

**Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a
nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással**

Készítette: Tar Ildikó

Témavezető: Dr. Bugán Antal

Debreceni Egyetem
Pszichológiai Intézet
Személyiség-és Klinikai Pszichológiai Tanszék
2007

1. TÉMAVÁLASZTÁS

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. Gyakori, 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 nyelvvórán 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.

2. A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSE

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 kettősségben: 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 ill. ezek váltakozását.

- 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) definíciója szerint a nyelvtanulási stratégiák: „viselkedési módok és gondolatok, melyeket a nyelvtanuló a tanulásban alkalmaz”, s melyek célja a „nyelvtanuló megismerési (kódolási) folyamatának befolyásolása”.

A nyelvtanulási stratégiák általában **6 nagyobb kategóriába sorolhatók: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, mnemotechnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs stratégiák és affektív stratégiák.** Ez a hat kategória megfelel az Oxford (1990) által kifejlesztett modell kategóriáinak, valamint az általa kifejlesztett ún. SILL (Strategy Inventory for Language Learning) stratégia értékelő kérdőívnek. Oxford direkt és indirekt stratégiákat különböztet meg, s az indirekt kategóriában találhatók 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.

3. HIPOTÉZISEK

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

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

3.2. A választott idegennyelv-tanulás stratégiákban különbség 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. Ez egybevág azzal a tapasztalattal, hogy a lányok az iskolás években általában felülmúlják teljesítményükben 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).

3.3. 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. Azt találtuk, hogy a kezdőkkel ellentétben a haladók már jobbak az idegen nyelv szavainak, nyelvtanának stb. felismerésében, ezért **javítani képesek hibáikat**.

Eredményeink megerősítették hipotézisünket, s azt mutatták, hogy a kezdők és haladók összehasonlításában a haladók jelentősen többet olvasnak angolul, sokkal többet néznek idegen nyelvű filmeket és TV műsorokat, kedvelik az angol nyelvi közeget; új szavakat találnak ki, ha valami nem jut az eszükbé, tehát kreatív stratégiákat használnak, intenzívebben odafigyelnek, ha idegen nyelvű társalgást hallanak (interaktív); és keresik az idegen nyelvű olvasás lehetőségeit (nyelvi közeg preferenciája).

3.4. A stratégiaválasztás összefügg a szorongással, azaz a szorongó és nem szorongó nyelvtanulók más-más stratégiát választanak.

Eredményeink azt mutatták, hogy a vonás és állapotszorongás kapcsolata leginkább az 1. főkomponens esetében, a nyelvi közeggel való találkozásakor nyilvánvaló. 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.

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

E hipotézisünk csupán kis részben igazolódott: egyedül az auditív stratégia esetében találtunk eltérést az állapot – és vonásszorongás tekintetében, az anyanyelvi beszédhez hasonló szintű beszédre való törekvés tekintetében.

Láthattuk, hogy akik **nem vonásszorongók**, azok esetében jobban jellemző, hogy megpróbálnak az anyanyelvű beszélőkhöz hasonlóan kiejteni és megválasztani a szavakat, megalkotni a mondatokat. Akik viszont állandó személyiségvonásként szorongók, azaz **vonásszorongók**, azok ezt valószínűleg a szorongásból adódó kisebbségi érzés miatt ezzel nem is nagyon próbálkoznak. Ez az összefüggés az állapotsszorongás tekintetében nem volt kimutatható, tehát az anyanyelvhez közelítő kommunikáció, mint szorongást előidéző helyzet valószínűleg azért nem vált ki állapotsszorongást, mert nem adódik magától, más nem válthatja ki, nem hozhatja létre: 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** megkülönbözteti az idegennyelv-tanulás stratégiájának megválasztását.

4. A VIZSGÁLAT SORÁN HASZNÁLT MÓDSZER ISMERTETÉSE

4.1. A SILL kérdőív ismertetése

A SILL az alkalmazott nyelvtanulási stratégiák mérésére Amerikában kidolgozott, self-reporting (önértékelő) kérdőív, mely kiválóan alkalmas nagyszámú, számszerűsíthető adatok szerzésére a 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 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).

4.2. 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, beszédképesség és írásképesség; 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).

4.3. 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 nyelvvóra körülményei között.

Vizsgálatunkban a kérdőív az egyetemi hallgatók angol nyelvórákhoz fűződő érzelmi viszonyulását, általános közérzetét vizsgáltuk és főkomponens elemzéssel az angolórához fűződő viszonyulásokat különítettük el.

4. 4. 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 pl. Ehrman & Oxford, 1995, Ehrmann 1999, Turula, 2002 stb. a legáltalánosabban használt mérőeszközt, a Spielberger-féle szorongás-tesztet (STAI) alkalmaztuk.

A **STAI (1983) szorongás-kérdőív** 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 ill. a vonásszorongással kapcsolatosan. A két rész eltér a kérdések megfogalmazásában és irányultságában (intenzitás vs. gyakoriság).

5. AZ EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE, 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 elakadásai, szorongásai 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.

5. 1. 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 tipikus 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 beszédképessége 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 résztvevőre (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.

