

Nyelvórai és nyelvórán kívüli motivációt meghatározó tényezők a felsőoktatásban: a nyelvvizsga-kötelezettség hatásai

Factors determining L2 learning motivation in higher education: impacts of L2 related training and outcome requirements

Fajt Balázs, Bánhegyi Máttyás

Összefoglalás

Kutatásunk apropóját az adta, hogy a Magyar Kormány legutóbbi bejelentése nyomán a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy 2024 ősztől továbbra is meg akarják-e tartani a korábban kötelezőként előírt (szakmai) nyelvvizsgákat képzési és kimeneti követelményként. Abból a célból, hogy megvizsgáljuk, hogy a jelen helyzetben van-e hatása a nyelvvizsga-kötelezettségnek és egyéb nyelvtanulással kapcsolatos tényezőknek az egyetemi nyelvtanulási motivációra, és hogy előrevetíthessük, hogy e megváltozott szabályozási környezetben a leendő egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja potenciálisan hogyan változhat meg, felmérést (N = 1052) készítettünk. Kutatásunk jelenleg szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében vizsgálta a nyelvtanulási élményeknek, a választható idegen nyelvi kínálatnak, az ideális második nyelvi énnel és a nyelvvizsgázási hajlandóságnak az idegennyelv-tanulási motivációra gyakorolt hatását. Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvórai, motivált idegennyelv-tanulási viselkedést a nyelvtanulási élmények, az egyetemi idegen nyelvi stúdiumok terén választható nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázási hajlandóság is meghatározza. Eredményeink továbbá azt mutatják, hogy a nyelvórán kívüli, valós szituációkban történő, motivált idegennyelv-használatra az ideális második nyelvi én mellett a tanulható idegen nyelvi kínálat és a nyelvtanulási élmények is hatással vannak, azonban a motivált idegennyelv-használatra a nyelvvizsgázási hajlandóság fordított hatást gyakorol.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulási motiváció, nyelvvizsga, nyelvvizsgázási hajlandóság, nyelvtanulási élmények, felsőoktatás, kvantitatív kutatás, második nyelvi énrendszer

Abstract

Following a recent announcement by the Hungarian Government, higher education institutions have been given the freedom to decide whether from 2024 onwards they wish to continue requiring their students to obtain the formerly mandatory (specific purposes) foreign language examination as a requirement for degree award. To investigate the current and the foreseeable potential future impacts of the currently compulsory foreign language exams on L2 learning motivation, a questionnaire survey among university students studying ESP (N=1052) was carried out. The purpose of the study was to reveal the potential impact of L2 learning experience, the range of available L2 courses at university, ideal L2 self and willingness to take L2 exams on L2 learning motivation. Results show that language learning experience, the range of available L2 courses, ideal L2 self and willingness to take L2 examinations are predictors of motivated L2 learning behaviour in L2 classes. In addition, motivated L2 use in real-life situations outside the L2 classroom is influenced by the ideal L2 self,

range of available L2 courses and language learning experiences, and is negatively influenced by willingness to take L2 examinations.

Keywords: *foreign language learning motivation, language exam, willingness to take a language exam, language learning experiences, higher education, quantitative research, second language self system*

Bevezetés

A 2017-ben a tisztességes munkafeltételekről és növekedésről tartott szociális csúcstalálkozón kifejtett álláspontjában az Európai Bizottság az európai oktatási térségben referenciaértékként 2025-re az EU-s polgárok esetében azt szeretné elérni, hogy minden uniós polgár anyanyelve mellett két nyelven tudjon majd kommunikálni (Európai Bizottság, 2017). Magyarország helyzetével kapcsolatban az Európai Bizottság 2018-as jelentése azonban arra világított rá, hogy a magyar fiatalok szinte 50%-a csak egy idegen nyelvet bír (Európai Bizottság, 2018). Az oktatási intézményeknek e hiányosság orvoslása téren lényeges szerep jut: az intézményeken belül is jelentős a felsőoktatás mint az oktatási piramis tetején álló és sokak esetében utolsó képzési intézmény felelőssége.

