

Török Dóra – Csizér Kata

Karinthy Frigyes Gimnázium – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében

Magyarországon számos felmérés készült a különböző korosztályú nyelvtanulók motivációs beállítódásának elemzésére. A jelen tanulmány ezeket az ismereteket egészíti ki azzal, hogy kvantitatív módszerrel vizsgálja az angol szakos egyetemisták motivált tanulási viselkedését befolyásoló tényezőket. Vizsgálatunk kitér az egyetemi nyelvtanulás nehézségeire és az interkulturális kapcsolatok hatásának fontosságára.

Miközben számos magyarországi vizsgálat készült általános és középiskolás nyelvtanulók motivációjáról (lásd például: *Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Nikolov, 2001*), lényegesen kevesebb információval rendelkezünk arról, hogy milyen motivációs tényezők befolyásolják az egyetemisták nyelvtanulását. Kivételt jelent Csizér és Kormos (megjelenés alatt) vizsgálata, amely nem nyelvszakos egyetemisták motivációjának alakulását térképezte fel, illetve Menyhárt és Kormos (2006) tanulmánya, amely pedig az angol szakos egyetemisták motivációját írta le. Ez utóbbi tanulmány kvalitatív módszerekkel járta körül a témát, megállapítva, hogy a „gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz”. (124.). A német nyelvvel kapcsolatban hasonló vizsgálatot közölt az Iskolakultúra augusztusi száma (*Szénich, megjelenés alatt*). Jelen cikkünkben angol nyelvszakos egyetemisták motivációjának kvantitatív kutatását tűztük célul, és azt vizsgáljuk, milyen tényezőkkel magyarázható ezeknek a diákoknak a motivált tanulási viselkedése. Elméleti háttérként egyrészről Dörnyei Zoltán (2005) motivációs én-elméletét használjuk fel, amely szerint a motivált tanulási viselkedést a nyelvtanulási élményeken kívül az ideális és a szükséges nyelvi én befolyásolja leginkább, másrészről az interkulturális kapcsolatok szükségességét és hasznosságát bizonyító szociálpszichológiai elméleteket (részletesen lásd *Kormos és Csizér, megjelenés alatt; illetve Csizér és Kormos, 2006*) hívtuk segítségül a kérdőív elkészítéséhez.

A kutatás elméleti háttérének rövid leírása

A második vagy idegen nyelvi motiváció kutatásának legfontosabb eredményeit több nagyobb témakörbe csoportosíthatjuk (*Dörnyei, 2005*). A kutatási eredmények legnagyobb részét a szociálpszichológiai paradigmában szokás elhelyezni (lásd *Gardner, 1985, 2001, 2006*), hiszen ezekben a munkákban arról van szó, hogy a nyelvtanulóknak a nyelvhez, annak beszélőjéhez, az adott kultúrához kapcsolódó attitűdjei befolyásolni fogják, hogy mennyi energiát hajlandók a nyelv tanulására fordítani. A szociálpszichológiai irányzat azért is fontos számunkra, mert számos magyarországi kutatás felvetette az attitűdök és a motivált tanulási viselkedés közti kapcsolatot (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*). Lehetséges szociálpszichológiai kutatási téma az interkulturális kontaktus és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. Korábbi kutatásunk során azonosítottuk azokat a lehetséges kontaktus-szituációkat, amelyek befolyásolhatják a diákok tanulási viselkedését (*Csizér és Kormos, 2006*). Azt is természetesnek vehetjük azonban, hogy nem lehetséges

