

**Csizér Kata**

Eötvös Loránd Tudományegyetem

# **A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében**

*Az egyéni változók kutatása évtizedek óta az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia egyik legfontosabb kérdése (Dörnyei, 2005). A tudományterületen egyetértés uralkodik abból a szempontból, hogy mely egyéni változók befolyásolják leginkább az idegen vagy második nyelvek tanulásának sikerességét. A legfontosabbnak tartott tényezők a következők: nyelvtelhetség, nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási szorongás, nyelvtanulási stratégiák, tanulási stílusok, önszabályozó tanulás és a nyelvtanulási képzetek. Mivel a felsorolt tényezők mindegyike olyan komplex konstruktum, amelynek kutatása önmagában is szerteágazó feladat, egyetlen adatgyűjtés során lehetetlen az összes tényezőt egyszerre vizsgálni. Eppen ezért a következőkben csak azon egyéni változókkal kapcsolatos elméleteket tekintjük át, amelyeket magunk is mértünk az itt ismertetett vizsgálatban: motivációs és attitűdváltozók (Dörnyei, 2005, 2009); idegen nyelvi szorongás (MacIntyre és Gardner, 1994); nyelvtanulási stratégiák (Oxford, 1989); önszabályozó tanulás (Tseng, Dörnyei és Schmitt, 2006); tanulási stílusok (Mónos, 2009; Reid, 1984, 1987); nyelvtanulási képzetek (Horwitz, 1987, 1988, 1999; Piniel, é. n.; Reiger, 2009).*

## **Motivációs és attitűdváltozók**

**A** motivált tanulási viselkedést – azaz hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni és mennyire kitartóak – befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kutatások mennyisége könyvtárnyi. Ami a motivációs változókat illeti,

\* A tanulmány szerzője az OTKA 83243 számú pályázat keretében végezte munkáját.

nagyon sok elmélet próbálja magyarázni a nyelvtanulási motivációt, jelen kutatásunkban Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszerét használtuk fel. Az elmélet szerint a nyelvtanulók motivációját három tényező befolyásolja közvetlen módon: (1) a diákok ideális második nyelvi énje, azaz hogy mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben magas szinten tudják a tanult idegen nyelvet használni; (2) a diákok szükséges második nyelvi énje, azaz hogy mit gondol a nyelvtanuló, milyen környezet által meghatározott célokat kell elérnie a nyelvtanulás során; (3) végül, de nem utolsósorban a diákok motivációját a nyelvtanulási élmények és tapasztalatok is alakítják.

Az elmélet központi elgondolása, hogy a hagyományos integratív motiváció (a diák vágya, hogy beilleszkedjen a második nyelvi közösségbe) dimenzióját részben az ideális második nyelvi énnel azonosítja, vagyis azokkal az elképzelésekkel és vágyakkal, amelyek a nyelvtanuló szeretne elérni. Ha a nyelvtanuló ideális második nyelvi énjének része, hogy jól beszél nyelveket, azaz olyan embernek képzei el magát, aki egy idegen nyelven tud kommunikálni, akkor őt úgy írhatjuk le Gardner (1985) terminológiáját használva, hogy ez a tanuló integratív beállítódású.

Higgins (1987, 1998) munkái alapján Dörnyei (2005) azt feltételezi, hogy az egyénnek nemcsak ideális második nyelvi énképe van, hanem egy olyan énképe is, amelyet szükséges második nyelvi énnel nevez el. Ez az énkép azokat a belsővé nem tett motívumokat összesíti, amelyekről a diák úgy gondolja, hogy el kell érnie, de saját maga erről nincs meggyőződve. Ezek a motívumok Dörnyei (2005) szerint jórészt eszközjellegűek, hiszen a szükséges második nyelvi énkép azokat a tulajdonságokat foglalja össze, amelyekről az egyén úgy érzi, hogy el kell érnie (kötelesség, kötelezettségek), de lehet, hogy kevés közülük van a saját személyes vágyaihoz, kívánságaihoz.

A második nyelvi motivációs érendszer harmadik összetevője a nyelvtanulási tapasztalatokat foglalja össze, és olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumokat tartalmaz, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a különböző diákok. A magyarországi kontextusban olyan attitűdtípusú változókkal mérjük ezt a konstruktumot, amelyek azt próbálják körbejárni, mennyire pozitív élményt jelent a diákok számára az angoltanulás osztálytermi környezetben: mennyire szeretik az angolórákat és az órai feladatokat.

