

DOKTORI (Ph.D.) ÉRTEKEZÉS

**AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI STRATÉGIÁK
VÁLASZTÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI A
NYELVTANULÁSI TAPASZTALATTAL ÉS A
SZORONGÁSSAL**

TÉMAVEZETŐ: DR. BUGÁN ANTAL KÉSZÍTETTE: TAR ILDIKÓ

DEBRECENI EGYETEM
BTK

2007

**AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI STRATÉGIÁK
VÁLASZTÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI A NYELVTANULÁSI
TAPASZTALATTAL ÉS A SZORONGÁSSAL**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a PSZICHOLÓGIA tudományágban

Írta: Tar Ildikó okleveles tanár

Készült a Debreceni Egyetem PSZICHOLÓGIA doktori iskolája
(PSZICHOLÓGIA programja) keretében

Témavezető: Dr.
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. Cziegler István
tagok: Dr. Gyarmathy Éva
Dr. Nagy Beáta

A doktori szigorlat időpontja: 2007. 12. 12.

Az értekezés bírálói:

Dr. Tánczos Judit
Dr. Kurucz György

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. Balogh László
tagok: Dr. Pincésné Palásthy Ildikó
Dr. Nagy Beáta
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200... ..

NYILATKOZAT

Én, Tar Ildikó teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.

Tar Ildikó

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetemet fejezem ki Dr. Bugán Antalnak önzetlen, kivételes szakmai és emberi segítségéért, támogatásáért és iránymutatásáért. Köszönettel tartozom Dr. Tánczos Juditnak gondos, lelkes segítségéért és szakmai tanácsaiért. Köszönöm tanszékvezetőm, Dr. Silye Magdolna támogatását, barátságát és előremutató gondoskodását. Hálával tartozom Dr. Kurucz Györgynek segítségéért és munkájáért.

TARTALOM

1. Bevezetés	8
2. Az idegen nyelv tanulásának szükségessége	11
2.1. A nyelvtanulás tana és művészete: didaktika.....	14
2.2. Oktatáspszichológiai iskolák.....	15
2.2.1. A pozitivista iskola.....	15
2.2.2. A kognitív pszichológia	16
2.2.3. Humanisztikus megközelítések.....	17
2.2.4. Szociális interakcionizmus.....	18
2.2.5. A konstruktivista modell.....	19
3. A nyelvtanulás módszerei és teoretikai háttere.....	21
3.1. A nyelvtan-fordítás modell	23
3.2. A direkt modell	23
3.3. Az audio-lingvális modell.....	24
3.4. A kognitív (mentalista) modell	24
3.5. A cselekedtető módszer	24
3.6. A kommunikatív modell	25
3.7. A lexikális modell	25
4. Nyelvtanulási stratégiák.....	28
4.1. Tudatos vs. tudatalatti	28
4.2. Viselkedésbeli vs. mentális	29
4.3. Általános vs. specifikus.....	29
5. A nyelvtanulói és nyelvtanítási stratégiák összefüggései.....	30
6. A nyelvi teljesítményt meghatározó és befolyásoló tényezők	33
6.1. Szorongó és sikeres nyelvtanulók.....	33
6.2. A sikeres és sikertelen nyelvtanulás.....	35
6.3. A nyelvi teljesítmény nemek szerint.....	37
6.4. A nyelvi teljesítmény és a szülők iskolázottsága.....	38
6.5. Motiváció és nyelvtanulás.....	38
6.6. A tanulási környezet.....	40
6.6.1. Környezeti szempontok.....	42
6.6.2. Ökológikus szempontok.....	42
6.6.3. Az óra szervezése.....	43
6.6.4. Csoportfolyamatok.....	43
6.6.5. A nyelvóra légköre.....	44
6.6.6. A nyelvtanár személyisége és viselkedése.....	45

7. Személyiség és szorongás	50
7.1. A stressz és szorongás	50
7.2. A nyelvtanulás és szorongás	57
8. A vizsgálat ismertetése	62
8.1. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek.....	62
8.2. A módszertan bemutatása	65
8.2.1. A nyelvtanulási stratégiák vizsgálata	65
8.2.1.1. A SILL kérdőív ismertetése	67
8.2.1.2. Az SQ2 kérdőív.....	67
8.2.1.3. ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdőív	68
8.3. A szorongás mérése – A STAI ismertetése	69
9. A vizsgálat lefolytatása	70
10. A minta általános jellemzői	71
10.1. Az idegnyelv-tanulás kudarcélményének alakulása az almintákban	73
11. Az SQ2 kérdőív eredményei.....	74
11.1. Az SQ2 kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok elemzése (6–9. és 13–16. kérdések).....	74
11.1.1. A kudarcélmény alapján	76
11.1.2. A nemek szerint	80
11.1.3. A nyelvi képzettség szerint.....	81
11.2. Kitől tanulta a módszereket.....	82
11.3. A nyitott kérdések tartalomelemzése (13.3.1–13.3.11 kérdések)	83
11.3.12. A nyitott kérdések tartalomelemzésének összegzése	90
11.4. Az SQ2 kérdőív eredményeinek összegzése.....	91
12. A SILL kérdőív eredményeinek ismertetése	93
12.1. A nyelvismeret szintje és a kudarcélmény hatása a stratégiák alkalmazására – Elemzések Kruskal-Wallis Varianciaanalízissel.....	96
12.1.1. A nyelvtanulás szintje alapján	96
12.1.2. A kudarcélmény alapján	97
12.2. A stratégia típusai – a főkomponens analízis eredményei.....	100
12.2.1 A stratégia típusok alminták szerint	102
12.3. Kudarc szerint	102
12.4. A nyelvi képzettség szintje szerint.....	103
12.5. A szorongás és a főkomponensek kapcsolata	104
12.6. A stratégia típusok összefüggései a szorongással és a kudarcélménnyel	105
12.6.1. A szorongás változóra nézve	105
12.6.2. A kudarc változóra nézve	105

13. Az ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdőív eredményei	107
13.1. A nyelvtanulás szintje alapján.....	109
13.2. A kudarcélmény alapján.....	110
13.3. Az angolórákhoz való viszony típusai – főkomponens elemzés az ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdésekre.....	111
13.3.1. Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözősége a kudarc alapján.....	112
13.3.2. Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözősége a nyelvi szint alapján	113
13.3.3. A szorongás és az angolórákhoz való viszony kapcsolata.....	113
13.4. Az angolórákhoz való viszony típusainak összefüggése a szorongással és a kudarcélménnyel.....	114
13.4.1. A szorongás változóra nézve	114
13.4.2. A kudarc változóra nézve	115
14. A szorongásvizsgálat eredményei.....	116
14.1. Az állapot-és vonásszorongás alakulása a STAI klaszterelemzés szerint.....	116
14.1.1. Az állapot-és vonásszorongás összefüggésének vizsgálata logisztikus regresszióval	118
14.1.2. Az állapot-és vonásszorongás összefüggése a nyelvtanulás szintjével és a kudarcélménnyel	123
14.1.3. Az állapotszorongás összefüggése a kudarcral	123
14.1.4. Az állapotszorongás összefüggése a nyelvi szinttel	124
14.1.5. A vonásszorongás összefüggése a kudarcral.....	124
14.1.6. A vonásszorongás összefüggése a nyelvi szinttel.....	125
14.1.7. A vonásszorongás összefüggése a SILL zárt kérdésekkel.....	126
15. A hipotézisre adható válaszok a vizsgálati eredmények alapján	127
15.1. Hipotézis 1.	127
15.2. Hipotézis 2.	131
15.3. Hipotézis 3.	132
15.4. Hipotézis 4.	134
15.5. Hipotézis 5.	135
16. Megbeszélés /kitekintés/	137
Irodalomjegyzék	142

1. BEVEZETÉS

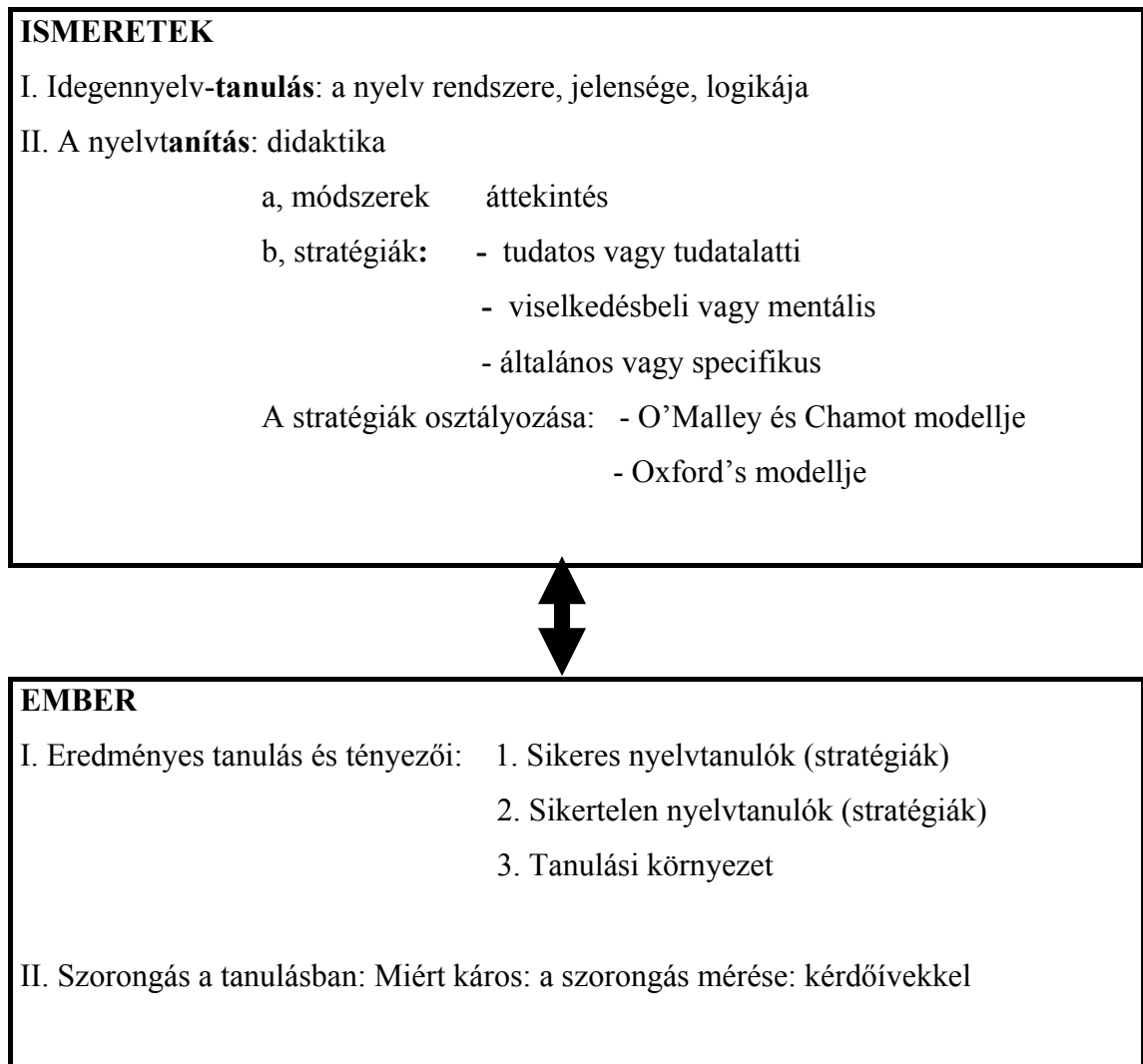
Az Agrártudományi Egyetem angol nyelvtanáraként eltöltött 17 év tapasztalatai alapján, látva a belépő, majd később a haladó hallgatók nyelvtanuláshoz való viszonyát és kevés kivétellel nem megfelelő nyelvi képzettségét, számos kérdés merült fel bennem a különböző hallgatói viszonyok (nyelvtanuláshoz, nyelvtanárhoz, egymáshoz kötődő), valamint a kudarcok és sikerek kapcsán. Szinte kivétel nélkül minden elsős csoporttal legalább fél évbe (egy szemeszterbe) kerül a megnyugtató, biztonságos légkör megteremtése, ami biztosítéka annak, hogy beszélni, kérdezni és hibázni is merjenek. Évek óta meglepetésként ér, hogy mindez újdonság számukra, amit először idegenkedve fogadnak, s csupán lassan lehet bizalmukat elnyerni. Megtörténik az is, hogy megelőző, nyelvtanuláshoz kötődő tapasztalataik és élményeik annyira negatívak, hogy az ezekből következő nagyfokú szorongást segítség nélkül már nem tudják leküzdeni. E gátlások feloldására hosszú ideje alkalmazok részben ösztönös, részben tanult módszereket, de a háttérben mindig is mélyebb összefüggések sejlettek. A nyelvtanulás sikerességének, alkalmazott nyelvtanulási stratégiáik és a nyelvórán fellépő szorongásuk összefüggéseinek feltárásával hallgatóim nyelvtanulásban elért sikerességéhez szeretnék hozzájárulni, pszichológiai módszerekkel megkönnyítve az odáig vezető utat.

A nyelvtanulás szükségessége a globalizáció korában megkérdőjelezhetetlen. A globalizáció a piaci verseny felgyorsulásával befolyásolja a felsőoktatási intézményeken folyó oktatást és tanulást, s az egyetemek egyre inkább felvállalják a külföldi munkára, tanulmányutakra, a versenyképes munkavállalásra felkészítő munkát. Ennek sarkalatos pontja hallgatóink nyelvi, sőt szaknyelvi munkaképes nyelvtudása.

A nyelvtanulás alapvetően két részre bontható: ismeretekre és emberi tényezőkre. Az ismeretek közé tartozik az adott idegen nyelv rendszere, jelensége és az anyanyelvtől eltérő logikája. Az idegen nyelv átadása, tanítása didaktikai módszerekkel történik, melybe beletartoznak a számos modellbe sorolható nyelvtanulási és nyelvtanítási módszerek. A nyelvtanulási stratégiák olyan viselkedési módok, melyekkel a nyelvtanuló megkísérli a kapott információk feldolgozását. Ebből következően a nyelvtanítási és nyelvtanulási stratégiák vizsgálata alapvető fontosságú a sikeres nyelvtanulás okainak feltárásában.

Az emberi tényezők közé sorolhatjuk a sikeres és sikertelen nyelvtanulási stratégiákat alkalmazó hallgatók pszichológiai tulajdonságait, valamint a tanulási környezet széles spektrumát, amiből most csupán a nyelvtanár szerepét emelném ki. A nyelvtanár mindig a maga lelki habitusa alapján azonosul az egyik vagy másik modellre jellemző

módszerekkel; a lényeg, hogy kongruens módon, a hallgatóval kiépített kölcsönös tisztelet és bizalom légkörében tudja ezek segítségével tudását átadni, s hallgatóit kreatív megoldásokra, saját gondolataik bátor feltevésére ösztönözni.



A fenti ábra tényezőivel kapcsolatos vizsgálataimat a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centruma Mezőgazdaság Tudományi, valamint Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Karának idegen nyelvet (angolt, németet, franciát és orosz) tanuló hallgatóihoz terveztem s a vizsgálatok eredményeit visszacsatoltam a kiindulási ponthoz. Ezek közül is főként a sikeres és sikertelen nyelvtanulási stratégiák háttérében álló személyiségpszichológiai tényezők érdekeltek, hiszen a nyelvtanulás célja s szituációja olyan személyes interakciót teremt, melyben a személyiség mélyen involvált egy sajátos kettőségekben: egyrészt személyes anyanyelvi és kulturális indíttatásból fakadóan kísérli meg ugyanezt az identitást megvalósítani az idegen nyelvi interakcióban; másrészt az új nyelvi jelrendszerrel és kifejezési módokkal arra törekszik, hogy ugyanazt a hatást

keltse a másik emberben, mint amit anyanyelvi eszközökkel képes elérni. A kettő természetesen bizonyos távolságban áll egymástól, s ez minél nagyobb, annál inkább csökken a lehetőség, annál nagyobb marad a gát, hogy a kívánt hatást keltsük kommunikációs partnerünkben.

Ez a távolság az alapja az idegen nyelven történő kommunikációban átélt kudarcoknak. A kudarc- és szorongásélmény feldolgozása személyiségfüggő, de megállapíthatjuk, hogy a két önkép (anyanyelvi és idegen nyelvi) kifejezett deficitje az, amelyet a hatékony nyelvtanítással az egyén egyre inkább képes feldolgozni, s így képes kezelni az anyanyelvi és idegen nyelvi interakciók által kiváltott helyzeteket, illetve ezek váltakozását.

2. AZ IDEGEN NYELV TANULÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Különböző nyelvek tanulása, kommunikáció más nyelveken ösztönző erő mindenki számára, hogy megismerje mások kultúráját, világszemléletét. Az idegen nyelv tanulása nemcsak megerősíti az anyanyelvben szerzett készségeket, hanem nyitottabbá tesz, fejleszti a megismerési képességeket, és lehetőségeket teremt idegen országbeli munkavégzésre is.

Az Eurobarométer 2006-os felmérése szerint (Eurobarométer külön felmérés: „Az európaiak és nyelveik”, 2006) az Európai Unió 450 millió, különböző etnikai, kulturális és nyelvi közegben élő ember otthona. Az Unió jelenleg 20 hivatalos nyelvet ismer el, területén pedig 60 egyéb, őshonos vagy nem őshonos nyelvet beszélnek.

A különböző történelmi, vallási és összetételű európai területek sajátosan többnyelvűek abban az értelemben, hogy adott földrajzi területeken több nyelvet is beszélnek az ott lakók. A többnyelvűség kifejezés használható arra az emberi képességre is, hogy egy ember több idegen nyelvet is elsajátítson. A 21. század Európája tehát mindkét értelemben *többnyelvű*.

Az idegen nyelvek ismeretéből számos előny származik. A nyelv közeget jelent, mely közvetít egy számunkra ismeretlen látás-és életmódot, segít mások megértésében, ez pedig elősegíti a népek közötti tolerancia kialakulását. A nyelvismeret lehetővé teszi, hogy más országok oktatási rendszerében tanulhassunk; utazhassunk, információt szerezhessünk a világról, munkát vállalhassunk országunkon kívül, s ezáltal szélesebbé váljon rálátásunk a világra. Mindez végső soron pedig a kommunikáció kialakulását segíti elő a különböző kultúrák között.

Az Európai Unió a többnyelvűség igényével jött létre és szándéka szerint támogatja a kulturálisan és nyelvi sokszínű, ugyanakkor egységes Közösség eszményét. Hogy ezt a célt megvalósítsa, az Európai Bizottság 2005 novemberében közleményt fogadott el a többnyelvűség témakörével kapcsolatosan. Az EU többnyelvűségi politikájának három alapvető célkitűzése a nyelvtanulás szorgalmazása, a többnyelvű gazdaság megteremtése, valamint az, hogy az Unió minden polgára számára a saját nyelvén váljon hozzáférhetővé minden, az EU törvényi szabályozásával és politikájával kapcsolatos információ. Az Eurobarométer felmérése nyomán a többnyelvű társadalom megvalósítása érdekében három célkitűzés fogalmazódott meg:

1. anyanyelve mellett az EU minden polgára sajátítsa el két másik nyelvet;
2. a tanulás kezdődjön fiatal korban és tartson élethosszig;
3. váljon az oktatás elsőrendű fontosságúvá;

Jelenleg az EU polgárainak 56%-a beszél anyanyelvén kívül más nyelvet, a megkérdezettek csupán 28%-a beszél anyanyelvén kívül két, valamint 11%-a három másik nyelvet. A felmérésben szereplők 44%-a anyanyelvén kívül nem beszél semmilyen nyelvet, ide tartozik az alábbi országok polgárainak döntő többsége: Írország (66%), Egyesült Királyság (62%), Olaszország (59%), Magyarország (58%), Portugália (58%) és Spanyolország (56%).

Napjainkban az angol a legelterjedtebben használt idegen nyelv. Az európai uniós polgárok 38%-a mondja azt, hogy legalább társalgási szinten beszél angolul. A felmérésben részt vevő 29 ország közül 19-ben az anyanyelv mellett az angol a leginkább beszélt nyelv, különösen Svédországban (89%), Máltán (88%) és Hollandiában (87%). Európa szerte a válaszadók több mint fele, 51%-a beszéli anyanyelvként vagy idegen nyelvként az angolt. Az idegennyelv-ismeret azonban egyenlőtlenül oszlik meg Európa földrajzi területei, valamint társadalmi-demográfiai csoportjai között.

Meglehetősen jó idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek a viszonylag kis tagállamok, ahol több államnyelv, kevéssé elterjedt anyanyelv vagy a szomszédos országokkal történő „nyelvi cserefolyamatok” jellemzőek. Ez a helyzet például Luxemburgban, ahol a lakosság 92%-a beszél legalább két nyelvet. A Dél-Európában vagy olyan országokban élők körében, ahol a nagy európai nyelvek valamelyike államnyelv, általában szerény az idegennyelv-ismeret.

A többnyelvű európai polgár általában magasan kvalifikált, életkorát tekintve fiatal, nem lakóhelye szerinti országban született, munkája végzéséhez idegen nyelvek ismerete szükséges és igen motivált a tanulásra. Mindebből következik, hogy az európai polgárok jelentős része nem tartozik ebbe a kategóriába. Az átlag európai tanulási motivációja alacsony. A polgárok csupán 18%-a számolt be arról, hogy az utóbbi két évben idegen nyelvet tanult, 21% pedig úgy nyilatkozott, hogy a jövőben szándékában áll. Eszerint minden 5. európai polgár nevezhető csak nyelvet tanulónak, vagy a jövőben arra készülőnek. A válaszadók 12%-a nevezhető aktív nyelvtanulónak, aki meglévő tudását folyamatosan fejleszti.

A felmérés szerint a nyelvtanulást leginkább három tényező akadályozza: időhiány (34%), a motiváció hiánya (30%) és a nyelvórák költsége (22%), viszont ösztönzőként hatnának a térítésmentes nyelvórák (26%), valamint azok rugalmas időbeosztása (18%).

A korábbi négy év felméréseinek eredményéhez képest a nyelvtanulás okai egyre inkább a gyakorlati előnyök irányába tolódnak el, mint például a nyelvtudás használata a munka során (32%) vagy a külföldi munkavállalás (27%). Emellett azonban a nyelvtan-

nulás „kevésbé komoly” okaira - nyelvtudás használata külföldi nyaraláskor (35%) vagy személyes érdeklődés (27%) - is bőven találunk példát.

Az adott helyzet komoly kihívást jelent a többnyelvű európai társadalom megvalósítása tekintetében. E kihívások között szerepel a polgárok nyelvtanulási hajlandóságára való megfelelő reakció megtalálása, a célok szakpolitikai szintű teljesítése és az „anyanyelv + két idegen nyelv” célkitűzés megvalósítása. Érdekes módon az európaiak többnyire egyetértenek abban, hogy az idegen nyelvek ismerete egyértelműen előnyt jelent. A megkérdezettek 83%-a ítéli úgy, hogy az idegennyelv-ismeret számára személy szerint hasznos vagy hasznos lehet, mintegy fele (53%-a) pedig igen hasznosnak tartja a nyelvtudást. A válaszadók mindössze 16% nem ismeri el a többnyelvűség előnyeit. Ez az egyértelmű támogatottság a szakpolitika szintjére is kiterjed, hiszen a válaszadók 67%-a ért egyet azzal az állásponttal, hogy a nyelvtanítást politikai prioritásként kell kezelni, 29%-a pedig teljes mértékben egyetért ezzel.

A felmérésben részt vevő 29 ország közül 26-ban a lakosság legnagyobb része támogatja ezt az álláspontot. Ez különösen igaz a dél-európai országokra, ahol az idegen nyelvi kompetencia igen alacsonynak bizonyult. Végezetül az „anyanyelv + két idegen nyelv” célkitűzést óvatos támogatottság kíséri az európaiak részéről, hiszen 50%-uk ért egyet azzal a nézőponttal, hogy az EU-ban anyanyelve mellett mindenkinek két idegen nyelven is kellene beszélnie. A válaszadók 44%-a ellenzi ezt a célkitűzést. Jelenleg az európaiak 28% állítja, hogy képes két idegen nyelven társalgási szinten beszélni.

Országokra lebontva igen nagy különbségek figyelhetők meg. Úgy tűnik, a dél-, illetve kelet-európai országok inkább támogatják ezt a célkitűzést, különösen Lengyelországban (75%), Görögországban (74%) és Litvániában (69%). Svédországban (27%) és a csatlakozás előtt álló Bulgáriában (27%) a legalacsonyabb az „anyanyelv + két idegen nyelv” elképzelést támogató lakosság aránya.

E célkitűzést először 2002 márciusában Barcelonában vetették fel az állam- és kormányfők akik arra szólítottak fel, hogy a gyermekeknek tanítsanak legalább két idegen nyelvet már igen fiatal kortól kezdve. A támogatottság alapja megvan, hiszen az európaiak 84%-a egyetért azzal, hogy az Európai Unióban anyanyelve mellett mindenkinek még legalább egy nyelvet kellene beszélnie.

Az országok oktatási rendszerei és jövőbeli nemzedékei kulcsszerepet töltenek be abban, hogy az állampolgárok megfelelhessenek a többnyelvűség kihívásainak.

Az európaiak az iskolában, elsősorban a középiskolában és az egyetemeken tanulnak idegen nyelveket.

Nagy többségük, 65%-uk az iskolai nyelvórákat jelölte meg az idegennyelv-tanulás helyeként. A nyelvtudás fejlesztésének helyét tudakoló kérdésre a válaszadók 59%-a a középiskolát, 24%-a az általános iskolát jelölte meg. Valóban úgy tűnik, hogy sok európai számára az iskola az idegennyelv-tanulás egyetlen lehetséges helye.

Széles körű egyetértés uralkodik az európaiak körében arról, mennyire fontos a fiatalok nyelvtanulása. Az európai polgárok 83%-a szerint a fiatalok idegennyelv-tanulásának fő motivációját a jobb munkalehetőségek jelentik. Gyakorlatilag senki (0,4%) sem gondolja úgy, hogy a fiatalok nyelvtanulása nem fontos.

Az iskolai oktatás mellett a nyelvtanulásnak számos más módja és különböző tanulási környezete létezik. Például kutatások szerint a feliratos műsorok vagy filmek ösztönzik és megkönnyítik a nyelvtanulást.

Azokban az országokban, ahol a műsorokat általában feliratozzák, a külföldi filmek és műsorok eredeti nyelven történő megtekintésének támogatottsága igen nagy. Svédországban és Dániában a megkérdezettek 94%-a, Finnországban 93%-a adott ez irányú választ. Meg kell jegyezni, hogy ezen országok azok között a tagállamok között vannak, ahol a polgárok több nyelvben jártasak. (**EUROBAROMÉTER külön felmérés: „AZ EURÓPAIAK ÉS NYELVEIK”, ÖSSZEFOGLALÁS**)

2.1. A nyelvtanítás tana és művészete: a didaktika

A nyelvtanulás, s ebből következően a nyelvtanítás szükséglete a fentiek alapján korunk egyik legfontosabb követelménye. A nyelvtanítás tana, művészete és gyakorlata a didaktika. A didaktika szó a görög „didáskein” szóból fakad, eredeti jelentése “tanítani; a tanulás tana”. Mai jelentése szerint a tanítás elméletét, tágabb értelemben pedig a tanítás teoretikus és gyakorlati ismereteinek alkalmazását jelenti. Az Encarta® World English Dictionary értelmezése szerint a tanítás művészete vagy szakmája, a The Wordsmyth English Dictionary magyarázata szerint szoros kapcsolatban áll a pedagógiával és az oktatással is. A különböző szótárak értelmezései megegyeznek abban, hogy a didaktika a tudás vagy készség – tanulási vagy gondolkodási készség – átadásának folyamata. A tanításnak és a tudás átadásának többek közt a tanuló tudásától, környezetétől és tanulási céljaitól függően számos különböző módja és módszere létezik.

Az idegen nyelv didaktikájának jelenlegi kutatása az idegen és a második nyelv tanításának kutatására fókuszál, s különleges hangsúlyt helyez a kultúrák közötti kommunikációra. Összehasonlító és alkalmazott kutatások, valamint a különböző idegen nyelvi

és második nyelvi készségek megszerzéséhez fűződő elméletek kidolgozása is ide tartozik, beleértve a tanítási és tanulási *módszereket és stratégiákat* is. Napjainkban az idegen nyelv oktatásának koncepciója kiterjed a didaktikus tanítás-tanulás folyamat egészére, a szó legmélyebb, az európai nyelvekben használatos értelmében.

2.2. Oktatáspszichológiai iskolák

Dörnyei (2004) minden tanítás, és így az egész tanítási folyamat végső céljaként az egész ember oktatását nevezi meg. Dörnyei szerint: „Ha az oktatáspszichológiának valóban jelentős mondanivalója van a nyelvtanároknak, akkor az úgy fogalmazható meg, hogy az oktatás nem csupán a nyelvi instrukciók adása, hanem meg kell találnunk annak a módját, hogyan transzformáljuk át a nyelvtanulást valóban oktatási folyamattá.” (Dörnyei, 2004, 44). Az oktatás nem csupán teóriákról és instrukciókról szól, hanem arról, hogyan kell megtanulni tanulni, hogyan kell készségeket és stratégiákat kialakítani a tanulás folytatásához úgy, hogy a tanulási folyamat értelmes és fontos tapasztalat legyen az egyén számára, mely fejleszti személyiségét és elősegíti belső fejlődését.

Dörnyei (2004) *Psychology for Language Teachers* c. könyvében a következőképpen jellemzi az oktatáspszichológia főbb iskoláit, a pozitivistá iskolát, a kognitív pszichológiai iskolát, a humanisztikus iskolát és a szociális-konstruktivista modellt:

2.2.1. A pozitivistá iskola

A POZITIVIZMUS – a modern filozófia egyik időről időre meg-megújuló irányzata, melynek elveit alapul véve számos tudományágban (irodalomtudomány, történettudomány, szociológia) azonos nevű, módszertani alapon szerveződő tudományos iskolák jöttek létre. A 'pozitív' jelzőt tudomány-módszertani értelemben először August Comte alkalmazta *A pozitív filozófia tanfolyama* (1830–1835) című művében. Az első átfogó pozitivistá ismeretfilozófiai munka James Mill *Az emberi elme jelenségeinek elemzése* (1829) című műve volt, amelyben Jeremy Bentham utilitarista társadalomfilozófiáját kívánta ismeretelméleti megalapozással ellátni, s eközben megfogalmazta a pozitívizmus alapelveit. Eszerint az elme számára a megismerésben kizárólag az érzetek által közvetített *tények* adottak, ezeket az elme a megismerés folyamatában rendszerbe foglalja, mely rendszer csak mintegy járulékosan adódik a tényekhez mint ismereteink egyedüli szilárd, állandó elemeihez.

A pozitivizmus alaptétele szerint minden, a tényekre vonatkozó tudás a tapasztalatok „pozitív/határozott, kifejezett” adatain alapul, s a tények tartományán kívül csak a tiszta logika és matematika található (*Hume*, 1758).

A pozitivizmus a pszichológiában azt eredményezte, hogy csupán az empirikus adatokat lehetett evidenciának tekinteni valamely jelenség vizsgálatakor, s ez a felfogás „tudománytalanként” elutasított mindent, ami nem volt szemmel látható és/vagy mérhető. Az emberek gondolatait és érzéseit elérhetetlennek tartották a tudományos vizsgálatok számára, ezért nem is vizsgálták, vagy pedig a rendszertanilag sokkal alacsonyabban álló állatok, pl. patkányok tanulási folyamataiból próbálták az emberre vonatkozó következtetéseket levonni.

Itt említendő meg a *behaviourizmus*, mint a pozitivizmusban gyökerező pszichológiai megközelítés, mely szerint minden tanulási folyamat a kondicionálás egy fajtája. Ennek legismertebb példája Pavlov híres kísérlete, mely aztán a S-R (Stimulus/Inger-Response/Válasz) vagy klasszikus kondicionálás modellként vált köztudottá.

2.2.2. Kognitív pszichológia

A behaviourizmussal ellentétben, a kognitív pszichológia iskolája a belső mentális folyamatokat vizsgálja, mint pl. problémamegoldás, memória és nyelvtanulás.

A latin *cognitio* (»megismerés«) szóból származik, s a kísérleti pszichológia vezető irányzata volt a huszadik század második felében. Az emberi megismerés vizsgálatát állította a kísérletezés előterébe, a belső modellek, a reprezentációk kialakulásának és irányító szerepének törvényeivel. Fő kutatási témái az észlelés, figyelem, emlékezés, gondolkodás, nyelv, döntés vizsgálata. Neves képviselői D. Broadbent, G. Miller, U. Neisser, G. Sperling, M. Posner, R. Shepard.

A kognitív pszichológusokat ennek megfelelően a tanulás folyamatában rejlő mentális folyamatok foglalkoztatták, kitérve arra is, hogyan használjuk memóriánkat a tanulás folyamatában, s hogyan involválódunk ebben a folyamatban.

Az utóbbi években a kognitív pszichológia jelentős hatást gyakorolt a nyelvtanítás módszertanára. A kognitív megközelítés szerint a tanuló a tanulási folyamat aktív résztvevője, aki különböző mentális stratégiákat alkalmaz a megtanulandó nyelv rendszerének megértésére és feldolgozására (*Dörnyei*, 2004). A kognitív pszichológia szignifikáns hatása a nyelvtanítás módszertanára megmutatkozik olyan módszerek keresésében,

melyek segítségével a tanuló aktívan részt vesz a nyelvi input értelmezésében, pl. a nyelvtan megértésében.

2.2.3. *Humanisztikus megközelítések*

A humanisztikus megközelítés a tanuló belső világának fontosságát hangsúlyozza, s minden emberi fejlődés középpontjába az egyén gondolatait és érzéseit állítja. A tanulás folyamatában ezek azok a kevésbé vizsgált folyamatok, melyek alapvető fontosságúak az emberi tanulás folyamatának megértésében.

A humanizmus iskolája szerint az emberi lények különböznek más fajoktól, és olyan képességekkel rendelkeznek, melyeket nem találunk meg az állatokban (Edwards, 1989) A humanisták ezért az emberi szükségletek és érdeklődés fontosságát hangsúlyozzák. Alapvető feltételezésük szerint az emberi lények szándékosan és értékek figyelembe vételével cselekszenek. Az ember egészében vizsgálendő, különösképpen ahogy az egyén kiteljesedik és fejlődik egész életén keresztül. Önmagunk (self), a motiváció és a célok kitűzése szintén a preferált humanisztikus kérdések körébe tartozik. Jelentős képviselői Erik Eriksson, Abraham Maslow illetve Carl Rogers. Rogers (1961) a non-direktív, kliens központú terápia megteremtője szerint a kliens, személyes kapcsolatot teremtve megértő, elfogadó terapeutájával, megoldhatja nehézségeit, és olyan meglátásokra tehet szert, melyekkel átalakíthatja életét. Rogers maga fogalmazta meg elvei megvalósításának lehetőségét és fontosságát a tanításban Valakivé válni (1961) c. művében:

„Amennyiben az oktatókat érdekli olyan típusú tanítás, amely:

- funkcionális,
- igazi változást idéz elő,
- holisztikusan áthatja a személyt és cselekedeteit,

úgy bizalommal fordulhatunk a pszichoterápiához ötletekért és megvalósult példákért. A pszichoterápiában lejátszódó tanulási folyamatok adaptálása az oktatásban nagyon ígéretes lehetőségnek látszik”.

A humanista iskola számos követendő elvet fogalmaz meg a nyelvtanárok számára:

- az összetartozás elvének megteremtése
- a tantárgy fontossá tétele a tanuló számára
- a teljes személyiség oktatása

- a tanulók ösztönzése saját belső énjük megismerésére
- személyes identitás kialakítása
- önbecsülés kialakításának ösztönzése
- érzelmek, emóciók bevonása
- kritika minimalizálása
- kreativitás bátorítása
- a tanulási folyamat megismertetése
- önálló kezdeményezés bátorítása
- választási lehetőségek biztosítása
- önértékelés ösztönzése

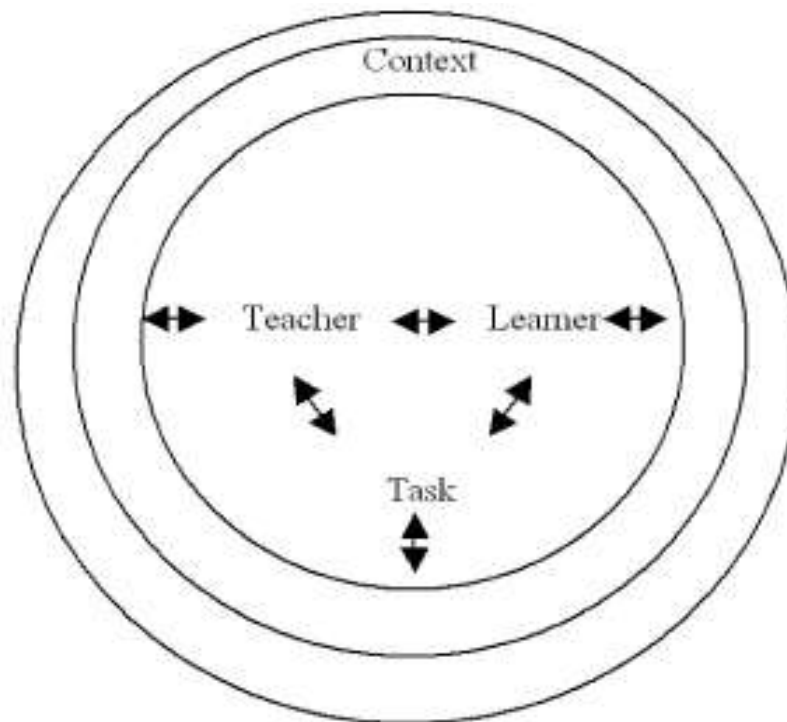
Ezek az elvek kiválóan alkalmazhatók egy kommunikatív jellegű nyelvórán, s fontos még hangsúlyozni annak a célnak a fontosságát, hogy a tanuló megtalálja nyelvtanulásának személyes értelmét

2.2.4. Szociális interakcionizmus

A szociális interakcionizmus elmélete a 17. században, Renée Descartes munkássága nyomán nyerte el klasszikus formáját. Az elmélet szerint az intellektuális fejlődést nagyban befolyásolja a gyermek interakciója másokkal. Kortárs képviselői, Reuven **Feuerstein** és **Vygotsky** szerint a gyermekek szociális világba születnek, s a tanulás folyamata másokkal való interakció útján zajlik. Születésünk pillanatától napi interakcióban vagyunk környezetünkkel, s ezeken keresztül értelmezzük a világot. Vygotsky és Feuerstein egyetértenek abban, hogy az effektív tanulás kulcsfigurája a mediátor (közvetítő), s szerepük jelentős a kultúra átadásában.

A szociális interakcionizmus a tanárok, a tanulók és a feladatok közötti kölcsönhatás szerepét hangsúlyozza, s mivel a tanulás soha nem elkülönülten történik, ugyanúgy fontos a környezet vagy a kontextus szerepe. Így e szerint az elmélet szerint a tanulás folyamatára négy tényező hat alapvetően: a tanárok, a tanulók, a feladatok és kontextusok. A tanárok olyan feladatokat igyekeznek választani, melyek a tanításról és a tanulásról szóló hiedelmeiket tükrözik. A tanulók egyéni módon értelmezik a számukra jelentős és személyes feladatokat. A feladat az interfész (találkozási felület) szerepét tölti be a tanár és a tanuló között. A kontextus mind az érzelmi környezetet, mind a fizikai kör-

nyezetet egyesíti magában. Ezek a tényezők egymásra ható koncentrikus körökként ábrázolhatók a következőképpen:



Az ábrán szereplő szavak: Context: környezet, kontextus, Teacher: tanár, Learner: tanuló, Task: feladat

2.2.5. A konstruktivista modell

A **konstruktivista modell** azon a konstruktivista tanulási teórián alapul, mely szerint a tanulásnak a tanuló meglévő ismeretanyagára kell támaszkodnia és a tanulás hatékonyabb, ha a tanuló aktívan részt vesz tudásának felépítésében, mint ha csupán passzívan vesz részt a tanulás folyamatában. A konstruktivista tanulási teória megalkotója Jean Piaget, aki John Dewey-val vizsgálta a gyermekkori fejlődést és tanulást. A konstruktivista felfogás szerint a gyerekek akkor tanulnak a legjobban, ha ismereteik saját tapasztalásaikon alapulnak és ezekre reflektálnak. A legfontosabb cél azt megtanítani számukra, hogyan vegyék kezükbe saját tanulási folyamatuk irányítását.

A konstruktivista iskola főbb jellemzői a következők:

- o a tanuló aktívan bekapcsolódik a tanulás folyamatába;
- o a tanulási környezet demokratikus;
- o a tevékenységek interaktívak és diák-központúak;

- o a tanár facilitálja a tanulási tevékenységet, melyben a tanulót felelősségteljes és autonóm viselkedésre ösztönzi;

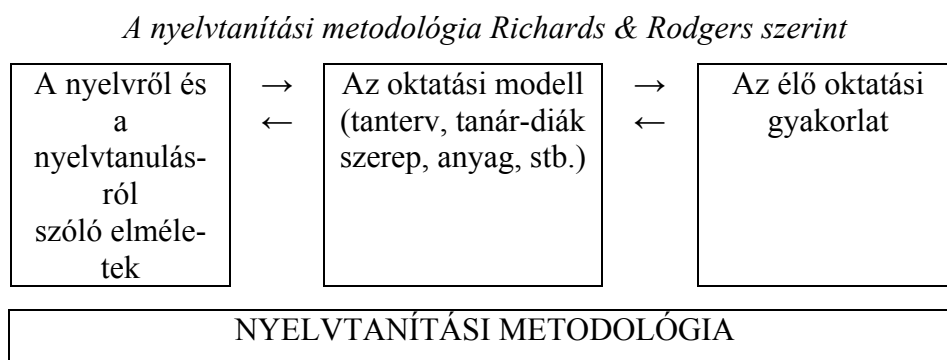
Egy konstruktivista osztályteremben a tanulók főként csoportokban dolgoznak , az ismeretek megszerzésének módja pedig interaktív és dinamikus. Nagy hangsúlyt fektetnek a szociális és kommunikációs készségekre, az együttműködésre és az ötletek cseréjére. Ez szöges ellentétben áll a hagyományos osztálytermi munkával, ahol a tanuló főként egyedül dolgozik, a tanulás ismétlés útján történik a tankönyv útmutatásainak szigorú betartásával. A konstruktivista tanulási környezet az alábbi tevékenységeket ösztönzi: kísérletezés, kutatási projektek, szabadtéri kirándulások, filmek, osztály/csoport megbeszélések. A tanár szerepe a megbeszélés facilitálása, a tanulók számára iránymutatás és segítség nyújtása, hogy felfedezhessék, mi fontos és jelentős számukra.

3. A NYELVTANULÁS MÓDSZEREI ÉS TEORETIKAI HÁTTERE

A szakirodalomban a metodológiának több definíciója is fellelhető, lényegüket tekintve azonban az alapkategorizációk meghatározásában megegyeznek (Silye, 2003, 16).

Richards & Rodgers (2001) értelmezése szerint a *metodológia a pedagógiában az, ami az elméletet a gyakorlattal - kölcsönösségi viszonyban - összeköti*. Sematikusan ábrázolva:

1. ábra



Celce-Murcia metodológia meghatározása hasonló komponenseket jelenít meg (Celce-Murcia, 2001):

2. ábra



A nyelvoktatási trendek és módszerek szinte mindig egy szélesebb értelemben vett társadalmi és pedagógiai szemléletrendszer leképeződései: ha a pedagógiai szemlélet változik, változások tapasztalhatók a nyelvoktatás metodológiájában is (Decoo, 2001; In: Silye: 2003) A 18.-19. század *nyelvtan-fordítás módszere* olyan társadalmi és pedagógiai közegben vált általánossá, amely nagy fontosságot tulajdonított a klasszikus szellemi értékeknek, az elemző, rendszerező ismeretszerzésnek, az elvont gondolkodásnak; a *direkt módszert* a

19. század végének felgyorsult ipari fejlődésében a gyakorlatiasabb irányultságú oktatás, a kísérletező, kreatív tanulói szerep hangsúlyossá válása, a szóbeliség erősödése hívta életre. A 20. század első felének eklektikus módszerei az érték-restauráló, értékmegőrző, stabilitásra törekvő társadalmi környezet pedagógiai válaszrendszerében érvényesültek, míg a század derekát domináló *audio módszerek* az alacsonyabb rendű készségfejlesztésre, a stimulus-válasz elvű, automatizmusok kialakítására törekvő, a kognitív tanulást mellőző behaviourista pedagógia megnyilatkozásai voltak. A 70-es, 80-as évek *kommunikatív nyelvoktatás* koncepciója a társadalmakban újra erősödő gyakorlatias szemléletmódra adott konstruktív tanulói részvételt szorgalmazó, mozgékony, gyorsan adaptálható tudás átadását célzó pedagógiai szemléletben gyökerezik. Napjaink globalizálódó társadalmának *poszt-kommunikatív*ként aposztrofált nyelvoktatási irányzata a tanulói személyiségre, a feladat-orientált, a „felfedező”, önálló és kollaboratív tudásépítésre irányuló pedagógiai környezetben fejlődik, és próbál egyre kifinomultabb válaszokat adni a nyelvtanulás – nyelvelsajátítás kulcskérdéseire. Ennek egy sajátos, társadalmi gyökerű vetületét világítja meg Decoo (2001), aki úgy véli, hogy a szeptember 11.-i események által gerjesztett védekező, biztonságot kereső, a rend felé törekvő, önmaga számára is korlátokat emelő és egyúttal zártabbá váló emberi létforma a pedagógiában – így a nyelvpedagógiában is – úgy fog tükröződni, hogy újra hangsúlyossá válik a normákra, a forma-tartalom harmóniájára, a pontosság és a rendezettség igényére és a tanulói autonómiára építkező szemlélet (Decoo, 2001).

A változások szűkebb szakmai környezetét tekintve, Bárdos (2000) figyelemre méltó megállapítása szerint ugyanakkor az egyes megközelítések és módszerek kialakulásának és változásának elméleti háttérében rendszerint tetten érhető a rokon tudományok összekapcsolódása is.