minden motivációval kapcsolatos kérdést attitűdökkel magyarázni, ezért már az 1990-es évek elején felmerült annak igénye, hogy sokkal több osztálytermi kutatást kellene végezni ahhoz, hogy megtudjuk, hogyan is lehet/kell a diákokat motiválni. Annak ellenére, hogy számtalan elméleti munka született a motiváció osztálytermi leírására (például *Crookes és Schmidt, 2001; Williams és Burden, 1997*), nagyon kevés empirikus munka született a témában (ritka kivételként lásd például: *Nikolov, 1999*). Ugyanakkor, ahogy az osztálytermi folyamatok előtérbe kerültek, az is világossá vált, hogy a motiváció valójában egy dinamikusan változó folyamat, amit nem biztos, hogy le lehet írni statikus modellekkel. Dörnyei és Ottó (1998) folyamatmodellje a motiváció dinamikáját próbálta összefoglalni, amely modell jó elméleti alapot adott kvalitatív vizsgálatokhoz (lásd például *Menyhárt és Kormos, 2006*). A jelen kutatási projekt szempontjából szerencsés módon a motiváció longitudinális kutatását Ema Ushioda (2001) egy egyetemistákból álló mintán valósította meg, így munkája közvetlen előképet jelentett kutatásunkhoz. Ennek során 20 Írországban franciául tanuló egyetemi hallgatóval folytatott mélyinterjúkat egy 16 hónapos periódus során kétszer. Az interjúk elemzéséből meglehetősen egyszerűnek tűnő kép bontakozik ki: az egyetemista nyelvtanulók motivált tanulási viselkedését a múltbeli nyelvtanulási élmények és a jövőbeli célokból összeálló elképzelés határozza meg, amelyből kiolvasható, hogy a sikeres nyelvtanulóknak vannak múltbeli pozitív tanulási élményeik (positive learning history), képesek saját magukat motiválni (self-motivation, self-motivating techniques), illetve rendelkeznek hosszú és rövid távú tanulási célokkal (goal-orientation). Hasonló interjúkutatást bonyolított le Menyhárt Andrienn (2006; lásd még *Menyhárt és Kormos, 2006*) Budapesten angol szakos egyetemisták körében. Eredményeinek hozadéka nem egy újabb motivációs elmélet, hanem a diákok elvárásainak és lehetőségeinek az összehasonlítása, mellyel a szerző érdekes betekintést nyújt a nyelvszakos egyetemisták motivációjába. A nem nyelvszakos egyetemisták esetében Csizér és Kormos (megjelenés alatt) kutatása releváns, amely feltérképezte a különböző attitűd-típusú változók hatását a motivációra. Ez a kutatás továbbá azért is fontos, mert ez volt az első olyan magyarországi vizsgálat, amely azonosítani tudta Dörnyei (2005) új motivációs elméletének összetevőit. Az elmélet szerint az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen-nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon; a szükséges idegen-nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza; és az idegennyelv-tanulási élményekből. Csizér és Kormos (megjelenés alatt) megállapította, hogy az ideális és a szükséges nyelvi én közvetlen hatással van a diákok motivált tanulási viselkedésére. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a jelen vizsgálat elméleti megalapozásához Dörnyei motivációs én-elméletéből az ideális és szükséges nyelvi én-t használtuk fel, Csizér és Kormos (2006) munkájából az interkulturális kontaktus tipológiából a szóbeli közvetett kapcsolatot vettük át, végül Gardner (2001, 2006) a nyelvhez, illetve beszélőihez kapcsolódó attitűd-jellegű változóit kölcsönöztük/emeltük ki.

A vizsgálat rövid leírása

Minta

A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók első, illetve második évüket végezték az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetében. Azért koncentráltunk erre a két évfolyamra, mert ezek a diákok még kötelezően felvesznek nyelvfelkészítési szemináriumokat, így valóban nyelvtanulóknak tekinthetjük őket, ami nem biztos, hogy elmondható a felsőbb éves, illetve végzős hallgatókról. Több ok miatt is úgy döntöttünk, hogy egyetlen intézményt vizsgálunk, és az egyetemisták közül is csak azokat, akiknek

főszakjuk az angol. Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban meglehetősen ritka ennek a nyelvtanulói csoportnak a vizsgálata (a kivételeket lásd korábban), és mivel adatgyűjtés folyt már nem nyelvszakos egyetemisták körében (*Kormos és Csizér*, megjelenés alatt), így felmerült a kérdés, hogy vajon a nyelvszakosok nyelvtanulási motivációja miben térhet el más egyetemista nyelvtanulók beállítódásától. Fontos lehet ennek a tanulói csoportnak a vizsgálata azért is, mert közülük sokan lehetnek a jövőben nyelvtanárok, és így aktívan is befolyásolhatják más nyelvtanulók motivációját. Harmadszor, mivel a jelen kutatás egy szakdolgozati témából nőtte ki magát, fontos volt, hogy a minta könnyen rendelkezésünkre álljon. Összesen 100 hallgató töltötte ki a kérdőívet, 77 nő és 23 férfi, amely arány jól tükrözi a szakon tanulók nemek szerinti arányát, hiszen a rendelkezésünkre álló adatok szerint az angol szakosok 75 százaléka nő, 25 százaléka férfi. (*Kormos, Kontra és Csölle*, 2002, 523.)

A diákok 18 és 37 év közöttiek voltak, két résztvevő kivételével magyar anyanyelvűek. (A két nem magyar anyanyelvű mintatag is anyanyelvi szinten beszélt nyelvünket.) A diákok 41 százaléka Budapesten végezte középiskolai tanulmányait, míg 59 százalék nem a fővárosban érettségizett. 66 százalék egyszakos hallgató volt a mintában, míg a többieknek volt valamilyen másik szakjuk.

Az elmélet szerint az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen-nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon; a szükséges idegen-nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza; és az idegen-nyelv-tanulási élményekből.

A megkérdezettek döntő többsége (80 százalék) az angol mellett más idegen nyelvet is tanult, többségük németül, franciául, olaszul vagy spanyolul. A diákok legtöbbször (96 százalék) rendelkezett legalább egy nyelvvizsgálattal, jellemzően angolból vagy németből. A mintába került tanulók közül 18-an voltak fél évnél hosszabb ideig külföldön, legtöbbször az Egyesült Királyságban (7 fő), illetve az Egyesült Államokban (5 fő).

