



HALLÁSSÉRÜLT DIÁKOK IDEGEN NYELVVEL KAPCSOLATOS EGYÉNI VÁLTOZÓINAK VIZSGÁLATA

Csizer Kata, Piniel Katalin és Kontráné Hegybíró Edit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kutatócsoportunk évek óta foglalkozik a hallássérültek idegennyelv-tanulásának vizsgálatával. Feltáratlan területen járunk, hiszen a szurdopedagógia (hallássérültek pedagógiája) szakirodalma az idegennyelv-tanulásra nem terjed ki, és a nyelvelsajátítást kutató hazai és külföldi szakemberek érdeklődése csak elvétve irányul a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő idegennyelv-tanulókra (l. *Domagala-Zysk*, 2013; *Janáková*, 2008; *Kellet Bidoli és Ochse*, 2008; *Kormos és Smith*, 2012; *Nijakowska*, 2010). Ez igaz a szerteágazó motivációs vizsgálatokra is, melyek eredményei kevéssé általánosíthatók olyan csoportokra, melyek társadalmi, nyelvi és pedagógiai szempontból is jelentősen különböznek a többségi, halló társadalom tagjaitól. A siketek nyelvi és kulturális kisebbségnek tekintik magukat, de a kisebbségi nyelvet és kultúrát siket gyerekek többségének nem a szülei örökítik át, hiszen a legtöbb siket gyerek (90–95%) halló családba születik (vö. *Hattyár*, 2000). Ez a körülmény sajátos helyzetet teremt a nyelvi fejlődésükben, szocializációjukban és iskolai tanulmányaikban is, mely indokolja a megkülönböztetett kutatói figyelmet.

Kutatták már a nyelvtanulási motivációt különböző társadalmi és nyelvi csoportok körében (vö. *Dörnyei és Ushioda*, 2009, 2011), de – tudomásunk szerint – sem külföldön, sem Magyarországon nem készült még siket és súlyosan nagyothalló diákokkal olyan felmérés, amely vizsgálná a nyelvtanulási motivációjukat és más, a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni változóikat. Ez a fajta kutatás nemcsak hiánypótló, de szükséges is, mert az Országgyűlés által a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló törvény (2009. évi CXXV. törvény) preambulumban deklarált „a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférésük biztosítása érdekében” (1. o.) mindenképpen pontos tudással kell rendelkezünk arról, milyen folyamatok befolyásolhatják a magyarországi siket diákok idegennyelv-tanulását.

Az itt bemutatott kutatásunk nem előzmény nélküli. A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal támogatásával létrejött (NKTH B2 2006-0010) vizsgálatban siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulással kapcsolatos vélekedéseit térképeztük fel kérdőíves módszerrel. Eredményeinkről korábban a Magyar Pedagógia folyóiratban is beszámoltunk (*Csizer, Kontráné Hegybíró és Sáfár*, 2008). Tanulmányunkban megállapítottuk, hogy a siket és nagyothalló felnőttek tudatában vannak annak, hogy magyar és magyar jelnyelvi tudásuk mellett segíthetné az életben való előrejutásukat az angol vagy más idegen nyelv ismerete. Azonban a kutatás egyik hiányossága az volt, hogy

nem volt lehetőségünk csak aktív nyelvtanulókat vizsgálni, így egyes adatközlőknél csupán tervezett viselkedésformákat tudtunk mérni. A jelenleg folyamatban lévő országos kutatásunkban a közoktatásban idegen nyelvet tanuló siket és súlyosan nagyothalló diákokat vizsgálunk. Adatgyűjtésünk kiterjed az ország valamennyi olyan speciális intézményére, ahol hallássérült tanulók csoportos oktatása folyik. Eddig csak részadatokat és kisebb mintás leíró statisztikai eredményeket tettünk közzé (*Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013; Piniel, Csizér és Kontra, 2014*). Jelen tanulmányunkban a kérdőíves eredmények első, teljes mintás összefoglaló elemzését mutatjuk be, választ keresve arra a kérdésre, hogyan írhatók le a siket és nagyothalló diákok nyelvtanulással kapcsolatos egyéni különbségeit mérő változók, illetve milyen kapcsolat van ezek között a változók között.

Siket tanulók oktatása

A felnőttek körében 2006 és 2010 között folytatott kutatásunk eredményei egyértelműen arra mutattak rá, hogy a siketek sikeres idegennyelv-tanulásában jelentős szerepe lehet a jelnyelv használatának (*Kontra és Csizér, 2013; Kontráné Hegybíró, 2010; Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2008*). Ennek legfőbb oka, hogy a prelingvális siketek, vagyis azok, akik születésüktől fogva nem érzékelik a hangokat vagy a környezetük akusztikus nyelvének elsajátítása előtt veszítették el a hallásukat, a világot alapvetően vizuális úton érzékelik, vizuálisan gondolkodnak, a környezetük hangzó nyelvét természetes úton nem képesek elsajátítani. Siket családba születő siket gyermekek számára a jelnyelv az anyanyelv (*Jokinen, 2000; Kozma, 2013; Skutnabb-Kangas, 2008; Vasák, 2005*), és a jelnyelv válhat az első, illetve a preferált nyelvvé azoknak a prelingvális siketeknek az életében is, akik halló szülők gyermekei ugyan, de óvodában, iskolában vagy siket egyesületekben lehetőségük adódik anyanyelvi szinten elsajátítani a jelelést.

A siketek nemzeti jelnyelvei természetes, vizuális-gesztikuláris nyelvek, melyek saját önálló szókinccsel és a környezeti hangzó nyelvektől független nyelvtani struktúrával rendelkeznek (*Bartha, Hattyár és Szabó, 2006; Bodnár, 2012*). A hangzó magyar nyelvet a súlyos fokban hallássérült gyerekek mint idegen nyelvet tanulják meg az iskolában (*Muzsnai, 1999; Szabó, 1999*), ennek megfelelően a szókinccsük, valamint ezzel összefüggésben olvasási készségük fejlődése is jelentős elmaradást mutat a halló kortársaikhoz képest (*Allen, 1994; Bombolya, é. n.; Szabó, 2003*). A nyelvtani szerkezetek használatában is bizonytalanság, illetve a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiekre jellemző hibák figyelhetők meg (*Bodnár, 2012; Szabó, 1999*). Még a magyarul jól író és olvasó siket felnőttek körében is gondot okozhat például a névelők használata, az igeekötők, az alanyi és tárgyaz ragozás, a kötőszavak alkalmazása vagy a szórend. A jelnyelvet magabiztosan használó felnőtt siket adatközlőink elmondása szerint komoly segítséget jelentett nekik a tanulmányaik során, ha olyan nyelvtanárral találkoztak, aki tudott jelelni és ismerte a siketek gondolkodásmódját. Ezenfelül azt is kiemelték, hogy a tanár jelnyelvismerete és -használata motiváló tényezőként hatott rájuk, sokkal jobb tanár-diák kapcsolatot tudtak kialakítani és jobb eredményeket értek el.

