

Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja

Egy interjú-vizsgálat tanulságai

Magyarországon immár 15 éves múltra tekint vissza az általános iskolások idegen nyelvi motivációjának kutatása (lásd Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), és készültek felmérések középiskolai (Fehér, 2000) és felnőtt nyelvtanulókkal is. (Nikolov és Nagy, 2003) Azt azonban még senki nem vizsgálta meg, hogy mi jellemzi az országos szinten majd 3000 főt kitevő angol szakos egyetemisták nyelvtanulási motivációját.

A nyelvpedagógiai szakirodalomban immár közhely számba megy az az állítás, hogy a nyelvtanulás során az egyik legfontosabb szerepet játszó tanulói tulajdonság a motiváltság. (Dörnyei, 2005) A motiváció nemcsak a nyelvtanulás „hajtómotorja”, hanem azt is meghatározza, hogy valaki belefog-e egyáltalán e fáradságos vállalkozásba, és hogy meddig hajlandó energiát fektetni a tanulásba. (Dörnyei, 2001) Amikor nyelvtanárként belép valaki egy tanulói csoportba, többnyire az első dolog, amit meg szeretne tudni, hogy miért ülnek ott a diákok, azaz milyen céljaik vannak a nyelvtanulással kapcsolatban. Anélkül, hogy erre a kérdésre tudnánk a választ, lehetetlen hatékonyan nyelvet oktatni, hiszen alapvetően más tanítási technikákat és feladatokat kell használni egy felnőtt mérnök esetében, aki munkát szeretne vállalni külföldön, mint egy egyetemi hallgatónál, akinek egyetlen célja, hogy végre letegye a diplomához szükséges nyelvvizsgát.

3000 fő az ország felnőtt lakosságának arányában nem tűnik nagy létszámnak, azonban az egyetemről kikerülő diákok a jövőben nyelvtanárok, tolmácsok, fordítók, oktatási szakemberek lesznek vagy megszerzett nyelvtudásukat az üzleti életben kamatoztatják, ezért egy nagyon fontos nyelvtanulói populációt alkotnak. Mégsem tudjuk, csak legfeljebb folyosói beszélgetésekből, hogy mi jellemzi a bölcsészkarok egyik legnépesebb szakán tanuló diákok nyelvtanulási motivációját, és az hogyan alakult a nyelvtanulás kezdete és az egyetemi tanulmányok befejezése között.

A nyelvszakos képzés létszámának növekedésével és az új BA rendszer bevezetésével be kell látnunk, hogy az elképzelés, miszerint az angol szakot végzett diákokból csupán nyelvtanárok, bölcsész-kutatók, illetve fordítók és tolmácsok lesznek, idejémtúlt. Mint az interjúinkból is kiderül, a hallgatók azért választják ezt a szakot, mert az élet számos területén használható magas szintű nyelvtudásra szeretnének szert tenni. Mind az új BA rendszerben, mind a kifutó hagyományos ötéves képzésben azonban nagyon kevés nyelvórán vehetnek részt a hallgatók. Azért is nagyon fontos, hogy megismerjük, mi jellemzi a diákok motivációját, hogy a rendelkezésre álló alacsony óraszám adta lehetőségeket a lehető leghatékonyabban tudjuk kihasználni. Cikkünkben húsz, negyed- és ötöd-éves angol szakos egyetemistával készített interjú tanulságairól számolunk be. Vizsgálatunkban nemcsak arra voltunk kíváncsiak, hogy az interjú idején mi jellemzi a hallgatók idegen nyelvtanulási motivációját, hanem arra is, hogyan alakult az idegen nyelvhez való hozzáállásuk a nyelvtanulás kezdete óta. Kutatásunkban nem arra törekedtünk, hogy minden angol szakos diákra általánosítható eredményeket kapjunk, hanem mély interjúk

segítségével azt szeretnénk volna bemutatni, hogyan látják a diákok maguk az idegen nyelvtanulási motivációjukat és annak változását az évek során. Az interjúkban sokszínű képet kapunk a motiváció kérdéséről és betekintést nyerhetünk az angol szakos hallgatók e témáról alkotott véleményébe.

Az idegen nyelvi motiváció és a motiváció változásának folyamata

Ahogy Scheidecker és Freeman (1999) megállapította, a motiváció kétségkívül a legösszetettebb jelenség, amely a tanárokat és a pedagógiai tudományok művelőit napjainkban foglalkoztatja, illetve állásfoglalásra készíti. A mindennapi életben elsősorban akkor használjuk a motiváció fogalmát, amikor meg akarjuk magyarázni, mi az oka az emberek cselekedeteinek, gondolatainak, viselkedésének. Ha egy személy szívesen, lelkesen, örömmel kezd hozzá egy bizonyos cselekedet végrehajtásához, esetleg valami érdeke fűződik a cselekvés sikeres teljesítéséhez, azt mondjuk, hogy ez az illető motivált az adott tevékenység elvégzésére. Összetettségénél és komplexitásánál fogva azonban nem könnyű pontosan definiálni, mit is takar a fogalom; a szakirodalomban is számos, különféle meghatározással találkozhatunk. Atkinson (2001, 589.) „a viselkedés irányításáért felelős tényezők” együtteseként definiálja a motivációt, míg Benesch (1999, 22.) tömören „indítékok összessége”-ként határozza meg. Urbán (2001, 230.) szerint a motívumok viszonylag egyedi jellemzők, „amelyek aktiválják, irányítják, valamint kiválasztják a viselkedést a környezetben fennálló lehetőségek és korlátok közegében.” Mindhárom meghatározás a motivációt egyfajta készletnek tekinti, amely nagymértékben befolyásolja az emberek viselkedését.

A nyelvtanulásban is kiemelt szerepe van a motivációnak, hiszen ez adja a tanulásához szükséges kezdeti lendületet, illetve biztosítja a későbbi energiát a folytatáshoz. Ez utóbbi különösen fontos az olyan hosszas, gyakran éveken át tartó tanulási folyamatok esetében, mint például egy idegen nyelv elsajátítása. (Dörnyei, 2005) Összegezve a fentieket, azt mondhatjuk, hogy a motiváció meghatározza, hogy az egyén miért kezd hozzá egy bizonyos tevékenységhez, mennyi ideig hajlandó azt folytatni, illetve mennyi energiát fektet bele.

