

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

BACSA ÉVA

Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni  
szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás  
időszakában

PhD-értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Csikos Csaba

habilitált egyetemi docens



Szeged

2014

# Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben az idegen nyelv tanulása és tanítása területén végzett kutatások között a kognitív tényezők mellett egyre nagyobb teret kap a tanulás affektív tényezőinek vizsgálata, amely a kutatók szerint közelebb visz az egyének közötti különbségek megértéséhez és értelmezéséhez (Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1992, 1993; Djigunovic, 2009; Dörnyei, 2006, 2009). Felmerült ugyanis a kérdés, hogy mi okozhatja a jelentős teljesítménykülönbségeket az azonos háttérrel és körülményekkel rendelkező tanulók között. Ekkor terelődött a figyelem az egyéni különbségek vizsgálatára, amely kezdetben két fő területre, a nyelvtelhetség és nyelvérzék (pl. Skehan, 1989; Ottó, 2003; Kiss és Nikolov, 2005; Sáfár és Kormos, 2008), valamint a nyelvtanulási motiváció (pl. Gardner, 1985; Dörnyei, 1998, 2001; Nikolov, 2003a; Heitzmann, 2009) vizsgálatára irányult. Később a tanulási stílus (Skehan, 1989; Dörnyei és Skehan, 2003) és a nyelvtanulási stratégiák (pl. Wenden és Rubin, 1987; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nikolov, 2003a; Griffiths, 2003; Mónus, 2004) kutatása is egyre nagyobb hangsúlyt kapott. De vajon mi állhat az egyéni különbségek mögött akkor, amikor a külső-belső körülmények között nincs jelentős különbség? Egyik elfogadható magyarázatnak az én-észlelés kérdése tűnik, ami ráirányította a figyelmet, többek között olyan változók, mint az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos attitűd, szorongás, érdeklődés, meggyőződések vizsgálatára (pl. Csizér, Dörnyei, és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Csizér, 2002; Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Hardy, 2004; Tánczos és Máth, 2005; Tóth, 2008, 2009; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009; Bacsa, 2008, 2012a; Bacsa és Csikos, 2011, 2013).

Széles körben elfogadott, hogy nyelvtudás nem a tanítás közvetlen eredménye, a tanulói teljesítmény különböző faktorok hatására alakul és változik. Sőt a faktorok többsége sem statikus, hanem időről időre változik. Az is világossá vált, hogy ezek a faktorok nem egymástól függetlenül, hanem egymás közötti interakcióban fejtik ki hatásukat (Gardner és MacIntyre, 1993; Nikolov és Djigunovic, 2006, 2011; Dörnyei, 2009, 2010). Kezdetben az egyéni különbségeket kutatók általánosságban vizsgálták egy-egy változó és a nyelvtanulás kapcsolatát. Mára ezek a kutatások egyre szűkebb területeket céloznak meg, és jobbra egy-egy készségterülethez kötődnek. Így alakultak ki pl. az olvasott vagy a hallott szöveg értéséhez, az íráshoz, valamint a beszédhez kapcsolódó motiváció, szorongás, stratégia kutatási területek (pl. Woodrow, 2006; Goh, 2008; Kormos, 2012).

Kutatásunkhoz a nyelvtanulás egyik speciális szeletét, a hallás utáni szövegértést, ezen belül a korai nyelvtanulók idegen nyelvi beszédértésének vizsgálatát választottuk. A releváns szakirodalom áttekintése alapján elmondható, hogy a hallás utáni szövegértés a korai nyelvtanulás egyik sarokköve, ugyanis a korai nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítása a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, amely elsősorban a memóriát hívja segítségül, és a nyelvi bemenet jórészt hallás útján jut el a tanulóhoz (Skehan, 1998; MacWhinney, 2005). A fejlett kommunikatív kompetencia és szóbeli kifejezőképesség elérése céljából a beszédértés fejlesztése elsődleges, mert a magas szintű beszédprodukciónak eléréséhez magas szintű beszédértésre van szükség (Dunkel, 1986; Mordaunt és Olson, 2010). Továbbá a hihetetlen gyorsasággal térhódító digitális technika új helyzetet teremt a nyelvtanulásban, egyre kedvezőbb lehetőségeket kínál a nyelvtanulás, ezen belül az angol beszéd hallgatására. Ugyanakkor a kutatások megállapítják, hogy a beszédértés a nyelvtanulás egyik legelhanyagoltabb területe, holott az általános iskolai nyelvtanulásnak elsősorban a hallás utáni beszédértést, illetve a beszédképességet kellene fejlesztenie (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001).

A kutatás relevanciáját az alábbiakkal indokoljuk: (1) A hallás utáni szövegértés önálló kutatásával, hasonlóan a nemzetközi tendenciákhoz, a hazai kutatások között is ritkábban találkozunk (Simon, 2001; Zöldi Kovács, 2009; Nikolov és Szabó, 2011b; Szabó és Nikolov, 2013). (2) A kutatások sora bizonyítja, hogy a korai nyelvtanulás időszakában a beszédértés fejlődése az egyik legdinamikusabb, a fejlesztése ezzel szemben lényegesen kevesebb figyelmet kap a négy alapkészség között (Józsa és Nikolov, 2005). (3) Egyelőre nincs tudomásunk olyan longitudinális vizsgálatról, amely a korai nyelvtanulók beszédértés-teljesítményét és fejlődését vizsgálta iskolai környezetben. (4) Hiányzik a kutatások közül az a megközelítés is, amely a korai nyelvtanulók beszédértés-fejlődését az egyéni változók többkomponensű konstrukciójában vizsgálja. (5) Hazai kutatásban elsők között alkalmazunk osztálytermi környezetben diagnosztikus feladatokat a beszédértés fejlődésének mérése (testing of learning) mellett a fejlesztő-mérő segítésére (testing for learning). (6)

Kutatásunk kísérletet tesz a hallás utáni szövegértés fejlődésének sokoldalú megközelítésére és megismerésére, amely egyrészt választ keres az egyéni utak bejárás módjára, másrészt alapot adhat a hatékony fejlesztés megvalósítására.

## Az értekezés témája, elméleti háttere

Az értekezés elméleti bevezetőjében számba vettük azokat a tényezőket, amelyeket a több évtizedre visszanyúló kutatások a legszorosabb összefüggésbe hoznak az idegen nyelvek elsajátításával. Az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatban számtalan modell látott napvilágot (pl. *Naiman, Frohlich, Todesco és Stern, 1978; Krashen, 1985; Spolsky, 1989; Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1993*), s ezek mindegyike több-kevesebb hangsúlyt helyezett az egyéni különbségek változóira. A modellek, amellyel, hogy azonosítják a tanulás folyamatában közreműködő változókat, a közöttük lévő viszonyt is felvázolják.

A megismert kutatási eredmények rendkívül változatos képet festenek az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények kapcsolatrendszeréről. Abban egyetértés van, hogy a tanulói teljesítmények a kognitív, az affektív és egyéb háttértényezők kölcsönhatásának eredményeként alakulnak, de e tényezők hozzájárulásának mértéke folyamatosan változik (*Csapó és Nikolov, 2009*). Ebből következően a tanulói teljesítmények vizsgálata sem képzelhető el más módon, mint az egyéni tényezők minél szélesebb körű (pl. sok változóra kiterjedő, sokféle kontextusba helyezett) kölcsönhatásának megteremtésével (*Nikolov és Djigunović, 2011*).

Kutatásunk elméleti keretének meghatározásakor olyan nyelvtanulási modellt kerestünk kiindulópontként, amely a nyelvtanulás kontextusát és komponenseit illetően megfelel a komplexitás, az interaktivitás és a dinamizmus (rugalmasság, változtathatóság) alapelveinek. *Gardner és MacIntyre (1993)* idegennyelv-elsajátítási modellje az egyik legismertebb és leggyakrabban idézett idegennyelv-elsajátítási modell, amely kísérletet tesz a nyelvtanulást befolyásoló tényezők (egyéni különbségek) helyének és szerepének a leírására a nyelvtanulás folyamatában. A modell a tanulás folyamatát egy átfogó szociokulturális környezetbe helyezi el, amelynek négy különböző, egymással interakcióban lévő aspektusát emeli ki: (1) a tanulási folyamatot *megelőzően kialakult tényezőket*: pl. az életkor, nem, korábban létrejött tanulási tapasztalatok és meggyőződések; (2) az *egyéni különbségek* változóit: pl. intelligencia, nyelvérzék, tanulási stratégiák, attitűdök, motiváció, szorongás; (3) a *nyelvtanulás kontextusát*: a formális és az informális tanulási környezetet; (4) valamint a tanulás eredményét: a nyelvi és nem nyelvi *teljesítményt*. A szerzők elkülönítik az egyéni különbségek kognitív és affektív változóit. A kognitív kategóriába azokat a változókat sorolják, amelyek a kogníció különböző aspektusát képviselik (pl. az intelligencia, nyelvérzék, nyelvtanulási stratégiák), az affektív változók közé azokat a tulajdonságokat kerülnek, amelyek az egyén adott szituációhoz fűződő reakcióit képviselik. Ide sorolják az attitűd, a motiváció, a nyelvi szorongás, a nyelvi magabiztosság érzése, a személyiségjegyek és a tanulási stílus változóit. Továbbá megemlíti az egyéb kategóriát (pl. az életkor, szociokulturális tapasztalatok), amelyben felfedezhetők mindkét kategória aspektusai (*Gardner és MacIntyre, 1992. 211. o.*). A modell szerint a nyelvtanulás folyamatában közreműködő tényezők egymással kölcsönhatásban vannak, közvetlen és közvetett hatást gyakorolnak a nyelvtanulási folyamatra, az pedig a teljesítményre. A szerzők azt is hozzátesszik, hogy a modell bővíthető, ugyanis számtalan egyéb kognitív és affektív tényező jelen lehet a nyelvtanulás adott folyamatában, ami befolyásolhatja annak eredményét. Ez az első modell, amely a változók interakciójára helyezi a hangsúlyt, s a nyelvtanulásra úgy tekint, mint egy sok tényező által kölcsönösen befolyásolt dinamikus folyamatra. Ugyanakkor az interakciók számát és irányát meghatározzák, tehát a modell egy bizonyos szinten passzív válik (*Kim, 2001*), mert nem ad teret a további interakcióknak.