A rokon tudományok összekapcsolódása az egyes nyelvtanítási elméletekben (Bárdos, 2000)

Nyelvészet		Pszichológia		Szakmethodikai megoldások
fonetika	+	asszociatív pszichológia	=	direkt módszer
strukturizmus	+	Behaviourizmus	=	audiolingvális módszer
transzformációs-generatív nyelvelmélet	+	Kognitív pszichológia	=	mentalista módszer
makrolingvisztika	+	Szociálpszichológia	=	kommunikatív stratégiák

A megközelítések változásait követve általánosságban azt a tendenciát figyelhetjük meg, hogy mindegyik domináns irányzat létrejöttét az őt megelőző irányzat hiányossá-

gai, egyoldalúságai generálják, és bár minden következő orvosolni véli az őt megelőző irányzat hibáit, miközben spirális fejlődési vonalon magába szervesíti annak erősségeit, szükségszerűen kitermeli saját korlátait.

Az is megfigyelhető, hogy a nyelvoktatási megközelítések számának sokasodásával az évek során egyrészt együtt járt bizonyos *diverzifikálódási tendencia*, amikor is egy pedagógiai eljárást különböző iskolák és alkalmazók különböző konkrét értelemmel töltöttek meg. Így lehetséges az, hogy egymástól különböző módszerek azonos gyűjtő címke alatt jelenhetnek meg. A másik tendencia az *egyszerűsödés*, ami a felfogások egyfajta egészséges szelekcióját is eredményezte. A pedagógiai gyakorlatban módszerként egyéni formát öltő megközelítéseknek ugyanis azok a domináns elemei éltek tovább, melyek a legszélesebb elfogadottságra leltek, melyek alkalmazhatóságát és hatékonyságát a pedagógia napi gyakorlata az osztályteremben igazolta. Ugyanazon elemek akár több különböző megközelítés domináns vonala mellett is megjelenhettek színfoltként.

Az irányzatok vagy módszerek soha nem jelennek meg az oktatás gyakorlatában vegytisztán, hanem a tanár mindig maga választja meg, fejleszti ki azokat, melyek ötvözte aztán kizárólag rá jellemző.

Ezt a személyre szabott megközelítést Ancker (2001) „*informed eclecticism*” névvel illeti. Ez a tájékozottság nem szerezhető be másként, mint a választási lehetőségek minél teljesebb megismerésével. A következőkben Silye Magdolna rendszerezése nyomán, egy rövid áttekintéssel jellemezzük az elmúlt évtizedek legjellemzőbbnek tartott megközelítéseit. Silye döntő módon Larsen-Freeman szintetizáló-rendszerező munkájára támaszkodik (Larsen-Freeman, 1986), bár az általa leírt nyolc irányzatot kiegészítette a kognitív és a lexikális megközelítések ismertetésével.

3.1. A nyelvtan - fordítás modell (Grammar-Translation Approach)

A nyelvtani szabályok anyanyelven való magyarázata, kétnyelvűségre alapozó lexika fejlesztés, a nyelvtani szabályok és lexikai egységek deduktív magyarázata és stimulus - válasz elvű elsajátíttatása jellemezte. Az audió-lingvális modellel egyetemben a behaviourista oktatás pedagógiai és strukturalista nyelvészeti háttérű irányzatok tipikus példája.

3.2. A direkt modell (The Direct Approach)

Jellemző sajátossága az induktív nyelvtan tanítás, amely tanári segítséggel, beszédkörnyezetbe ágyazottan, interaktív módon juttatja el a tanulót az új nyelvtani jelenségek

felismeréséhez. Hangsúlyosnak tekinti a kommunikáció fejlesztését, mellőzi az anyanyelv használatát, bátorítja a célnyelven való gondolkodást. A tanár a nyelvtani hibákat következetesen javítja, de szorgalmazza a tanulók önkorrekciónak is.

3.3. Az audio-lingvális modell (Audio-Lingual Approach)

Gerincét a nyelvtani és lexikai egységeket tartalmazó dialógusok hallgatása, utánzásra és drillekre épülő gyakoroltatása és memorizálása adja. Törekszik az anyanyelv tanulási folyamatból való kiiktatására, a célnyelvi szokások kialakítására. A nyelvtani fogalmak tanítása induktív, ugyanakkor fokozott figyelmet fordít a hibák azonnali javítására és a pozitív megerősítésre. Az 50–60-as években rendkívüli népszerűségnek örvendett.

3.4. A kognitív (mentalista) modell (Cognitive Code)

A behaviourista elvekkel élesen szemben álló nyelvoktatási megközelítés nagyban épít Csomszkij nyelvelsajátítási elméletére. A modellben a nyelvtanulás kognitív oldala erőteljes hangsúlyt kap, az induktív nyelvtan tanítás mellett ugyanakkor mind a négy készség (írás, olvasás, beszéd, értés) fejlesztésére figyelmet fordít, sőt fontosnak tartja a szóbeli kommunikatív kompetenciák fejlesztését is. Jelenléte a pedagógiai gyakorlatban nem volt hosszú életű. Ez részben annak az elméleti tisztázódásnak is köszönhető, ami az Univerzális Nyelvtan tételeinek az idegen nyelvtanulás terén való csekély relevanciáját világította meg.

3.5. A cselekedtető módszer (Total Physical Response)

A nyelvi inputra adott cselekvési válasz képezi alapját, a beszéd szorgalmazása késleltetett. A csendes szakasz időtartama tanulótól függően változó lehet, a tanár megvárja a beszédzándék megjelenését. Törekszik az alacsony tanulási stressz szint elérésére. A kognitív folyamatok kevésbé hangsúlyosak, mint a készségek elsajátíttatása. A nyelvi hibák iránt elnéző.

Szuggesztópédia (Suggestopedia)

Rendszerint kis csoportoknak szánt intenzív, interaktív oktatási modell, amely alacsony stressz szintű, meditatív környezetben történik. Többnyire a célnyelv domináns használatára törekszik. A kognitív folyamatok, így a nyelvtan tanítása nem központi feladat, inkább irányul a készségek elsajátíttatására; a hibák javítása nem következetes. Sok tekintetben épít a behaviourista „stimulus – válasz” tanulási elvre.

Tanácskozó módszer (Counselling/Community Language Learning)

Leglényegesebb célkitűzése a tanulói szerep jelentőségének növelése, és - hasonlóan a többi humanisztikus irányzathoz -, a stresszmentes tanulói légkör kialakítása. Bátorítja a tanulói kreativitást, a kommunikációs készségek fejlesztését elsődleges feladatnak tekinti. A nyelvi hibák iránt elnéző.

3.6. A kommunikatív modell (The Communicative Approach)

Kiemelten fontos célkitűzése a célnyelvi szociokulturális környezetben való kommunikációs készségek elsajátíttatása. A tanár a célnyelven biztosítja a nyelvi inputot, míg a tanulók anyanyelvüket is használhatják. A tanár a nyelvtani hibákat nem mindig javítja, elsődleges célja a kommunikáció serkentése, melyhez alapul a különböző témakörök vagy probléma- megoldó feladatok szolgálnak. A nyelvi produkciót nem siettet, de beszédhelyzetek teremtésével elősegíti. Tipikusan kognitív oktatás pedagógiai és funkcionális nyelvészeti alapozottságú irányzat. Felismeri a nem verbális kommunikációs készségek fontosságát és fejleszti azokat.

A kommunikatív nyelvoktatási modell napjaink legjellemzőbb irányzata, mely a múlt század 70-es éveitől alapvetően meghatározó a nyelv – és a szaknyelvoktatásban egyaránt.

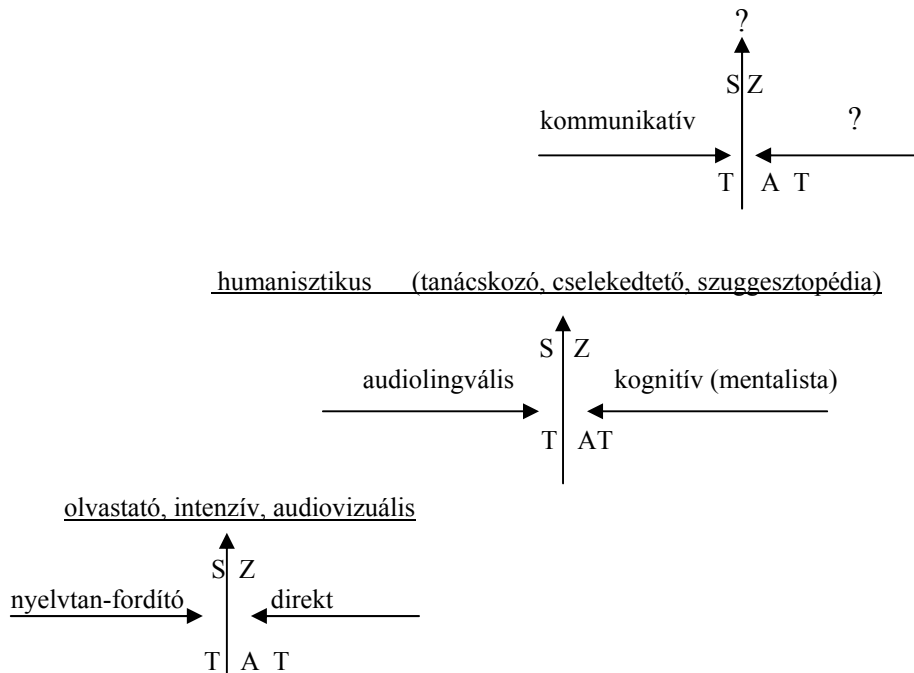
A kommunikatív nyelvoktatás fogalmi meghatározása Wilkins (1976) nevéhez köthető, aki a módszertani megközelítéseket két nagy gyűjtő csoportba, a *szintetikus* illetve *analitikus* módszerek csoportjába sorolta, és ezek kontrasztív összevetésével adott plasztikus leírást a kommunikatív megközelítésről.

3.7. A lexikális modell (Lexical Approach)

Kognitív pedagógiai hátterű, az utóbbi években a nyelvtan-fordítási modell korszerű alternatívájaként jelent meg. Sokan úgy vélik (Zimmerman, 1997), hogy ezzel jelentős elmozdulás történt a metodológia történetében. E megközelítés legfőbb elve, hogy a nyelv alapja a grammatizált lexis, és nem a lexikalizált grammatika (Lewis, 1993), ami lényegében azt jelenti, hogy a nyelvtanuló lexikai egységekre (chunks), kifejezésekre építve érti meg és állítja elő a nyelvet.

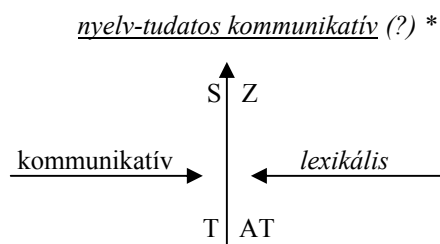
A nyelvpedagógiai irányzatok fejlődéséről, a metodológia szerteágazó vonulatairól eddig elmondottakból Silye Magdolna azt a következtetést vonja le, hogy mind az elméleti kutatások, mind pedig a pedagógiai megközelítések és gyakorlati módszerek fejlődési tendenciáinak

az elmúlt évtizedek során a *nyelv közvetítő funkciójának tökéletesítése* irányába ható, jól látható íve rajzolódott ki. A nyelvpedagógiai módszerek fejlődését Bárdos (2000) tézis-antitézis-szintézis triászával ábrázolja, kinek modellje a nyelvtan-fordító módszerből, mint téziszől kiindulva a kommunikatív módszerhez, mint újabb téziszhez vezető utat ekképpen szemlélteti: (T= tézis, AT= antitézis, SZ= szintézis)



Napjaink poszt-kommunikatív irányzatainak pedagógiai tartalmát tekintve az ábra legfelső képletének hiányzó kérdőjeleire a következő válasz megfogalmazása kockáztatható meg:

A módszerek további fejlődésének lehetséges ábrázolása



* Az angol nyelvű szakirodalomban *consciousness raising*, *noticing*, *focus-on-form*, *explicit grammar instruction* névvel illetett módszerek magyar nyelvű megfeleltetése.

A módszerek fejlődésének ezt az ívét az elmúlt évtizedek több olyan felismerése jellemezte ki, melyek egyenként és összességükben a nyelvoktatás elméleteinek és gyakorlatának tökéletesedése irányában hatottak. E felismerések főbb állomásai:

- Az idegen nyelvi kompetenciákat nemcsak a grammatikai tudás, hanem a kommunikációs készségek is meghatározzák (*Widdowson, 1978*).
- Az oktatás fókuszát a formáról a tartalomra, a tanárról a tanulóra kell áthelyezni, megfelelő szerepet biztosítva a kreatív tanulói tudásépítésnek (*Pica, 2000*).
- Az autentikus nyelvi tartalom hatásosan erősíti a pedagógiai célok érvényesülését (*Krashen, 1985; Crandall, 1994*).
- A nyelv nemcsak a kommunikáció céljából, hanem kommunikáció által (comprehensible input – comprehensible output) is elsajátítható (*Krashen, 1985*), a folyamat éppoly fontos, mint a produkció.
- Az affektív változóknak (*viselkedés, motiváció, izgalom*) jelentős szerepe van a nyelvi input célba érkezésében (*Dörnyei, 1994*).
- A célnyelvi környezettel való kontaktus nagymértékben segíti a nyelv elsajátítását (*Gardner et al. 1985; Krashen, 1985*).
- A funkcionális, kommunikatív módszerek önmagukban elégtelenek a sokoldalú tanulói igények kielégítésére, ezért szükség van a nyelvtani tudatosság és az ismeretszerzési tudatosság fejlesztésére (*Ellis, 1993; Pica, 2000*).
- A nyelvet holisztikusan, a nyelv formai, tartalmi és szociokulturális összetevőinek egységében kell látni és tanítani.

4. NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK

Mónos Katalin (2004) „Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School” c. doktori disszertációjában a nyelvtanulási stratégiák számos definícióját adja meg. Oxford (1990), aki a nyelvtanulási stratégiák egyik legismertebb kutatója, így fogalmaz: „A tanulási stratégiák a tanuló specifikus erőfeszítései a tanulási folyamat könnyebbé, gyorsabbá, élvezetesebbé és a tanuló saját maga által irányítottá tételére.” A későbbiekben Oxford (1992/1993) a következőket tette hozzá: a nyelvtanulási stratégiák „olyan specifikus cselekvések, viselkedések, lépések vagy technikák, melyeket a nyelvtanulók (gyakran szándékosan) idegen nyelvi készségeik fejlesztésére alkalmaznak. E stratégiák elősegíthetik az új nyelv elsajátítását, a vele kapcsolatos információk tárolását, előhívását vagy használatát. A stratégiák annak az önmagát tudatosan irányító részvételnek az eszközei, melyek nélkülözhetetlenek a kommunikatív képesség kialakításához”.

Cohen (1990) szerint „A tanulási stratégiák a tanuló által tudatosan kiválasztott tanulási folyamatok...Ugyanakkor törekvések is, melyek a tanuló részéről legalább részben tudatosak.”

Tarone (1983) szerint a nyelvtanulási stratégiák törekvések a „lingvisztikai és szocio-lingvisztikai kompetencia kifejlesztésére a célnyelvben, nyelvek közötti kompetenciák kialakítása céljából”. Weinstein és Mayer (1986) ekképp definiálják a nyelvtanulási stratégiákat: „viselkedési módok és gondolatok, melyeket a nyelvtanuló a tanulásban alkalmaz”, s melyek célja a „nyelvtanuló megismerési (kódolási) folyamatának befolyásolása”.

Mónos (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy tanulási stratégiákat számos ellentmondás övezi. Ezek a következőképpen csoportosíthatók:

4.1. Tudatos vs. tudatalatti

O'Malley & Chamot (1990) és Cohen (1990) a tanulási stratégiákat tudatosnak és szándékosnak, Stern (1983), Bialystock (1985) és McDonough (1995) tudatalattinak vagy mindkettőnek véli. Schmidt (1994) állítása szerint a nyelvtanulási stratégiák lehetnek a tanuló figyelmének fókuszában, de akár annak perifériáján is. Ez a vélekedés a legújabb kutatási eredményekkel (Chamot, 1996; Chamot et alia, 1996) összhangban arra enged következtetni, hogy helyénvaló a tudatosság fogalmának a stratégiák definíciójával való

összekapcsolása, bár a tudatosság fogalma sem egyértelműen tisztázott a második idegen nyelv megszerzésének szakirodalmában. MacIntyre (1994:190) a nyelvtanulási stratégiák megkülönböztető jegyeként a *szándékosságot* és a *kiválasztást* javasolja, mely egyértelműen jelzi, hogy szerinte a stratégiák inkább a tudatos cselekvések kategóriájába sorolhatók. Cohen (1998:10) pedig azt emeli ki, hogy a potenciális tudatosság az, mely megkülönbözteti a stratégiákat a nyelvtanulási folyamatoktól, azaz, a tanuló képes tudatosan megnevezni stratégiáit (ellentétben a folyamatokkal, melyeket akkor sem képes azonosítani, ha erre kérik).

4.2. Viselkedésbeli vs. mentális

Weistein&Mayer (1986) úgy vélik, hogy a tanulási stratégiák egyszerre viselkedésbeliek (azaz megfigyelhetők) és mentálisak (azaz nem megfigyelhetők, mivel az agyban mennek végbe). Chamot &Rubin (1994:773) a tanulási stratégiákat nagyrészt nem megfigyelhető kognitív folyamatoknak tekinti, melyek természetüket tekintve mentálisak és perszónálisak, alkalmazásuk viszont megfigyelhető a viselkedésben is. Cohen (1998) viszont azt állítja, hogy míg néhány stratégia viselkedésbeli és megfigyelhető, addig mások viselkedésbeliek, de nem megfigyelhetők, megint más stratégiák pedig teljes mértékben mentálisak és így nem figyelhetők meg.

4.3. Általános vs. specifikus

A kutatók véleménye eltér abban a kérdésben is, hogy a stratégiák általános természetűek, vagy pedig egy adott tartalomhoz vagy feladathoz kötődően specifikusak. Brown (1992) szerint a stratégiák probléma és feladat specifikusak, melyek pillanatról pillanatra, egyénről egyénre változnak. Cohen (1998) javaslata szerint a stratégiákat egy, az általánostól a specifikusig tartó kontinuumban érdemes elhelyezni.

5. A NYELVTANULÓI ÉS NYELVTANÍTÁSI STRATÉGIÁK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Stratégiákon – a korábban használt tanulási, kommunikációs és produkciós stratégiákkal szemben napjainkban a tanulói stratégia kifejezés használatos. Ennek oka a tanulási és kommunikációs stratégiák közötti vitatható különbség kiküszöbölése, valamint a szűkebb értelmű tanulási stratégia kifejezés helyettesítése a tágabb értelmű tanulói stratégia fogalmával. Cohen (1998) a tanulói stratégiák következő, tágabb értelemben vett meghatározását ekképp fogalmazza meg:

„Az idegen nyelv tanulási stratégiái magukba foglalják az idegen nyelv tanulását és az annak használatára vonatkozó stratégiákat. Összességében ezek tudatosan választott lépések vagy cselekvések, melyeket a nyelvtanuló választ, hogy javítsa idegen nyelvi tudását, idegen nyelv használatát, vagy mindkettőt” (Cohen, 1998:5) (Kiemelés: Cohen) (in Mónos, 2003).

A nyelvtanulási stratégiák ezen átfogó rendszer szerint a megtanulandó anyag kiválasztására használatosak, míg a nyelvhasználati stratégiák négy alcsoportra oszthatók: visszakeresési, kipróbálási, áthidalási és kommunikációs stratégiákra. A visszakeresés során a hosszú távú memóriából keressük elő a megfelelő információt, a kipróbálás során különböző helyzetekben próbáljuk ki a megtanultakat, az áthidalás során megpróbáljuk elfedni tudásunk hiányosságait, a kommunikációs stratégiák során pedig üzeneteket közvetítünk úgy, hogy azok értelmesek és informatívak legyenek a hallgató vagy az olvasó számára.

A nyelvtanulási stratégiák általában hét nagyobb kategóriába sorolhatók: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, mnemotechnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és ön-motiváló stratégiák. Oxford (1990) az első hat kategóriát említi modelljében, míg más kutatók (Chamot, O'Malley, 1990; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Cohen, 1996; Weaver & Cohen) kevesebbet neveznek meg. Dörnyei (2001) munkáiban a saját motivációs stratégiáit említi. A jelenlegi kutatás eredményeiből hat idegennyelv-tanulási stratégia különíthető el: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, memória stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és szociális stratégiák. Ez a hat kategória megfelel az Oxford (1990) által kifejlesztett modell kategóriáinak, valamint az

általára kifejlesztett ún. SILL (Strategy Inventory for Language Learning) stratégia értékelő kérdőívnek. Oxford direkt és indirekt stratégiákat különböztet meg, s az indirekt kategóriában található az affektív stratégiák – a nyelvi szorongás csökkentése és önmagunk bátorítása, melyek közül jelen dolgozat a *nyelvi szorongás csökkentését* vizsgálja, tárgyalva annak kérdőíves módszerrel történő felmérését, értékelését és a következtetések gyakorlatban való felhasználásának lehetőségeit.

Oxford taxonómiája (1990)

Közvetlen stratégiák		
<u>1. Memória stratégiák</u>	Az információ tárolására	<i>Mentális kötések, kapcsolatok kialakítása</i>
		<i>Képek és hangok</i>
		<i>Alapos áttekintés</i>
		<i>Cselekvések</i>
<u>2. Kognitív stratégiák</u>	Mentális stratégiák, melyekkel értelmet adunk a tanulásnak	<i>Gyakorlás</i>
		<i>Üzenetek fogadása és küldése</i>
		<i>Elemzés és érvelés</i>
		<i>Struktúra teremtése az input és output számára</i>
<u>3. Kompensációs stratégiák</u>	Segítenek a nyelvtanulónak a tudásbeli hiányosságok áthidalásában és a sikeres kommunikációban	<i>„Kitalálni” intelligens módon</i>
		<i>Felülkerekedni a beszéd-és írásbeli hiányosságokon</i>
Indirekt stratégiák		
<u>1. Metakognitív stratégiák</u>	Segítenek a nyelvtanulónak szabályozni a tanulás folyamatát	<i>A tanulási tevékenység koncentrációja</i>
		<i>A tanulási folyamat szervezése és tervezése</i>
		<i>A (saját) tanulási folyamat értékelése</i>
<u>2. Affektív stratégiák</u>	A nyelvtanuló emocionális igényeihez kapcsolódnak	<i>A szorongás csökkentése</i>
<u>3. Szociális stratégiák</u>	Intenzívebb célnyelvi interakciót tesznek lehetővé	<i>Önmaga bátorítása</i>
		<i>Kérdések feltétele</i>
		<i>Együttműködés másokkal</i>
		<i>Együttérzés másokkal</i>

Az effektív nyelvtanulást elősegítő stratégiák kutatása a CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996) összefoglalása szerint a következőkre fókuszál: (1) a stratégiák megnevezése, leírása és osztályozása; (2) használatuk gyakorisága és eredményességük a nyelvtanulásban; (3) a nyelvtanulók különbségei a

nyelvi kompetencia, kor, nem, valamint a kulturális háttér tekintetében, melyek hatással lehetnek a nyelvtanulási stratégiák sikeres használatára; és (4) a nyelvi stratégiák oktatásának, átadásának hatása az idegen nyelvet tanuló nyelvtanulási és nyelvhasználati teljesítményére.

Az, hogy az adott idegen nyelvet tanuló által alkalmazott stratégiák mennyire sikeresek, számos tényező függvénye:

- A nyelvi feladat természete (struktúrája, célja, követelményei).
- Milyen tanulási stílust favorizál a nyelvtanuló.
- Milyen fogékonysággal, adottságokkal rendelkezik nyelvtanulás tekintetében.
- Milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkezik más idegen nyelvek tanulásával kapcsolatban.
- Mennyire motivált a nyelvtanulásra, milyen kulturális háttérrel rendelkezik, milyen korú, milyen egyéni személyiségvonásai vannak.
- Az adott, megtanulandó nyelv.
- A nyelvtanuló nyelvi kompetenciaszintje.

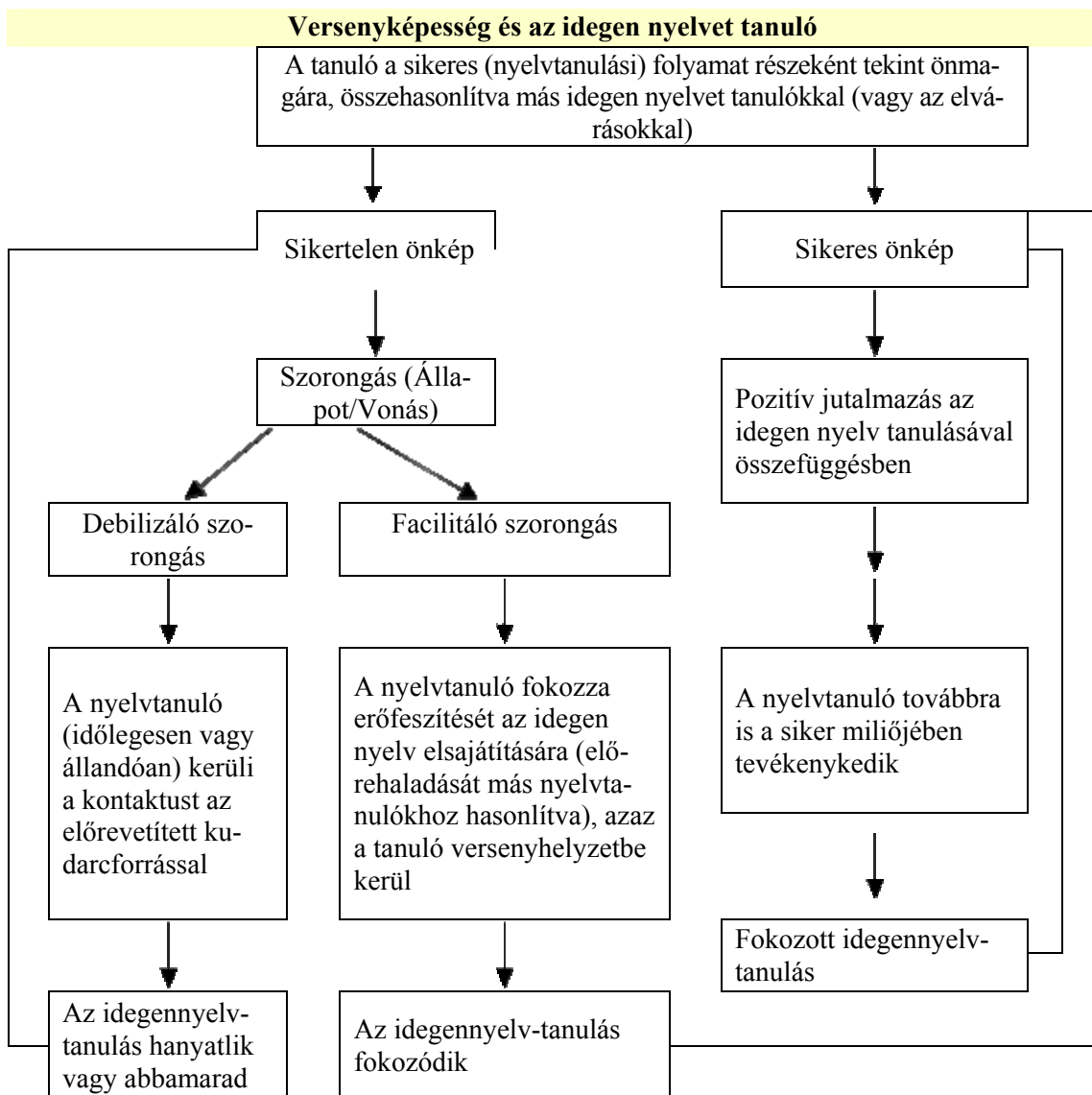
Dörnyei (2005) a nyelvtanulási stratégiák kiválasztásáról és alkalmazásáról szóló fejezetben új fogalmat említ, az idegen nyelvet tanuló *önfegyelmét*, melyet fontosabbnak tart, mint csupán az alkalmazott stratégiák „felszíni megnyilvánulásait”, hiszen az önfegyelem dinamikus és folyamat-orientált. Az oktatás pszichológiájában az önfegyelem tanulmányozása Dörnyei szerint alapvető információkkal szolgálhat a tanulási stratégiák vagy készségek proaktív alkalmazásában.

A dolgozat következő fejezete a nyelvtanulás emberi tényezőit, azon belül is a sikeres vagy sikertelen nyelvtanuló tulajdonságait és a tulajdonságok osztályozásának, mérésének lehetőségeit vizsgálja.

6. A NYELVI TELJESÍTMÉNYT MEGHATÁROZÓ ÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

6.1. Szorongó és sikeres nyelvtanulók

Az affektív stratégiák között említett szorongási szint jelentős szerepet játszik abban, hogy valaki kudarcorientált - erősen szorongó, vagy sikeres nyelvtanulóvá – kevésbé szorongó - válik. A szorongó és sikeres nyelvtanulókra jellemző tulajdonságokat számos kutatás vizsgálta (pl. Bailey, 1983, Wenden és Rubin, 1987; Scovel, 1978, Horwitz, 1986, Wenden és Rubin, 1987). Bailey (1983:97) a következő modellben foglalja össze a versenyképes nyelvtanulás jellemzőit:



Bailey (1983) a nem-sikerés és sikeres én-kép megfogalmazásával választja szét a versenyképes és nem versenyképes nyelvtanulót. A nem-sikerés nyelvtanuló legjellegzetesebb tulajdonsága az önmagáról alkotott negatív önkép, melyhez **szorongás (vonnás/állapot)** tartozik. Bailey ezt tovább bontja gátló, visszahúzó és segítő szorongás típusokra. A szorongás annyira elgyengítheti az idegen nyelvet tanulót, hogy az szinte teljesen megbénítja a tanulási folyamatot, vagy a tanuló akár végleg fel is hagy vele, de készítheti fokozott erőfeszítésre is (teljesítményjavulásra a többi nyelvtanulóval való összehasonlításban), melynek eredményeképpen sikeresebbé válik. A bénító szorongás a nyelvtanulási tevékenység feladását eredményezheti, a teljesítményjavulás viszont megerősítheti a nyelvtanulási folyamat eredményességét. Ezzel szemben a sikeres én-képpel rendelkező, versenyképes nyelvtanuló „jutalmazza” magát sikereiért, s mivel nála nem lép be gátló, visszahúzó szorongás, élvezettel tevékenykedik a siker légkörében, ami további lendületet ad tanulási folyamatának.

Rubin (1975) a következőképpen foglalta össze a jó nyelvtanuló ismérveit:

- Képes logikus következtetések alapján „kitalálni” a hiányzó ismereteket.
- Erőfeszítést tesz, hogy kommunikáljon és tanuljon a kommunikációból.
- Stratégiákat keres a célnyelvi interakciókat kísérő szorongásai feloldására.
- A nyelvet minden adandó alkalommal gyakorolja.
- Figyelmet fordít a nyelv formai követelményeire, azaz a nyelvtanra.
- Odafigyel a jelentésre.

Fontos megjegyeznünk ezzel a felsorolással kapcsolatban, hogy a jó nyelvtanulók nem szükségszerűen ugyanazokat a nyelvtanulási stratégiákat alkalmazzák, de mindenképpen megtalálják a nekik megfelelőt.

Wenden és Rubin (1987) a következőképpen hasonlítják össze a szorongó és sikeres nyelvtanulót:

Szorongó tanuló	Jó tanuló (Wenden és Rubin, 1987)
Nem szívesen vállal kockázatot (Ely, 1986)	Kész a kockázatvállalásra
Nagymértékben memóriájára támaszkodik	Toleráns a félreérthető/kétértelmű jelentésekkel szemben
Nem szívesen állít fel hipotéziseket (MacIntyre és Gardner, 1994)	Jó kognitív stratégiákat alkalmaz a megfejtésekben és következtetésekben
Szétszórt és nem képes hatékonyan felidézni a tanultakat (MacIntyre és Gardner, 1994)	Jó stratégiákat használ az ellenőrzésben, kategorizálásban és szintetizálásban
Nyugtalanság és kétségek gyötrik, frusztrált (Arnold és Brown, 1999)	Pozitív attitűddel rendelkezik, nyitott és szociális

E megkülönböztetés szerint a szorongó nyelvtanuló fél a kockázatvállalástól (Elly, 1983), igyekszik nagymértékben memóriájára támaszkodni, abból felidézni a tanultakat. Nem szívesen bocsátkozik feltételezések, hipotézisek felállításába (MacIntyre & Gardner, 1994) nem mer megérzéseire, következtetéseire támaszkodni. Általában szét-szórt, s nem képes hatékonyan felidézni a tanultakat (MacIntyre & Gardner, 1994), aggódik és kételkedik önmagában, s ez erősen frusztrálja (Arnold & Brown, 1999).

A sikeres nyelvtanuló ezzel szemben kész a kockázatvállalásra és jól kezeli a nyelvi félreérthető helyzeteket, kétértelműségeket. Jó kognitív készségeire támaszkodik a jelentések „megérzésében” és kikövetkeztetésében, jó stratégiákkal rendelkezik a nyelvi jelenségek észrevételezésében, rendszerezésében és szintetizálásában. Általában pozitív életszemlélet jellemzi: könnyen teremt kapcsolatokat, és szívesen jár társaságba.

A sikeres és sikertelen nyelvtanulók egyéni különbségeit Dörnyei (2005) elemzi részletesen. Kutatásában megemlíti a személyiségben rejlő különbségek mérőeszközeiként a „Big Five Model”-t, és a Myers-Briggs Féle személyiség típusokat; a nyelvtanulási készségeket, a motivációt, valamint a nyelvtanulási stratégiákat. A kevésbé tanulmányozott egyéni különbség kategóriák közé sorolja Dörnyei (2005) a *szorongást*, az önbecsülést, a kreativitást, a kommunikációra való hajlandóságot (WTC) és a nyelvtanuló (nyelvtanulásról alkotott) hiedelmeit.

6.2. A sikeres és sikertelen nyelvtanulás

Bereiter és Scardinalia (1993) tartalom alapú oktatásról (CBI) végzett kutatásaikban vizsgálják a sikeres és sikertelen nyelvtanulás ismérveit.

Bereiter és Scardinalia szerint a tanulási folyamatban a *szakértelem* az a tényező, mely elkülöníthet sikeres és sikertelen tanulót. Szakértelem birtokában a tanuló meglevő tudását egy sor egyre komplexebb problémamegoldó tevékenységbe fekteti be, s ennek eredményeképpen fordítja a nagyobb és nagyobb kihívást a maga hasznára. A szakértelemmel rendelkező tanulók keresik a növekvő komplexitású feladatokat, melyek megoldása magát a tanulási folyamatot fejleszti. Ez a probléma- megoldó tevékenység valódi, belső motivációt alakít ki a tanulóknál, egyrészt azért, mert felismerik saját növekvő szaktudásukat az adott területen, részben pedig mert a növekvő kihívások teljesítése folyamatosan sikerélményt jelent számukra. A „szakértő” tanulók azért fektetik energiájuk nagy részét a tanulási folyamatba, hogy tudásukat növeljék, s céljuk nem csupán az adott feladatot tökéletes végrehajtása. A sikeres

tanulók meg akarják érteni a kapcsolatokat az információk között, s érdeklődéssel alkalmaznak változatos stratégiákat a megfelelő kapcsolatot felfedezésére. Lényegében azt akarják megtudni, hogyan válhatnak jó tanulókká. Ebben a folyamatban megtanulják a feladatok végrehajtását, a releváns készségek megszerzését és a progresszív problémamegoldást egyaránt.

Bereiter és Scardinalia szakértelemmel kapcsolatos felvetései közvetlen összefüggésbe hozhatók Csíkszentmihályi „flow” (áramlat) elméletével, a diskurzus megértés (Csíkszentmihályi, 1996) kutatásával, a tanulási folyamatban a feldolgozás folyamatának mélységeire irányuló vizsgálatokkal, valamint Anderson ACT* tanulásról alkotott elméletével. E forrás szerint a feladat *komplexitása* az a legfontosabb elem, mely erősíti a tanulási folyamatot és fokozza a motivációt. A fentebb említett elméletek mindegyike a komplex kihívások, a kihívásokba való energia befektetés szükségességét, valamint a tanulási folyamat támogatásának fontosságát hangsúlyozza. (Bereiter & Scardamalia, 1993; Carter, 1990).

Bereiter és Scardinalia arra is felhívják a figyelmet, hogy a növekvő komplexitás az információk és készségek megszerzésének folyamatában egyfajta kezdeti információszerezést igényel, mely lehetővé teszi a tanulók számára a valódi belső motiváció megtapasztalását és továbbfejlesztését, a progresszívebb probléma- megoldást és a tanulási lehetőségek nagyobb kiaknázását. Véleményük szerint a tartalom alapú oktatás (instrukció) (CBI) egyesíti magában a koherens és érdekes információforrásokat az egyre komplexebb, de megoldható feladatok létrehozásában. A CBI-t ezért az információ közvetlen megalapozásában tartják fontosnak. Bereiter és Scardinalia a pedagógiai és kognitív pszichológia területéről származó érvelésekkel támasztja alá a CBI fontosságát. Az általuk említett kutatások általános célja a tanulási teóriák és oktatási gyakorlatok bemutatása, melyek közvetlenül alkalmazhatók a nyelvtanulásban, közelebbről pedig a főiskolai/egyetemi nyelvoktatás csaknem minden szintjén.

Skehan (1991) a *nyelvérzéket* tekinti olyan tulajdonságnak, mely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét, függetlenül az előzetes nyelvtanulási tapasztalatoktól, az egyének eltérő idegen nyelvi képességeitől, s ezzel számos kutató egyetért: Skehan, 1989; Carroll, 1990; Parry és Child, 1990; Ottó, 2003. Skehan szerint a nyelvérzék nagyjából állandó, relatíve nehezen módosítható (Skehan, 1991 in: Tánzos, 2006).

A nyelvérzéssel kapcsolatosan a kutatók egyetértenek abban, hogy

- az idegen nyelv elsajátításában megmutatkozó egyéni különbségek nagy részéért ez a *képesség* tehető felelőssé;

- a nyelvérzék nem egyetlen, egységes képesség, hanem több, egymástól független képességből tevődik össze, melyek három nagy csoportba oszthatóak: memória-, auditív- és analitikai képességek (Ottó, 1996).

A nyelvérzék alkotó képességeit feltárását a Carroll és munkatársai végezték el az 1950-es években az Egyesült Államokban, s a nyelvelsajátítás négy alapvető képességét különböztették meg:

- kódolási képesség: képesség az idegen hangok megkülönböztetésére és kódolására;
- grammatikai érzékenység: képesség a szavak mondatokban betöltött szerepének felismerésére;
- induktív nyelvtanulási képesség: képesség egy adott nyelvi struktúra szabályainak felismerésére;
- idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának képessége: szavak megtanulása (in: Tánczos, 2005)

Carroll (1990) a 90-es években a kognitív folyamatok (észlelés, nyelv, emlékezet, figyelem és gondolkodás) közül a *memória* szerepét emelte ki az idegen nyelv sikeres elsajátításában (pl. a szavak megtanulásában).

Ganschow és Sparks a nyolcvanas évek óta kutatják az az idegen nyelv elsajátításának nehezítettségét, melynek legfőbb oka szerintük az, hogy a nyelvtanuló képtelen feldolgozni az idegen nyelv fonológiai aspektusait, illetve elsajátítani annak ortográfiai-fonetikai jellemzőit.

Nyelvi kódolási deficit hipotézisükben (1991) megfogalmazták, hogy

- az *anyanyelvi készségek* képezik az alapját az idegen nyelvek megtanulásának;
- a *nyelvet alkotó összetevők* (például fonológia, ortográfia, szintaktika, de nem a szemantika) bármelyikével kapcsolatos nehézség negatívan befolyásolja mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv tanulását;
- a tanulók között *veleszületett különbségek* léteznek a nyelvhasználat vonatkozásában. (in Tánczos, 2006).

6.3. A nyelvi teljesítmény nemek szerint

A nemek, mint a nyelvtanulás tényezőinek vizsgálata még korai szakaszát éli (Bacon & Finneman, 1992; Oxford, 1993; Ehrman & Oxford, 1995), mégis megállapítható, hogy az egyéni nyelvtanulók közötti különbségek a nemek (biológiai és társadalmi vonatko-

zásban egyaránt) között arra utalnak, hogy a nők nagyobb motivációval rendelkeznek és általában pozitívabban állnak hozzá a nyelvtanuláshoz, tanulási stratégiáik sokrétűbbek, s szociális stratégiáik kifejezetten fejlettek. (Oxford, Nyikos & Ehrman, 1988), jobban keresik a nyelvi közeggel való interakció lehetőségeit és a kockázatvállalásra is nagyobb hajlandóságot mutatnak. A jelenlegi kutatási eredmények alapján a lányok a nyelvtanulás csaknem minden aspektusában felülmúlják a fiúkat, kivéve a szavak hallás után történő megértését (Boyle, 1985).

Csapó Benő és munkatársai 2000. tavaszán országos reprezentatív mintán átfogó felmérést végeztek a *nyelvtanulás és nyelvtudás* vizsgálatára Magyarországon. Megállapításaik szerint a lányok teljesítménye az összes lehetséges összehasonlításban magasabb a fiúkénál. Különösen nagyok a különbségek a 8. és 10. évfolyam írásteszteiben. Ez évfolyamok eredményei két tényezőben is eltérnek a többi évfolyam eredményeitől: átlagosan alacsonyabbak a többinél, és így különösképpen megnyilvánulhatnak a tudásbeli különbségek; nyitott, feleletalkotó feladatokat tartalmaztak az írástesztek, melyeket értékelők pontoztak, így esetleg a külalak, az íráskép rendezettsége is befolyásolhatta a pontozást (Csapó, 2001).

6.4. A nyelvi teljesítmény és a szülők iskolázottsága

Csapó (2001) és társai szerint megfigyelhető, hogy az anya iskolázottsági szintjének növekedésével javulnak a teljesítmények, az összefüggés szorossága azonban tesztről tesztre változik. Az anya iskolázottságának befolyása leginkább az olvasástesztek esetében mutatható ki. A szülők iskolázottságának pozitív hatása a gyermek nyelvtanulására különösen az angol nyelv esetében volt megfigyelhető. „A tanulók közötti különbségek olyan jelentősek, hogy azokat az iskola kiemelt figyelem és többlet-erőforrások bevonása nélkül nem képes kiegyenlíteni” (Csapó, 2001:35).

6.5. Motiváció és nyelvtanulás

A tanulási motiváció olyan komplex folyamat, mely affektív, kognitív és effektív síkon irányított integrációként fogható fel a tanuló és környezete között (Réthy, 1988, 2001). A Halliwell féle kétpólusú (attitűd vs. tartalmi cél) megközelítés párhuzamba vonható a tanulási motiváció affektív és kognitív faktoraival. A kisiskoláskor kezdetén az érzelmi motívumok dominálnak, azaz a hangsúly az attitűd célokra és affektív faktorokra van,

melyek fokozatosan adják át a helyet a tudáshoz, mint célhoz kapcsolódó kognitív motívumoknak; céllá a nyelvi tartalom és a nyelvhasználat válik (*Hardi, 2004*).

A motivációs modellt affektív nézőpontból *Stern (1996)* a következőképpen szemléli: fontos tényező a) az egyén alap beállítottsága, mely hatással van a nyelvtanulásra (pl. a másság iránti tolerancia, szükségérzet a fejlődésre), b) specifikusabb attitűdök (pl. attitűdök a nyelvhez, nyelvtanuláshoz) és c) a tanulók motivációja, mely kezdeményezi és fenntartja a tanulási folyamatot, illetve blokkolhatja azt. Ide tartoznak még a kinyilvánított okok és az érzékelt célok, éppúgy, mint a tudat alatti hajtóerők és szükségletek.

A tanulási motivációt *Gardner (1985)* két fő csoportra, integratív és instrumentális motivációra osztja. Az instrumentális motiváció valamilyen praktikus cél elérésére irányuló késztetéseket jelöl (pl. továbbtanulás, külföldi munkavállalás). Az integratív motiváció a célnyelvi társadalomba való beilleszkedést tekinti fő hajtóerőnek. Ez a motiváció hat a célnyelvi és kétnyelvű környezetben, de szerepe a kisiskolások idegen nyelvi nevelésében elhanyagolható, mivel esetükben az instrumentális és egyéb motívumok kapnak főszerepet (*Nikolov, 1995*).

Dörnyei (1998, 120) szerint a motiváció a következőképpen határozható meg:

- a kognitív és emocionális arousal olyan állapota,
- mely tudatos cselekvést eredményez, és
- kitartó intellektuális és/vagy fizikai erőfeszítést hoz létre
- valamely előzőleg kitűzött cél (célok) elérése érdekében.

Dörnyei (2004) az idegen nyelv tanulására vonatkozó motivációs modelljében három szintet különböztet meg: a nyelv, a nyelvtanuló és a nyelvtanulási szituáció szintjét.

A nyelvi szint az integratív és az instrumentális alrendszereket foglalja magába. A nyelvtanuló szintjéhez *Dörnyei* a következőket két fő tényezőt sorolja: igény a teljesítmény elérésére, önbizalom; majd ezek alá rendeli a nyelvhasználattal kapcsolatos szorongást, a saját idegen nyelvi kompetenciaszintet, az okozati sajátosságokat és a saját hatékonyságot.

A tanulási szituáció szintjét *Dörnyei* három részre osztja: kurzus-specifikus, tanár-specifikus és csoport-specifikus motivációs komponensekre.

A kurzus-specifikus komponensekhez tartozik az érdeklődés az adott kurzus iránt, a relevancia (fontos-e a kurzus az egyéni célok számára), elvárások (sikeresség) és megelégedettség (a kurzus kimenetelét, eredményét illetően).

A tanár-specifikus komponensek közé tartoznak az affiliatív mozgatóerők (a tanár tetszésének elnyerése), a tanár autoritás típusa (vezető-irányító, vagy autonóm törekvéseket támogató), valamint a motiváció közvetlen szocializációs formái: a modellezés, a feladatok prezentálása és a visszacsatolás.

A csoport-specifikus komponensek közé sorolja Dörnyei a cél-orientáltságot, a normák és jutalmazások rendszerét, a csoport kohézióját, valamint a csoport cél-struktúráját, mely lehet kooperatív, kompetitív és individualista.

6.6. Tanulási környezet (ÉN és az ANGOLÓRÁK)

Ehrman és Oxford (1995); *Ganschow, Sparks et al.* (1995) egyetértenek abban, hogy a nyelvi szorongás kialakulásában, a nyelvtanulás eredményességében vagy sikertelenségében nagy szerepe van a tanulási környezetnek. Mivel a nyelvóra légköre, dinamikája fontos tényező, ezért fenyegetés-mentes tanulási környezet kialakítására van szükség, amiben a diákok is aktívan részt vehetnek effektív tanulási stratégiák és segítség-kereső viselkedések kiválasztásával, illetve megtanulásával. Bizonyos körülmények között (*Ehrman és Oxford, 1995; Ganschow, Sparks et al., 1995*), önbizalommal és szorongáskezelő módszerekkel a nyelvtanulók le tudják győzni a nagymértékű szorongást, és optimalizálni tudják nyelvtanulási tevékenységüket. A magas szintű önbecsüléshez alacsonyabb szorongásszint társul (*Greenberg et al., 1986*), bár az idegen nyelvet tanuló sajátos helyzete egyértelműen önbecsülés-csökkentő, mert nem sajátította még el tökéletesen a második idegen nyelven való kommunikációt normál kompetenciáinak megfelelő szinten.