A kérdőív

A jelen kutatásban használt kérdőívet több forrás alapján állítottuk össze. Dörnyei, Csizér és Németh (2006) *Nyelvorientációs kérdőíve* alapján fogalmaztuk

meg az integrativitás, instrumentalitás, beszélők iránti attitűdök, nyelvi önbizalom és média-használat skálákat. A nyelvtanulási attitűdök és az ideális és szükséges nyelvi én-ek látens dimenzióit Ryan (2005) alapján alakítottuk ki. A közvetlen és közvetett kontaktus mérő skálákat Kormos és Csizér (megjelenés alatt) kutatása alapján határoztuk meg. A végső, sztenderdizált kérdőívünk 75 kérdést tartalmazott és a következő motivációs tényezőket mérte fel:

– Nyelvtanulási attitűdök: leírják, hogy a diákok milyen nyelvtanulóknak látják magukat, és milyen attitűdökkel rendelkeznek a nyelvtanulást illetően. Példa: Azért tanulok angolul, hogy jobb állásom legyen.

– Integrativitás, amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrájához való vonzódást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, beszélőit, kultúráját elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira vonzódnak az adott nyelvhez, hogy szeretnék az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. Példa: Azért tanulok angolul, mert szeretnék hasonlóvá válni az angol anyanyelvű emberekhez.

– Instrumentalitás: ez a faktor az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a minden-

napi életben (jobb állás, magasabb fizetés). Példa: Azért tanulok angolul, mert nagyon fontos világnyelv.

– Szülői támogatás: összefoglalja a szülők lehetséges attitűdjeit és támogatását. Példa: A szüleim támogatnak abban, hogy minél többet tudjam gyakorolni az angolt.

– Nyelvi önbizalom, amely leírja, hogy a diákok mennyire gondolják magukról, hogy el tudnak sajátítani idegen nyelveket. Példa: Idegen nyelvet tanulni nem nehéz feladat.

– Direkt szóbeli kontaktus: azokat a lehetőségeket méri, amelyek során a megkérdezettek használhatják az angol nyelvet szóbeli kommunikációra. Példa: Szoktam angolul beszélni tanárokkal és diákokkal az egyetemen az órákon kívül.

– Írásos direkt kontaktus: összefoglalja azokat a lehetőségeket, amelyek során a diákok írásos kommunikációra használhatják az angol nyelvet. Példa: Szoktam angolul e-mailt írni.

– Az Angol média-használat elnevezésű faktor tartalmazza azoknak a változóknak az összességét, melyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki. Példa: Szoktam angol nyelvű TV-műsorokat nézni.

– Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök: ez a tényező foglalja össze azokat az attitűdöket, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való találkozás, illetve az adott országba való utazás során kialakulhatnak. Példa: Amennyire én tudom, a britek barátságosak.

– Az Ideális nyelvi én-hez kapcsolt kérdések arra keresik a választ, hogy a diákok jövőbeli én-jük elképzelésekor mennyire látják azt egy idegen nyelveket jól beszélő egyénnek. Példa: Ha az álmaim valóra válnak, közel anyanyelvi szinten fogom használni az angol nyelvet.

– A Szükséges nyelvi én-t leíró kérdések feltárják, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy meg kell tanulniuk angolul valamilyen külső kényszerítő erő ösztönzésére. Példa: Ha nem sikerül megtanulnom angolul, akkor csalódást fogok okozni másoknak.

– A Motivált tanulási viselkedést mérő változók azt járkák körbe, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandók tenni, hogy jól megtanuljanak angolul. Példa: Hajlandó vagyok erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy minél jobban megtanuljak angolul.

A motivációs skálák mérésén kívül a kérdőív elejére beillesztettünk két nyitott kérdést is, amelyek arra keresték a választ, hogy a megkérdezett diákok mit tesznek annak érdekében, hogy az egyetemen kívül tegyenek szert jó algottudásra, illetve milyen technikákat alkalmaznak, hogy minél jobb angol nyelvtudást érjenek el.

Adatgyűjtés és elemzés

Az adatgyűjtés előtt, a kérdőív összeállításakor úgy döntöttünk: annak ellenére, hogy a megkérdezettek jól beszélnek angolul, a kérdőívet mégis az anyanyelvükön, magyarul fogjuk kitöltetni velük. Az angolul megfogalmazott kérdéseket ezért magyarra fordítottuk. A kérdőívet három diákkal is kipróbáltuk (think-aloud protocols), hogy meggyőződjünk arról, a kérdések valóban azt mérik, amit szeretnénk, hogy mérjenek. Az adatgyűjtés során öt ELTÉ-s oktató segítségét kértük, hogy nyelvfejlesztés órájukon töltsék ki a kérdőívet. A tanároknak elmondtuk a kutatás lényegét, és felkészítettük őket a válaszadók lehetséges kérdéseire. A kérdőív kitöltése névtelenül történt és körülbelül 15 percet vett igénybe.

Az adatokat Excel for Windows program segítségével rögzítettük, majd SPSS 13.0-as programba olvastuk be, hogy az egy- és többváltozós statisztikai elemzéseket el tudjuk végezni. A motivációs tényezők kialakítását főkomponens elemzésével végeztük el több lépcsőben (részletekről lásd Török, 2006). A kialakított főkomponenseket skálákká formáltuk és az összefüggéseket regressziós elemzéssel vizsgáltuk.