A magyarországi siketoktatás hagyományában nem a jelnyelvi kommunikációra épít (a magyarországi siketoktatás történetéről részletesen l. *Vasák*, 2005). A fejlettebb országoktól, de részben még a régió más országaitól is eltérően hazánkban erősen tartja magát a köznyelvben „oralizmusnak” is nevezett, auditív-verbális módszer (*Csuhai, Henger, Mongyi és Perlusz*, 2009), mely a hallássérült személyek meglévő hallásképességének kihasználását előtérbe helyezve a hangzó magyar nyelvet alkalmazza az oktatás során.¹ Külföldi kollégák időnként csodálkozva tapasztalják, hogy nálunk nem elvárás a siketiskolai tanárokkal szemben, hogy tudják használni a magyar jelnyelvet, vagy, hogy nincs tolmács vagy siket asszisztens az órákon. A tanárok és diákjaik között a kommunikáció gyakran nehézkes, a tanulók hangzó nyelvi tudása, de fejlesztés híján a jelnyelvi kifejezőképessége sem éri el az életkoruknak megfelelő szintet. Ilyen módon az idegen nyelvek tanítása a siket gyerekek többségénél rendkívül bizonytalan első nyelvi alapon kezdődhet csak meg.

A 2009-ben elfogadott CXXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról jelentős előrelépést jelenthet a siketek életében és a siketoktatásban egyaránt. A törvény lehetővé teszi a bilingvális oktatási módszer bevezetését, amit a következőképpen határoz meg: „f) *bilingvális oktatási módszer*: olyan oktatási módszer, amely a beszélt magyar nyelv mellett a magyar jelnyelvet is alkalmazza az oktatás során (1. o.)”.

A magyarországi siketiskolák különböző mértékben készültek fel a törvény bevezetésére. Jártunk olyan iskolában, ahol a jelnyelv használata teljességgel elfogadott, a gyerekek egymással folyamatosan jelben kommunikálnak, a tanárok többsége valamilyen szinten ismeri, és gyakorta használja is a jelnyelvet, bár csak segédeszközként. A *Csuhai* és munkatársai (2009) által a hallássérültek speciális intézményeiben folytatott felmérés szerint a megkérdezett 90 pedagógus 63%-a nyilatkozott úgy, hogy tud jelezni, 45%-a használja a jelnyelvet a tananyag kiegészítésére és a jobb megértés elősegítésére, de többségük nem értékelte a jelnyelvtudását a közepesnél jobbnak. Olyan iskolát is felkerestünk, ahol már elkezdték a felkészülést a jelnyelvtörvény szerinti oktatásra, és az elsős gyerekeknek jelnyelvi oktatást, fejlesztést tartanak. Azonban a meglátogatott intézmények többségében (8-ból 6 iskolában) az auditív-verbális módszer elsődleges vagy kizárólagos használatáról számoltak be a kollégák. A jelnyelv elfogadottságának mértéke az iskolákban kihatással lehet a tanulók gondolkodására, a megfelelő tanulási módszerekről alkotott meggyőződéseikre és tanulási stratégiáikra is, vagyis egy sor olyan egyéni változó, melyek szerepet játszanak az idegen nyelvek tanulásában.

Egyéni különbségek a nyelvtanulásban

A nyelvelsajátítás kutatásának fontos területe a tanulók egyéni különbségeinek mint a tanulási folyamatokat befolyásoló legfontosabb tényezőknek feltérképezése. Ez vonat-

¹ A klasszikus oralista gyakorlat támogatja az olyan vizuális inputot, mint a szájról olvasás vagy a gesztusok használata, míg a szigorú értelemben vett auditív-verbális módszer a hallásfunkciók kiépítése érdekében kizárólag auditív stimulusokat enged meg (*Bartha, Hattyár és Szabó*, 2006).

kozhat egyrészt a tanulókkal kapcsolatos jellemzőkre, például ki mennyire és milyen tényezők hatására motivált egy idegen nyelv elsajátításában. Másrészt vonatkozhat olyan tanulói vélekedésekre és meggyőződésekre, amelyeket a tanulás folyamatával kapcsolatban alakítanak ki a diákok. Végül vizsgálhatók a tanulással összefüggő viselkedésformák, például a tanulási stratégiák alkalmazása, illetve az azokkal kapcsolatos preferenciák. Az egyéni különbségekre irányuló kutatások irodalma szinte könyvtárnyi, az alábbiakban csupán rövid összefoglalót adunk az általunk is vizsgált főbb tényezőkről.

Nyelvtanulási motiváció

Annak ellenére, hogy a nyelvtanulási motiváció örökzöld témája a nyelvpedagógiai kutatásoknak, nem tudunk olyan vizsgálatról, amely kifejezetten a siket és nagyothalló nyelvtanulók motivációjával foglalkozna. *MacIntyre* (2002) szerint a motivációs vizsgálatok két kérdésre keresik a választ: miért irányul valaki cselekvése egy bizonyos célra, illetve mi határozza meg, hogy a cél elérésén milyen intenzitással és erőfeszítéssel munkálkodik az illető.