Az elmúlt tíz évben jelentős változás történt a motiváció-kutatás területén. Míg korábban a kutatók elsősorban a motiváció szociálpszichológiai vonatkozásait (például Gardner, 1985) és kognitív komponenseit (például Bandura, 1997) vizsgálták, az 1990-es évek végén a figyelem középpontjába a motiváció dinamikus volta és időbeli dimenziója került. (Dörnyei, 2005) Ahelyett, hogy a motivációt stabil, állandó érzelmi és mentális állapotnak tekintenénk, Dörnyei szerint inkább azt kellene vizsgálni, hogy a motivációs folyamatok hogyan alakulnak és változnak az idő folyamán. Különösen igaz ez olyan hosszadalmas és energiaigényes folyamatok esetében, mint a nyelvtanulás, amely többnyire évekre tart. Szükségessé vált tehát egy olyan modell megalkotása, amely figyelembe veszi a motiváció időbeli változásait. A pszichológiai szakirodalomban már korábban is léteztek olyan motiváció-elméletek, amelyek tartalmaztak időbeli dimenziókat (például Heckhausen, 1991), vagyis elkülönítették a motivációs folyamat elő- és utó-szakaszát. Az elő-szakaszban zajlanak olyan folyamatok, mint például a döntéshozás, tervezés vagy célkitűzés, míg az utó-szakaszban a motiváció fenntartása a cél. A nyelvtanulás területén elsőként Williams és Burden (1997) javasolta a motivációs folyamatok lebontását három különálló szakaszra. Az első szakaszban jelentkeznek a különféle külső és belső okok, amelyek miatt az egyén elkezd a nyelvet tanulni. A második szakaszban megkezdődik a konkrét tanulási folyamat, míg az utolsó fázisban az egyén feladata a motiváció és a lelkesedés fenntartása, vagyis a kitartás, hogy véghezvigye a kitűzött célt. Williams és Burden koncepciója azért fontos, mert világosan mutatja, hogy a motiváció több mint pusztán az érdeklődés felkeltése.

Az elmúlt tíz évben számos kutató hangsúlyozta, hogy a motiváció nem stabil, nem állandó, hanem idővel változik. (Ushioda, 2001) A múltbeli kutatások eredményei alapján Dörnyei és Ottó kidolgozott egy új rendszert, az úgy nevezett motivációs folyamat-modellt (*Dörnyei és Ottó*, 1998; *Dörnyei*, 2000, 2001, 2005), amely részletesen bemutatja a motivációs folyamatokat a kezdeti céloktól a megvalósításon át, egészen a visszatekintő értékelésig. A modellt a folyamatokat három fő szakaszra bontja. Az első szakaszban indukálódik a motiváció, megtörténik a célok kitűzése és a különféle jövőbeli tevékenységek kiválasztása (nyelvválasztási motiváció). A tanulók ebben a fázisban gyakran készítenek időbeosztást, illetve egyéb, a tanulás menetére vonatkozó terveket. A második szakaszban az egyén feladata a motiváció fenntartása, másodlagos célok kitűzése és különféle tanulási stratégiák alkalmazása (végrehajtási motiváció). Az utolsó szakaszban lévő mechanizmusok csak akkor lépnek életbe, ha az egyén a korábban kitűzött célt elérte vagy a cselekvés befejeződött illetve abbamaradt. Ebben a fázisban az egyén visszatekintve értékeli, hogy mennyire volt sikeres a nyelvtanulással töltött időszak és lehetséges következtetéseket von le a jövőbeli célokkal kapcsolatban (visszatekintő-értékelő motiváció). Ezek a következtetések, kiemelten fontosak, hiszen az,

Azok, akik egyáltalán nyelvtanulási stratégiákat említettek, többnyire csak egy stratégiát tudtak megnevezni. Véleményünk szerint az, hogy a diákok saját bevallásuk szerint önmaguktól nem sokat tesznek a nyelvtudásuk fejlődéséért, részben annak köszönhető, hogy tudatában sincsenek azoknak a nyelvtanulási stratégiáknak, amelyeket alkalmazhatnának idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére.

hogy a tanuló pozitívan vagy negatívan értékeli a tanulással töltött időt, nagymértékben befolyásolja, hogy a jövőben milyen tevékenységekbe kezd. (Ushioda, 2001) A Dörnyei és Ottó által kidolgozott folyamatmodell nagyon fontos lépés a motivációs változások megértéséhez vezető úton, egyetlen hiányossága talán az, hogy viszonylag nehéz pontosan meghatározni a szakaszok lehetséges határait. (*Dörnyei*, 2005)

A motiváció dinamikus, állandóan változó jellege empirikus vizsgálatok során is bebizonyosodott. Gardner, Masgoret, Tennant és Mihic (2004) tanulmányukban franciául tanuló kanadai egyetemisták motivációs változásait figyelték meg. A diákok egyazon kurzusra jártak, és a kutatók egy egész tanéven át kísérték figyelemmel a bennük zajló motivációs változásokat. Megfigyelték, hogy az őszi szemeszterhez képest tavaszra a diá-

kok jegyei romlottak, motivációjuk csökkent és a nyelvhez is negatívan viszonyultak.

Ushioda (2001) egy longitudinális, kvalitatív kutatásban hús szintén franciául tanuló angol anyanyelvű egyetemistával készített interjút, hogy megvizsgálja, milyen tényezők befolyásolják a diákok nyelvtanulási motivációját, és hogy motivációjuk hogyan változik az idő folyamán. Az eredmények alapján a diákok motivációját erősen meghatározza a pozitív nyelvtanulási élmény és a nyelv szeretete. Ushioda a diákok céljait két fő csoportra osztotta; egyesek azért tanulják a franciát, mert korábbi tanulmányaik során megszerették a nyelvet, mások viszont inkább azért, mert a jövőbeli céljaik eléréséhez szükségük van a nyelvtudásra.

Az interjúkból az is kiderült, hogy a sikeres egyetemisták inkább a múltbeli pozitív élményeiknek tulajdonítottak jelentőséget (például jó középiskolai tanárok, a nyelv szeretete), míg a kevésbé jól teljesítő diákokat a jövőbeli céljaik (például karrierlehetőségek) motiválták. Ez azt jelenti, hogy a belső motivációval rendelkező tanulók sikeresebbek voltak azoknál, akik csupán a nyelvtanulásból származó lehetséges haszonra, előnyökre koncentráltak. Ami a motivációs változásokat illeti, a diákoknak elsősorban a céljai vál-

toztak az idő folyamán; ahogy haladtak előre tanulmányaikban, egyre tisztább, sajátosabb célokat tűztek ki maguk elé a nyelvvel kapcsolatban. Ushioda azt is hangsúlyozza, hogy ezek a változások mindig valamilyen nyelvvel vagy nyelvtanulással kapcsolatos élményhez kötődnek (például vizsgák, anyanyelvű beszélőkkel való kapcsolat).