Ami a további nyelvtanulási attitűdváltozókat illeti, a jelen kutatásban csupán a diákok globális angollal kapcsolatos véleményét mértük, mert úgy gondoltuk, hogy az osztálytermi környezet mellett sem elhanyagolható a lingua franca angolhoz való viszonyulás a motiváció szempontjából. Köztudott tény, hogy globalizált világunkban az angol nyelv szerepe jelentősen felértékelődött. A nem anyanyelvi beszélők száma évtizedek óta meghaladja az anyanyelvű beszélők számát (Graddol, 2006), amely tény ahhoz vezetett, hogy a lingua franca angol használatakor nem anyanyelvi normáknak igyekeznek a beszélők megfelelni, hanem arra figyelnek, hogy kommunikációs céljaikat elérjék (Hyninen, 2010; Jenkins, 2000, 2006; Meierkord, 2000; Pitzl, Breiteneder és Klimpfinger, 2008; Seidlhofer, 2003, 2004). Korábbi, általános iskolások körében végzett kutatásaink kimutatták, hogy a lingua franca angolhoz való viszonyulás befolyásolhatja a motivációt (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), hiszen azok a diákok, akik elfogadják, sőt pozitívan tudják értékelni az angol nyelv nemzetközi elterjedését, motiváltabbak az angoltanulásban, mint azok, akik az angol nemzetközi szerepét úgy értékelik, mint az angol kötelezővé válását. Kérdés azonban, hogy angol szakos egyetemisták viszonyulása a lingua franca angolhoz hogyan befolyásolja a motivációjukat.

## Nyelvtanulási szorongás és énhatékonysági képzetek

A nyelvtanulási szorongás mérése szintén nagy hagyományokkal rendelkezik az egyéni változók kutatásában (*MacIntyre és Gardner, 1994*). Egyrészt azt vizsgálják, hogy a szorongás mennyiben segítheti a tanulás folyamatát (facilitáló szorongás), másrészt azt, hogy a szorongás növekedésével milyen negatív (debilitáló) hatások ronthatják a nyelvtanulás sikerességét. A kutatók egyetértenek abban, hogy a szorongás egy komplex konstruktum, és számos meghatározása létezik attól függően, hogy vonás-, állapot- vagy helyzet-specifikus szorongásról van szó. Az idegennyelv-tanulási szorongást azonban úgy határozhatjuk meg, mint „olyan nyugtalanság és negatív érzelmi reakció, amely az idegen/második nyelv tanulása és használata során lép fel” (*MacIntyre, 1999, 24. o.*).

A konstruktum vizsgálatára több mérőeszköz létezik, amelyek közül a legelső Horwitz és munkatársai osztálytermi szorongást mérő kérdőíve: 33 állítást tartalmaz, és, ahogy a neve is mutatja, osztálytermi környezetre vonatkozik. Ez a kérdőív három tényező mentén próbálja megállapítani az osztálytermi környezetben fellépő szorongás mértékét: kommunikációs zavar, tesztszorongás és a negatív értékeléstől való félelem (*Horwitz, Horwitz és Cope, 1986*). A kérdőív több magyarországi kutatást is inspirált (lásd például: *Piniel, 2004; Tóth, 2008*), de több probléma is felmerült mind a mérőeszköz érvényességével, mind a konstruktumok mérésével kapcsolatosan (*Dörnyei, 2005; MacIntyre, 1999*).

MacIntyre és Gardner (1994) három részből álló modellt javasolt az idegennyelv-tanulási szorongás mérésére: ennek során a befogadásra, a feldolgozásra és a teljesítményre tett negatív hatását is mérték. Kutatásuk erőssége nemcsak a megbízható mérőeszköz kidolgozása volt, hanem az is, hogy különböző feladatokkal kapcsolatosan is mérték a szorongás egyes tényezőinek összefüggését. Legfontosabb eredményük, hogy a szorongás oksági szerepét is be tudták bizonyítani, illetve hogy rámutattak, hogy a nyelvórán szorongó diáknak nemcsak a teljesítménye fog romlani, hanem a befogadás és feldolgozás szakaszában is problémája lehet. A skálát Brózik-Piniel (megjelenés alatt) ültette át magyarra, aki külön kiemelte a feldolgozás során fellépő szorongás hatásának fontosságát.