*Dörnyei (2010)* az egyéni különbségek újraértelmezésében megkérdőjelezi e koncepció szerinti dichotómiát, vagyis a kognitív és affektív tényezők elkülönítését, és azt állítja, hogy a két tényező egymással átfedésben van. Az egyéni különbségeket soktényezős „esernyőfogalomként” értelmezi, amelyek maguk is számtalan faktort foglalnak magukba. Ezért a moduláris (az egyéni változók mint különálló tényezők sokasága) megközelítés helyett az egyéni különbségeket és azok szerepét (önmagukon belül és egymás között) hierarchikus alapon szerveződő komponensek dinamikus kölcsönhatásaként értelmezi, s a különböző izolált területek hatásainak vagy

kölcsönhatásainak vizsgálata helyett a létező (járható) konstellációk azonosítását javasolja, amely által az emberi értelem kognitív, motivációs és érzelmi alrendszerei konstruktív módon együttműködnek (Dörnyei, 2010). Vizsgálatunk tehát a Gardner és MacIntyre (1993) idegennyelv-elsajátítási modelljéből indul ki, megtartva az elméletben felvázolt szociokulturális keretet és a vizsgálatba bevont változókat, de elfogadva Dörnyei (2010) értelmezését, az egyéni különbségek változóit mint többtényezős konstruktumokat tekintjük, amelyek „folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással, a környezettel, változnak és változást okoznak, és ebből következően, nagyon összetett fejlődési mintázatot hoznak létre.” (Dörnyei, 2010. 267. o.)

Ebből kiindulva és támaszkodva a korai nyelvtanulók körében végezett kutatási eredményekre, kutatásunkat osztálytermi környezetben végezzük. Az előzetes (háttér)tényezők közül, az *életkor* (évfolyam) és a *nemek* szerepét, valamint a *szülők iskolázottságát* vonjuk be az elemzésekbe (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009; Mattheoudakis és Alexiou, 2009). A további egyéni különbségeket, a *nyelvérzék*, a *beszédértés stratégiák*, a nyelvtanulással kapcsolatos *meggyőződések*, a nyelvtanuláshoz fűződő *attitűd* és *motiváció*, valamint a *beszédértés-szorongás* változói képviselik (Kiss és Nikolov, 2005; Kiss, 2009; Csizér és Dörnyei, 2002; Dörnyei, 2006, 2009; Nikolov, 2003a, 2003b, 2006, 2007, 2009; Djigunović, 2009; Nikolov és Djigunović, 2006, 2011; Bacsa, 2008, 2012a, 2012b). A nyelvelsajátítás kontextusa (formális és informális) az elemzésekben mint háttértényező jelenik meg. A teljesítmény aspektusát a hallás utáni szövegértés tesztek eredményeire, valamint a nyelvórai teljesítményre (angoljegy) korlátozzuk, amelynek folyamatos mérésében kaptak helyet a diagnosztikus feladatok (Nikolov, 2011; Nikolov és Szabó, 2011a, 2011b; Szabó és Nikolov, 2013). A kutatásban vizsgált változókat, Dörnyei (2010) értelmezését követve, nem független modulként, hanem mint több faktoros konstruktumokat értelmezzük, s ezek konstellációjának és kölcsönhatásának feltárásával, azonosításával következtetünk a tanulói teljesítmények alakulására, a tanulók beszédértésének fejlődését meghatározó tényezőkre. Az újraértelmezett modell azonosításához leíró, összehasonlító és oksági viszonyokat feltáró elemzéseket alkalmazunk (Bacsa és Csikos, 2013).

## Módszerek

### A kutatás célja

Az empirikus kutatásunk célja, hogy a nyelvtanulás egyik soktényezős dinamikus modelljét (Gardner és MacIntyre, 1993) és annak újraértelmezését (Dörnyei, 2010) alapul véve feltárjuk és azonosítsuk az egyéni változók belső szerkezetét, ezek szerepét és egymás közötti viszonyát a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésnek a fejlődésében. További célunk a korai nyelvtanulók beszédértés-fejlődésének és az azokat befolyásoló egyéni különbségek jellemzőinek megismerése, valamint annak feltárása, hogy ezek a tényezők hogyan hatnak egymásra, milyen egyéni mintázatot alakítanak ki a vizsgált nyelvtanulási kontextusban, és hogyan járulnak hozzá a beszédértés-teljesítmények alakulásához. A kutatástól azt várjuk, hogy közelebb vigyen bennünket az egyéni változók mélyebb megismeréséhez, hozzásegítsen a beszédértés-fejlődés megértéséhez, magyarázatot adjon az eredmények alakulására a korai nyelvtanulók körében, és előmozdítsa a hallás utáni szövegértés hatékony fejlődéssegítését.

### Kutatási kérdések

A releváns nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintése után kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek egyrészt irányítják a vizsgálódás menetét, másrészt hozzájárulnak az alábbi területek mélyebb megismeréséhez, megértéséhez és értelmezéséhez:

1. a nyelvtanulás, ezen belül a beszédértés-fejlődés kontextusa,
2. a tanulói teljesítmények alakulása az elő-, utó- és diagnosztikus méréseken,
3. a korai nyelvtanulók:

- a) nyelvelsajátítási képességének sajátosságai,
- b) beszédértés stratégiái,
- c) nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései,
- d) nyelvtanuláshoz fűződő attitűdje és motivációja,
- e) beszédértéshez kötődő szorongásai.

A korai nyelvtanulók beszédértés-fejlődésének és az azokat befolyásoló egyéni különbségek jellemzőinek megismerésére irányuló kutatásunk kérdései négy terület köré szerveződnek.

Kutatásunk az alábbi kérdéskörökre keres választ:

## I. A vizsgálat módszerei és eszközei

1. A kutatásban alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (diagnosztikus feladatok és szintfelmérő tesztek) mennyire megbízhatóan mérik a korai nyelvtanulók hallás utáni szövegértésének fejlődését?
2. A kutatásban alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (kérdőívek) mennyire megbízhatóan mérik az egyéni különbségek változóit a korai nyelvtanulók mintáján?
3. A kutatásban alkalmazott kvalitatív mérőeszközök (interjú, hangosan gondolkodtatás módszer) milyen információkkal egészítik ki a kvantitatív mérőeszközökkel szerzett adatokat?

## II. A tanulók hallás utáni szövegértés-fejlődésének jellemzői

4. Hogyan jellemezhetők a nyelvtanulás körülményei a mérésben közreműködő iskolákban és csoportokban?
5. Milyen szerepet játszanak a diagnosztikus feladatok a tanulók nyelvtudásmérésében?
6. Hogyan értékelik a diagnosztikus feladatokat a nyelvtanárok?
7. Milyen tendenciát mutat a tanulók beszédértés-fejlődése a féléves periódus alatt?
8. Tapasztalható-e különbség a részminták között a beszédértés fejlődésében?
9. Milyen összefüggést mutatnak a szintfelmérések eredményei a háttérváltozókkal?

## III. A kutatásba bevont egyéni különbségek jellemzői

10. Hogyan jellemezhetők az egyéni különbségek változóit?
11. Az egyéni különbségeknek milyen mintázata azonosítható a változó komponensei alapján?
12. Hogyan változnak az egyéni különbségek egyes komponensei az adott mérési periódus alatt?
13. Milyen mértékben jelzik a bemeneti mérés változóit az utóteszt eredményeit?

## IV. Az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények összefüggésrendszere

14. Milyen kapcsolatban állnak az egyéni különbségek komponensei egymással, és milyen összefüggést mutatnak a tanulók hallás utáni szövegértését mérő teszteken elért eredményeivel?
15. Milyen kapcsolatrendszer (útvonal) rajzolható meg az egyéni változó komponensei és a tanulói teljesítmények között?

