



KITARTÁS ÉS ÉRDEKLŐDÉS A NYELVTANULÁSBAN: A *GRIT* JELENSÉG VIZSGÁLATA ANGOL SZAKOS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Csizér Kata¹, Fekete Imre², Szabó Fruzsina³, Albert Ágnes¹

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem

² Budapesti Gazdasági Egyetem

³ Debreceni Egyetem

Az utóbbi években egyre több új konstruktum bukkan fel a nemzetközi szakirodalomban a második nyelvi motiváció kutatásával kapcsolatosan (pl. bevonódás, reziliencia), mely folyamat beleillik az alkalmazott nyelvészek évtizedes kutatásaiba, hogy minél pontosabban megértsük az egyéni változók nyelvtanulásban betöltött szerepét (Dewaele, 2005). Ezeknek az elméleti és empirikus kutatásoknak az a közös célja, hogy minél pontosabban megérthessük azt a hosszú távú folyamatot, amely során a diákok osztályteremben és/vagy azon kívül egy-egy nyelvet megtanulnak. Jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy egy magyarországi mintán tárjuk fel egy ilyen változó működését. A vizsgálatunk tárgyául választott összetett változót (angolul: *grit*) nem lehet magyarul egy szóval leírni, általában kitartás, lelkesedés, érdeklődés és erőfeszítés szavakkal írják körül a pszichológusok. Mi a kitartással párosuló érdeklődés kifejezést választottuk magyar megfelelőnek, mert ez tükrözi legjobban az empirikusan mért változóinkat. A konstruktum voltaképpen azt a motivációs folyamatot igyekszik elénk tárni, miszerint nyelvet tanulni sikeresen úgy lehet, hogy hosszú időn keresztül fenntartjuk saját érdeklődésünket a kívánt cél elérése érdekében (Teimouri et al., 2022). Azért tartjuk fontosnak ennek a változónak a vizsgálatát Magyarországon, mert a hagyományos módszerekkel mért motiváció esetében nem látunk olyan problémát, amire visszavezethetőek azok a nemzetközi összehasonlítások során feltárt eredmények, amelyek alapján a magyarok közel sem tartoznak az élmezőnybe, amikor az idegennyelv-tudásról van szó (Csizér, 2020). Mivel tudásunk szerint ez az első magyar tanulmány, ami a fenti tényezőt vizsgálja, fontosnak tartottuk, hogy egy speciális mintán végezzük a kutatást, így angol szakos egyetemisták töltötték ki a standardizált kérdőívet az ország különböző intézményeiben. Azért választottuk a nyelvtanulók „krémjét”, mert róluk feltételezhetjük, hogy kitartóak és érdeklődőek az angoltanulás iránt, és így lehetséges a *grit* jelenséget vizsgálni a körükben. A kutatás célja, hogy felmérjük, hogyan jellemezhetőek az angol szakos hallgatók kitartással párosuló érdeklődésük alapján, illetve ez a változó miként kapcsolódik a motivált tanulási viselkedésükhöz és nyelvtanulási érzelmeikhez (kíváncsiság, élvezet, szorongás és unalom). A cél megvalósítása érdekében nagymintás adatgyűjtést bonyolítottunk le, a vizsgált tényezőket leíró elemzésnek vetettük alá, majd korrelációs vizsgálatokkal válaszoltuk meg a kutatási kérdéseket.

Elméleti háttér

A kitartással párosuló érdeklődés és az egyéni változók vizsgálata

A motivált tanulási viselkedés mérésére akkor kerül sor, amikor a kutatók jellemezni szeretnék azt, hogy a megkérdezettek mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni. Magyarországon számos olyan vizsgálat készült, ahol ez a konstruktum képezi az adatfelvétel végső magyarázandó változóját. Figyelembe véve azt a tényt, hogy magát a motivációt nehéz empirikus vizsgálatokban megfigyelni, legtöbbször önbevalláson alapuló adatokkal dolgoznak a kutatók (Csizér, 2020), illetve vannak olyan kutatások is, amelyek a motivált tanulási viselkedés hatását térképezik fel különböző egyéni változókkal kapcsolatosan (Kormos & Csizér, 2014; Piniel & Csizér, 2013). Ez a tényező azonban általánosan méri az erőfeszítést, nem vesz figyelembe az erőfeszítéshez kapcsolódó célokat, melyek közül a hosszú távú célok tűnnek különösen fontosnak a nyelvtanulás során. Ennek a hiányosságának a kiküszöbölésére kezdtek el az alkalmazott nyelvészek foglalkozni a *grit* változóval, melynek definiálására és mérésére először pszichológusok vállalkoztak, akik hosszú távú célok elérésével kapcsolatosan vizsgálták ezt a tényezőt különböző kontextusokban. Kutatási területünkön Duckworth és munkatársai (2007) munkája motiválta a kutatókat, akik a *grit*-et a következőképpen határozták meg: „kitartó munka a felmerülő kihívásokkal szemben; erőfeszítés és érdeklődés éveken át kudarok, nehézségek és elakadások ellenére” (pp. 1087–1088). A nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokban elsősorban az erőfeszítés, a kitartás és az érdeklődés kapott hangsúlyt.

A kitartás/lelkesség/érdeklődés mérésekor el kell különítenünk a tényező általános meghatározását és a kifejezetten a második nyelv tanulására kifejlesztett *grit*-et. Teimouri és munkatársai (2022) voltak azok, akik Duckworth és munkatársai (2007) meghatározása alapján először dolgoztak ki mérőeszközt a második nyelv tanulásának feltérképezésére, és két skála segítségével mérték a kitartó erőfeszítést (*perseverance of effort*) és a következetes érdeklődést (*consistency of interest*). Bár kutatásukban mérték az általános erőfeszítést és az általános érdeklődést is, azt állapították meg, hogy a nyelvi skálák megbízhatósági mutatói valamivel jobbak, mint az általánosan mérő skáláké, bár valójában mindkettő elérte az elvárt szintet. Ez az eredmény arra utalhat, hogy hasznosabb lehet tárgyspecifikusan mérni ezt a két változót.