Shoab és Dörnyei szintén kvalitatív interjúkat készítettek angolul tanuló diákokkal (megjelenés előtt), hogy felfedjék azokat a motivációs hatásokat, amelyek közel húsz év nyelvtanulás során a résztvevőket érték. Elsősorban ők is a változások jellegére és nem a mennyiségi jellemzőkre voltak kíváncsiak. Hat lényeges időbeli tényezőt azonosítottak az interjúk alapján, amelyek valamilyen (pozitív vagy negatív) irányban befolyásolták a résztvevők motivációját. (például angol nyelvterületen eltöltött idő, új életszakaszba való belépés stb.)

A fenti eredmények is világosan mutatják, hogy a motiváció valóban hullámzik, ingadozik, és hogy a motivációs változások vizsgálata eredményes kutatási területnek ígérkezik a jövőben is.

A vizsgálat leírása

Kutatásunkban 20 negyed- és ötödéves, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetében tanuló angol szakos egyetemista vett részt. Választásunk azért esett erre a korosztályra, mert ők már az egyetemi tanulmányaik vége felé járnak, ezért elég hosszú időre vissza tudnak tekinteni a felsőoktatásban töltött évek alatti idegen nyelvi motivációjukra, illetve feltételezhetően rendelkeznek valamilyen elképzeléssel arról, hogy mire fogják használni az idegen nyelvet az egyetem befejezése után. A diákok kiválasztásánál a változatosra törekedtünk, azaz, hogy szerepeljenek a válaszadók között fiúk és lányok, vidéken érettségizettek és budapestiek, egyszakosok és többszakosok, illetve negyed- és ötödévesek. Az interjú alanyok kiválasztása nem a kényelmi, hanem a célirányos mintavétel elvei alapján történt. Mindegyik diák első diplomás nappali képzésben vett részt. 14 negyed- és hat ötödéves egyetemistával készítettünk interjút. A résztvevők egy negyede fiú (5 fő) és háromnegyede (15 fő) lány volt, amely arány körülbelül megfelel az angol szakos hallgatók általános nembeli megoszlásának. (lásd *Kontra*, *Kormos* és *Csölle*, 2002). A diákok életkora 22 és 25 év között változott. Négyen budapestiek voltak, kilencen vidéki nagyvárosból jöttek a fővárosba tanulni, míg hét egyetemista korábban falun élt. A 20 résztvevőből 16 az angol mellett másik szakot is választott magának: négyen kommunikáció, hárman magyar, ketten-ketten olasz és német szakosok voltak, illetve egy-egy diák hallgatott finnt, lengyelt, történelmet, pszichológiát és matematikát.

Az interjúkat az első szerző, aki maga is ötödéves egyetemista volt a kutatás idején, készítette a hallgatókkal magyar nyelven. Az interjúk általában 30–45 percig tartottak. Az interjúk előre eltervezett kérdések alapján készültek, melyek sorrendje azonban a válaszadók által mondottak alapján módosulhatott, illetve a kérdések újjakkal egészülhettek ki, ha az interjúalany olyan előre nem látott témát vetett fel, amely a kutatás szempontjából fontos volt. Az interjút egy negyedéves hallgatóval előzetesen kipróbáltuk, annak érdekében, hogy meggyőződjünk a kérdések érthetőségéről.

Az interjúk a kutatás rövid bemutatásával kezdődtek, és a válaszadókat ekkor biztosítottuk az adataik bizalmas kezeléséről is. Ezt követte néhány olyan kérdés, amely alapvető háttéradatakra kérdezett rá, mint például a hallgatók életkora, másik szakja stb. Az interjú fő vázát alkotó kérdéseket Dörnyei és Ottó (1998) fent leírt motivációs-folyamat modellje alapján állítottuk össze, arra törekedve, hogy a modellben talált összes fázist és dimenziót lefedjük. Az interjú vezérfonala ennek megfelelően három fő részből állt. Az első részben arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgató annak idején miért angolul kezdett el tanulni, milyen tanulási stratégiákat alkalmaz, milyen az idegen nyelvhez és annak a beszélőjéhez való hozzáállása, milyen várákozásai voltak a nyelvtanulás sikerét illetően.

Ezek a kérdések Dörnyei és Ottó (1998) modelljének első fázisát, az úgynevezett nyelv-választási motivációt voltak hivatottak vizsgálni. A kérdések második csoportja az úgynevezett végrehajtási motivációra irányult, itt elsősorban a tanulási élményekről, a tanárok, szülők és a nyelvtanulói csoport(ok) szerepéről kérdeztük a hallgatókat. A kérdések harmadik csoportja a visszatekintő-értékelő motivációt térképezte fel. Ebben az interjúrészben arra kértük az angol szakos diákokat, hogy értékeljék a nyelvtanulással töltött időszakot életükben, és adjanak számot az elért sikereikről és kudarcaikról.

Adatainkat kvalitatív elemzési technikával elemeztük. (Holliday, 2002; Maykut és Morehouse, 1994) Az elemzés alapjául mind az interjú kérdések mind az interjúk alapos átolvasásakor felmerülő új témák szolgáltak.

Az angol szakos hallgatók idegen nyelvi motivációjának bemutatása

Mint azt fent említettük, interjúinkat Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modellje, illetve az adatainkban szisztematikusan megjelenő kategóriák alapján elemeztük. Eredményeinket három fő részre osztva mutatjuk be: a választási motiváció, a végrehajtási motiváció és a motivációs visszatekintés szempontjából. Mivel interjúinkban az angol szakos diákok teljes nyelvtanulási folyamata során fennálló motivációjára voltunk kíváncsiak, ezért a választási és a végrehajtási szakasz nem különíthető el teljesen, hiszen a nyelvtanulók céljai, attitűdjei, motivációs orientációja, amelyet Dörnyei (2005) mind a cselekvés előtti szakaszba sorol, e gyakran 15 évig tartó időszak alatt számos változáson mentek át.