Az eredmények bemutatása és megvitatása

A vizsgált motivációs tényezők összefoglalása

Eredményeink ismertetését kezdjük a motivációs tényezők átlagainak áttekintésével. (1. táblázat) Ami a látens dimenziókat illeti, jól látható, hogy több, előre feltételezett tényező nem úgy alakult faktorokká, ahogy azt elképzeltük, vagyis az angol szakos egyetemisták motivációja bizonyos eltéréseket mutat más nyelvtanulók motivációs felépítésétől. Az integrativitás és instrumentalitás hagyományosan sokat vizsgált tényezői kutatásunkban és adatainkban is jelen vannak, bár a hozzájuk kapcsolódó átlagok meglehetősen alacsonyak, főleg az integrativitás esetében (átlag=2,81). Ezzel szemben azonban a Dörnyei (2005) által felvázolt ideális, illetve szükséges nyelvi én-ek nem jelentek meg az eredményeink között olyan súllyal, mint ahogy azt más magyarországi vizsgálatok alapján vártuk (Kormos és Csizér, megjelenés alatt), hanem helyettük a „Nyelvtanulás az egyetemen”, illetve a „Közel anyanyelvi szint elérése” elnevezésű látens tényezőket sikerült megalkotnunk. Ezeknek a dimenzióknak a létezése igazából nem okozhat meglepetést, hiszen korábbi kvalitatív vizsgálatokból tudjuk, hogy sokszor milyen feszültségeket okoznak az angol szakra jelentkezőkkel szemben állított nyelvi elvárások, illetve az egyetemi alapozó képzés alatt kínált nyelvfejlesztő kurzusok száma és hatékonysága (Menyhárt és Kormos, 2006; német esetében lásd Szénich, megjelenés alatt); ezért fontos, hogy az angol szakos egyetemisták milyen attitűdökkel rendelkeznek az egyetemi nyelvtanulást illetően. Ami az „anyanyelvi beszélők nyelvi szintjének elérését” illeti, ez a dimenzió részben megfelel Dörnyei (2005) ideális nyelvi én-jének, hiszen azt a tényt próbálja kifejezni, hogy az angol szakosok mennyire vélik, hogy tanulmányaik végére, a nem túl távoli jövőben sikerül nekik egy olyan nyelvi én-t kialakítaniuk, amely szerint közel anyanyelvi szinten beszélnek majd angolul. A faktorból kialakított skála nagyon magas átlaga (4,41) mutatja: a legtöbb diák bízik abban, hogy ezt fogja tudni teljesíteni. A nem nyelvszakos egyetemisták körében végzett kutatás eredményeihez hasonlóan (Kormos és Csizér, megjelenés alatt) azt találtuk, hogy még a fiatal felnőtt nyelvtanulók esetében is meglehetősen nagy szerepe van a szülői támogatásnak (4,03) a nyelvtanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűdök közvetítésében, vagyis a szülői szerep nemcsak a nyelvtanulás korai szakaszában jelentős (Kormos és Csizér, 2005), hanem később is, amikor a nyelvtanuló már teljes önállósággal bír. A nyelvi attitűdöket, illetve a nyelvet beszélőkkel kialakított kapcsolatokat áttekintve megállapíthatjuk, hogy a kép lehetne pozitívabb is. Annak ellenére, hogy ezek a diákok olyan képzésben vesznek részt, amely lehetővé fogja számukra tenni a kultúrák közti kommunikációt, illetve a jövőbeli terveik szerves része az idegen nyelv napi szintű használata, a megkérdezettek meglehetősen negatív, illetve jó esetben semleges attitűdöket mutatnak az angol nyelvet anyanyelvként beszélők két népes csoportjával (amerikaiak, britek) szemben. Továbbá adataink alapján úgy tűnik, hogy a diákok nagy része az angol nyelvű média használatá során csupán közvetett kapcsolatot tapasztal, hiszen a szóbeli, illetve írásbeli közvetlen kapcsolatteremtést mérő skálára adott válaszok átlagai sokkal alacsonyabbak az indirekt média használatánál. Természetesen ez olyan eredmény, amely idegen nyelvi környezetben nem lehet meglepő, hiszen bármelyik nyelvtanulónak eleve sokkal kevesebb esélye van a célnyelv használatára egy ilyen környezetben, de azt gondoltuk, hogy az angol szakra járó egyetemistáknak lesz olyan fontos az angol nyelv maga, illetve annak elsajátítása, hogy sokkal inkább fogják keresni az alkalmat a nyelv használatára, mint más nyelvtanulók. Utoljára vegyük szemügyre a vizsgálat magyarázó változóját, a motivált tanulási viselkedést – ennek a skálának az átlaga (4,35) optimizmusra adhat okot, azaz úgy tűnik, hogy a nyelvszakos egyetemisták hajlandóak nagy erőfeszítéseket tenni, hogy minél jobban megtanuljanak angolul. Kérdés marad azonban, és ezt további kutatásoknak kell megvá-

laszolniuk, hogy megfelelő tanulási stratégiákkal rendelkeznek-e, hogy a befektetett energia valóban meghozza a várt eredményt, azaz hogy az angol szakos egyetemisták valóban közel anyanyelvi szinten fogják-e tudni a nyelvet használni.