Annak ellenére, hogy a kitartás és az érdeklődés összekapcsolása egyetlen látens konstrukumba népszerűnek és intuitív is hasznosnak tűnik, számos vita övezi az elméleti és az empirikus megközelítéseket. MacIntyre és Khajavy (2021) a *Journal for the Psychology of Language Learning* egy különszámát szentelték annak, hogy felhívják a figyelmünket a tényező fontosságára. Érdekes módon ez a különszám két olyan cikkel kezdődik, amelyek kritikái górcső alá veszik a tényező ellentmondásosságát. Ez abban rejlik, hogy két külön is mérhető alskála összekapcsolásából született, ami problémákat rejthet magában (Credé & Tynan, 2021; Oxford & Khajavy, 2021). Ezért fontos a vizsgálatokban nemcsak az általános és nyelvspecifikus kitartást/érdeklődést mérni, hanem ahol lehet, a két tényezőt külön is vizsgálni.

Az összetett konstruktum kialakítása és érvényesítése után a kutatók hozzákezdtek, hogy megvizsgálják a két skála kapcsolatát különböző más egyéni változókkal. Teimouri és munkatársai (2022) adatgyűjtése túlmutatott a kérdőív érvényesítésén; az erőfeszítéssel párosuló érdeklődés számos egyéni változóval mutatott kisebb-nagyobb összefüggést, melyek az általános motiváció, kommunikációs hajlandóság, személyiségvonások, figyelem, szemléletmód (*mindset*), érzelmek és nyelvi teljesítmény voltak. Egy további kutatásban Feng és Papi (2020) különböző énképek és a kitartással párosuló érdeklődés hatását vizsgálták, és megállapították, hogy az énképek mellett a kitartó erőfeszítést mérő skála erős motivációs folyamatokat jelez,

míg a következetes érdeklődés nem. Khajavy és munkatársai (2021) az erőfeszítés/érdeklődés és a nyelvi szemléletmódok közötti kapcsolatokat vizsgálták. Kutatásuk eredménye, hogy megerősítették a kitartás/érdeklődés kétdimenziós konstruktumát, illetve megállapították, hogy a rugalmas szemléletmód (*growth mindset*) mutat kapcsolatot a kitartó erőfeszítéssel, míg az érdeklődés nem kapcsolódik sem a rögzült, sem a rugalmas szemléletmódhoz. Ezeknek a kutatásoknak az a jelentősége, hogy megerősítették a két skála érvényességét, így mi is arra a következtetésre jutottunk, hogy jelen vizsgálatunkban ezt a két skálát külön fogjuk használni.

A vizsgálatba bevont érzelmek: kíváncsiság, élvezet, szorongás és unalom

Bár a tanulást – így a nyelvtanulást is – alapvetően kognitív folyamatnak tartják, és így fontos kutatási terület például a nyelvérzék vizsgálata, azonban manapság egyre több kutató hangsúlyozza az affektív tényezők kiemelt szerepét, illetve ezek elválaszthatatlanságát a kogníciótól (Albert, 2022; Oxford, 2015; Swain, 2013). Kutatásunkban több érzelmet is vizsgálunk, hiszen annak ellenére, hogy az érzelmek mérése az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban sem újkeletű jelenség (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1982), hosszú évekig a kutatások főként csak a nyelvtanulási és nyelvhasználati szorongás tárgyában készültek. Ezek a vizsgálatok megmutatták, hogy a szorongás hogyan hat az osztálytermi és az osztálytermen kívüli nyelvhasználatra (Woodrow, 2006), miként befolyásolja a nyelvi input felvételét, feldolgozását és a létrejött nyelvi outputot (MacIntyre & Gardner, 1994), illetve milyen mértékben kapcsolódik különböző készségek használatához (Cheng, 2002; Kim, 2002; Saito et al., 1999; Woodrow, 2006). Azonban az alkalmazott nyelvészet területére az utóbbi években nagy hatással voltak a pozitív pszichológia különböző eredményei (MacIntyre & Gregersen, 2012; MacIntyre et al., 2016; Mercer & MacIntyre, 2014), amiből az következett, hogy előtérbe került különböző pozitív érzelmek vizsgálata, például a nyelvtanulás élvezete és a kíváncsiság. Továbbá, ahogy szaporodtak az érzelmekkel kapcsolatos kutatások, úgy merült fel az az igény, hogy ne csak egy-egy érzelmet, hanem az érzelmek szélesebb tárházát vizsgálják (Albert et al., 2022).

Egy felmérés során ugyanakkor a megvalósíthatóság szempontját sem hagyhatjuk figyelmen kívül, ami kétségkívül korlátozza a vizsgálatba bevonható konstruktumok számát. Komoly mérlegelés után azt a döntést hoztuk, hogy jelen kutatásban Pawlak és munkatársai (2022) adatgyűjtő eszközére támaszkodunk, és az abban szereplő négy érzelmre (élvezet, kíváncsiság, unalom, szorongás) koncentrálunk, mert úgy véljük, hogy ezek kifejezetten fontosak a magyarországi oktatási környezetben. Ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a kérdőívben szereplő élvezet, szorongás és unalom már korábban is szerepeltek nagymintás kutatásban Magyarországon (Albert et al., 2018a, 2018b), továbbá az említett négy érzellemmel kapcsolatos tanulmányok szép számmal megtalálhatók a nemzetközi szakirodalomban is (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Horwitz, 2010; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Mahmoodzadeh & Khajavy, 2019; Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak, & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak et al., 2022), jelezve univerzális fontosságukat a nyelvtanulási folyamatban.