A motiváció konstruktumának leírására több modellt javasoltak a kutatók, melyek közül *Dörnyei* (2005) második nyelvi motivációs érendszerét tartottuk a legalkalmasabbnak arra, hogy kutatásunk alapjául szolgáljon. Választásunk oka, hogy a modell érvényességét korábban már számos különböző kontextusban bizonyították szakemberek (*Dörnyei és Ushioda*, 2009, 2011), és magyarországi halló nyelvtanulók körében is ebben az elméleti keretben végeztük az utóbbi évek kutatásait (*Csizér és Galántai*, 2012; *Csizér és Lukács*, 2010; *Kormos és Csizér*, 2008). E szerint az elmélet szerint a diákok *motivált tanulási viselkedését*, azaz, hogy mennyi energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani, három tényező befolyásolja: (1) Az *ideális második nyelvi én*, vagyis a nyelvtanulók önmagukról alkotott, jövőbeli képe, amilyennek látni szeretnék magukat, s amely kép elérésén hajlandók fáradozni. (2) A *szükséges második nyelvi én*, mely azokat a tulajdonságokat foglalja magába, amelyekkel az egyénnek a környezetében megfogalmazódó elvárásokból eredően rendelkeznie kellene. (3) A *nyelvtanulási tapasztalatok*, amely tényező összefoglalja, milyen korábbi tapasztalatokkal rendelkeznek a nyelvtanulók; ez a tényező is hozzájárul ahhoz, hogy végül mennyi energiát hajlandó egy-egy diák a nyelvtanulásra fordítani.

Számos kutatás foglalkozik azzal, milyen folyamatok befolyásolják a második nyelvi motivációs érendszert alkotó tényezőket (*Csizér és Galántai*, 2012; *Dörnyei és Ushioda*, 2009, 2011; *Kormos és Csizér*, 2005), azonban csak a milió vizsgálatára vállalkoztunk, azaz annak feltérképezésére, hogy milyen hatások érik a nyelvtanulót a környezetéből: szülőktől és barátoktól. Ezek a hatások érkehetnek konkrét segítség formájában, illetve szó lehet különböző attitűdök közvetítéséről (*Gardner*, 1985). Egy magyarországi kutatásokat elemző metavizsgálat alapján megállapították, hogy a középiskolás diákok esetében erős kapcsolat van a milió és az ideális második nyelvi én között, azaz a diákok jövőre vonatkoztatott énképét erősen befolyásolja a környezetük véleménye (*Csizér és Kormos*, 2008). A milió által közvetített hatások internalizációja eltérő lehet, vannak azonban adatok, amelyek azt bizonyítják, hogy az internalizációs folyamatban a diákok érése játszhat szerepet, azaz minél idősebbek, annál inkább képesek a környezeti

elvárásokat belsővé tenni, és a különböző énképek (ideális és szükséges) közötti harmóniát megteremteni (*Kormos, Kiddle és Csizér, 2011*).

Nyelvtanulói meggyőződések

A nyelvtanulással kapcsolatos nézeteket, elképzeléseket, meggyőződéseket (továbbiakban: meggyőződéseket) az alkalmazott nyelvészetben kérdések sora övezi. Például az, hogy a nyelvtanulói meggyőződéseket tekinthetjük-e egyéni különbségnek, milyen mértékben befolyásolják a (nyelv)tanulás pszichológiáját, és milyen egyéb egyéni változókkal hozhatóak összefüggésbe. Ugyanakkor nem vitatható, hogy mint a többi egyéni változó, meggyőződéseink is befolyásolják a viselkedésünket és ezáltal a nyelvtanulás folyamatát, kimenetelét és sikerességét is (*Dörnyei, 2005*). Továbbá meggyőződéseink szerepet játszanak abban, hogyan vélekedünk tapasztalatainkról, értékeljük sikereinket és minek tulajdonítjuk kudarcainkat (*Mori, 1999*). Azok a nyelvtanulók például, akik saját erőfeszítéseiknek tudják be nyelvtanulási sikereiket, nem pedig akaratuktól független tényezőknél (pl. a nyelvérzéknek), sikeresebbek a nyelvtanulásban, mint azok, akik önmagukon kívüli okoknak tulajdonítják azokat. Ennek megfelelően a nyelvtanulási meggyőződések összefonódhatnak a nyelvtanulási célok minőségével, az elsajátítási és viszonyító célokkal (*Fejes, 2011*), ezáltal a nyelvtanulási motivációval (*Ryan és Mercer, 2012*). Ugyanakkor tapasztalataink formálják meggyőződéseinket, legfőképpen azt, ahogyan énhatékonyságunkról vélekedünk (*Mills, 2014*).

A nyelvtanulók meggyőződéseit feltáró kutatások eredményei (*Mercer, 2013; Mercer és Ryan, 2010*) egyfelől azt mutatják, hogy a meggyőződéseink rendkívül összetett rendszert alkotnak, amely egyénenként nagymértékben változik (*Ryan és Mercer, 2012*). Másfelől kvantitatív, kérdőíves kutatások (*Horwitz, 1988, 1999*) eredményeként a nyelvtanulói meggyőződések olyan alkotóelemei rajzolódnak ki, mint a nyelvtanuló vélekedése az adott nyelvről (könnyűnek vagy nehéznek tartja-e a választott nyelv tanulását), a nyelvérzék fontosságáról (mennyire tartja a nyelvérzékét a nyelvtanuláshoz elengedhetetlennek) és a nyelvtanulás természetéről (milyen módszereket tart a legcélravezetőbbnek). A képzetek sokrétűségét az ilyesfajta megközelítés szükségszerűen leegyszerűsíti, de egyúttal lehetővé teszi bizonyos tendenciák kimutatását. A nyelvtanulási meggyőződések motivációra gyakorolt hatására nincsenek empirikus kutatások, annak ellenére, hogy van olyan motivációs elmélet, amely hangsúlyozza a meggyőződések fontosságát a nyelvtanulási motiváció folyamatában (*Dörnyei és Ottó, 1998*), illetve a motiváló tanítás szempontjából fontos elvárás lenne, hogy a tanár segítsen a diákoknak, hogy reális tanulási meggyőződéseket tudjanak kialakítani (*Dörnyei, 2001*).

Korábbi, felnőtt hallássérültek körében folytatott kutatásunkban (*Kontráné Hegybíró, 2010; Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2009*) határozott elképzelésekkel és meggyőződésekkel találkoztunk mind a nyelvekről, mind a nyelvtanulásról. Adatközlőink képesnek tartották magukat és siket sorstársaikat arra, hogy elsajátítsák bármely idegen nyelv írott formáját. Az angol nyelvről többen is úgy vélekedtek, hogy viszonylag könnyű elsajátítani, mert átlátható a szerkezete. Néhányan azt is elmondták, hogy könnyebbnek tartják, mint a magyart (*Kontráné Hegybíró, 2010*). A felnőttektől gyűjtött adatok alapján a nyelvtanulási meggyőződések egyik összetevője, azaz a legcélraveze-

többnek tartott nyelvtanulási módszerek, a motivált tanulási viselkedés egyik fontos bejósoló tényezőjének bizonyult (Csizér, Kontráné Hegybiró és Sáfár, 2008). Megállapítottuk, hogy a siket és súlyosan nagyothalló nyelvtanulók számára fontos a homogén csoport, a jelnyelvhasználat, a jelnyelven kapott magyarázatok és az idegen nyelv struktúrájának a jelnyelv rendszeréhez való viszonyítása. Szoros összefüggést találtunk a felnőtt siket adatközlők nyelvtanulási motivációja és aközött, hogy szeretnék-e, ha a településükön lennének siket nyelvtanárok (Kontráné Hegybiró, Csizér és Sáfár, 2009).