## Hipotézisek

A kutatásunk eredményeként, támaszkodva a korábbi kutatási eredményekre, az alábbiakat feltételezzük:

1. A diagnosztikus mérőeszközök megfelelő eszközei a beszédértés-fejlődés folyamatos nyomon követésnek és fejlesztésének.
2. A diagnosztikus feladatok kedvező fogadtatásban részesülnek a tanárok és a diákok részéről.
3. A mérésben felhasznált szintfelmérő tesztek megbízhatóan mérik a tanulók hallás utáni beszédértésének a fejlettségét.
4. Az egyéni különbségek mérésére felhasznált mérőeszközök megbízhatóan mérik az adott konstruktumot.
5. A tanulók hallás utáni szövegértésében fejlődés tapasztalható a tanulmányi félév végére.
6. A hatodikosok hallás utáni szövegértés szintje magasabb, mint az ötödikeseké.
7. A beszédértés teszteken a lányok jobb eredményt érnek el, mint a fiúk.
8. A tanulók beszédértés-teljesítménye és a szüleik iskolázottsága között szoros kapcsolat van.
9. A tanulók nyelvelsajátítási képessége elsődleges előrejelzője a tanulói teljesítményeknek.
10. A tanulók a beszédértés stratégiák széles skáláját használják, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók beszédértés stratégiai a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változnak.
11. A tanulók változatos meggyőződésekkel rendelkeznek az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók meggyőződései a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változnak.
12. A tanulók motiváltak a nyelvtanulásra és kedvező attitűddel rendelkeznek az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók nyelvtanuláshoz fűződő motivációja és attitűdje a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változik.
13. A tanulók beszédértés-szorongása alacsony szintű, s ebben nincs különbség a nemek és az évfolyamok között. A tanulók beszédértés-szorongása a tanulási környezettel kölcsönhatásban dinamikusan változik.
14. Az egyéni különbségek faktorai egymással dinamikus kölcsönhatásban lévő komponensek, amelyek különböző szinten és mértékben hatnak a tanulói teljesítményekre.

A kutatás megtervezésekor figyelembe vettük a vizsgált területek kutatásmódszertani lehetőségeit, mérőeszközeit és a minta sajátosságait, valamint szem előtt tartottuk a változatos módszerekkel (mixed methods) való megközelítést és a triangularizáció alapelvét (Nikolov, 2009). A kutatási kérdések megválaszolására longitudinális (egy iskolai félév) vizsgálati eljárást választottunk, eszközül kvantitatív és kvalitatív vizsgálati módszereket (Nunan és Bailey, 2009). Az adatok elemzéséhez az SPSS 15.0 és az AMOS 20.0 statisztikai elemző programokat használtuk.

## Minta

A hallottszöveg-értés fejlődésének nyomon követését és mérését ötödik és hatodik évfolyamos nyelvtanulók részvételével végeztük. A mérési folyamatban tíz tanulócsoport 150 tanulója vett részt nyolc nyelvtanár irányításával. Nem volt célunk a reprezentatív mintaválasztás az elemszámot illetően, de a nemek aránya, a tanulócsoportok képességek és társadalmi státusz szerinti megválasztásában igyekeztünk a reprezentatív mintaválasztás szempontjait figyelembe venni.

## Mérőeszközök

A beszédértés fejlődésének mérésére és nyomon követésére *diagnosztikus beszédértés feladatokat* (Nikolov és Szabó, 2011a, 2011b), a beszédértés-teljesítmény mérésére *szintfelmérő tesztek* (Nikolov és Józsa, 2003) alkalmaztunk. Az egyéni különbségek feltárásához az adott terület releváns (adaptált és saját készítésű) mérőeszközeit: *nyelvelsajátítási képességet mérő tesztet* (Kiss és Nikolov, 2005), *beszédértés stratégiákat* (Vandergrift, 2005), *nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések* (Bacsa, 2012a), *nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motivációt* (Nikolov, 2003) és *beszédértés-szorongást* (Kim, 2005) mérő kérdőíveket használtunk fel. A kérdőívek mindegyike 5 fokozatú *Likert-skálán* helyezte el az állításokat. A háttérinformációk megismeréséhez saját készítésű *kérdőíveket*, a hallás utáni szövegértés működésének mélyebb megismeréséhez *interjú* és *hangosan gondolkodtatás módszer* alkalmaztunk. A tanulói mérőeszközök mellett egy saját készítésű *kérdőívet* és *interjút* vettünk fel a tanárokkal is.

## Eredmények

### I. A vizsgálat módszerei és eszközei

A diagnosztikus feladatok jóságmutatói megfelelnek a tesztek esetében elvárható értékeknek, ( $Cronbach-\alpha=0,75-0,89$ ), hasonló értékeket mutatnak, mint a korábbi vizsgálatban (Nikolov és Szabó, 2011b). Megállapítottuk, hogy a felhasznált feladatok jól mérik az adott konstruktumot, megfelelő eszközei a beszédértés-fejlődés folyamatos nyomon követésnek (*test of learning*) és fejlesztésének (*test for learning*).

A szintfelmérő teszteknel az előteszt reliabilitása alatta maradt az elvárhatónak ( $Cronbach-\alpha=0,51$ ), és alatta maradt az előző kutatásban mért ( $Cronbach-\alpha=0,72$ ) eredményeknek (Józsa és Nikolov, 2005) is, de a teszt bővítése már megfelelő differenciáló erőt biztosított a kimeneti mérésen ( $Cronbach-\alpha=0,79$ ). A bemeneti mérés gyengébb reliabilitásához, feltételezéseink szerint, hozzájárulhatott az alacsonyabb item-, mintaelem- és disztraktorszám is (Dörnyei, 2007). Továbbá az itemanalízis arra utal, hogy a tanulók egy része a tippelés stratégiáját választotta a nehezebben érthető itemek megoldásánál.

Az egyéni különbségekhez kvantitatív és kvalitatív mérési módszerek segítségével jutottunk közelebb. A felhasznált kérdőívek többsége a mintában szereplő korosztály számára készült eredendően vagy adaptáltuk az adott korosztály számára, s többségében az eredeti faktorstruktúrákat alkotva, megbízhatóan mérte az adott konstruktumot. Mindezt azzal is bizonyíthatjuk, hogy a kérdőívek által kapott adatokat a kvalitatív vizsgálat sok kérdésben megerősítette. Ugyanakkor a mérőeszközök belső faktorstruktúráját alkotó skálák reliabilitása néhány esetben alatta maradt a társadalomtudományi kutatásokban elvárható értéknek, így az egyéni különbségeket alkotó komponensek közé kizárólag azokat a faktorokat vontuk be, amelyek megbízhatóan mérték az adott konstruktumot ( $Cronbach-\alpha > 0,70$ ). Eszerint a végső modellt kilenc egyéni különbség komponens: a *szülők iskolázottsága*, a *nyelvérték*, a *kulcsszavakra figyelő stratégia*, az *osztálytermi attitűd és motiváció*, a *nyelvtanulói énkép*, a *szöveg követése miatti szorongás*, a *megértés nehézsége miatti szorongás*, az *ismeretlen szavak miatti szorongás* és a *nyelvtanulás nehézségével kapcsolatos meggyőződések*, továbbá három teljesítményváltozó: az *előteszt*, az *utóteszt* és az *angoljegy* képviselte.

A kutatás során alkalmazott kvalitatív mérések egyrészt megerősítették, másrészt pontosították a kvantitatív módszerekkel összegyűjtött adatokat. A tanulói interjúk és a hangosan gondolkodtatás módszer mélyebb betekintést adtak a hallás utáni szövegértés stratégiai folyamataiba, közelebb vittek a tanulók stratégiai gondolkodásához, de a szöveghallgatással, a nyelvtanulással kapcsolatos motívumok és az érzések is felbukkantak helyenként. A kvalitatív protokoll alátámasztotta a kutatás végső modelljének kapcsolat- és összefüggésrendszerét. A tanári kérdőív és az interjú adatai egyrészt megerősítették és validálták a tanulóktól érkezett adatokat, másrészt sok új, felhasználható információval járultak hozzá a beszédértés iskolai fejlesztéséhez és a diagnosztikus feladatok alkalmazásához.

## II. A tanulók hallás utáni szövegértés-fejlődésének jellemzői

### *A nyelvtanulás és nyelvtanítás körülményei*

A beszédhallgatás iskolai körülményeit vizsgálva, figyelembe véve a tanulóktól és a tanároktól kapott adatokat, megállapíthatjuk, hogy a mérésben részt vett általános iskolák eléggé jól felszereltek, az angolórák többsége szaktanteremben zajlik, s a tanulók mindenütt csoportbontásban vesznek részt a nyelvórákon, amelyet legtöbb esetben a tanulók képességei szerint vagy a más nyelvekkel való bontás alapján szerveznek az iskolák. A tanulók közötti különbségek a csoportok között is megjelennek (Csapó, 2002), ami nyomon követhető a nyelvtanárok megismert tapasztalataiban és nézeteiben is.

