

SZABÓ NIKOLETT

Az olasz mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon a nyelvtanulási motiváció tükrében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.06>

BEVEZETŐ

A hazai köznevelés hatékonyságával kapcsolatos mérések egyik legfontosabb eleme az idegennyelv-oktatás eredményességének vizsgálata (Szabó, 2021). A magas szintű nyelvtudás megléte és elérése ma már a munkaerőpiaci elvárásokban, a köznevelést alakító jogszabályokban, a tanárok és az intézmények törekvéseiben egyaránt hangsúlyos szerephez jut. Ezzel az elvárással áll összhangban a 2020 januárjában megjelent Nemzeti alaptanterv előírása is, mely szerint a gimnáziumokban a diákoknak kötelező két élő idegen nyelvet tanulniuk. A nyelvvizsgálóval is igazolható nyelvtudás fontos beemeneti és kimeneti követelmény lehet a felsőoktatásban, továbbá megkerülhetetlen feltétel a munkaerőpiacra történő belépéshez. Az elmúlt években előtérbe került a második idegen nyelv oktatásának kérdése és annak hatékonysága a hazai köznevelési rendszerben, ezzel egy időben ugyanakkor számos tanulmány fogalmazza meg a diákok részéről a motiváció hiányát (Csányi és Virágh, 2023), a második idegen nyelv esetében a vizsgajelentkezések alacsony számát (Horváth, 2023) és ezzel párhuzamosan a középiskolai idegennyelv-oktatás alacsony hatékonyságát (Csizér és Öveges, 2018) Ezek

az adatok, valamint a több mint száz éves múltra visszatekintő hazai olasznyelv-oktatás hagyományainak fontossága felveti a kérdést, hogy mi jellemzi az olasz nyelv tanításának helyzetét ma Magyarországon. Munkámban ezen túl arra keresem a választ, hogy a hazai köznevelési rendszerben milyen nehézségekkel és feladatokkal küzdenek az olasz nyelvet jellemzően második idegen nyelvként tanító tanárok. Célom, hogy a hazai italianisták számára a kérdést a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás legfrissebb elméleteinek feldolgozásával együtt közelíthessem meg.

A NYELVTANULÁS SZEREPE A MAGYAR TÁRSADALOMBAN

Magyarországon a Nemzeti alaptanterv alapján az első idegen nyelv tanulását a diákok a 4. osztályban kezdenek meg (NAT, 2020), az egyes intézménytípusokban ezt kiegészíti a második idegen nyelv. Az idegennyelv-oktatás helyzetének megértéséhez érdemes szemügyre venni, hogy a magyar társadalom hogyan vélekedik a nyelvtanulási sikerességről és eredményességről. A nyelvvizsgára jelentkezők számának, illetve a vizsga eredményeinek elemzése kulcsfontosságú, hiszen ez a tényező a tanítás

hatékonyságát alátámasztó olyan adat, melynek a társadalmi megítélése is fontos. Ezt igazolja a magyar állam döntése is, melynek köszönhetően 2018-tól az első sikeres nyelvvizsga díja visszatérítésre kerül a nyelvvizsgázó számára (Csizér és Öveges, 2019). Az elsősorban nyelvvizsgára törekvő nyelvtanulóknak jellemzően pragmatikus kapcsolata van a nyelvtanulással, és csak kevesen gondolnak a nyelvtudásra és nyelvtanulásra mint örömforrásra, így a vizsgakényszer miatt a nyelvtanulók gyakran csak „szükséges rosszként” tekintenek a nyelvtanulási folyamatra (Einhorn, 2015). A nyelvtanulók pragmatikus megközelítését erősíti a nyelvtanulásukat biztosító intézmények sikerességéről való vélekedése is; ezekre a szereplőkre szintén a pragmatikus megközelítés jellemző, hiszen az intézményvezetők a nyelvtanulás eredményességét a gimnáziumba való bejutásban, különböző szintű nyelvvizsgák megszerzésében, valamint a versenyeredmények elérésében látják, ugyanakkor kevesen tekintik sikernek azt, ha a tanulók egyszerűen csak megszeretik az általuk tanult idegen nyelvet (Csizér és Öveges, 2019).