A vizsgálatunkban szereplő érzelmek közül a nyelvi szorongás kutatása rendelkezik a legnagyobb hagyományokkal az alkalmazott nyelvészetben. A szorongás ezen fajtáját nem tartják se vonás-, se állapotszorongásnak (Spielberger, 1983), hanem a helyzethez kötődő szorongások csoportjába tartozik, és kifejezetten a nyelvtanulási helyzethez kapcsolódik (Horwitz, 2010). MacIntyre és Gardner (1994) a nyelvi szorongást úgy definiálta, mint „a feszültség és az aggodalom érzése, amely kifejezetten a második nyelvi kontextushoz kapcsolódik, beleértve a beszédet, a hallás utáni megértést és a nyelvtanulást is” (p. 284). A nyelvi szorongás

mérésére Horwitz és munkatársai (1986) kérdőívet fejlesztettek, mely, többek között, a kommunikációtól való félelem, a tesztizorongás és a negatív megítélés miatt érzett aggodalom összetevőin keresztül mérte ezt az érzelmet. Az idegen nyelvi osztálytermi szorongás skála (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*; Horwitz et al., 1986) a nyelvi szorongás talán legelterjedtebb mérőeszköze. Jelen kutatásban is az FLCAS kérdőívből származó nyolc tétel szolgált a nyelvi szorongás mérésére, melyeket először Dewaele és MacIntyre (2014) használt ebben a formában.

A másik, viszonylag régebben kutatott érzelem a nyelvtanulás élvezete, ami Dewaele és MacIntyre (2014, 2016) vizsgálatai nyomán kapott nagyobb figyelmet a nyelvtanulással kapcsolatban. Értelmezésük szerint a nyelvtanulási élvezet az örömhöz mint központi érzelmhez kapcsolódó legfontosabb érzelmek közé tartozik. Megemlíti kapcsolatát a Csíkszentmihályi (1990) által leírt flow élménnyel, amit akkor élnek át az egyének, amikor teljesen bevonódnak egy olyan feladatba, amely a képességeikhez mérten megfelelő mértékű kihívást jelent számukra. Dewaele és MacIntyre (2014) a nyelvtanulási élvezetet – a szorongáshoz hasonlóan – komplex érzelmeknek tartja, ennek megfelelően az általuk kifejlesztett nyelvtanulási élvezet skála 21 tételt tartalmaz, melyek a nyelvtanulási élvezet különböző aspektusait (pl. kreativitás, büszkeség, érdeklődés, szórakozás), valamint a tanár és a diáktársak által alakított pozitív osztálytermi környezetet egyaránt tükrözik.

A nyelvi szorongáshoz és a nyelvtanulási élvezethez képest az unalom átfogó vizsgálata viszonylag új kutatási terület, a téma úttörőinek Pawlak és munkatársai (Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak, Kruk et al., 2022) számítanak. Ők a nyelvtanulással összefüggésbe hozható unalmat kvantitatív (Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020, Pawlak et al., 2022) és kvalitatív (Pawlak, Kruk, & Zawodniak, 2020; Pawlak, Zawodniak & Kruk, 2020) eszközökkel egyaránt vizsgálták, és többféle kérdőívet is kifejlesztettek az unalom eltérő típusainak mérésére. Az unalmat alapvetően olyan negatív érzelmeknek tekintik, amelyre jellemző a bevonódás hiánya, az elégedetlenség, a figyelemhiány, a megváltozott időérzékelés és a csökkent vitalitás. Az általuk kifejlesztett Unalom a Gyakorlati Angolorákon kérdőív (*Boredom in Practical English Language Classes Questionnaire*, BPELC; Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020) segítségével az unalom két fő tényezőjét azonosították angol szakos egyetemisták körében, amit egyrészt a monotónia, ismétlődés és a bevonódás hiányaként, másrészt az elégedettség és a kihívás hiányaként írtak le. A szerzők a tanulók nyelvórai unalomérzete mellett kutatást folytattak a tanórán kívüli unalom összetevői tekintetében is (Pawlak et al., 2022). Kérdőívükkel, ami az Unalom az Iskolán Kívüli Angoltanulásban (*Boredom in Learning English Outside of School Questionnaire*, BLEOS; Pawlak et al., 2022) címet viseli, a tanórai kereteken kívül tapasztalt unalom három tényezőjét tárták fel. Az első mögöttes tényező a vonakodás az angolnyelvtanulással kapcsolatban, ami együtt jár az érdekes feladatok megtalálásának képtelenségével, a második a kreativitás, a koncentráció és a bevonódás hiánya a nyelvtanulással kapcsolatban, és a harmadik a megváltozott időérzékelés, a kihasználatlan nyelvi képességek és a monotonitás érzése. A szerzők mindkét kérdőívük segítségével különbségeket tudtak kimutatni az unalomra inkább, illetve kevésbé hajlamos tanulói csoportok között (Pawlak, Kruk, Zawodniak, & Pasikowski, 2020; Pawlak et al., 2022).

Végül, a nyelvtanulási kíváncsiság is egy viszonylag új tényező, legalábbis a nyelvtanuláshoz kötődő érzelmek között, ami azért érdekes, mert a kíváncsiság érzéséhez erősen kötődő érdeklődés (*interest*) konstruktuma szerepel a motiváció önmeghatározási elméletében (*self-determination theory*; Noels et al., 2003), valamint az autotelikus tevékenységek (Csíkszentmihályi et al., 2005) egyik fő mozgatórugójának is tartják. A környezet explorációjára irányuló

késztetés alapvető evolúciós fontosságú (Gottlieb et al., 2013), és ennek fényében kevésbé érthető, miért nem irányult már korábban nagyobb figyelem a kíváncsiság szerepére a nyelvtanulásban. A pszichológia területén a kíváncsiságot általában úgy határozzák meg, mint új tudás és új érzékszervi tapasztalatok iránti vágyat, ami a felfedező viselkedést motiválja (Litman & Spielberger, 2003). A nyelvtanulási kíváncsiság mérésére Mahmoodzadeh és Khajavy (2019) fejlesztett ki kérdőívet (*Language Learning Curiosity Scale*, LLCS), mellyel a kíváncsiság két eltérő aspektusát kívánták mérni. Az egyik alszála az érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiságot hivatott feltérképezni, ami egy olyan érzelem, amely gyakran kommunikációra sarkallja az érzés alanyát, míg a másik alszála a tudáshiány csökkentésére irányuló vágyat, más szóval a tudásszerzésre irányuló kíváncsiságot jeleníti meg, ami a szerzők szerint tudásszerzésre ösztönöz. Bár a kíváncsiság e két fajtája egyértelműen más töről fakad – az egyik forrása a felfedezés örömteli vágya, a másiké a tudáshiányból fakadó kényelmetlen érzés megszüntetése –, a kettő létezése nem zárja ki egymást, így egyszerre lehetnek jelen bármely nyelvtanulóban.