A beszédhallgatás iskolai körülményeiben jelentős előrelépés tapasztalható. Egyfelől a digitális technika elmúlt években érzékelhető rohamos fejlődése egyre kedvezőbb feltételeket teremt az iskolai és az iskolán kívüli nyelvtanulásra, másfelől a tankönyvek is jelentős mennyiségű hanganyagot tartalmaznak. A diákok és a tanárok véleménye megegyezik abban, hogy a nyelvi készségeket fejlesztő tevékenységek között a beszédértés feladatok kedveltsége az elsők között van, és a tanulók ebben eléggé jól teljesítenek, valamint ennek a készségnek a fejlesztésére, a szókincs és az olvasás mellett, fordítják a legtöbb időt. Úgy tűnik, hogy ez a terület mára már nem tartozik a legelhanyagoltabb készségek közé, és lényeges javulást mutat a korábbi kutatási eredményekhez képest (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Józsa és Nikolov, 2005).

A technikai körülmények rohamos fejlődése, korszerűsödése azonban még nem hozott látványos kitörést a tankönyvek és tananyagok „fogságából”, a beszédértés fejlesztésére a nyelvtanárok leggyakrabban a tankönyvek hanganyagait használják, mindössze néhány esetben történt említés a változatosabb, autentikus anyagok beemelésére a nyelvi órákon. Minthogy a tankönyvek hanganyaga egyre gazdagabb, a tanárok többsége nem látja szükségét, valamint nem tud időt biztosítani az órákon a további lehetőségek bevonására.

A vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a tanulók többsége pozitív tapasztalatokkal és érzésekkel rendelkezik a nyelvtanulást és a beszédhallgatást illetően, s bár e derűlátás némileg csökkent a mérési periódus végére, a nyelvtanuláshoz és a beszédhallgatáshoz alapvetően adottak a kedvező körülmények. A feltételek a tekintetben is kedvezőek, hogy a tanulók – egy része beszámolt erről is – az iskolai nyelvtanuláson kívül egyéb (pl. zenehallgatás, számítógépes játékok, csetelés, nyelvtanulást segítő weboldalak használata) lehetőséget is kihasználhatnak nyelvtudásuk bővítésére és kamatoztatására. Mindez arra utal, hogy ez a korosztály már nyitott az önállóbb, az érdeklődésen alapuló nyelvtanulásra és nyelvhasználatra.

Ez megerősíti azt a korábbi kutatási eredményünket, mely szerint azt találtuk, hogy az önszabályozott tanulás tekintetében az idegen nyelv a többi tantárgyhoz képest kedvezőbb helyzetben van, és ez feltehetően annak tudható be, hogy a nyelvórákon és azokon kívül is több, önálló nyelvtanulási lehetőséggel találkozhatnak a tanulók, s ez hozzásegíti őket a saját tanulásuk iránt nagyobb felelősséget érző tanulói viselkedés kialakítására (Bacsa, 2012b). Valamint azzal a korábbi eredményünkkel is összhangban van, ami azt állapította meg, hogy a hatodikosok a korszerű nyelvtanulást segítő eszközök és módszerek alkalmazására utaló meggyőződései szignifikáns összefüggést mutatnak az angoljegyeikkel (Bacsa, 2012a).

### *A hallás utáni szövegértés diagnosztikus mérése*

A diagnosztikus feladatokat, amelyeket tudomásunk szerint első alkalommal a kutatásunkban használtunk fel „rendeltetésszerűen”, a tanulók és a tanárok többsége kedvezően fogadta, és mint mérőeszköz is alapvetően pozitív értékelést kapott. A beszédértés fejlődését követő mérésorozat eredménye arra enged következtetni, hogy a mintánkban szereplő tanulók többségénél a beszédértés folyamatos fejlődést mutat, míg az első mérés alkalmával a minta 40%-a 30% vagy ez alatt teljesített, a félév végére ezek aránya 24%-ra csökkent. A teljesítményskála másik végén pedig a 43%-ról 49%-ra emelkedett azoknak a tanulóknak az aránya, akik a tesztet 75% felett oldották meg.

A feladatok nehézségét és a további alkalmazást illetően megoszlottak a tanári vélemények, amely elsősorban a tanulók és a tanulócsoporthoz nyelvi szintjének heterogenitásából fakadt. A feladatokkal kapcsolatban a nyelvtanárok részéről fogalmazódtak meg kritikai észrevételek, amelyek



megfontolandók, és továbbgondolásuk hasznos lehet a feladatfejlesztés folyamatában. Az is megállapítást nyert, hogy a diagnosztikus mérések, s azok szerepe és jelentősége a tanulási folyamatban még kevésbé ismert területe a nyelvtanításnak. A továbblépés szempontjából alapvető feladat a feltételek megteremtése, és annak segítése, hogy kialakuljon egy újfajta, belső, osztálytermi mérési kultúra, ahol a mérés nem idő- és feladat többletet jelent, hanem integrálódik a tanítási-tanulási folyamatba. Ehhez azonban a feladatok mellett szemléletváltásra is szükség van, amelyhez a tanárképzés és tanárok továbbképzése vihet közelebb (Nikolov és Szabó, 2011a).

### *A hallás utáni szövegértés fejlődését nyomon követő mérések*

Az angol nyelvű hallás utáni szövegértés fejlődéskövetéséhez a diagnosztikus feladatok mellett bemeneti és kimeneti szintfelmérő teszteket használtunk. A szintfelmérő tesztek kiválasztásánál törekedtünk a mérési eredmények összehasonlíthatóságára, bár ez csak részben valósult meg, hiszen a bemeneti mérésen felhasznált tesztnél a gyenge reliabilitás miatt tesztbővítést láttunk indokoltnak a kimeneti mérésen. A mérési eredmények összességében arra engednek következtetni, hogy a tanulók teljesítményét befolyásolják többek között a feladatok típusai, de nem konzekvens módon, ugyanis a diagnosztikus feladatok esetében a definíciók okoztak nehézséget, a szintfelmérőknél pedig a párbeszéd. A jó megoldáshoz ennél a korosztálynál a nyelvi készségek mellett megfelelő háttértudásra és tapasztalatra is szükség van, minthogy a megfigyelt stratégiák között első helyen állnak a háttértudásból merített következtetések, amelyek sok esetben kiegyenlítik a nyelvi hiányosságokat.

A féléves periódus alatt a tanulók beszédértése szignifikáns fejlődést mutatott ( $t=-4,268$ ,  $p<0,001$ ). A bemeneti mérésen szignifikáns átlagkülönbséget találtunk az évfolyamok között, de a kimeneti mérésen már nem találtunk jelentős eltérést a részminták között. A csoportok között mind a bemeneti [ $F(9,127)=4,90$ ,  $p<0,001$ ], mind a kimeneti mérésen [ $F(9,128)=13,20$ ,  $p<0,001$ ] jelentős átlagkülönbségek vannak. A 2003-as méréssel összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a bemeneti mérésen a jelenlegi minta (56,8%) még nem érte el a korábbi eredményeket (59,5%), de a kimeneti mérésen már 4%-kal jobban teljesített. A részminták eredményei összhangban vannak a korábbi méréssel (Józsa és Nikolov, 2005).

A tanulói teljesítmények és a háttérváltozók közötti kapcsolat a korábbi kutatások eredményeivel megegyezően alakult (Csapó, 2001, 2002; Nikolov és Józsa, 2003, 2005), vagyis a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével ( $r=0,277$ ,  $p<0,001$ ) és az angoljeggyel ( $r=0,376$ ,  $p<0,001$ ).

## III. A kutatásban vizsgált egyéni különbségek jellemzői

### *Nyelvelsajátítási képesség*

A felhasznált teszt a nyelvelsajátítás négy területét méri, s e területek, egy komponens kivételével, közel azonos arányban magyarázzák a nyelvelsajátítási képesség varianciáját. A szótanulás valamivel alacsonyabb hozzájárulást mutat. A mintánkban szereplő tanulók teszten mért nyelvelsajátítási képessége középátlag feletti (60%), ami megegyezik a korábbi kutatásokban mért, angol nyelvet tanuló hatodik osztályosok eredményeivel (Kiss és Nikolov, 2005). A részképességek közül ez a korosztály a szómemorizálás területén a legsikeresebb, de az analógiás gondolkodásuk is meglehetősen fejlett. A hang-szimbólum asszociáció képessége és a beszédértés-teljesítmény párhuzamosan halad a mintánk teljesítménygörbéjével. Legkevésbé fejlett képesség ebben a korban a grammatikai gondolkodás. A nyelvelsajátítási képesség a hallás utáni szövegértés teszten elért teljesítmény 39%-át magyarázza, amelynek legnagyobb részét az induktív tanulási képesség, azaz a nyelvi szabályok példákából való kikövetkeztetése magyarázza. Ezek az eredmények összhangban vannak a korai nyelvtanulók nyelvelsajátítási folyamatainak jellegzetességeivel (Kiss és Nikolov, 2005; Nikolov és Djigunović, 2006; Nikolov, 2009).