1. táblázat. A motivációs tényezők átlaga és szórása

Motivációs tényező elnevezése	Átlag	Szórás
Közel anyanyelvi szint elérése	4,41	0,60
Nyelvtanulás az egyetemen	4,35	0,84
Integrativitás	2,81	0,89
Instrumentalitás	3,66	0,86
Szülői támogatás	4,03	0,82
Szöveges kapcsolat angolul	3,34	0,89
Angol média- használat	4,26	0,75
Írásbeli kapcsolat angolul	3,66	0,98
Amerikaiakkal kapcsolatos attitűdök	2,93	0,74
Britekkel kapcsolatos attitűdök	3,35	0,70
Motivált tanulási viselkedés	4,35	0,62

A vizsgált motivációs tényezők hatása a motivált tanulási viselkedésre

Természetesen, ha azt akarjuk megtudni, hogy a magyarázandó változó értékeit mely tényezők befolyásolják leginkább, akkor nem lehet elég a skála-átlagok áttekintése, hanem azt is meg kell vizsgálnunk, hogy vajon mely skálák jelzik legjobban előre a motivált tanulási viselkedés alakulását. Ennek a kérdésnek a megválaszolására regressziós elemzést használtunk. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A regresszió-elemzés eredményeinek összefoglalása a motivált tanulási viselkedés mint magyarázandó változó esetében

Skálák	1. modell			2. modell			3. modell		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Angol média- használat			0,58*			0,55*			0,45*
Anyanyelvi szint elérése						0,24*			0,25*
Írásbeli kapcsolat angolul									0,26*
R^2	0,31			0,37			0,42		
F az R^2 változására	44,06*			28,45*			23,80*		

* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

Eredményeink szerint az angol szakos egyetemisták esetében a különböző motivációs tényezők közül három játszik közvetlen szerepet a motivált tanulási viselkedés befolyásolásában. Ezek közül kettő az interkulturális kapcsolatteremtés szerepét emeli ki, hiszen

mind az angol média-használat, mind az angol írásbeli kapcsolat szignifikáns szerepet játszik a motivált tanulási viselkedés alakításában – a kettő közül a média-használat szerepe tűnik jelentősnek. Ezen kívül az anyanyelvi szint elérésének vágya motiválja még a diákokat, bár ennek a tényezőnek a szerepe kisebb, mint a média használatáé, jelentősége az írásbeli kontaktus szerepéhez mérhető. Az anyanyelvi szint elérésének vágya így közvetve igazolja Dörnyei (2005) feltevését, miszerint az ideális nyelvi én-nek központi szerepe kell legyen a nyelvtanulási motiváció alakításában (*Csizér és Dörnyei*, 2005). Ugyanakkor az, hogy ez az ideális nyelvi én milyen vágyakat, jövőképeket foglal magába, nagyban különbözhet az eltérő nyelvtanuló-csoportoknál. Az angol szakos egyetemisták körében a közel anyanyelvi szint elérése tűnik motiváló jövőképnek. Ez az eredmény azért lehet meglepő, mert ugyanezek a diákok meglehetősen negatívan nyilatkoztak két nagy anyanyelvi beszélőcsoportról, és az integratív motivációjuk sem jelzi azt, hogy ezekkel a beszélőkkel azonosulni vagy hozzájuk hasonlítani akarnának. Azonban ez az eredmény világosan megmutatja, hogy ha ez az azonosulás nem is jön létre, az angol globális mértékben történő terjedésének motivációs vonatkozása sokak szemében szükségessé teszi a nyelv lehető legmagasabb szintű elsajátítását. Kérdés marad ezen a ponton, hogy a diákok mennyire azonosulnak ezzel a globális kultúrával, hogy mérik fel ennek szerepét (*Lamb*, 2004).

