásd az 1. ábrát). Ugyanis a hosszabb külföldi tartózkodást (különösen ha fejlett nyugati országról van szó) az ország kulturális és szociális vonzereje mellett igen gyakran legalább annyira motiválja az ottani munkavégzés vagy szakmai fejlődés lehetősége.

Az Instrumentális és Integratív Motivációs Alrendszerek mellett az idegennyelv-tanulási motivációnak még két fontos összetevője van, a *Teljesítményszükséglet* és *A múltbeli kudarcok attribúciói*.

A *Teljesítményszükséglet* ATKINSON klasszikus motivációs elmélete szerint (lásd ATKINSON és RAYNOR, 1974) az egyénnek az általános teljesítményorientáltságára utal; a magas teljesítményszükségletű egyén keresi és kezdeményezi a teljesítményhelyzeteket, nagy intenzitással végzi a feladatait, és törekszik a tökéletességre, még ha az öncélú is. Idegennyelv-tanulási kontextusokban a vizsgálat eredményei szerint a teljesítményszükséglet a motivációban jelentkező variancia nagy hányadát magyarázza, szemben a másodiknyelv-elsajátítási közegekkel, ahol a teljesítményszükséglet mérése nem hozott szignifikáns eredményeket, és ezért GARDNER és munkatársai elhagyták e változót a kutatási paradigmákból (GARDNER, 1990). Ez azzal magyarázható, hogy az idegennyelv-tanulás jórészt intézményes/iskolai keretek között folyik, ahol a tanulást teljesítményhelyzetek sorozata jellemzi; ezzel szemben a másodiknyelv-elsajátítás, még ha nyelvórai oktatással párosul is, alternatív módokat is kínál a nyelvtudás megszerzésére — mint például a célnyelvi beszélőkkel való kommunikáció —, s így az alacsony teljesítményszükségletet más motivációs összetevők, például erős integratív motívumok kompenzálhatják.

Az idegennyelv-tanulási motiváció negyedik összetevője *A múltbeli kudarcok attribúciói*. Bár a kérdőív nem tartalmazott megfelelő számú tételt az attribúciók meghatározására, az a tény, hogy a *Rossz tanulási tapasztalatok* külön faktorként jelentkezett, jelzi, hogy az attribúcióelmélet (WEINER, 1979, 1986) különösen releváns az idegennyelv-tanulási motiváció esetében. Ez tulajdonképpen nem meglepő, hiszen az idegennyelv-tanulási közegek egyik tipikus jellemzője, hogy nagyon gyakori bennük a „nyelvtanulási kudarc”. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy meghatározhassuk a kongitív attribúciók pontos szerepét. A 2. ábrán szaggatott vonal jelzi, hogy a múltbeli kudarcok attribúciói és az idegennyelv-tanulási motiváció közti kapcsolat pontosabb kidolgozásra szorul.

A KEZDŐ ÉS KÖZÉPHALADÓ TANULÓK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A vizsgálati minta fele kezdő, másik fele középhaladó nyelvtanulókból állt, hogy ezáltal mód nyíljon a különböző szintű tanulók faktoreredményeinek összehasonlítására és annak megvizsgálására, hogy vajon a középhaladó tanulók felülmúlják-e a kezdőket bizonyos motivációs összetevőikben.

A kiinduló hipotézis szerint a kezdő nyelvtanulók változatos indítékoktól hajtva vágnak neki a nyelvtanulásnak; ezek egy része elégtelennek bizonyul a hosszú és fáradtságos tanulási folyamat fenntartásában, mások viszont elég energiát nyújtanak a tanulónak a középfokú szint eléréséhez. Ennek következtében a középhaladó nyelvtanulók között magasabb lesz ez utóbbi motívumok átlagszintje, mint a kezdők között, s így e motívumok kétmintás t-próba segítségével elkülöníthetők.

Szignifikáns szintkülönbségek csak három faktor esetében adódtak: *Instrumentális nyelvhasználat* ($t = 1,78$; $p = 0,039$), *Instrumentalitás* ($t = 2,74$; $p = 0,004$) és *Teljesítményszükséglet* ($t = 1,81$; $p = 0,036$), míg az integratív faktorer nem mutattak nyelvtudásszintbeli eltérést (a részletes eredményeket lásd DÖRNYEI, 1988).