### *Beszédértés stratégiák*

Az állítások négy faktort alkotnak, amelyek közül a legmagasabb támogatottsággal az *irányított figyelem* (3,68) rendelkezik. A hangosan gondolkodtatás módszere megerősítette ezt az eredményt,

ugyanis a tanulók a beszédhallgatás alatt, amikor a szöveg megértése nehéznek bizonyult, leggyakrabban a (kulcs)szavakra figyeltek, tehát figyelmüket tudatosan irányították, valamint a szövegkörnyezet és a háttérismeretük segítségével próbálták kikövetkeztetni a jelentést. Ez azt jelenti, hogy a tanulók beszédhallgatás közben gyakran támaszkodnak a felülről lefelé irányuló stratégiákra, amelyek a kontextusból merítik a jelentést, de a (ismerős) szavakból (cognates) építkező, kulcsszavakra koncentráció alulról felfelé irányuló stratégiák is gyakorta előfordulnak. Úgy tűnik, a kétféle stratégia együttesen van jelen az idegen nyelvű beszéd megértésekor (Field, 2004), s a tanulók meglehetősen hatékonyan alkalmazzák mindkettőt.

A fordítás stratégiáját is többen említették, de nem eléggé világos, hogy a tanulók mit értenek ez alatt. A kognitív stratégiák mellett gyakran megjelentek a metakognitív stratégiák is, leginkább a megértés monitorozása, ellenőrzése, korrigálása. A szocio-affektív stratégiák közül a kérdés és a segítségkérés fordult elő néhányszor. A beszédértésben kevésbé sikeres tanulók gyakran éltek a találgatás, a tippelés stratégiájával. A tanulók arra is hamar rájöttek, hogy a feladatok egy része (pl. képek, definíciók összekapcsolása) egy-egy kulcsszó megfigyelésével megoldható, tehát erre koncentráltak leginkább.

A kérdőíves vizsgálat megállapította, hogy a stratégiahasználatot illetően az évfolyamok között nincs jelentős különbség, de a lányok részmintáján a figyelem irányítása és az önismeret skáláknál szignifikánsan magasabb értékeket kaptunk, vagyis a lányok a beszédértés folyamatát nagyobb tudatossággal követik. Ez utóbbi eredményt a kvalitatív vizsgálat nem erősítette meg.

A két mérés átlagai között nincs jelentős különbség, a tanulók kinyilvánított stratégiahasználatuk alig változott a kiindulási állapothoz képest. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy a rendszeres mérés és értékelés hatástalan maradt. A stratégiahasználat és a kimeneti mérés eredményének korrelációja inkább azt sejteti, hogy a stratégiák használata feltehetően elmozdult a kijelentések szintjéről (Wenden, 1986, Cohen, 1998), szemben a bemeneti méréssel, amely nem mutatott együttjárást a kinyilvánított stratégiahasználattal.

### *A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések*

A kérdőív állításai az eredeti faktorstruktúrával megegyezően nyolc skálába rendeződtek. Az elemzésekből megállapítható, hogy a tanulók jelentős része fontosnak tartja az angol nyelv tanulását, abban is biztos, hogy meg tud tanulni egy idegen nyelvet, és annak használatára majd sok lehetősége lesz. A diákok többsége a tanár tanulásszervező, irányító szerepét is meghatározónak tartja. A nyelvtanulók kevésbé értenek egyet a csak angol nyelvű órávezetéssel, és azzal, hogy a jó nyelvtudáshoz szükséges az angolszász kultúra ismerete is, de azzal sem, hogy a gyors és sikeres nyelvtanuláshoz a magánórák nyújtanak segítséget.

A nemek tekintetében csupán a tanári szerep megítélésében van statisztikailag jelentős különbség. A lányok a nyelvtanulásban a tanári irányítást fontosabbnak tartják, mint a fiúk ( $t=-2,451$ ,  $p=0,015$ ). A hatodikosok már felismerik az önálló tanulás jelentőségét, sokkal inkább, mint az ötödikesek ( $t=-2,629$ ,  $p=0,01$ ). A tanulók teljesítményével azok a meggyőződések mutatnak szorosabb összefüggést, amelyek a kompetenciaérzéshez, a nyelvtanulás nehézségének megítéléséhez kapcsolódnak ( $r=0,389$ ,  $p<0,01$ ), illetve azok, amelyek az önálló tanulási lehetőségekről, a korszerű nyelvtanulási eszközök felhasználásáról vallanak ( $r=0,270$ ,  $p<0,01$ ). A tanulók szocioökonómiai státuszával szintén a nyelvtanulás nehézségével ( $r=0,295$ ,  $p<0,001$ ) és az önhatékonysággal kapcsolatos meggyőződések ( $r=0,191$ ,  $p=0,035$ ) mutatnak együttjárást. Az eredményeink összhangban állnak a korábbi kutatási eredményeinkkel (Bacsa, 2012a).

Az is megállapítást nyert, hogy a féléves mérési periódus alatt a meggyőződések többsége nem változott, bár a tanár tanulásszervező, „hibajavító” szerepének csökkenése a mérési periódus végére, figyelemre méltó eredmény. Feltételezzük ugyanis, hogy a diagnosztikus feladatok rendszeres ellenőrzése, önálló javítása és értékelése hozzájárulhat a nagyobb önállóság és a felelősségteljesebb nyelvtanulás kialakulásához már a korai időszakban is. A bemeneti mérés skálái a teljesítmény varianciájának 23,3%-t magyarázzák, s a legnagyobb szignifikáns magyarázóerőt a nyelvtanulás nehézségéről kialakult nézetek adják (13,4%).

## *A nyelvtanuláshoz fűződő attitűd és motiváció*

A kérdőív tételei az elméleti keretben megfogalmazottak szerint három faktorba kerültek, ahol a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök és motívumok három szintje különült el: az osztálytermi, a nyelvtanulói (énkép) és a nyelvi szint (Dörnyei, 1998).

Az osztálytermi körülményekről a tanulók igen kedvezően nyilatkoztak. A tanulók többsége hasznosnak tartja a nyelvtanulást, elégedett a tankönyvekkel, és a nyelvtanáraitól is elismerően nyilatkozott. A nyelvtanulók énképe is meglehetősen pozitív, úgy érzik, hogy könnyen tanulják a nyelvet, és a többség elutasítja, hogy „reménytelen nyelvtanuló” lenne, és azt is, hogy kudarcok érik a nyelvtanulásban. A tanulók többségének tetszik, vagy nagyon tetszik az angol nyelv, és érdeklődéssel fordulnak az angol nyelvet beszélő emberek és az angol kultúra felé. A nyelvtanárait felkészültségéről szintén elismerően nyilatkoznak a tanulók, továbbá a tanáraikat igazságosnak tartják, s úgy érzik, hogy élvezik a tanáraik szimpátiáját.

A nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció egyik területén sincs jelentős különbség az évfolyamok között. A nemek tekintetében azonban a nyelvi szinten találtunk szignifikáns különbséget, vagyis a lányok jóval pozitívabbak, érdeklődőbbek az angol nyelv iránt, és a tanáraikról is kedvezőbben nyilatkoztak, mint a fiúk ( $t=-2,028$ ;  $p=0,045$ ). A bemeneti mérés skálái a beszédértés teljesítmény varianciájának 12%-át magyarázzák, amelynek 9%-át a nyelvi szint jelzi előre.

Vizsgálataink arra is rávilágítottak, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd és motiváció folyamatosan változó, dinamikus konstrukció, amely interakcióban van a tanulási környezettel. A második mérésen az első méréshez képest elmozdulás történt. A tanulók a kimeneti mérésen már bizonyos kérdésekben kevésbé pozitívak és magabiztosak. A legnagyobb változást az osztálytermi ( $t=2,602$ ,  $p=0,010$ ) szinten tapasztaltuk, az okát a tanév végi fáradtsággal, a növekvő nyelvi követelményekkel stb. magyarázhatjuk. A tanulók nyelvtanulói énképe és az angol nyelvhez fűződő attitűd, integratív és instrumentális motívumainak tekintetében nem találtunk szignifikáns változást, amely arra utal, hogy ezt a területet nagyobb állandóság jellemzi, ami egybeesik a minta nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek viszonylagos változatlanságával. Eredményeink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel (pl. Nikolov, 2003; Martin, 2009; Spinath és Spinath, 2005; Dörnyei, 2009; Heitzmann, 2009).

### *Idegen nyelvi beszédértés-szorongás*

Az adaptált kérdőív öt skálát alkot, amelyek átlagai arra utalnak, hogy a mintánkban szereplő nyelvtanulók jelentős része magabiztos az angol nyelvű szövegek hallgatását illetően, könnyű feladatnak érzi, és kevésbé nyilatkozik negatív érzésekről (idegesség, nyugtalanság, nehézség stb.) A beszédhallgatás során az *idegen nyelvű beszéd követése*, az *ismeretlen szavak* és a *megértést zavaró tényezők* (pl. gyors beszéd) okoznak valamivel nagyobb szorongást a tanulóknál. A szorongásszint tekintetében a minta egységes, nincs jelentős különbség a részminták (nemek és évfolyamok) között.