Az angol szakos egyetemisták motivált tanulási viselkedésének alakulásában természetesen közvetett szerepe is lehet bizonyos tényezőknek, ezért, hogy árnyaltabbá tegyük a fent vázolt képet, tekintünk át azt is, hogy a regressziós modellben magyarázó változókként szereplő skálákat milyen tényezők jósolják meg legjobban (3a-c táblázatok). Az eredményekből kitűnik, hogy az angol média-használat és az írásos angol kommunikáció mögé felsorakozott az angolul történő szóbeli kommunikáció is, hiszen ez a változó jósolja be a két korábbi kontaktusváltozót. Ami az anyanyelvi szint elérését illeti, azt a „Nyelvtanulás az egyetemen” elnevezésű változó határozza meg, ami azt jelenti, hogy az angol szakos egyetemisták nagyon sokat várnak az egyetemtől abban, hogy segítse nyelvi szintjük tökéletesítését. Ez az elképzelés azonban nem biztos, hogy maradéktalanul teljesülni fog, hiszen a képzés során az angol szakos egyetemisták meglehetősen kevés szigorúan vett nyelvórán vehetnek részt (*Menyhért és Kormos*, 2006). A feszültséget az is növelheti, hogy nagyon sok diák nem azért jelentkezik erre a szakra, mert tanár, tolmács, fordító vagy bölcsész-kutató szeretne lenni, hanem azért, mert magas szintű nyelvtudásra akar szert tenni, amit majd az élet bármely területén tud a későbbiekben hasznosítani (*Menyhárt és Kormos*, 2006). Ezekre a feszültségekre lehet válasz, hogy a diákok az egyetemi tanulmányaikon kívül is foglalkoznak az angol nyelvvel, önállóan is próbálják nyelvtudásukat tökéletesíteni. Ennek viszont csak nyomait találtuk a kérdőív két nyitott kérdésére adott válaszokban. Annak ellenére, hogy jó néhány diák említette, hogy sokat olvas angolul (31 fő), angol nyelvű filmeket néz (30 fő), egynyelvű szótárt használ (21 fő) vagy zeneszámok szövegeit fordítja magyarra (11 fő), esetleg angol nyelvű híreket néz (9 fő), az eredményekkel mégsem lehetünk teljesen elégedettek, hiszen ezek a technikák mind meglehetősen passzívak és nem igazán mutatnak valódi erőfeszítéseket arra nézve, hogy a diákok elérjék hosszú vagy rövid távú céljaikat.

Összegzés és tanulságok

Regressziós elemzésünk összefoglalásaként az 1. ábrán látható sematikus modell felállítását tartjuk megalapozottnak. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a nyelvszakos egyetemi hallgatók motivált tanulási viselkedését két folyamat határozza meg alapvetően. Egyrészt, annak ellenére, hogy a leíró statisztikai eredmények nem mutatták, hogy a diákok kontaktus-élményei nagyon gyakoriak lettek volna, ezek mégis nagyban befolyásolják azt, hogy mennyi energiát hajlandóak az angol szakos egyetemi képzésben részt

vevő hallgatók a nyelvtanulásra fordítani. Másrészt viszont, úgy tűnik, ezek a diákok nemcsak használható nyelvtudásra szeretnének szert tenni, hanem azt a lehető legmagasabb szinten szeretnék tökéletesíteni: a cél, hogy közel anyanyelvi szintet érjenek el. Ennek megvalósításának zálogát ezek a tanulók az egyetemi nyelvtanulásban látják. Ez

3a. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az angol média-használat mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Szöbéli kapcsolat angolul	0,40	0,08	0,47*
R^2	0,22		
F az R^2 változására	28,06*		

* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

3b. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az anyanyelvi szint elérése mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Nyelvtanulás az egyetemen	0,18	0,07	0,26*
R^2	0,07		
F az R^2 változására	7,00*		

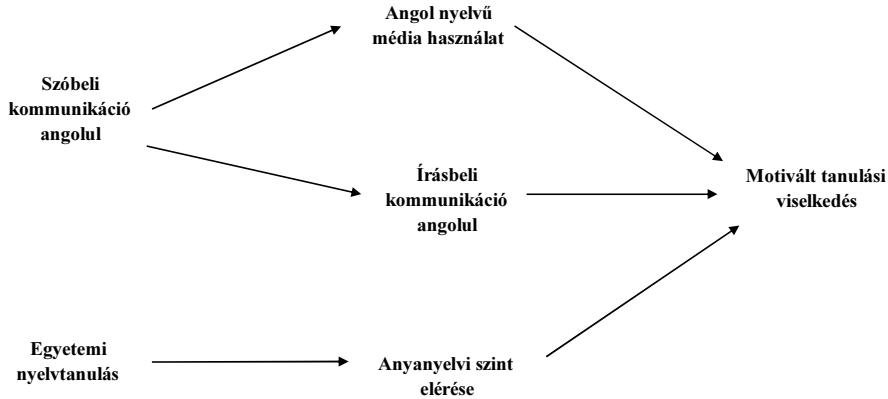
* $p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

3c. táblázat. A regresszió-elemzés eredményének összefoglalása az írásbeli kapcsolat angolul mint magyarázandó változó esetében

	1. modell		
Skála	B	SE B	β
Szöbéli kapcsolat angolul	0,72	0,07	0,66*
R^2	0,43		
F az R^2 változására	74,09*		

$p < .01$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

utóbbi megállapítás viszont számos problémát vet fel. Vajon reális elvárásokat támasztanak a diákok magukkal szemben, amikor az anyanyelvi beszélők nyelvtudását tűzik ki maguk elé célul? Ennek megvalósítására milyen segítséget tud és akar a nyelvszakos hallgatóknak az egyetem kínálni? Mennyi erőfeszítést hajlandóak maguk a diákok a cél elérése érdekében tenni?