Választási motiváció

A nyelvtanulás megkezdése előtt a tipikus nyelvtanuló célokat tűz ki maga elé, határozott elképzeléssel rendelkezik arról, hogy miért is szeretné megtanulni az idegen nyelvet, tudatában van az idegen nyelvhez és annak beszélőihez, kultúrájához és országaihoz való hozzáállásának, és valamilyen képet alakít ki arról is, hogy mennyire lesz sikeres. (Dörnyei, 2005) Részvevőink többsége azonban az általános iskolában (N= 14) kezdte az idegen nyelv tanulását, és nem volt határozott célja szinte az általános iskolás időszak végéig, azaz a résztvevők 14 éves koráig. Többségük azért választotta az angol nyelvet, mert az általános iskolában csak ezt lehetett tanulni. Az angol szakos egyetemisták egy része, visszatekintve általános iskolás éveire, arra emlékszik, hogy ugyan konkrét céljai nem voltak, de mindig is azt gondolták, hogy a mai világban az angol nyelv ismerete valamilyen módon a hasznára válik. Ezt így fogalmazta meg az egyik résztvevőnk: „Az elején még nem nagyon voltak céljaim, de mindig is szerettem az angolt. Tudtam, hogy hasznos, ha tanulom”. (R12) (1) Interjúalanyaink közül azok, akik két nyelv közül választhattak, arról számoltak be, hogy az angol nyelv a szüleik választása volt az általános iskolában. Ugyanakkor azt is elmondták, hogy a szüleiktől sokat hallották, hogy az angol nyelv hasznos a mai világban: „Kötelező volt [az angol], és a szüleim is akarták, hogy angolul tudjak. Valószínűleg praktikus okokból, hiszen világnyelv és mindenki beszéli” (R10) Néhány egyetemista azt is felidézte, hogy felső tagozatos éveinek végére konkrétabb célokat is megfogalmazott. Ezek közül az egyik az utazási orientáció (lásd *Csizér és Kormos*, előkészületben), amely az idegen nyelv külföldi utazások során való alkalmazásának lehetőségét jelenti.

Felsőben is az angol volt a kedvenc tárgyam és már akkor tudtam, hogy ez nekem hasznos lesz. Énekkaros voltam és sokszor mentünk külföldre fellépni, és ilyenkor volt lehetőség más országból jött gyerekekkel is beszélgetni. (R12)

Két diák is beszámolt arról, hogy a céljai között szerepelt az angol nyelvű kulturális termékekkel való megismerkedés („talán annyi [volt a célom], hogy a kedvenc énekese-

im, zenekaraim dalszövegeit megérthessem, esetleg a Music tv-t.” (R19), „Hatodikban elkezdtem fordítani a Muzsika hangját, az is könnyített olvasmány volt Akkor, emlékszem, kitaláltam, hogy szívesen lennék műfordító” (R8)). Négy diák pedig elmondta, hogy általános iskolás éve vége felé a nyelvvizsga megszerzését tűzte ki célul, és egyiküknek sikerült is az alapfokú nyelvvizsgát nyolcadik osztályos korában letenni.

Ha az általunk megkérdezett angol szakos egyetemisták általános iskolás éveire visszatekintünk, akkor azt láthatjuk, hogy ugyan konkrét céljai a többségüknek nem voltak a nyelvtanulással kapcsolatban, azonban tisztában voltak azzal, hogy az angol nyelv hasznos a mai világban. Az összes résztvevő, aki általános iskolában kezdett angolul tanulni, arról számolt be, hogy bár szerinte a tanítás színvonala sok esetben nem volt megfelelő, nagyon megszerette az angol nyelvet. Ez is magyarázza azt, hogy közülük kilencen vagy angol tagozatos, vagy kéttannyelvű gimnáziumba jelentkeztek.

Az a hat résztvevő, aki gimnáziumban kezdett angolul tanulni két fő okból döntött az angol nyelv mellett. Mind a hatan németül tanultak az általános iskolában, közülük négyen sikeresek voltak németből, és ezért azt gondolták, hogy a német után az angolt választják, mert ez olyan világnyelv, amit fontos tudni. Ketten pedig azért választották az angolt, mert a német nyelvvizsga kudarcuk volt, és abban bíztak, hogy angoltól sikeresek lesznek.

A nyelvtanulási folyamat elejére visszatekintve, az angol szakos hallgatók három kivétellel arról számoltak be, hogy azt gondolták, sikeresek lesznek a nyelvtanulásban. Nagy többségük tehát megfelelő önbizalommal vágott neki a nyelvtanulásnak, amely számos kutató véleménye szerint fontos előrejelzője a nyelvtanulási sikernek. (*Gardner, Tremblay és Masgoret, 1997*) Szintén hozzájárulhatott ahhoz, hogy a diákok sikeres nyelvtanulóvá váljanak az, hogy a megkérdezett diákok közül 15-en (75%) aktív családi támogatásról és magas szülői elvárásokról számoltak be.

Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljében szintén a választási motivációhoz tartoznak a célnyelvi kultúrák és országok iránti attitűdök. Ezekre a résztvevők azonban nemigen tudtak visszaemlékezni, és ez érthető is, hiszen 10 éves korban (ami a résztvevőink tipikus életkora volt a nyelvtanulás kezdetén) még nem rendelkeznek a gyerekek kialakult attitűdökkel más népekkel és népcsoportokkal szemben. Kormos és Csizér még 14 éves korban is meglehetősen sematikus attitűdöket talált az általuk megkérdezett diákok körében (megjelenés előtt). Az angol szakos diákoknak az angol nyelvi kultúrákkal, országokkal és népekkel kapcsolatos véleményét ezért a *Végrehajtási motiváció* alfejezetben tárgyaljuk, együtt a nyelvtanulás során kialakult új célokkal.

Végrehajtási motiváció

A végrehajtási motivációt Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljében négy fontos tényező alkotja: a nyelvtanulás minősége, a tanulói csoport hatása, a diákok által alkalmazott nyelvtanulási stratégiák és a nyelvtanulásba fektetett energia. Mint fent leírtuk, mi itt mutatjuk be a nyelvtanulás során kialakuló célokat és formálódó idegen nyelvi attitűdöket is.