Kutatások az érzelmekkel és a kitartással párosuló érdeklődéssel kapcsolatban

Kutatásunk szempontjából lényeges, hogy áttekintsük, milyen eredmények születtek az elmúlt években a nyelvtanulási érzelmekkel és a kitartással párosuló érdeklődéssel kapcsolatban, hiszen ezeket a tényezőket érintettük kutatásunkban. Egy korábban már említett vizsgálatban Teimouri és munkatársai (2022) az érzelmek közül az örömet és a szorongást mérték, egyrészt mert a szorongás negatív hatása jól ismert tény a nyelvtanulási folyamatokat mérő kutatásokból, az öröm bevonását pedig a pozitív hatások mérésével indokolták. Nem meglepő módon a pozitív érzelem pozitív, a negatív érzelem negatív kapcsolatot mutatott az erőfeszítéssel párosuló érdeklődéssel. Ez utóbbi eredményt Sudina és Plonsky (2021) kutatása is megerősítette. Szintén a szorongást vizsgálta Li és Dewaele (2021), akik arra jutottak, hogy a nyelvi szorongás nemcsak a nyelvi kitartással/érdeklődéssel, hanem az általános kitartással és érdeklődéssel is kapcsolatot mutat. Lee (2020) a pozitív érzelmet, a nyelvtanulás élvezetét mérte. Megállapította, hogy életkortól függően eltérő mértékben, de a nyelvtanulási élvezet pozitívan korrelál a nyelvi kitartás és érdeklődés skálákkal, és pozitív hatással van a kommunikációs hajlandóságra is. Szintén a nyelvtanulási élvezetet vizsgálták a kitartás és érdeklődés tükrében Wei és munkatársai (2019), eredményeik alapján a nem nyelvspecifikus kitartás/érdeklődés pozitívan hat a nyelvtanulási élvezetre és azon keresztül a nyelvtanulási teljesítményre is.

Az érzelmekkel kapcsolatos kutatások kiterjesztését végezték el Pawlak és munkatársai (2022) Lengyelországban, akik a nyelvtanulás élvezete mellett a kíváncsiságot és a szorongáson túl a nyelvtanulási unalmat is mérték a kitartással és érdeklődéssel kapcsolatosan. Pawlak és munkatársai (2022; l. még: Zawodniak et al., 2021) kutatása azt is bemutatta, hogy a második nyelvi erőfeszítést/érdeklődést előre jelző változók függnek az életkortól. Az idősebb és fiatalabb egyetemi hallgatók összehasonlításából kiderült, hogy az erőfeszítés mértéke szignifikánsan hat a nyelvtanulással kapcsolatos kitartásra és érdeklődésre mindkét korosztály esetében, a fiatalabbaknál a nyelvi szorongás szignifikánsan csökkenti a kitartást és az érdeklődést, az idősebb egyetemisták esetében ez a negatív hatás eltűnik, de az általános kitartás és érdeklődés pozitív hatásként jelennek meg. Ezek az eredményeket nemcsak azt mutatják, hogy a második nyelvi és általános erőfeszítés/érdeklődés két külön konstruktum, hanem azt is, hogy a komplex kapcsolatrendszereket befolyásolhatják a megkérdoztetek életkorához kapcsolódó egyéb változók is, például a tanulási tapasztalatok és élmények, valamint a nyelvtudás szintje.

A kutatás módszere

Célok, kutatási kérdések

Az irodalmi áttekintés alapján úgy gondoljuk, hogy nemcsak az a fontos feladat, hogy az általános és nyelvspecifikus kitartást és érdeklődést vizsgáljuk Magyarországon, hanem az is, hogy ezt különböző egyéni változók tükrében tegyük meg. Így a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) Milyen megbízhatósági mutatókkal rendelkezik az általános és nyelvtanulási kitartás/érdeklődés angol bölcsész és tanárszakos hallgatók mintájában? (2) Milyen megbízhatósági mutatókkal rendelkeznek a vizsgálatba bevont egyéni változók az angol bölcsész és tanárszakos hallgatók mintájában? (3) Hogyan írhatók le a vizsgált egyéni változók jellemzői és kapcsolataik a vizsgált mintán?

Minta

A kutatásban 331 Magyarországon tanuló, angol nyelvfejlesztés órára járó egyetemi hallgató vett részt. Az adatfelvétel három felsőoktatási helyszínen zajlott (Budapesten és két vidéki városban) online kérdőív segítségével. A feldolgozott válaszok alapján 161 válaszadó alapszakos anglisztika (BA) képzésre jár, 170 osztatlan angoltanár-képzésre (OT). A 331 hallgatóból 260 nő (78,50%), 69 férfi (20,80%), valamint két fő (0,60%) nem jelölte meg a nemét. A kitöltők átlagéletkora 21,18 év (SD = 2,07). Az 1. táblázat tartalmazza a minta évfolyamok szerinti eloszlását.

1. táblázat. A minta évfolyamonkénti eloszlása

Évfolyam	BA fő (%)	OT fő (%)
1.	59 (17,80)	30 (9,10)
2.	70 (21,10)	5 (1,50)
3.	32 (9,70)	51 (15,40)
4.	–	36 (10,90)
5.	–	48 (14,50)

A kérdőívet főleg magyar hallgatók töltötték ki, ami 318 főt (96,1%) jelent. Ezenkívül a kitöltők között két fő orosz, két fő szlovák állampolgár, egy-egy fő pedig magyar és horvát, magyar és német, kínai, spanyol, olasz, jordániai, román, román és szír állampolgár.