Fontos azonban megjegyezni, hogy az eredmények megítélése szempontjából mára jelentősen felértékelődött a valós tudás szerepe, ami felülírja a nyelvtudásról szerzett dokumentumokat – például egy munkahe-lyi felvételi interjú során –, így „valódi, karrierbeli előnyökhöz csak a gyakorlatban is bizonyított nyelvtudással lehet jutni” (Einhorn, 2015, 22. o.). Szintén érdemes szem előtt tartani, hogy a nyelvvizsgáztatás rendszere nem minden országban olyan elterjedt, mint Magyarországon, így nemzetközi

összehasonlításra a hazai adatokat nem lehet kizárólagosan alkalmazni (Einhorn, 2015).

A MÁSODIK IDEGEN NYELV HELYZETE MAGYARORSZÁGON ÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Magyarország az utolsó helyek egyikét foglalja el az Európai Unió országainak listáján az idegen nyelvi kompetenciák terén, amit Orrù (2023) a KSH adataira alapozva is szemléltet: 2016-ban a népesség 57%-a állította, hogy egyetlen idegen nyelvet sem beszél, míg mindössze 14%-uk számolt be két vagy több idegen nyelv ismeretéről.

Egy második idegen nyelv ismerete és idegen nyelvi környezetben való használata azonban fontos célként szerepel az Európai Unió országainak törekvései között. 2001-ben az Európai

Unió cselekvési tervet fogalmazott meg az idegennyelv-oktatás fejlesztésére; a dokumentum azt tűzte ki célul, hogy „minden európai polgár legyen képes megértetni magát az anyanyelvén kívül legalább két további nyelven” (Einhorn, 2015, 25. o.). Majd 2008-ban az Európai Bizottság által megbízott Bölcsék Tanácsa fejtette ki gondolatait az idegen nyelvek tanításáról a *Rewarding Challenge* címet viselő dokumentumban. Az elemzés hangsúlyozza a második idegen nyelv szerepét a nemzetközi kommunikációban, ezen kívül megfogalmaz egy a nyelvtanulási motiváció szempontjából lényeges ajánlást is. Fontos, hogy

„legyen mindenkinek egy „örökbe fogadott nyelve” (adoptive language), amely

nem feltétlenül az egyén leggyakrabban vagy a nemzetközi kommunikációban használt idegen nyelve, de egy olyan nyelv, amelynek a kultúrájához kötődik a nyelvhasználó, amely a személyiségének részévé válik, amelynek segítségével jobban megért, elfogad az övétől eltérő kultúrát, látásmódot. [...] Az alapvetően nem közvetítő nyelvként használt nyelvek tanításakor ugyanis a nyelvtanárok általában törekszenek arra, hogy a nyelvtanuló számára világosan és elfogadhatóan, sőt szerethetően jelenjenek meg az adott nyelv mögött húzódó emberek és kulturális sajátosságok. Az ebből fakadó nyelvtanulási motiváció pedig megalapozhatja az egyén többnyelvűségét. [...] Egy kevesek által beszélt vagy alacsonyabb presztízsű idegen nyelv megtanulása adott esetben olyan élményhez juttathat egy tanulót, amely elvezetheti őt további nyelvek tanulásához.” (Einhorn, 2015, 26. o.)

Az Európai Unió törekvéseiből is láthatjuk, hogy a szervezet a második idegen nyelvnek is kiemelt fontosságot tulajdonít, és hangsúlyozza, hogy a sikeres nemzetközi kommunikáción túl fontos szerepe van a nyelvtanuló személyének és az adott kultúra szeretetének is. Ezért is fontos figyelmet fordítani hazánkban is a második nyelvekre, ezen belül az olasz mint második idegen nyelv helyzetére, valamint a diákoknak a második idegen nyelvvel kapcsolatos nyelvtanulási motivációjára.

A MÁSODIK IDEGEN NYELVI TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A második idegen nyelvi tanulási motiváció szakirodalma széles, s az ezen a területen

felhalmozott tudás jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy jobban megértsük a diákok második idegen nyelvről való gondolkodását és ennek az órai és otthoni munkára való hatását. Mivel „a nyelvtanárok régóta tudják, hogy az idegen nyelvek eredményes tanulása leginkább a tanulók motivációjától, a tanulásba fektetett erőfeszítések mértékétől függ” (Csizér, 2007), ezért munkámban is a második idegen nyelv tanulásának ezen aspektusaira koncentrálok.