Az angol szakos hallgatók gimnáziumi nyelvtanulásuk során már konkrét célokat is megfogalmaztak maguknak. Ezek közül szinte mindenki a nyelvvizsgát és a sikeres egyetemi felvételi vizsgát említette, melyek egyértelműen az instrumentális orientációhoz tartoznak. A résztvevő egyetemisták közül többen arra is visszaemlékeztek, hogy már a középiskolában azt a célt tűzték ki, hogy a lehető legjobban megtanuljanak angolul. Egyetemista korukra az angol szakosok 75 százaléka (15 fő) jelölte ki egyik legjelentősebb célként, hogy minél magasabb idegen nyelvi szintet érjen el („A fő célom az volt, hogy a lehető legjobban megtanuljam a nyelvet” (R7)). Közülük tizenketten emelték ki, hogy számukra a legfontosabb, hogy szóban minél jobban ki tudják fejezni magukat („minél természetesebben, minél jobb kiejtéssel tudjak beszélni” (R9)). Mindössze

három egyetemista célja volt, hogy magas szintű íráskészséggel rendelkezzen („angolul írhattak komolyabb cikkeket” (R18)). Az instrumentális célok az angol szakos hallgatóknál csak egyetemi éveik végére jelentek meg. Vizsgálatunk is megerősíti azt a korábbi eredményt (Kormos, Kontra, Csölle, 2002), hogy az angol szakra járó egyetemisták egy része még ötödéves korában sem döntötte el, hogy milyen foglalkozást választ magának. Résztevőink közül nyolcan tanárok, hárman újságírók szeretnének lenni, egy diák pszichológusnak, egy történésznek, egy pedig szakfordítónak készül. Két hallgató több lehetséges szakmát is felsorolt (tanár, fordító és tolmács), és négy egyetemistának pedig még elképzelése sincsen arról, hogy mihez kezd, ha kézhez kapja a diplomáját. Azon diákok, akik már választottak szakmát maguknak, mind említették, hogy a munkájuk során fontos lesz az angol nyelv magas szintű ismerete.

A kutatásunkban megszólaló 14 diák közül, akik már az általános iskolában tanultak angolul, hatan emelték ki, hogy nagyon jó tanáraik voltak és magas színvonalú oktatásban részesültek, míg négyen említették, hogy elégedetlenek voltak a tanáraikkal. Négy diák semlegesen nyilatkozott. A középiskolai angoltanítással kapcsolatos véleményük ettől jelentősen különbözik, mindössze három diák számolt be arról, hogy a középiskolai angol oktatással elégedetlen volt. Ezzel összefüggésben a résztvevők többsége arról adott számot, hogy általános iskolában nem fejlődött igazán, bár nagyon szerette a nyelvet, és többnyire sok energiát fektetett a nyelvtanulásba. Szinte az összes angol szakos egyetemista egyhangúlag azt állította, hogy gimnáziumban nagyon sok időt töltött nyelvtanulással, és látványosan fejlődött a nyelvtudása („Utána középiskolában nagy fejlődés jött, 10-ikben középfokúztam, szerintem abban az időszakban voltam a legjobb.” (R1)). Az egyetemi éveikről kevésbé elismerően nyilatkoztak az angol szakos hallgatók, véleményük szerint az egyetemi nyelvtanítás túl alacsony óraszámokban folyik, és nem elég hatékony. Az elsőéves nyelvyakorlat órákat a diákok többnyire hasznosnak ítélték, bár ezzel kapcsolatban is voltak kritikus megjegyzéseik („A language practice [nyelvyakorlat] órák jók voltak, de amúgy a szavak fele, amiket megtanultam, az életben teljesen hasznavehetetlen.” (R10)). Emellett az egyetemisták úgy érzik, hiába angol a tanítás nyelve az egyetemen, a nyelvórákon kívül nem nagyon van alkalmuk angolul megszólalni, ezért gyakran nehezükre esik a mindennapi életben való idegen nyelvi kommunikáció. A számos elgondolkodtató megjegyzésből, amelyet a résztvevők egyetemi oktatás minőségére tettek, most kettőt idézünk:

Az angol szakos hallgatók sematikus attitűdjei a más népek iránt azt jelzik, hogy az egyetemi éveik során csupán a szűk értelemben vett kultúrával (történelem, művészet, irodalom) van alkalmuk megismerkedni, és a kultúra azon témaköreivel, amelyek az adott nép mindennapi életével kapcsolatosak, az egyetemen nem találkoznak. Ez nagy hiányosság, hiszen tanárként ezeket az ismereteket nem tudják továbbadni, és sematikus attitűdjeik mintául szolgálhatnak a jövő generációnak is.

Az egyetem sem tesz semmit azért, hogy legalább szinten tartsa a nyelvtudásunkat. Még írásban csak-csak, de a szóban semmit sem csinálunk. Szemináriumokon sincs nagyon lehetőség beszélni, olyan, mint ha az is előadás lenne, a tanár áll elöl, magyaráz, mi meg csak jegyzetelünk, írunk, aztán vége az órának. Még egymás nevét sem tudjuk. Meg a tanár sem a miénket. (R20)

Persze, itt az egyetemen sok szót tanultam, de ezek főleg nyelvészeti, irodalmi, esetleg történelmi szakszavak, amiket nem nagyon lehet használni a mindennapi életben. Gyakran vannak nehézségeim épp emiatt, pl. amikor egy tanárhoz akarok szólni egy szemináriumon. Tudok is egy ilyen példát említeni.

Most csinálom a tanítási gyakorlatom, és amikor be megyek egy 11. vagy 12.-es osztályba, csak lesek, mert olyan szavakat használnak, amiket én sem ismerek. (R17)

Az általunk megkérdezett angol szakos egyetemisták szinte kivétel nélkül arról számoltak be, hogy egyetemi éveik alatt leginkább csak a nyelvi szigorlatokra való felkészülésnél fektettek komolyabb energiát a nyelvtanulásba. Meglepő volt számunkra, hogy arra a kérdésre, vajon milyen nyelvtanulási stratégiát alkalmaznak, a 20 diák közül kilenc úgy válaszolt, hogy semmilyen. Azok, akik azt felelték, hogy használnak stratégiákat, többnyire olyan stratégiákat említettek, amelyek abban segítenek, hogy nyelvtudásukat szinten tartásák, mint például az újságolvasás vagy angol nyelvű filmnézés. Erről is mindössze öt diák számolt be, és közülük is csak kettő az, aki a felmerülő ismeretlen szavakat kikeresi szótárból vagy kiírja egy füzetbe. Azok, akik egyáltalán nyelvtanulási stratégiákat említettek, többnyire csak egy stratégiát tudtak megnevezni. Véleményünk szerint az, hogy a diákok saját bevallásuk szerint önmaguktól nem sokat tesznek a nyelvtudásuk fejlődéséért, részben annak köszönhető, hogy tudatában sincsenek azoknak a nyelvtanulási stratégiáknak, amelyeket alkalmazhatnának idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére. Igaz ugyan, hogy az egyetemi nyelvtanítás igen alacsony óraszámában történik (első évfolyamon heti négy, ezután heti két óra három féléven keresztül), érdemes lenne azonban a diákokat megtanítani arra, hogyan tehetnének önállóan valamit azért, hogy maguknak lehetőségeket találjanak az angol nyelvű kommunikációra az egyetemi kereteken kívül, tudásukat szinten tartásák, vagy esetleg azért, hogy magasabb nyelvi szintre jussanak el.