A teljesítményszükséglet, ATKINSON elmélete szerint, összefüggésben áll az egyén kitartásával, így erről a faktorról várható volt, hogy szinteltérést mutat; ezen kívül csupán a két instrumentális faktornál jelentkezett szignifikáns különbség a középhaladó tanulók javára. Ebből megállapíthatjuk, hogy középszintű nyelvtudás eléréséhez különösen az *Instrumentális Motivációs Alrendszer* és a *Teljesítményszükséglet* biztosít kellő kitartást.

A MEGCÉLZOTT NYELVTUDÁS ÉS A FAKTOREREDMÉNYEK KORRELÁCIÓJA

Másodiknyelv-elsajátítási környezetekben a nyelvtanuló célja általában az, hogy a lehető legjobban megtanulja az adott nyelvet. Az idegennyelv-tanulás jelentősen különbözik ettől, ugyanis számos tanuló korlátozott célokkal kezd a nyelvtanulásnak, például eleve a középszintű nyelvtudást tűzi ki végcélul. Feltételezem, hogy a megcélzott nyelvtudás mértéke összefügg az egyén motivációjával, s ezért ez a változó szerepelt a kérdőív háttérinformációkkal foglalkozó részében; a kapott eredményeket korreláltattam a korábbiakban meghatározott faktoreredményekkel.

A korrelációs analízis érdekes eredményt hozott. Mint ahogy a 2. táblázatban látható, a *Megcélzott nyelvtudás* szignifikáns pozitív összefüggést mutatott három integratív faktoral, az *Idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődéssel*, a *Passzív szociokulturális nyelvhasználat* és a *Nem szakmai célú olvasással*. Ez azt jelzi, hogy azok a nyelvtanulók, akiknek integratív jellegű affektív vonzódásuk van a célnyelv iránt, magasabb szintű nyelvtudás elérését tűzik ki célul. Más szóval, amíg a középszintű nyelvtudás eléréséhez — mint azt láttuk — magas teljesítményszükséglet és instrumentális motívumok a legkedvezőbbek, ahhoz, hogy valaki ennél a szintnél továbblépjen, tehát „valóban” megtanulja a célnyelvet, integratív motiváció szükséges. Ezek az eredmények részben megerősítik azt a hagyományos felfogást, hogy az integratív motiváció magasabb szintű nyelvtudást eredményez, mint az instrumentális (KRASHEN, 1981; GARDNER, 1985).

2. táblázat

A megcélzott nyelvtudás és a motivációs faktorok korrelációja

	Megcélzott nyelvtudás
INSTRUMENTÁLIS MOTIVÁCIÓS ALRENDSZER	
Instrumentális nyelvhasználat	0.08
Instrumentalitás	0.02
Egy új közösségbe való integrálódás vágya	
Hosszabb külföldi tartózkodás vágya	0.14
INTEGRATÍV MOTIVÁCIÓS ALRENDSZER	
Idegen nyelvek, kultúrák és népek iránti érdeklődés	
Passzív szociokulturális nyelvhasználat	0.21*
Idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés	0.35***
Vágy a látókör szélesítésére és a provincializmus elkerülésére	
Nem szakmai célú olvasás	0.23**
Az angolhoz kapcsolódó tudás és értékek utáni vágy	0.04
Új ingerek és kihívások iránti vágy	
Kommunikatív szociokulturális nyelvhasználat	0.02
A nyelvtanulás egy új kihívás	—0.14
TELJESÍTMÉNSZÜKSÉGLET	
Teljesítményszükséglet	0.17
A MÚLTBELI KUDARCOK ATTRIBÚCIÓI	
Rossz tanulási tapasztalatok	0.13

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A FAKTOREREDMÉNYEK ÉS A NÉGY KRITÉRIUMVÁLTOZÓ INTERKORRELÁCIÓJA

A felmérés harmadik szakaszában azt vizsgáltam, hogy az előzőekben leírt motivációs komponensek miként hatnak a nyelvtanulási folyamattal összefüggő bizonyos viselkedésekre. A vizsgált nyelvtanfolyamok végén, valamint a következő félévre való beiratkozás lezárulta után négy tanfolyamspecifikus változót határoztam meg:

a) *Tanfolyami teljesítmény*, mely a hallgatók félév végi írásbeli és szóbeli érdemjegyének az összesítése.

b) *Tanfolyami óralátogatás*, mely a hallgató által látogatott órák és az összóraszám hányadosa.

c) *Tanfolyamon kívüli nyelvhasználat*, mely a nyelvtanulók önértékelése arról, hogy mennyire igyekeznek külföldiekkel találkozni nyelvgyakorlás céljából.

d) *Újbóli beiratkozás*, mely azt mutatja, hogy a hallgató beiratkozott-e a nyelviskola által kínált következő szintű kurzusra.