Mérőeszköz

A kutatás során egy standardizált online kérdőívet használtunk, ami az angol szakos hallgatók egyéni nyelvtanulói különbözőségeit tárta fel. A kérdőív a *The study of individual difference variables in learning English in Hungary* elnevezést kapta, mivel nemzetközi kutatás keretében került sor a tesztfejlesztésre. A kérdőív angol nyelvű, ötfokú Likert-skálás, ahol az 1-es az egyáltalán nem ért egyet/jellemző, az 5-ös a teljesen egyetért/jellemző kategóriát jelentette. A hallgatókkal kapcsolatos demográfiai kérdéseken túl a kérdőív a következő skálákat mérte:

1. Második nyelvi kitartás (pl. *Semmi nem állíthat meg, hogy fejlődjek az angoltanulásban*).
2. Második nyelvi érdeklődés (pl. *Azt gondolom, hogy elvesztettem az érdeklődésemet az angoltanulással kapcsolatosan – negatív állítás*).
3. Általános kitartás (pl. *Amit elkezdek, azt be is fejezem*).
4. Általános érdeklődés (pl. *Az érdeklődési köröm évről évre változik – negatív állítás*).
5. Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság (pl. *Kíváncsi vagyok, milyen jól tudom használni az angol nyelvet az osztálytermen kívül különböző szituációkban*).
6. Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság (pl. *Kíváncsi vagyok, milyen lehet olyan gördülékenyen használni az angol nyelvet, mint ahogy azt egy anyanyelvű használja*).
7. A nyelvtanulás élvezete (pl. *Élvezem az angoltanulást*).
8. Osztálytermi szorongás (pl. *Pánikolni kezdek, amikor felkészülés nélkül kell beszélnem az angolórán*).
9. Unalom az angolórán (pl. *Az idő mindig nagyon lassan telik az angolórán*).
10. Unalom az órán kívüli nyelvtanulás során (pl. *Nagyon sok minden, amit az órán kívül kell tanulnom angolból, nagyon monoton*).
11. Motivált tanulási viselkedés (pl. *Mindent megteszek, hogy nagyon jól megtanuljak angolul*).

Adatgyűjtés és -elemzés

A végleges mérőeszköz kialakítása során két szakértő nézte át a kérdéseket, majd a magyar kontextusra alkalmazás előtt a hangosan gondolkodásos technikával próbáltuk ki az itemeket egy önkéntes résztvevővel. Az adatfelvétel megkezdése előtt a megkérdezettek beleegyeztek a kérdőív kitöltésébe, ami önkéntes és anonim módon történt. Az adatelemzést a kérdőív skáláinak megbízhatósági ellenőrzése (konstruktumonkénti Cronbach-alfa értékek) előzte meg. Ezek után leíró és következtető statisztikákat használtunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények és megvitatás

A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája a két mintán

A próbakutatás során befektetett erőfeszítéseknek köszönhetően a kérdőív skálái elfogadható belső megbízhatósági mutatóval rendelkeztek (Dörnyei, 2007). Mivel a két almintára összehasonlítása volt a célunk, így a megbízhatósági mutatókat a két almintára külön számoltuk ki (2. táblázat).

Ami a skálák átlagait illeti (3. táblázat), az elemzéséből az derült ki, hogy három skála kivételével a bölcsész (BA) és a tanári (OT) minta válaszai között nincsen statisztikailag szignifikáns eltérés. Ennek oka lehet, hogy angol szakon az első években nagyjából ugyanazokra az órákra járnak ezek a hallgatók. Azt a néhány létező eltérést pedig, amit az általános kitartás és az általános érdeklődés, valamint a motivált tanulási viselkedés esetében találtunk, az magyarázhatja, hogy a tanárszakos képzésben résztvevők hivatást választottak maguknak, míg a BA-képzésben résztvevők egy számukra érdekes területen tanulnak. A tanárszakos hallgatók

esetében a képzés hossza miatt is szükség lehet arra, hogy a hallgatók kitartóbban tudják fenntartani érdeklődésüket, és akár ebből is adódhatnak az esetükben mért szignifikánsan magasabb átlagok. Bár a tanári pálya feltehetően komolyabb elköteleződést kíván az egyéntől, ami az általános *grit*-skáláknál, illetve a motivált tanulói viselkedésnél érhető tetten, a két minta sok szempontból hasonló, hiszen az angol nyelv tanulásának hosszú távú vágya mindkét csoportot egyformán jellemzi. Érdekes lenne a két populáció részletesebb összehasonlítása jövőbeli vizsgálatokban, hiszen eltérő beállítódásaik feltárása segíthetné a képzések tervezését, illetve a képzésen oktatók munkáját is.

2. táblázat. A kérdőív skáláinak megbízhatóság (Cronbach-alfa értékek) a két almintában

Skálák	Cronbach-alfa	
	BA	OT
Második nyelvi kitartás	0,88	0,88
Második nyelvi érdeklődés	0,87	0,82
Általános érdeklődés	0,82	0,81
Általános kitartás	0,73	0,78
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,70	0,68
Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,69	0,68
Nyelvtanulás élvezete	0,84	0,83
Osztálytermi szorongás	0,92	0,93
Unalom az angolórán	0,90	0,90
Unalom az angolórán kívül	0,90	0,90
Motivált tanulási viselkedés	0,87	0,86

3. táblázat. A kérdőív skáláinak átlaga és szórása a két almintában

Skála	M		SD		t
	BA	OT	BA	OT	
Második nyelvi kitartás	3,84	4,00	0,73	0,77	n.s.
Második nyelvi érdeklődés	3,73	3,75	1,10	1,00	n.s.
Általános érdeklődés	2,80	3,00	0,87	0,88	2,16
Általános kitartás	3,57	3,77	0,69	0,75	2,52
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	4,20	4,13	0,73	0,78	n.s.
Tudásszerzéshez kapcsolódó érdeklődés	3,88	3,96	0,63	0,64	n.s.
Nyelvtanulás élvezete	4,02	4,05	0,46	0,46	n.s.
Osztálytermi szorongás	3,09	2,94	1,02	1,15	n.s.
Unalom az angolórán	2,46	2,56	0,59	0,63	n.s.
Unalom az angolórán kívül	2,76	3,77	0,65	0,75	n.s.
Motivált tanulási viselkedés	3,39	3,58	0,80	0,76	2,22