Nyelvtanulási stratégiák

Siket nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálatakor nem hagyhatók figyelmen kívül a tanulási stratégiák, hiszen sajátos nyelvi helyzetükből adódóan feltételezhető, hogy más stratégiákat fognak előnyben részesíteni, mint a hallók. Az idegennyelv-tanulási stratégiák fogalma egyrészt vonatkozik arra, ahogyan a tanuló egy nyelvi feladatot általában megközelít (például figyel), másrészt vonatkozik azokra a konkrét cselekvésekre, amelyeket azért hajt végre, hogy megbirkózzon a feladattal (például vizuálisan elképzeleli a szavak jelentését, kérdez, jegyzetel).

O'Malley és Chamot (1990) három fő stratégiacsoportot azonosítottak kutatásaik során: metakognitív, kognitív, valamint társas-érzelmi stratégiák. Ezek közül a hallássérült nyelvtanulók idegennyelv-tanulása szempontjából különösen fontosak a *kognitív stratégiák*, hiszen ebbe a csoportba tartoznak azok a konkrét technikák, amelyek segíthetnek a tananyagot megérteni, befogadni, tárolni és felidézni. Szintén fontosak a *társas stratégiák*, melyek „a nyelvtanulás és nyelvhasználat társas jellegét kihasználva a másokkal való interakció útján segítik elő a nyelvtanulást” (Napravszky, Tánczos és Mónos, 2009. 58. o.). A siketokról úgy tartják, hogy rendkívül szociálisak, segítőkészek, nyitottak a sorstársaik felé, ami a tanórákon tanúsított viselkedésükben is megmutatkozik, amint ezt óralátogatásaink során magunk is tapasztaltuk. Az *érzelmi stratégiák* vizsgálatának fontosságát az adja, hogy a siket és súlyosan nagyothalló gyerekeket és fiatalokat sok frusztráció éri a tanulmányaik során, melyek hatékony kezeléséhez, ellensúlyozásához szükség van megfelelő eszközökre. Jelen vizsgálatban nem foglalkoztunk a metakognitív stratégiák felmérésével részben terjedelmi okokból, részben azért, mert ezeket a stratégiákat kvalitatív kutatással terveztük mérni.

Bár az idegennyelv-tanulási stratégiák szakirodalma az 1980-as évek óta töretlenül gyarapszik, és az Oxford által kifejlesztett kérdőívet (Nyelvtanulási Stratégiák Tára, *Strategy Inventory for Language Learning*) a világ minden táján a legkülönbözőbb csoportok nyelvtanulási stratégiáinak felmérésére alkalmazták már (Oxford, 1990; Oxford és Burry-Stock, 1995), siketek körében folytatott stratégiavizsgálatokról nem tudunk beszámolni.

A kutatás módszere

A fent leírt egyéni változókat kvantitatív kutatás keretében vizsgáltuk siket és nagyothalló nyelvtanulók körében az ország valamennyi hallássérültek oktatására szakosodott intézményében. Így a terepmunka során nyolc speciális intézményt kerestünk fel, amelyből hét általános iskolai tagozat volt, ahol angolul (6 iskola) és németül (1 iskola) tanultak a diákok. A nyolcadik intézmény egy budapesti szakközépiskola hallássérült tagozata volt, ahol szintén angolul tanultak a diákok. A kérdőíves adatgyűjtésünk során a következő kutatási kérdésekre kerestünk választ: (1) Hogyan írhatók le a siket és a nagyothalló diákok idegennyelv-tanulásával kapcsolatos egyéni változók? (2) Milyen kapcsolat van ezek között a változók között?

Kérdőívünket országosan 105 14–19 éves siket és nagyothalló aktív nyelvtanuló töltötte ki, de hiányos válaszadás miatt az elemzésben csak 96 fő adatait használtuk fel (50% lány). Közülük 54-en vallották magukat nagyothallónak és 41-en siketnek (egy tanulóról hiányzik ez az adat). A 96 tanuló közül mindössze hatnak siket az egyik vagy mindkét szülője. Ez azt jelenti, hogy csak a gyerekek töredékének volt lehetősége arra, hogy a jelnyelvet anyanyelvként sajátítsa el otthon, a szüleitől, már a kezdetektől fogva. Ezt megerősíti az az adat, miszerint a jelnyelv használatát a többség (n=52) az iskolatársaktól, barátoktól és/vagy jelnyelvtanártól (n=50) tanulta. Mindazonáltal a kutatásban részt vevő tanulók 81%-a (n=78) saját bevallása szerint a barátaival jelnyelven kommunikál, ami azt jelenti, hogy a jelnyelvnek mint kommunikációs csatornának kiemelkedő szerepe van az életükben. Kutatásunkban ezért külön figyelmet fordítottunk arra, hogy az adatközlőink a nyelvtanulásban melyik modalitást preferálják: a vizuális-gesztikuláris jelnyelvet vagy az auditív-verbális információátadást. Az óralátogatásaink alatt a gyakorlatban is alkalmunk volt megfigyelni a kétféle modalitás használatát. A felkeresett nyolc intézmény nyelvtanárai közül egy képzett jelnyelvhasználó óráját láttuk, és egy olyan tanárét, aki tanulja a jelnyelvet és már jól tudja használni. Hat tanár esetében arról számolhatunk be, hogy a tanulóiktól ellesett néhány jelet időnként segítségül hívják, de az információátadás döntően auditív-verbális csatornán történt. Megfigyeléseink alapján és hallássérült szakértőnkkel egyeztetve megállapítottuk, hogy a mintánkban csupán két intézmény van (n=39), amelyek a jelnyelv elfogadásában és használatában különböznek a többitől.