A nyelvtanulók motivációja több tényezőtől áll, melyek ismerete segítséget nyújthat a tanárok számára a nyelvtanulási motiváció növelésére, illetve fenntartására. A legmeghatározóbb tényező a kezdeti nyelvválasztási motiváció, vagyis, hogy milyen célra szeretnék az adott nyelvet használni. A nyelvtanulási cél szempontjából megkülönböztetjük az interkulturális és a pragmatikus szemléletet (Dörnyei, 2001). Előbbi szerint az idegen nyelvek tanulásával és ismeretével szélesebb látókörben szemlélhetjük a világot, és többet tudhatunk meg a világról, míg utóbbi esetén a nyelvtanuló az idegen nyelvű kommunikációs helyzetek megoldását tűzi ki célul egy közvetítő nyelv, legtöbb esetben az angol használatával. Az európai nyelvtanulók egyértelműen a pragmatikus megközelítés szerint gondolkodnak, hiszen nyelvhasználati céljait leggyakrabban a külföldi munkavégzés, a jobb állás és magasabb fizetés reménye határozza meg, csupán a külföldi nyaralás jelenik meg magánjellegű célként, és ezeknek köszönhetően a nyelvtanulók választása a nemzetközi kommunikációban leggyakrabban használt idegen nyelvekre esik (Einhorn, 2015). Bár az Európai Unió törekvései között szerepel a többnyelvűség, a gyakorlatban az idegen nyelv-tanítás számos

esetben az angolnyelv-tanításra szűkül, s ennek oka abban rejlik, hogy amennyiben két nyelv megtanítása nem megy, akkor a pedagógiai cél az, hogy legalább a közvetítő nyelvet, vagyis az angolt tanulják meg a diákok, amellyel boldogulhatnak a nemzetközi kommunikáció során. Az átlag európai polgárok nagy része egyáltalán nem tart szükségesnek az angolon kívül egy második idegen nyelvet, sőt sokan még az angolt sem találják nélkülözhetetlennek (*Einhorn*, 2015). Ennek alapján egyértelműen látszik, hogy a második idegen nyelv európai szinten is nehéz helyzetben van, mivel a legtöbb nyelvtanuló elegendőnek tartja egy közvetítő nyelv ismeretét a nemzetközi kommunikáció és az anyagi lehetőségek szempontjából.

Leszűkítve a nyelvválasztási motivációt a hazai helyzetre, érdemes megvizsgálnunk Dobó Ajsa magyar középiskolások nyelvtanulási motivációjáról készített kérdőíves kutatását (*Dobó*, 2019). Ebből kiderül, hogy míg az első idegen nyelv választása során a diákok nem sok lehetőség közül választhatnak, és a döntést is gyakran a szülők hozzák meg a diákok helyett, addig a második idegen nyelv választása során a szülők több szabad teret hagynak a diákoknak. A kutatásból az is kiderül, hogy „a többség az első idegen nyelvet a hasznossága miatt választotta”, ezzel ellenében „a második idegen nyelv kiválasztásánál, bár a hasznosság is rendkívül gyakran megjelölt, fontos tényezőnek számít, a legmeghatározóbb választási szempont mégis a nyelv iránti pozitív attitűd” (*Dobó*, 2019, 178. o.). *Csizér Kata* 2007-es munkájában Robert Gardner csoportosítását veszi alapul, így két motivációs erő, az integratív és

instrumentális motivációt említi. Az integratív motiváció az adott nyelvvel, beszélőivel, illetve kultúrájával való azonosulást határozza meg, ennek mértéke pedig hatással van arra, hogy a diákok mennyi energiát hajlandóak az adott nyelv tanulására fordítani. Csizér rámutat arra, hogy az integratív motivációból indul ki Dörnyei Zoltán is az „ideális nyelvi én” (ideal self) fogalmának meghatározásánál, amely azon elképzeléseket és vágyakat tartalmazza, melyeket a tanuló valóra szeretne váltani. Dörnyei elmélete szerint a nyelvtanuló akkor lesz sikeres, ha az ideális énjének része az, hogy jól beszél nyelveket, idegen nyelven jól kommunikáló embernek képzei el magát (*Csizér*, 2007). A nyelvtanulók esetében túlsúlyban

lévő instrumentális, más néven eszközjellegű motiváció ezzel szemben a tárgyi, vagyoni célok (pl.: magasabb fizetés, jobb állás) elérésének vágyával

vagy éppen a nem kívánt események (pl.: munkahely elvesztésének veszélye) elkerülésének céljával ösztönzi nyelvtanulásra az egyént. (*Dobó*, 2019). Ez az instrumentális motiváció a kiindulópontja a Dörnyei rendszerében található „szükséges én”-nek (ought to self), mely esetében a diák nincs teljesen meggyőződve arról, hogy számára igazán fontos az adott nyelv pontos elsajátítása (*Csizér*, 2007).