5.2. 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, 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 kudarcra fenyegető nyelvtanulási tevékenységeket azonosíthassuk (pl. társalgás kezdeményezése idegen nyelven), s a szorongást leginkább kiváltó helyzetek okait feltárhassuk (pl. idegen nyelvi közeg).

5.3. 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 pánikszzerű 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 nyelvtanulásra való felhasználásuk érdekében.

5.4. A STAI szorongás-kérdőív segítségével a hallgatók *szorongási szintjét mértük fel*, majd a szorongás szint és a kiválasztott tanulási stratégiák vizsgálatával **összefüggést** kerestünk 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.

6. ÖSSZEGZÉS

Eredményeink arra mutattak rá, hogy a **kudarccal 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 tehát ezért tartom fontosnak és megoldandó problémának a nyelvi szorongást leküzdését, mert Horwitz, Horwitz & Cope (1986) szavaival élve a “nyelvi szorongás kudarcral 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 az 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 hallgatók számára milyen didaktikai módszereket lehetne illeszteni a hatékonyabb idegen nyelv 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 esetleg alkalmazott és 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.”

PUBLIKÁCIÓK

1. **Tar, I. (2007):** *Correlations of L2 strategy selection with L2 experience and anxiety* **ESP WORLD**, (megjelenés alatt) **2007**.
2. **Tar I. (2007):** *Az orvostudományból a pedagógiába*. **PORTA LINGUA** 2007.
3. **Tar, I. (2006):** [*Raising the competitiveness of university language departments*](#). **ESP WORLD**, , Issue 2(13), Volume 5, 2006 25.12.2006.
4. **Tar I. (2006):** *Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése /Piaci viszonyok, globalizáció és emberi kapcsolatok a felsőoktatásban/*, **PORTA LINGUA** 2006.
5. **Tar I. (2006):** *Kiegészés-(burnout) a segítő foglalkozásokban és a (szak)nyelvoktatásban*, **MANYE**, Konferenciakötet 2006.
6. **Tar I. – Kollár J. (2006):** *Zeneterápia és pszichodráma*, Látletet 2006.
7. **Tar I. (2006):** *Kiegészés és nyelvtanítás*. Látletet, 2006.
8. Silye, M. –Wiwczarowski,T.–**Tar, I. (2005):** *On the Effects of Globalization on ESP: A Thought Paper on Preparing ourselves in Hungarian Higher Education* **ESP World**, Issue 2(11), Volume 4, 2005 /1/
9. **Tar I. (2005):** *Az empátiás megközelítés eredményességének kísérleti bemutatása a szaknyelvoktatásban*, **PORTA LINGUA** 2005.
10. **Tar I. (2005):** *Pedagógiai örökségünk és Európa*. Nyelvek és Nyelvoktatás Európa s a Kárpát-Medence Régióban. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Miskolc.
11. **Tar I. (2005):** *J.J. Moreno Budapesten: Pszichodráma tréning az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán*, Látletet, 2005.
12. **Tar I. (2004):** *Személyközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban*, **PORTA LINGUA** 2004.
13. **Tar I. (2004):** *Motiváció a szaknyelvoktatásban*, *Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-Medence Régióban*. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, (2004) **(kiadvány kötet)**
14. **Tar I. (2003):** *The Process of Text Selection and Evaluation in Teaching Technical Translation* **PORTA LINGUA** 2003.

KONFERENCIA ELŐADÁSOK

1. **Tar, I.** (2001): *The Process of Text Selection and Evaluation in Teaching Technical Translation I.* Szaknyelvoktatási Szimpózium, Debrecen, 2001. november 15–16.
2. **Tar I.** (2003): *Személyközpontú tanári magatartás és kommunikáció a szaknyelvoktatásban*, III. Szaknyelvoktatási szimpózium, Budapest, 2003. november 22–23.
3. **Tar I.** (2003): *Az empátiás megközelítés eredményességének kísérleti bemutatása a szaknyelvoktatásban*, 2004. november 26–27. IV. Szaknyelvoktatási Szimpózium. Budapest, BME GTK Nyelvi Intézet.
4. **Tar I.** (2004): *Kiegész-(burnout) a segítő foglalkozásokban és a (szak)nyelvoktatásban*, XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "A nyelv világa - a világ nyelvei". Miskolc, Miskolci Egyetem, 2005. április 7–9.
5. **Tar I.** (2004): *Motiváció a szaknyelvoktatásban, Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-Medence Régióban*. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, 2004. április 5–7.
6. **Tar I.** (2005): *Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése /Piaci viszonyok, globalizáció és emberi kapcsolatok a felsőoktatásban* V.Szaknyelvoktatási Szimpózium. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum. 2005. nov. 24–25.
7. **Tar I.** (2005): *Zeneterápia és pszichodráma* IV. Szaknyelvoktatási Szimpózium. Budapest, BME GTK Nyelvi Intézet, 2006. április 6–8.
8. **Tar I.** (2005): *Pedagógiai örökségünk és Európa*. Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-Medence Régióban. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Miskolc. 2005. április 7–9.
9. **Tar, I.** (2006): *Az orvostudományból a pedagógiába* Szaknyelvoktatási Szimpózium, SZOKOE, Szegedi Egyetem, Szeged: 2006. november 24–25.