Renée von Wörde (2003) a tanulók szemszögéből vizsgálta az órai tanulási környezetben a nyelvi szorongást kiváltó és enyhítő tényezőket. Kísérleteinek eredményeképpen a következő, nyelvi szorongást kiváltó tényezőket jelölték meg a nyelvtanulók: beszéddel kapcsolatos tevékenységek, megértési nehézségek, rossz tapasztalatok a nyelvórán, negatív megítéléstől való félelem, anyanyelvi beszélő, metodológia, a tanár pedagógiai gyakorlata és a tanár személyisége.

1. Sok szorongást váltanak ki a nyelvórán gyakran és természetesen felmerülő, *beszéddel kapcsolatos tevékenységek* (szituációs párbeszéd, kérdésfeltevés, válaszadás, prezentáció stb.). MacIntyre és Gardner szerint (1994) a nyelvi szorongásért leginkább a megértés és beszéd tevékenységei felelősek (*Anna Turula, 2002*). A szóbeli kommunikációtól való félelem és a nyilvános szerepléstől való félelem a pszichológiában jól ismert fogalmak. Daly (1991) szerint a nyilvános szerepléstől való félelem

megelőzi még az olyan fóbiák által okozott szorongást is, mint pl. kígyóktól, bezárt-ságtól való szorongás vagy a tériszony. Horwitz, Horwitz és Cope (1986) szerint a tanulók nagyon jól felméri, mikor kéri őket tudásuk hiányosságait feltáró feladatok végzésére, s ezek az érzések gyakran félelemhez, akár pánikhoz vezethetnek.

2. Ha a tanuló *nem érti*, mi hangzik el a nyelvvórán (a tanár túl gyorsan beszél, vagy nem hajlandó a tanuló anyanyelvén megszólalni, magyarázni, csak a tanítani kívánt nyelvet használja) azt eredményezi, hogy a tanuló nem képes lépést tartani és az ebből fakadó szorongást végül az otthon végzett nyelvi feladatokra is átviszi. Számos hallgató a magnóhallgatást is szorongást kiváltó nyelvvórai feladatnak tekinti.
3. A *pedagógiai vagy oktatási módszerek* közül a tanulók az anyaggal való túl gyors léptékű haladást, a leadott anyag mennyiségét, a „kivégzés-szerűnek” érzékelt ülésrend szerinti felszólítást, a tanár diákokkal szemben tanúsított tiszteletének hiányát (megalázás, nevetségessé tétel, zavarba hozás) említették.
4. Negatív megítéléstől való félelemként élték át a diákok a *nyelvi hibák* közbevágás, félbeszakítás jellegű kijavítását a tanár által. A hiba elkövetése után következő fedés szorongást okoz, s ezután a diák már nem képes arra figyelni, ami mondani szeretett volna (nyelvi fókusz elvesztése).

A kutatók és a pedagógusok egyetértenek abban, hogy az *anyanyelvi beszélőkkel* folytatott extenzív és intenzív interakció erősíti a nyelvi készségek kialakulását (Coleman, 1996). Schumann (1978) akkulturációs teóriájában azt fejti ki, hogy az idegen nyelv tanulását elősegíti, ha a nyelvtanuló és a célnyelvi közösség között levő szociális (csoport) és pszichológiai (individuális) távolság csökken. Az akkulturáció Schumann szerint „a nyelvtanuló társadalmi és pszichológiai integrációja a célnyelvi csoportba”. Az akkulturáció (azaz az interakció és ennek eredményeképpen a tanulás) szintjét a nyelvi sokk mértéke határozza meg, azaz ráébredés arra, hogy a célnyelvi beszélő valószínűleg komikusnak találja a tanuló idegen nyelv használatát. (Gass és Selinker, 1994). Gass és Selinker kulturális sokknak nevezik azt a szorongást, amely „az új kultúrával való találkozásból származó dezorientációhoz kötődik.” (Gass és Selinker, 1994:237). A kulturális sokk fogalma Kalvero Olberg (1954) nevéhez fűződik, és jelentése az a szorongás és azok az érzések (meglepetés, dezorientáció, zavarodottság stb.), amikor emberek számukra teljesen különböző társadalmi környezetbe, pl. idegen országba kerülnek. Kiváltó eleme az új kultúrához való illeszkedés nehézsége. A kultúrák közötti kommunikáció jelentőségét emeli ki Wiwczaroski (2006) is, aki azt fejti ki,

hogy a professzionális nyelvi kommunikáció a nyelvtanuló „szakmai identitását”, azaz szakmai felkészültségébe vetett hitét, s ezáltal önbizalmát erősíti.

Dörnyei (1997) a tanulási környezet jellemzőit vizsgálva a tanulás kontextusának következő elemeit nevezi meg: környezeti szempontok, ökológikus szempontok, az osztályterem struktúrája, csoportfolyamatok, az osztályterem légköre, valamint a tanár viselkedése, mint a tanulási környezet fontos eleme.

6.6.1. Környezeti szempontok

Mindenkinek megvan a maga preferenciája az ideális tanulási környezetről. A szakirodalom az ezekről szóló tanulmányokat tanulási stílus néven emlegeti, ami némileg félreérthető, hiszen az ismeretszerzés stílusához nem sok köze van (Dörnyei, 2004). Dunn et al. (1986) négy alapvető tanulási feltételt határoznak meg: környezeti (zaj, hőmérséklet, világítás, stb.), emocionális (motiváció, kitartás stb.), szociológiai (egyedül vagy másokkal tanulás) és fiziológiai (reggel vagy este szeret tanulni, mikor áll fel enni, pihenni stb. (Dunn, Dunn és Price, 1986). Griggs és Dunn (1989), Dunn, Baudy és Klavas (1989) azt valószínűsítik, hogy az egyéni preferenciák nagyban kötődnek az egyén kulturális háttéréhez.

A nyelvtanárok számára e szempontok figyelembe vétele azért lehet fontos, mert bár képtelenség az osztályteremben mindenki számára tökéletes környezetet teremteni, a nagyobb flexibilitás pl. az osztályterem elrendezésében, az egyéni preferenciák figyelembe vételében stb. kedvező lehet a tanulás folyamatára is.

6.6.2. Ökológikus szempontok

A terminus Uri Bronfenbrenner társadalom és klinikai pszichológus nevéhez fűződik, aki úgy vélekedett, hogy az egyén megértésének fontos része az egyén ökológiájának, azaz az őt körülvevő környezetnek a megismerése (Bronfenbrenner, 1979). Ennek legalacsonyabb szintje a mikrorendszer, melybe beletartoznak az egyén fejlődése során a gyermekkortól kezdve a családtagok, barátok és tanárok. A következő a mezorendszer, mely magába foglalja a fejlődő egyén tágabb interakcióit a számára fontos személyekkel, pl. otthoni és iskolai kapcsolatokat. A következő az ökorendszer, melyben a másokkal folytatott interakciók hatása a fejlődő egyénre inkább indirektek pl. az iskola szelme, hangulata. Az utolsó a makrorendszer, melybe az egész társadalom, melyben az egyén él és kapcsolatba kerül másokkal, beletartozik.

Ez a rendszerszemlélet azt hangsúlyozza, hogy a tanuló tanulási folyamatainak megértéséhez egész környezetét, környezete elemeinek dinamikus, interaktív természetét kell megérteni. Ebből következően a tanulási folyamat holisztikus szemléletére van szükség, melyben nagy hangsúlyt kapnak a kapcsolatok és interakciók, csakúgy, mint maga a megtanulandó anyag (Dörnyei, 2003).

6.6.3. Az óra szervezése

Dörnyei (2004) szerint a hangsúly e témában az óra *kompetitív, kooperatív, vagy individuális* szervezésén van.

Carole Ames (1984) szerint a hagyományos iskolai óra nagyrészt *kompetitív*, a jutalmazáson alapul, egyértelműen csak annak hasznos, aki a nyertők között van – nyerni pedig csak mások rovására lehet. Ennek következményeképpen azok, akik soha vagy csak ritkán nyernek, félni kezdenek a hibák elkövetésétől, a sikert vagy kudarcot pedig a nagyobb vagy kisebb egyéni képességeknek tulajdonítják, s ezért önbecsülésük csökken. Ames azt is megjegyzi, hogy ez a fajta óravezetés és értékelés az egoizmust erősíti a tanulóknál.

Az *egyéni (individuális)* értékelés esetében a lényeg az egyén fejlődése önmagához képest, összehasonlítva saját korábbi teljesítményével (Covington és Beery, 1976). Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy mindenki jutalomban részesülhessen, a siker és kudarc pedig inkább az erőfeszítésnek tulajdonítható, mintsem a képességeknek.

A *kooperatív* óravezetés-jutalmazás azt jelenti, hogy a tanulók egymásra vannak utalva a siker elérése érdekében. Az órai csoportmunka öt legfontosabb tulajdonsága Johnson és Johnson (1989) szerint a pozitív interdependencia, az egyéni elszámoltathatóság, szemtől szemben történő pozitív interakció és a szociális készségek határozott fejlődése. A csoport sikere növeli az egyén önbecsülését, kudarc pedig természetesen rontja azt.

6.6.4. Csoportfolyamatok

A nyelvórán általában csoport vagy pármunka folyik. Jill Hadfield (Hadfield, 1992) azt találta, hogy a kooperatív csapatszellem segíti a nyelvtanulást és erősíti a tanulók önértékelését. A sikeres csoport jellemzői Hadfield szerint:

- A csoporttagok a csoporthoz tartozónak érzik magukat.
- A csoporton belüli hangulat pozitív és bátorító.
- A csoporttagok odafigyelnek egymásra és cserélgetik a szerepeket.

- A csoport toleráns tagjaival szemben, a tagok biztonságban és elfogadva érzik magukat.
- A csoporttagok együttműködnek, és produktívan dolgoznak együtt.
- A csoport tagjai megbíznak egymásban.
- A csoport tagjai empátikusan viszonyulnak egymáshoz és megértik a másik álláspontját, még ha nem is értenek vele egyet.

6.6.5. A nyelvóra légköre

A nyelvóra légkörének kutatása kb. 25 évet ölel fel. A legjelentősebb korai munkák egyike Philip Jackson (1968) *Life in Classrooms* c. munkája, őt követte Rudolf Moos, a pszichiáter és Herbert Walberg, a szociálpszichológus, akik a tanulás környezetét annak legtágabb értelmében tanulmányozták. Moos és Trickett (1974) a tanulók észrevételei alapján kidolgozták a tanórák pszicho-szociális környezetének vizsgálatára a Classroom Environment Scale-t (Osztálytermi környezet-skála). A skála a következőket vizsgálta: *osztálytermi kapcsolatok* (involváció és odatartozás érzése, tanári segítségnyújtás), *célorientáltság* (feladat-orientáció és versenyképesség), a *rendszer fenntartásának és változtatásának szempontjai* (rend és fegyelem, egyértelmű szabályok, tanári irányítás és innováció).

Herbert Walberg (1968) szintén kidolgozott egy Tanulási Környezet Szempontrendszert (Learning Environment Inventory (LEI)), melynek három fő elemét – *instrukció, fogékonyság és környezet* – interaktív módon értelmezte.

A fentebb említett, hosszú és nehezen kezelhető skálák után Barray Fraser két könnyebben alkalmazható kérdőívet állított össze (Fraser, 1986; 1989). Az első a My Class Inventory (MCI)-t, mely az osztálytermi környezet öt elemét méri: megelégedettség, súrlódás, verseny, nehézség és kohézió. A második az Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ) főként az individuális és a nyitott osztálytermi környezet szerepét vizsgálja a tanulók különböző tantárgyak iránti attitűdjére. E skála öt fő területe a perszonalizáció, a részvétel, a függetlenség, a vizsgálódás és a differenciálás.

A nyelvtanárok számára érdekes lehet mélyebbre hatolni nyelvórájuk légkörének tanulmányozásába a fentebb említett skálák és kérdőívek alkalmazásával, illetve ezeket felhasználni a nyelvi szorongás kezelésében.

6.6.6. A nyelvtanár személyisége és viselkedése

Dörnyei (1997) említi *Psychology for Language Teachers* c. munkájában, hogy sok, a tanári hatékonyságról szóló kutatás hangsúlyozza a pozitív osztálytermi légkört, mint az optimális tanulási folyamat egyik szignifikáns elemét (*Brophy és Good, 1986; Doyle 1986*). A tanári viselkedésen belül a holland kutatók megkülönböztetnek *instrukcionális-metodológiai* aspektust, mint pl. az előző részben már említett oktatási anyagokat, módszereket, stratégiákat és értékelési módszereket, valamint az *interperszonális* aspektust, mely szociális és emocionális, s melynek legfontosabb feladata a pozitív és meleg osztálytermi légkör megteremtése és fenntartása a tanulás elősegítése céljából (*Wubbels, Creton és Hoomayers, 1992*). Wubbels és kollegái (1993) kifejlesztettek és hitelesítettek egy kérdőívet, a Tanári Interakció Kérdőívet (QTI) a tanár interperszonális viselkedésének mérésére, mely nyolc viselkedés dimenziót mér: vezetés/segítés, barátságosság, megértés, felelősség/szabadság biztosítása a diáknak, bizonytalanság, elégedetlenség, dorgálás és szigorú viselkedés. A Hollandiában, az Egyesült Államokban és Ausztráliában elvégzett felmérések alapján azt találták, hogy az interperszonális tanári viselkedés a legfontosabb tényező, mely hozzájárul a tanulás kognitív és affektív kimeneteihez. Azok a tanárok, akik jó vezetési képességekkel rendelkeztek, ugyanakkor barátságosak és megértők voltak tanulóikkal való interakcióikban, nagyobb tanulói teljesítményt eredményeztek és a tanulók hozzáállása is pozitívabbnak bizonyult a tanult tárgyhoz. Azok a tanárok, akik bizonytalanul, elégedetlenül, megrovóan viselkedtek, épp az ellenkező hatást érték el (*Wubbels és Levy, 1991; Wubbels, 1993*).

„A pedagógusi gyakorlat legfontosabb tényezője minden bizonnyal a tanár személyisége” írja Klein Sándor (2002:178), aki Rogers-t idézi:

„Hiszek abban, hogy a tanár személyisége a tanulás legfontosabb eleme, fontosabb, mint a tudása, és fontosabb, mint azok a módszerek, amiket használ.”

A nyelvtanár tevékenysége egyértelműen a segítő kapcsolatok közé sorolható, amit Rogers a következőképpen fogalmaz meg: „a segítő kapcsolat olyan kapcsolatként definiálható, amelyben az egyik résztvevő fél elhatározása az, hogy a másik fél – vagy akár mindkét résztvevő fél – belső, látens, emberi értékei a felszínre jöhessenek, jobban kifejeződhessenek, és hatékonyabban funkcionálhassanak. Rogers ekképp határozza meg a segítő attitűd követelményeit:

1. a segített iránt érzett és kifejezett *empátia*;

2. a kliens iránt mutatott pozitív érzelmi attitűd – azaz feltétel nélküli pozitív elfogadás;
3. *kongruencia* (őszinteség), azaz a segítő szavai mennyire tükrözik legbensőbb érzéseit;
4. a segítő érzelmi reakciói mennyire harmonizálnak a kliens *érzelmi megnyilvánulásainak intenzitásával és mennyire képes azokat kommunikálni.*

Az *empátia* alapozza meg a megfelelő légkört ahhoz, hogy a tapasztalati úton végbenő tanulási folyamatot a tanuló saját maga kezdeményezze. Ha a tanár belülről érzi meg hallgatója reakcióját, ha szenzitíven tudatában van annak, hogyan látja hallgatója a tanítás és tanulás folyamatát, az effektív tanulás esélyei nagymértékben megnövekednek. Buda Béla (1993) szerint „az empátia fejlődése ösztönző és irányadó valamennyi szociális, interperszonális készség fejlődésében” (Rothenberg, 1970; Feschbach, 1975; Sarason, 1981; Wine, Smye, 1981; Adams et al., 1982). Buda Béla szerint az empátia azért nagyon fontos a tanítás folyamatában, mert megkönnyíti a tanulói viselkedés szabályozását, a tanulói személyiség problémáinak megértését és kezelését. Az empátiával rendelkező pedagógus közvetítő lehet az ismeretanyag, a társadalmilag megkívánt készség valósága és a tanuló lelkivilága között. Bugán Antal (1997:133) szerint (a tanár) „Képes odafigyelni arra, hogy mi megy végbe a tanulóban és önmagában. Ezt hívják (gyakran felületesen kifejezve) empátiás megértésnek. Csakis ez adhat valós tapasztalatot a személyiségformáláshoz. Ez viszont, szorosan együtt jár a tanár személyiségének (képzése során zajló) formálásával és 'karbantartásával', mentálhigiénájának megőrzésével.”

A tanár folyamatos szakmai fejlődése és belső, emberi értékeinek növekedése elengedhetetlen eleme a nyelvi szorongás csökkentésének, és a kedvező légkör megteremtésének az osztályteremben. A tanár személyisége, tudása, szakmai előrehaladása, tanítási stílusa, óráinak vonzereje és az a képessége, hogy világosan magyarázzon, a legfőbb tényezők a sikeres, motiváló tantermi légkör kialakításában (Prodromou, 1994)

A *kongruencia*, a hitelesség Rogers szerint azt jelenti, hogy a tanár valóságos személyiség, aki amikor kapcsolatba lép diákjával, nem ölt álarcot, hanem tudatában van a saját érzéseinek és azokat képes megélni, sőt ha szükséges, kommunikálni. Közvetlen, perszonális kapcsolatba kerül diákjával, azaz ember találkozik az emberrel. Önmagát adja, és nem tagadja meg önmagát. „Kongruencia úgy jöhet létre, hogy a tanár számára tudatosan is hozzáférhetővé válik a nevelési szituációban a tanuló érzés-és viszonyulásmódja, egyszersmind a saját érzése is átélhetővé és érthetővé válnak (Bugán, 1997:133). A tanár hitelessége, kongruenciája szükséges a hallgató számára az ismeretek befogadásához, mert „...csak az a nevelési hatás eredményes, amelyben a tanuló

azonosul, létrejön az interiorizáció folyamata, majd azt az exteriorizáció folyamata követi. Mindez pedig megkívánja, hogy létrejöjjön ennek feltétele, azaz megfelelő érzelmi kontextus, amelyet a tanárnak kell megteremtenie ebben a kapcsolatban.” Buda Béla (1993) szerint „A hitelesség azt jelenti, hogy a nem verbális kommunikáció és a meta-kommunikáció jelzésrendszere egyértelmű. Összhangot tükröz, és az interakciós partner ezt érzékeli.” Buda Béla (1993:229). Vekerdy Tamás pedig (2004) pedig így fogalmaz:

„A kongruens tanár a kommunikatív viszonyban akkor is értékre szocializál, ha nem 'axiológiai' órát tart.....minden gesztusával, minden megnyilvánulásával.” (Vekerdy, 2004:120)

A *feltétel nélküli pozitív elfogadás* törődést, de nem birtoklást jelent Rogers megfogalmazásában. A pozitívan elfogadó tanárszemélyiség képes elfogadni diákja félelmét és hezitálását, ha az új problémával kerül szembe, s ugyanígy osztozik majd örömeiben is sikerélmény esetén. Képes elfogadni a diáknak a tanulás folyamatát alkalmanként segítő és hátráltató érzelmeit, ezáltal csökkentve annak szorongását.

A Rogers által említett feltételek közül fontos az is, hogy a tanuló képes legyen átélni vagy érzéklni valamennyit a tanár hitelességéből, elfogadásából és empátiájából. Nem elég, ha a tanár rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal, ezeket nyilvánvalóvá is kell tennie, *kommunikálnia* kell diákja számára (Rogers, 1961).

Rogers (1956, 1959) a pszichológiai biztonságot eredményező segítő attitűdök mellett megfogalmazza a segítő kapcsolatok másik jellemzőjét, a tanár/segítő által nyújtott *pszichológiai szabadságot*. Pszichológiai szabadságon Rogers azt érti, hogy teljes mértékben biztosítjuk az egyén (a segített) számára a szimbolikus kifejezés teljes szabadságát. „Csak ez a megengedő (permissive) magatartás teszi lehetővé az egyén számára, hogy spontán és játékosan kezelje észleléseit, a fogalmakat és a jelenségeket. Az engedékeny környezet (permissiveness) lehetővé teszi a szabadságot, és a szabadság felelősséget jelent.” (Rogers, 1959 in: Landau, 1976). Az efféle magatartás az én fejlődését, az pedig a kreativitás, majd a kompetencia megerősödését vonja maga után.

A jó tanár tulajdonságait számos kutató vizsgálta (Brophy és Good, 1986, Bennett, 1987; Helmke et al., 1986; in Dörnyei, 2004:47). Ezek a kutatások általában a tanár kívánatos tulajdonságait sorolják fel, mint pl. Ericksen (1984), vagy pozitív tanítási módokat adnak meg, mint pl. Merrett és Wheldall, 1990). Rosenshine (1971) és Rosenshine és Furst (1973) tesztekkel mérhető eredményeket produkáló, effektív tanulást eredményező tanári magatartásmintákat állapítottak meg a következőképpen:

- a prezentáció érthetősége;

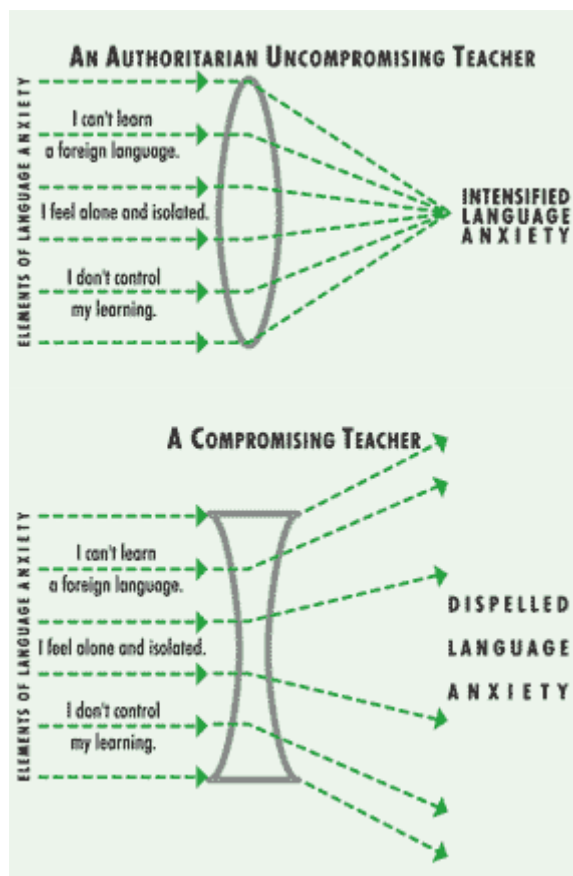
- a tanár lelkesedése;
- változatos tevékenységek az órán;
- teljesítmény-orientált viselkedés az osztályteremben;
- lehetőség a tanulónak, hogy a döntő fontosságú anyagot tanulhassa meg;
- a tanulók ötleteinek elismerése és stimulálása;
- kritika (hiánya);
- az anyag rendszerezése az óra elején és közben;
- a diákok válaszainak irányítása.

Egy másik tanulmányban Brown és MacIntyre (1992) 75, 12–13 éves diák válaszából a jó tanítás alábbi jellemzőit állapították meg:

- nyugodt és élvezetes osztálytermi légkör megteremtése;
- irányítás fenntartása az osztályteremben;
- az elvégzendő munka érdekes és motiváló bemutatása;
- olyan feltételek megteremtése, hogy a tanuló megértse a feladatot

Anna Turula (2002) a tanári személyiség nyelvi szorongásra gyakorolt hatását egy lencséhez hasonlítja. Felnőtt diákok esetében az e tulajdonságokkal rendelkező tanár reakciója ahhoz hasonlítható, amikor a fény áthalad a lencsén, s sugarai felerősödnek és szétszóródnak.

Autokratikus, kompromisszumra képtelen tanár esetén viszont a hallgató izolálva érzi magát, elveszti a kontrollt a szituáció felett, nyelvi szorongása egyre intenzívebbé válik, ahogyan a domború lencse felerősíti a fénysugarakat. Barátságos légkörben, ahol a tanár odafigyel diákjára és megosztja vele élményeit, ahol egyértelműen meg van szabva a tanulási folyamat iránya, melyet időnként humor tesz érdekesebbé, a hallgatók szorongása szertefoszlik, ahogyan a homorú lencse szétszórja a fénysugarakat. A diákok között nem szeparáció, hanem együttműködés alakul ki, mely csökkenti a versengést és a szorongást.



I. Autokratikus, kompromisszumra képtelen tanár

Nem tudok megtanulni egy idegen nyelvet

Egyedül és elkülönülve érzem magam → **intenzív nyelvi szorongás**

Nincs kontrollom tanulásom fölött

II. Kompromisszumra hajlandó tanár

Nem tudok megtanulni egy idegen nyelvet

Egyedül és elkülönülve érzem magam → **nyelvi szorongás eltűnt**

Nincs kontrollom tanulásom fölött

7. SZEMÉLYISÉG ÉS SZORONGÁS

Tekintettel arra, hogy munkánkban kiemelten foglalkozunk a nyelvtanulás és szorongás összefüggésével, így részletesebben is kitérünk a személyiség és szorongás témakörére.

7.1. A stressz és szorongás

A stressz fogalom bevezetésének előzményei Bernard és Cannon eredményeihez kötődnek. *Claude Bernard* ismerte fel az élőlények azon tulajdonságát, hogy „a környezet változásai ellenére is fenn tudják tartani belső miliójuk állandóságát” (id. *Selye, 1964, 29. o. in: Tordai: 2005*). Azt az önszabályozó folyamatot pedig, mely a szervezet stabilitásának megőrzésére szolgál, *Walter Cannon* nevezte el homeosztázisnak. *Cannon* szerint bizonyos affektusok meghatározott vegetatív változásokat idéznek elő. Váratlan (meglepetéses) vagy vészhelyzetekben, melyek veszélyeztetik a szervezet egyensúlyát, a szervezet két módon reagál: vagy elmenekül (flight) vagy szembeszáll a környezeti feltételekkel (fight). E helyzetekben a szervezet felkészül a támadásra vagy védekezésre, vagyis olyan élettani változások jönnek létre, pl. oxigénfelvétel és anyagcsere fokozódás, melyeket *Cannon* vészreakciónak nevez, s melyek fizikai aktivitást biztosítanak. *Cannon* azt is megfigyelte, hogy ez a készenléti állapot akkor is bekövetkezik, ha a szervezet csupán emocionálisan vesz részt valamely eseményben, és tényleges fizikai aktivitás nem történik (*Kopp, 1994*).

A félelem és szorongás terminusok használatával *Martin* (1961) foglalkozott. *Martin* szerint a veszélyt jelző feltételek hatására fellépő félelmi-szorongásos válasz komplex ideglettani folyamat, ami egy meghatározott séma szerint működik (*Martin, 1961*): posterior hypothalamikus funkció indul be, mely egyrészt mozgósítja a vegetatív idegrendszer szimpatikus működését, a mellékvesét és a hypofízis-mellékvesekéreg rendszert, másrészt hatással van az emocionális reakciókra, a veszélyt keltő helyzet pszichológiai aspektusaira, melyek expresszív mozgásokban nyilvánulnak meg (*Kulcsár, 1990*).

A stressz kifejezést *Selye János* használta először *Életünk és a stressz* c. művében, mely magyarul 1964-ben jelent meg (*Selye, 1964*). *Selye* a szervezet belső egyensúlyi állapotát, homeosztatis rendszerét fenyegető hatásokat vizsgálta és azt találta, hogy a betegséget meghatározó specifikus tünetek mellett nem-specifikus változások is bekövetkeznek a szervezetben, melyek függetlenek a betegség jellegzetességeitől. Ezt a nem-

specifikus választ általánosnak tekintette a betegség során fellépő, vagyis a test egységét veszélyeztető hatások kivédése szempontjából. Ez az állapot jellegzetes tünetekkel jár: a mellékvesék megnagyobbodnak, gyomorfekély alakulhat ki, a thymus illetve a nyirokcsomók összezsugorodnak (*Selye, 1964, in: Tordai, 2005*).

Selye a szervezetet károsító tényezők fellépésekor jelentkező nem-specifikus hatások rendszerét generális adaptációs szindrómának (GAS) nevezte el, s ezzel arra utalt, hogy a szervezet általános alkalmazkodóképességét érintő jelenségről van szó. A stressz tulajdonképpen az e szindrómával jellemezhető állapot.

Selye a GAS három fokozatát különböztette meg:

- 1) Az első fázis megegyezik a Cannon által leírt *alarm-reakcióval*, amely a szervezet védekező rendszerét aktiválja és riadóztatja. A szervezet nem képes tartósan az alarmreakció állapotában maradni, mert elpusztul.
- 2) Ha az élőlény túljut a fenyegető, a működését felborító élményen, az alarm-reakciót a rezisztencia állapota váltja fel, melyben az előzőhöz képest ellentétes testfiziológiai folyamatok játszódnak le, amelyek lehetővé teszik az alkalmazkodást.
- 3) Ha azonban a fenyegető élmény, a stressz hatása tovább folytatódik, az adaptációt felváltja a kimerülés állapota, amelyben a szervezet elfárad, kimerül, szabályozási mechanizmusai összeomlanak, és ez visszafordíthatatlan organikus elváltozásokat okoz.

A stressz definíciója tehát úgy adható meg, mint a szervezetben lezajló nem-specifikus változások összessége, amely valamely kihíváshoz való alkalmazkodás során alakul ki. *Selye* bevezette továbbá a stresszor elnevezést a stresszállapot vagy stresszválasz és az azt kiváltó tényezők elkülönítésére. A stresszor jelenti a veszélyeztető, a stressz állapotát kiváltó környezeti hatásokat, vagyis minden olyan ágenst, amely egyensúlyzavart idéz elő a szervezetben, a stresszválasz pedig a stresszorra adott reakciók teljes készlete, mind élettani, mind pszichológiai értelemben. Fizikai stresszornak nevezte a közvetlen szövetkárosító hatással bíró tényezőket, s pszichológiai stresszornak az egyensúlyi állapotot fenyegető, észlelt potenciális fenyegetéseket (*Selye, 1964*). *Selye* későbbi munkájában (1975) a stresszt úgy határozta meg, mint az a folyamat, mely során valamilyen környezeti történés vagy jelenség viselkedésváltozásra készíteti az egyedet (id. *Pikó, 2002 in Tordai, 2005*).

Az adaptáció élettani folyamata, attól függetlenül, hogy a szervezetet egyensúlyából kibillentő eseményt kellemesnek vagy kellemetlennek tartjuk, ugyanúgy megterheli, és

alkalmazkodásra készíti a szervezetet. A károsító vagy negatív ingerek hatását nevezi Selye distressznek, a stresszhatás kellemes, pozitív ingerek által előidézett változata pedig az eustressz (Tordai, 2005).

A stressz-rendszer működése hasznos és szükséges is a kihívás adaptív leereagálásához és az egyensúlyi állapot helyreállításához. A szervezet akut stressz esetén, a stresszorok mindkét (fizikai és pszichológiai) fajtájára fiziológiai és viselkedéses adaptációval válaszol, amely során igyekszik visszaállítani az egyensúlyt, vagyis a minimális „kihívás” állapotát. Ezek a változások normális körülmények között adaptívak, és javítják az élőlény túlélési esélyeit (Lovallo és Thomas, 2000).

A viselkedéses adaptáció az arousal emelkedésével, éberséggel és vigilianciával, jobb kognitív tevékenységgel, valamint eufóriával vagy diszfóriával jár, egyben a fájdalomérzékenység csökkenését, a vegetatív és reprodukív funkciók gátlását vonja maga után. A fizikai adaptáció az energia adaptív átirányítását, módosítását jelenti. Így például az oxigén és tápanyag a központi idegrendszer és a stressz által érintett területek felé irányul. A kardiovaszkuláris tónus, a légzésritmus, az intermedier anyagcsere megváltozik, aktiválódnak a méregtelenítő funkciók, melyek révén a szervezet megszabadul a stressz során termelődő szükségtelen anyagcseretermékektől. Mindeközben a szervezet gátló erőket is működtet a stressz alatt, amelyeknek az a funkciója, hogy megvédje a szervezetet a stresszrendszer (központi idegrendszeri és perifériás komponenseinek) túlreagálásától (Chrousos, 1998). Ezek az erők a sikeres alkalmazkodás feltételei, tehát a stresszválasz minden elemére szükség van az adaptív válasz kialakulásához. Ellenkező esetben, ha ezen elemek közül valamelyik is hiányzik, a változások túlzottak lesznek, elhúzódnak, maladaptívá válnak, ennek következtében pedig a szervezetre megbetegítően hatnak (Chrousos, 1998).

Selye a nem-specifikus stresszválaszt egyetlen jellegzetes reflexként írta le. Későbbi kutatások alapján e koncepció jelentős módosítására volt szükség, ugyanis bebizonyították, hogy nem reflexszerű folyamatról van szó, hiszen a hypothalamus - hypophysis - mellékvesekéreg aktivitást a társas feltételek is befolyásolják, és a tapasztalat, a környezet és maga a kihívás is szerepet játszik a stresszválasz kialakulásában (id. Lovallo és Thomas, 2000). Ennek nyomán kezdték vizsgálni a stresszválaszban közreműködő pszichológiai változókat, és nyert megállapítást, hogy a **lélektani tényezők** meghatározzák mind a környezeti kihívás és terhelés megélését, mind „a környezeti inger által kiváltott pszichovegetatív, illetve pszichoimmun biológiai védekezést” (Lázár, 1993, 44. o. in Tordai:2005).

A stresszelmélet pszichobiológiai kiterjesztéseként Mason (1975) az elsők között mutatta ki, hogy a hormonszekréció függ a helyzetet értékelő-érzékelő személy **kognitív-emocionális** állapotától. Továbbá kiderült, hogy nemcsak nagyobb traumatikus élmények során jelentkezik stressz, hanem a tétlenség vagy túlterhelés eseteiben egyaránt, amit vizsgálati körülmények között az adrenalin és noradrenalin elválasztás fokozásával mutattak ki.

A kutatások egy másik iránya, mely a stresszkeltő helyzetek objektív karakterisztikumaira fókuszálva a stresszorok fajtái és a kiváltott válaszok közti összefüggést elemezte, igazolta, hogy az adott helyzetben jelenlévő stresszorok függvényében alakul a szorongás mértéke, és hogy a fizikai, pszichológiai és szociális stresszorok eltérő reakciómintázatot váltanak ki a személyből (Oláh, 1992).

A hetvenes években, a kognitív pszichológia térhódításával azonban a stresszreakció kutatásában a hangsúly a stresszorok jellemzőiről áttevődött az egyén tulajdonságaira, és olyan kognitív tényezők kerültek a figyelem középpontjába, mint az adott helyzettel kapcsolatos elvárások, a helyzet értékelése, vagyis a **szubjektív szituáció**. Lazarus „pszichológiai stressz-elméletében” arra mutat rá, hogy nem egyszerűen az inger tulajdonságával magyarázható egy esemény stresszhatása, hanem az a szervezet kognitív és emocionális reakcióinak függvénye is (Oláh, 1992).

Lazarus (1966, id. Oláh, 1992) kognitív tranzakcionista stressz-modellje a személy és környezet közti dinamikus kölcsönhatást hangsúlyozza a stresszválasz, a stresszhelyzetre létrejövő viselkedés alakulásában. Ez az elképzelés a pszichológiai stresszválasz értelmezésében egy kétlépcsős folyamatot tételez fel, melynek kulcsfogalma a kognitív értékelés. Az első szakasz az ún. elsődleges értékelés, amely során az egyén tisztázza, mit jelent számára az aktuális személy-környezet interakció, és meghatározza, hogy számára mennyire fenyegető a helyzet. A másodlagos értékelés során pedig az egyén felméri, hogy mit tehet az adott szituációban a rendelkezésre álló források számbavételével (megküzdés).

A kognitív értékelés mindkét szakasza további komponensekre bontható. Az elsődleges értékelés elemeit képezi annak tisztázása, hogy az adott személy-környezet interakció, változás egyrészt milyen mértékben érint személyes célokat, másrészt mennyiben felel meg a személy kívánságának, valamint milyen mértékű az egyén személyes érintettsége, bevonódása. A másodlagos értékelés komponensei közül az egyik az interakció kontrollálhatóságára és az okok megállapítására vonatkozik. A második komponens tartalmazza a probléma-centrikus megküzdési stratégiák, vagyis azon lehetőségek és

források feltérképezését, melyek az interakció kezelésében felhasználhatóak, a harmadik összetevő pedig az érzelmek szabályozásában szerepet játszó megküzdési módokat veszi számba, amely a helyzethez való pszichológiai alkalmazkodást teszik lehetővé. A másodlagos értékelés további összetevője a jövőre vonatkozó elvárásokat, az interakció lehetséges kimeneteleit elemzi beavatkozás vagy annak elkerülése esetén (Oláh, 1992).

A stressz kifejezés ma a legáltalánosabb értelemben használatos, és azokat a helyzeteket jelöli, amelyek az ember és környezete közötti kölcsönhatás folyamatában újszerű magatartási választ igényelnek. Az eredeti fogalom változását jelzi, hogy ma szűkebb értelemben csak azokat a helyzeteket tekintjük **stresszhelyzetnek**, melyeket az egyén aktivitással kontrollálhatatlannak, megoldhatatlannak minősít (Kopp, 1994). E minősítés előtt az egyénben lezajlanak a kognitív értékelő folyamatok, melyek számba veszik az egyensúlyvesztés állapot helyreállítására használható erőforrásokat és cselekvési lehetőségeket. A helyzet felett érzett kontroll ugyanis meghatározza a stresszre adott válasz jellegét, és azt, hogy milyen módon próbál a személy alkalmazkodni, vagyis megbirkózni a nehéz helyzettel.

A helyzetek felett gyakorolt kontroll képességének hiánya, a kontrollvesztés átélése **szorongásos állapotot** eredményez. A szorongás lényege éppen az, hogy „a veszélyesnek minősített helyzet aktív megoldására nem érezzük képesnek magunkat, nem tudjuk, hogy milyen cselekvéssel, aktivitással oldhatnánk meg a számunkra érzelmileg negatív, kínzó helyzetet” (Kopp, 1994: 45. o.). A szorongás akkor tekinthető kórosnak, ha bizonyos helyzetek irreálisan váltanak ki vészreakciót, vagyis ha az objektíve nem veszélyes és kontrollálható eseményeket megoldhatatlannak látja az egyén, illetve akkor, ha akadályozza a mindennapi munkavégzést, életvezetést.

Tartós igénybevétel esetén a szorongás csökkentése érdekében a szervezet nem-adaptív válaszmintákat, kontrollszerzési stratégiákat alkalmazhat, melyekkel akár az élettani egyensúly feláldozása árán is igyekszik megteremteni a pszichológiai egyensúlyt. Az aktivitással kontrollálhatónak vagy kontrollálhatatlannak minősített helyzetben alkalmazott nem-adaptív stratégiák hosszú távon betegséghez vagy deviáns viselkedéshez vezetnek. Az aktivitással kontrollálhatónak vélt, ugyanakkor nem adaptív minták közé tartoznak az önkárosító magatartási formák, mint az alkohol- és drogfogyasztás, öngyilkosság, illetve a kóros aktivitásfokozás. Ide sorolhatóak a pszichoszomatikus betegségek, hiszen ezek közös jellemzője a pszichés feszültség levezetésének acting in módja, amely tartós vegetatív idegrendszeri aktivitás hatására vezet kezdetben funkcionális változásokhoz, később pedig szervkárosodáshoz (Császár, 1989).

A szorongás-elhárítás manővereinek, a veszélyhelyzetben megnyilvánuló tipikus viselkedések és percepció módok nyomán Leary 1957-ben interperszonális tipológiát dolgozott ki. Leary szerint az interperszonális viselkedésforma úgy alakul ki és rögzül, mint a szorongás-elhárítás, tehát eredetileg mint az adaptáció sikeres módja. Ha azonban ezek a viselkedési módok az alkalmazkodás gátjaivá válnak, az egyén veszélyhelyzetbe sodorhatják, és szorongáshoz vezetnek (Kulcsár, 1990).

Atkinson (1966) szerint a feladathelyzet mindig *konfliktushelyzet* is, hiszen az elerendő cél egyértelműen meghatározott, míg a kitűzött cél elérésének lehetősége bizonytalan. Amennyiben a kompetenciára irányuló készletésre is jellemző sikerorientáció feladathelyzetben jelenik meg, amelynek megoldása szociális értéket képvisel, teljesítménymotivációról beszélünk. A feladathelyzet a sikerorientáció mellett azonban negatív készletést, félelmet, a kudarc elkerülésére irányuló tendenciát is mozgósít. A két készletés, a sikerorientáció és a kudarc elkerülés intenzitása és egymáshoz való viszonya a személyiség konzisztens jellemzője, ez alapján szélsőségesen eltérő személyiségtípusok különböztethetők meg: a **sikerorientált** és **kudarcorientált típusok** (Kulcsár, 1990).

A feladathelyzetben fellépő szorongás valószínűleg tanult és a szociális tényezők függvényében áll elő. Feladathelyzetbe általában szociális környezetünkkel kapcsolatban kerülünk, s maga a szociális környezet jutalmazza a sikert és bünteti a kudarcot (pl. a nyelvérteljesítmény sikere vagy kudarc). A kudarc elkerülést tehát a szociális büntetés, illetve az önértékelés veszélyeztetésének anticipációja válthatja ki. A sikermotiváció TAT típusú képekre adott történetek standard szempontok szerint történő értékelése alapján, a kudarc elkerülés pedig specifikus szorongás skálák segítségével mérhető (pl. Mandler-Sarason Szorongás Kérdőív, Alpert és Haber féle Teljesítmény Szorongás Skála). Az Alpert és Haber skála facilitáló és debilizáló szorongást különíti el és vizsgál.

A debilizáló szorongás jellemzője, hogy feladathelyzetekben a személy a célra irányulás helyett irreleváns szempontokra figyel, sikertelenséget, büntetést anticipál, vegetatív, szomatikus reakcióira figyel (pl. nyelvérteljesítményen csak anyanyelvén hajlandó megszólalni, a tanult idegen nyelv helyett). Reakciói önmagára, és nem a feladatra irányulnak (Mandler-Sarason, 1952).

Mivel a szorongás a domináns választendenciákat felerősíti, a feladatra összpontosító, sikerorientált, „belső kontroll” személyeknél (kompetens, a történéseket hatékonyan befolyásoló személy) a feladathelyzetben fellépő szorongás a teljesítményt tovább javítja (pl. kiselőadás a nyelvérteljesítményen a csoport előtt). „Külső kontroll” személyeknél azonban (akik az események alakulásában külső tényezőknek, vagy a véletlennek tulaj-

donítanak nagy szerepet, akiknél a célirányulás általános tendenciája alacsony), a szorongás debilizáló hatást fejthet ki (nem hajlandó a csoport elé kiállni és megszólalni).

A külső kontroll attitűd a debilizáló szorongással szignifikánsan pozitív, a facilitáló szorongással pedig negatív korrelációban áll, vagyis a belső kontroll attitűd facilitáló szorongást biztosít. Ez alapján a sikerorientáció két eleme az intrinsic (kompetenciára irányuló) késztetés és a facilitáló szorongás, a kudarckerülést pedig a debilizáló szorongás mértéke határozza meg (*Kulcsár, 1990*).

Az Atkinson-féle teljesítménymotiváció elmélet lényege tehát az, hogy aktuális - alternatív feladathelyzetekben teszi bejósolhatóvá a teljesítménykésztetés várható értékét és az alternatívák közül választott feladat nehézségi fokát. Aktuális feladathelyzetben a feladat nehézségi fokát szubjektív módon felbecsüljük, de ez a becslés nem tudatos gondolkodás eredménye, inkább sejtés szintű. Ennek eredményeképpen minden aktuális feladat esetén átéljük a siker, illetve a kudarc szubjektív valószínűségét.

A feladathelyzet, illetve a teljesítménykésztetés további faktora a cél vonzereje, ami nem független a cél nehézségi fokától: szubjektív ítéletünk szerint a cél tárgya annál értékesebb, minél nehezebb elérni (*Kulcsár, 1990*).

A döntően sikerorientált, s elkerülő késztetéssel kevésbé jellemezhető személyeknél az eredendő késztetés **pozitív**, míg a kudarckerülésre beállított személyeknél az eredendő motívum **negatív**, azaz feladathelyzetben az elkerülés tendenciája a legerősebb. Ebből következően a sikerorientált személyek szubjektív ítélet szerint közepes nehézségi fokú, reális feladatot választanak jellemző módon, míg a kudarcorientált személyek a közepesen nehéz feladatokat választják a legkevésbé valószínűen, mert ez nagy negatív késztetést kelt bennük. Ehelyett inkább a szubjektíve túl könnyű, vagy túl nehéz feladatokat választják akkor, ha a feladathelyzet semmiképp sem kerülhető el.

A sikerorientációt alapvetően meghatározó kompetencia motívumot kedvezően befolyásolja a gyermek önállósági törekvéseit támogató szociális környezet; a tilalmak, a túlzott kontroll azonban gátolják a kompetenciára irányuló késztetés kifejlődését, s ezzel a kognitív fejlődést is hátráltatják, „külső kontrollt” alakítanak ki, ami szignifikánsan debilizáló szorongással jár együtt. A tiltó, korlátozó, döntően büntető (nem-jutalmazó) nevelői magatartás tehát gátolja a kompetencia szükséglet kialakulását, és elősegíti a kudarckerülő magatartás kialakulását. A kudarckerülés tehát olyan tanult késztetésnek tekinthető, melyet a kudarc szociális büntetése határoz meg.

A sikerorientált személyiséggel kapcsolatos vizsgálati eredmények (Winterbottom, 1958) és Rosen (1959) azt mutatták, hogy a teljesítménymotiváció alakulására döntő hatást gyakorol a szülőknek a gyermek önállóságra, függetlenségre irányuló törekvéseivel kapcsolatos magatartása. Az önállóságot elváró, kompetenciára irányuló késztetést célzó nevelés magas teljesítménykésztetést eredményez, a túlzott védelem, az önállóság korlátozása viszont gátolja a teljesítménykésztetés kialakulását. Atkinson hipotézise szerint a szülők, elsősorban az anya teljesítménymotivációja (siker, illetve kudarcorientációja) a gyermek teljesítménykésztetéséért felelős legfontosabb tényező.