Az adatgyűjtéshez egy már korábban kipróbált, nyelvi szempontból akadálymentes, 41 állításból álló Likert-skálás kérdőívet használtunk (*Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013. 9–10. o.; Piniel, Csizér és Kontra, 2014*). A fent összegzett háttéradatakon túl a kérdőív a következő konstrukciókat mérte (zárójelben adtuk meg az állítások számát):

Motivált tanulási viselkedés (3): mennyi erőfeszítést hajlandó tenni a tanuló a nyelvtanulása érdekében. Példa: Sokat készülök az angolórákra.

Ideális második nyelvi én (3): a tanuló nyelvtanulással kapcsolatos jövőképe, amelynek látni szeretné magát a jövőben nyelvtanulás szempontjából. Példa: *Néhány év múlva jól fogok tudni angolul kommunikálni.*

Szükséges második nyelvi én (5): milyen környezeti elvárásokat internalizált a nyelvtanuló, és ez alapján milyen énképe alakul ki. Példa: *A mai világban mindenkinek fontos az angol nyelv.*

Nyelvtanulási tapasztalatok (3): a nyelvtanuló élményei az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban. Példa: *Szeretem az angolórákat.*

Miliő (3 állítás): a család és barátok hatása a nyelvtanulási attitűdökre. Példa: *A családom/barátaim azt mondják, hogy tanuljak angolul.*

Nyelvtanulási meggyőződések (8): a nyelvtanulónak az idegen nyelvekről és a nyelvtanulásról alkotott elgondolásai és meggyőződései. Példa: *Azt gondolom, az angol nyelvtan könnyebb, mint a magyar nyelvtan.*

Kognitív tanulási stratégiák (3): a nyelvtanuló által használt olyan tanulási stratégiák, amelyek a tananyaggal végzett valamilyen kognitív tevékenység által elősegítik annak megértését, elraktározását, illetve felidézését. Példa: *A nyelvtanuláshoz sokszor használok szótárat.*

Társas tanulási stratégiák (3): a nyelvtanuló által használt olyan tanulási stratégiák, amelyek segítségével másokat is bevon a nyelvtanulási folyamatba (pl. kérdéseket tesz fel, segítséget kér, vagy együtt gyakorol velük). Példa: *Ha nem tudom biztosan, hogy valamit helyesen írtam angolul, vagy hibásan írtam, megkérek valakit, hogy nézze át.*

Érzelmi tanulási stratégiák (4): a nyelvtanuló által használt olyan tanulási stratégiák, amelyek a nyelvtanulással kapcsolatos érzelmekre irányulnak. Példa: *Ha jól sikerült a leckém, meg szoktam dicsérni magam.*

Modalitás (3): a nyelvtanuló tapasztalatai a jelnyelv és egyéb kommunikációs csatornák szerepéről a nyelvórán. Példa: *Ha az osztályban nem értünk valamit, az angoltanárrom jeleket használ, azzal segít.*

Énhatékonyság (3): a nyelvtanuló saját elgondolása a nyelvtanulással kapcsolatos képességeiről. Példa: *Azt gondolom, én jól meg tudok tanulni angolul írni és olvasni.*

A terepmunka során először az intézmények vezetőinek engedélyét kértük a kérdőív kitöltésére, ami névtelen és önkéntes volt. Az adatokat a 2013/2014-es tanévben gyűjtöttük. A nyelvtanulók a kutatók jelenlétében válaszoltak a kérdésekre, az iskolájuk egy olyan termében, ahol lehetőség volt az adatgyűjtő eszköz jelnyelvi fordításának kivetítésére. A kérdőív kitöltése körülbelül 25 percet vett igénybe. Az adatok elemzéséhez az SPSS-program 20. verzióját használtuk, és a kutatási kérdéseink megválaszolásához a leíró statisztikán túl korrelációs elemzéseket végeztünk.

Eredmények

A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája

Az 1. táblázat tartalmazza a kutatás során használt skálák megbízhatóságát és leíró statisztikai eredményeit. A megbízhatósági mutatókkal kapcsolatosan elégedettek lehetünk, hiszen csupán két olyan skála van, melyek megbízhatósági mutatói némileg elmaradnak az elvárható szinttől. Ez részben magyarázható azzal az igénnyel, hogy a skálák minél rövidebbek legyenek, hogy a diákoknak ne okozzon indokolatlanul nagy megterhelést a kérdőív kitöltése, másrészt koncepcionális problémák is lehetnek a társas stratégiákat és modalitást mérő skálákkal. Ezeknek a problémáknak a forrása többféle is lehet, de a társas stratégiák skála kidolgozásakor talán nem különítettük el megfelelően az órán és az órán kívül használt és használható stratégiákat. Másrészt pedig a bilingvális és auditív-verbális oktatás során a modalitás skála állításainak az értelmezése különböző lehet. Egy olyan órán, ahol a tanár az angol és magyar nyelv mellett használja a jelnyelvet is, a diákok könnyebben véleményt tudnak alkotni a modalitás skálát alkotó állításokról, mint azok a diákok, akiket alapvetően auditív-verbális módszerrel tanítanak.

1. táblázat. A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája

Skála (állítások száma)	Cronbach- α	Átlag	Szórás
Motivált tanulási viselkedés (3)	0,76	3,70	0,95
Ideális második nyelvi én (3)	0,67	3,55	0,82
Szükséges második nyelvi én (5)	0,73	3,36	0,80
Nyelvtanulási tapasztalatok (3)	0,71	3,72	0,94
Miliő (3)	0,71	3,01	0,92
Nyelvtanulási meggyőződések (8)	0,70	3,57	0,73
Kognitív tanulási stratégiák (3)	0,72	3,78	0,76
Társas tanulási stratégiák (3)	0,60	3,96	0,76
Érzelmi tanulási stratégiák (4)	0,72	3,73	0,92
Modalitás (3)	0,60	3,93	0,70
Énhatékonyosság (3)	0,76	3,22	0,91