AZ OLASZ NYELV MAGYARORSZÁGON

Magyarországon az angol, a német és a francia nyelv után az olasz a negyedik leggyakrabban tanult nyelv (*Orrù*, 2023, *Horváth és Kollár*, 2024). Az olasz nyelv

népszerűségéhez hozzájárul a magyarok olasz nyelv és kultúra iránti szeretete (Kollár, 2015), valamint a két ország között vírágzó gazdasági kapcsolatok is (Orrù, 2023), melyek a későbbiekben potenciális munkahelyet biztosíthatnak az olasz nyelvet tanuló diákok számára. Minden évben egyre több középiskola kínálja fel az olasz mint második idegen nyelv tanulásának lehetőségét (Horváth és Kollár, 2024). Az olasz nyelv népszerűségét mutatja továbbá az olaszul tanuló diákok számának folyamatos és stabil növekedése (Kollár, 2015), amely 2017-től egyértelműen kiolvasható az adatokból (Horváth, 2023). Míg a 2017/2018-as tanévben a gimnáziumokban olasz nyelvet tanuló diákok száma

12 320 volt, ez a

2024/2025-ös tanévre 17

438 főre emelkedett.¹

Az olasz nyelv iránti érdeklődés egyre nagyobb nyelvtanulási sikerességre és nyelvtanulási motivációra enged következtetni a nyelvet tanuló diákok körében. A 12 000 és 16 000 fő között mozgó olaszul tanuló diák közül az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők száma azonban még a 2000 főt sem éri el (Horváth, 2023).

AZ OLASZNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

Az olaszt mint második idegen nyelvet választó diákok nyelvválasztási motivációjáról több felmérés is készült. Kollár Andrea 2003-ban megjelent cikkéből kiderül, hogy az olasz nyelv választásának fő motivációi a nyelv szépsége, az olasz nép szeretete, a nyelv könnyűsége, illetve az Olaszországba

való utazás és olasz barátokkal, ismerősökkel való beszélgetés vágya. Simon Judit, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Olasz Tanszékének hallgatója 2001-ben szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatot, mely a diákok olasznyelv-választási motivációjára irányult. Ebben az esetben is az olasz nyelv szépsége, az olasz nép iránti szimpátia, utazási tervek, a kultúra megismerésének vágya, valamint a nyelv könnyűsége járultak hozzá a nyelvválasztási motivációhoz (Kollár, 2003). A Szegedi Tudományegyetem Olasz Tanszéke 2012-ben megismételte a felmérést, és a kutatók meglepő változásokat tapasztaltak a diákok nyelvválasztási motivációjában. A diákok

száma nem csökkent, és 71%-uk saját elhatározásából választotta az olaszt, 37% azonban megjegyezte azt is, hogy jövőbeli tervei miatt más nyel-

vet, talán a franciát vagy a németet lenne cél-szerű tanulnia. (Kollár, 2015). A 2012-es felmérések szemléletváltásra utalnak; azaz az újabb generációk nyelvválasztásában már nem csupán a kultúra, a nép és a nyelv iránti szeretet a meghatározó tényezők – immár jelentős szerepet kap az idegen nyelv mint olyan eszköz, melynek segítségével a nyelvtanulók sikeresen léphetnek a munka világába (Kollár, 2015).

A MÁSODIK IDEGEN NYELV ÉS AZ OLASZ NYELV TANULÁSÁNAK PROBLÉMÁI

Csizér Kata és Övegés Enikő 2018-as kutatásában, melynek résztvevői többek között az

¹ ksh.hu

intézményvezetők voltak, a nyelvtanulás sikerességét gátló tényezők között az igazgatók a következő problémákat említették: véleményük szerint nyelvtől függetlenül a tárgyi és technikai feltételek hiánya, a nehezen tanuló és motiválatlan, leterhelt tanulók és a tanár személye áll az intézményükben folyó nyelvvoktatás problémáinak hátterében. A hatékonyság növelésének lehetőségét az IKT-ellátottság növelésében, nyelvi labor biztosításában, megfelelő, módszertanilag képzett nyelvtanárokból, csoportbontásokban, illetve az akkreditált tankönyvlista bővítésében látták. A nyelvtanulás egy hosszú, évekig tartó folyamat, melyhez kitartó munkára van szükség, ennek fő mozgatója a motiváció, melyet számos tényező befolyásol: a nyelvtanuló vélekedése a

nyelvtanulás fontosságáról, egy támogató környezet és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó jó élmények megléte, valamint a kulturális tartalmak tanórán kívüli elérhetősége (Csizér és Öveges, 2018).