7.2. Nyelvtanulás és szorongás

Az érzelmi jelenségek (affektus) vizsgálata (szorongás, önbecsülés, motiváció, tanulás iránti attitűd stb.) egyre növekvő mértékben elterjedt és népszerű, Stevick (1999) figyelmezteti is az alkalmazott nyelvészeket és nyelvtanárokat téma túldimenzionálásának veszélyeire. Scovel (1978) vizsgálatai az “az affektus effektusa” témakörben arra a kérdésre keresi a választ, ami a második nyelv tanulása (SLA) kapcsán gyakran felvetődik: miért tanul jobban az egyik tanuló a másikinál? Stevick (1980) válasza a kérdésre a belső folyamatok szerepére hívja fel a figyelmet: a siker kevésbé a tanítási anyagok, technikák és nyelvi elemzések kérdése, inkább azon múlik, mi megy végbe a nyelvtanulásban és a tanulók között. Az affektus tényezők tehát fontos szerepet töltenek be a tanulási folyamatban, sőt Stern (1983) egyenesen azt állítja, hogy az “affektív komponens legalább annyira, és gyakran még nagyobb mértékben is hozzájárul a nyelvtanuláshoz, mint a kognitív képességek” (Stern, 1983:386). Ezt az állítást számos kutatás alátámasztja, melyből arra következtethetünk, hogy az affektív változók szignifikáns szerepet játszanak a nyelvi teljesítményben (pl. Gardner, 1985, Skehan, 1989, Spolsky, 1989, Gardner & MacIntyre, 1992; 1993). Damasio (1994) arra mutat rá, hogy neurobiológiai szinten az érzelmek és az értelem szorosan összetartoznak, s az emóciókat a kognitív rendszer partnereinek tekinti: “az érzelmek nélküli elmét igazából egyáltalán nem tekinthetjük elmének (1996:25).

Az affektív változók és a teljesítmény között szoros korreláció figyelhető meg: a kutatási eredmények szerint reciprocitás áll fenn a szorongás és a tanulási előmenetel között (MacIntyre et al., 1997:279) azaz még optimális tanulási körülmények között is a tanulók a szorongás destruktív formáit érzékelhetik (Reid, 1999:297). A nyelvtanulás környezete különösképpen alkalmas a szorongás kiváltására (Horwitz et al., 1986;

MacIntyre & Gardner, 1989; 1991a; *Price*, 1991; *MacIntyre*, 1995:90), Campbell és Ortiz (1991) szerint a nyelvet tanulók közel fele szenved debilizáló szorongástól, Horwitz et al.(1986) pedig arról számolnak be, hogy a nyelvi szorongás miatt a tanuló a nyelvtanulást a végtelenségig elodázhhatja. A szorongás ezért széleskörű kutatás témája abból a feltételezésből kiindulva, hogy ha megismerjük kiváltó okait és a szorongást csökkentjük, a tanuló javíthatja nyelvi teljesítményét; a feszültség csökkentésével, valamint a kognitív feldolgozó agyi területre nehezedő nyomás csökkentésével növeli a tanulás iránt érzett megelégedettséget (*Eysenck*, 1979).

A nyelvi szorongás nyelvtanulásra tett hatásának kutatása több mint három évtizedet ölel fel, és a számos szerző foglalkozott vele a szakirodalomban: Spence és Spence, 1966; Spielberger, 1966; Spielberger és Schmidt, 1966; Spielberger 1980; Spielberger 1983; Izard, 1972; Curran, 1976; Gardner et al., 1976; Kleinmann, 1977; Stevick, 1980, Bailey, 1983; Guiora, 1983; Krashen, 1985; Horwitz et al., 1986; Trylong, 1987; MacIntyre & Gardner, 1989; Tucker, 1990; Aida, 1994; Ganschow&Sparks, 1996; Ehrman & Oxford, 1995; Ehrmann, 1999; Turula, 2002.

Spielberger (1972) szerint a szorongás „olyan átmeneti érzelmi állapot vagy kondíció, melyet feszültség vagy nyugtalanság és az autonóm idegrendszer megnövekedett aktivitása jellemez” (*Spielberger* 1972:24). Ennek az állapotnak lehetnek pozitív és negatív hatásai, mely motiválhatja és elősegítheti, ugyanakkor akadályozhatja vagy gátolhatja az olyan kognitív funkciókat, mint pl. a tanulás (*Izard*, 1972). A Spielberger-féle szorongás modellben a pszichés működések egyik központi kategóriájához, a tudatos ingerfeldolgozáshoz viszonyítva, két szorongás konstrukció különíthető el: a szorongásra való hajlam (vonás-típusú), mely a szorongást meghatározza, és a pillanatnyi szorongás (állapot-típusú), mely mértéke az aktuálisan feldolgozott ingerek eredője. Számos kísérlet tapasztalata alapján a magas szorongásos hajlammal rendelkező egyének az önbecsüléssel kapcsolatos veszélyt feltételező szituációkra, illetve interperszonális kapcsolataikban számos esetben a pillanatnyi szorongás jelentős fokozódásával reagálnak (*Spence és Spence*, 1966; *Spielberger*, 1966; *Spielberger és Schmidt*, 1966). Az aktuális szorongás mértéke ugyanakkor a szervezet pszicho-fiziológiai állapotának eredője és meghatározója is egyben. A szubjektíve átélt szorongás-élmény (a várakozási félelem, a vegetatív működések fokozódása, az arousal reakció) szenzoros és tudati visszacsatolás útján a tudatos ingerfeldolgozást meg is határozza, torzítva azt. Az 1960-as évek szorongásmérő módszerei, mint pl. a Tayxlor-féle MAS (1963), a Cattell-Scheier által kidolgozott IPAT Anxiety Scale (1963) és a Sarason és munkatársai által kifejlesztett szo-

rongásvizsgáló kérdőív (1960) nem választották el a pillanatnyi szorongást a szorongásra való hajlamtól. A szorongás e két jól elkülöníthető komponensét Spielberger különítette el és a STAI publikációja 1970-ben történt meg, Spielberger pedig 1983-ban jelentette meg a STAI használatára vonatkozó kézikönyvet. A STAI azóta is a leggyakrabban használt teszt a szorongás mérésére, s jelen dolgozat is felhasználta a nyelvtanulók vonás és állapot szorongásának mérésére.

Krashen megfogalmazása szerint (1985a, 1985b) a nyelvi szorongás gátolja a nyelvtanulót az idegen nyelv feldolgozásához szükséges képességeiben, és rövidzárlatot okoz a befogadás folyamatában. Krashen úgy vélekedik, hogy gyakran figyelhető meg interakció a nyelvi szorongás, a feladat nehézsége és a tanulói képességek között, melyek interferálnak az input, a feldolgozás, a felidézés és az output szintjein egyaránt. Ha a szorongás visszaveti a kognitív funkciót, a szorongásos nyelvtanulók kevesebbet tanulnak meg és esetleg nem is tudják demonstrálni a tanultakat. Ennek következtében még több kudarc éri őket, s ezért szorongásuk fokozódik. Crookall és Oxford (1991) azt állapították meg, hogy a súlyos nyelvi szorongás egyéb problémákat is okozhat a nyelvtanuló önbecsülésével, önbizalmával és kockázatvállalási hajlandóságával kapcsolatban, s végső soron gátolja a második nyelv elsajátításának sikerességét. Trylong (1987) az idegen nyelvi szorongást komplex fiziológiai struktúrának tartja, melyet nehéz precízen meghatározni, s mely talán a közrejátszó változók bonyolult egymásba fonódásának következménye. Szorongás esetén akadály képződik, mely gátolja az áramlást (flow) az agynak a nyelvi befogadásért felelős részébe és abból kifelé.

Gardner (1991) szerint a nyelvi szorongás olyan átható és erőteljes erő a nyelvtanulás kontextusában, mely károsan hat a nyelvtanulás folyamatára és a nyelvi teljesítményre, a szorongás érzése pedig olyan nyelvtanulóknál alakulhat ki, akiknek nem sikerült elsajátítani az adott nyelvet. Az az idegen nyelv oktatási rendszer tehát, mely nem kezdi megfelelő időben, azaz korán a nyelvtanulást, és nincs kötelező jellegű, jól kimunkált felépítése, okozhatja a diákok számára káros szorongásos érzések kialakulását. Ha ezt a feltételezést igaznak vesszük, akkor ebből az következik, hogy egy olyan oktatási rendszerben, ahol a nyelvtanítás korán kezdődik és progresszíven fel van építve, a nyelvtanulók sokkal kisebb mértékű szorongást élnek át, mint az előbb említett rendszerekben.

Garnder és MacIntyre (1993a) szerint „a nyelvi szorongás olyan nyugtalanság, mely a második nyelv használatát megkövetelő szituációkban jelentkezik, amelyet az egyén nem sajátított el tökéletesen. Ezt a nyugtalanságot „lekicsinylő, önmagunkra vonatkozó felismerések..., nyugtalanság érzések és olyan fiziológiai reakciók kísérik, mint pl. fel-

gyorsult szívverés” (1993a:5). MacIntyre (1995) szerint a nyelvtanulás, mint kognitív tevékenység „a kódolás, tárolás és visszakeresés folyamatain alapszik, és a szorongás ezek mindegyikét megzavarhatja a szorongás közben kialakult megosztott figyelem által” (MacIntyre, 1995:96).

Horwitz&Cope (1986) szerint a nyelvi szorongás „a feszültség, nyugtalanság, szorongás és aggodalom szubjektív érzése, mely az autonóm idegrendszer reakcióját váltja ki” (Horwitz, Horwitz és Cope, 1986, p.125). A nyelvi szorongás három összetevőjét említik: „kommunikációs szorongás”, „negatív megítéléstől való félelem” és általános szorongás érzése egy idegen nyelvvél szemben”.

Kommunikációs szorongás esetén a nyelvtanulóknak érett gondolatai és ötletei vannak, de ezek kifejezéséhez nem rendelkeznek elegendő szókinccsel. Képtelenek az önkifejezésre és mások megértésére egyaránt.

A második összetevő a negatív megítéléstől való félelem. „Mivel a nyelvtanulók nem biztosak saját magukban és abban, amit mondanak, azt érezhetik, hogy nem képesek a megfelelő hatást tenni a társaságban” (MacIntyre és Gardner, 1991).

A nyelvi szorongás harmadik eleme, az általános szorongás valamely idegen nyelvvél szemben, arra a fajta szorongásra és kellemetlen érzésre vonatkozik, mely hasonló a szorongáshoz és nyugtalansághoz kapcsolódó érzésekhez, de lényegében nem kötődik a kommunikációhoz vagy a negatív megítéléstől való félelemhez.

Oxford (1999) azt vizsgálta, hogy a nyelvi szorongás rövid vagy hosszú távú szorongás, milyen ártalmas és hasznos következményei lehetnek, mely tényezők korrelálnak a nyelvi szorongással, valamint hogyan lehet a szorongást felismerni a nyelvtanulás osztálytermi környezetében.

Anna Turula (2002) Lengyelországban, 50 felnőtt idegen nyelv tanulón végzett kísérletei alapján azt állapította meg, hogy felnőtt, érett gondolkodású emberek egyrészt tudják, miért szeretnének nyelvet tanulni és elszántabbak, másrészt viszont számos előítélet alakult már ki bennük a nyelvtanulásra vonatkozóan, melybe beletartozik az is, hogy a késői életkorban való kezdés eleve hátrányos. Ezt a kényelmetlen érzést még tovább fokozza az a gátlás, mely a felnőtt emberek agyában a nyelvtanulásért felelős területeken alakul ki. A nyelvtanulók ego-határai intellektuálisan és emocionálisan megerősödnek, „megszilárdulnak” az első nyelv megtanulásának folyamatában, meggyengülnek a korrall és emiatt sok felnőtt nyelvtanuló érzi megnyilvánulásait valamely idegen nyelven természetellenesnek vagy akár nevetségesnek (Ehrmann, 1999). Ezek az érzések „a második nyelv kontextusához – beszéd, hallgatás utáni megértés, tanulás -

kapcsolódó feszültséghez és szorongáshoz vezetnek (*MacIntyre és Gardner, 1994:284*). Ezek az érzések a fiatalabb nyelvtanulók számára sem ismeretlenek, de a kor előrehaladtával egyre erősebbé válnak és leküzdésük is egyre nehezebbé válik.

Hauck és Hurd (2005) a nyelvi szorongást vizsgálva idézik Guiora-t (1983, p.8) aki szerint „egy új nyelv megtanulásának folyamata mélyrehatóan nyugtalanító feladat”. Ezt a nézetet erősíti meg Horwitz, Horwitz és Cope (1991, p.31) akik azt állítják, hogy „talán egy tanulási terület sem involválja annyira az önmagunkról alkotott képet és az önkifejezést, mint a nyelvtanulás.” Hauck és Hurd megemlíti, hogy a nyelvi szorongás a szorongás egy speciális fajtája, mely „a saját magunkról tett megfigyelések, hiedelmek, érzések és viselkedési formák különleges komplexuma...[.] mely a nyelvtanulási folyamat egyedülálló természetéből fakad” (*Horwitz, Horwitz és Cope, 1986, p.128*), és mely úgy tűnik, nincs szoros kapcsolatban a szorongás egyéb formáival (*MacIntyre, 1999, p. 30.*). A nyelvi szorongás „nehezen megfogható” és „átható” hatást gyakorol a kognitív folyamatokra (*MacIntyre és Gardner, 1994; Oxford, 1999*) és összefüggésbe hozható a hallás utáni megértés romlásával, gyenge teljesítménnyel a szótanulásban és szóhasználatban, a standardizált tesztek nem megfelelő szinten történő megoldásával, a nyelvi órákon szerzett rossz jegyekkel vagy pedig mindezek kombinációjával (*Gardner, Trembley és Masgoret, 1977, p.345*). Válaszul a Sparks és Ganschow által megfogalmazott kritikákra, akik tagadják a szorongás és a tanulás közötti összefüggést, MacIntyre (1995a, 1995b, 1999) a kilencvenes években, újabban pedig Horwitz (2000, 2001) azzal érvelnek, hogy a szorongás olyan sokrétű változó, mely egyaránt lehet a gyenge nyelvtanulási tevékenység oka és következménye, és arra emlékeztet (*Horwitz, 2000, p.256*), hogy a szorongás hatása a tanulás és a teljesítmény hatékonyságának romlásában a pszichológia és a pedagógia tudománya által is leginkább elismert jelenségek egyike”.

8. A VIZSGÁLAT ISMERTETÉSE

8.1. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek

Napjainkban a nyelvtudás fontossága felértékelődött, hiszen a gyors technológiai megoldások révén a kapcsolatteremtés sosem látott lehetőségét teremti meg különböző nemzetek eltérő életmódja, gondolkodása és munkastílusa között. A nyelvtudás megkönnyíti a munkavállalást, ablakot nyit a világra, kommunikációt tesz lehetővé a más nyelvet beszélő embercsoportok között. Fontossága megkérdőjelezhetetlen, ezért szomorú, hogy Magyarország az Európai Unióban az utolsók között szerepel az idegen nyelvek tudásában. Ennek okait igyekeztünk a gyakorló nyelvtanár szemével e kutatásban feltérképezni, a nyelvórákon a napi gyakorlatban megjelenő problémák (kudarccs és sikeres – sikertelen nyelvtanulási stratégiák választása) mentén.

Vekerdy (2003:152) megállapítása szerint „Mai iskoláinkban úgy akarjuk kisajtolni, kipréselni a – felejtésre ítélt - maximális teljesítményt, hogy közben minden rendelkezésre álló pszichológiai eszközzel gátoljuk és csökkentjük a teljesítményt.” Hogy ez mennyire igaz a még mindig poroszos vonásokat őrző átlagos magyar középiskolai oktatásban, az nap mint nap szembetűnik az egyetemi nyelvórákon: a középiskolai kudarcélmények hatása kihat az egyetemi (nyelvi) teljesítményre, de változik, ahogyan a hallgatók tanulmányaikban előrehaladnak (különbségek kezdők – haladók között).

A hallgatók pszichológiai biztonsága és szabadsága (Rogers, 1959), mint a kreatív magatartás feltételei, nem kapnak megfelelő hangsúlyt nyelvoktatásunkban, melynek következtében hallgatóink nagy része szorongó, és ez növeli a kudarchelyzetek kialakulásának esélyét. A kudarc és a stratégiaválasztás összefüggését ezért tartottuk érdekes vizsgálati kérdésnek, hiszen a középiskolából kilépő diákok nagy része élt át kudarcot, ami feltételezésünk szerint kihat a stratégiaválasztásra, az pedig a nyelvtanulás hatékonyságára és eredményességére. A magyar nyelvtanulók – ahogy fentebb említettük – elmaradnak más országok eredményes nyelvtanulóitól, ezért érdekes felvetni a következő hipotéziseket, majd a vizsgálatokból levonni a megfelelő következtetéseket:

1. Az idegennyelv-tanulás választott stratégiája összefügg a nyelvtanulás során átélt kudarcélményekkel, azaz kimutathatók azok a stratégiaválasztási különbségek, amelyek a nyelvtanulásban átélt kudarcokra vezethetők vissza.

2. A választott idegennyelv-tanulási stratégiákban különbözőség mutatkozik a nemek között.
3. A nyelvi képzettség szintje megkülönbözteti az idegennyelv-tanulás stratégia-választását, azaz a nyelvi képzés előrehaladtával változnak a stratégiák.
4. A stratégiaválasztás összefügg a szorongással, azaz a szorongó és nem-szorongó nyelvtanulók más-más stratégiát választanak.
5. Az állapot- és vonásszorongás megkülönbözteti az idegennyelv-tanulás stratégiájának megválasztását.

A fentebb említett szakirodalmi adatok alapján azt láthattuk, hogy a legrelevánsabb ismeretek alapján végzett kísérletek kimutatták a szorongás (negatív) hatását a nyelvtanulás eredményességére: Stevick (1999), Scovel (1978), Stern (1983), Gardner (1985), Skehan (1989), Spolsky (1989), Gardner & MacIntyre (1992; 1993), Damasio (1994), (MacIntyre et al. (1997), Reid (1999), Horwitz *et al.* (1986), MacIntyre & Gardner (1989) Price 1991; MacIntyre (1995), Spence és Spence, 1966; Spielberger, 1966; Spielberger és Schmidt, 1966) Spielberger 1980, Spielberger 1983, Izard (1972; Curran, (1976) Gardner et al., (1976), Kleinmann, (1977); Stevick, 1980, Bailey, (1983); Guiora, (1983); Krashen, (1985); Trylong (1987) Tucker (1990), Aida (1994), Ganschow&Sparks (1996) Ehrman & Oxford (1995), Ehrmann (1999), Turula (2002), Dörnyei (2004), Crookall és Oxford (1991), Hauck és Hurd (2005), Gardner, Trembley és Masgoret (1977),

A kutatások rövid összegzésképpen megállíthatjuk, hogy a *nyelvi szorongás* gátolja a nyelvtanulót az idegen nyelv feldolgozásához szükséges képességeiben, és nehézségeket okoz a befogadás folyamatában. Ha pedig a kognitív funkció gátolva van, az a nyelvtanuló, aki szorongással küszködik, még kevesebbet tanul meg az adott idegen nyelvből, ezért még nagyobb az esélye a kudarcélmény megélésére. A szorongás és a tanulási előmenetel között reciprocitás fedezhető fel, de a súlyos nyelvi szorongás negatívan befolyásolhatja a tanuló önbecsülését, önbizalmát és kockázatvállalási hajlandóságát is. A szorongás destruktív formái, melyek a feszültség, nyugtalanság és aggodalom szubjektív érzésével az autonóm idegrendszer reakcióját váltják ki, még optimálisnak mondható nyelvtanulási környezetben is fellelhetők.

Mindebből következik, hogy a nyelvtanulásban, mely a másokkal való interakció révén involválja az önmagunkról alkotott képet és az önkifejezést, a kommunikációs szorongást, a negatív megítéléstől való félelmet és az általános szorongás érzését egy ide-

gen nyelvvel szemben, az affektív komponens legalább annyira, és gyakran még nagyobb mértékben is hozzájárul az eredményességhez, mint a kognitív képességek.

A (debilizáló) szorongást nevezhetjük tehát a nyelvtanulás gátjának.

Ahogy arról a fentebb említett szerzők beszámoltak, a szorongás megjelenése a nyelvtanulásban **helyzet**: pl. Rubin (1975), Bailey 1983, Wenden és Rubin 1987; Scovel 1978, Widdowson (1978), Horwitz (1986), Wenden és Rubin 1987) Bailey (1983), Skehan (1989), Carroll (1990; Parry és Child, 1990; Bereiter és Scardania (1993), MacIntyre és Gardner (1994), Arnold és Brown (1999), Dörnyei (2005) *Ottó*, 2003 és **stratégiafüggő**: pl. Wilkins (1976), Krashen (1985), Zimmerman (1997), Bárdos (2000), Decoo (2001), Ancker (2001), Celce-Murcia (2001), Lewis (1993), Ellis (1993), Pica (2000).

Az pedig, hogy az adott helyzet és az adott stratégia *milyen szorongást* vált ki, pl. Elly (1983), Wenden és Rubin (1987), Kroeger (1987), Isachsen-Berens (1988), Kroeger – Thuesen (1988), Dörnyei (2005), Myers-Briggs (1962), megállapításai szerint **személyiségfüggő**.

Ebből következően, vizsgálati célunkként **összefüggést** kerestünk **a személyiségből adódó és az adott helyzet által meghatározott szorongás és a nyelvtanulás sikeressége, eredményessége** között. Nyelvtanári tapasztalatainkban különböző személyiségű, különböző tapasztalatokkal rendelkező egyetemi hallgatók szerepelnek, akik eltérő módon reagálnak a nyelvtanítás és nyelvtanári módszerek sokaságára. Ami az első éves hallgatók többségére jellemző, az a „porosz” szellemben nevelkedett diák hallgatása és kommunikáció kerülése, vagy pedig az anyanyelv használatára való erőteljes törekvés, egyfajta kudarckerülő magatartásként („Nem szólok meg angolul, mert mi lesz, ha hibázom?”). Ez a kezdeti (általában az első évben tanúsított) ellenállás és kudarckerülés általában oldódik felsőbb évfolyamokon, s mivel mára a nyelvvizsga a diploma követelménye, s egyre több a külföldi munkalehetőség, egyre több hallgató látja az egyetemi nyelvrát a nyelvtanulás reális lehetőségének.

A fentiek alapján kérdésként fogalmazhatjuk meg, hogy *a személyiségből vagy az előző tapasztalatokból adódó élmények* hogyan befolyásolják a nyelvtanulás eredményességét.

Vizsgálati elképzeléseinkben a nyelvtanuláshoz választott stratégia és a szorongás összefüggését tanulmányoztuk a nyelvtanulás eredményességének függvényében.

8.2. A módszertan és a módszerválasztás bemutatása

Célkitűzéseinknek megfelelően keressük az idegen nyelvhez társuló tanulási stratégiák és a szorongás, a szorongással összefüggő tényezők kapcsolatát. Ehhez kérdőíves vizsgálatokat terveztünk, s az eddigi vizsgálatok áttekintése alapján választottunk módszereket. A nyelvtanulási stratégiákat és a szorongást mérő kérdőívek megválasztásán kívül – a célkitűzéseink mentén – további kérdéseket fogalmaztunk meg, melyekkel kiegészítettük a további vizsgálatokból adaptált módszereket.

A nyelvtanulási stratégiák meghatározására az 1. (SILL), 2. (SQ2) és a 3. (Én és az Angolorák) kérdőívet, míg a szorongás mérésére a STAI-t választottuk.

8.2.1. A nyelvtanulási stratégiák vizsgálata

Mónos (2004) magyar középiskolások idegennyelv-tanulási stratégiáit vizsgálva tipikus stratégia-választási mintázatokat talált, melyek megvilágították az idegen nyelv tanulás és tanítás jelenlegi állapotát Magyarországon. Mónos vizsgálata a tanulási stratégiák alkalmazásának és a második idegen nyelv állami középiskolákban történő tanulásának kapcsolatába enged betekintést.

A mintában 125 középiskolai diák és angol tanáraik vettek részt, s számos változó (kompetencia, nyelvtanulásban elért siker, nemek, perceptuális tanulási preferenciák, motiváció, a tanár tanítási stílusa) hatásának vizsgálatára került sor. A kutatási eredmények ismeretében a szerző óvatos általánosításokat tart lehetségesnek a fentebb említett kontextusra vonatkozóan. Eszerint a stratégiák használata, valamint mögöttes indokai tipikusnak tekinthetők a 16–17 éves magyar középiskolások között, így az eredmények pedagógiai kihatásai is megfontolandók.

A stratégiák használatában gyakoriság és készlet szempontjából a közepes és alacsony szintek tekinthetők tipikusnak. Ez vonatkozik a tanulók átfogó stratégia használatára és az Oxford taxonómiájában szereplő 6 főbb stratégia csoportra egyaránt (Oxford, 1990, 2.3.2. in: Mónos, 2004), mely alapján a kutatás a válaszadók által közölt stratégiákat azonosította. Az e szerint létrehozott stratégia csoportok mindegyikének megvolt a szignifikáns szerepe a második nyelv megtanulásának folyamatában. A magas szintű stratégia használat, átfogóan vagy a főbb kategóriák szempontjából, várhatóan effektív tanulást feltételez. *A tanulmány résztvevői között azonban a stratégiák*

magas szintű használata nem volt tipikus. Néhány kognitív, kompenzációs, metakognitív és szociális stratégia kivételével a válaszadók többsége közepes vagy alacsony szintekről számolt be. Ez arra enged következtetni, hogy a *stratégiák tárháza*, melyet a tanuló azért alkalmaz, hogy tanulásának egész vagy rész folyamatait megkönnyítse vagy javítsa, meglehetősen *limitált*, ami a szakirodalom és hasonló kutatások eredményeinek tükrében nem meglepő.

Ennek oka kereshető egyrészt a kutatási eszközben (kérdőíves módszer), másrészt abban, hogy a magyar középiskolások általában nincsenek annak tudatában, milyen eszközökkel és módszerekkel tehetnék idegen nyelv tanulásukat effektívebbé vagy könnyebbé. Maguk a felmérésben résztvevő tanulók is úgy nyilatkoztak, hogy erre nagy szükségük lenne.

A nyelvi kompetencia és sikeresség, valamint a viszonylag magas szintű nyelvtanulási stratégia használat összefüggésének vizsgálata megerősítette más kontextusban végzett hasonló vizsgálatok eredményét, miszerint *a magasabb nyelvi kompetenciával rendelkező és az idegen nyelv tanulásában sikeresebb tanulók magasabb szintű átfogó és főbb stratégia kategória szerinti nyelvtanulási stratégiákat alkalmaznak.* Ez alapján az a következtetés vonható le, hogy a magas szintű stratégia használat és a jobb teljesítmény között szoros összefüggés áll fenn. Mónos (2004) értelmezése szerint ez az eredmény az idegen nyelv tanítási gyakorlatának közvetlen hatását is jelzi a tanulók stratégia használatára, valamint a tanulásról Magyarországon általánosan alkotott képet is tükrözi. Eszerint a tanulás alapvetően kognitív és metakognitív elemekből áll, a tanuló pedig nem egyéb, mint – Oxford (1999) megállapítása szerint – egy kognitív és metakognitív gépezet. Ezt a tanulásról alkotott, meglehetősen szimplifikált képet megerősítették a kísérletben a tanárokkal készített interjúk is.

A (nyelv)tanulási folyamat azonban távolról sem ennyire egyszerű. A második idegen nyelv tanulásáról alkotott legújabb modellek, pl. Gardner & MacIntyre, (1993) MacIntyre & Noels, (1996) összefüggést állapítanak meg a tanulás kimenete, a tanulási stratégiák, és többek között, *a szociális és affektív tényezők között is.*

Mónos (2004) ugyancsak megállapítja, hogy *a kizárólagos koncentráció a tanulási folyamat kognitív és metakognitív oldalára a szociális és affektív tényezők kárára hosszú távon káros hatást gyakorolhat a tanulás eredményességére.* Ezt az álláspontot erősíti meg a kísérletben használt, stratégiákat elemző kérdőív, a SILL és az SQ2 eredménye is. Mindkettő azt jelzi, hogy a tanulók alig rendelkeznek megfelelő eszközökkel affektív problémáik rendezéséhez, és hiányos a szociális stratégia készletük is. A tanu-

lók számos affektív eredetű problémával küzdenek, s ha a maguk erejéből vagy a tanítás által közvetített eszközökkel ezeket nem tudják rendezni, teljesen magukra maradnak. Oxford (1990:143) szerint „A *tanuló affektív oldala gyakorol talán a legnagyobb hatást a nyelvtanulás sikerére vagy kudarcára*”, ezáltal tudja ellenőrzése alatt tartani emócióit és attitűdjét, melyek elengedhetetlenek számára a tanulás folyamatában. Az affektív stratégiákkal a tanuló megszerzi a megfelelő kontrollt, így ezek használatát érdemes beépíteni a nyelvtanítás mindennapi gyakorlatába.

A szerző javasolja bizonyos tanulási stratégiák tanítását a magyar állami oktatásban, illetve felveti egy tanuló képző program szükségességét, melynek célja a tanulás hatékonyságának növelése. A felvetés egybevág a kutatási terület szakértőinek véleményével: hasonlóképpen vélekedik Oxford, 1990; Wenden, 1991; Chamot & O' Malley, 1994; Chamot & Rubin, 1994; Dörnyei, 1995; és McDonough, 1999.

8.2.1.1. *A SILL kérdőív ismertetése*

A SILL az alkalmazott nyelvtanulási stratégiák mérésére Amerikában kidolgozott, self-reporting (önértékelő) kérdőív, mely kiválóan alkalmas nagyszámú, számszerűsíthető adatok szerzésére tanulók általános nyelvtanulási stratégiájára vonatkozóan. A SILL megbízhatósági és validitási mutatói kiválóak, s mindkét változata (idegen nyelvet tanuló anyanyelvű angol beszélők és más anyanyelvű, angolt tanulók /ESL, ESF/ számára készült) alkalmas különböző etnikai háttérrel rendelkező tanulók stratégiáinak mérésére. A SILL magyar változatát Mónos Katalin fordította Oxford (1990:293–300) verziójából.

A SILL önmegfigyelési kérdőív, melyre a tanulók válaszaikat a Likert skála szerinti 5 szám valamelyikének megjelölésével válaszolnak számok egy külön e célra szolgáló lapra írásával. A kérdőíveket a tanulók az értékelési útmutató alapján akár maguk is értékelhetik; jelen kutatásunkban a kérdőíveket statisztikai módszerrel értékeltük (in *Mónos*, 2004).

8.2.1.2. *Az SQ2 kérdőív*

Az SQ2 kérdőív a *magyar* iskolarendszerben a tanulók által használt *tipikus* stratégiák felmérésére szolgál (*Mónos*, 2004). A kérdőív célja annak feltárása, milyen tevékenységeket végeznek az idegen nyelv tipikus feladatainak megoldása közben a nyelvtanulók, ezért a nyelv összes fontos aspektusára kitér: a szókincsre, nyelvtanra, kiejtésre és a

négy alapvető készségre (olvasás, hallás utáni megértés, beszédkészség és íráskészség; 1–9. kérdés), valamint a tanulás minden aspektusára (izgulás, jutalmazás-büntetés, problémák megoldása; 15–18. kérdés), nem csupán a kognitív és metakognitív területekre (13–14. kérdés).

A kérdőív nyitott kérdéseket is tartalmaz, s ennek célja annak feltérképezése, hogyan oldják meg a tanulók a különböző, nyelvtanulással összefüggő problémákat, s ezt hogyan fogalmazzák meg saját szavaikkal.

A kérdésekre adott válaszok az Oxford taxonómiájában szereplő stratégia kategóriák szerinti azonosítást és csoportosítást teszik lehetővé, ezért szerepelnek benne kifejezetten kompenzációs stratégiára vonatkozó kérdések is (10–12. kérdések).

A kérdőív alkalmas annak feltárására, milyen mértékben tudatos a nyelvtanulási stratégiák használata - összehasonlítva más tantárgyak tanulásával – mely mögött az a feltételezés húzódik meg, hogy az a nyelvtanuló, aki érti, mit jelent a nyelv és maga a nyelvtanulás, az sokkal több affektív stratégiát fejleszt ki (*Mónos, 2004*).

8.2.1.3. Az ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdőív

A Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) /Idegen nyelvi (osztálytermi)szorongás/ olyan szituációs szorongás, mely az idegen nyelvi óra jól definiálható szituációjában tapasztalható (MacIntyre & Gardner, 1991a, 1991b, 1994). Mérésére Horwitz, Horwitz és Cope (1991) kifejlesztette a Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) Szorongás Skálát, mely annak felmérését tűzi ki céljául, milyen mértékben érez szorongást a válaszadó a nyelvóra körülményei között. A 33 kérdés a következő témakörök köré csoportosul: vizsgaszorongás, kommunikációs szorongás, negatív értékeléstől való félelem. A válaszadás a Likert skála 5 pontja szerint történik. A kérdések közül 24 pozitívan, 9 pedig negatívan van megfogalmazva.

A FLCAS magyar változatának validálása 2003-ben történt meg (*Tóth, 2003*).

Vizsgálatunkban a kérdőív az egyetemi hallgatók angol nyelvórákhoz fűződő érzelmi viszonyulását, általános közérzetét vizsgálja. Szubjektív állításokat tartalmaz, melyekkel van olyan diák, aki egyetért, van, aki nem. A válaszok arra világítanak rá, hogy mit gondol ezekről a válaszadó.

8.3. A szorongás mérése – a STAI ismertetése

A szorongás mérésével és a tanulási stratégiák választásának vizsgálatával összefüggést keresünk a szorongás, a stratégiák megválasztása és a nyelvtanulás eredményessége között.

A szorongás mérésére az irodalmi előzmények alapján (Sarason et al. 1960, Taylor 1963, Cattell-Scheier 1963, Spence és Spence, 1966; Spielberger, 1966, 1980, 1983, Spielberger és Schmidt, 1966) Izard (1972; Curran, 1976; Gardner et al., 1976, Kleinmann, 1977; Stevick, 1980, Bailey, 1983; Guiora, 1983; Krashen, 1985; Horwitz et al., 1986; Trylong (1987) MacIntyre & Gardner, 1989; Kulcsár 1990, Tucker, 1990; Ender, Edwards, & Vitelli, 1991), Aida, 1994; Ganschow & Sparks, 1996; Ehrman & Oxford, 1995, Ehrmann 1999, Turula, 2002), a legáltalánosabban használt mérőeszközt, a Spielberger-féle szorongás-tesztet (STAI) használtuk.

A **STAI (1983) szorongás-kérdőívet** az egész világon használják, s ez a legtöbb nyelvre lefordított és legtöbbet idézett szorongás mérőeszköz, ezért az utóbbi három évtizedben standardnak tekinthető a szorongás mérésében. A STAI a működések egyik központi kategóriájához, a tudatos ingerfeldolgozáshoz viszonyítva, két szorongás konstrukció különít el: a szorongásra való hajlamot (A-Trait, állapotszorongás), mely a szorongást meghatározza, és a pillanatnyi szorongást (A-State, vonásszorongás). A válaszadók önmegfigyelése alapján adott válaszokra épülő kérdőív 20–20 kérdést tesz fel az állapot, illetve a vonásszorongással kapcsolatban. A két rész eltér a kérdések megfogalmazásában és irányultságában (intenzitás vs. gyakoriság).

9. A VIZSGÁLAT LEFOLYTATÁSA

Vizsgálatunkban a Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési (AVK), valamint Mezőgazdaság Tudományi Karának (MTK) 1–5 év-folyamos hallgatóit kértük meg az összeállított kérdőívek kitöltésére, egyszerű, véletlenszerű mintavétellel.

A hallgatók többsége önként, szívesen vett részt a válaszadásban, sőt minden évfolyamból jelezték páran, hogy örömmel látják az efféle – róluk, tanuláshoz fűződő viszonyokról, tanulási stratégiákról szóló – kérdőíveket. Kérdéseik a következőkre vonatkoztak: megtudhatják-e majd a felmérés eredményét, lesz-e az eredménynek közvetlen hatása mindennapi tanulmányaikra/egyetemi életükre, illetve ki jogosult és mi célból válaszaik értékelésére. Sokan jelezték, a tanulási stratégiákról most hallanak először, és jó ötleteket merítenek a kérdőívből!

A felmérésben az egyetem mindkét karának hallgatói közül több, mint az egy tanévben tanított hallgatók 50%-a válaszolt a feltett kérdésekre (238 fő), ezért megbízhatósági vizsgálatot is végeztünk a kérdőívekre vonatkozóan. A megbízhatósági vizsgálat kiváló eredményt mutatott, a szám adatok alapján pedig a minta reprezentatívnak minősül.

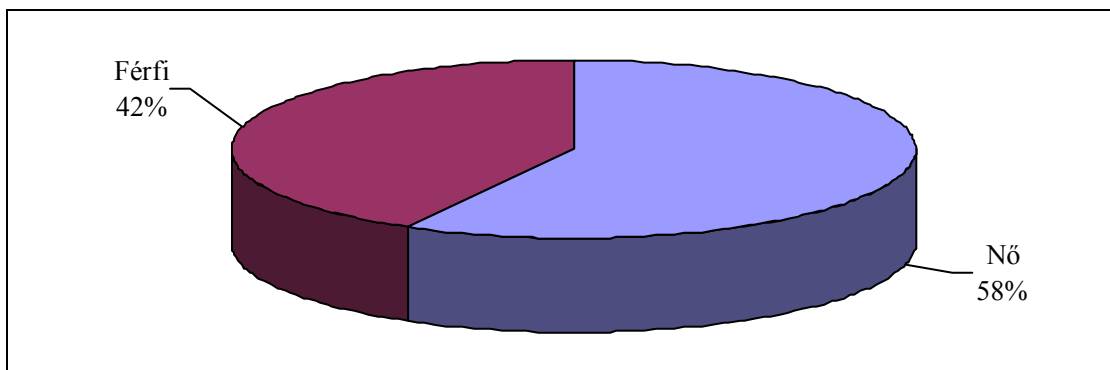
10. A MINTA ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Elemzszám: 238 fő

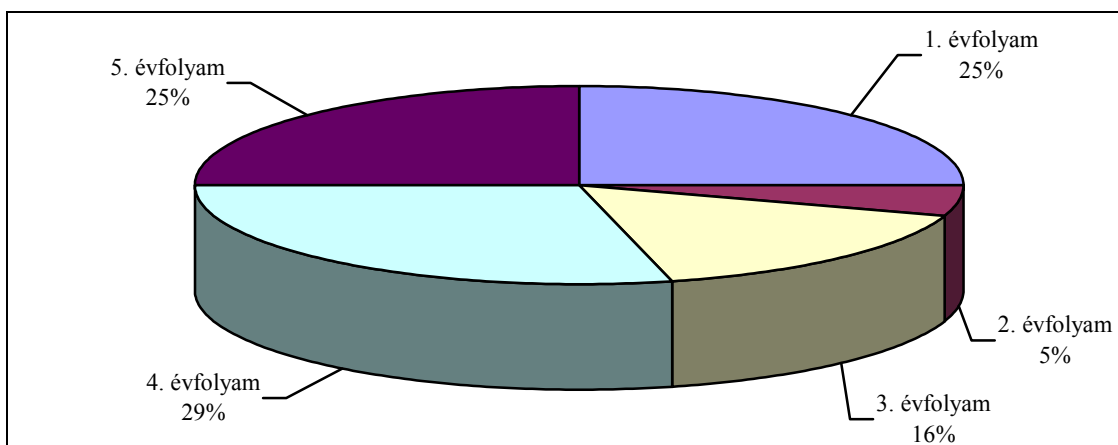
Nő: 138

Férfi: 100

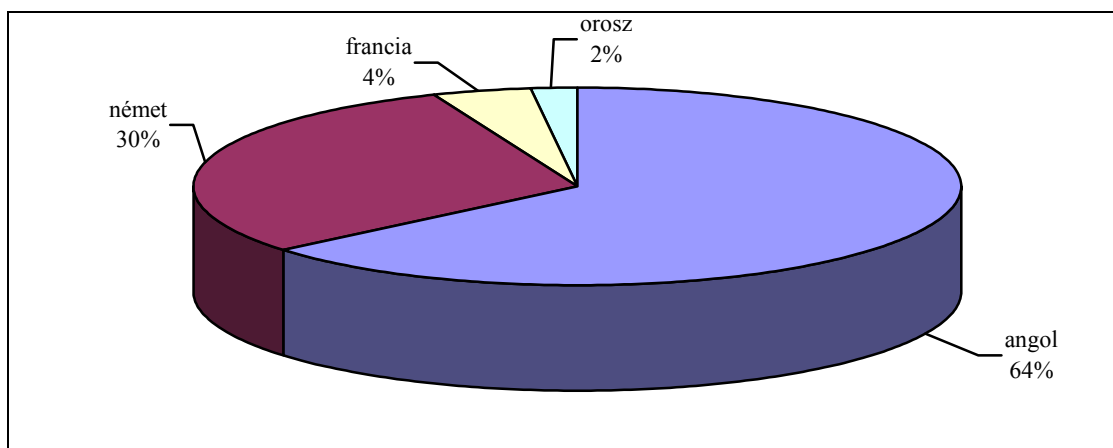
Nemek aránya



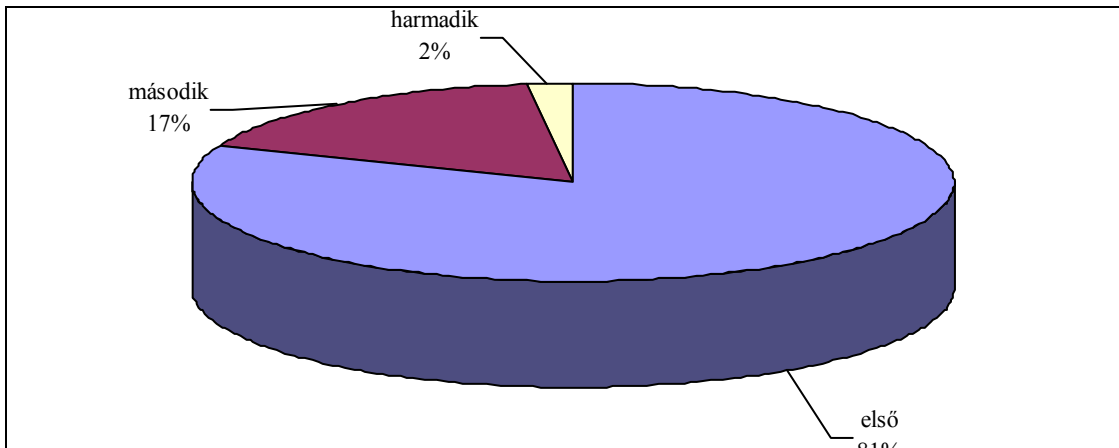
Évfolyam szerinti megoszlása



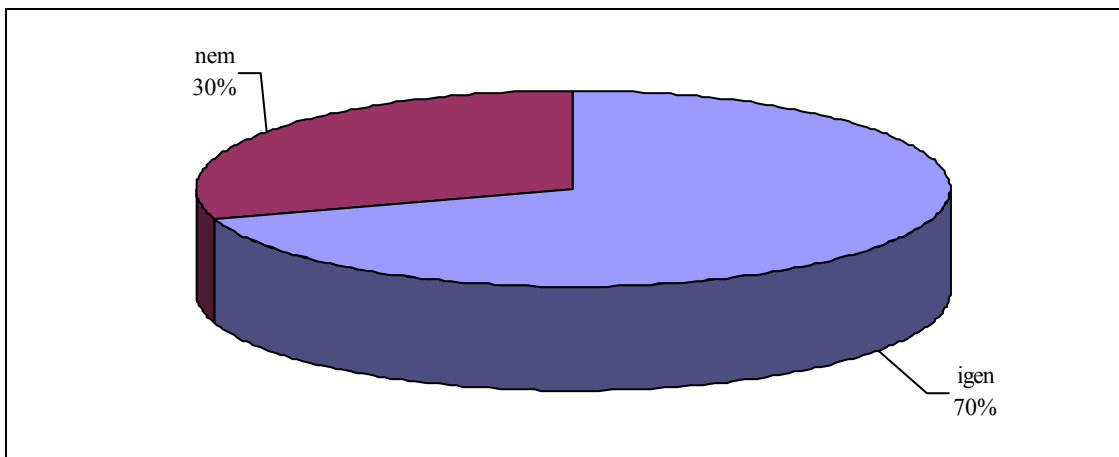
Nyelvek megoszlása



Hányadik nyelvet tanulja



Kudarcc



Statisztika	neme	évfo-lyam	kora	szint	nyelv	hányadik	kudarcc
Átlag	1,42	3,25	21,86	1,74	1,44	1,21	1,30
Medián	1,00	4,00	22,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Módusz	1	4	22	2	1	1	1

A fenti statisztikákból látható, hogy férfiak és nők vegyesen vannak a mintában. Általában első nyelvet tanulnak, és jórészt kudarcaik vannak; a legnagyobb arányt a negyedévesek képviselik a mintában. Az átlag életkor 21,86 év. A nyelvtanulók többsége haladó. Legtöbben angolt, a többiek németet, franciát és oroszot tanulnak.

A megbízhatóságot a fenti mintán konzisztencia becslés módszerével vizsgáltuk, azon belül is a legelterjedtebb Cronbach Alpha mutatót használva.

Interrater megbízhatósági jelzőszám, Cronbach Alpha: 0,868 (összes); Split-half módszerrel: 0,888; 0,846.

A minta elemszáma 238, így a fenti sokaságra nézve a minta reprezentívnek tekinthető, mivel az adott nyelvtanuló csoport közel 50%-át vizsgáltuk. Megvizsgáltuk a minta általános statisztikai jellemzőit, amelyet fenti táblázatban mutatunk be. A minta megbízhatóságát konzisztencia becslés módszerével végeztük, ezen belül is a legalkalmasabb Cronbach Alpha mutatót használtuk. A Cronbach Alpha mutató értéke 0,868 volt, ami messze meghaladja az elvárt 0,7-es értéket. A minta megbízhatóságát ilyen módon ellenőrizve elmondható, hogy a kérdőív megbízhatósága a fentiek alapján kiváló.