Harmadik lehetséges mérése az idegen nyelvi szorongásnak a négy alapkészséggel kapcsolatos nyugtalanság és negatív érzelmi reakció vizsgálata (*Cheng, Horwitz és Schallert, 1999*). Brózik-Piniel (é. n.) az általa kidolgozott magyar nyelvű kérdőívben a szorongást a készségekkel (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés) kapcsolatosan méri. Érvelésének legfontosabb tényezője, hogy az alapkészségekhez (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) eltérő szintű szorongás kapcsolódhat, éppen ezért külön kell mérni őket. A jelen kutatásban ezt a megközelítésmódot láttuk leginkább fontosnak, mert feltételeztük, hogy az angol szakos egyetemisták osztálytermi szorongása, illetve a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatos szorongása nem biztos, hogy meghatározó, de lehetséges, hogy egy-egy készséggel kapcsolatosan felléphet náluk is szorongás.

Több kritika is érte az elmúlt években a nyelvtanulási szorongással kapcsolatos kutatásokat, amely során felmerült az az elképzelés, hogy a témából fakadó negatív megközelítésmódon kellene változtatni. Éppen ezért kutatásunkban a szorongást feltáró konstruktumok mellett a megkérdozettek énhatékonysági képzetait mérő változókat is mértünk. Az énhatékonyság azokat a képzeteket foglalja össze, amelyek az egyén számára kifejezik, hogy ő minden feladatot képes megoldani (*Bandura, 1993, 1997, 2006; Valentine, DuBois és Cooper, 2004*). Bandura (1993) egyébként azt is kifejti, hogy az énhatékonyság eltérő folyamatokon keresztül fejti ki hatását, amelyek befolyásolják többek között a rövid és hosszú távú célokat, a motivációt és a szorongás kezelését is.

### **Önszabályozó tanulás**

Az önszabályozó tanulás vizsgálata hatalmas kutatási terület, és annak ellenére, hogy a definíciós kérdésekben a kutatók egyetértenek (*Forgas, Baumeister és Tice, 2009; Schunk és Zimmerman, 2008*), az elméleti megközelítésmódokból számtalan létezik, attól függően, hogy a kutatók milyen tudományos, kutatási és elméleti hagyományokra alapozzák munkáikat (*Meece és Painter, 2008*). Az önszabályozás olyan folyamat, amelynek során a tanulók szabályozzák a gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket (*Pintrich és De Groot, 1990; Zimmerman, 2008; Zimmerman és Schunk, 2008*). A konstrukttummal kapcsolatos vizsgálatok során kialakított modellekben közös, hogy a cselekvések időbeli történéseit figyelembe véve három szakaszt elemeznek: előkészítő, cselekvő és értékelő szakaszt, amelyekben az önszabályozó tanulás folyamatai játszanak szerepet. Az előkészítő szakaszban a tervezés, a feladatelemezés, célkitűzés fontosságát hangsúlyozzák a kutatók, a cselekvés szakaszában a tanulási stratégiák használatát, illetve a feladatmegoldás monitorozását, az értékelő szakaszban pedig értelemszerűen az értékelés játssza a legfontosabb szerepet (*Meece és Painter, 2008*). Ezen ciklusok hossza néhány rövid perctől hosszú évekig tarthat (*Zimmerman, 2008*), attól függően, hogy milyen tanulási folyamatban vesz részt a tanuló, illetve mit vizsgál a kutató.

Az önszabályozó tanulás kapcsán a kutatók leginkább azokat a stratégiákat vizsgálják, amelyek hozzájárulnak az önszabályozó viselkedéshez. Kuhl (1985) hat szabályozó stratégiát dolgozott ki munkájában, amelyek részben kognitív stratégiák (figyelem, kódolás és információszabályozás), részben affektívek (a motiváció szabályozása és érzelmi szabályozás), részben pedig a környezet szabályozására vonatkoznak. Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) az idegennyelv-tanulás területére dolgoztak ki egy sztenderdizált kérdőívet, amely öt önszabályozó stratégiát mér megbízhatóan: (1) Az elkötelezettség szabályozása, azaz hogy a diák mennyire képes a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit szabályozni. (2) Metakognitív szabályozás, ami azt jelenti, hogy a tanuló hogyan képes a koncentrációját fókuszálni. (3) Az unalom leküzdésének szabályozása, azaz hogy a diák szabályozni tudja, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelme. (4) Érzelmi szabályozás, ami a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti. (5) A környezet szabályozása, ami abban segíti a diákokat, hogy olyan környezetet tudjon teremteni saját magának, ami lehetővé teszi számára a hatékony tanulást.