1. ábra. Az angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációjának sematikus ábrázolása

Ha a fenti ábrát a motivációs kutatás más eredményeihez hasonlítjuk, meg kell állapítanunk, hogy a vizsgált nyelvtanulói csoport nyelvtanulási motivációja több ponton is eltér más korosztályú nyelvtanulóktól, illetve a nem nyelvszakos egyetemi/főiskolai hallgatóktól. Először is, a hagyományosnak mondott motivációs tényezők, mint az integratív vagy instrumentális motiváció látszólag nem alakítják ezeknek a diákoknak a viselkedését. Másodsorban a nyelvvel, beszélőivel kapcsolatos mért attitűdök sem kaptak szerepet a fent számolt regressziós modellekben. Harmadszor, annak ellenére, hogy korábbi vizsgálatok (*Csizér és Kormos*, megjelenés alatt) megmutatták az interkulturális kontaktus szerepét a motivált tanulási viselkedés alakításában, annak hatása csak közvetetten nyilvánult meg, míg a nyelvszakos egyetemistáknál kulcsszerepet látszik játszani. Természetesen ezek az eredmények azt is mutatják, hogy a nyelvszakos egyetemisták nyelvi kurzusain lehetőséget kell teremteni mind az írásbeli, mind a szóbeli interkulturális kommunikációra, illetve az angol nyelvű média-használat lehetőségeit kell erősítenie az egyetemistákat tanító nyelvtanároknak.

Melléklet

Kérdőív

Szakdolgozatomban első- és másodéves angol szakos (ELTE) egyetemisták motivációs profilját és önmotiválási technikáit vizsgálom. Kérlek, segíts nekem azzal, hogy kitöltöd ezt a kérdőívet. Nem kell ráírnod a nevedet, és az adataidat sem fogom felhasználni semmilyen más célra. Kérlek, fordíts különös figyelmet a kiegészítendő kérdésekre, engem a részletes személyes véleményed érdekel.

Köszönöm, Török Dóra

D)

Először töltsd ki a személyes adataidat!

1. Nemed: férfi nő (húzd alá a megfelelőt)
2. Korod: _____
3. Anyanyelv: _____
4. Hányad éves vagy? _____

5. Másik szakod, ha van: _____

6. Hová jártál középiskolába? Nevezd meg a várost!

7. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?

Édesanyád: általános iskola középiskola egyetem/főiskola (húzd alá)

Édesapád: általános iskola középiskola egyetem/főiskola

8. Az angolon kívül milyen nyelv(ek)et tanulsz még?

9. Van nyelvvizsgád? Milyen nyelvből? Milyen szintű?

10. Voltál hat hónapnál hosszabb ideig külföldön? Ha igen, hol?

II)

Kérlek, őszintén és részletesen fejtsd ki a véleményed!

11. Az egyetemen kívül szeretnék jó angoltudást elérni. Ennek érdekében a következőket teszem:

12. Saját technikáimat alkalmazom, hogy minél jobb angol nyelvtudást érjek el, mégpedig:

III)

Ebben a részben, kérlek, jelezd, hogy a következő állításokkal milyen mértékben értesz egyet, illetve, hogy mennyire igazak rád. A megfelelő kockába tegyél X-et, és egy sort se hagyj üresen! Kérlek, osztályozz úgy, ahogy az iskolában szokás!

1=egyáltalán nem igaz/egyáltalán nem értek egyet

2=nem igazán igaz/nem igazán értek egyet

3=nem tudom eldönteni, hogy igaz-e/nem tudom eldönteni, hogy egyetértek-e

4=nagyjából igaz/nagyjából egyetértek

5=teljes egészében igaz/teljes egészében egyetértek

1 2 3 4 5

13. Szívesen beszélek angolul a szemináriumi csoport előtt.

14. Azért tanulok angolul, mert szeretem ezt a nyelvet.

15. Szoktam angol nyelvű TV-műsorokat nézni.

16. Azért tanulok angolul, mert nagy segítségemre van, ha külföldre utazom.

17. Amennyire én tudom, a britek barátságosak.

18. Külföldi utazásaim alatt szoktam angolul beszélni.

19. Azért tanulok angolul, mert nagyon fontos világnyelv.

20. Szoktam angol nyelvű filmeket nézni.

21. A szüleim mindig hangsúlyozták, milyen fontos szerepet tölt majd be az angol nyelv az életemben.

22. A körülöttem élők igazán fontosnak tartják az angolt.

23. Azért tanulok angolul, mert azt remélem, a diplomám segítségemre lesz egy jó állás megszerzésében.

24. Véleményem szerint a britek toleránsak.

25. Számomra fontos, hogy tökéletesítsem angol nyelvtudásomat.

26. Azért tanulok angolul, mert szeretnék hasonlóná válni az angol anyanyelvű emberekhez.

27. Úgy gondolom, hogy általában véve az amerikaiak kedves emberek.