10.1. Az idegennyelv-tanulás kudarcélményének alakulása az almintákban

A nyelvtanulás kudarcra feltételezhetően befolyásolja a szorongás alakulását. A mintákban ezért fontos volt vizsgálni, hogy mennyire térhetnek el az alminták e kérdés mentén.

		szint		Összes
		kezdő	haladó	
kudarc	Igen	42	124	166
	Nem	19	53	72
Összesen		61	177	238

A chi-négyzet statisztika kimutatta, hogy a **haladók és a kezdők** között nincs különbség a kudarcokban. $p=0,86$

		évfolyam					Összes
		1. évf	2. évf	3. évf.	4. évf	5. évf.	
kudarc	Igen	42	8	23	51	42	166
	Nem	17	3	16	19	17	72
Összesen		59	11	39	70	59	238

Évfolyamonként sincs különbség a kudarcélmény megtapasztalásában $p=0,622$

		Neme		Összes
		nő	férfi	
Kudarc	Igen	100	66	166
	Nem	38	34	72
Összesen		138	100	238

Nincs különbség a **nemek** kudarciban sem $p=0,284$

Mindezek alapján a minta homogénnek tekinthető, a kudarcélmény alakulása nem befolyásolja a nyelvtanulást az alminták megoszlásában.

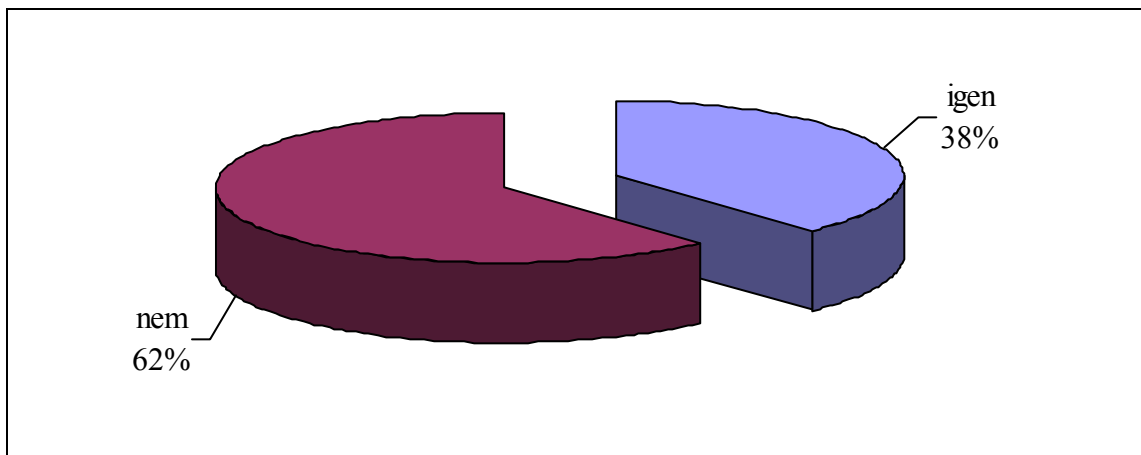
11. AZ SQ2 KÉRDŐÍV EREDMÉNYEI

11.1. Az SQ2 kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok elemzése (6–9. és 13–16. kérdések)

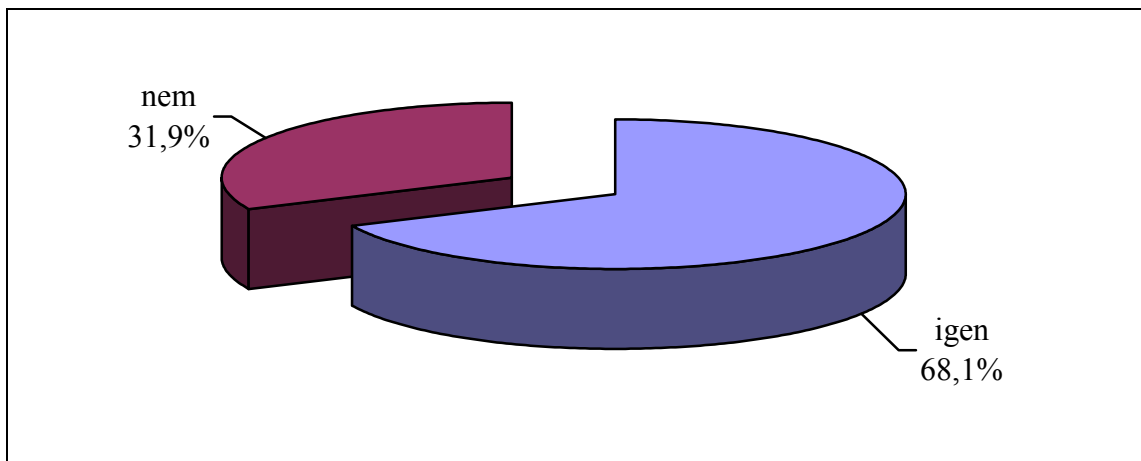
A zárt (igen-nem) kérdésekre adott válaszok kérdései alapján chi próbával összefüggés vizsgálatot végeztünk az alminták és a nyelvtanulásban kudarcélményt átéltek között.

Csak azokat az összehasonlításokat mutatjuk be, ahol szignifikáns különbségek mutatkoztak. Az összefüggés vizsgálat előtt bemutatjuk a zárt kérdésekre vonatkozó alapstatisztikákat.

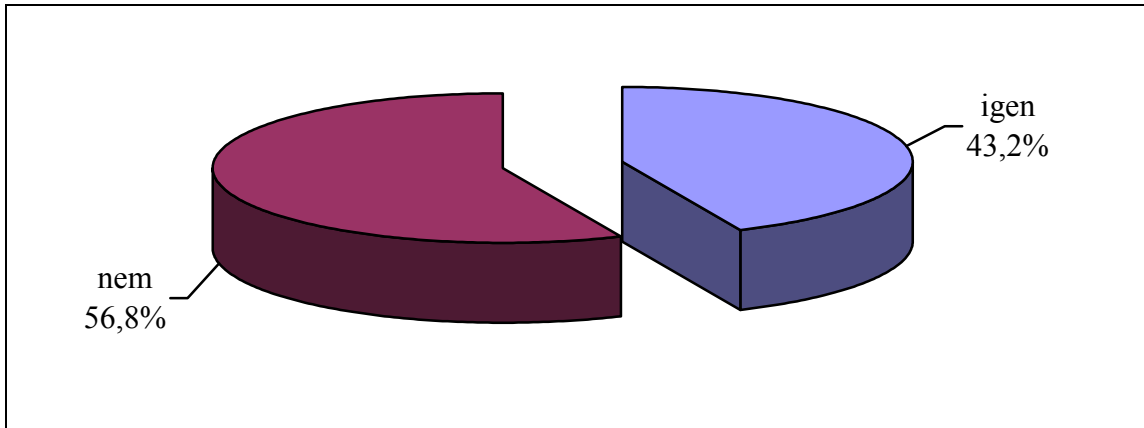
Olvasási készség



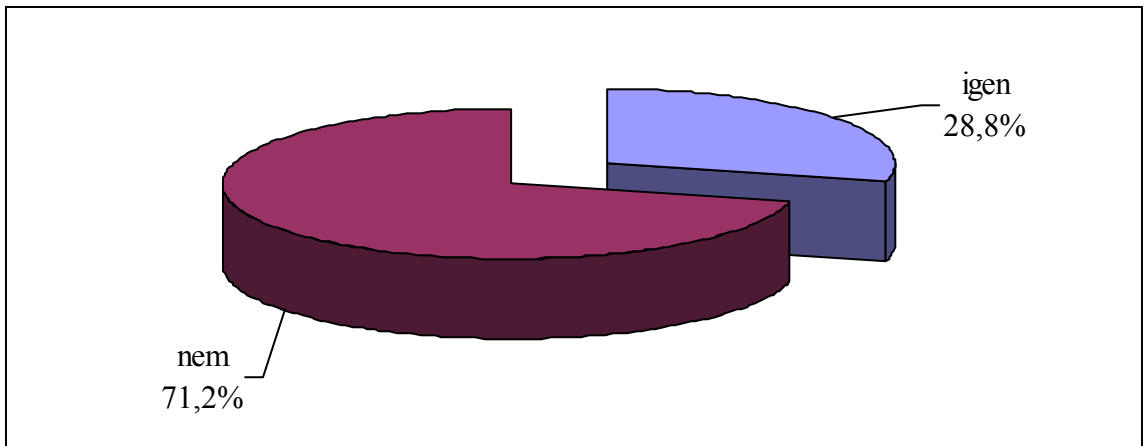
Hallás utáni megértés



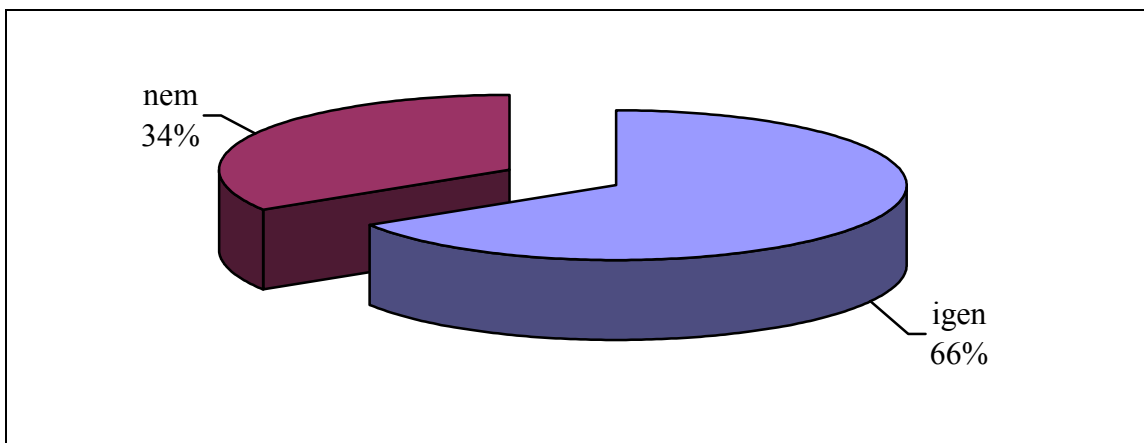
Beszédkészég



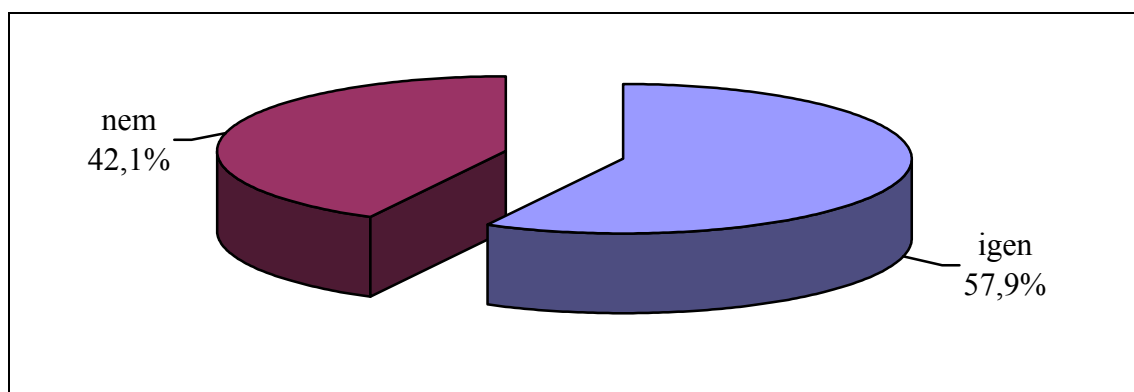
Íráskészég



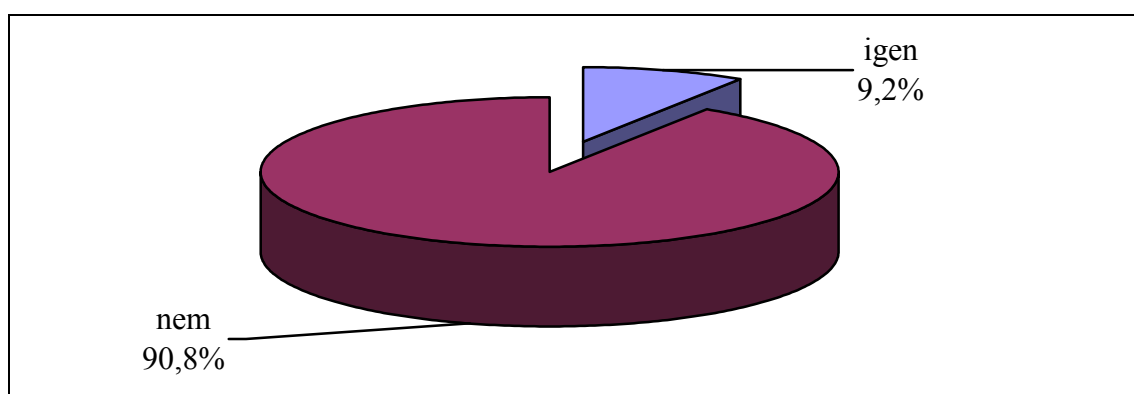
Észreveszed-e hibáidat



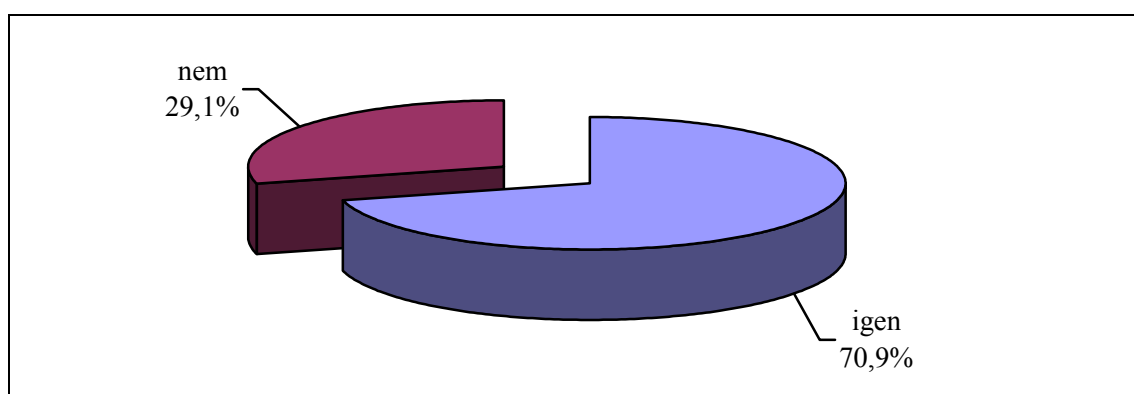
Izgulsz-e, ha megszólalsz



Jutalmazod-e magad



Különbözik-e a nyelv más tárgytól



11.1.1. A kudarcélmény alapján

A kudarcélmény vizsgálatának fontosságát kiemeli az a tény, hogy a középiskolából a felsőoktatásba került nyelvtanulók nagy része az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban a sikertelenséget és a kudarcélményt tartja meghatározónak, s ebből fakadóan nyelvta-

mulással kapcsolatos motivációja elvesztéséről számol be. A motiválatlanság következtében a hallgatók nem rendelkeznek intellektuális kíváncsisággal, a nyelvtanulást unalmas és fárasztó tevékenységként élik meg, s nem törekszenek arra, hogy a nyelvóra kezeik kívül is keressék a gyakorlás és ismeretbővítés lehetőségeit (Oxford, 1994). "Ha motivált, nyilvánvaló, hogy egy emberi lény megtanulja az adott idegen nyelvet, ha a nyelvi adatok a rendelkezésére állnak (Corder 1981:1)". A kudarc elkerülésére a legkülönbözőbb, a nyelvtanuló saját tanulási stílusához legjobban illeszkedő kognitív és metakognitív stratégiák szükségesek, melyek megismerésére és elsajátítására tapasztalataink szerint még a felsőoktatásban is van lehetőség.

1. táblázat

8. kérdés	beszédkészség		Összes
	igen	nem	
kudarc igen	61	100	161
nem	38	30	68
Összesen	99	130	229

A **beszédkészség** az a képesség, melynek birtokában megfelelő sebességgel, szabotossággal és a megfelelő kifejezések használatával fejezhető ki a mondanivaló. Aki folyékonyan beszél, ír vagy olvas valamely nyelven, az a szavakat megfelelő csoportokba, kifejezésekbe csoportosítja, melyek a szócsoport állandósulásának fázisaitól függően alkalmanként, többnyire vagy mindig együtt fordulnak elő. A beszéd, írás és olvasási készség elemei az idegen szavak felismerése és azok megértése. Az a nyelvtanuló, aki felismeri és megérti az idegen nyelv szavait, magabiztosabban mer idegen nyelvi interakciókba bocsátkozni, mert beszédkészségének javulása sikerélményt jelenthet számára.

Az 1. táblázat adatai azt mutatják, hogy akik lépéseket tesznek beszédkészségük javítására, azok között szignifikánsan kevesebb a kudarcosok aránya ($p=0,012$).

2. táblázat

7. kérdés	hallás utáni megértés		Összes
	igen	nem	
különbözik-e a nyelv más tárgytól igen	120	43	163
nem	36	30	66
Összes	156	73	229

Az a nyelvtanuló, aki törekszik a hallás utáni megértés fejlesztésére, felismeri az idegen (pl. angol) szavak írott és szóbeli alakjának nagy különbözősége ellenére a hallott szavakat, az idegen nyelv sajátos hanglejtését, ritmusát, a hangsúlyozás beszédszándék szerinti alakítását, és ezeket értelmezni is képes.

A hallás utáni megértést fejlesztő hallgatók megítélése szerint az angol inkább különbözik más tárgytól ($p=0,005$).

(21)

3. táblázat

8. kérdés	beszédkészség		Összes
	igen	nem	
Különbözik-e a nyelv más tárgytól	79	84	163
	20	46	66
Összes	99	130	229

Ha tehát valaki beszédkészséget fejlesztő stratégiákat alkalmaz, azzal fejleszti felismerő képességét, megértését és nyelvtani ismereteit is, s ezáltal **csökkenti a nyelvi kudarc** lehetőségét, azaz azt a hibát, hogy mondanivalóját (pl. helytelen szóhasználat, hibás nyelvtani szerkezetek használata stb.) ne tudja közvetíteni. Mindebből egyértelműen következik tehát, hogy a beszédkészség fejlesztése növeli a sikeres nyelvhasználat és **csökkenti a kudarc esélyeit**.

Az a nyelvtanuló, aki fejleszti beszédkészségét, úgy vélekedik, hogy az angol inkább különbözik más tárgytól. ($p=0,012$).

Az izgulós, szorongással küszködő hallgatók tehát másként ítélik meg az angolt, mint a többi tárgyat, vélhetően negatív gondolatokat projektálnak a nyelvtanulással kapcsolatosan, ami szintén szerepet játszhat a **kudarcélmény** kialakulásában. Az izgulás, akár fizikális, akár pszichés formát ölt, olyan gátat épít ki az agy nyelvhasználatért felelős területein, mely megakasztja az információáramlás folyamatát, és bénítja a kognitív képességeket. Vizsgálataink is azt mutatták, hogy akik **izgulósabbak**, azok között **nagyobb a kudarcosok aránya**, s ezért a (debilizáló) szorongás a kudarc egyik oka lehet.

4. táblázat

15. kérdés		Izgulsz-e ha megszólalsz?		Összes
		igen	nem	
különbözik -e a nyelv más tárgytól	igen	105	58	163
	nem	27	38	65
Összes		132	96	228

Az a nyelvtanuló, aki izgulós, amikor meg kell szólalnia, különbözőnek tartja az idegen nyelvet más tantárgyaktól, azaz tudatosan benne a nyelvtanulás különleges feladata (más nyelvi logika, kulturális háttér, nyelvtani struktúra stb.) ($p=0,002$).

A három eredmény arra utalhat, hogy a beszédképesség, a hallás utáni megértés javítása és az idegen nyelv tanulásának értelmezése motiválóan hat, csökkenti a kudarcélmény megjelenését.

5. táblázat

15. kérdés		Izgulsz-e ha megszólalsz?		Összes
		igen	nem	
Kudarc	igen	102	58	160
	nem	30	38	68
Összesen		132	96	228

Akik izgulósabbak, azok között nagyobb a kudarcosok aránya, az izgulás egyik oka lehet a kudarcnak ($p=0,006$). Az izgulósok a kudarcot vetítik előre gondolataikban, le-sújtó véleményt alkotnak önmagukról és igyekeznek kerülni a nyelvi interakciókat. Agyukat annyira megterhelik az izgulással és a szorongással kapcsolatos negatív gondolatok, hogy agyuk nem rendelkezik elegendő kapacitással az idegen nyelv befogadá-sához és feldolgozásához (*MacIntyre and Gardner, 1994*).

6. táblázat

13. kérdés		észreveszed a hibáid		Összes
		igen	nem	
Ku-darc	igen	103	57	160
	nem	48	20	68
Összesen		151	77	228

A kudarcélményben nem játszik szerepet, ha észreveszik a hibát a tanulók ($p=0,364$): ha akár észlelik az elkövetett hibákat, akár nem, a kudarcélmény változatlanul kellemetlenül érinti a személyiséget.

11.1.2. A nemek szerint

7. kérdés		hallás utáni megértés		Összes
		igen	nem	
Neme	nő	101	34	135
	férfi	55	39	94
Összes		156	73	229

A nemek közötti tanulásbeli különbségekről szóló kutatások eredményeinek megfelelően (Boyle, 1987) azt találtuk, hogy a nők (lányok) **szorgalmasabbak** és **aktívabbak**, ha a megértés fejlesztéséhez magnókazetták lemásolására, otthoni gyakorlására van lehetőség, de órán is nagyobb aktivitást mutatnak az élő angol nyelv magnóról történő megértését célzó feladatokkal kapcsolatban

A nők nagyobb erőfeszítéseket tesznek a hallás utáni megértésre, mint a férfiak ($p=0,009$).

9. kérdés		Íráskészség		Összes
		igen	nem	
Neme	nő	46	89	135
	férfi	20	74	94
Összes		66	163	229

A férfiak viszont nagyobb erőfeszítéseket tesznek az íráskészség fejlesztésére, mint a nők ($p=0,035$). Ennek hátterében az a tapasztalat állhat, hogy a lányok jobban teljesítenek a szavak és a szavak közötti asszociációk memorizálásában, míg a fiúk főként a nyelvet megalkotó szabályok rendszerére támaszkodnak a nyelvtanulásban (Ullman, 1993). Az íráskészségben jelentős szerepet kap az idegen nyelv struktúrájának átlátása és kreatív használata, ezért a fiúk valószínűleg azért tesznek nagyobb erőfeszítéseket ennek a készségnek a fejlesztésére, mert ez eleve közelebb áll hozzájuk, és gyorsabb sikereket biztosít számukra.

11.1.3. A nyelvi képzettség szerint

1. táblázat

13. kérdés		észreveszed a hibáid		Összes
		igen	nem	
szint	kezdő	31	26	57
	haladó	120	51	171
Összes		151	77	228

P=0,029

A nyelvi képzés előrehaladtával változnak a nyelvtanulási stratégiák. A fenti táblázatból látható, hogy a kezdőkkel ellentétben a haladók már jobbak az idegen nyelv szavainak, nyelvtanának stb. felismerésében, ezért **javítani képesek hibáikat**. A kezdők még nem rendelkeznek ezzel a készséggel, és gyakran észre sem veszik hibáikat, vagy a tanártól várják el azok javítását. Gyakori, hogy a középiskolában a nyelvtanár a lehetőségét sem adja meg a hibák önkorrekciónak, s fenntartja a jogot a nyelvi hiba javítására. A kezdőknél (I. évfolyam) e hibás gyakorlat megszüntetése legalább egy szemeszteren keresztül tart.

2. táblázat

8.kérdés		beszédkészség		Összes
		igen	nem	
szint	kezdő	18	39	57
	Haladó	81	91	172
Összes		99	130	229

P=0,04

A haladók **beszédkészsége** határozott fejlődést mutat a kezdőkhöz képest, ami feltételezi az ehhez szükséges stratégiák megismerését, kiválasztását és hatékony alkalmazását is a nyelvórákon

3. táblázat

7. kérdés		hallás utáni megértés		Összes
		igen	nem	
szint	Kezdő	30	27	57
	Haladó	126	46	172
Összes		156	73	229

P=0,004

A hallás utáni megértés fejlesztéséhez szükséges stratégiák alkalmazásának sikerességét mutatja a fenti ábra, ahol látható, hogy a kezdőkhöz képest szignifikánsan javult a haladók idegennyelv-értése, és csökkent a meg nem értés szintje.

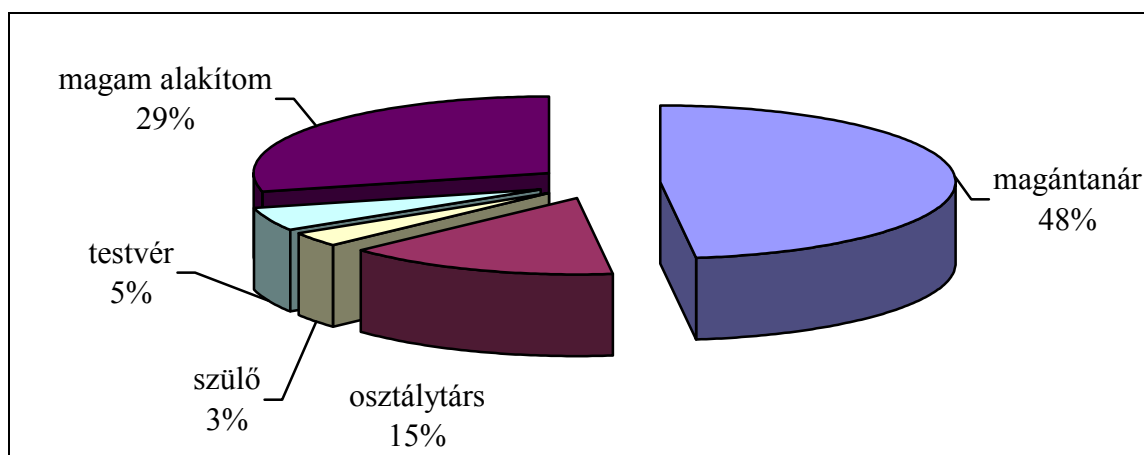
11.2. Kitől tanulta az idegennyelv-tanulási módszereket

A kérdés érdekességét az a szomorú aktualitás adja, hogy a nyelvtanárok képzéséből vagy teljesen hiányoznak a nyelvtanulási és nyelvtanítási stratégiák, vagy csak érintőlegesen és/vagy elnagyolva szerepelnek benne. A rátermett tanárok többsége ráérez a megfelelő kognitív és metakognitív stratégiákra, oktatják és alkalmazzák is azokat, de munkájukat nagymértékben megkönnyítené a stratégiák pontos ismerete, melyhez napjainkban gazdag szakirodalom áll rendelkezésre.

		Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék	Összesített százalék
Érvényes	tanárok	137	57,6	60,1	60,1
	magántanár	35	14,7	15,4	75,4
	osztálytárs	11	4,6	4,8	80,3
	szülő	4	1,7	1,8	82,0
	testvér	1	,4	,4	82,5
	magam alakítom	40	16,8	17,5	100,0
	Összes	228	95,8	100,0	
Hiányzó	Rendszer	10	4,2		
Összes		238	100,0		

Az SQ2 kérdőív 20. kérdésére adott válaszok szerint a hallgatók nagy része nyelvtanárától (iskolai, egyetemi) tanulja a nyelvtanulási stratégiákat, annak ellenére, hogy (nyelv)tanulási és (nyelv)oktatási stratégiák a tanárképzés anyagában voltaképpen nem szerepelnek. Feltételezhető, hogy a gyakorló nyelvtanárok többségében ösztönösen kialakulnak a tanításhoz szükséges stratégiák, majd ezek alapján segítséget tudnak nyújtani diákjaiknak a tanuláshoz szükséges stratégiák elsajátításában.

A diákok második legnagyobb csoportja maga, a felnőtt szakember segítsége nélkül alakítja ki nyelvtanulási stratégiáit, ami egyrészt a professzionális segítségnyújtás hiányát jelzi, másrészt részben magyarázata lehet a hallgatók jelentős hányada által a nyelvtanulásban átélt kudarcoknak, hiszen az elsajátítás, feldolgozás sikeres fogásaira még nehéz segítség nélkül rátalálni a fiatal felnőttkor e szakaszában.



A táblázatból egyértelműen az látszik, hogy a stratégiákat a nyelvtanulók jelentős része nyelvtanárától tanulja. A második helyet a nyelvtanuló saját maga által kifejlesztett stratégiák foglalják el, s ez elgondolkodtató, mivel a tanulásról (akár kognitív, akár affektív oldaláról nézve) a diákok csak elvétve szerezhetnek ismereteket a jelenlegi középiskolai rendszer keretein belül. Az egyetemi hallgatók egy része szívesen fogadja a nyelvtanár erre vonatkozó tanácsait, és csodálkozik, miért nem hallott ezekről korábban.

A kortársak (osztály – és csoporttársak) stratégiahasználatra vonatkozó tanácsai alkotják a következő nagy csoportot, jelezvén a nyelvtanár stratégia-oktatásra vonatkozó szerepének nem megfelelő voltát. Mind a középiskolában, mind a felsőoktatásban ennek nagyobb szerepet kell kapnia, összhangban Mónos (2004) erre vonatkozó kutatásaival.

A szülő és a testvér szerepe a stratégiák alakításában elenyésző, a szülőnél érthető módon, mivel ők még teljesen más keretek között tanultak nyelvet, a testvérek tanácsadói szerepe pedig a fiatal felnőttkor elején még talán nem értékelődött fel kellőképpen.

11.3. A nyitott kérdések tartalomelemzése

A nyelvtanulási stratégiák felmérésére vizsgálatunkban felhasznált SQ2 kérdőív nem csupán zárt (6–9, 13–16), hanem nyitott kérdéseket (1–5, 10–12, 17–21) is tartalmazott. Ezekből képet alkothattunk azokról a stratégiákról (pl. szavak tanulása, bevésése, módszerek a nyelvtan tanulására, a kiejtés gyakorlására stb.), amelyeket hallgatóink saját szavaikkal fogalmaznak meg és használnak mindennapi tanulási tevékenységeik során. A kérdőív értékét épp az adja meg, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek szabadon fogalmazhatják meg - ezáltal átgondolva és tudatosítva – nyelvtanulási stratégiáikat,

szokásaikat és módszereiket, azokra vonatkozó elképzeléseiket, valamint magukban értékelhetik azok gyakorlatban tapasztalt hatékonyságát.

A nyitott kérdések tartalmát abból a célból elemeztük, hogy rajtuk keresztül is feltárjuk a vizsgálatban résztvevő hallgatók nyelvtanulási stratégiáinak alakulását, azok szemantikus nyelvi és tartalmi jellemzőit.

Az SQ2 kérdőív nyitott kérdéseinek tartalomelemzése segítheti a későbbiekben a kérdőíves méréses eredmények értelmezését, közelebb vihet a mért eredmények gyakorlati relevanciájának megértéséhez. A következő fejezetekben kérdésenként mutatjuk be a tartalomelemzések eredményeit.

11.3.1. kérdés: Hogyan tanulsz új szavakat?

A kérdésre a hallgatók döntő többsége, 36%-a (86 fő) szótárba kiírja, majd hangosan kimondva ismétli az új szavakat. Ez a stratégia azért bizonyulhat sikeresnek, mert a látással és a hallással egyszerre két érzékszervet von be az információ, feldolgozásának folyamatába; másrészt ez talán a legismertebb, tanárok által is alkalmazott és ajánlott szótanulási stratégia is. A következő legnagyobb arány, a hallgatók 15,1%-a (36 fő) némán olvasva tanulja a szótárba kiírt szavakat, tehát csupán vizuális észlelésére támaszkodik, a hallás ebből a feldolgozási fázisból kimarad. A nyelvtanulók 14,25%-a (34 fő) köti az új szavakat valamely már jól ismert dologhoz (élményhez, ismert szóhoz, szituációhoz, képhez stb.) az új információt, mely nagymértékben elősegíti a feldolgozás sikerességét. A negyedik nagy csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik a számítógép, az Internet, az on-line hangos szótárak, újságok, filmek tehát az elérhető idegen nyelvi közeg segítségével próbálják a technika vívmányaival tanulásukat megkönnyíteni. Ennek eredményei a mindennapokban is megmutatkoznak: akik ezt a stratégiát alkalmazzák, még ha rajzfilmet néznek is csupán, azoknál a rendszeres gyakorlás következtében javul a hallott idegen nyelvű szöveg megértése, a kiejtés és a kifejezések jellemző szituációban való, helyénvaló használata. A válaszok között jóval kisebb arányban, de megtalálható volt még a régi oktatási szemléletet tükröző és nagyon nehezen lecserélhető *magolás* 8,82% (21 fő), amit hallgatóink – elmondásuk szerint - középiskolai tanáraik tanácsa alapján alkalmaznak még mindig.

11.3.2. kérdés: Biztos van valamilyen módszered, amivel megpróbálsz a FEJEDBE VÉSNİ A SZAVAKAT, és sokáig ott tartani őköt. Írd le ezeket.

A szavak rögzítésének legnépszerűbb módszere hallgatóink körében a hangos ismételtetés 36,9% (88 fő), szótárból való olvasás közben. Az előbbieken említettek szerint ez jól bevált, két érzékszervet is a feldolgozásba bevonó, sikeres és elterjedt stratégia. Hallgatóink következő nagy csoportja 16,8% (40 fő) élményekhez, szituációkhoz, képekhez, ismert információhoz köti az új szavakat a bevésés folyamán. A két nagy kategóriát több kisebb, változatos stratégia követi a szavak elsajátításának elmélyítésére: többször leírja és így ismétli át 6,30% (15 fő), semmilyen módszert nem alkalmaz 5,55% (14 fő); egyéb vizuális technikákat használ pl. cetlizést 4,62% (11 fő), hallás után vési be a szavakat, pl. dalszövegből 5,04% (12 fő); és szituációban próbálja gyakorolni a szavak jelentésének bevésését 4,20% (10 fő). Elenyésző százalékban, de itt is előfordul még a magolás 2,52% (6 fő).

11.3.3. kérdés: Milyen módszereid vannak az új NYELVTAN megértésére?

Hallgatóink legnagyobb része, 18,90%-a (45 fő) példamondatok segítségével értelmezi az új nyelvtani formákat vagy szerkezeteket. A módszer sikeresnek tünik, hiszen a példamondat nemcsak az új nyelvtant, hanem annak használati módját, sőt akár tipikus szituációját is képes érzékeltetni, sőt ha jó a példamondat (rövid, érdekes, humoros), még könnyen köthető is a hallgatók meglevő ismereteihez. A második legnépesebb kategóriát azok a hallgatók alkotják, akik összefüggéseket, logikai kapaszkodókat keresnek az új nyelvtan megértéséhez (13,86%, 33 fő), vagyis meglevő tudásukhoz igyekeznek az újakat kapcsolni, s arra törekcszenek, hogy egységes rendszerben lássák az idegen nyelv nyelvtanát. A következő nagy csoport sajnálatosan az a hallgatói csoport, akinek semmiféle módszere nincs a nyelvtan megértésére (15,54%, 37 fő), ami azt jelenti, hogy a nyelvtanuló vagy nincs tudatában az általa használt módszereknek (ekkor a tudatosság kimarad a feldolgozásból), vagy pedig nem is tesz erőfeszítéseket a feldolgozásra, azaz nem kívánja megérteni az új nyelvtani ismereteket. A tanár magyarázatát tartja a megértés legfőbb tényezőjének 4,62% (11 fő), s elenyésző arányban szerepel még a táblázatba foglalás, rajzolás, angolul gondolkodás de a magolás is.

11.3.4. kérdés: Hogyan gyakorolod/vésed a fejedbe a NYELVTANT?

A kérdésre hallgatóink legnagyobb csoportja feladatokat (teszteket) old meg a nyelvtan gyakorlására, elmélyítésére: 28,57% (68 fő), ami szintén ismert, bevált, nyelvtanárok által gyakran ajánlott módszernek tekinthet. A következő nagy hallgatói csoport a példamondatokat választotta a nyelvtan gyakorlására: 23,52% (56 fő), ami biztató a kívánt eredmény elérése (a nyelvtan tudása) szempontjából. Sokszor átolvassa, így ismétli, gyakorolja a nyelvtant a hallgatók 13,86%-a (33 fő), egyáltalán nem tesz erőfeszítéseket a nyelvtan gyakorlására 8,82% (21 fő) és magolva próbálja a nyelvtant gyakorolni 5,04% (12 fő)! Látható tehát, hogy hallgatóink mintegy 50%-a alkalmaz tanári szemmel sikeresnek mondható stratégiákat az új nyelvtan elmélyítésére, míg a többiek nem foglalkoznak vele, vagy sikertelen stratégiákat használnak (pl. magolás).

11.3.5. kérdés: Hogyan gyakorolod a KIEJTÉST?

A kérdésre adott válaszok igen érdekesnek bizonyultak, főként az angoltanár szemszögéből, hiszen az angol kiejtése és egy adott szó leírása nagyban különbözik egymástól. A legnagyobb hallgatói csoport, 28,57% (68 fő) saját magának mondja ki a szavakat hangosan, így ellenőrzi magát és gyakorolja a kiejtést. (Ehhez kívánczik még az angol esetében az a megjegyzés, miszerint a fonetika írása – tanár által a táblára, diák által a szótárba - elvéve fordul elő a középiskolákban. Sok angolos diák az egyetemen találkozik először (!) az angol szavak fonetikus leírásával, és fárasztó pluszmunkának tekinti. Legalább egy szemeszterbe kerül meggyőzni őket a fonetika hasznosságáról és rászoktatni annak állandó írására. E nélkül az angol szavak helyes kiejtéssel történő kimondása szinte lehetetlen). A nyelvi közegből (Internet, TV, filmek stb.) próbálja elsajátítani a kiejtést a vizsgálatban résztvevő hallgatók 20,16%-a (48 fő) tehát a legautentikusabb, a technikai eszközök által elérhetővé vált forrást igyekeznek tanulási célra is alkalmazni.

Főként tanárának kiejtését utánozza hallgatóink 15,12%-a (36 fő), ami egyrészt sikeres stratégia (a nyelvtanár, mint minta), másrészt bármilyen jól beszél az idegen nyelvet a nyelvtanár, az anyanyelvi, autentikus beszélő hallgatása és utánzása biztosítana igazán hiteles példát. Hallgatóinknak érdemes lenne a nyelvtanár és a nyelvi közeg együttes összevetése és utánzása során közelíteni a „tökéletes” kiejtéshez. Egyáltalában nem

gyakorolja idegen nyelvi kiejtését hallgatóink 12,18%-a (29 fő), ami szomorú tény, mert előrevetíti a sikertelenséget, a nem kielégítő nyelvi tudást.

11.3.6. kérdés: Mit csinálsz akkor, ha az OLVASOTT SZÖVEGBEN ISMERETLEN SZÓ/SZAVAK vannak?

A kérdésre adott válaszok két domináns válasz köré csoportosulnak: ha idegen szóval találkozunk nyelvtanulóink, jelentős többségük, 52,94% (126 fő) szótárban néz utána a keresett szó jelentésének, míg 21,48% (51 fő) következtetéssel próbálja meg a szövegkörnyezetből kitalálni azt. Mindkét módszert természetesnek és hasznosnak tekinthetjük, hiszen olvasás közben ösztönösen megpróbáljuk a szavak jelentését megfejteni, majd végül szótárral tesszük egyértelművé – mindkettő fontos része az idegen szó azonosításának és bevézésének. Látható, hogy hallgatóink több, mint 70%-a él ezekkel a stratégiákkal, míg a hallgatók következő csoportja ugyan kiírja egy lapra az új szavakat (4,20%, 10 fő), de később nem biztos, hogy megnézi a jelentését és megtanulja; vagy pedig kihagyja az ismeretlen szót, és tovább olvas, a hiányzó jelentés kiderítése nélkül (3,78%, 9 fő).

11.3.7. kérdés: Mit csinálsz akkor, ha angolul BESZÉLSZ/BESZÉLGETSZ, és NEM JUT ESZEDBE az a SZÓ vagy KIFEJEZÉS, ami éppen kellene?

Hallgatóink legnagyobb része, 34,45% (82 fő) helyettesíti a szót valamilyen más, szinonim jelentésű szóval, ha társalgás közben nem jut a megfelelő szó az eszébe, azaz azt a megoldást választja, amit anyanyelvünkön is természetesen alkalmazunk hasonló esetben. Ugyancsak természetes stratégia a második nagy csoport által alkalmazott körülírás, amikor is a beszélő más szavakkal magyarázza el, körülírja az adott szó vagy kifejezés jelentését: 23,10% (55 fő). A felmérésben részt vevő hallgatók 11,34%-a (27 fő) gesztikulálva érteti meg magát szükség esetén; 5,04% (12 fő) zavarba jön, nem tudja kezelni a helyzetet és valamiképpen megértetni magát; szintén 5,04% (12 fő) pedig eleve nem bocsátkozik efféle kudarcos helyzetekbe, és kerüli a társalgás vagy beszélgetés lehetőségét is a tanult idegen nyelven. A hallgatók által alkalmazott megoldások között még a keresett szó magyarral történő helyettesítése is szerepelt (!) 3,78% (9 fő) „oldja meg” így nyelvi problémáját, nyilvánvalóan sikertelenül.

11.3.8. kérdés: Mit csinálsz akkor, ha angolul beszélgetsz valakivel, és NEM ÉRTED, amit mondott/mond?

A felmérésben résztvevő hallgatók válaszai ismét domináns csoportokat alkottak: legnagyobb részük 36,97% (88 fő) kéri meg ilyen esetben beszélgetőpartnerét, hogy ismétlje el az általa mondottakat; 28,15% (67 fő) visszakérdez a nem értett részre; 15,96% (38 fő) más szavakkal mondatja el a nem értett közlendőt; 7,98% megmondja beszélgetőpartnerének, hogy nem érti a hallottakat – ezzel egyrészt felvállalja nyelvi kudarcát, másrészt nem tesz erőfeszítést a hallás utáni megértés fejlesztésére; 5,88% (14 fő) pedig nem vállalja fel azt, hogy nem ért valamit („szégyelli, hogy nem érti”), s valószínűleg csökkent értékűségének érzését próbálgatja leplezni annak *tettetésével, hogy érti a másikat*. Hallgatóink 5,46% ilyen esetekben zavarba jön, leblokkol vagy pánikba esik, tehát nem tudja kezelni azt a szituációt, amikor nem boldogul az idegen nyelv megértésével. Ez utóbbi csoportok idegen nyelvi oktatásában, az egyéni okok felderítését követően, hasznos lenne a gátlásokat, kisebbségi érzést oldó pszichológiai módszerek alkalmazása.

11.3.9. kérdés: Ha valamilyen feladat megoldásával PROBLÉMÁD VAN ÓRÁN, mit csinálsz?

A megkérdezett hallgatók döntő többsége, 45,37%-a (108 fő) megkérdez valakit – csoport-vagy szobatársát, padoszomszédját, barátját stb. – ha olyan problémával találkozik a nyelvórán, amit nem tud megoldani. Érdekes elgondolkodni, mi lehet az oka annak a valóban tapasztalható ténynek, hogy a hallgató inkább diáktársat kérdez meg, pedig tisztában van a válasz kétségeségével, mintsem a tanárt, akinek pedig épp ez a dolga órán. A tanárt ilyen esetekben a megkérdezettek 28,15%-a (67 fő) kérdezi meg, azaz sokkal kevesebb, mint ami kívánatos lenne a nyelvtanulás sikerességének tekintetében. A hallgatók 12,60%-a (30 fő) saját módszerekkel (pl. következtet, utánanéz) próbálja megoldani az esetleges gondot, 3,78% (9 fő) pedig feladja, ha problémával szembesül és semmilyen stratégiát nem alkalmaz annak megoldására. Ezzel azt a diákcsoportot képviseli, amelyik még akkor sem tesz semmit az idegen nyelvi tudás megszerzéséért,

amikor a diplomaszerezés és számos egyéb előny (pl. külföldi munkavállalás) követelménye a munkaképes nyelvtudás.

11.3.10. kérdés: Ha a feladat megoldásával PROBLÉMÁD VAN ÓRÁN KÍVÜL, mit csinálsz?

A kérdésre, hasonlóan az órai problémák megoldásával kapcsolatos kérdésekre, a vizsgában résztvevők 34,45%-a (82 fő) társát (barátját, csoport-vagy szobatársát, padszomszédját) kérdezi meg, s valószínű, hogy a megkérdezett sem tud nála sokkal többet. Az órán meg nem értett dolgoknak 22,26%-a néz utána órán kívül (pl. nyelvkönyv, Internet), csupán 9,24% (22 fő) fordul segítségért nyelvtanárához, s 8,40% (20 fő) nem tesz semmit (!) az efféle gondok megoldására. Az a tény, hogy a nyelvtanárokat csupán a harmadsorban kérdezik meg a hallgatók, mutatja, hogy messze nincsenek kihasználva a nyelvtanítás során kínálkozó személyes interakció előnyei, azaz a jó kapcsolat kialakítása, rendelkezésre állás, törődés a tanár, elfogadás a hallgató részéről. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a tanárnak mindent személyesen kellene elmagyarázni órán kívül, hanem segédanyagok, jól használható nyelvkönyvek, hangos szótárak stb. listáinak a hallgatók rendelkezésére bocsátását, esetleg segédanyagok (pl. tematikus szótárak) listájának együttes gyűjtését hallgatóival - bevált módszerek, melyek növelik a hallgatók nyelvtanulásra irányuló motivációját, aktív szerepvállalásuk pedig cselekvővé teszi őket a nyelvtanulásban a megszokott passzív részvétel ellentétéképpen.

11.3.11. kérdés: Biztosan van valami olyan (eddig még nem szerepelt) nyelvtanulási trükköd/módszered, amit szeretsz, ami nálad mindig beválik. Röviden írd le.

A válaszok közül a legnagyobb arányt, 46,63%-ot (111 fő) azok képviselik, akiknek semmiféle bevált trükkük vagy stratégiájuk nincsen az idegen nyelv tanulására. A tény önmagáért beszél: a stratégiák fontosságának ismeretében e téren rengeteget tehetnek a nyelvtanárok az általuk tanított hallgatók sikerességéért. A következő kategória arányaiban jelentősen kisebb: 18,06% (43 fő) a gyakorlást tartja bevált módszernek, 5,04% (12 fő) az információ vizuális rögzítését, további 4,62% (11 fő) az új információ összekapcsolását valamilyen régi, ismert tudásanyaggal. E kérdésnél elenyésző arányban ugyan, de igen figyelemre méltó ötletek is felbukkantak: valamely új szó elképzelése és

hasonlók gyűjtése „szinonima csoportokba”, idegen nyelven való gondolkodás közlekedés közben, információ rögzítése dalszövegek segítségével, érdeklődési körbe tartozó cikkek fordítása stb. A válaszok sokfélesége a stratégiák végtelen gazdagságát mutatja, amit a nyelvórán érdekes lehetne a nyelvi csoporton belül megosztani, majd ezek közül a tanár véleményét is figyelembe véve, szabadon, mindenki tetszése szerint kiválaszthatná a számára legmegfelelőbbet.