A skálaátlagokat áttekintve láthatjuk, hogy ezek rendre alacsonyabbak, mint más magyarországi tanulói csoportokat vizsgáló kutatások eredményei (pl. *Kormos és Csizér*, 2008), hiszen a legtöbb skála esetében az ötfokú skála 3,5-ös átlaghoz közelítenek az eredmények. Ennek oka sokféle lehet. Egyrészt a halláskárosult tanulónak különös nehézséget okozhat a nyelvtanulás, ha a közvetítő nyelv nem a számukra természetes jelnyelv (*Kontra és Csizér*, 2013). Másrészt a nehézségekkel összefüggésben a siket és a nagyothalló diákokkal kapcsolatos elvárások, illetve azok hiánya negatívan alakíthatja a

külső motivációs tényezőket. Ezt támaszthatja alá az énképek közti statisztikai különbség, ami azt mutatja, hogy az ideális második nyelvi énkép valamivel erősebb, mint a szükséges nyelvi énkép ($t=2,84$, $p=0,005$). Elmondhatjuk tehát, hogy a nyelvtanulók belső motivációja valamivel erősebb a külső hatásokból származó motivációnál. Ennek oka lehet, hogy a diákok nincsenek teljesen tisztában a velük kapcsolatos idegennyelvtanulási elvárásokkal, esetleg nincsenek is ilyen elvárások. Eredményünk azért is fontos, mert egy korábbi, kisebb mintán végzett elemzésünk azt mutatja, hogy a szükséges második nyelvi énképnek van közvetlen hatása a motivált tanulási viselkedésre, míg az ideális második nyelvi énkép csak közvetetten hat, azaz a külső motivációs tényezők erősítése mindenképpen pozitív hatást gyakorolna a diákok nyelvtanulásba fektetett erőfeszítésére (Piniel, Csizér és Kontra, 2014).

Különböző almintákon is megvizsgáltuk az átlagok közötti különbségeket, de sem hallásállapot szerint, sem a jelnyelvhasználattal (barátokkal) kapcsolatosan nem találtunk szignifikáns eltéréseket a skálaátlagokban. Ami az iskolák közötti különbségeket illeti, egyedül a modalitást mérő skálán szignifikáns az eltérés. Abban a két iskolában, ahol a jelnyelv használatához pozitívabban állnak hozzá, érthető módon, a modalitásskála átlaga szignifikánsan magasabb volt (átlag_{bilingvális szemléletű iskolák}=4,20, $n=39$; átlag_{auditív-verbális szemléletű iskolák}=3,75, $n=57$; $t=3,36$, $p=0,001$; vö. 4. táblázat).

A skálák közötti néhány összefüggés vizsgálata

A skálák közötti összefüggések vizsgálatát korrelációelemzéssel végeztük. Első lépésként azt elemeztük, hogy a motivált tanulási viselkedés mely skálákkal mutat erős kapcsolatot. A 2. táblázatból látszik, hogy a halláskárosult nyelvtanulók esetében legfontosabb tényező a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények, azaz, hogy milyen hatások érik őket a nyelvórán ($r=0,79$). Jelentős összefüggés mutatható ki, ha a motivált tanulási viselkedést összevetjük a nyelvtanulási meggyőződésekkel ($r=0,66$), a szükséges második nyelvi énképpel ($r=0,62$) és az ideális második nyelvi énképpel ($r=0,57$), az énhatékonyssággal ($r=0,57$), valamint a kognitív ($r=0,57$) és érzelmi ($r=0,51$) tanulási stratégiákkal. A többi skála korrelációja gyengébb, bár szintén szignifikáns.

Az eredmények részben megerősítenek korábbi kutatásokat, amelyekben Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs énrendszerének hatását vizsgálták (Dörnyei és Ushioda, 2009), azonban a siket tanulók esetében a nyelvtanulási tapasztalatoknak kiemelkedő szerepe van, és lehetséges, hogy az énképek hatása háttérbe szorul. Ezt megerősíti a Fisher féle r - z transzformációs vizsgálat, melynek eredménye azt mutatja, hogy a motivált tanulási viselkedés és a nyelvtanulási élmények közti korreláció szignifikánsan erősebb, mint a motivált tanulási viselkedés és szükséges nyelvi énkép ($z=2,85$, $p=0,004$), illetve ideális nyelvi énkép ($z=2,38$, $p=0,017$) közötti korreláció. Ez még inkább megerősíti, hogy a nyelvtanulási élmények mindenképpen központi szerepet játszanak a siket nyelvtanulók motivációjában. Azonban nem szabad arról sem elfelejtkeznünk, hogy a hagyományosan vizsgált énképek és élmények mellett a siket diákok esetében nagyon fontosak a nyelvtanulási meggyőződések is, azaz mennyire tartják nehezen vagy könnyen megtanulhatónak az idegen nyelvet, és mi segítheti szerintük a nyelvtanulást.

2. táblázat. A motivált viselkedés és a többi skála közötti korreláció (r)

Skálák	Motivált tanulási viselkedés
Ideális második nyelvi én	0,57
Szükséges második nyelvi én	0,69
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,79
Miliő	0,45
Nyelvtanulási meggyőződések	0,66
Kognitív tanulási stratégiák	0,57
Társas tanulási stratégiák	0,44
Érzelmi tanulási stratégiák	0,51
Énhatékonyság	0,57

Megjegyzés: Minden esetben $p < 0,01$.

Az eredmények alapján az énképek közötti korreláció erősebb, ($r_{\text{szüksmá_id.m.é}}=0,65$.) mint az énképek és az élmények közötti összefüggés ($r_{\text{nyelvtantap_szüks.m.é}}=0,38$). Ez egyrészt azt jelenti, hogy akár az ideális, akár a szükséges nyelvi énképet erősítjük a tanulónak, az mindenképpen jótékonyan fog hatni a másik énképre is. Másrészt annak is tudatában kell lennünk, hogy az erős korreláció a kétfajta énkép között arra is utalhat, hogy a két énkép nem válik el élesen egymástól, ami nemcsak a hallásállapottal lehet összefüggésben, hanem az életkorral is (Kormos, Kiddle és Csizér, 2011). Ez, illetve az a tény, hogy a tanulási élmények és az énképek közt gyengébb összefüggés mutatkozik, azt jelenti, hogy mindenképpen erősíteni kellene a nyelvtanulás során a diákok pozitív élményeit.

Az énhatékonysággal kapcsolatos korrelációs eredmények egyértelmű képet mutatnak, mert az összes egyéni változót mérő skála esetében szignifikáns kapcsolatot talá-lunk (3. táblázat). Az értékek a motivált tanulási viselkedést és az énképeket mérő skálák esetében bizonyultak legerősebbnek, ami azt jelenti, hogy a magas énhatékonyság nemcsak közvetlenül kapcsolódik a tanulási viselkedéshez, hanem az énképekkel is összefüggést mutat.