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; minden esetben $p < 0,05$

Mivel nem találtunk sok lényegi különbséget a két almintá között, a skálák sorrendjét az egész mintában páros t-próbával vizsgáltuk meg (4. táblázat). A mintába kerülő hallgatók által a legmagasabbra értékelt skálák sorban az Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság ($M = 4,17$; $SD = 0,76$), majd a Nyelvtanulás élvezete ($M = 4,04$; $SD = 0,46$) voltak. Ezzel szemben hasonló eljárással igazolható, hogy a kérdőív legalacsonyabbra értékelt skáláinak sorrendje az Unalom az angolórán ($M = 2,51$; $SD = 0,61$), az Unalom az órán kívül ($M = 2,70$; $SD = 0,68$) és utána az Osztálytermi szorongás ($M = 3,01$; $SD = 1,09$).

4. táblázat. Páros t-próbák eredményei a legmagasabb és a legalacsonyabb skálák átlagai között

Skálák (párok)	<i>M</i> különbsége	<i>SD</i>	<i>t</i>
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság – Nyelvtanulás élvezete	0,13	0,81	2,89
Nyelvtanulás élvezete – Második nyelvi kitartás	0,09	0,67	2,41
Unalom az angolórán – Unalom az órán kívül	-0,19	0,62	-5,56
Unalom az órán kívül – Osztálytermi szorongás	-0,32	1,15	-5,00
Osztálytermi szorongás – Tudásszerzéshez kapcsolódó kíváncsiság	-0,91	1,21	-13,66

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Azt, hogy a legmagasabb átlagértékeket pozitív érzelmek esetében találjuk, míg a negatív érzelmek alacsony átlagokkal szerepelnek, mindenképpen jó jelnek véljük a diákok egyetemi oktatással kapcsolatos érzelmi reakcióinak tekintetében. Hasonló eredményt hoztak az angol-órákkal kapcsolatban gimnazisták körében végzett korábbi kutatások is (l. pl. Albert et al., 2018a, 2018b, 2022; Albert & Piniel, 2021; Csizér et al., 2021), ugyanakkor azok során a kíváncsiság a pozitív érzelmek között szinte mindig a legalacsonyabb átlaggal szerepelt. A kíváncsiság jelen kutatásban mért magasabb átlagát két lehetséges okkal magyarázhatjuk: egyrészt a korábbi kutatásoktól eltérően itt új mérőeszközt használtunk a kíváncsiság mérésére, ami külön méri a kíváncsiság érdeklődéssel, illetve tudásszerzéssel kapcsolatos aspektusait. Az eredmények alapján pedig úgy tűnik, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatókat különösen magas szinten jellemzi a felfedezés vágya, még akkor is, amikor magas szintű meglévő nyelvismerettel rendelkező tanulók nyelvtanulásáról van szó. A második magyarázat éppen ez lehet, miszerint a gimnazistákhoz képest az egyetemista sokaságot – főként azokat, akik önkéntes alapon kitöltötték kérdőívünket – magas szintű kíváncsiság jellemzi.

A vizsgált egyéni változók kapcsolata

Először a kitartást és érdeklődést mérő skálák között végeztünk korrelációelemzést külön a BA-s és külön az OT-s hallgatók almintáján (5. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között szignifikáns a különbség, aminek igazolására a Fisher rho-ból z-értékbe való átváltását használtuk. A tanárszakos hallgatók Második nyelvi érdeklődés és Általános érdeklődés közötti kapcsolata szignifikánsan erősebb ($z = 0,80$; $p = 0,43$), és ugyanez igaz az Általános kitartás és Második nyelvi kitartás közötti különbségre is ($z = 2,15$; $p = 0,03$).

Ezután a BA- és az OT-hallgatók kitartás és érdeklődés skáláinak korrelációs vizsgálatát végeztük el a Motivált tanulási viselkedés skálával (6. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között szignifikáns volt a különbség, aminek igazolására a

Fisher rho-ból z-értékbe váltását alkalmaztuk. Ezekből az értékekből viszont az látszik, hogy az OT-hallgatókra szignifikánsan erősebb Általános kitartás jellemző ($z = 0,95$; $p = 0,34$), ugyanakkor a BA-hallgatók esetében a Második nyelvi érdeklődés szignifikánsan erősebb ($z = 1,38$; $p = 0,17$).

5. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a két grit konstrukum skálái között

	BA (n = 161)			OT (n = 170)		
	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Általános érdeklődés	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Általános érdeklődés
Második nyelvi érdeklődés	0,44	–	–	0,46	–	–
Általános érdeklődés	–	0,19	–	0,23	0,27	–
Általános kitartás	0,37	–	0,43	0,56	0,17	0,44

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

6. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a két grit konstrukum és a motivált tanulói viselkedés között

	BA (n = 161)	OT (n = 170)
	Motivált tanulási viselkedés	Motivált tanulási viselkedés
Második nyelvi kitartás	0,65	0,62
Második nyelvi érdeklődés	0,48	0,39
Általános kitartás	0,30	0,43
Általános érdeklődés	0,18	0,19

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Végül mind a BA-képzésben, mind az OT-képzésben résztvevők érzelmeit mérő skálái és idegennyelvi érdeklődés és kitartás között végeztünk korrelációs vizsgálatot (7. táblázat). Néhány esetben (vastaggal kiemelve) a korrelációs értékek között statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott, aminek igazolására a Fisher rho-ból z-értékbe való átváltását használtuk. A tanárképzésben tanuló hallgatók korrelációs elemzése igazolta, hogy esetükben a BA-hallgatókhoz képest erősebb kapcsolat mutatkozik a Második nyelvi kitartás és a Tudásszerzésre irányuló kíváncsiság skálák ($z = 0,68$; $p = 0,49$), valamint a Második nyelvi érdeklődés és a Nyelvtanulás élvezete ($z = 1,18$; $p = 0,24$) és a Második nyelvi érdeklődés és az Unalom az osztálytermen kívül ($z = 1,02$; $p = 0,31$) skálák között.