### **Tanulási stílusok**

A tanulási stílus meghatározására számos megközelítésmód született az elmúlt évtizedekben (*Brown, 1994; Keefe, 1979; Oxford, 1990; Reid, 1995; Skehen, 1991*), amelyekben közös, hogy a tanulási stílusra úgy tekintenek, mint meglehetősen stabil személyiségjellemzőre, amely leírja, milyen megszokott módon dolgozza fel az egyén az új információkat. Réthyné (2003, 68. o.) meghatározása szerint „az a mód, amellyel a tanuló a tananyag felé fordul, feldolgozza, raktározza, felidézi, kiegészíti, átalakítja, hasznosítja azt”.

A tanulási stílusok csoportosítására számos modellt dolgoztak ki a kutatók, de az egyik leggyakrabban használt megközelítés a perceptuális stílusok szerint történő besorolás. A perceptuális stílusok között megkülönböztetjük a vizuális, az auditív, a kinesztetikus és taktilis tanulási stílust, amelyek mérésére több kérdőív is létezik (*Reid, 1995*). A perceptuális stílusok közé szokás besorolni még a csoportos, illetve egyéni tanulás iránti preferenciákat is (*Reid, 1995*).

A tanulási stílusokkal kapcsolatos empirikus munkák legtöbbször a diákok stíluspreferenciáinak a meghatározását és leírását tűzi ki célul, amely elkerülhetővé teheti, hogy a diákok olyan tanulási stílusra legyenek kényszerítve, amely számukra nem megfelelő.

Ez a kutatási irány természetesen nagyon sok praktikus információval szolgálhat, de nem teszi lehetővé azt, hogy meghatározzuk, hogy a tanulási stílusok hogyan járulhatnak hozzá az idegennyelv-tanulási teljesítmény növeléséhez. Ami azt illeti, Dörnyei (2005) pontosan ezzel a hiánnyal magyarázza a tanulási stílusra vonatkozó kutatások háttérbe szorulását a 21. század elejére.

### A kutatás rövid módszere

A kutatás során 79 angol szakos egyetemista töltötte ki a kérdőívet a 2011-es őszi félév során. Mindannyian nappali tagozatos B A szakosok voltak. A nemek aránya a mintában megfelel a szakon tanuló diákok arányainak: 77 százalék lány, 23 százalék fiú. Az átlag-életkoruk 21 év, a legfiatalabbak 20 évesek voltak, a legidősebbek 25. Angolul tanulni átlagosan 7 évesen kezdtek, de nagy eltérés volt a legkorábban angolul tanulni kezdők (3 éves kor) és a legkésőbb kezdők között (13 éves). A mintába került diákok nagy többsége nemcsak egy idegen nyelvet tanult, az angol mellett legtöbbször németül vagy franciául tanultak. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

A magyar nyelvű kérdőív 12 konstruktum mérésére vállalkozott. Annak ellenére, hogy a kutatás megtervezésekor már eleve csökkentettük a mérni kívánt egyéni változókat, további szűkítésre volt szükség, hogy a kérdőív ne legyen túl hosszú. A vizsgálatba bevont konstruktumok a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva a következők voltak:

Motivációs és attitűdváltozók:

1. Motivált tanulási viselkedés (5 állítás): mekkora erőfeszítést hajlandóak a diákok tenni az angolnyelv-tudásuk tökéletesítéséért. Példa: Mindent megteszek azért, hogy a lehető legjobban megtanuljak angolul.
2. Ideális második nyelvi én (4 állítás): mennyire tudja elképzelni a megkérdezett, hogy a jövőben igazán jól fogja tudni használni az angol nyelvet az élet bármely területén. Példa: Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képzelem el magam, aki nagyon jól tud angolul.
3. Szükséges második nyelvi én (7 állítás): mennyire értenek egyet az angol szakos egyetemisták a velük szemben állított lehetséges külső elvárásokkal. Példa: Úgy érzem, mások elvárják tőlem, hogy úgy tudjak angolul, mint egy anyanyelvű.
4. Nyelvtanulási élmények (4 állítás): milyen múltbeli nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a megkérdezettek. Példa: Tetszettek azok a dolgok, amiket a középiskolában az angolórákon csináltunk.
5. Lingua franca angol nézetek (4 állítás): hogyan viszonyulnak a megkérdezettek a lingua franca angol használatához. Példa: Angolul tanulni szükséges, mert ez egy nemzetközi nyelv.

Szorongás, énhatékonyság és önszabályozó változók:

1. Írással kapcsolatos szorongás (8 állítás): mennyire szoronganak a megkérdezett egyetemisták az írásbeli feladataikkal kapcsolatosan. Példa: Amikor beadok egy angol szöveget, izgulok, mit fog szólni hozzá a tanár.
2. Olvasással kapcsolatos szorongás (5 állítás): mennyire szoronganak a megkérdezett egyetemisták angolul olvasás során. Példa: Amikor angolul olvasok, idegesít, ha nem értek minden szót.
3. Énhatékonysági képzetek (9 állítás): mennyire gondolják azt a megkérdezettek, hogy az angoltanulással kapcsolatos feladatokat könnyen és jól meg tudják oldani. Példa: Biztos vagyok benne, hogy angolul bármilyen szóbeli feladatot meg tudok csinálni.

4. Önszabályozó viselkedés (19 állítás): mennyire értenek egyet az egyetemisták az egyes önszabályozó viselkedéssel kapcsolatos stratégiák használatával. Példa: Tudom, hogyan kezeljem a stresszt, amikor valami nagyon fontos dolgot kell angolul írnom.

Tanulási stílusokat mérő változók:

1. Csoportos tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák úgy érzi, jól tud csoportban tanulni. Példa: Órán akkor tanulok a legjobban, ha együtt dolgozhatok másokkal.
2. Auditív tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák hallás után tanul a legjobban. Példa: Jobban emlékszem azokra a dolgokra, amiket hallottam az órán, mint amiket olvastam.
3. Vizuális tanulási stílus (5 állítás): a megkérdezett diák akkor tanul a legjobban, ha az elsajátítandó anyagot láthatja. Példa: Jobban megértem a tananyagot, ha magam olvasom el.

Az adatok rögzítését és elemzését SPSS for Windows 16.0 programmal végeztük el. A skálák megbízhatóságát Cronbach Alfa-val mértük. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

## Eredmények

### *A skálák megbízhatósági és leíró statisztikai eredményei*

Az elemzés első lépéseként a különböző konstruktumok megbízhatóságát ellenőriztük. Az eredmények alapján (1. táblázat) megállapítható, hogy az 1–11. sorszámú skálák megfelelő megbízhatósággal mérnek, viszont az olvasással kapcsolatos skála megbízhatósága már túlságosan alacsony ahhoz, hogy további elemzésekbe bevonjuk. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy az angol szakos diákok már olyan jól tudnak angolul, hogy olvasással kapcsolatos feladatok során egyáltalán nem szoronganak, másrészt arról is szó lehet, hogy nem tudtuk jól feltérképezni, hogy az olvasásnak mely területei lehetnek szorongást keltőek még az angolul jól tudó egyetemisták számára is.

1. táblázat. A látnens dimenziók megbízhatósága és leíró statisztikai eredményei

	<i>Skála</i>	<i>Cronbach Alfa</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.	Énhatékonysági képzetek	0,93	3,74	0,77
2.	Tanulási stílus: Csoport	0,85	2,67	0,85
3.	Motivált tanulási viselkedés	0,82	4,41	0,44
4.	Nyelvtanulási élmények	0,77	3,89	0,74
5.	Önszabályozó viselkedés	0,75	3,47	0,46
6.	Szükséges második nyelvi én	0,68	3,70	0,59
7.	Tanulási stílus: Auditív	0,65	3,49	0,60
8.	Tanulási stílus: Vizuális	0,61	3,44	0,58
9.	Szorongás: Írás	0,60	3,72	0,50
10.	Lingua franca angol nézetek	0,56	4,41	0,44
11.	Ideális második nyelvi én	0,54	4,54	0,47
12.	Szorongás: Olvasás	0,49	1,87	0,52