A beszédértés-szorongás változói a teljesítmény varianciájának 12%-át magyarázzák. A beszédértés-teljesítmény szignifikáns előjelzői azok a skálák, amelyek a *megértés nehézsége* (4,5%) és az *ismeretlen szavak* (2,5%) okozta érzelmi állapotra, feszültségre, szorongásra vagy éppen annak hiányára utalnak.

Az utómérésen a skálák közül háromnál tapasztaltunk szignifikáns szorongásszint emelkedést: a *beszédértés nehézségének* megítélésében ( $t=-4,904$ ,  $p<0,001$ ), az *ismeretlen szavak* okozta félelmek ( $t=-2,049$ ,  $p<0,001$ ), valamint azoknak a tényezőknek a megítélésében, amelyek az *idegen nyelvű beszéd teszteléséhez* fűződik ( $t=-3,561$ ,  $p<0,001$ ). A tanulói interjúkból is az derült ki, hogy a szorongás vagy izgalom elsősorban a teljesítmények (várható) értékeléséhez kapcsolódik, s nem magához a beszédhallgatáshoz. Adataink megerősítik azt a korábbi eredményt, amelyek szintén arra mutattak rá, hogy leggyakoribb szorongást okozó tényező a teszt (Djigunović, 2009), illetve a tanulók értékelési gyakorlata (Nikolov, 2003).

## IV. Az egyéni különbségek és a tanulói teljesítmények összefüggései

A korábbi kutatások többszörösen bizonyították, hogy a nyelvérzék az, ami az egyéni fejlődés legjobb előrejelzője az idegennyelv-tanulás területén (Robinson, 2001; Kiss és Nikolov, 2005; Sparks, Patton és Ganschow, 2011), valamint azt, hogy a kognitív változók nagyobb magyarázóerőt képviselnek a fiatalabb nyelvtanulóknál, mint a későbbi életkori csoportokban (Csapó és Nikolov, 2009). Kutatásunkban is megállapítást nyert, hogy a beszédértés-teljesítmény legszorosabb kapcsolata a nyelvelsajátítási képességgel mutatható ki ( $r=0,593$ ,  $p<0,001$ ). Ezen belül a teljesítményt legnagyobb mértékben az induktív tanulási képesség, azaz a nyelvi szabályok példákból való kikövetkeztetése magyarázza ( $r=0,536$ ,  $p<0,001$ ), amelyet Csapó és Nikolov (2009) kutatása is igazol, akik az induktív gondolkodás és a beszédértés között valamivel alacsonyabb ( $r=0,329$ ,  $p<0,001$ ), de szintén szignifikáns kapcsolatot találtak.

A regresszióanalízis azt bizonyította, hogy az egyéni változók komponensei közül a bemeneti mérésen egyedül a nyelvérzék (24,4%), a kimeneti mérésen a nyelvérzék (29,6%) mellett a szülők iskolázottsága (4,6%) is szignifikáns hatást gyakorolt a beszédértés-teljesítményre. A hagyományos (Gardner-i) értelemben vett affektív tényezők egyik esetben sem érték el a szignifikanciaszintet.

Eredményeink újabb bizonyítékai azoknak a korábbi kutatási eredményeknek, amelyek a korai nyelvtanulóknál a tanulói teljesítmények előrejelzőjeként a kognitív tényezők elsődlegességét igazolták (Kiss és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009), valamint azt is bizonyítják, hogy az egyéni különbségek egyes változói (pl. attitűd, motiváció, stratégiák, meggyőződések, szorongás) nem tekinthetők stabil konstruktumoknak, hanem a kontextus változásaira reagálva változnak (Robinson, 2001; Djigunović, 2009; Dörnyei, 2006, 2009, 2010).

Azt is megvizsgáltuk, hogy a bemeneti mérés komponensei milyen mértékben jelzik előre a beszédértés-teljesítményt a mérési periódus végére (1. táblázat).

1. táblázat. A bemeneti mérés változói mint a beszédértés-teljesítmény előrejelzői

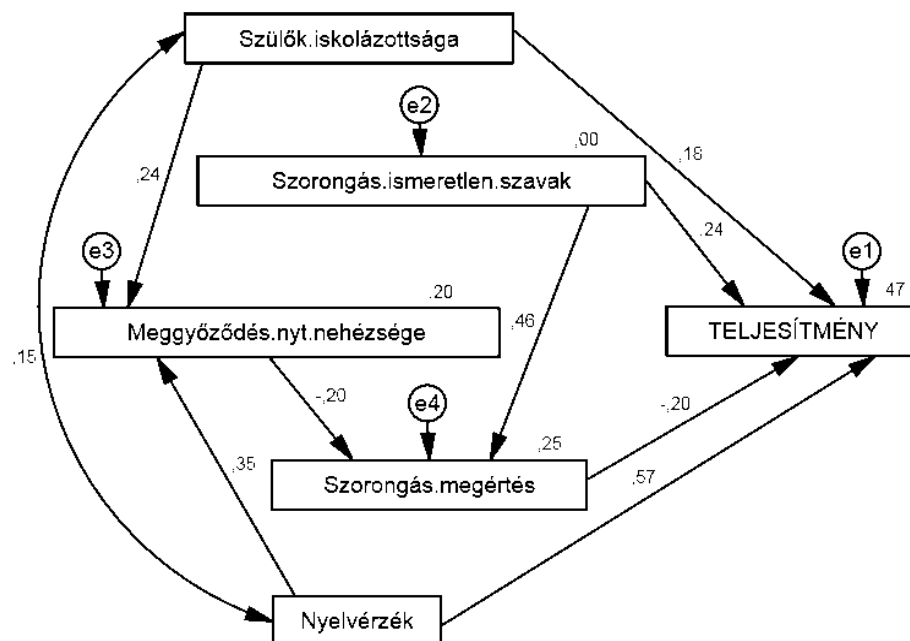
Egyéni különbségek	$\beta$	$r*\beta$ (%)
Szülők iskolai végzettsége	0,185**	4,4**
Nyelvérzék	0,552**	28,3**
Stratégia: irányított figyelem (kulcsszavak)	0,041	1,0
Attitűd és motiváció: osztálytermi szint	0,051	0,5
Attitűd és motiváció: nyelvtanulói szint (énkép)	-0,144	-1,2
Beszédértés-szorongás: a szöveg követése	0,087	0,4
Beszédértés-szorongás: a megértés nehézsége	-0,264**	5,7**
Beszédértés-szorongás: ismeretlen szavak	0,200*	3,2*
Meggyőződések: a nyelvtanulás nehézsége	0,162*	6,8**
Összes megmagyarázott variancia ( $R^2$ )		<b>49%</b>

\*\*  $p<0,01$ ; \*  $p<0,05$

A bemeneti mérés komponensei a beszédértés-teljesítmény 49%-át magyarázzák meg, és ennek több mint felét a nyelvérzék prognosztizálja. A tanulók szocioökonómiai státuszát képviselő változó, a szülők iskolázottsága itt is szignifikáns prediktív erővel rendelkezik, s a további három szignifikáns magyarázóerővel bíró változó a nyelvtanulás nehézségével kapcsolatos meggyőződések, a megértés nehézsége és az ismeretlen szavak miatt érzett szorongás.

Végül *path-analízis* segítségével megrajzoltuk azokat az *útvonalakat*, amelyek feltételezéseink szerint elvezetnek a beszédértés-teljesítményhez (1. ábra). A modellbe bekerült öt változó a teljesítmény varianciájának 47%-át magyarázza. Az egyéni különbségek és a teszteken elért teljesítmény oksági kapcsolatrendszerét vizsgálva világossá vált, hogy az egyéni változók komponensei közvetlen és közvetett hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre. A legnagyobb közvetlen hatással ( $\beta=0,57$ ) a *nyelvérzék* van a teljesítmény alakulására, de a nyelvérzék jelentős közvetlen hatást ( $\beta=0,35$ ) is kifejt a tanulók *nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseire*, amely a *beszédértés nehézségével kapcsolatos érzelmeken* (szorongás vagy annak hiánya) keresztül újra elvezet a tanulói teljesítményhez. A *szülők iskolázottsága* hasonlóképpen közvetlen ( $\beta=0,18$ ), valamint a meggyőzések és az érzelmeken keresztül vezető, közvetett úton jut el a teljesítményhez. Az *ismeretlen szavakhoz kapcsolódó szorongás* direkt hatása ( $\beta=0,24$ ) és indirekt hatása ( $\beta=0,46$ ), amely a *megértéshez kapcsolódó szorongáson* keresztül vezet el a teljesítményhez, szintén jelentős összhatást eredményez.