Dobó (2019) a diákok belső és külső motivációját, elköteleződését, céljait és önbizalmát, illetve ezek hiányát feltételezi a nyelvtanulás során megjelenő lemorzsolódás és feladás lehetséges tényezőiként. Dobó Csizér, Dörnyei és Németh 2004-es kutatását veszi alapul, mely három különböző alkalommal vizsgálta a 13–14 éves diákok nyelvtanulási motivációját öt idegen nyelv esetében (angol, német, francia, olasz és orosz). Az eredmények azt mutatták, hogy „az angol kivételével az összes nyelvnél folyamatos visszaesés figyelhető meg a nyelvtanulási kedvben” (Dobó, 2019, 166. o.), ezért fontos, hogy figyelmet fordítsunk arra, hogy milyen tényezők állhatnak az első és

második idegen nyelv tanulása során felmerülő motivációs különbségek mögött.

Az egyik ilyen tényező a nyelvi önbizalom, melyről Bandura azt állítja, hogy hatással van a motivációra is, mivel „ha a nyelvtanuló elhiszi, hogy képes az idegen nyelvvel kapcsolatos feladatokat megcsinálni, akkor nagyobb kedvvel és erőfeszítéssel áll neki” (Csizér és Öveges, 2018, 145. o.). Dobó Ajsa felméréséből kiderül, hogy a diákok nagyobb motivációval és bizalommal vannak az első idegen nyelv iránt, mivel már több ideje tanulják, biztosabbak az alapjaik, jobban jelen van mindennapjaikban, és már több sikerélmény is érhette őket, míg a második idegen nyelv esetében kevesebb sikerélményt szereznek, mivel sok

cél eléréséhez még nincs meg a megfelelő tudásuk, és a kezdetektől kell egy új nyelvet elsajátítaniuk, ami gyakran a motiváció csökkenésével jár. Ehhez

kapcsolódik még a nyelvi korlátozottság a második idegen nyelv esetében, mivel a diákok nem mernek – és gyakran kevés lehetőségük van – az adott nyelven megnyilvánulni (Dobó, 2019). Végül a korábban említett pragmatikus szemlélet is az első idegen nyelv mellett áll, mivel a diákok sokszor eleendőnek tartják ennek ismeretét, hiszen számos nemzetközi kommunikáció során tudják azt közvetítő nyelvként alkalmazni (Einhorn, 2015).

Jelentős mértékben meghatározza a diákok sikerélményét a kezdeti motiváció és az idő, amit a tanulók a nyelvtanulásra szánanak. Azok a diákok, akiknél a nyelvvél való foglalkozás nem merül ki a házi feladatok megírásában és a kötelező anyagok megtanulásában, hanem szabadidejükben is

„folyamatos visszaesés a nyelvtanulási kedvben”

szívesen foglalkoznak a nyelvvel zenehallgatás, film- és videónézés, gyakorlás, valamint egyéb elfoglaltságok során, sokkal hamarabb sikerélményhez juthatnak, ez pedig segít a motiváció fenntartásában. Míg azok, akik nem fektetnek plusz energiát a nyelvtanulásba, hamar elveszíthetik motivációjukat (Dobó, 2019). Ezen kívül a nyelvtanulás sikerességét az is befolyásolja, hogy a nyelvtanuló milyen önszabályozó stratégiákat használ, amelyekkel saját maga is képes irányítani a nyelvtanulási folyamatát, intézményen kívül is. Az önszabályozó tanulást, vagyis a diákok autonóm nyelvtanulóként való működését támogató nevelés szintén a NAT egyik fontos követelése (Csizér és Övages, 2018). Központi szempont még, hogy az angol és német nyelvű tartalmakhoz sokkal könnyebben hozzáférnek a diákok, mint más nyelvekéihez. A tartalmak limitáltsága a motiváció csökkenéséhez vezethet, ezért fontos, hogy a nyelvtanárok támogassák diákjait nyelvtanulási forrásokkal (Dobó, 2019).