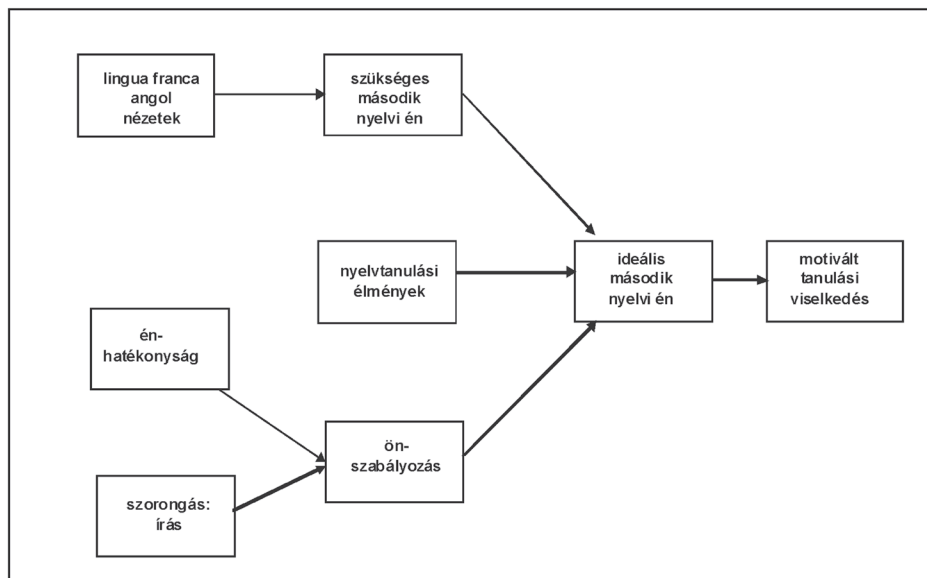


Az elemzés második lépéseként a skálák átlageredményeit vettük szemügyre. A legmagasabb átlagértéket elért skálák (motivált tanulási viselkedés, lingua franca angol nézetek és az ideális második nyelvi én) esetében megállapíthatjuk, hogy, nem meglepő módon, az angol szakos egyetemisták motiváltak, hogy minél inkább tökéletesítsék nyelvtudásukat, tisztában vannak a lingua franca angolnak a világban betöltött szerepével, és ideális második nyelvi énképük is erős, annak ellenére, hogy múltbeli nyelvtanulási élményeik nem csak pozitívak, illetve, hogy a szükséges második nyelvi énképükkel kapcsolatos átlagérték sem túlságosan magas. Ennek oka lehet egyrészt, hogy az egyetemisták nem vesznek figyelembe külső motivációs tényezőket, mert belső motivációjuk nagyon erős, másrészt elképzelhető az is, hogy a külső motivációs tényezőket már korábban internalizálták. Ami az énhatékonysági képzeteiket, illetve az írással kapcsolatos szorongást illeti, az eredmények egy kicsit árnyalják a képet: nem mondhatjuk azt, hogy az angol szakos egyetemisták úgy érzik, hogy bármilyen területen magabiztosan tudják használni az angol nyelvet, illetve, hogy soha semmilyen nyelvtanulással, nyelvhasználattal kapcsolatos szorongást nem tapasztaltak meg. A tanulási stílust illetően megállapíthatjuk, hogy az auditív és vizuális stílust körülbelül ugyanolyan arányban vallják magukénak a megkérdezettek, ezzel szemben viszont úgy tűnik, hogy a csoportos tanulási stílus nem igazán a sajátjuk.

### A motivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezők

A skálák elemzése során nemcsak a leíró statisztikai eredményeket vettük figyelembe, hanem felépítettünk egy úgynevezett útmodellt is (lépésenkénti többváltozós regresszió segítségével; *Székhelyi és Barna, 2002*) az adatokra, hogy lássuk, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább befolyásolják a motivált tanulási viselkedést, hiszen feltevezésünk szerint ezek a tényezők fogják majd a diákok teljesítményét is leginkább befolyásolni (1. ábra).