A Nemzeti Felsőoktatási Törvény 2022-es LIX törvénnyel való módosítása alapján a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy 2024 ősztől továbbra is meg akarják-e tartani a korábban kötelezőként előírt (szakmai) nyelvvizsgákat képzési és kimeneti követelményként (Magyar Közlöny, 2022). Az egyetemek leendő döntése nyilvánvaló hatással lehet a hallgatók nyelvtanuláshoz való hozzáállására. E téren lényeges, hogy a felsőoktatás szintjén a hallgatók nyelvtanulás iránti motivációját fenntartsuk és növeljük, hiszen a felsőoktatási intézményben és azt elhagyva ez az ösztönző és készítő erő fogja a fiatalokat nyelvtanulásra sarkallni. Ebből kiindulva jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a felsőoktatási nyelvoktatási környezetben jelen lévő és az egyetemi nyelvi tanulmányokat befolyásoló tényezők – köztük a képzési és kimeneti követelmények nyelvi előírásai és azok esetleges változásai, illetve az ezzel kapcsolatba hozható, a tanulmány írásakor érvényben lévő nyelvvizsga-kötelezettséggel összefüggő követelmények, valamint az idegen nyelvi kínálat lehetséges változásai – jelenleg milyen hatással vannak, illetve a jövőben hogyan hathatnak az idegennyelv-tanulási motivációra. Tudomásunk szerint Magyarországon felsőoktatásban részt vevő hallgatókra összpontosítva nem készült olyan kutatás, amely a nyelvvizsga-kötelezettség és az idegen nyelvi kínálat nyelvtanulási motivációra gyakorolt hatását vizsgálja; az egyetlen kivétel a magyarországi felsőoktatási intézményekben az olasz mint idegen nyelv választásának motivációit vizsgáló kutatás (Dettai 2019).

Munkánk megkezdésekor azt reméltük, hogy egyrészt képet kapunk arról, hogy a hallgatók motiválása a továbbiakban mennyire lesz fontos része az oktatási folyamatnak, másrészt pedig úgy gondoltuk, hogy adataink a döntéshozók segítségére lehetnek a felsőoktatási nyelvi képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásakor: érdemes és javasolható-e feltétlenül nyelvvizsga-követelményt előírni a hallgatók számára vagy inkább egyéb követelmény lefektetésében ajánlatos gondolkodni. Ennek feltérképezése érdekében kérdőíves vizsgálatot végeztünk szaknyelvet tanuló egyetemisták körében, hogy kiderítsük, milyen kapcsolat mutatkozik egyrészt az idegennyelv-tanulási motiváció, másrészt (i) a nyelvtanulási élmények, (ii) a hallgatók számára elérhető idegen nyelvi kínálat, (iii) a hallgató saját magáról mint megfelelő célnyelvi nyelvhasználóról alkotott képe (azaz az ideális második nyelvi én) és (iv) a nyelvvizsgázás hallgatók által vélt fontossága között. Először vizsgálatunk elméleti hátterét adjuk közre, ezt követően ismertetjük a kutatást, annak ered-

ményeit és a levont következtetéseket. Elméleti fejezetünket két téma vázlatos leírása köré szervezzük: az egyik a jelenlegi, magyarországi oktatási körkép, a másik pedig az idegennyelv-tanulási motiváció, valamint annak nyelvórai és nyelvórán kívüli vetületei.

Oktatási körkép

Jó ideje ismert, hogy a magyar egyetemi hallgatók nyelvtudása – általánosságban véve – elmarad a kívánatos szinttől (Einhorn, 2022). A felsőoktatásban részt venni kívánó, magyar fiatalok egy részének nyelvtudásbeli hiányait tükrözi, hogy 2022-es adatok szerint közel 135000 azon egyetemi hallgatók száma, akik a nyelvvizsga-moratóriumnak köszönhetően, azaz nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában – tehát „könnyítéssel” – vehették át diplomájukat 2020-ban és 2021-ben (Szerzők tanulmánya). Az is beszédes kutatási eredmény, hogy Novák és Morvai (2019) szerint az egyetemi hallgatók közel egyötödét elsősorban a diplomaszerezés sarkallja arra, hogy nyelvvizsgát tegyen.

A magyar diákok a nyelvtanulás terén már jó ideje gyakorlatias motivációkkal rendelkeznek. Nikolov (2007) már korábban rámutatott, hogy a 2001-es és a 2005-ös Eurobarometer adatok szerint az európai nyelvtanulókat és közöttük a magyar diákokat külsődleges motiváció hajtja: leginkább specifikus szakmai célok elérése érdekében tanulnak nyelvet. Az Eurobarometer 2012-es kutatásaira (Európai Bizottság, 2012) támaszkodva Einhorn (2015b) úgy véli, hogy a formális oktatási kontextusokban bekövetkező nyelvtanulás elsősorban munkavállalási célú motivációval köthető össze.