A modalitással kapcsolatos skála tematikája miatt felmerült az igény, hogy külön vizsgáljuk azoknak a diákoknak a válaszait, akik olyan iskolába járnak, amelyre a jel-nyelv elfogadottsága és rendszeres használata jellemzőbb, mint a többi felkeresett intéz-ményre, és ahol a nyelvtanár képzett vagy képzésben részt vevő jelelő. A kutatás során az óramegfigyelések, illetve a segítő siket szakértő véleménye alapján választottuk ki az ennek a feltételnek megfelelő két iskolát ($n=39$).

3. táblázat. Az énhatékonyság és a többi skála közti korreláció (*r*)

Skálák	Énhatékonyság
Motivált tanulási viselkedés	0,57
Ideális második nyelvi én	0,47
Szükséges második nyelvi én	0,55
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,53
Miliő	0,46
Nyelvtanulási meggyőződések	0,45
Kognitív tanulási stratégiák	0,36
Társas tanulási stratégiák	0,32
Érzelmi tanulási stratégiák	0,34

Megjegyzés: Minden esetben $p < 0,01$.

A 4. táblázatban összegzett eredmények azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak az esetében, akiknél a bilingvális oktatás megjelenik a nyelvórán, a modalitás szignifikáns kapcsolatot mutat a motivált tanulási viselkedéssel, a nyelvtanulásról alkotott meggyőződésekkel, a szükséges második nyelvi énnel és a háromféle tanulási stratégia használatát mérő skálával.

4. táblázat. A modalitás és a többi skála közötti korrelációk olyan iskolákban, ahol szerepet kap a bilingvális szemlélet az idegennyelv-órán ($n=39$, *r*)

Skálák	Modalitás
Motivált tanulási viselkedés	0,40
Szükséges második nyelvi én	0,35
Nyelvtanulási meggyőződések	0,40
Kognitív tanulási stratégiák	0,52
Társas tanulási stratégiák	0,34
Érzelmi tanulási stratégiák	0,66

Megjegyzés: Minden esetben $p < 0,05$.

Az eredmények (4. táblázat) alapján megállapítható, hogy a jelnyelv használata a nyelvórán erősíti a nyelvtanulással kapcsolatos tényezők megítélését, ami jótékonyan hathat a motivált tanulási viselkedésre (1. a 2. táblázat eredményeit). A hatásmechanizmusok pontos feltárására azonban további kutatásokat kell végezni. Vizsgálatunk részét képezik olyan kvalitatív adatok, amelyek elemzése túlmutat ennek a cikknek a keretein, de amelyek pontosabb választ adhatnak a jelnyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről (Kontra, Csizér és Piniel, 2015).

Összegzés

Eredményeink egyértelműen azt mutatják, hogy hasonló mentális sémákban képezhető le a halláskárosult diákok idegennyelv-tanuláshoz köthető egyéni különbségei, mint a halló diákoké. Azonban a nem túl magas skálaátlagok figyelemfelkeltők: a motivált tanításnak, illetve a diákok egyéni különbségeinek a figyelembevétele mindenképpen fokozottan fontosnak tűnik. E tanulmány keretei nem teszik lehetővé részletes tanításmódszertani következtetések levonását, ám úgy véljük, hogy a siketiskolákban az idegennyelvi motiváció szempontjából azok a tanítási módszerek lehetnek sikeresek, amelyek megpróbálják a bilingvális szemléletet alkalmazni. Hiszen annak ellenére, hogy az átlagok összehasonlítása során nem találtunk jelentős eltérést a különböző iskolákban tanuló és eltérő hallásállapotú diákok hozzáállásában, az összefüggések részletesebb elemzése azt mutatja, hogy az iskolák szemlélete (bilingvális vagy auditív-verbális oktatás) befolyásolhatja az egyéni különbségekhez kapcsolódó folyamatokat.

Nagyon fontos eredménynek tartjuk, hogy azokban az iskolákban, ahol a bilingvális szemlélet elfogadott, ott a modalitás skála és számos egyéni változó között több szignifikáns kapcsolatot is találtunk, ami számunkra újabb bizonyítékot szolgáltat arra, hogy a nyelvtanulás hosszú távú sikerességéhez hozzájárulhat a bilingvális oktatás. Egyetlen adatfelvétel alapján nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk, ezért hangsúlyozzuk, hogy nélkülözhetetlennek tartjuk további kvalitatív adatok gyűjtését és elemzését, amelyek idővel hozzásegíthetnek egy részletes módszertani útmutatás kidolgozásához. A jövőbeni kutatásoknak ki kell térniük a nyelvtanulási tapasztalatok szerepére is a tanulás során abból a szempontból, hogy milyen ideális környezetre van szükség ahhoz, hogy a siket és a nagyothalló diákok minél hatékonyabban sajátíthassák el a tanult idegen nyelvet.

A kutatás az OTKA K105095 számú pályázata támogatásával folyik. Siket szakértő: *Csernyák Hajnalka*. Köszönjük az adatgyűjtésben részt vevő iskolák támogatását és a közreműködő nyelvtanárok önzetlen segítségét.

Irodalom

- Allen, T. E. (1994): Who are the deaf and hard-of-hearing students leaving high school and entering postsecondary education? <http://gri.gallaudet.edu/AnnualSurvey/whodeaf.html>. Letöltés ideje: 2014. május 12.
- Bartha Csilla, Hattyár Helga és Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 852–906.
- Bodnár Ildikó (2012): A magyar mint idegen nyelvi tankönyvek egy lehetséges új felhasználási területe. *Hungarológiai Évkönyv*, 13. 1. sz. 123–141.
- Bombolya Mónika (é. n.): Nagyothalló gyermekek szókinccse. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/Bombolya%20M%F3nika,%20Nagyothall%F3%20gyermekek%20sz%F3kincse_KJ_LZS.pdf. Letöltés ideje: 2014. május 12.