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a motivált tanulási viselkedésre egyedül a diákok ideális második nyelvi énjének volt hatása. Ez némileg ellentmond a szakirodalomban található eredményeknek (*Dörnyei és Ushioda, 2009, 2011*), amelyek szerint a motivált tanulási viselkedést három tényező befolyásolja: az ideális nyelvi én, a szükséges nyelvi én és a nyelvtanulási élmények. A két utóbbi tényező csak indirekt módon befolyásolja a motivált tanulási viselkedést, amit magyarázhatunk azzal, hogy a mintánkban nem általában nyelvtanulókat vizsgáltunk, hanem angol szakos egyetemistákat, akik jobban magukévá tudták már tenni azokat a külső elvárásokat, amelyek nagyobb teljesítményre serkenthetik őket (*Kormos és Csizér, 2008*). A lingua franca angol nézetek szintén indirekt módon befolyásolhatják az egyetemisták motivált tanulási viselkedését a szükséges és ideális második nyelvi énen keresztül. Az a tény, hogy a lingua franca angollal kapcsolatos nézetek közvetlenül befolyásolják a szükséges második nyelvi ént, azt jelentheti, hogy a diákokra külső motiváló erőként hat a lingua franca angol (*Kontra és Csizér, 2011*). Az ideális második nyelvi ént nemcsak a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények formálják, hanem a diákok önszabályozó viselkedése is. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy annak a diáknak az ideális énje erősebb, aki saját maga is képes a tanulási folyamatát szabályozni. Az önszabályozást két tényező befolyásolja a modellünkben: egyrészt az énhatékonyság, azaz azok a diákok képesek sikeresen szabályozni a tanulási folyamatukat, akik meg vannak arról győződve, hogy a különböző feladatokat jól meg is tudják oldani; másrészt, érdekes módon, az írással kapcsolatos szorongás is serkentően hat: azok a diákok, akik szoronganak az írásbeli feladataikkal kapcsolatosan, erősebben szabályozzák a tanulási folyamatukat, vélhetően azért, hogy a szorongás tárgya (például: negatív értékelés) ne következzen be. Végül,



1. ábra. A motivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezők

de nem utolsósorban meg kell említenünk, hogy a tanulási stílussal kapcsolatos skálák nem kaptak helyet a modellben: úgy tűnik, nem járulnak hozzá a vizsgált tényezők alakításához.

### Összefoglalás

Vizsgálatunkban angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációját, attitűdjeit, önszabályozó viselkedését, énhatékonysági képzeteket, nyelvtanulási szorongását, illetve tanulási stílusait mértük fel, illetve ezeknek a tényezőknek a motivált tanulási viselkedésre kifejtett hatását térképeztük fel. Ami a tényezők kapcsolatrendszerét illeti, legfontosabb eredményünk, hogy mind a szorongás, mind az énhatékonysággal kapcsolatos nézetek befolyásolják az önszabályozó tanulást, ami aztán közvetlenül befolyásolja, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandók az angolnyelv-tanulásra fordítani. További kutatásnak kell azonban feltárni, hogy az önszabályozó viselkedés komplex konstruktmát milyen tényezők alkotják, és ezek hogyan fejleszthetőek.

Cikkünk végén kötelességünk feltárni a kutatás hiányosságait is. A minta nagysága

*A vizsgálat legfontosabb eredménye, hogy annak ellenére, hogy – nem meglepő módon – a diákok motiváltak angoltudásuk tökéletesítésére, nem biztos, hogy erre önállóan is képesek, hiszen az önszabályozó viselkedést mérő skála átlaga nem éri el a motivációs skálák átlagát. Továbbá úgy tűnik, hogy bár ezek a diákok jól tudnak angolul, mégsem gondolják magukról, hogy bármilyen feladatot képesek lennének angol nyelven megoldani, azaz nemcsak arról van szó, hogy tökéletesíteni szeretnék az angol nyelvtudásukat, hanem tényleges nyelvfejlesztésre is szükségük lenne.*



nem tette lehetővé a strukturális modellezést, amely a különböző tényezők közti kapcsolatot egyszerre teszteli. Másrészt nem szabad elfelejtenünk, hogy vizsgálatunk egyetlen egyetem hallgatóit mérte fel, így az eredményeink általánosítását óvatosan kell elvégeznünk. Végül, de nem utolsósorban további kvalitatív vizsgálatoknak kellene a motiváció, önszabályozás és énhatékonyság összefüggéseit feltárni.

### Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, **28**. 117–148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2006): Guide to the construction of self-efficacy scales. In: Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. V. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 307–337.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Brózik-Piniel Katalin (é. n.): *Kérdőív a négy alapkészséggel kapcsolatos szorongás mérésére*. Kézirat.
- Brózik-Piniel, K. (megjelenés alatt): *Comparative and structural evidence for the validity of the Hungarian Input, Process, and Output Anxiety Scales*.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. és Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, **49**. 417–446.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011, szerk.): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Forgas, J., Baumeister, R. és Tice, D. (2009, szerk.): *Psychology of self-regulation*. Psychology Press, New York.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Graddol, D. (2006): *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language.'* The British Council, London. <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learningresearch-english-next.pdf>
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**. 319–340.
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, **30**. 1–46.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, **72**. 283–294.
- Horwitz, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, **27**. 557–576.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. és Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**. 125–132.
- Hynninen, N. (2010): „We try to to speak all the time in easy sentences” – Student conceptions of ELF interaction. *Helsinki English Studies*, **6**. 29–43.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language. New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press, Oxford.
- Jenkins, J. (2006): Current perspectives on teaching English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, **40**. 157–181.
- Keefe, J. W. (1979): Learning style: An overview. In: Keefe, J. W. (szerk.): *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. NASSP, Reston, VA. 1–17.
- Kontra, E. H. és Csizér, K. (2011): „They can achieve their aims without native skills in the field of work or studies”: Hungarian students' views on English as a lingua franca. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **1**. 133–150.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a

- foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, **58**. 327–355.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. és Beckmann, C. J. (szerk.): *Motivation, intention and volition*. Springer, Berlin. 279–291
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (szerk.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill College, Boston, MA. 24–45.
- MacIntyre, P. D. és Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, **44**. 283–305.
- Meece, J. és Painter, J. (2008): Gender, self-regulation, and motivation. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 339–368
- Meierkord, C. (2000): Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native / non-native small talk conversations in English. *Linguistik online* 5. Retrieved August 8, 2010. [http://www.linguistik-online.com/1\\_00/MEIERKOR.HTM](http://www.linguistik-online.com/1_00/MEIERKOR.HTM).
- Mónos, K. (2009): *Learner strategies of Hungarian secondary school students*. Doktori disszertáció. <http://hdl.handle.net/2437/79665>.
- Oxford, R. L. (1989): Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, **17**. 235–247.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- Piniel Katalin (2004): *Szorongó gimnazisták a nyelvórán*. In: Kontráné, E. H. és Kormos, J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest. 125–144.
- Piniel, K. (é. n.): *Hungarian translation of the beliefs about language learning inventory*. Kézirat.
- Pintrich, P. R. és De Groot, E. V. (1990): Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 33–40.
- Pitzl, M.-L., Breiteneder, A. és Klimpfinger, T. (2008): A world of words: processes of lexical innovation in VOICE. *Vienna English Working Papers*, **17**. 21–46. [http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/dep\\_anglist/weitere\\_Uploads/Views/views\\_0802.pdf](http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/views_0802.pdf)
- Reiger, B. (2009): Hungarian University Students' Beliefs about Language Learning: A Questionnaire Study. *WoPaLP*, **3**. 97–113.
- Reid, J. (1984): Perceptual Learning Style Preference Questionnaire. <http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm>
- Reid, J. (1987): The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, **21**. 87–111.
- Reid, J. M. (1995, szerk.): *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle and Heinle, Boston.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Seidlhofer, B. (2003): *A concept of 'international English' and related issues: From 'real English' to 'realistic English'?* Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/Languages/Language\\_Policy/Policy\\_development\\_activities/Studies/SeidlhoferEN.pdf?L=E](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/SeidlhoferEN.pdf?L=E)
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**. 209–239.
- Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (2008, szerk.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York.
- Skehen, P. (1991): Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **13**. 275–298.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, **2**. 55–78.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. és Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, **27**. 78–102.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. és Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, **39**. 111–133.
- Zimmerman, B. J. (2008): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, New York. 1–19.
- Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Erlbaum, New York. 1–30.