28. Azért, hogy tökéletesítem a nyelvtudásom, próbálom minél többet használni az angol nyelvű médiát.
29. Biztos vagyok abban, hogy közel anyanyelvi szinten megtudok tanulni angolul.
30. Elégedett vagyok azzal az angol nyelvi szinttel, amit mostanra elértem.
31. Általánosan fogalmazva, a britek intelligensek.
32. Használok angol nyelven az Internetet.
33. Idegen nyelvet tanulni nem nehéz feladat.
34. Általában véve az amerikaiak udvariasak.
35. Amikor megkezdtem tanulmányaimat az ELTÉ-n, szembesülnöm kellett azzal, hogy sok diák jobban tud angolul, mint én.
36. Az angol nyelv segít a hobbimban.
37. Senkit nem érdekel igazán, hogy tanulok-e angolul vagy sem.
38. Az Interneten szoktam angolul chatelni.
39. A körülöttem élők szerint jó dolog idegen nyelveket tudni.
40. Azért tanulok angolul, hogy műveltebb legyek.
41. Nem szeretném kiábrándítani magamat azzal, hogy rossz jegyeket szerzek az egyetemen.
42. Szoktam angolul email-t írni.
43. Az angoltanulás fontos számomra, mert ez egy nemzetközi nyelv.
44. A szüleim támogatnak abban, hogy minél többet tudjam gyakorolni az angolt.
45. Általában véve a britek udvariasak.
46. Ahhoz, hogy művelt legyek, szükséges, hogy közel anyanyelvi szinten tudjak angolul.
47. A jó angol nyelvtudás szükséges számomra a jövőbeni foglalkozásomhoz.
48. Úgy gondolom, hogy általában véve a britek kedves emberek.
49. Szoktam különböző internetes rádiócsatornákat hallgatni angolul.
50. Olyan emberről szeretnék válni, aki közel anyanyelvi szinten tud angolul.
51. Amennyire én tudom, az amerikaiak barátságosak.
52. Szoktam angolul beszélni tanárokkal és diákokkal az egyetemen az órákon kívül.
53. Próbálom növelni a szókincsemet és sokat olvasok angolul, hogy jó nyelvtudást érjek el.
54. Az ELTÉ-n szeretném tökéletesíteni az angol nyelvtudásomat.
55. Általánosan fogalmazva, az amerikaiak intelligensek.
56. Ha az álmaim valóra válnak, közel anyanyelvi szinten fogom használni az angol nyelvet.
57. Szoktam angol nyelvű könyveket és magazinokat olvasni kedvtelésből.
58. Szoktam angolul beszélni telefonon.
59. Hajlandó vagyok erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy minél jobban megtanuljak angolul.
60. Szoktam angol nyelvű újságokat olvasni.
61. Vállalom, hogy magam tökéletesítem az angoltudásom.
62. Szeretném az angol nyelvet arra használni, hogy más országokból érkező emberekkel kommunikáljak.
63. Amennyire én látom, az amerikaiak nyugodt természetűek.
64. Aggódok, hogy az anyanyelvi beszélők furcsának találják az angolomat.
65. Szoktam angolul levelet írni.
66. Szeretek úgy gondolni magamra, mint aki képes közel anyanyelvi szinten megtanulni angolul.
67. Azért tanulok angolul, mert szeretem az angol anyanyelvűek kultúráját és művészetét.
68. Amennyire én látom, a britek nyugodt természetűek.

69. Ha elképzelem a jövőmet, fontos az angol nyelv használata.
 70. Nem szeretném kiábrándítani a szüleimet azzal, hogy rossz jegyeket szerzek az egyetemen.
 71. Véleményem szerint az amerikaiak toleránsak.
 72. Arra számítottok, hogy az egyetemi évek alatt sokat fejlődik majd az angol nyelvtudásom.
 73. El tudom képzelni, hogy külföldi barátaimmal angolul beszéljek.
 74. Próbálok minél többet kommunikálni anyanyelvi beszélőkkel, hogy tökéletesítem a nyelvtudásom.
 75. Szoktam angolul beszélni külföldi barátaimmal és ismerőseimmel.

Köszönöm a segítséget! :)

Irodalom

- Crookes, G. – Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89. 1. 19–36.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2006). Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 11. 12–20.
- Csizér Kata – Kormos Judit (publikálásra benyújtva): A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*.
- Csizér, K. – Kormos, J. (publikálásra előkészítve): *Attitudes, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university foreign language learners*.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. 43–69. Online: http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/00000039/00/Motivation_in_action.pdf
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6. 237–260.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra. Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–40.
- Kormos Judit – Csizér Kata (megjelenés alatt): An interview study of inter-ethnic contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*.
- Kormos Judit – Csizér Kata (publikálásra benyújtva): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*.
- Kormos, J. – Kontra, E. – Csölle, A. (2002): Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30. 517–542.
- Lamb, M. (2004): Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32. 3–19.
- Menyhárt, A. (2006): *Motivational evolution in L2 acquisition among English Undergraduates*. Szakdolgozat. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Menyhárt Adrienn – Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. 114–125.
- Nikolov, M. (1999): “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language motivation. *Language Teaching Research*, 3. 33–56.
- Nikolov M. (2001): Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 3–12.
- Ryan, S. (2005): *Motivational Factors Questionnaire*. School of English Studies, University of Nottingham, Nottingham.
- Török, D. (2006): *Magyar egyetemisták motivációs profilkja és önmotiválása (The Motivational Profile and Self-motivation of Hungarian University Students)*. Szakdolgozat. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Szénich Alexandra (megjelenés alatt): A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás közös és eltérő jellemzői különböző képzési irányokat kínáló intézménycsoportokban. *Iskolakultúra*.
- Williams, M. – Burden, L. R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge. 11.