Bár a múltban Magyarországon bővültek az idegen nyelvek tanulásának lehetőségei, az oktatási intézményekben elérhető idegen nyelvi választék terén Magyarországon a nyelvi kereslet és kínálat tekintetében jelenleg kettős képet láthatunk. Míg Einhorn (2012) szerint az Európai Unióban a nyelvi kínálat korábban szűkösnek volt nevezhető és az Eurostat 2020-as felmérése is azt mutatja, hogy a magyarországi nyelvi kínálat terén nem volt bővülés az elmúlt években (Eurostat, 2020), addig szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében felmerülhet az az igény, hogy nyelvtanulásuk alkalmával a jelenleginél szélesebb nyelvi kínálatból válogathassanak (Szerzők tanulmánya). Történetileg visszatekintve azt láthatjuk, hogy Magyarországon a rendszerváltás óta jelentős változások mentek végbe az idegennyelvtudás és -oktatás terén. Nemrégiben készült, nyelvtudással kapcsolatos mérések eredményei alapján továbbra is elmondható, hogy a magyarok idegennyelv-tudása nem kielégítő (Öveges & Csizér, 2018). A Társadalomkutató Kft. 2020-as adatai szintén azt mutatják, hogy a magyar fiatalok több, mint 20 százaléka vélekedik úgy, hogy nem beszél egy idegen nyelvet sem (Világgazdaság, 2022). Egy 2020-as vizsgálat eredményei azt is megmutatták, hogy a vizsgálatban résztvevőknek kicsit több, mint egy harmada (35%) rendelkezett idegennyelvtudásáról bizonyítvánnyal (Helmeczi, 2022). Novák és Fónai (2020) az elmúlt 30 év nyelvvizsgázással összefüggő oktatáspolitikai döntéseit áttekintve úgy vélik, hogy e téren a fő csapás az volt, hogy a nyelvtudást valamilyen méréssel alátámasztott dokumentum igazolja. Einhorn (2015a) kutatásai azt mutatják, hogy Magyarország korábban azért kötötte a felsőfokú oklevelek megszerzését nyelvvizsgához jogszabályi szinten is, hogy ilyen módon szintén ösztönözze a fiatalokat az idegennyelv-tanulásra és a nyelvvizsga-bizonyítványok megszerzésére. Ennek eredményeképpen talán nem meglepő, amit a magyar nyelvtanulók motivációit elemezve a szakirodalomban találunk: számos vizsgálat állapította meg azt, hogy a diákok elsősorban nyelvvizsgacentrikusak és e vizsgák követelményeivel azonosítják tudásukat (Fekete & Csépes, 2019; Győri, 2001; Einhorn 2015b; Medgyes, 1992; Öveges et al., 2019; Öveges & Csizér, 2018; Petneki, 1993). Ezzel szemben azonban a nyelvtanulók instrumentális motiváltságának más szeletét azonosította Einhorn (2012), aki azt találta, hogy valós nyelvtudás helyett a nyelvtanulók pusztán nyelvvizsga-bizonyítvánnyal akarnak rendelkezni. Hasonlóképpen az instrumentális motiváltságra mutatnak rá egyéb vizsgálatok is: Józsa és Imre (2013) szerint a

legtöbb magyar diák munkavállalás és továbbtanulás miatt fejleszti nyelvtudását, míg Novák és Morvai (2019) vizsgálata azt mutatta, hogy a magyar egyetemi hallgatók szinte egyötöde elsődlegesen azért tanult nyelvet, hogy a diplomázáshoz szükséges nyelvvizsgát letegye.

Idegennyelv-tanulási motiváció

Elméleti háttérünk második pillérét az idegennyelv-tanulási motiváció köré építjük, hiszen az egyén által érzett késztetés, illetve annak hiánya jelentősen meghatározza az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességét (Dörnyei, 2005). A hazánkban idegen nyelvet tanulók idegennyelv-tanulási motivációját leíró és nagy mintán validált modelljét – a második nyelvi motivációs érendszer – Dörnyei (2005, 2009) dolgozta ki. Az elmélet az idegennyelv-tanulási motivációt három dimenzió mentén írja le. Az első dimenzió az ideális második nyelvi én, amely része a nyelvtanulók személyiségének. Az ideális második nyelvi én azt írja le, hogy a nyelvtanuló mennyire tartja realiztikusnak azt, hogy később kompetens célnyelvi beszélő és nyelvhasználó lesz, azaz hogy mennyire tudja elképzelni magáról azt, hogy az adott idegen nyelvet adekvát módon tudja a későbbiekben használni. E tekintetben a motivált idegennyelv-tanulási viselkedés kapcsán a diák felméri a jelenlegi nyelvtudása és az elérni kívánt nyelvi szint közötti különbséget, amely felismerés arra sarkallja, hogy a célnyelvet hatékonyan sajátítsa el.