11.3.12. A nyitott kérdések tartalomelemzésének összefoglalása

A felmérésben résztvevő hallgatók nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatából látható, hogy diákjaink nagyjából 60%-a használ – elmondásuk szerint főként az iskolai oktatás keretein belül tanult tanulási stratégiákat, azon belül főként memorizálást elősegítő (mentális kötés, képek és hangok felidézése), kognitív (gyakorlás, elemzés, összefüggések keresése) és kompenzációs (a beszéd és írás hiányosságainak áthidalására az idegen nyelven) stratégiákat - nyelvtanulása során. Ezek, az Oxford (1990) meghatározása szerint direkt stratégiák a nyelvtanulás eredményessége szempontjából sikeresnek mondhatók, hiszen pl. az új anyag régi információhoz kapcsolása, az audio-vizuális információ rögzítés, vagy a nyelvi közeg (TV, rádió, anyanyelvi beszélő, újságok, Internet) keresése és gyakorlásra való felhasználása jelentősen megnöveli a nyelvtanulási folyamat eredményességét.

Vizsgálataink azt mutatják, hogy hallgatóink szinte nem használnak indirekt stratégiákat (metakognitív stratégiákat saját tanulási folyamatuk szabályozására (5,9%); affektív stratégiákat tanulással kapcsolatos érzelmi igényeik kielégítésére, pl. nyelvi szorongásuk csökkentésére (4,3%); valamint szociális stratégiákat, pl. együttműködés másokkal, empátikus érzések a nyelvi csoport tagjai iránt). Az indirekt stratégiák közül csupán a kudarcos nyelvtanulóknál láttuk az önmaguk megnyugtatósára való törekvést, valamint az együtt gyakorlást hasonló nyelvi szinten álló társakkal.

Figyelemre méltó azonban, hogy minden kérdés esetén a válaszadók jelentős része olyan csoportba sorolható, akik vagy *nem rendelkeznek semmiféle (direkt vagy indirekt) eredményes stratégiával* az adott nyelvi feladat megoldására, pl. a szótanulásra, a nyelvtan megértésére és alkalmazására, vagy pedig olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek nem igazán segítik a hallgatót az idegen nyelv feldolgozásában és használatában, pl. probléma esetén társak megkérdezése (a tanár megkérdezése helyett, vagy tankönyvek, szakirodalom tanulmányozása helyett).

Mindezek az eredmények felvetik azt a kérdést, hogy a különböző stratégiai és nyelvtanítási szokásokkal rendelkező hallgatóknak milyen didaktikai módszerekkel lehetne az idegen nyelvet tanítani, illetve milyen direkt és indirekt stratégiákat, pl. affektív tényezőket lehetne bevonni a tanítás folyamatába, hogy a hallgatók elfogadják a tanulási stratégiákra vonatkozó javaslatokat, merjenek segítséget kérni és kérdezni a nyelvtanártól, órán és órán kívül egyaránt, segítséget kapjanak nyelvi szorongásuk feloldásához, s jobban tudják tevékenységüket a nyelvtanulásra fókuszálni. E kérdések vizsgálata egy további vizsgálat tárgya lehetne, de ezt megelőzően eredményeink alapját képezhetik egy olyan kérdőíves eljárás kidolgozásának, amely alapján megállapíthatjuk a különböző nyelvtanulási típusokat, s ennek megfelelő csoportba rendezve a stratégiáknak megfelelő csoportok kialakításával hatékonyabbá tehetnénk a nyelvtanítást.

11.4. Az SQ2 kérdőív eredményeinek összegzése

Az SQ2 kérdőívvel a *magyar* iskolarendszerben a tanulók által használt *tipikus* stratégiákat mértük fel. Annak feltárására törekedtünk, milyen tevékenységeket folytatnak idegennyelv-tanulásuk során a nyelvtanulók, ezért a kérdések nyelv minden fontos elemét magukba foglalják: a szókincset, nyelvtant, kiejtést és a négy alapvető készséget (olvasás, hallás utáni megértés, beszéd-készség és íráskészség; 1–9. kérdés), valamint a tanulás minden aspektusát (izgulás, jutalmazás-büntetés, problémák megoldása; 15–18. kérdés), nem csupán a kognitív és metakognitív területeket (13–14. kérdés). A nyitott kérdéseket is tartalmazó kérdőív azt igyekszik feltárni, milyen módszerekkel kezelik a tanulók a nyelvtanulás során felmerülő nehézségeket, s mindezt hogyan fogalmazzák meg saját szavaikkal.

Az SQ2 kérdőív eredményeinek értékelése alapján a következő megállapításokat tehetjük:

1. Akik erőfeszítést tesznek beszéd-készségük javítására, azok között a kudarcosok aránya szignifikánsabb kisebb.
2. Azok a nyelvtanulók, akik készek hallás utáni megértésük javítására, különbözőnek tartják az idegen nyelvet más tantárgyaktól.
3. Az a nyelvtanuló, aki beszéd-készsége javítására lépéseket tesz, kevésbé kudarcos, és azt gondolja, hogy az angol tanulása eltér más tantárgyak tanulásától.

4. Az izgulós nyelvtanuló szintén úgy véli, hogy az angol nyelv megtanulása különbözik a többi tantárgyaktól.
5. A kudarcélmény átélését nem befolyásolja az elkövetett nyelvi hibák észrevétele.
6. A lányok nagyobb erőfeszítéseket tesznek a hallás utáni megértés javítására.
7. A fiúk nagyobb erőfeszítést tesznek íráskészségük javítására.
8. A kezdők kevésbé javítják saját nyelvi hibáikat, a haladók erre jobban hajlandók és képesek.

12. A SILL KÉRDŐÍV EREDMÉNYEINEK ISMERTETÉSE

Tanulási stratégiák szükségesek minden tantárgy, pl. matematika, történelem stb. elsajátításához. Mayer (1988:11) szerint a tanulási stratégiák: „a tanuló viselkedési módjai, melyek befolyásolják a tanuló által szerzett információk feldolgozásának módját”.

A **nyelvtanulási** stratégiák pedig „–specifikus cselekvések, viselkedési módok, lépések vagy technikák, melyeket a diákok alkalmaznak (gyakran szándékosan), hogy elősegítsék idegen nyelvi készségeik fejlesztését. E stratégiák elősegítik az új nyelv internalizációját, tárolását, előhívását vagy használatát. A stratégiák eszközök ahhoz az önerőre támaszkodó részvételhez, mely szükséges a kommunikációs képesség kialakulásához (Oxford, 1992/1993).

Más nyelvtanulási stratégiák szükségesek, pl. a direkt és a szövegkörnyezetből való tanuláshoz, más stratégiákat használnak kezdők és haladók, megint másokat kudarcos és sikeres nyelvtanulók.

A jelenlegi tanárképzésben – többek között – a tanulási stratégiák oktatása nem, vagy csak igen kevésbé szerepel, sem a hallgató számára közvetlenül, egyetemi/főiskolai tanulását megkönnyítendő, sem pedig a tanár szakos hallgatók számára későbbi diákjaik számára átadandó ismeretként. „...a pedagógusok döntő százaléka nem tud olyan ismeretanyagot felidézni egyetemi vagy főiskolai tanulmányaiból, amelyet konkrétan használ a nevelési gyakorlatban” (Bugán, 1977) – mivel a nyelvtanulási stratégiák szerepe tehát döntő a nyelvtanulás sikerében - érdekesnek láttuk a magyar hallgatók idegennyelv-tanulásban való lemaradottságát a stratégiahasználat szempontjából is vizsgálni.

Vizsgálatainkat a szorongás-kudarc-stratégiaválasztás összefüggéseire fókuszáltuk, és a nyelvtanulási stratégiák feltérképezésére olyan módszert választottunk, mely nagyszámú és számszerűsíthető adatokkal szolgál. Erre kiválóan alkalmasnak bizonyult a SILL kérdőív.

Az első 50 kérdésre a Cronbach alpha értékére 0,897 adódott. A kérdőív megbízhatósága a fentiek alapján kiválónak mondható.

Az átlagpontokat azért mutatjuk be, mert néhány kiugró érték volt tapasztalható a nyelvtanulási stratégiák alkalmazásában.

Kérdések 1–50-ig	Átlag	szórás
kötöm ahhoz, amit tudok	3,70	0,94
mondatba helyezem a szavakat	2,56	1,18
hangzás, kép, kinézet	3,19	1,26
szituációnak a képe	2,74	1,22
rímelő versikékbe rakom	1,37	0,81
külön kártyára kiírva	1,75	1,15
jelentést eljátszom	1,61	0,88
gyakran ismételem az anyagot	2,95	1,05
pontos helyfelidézés	3,11	1,12
hangosan kimondom, leírom	3,69	1,04
úgy beszélek, mint az anyanyelvű	3,02	1,15
gyakorlom a kiejtést	3,13	1,14
próbálom használni a szót	3,07	0,92
társalgást kezdeményezek	2,52	1,25
angol nyelvű filmet, tv-t nézek	2,89	1,26
olvasok angolul	2,21	1,23
angol nyelven írok	1,86	1,08
először átfutom, majd újraolvasom	3,20	1,17
az angolhoz hasonló magyar szót keresek	2,23	1,11
sémát, rendszer keresek	3,07	1,16
részekre bontom, amiket értek	3,34	1,12
nem szó szerint fordítok	3,86	0,99
rövid tartalmi összefoglalót írok	2,46	1,09
kitalálom a nem ismert szó jelentését	3,60	1,06
Gesztikulálok	3,14	1,20
új szót találok ki	2,50	1,17
olvasok, de nem keresek minden szót ki	3,14	1,08
kitalálom, mit fog beszélőpartnerem mondani	2,36	1,11
szinonim szót használok egy ismeretlen helyett	3,89	0,91
sokféleképpen használom tudásom	3,08	1,04
ha hibázok észreveszem, javítom	3,45	0,96
figyelek, ha angolul beszél valaki	3,63	1,06
hatékonyabban szeretnék tanulni	3,49	1,01
időbeosztásom tervezem, jusson idő angolra	2,40	1,17
keresem az angolul beszélés lehetőségét	2,36	1,16
keresem az angolul olvasás lehetőségét	2,22	1,12
célok az angolom fejlesztésére	2,64	1,18
ellenőrzöm fejlődésemet	2,89	1,24
nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni	2,53	1,25
ha félek, akkor is bátorítom magam	2,96	1,23
megjutalmazom magam, ha jól teljesítek	1,96	1,20
észreveszem, ha ideges vagyok az angol miatt	3,10	1,33
naplóba írom le érzéseimet	1,34	1,48
beszélek érzéseimről a nyelvtanulással kapcs.	2,26	1,25
ha nem értem, kérem, hogy lassítsanak	3,64	1,12
megkérem a beszélőt, javítson ki	2,94	1,25
másokkal együtt gyakorlok	2,24	1,14
megkérem az angolul beszélőket, segítsenek	2,68	1,16
angolul tesztek fel kérdést	2,44	1,21
angol kultúráról tudakozodom	2,43	1,19

Megjegyzés: A feketével kiemelték a jelentősebbek, a pirossal kiemelték a jelentéktelenebbek

1. A leggyakoribb nyelvtanulási stratégiák a vizsgált csoportban az új információ összekapcsolása a régivel, szavak kimondása hangosan, hiányzó szavak kompenzálása szinonimákkal, törekvés az ismeretlen szó jelentésének megfejtésére, törekvés a beszéd ütemének lassítására.
2. Kevésbé használt technikák a mondókák, rímek, kártyák, a szituatív tanulás, a levelezés, naplózás
3. A kezdőkre nem jellemző az angol nyelven történő olvasás, kevésbé gyakran néznek angol nyelvű műsorokat, s sokkal kevésbé használják az angolt írásos kommunikációban.
4. Akik kudarcélményt élnek át a nyelvtanulásban, azok szívesebben gyakorolnak együtt másokkal.
5. A kezdők és a haladók között a legnagyobb különbség az angol nyelven történő beszédben van a haladók javára.
6. Akik kevesebb kudarcot éltek át, azok jobban odafigyelnek angol beszédükre, javítják hibáikat és társalgást is kezdeményeznek, sikeresen kötik az új információt a régihez.
7. A kártyára kiírás módszerét inkább a kudarcosok kedvelik.
8. A vonás és állapotsszorongás kapcsolata leginkább a nyelvi közeggel való találkozáskor (1. főkomponens) nyilvánvaló; szorongást leginkább az olvasás, írás, beszélgetés, filmnézés vált ki.
9. A kudarcérzést növeli az individuális tanulás, a kontroll és a másokkal együtt tanulás, a kudarc főleg interaktív helyzetekben jelenik meg.
10. A főkomponenseket alapul véve mintánkban a legdominánsabbak az interaktív, a vizuális és a kreatív stratégiákat használó hallgatók.
11. A haladókra jobban jellemző a nyelvi közeg preferenciája, a kontroll és a vizuális stratégiák.

A fenti táblázat alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a leggyakrabban alkalmazott nyelvtanulási stratégiák közé tartozik az új ismeret kapcsolása a már meglévőhöz, a (főként) szavak kimondása hangosan, majd ezt követően leírásuk; a hiányzó szavak kompenzálása megfelelő szinonimákkal, törekvés az ismeretlen szó jelentésének megfejtésére, „kitalálására”, anyanyelvi beszélő jelenléte esetén odafigyelés az idegen

nyelv sajátos ritmusára, hanglejtésére, kiejtésére; a lemaradástól való félelem elleni védekezéséppen kérés a hallott beszéd ütemének lassítására.

Sokkal kevésbé jellemző a nyelvtanulókra a memória (idegen szavakat vagy nyelvtani kifejezést tartalmazó) rímelő versekkel való segítése, a nyelvtani vagy szókincsbeli új ismeretek kártyákra történő kiírása, a szavak jelentésének eljátszása különböző szituációknak megfelelően. Hasonlóképpen ritkábban fordul elő az angol nyelven történő írás – pl. levelezés külföldi partnerrel vagy gyakorló fogalmazás írása, valamint az önjutalmazás eredmények elérése esetén. A naplóba írás idegen nyelven szintén nem fordul elő gyakran.

12.1. A nyelvismeret szintje és a kudarcélmény hatása a stratégiák alkalmazására - elemzések Kruskal – Wallis Varianciaanalízissel

Az elemzések első fázisában az egytényezős varianciaanalízis nem-paraméteres megfelelőjével, a Kruskal-Wallis varianciaanalízissel meghatározzuk azon kérdéseket a sok közül, ahol eltérések adódtak a szint és a kudarc ismérvekre. Ezután végezzük csak el a főkomponens elemzést. A paraméteres változathoz nem teljesült a normalitási feltétel, a K-W viszont alkalmazható, mert a minták függetlenek, és legalább öt adat van mintánként. A K-W analízis tulajdonképpen egy több mintán alapuló hipotézisvizsgálat. Ennek segítségével egy csoportképző ismerv (jelen esetben a kudarc és a szint) hatását vizsgáltuk a függő változók (adott kérdések) mennyiségi alakulására nézve. Az analízis során a nullhipotézis az, hogy az átlagok egyenlők, nincs közöttük különbség, azaz származhatnak a minták azonos eloszlású sokaságból. Ahol a szignifikancia értéke 0,05 alatti, ott elvetjük a nullhipotézist, ekkor szignifikáns különbség adódik a csoportképző ismérvekre.

12.1.1. A nyelvtanulás szintje alapján

Az elemzést a paraméteres változattal elvégezve ugyanazokban a kérdésekben mutatkozó szignifikáns különbség a szintek tekintetében. Az egyes kérdésekre adott átlagpontszámok szintek szerint az alábbi ábrán láthatók a szignifikáns különbségekkel együtt.

Kérdések (1–50-ig)	kezdő	haladó	Összesen	Különbség	p szignifikancia
kötöm ahhoz, amit tudok	3,48	3,77	3,70	0,30	0,041
külön kártyára kiírva	1,52	1,81	1,74	0,29	0,037
hangosan kimondom, leírom	3,46	3,76	3,68	0,30	0,028
angol nyelvű filmet, tv-t nézek	2,54	3,01	2,89	0,47	0,010
olvasok angolul	1,77	2,37	2,22	0,60	0,001
angol nyelven írok	1,66	1,94	1,87	0,28	0,041
új szót találok ki	2,18	2,61	2,50	0,43	0,006
figyelek, ha angolul beszél valaki	3,33	3,73	3,63	0,40	0,035
olvasok, de nem keresek minden szót ki	2,87	3,24	3,14	0,37	0,031
időbeosztásom tervezem, jusson idő angolra	2,16	2,50	2,41	0,33	0,034
keresem az angolul olvasás lehetőségét	1,92	2,32	2,22	0,40	0,007
ellenőrzöm fejlődésemet	2,64	2,98	2,89	0,34	0,050
nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni	2,16	2,66	2,53	0,49	0,003
angolul teszek fel kérdést	2,15	2,55	2,45	0,40	0,025

A táblázatból látható, hogy a kezdők és haladók összehasonlításában a haladók jelentősen többet olvasnak angolul ($p < 0,001$), sokkal többet néznek idegen nyelvű filmeket és TV műsorokat (12.1.1, $p < 0,010$), tehát kedvelik az angol nyelvi közeget; új szavakat találnak ki, ha valami nem jut az eszükbe, kreatív stratégiákat használnak (12.1.2. $p < 0,006$), intenzívebben odafigyelnek, ha idegen nyelvű társalgást hallanak (interaktív) (12.1.2. $p < 0,035$); és keresik az idegen nyelvű olvasás lehetőségeit (nyelvi közeg keresése/preferenciája) (12.1.2. $p < 0,031$). Összességében elmondható, hogy a haladók magasabb szintű nyelvtanulási stratégiákat alkalmaznak.

Észrevehető azonban az is, hogy a haladók még intenzívebben keresnek ürügyet önmaguk megnyugtatására, ha sikertelenek, vagy nem mernek megszólalni, vélhetően, mert haladó szinten még nagyobb szégyennek érzik az esetleges kudarcot. Nyilvánvaló tehát a nyelvtanulási stratégiák fokozatos változása a szintek (kezdők, haladók) függvényében, a tudásszint és az életkor előrehaladtával és a tanulási tapasztalatok gazdagodásával.

12.1.2. A kudarcélmény alapján

Az elszenvedett kudarcélmények nagymértékben befolyásolják az idegennyelv-tanulás választott stratégiáit. E stratégiák nagyrészt az idegen nyelvi interakciók elkerülésére, a

szorongás leplezésére és saját maguk megnyugtatóására, „felmentésére” irányulnak, azaz nem aktívan magára a nyelvtanulásra. Ennek megfelelően, az ekképp megválasztott stratégiák újabb kudarchoz vezethetnek, melyből kiutat - többek közt - egy jól képzett, affektív stratégiákban is jártas nyelvtanár útmutatása jelenthet.

1. táblázat

Kudarc	igen	nem	Össze- sen	különb- ség	p szignifi- kancia
szituációnak a képe	2,59	3,08	2,74	0,49	0,004
úgy beszélek, mint az anyanyelvű	2,87	3,36	3,02	0,49	0,003
gyakorlom a kiejtést	3,02	3,38	3,13	0,35	0,017
próbálok használni a szót	3,01	3,21	3,07	0,20	0,050
társalgást kezdeményezek	2,39	2,81	2,52	0,41	0,013
olvasok, de nem keresek minden szót ki	3,04	3,38	3,14	0,33	0,039
ha hibázok észreveszem, javítom	3,36	3,63	3,44	0,26	0,044
figyelek, ha angolul beszél valaki	3,49	3,94	3,63	0,46	0,002
célok az angolom fejlesztésére	2,54	2,86	2,64	0,32	0,050
nyugtatom magam, ha nem merek megszólni	2,64	2,28	2,53	-0,36	0,048
másokkal együtt gyakorlok	2,32	2,04	2,24	-0,28	0,044

Az 1. táblázat adatai szerint akiknek kudarcuk volt a nyelvtanulásban, azok inkább gyakorolnak másokkal együtt, és jellemzőbb rájuk, hogy magukat megnyugtatóják, ha nem mernek megszólni: mintegy kifogást keresnek maguknak arra, miért nem vesznek részt a társalgásban. Ezzel saját önképüket védik a közösségből (nyelvi csoportból) származó sérülésektől. A legnagyobb különbség az anyanyelvhez közelítő spontán, laza, gondolkodás nélküli megszólalásban és az új szavak megtanulásában van. A spontán, anyanyelvihez leginkább hasonlító, a szituációhoz illő szavakból, kifejezésekből álló megszólalás talán az egyik legnehezebb feladat a nyelvtanulásban, amit hosszú évek gyakorlása előz meg, s a kudarcos hallgatók épp itt érzik magukat kitéve a legnagyobb veszélynek, hiszen nincs idő felkészülni rá vagy felidézni a megfelelő szavakat. Ezért a kudarcos hallgatók számára nagy az esély a kellemetlen, nevetséges vagy megalázó helyzetek kialakulásának. Amikor a szavak megtanulása a hozzá kötődő szituáció vizuális rögzítésével történik, e stratégia nagyban segíti a sikeres szótanulást, hiszen itt az új információ valamilyen már előzőleg ismert dologhoz (élményhez stb.) kötődik, és a vizualitás, a képi megjelenítés megfelelőképpen rögzíti az új tartalmakat. A különbség nagy a kudarcos és sikeres nyelvtanulók között, tehát a sikeres stratégia használat (vizuális kötés) sokat jelent a szavak memorizálásában. Nagy különbség adódott abban is,

hogy figyelnek-e, ha valaki angolul beszél. A kudarcos, aki számára egyértelműen negatív élményt jelent, hogy nem érti meg az idegen nyelvű beszédet (de sokszor bármely, az idegen nyelv tanulásához kötődő cselekvést is kerül) nyilvánvalóan kerüli az újabb kudarc lehetőségét, míg a sikeres nyelvtanuló, akit örömmel tölt el beszéd közben a szavak azonosítása és értelmezése, keresi ennek lehetőségét.

Inkább a kudarcosok gyakorolnak együtt másokkal, vélhetőleg társaikkal, akiktől igazán profi segítséget nem várhatnak. Ezért nem valószínű, hogy ez sikeres stratégia, sőt a hasonló szintű társsal való gyakorlás inkább a kudarcosok magukat megnyugtató tevékenységeihez tartozik, s vélhetőleg nem sokat lendít tényleges nyelvtudásukon.

Az alábbi kiemeléssel bemutatjuk a két szemponton (szint és kudarc) belüli különbséget és azonosságot.

2. táblázat

Kérdés (1–50-ig)	p szignifikancia
szituációnak a képe	0,004
úgy beszélek, mint az anyanyelvű	0,003
gyakorlom a kiejtést	0,017
próbálok használni a szót	0,050
társalgást kezdeményezek	0,013
olvasok, de nem keresek ki minden szót	0,039
ha hibázok, észreveszem, javítom	0,044
figyelek, ha angolul beszél valaki	0,002
célok az angolom fejlesztésére	0,050
nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni	0,048
másokkal együtt gyakorlok	0,044

Tehát mint láttuk az előző elemzésben (12.1.2, 1.ábra), a nyelvi szint alapján 14 kérdésben mutatkozott különbség a kezdők és haladók között, a kudarc alapján pedig 11 kérdésben (12.1.3. fejezet, 1. táblázat). Összesen 22 kérdésre kellett tehát varianciaanalízist végrehajtani az 50-ből. A maradék 28 kérdésben nincs különbség a fő ismérvek alapján a vizsgált csoportok között. A **feketével** kiemelték különböznek mind a szint, mind a kudarc alapján.

A 2. táblázat eredményei szerint a nyelvtanuló, ha olvas is idegen nyelven, nem szívesen szakítja meg az olvasás folyamatát a szavak szótárazásával, mivel ez vélhetően lassítaná a tevékenységet és feltehetőleg unalmas is számukra. Természetesen a haladók olvasnak inkább többet, mivel az idegen nyelven való – örömteli, érdekesítő - olvasás legalább egy középfokot megközelítő szintet feltételez.

Hallgatóink odafigyelnek, ha angol szót hallanak, s ezáltal életszerű helyzetekben igyekeznek megértésüket fejleszteni. Szívesen hallgatják az egyetemre látogató külföldi

vendégoktatók előadásait, néznek idegen nyelvű filmeket (bár ehhez igénylik a feliratozást), a tankönyv anyagához tartozó hangkazetta hallgatását azonban nem kedvelik túlzottan. Ennek oka lehet az órai körülményekből adódó szükségszerű „versenyhelyzet” és a tanterem adottságaiból fakadó távolság, hangminőség stb.

Ha interaktív szituációkban nem mernek megszólalni, jellemző, hogy magyarázatot, felmentést keresnek rá, s ezzel nyugtatgatják magukat. Ez, ahogyan kutatásaink megállapították, főleg a kudarcos hallgatókra jellemző, akik én-képük stabilizálása céljából alkalmazzák e kudarcckerülő vagy kudarcot ellensúlyozó stratégiákat.

12.2. A stratégia típusai – a főkomponens analízis eredményei

Az előzőkben bemutatott varianciaanalízis almintákat elkülönítő 22 iteméből főkomponens analízist végeztünk.

Variancia%: 66,641%

A 22 kérdésből 8 főkomponenst sikerült elkülöníteni.

A legkisebb kommunalitás is 0,522 volt.

KMO: 0,848 KMO: 0,943 /KIVÁLÓ STRUKTÚRA/

Kérdés	Főkomponens			
	Nyelvi közeg preferenciája	Kontrollos	Interaktív	Auditív
olvasok angolul	0,78			
angol nyelvű filmet, tv-t nézek	0,76			
angol nyelven írok	0,73			
keresem az angolul olvasás lehetőségét	0,60	0,58		
nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni		0,70		
ellenőrzöm fejlődésemet		0,67		
időbeosztásom tervezem, jusson idő angolra		0,66		
célok az angolom fejlesztésére		0,52		
ha hibázok észreveszem, javítom			0,72	
próbálom használni a szót			0,62	
figyelek, ha angolul beszél valaki			0,60	
társalgást kezdeményezek	0,56		0,57	
hangosan kimondom, leírom				0,76
gyakorlom a kiejtést				0,68
úgy beszélek, mint az anyanyelvű	0,41			0,44

1. nyelvi közeg preferenciája
2. kontrollos
3. interaktív
4. auditív

Kérdés	Főkomponens			
	Kreatív		Vizuális	
másokkal együtt gyakorlok	0,86			
angolul teszek fel kérdést	0,56			
új szót találok ki		0,79		
olvasok, de nem keresek minden szót ki		0,66		
szituációnak a képe			0,81	
kötöm ahhoz, amit tudok			0,54	
külön kártyára kiírva				0,92

5. kreatív (5–6)

6. vizuális (7–8)

Megjegyzés: Az utolsó négy kategóriát a könnyebb kezelhetőség kedvéért két kategóriába vontuk össze.

Az 1. főkomponens a nyelvi közeggel érintkezést kereső, kedvelő nyelvtanulókat tartalmazza. Ide soroljuk azokat, akik aktívan keresik az idegen nyelvű filmek, TV-műsorok nézésének, idegen nyelvű könyvek olvasásának lehetőségét. Oxford taxonómiája szerint e tevékenységek a direkt stratégiák között, a memória stratégiákon belül az információ tárolását elősegítő audio-vizuális stratégiák közé tartoznak.

A 2. főkomponens a kontrollós nyelvtanulókat foglalja magába, akik ellenőrzik saját tantárgyi előmenetelüket, felmentést keresnek maguk számára, ha a szorongás miatt nem mernek megszólalni, pontos időbeosztással élnek, terveznek, céljaik vannak. Oxford taxonómiája szerint e nyelvtanulók inkább indirekt stratégiákat alkalmaznak, azon belül is a nyelvtanulás folyamatát szabályozó stratégiákat (a tanulási folyamat szervezése és tervezése; a (saját) tanulási folyamat értékelése, valamint a szintén indirekt affektív stratégiákat emocionális igényeikhez kapcsolódóan (a szorongás csökkentése, önmaga bátorítása).

A 3., interaktív főkomponensbe azok a nyelvtanulók tartoznak, akik javítják hibáikat, igyekeznek a tanultakat pl. szavakat alkalmazni, figyelemmel követik, ha a tanult idegen nyelvet hallják és szívesen kezdeményeznek társalgást az adott idegen nyelven. Oxford besorolása szerint ezek direkt, kognitív stratégiák (mentális stratégiák, melyekkel értelmet adhatunk a tanulásnak: gyakorlás); indirekt, metakognitív stratégiák (a nyelvtanulási folyamat szabályozására: a (saját) tanulási folyamat értékelése, valamint indirekt, szociális stratégiák az intenzívebb célnyelvi interakció létrehozására: kérdés-feltevés, együttműködés másokkal).

A 4., auditív főkomponenshez tartozó nyelvtanulók hallás útján tanulnak a legkönnyebben, ezért kimondják tanulás közben a szavakat, mondatokat, s arra törekednek, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan beszéljenek. Oxford szerint ezek egyrészt direkt memória stratégiák: az információk tárolása hangok segítségével, másrészt direkt, kognitív stratégiák, melyekkel értelmet adhatunk a tanulásnak (gyakorlás).

Az 5., kreatív főkomponens nyelvtanulói képesek arra, hogy új szót találjanak ki, ha nem jut eszükbe az, amire szükségük van; olvasás közben megpróbálnak rájönni a szavak jelentésére szótározás helyett, képesek másokkal együtt gyakorolni, kérdezni, társalogni. Oxford modellje szerint e stratégiák direkt kompenzációs stratégiák („kitalálni intelligens módon, felülkerekedni a beszéd – és írásbeli hiányosságokon); és indirekt szociális stratégiák (kérdések feltétele, együttműködés másokkal).

A 6., vizuális főkomponens nyelvtanulói a szituáció stb. képét igyekeznek megjegyezni, az újonnan tanultakat vizuális memóriájuk segítségével próbálják a régebben elsajátított információhoz kötni. Az oxfordi taxonómia értelmében ezek direkt memória stratégiák az információ tárolására (mentális kötések, kapcsolatok kialakítása, képek alkalmazása).

12.2.1. Stratégia típusok alminták szerint - főkomponens értékek alakulása alminták szerint

A főkomponenseket a program alakította ki az adatok alapján a Spermann-féle korrelációs mátrixból kiindulva. Miután elkülönítettük főkomponenseket és a főkomponens súlyokat, ezek alapján az egyes válaszadók főkomponens értékeit is meghatározhatjuk.

Az alábbi táblázatban varianciaanalízissel csak azt vizsgáltuk, hogy vannak-e különbségek a kudarcos és a nem-kudarcos hallgatók adott főkomponens értékeiben.

12.3. Kudarc szerint

1. táblázat

kudarc	Főkomponensek			
	interaktív	kreatív	vizuális	
igen	-0,14711	0,108052	-0,1268	0,087149
nem	0,339164	-0,24912	0,292339	-0,20093
szignifikancia	0,001	0,011	0,003	0,041

A táblázat adatai szerint a fenti komponensek közül a **3., 5. és 6.** esetében volt nyilvánvaló a stratégiahasználat és a kudarc összefüggése.

A **kudarcos** nyelvtanulók kevésbé figyelnek, ha angol szót hallanak, nem kezdeményeznek társalgást, s hibáikat is kevésbé javítják (**3.** főkomponens). A kudarcos nyelvtanulók is igyekeznek vizuális stratégiákat alkalmazni (pl. kártyára írás, **6.** főkomponens), de valószínűleg egyéb, sikertelen stratégiák választása következtében ez nem elég a kudarcosság leküzdéséhez.

A **nem-kudarcos** nyelvtanulók figyelnek, ha angolul beszélnek, társalgást kezdeményeznek, javítják hibáikat (**3.** főkomponens), igyekeznek vizuális memória stratégiákat alkalmazni az új ismeretek tárolására (pl. a szituáció képét jegyzik meg, és kötik a szót eddigi ismereteikhez, **6.** főkomponens). A kreatív stratégiák (**5.** főkomponens) alkalmazása, tehát új szavak kitalálása, az ismeretlen szavak és információk „intelligens” kitalálása is főként a nem-kudarcosokra jellemző.

12.4. A nyelvi képzettség szintje szerint

szint	Főkomponensek		
	nyelvi köz. pref.	kontrollós	vizuális
kezdő	-0,24895	-0,28233	-0,2583
haladó	0,085798	0,097299	0,089019
szig	0,024	0,01	0,019

A szint alapján más komponensértékek különböznek.

A haladókra jobban jellemzők az **1. (nyelvi közeg preferenciája), 2. (kontrollós) és a 6. (vizuális)** komponenst alkotó tényezők, mint a kezdőkre. Ez azt jelenti, hogy a haladók szívesen találkoznak az idegen nyelv természetes közegével (filmek, játékok, TV műsorok, könyvek); kontrollt fejlesztettek ki nyelvtanulásuk hatékonyabbá tételére (ellenőrzik előrehaladásukat, terveznek, beosztják idejüket, célokat tűznek ki maguk elé); szívesen alkalmaznak olyan direkt memória stratégiákat az információ tárolására, mint pl. a vizualizálás.

12.5. Szorongás és a főkomponensek kapcsolata

1. táblázat

állapot STAI	Nyelvi köz. pref.
Szorongók	-0,1276615
Alacsony szorongás értéket mutató tanulók	0,3258227
Szig.	0,002

2. táblázat

vonás STAI	Nyelvi köz. pref.
Alacsony szorongás értéket mutató tanulók	0,1706018
Szorongók	-0,1794260
szig.	0,002

A vonás és állapotszorongás kapcsolata leginkább az 1. főkomponenssel, vagyis a nyelvi közeg preferenciájával nyilvánvaló. Az olvasás, írás, beszélgetés, filmnézés vált ki leginkább szorongást, mivel itt a legnagyobb annak az esélye, hogy a nyelvtanuló nem érti meg az idegen nyelvet. Az idegen nyelvi kommunikáció természetes ritmusa, a különböző beszélők elérő stílusa, iskolázottságuktól, szociális helyzetüktől és rengeteg más tényezőtől függő nyelvi szintjük, stílusuk mind külön nehézséget jelentenek a nyelvtanulók számára; megértésük, elsajátításuk hosszú évekig is tarthat. Ezért a vonás-szorongók, akiknek személyiségvonása is az aggodás és a nem rendelkeznek megfelelően erős, pozitív önképpel, igyekeznek elkerülni ezeket a helyzeteket.

Eredményeink azt mutatják, hogy az **alacsony szorongás értéket mutató, tehát az általában magabiztosabb, pozitívabb önképpel rendelkező nyelvtanulók** jobban kedvelik a nyelvi közeget (1. főkomponens), tehát szeretnek a tanult idegen nyelven TV műsorokat, filmeket nézni, újságokat olvasni, levelezni stb. Szignifikáns különbség a táblázat adatai szerint csak az olvasás és filmnézés kérdésében adódott: ezek nem személyes interakciók, tehát nem kifejezetten szorongást kiváltó szituációk, s nem kell a hibák kijavításától, sem pedig „leégéstől” félni. Az állapotszorongás szintje tehát jelentősen alacsonyabb értékeket mutatott.

12.6. A stratégia típusok összefüggései a szorongással és a kudarcélménnyel

12.6.1. Szorongás változóra nézve

1. Változók	B paraméterek	szignifikancia	Exp(B)
Nyelvi közeg preferenciája	-,363	0,009	,696
Kontrollos	,188	0,167	1,206
Interaktív	-,131	0,332	,877
Auditív	-,003	0,981	,997
Kreatív	,227	0,095	1,255
	,027	0,839	1,028
Vizuális	,049	0,718	1,050
	,130	0,331	1,139
Konstans	-,180	0,180	,835

12.6.2. A kudarc változóra nézve

A kudarc változó alapján a logisztikus regresszió ugyanezt az eredményt igazolta.

változók	B	Szig.	Exp(B)
Nyelvi közeg preferenciája	,088	,554	1,092
Kontrollos	-,060	,694	,942
Interaktív	,549	,001	1,731
Auditív	-,057	,707	,945
Kreatív	-,401	,011	,670
	-,087	,575	,917
Vizuális	,468	,003	1,597
	-,350	,035	,704
konstans	-,969	,000	,379

A táblázat adatai szerint a 4 főkomponens közül a legdominánsabb az **interaktív (3. főkomponens)** a **vizuális (6. főkomponens)** aztán kb. azonos súllyal a **kreatív (5. főkomponens)** következik.

Ez azt jelenti, hogy az **interaktív** helyzetek felvállalása gyakorlási lehetőséget biztosít a nyelvtanuló számára, ahol felmérheti tudásszintjét, megértését és beszédképességét. Sikeres interakció esetén nagyban hozzájárul a nyelvtanuló pozitív önképének kialakulásához vagy további erősítéséhez, önbizalmának növeléséhez és a kudarc lehetőségének csökkentéséhez. Egyértelmű ugyanakkor, hogy e helyzetek jelenthetik a kudarc legnagyobb lehetőségét is.

A **vizualizálás** talán az egyik leggyakoribb és leghatékonyabb direkt memória stratégia, mely a szavak tanulásától a nyelvtani szerkezetek rögzítéséig széles skálán alkalmazható a nyelvtanulásban az információ tárolására és új ismeretek kapcsolására a már meglévőkhöz. A vizuális stratégiák lehetséges variációit felhasználás szerint, pl. szavak tanulása, nyelvtani struktúrák stb.) lehetne csoportosítani, s ezek tanítása nagyban megnövelhetné a nyelvtanítás hatékonyságát minden nyelvi szinten. Ha azonban nem sikerül a vizuálisan rögzített adatokat előhívni, ezek „törlődnek” valamilyen okból kifolyólag, ezeket rendkívül nehéz más módon előhívni. Ezért tehát itt is nagyfokú a kudarc lehetősége.

A **kreatív** stratégiák – pl. „kitalál” valamilyen szót, ha nem jut észbe a megfelelő, vagy annak helyettesítése szinonimával stb., szintén a nyelvtanulás sikerességét növelik, mivel lehetőséget adnak arra, hogy a nyelvtanuló megoldást találjon a nehéz idegen nyelvi helyzetben, mégpedig a maga erejére támaszkodva. Ez növeli magabiztosságát, sikerélményét, ezáltal csökkenti a kudarc esélyét. Ha valaki nem magabiztos, sőt szorongó, nem valószínű, hogy e stratégiákat alkalmazza.

13. Az ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdőív eredményei

Ahogy a szakirodalomban korábban már láttuk (pl. *Bailey*, 1983; *Rubin*, 1975), a sikeres és sikertelen nyelvtanulók a pozitív vagy kevésbé pozitív én-kép alapján is elkülöníthetők. A negatív én-képhez nagyfokú szorongás tartozik, ami lehet gátló vagy debilizáló, de akár segítő szorongás is. A debilizáló szorongás kognitív folyamatokra gyakorolt hatását dolgozatunkban már kifejtettük. Megemlítettük azt a tényt is, hogy Magyarországon a tanulásban az affektív tényezők szerepe még ma sem kap kellő figyelmet, pedig a nyelvtanuló nem csupán „kognitív és metakommunikatív gépezet” (*Oxford*, 1999), hanem a tanulás kimenetelét nagymértékben befolyásolják – többek között – az affektív tényezők is (*Gardner & MacIntyre*, 1993; *MacIntyre&Noels*, 1996). Ezért vizsgálatunk szempontjából fontosnak tartottuk a felmérésben részt vevő hallgatók nyelvórákhoz (angolórákhoz) való viszonyulásának és szorongási szintjének felmérését, különös tekintettel a vizsgaszorongásra, a kommunikációs szorongásra és a negatív értékeléstől való félelemre.

Mivel hallgatóink nagy része – felmérésünk szerint - nyelvi kudarcélménnyel került a felsőoktatásba, izgalmasnak ígérkezett megvizsgálni, milyen érzelmekkel (állapot- és/vagy vonásszorongással) viszonyulnak a nyelvtanuláshoz, hogyan változik a szorongás a tanulmányok előrehaladásának függvényében (kezdő – haladók), illetve ez a szorongás milyen fokú (debilizáló vagy segítő jellegű) volt. Mindezzel magyarázatot próbálunk keresni a magyar felsőoktatás nyelvtanításának viszonylagos eredménytelenségére, és keressük a szorongás mérséklésének lehetőségét és eszközeit a hallgatók nagyobb pszichológiai biztonságára, és ezáltal sikeresebb nyelvi tudása érdekében.

Az ÉN és az Angolórák kérdőív értékelésében a nyelvórához való viszonyulás alapján, a következő főkomponenseket különböztettük meg: 1. szorongás, bizonytalanság, 2. pánik, 3. csökkent értékűség, 4. önbizalom, 5. „link”(lusta, lógós). Eredményeink az alábbiakban foglalhatók össze:

1. A haladók óralátogatási fegyelme jóval meghaladja a kezdőkét, szívesebben fogadják a nagyszámú nyelvórát, óralátogatási fegyelmük is nagyobb.
2. A kezdők jobban félnek a lemaradástól, óralátogatási fegyelmük gyengébb.
3. A kudarcos nyelvtanulók úgy gondolják, a többiek jobban tudják náluk a tanult idegen nyelvet, rájuk erőteljes szorongás és bizonytalanság jellemző, gyakrabban elmaradnak a nyelvórákról is. Önbizalom nem jellemző rájuk.

4. A vizsgált mintában a szorongás és a bizonytalanság volt a legdominánsabb viselkedés.
5. A kudarc lehetőségét csökkenti a magabiztos vagy a link viselkedés.
6. Az állapot és vonásszorongás a STAI index alapján nem volt elkülöníthető.
7. A szorongás és a kudarc között közvetlen összefüggés mutatható ki.

Az Én és az angolórák kérdéskörre a Cronbach alpha értéke: 0,843. A kérdőív megbízhatósága a fentiek alapján kiválónak mondható.

Én és az Angolórák	Átlag	Szórás
nem vagyok magabiztos, ha angolul beszélek	3,12	1,06
nem izgatom magam, ha hibázok	2,96	1,07
reszketek a felszólalástól	2,38	1,26
ijeszt, ha nem értem a tanárt	2,64	1,23
nem aggódnék a több nyelvóráért	2,99	1,28
elkalandoznak a gondolataim	3,17	1,12
azt hiszem, hogy a többi diák jobban tud nálam	3,16	1,20
nyugodt vagyok a tesztírásakor	3,12	1,05
pánikba esem a váratlan felszólalástól	2,73	1,18
aggódom a nem teljesített követelményért	2,80	1,09
nem értem, miért izgulnak egyesek az angolórától	2,91	1,21
idegességemben elfelejtem, amit tudok	2,49	1,21
feszélyez, hogy önmagamtól válaszoljak	2,61	1,20
nem izgulnék, ha angol anyanyelvűvel beszélnek	2,80	1,12
nyugtalanít, ha nem értem, miért javítanak ki	2,85	1,06
izgulok, még ha jól fel is készültem	2,83	1,13
gyakran maradnék ki az óráról	2,73	1,23
magabiztos vagyok, ha beszélek	2,66	1,00
tartok tőle, hogy a tanár kijavítja hibáimat	2,43	1,08
kiugrik a szívem, ha tudom, hogy engem szólíthatnak	2,36	1,23
minél többet tanulok, annál inkább összezavarodom	2,16	1,04
nem akarok jól felkészülni az órára	2,64	1,09
az az érzésem, hogy más jobban beszél, mint én	2,97	1,24
zavarba ejtő mások előtt beszélni angolul	2,63	1,17
félek a lemaradástól	2,36	1,09
feszültebb vagyok angolórán, mint más órákon	2,56	1,20
izgulok, amikor megszólalok angol órán	2,61	1,18
magabiztosan megyek órára	3,02	1,11
ideges leszek, ha nem értem, mit mond a tanár	2,60	1,08
nyomaszt a rengeteg szabály	2,46	1,09
attól félek, kinevetnek, ha angolul beszélek	2,33	1,17
nem feszélyezne, ha angol anyanyelvűekkel lennék	2,89	1,09
ideges leszek a nem várt kérdésekre	2,71	1,09

Megjegyzés: A feketével kiemelték a jelentősebbek, a pirossal kiemelték a jelentéktelenebbek.

Láthatjuk tehát, hogy a hallgatók bizonytalanul érzik magukat, ha angolul beszélnek. Nagy számban állítják, hogy gondolataik elkalandoznak óra közben, ami rontja nyelvtanulásuk sikerességének esélyeit. Sokan hiszik azt, hogy mindenki más jobban tudja náluk a nyelvet, ugyanakkor sokan maradnak nyugodtak tesztírás közben is, és magabiztosan mennek órára, ami segít a kudarcélmények elkerülésében.

Sokan szoronganak a felszólalástól (felszólítástól), azt gondolván, hogy nevetségessé válnak, s ez a félelem néha extrém méreteket is ölt.

Zavarólag hat a tanári javítás, a rengeteg nyelvtani, helyesírási stb. szabály. Sokan idegességükben azt is elfelejtik, amit addig tudtak, és még fizikai tüneteket is produkálhatnak (szívdobogás).

13.1. A nyelvtanulás szintje alapján

A szint alapján csak az alábbi néhány kérdés megítélésében volt különbség

	Én és az Angolórák		Átlag Összesen	Sznifika- kancia	Átlagok Különbsé- ge
	kezdő	haladó			
nyomaszt a rengeteg szabály	2,80	2,34	2,46	0,000	-0,46
nem akarok jól felkészülni az órára	2,92	2,54	2,64	0,041	-0,37
minél többet tanulok, annál inkább összezavarodom	2,42	2,07	2,16	0,000	-0,35
gyakran maradnék ki az óráról	3,28	2,54	2,73	0,020	-0,74
nem izgulnék, ha angol anyanyelvűvel beszélnek	2,55	2,89	2,80	0,031	0,34
nem aggódnék a több nyelv- óráért	2,35	3,21	2,99	0,010	0,86
elkalandoznak a gondolataim	3,62	3,02	3,17	0,001	-0,60

A legnagyobb különbség a több nyelvóra iránti igényben mutatkozik meg a haladók javára. A kezdőknek jobban elkalandozik a gondolata, és az óráról is sokkal gyakrabban maradnak ki a haladóknál. Ezekben a kérdésekben nagy különbségek voltak. A **feketével** jelöltek megtalálhatók a kudarc szerinti különbözésben is.