A nyelvtanulói csoportra vonatkozóan a diákok szinte alig tettek megjegyzést, ezért úgy tűnik, az egyetemi hallgatók nyelvtanulási folyamatában ez a tényező nem játszik fontos szerepet. Az egyetemisták közül hatan említették, hogy fontos számukra, hogy csoporttársaik mit gondolnak a nyelvtudásukról, és nem szeretnének elmaradni mögöttük.

Ami az idegen nyelvvel kapcsolatos attitűdöket illeti, az összes megkérdezett angol szakos hallgató rajong az angol nyelv szépségéért és logikus átlátható szerkezetéért, és mint azt a választási motiváció tárgyalásánál leírtuk, az angol nyelv szeretete a nyelvtanulás kezdetétől fogva jellemzi őket. Az angol nyelvű kultúrákhoz való hozzáállásuk már egyáltalán nem ilyen egyértelmű. Egy hallgató úgy nyilatkozott, hogy nem érdeklí a kultúra, míg hárman azt mondták, hogy nem igazán a szűk értelemben vett kultúra (irodalom, művészet, történelem) iránt érdeklődnek, hanem inkább az angol anyanyelvű emberek életmódja és viselkedése iránt, ami azonban a kultúra tágabb értelmezésében szintén kulturális információnak számít. (Byram, 1997) „Egyébként szívesen tanulnék inkább az angol emberekről, viselkedési normákról, szokásokról. Hogy jobban megismerjem a személyiségüket.” (R5), beszél erről egy válaszadónk. Két egyetemista pedig arról számolt be, hogy őt minden nép kultúrája érdeklí, nem csak az angol nyelvű kultúrák („Nem sokkal jobban [érdekel az angol kultúra], mint más kultúrák. Engem minden kultúra érdekel.” (R15)).

Az általunk megkérdezett egyetemisták idegen nyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdjei meglehetősen sematikusak és többnyire előítéleteken alapulnak, ez alól mindössze az a két diák kivétel, aki egy évig Angliában dolgozott gyermekfelügyelőként:

Voltak előítéleteim a britekkel kapcsolatban, tudod, amiket filmekből meg könyvekből látsz. Aztán mikor kinn éltem, sok britet megismertem és rájöttem, hogy ezek az előítéletek nem megalapozottak. (R12)

A 20 diák összesen mintegy hét-hét jellemzőt sorolt fel a britekkel és amerikaiakkal kapcsolatban, de egy résztvevő ritkán említett több mint két tulajdonságot. Összehasonlítva Kormos és Csizér (előkészületben) által megkérdezett 8. osztályos általános iskolás diákok véleményével, az angol szakos hallgatók attitűdjei szinte alig árnyaltabbak a 14 éves korosztályhoz tartozókéknál, és az egyetemisták többnyire kedvezőtlenebb képet alkottak a britekről és amerikaiakról, mint a 8. osztályosok. A húsz angol szakos résztvevőből tizennygy hűvösnek és távolságtartónak tartja az angolokat, és mindössze öt hall-

gató illetve pozitív jelzőkkel a szigetország lakóit (kedvesek, barátságosak, udvariasak). Az egyetemisták többsége (N=11) az amerikaiakat „lazának” gondolja, de a felsorolt jelzők között ezen kívül csak egy pozitív akad – „nyitottak”. (1. táblázat) A hallgatók sematikus attitűdjei elgondolkodtatóak, ugyanis azt jelzik, amit ők maguk is említettek az interjúkban, hogy egyetemi tanulmányaik alatt nincs alkalmuk az angol nyelvű emberek életmódjával, viselkedésével és szokásaival megismerkedniük és ezért az egyes népekről alkotott véleményük előítéletek hatására alakult ki.

1. táblázat. Az angol szakos egyetemisták attitűdjei a britek és amerikaiak iránt (A zárójelben való megjelölés a résztvevő (R) sorszámát jelenti, a zárójelben lévő számok az adott tulajdonságot említő diákok számát jelzik)

Britek	Amerikaiak
távolságtartó (14) 1	lazák, közvetlenek (11)
konzervatívak (10)	felületesek (9)
merevek (9)	nagyképűek (6)
kedvesek, szimpatikusak (5)	egoisták (5)
barátságosak (3)	kövérék (4)
nincs előítélet (3)	nyitottak (4)
felelőtlenek külföldön (2)	buták (3)
udvariasak (1)	nincs előítélet (1)

Az angol szakos egyetemisták idegen nyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdjeik alapján a klasszikus értelemben nem tekinthetők integratív módon orientáltak (*Gardner*, 1985), hiszen ha negatív véleménnyel rendelkeznek a britekről és amerikaiakról, valószínűleg nem szeretnék hozzájuk hasonlóvá válni. Dörnyei (2005) azonban emellett érvel, hogy a mai globalizált világban, ahol az angol nyelv egyre inkább a *lingua franca* szerepét tölti be, az integratív orientációt oly módon kell újra értelmeznünk, hogy az magába foglalja azt az irányultságot, amikor valaki azért szeretne angolul tanulni, mert a világ bármely országában boldogulni akar az angol nyelv segítségével. Ez a kozmopolita törekvés jellemzi az angol szakos hallgatók döntő többségét: 14 egyetemista említette, hogy azért szeretne magas szinten megtanulni angolul, mert az angol világnyelv, amelynek segítségével bárhol a világon elboldogul („Magabiztosságot ad, mivel tudok angolul, tudom, hogy a világ bármely részén tudok emberekkel beszélgetni, meg tudom magam értetni, szóval biztonságban érezhetem magam.” (R6)). Egyik interjúalanyunk tökéletes módon fogalmazta meg a kozmopolita orientáció lényegét: „Én is egy nemzetközi ember akarok lenni, aki el tud igazodni a világban, és ebben segít az angol.” (R11).