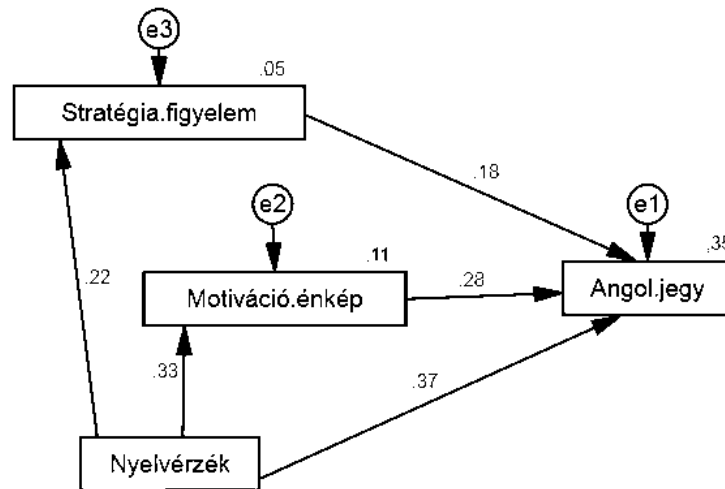
Az is megállapítható, hogy a tanulói meggyőzések a szülők iskolázottságából és a nyelvi tehetségből adódó hatások mediátoraiként működnek, s a tanulók érzelmein keresztül jutnak el a teljesítményhez. Más szóval, a meggyőzések, vagyis amit a tanulók gondolnak és hisznek a nyelvtanulásról, valamint az érzelmek, ahogyan éreznek az adott nyelvtanulási helyzetben, meghatározó szerepet töltenek be a korai nyelvtanulók beszédértésének fejlődésében. A meggyőzések hatása a beszédértés-szorongásra ( $\beta= -0,20$ ) és a beszédértés-szorongás hatása a teljesítményre ( $\beta= -0,20$ ) negatív előjelű, ami (el)várható, ugyanis a korrelációs adatok is azt mutatták, hogy aki kevésbé szorong, az könnyebbnek tartja az angol nyelvet, és a nyelvtanulói énképe is kedvezőbb. Ebből az következik, hogy aki pozitívabbnak ítéli meg a nyelvtanulást, annak a teljesítménye is jobb, s ez fordítva is igaz. A kutatások azonban arra utalnak, hogy bár a negatív korreláció nem minden esetben bizonyítható, az önértékelés és a szorongás szoros kapcsolatban van (MacIntyre, Clément, Dörnyei és Noels, 1998; Matsuda és Gobel, 2004; Brózik-Piniel, 2009).



1. ábra. Az egyéni különbségek változói és a beszédértés-teljesítmény oksági összefüggései

A másik teljesítményváltozóhoz, az angoljegyekhez, egészen más *útvonal* vezet (2. ábra) amellet, hogy az egyéni változók teljesítmény előrejelző szerepe itt lényegesen alacsonyabb (35%). Az angoljegy legerősebb prediktora szintén a tanulók *nyelvsajátítási képessége*, ami közvetlen ( $\beta=0,37$ ) és közvetett hatást gyakorol a tanulók iskolai teljesítményére. Ebben az esetben a nyelvérzék hatása a *kulcsszavakra koncentráló stratégia* ( $\beta=0,22$ ) és a *nyelvtanulói énkép mint motivációs* komponens

( $\beta=0,33$ ) közvetítésével is eljut a tanulói teljesítményekhez, illetve e két változó jelentős közvetlen hatást is gyakorol az osztályzatokra. Egyértelművé vált, hogy a kétféle teljesítményváltozót, azaz a beszédértés-teljesítményt és az angoljegyet, különböző egyéni változók különböző mértékben magyarázzák.



2. ábra. Az egyéni különbségek változói és az angol jegy oksági összefüggései

A diagram *útvonalai* alátámasztani látszanak Dörnyei (2010) feltételezését, aki az egyéni különbségeket hierarchikus alapon szerveződő komponensek dinamikus kölcsönhatásaként értelmezi, valamint a kognitív és affektív tényezőket (önmagukon belül és egymás között) sokkal inkább egymással átfedésben, mint dichotóm viszonyban képzei el.

## Összegzés és következtetések

Eredményeink összhangban vannak az elméleti keretben megfogalmazottakkal, mely szerint az egyéni különbségek változói maguk is többtényezős konstruktumok, amelyek folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással, a környezettel, változnak és változást okoznak, ebből következően rendkívül összetett fejlődési mintázatot hoznak létre. Az egyéni különbségek komponensei és a tanulói teljesítmények kapcsolatrendszerét reprezentáló modellek is megerősíteni látszanak Dörnyei (2010) azon feltételezését, hogy a kognitív és affektív változók hagyományos (Gardner és MacIntyre, 1992, 1993) elkülönítése nehézségbe ütközhet.

Eredményeink megerősítik a korábbi kutatási eredményeket, miszerint a nyelvsajátítási képesség és a szülők iskolázottsága jelentős előrejelzője a korai nyelvtanulók idegen nyelvi teljesítményének, s ez alól nem kivétel a beszédértés-teljesítmény sem (Kiss és Nikolov, 2005; Józsa és Nikolov, 2005; Csapó és Nikolov, 2009). A másik, hagyományos értelemben vett elsődleges tényező (Gardner és MacIntyre, 1993) a motivációs komponens, kikerült a beszédértés-teljesítményt előrejelző modellből, amely némileg ellentmond a korábbi eredményeknek, viszont az iskolai teljesítmény meghatározó prediktora maradt, ami szintén összhangban van a korábbi kutatásokkal (Dörnyei, 2009, 2010; Djigunović, 2009).

Az is bizonyítást nyert, hogy a beszédértés-teljesítményre a tanulók egyéni sajátosságainak és a tanulási környezet kölcsönhatásából következtethetünk, ami dinamikus változásban van a tanulási (fejlődési) folyamatban (Dörnyei, 2006, 2009, 2010; Djigunović, 2009).

Kutatásunk arra is ráirányította a figyelmet, hogy a tanulói meggyőződések, jelen esetben a nyelvtanulás nehézségével és a tanulók nyelvi képességeivel kapcsolatos nézetek és az érzelmi, vagyis az ismeretlen szavak és a megértés nehézsége okozta szorongás vagy éppen annak hiánya, szintén

jelentős hatást gyakorolnak egymásra s együttesen a teljesítményre (Aragao, 2011; Bacsa, 2012a). Tehát, amit a tanulók gondolnak vagy hisznek a nyelvtanulásról, és ahogyan érznek ezzel kapcsolatban, azok együttesen befolyásolják a tanulók beszédértés-teljesítményét. A nyelvtanulói meggyőződések, a modellünk szerint, a szociális háttérben (a szülők iskolázottsága) és a tanulók nyelvelsajátítási képességeiben gyökereznek, amely éppen ellentétes irányú, mint a Gardner és MacIntyre (1993) modellben.

Vizsgálataink arra is rávilágítottak, hogy az idegen nyelvi beszédértés fejlődéséhez a korai nyelvtanulás időszakában megvannak a kedvező feltételek, következésképpen ez egy olyan terület, amely kiemelt figyelmet érdemel a korai nyelvtanításban. Amellett, hogy a kedvező feltételek adottak lehetnek a tanulói oldalon, az idegen nyelvi bemenet (input) is egyre inkább gazdagabbá és elérhetővé válik a nyelvtanításban, s amire már az új *Nemzeti alaptanterv* (2012) is utalást tesz. Az idegen nyelvi beszédértés valódi fejlődése, véleményünk szerint, e kettő találkozásából képzelhető el leginkább. A feladat összetett, egyrészt szükség lenne a nyelvtanárok részéről módszer- és szemléletváltásra, azáltal, hogy a nyelvi input ne korlátozódjék csupán a tankönyvi feladatokra, hanem „fűben-fában” meglátni és megláttatni az idegen nyelvű beszédhallgatás lehetőségeit. Ha a tanulók a korai nyelvtanulás időszakában megismerkednek az autentikus forrásokkal (interneten elérhető játékok, dalok, filmek stb.), és hozzászoknak a nyelvórákon is ezek használatához, megvan az esély arra, hogy később már önállóan is élnek vele. Másrészt nagy szükség lenne a hazai oktatásban is (nagyobb) lépéseket tenni abba az irányba, hogy a tanulók nagyobb felelősséget érezzenek a saját (nyelv)tanulásuk iránt. A tanulók kikérdezéséből kiderült, hogy erre már ebben az életkorban is sokan készen állnak.

### Az eredmények felhasználási lehetőségei, további kutatási feladatok

Kevés számú mérőeszköz áll a hazai kutatás rendelkezésére, amely a korai nyelvtanulók egyéni különbségeinek megismerését teszi lehetővé. Kutatásunkkal közelebb kerültünk az egyéni különbségek feltérképezéséhez szükséges vizsgálati módszerek kidolgozásához, a korai nyelvtanulók számára eddig elkészült mérőeszközök (szintfelmérő tesztek, diagnosztikus tesztek, kérdőívek) működésének megismeréséhez, ezáltal hozzájárulhatunk azok továbbfejlesztéséhez, tökéletesítéséhez, ugyanis a jól működő mérőeszközök segítséget nyújthatnak a további kutatásokban a terület mind szélesebb megismeréséhez. Hasonlóképpen segítséget nyújthatunk a nyelvtanároknak tanulóik erősségeinek és gyengeségeinek felismeréséhez, valamint a hallás utáni szövegértés fejlesztésében rejlő lehetőségek felfedezéséhez a korai nyelvtanulók körében. A megfelelő diagnózis elvezethet a fejlesztés elősegítéséhez, a fejlesztő programok kidolgozásához.