13.2. A kudarcélmény alapján

Én és az Angolórák	Kudarc		Összesen	Szignifi-	Különb-
	igen	nem		kancia	ség
				0,001	
nem vagyok magabiztos, ha angolul beszélek	3,28	2,78	3,12	0,008	-0,50
reszketek a felszólalástól	2,51	2,08	2,38	0,000	-0,43
ijeszt, ha nem értem a tanárt	2,82	2,22	2,64	0,001	-0,60
nem aggódnék a több nyelvóráért	2,81	3,39	2,99	0,027	0,58
elkalandoznak a gondolataim	3,28	2,93	3,17	0,000	-0,35
azt hiszem, hogy a többi diák jobban tud nálam	3,40	2,63	3,16	0,016	-0,77
nyugodt vagyok a teszтіráskor	3,01	3,39	3,12	0,005	0,38
pánikba esem a váratlan felszólalástól	2,88	2,39	2,73	0,001	-0,49
aggódom a nem teljesített követelményért	2,96	2,43	2,80	0,050	-0,53
nem értem miért izgulnak egyesek az angolórától	2,80	3,14	2,91	0,000	0,34
idegességemben elfelejtem, amit tudok	2,68	2,07	2,49	0,001	-0,61
feszélyez, hogy önmagamtól válaszoljak	2,78	2,24	2,61	0,000	-0,54
izgulnék, ha angol anyanyelvűvel beszélnék	2,60	3,28	2,80	0,000	0,68
izgulok, még ha jól fel is készültem	3,02	2,39	2,83	0,029	-0,64
gyakran maradnék ki az óráról	2,84	2,49	2,73	0,001	-0,35
magabiztos vagyok, ha beszélek	2,53	2,96	2,66	0,000	0,43
tartok tőle, hogy a tanár kijavítja hibáimat	2,64	1,96	2,43	0,000	-0,68
kiugrik a szívem, ha tudom, hogy engem szólíthatnak	2,55	1,93	2,36	0,000	-0,62
minél többet tanulok, annál inkább összezavarodom	2,32	1,79	2,16	0,000	-0,53
az az érzésem, hogy más jobban beszél, mint én	3,18	2,51	2,97	0,000	-0,66
zavarba ejtő mások előtt beszélni angolul	2,85	2,13	2,63	0,049	-0,73
félek a lemaradástól	2,45	2,15	2,36	0,000	-0,30
feszültebb vagyok angolórán, mint más órákon	2,79	2,04	2,56	0,000	-0,74
izgulok, amikor megszólalok angol órán	2,80	2,17	2,61	0,014	-0,64
magabiztosan megyek órára	2,90	3,31	3,02	0,003	0,41
ideges leszek, ha nem értem mit mond a tanár	2,74	2,28	2,60	0,001	-0,46
attól félek, kinevetnek, ha angolul beszélek	2,48	1,99	2,33	0,002	-0,50
nem félszélyezne, ha angol anyanyelvűekkel lennék	2,74	3,21	2,89		0,47

A legnagyobb különbség abban mutatkozik, hogy a kudarcosok szerint a többi diák jobban tud náluk, míg a nem kudarcosok ezt kevésbé gondolják így. A legkisebb különbség a lemaradástól való félelemben van, ez egyébként a többi tényezőhöz képest relatíve kevésbé jellemző mindkét csoportra.

13.3. Az angolórákhoz való viszony típusai – főkomponens elemzés az Én és az Angolórák kérdésekre

Variancia %: 69,308%

Min kommunalitás: 0,518

KMO: 0,943 /KIVÁLÓ STRUKTÚRA/

Kérdések /Én és az angolórák/	Főkomponensek					
	Szorongás, bizonytalanság	Pánik	Csökent értékűség	Önbizalom	Link (lusta, lógós)	
kiugrik a szívem, ha tudom, hogy engem szólíthatnak	0,777					
izgulok, amikor megszólalok angol órán	0,763					
zavarba ejtő mások előtt beszélni angolul	0,722					
izgulok, még ha jól fel is készültem	0,716					
reszketek a felszólalástól	0,704					
feszélyez, hogy önmagamtól válaszoljak	0,689					
pánikba esem a váratlan felszólalástól	0,650					
tartok tőle, hogy a tanár kijavítja hibáimat	0,647					
feszültebb vagyok angolórán, mint más órákon	0,634					
ideges leszek, ha nem értem mit mond a tanár	0,631					
ijeszt, ha nem értem a tanárt	0,627					
idegességemben elfelejtem amit tudok	0,597					
attól félek, kinevetnek, ha angolul beszélek	0,570					
magabiztosan megyek órára	-0,545				-0,476	
nem vagyok magabiztos, ha angolul beszélek	0,463		0,434			

Kérdések /Én és az angol- órák/	Főkomponensek					
	Szorongás, bizonytalanság	Pánik	Csökkent értékűség	Önbizalom	Link (lusta, lógós)	
nyomaszt a rengeteg szabály		0,714				
minél többet tanulok, annál inkább összezavarodom		0,684				
félek a lemaradástól		0,621				
azt hiszem, hogy a többi diák jobban tud nálam			0,776			
az az érzésem, hogy más jobban beszél, mint én			0,706			
aggódom a nem teljesített követelményért			0,516			
nem feszélyezne, ha angol anyanyelvűekkel lennék				-0,812		
nem izgulnék, ha angol anyanyelvűvel beszélnék				-0,779		
magabiztos vagyok, ha beszélek				-0,478	-0,440	
nyugodt vagyok a tesztíráskor					-0,759	
nem értem miért izgulnak egyesek az angolórától					-0,480	
elkalandoznak a gondolataim						0,839
nem akarok jól felkészülni az órára						0,792
nem aggódnék a több nyelv-óráért						-0,809
gyakran maradnék ki az óráról					0,529	0,555

Megjegyzés: 1. (narancssárga): szorongás, bizonytalanság; 2. (sárga): pánik; 3. (zöld): csökkent értékűség, 4. (ciklámen + piros): önbizalom, 5. (sötétkék + kék): link

13.3.1. Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözősége a kudarc alapján

kudarc	Főkomponens		
	Szorongás, bizonytalanság	Önbizalom	Link
igen	0,147528	0,104159	0,103448
nem	-0,33399	-0,2358	-0,23419
szig.	0,001	0,016	0,017

Az 1. komponens (szorongás, bizonytalanság) tipikus szorongási komponens, mely a kudarcosokra jellemző. Akiknek nem volt kudarcuk, azoknak nem esik nehezebbre anya-

nyelvűvel beszélni, magabiztosak beszéd közben és nem aggódnak a több nyelvéra miatt. Akiknek viszont kudarcélményük volt, azok gyakran távol maradnak a nyelvráktól.

13.3.2. Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözősége a nyelvi szint alapján

szint	Főkomponens		
	Pánik	Link	
kezdő	0,250883	0,329414	0,410448
haladó	-0,08602	-0,11294	-0,14073
szig.	0,024	0,003	0,000

A kezdők jobban félnek a lemaradástól, nyomasztja őket a sok szabály, és a több tanulásban összezavarodnak, ami a haladókra nem jellemző. A haladók magabiztosan mennek órára, és nyugodtak a tesztíráskor. Ezzel ellentétben a kezdőket nyomasztja a több nyelvéra, és gyakrabban jellemző rájuk az elmaradás.

13.3.3. Szorongás és az angolórákhoz való viszony kapcsolata

1. táblázat

állapot STAI*	Főkomponens		
	Szorongás, bizonytalanság	Link	
Szorongók	0,101926	0,126906	0,109291
Alacsony szorongás értéket mutató tanulók	-0,26658	-0,33191	-0,28584
Szig.	0,011	0,002	0,006

Megjegyzés: * A STAI szorongásvizsgálat további, részletes eredményeit a 14. fejezet tartalmazza.

A táblázat adatai szerint hogy az első komponens (szorongás, bizonytalanság) a szorongók jellegzetes ismérveit tartalmazza.

A 4. komponens a magabiztosság, önbizalom komponense a szorongókra nem jellemző. A „link”, lusta, lógós magatartás inkább csökkenti a szorongást és az ezzel összefüggő kudarcosságot.

2. táblázat

vonás STAI*	Főkomponens	
	Szorongás, bizonytalanság	Önbizalom
alacsony szorongás értéket mutató tanulók	-0,36152	-0,2648
szorongók	0,377234	0,276315
szig.	0,000	0,000

Megjegyzés: * A STAI szorongásvizsgálat további, részletes eredményeit a 14. fejezet tartalmazza.

A vonásszorongás, a személyiség állandónak tekinthető jellemzője, fokozódhat olyan helyzetekben, melyek tipikusan szorongást válthatnak ki, pl. tesztírásakor, illetve ilyenkor a vonás és állapotszorongás együtt jelentkezhet. A vonásszorongás csökkentheti az önbizalmat, de még az önbizalommal rendelkezőknél is fellelhető.

13.4. Az angolórákhoz való viszony típusainak összefüggése a szorongással és a kudarcélménnyel

Hasonlóan a SILL kérdőív feldolgozásához, itt is logisztikai regressziót alkalmaztunk a főkomponensekre. A vizsgálat igazolta a fent kimutatott összefüggéseket, és megadta, melyik főkomponens szerepe mennyivel súlyosabb a többinél.

13.4.1. Szorongás változóra nézve

változók	B	Szignifikancia	Exp(B)
Szorongás, bizonytalanság	,757	,000	2,132
Pánik	,072	,627	1,075
Csökkent értékűség	,258	,078	1,294
Önbizalom	,481	,002	1,617
Link	,453	,003	1,573
konstans	-,094	,527	,911
	,124	,400	1,132
	-,178	,223	,837

Látható, hogy az első főkomponens (szorongás, bizonytalanság) közel kétszer akkora jelentőséggel bír, mint az összes többi (kivéve a 4-est (önbizalom és az 5-öst (link)).

13.4.2. Kudarcc változóira nézve

változók	B	Szignifikancia	Exp(B)
Szorongás, bizonytalanság	-,584	,001	,558
Pánik	-,153	,336	,858
Csökkent értékűség	-,302	,049	,739
Önbizalom	-,379	,014	,684
	-,034	,829	,967
	-,104	,492	,901
Link	-,410	,011	,664
konstans	-,956	,000	,385

A kudarc okainak vizsgálatában azt állapíthatjuk meg, hogy a magabiztos és a link viselkedés a kudarcosságot csökkenti, a szorongás és a bizonytalanság pedig a csökkent értékűség érzését növeli, a tanulónak önmagáról alkotott negatív gondolatait erősíti. Ha azonban valaki link és magabiztos, valószínűleg nem lesz kudarcos, mivel ez az attitűd általában a pozitív én-képpel rendelkező és sok esetben (de nem mindig) gyors felfogó képességű hallgatókra jellemző, akik később érnek be. A szorongással és csökkent értékű érzésekkel küszködő hallgatók energiáit ugyanakkor annyira lekötik a szorongás testi-lelki tünetei, hogy nem marad energiájuk az idegen nyelv elsajátításához szükséges kognitív és feldolgozási folyamatokra, tehát újabb kudarcokkal szembesülnek.

14. A SZORONGÁSVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Vizsgálatainkban már korábban megemlítettük, hogy a (debilizáló) *nyelvi szorongás* gátolja a nyelvtanulót az idegen nyelv feldolgozásában, és nehézségeket okoz a kognitív agyi működésekben. A kognitív funkció gátoltsága következtében a szorongó nyelvtanuló még kevésbé lesz képes az idegen nyelv elsajátítására, ezért nagyobb az eséllyel lesz kudarcos. A szorongás és a tanulási előmenetel között reciprocitást állapítottunk meg, és a súlyos nyelvi szorongás negatívan befolyásolhatja a tanuló önbecsülését, önbizalmát és kockázatvállalási hajlandóságát is. Még optimálisnak mondható nyelvtanulási környezetben is fellelhetők a szorongás debilizáló formái, melyek a feszültség, nyugtalanság és aggodalom szubjektív érzésével az autonóm idegrendszer reakcióját váltják ki.

A megkérdezett hallgatók körében ezért fontosnak tartottuk a szorongás mérését a nyelvtanulás sikerességének vagy sikertelenségének vizsgálatában, különös tekintettel az állapot – és vonásszorongásra. A szorongás mérésére a STAI szorongás-kérdőívet alkalmaztuk, mely állapot – és vonásszorongást különít el, s napjainkban standard mérőeszköz a szorongás mérésében.

1. Az állapot és vonásszorongás kölcsönös összefüggést mutat.
2. A kudarc nem függ össze az állapotszorongással, de összefügg a vonásszorongással. Ez azt jelenti, hogy a szorongó emberek gyakrabban élnek át kudarcélményt a nyelvtanulás során, de valószínűleg általában is.
3. A STAI index összefüggése a stratégiákkal az állapot és vonásszorongás tekintetében a mintában nem különül el.
4. Aki kudarcos, az szorongó is.

14.1. Állapot és vonásszorongás alakulása a STAI klaszterelemzés alapján

Kaszterezéssel vonás- és állapotszorongó csoportokat alakítottunk ki és összevetettük az almintákkal. Chi négyzet próbával megvizsgáltuk, van-e különbség az alminták alapján (pl. kudarc, szint) az állapot-, vagy vonásszorongásban.

A STAI klaszterelemzés alapján kiszámítottuk saját mintánkra az indexet, s ez alapján nem különül el az állapot és a vonásszorongás. A kérdőív jól mutatja a kudarcos és a nem kudarcos nyelvtanulók közötti különbséget.

STAI-ra a megbízhatósági mutató: 0,612

A következőkben az egyes kérdésekre adott átlagpontokat mutatjuk be, kiemelve a nagyon jellemzőket és a jelentékteleneket.

Állapot STAI	Átlag	szórás
nyugodtnak érzem magam	2,90	0,66
Biztonságban érzem magam	3,15	0,66
Feszült vagyok	2,23	0,59
valami bánt	2,24	0,62
gondtalan vagyok	2,12	0,78
zaklatott vagyok	1,89	0,73
aggódom, hogy baj ér	1,68	0,76
kipihent vagyok	2,16	0,75
szorongok	1,77	0,73
kellemesen érzem magam	2,90	0,60
van önbizalmam	2,49	0,84
ideges vagyok	2,13	0,68
nyugtalan vagyok	2,13	0,66
fel vagyok húzva	2,00	0,63
minden feszültségtől mentes vagyok	2,06	0,80
elégedett vagyok	2,47	0,72
aggódom	2,19	0,69
feldúlt, izgatott vagyok	1,84	0,74
vidám vagyok	3,05	0,66
jól érzem magam	3,06	0,62

Vonás STAI	Átlag	szórás
ált. jól vagyok	3,02	0,57
gyorsan fáradok	2,17	0,63
sírás ellen küszködöm	1,57	0,70
a szerencse elkerül	2,26	0,70
hátrány ér, nem határozok gyorsan	1,94	0,67
kipihent vagyok	2,37	0,78
nyugodt, megfontolt, tettekre kész vagyok	2,69	0,69
sok a megoldatlan problémám	1,96	0,73
a semmiségeket szívemre veszem	2,22	0,89
boldog vagyok	3,00	0,67
hajlamos vagyok komolyan venni dolgokat	2,61	0,83
kevés az önbizalmam	2,46	0,86
biztonságban érzem magam	3,01	0,68
kerülöm a kritikus helyzeteket	2,88	0,82
csüggedek	1,92	0,66
elégedett vagyok	2,68	0,70
lényegtelen dolgok foglalkoztatnak	2,29	0,85
nem tudom kiheverni a csalódásokat	2,14	0,90
kiegyensúlyozott vagyok	2,81	0,71
feszült leszek, ha a gondokra gondolok	2,23	0,89

Észrevehető, hogy a nagyon negatív állítások kevésbé jellemzők, a pozitívabb állításokra közepes körüli értékek adódtak, ezek a legmagasabb átlagpontok.

Az index összefüggése a stratégiákkal az állapot és vonásszorongás tekintetében a mintában nem különül el.

A kudarc összefügg a szorongással. Aki kudarcos, annak a kudarcot eredményező helyzetekben megemelkedik a szorongás szintje. Akinek nincs önbizalma, pozitív önképe, általában azt nevezhetjük szorongónak.

14.1.1. Az állapot és vonásszorongás összefüggésének vizsgálata logisztikus regresszióval

1. táblázat

A nyelvi közeg és az állapotsszorongás kapcsolata

Állapotsszorongás	angol nyelvű filmet, tv-t nézek	olvasok angolul	angol nyelven írok	keresem az angolul olvasás lehetőségét
Alacsony szorongásértéket mutató szorongó	3,01	2,34	1,92	2,28
Összes	2,49	1,82	1,67	2,00
Szig.	0,007	0,005	0,131	0,100

2. táblázat

A nyelvi közeg (1. főkomponens) és a vonásszorongás kapcsolata

Vonásszorongás	Angol nyelvű filmet, tv-t nézek	Olvasok angolul	Angol nyelven írok	Keresem az angolul olvasás lehetőségét
Szorongó	2,75	2,06	1,83	2,16
Alacsony szorongás értékét mutató	3,18	2,54	1,94	2,35
Összes	2,89	2,22	1,87	2,22
Szig.	0,013	0,005	0,483	0,221

A **vonásszorongásra** végzett vizsgálat ugyanezt az eredményt mutatta: a szorongást személyiségjellemzőként megélt nyelvtanulóknál a szorongás szintén az olvasás és filmnézés során volt a legalacsonyabb, aminek az azonnali külső ellenőrzés, javítás, kontroll hiánya lehet az oka (bár a belső kontroll vagy a film, könyv stb. esetleges nem értése akár erősíthetné is a vonásszorongást).

3. táblázat

A kontroll (2. főkomponens) és a vonásszorongás kapcsolata

Vonásszorongás	Ellenőrzöm fejlődésemet	Nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni	Időbeosztásom tervezem, hogy jusson idő angolra	Céljaim vannak nyelv tudásom fejlesztésére
szorongó	2,84	2,59	2,38	2,56
alacsony szorongás értéket mutató	3,00	2,41	2,47	2,81
Összes	2,89	2,53	2,41	2,64
Szig.	0,343	0,302	0,567	0,127

4. táblázat

A kontroll (2. főkomponens) és az állapotszorongás kapcsolata

Állapotszorongás	Ellenőrzöm fejlődésemet	Nyugtatom magam, ha nem merek megszólalni	Időbeosztásom tervezem, hogy jusson idő angolra	Céljaim vannak nyelv tudásom fejlesztésére
alacsony szorongás értéket mutató	2,90	2,48	2,43	2,66
szorongó	2,85	2,69	2,36	2,56
Összes	2,89	2,53	2,41	2,64
Szig.	0,805	0,272	0,730	0,596

A kontrollosság tekintetében nem találtunk különbséget a vonás-és állapotszorongók között. A vonás – és állapotszorongók ugyanúgy ellenőrzik nyelv tudásuk fejlődését, nyugtatják magukat szükség esetén és tervezik időbeosztásukat a nyelv tanulás vonatkozásában, mint az alacsony vonás – és állapotszorongás értékeket mutató nyelv tanulók. A

kontrollosság, mint metakognitív stratégia tehát eredményeink alapján nem játszik szerepet a vonás-és állapotszorongás szintjének növelésében vagy csökkenésében.

5. táblázat

Az interaktív stratégia és a vonásszorongás kapcsolata

Vonás-szorongás	Ha hibázom, észreveszem és javítom	Figyelek, ha angolul beszél valaki	Próbálom használni a szót	Társalgást kezdeményezek
szorongó	3,40	3,56	3,07	2,36
alacsony szorongás értéket mutató	3,53	3,77	3,06	2,83
Összes	3,44	3,63	3,07	2,52
Szig.	0,349	0,143	0,971	0,006

6. táblázat

Az interaktív stratégia (3. főkomponens) és az állapotszorongás kapcsolata

Állapot-szorongás	Ha hibázok észreveszem és javítom	Figyelek, ha angolul beszél valaki	Próbálom használni a szót	Társalgást kezdeményezek
alacsony szorongás értéket mutató	3,48	3,64	3,12	2,65
szorongó	3,31	3,56	2,89	2,07
Összes	3,44	3,63	3,07	2,52
Szig.	0,250	0,616	0,105	0,002

Az interaktív stratégiához tartozó tevékenységek között egyetlen tényezőben mutatkozott figyelemre méltó különbség a többi tevékenységgel való összehasonlításban: az **idegen nyelven történő társalgás** kezdeményezésében. A társalgás kezdeményezése talán az egyik leginkább szorongást kiváltó tevékenység, mivel a nyelvtanuló nem lehet biztos abban, elegendő-e nyelvtudása ahhoz, hogy valóban azt mondja, amire gondol, vagyis azt a hatást kelti-e beszélgetőpartnerében, mint amit szeretne. Ha nyelvi kifejezőeszközei nem elégségesek ehhez, akkor ez a helyzet nyilvánvalóan szorongást kelt, mert nem azt és nem úgy fejezi ki, mint ahogy szándékozta, s ezért nevetségesnek vagy oda nem illőnek érzi, amit mondott. Ehhez a tevékenységhez tehát még inkább szükséges, hogy a beszélő stabil önbizalommal rendelkezzen, és el tudja fogadni az esetleges távolságot anyanyelvi és idegen nyelvi önképe között. Minél **alacsonyabb állapot- vagy vonásszorongás értéket mutat valaki, annál bátrabban kezdeményez idegen nyelvű társalgást, és jobban kezeli az anyanyelvi és idegen nyelvi in-**

terakciók váltakozását. A többi tényezőben nem volt különbség a tevékenységek között. Különbséget az állapot és vonásszorongás között az interaktív nyelvtanulási stratégia esetében sem találtunk.

7. táblázat

Az auditív stratégia (4. főkomponens) és a vonásszorongás kapcsolata

Vonás-szorongás	Gyakorlom a kiejtést	Úgy beszélek, mint az anyanyelvű	Hangosan ki-mondom, leírom
szorongó	3,10	2,88	3,70
alacsony szorongás értéket mutató	3,19	3,29	3,65
Total	3,13	3,02	3,68
Szig	0,557	0,009	0,747

8. táblázat

Az auditív stratégia (4. főkomponens) és az állapotszorongás kapcsolata

Állapot-szorongás	Gyakorlom a kiejtést	Úgy beszélek, mint az anyanyelvű	Hangosan ki-mondom, leírom
alacsony szorongás értéket mutató	3,14	3,07	3,67
szorongó	3,09	2,84	3,73
Összes	3,13	3,02	3,68
Szig.	0,770	0,183	0,730

Az auditív stratégia esetében érdekes összefüggések adódtak: **eltérés** mutatkozott az állapot – és vonásszorongás tekintetében.

Akik **alacsony vonásszorongás értéket** mutatnak, azok esetében ugyanis jobban jellemző, hogy megpróbálnak úgy beszélni, mint az anyanyelvűek: valószínűleg célként tűzik ki, hogy beszédjük hasonlóan hangozzon az anyanyelvi beszélőkéhez. Akik viszont állandó személyiségvonásként szorongók, azaz vonásszorongók, azok ezt valószínűleg a szorongásból adódó kisebbségi érzés miatt ezzel nem is nagyon próbálkoznak. Az auditív stratégia egyéb komponenseiben semmilyen egyéb különbség nem mutatkozott a két szorongástípus között.

9. táblázat

A kreatív (5. főkomponens) és vizuális stratégia (6. főkomponens) és a vonásszorongás

Stratégia				Kreatív		Vizuális	
Vonás-szorongás	A szituáció képét jegyzem meg	Külön kártyára kiírva	Kötöm ahhoz, amit tudok	Új szót találok ki	Olvasok, de nem keresek minden szót ki	Másokkal együtt gyakorlok	Angolul teszek fel kérdést
szorongó	2,72	1,81	3,67	2,50	3,06	2,27	2,40
alacsony szorongás értéket mutató	2,78	1,59	3,76	2,50	3,31	2,17	2,54
Total	2,74	1,74	3,70	2,50	3,14	2,24	2,45
Szig	0,706	0,160	0,496	1,000	0,102	0,512	0,406

10. táblázat

A kreatív (5. főkomponens) és vizuális (6. főkomponens) stratégia és a vonásszorongás

Stratégia				Kreatív		Vizuális	
Állapot-szorongás	A szituáció képét jegyzem meg	Külön kártyára kiírva	Kötöm ahhoz, amit tudok	Új szót találok ki	Olvasok, de nem keresek minden szót ki	Másokkal együtt gyakorlok	Angolul teszek fel kérdést
alacsony szorongás értéket mutató	2,70	1,70	3,71	2,48	3,16	2,26	2,48
szorongó	2,85	1,85	3,65	2,56	3,09	2,16	2,33
Összes	2,74	1,74	3,70	2,50	3,14	2,24	2,45
Szig.	0,423	0,397	0,698	0,646	0,686	0,595	0,407

Sem az állapot-, sem a vonásszorongás tekintetében nem mutatkozott szignifikáns különbség a kreatív és vizuális stratégiákat alkalmazó nyelvtanulók között.

1. Változók	B paraméterek	szignifikancia	Exp(B)
Nyelvi közeg preferenciája	-,363	,009	,696
Kontrollos	,188	,167	1,206
Interaktív	-,131	,332	,877
Auditív	-,003	,981	,997
Kreatív	,227	,095	1,255
	,027	,839	1,028
Vizuális	,049	,718	1,050
	,130	,331	1,139
Konstans	-,180	,180	,835

A táblázat adatai szerint az **állapot – és vonásszorongás** tekintetében a **nyelvi közeg preferenciája (1. főkomponens), a kreatív (5. főkomponens) és a vizuális (6. főkomponens) stratégiák** a legmeghatározóbbak. Ez azt jelenti számunkra, hogy az ehhez a stratégiatípusokhoz kapcsolódó nyelvtanulási tevékenységek váltják ki a legnagyobb fokú szorongást, bár az állapot – és vonásszorongás között e tekintetben lényegi különbség nem mutatkozott.

14.1.2. Az állapot-és vonásszorongás összefüggése a nyelvtanulás szintjével és a kudarcélménnyel

A szakirodalmi adatok szerint (Spielberger, 1989; Stéphane V., Rui Da Silva Neves, Clara Martinot, Robert Ruiz, 2001) az állapotszorongás és a vonásszorongás között **konzisztens összefüggés** mutatható ki. Ezt az erősen lineáris kapcsolatot számos kutató szorongásra való hajlamnak nevezi (Spielberger et al., 1995; Spielberger & Krasner, 1988). Aki tehát általában szorongásra hajlamos, az jobban szorong egy adott, speciális helyzetben is, mint pl. a nyelvtanulási környezetben. Az alábbi táblázatunk adatai ezzel megegyezően azt mutatják, hogy az állapot és vonásszorongók kölcsönös összefüggést mutatnak, $p=0,000$.

Az állapot és vonásszorongók kölcsönös összefüggése

	vonás STAI		Összes
	alacsony szorongás értéket mutató tanulók	szorongók	
állapot STAI szorongók	64	107	171
alacsony szorongás értéket mutató tanulók	58	9	67
Összes	122	116	238

14.1.3. Az állapotszorongás összefüggése a kudarcral

Horwitz (1986) kutatásai szerint a nyelvi szorongás, mint pszichológiai struktúra, a következőképpen fogalmazható meg: „a nyelvtanuló önmagáról alkotott elképzeléseinek, hiedelmeinek és viselkedésének egyértelműen elkülöníthető összessége a nyelvórán történő nyelvtanulással kapcsolatosan, mely a nyelvtanulás folyamatának egyedülálló természetéből fakad” MacIntyre és Gardner (1989,1991b in: Ohata, 2005) korábbi ta-

nulmányaikban azt fejtik ki, hogy a nyelvi teljesítmény és a nyelvi szorongás között negatív korreláció áll fenn, míg a szorongás általános formái pl. az **állapotszorongás és a nyelvi teljesítmény** között ez az összefüggés nem mutatható ki.

Ezt a megállapítást igazolták kísérleti eredményeink is, melyek szerint az **állapotszorongás nem függ össze a nyelvi teljesítménnyel**, azaz jelen esetben a kudarccal, mint negatív nyelvi teljesítménnyel ($p=0,819$).

A kudarc összefüggése az állapotszorongással

		kudarc		Összes
		igen	nem	
állapot STAI	szorongók	120	51	171
	alacsony szorongás értéket mutató tanulók	46	21	67
Összes		166	72	238

14.1.4. Állapotszorongás összefüggése a nyelvi szinttel

A nyelvtanulás, mint egyedülállóan speciális tevékenység, a fentieknek megfelelően különösképpen alkalmas a nyelvi szorongás kiváltására. Vizsgálati eredményeink nem mutattak ki összefüggést a nyelvtanulás szintje és az állapotszorongás között, azaz a kezdők és a haladók állapotszorongása között nem találtunk összefüggést ($p=0,785$).

A nyelvi szint összefüggése az állapotszorongással

		szint		Összes
		kezdő	haladó	
állapot STAI	szorongók	43	128	171
	alacsony szorongás értéket mutató tanulók	18	49	67
Összes		61	177	238

14.1.5. A vonásszorongás összefüggése a kudarccal

A vonásszorongás és kudarc összefüggése

		kudarc		Összes
		igen	nem	
vonás STAI	alacsony szorongás értéket mutató tanulók	78	44	122
	szorongók	88	28	116
Összes		166	72	238

14.1.6. Vonásszorongás összefüggése a nyelvi szinttel

A vonásszorongás, mint a személyiség permanens jellemzője, feltételezéseink szerint összefüggést mutat a kudarccal, mivel a szorongásra hajlamos személyiség nyelvi interakciót elkerülő és visszahúzódó magatartása szinte kiváltja azt. Ennek megfelelően táblázatunk eredményei szerint a vonásszorongás összefügg a kudarccal ($p=0,045$).

Eszerint a szorongó emberek gyakrabban élnek át kudarcélményt a nyelvtanulás során, de valószínűleg általában, más helyzetekben is, amelyekben az eleve szorongásos személyiség még szorongást kiváltó helyzetbe is kerül, azaz a vonás-és állapotszorongás egymást erősíti.

		szint		Összes
		kezdő	haladó	
vonás STAI	alacsony szorongás értéket mutató tanulók	30	92	122
	szorongók	31	85	116
Összes		61	177	238

Hasonlóan a kudarc és a vonásszorongás kapcsolatához, a vonásszorongás és a nyelvi szint kapcsolata sem mutat összefüggést ($p=0,706$), azaz a kezdők és a haladók hasonló mértékű vonásszorongást mutatnak. Összességében véve, aki szorongásra hajlamos, az előrevetíti kudarcot, ami szinte törvényszerűen be is következik (önbeteljesítő jóslat), ($p=0,048$).

14.1.7. A vonásszorongás összefüggése a SILL zárt kérdésekkel

A szorongás és a kudarc összefüggése

		Ward -módszer		Összes
		alacsony szorongás értéket mutató tanulók	szorongók	
kudarc	igen	83	83	166
	nem	46	26	72
Összes		129	109	238

A vonásszorongás kapcsolata leginkább a nyelvi közeggel való találkozáskor (1. főkomponens) nyilvánvaló; szorongást leginkább az olvasás, írás, beszélgetés, filmnézés vált ki. Ezek azok a tevékenységek, melyek leginkább szembesítik a nyelvtanulót saját hiányosságaival, ezért az, akinek állandó személyiségvonása a szorongásra való hajlam, még akkor is szorongást érez, ha más nem hallja, észleli hibáit és esetleges kudarcát.

15. A HIPOTÉZISEKRE ADHATÓ VÁLASZOK A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ALAPJÁN

15.1. I. Hipotézis

1. Az idegennyelv-tanulás választott stratégiája összefügg a nyelvtanulás során átélt kudarcélményekkel, azaz kimutathatók azok a stratégiaválasztási különbségek, amelyek a nyelvtanításban átélt kudarcokra jellemzők.

Vizsgálatainkban azt találtuk, hogy a beszédképesség javítására tett stratégiák kiválasztása és a kudarcélmény között összefüggés található (11.1.1. 1. táblázat ($p < 0,012$). Akik lépéseket tesznek a **beszédképességük** javítására, tehát azok, akik beszédképességet fejlesztő stratégiákat alkalmaznak (pl. idegen nyelven filmeket néznek, keresik a társalgás lehetőségét idegen nyelven stb.) azok között szignifikánsan kevesebb a kudarcosok aránya.

A **beszédképesség** az a képesség, melynek birtokában megfelelő sebességgel, szabotossággal és a megfelelő kifejezések használatával fejezhető ki a mondanivaló. Aki folyékonyan beszél, ír vagy olvas valamely nyelven, az a szavakat megfelelő csoportokba, kifejezésekbe csoportosítja, melyek a szócsoport állandósulásának fázisaitól függően alkalmanként, többnyire vagy mindig együtt fordulnak elő. A beszéd, írás és olvasási készség elemei az idegen szavak felismerése és azok megértése. Az a hallgató tehát, aki törekszik beszédképessége javítására, olyan nyelvtanulási **stratégiákat** választ, mellyel növeli a szavak felismerésének biztonságát (pl. keresi a kommunikációs szituációkat anyanyelvi beszélőkkel, melyben a szituáció segít a felismert szavak értelmezésében), és mondanivalója kifejezésekor beépíti a megtanult kifejezéseket (szövegegységeket). A kifejezések helyes használata ugyanakkor bizonyos nyelvtani ismereteket is feltételez, illetve követel meg, és elősegíti a nyelvtani egységekben (szintaxisokban) való gondolkodást is. Ha tehát valaki beszédképességet fejlesztő stratégiákat alkalmaz, azzal fejleszti felismerő képességét, megértését és nyelvtani ismereteit is, s ezáltal **csökkenti a nyelvi kudarc** lehetőségét, azaz azt a hibát, hogy mondanivalóját (pl. helytelen szóhasználat, hibás nyelvtani szerkezetek használata stb.) ne tudja közvetíteni. Mindebből egyértelműen következik tehát, hogy a beszédképesség fejlesztése növeli a sikeres nyelvhasználat és **csökkenti a kudarc esélyeit**.

A fentiekkel összhangban vizsgálatainkból látszik (11.1.1. 2. táblázat, $p < 0,005$), hogy az a nyelvtanuló, aki törekszik a hallás utáni megértés fejlesztésére, az angolt kü-

lőnbözőnek találja más tárgyaktól, azaz felismeri a szavak írott és szóbeli alakjának nagy különbözősége ellenére a hallott szavakat, az angol nyelv sajátos hanglejtését, ritmusát, a hangsúlyozást beszédszándék szerinti alakítását, és ezeket értelmezni is képes

Vizsgálataink (11.1.1. 3. táblázat, $p < 0,012$) arra is rámutatnak, hogy aki fejleszti beszédképességét, az előzőeknek megfelelően megkülönbözteti az angol nyelvet más tantárgyaktól, sőt jobban kedveli azt egyéb tantárgyaknál. A kedvvel, szívesen végzett munka egyértelműen csökkenti a kudarc lehetőségét, hiszen a hallgató nem emel „védelmi falakat” maga köré, ha kedvelt feladatot kell elvégeznie.

Az a nyelvtanuló, aki **izgulós**, amikor meg kell szólalnia, úgy gondolja, hogy az angol inkább különbözik más tárgyaktól (11.1.1 4. táblázat, $p < 0,002$). Az izgulós, szorongással küszködő hallgatók tehát eleve másként ítélik meg az angolt, mint a többi tárgyat, vélhetően negatív gondolatokat projektálnak a nyelvtanulással kapcsolatosan, ami szintén szerepet játszhat a **kudarcélmény** kialakulásában.

A három eredmény vizsgálataink szerint (11.1.1. – 5. táblázat ($p < 0,006$) arra utalhat, hogy a beszédképesség javítása, a hallás utáni megértés, az angol nyelv preferenciája (megkülönböztetése) motiválóan hat, **csökkenti a kudarcélmény megjelenését**.

Az izgulás, akár fizikális, akár pszichés formát ölt, olyan gátat épít ki az agy nyelvhasználatért felelős területein, mely megakasztja az információáramlás folyamatát, és bénítja a kognitív képességeket. Vizsgálataink is azt mutatták, hogy akik **izgulósabbak**, azok között **nagyobb a kudarcosok aránya**, s ezért az izgulás a kudarc egyik oka lehet. (11.1.1. 6. táblázat, $p < 0,364$). A **kudarcélményben** viszont nem játszik szerepet, hogy észreveszik-e saját hibáikat a tanulók, tehát pl. beszéd közben észlelik-e, hogy nem megfelelő szót vagy kifejezést használtak, vagy mondanivalójukat nem tudták helyes nyelvtani formában közölni.

Vizsgálatainkban láthattuk, hogy a kérdőíveket kitöltő hallgatók jelentős részét érte **nyelvi kudarc** tanulmányaik során. A kudarcélmény rombolja a hallgató önmagáról alkotott képét –belső és külső viszonylatokban egyaránt. Belső viszonylatok tekintetében önmagáról, saját képességeiről alkot kedvezőtlen képet, ezért szükségét érzi annak, hogy felmentést, kifogásokat keressen maga számára. Vizsgálatunkban azt találtuk, hogy a kudarcos hallgatókra jellemző maguk megnyugtatója, ha nem mernek megszólalni (12.1.2. – 1. táblázat, $p < 0,048$).

Külső viszonylatok tekintetében a kudarcos hallgatók aggódnak azon, mások mit gondolnak róluk, ezért más, általában azonos szinten álló nyelvtanulókkal való kapcsolatokban keresnek menedéket. Vizsgálatunk rámutatott, hogy akiknek **kudarcuk** volt a

nyelvtanulásban, azok inkább gyakorolnak másokkal együtt (12.1.2 – 1. táblázat, $p < 0,044$), – ami tovább növeli a kudarc esélyét, hiszen egymás hibáit nem tudják javítani, a kapcsolat ezért nem szolgálja a résztvevők nyelvi fejlődését.

A **kudarcos és nem kudarcos** hallgatók között vizsgálataink szerint az *új szavak* képi szituációhoz kötött megtanulása terén (12.1.2 1. táblázat, $p < 0,004$) és az *anya-nyelvi szinthez közelítő beszéd megpróbálásában* (12.1.2 – 1. táblázat, $p < 0,003$) mutatkozott a legnagyobb különbség.

A **kudarcos** nyelvtanulók nem fektetnek energiát a szituáció képi megjelenítésére, és így az azzal kapcsolatos szavak, kifejezések, laza vagy állandósult szókapcsolatok memorizálására. Így nem élnek az új szavak tanulásának azokkal az emlékezetsegítő módszereivel, mint pl. szavak előhívása a memóriából vizuális jelek felidézésével, konkrét szavak képi megjelenítés útján történő rögzítésével vagy nyelvi szituációk kulcsszavainak megjelenítésével, melyek hatásos és érdekes módszerek az új szavak megtanulásában.

Felnőtt emberek számára egy új nyelv használata ismeretlen, szorongást keltő szituáció, melyben jelentős akadályt képezhet a felnőtt (egyetemista korosztály) ekkorra teljes mértékben fejlett én-tudata. Mivel a **kudarcos** hallgatók félnek a nevetségessé válás megalázó élményétől, azért, hogy fenntarthassák saját önbecsülésüket, kerülnek az előre elgondolás nélküli, spontán megszólalás lehetőségeit E védekezési mechanizmussal védik saját magukról alkotott képüket önmaguk és mások előtt is, ez a stratégia azonban gátolja az idegen nyelv sikeres elsajátításának folyamatát.

Vizsgálataink nagy különbséget mutattak a kudarcos és sikeres nyelvtanulók között az idegen nyelven történő társalgás kezdeményezésében és az élő idegen nyelvű társalgásra történő odafigyelésben.

A kudarcos nyelvtanuló, amint azt az előbbiekben láttuk, félelemkeltő, megalázó, esetleg nevetségessé helyezték éli meg a tanult idegen nyelv használatát, főleg akkor, ha neki kell társalgást kezdeményezni, tehát ő szorul információra, támogatásra, útbaigazításra. Ezért kerülni igyekezik ezeket a helyzeteket, ez a kikerülő magatartás viszont rombolja önbizalmát.

Mivel ezek a helyzetek szorongást keltők, vélhetően ez a magyarázata annak is, hogy kevésbé követik figyelemmel, ha élő angol beszédet hallanak (utcán, villamoson, boltokban stb.) (12.5. – 1. táblázat $p < 0,002$).

Főkomponens elemzésünk megerősítette (12.5. – 1. táblázat, $p < 0,001$: interaktív; $p < 0,011$: kreatív, $p < 0,041$: vizuális), hogy a **kudarcos** nyelvtanulók kevésbé figyelnek, ha idegen nyelvű társalgást hallanak, kevésbé kezdeményezők, ha a tanult nyelven kell

megszólalni, és **kevésbé javítják hibáikat** a sikeres nyelvtanulókkal szemben. A hibák javítása azért fontos a siker-kudarccal megítélésében, mert a hiba kijavításának képessége a felismerő és értelmező képesség, tehát a beszédképesség összetevőin múlik, melyeket a fentiekben már tárgyaltunk.

Főkomponens elemzésünk szerint a nyelvtanulási szituációkban a vonás és állapotsszorongás kapcsolata leginkább az 1. főkomponenssel, a nyelvi közeg preferenciájával (12.5. – 2. táblázat, $p < 0,002$) nyilvánvaló. Az olvasás, írás, beszélgetés, filmnézés vált ki leginkább **szorongást**. A szorongókra ezek a tevékenységek nem jellemzőek, mert igyekeznek ezeket kerülni, vagy legalábbis nem kezdeményeznek, ha ilyen lehetőségek kínálkoznak a nyelvtanulásra, ami tovább **növeli a további kudarcok lehetőségét**.

A főkomponensek közül a legdominánsabb az interaktív, a vizuális, majd a kreatív következik.

Ezek alapján arra következtethetünk, hogy a **kudarccal** elkerülése érdekében érdemes „bevállalni” az interaktív helyzeteket, még akkor is, ha a kudarcos nyelvtanuló legszívesebben elkerülné azokat; érdemes emlékeztetést tanulási stratégiákat és kreatív megoldásokat, pl. kompenzációs stratégiákat alkalmazni, ha pl. nem sikerül előhívni a keresett szót.

Elemzésünkben szintén nagy különbségek mutatkoztak a kudarcos és sikeres nyelvtanulók között az alábbiakban (13.2. táblázat): a sikertelen, kevesebb önbizalommal rendelkező nyelvtanulókat megrémiszi, ha nem értik a tanárt (13.2. táblázat $p < 0,001$); azt hiszik, a többi diák jobban tud náluk (13.2. táblázat, $p < 0,016$), a szorongás következményeként blokkolódnak a nyelvhasználathoz szükséges kognitív folyamatok (13.2. táblázat, $p < 0,001$ azt is elfelejtik, amit addig tudtak; fokozottan szoronganak, ha anyanyelvi beszélővel kell interakcióba bonyolódniuk (13.2. táblázat, $p < 0,000$); szorongásukat nem csökkenti még az alapos felkészülés sem (13.2. táblázat, $p < 0,029$); félelmet éreznek, és ellenséges szándékot gyanítanak, ha a tanár kijavítja hibáikat (13.2. táblázat $p < 0,000$); fokozottan zavarja őket környezetük megítélése, melyhez hozzátartozik, hogy magukat másoknál gyengébb tanulónak tartják; zavar, feszélyezettség érzése, ha mások jelenlétében kell a tanult idegen nyelven megszólalni.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulók önbizalma és önmagukról alkotott képe jelentős szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében, illetve kudarcosságában, illetve a sikeres és sikertelen **stratégiák** választása szoros összefüggésben áll a nyelvtanulás során átélt kudarcélménnyel.

Az ÉN és az ANGOLÓRÁK kérdőívre adott válaszok értékeléséből az derült ki, hogy az **első** komponens (13.3.3. 1. táblázat, $p < 0,011$) a szorongás és bizonytalanság, a szorongók és kudarcosok jellegzetes tulajdonságait tartalmazza.

A **4.** komponens, a **magabiztosság** és az **önbizalom** (13.3.3. 2. táblázat, $p < 0,000$) a szorongókra nem jellemző. A magabiztosság, a pozitív önkép biztos védelemmel szolgál a (siker)es nyelvtanulók számára a környezet veszélyeivel szemben, ezért kevésbé kell energiáikat védekezésre vagy védekezési mechanizmusok kidolgozására fordítani. Akik ezzel nem rendelkeznek (szorongók, bizonytalanok), azok falakat építenek maguk köré saját védelmükben, ami megakadályozza olyan nyelvi feladatokban való részvételüket, melyben saját énjüket „veszélyeknek,” szorongást keltő helyzeteknek kell kitenniük.

A **kudarc okainak** vizsgálatában azt állapíthatjuk meg, hogy a **magabiztos és a link** viselkedés a kudarcosságot csökkenti, a szorongás, bizonytalanság és a csökkentértékűség érzése növeli. Ha valaki link (13.4.2., $p < 0,011$) és magabiztos (13.4.2., $p < 0,014$), valószínűleg nem lesz kudarcos, ha viszont szorongó és csökkentértékűnek érzi magát, igen.

Végezetül vizsgálatainkból megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulásban a **kudarc** nem függ össze az **állapotszorongással** (14.1.3. táblázat, $p < 0,819$), tehát a nyelvtanulási kudarc oka **nem csak** az az érzelmi állapot, amely egy adott, konkrét (nyelvtanulási) szituációval szemben érzett neheztelés, feszültség vagy félelem.

A **vonásszorongás és a kudarc** viszont egyértelmű összefüggést mutatnak (14.1.5. táblázat, $p < 0,045$). Eszerint a nyelvtanulás sikerességét vagy kudarcát egyértelműen befolyásolja a nyelvtanulónak a szorongásra való hajlama, tehát az a stabil, individuális különbözősége másokkal szemben, hogy már előre szorongást mutat a számára fenyegetőnek megítélt helyzetekben.

15.2. II. Hipotézis

A választott idegennyelv-tanulás stratégiákban különbözőség mutatkozik a nemek között.

A nemek közötti tanulásbeli különbségekről szóló kutatások eredményeinek megfelelően azt találtuk, hogy a nők (lányok) **szorgalmasabbak** és **aktívabbak**, ha a megértés fejlesztéséhez magnókazetták lemásolására, otthoni gyakorlására van lehetőség, de órán is nagyobb aktivitást mutatnak az élő angol nyelv magnóról történő megértését célzó feladatokkal kapcsolatban (11.1.2. 1. táblázat, $p < 0,009$). Ez egybevág azzal a tapasztalattal, hogy a lányok az iskolás években általában felülmúlják teljesítményük-

ben a fiúkat, s a férfiak kognitív képességei az idő múlásával meredekebben csökkennek, mint a nőké (Maylor, E.A., Reimers, S., Choi, J., Collaer, M.L., Perets, M.&Silverman, 2007).