- Csizér Kata és Galántai Dóra (2012): A tanári és szülői szerepek alakulása a középiskolások idegen nyelvi motivációjának alakításában. Egy strukturális modell tanulságai. In: Németh András (szerk.): *A neveléstudományi doktori iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 171–178.
- Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Sáfár Anna (2008): A siket és nagyothalló felnőttek idegennyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, **108**. 341–357.
- Csizér, K. és Kormos, J. (2008): An overview of Hungarian secondary school students' foreign language motivation. In: Knudsen, H. V. (szerk.): *Secondary school education*. Nova Science Publishers, Hauppauge, NY. 65–87.
- Csizér, K. és Lukács, G. (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, **38**. 1–13. DOI: [10.1016/j.system.2009.12.001](https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001)
- Csuhai Sándor, Henger Krisztina, Mongyi Péter és Perlusz Andrea (2009): „Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. http://fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf. Letöltés ideje: 2014. május 12.
- Domagala-Zysk, E. (2013, szerk.): *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe – state of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511667343](https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343)
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. DOI: [10.4324/9781410613349](https://doi.org/10.4324/9781410613349)
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, **4**. 43–69.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Longman, Harlow.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Hattayr Helga (2000): A siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdései. *EDUCATIO*, **9**. 4. sz. 776–790.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, **72**. 2. sz. 283–294. DOI: [10.2307/327506](https://doi.org/10.2307/327506)
- Horwitz, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, **27**. 4. sz. 557–576. DOI: [10.1016/s0346-251x\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(99)00050-0)
- Janáková, D. (2008, szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague.
- Jokinen, M. (2000): The linguistic human rights of sign language users. In: Phillipson, R. (szerk.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. 203–213.
- Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (2008, szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern.
- Kontra, E. H. és Csizér, K. (2013): An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard-of-hearing Hungarians. *IRAL*, **51**. 1. sz. 1–22.
- Kontra, E. H., Csizér, K. és Piniel, K. (2015). The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*. Megjelenés alatt. DOI: [10.1080/08856257.2014.986905](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905)

Hallássérült diákok idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata

- Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Piniel Katalin (2013): Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **13**. 1–2. sz. 5–21.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2008): Magyarországi siketek és nagyothallók a jelnyelvről: Egy kérdőíves kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **8**. 1–2. sz. 5–22.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2009): Idegen nyelvek tanulása siketek és nagyothallók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 1. sz. 72–83.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 29–40.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning*, **58**. 2. sz. 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Kormos, J., Kiddle, T. és Csizér, K. (2011): Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation in Chile. *Applied Linguistics*, **32**. 4. sz. 495–516. DOI: [10.1093/applin/amr019](https://doi.org/10.1093/applin/amr019)
- Kormos, J. és Smith, A. M. (2012): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters, Bristol, UK.
- Kozma Krisztina (2013): A jelnyelvi fejlődés kezdeti szakaszai siket és halló gyermekeknél. *Anyanyelv-pedagógia*, **2**. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=450>. Letöltés ideje: 2014. május 12.
- MacIntyre, P. D. (2002): Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (szerk.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Amsterdam. 45–68. DOI: [10.1075/illt.2.05mac](https://doi.org/10.1075/illt.2.05mac)
- Mercer, S. (2013): Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers. *SLLT*, **3**. 2. sz. 161–185.
- Mercer, S. és Ryan, S. (2010): A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, **64**. 4. sz. 436–444. DOI: [10.1093/elt/ccp083](https://doi.org/10.1093/elt/ccp083)
- Mills, N. (2014): Self-efficacy in second language acquisition. In: Mercer, S. és Williams, M. (szerk.): *Multiple perspectives on the self in SLA*. Multilingual Matters, Bristol, UK. 6–22.
- Mori, Y. (1999): Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, **49**. 4. sz. 377–415. DOI: [10.1111/0023-8333.00094](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00094)
- Muzsnai István (1999): Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen egy siket gyermek anyanyelve? In: Balaskó Mária és Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke II*. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. 395–399.
- Napravszky Noémi, Tánczos Judit és Mónos Katalin (2009): Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók idegennyelv-tanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **1**. sz. 50–71.
- Nijakowska, J. (2010): *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters, Bristol, UK.
- O'Malley, M. és Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9781139524490](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524490)
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle, Boston, MA.
- Oxford, R. L. és Burry-Stock, J. A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, **23**. 1. sz. 1–23. DOI: [10.1016/0346-251x\(94\)00047-a](https://doi.org/10.1016/0346-251x(94)00047-a)

Csizér Kata, Piniel Katalin és Kontráné Hegybiró Edit

- Piniel, K., Csizér, K. és Kontra, E. H. (2014): Validation of a questionnaire for measuring individual differences of hearing impaired language learners. In: Horváth, J. és Medgyes, P. (szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 274–288.
- Ryan, S. és Mercer, S. (2012): Implicit theories: Language learning mindsets. In: Mercer, S., Ryan, S. és Williams, M. (szerk.): *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Palgrave Macmillan, Houndmills, UK. 74–89. DOI: [10.1057/9781137032829.0010](https://doi.org/10.1057/9781137032829.0010)
- Skutnabb-Kangas, T. (2008): Bilingual education and sign language as the mother tongue of Deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 75–94.
- Szabó Mária Helga (1999): Magyar siketek magyar nyelvi kompetenciájának vizsgálata. *Medicina & Linguistica*, 5. 1. sz. 87–97.
- Szabó Mária Helga (2003, szerk.): *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs; Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.

ABSTRACT

DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS' INDIVIDUAL DIFFERENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Kata Csizér, Katalin Piniel and Edit Kontráné Hegybiró

The aim of the present study is to investigate deaf and hard-of-hearing language learners' individual differences concerning English as a foreign language. As there are no similar studies in the Hungarian context, we felt that it was important to gain information on this particular learner group. A questionnaire was used to measure participants' self-reported L2 motivation, language learning beliefs and strategies as well as their self-efficacy measures. 105 deaf and hard-of-hearing students from all over the country filled in the barrier-free paper-and-pen instrument. The data analysis presented in this article used correlational techniques to investigate the relationships among the scales. The most important results revealed that hearing impaired students' motivation was lower than the motivation of similar age-groups without hearing problems. In addition to this, our data analysis showed that there were differences between the correlational patterns in the different schools. Students attending schools where the use of the Hungarian sign language is incorporated into the English language class or is accepted as part of school life exhibited significant links between modality and various individual scales, which might indicate a higher level of intended behavior as well.

Magyar Pedagógia, 115(1). 3–18. (2015)
DOI: [10.17670/MPed.2015.1.3](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.1.3)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata, Piniel Katalin és Kontráné Hegybiró Edit, Eötvös Loránd Tudományegyetem, H–1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.