A 3. táblázat tartalmazza a kritériumváltozóknak egymással, valamint a motivációs faktoreredményekkel való korrelációs együtthatóit. A kritériumváltozók egymáshoz való viszonyát vizsgálva a táblázatban láthatjuk, hogy a *Tanfolyami óralátogatás* erősen szignifikáns, pozitív kapcsolatban áll a *Tanfolyami teljesítménnyel*, amely viszont ugyanilyen mértékben korrelál az *Újbóli beiratkozással*. Ez azt jelzi, hogy azok a diákok, akik rendszeresen látogatják a nyelvórákat, jobb eredményt érnek el, és ez a továbbiakban magasabb újrabemutatói rátát eredményez. Érdekes azt is megfigyelni, hogy a *Tanfolyamon kívüli nyelvhasználat* hatása nem jelentkezik rövid távon, közvetlenül a tanfolyami eredményekben.

A kritériumváltozók és a motivációs faktorok egymáshoz való viszonyát tekintve az első általános észrevétel mindenképpen az, hogy a korrelációs együtthatók meglehetősen alacsonyak, s kevés az értékelhető szignifikáns eredmény. Ez arra utal, hogy a konkrét, órai nyelvtanulással összefüggő viselkedés- és teljesítményváltozókat a kutatási paradigmába felvett általános motivációs aspektusok mellett várhatóan további, kontextus-specifikus motivációs faktorok is befolyásolják. JULKUNEN (1989) közelmúltban végzett vizsgálata, melyben BOEKAERTS (1987) általános tanulási motivációmódeljét az idegennyelv-oktatásra alkalmazta, megerősítette az idegennyelv-tanulási motiváció ilyen jellegű — általános és szí-

- JULKUNEN, K., 1989, *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching*, Joensuu, University of Joensuu.
- KRASHEN, S. D., 1981, Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning, In: DILLER, K. C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, M. A., Newbury House, 155—175.
- LITTLEWOOD, W. T., 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RAYNOR, J. O., 1974, Motivation and career striving, In: ATKINSON, J. W., RAYNOR, J. O. (eds.), *Motivation and Achievement*, Washington, D. C., Winston and Sons, 369—387.
- ROGER, D., BULL, P., FLETCHER, R., 1981, The construction and validation of a questionnaire for measuring attitudes towards learning foreign languages, *Educational Review*, 33, 223—230.
- UGUROGLU, M. W., WALBERG, H. J., 1986, Predicting achievement and motivation, *Journal of Research and Development in Education*, 19, 1—12.
- WEINER, B., 1979, A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, 3—25.
- WEINER, B., 1986, Attribution, emotion and action, In: SORRENTINO, R. M., WIGGINS, E. T. (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition; Foundations of Social Behavior*, Chichester, Wiley and Sons, 281—312.

ZOLTÁN DÖRNYEI

SPECIFICATION OF MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Motivation is one of the major factors which determine the achievement of language learners. This study attempts to conceptualize a motivation construct valid for foreign language learning contexts, such as the Hungarian language learning environment. The proposed model is based on an empirical survey carried out among 134 young adult learners of English (68 beginners and 66 intermediate learners) all enrolled in the Budapest branch of the British International House organisation. A questionnaire was developed to measure their attitudes and motives, and data were collected concerning their lesson attendance rate, extracurricular language use, course achievement and enrollment rate for the next term.

Based on the factor analysis of the data, a theoretical motivation construct was postulated consisting of (1) an Instrumental Motivational Subsystem, (2) an Integrative Motivational Subsystem with four loosely related components, (3) Need for Achievement, and (4) Attributions about Past Failures.

A comparison of the data from the beginner and intermediate samples, as well as an analysis of the learners' desired proficiency level, produced results which pointed to the fact that instrumental motives and need for achievement especially, energize learning up to the intermediate level, but in order to get beyond this point, that is, to „really learn” the language, one has to be integratively motivated.

Finally, in analysing the relationship between the motivation factor scores and the learner behavioural measures assessed in the survey, a complex pattern emerged with different factors affecting different behaviours. This implies that instead of assuming a straightforward motivation-learning relationship, a more elaborate conception of „language learning” can be obtained by treating separately the different learner behaviours that result in language attainment. The rather low correlations also suggest that besides the primary motivation factors included in the survey, context-specific motivation components considerably affect classroom-related behaviours and therefore such variables should be investigated in further research.