Visszatekintő-értékelő motiváció

Dörnyei és Ottó (1998) motivációs folyamat-modelljében a nyelvtanulók nem csak terveznek és végrehajtják terveiket, hanem azt is értékelik, hogyan sikerült a kijelölt célokat megvalósítaniuk. Ezen értékelés során véleményt formálnak saját teljesítményükről, sikereikről és kudarcaikról, valamint tanulási élményeikről. Az általunk megkérdezett egyetemisták közül azok, akik fő célként tűzték ki, hogy angol tudásukat munkájuk során tudják hasznosítani, még nyilvánvalóan nem érték el ezt („A végső célt még nem [értem el]. Újságíró akarok lenni és cikkeket írni angolul” (R1)). Azon 15 hallgató közül, akiknek a célja mellett vagy csak önmagában az volt, hogy minél magasabb nyelvi szintre jusson el, 11 diák azt nyilatkozta, hogy ezt nem sikerült megvalósítania. Erről az egyik interjú alanyunk így nyilatkozott: „Az egyetem nem nagyon visz a céljaim felé. Itt csak felejt az ember” (R4). Egy másik egyetemista pedig úgy vélte, hogy céljai megvalósítását nem is remélheti az egyetem keretein belül: „Szeretnék valami intenzív nyelvtanfolyamra járni, ahol megtanítanak angolul” (R3). Visszatekintve, az angol szakos egyetemisták jelentős része csalódottságát fejezte ki az egyetemi nyelvtanulást illetően.

Úgy érzik, hogy az egyetem nem azt nyújtotta, amit ők vártak, főként azt a célt illetően, hogy minél jobban megtanuljanak angolul. „Én az angol szakosságomtól többet vártam: azt gondoltam, többet fogok kapni itt az egyetemen, és nem lesz szükség arra, hogy ki-menjek Angliába” (R14). Tanulságos a következő idézet is:

Mikor idejöttem, azt hittem, hogy majd itt jól megtanulok angolul, azt képzeltem, hogy öt év alatt csak angol szavakat, szövegeket, nyelvtani szerkezeteket tanulhatok, engem ez érdekelt volna. Mondjuk tők jól megtanulni az orvosi, jogi, gazdasági szókincset, hogyan kell pályázatot írni, meg ilyenek. Na, ez nem jött be. Ehelyett egy csomó haszontalan dolgot tanultam. (R2)

Ami a diákok siker- és kudarcélményeit illeti, a legtöbb egyetemi hallgató sikerként könyvelte el, ha jó jegyeket kapott a gimnáziumi és egyetemi éveik alatt (18 fő), a sikeresen letett nyelvvizsgát (14 fő) és érettségét (6 fő). Ezzel egyidejűleg legtöbbjük kudarcként élte meg, ha egy nyelvvizsgán vagy nyelvi szigorlaton nem sikerült megfelelnie (16 fő), illetve ha rossz jegyet szerzett (5 fő). A diákok számára fontos volt a tanári dicséret (11 fő), illetve az elmarasztalás is (7 fő). Különösen nagy sikerként értékelték az angol szakos hallgatók, ha anyanyelvi beszélőkkel tudtak könnyedén és zökkenőmentesen kommunikálni (4 fő). Két hallgató említette, hogy számára egy idegen nyelvi feladat helyes megoldása is sikerélmény:

Sikernek tulajdonítok nagyon kis dolgokat is: pl. amikor le tudok fordítani egy szöveget vagy meg tudok oldani egy feladatot. Örömmel tölt el, amikor csinálok egy feladatot és érzem, hogy megy és haladok vele. Ez már siker számomra. (R7)

Míg a diákok túlnyomó többsége a középiskolás időszakot a nyelvtanulás szempontjából sikeres időszakként tartotta, az általunk megkérdezett egyetemisták négy hallgató kivételével több kudarcot is megélték az egyetemi éveik alatt. Az egyik legnagyobb csalódás rögtön az első év elején érte őket, ugyanis legtöbbjük úgy került be az egyetemre, hogy az osztályában ő volt a legjobb angolból. Az egyetemen azonban szembe kellett azzal nézniük, hogy itt sok hallgató jobban tud náluk angolul, és esetleg a gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz. Két hallgató beszámolóját idézzük:

Én voltam a legjobb az osztályban, nemcsak angolból, hanem minden tárgyból. Harmadikban leraktam a középfokút, negyedik után pedig a felsőfokút. Az egyetem elején viszont nehézségekbe ütköztem, az előadásokat is alig értettem és több vizsgán is megbuktam, pl. a 299-esen [az angol nyelvi szigorlaton] kétszer is. (R2)

Az első egyetemi évet mindenképpen kudarcként éltem meg... Korábban angolügyleg egy csomó sikerem volt, kudarcom pedig soha, itt meg hirtelen egy nagyon mély vízbe kerültem. Másodikban ugyan már nem éreztem olyan mélynek, mindenesetre jót tett az az egy Angliában töltött tanév, hogy ki tudjak úszni belőle. (R14)

Az általunk megkérdezett diákok nyelvtanulásról alkotott véleménye mindezek ellenére nagyon pozitív. Az összes résztvevő angol szakos hallgatóról elmondható, hogy nagyon szeretnek angolul tanulni. Legtöbbjük a nyelvtanulást „az élete részének” (R6), „szórakozásnak” (R9), és „hasznos időtöltésnek” (R2) tartja. Többen is megfogalmazták – szinte azonos módon az ablak metaforát használva –, hogy a nyelvtanulás „lehetőség, esély tulajdonképpen bármire. Egy ablak, amit mikor kinyitasz, sok mindent megláthatsz” (R7).

Az egyetemi hallgatók általában sikeres nyelvtanulónak tartják magukat és saját magukat jellemezve a jó (8 fő), szorgalmas (3 fő), mániákus (1 fő) és ideális (1 fő) jelzőket használták. Mindössze ketten gondolták azt, hogy átlagos nyelvtanulók, illetve öten említették, hogy nem elég szorgalmasak. A megkérdezett 20 diákból mindössze egy vélte úgy, hogy nincs nyelvérzéke.