Azon összehasonlított korrelációk esetében (5–7. táblázatok), ahol különbséget találtunk, jellemzően a tanárképzésben tanuló hallgatóknál erősebb a változók kapcsolata. Ahogy korábban is írtuk, ezt az eredményt magyarázhatja, hogy a tanárszakos egyetemisták hosszabb időre

köteleződnék el a szakválasztásnál, nagyobb a hangsúly a szakmai tárgyakon a felsőbb években, mint a nyelvi tárgyakon, így jobban kell motiválniuk magukat, amennyiben használható tudásra akarnak szert tenni. Egy tanárnak talán fontosabb a tudásszerzésre irányuló kíváncsiság, hiszen neki választ kell tudnia adni a diákok kérdéseire, illetve érezhetik úgy, hogy a diákok azt várják tőlük, hogy minden szó/kifejezés jelentését meg tudják magyarázni.

7. táblázat. Korrelációs együtthatók a két mintában a második nyelvi *grit* és az érzelmek között

	BA hallgatók (n = 161)		OT hallgatók (n = 170)	
	Második nyelvi érdeklődés	Második nyelvi kitartás	Második nyelvi érdeklődés	Második nyelvi kitartás
Érdeklődéshez kapcsolódó kíváncsiság	0,16	0,40	0,16	0,34
Tudásszerzésre irányuló kíváncsiság	0,32	0,45	0,25	0,51
Nyelvtanulás élvezete	0,37	0,48	0,48	0,47
Osztálytermi szorongás			-0,33	
Unalom az osztályteremben	-0,51	-0,33	-0,48	-0,32
Unalom az osztálytermen kívül	-0,37	-0,44	-0,46	-0,42

Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$

Összegzés

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy a kitartással párosuló érdeklődés fontos tényezőnek tűnik a vizsgált mintán a motivációval és az érzelmekkel kapcsolatosan, azonban a jelenség erőssége önmagában, illetve kapcsolatrendszerében nem tűnik kiemelkedőnek a korrelációk erőssége alapján. Ennek oka lehet, hogy azok, akik már jól tudnak angolul, nem érzik annyira fontosnak, hogy különösen kitartóan tanulják továbbra is a nyelvet, mert a tudás fenntartása során kevesebbé kell kitartónak lenni. Fontos ezen a ponton megjegyezni, hogy mivel nem reprezentatív mintavétellel dolgoztunk, így az eredmények populációkra (angol szakos egyetemisták) általánosításával óvatosan kell bánni, nem beszélve az egész magyar népességre vonatkozó következtetések levonásáról. Utóbbi kutatásunk eredményei nem teszik lehetővé. Éppen ezért, érdemes ezeket a tényezőket nemcsak a nyelvtanulás, hanem a nyelvhasználat szempontjából is vizsgálni, mert az eredmények utalhatnak arra is, hogy a megkérdezettek nem tekintik magukat már nyelvtanulóknak. Ez viszont azt jelenti, hogy fel kellene tárnai az élet-hosszig tartó nyelvtanulással kapcsolatos véleményeket tanárszakos, bölcsész és tanári mintákon is, illetve az egyéni különbségek vizsgálatát ki kellene terjeszteni a nyelvhasználat területére is. Ezen kívül fontos megjegyezni azt is, hogy a korábbi vizsgálatok nem hangsúlyozták különböző populációk közötti eltéréseket, azaz ugyanazokkal a mentális sémákkal írható le a két vizsgált sokaság, ami a *grit*-tel kapcsolatos tényezők univerzális jelentőségét mutathatják a nyelvtanulás területén Magyarországon. Annak érdekében, hogy biztosak lehessünk ebben az állításunkban, több további populáció vizsgálatát tartjuk fontosnak nemcsak a *grit* jelenség, hanem a nyelvtanulási érzelmek vizsgálata kapcsán is: (1) közoktatásban különböző nyelveket tanuló diákok, különválasztva a nyelvvizsgálóval rendelkezőket; (2) a közoktatásban különböző

nyelveket tanító tanárok; (3) a felsőoktatásban nem angol szakos hallgatók: más nyelveket, illetve más tárgyakat tanulók. Fontos lenne további elemzéseknek alávetni a kitartás és érdeklődés kapcsolatrendszerét, amihez először kvalitatív adatgyűjtéseket javaslunk megszervezni. Továbbá fontos lenne a *grit* jelenség szerepét más egyéni változókkal (pl. nyelvérzék) mérni és hosszanti vizsgálatokban feltárni.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A szerzők MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása Kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Albert, Á. (2022). *Investigating the role of affective factors in second language learning tasks*. Springer. doi: [10.1007/978-3-031-20221-6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20221-6)
- Albert, Á., & Piniel, K. (2021). Changes in students' emotions, motivation, autonomy and self-efficacy across a schoolyear: Examining possible effects of switching to online education. In Gy. Tankó & K. Csizér (Eds.), *DEAL 2021: Current explorations in English applied linguistics* (pp. 265–298). Eötvös Kiadó.
- Albert, Á., Dóczi, B., Piniel, K., & Csizér, K. (2022). The contribution of motivation and emotions to language learning autonomy in the Hungarian secondary school classroom: The results of a questionnaire study. In V. De Wilde & C. Goriot (Eds.), *Second language learning before adulthood: Individual differences in children and adolescents* (pp. 155–175). De Gruyter Mouton. doi: [10.1515/9783110743043-008](https://doi.org/10.1515/9783110743043-008)
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). A tanulók válasza a 7. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 55–92). Oktatási Hivatal.
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018b). A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról* (pp. 93–163). Oktatási Hivatal.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647–656. doi: [10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x)
- Credé, M., & Tynan, M. C. (2021). Should language acquisition researchers study “grit”? A cautionary note and some suggestions. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 37–44. doi: [10.52598/jpll/3/2/3](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/3)
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer. doi: [10.1007/978-3-030-64462-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8)
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school students. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating individual learner differences in second language learning* (pp. 1–21). Springer. doi: [10.1007/978-3-030-75726-7_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_1)
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–623). The Guilford Press.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89, 367–380. doi: [10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x)

- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360-010](https://doi.org/10.21832/9781783095360-010)
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the Foreign Language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. doi: [10.14746/sslit.2014.4.2.5](https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.5)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. doi: [10.1037/0022-3514.92.6.1087](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087)
- Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, 81, 101904. doi: [10.1016/j.lindif.2020.101904](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904)
- Gottlieb, J., Oudeyer, P. Y., Lopes, M., & Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585–593. doi: [10.1016/j.tics.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.09.001)
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. doi: [10.1017/s026144480999036x](https://doi.org/10.1017/s026144480999036x)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132. doi: [10.2307/327317](https://doi.org/10.2307/327317)
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43, 379–402. doi: [10.1017/S0272263120000480](https://doi.org/10.1017/S0272263120000480)
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3–34.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48, 275–299. doi: [10.1002/tesq.129](https://doi.org/10.1002/tesq.129)
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lee, J. S. (2020). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. doi: [10.1080/01434632.2020.1746319](https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319)
- Li, C., & Dewaele, J.-M. (2021). How classroom environment and general grit predict foreign language classroom anxiety of Chinese EFL students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 86–98. doi: [10.52598/jpll/3/2/6](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/6)
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75–86. doi: [10.1207/s15327752jpa8001_16](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001_16)
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. doi: [10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x)
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. doi: [10.14746/sslit.2012.2.2.4](https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4)
- MacIntyre, P. D., & Khajavy, G. H. (2021). Grit in second language learning and teaching: Introduction to the special issue. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 1–6. doi: [10.52598/jpll/3/2/1](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/1)
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360](https://doi.org/10.21832/9781783095360)
- Mahmoodzadeh, M., & Khajavy, G. H. (2019). Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 333–351. doi: [10.1007/s10936-018-9606-3](https://doi.org/10.1007/s10936-018-9606-3)
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. doi: [10.14746/sslit.2014.4.2.2](https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.2)

- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(S1), 33–64. doi: [10.1111/1467-9922.53223](https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223)
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371–393. doi: [10.14746/ssl.t.2015.5.3.2](https://doi.org/10.14746/ssl.t.2015.5.3.2)
- Oxford, R., & Khajavy, G. H. (2021). Exploring grit: “Grit linguistics” and research on domain-general grit and L2 grit. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3, 7–36. doi: [10.52598/jpll/3/2/2](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/2)
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598–616. doi: [10.1177/1362168820914004](https://doi.org/10.1177/1362168820914004)
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2020). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91, 102259. doi: [10.1016/j.system.2020.102259](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102259)
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2022). Examining the underlying structure of after-class boredom experienced by English majors. *System*, 106, 102769. doi: [10.1016/j.system.2022.102769](https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102769)
- Pawlak, M., Zawodniak, J., & Kruk, M. (2020). *Boredom in the foreign language classroom: A micro-perspective*. Springer Nature. doi: [10.1007/978-3-030-50769-5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50769-5)
- Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3–4, 523–546. doi: [10.14746/ssl.t.2013.3.4.5](https://doi.org/10.14746/ssl.t.2013.3.4.5)
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. doi: [10.1111/0026-7902.00016](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016)
- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI-AD)* [Database record]. APA PsycTests. doi: [10.1037/t06496-000](https://doi.org/10.1037/t06496-000)
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Language-specific grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia. *International Journal of Applied Linguistics*, 172, 161–198. doi: [10.1075/itl.20001.sud](https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud)
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. doi: [10.1017/S0261444811000486](https://doi.org/10.1017/S0261444811000486)
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. doi: [10.1177/1362168820921895](https://doi.org/10.1177/1362168820921895)
- Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01508](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508)
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. doi: [10.1177/0033688206071315](https://doi.org/10.1177/0033688206071315)
- Zawodniak, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2021). The role of grit among Polish EFL majors: a comparative study of 1st-, 2nd-, and 3rd-year university students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 118–132. doi: [10.52598/jpll/3/2/8](https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/8)

ABSTRACT

PERSEVERANCE AND INTEREST IN LANGUAGE LEARNING: INVESTIGATING GRIT IN HUNGARY AMONG ENGLISH MAJOR UNIVERSITY STUDENTS

Kata Csizér, Imre Fekete, Fruzsina Szabó & Ágnes Albert

Keywords: perseverance, interest, grit, curiosity, enjoyment, anxiety, boredom

The aim of this paper is to investigate English majors' grit-related dispositions and their relationships to motivation and language learning emotions. The importance of this study lies in the fact that general motivation-related investigations could not explain some of the problems of language education in Hungary (Csizér, 2020) and we think that a more specific view on long-term issues pertaining to motivation, such as students' levels of grit, might be beneficial to teachers and researchers alike. We used a standardized questionnaire to answer our research questions and employed a sample of English language majors (N = 331). The main results of our study show that participants' motivation and grit were of medium strength, which is somewhat surprising given the sample of our study. In terms of correlations, grit correlated with emotions significantly but only at medium level. Based on our results, it seems that grit, especially, language-domain specific grit should be an important component of future studies and more care should be taken to investigate long-term motivation and its effects. Future studies could map this issue qualitatively and explore other populations as well.

Magyar Pedagógia, 123(1). 3–17. (2023)

doi: 10.14232/mped.2023.1.3

Csizér Kata:  <https://orcid.org/0000-0003-1755-8142>

Eötvös Loránd Tudományegyetem
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1-3.
wein.kata@btk.elte.hu

Fekete Imre:  <https://orcid.org/0000-0002-3651-5984>

Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszék
H-1054 Budapest, Alkotmány utca 9-11.
fekete.imre@uni-bge.hu

Szabó Fruzsina:  <https://orcid.org/0000-0001-8815-2516>

Debreceni Egyetem
H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
szabo.fruzsina@arts.unideb.hu

Albert Ágnes:  <https://orcid.org/0000-0001-8339-7119>

Eötvös Loránd Tudományegyetem
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1-3.
albert.agnes@btk.elte.hu