Vizsgálataink rámutattak arra, hogy a férfiak nagyobb erőfeszítéseket tesznek **írás-készségük** fejlesztésére (11.1.2. 2. táblázat, $p < 0,035$). Ennek háttérében állhat az a megállapítás, hogy a lányok jobban teljesítenek a szavak és a szavak közötti asszociációk memorizálásában, míg a fiúk főként a nyelvet megalkotó szabályok rendszerére támaszkodnak a nyelvtanulásban (Ullman, 1993). Az íráskészségben jelentős szerepet kap az idegen nyelv struktúrájának átlátása és kreatív használata, ezért valószínű, hogy a fiúk azért tesznek nagyobb erőfeszítéseket ennek a készségnek a fejlesztésére, mert ez eleve közelebb áll hozzájuk, és gyorsabb sikereket biztosít számukra.

A nemzetközi szakirodalom érdekes megállapításokat tesz a nemek közti különbségek összevetésében a nyelvtanulás terén. Eszerint a nők az érzelmileg számukra fontos dolgokra jobban emlékeznek, és könnyebben kapcsolják a szavakat egymáshoz (Canli, T., Desmond, J.E., Zhao, Z.&Gabrieli, J.D:E., 2002).

Más kutatások szerint a magas ösztrogén szint fokozza a stresszválaszt, és sokkal jobban rontja a kognitív teljesítményt, mint az alacsony ösztrogénszinttel rendelkező egyének esetében (Shansky, R.M., Glavis-Bloom, C., Lerman, D., McRae, P., Benson, C., Miller, K., Cosand, L., Horvath, T.L.& Arnsten, A.F.T., 2003).

15.3. III. Hipotézis

A nyelvi képzettség szintje megkülönbözteti az idegennyelv-tanulás stratégiaválasztását, azaz a nyelvi képzés előrehaladtával változnak a stratégiák.

Vizsgálati eredményeink igazolták azt a hipotézist, hogy a nyelvi képzés előrehaladtával változnak a nyelvtanulási stratégiák. A 11.1.3. (1. táblázat $p < 0,029$) táblázatból látható, hogy a kezdőkkel ellentétben a haladók már jobbak az idegen nyelv szavainak, nyelvtanának stb. felismerésében, ezért **javítani képesek hibáikat**. A kezdők még nem rendelkeznek ezzel a készséggel, és gyakran észre sem veszik hibáikat, vagy a tanártól várják el hibáik javítását. Gyakori, hogy a középiskolában a nyelvtanár a lehetőségét sem adja meg a hibák önkorrekciójának, s fenntartja a jogot a nyelvi hiba javítására. A kezdőknél e hibás gyakorlat megszüntetése legalább egy szemeszteren keresztül tart.

A haladók **beszédképessége** határozott fejlődést mutat a kezdőkhöz képest, ami feltételezi az ehhez szükséges stratégiák megismerését, kiválasztását és hatékony alkalmazását is a nyelvórákon (11.1.3., 2. táblázat, $p < 0,04$).

A hallás utáni megértés fejlesztéséhez szükséges stratégiák alkalmazásának sikerességét mutatja a 11.1.3. (3. táblázat, $p < 0,004$), ahol látható, hogy a kezdőkhöz képest szignifikánsan javult a haladók idegennyelv-értése, és csökkent a meg nem értés mértéke.

Hipotézisünket erősítik meg a 12.1.1. táblázat eredményei is, melyekből látható, hogy a kezdők és haladók összehasonlításában a haladók jelentősen többet olvasnak angolul, ($p < 0,001$), sokkal többet néznek idegen nyelvű filmeket és TV műsorokat (12.1.1. $p < 0,010$), tehát kedvelik az angol nyelvi közeget; új szavakat találnak ki, ha valami nem jut az eszükbe, tehát kreatív stratégiákat használnak, (12.1.1. $p < 0,006$), intenzívebben odafigyelnek, ha idegen nyelvű társalgást hallanak (interaktív) (12.1.1. $p < 0,035$); és keresik az idegen nyelvű olvasás lehetőségeit (nyelvi közeg preferenciája) (12.1.1. $p < 0,031$).

Látható ugyanakkor, hogy a haladók még intenzívebben nyugtatják magukat, ha sikertelenek, vagy nem mernek megszólalni, vélhetően, mert haladó szinten még nagyobb szégyennek érzik az esetleges kudarcot.

Mindebből azt láthatjuk, hogy a haladókra erőteljesebben jellemzők az **1., 2. és 6.** komponenst alkotó tényezők, azaz a nyelvi közeg preferenciája, a kontroll és a vizuális stratégiák használata, tehát ez az eredmény is megerősíti 3. hipotézisünket.

Az Én és az Angolórák kérdőív eredményei szintén igazolják hipotézisünket, miszerint a nyelvi szinttel változnak a nyelvtanulási stratégiák is (13.3.). A legnagyobb különbség a **több nyelvóra** iránti igényben mutatkozik meg a haladók javára (13.3. táblázat, $p < 0,0,010$) Eszerint a haladók jobban felmérik valós igényeiket és szükségleteiket a nyelvtanulásra vonatkozóan, s rájönnek, hogy ezek gyakorlati megvalósításához több nyelvóra szükséges. A kezdőknek jobban elkalandozik a gondolata (13.3. $p < 0,001$), és az órákról is sokkal gyakrabban maradnak ki a haladóknál (13.3. $p < 0,020$).

A haladók nagyobb nyugalma, magabiztossága szintén a stratégiák megváltozását erősíti meg (12.4. $p < 0,024$; $p < 0,01$; $p < 0,019$). A kezdők jobban félnek a lemaradástól, nyomasztja őket a sok szabály, és a több tanulásban összezavarodnak, ami a haladókra nem jellemző. A haladók magabiztosan mennek órára, és nyugodtak a tesztíráskor. Ezzel ellentétben a kezdőket nyomasztja a több nyelvóra, és gyakrabban jellemző rájuk az **órákról való távolmaradás** (13.3. $p < 0,529$).

15.4. IV. Hipotézis

A stratégiaválasztás összefügg a szorongással, azaz a szorongó és alacsony szorongás értéket mutató nyelvtanulók más-más stratégiát választanak.

Eredményeink megerősítették 4. hipotézisünk állítását, mivel azt mutatták, hogy a vonás és állapotsszorongás kapcsolata leginkább az 1. főkomponens esetében, a nyelvi közeggel való találkozáskor nyilvánvaló (12.5. – 2. táblázat $p < 0,002$). Eszerint megállapíthatjuk, hogy az olvasás, írás, beszélgetés, filmnézés vált ki leginkább szorongást. Ennek oka az lehet, hogy a tanult idegen nyelvi közeg épp azokat a félelemkeltő, esetleg megalázó helyzeteket kínálja, melyeket a fizikai vagy pszichológiai tünetekkel küzdő, önbizalommal és pozitív önképpen nem vagy kevésbé rendelkező nyelvtanulók kerülni igyekeznek. Épp ezek azok a tevékenységek, melyek sikeres elvégzéséhez saját védekező mechanizmusuk falainak lebontása szükséges, valamint annak felvállalása, hogy ezekbe a helyzetekbe bele merjenek menni. Ezek a tevékenységek – vizsgálatunk eredményeinek tükrében, 4. hipotézisünkkel egybehangzóan - nem jellemzőek a szorongó nyelvtanulókra, akik a nyelvi közeg preferenciáját, mint stratégiát igyekeznek elkerülni.

12.6.1. táblázatunk eredményei ugyancsak megerősítik hipotézisünket, mivel azt mutatják, hogy a fentiekkel megegyezően a nyelvi közeggel való találkozás (12.6.1. $p < 0,009$) és a kreatív megoldások keresése (12.6.1. $p < 0,095$) váltják ki a legnagyobb szorongást. A kreatív magatartás feltételeinek Rogers (1959) a „külvilággal szembeni nyitottságot, a belső értékmérőket és azt a képességet tartja, hogy elemekkel és gondolatokkal játszunk.” A szorongók, csökkent önértékelésük, negatív anticipációik és erőteljes védelmi mechanizmusuk miatt kevésbé rendelkeznek ezekkel a tulajdonságokkal. Nem véletlen, hogy a kreativitás fejlesztésében Rogers a pszichológiai biztonságot és pszichológiai szabadságot tartja alapvető fontosságúnak, melyek egyidejűleg a szorongást is csökkentik.

Főkomponens analízisünk eredményei ugyancsak igazolták 4. hipotézisünket. Az angolórákhoz való viszony alapján az 1. (szorongás, bizonytalanság), a 4. (magabiztosság, önbizalom) és az 5. főkomponens (link) alapján mutatkoztak a legnagyobb különbségek (13.3.3. 1. ábra $p < 0,011$; $p < 0,002$), a 13.6.1. ($p < 0,000$) táblázatból pedig az látszik, hogy az első főkomponens (szorongás, bizonytalanság) közel kétszer akkora jelentőséggel bír, mint az összes többi, (kivéve a 4-est (önbizalom és az 5-öst (link)). Ez azt jelenti, hogy a szorongás, bizonytalanság igen jelentős a nyelvtanulók körében, ami való-

színűsíti a nyelvi közeg preferenciájának és a kreatív stratégiáknak az elkerülését, ezáltal nem teszi sikeressé a nyelvtanulást.

A magabiztosság, önbizalom a következő fontos főkomponens, ami arra enged következtetni, hogy ha kevesebb számban is, de vannak nyelvtanulók hallgatóink körében, akik készek a kreatív gondolkodásra, elegendő önbizalommal rendelkeznek ahhoz, hogy nyitottak és elfogadóak legyenek és ezeknek megfelelő sikeres nyelvtanulási stratégiákat válasszanak.

A „link” hozzáállás jelentős nyelvtanulóink körében, főleg a nyelvi képzés elején (ezt jelzi a mulasztott órák nagy száma is). Ugyanakkor a 13.4.2. ($p < 0,011$) táblázat adatai szerint a link hallgatók nem hajlamosak a kudarcra, ezért levonhatjuk azt a következtetést, hogy szerencsésebb, ha link, mintha szorongó a nyelvtanuló.

15.5. Hipotézis 5.

Az állapot- és vonásszorongás megkülönbözteti az idegennyelv-tanulás stratégiájának megválasztását.

E hipotézisünk csupán kis részben igazolódott: a nyelvi helyzetre vonatkozó állapot-szorongást ebben a populációban nem tudtunk kimutatni. A STAI nem kellően érzékeny erre a szituációra (az állapotszorongásra), illetve a kísérleti helyzet – bár a kérdőívet nyelvről keretében vettük fel, nem generálta a szorongásos helyzeteket. Egyedül az auditív stratégia esetében találtunk eltérést az állapot – és vonásszorongás tekintetében, az anyanyelvi beszédhez hasonló szintű beszédre való törekvés tekintetében (14.1.1. 8. táblázat, $p < 0,183$).

Láthattuk, hogy akik **alacsony vonásszorongás értékeket mutatnak**, azok esetében inkább jellemző, hogy megpróbálnak az anyanyelvű beszélőkhöz hasonlóan kiejteni és megválasztani a szavakat, megalkotni a mondatokat. Akik viszont állandó személyiség-vonásként szorongók, azaz **vonásszorongók**, azok ezt valószínűleg a szorongásból adódó kisebbségi érzés miatt ezzel nem is nagyon próbálkoznak. Ez az összefüggés az állapotszorongás tekintetében nem volt kimutatható, tehát az anyanyelvhez közelítő kommunikáció, mint szorongást előidéző helyzet valószínűleg azért nem vált ki állapot-szorongást, mert ezt a nyelvtanuló csak saját maga tűzheti ki célul, és az ahhoz való, szubjektív (saját maga) vagy objektív (mások, pl. tanár véleménye) viszonyulása alapján véleményezi.

A főkomponensek alapján megalkotott további nyelvtanulási stratégia csoportok elemei, valamint az állapot – és vonásszorongás között semmilyen különbség nem adódott, tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az állapot- és vonásszorongás **nem**, vagy csak elenyészően **kis részben** különbözteti az idegennyelv-tanulás stratégiájának megválasztását.

16. MEGBESZÉLÉS /KITEKINTÉS/

Több mint másfél évtizedes, a felsőoktatásban végzett idegen-nyelv tanításban eltöltött tapasztalatom során érdeklődéssel figyeltem és figyelem ma is hallgatóim sikereit-kudarcait, előmenetelüket, nyelvi szorongásaikat, a nyelvtanuláshoz való hozzáállásukat, tanulási módszereiket és nem utolsósorban a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló, a lehetőségekhez mérten személyre szabott nyelvoktatás lehetséges előnyeit. Jelen kutatásunk eredményei lehetővé tették számomra hallgatóim eredményességének vagy eredménytelenségének jobb megértését, nyelvtanulási szokásaik, azok típusainak, s az azokkal összefüggő elakadásaik, szorongásaik okainak pontosabb felderítését. Az alkalmazott nyelvtanítási stratégiáik mintegy **leképeztek bizonyos nyelvtanulói személyiségtípusokat**. Ezek további előrelépést jelenthetnek a hatékonyabb és egyre inkább a hallgatók egyéni vagy személyiségükhöz rendelhető, típus alapján létrehozott csoportjainak speciális stratégiáihoz, és ezáltal igényeikhez igazodó didaktikai-nyelvtanítási módszerek kidolgozásához.

Eredményeinket e kitekintésben az említett szempontok figyelembe vételével, azaz a *gyakorlati megvalósítás és fejlesztő szándék* igényével szeretném még egyszer összefoglalni.

Az **SQ2 kérdőívvel magyar** iskolarendszerben a hallgatók által használt *tipikus* stratégiákat mértük fel (Mónos, 2004). A kérdőívvel a hallgatók által az idegen nyelv tipikus feladatainak megoldása során végzett jellegzetes tevékenységeket igyekeztünk felmérni zárt és nyitott kérdések segítségével. A zárt kérdésekre adott válaszok elemzéséből következtetéseket vonhattunk le a nyelvi kudarc okairól (pl. a hallgató nem tesz erőfeszítést beszédkészsége javítására), a nemek közötti különbségekről (pl. a lányok szorgalmasabbak és aktívabbak) és a nyelvi szint szerinti különbségekről (pl. a haladók fejlettebb nyelvtanulási stratégiákat használnak, jobban odafigyelnek hibáik javítására).

A nyitott kérdések elemzése során betekintést nyerhettünk a hallgatók által használt nyelvtanulási stratégiákba: e szerint diákjaink kb. 60%-a használ – elmondásuk szerint főként az iskolai oktatás keretein belül tanult tanulási stratégiákat, azon belül főként memorizálást elősegítő (mentális kötés, képek és hangok felidézése), kognitív (gyakorlás, elemzés, összefüggések keresése) és kompenzációs (a beszéd és írás hiányosságainak áthidalására az idegen nyelven) stratégiákat - nyelvtanulása során. A magyar felsőoktatásban részt vevő hallgatók nemzetközi megmérettetéséből kiderül azonban, hogy

nyelvtudás tekintetében nem állunk előkelő helyen Európában. Ennek okait kutatva érdemes elgondolkodnunk azon, hogy a felmérésünkben szereplő hallgatók *szinte egyáltalán nem használnak indirekt stratégiákat* (metakognitív stratégiákat saját tanulási folyamatuk szabályozására (5,9%); *affektív* stratégiákat tanulással kapcsolatos érzelmi igényeik kielégítésére, pl. nyelvi szorongásuk csökkentésére (4,3%); valamint *szociális* stratégiákat, pl. együttműködés másokkal, empátikus érzések a nyelvi csoport tagjai iránt). Mi több, minden nyelvtanulási résztevékenységre (pl. szótanulás, nyelvtan megértése stb.) vonatkozó kérdésnél szép számmal fordultak elő olyan hallgatók, akik vagy *nem rendelkeznek semmiféle (direkt vagy indirekt) eredményes stratégiával* az adott nyelvi feladat megoldására, pl. a szótanulásra, a nyelvtan megértésére és alkalmazására, vagy pedig olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek nem segítik a hallgatót az idegen nyelv feldolgozásában és használatában, ezért ezeket (pl. kudarckerülés, önvigasztalás) sikertelen stratégiáknak nevezhetjük.

A sikeres és hatékony nyelvtanulási stratégiák tanítását tehát elsőrendű fontosságú feladatnak tekinthetjük hallgatóink számára.

A SILL kérdőív nagyszámú, számszerűsíthető adatok szerzését tette lehetővé hallgatóink *általános nyelvtanulási stratégiájára* vonatkozóan. A SILL eredményei rávilágítottak a nyelvtanulási stratégiák változásaira a szintek függvényében: a tudásszint és az életkor előrehaladtával és a tanulási tapasztalatok gazdagodnak, a stratégiák használata árnyaltabb és magasabb szintű lesz. A SILL kérdőív eredményeinek elemzése 6 nyelvtanulási típus elkülönítését és megismerését tette lehetővé: **1. nyelvi közeget preferáló, 2. kontrollós, 3. interaktív, 4. auditív, 5. kreatív és 6. vizuális vonásokat** mutató hallgatói csoportokat tudtunk kialakítani. E stratégiatípusokat ezután összevetettük az almintákkal (kudarcc, szint, szorongás), és egy lépéssel közelebb kerültünk ahhoz, hogy a stratégiatípusokhoz a megfelelő, az adott csoport igényeihez igazodó didaktikai módszereket rendelhessünk, hogy a csoportok számára leginkább kudarccal fenyegető nyelvtanulási tevékenységeket azonosíthassuk (pl. társalgás kezdeményezése idegen nyelven), s a szorongást leginkább kiváltó helyzetek okait feltárhassuk (pl. idegen nyelvi közeg).

Az Én és az Angolórák - Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) validált magyar változatával azt vizsgáltuk, milyen mértékben érez szorongást a válaszadó kifejezetten a *nyelvóra körülményei között*. Hallgatóink nyelvórákhoz való viszonyulása alapján, a főkomponensek elemzésével az alábbi tipikus viszonyulási csoportokat különítettük el a gyakoriság sorrendjében: **1. szorongás, bizonytalanság, 2. pánik, 3.**

csökkent értékűség, 4. önbizalom, 5. „link”(lusta, lógós). E sorrend önmagáért beszél: a vizsgált hallgatói populációban, mely az egy tanévben oktatott hallgatók számának több mint 50%-át, 238 főt foglal magában, tehát reprezentatívnak tekinthető, a **szorongás és a bizonytalanság** volt a legdominánsabb viselkedés, ezt követik a magukat csökkent értékűek érző hallgatók, majd a pánikszerű félelmet átélő hallgatók. Tudomásul kell tehát vennünk, hogy jelenleg a szorongással összefüggésbe hozható típusok jelennek meg a hallgatók többségének nyelvtanulási szokásaiban. Ha azonban ez többségében debilizáló és nem facilitáló jellegű, márpedig eredményeink erre engednek következtetni, mindent meg kell tennünk ennek oldására, a gátló tényezők ellensúlyozására fordított energiák felszabadítására és eredményes felhasználásukra a nyelvtanulásban.

Kivételesen érdekesnek bizonyult ezek után a **STAI szorongás-kérdőív** segítségével a hallgatók **szorongási szintjének felmérése**, majd a szorongás szint és a kiválasztott tanulási stratégiák vizsgálatával **összefüggés** keresése a **szorongás, a nyelvtanulási stratégiák megválasztása és a nyelvtanulás eredményessége között**.

A STAI szorongás-kérdőív állapot – és vonásszorongást különít el, s napjainkban standard mérőeszköz a szorongás mérésében. A nyelvi szorongás Stevick (1978) szerint „vonakodás a beszédől az esetleges hibák elkövetése miatt érzett félelemből, mely negatívan befolyásolhatja az idegen nyelv órán történő elsajátítását (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Krashen, 1981), és annak bármely kontextusban való felhasználását. Fontos azonban még egyszer hangsúlyoznunk a facilitáló és debilizáló szorongás különbségét: a facilitáló szorongás az adrenalin segítségével még javíthatja is a szellemi és fizikai teljesítményt egyaránt.

Jelen kutatásunk azokat a gátló tényezőket kívánta feltárni a nyelvtanulásban, amelyek eredménytelenséghez, szorongáshoz vezethetnek. Ezek olyan típusos megjelenési formákat alkotnak, amelyek megmutatják a nyelvtanulási helyzetre gyakorolt hatásokat, és egyben felkínálják azoknak a módszereknek a kidolgozását, melyek a gátló helyzetek leküzdésére szolgálnak.

Eredményeink összecsengtek a szakirodalomnak azzal a megállapításával, hogy az állapotszorongás és a vonásszorongás között **konzisztens összefüggés** mutatható ki. Ezt kapcsolatot a szakirodalom szorongásra való hajlamnak nevezi (Spielberger et al., 1995; Spielberger & Krasner, 1988). Aki tehát általában szorongásra hajlamos, az jobban szorong egy adott, speciális helyzetben is, mint pl. a nyelvtanulási környezetben.

Eredményeink arra mutattak rá, hogy a **kudarc összefügg a szorongással**, mégpedig a szakirodalmi eredményekkel összhangban, a **vonásszorongással**. Aki kudarcos, annak

a kudarcot eredményező helyzetekben megemelkedik a szorongás szintje. Akinek nincs önbizalma, pozitív önképe, általában azt nevezhetjük szorongónak. Összességében véve, aki szorongásra hajlamos, azaz vonásszorongó, az mintegy előrevetíti kudarcot, ami szinte törvényszerűen be is következik. A szorongó természetű (vonásszorongó) emberek tehát gyakrabban élnek át kudarcélményt a nyelvtanulás során, de valószínűleg általában is.

Vizsgálati eredményeink azonban a kudarc és az állapotszorongás között nem mutattak ki összefüggést.

A szakirodalom szerint (*MacIntyre és Gardner, 1989, 1991b*) a **nyelvi teljesítmény** és a **nyelvi szorongás** között negatív korreláció áll fenn, de az **állapotszorongás és a nyelvi teljesítmény** között ez az összefüggés nem mutatható ki. Ezt a megállapítást igazolták vizsgálati eredményeink is, melyek szerint az **állapotszorongás nem függ össze a nyelvi teljesítménnyel**, azaz a nyelvtanulási helyzetben megjelenő szorongás és kudarc nem volt differenciálható a vonásszorongástól. Ez azt jelenti, hogy a vonásszorongás mértéke jobban meghatározza a szituatív helyzeteket, mint a nyelvtanulási szituációban esetlegesen bekövetkező szorongásos helyzetek és tartalmuk.

Gyakorló nyelvtanárként azért tartom fontosnak és megoldandó problémának a nyelvi szorongást leküzdését, mert Horwitz, Horwitz & Cope (1986) szavaival élve a “nyelvi szorongás kudarcra kapcsolatos, negatív önértékeléssel összefüggő gondolatokat és elkerülő magatartást vált ki”, azaz a nyelvtanulót annyira megterheli az aggodás, hogy agyának nem marad elegendő energiája az idegen nyelv feldolgozásához szükséges kognitív folyamatokra.

Logikusnak tűnt ezután a különböző nyelvtanulási **stratégiák** összevetése az **állapot- és vonásszorongással**, de mivel a STAI nem kellően érzékeny a nyelvtanulási szituáció szorongáskeltő hatására (ez érthető is, nem erre specializálódott); a STAI index összefüggése a stratégiákkal az állapot és vonásszorongás tekintetében nem különült el a vizsgált mintában.

A vizsgálati eredmények felvetik azt a kérdést, hogy a **nyelvtanulási stratégiák, azok típusai és a szorongás** kölcsönhatásának tükrében a különböző stratégiákkal és típusos viszonyulással rendelkező hallgatókhoz számára milyen didaktikai módszereket lehetne illeszteni a hatékonyabb idegennyelv-tanítás érdekében. Ez egy további vizsgálat tárgyát képezheti. Jelenlegi eredményeink alapul szolgálhatnak egy olyan **kérdőíves eljárás** kidolgozásához, amely elkülöníti a különböző nyelvtanulási típusokat: ennek megfelelően lehet a nyelvtanulókat csoportokba rendezni. A különböző nyelvtanulási

típusokhoz hozzárendelhetjük a típusokhoz illeszkedő alkalmazott nyelvtanulási metódusokat, s ezek ismeretében választhatná meg a nyelvtanár a megfelelő didaktikai módszereket a hatékonyabb nyelvtanulás érdekében. E kérdőív kitöltésével a hallgatók információkat szerezhetnek az általuk alkalmazott vagy az esetleg még nem ismert nyelvtanulási stratégiákról. A kitöltött kérdőívek eredményeinek nyelvórán történő csoportos megbeszélése pedig további lehetőségeket nyújt a sikeres-sikertelen, valamint az adott nyelvtanulási típusokhoz kapcsolódó stratégiahasználat megismertetésére, korrekciójukra, majd ezek után a személyre szabott nyelvtanulási stratégiák kialakítására. Ezzel a nyelvtanárok számára olyan kiegészítő nyelvtanítási eszközt lehetne kifejleszteni, mely a nyelvtanulási típusokról és stratégiákról szóló információk megismertetésével reflektálna a nyelvtanulás lélektani folyamataira, gazdagíthatná a nyelvoktatás módszertanát és növelhetné hatékonyságát. A nyelvtanulási stratégiák használatának megtanítása, melyek Rubin (1987) szerint „hozzájárulnak a nyelvtanuló által felépített nyelvi rendszer megalkotásához, és közvetlenül befolyásolják a tanulás folyamatát”, már önmagában sokat jelenthet a nyelvtanításban – nyelvtanulásban. Ha pedig ezeket személyiség szinteken is kezeljük, azzal a nemcsak a nyelvtanulás speciális jellegéből fakadó affektív tanulói igényeket elégíthetjük ki, hanem a **nyelvi szorongás** is nagymértékben csökkenthető. Mindez hozzájárulhat a tanár szerepének átalakulásához, a tanár segítő szerepének felerősödéséhez, a tanár - tanuló közötti kölcsönös, tudatosabb, a hatékonyabb nyelvtanítást szolgáló, interaktív partneri viszony kialakulásához, melyet Cohen (1998) a következőképpen fogalmazott meg: „egy potenciálisan pozitív elmozdulás a tanár szerepében az, amikor kizárólagos vezetőből, ellenőrzést végző személyből és instruktorból a változás hajtóerejévé válik: a tanulás **facilitátor**ává, akinek szerepe, hogy segítse tanulóit függetlenebbé és felelősségteljesebbé válni saját tanulásukért. E szerepében a tanár a partner szerepét tölti be a tanulás folyamatában.”

IRODALOMJEGYZÉK

- ADAMS, G. R. et alii (1982): Antecedents of affective role-taking behavior: adolescent perceptions of parental socialization styles. – *Journal of Adolescence*, Vol. 5. 259–265.
- AMES, R. – AMES, C. (1984): *Research on motivation in education*. Orlando:Academic Press.
- ANCKER, W. P. (2001): The Joy of Watching Others Learn: An Interview with Diane Larsen-Freeman. – *FORUM*, vol. 39. No. 4.
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. (1999). A map of the terrain. In: J. ARNOLD (Ed.): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 1–24.
- ATKINSON, J. W., FEATHER, J. (1966): *A theory of achievement motivation*. J. Wiley and Sons Inc., New York.
- Az utóbbi 50 év főbb metodológiai irányzatai és tendenciái az angol (szak)nyelv oktatásban. In: FEKETÉNÉ SILYE M. (szerk.): *PORTA LINGUA-2003 Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról*. Debreceni Egyetem, 2003.
- BACON, S. M. & FINNEMAN, M. D. (1992): Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. – *Language Learning*, 42, 4: 471–95.
- BAILEY, K. M. (1983): Competitiveness and the second language learner. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H. W. SELIGER & M. H. LONG (eds.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BENNETT, N. (1987): Changing perspectives on teaching-learning processes in the post-Plowden era. – *Oxford Review of Education*, 13(1), 67–79.
- BEREITER, C. & SCARDANALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- OXFORD, R. L., NYIKOS, M. & EHRMAN, M. E. (1988): Vive la différence? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. – *Foreign Language Annals*, 21, 321–329.
- BOYLE, J. P. (1985): Sex differences in listening vocabulary. – *Language Learning*, 37, 2: 273–84.

- BROPHY, J. E. AND T. L. GOOD (1986): Teacher behavior and student achievement. In: M. C. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, New York: Macmillan. 328–375.
- BROWN, J. D. (1992) Statistics as a foreign language –Part 2: More things to consider in reading statistical language studies. – *TESOL Quarterly*: 25/4: 569–586.
- BROWN, S. and D. MACINTYRE (1983): *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- BUGÁN A. (1997): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Szerk.: BALOGH L. –TÓTH L., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 122–137.
- CAMPBELL, C. & ORTIZ, J. (1991): Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop. In: E.K. HORWITZ & D.J. YOUNG, (Eds.): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 153–168.
- CANLI, T., DESMOND, J.E., ZHAO, Z.&GABRIELI, J.D:E. (2002): Sex differences in the neural basis of emotional memories. – *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99, 10789–10794. July news report.
- CARROLL, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- CARROLL, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude. In: PARRY, T. S. - STANSFIELD, C. W. (ed.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- CARTER, K. (1990): Teachers knowledge and learning to teach. W.R. Houston (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. 291–310.
- CELCE-MURCIA, M. (2001): Language teaching approaches. In: CELCE-MURCIA, M. (ed): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Boston, MA.
- CHAMOT A. U. & RUBIN, J. (1994): Comments on Janie Rees-Miller's 'Critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications'. – *TESOL Quarterly*: 28/4:771–81.
- CHAMOT A.U. et alia, (1996): Methods for teaching learner strategies in the foreign language classroom. In: OXFORD, R.L. (ed.): *Language learning strategies*. New York: Newbury House.

- CHAMOT, A.U. (1996): Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). In: OXFORD, R.L. (ed.): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, University of Hawaii Press, Manoa (1996), pp. 167–174.
- CHROUSOS, G. P. (1998): Stresszhormonok, stressz és adaptív válasz neuroendokrin integrációja: Selye János emlékelőadás, 1997. In: KULCSÁR ZS., RÓZSA S., KÖKÖNYEI GY. (szerk.) (2004): *Megmagyarázhatatlan testi tünetek. Szomatizáció és funkcionális stresszbetegségek. I. kötet*, ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 51–78.
- COHEN, A.D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London & New York: Longman
- COHEN, A.D. (1990): *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- COHEN, A. D. and WEAVER, S. J. (1998): Strategies-based instruction for second language learners. In: W. A. REYANDYA and G. M. JACOBS (Eds.), *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39. Singapore: SEAMEO Regional Language Center. 1–25.
- COLEMAN, J. A. (1996b): Who are we teaching, and who is learning most? Characteristics of successful university language learners. In: R. A. Adamson (ed.): *Ça m'inspire. New directions in French language studies*. AFLS/University of Dundee, 15–31.
- COVINGTON, M.V., & BEERY, R.G. (1976): *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- CRANDALL, J. (1994): Content-centered language learning – *ERIC Digest, 1994/January*
- CSÁSZÁR GY. (1989): *Pszichoszomatika a gyakorlatban*. Pszichoteam, Budapest
- DALY, J.A. (1991): Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In: E. K. HORWITZ & D. J. YOUNG (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 3–13.
- DAMASIO, A. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon, p. 25.
- DECOO, W. (2001): *On the mortality of language learning*. <http://www.didascalie.be/mortality.htm#>
- DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management. In: M. C. WITTRICK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, New York: Macmillan. 392–431.

- DÖRNYEI, Z. (1994): Understanding IDEGEN NYELV motivation: On with the challenge. – *Modern Language Journal*, 78, 515–523.
- DÖRNYEI, Z. (2001): Teaching and researching motivation. London, Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2004): Psychology for Language Teachers. Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005): The Psychology of the Language Learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- DUNN, R., K. DUNN AND G. PRICE (1986): *Learning Style Inventory Manual*. Lawrence, K.S.:Price Systems
- DUNN, R., J. S. BAUDY AND A. KLAVAS (1989): Survey of research and learning styles. – *Educational Leadership*, 46, 25–40.
- Educational Psychology Interactive*, 104. évf. 2. szám 225–242. (2004)
- EDWARDS, (1989): *Educational Psychology Interactive*. 10, 11.o.
- EHRMAN M.E. & OXFORD, R. (1995): Cognition Plus: Correlates of language learning success. – *Modern Language Journal*, 79 (1), 67–89.
- ELLEY, W. B. & MANGUBHAI, F. (1983): The impact of reading on second language learning. – *Reading Research Quarterly*, 19, 53–67.
- ELY, C. (1986): An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. – *Language Learning*, 36, 238–244.
- Encyclopaedia Britannica*, 2007/ 8 Hume 1758
- ERICKSEN, S. (1984): *The Essence of Good Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eurobarométer (2006)*: (Eurobarométer külön felmérés: „Az európaiak és nyelveik”, összefoglalás) [http:// www.europa.eu.int/comm/public_opinion/](http://www.europa.eu.int/comm/public_opinion/)
- FRASER, B. J. (1986): *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- FRASER, B. J. (1989): Assessing and Improving classroom environment. – *What research says to the Science and Mathematics Teacher*, no. 2.. Curtin University, Western Australia: The Key Centre for School Science and Mathematics.
- GANSCHOW, L., SPARKS, R., & SCHNEIDER, E. (1995): Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. – *Dyslexia*. 1, 75–95.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning*. The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold, London.
- GARDNER, R.C., & LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. (1992): A student's contributions to second language acquisition. Part 1: Cognitive variables. – *Language Teaching*, 25, 211–220.

- GARDNER, R.C. & MACINTYRE, P.D. (1993): On the measurement of affective variables in second language learning. – *Language Learning*. 43, 157–194.
- GASS, S. & LARRY S. (1994): *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GREENBERG, et al. (1986): The causes and consequences of the need for self-esteem: a terror management theory. In: R.F. BAUMEISTER (ed.): *Public self and private self*, Springer-Verlag, New York. 189–212.
- GRIGGS, S.A. and R. DUNN (1989): Learning styles of multicultural groups and counselling implications. – *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 146–155.
- HADFIELD, J. (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- HAJDRIK Á. (2000): *Személyiségtípusok és a team – a Myers-Briggs típuskijelző felhasználási lehetősége a csapatalkotás során*. Szakdolgozat, SZIE, Gödöllő.
- HARDI J. (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. – *Magyar Pedagógia* 104. évf. 2. szám. 225–242.
- HELMKE, A., W. SCHNEIDER and F. E. WEINERT (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes: the German contribution to the I.E.A. classroom environment study. – *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 1–18.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. & COPE, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. – *Modern Language Journal* 70/2, 125–132
- "humanism": Encyclopædia Britannica. 2007. Encyclopædia Britannica 2006 Ultimate Reference Suite DVD 15 June 2007 .
- JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JOBBÁGY M. –TAKÁCS P. (1997): Az a közös bennünk, hogy mások vagyunk. *Iskolakultúra* VII. évf. 6–7. sz.
- JOHNSON, D. W. AND R. T. JOHNSON (1987): *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, N. J.:Prentice Hall.
- KLEIN S. (2002): *Gyermekközpontú iskola*. Budapest, Edge 2000 Kiadó.
- KOPP M. (1994): *Orvosi pszichológia*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem Magatartástudományi Intézet, Budapest
- KOTA OHATA (2005): *Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S.* International Christian University Tokyo, Japan
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, London

- KROEGER, O. (1987): The Myers – Briggs Type Indicator: The Revolutionary Human Development Tool for the 1980's. In: REDDY, W. B. AND HENDERSON, C. C. (ed.): *Training Theory and Practice*. NTL Institute. 165–167.
- KROEGER, O. – THUESEN, J. (1988): *Type Talk*. Tilden Press Book.
- KROEGER, O. and THUESEN, J. M. (1988): *Type Talk, The 16 Personality types that determine how we live, love and work*. New York, Dell Publishing,
- KULCSÁR ZS. (1990): *Személyiség-pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LANDAU E. (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles of Language Teaching*. Oxford University Press, New-York
- LAZARUS, RICHARD S. (1996): *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- LÁZÁR I. (1993): *Viselkedésszem pontú immunológia*. Egyetemi jegyzet, KLTE, Debrecen.
- LEARY, T. (1957): *Interpersonal diagnosis of personality*. The Ronald Press Co., New York.
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language teaching publications
- LOVALLO, W. R., THOMAS, T. L. (2000): Stresszhormonok a pszichofiziológiai kutatásban. Emocionális, viselkedéses és kognitív vonatkozások. In: KULCSÁR ZS., RÓZSA S., KÖKÖNYEI GY. (szerk.)
- MACÍNTYRE, P.D. (1994): Toward a social psychological model of strategy use. – *Foreign Language Annals* 27/2:185–195.
- MACÍNTYRE, P.D. (1995): How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganshow. – *The Modern Language Journal*, 79/1, 90–99
- MACÍNTYRE, P.D., & GARDNER, R.C. (1989): Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. – *Language Learning*. 32, 251–275.
- MACÍNTYRE, P.D., & GARDNER, R.C. (1991a): Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature. – *Language Learning*. 41/1, 283–305.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. (1991a): Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. – *Language Learning*, 41, 4: 513–534.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. (1994): The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. – *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1–17.

- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. – *Language Learning*, 44/2, 283–305.
- MACINTYRE, P. D. & GARDNER, R. C. (1989): Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. – *Language Learning*, 39, 251–75.
- MACINTYRE, P.D., NOELS, K.A. & CLÉMENT, R. (1997): Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. – *Language Learning*, 47/2, 265–287.
- Magyar Virtuális Enciklopédia*, 2004./Pléh Csaba
- Magyar Virtuális Enciklopédia*, 2004: ”kognitív pszichológia” 9–10.
- MANDLER, G., & SARASON, S.G. (1952): A study of anxiety and learning. – *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173.
- MARTIN, B. (1961): The assessment of anxiety by psychological behavioral measures. – *Psychol. Bull.*, 58. 234–255.
- MASON, J. W. (Ed.). (1975): *Emotions as reflected in patterns of endocrine integration*. New York: Raven Press.
- MAYER, R. (1988): Learning strategies: An overview. In: WEINSTEIN, C., E. GOETZ, & P. ALEXANDER (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York: Academic Press. 11–22.
- MAYLOR, E.A., REIMERS, S., CHOI, J., COLLAER, M.L., PETERS, M. & SILVERMAN, I. (2007): Gender and Sexual Orientation Differences in Cognition Across Adulthood: Age Is Kinder to Women than to Men Regardless of Sexual Orientation. – *Archives of Sexual Behavior*, 36 (2), 235–249. April 2007 news report
- MERRETT, F. and K. WHELDALL (1990): *Positive Teaching in the Primary School*. London: Chapman.
- MÉSZÁROS A. (2004): A Myers-Briggs-féle típus Indikátor, mint a pedagógus hatékonyságát segítő eszköz. In.: MÉSZÁROS A. (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó
- MICHAEL L.-CLOUSTON (1997): *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers* Kwansai Gakuin University (Nishinomiya, Japan)
- MOOS, R. H. AND E. J. TRICKETT (1974): *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychology Press.
- MÓNOS K. (2004): „Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School”. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NIKOLOV M. (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. – *Iskolakultúra*, 8. sz. 61–73.

- OLAF I. AND BERENS, L. (1988): *Working Together*. New World Management Press, Coronado, CA.
- OLÁH A. (1992): *Szorongás, megküzdés és a megküzdési potenciál*. Kandidátusi értekezés, ELTE, Budapest.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CU
- OTTÓ I. (1996): *Language aptitude testing: Unveil the mystery*. *Novelty*, 12.
- OTTÓ I. (2003): A nyelvérték és mérése. – *Alkalmazott Pszichológia*, 2.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. (1992/1993): Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. – *TESOL Journal*, 2(2), 18–22.
- OXFORD, R. L., NYIKOS, M. & EHRMAN, M. E. (1988): Vive la différence? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. – *Foreign Language Annals*, 21, 321–329.
- PARRY, S. W. Z. – CHILD, J. R. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, and language proficiency. . S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), "Language aptitude reconsidered." Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics.
- PICA, T. (2000): Tradition and transition in English language teaching methodology. *In: System Vol. 28. Nr. 1. 1–18.*
- PIKÓ B. (2002): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- "Positivism": Encyclopædia Britannica. 2007. Encyclopædia Britannica 2006 Ultimate Reference Suite DVD 15 June 2007 .
- PRODROMOU, L. 1994. The good language teacher. In: T. KRAL (ed.): *Teacher development: Making the right moves, Selected articles from the English Teaching Forum 1989–1993*. Washington, DC: U.S. Information Agency.
- REID, J. (1999): Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics. In: J. ARNOLD (Ed.): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 297–306.
- RÉTHY E.-NÉ (1988): *A tanítás-tanulás folyamata motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RICHARDS, J. – RODGERS, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, CUP

- ROGERS, C. R. (1956): What it means to become a person. In: MOUSTAKAS (ed.): *The self; explorations in personal growth* (1st ed.). New York : Harper. 195–211.
- ROGERS, C.R. (1959): Towards a theory of creativity. In: H. Anderson (ed.) *Creativity and its cultivation*. New York, Harper & Row. 69–82.
- ROGERS, C. R. (1961): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest, Edge 2000 Kiadó.
- ROGERS, C. (2003): *Valakivé válni – A személyiség születése*. SHL könyvek Budapest, Edge 2000 Kiadó.
- ROSEN, B. C. (1959): Race, ethnicity and achievement syndrome. – *Amer. Soc. Rev.* 24. 47–60.
- ROSENSHINE, B. (1971): *Teaching Behaviour and Student Achievements*. London: NFER.
- ROSENSHINE, B. and N. FURST (1973): The use of direct observation to study teaching. In: R. TRAVERS (Ed.): *Second Handbook on Research on Teaching*, Chichago: RandMcNally. 122–183.
- ROTHENBERG, M. (1974): Conceptual and methodological notes in affective and cognitive role taking (sympathy and empathy): An illustrative experiment with delinquent and nondelinquent boys. – *Journal of Genetic Psychology*. Vol. 125. 177–185.
- RUBIN, J. (1975). What the 'good language learner can teach us. – *TESOL Quarterly*. 9/1:41–51.
- RUBIN, J. (1987): Learner strategies: Theoretical assumptions: Research history and typology. In: WENDEN, A. and RUBIN, J. (Eds.): *Learner strategies and language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 15–29.
- SARASON, B. R. (1981): The Dimensions of Social Competence: Contributions from a Variety of Research Areas. In: WINE, J. D. – SMYE, M. D. (eds.): *Social competence*. New York. Guilford Press. 100–122.
- SCOVEL, T. (1978): The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. – *Language Learning*, 28, 129–142
- SCHUMANN, J. H. (1978): The acculturation model for second-language acquisition. In: ROSARIO GINGRÀS (Ed.): *Second-language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. 27–50.
- SELYE J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- SHANSKY, R.M., GLAVIS-BLOOM, C., LERMAN, D., MCRAE, P., BENSON, C., MILLER, K., COSAND, L., HORVATH, T.L.& ARNSTEN, A.F.T., (2003): Estrogen mediates sex differences in stress-induced prefrontal cortex dysfunction. – *Molecular Psychiatry*, advance online publication 21 October 2003. December 2003 news report
- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- SPIELBERGER, C. D. (1972): *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. New York, N.Y.: Academic Press.
- SPIELBERGER, C. D. (1980): *Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SPIELBERGER, C. D. (1983): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- SKEHAN, P. (1991): Individual differences in second language learning. – *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2.
- STERN, H. H. (1996): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- STEVICK, E.E. (1978): *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STEVICK, E.W. (1999): Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold (Ed.): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 43–57.
- Szegedi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
- TAKÁCS I. (2000): A Myers, Briggs Típus Indikátor használata a humán erőforrás-kezelésben. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Munkapszichológia*. SZIE, Gödöllő. 193–204.
- TARONE, E. (1983): Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. In: FAERCH, C. and KASPER, G. (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 61–74.
- TÁNCZOS, J. (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. – *Iskolakultúra*, XIV. évfolyam. 3–11.
- The Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) is one of the U.S. Department of Education's Title VI National Language Resource Center*

- The Psychology of the Language Learner: Individual differences in Second Language Acquisition* COPYRIGHT © 1997 Longman Reprinted on the CoBaLTT website with permission
- TÓTH, ZS. (2003): *Validation of the Hungarian Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. ELTE: Unpublished PhD seminar paper.
- TURULA, A. (2002): *Language anxiety and classroom dynamics: The teacher, peer students and the classroom as inhibiting factors: A study of the adult beginner*. Unpublished doctoral dissertation. Katowice, Poland: University of Silesia.
- TURULA, A. (2002): *Language Anxiety and Classroom Dynamics: A Study of Adult Learners*. English Teaching Forum Online, April 2002.
- ULLMAN, M. (1993): *Associate Professor, Director, Brain and Language Laboratory co-Director*, Center for the Brain Basis of Cognition, Georgetown University, (<http://explore.georgetown.edu/>)
- VAUTIER S., RUI DA SILVA N., MARTINOT C., RUIZ R. (2001): *Impact of affective pictures on state and trait anxiety assessed with the French STAI-Y*. – Rep. No. 2001-SV-04 September, Université Toulouse-Le Mirail
- VEKERDY T. (2004): *Az iskola betegít?* Budapest, Saxum Kiadó.
- WALBERG, H. J. (1968): *Teacher personality and classroom climate*. – *Psychology in the Schools*, 5, 163–169.
- WEAVER, S. J. & COHEN, A.D. (1997): *Strategies-based instruction: a teacher-training manual*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, MN.
- WEINSTEIN, C. and MAYER, R. (1986): *The teaching of learning strategies*. In: M. C. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.). New York: Macmillan. 315–327.
- WENDEN, A. L., & RUBIN, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, London.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, London
- WINE, J. D. and SMYE, M. D. (eds.) (1981): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.

- WINTERBOTTOM, M. R. (1958): The relation of need for achievement to learning experiences in independence. In: ATKINSON, J. W. (Ed.): *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, New Jersey, Van Nostrand, 453–478.
- WIWCZAROSKI, B. T. (2006): Application of communication theory in „professional identity” development of the professional language communication student. *MANYE-MISKOLCI EGYETEM*, VOL. 2/1. A világ nyelvei és a nyelvek világa, 178. o.
- WÖRDE, R. (2003): Students Perspectives on Foreign Language Anxiety. – *Inquiry*, Volume 8., Number 1.
- WUBBELS, T. (1993): Teacher-student relationships in science and mathematics classes. In: B. J. FRASER (Ed.): *Research Implications for Science and Mathematics Teachers*, vol. 1. Perth: Curtin University of Technology.
- Wubbels, T., H. A. Creton and H. P. Hoomayers (1992): Review of research on teacher communication styles with the use of the Leary model. – *Journal of Classroom Interaction*, 27 (1), 1–11.
- WUBBELS, T. and J. LEVY (1991): A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. – *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1–18.
- Wubbels, T., H. and J. Levy (1993): *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relations in Education*. Brighton: Falmer Press.
- ZIMMERMAN, C. B. (1997): Historical trends in second language vocabulary instruction. In: J. COADY & T. HUCKIN (eds): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press, London. 5–19.