Összegzés és tanulságok

Interjúink alapján viszonylag egyértelmű kép rajzolódik ki az angol szakos egyetemi hallgatók idegen nyelvi motivációjáról. Az általunk megkérdezett diákok pozitív attitűdökkel rendelkeznek az angol nyelvvel kapcsolatban, és többségüket érdekli az angolul beszélő népek kultúrája. Ugyanakkor a kutatásban részt vevő angol szakos egyetemisták többnyire előítéleteken alapuló sematikus attitűdökről adtak számot a britekkel és amerikaiakkal kapcsolatban. Az angol valamennyiük számára világnyelv, amelynek segítségével külföldiekkel tudnak kommunikálni, és bárhol elboldogulhatnak a világban, ami kozmopolita beállítottságot jelez. A válaszadó diákok egyik legfontosabb célja, hogy minél magasabb szinten megtanuljanak angolul, és az angol nyelvet a munkájukban alkalmazni tudják. Használható nyelvtudást szeretnének, amelynek segítségével a szóbeli kommunikációs helyzetekben is helyt tudnak állni. Az általunk megkérdezett angol szakos hallgatók nagy része sikeres nyelvtanulónak tartja magát, és megfelelő önbizalommal rendelkezik a nyelvtanulás terén. Tanulási élményeiket illetően szinte mindannyian úgy vélik, hogy számukra a legsikeresebb és legintenzívebb nyelvtanulási periódus a középiskolai időszak volt. Mindezek ellenére a diákok egy jelentős része úgy érzi, hogy a gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz. Az egyetemi éveik alatt az angol szakos hallgatók többsége sok nyelvtanulási kudarcot élt át, ezek többségét rossz vizsgaeredmények okozták. A résztvevő diákok egyöntetűen annak a véleményüknek adtak hangot, hogy az egyetemi nyelvoktatás túl alacsony óraszámában történik, és nem mindig hatékony. Az angol szakos hallgatók ugyanakkor nagyon szívesen tanulnak idegen nyelvet, és a nyelvtanulást az életük fontos részének tartják. Mégis csak nagyon kevés általuk alkalmazott tanulási stratégiáról tudtak számot adni, ami azt jelzi, hogy nyelvtanulási folyamatuk nem eléggé tudatos és önálló.

Az általunk végzett vizsgálat számos tanulsággal szolgál az egyetemi szintű képzésben résztvevő oktatók számára. Először is a megszólaló diákok véleménye alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenlegi rendszerben éles ellentét mutatkozik a diákok céljai, az egyetemi oktatással kapcsolatos elvárásai és az angol szakos képzési struktúra között. A diákok használható, magas szintű nyelvtudást, és a leendő munkájukhoz szükséges tudásanyagot és készségeket szeretnének. Ezzel szemben az egyetem kevés nyelvgyakorlat órát biztosít, és sok az elméleti tantárgy. Az angol szakos hallgatók gimnáziumból hozott nyelvtudása gyakran nem vagy éppen hogy csak elegendő arra, hogy tanulmányaikat angol nyelven folytassák, amely szintén a magasabb óraszámú idegen nyelvi fejlesztés mellett szól. A nyelvgyakorlat órákon azonban nemcsak a diákok nyelvi készségeit kellene a lehető leghatékonyabb módon fejleszteni, hanem meg kellene tanítani a hallgatókat arra, hogy önálló és tudatos nyelvtanulókká váljanak, akik a tantermi kereteken kívül maguk is képesek tenni azért, hogy a nyelvtudásuk fejlődjön. A hallgatók fontosnak tartják a különböző szaknyelvi ismeretek elsajátítását (például gazdasági, jogi, orvosi szaknyelv), ezért ezeknek a tantárgyaknak is jelentősebb szerepet kellene szánni a képzési rendszerben. A diákok arról panaszkodnak, hogy még a szemináriumokon is alig van alkalmuk megszólalni, mert a tanítás előadás formájában folyik. Ha az elméleti tantárgyak (például nyelvészet és irodalom) oktatása interaktív formában történne, a diákoknak több alkalmuk lenne az idegen nyelv aktív használatára, és ezzel a nyelvtudásuk is fejlődne. Itt szeretnénk megjegyezni, hogy egyes nyugat-európai egyetemeken minden újonnan alkalmazott oktatónak részt kell vennie egy pedagógiai kurzuson, melynek témája az, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel lehet az egyetemen hatékonyan tanítani. Emellett rendszeres pedagógiai továbbképzéseket is szerveznek az oktatók számára. Az angol szakos hallgatók sematikus attitűdjei más népek iránt azt jelzik, hogy az egyetemi éveik során csupán a szűk értelemben vett kultúrával (történelem, művészet, irodalom) van alkalmuk megismerkedni, és a kultúra azon témaköreivel, amelyek az

adott nép mindennapi életével kapcsolatosak, az egyetemen nem találkoznak. Ez nagy hiányosság, hiszen tanárként ezeket az ismereteket nem tudják továbbadni, és sematikus attitűdjeik mintául szolgálhatnak a jövő generációnak is. Fordítóként, tolmácsként vagy üzletemberként pedig félreértenek vagy félrefordítanak kulturális tartalmú szövegeket, vagy adott esetben kulturális ismeretek hiányában nem megfelelő módon viselkednek. Sajnálatos módon az új BA képzési struktúra sem tartalmazza a „brit tanulmányok” vagy „amerikai tanulmányok” tantárgyat, amelynek keretein belül ezen tágabb értelemben vett kulturális ismeretek közvetíthetők lennének. A kutatásunkban megszólaló diákok véleményét összegezve elmondhatjuk, hogy mind az angol szakos egyetemi képzés tartalma, mind eszközei megújításra szorulnak. (1)

Jegyzet

(1) Köszönjük Kontra Edit segítőkész megjegyzéseit cikkünkkel kapcsolatban. A második szerzőt a cikk megírásában az OTKA T047111 projektje segítette.

Irodalom

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. – Nolen-Hoeksema, S. (2001): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman, New York.
- Benesch, H. (1999) *Pszichológia*. Athenaeum kiadó.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Csizér K. – Kormos J. (előkészületben): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései: Egy interjúkutatás eredményei. Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei Z. (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519–538.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Dörnyei Z. (2005): *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
- Dörnyei Z. – Csizér K. – Németh N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Fehér E. (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *novELTj*, 1., 66–75.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. – Masgoret, A.-M. (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344–362.
- Gardner, R. C. – Masgoret, A. M. – Tennant, J. – Mihic, L. (2004): Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 1. 1–34.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Heckhausen, H. (1991): *Motivation and action*. Springer, New York.
- Hegybíró Kontra E. – Kormos J. – Csölle A. (2002): Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30, 517–542.
- Holliday, A. (2002): *Doing and Writing Qualitative Research*. Sage Publication, London.
- Kormos – Csizér (előkészületben): Az interkulturális kapcsolatok hatása az idegen nyelvi attitűdökre általános iskolások körében.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Routledge Farmer, UK.
- Nikolov M. – Nagy E. (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 1, 14–40.
- Scheidecker, D. & Freeman, W. (1999): *Bringing out the best in students: how legendary teachers motivate kids*. SAGE, London.
- Shoaib A. – Dörnyei Z. (in press): Affect in Life-long learning: Exploring second language motivation as a dynamic process. In Benson, P. – Nunan, D. (szerk.): *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. CUP, Cambridge.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei – R. Schmidt. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Urbán R. (2001): Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vizsgálata. In Oláh – Bugán (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből* c. könyvében. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Williams, M. – Burden, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.