A felmérések eredményeiből láthatjuk, hogy bár a nyelvtanulók gyakran nem tartják szükségesnek egy második idegen nyelv tanulását, és megelégednek az angol mint közvetítő nyelv ismeretével, a második idegen nyelv választásánál az olasz nyelv és kultúra továbbra is népszerű, és a nyelvtanulók nagy része integratív beállítottsággal választja a nyelvet, vagyis ezen nyelvtanulók „motivációja erősebbnek és hosszabb ideig fenntarthatónak bizonyul, mint azon nyelvtanulók motivációja, akik instrumentális motiváció alapján választanak nyelvet” (Dobó, 2019, 209. o.). Fontos azonban megjegyezni, hogy az instrumentális beállítódás a nyelvválasztás során egyre magasabb a diákok körében. Mindezek ellenére azt is

láthattuk, hogy az olasz nyelvből emelt szinten érettségiző diákok száma – mely B2 szintű akkreditált nyelvvizsgának felel meg –, arányaiban nagyon alacsony (Horváth, 2023) egy olyan társadalomban, melyben a nyelvvizsgának presztízse van. A nyelvtanulók motivációjának fenntartása és az emelt szintű érettségizők számának növelése érdekében „fel kell tennünk a kérdést: milyen rendszerszintű, módszertani és nyelvpedagógiai lépések kellenek” (Horváth, 2023, 8. o.).

KONKLÚZIÓ

Munkámban arra vállalkoztam, hogy bemutassam a hazai olasznyelv-oktatás helyzetét, és összevessem azt a második idegen nyelv elsajátítására és a nyelvtanulási motivációra vonatkozó elméleti háttérrel és legfrissebb kutatási eredményekkel. A szakirodalomból egyértelműen látszik, hogy a második idegen nyelv tanulásának motivációját nagyon nehéz fenntartani, a diákok és a nyelvtanulók kezdeti lelkesedése hamar visszaesik. Ennek oka lehet az első idegen nyelv – jellemzően az angol nyelv – dominanciája, valamint a nyelvtanulók *pragmatikus* hozzáállása a nyelvtanuláshoz (az interkulturális, illetve élvezetorientált nyelvtanulás hátrányára). A statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy a második idegen nyelv, esetünkben az olasz nyelv elsajátítását még a hazai nyelvvizsgaközpontú hozzáállás sem tudja megváltoztatni. Ezek alapján a jövőben feltétlenül fontos lesz feltárni azokat a lehetőségeket, melyek segíthetik az olasztanárok munkáját, és az olasznyelv-oktatást egyre hatékonyabb pályára állítják.

IRODALOM

- Albert Á., Csizér K. és Szabó F. (2021): A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 27. 1–2. sz., 88–103.
- Csányi E. és Virágh Á. (2023): Nyelvtanulás. Nyelvtanulás? Nyelvtanulás! In: Szegedi K. (szerk.): *Szemelvények a BGE kutatásaiból II. kötet*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest. 59–67.
- Csizér K. (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 6. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00114> (2026. 06. 20.).
- Csizér K. és Öveges E. (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*. 25. 3–4. sz., 86–101.
- Dobó A. (2019): Középiskolások nyelvtanulási motivációi egy kérdőíves felmérés tükrében, In: Dávid K. és Kollár A. (szerk.): *Műhelytanulmányok*. SZTE BTK, Szeged. 159–213.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Einhorn Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Horváth Z. (2023): A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 1–2. sz. 92–99.
- Horváth, Z. és Zentainé Kollár, A. (2024): Insegnamento dell'italiano in Ungheria e il contributo dell'Istituto Italiano di Cultura di Budapest per l'aggiornamento dei docenti di italiano. *NUOVA CORVINA RIVISTA DI ITALIANISTICA*. 35. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/02500/02582/00035/pdf/EPA02582_nuova_2024_35-061-069.pdf (2026. 06. 20.).
- Nikolov M. és Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 241–288.
- Orrù, P. (2023): Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano in Ungheria. *Italiano LinguaDue*. 15. 1. sz. 161–178.
- Szabó F. (2021): Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. Oradea: Partium.
- Zentainé Kollár, A. (2003): L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2. In: Marcato, G. (szerk.): *Italiano. Strana lingua?* UniPress, Padova. 375–380.
- Zentainé Kollár, A. (2015): Sulle motivazioni degli studenti ungheresi allo studio della lingua italiana: primi risultati di un'indagine statistica. In: Klimkiewicz, A., Malinowska M., Paleta, A. és Wrana, M. (szerk.): *L'Italia e la cultura europea*. Franco Cesati Editore, Firenze. 533–538
- Zentainé Kollár, A. (2017): Presente e futuro della lingua italiana e dell'insegnamento dell'italiano in Ungheria. Nuove condizioni, nuove sfide. In: Privu, E. (szerk.), *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, metodi ricerche: Atti del VII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 18-19 settembre 2015*. Franco Cesati Editore, Firenze. 403–408.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