Kutatásunkban egyetlen nyelvi készség fejlődését közelítettük meg az egyéni különbségek soktényezős konstrukta felől. Szükséges lenne az újabb, kizárólag a fiatal korosztály számára kifejlesztett mérőeszközökre, amelyek az egyéni különbségek egyéb aspektusát is segítenék feltárni. Továbbá fontos lenne a többi nyelvi készséget (olvasás, írás, beszéd) is megvizsgálni hasonló körülmények között a diagnosztikus mérőeszközök felhasználásával, így közelebb kerülhetnénk a nyelvi készségek fejlődésének és fejlesztési lehetőségeinek, életkori sajátosságainak megismeréséhez, amely segítséget nyújtana a nyelvtanároknak a nyelvi készségek optimális fejlődéssegítésében.

A kutatások az OTKA 63360. és 81538. pályázatainak támogatásával valósultak meg.

## Irodalom

- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7-8. sz. 33-49.
- Bacsa Éva (2012a): Az idegen nyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 3. sz. 167-193.
- Bacsa Éva (2012b): Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. sz. 53-80.
- Bacsa, É. és Csíkos, Cs. (2011): Measuring beliefs on language learning. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 14<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction*. Exeter, UK. 87.
- Bacsa, É. és Csíkos, Cs. (2013): The contribution of individual differences to the development of young learners' listening performances. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 15<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction*. Munich, Germany. 206.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **1**. 4. sz. 73-88.
- Brózik-Piniel, K. (2009): *The development of foreign language classroom anxiety in secondary school*. PhD dissertation. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies for learning and using a second language*. Longman, New York.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25-35.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269-299.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, **19**. 209-218.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegen nyelv-tanulási attitűdje és motivációja. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 333-353.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 393-408.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193-204.
- Djigunović, M. J. (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 198-223.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, **31**. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001): New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, **21**. 43-59.
- Dörnyei, Z. (2006): Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, **19**. 42 – 68.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z. (2009): Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, **59**. 1. sz. 230-248.



- 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*. Continuum, London. 247-267.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 4. sz. 421-462.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: C. J. Doughty, és M. H. Long (szerk.): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford. 589-630.
- Dunkel, P. (1986): Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, **70**. 99-106.
- Eysenck, M. W. és Kean, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1992): A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, **25**. 211-220.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, **26**. 1-11.
- Goh, C. C. M. (2008): Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, **39**. 2. sz. 188-213.
- Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use. *System*, **31**. 3. sz. 367-383.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 225-242.
- Hasselgreen, A. (2000): The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 261-277
- Heitzmann, J. (2009): The influence of the classroom climate on students' motivation. In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 207-224.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3. sz. 307-337.
- Kim, J. (2005): The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, **5**. 2. sz. 213-235.
- Kiss, Cs. (2009): The role of aptitude in young learner's foreign language learning. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99-150.
- Kormos, J. (2012): The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, **21**. 390-403.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman, New York.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. M. és Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, **82**. 545-562.
- MacWhinney, B. (2005): A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. F. és De Groot, A. M. B. (szerk.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, Oxford. 49-67.

- Martin, A. J. (2009): Motivation and engagement across the academic life span. *Educational and Psychological Measurement*, **69**. 794–824.
- Matsuda, S. és Gobel, P. (2004): Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, **32**. 1. sz. 21-36.
- Mattheoudakis, M. és Alexiou, T. (2009): Early language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learner's language development. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- Mordaunt, O. G. és Olson, D. W. (2010): Listen, listen, listen and listen: building a comprehension corpus and making it comprehensible. *Educational Studies*, **36**. 3. sz. 249-258.
- Mónus Katalin (2004): *Learner strategies of Hungarian secondary grammar school students*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (2003a): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegértését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5-34.
- Nikolov Marianne (2003b): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **3**. 8. sz. 61-73.
- Nikolov Marianne (2003c): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002 / 2003-as tanévben*. OKÉV. Eurotronik Rt., Budapest.
- Nikolov, M. (2006): Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: Why whales have migraines. *Language Learning*, **56**. 1. sz. 1-51.
- Nikolov, M. (2007): Variables influencing Hungarian 6<sup>th</sup> graders' foreign language learning and development. In: Sheorey, A. és Kiss-Gulyás J. (szerk.): *Studies in applied and theoretical linguistics*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 43-72.
- Nikolov, M. (2009): Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter, Berlin. 3-40.
- Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, **17**. 1. sz. 9-32.
- Nikolov, M. és Djigunović, J. M. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. **26**. 234-260.
- Nikolov, M. és Djigunović, J. M. (2011): All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, **31**. 95-119.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Nikolov Marianne és Szabó Gábor (2011a): Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1-6. évfolyamán. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13-40.
- Nikolov, M. és Szabó, G. (2011b): Establishing difficulty levels of diagnostic listening comprehension tests for young learners of English. *UPRT*. 73-82.
- Nikolov Marianne és Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In.: Csapó, B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241-288.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. és Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nunan, D. és Bailey, K. M. (2009): *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Heinle, Cengage Learning, Boston.

- O' Malley, J. és Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ottó István (2003). A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57-64.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row, New York.
- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: a Questionnaire study. *WoPaLP*, 3. sz. 97-113.
- Robinson, P. (2001): Individual differences, cognitive, abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, **17**. 4. sz. 368-392.
- Sáfár, A. és Kormos, J. (2008): Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **46**. 2. sz. 113-136.
- Simon Orsolya (2001): A magyar és angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **1**. 2. sz. 45-61.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Chapman and Hall. Great Britain.
- Sparks, R. L., Patton, J. és Ganschow, L. (2011): Subcomponents of second-language aptitude and second-language proficiency. *The Modern Language Journal*, **95**. 253-273.
- Spinath, B. és Spinath, F. M. (2005): Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, **15**. 87-102.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Szabó, G. és Nikolov, M. (2013): An analysis of young learners' feedback on diagnostic listening comprehension tests. In: Djigunovic, M. J. és Medved Krajnovic, M. (szerk.): *UZRT 2012: Empirical studies in English applied linguistics*. FF press, Zagreb. [http://books.google.hu/books?id=VnR3DZsHG6UC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hu/books?id=VnR3DZsHG6UC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Tánczos, J. és Máth, J. (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, **5**. 12. sz. 43-47.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2. sz. 55-78.
- Tóth, Zs. (2009): Foreign language anxiety: For beginners only? In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT, 2008. Empirical studies in applied linguistics*, Lingua Franca Csoport, Pécs. 225-246
- Vandergrift, L. (2005): Relationship among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, **26**. 1. sz. 70-89.
- Wenden, A. és Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hemstead.
- Woodrow, L. (2006): Anxiety and speaking English as a second language. *RELK Journal*, **37**. 3. sz. 308-328.
- Zangl, R. (2000): Monitoring language skills in Austrian primary (elementary schools): a case study. *Language Testing*, 2000. **17**. 2. sz. 250-260.
- Zöldi Kovács Katalin. (2009): *Egészségügyi szaknyelvi kommunikáció. Hallásértési stratégiák elemzése*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola. Pécs.

## Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Bacsa, É. és Csíkos, Cs. (2013): The contribution of individual differences to the development of young learners' listening performances. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 15<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction*. Munich, Germany. 206.
- Bacsa Éva (2012): Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. **112**. 3. sz. 167-193.
- Bacsa Éva (2012): Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. sz. 53-80.
- Bacsa Éva (2012): Az önszabályozott tanulás tanulói észlelése kérdőív adaptálása és kipróbálása 5-8. évfolyamon. Szimpózium előadás. (absztrakt) In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és összefoglalók*. MTA, Pedagógiai Bizottság. Budapest. 290.
- Fejes József, Bacsa Éva és Vigh Tibor (2012): A tanulói célok kérdőív jellemzői és működése matematika és angol tantárgyhoz kötődően 6. évfolyamon. Szimpózium előadás. (absztrakt) In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és összefoglalók*. MTA, Pedagógiai Bizottság. Budapest. 291.
- Bacsa, É. és Csíkos, Cs. (2011): Measuring beliefs on language learning. In: *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 14<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction*. Exeter, UK. 87.
- Bacsa Éva (2011): Nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések mérése. Tematikus előadás (absztrakt). In: Vidákovich Tibor és Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet, Szeged. 57.
- Bacsa Éva (2011): Általános és középiskolás angol nyelvtanulók meggyőződései. Tematikus előadás (absztrakt). In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. MTA, Pedagógiai Bizottság. Budapest. 468.
- Bacsa Éva és Csíkos Csaba (2010): Nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. Tematikus előadás (absztrakt). In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet. Szeged. 86.
- Baraszevich Tamás, Molitorisz Anikó és Bacsa Éva (2010): Az episztemológiai meggyőződések mérésének problémái és lehetőségei. Tematikus előadás (absztrakt). In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet. Szeged. 35.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. Poszter. (absztrakt) *PÉK 2008 – VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet. Szeged. 54.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7-8. sz. 33-49.