A második dimenzió a szükséges második nyelvi én nevet kapta: ez a nyelvtanuló környezetében élő személyek – barátok, ismerősök, családtagok, csoporttársak – által elvárt vagy kijelölt célokra és elvárásokra való megfelelni akarás mértékét jelzi. Ez a dimenzió tehát azzal kapcsolatos, hogy a környezet milyen nyelvtudást vár el a nyelvtanulótól. Az ideális második nyelvi énhez képest a szükséges második nyelvi én hosszabb távon sokkal kevésbé internalizált és ezért kisebb szerepet is játszik a nyelvtanulók hosszabb távú motivációjának fenntartásában.

A harmadik dimenzió a nyelvtanulási élményeket – az idegennyelv-órákkal kapcsolatos élményeket és az azokhoz kapcsolódó nyelvtanulói attitűdöket – fedi le és ezek hatását csatornázza be a motivációba. A pozitív nyelvtanulási élmények segítik a motiváció kialakulását, míg a negatívak gyengítik. Hazai korábbi kutatások eredményei (Dörnyei et al., 2006; Kormos & Csizér, 2008) azt jelzik, hogy a magyarországi idegennyelv-tanulási kontextus vonatkozásában az ideális második nyelvi én és az idegennyelv-tanulási élmények hatnak leginkább a nyelvtanulók idegennyelv-tanulási motivációjára.

Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés és nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat

A korábbi empirikus motivációkutatások jellemzően a formális oktatási keretek között történő nyelvtanulásra és az ehhez kapcsolódó idegennyelv-tanulási motivációra fókuszáltak. A tanórai idegennyelv-tanulás mellett azonban elengedhetetlen a célnyelvvel való, nyelvórán kívüli találkozás annak érdekében, hogy a tanulók megfelelő mennyiségű célnyelvi inputot kapjanak. Erre tekintettel elméletünk másik pillére a nyelvtanulási viselkedés különféle kontextusokban történő megvalósulását vizsgálja. A célnyelv nyelvórán kívüli használatára nagyon jó lehetőséget teremtenek a különböző célnyelvi szabadidős tevékenységek (Fajt, 2021): ezeket a tanulók jellemzően nem feltétlenül nyelvtanulási céllal végzik, de azok ettől függetlenül hozzájárulhatnak a nyelvtudás fejlesztéséhez. A kutatók már a XX. század végén is fontosnak tartották, hogy a tanulók „éles helyzetben” használják a célnyelvet (vö. 'functional practice'; Bialystok, 1981; Mercer & Dörnyei, 2020), és ezen

tevékenység alkalmával a nyelvhasználat során szükségszerűen gyakorolják és fejlesszék saját nyelvtudásukat. Összegezve elmondható tehát, hogy a nyelvórákon történő motivált nyelvtanulási viselkedés mellett a nyelvórákon kívüli motivált nyelvhasználat – azaz a tanórákra történő rendszeres készülés mellett a tanórán kívüli célnyelvi kontaktusok keresésére való hajlandóság – is meghatározhatja az idegennyelv-tanulási folyamat sikerét (Leona et al., 2021; Fajt, 2024).

Módszerek

Kutatásunk során a kvantitatív kutatási módszerek mellett döntöttünk: egyrészt úgy véltük, hogy így tudjuk a legnagyobb számú résztvevőt toborozni és adataikat feldolgozni, másrészt pedig a kvantitatív, kérdőíves módszerrel a felvett adatok tekintetében ily módon lehetőségünk volt különböző összefüggésekre is rámutatni. A fent ismertetett szakirodalomra alapozva, illetve a nyelvoktatás megváltozott szabályozási környezetére tekintettel az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: milyen kapcsolat áll fenn egyrészt az idegennyelv-tanulási motiváció, másrészt i) a nyelvtanulási élmények, ii) a hallgatók számára elérhető idegen nyelvi kínálat, iii) az ideális második nyelvi én és iv) a nyelvvizsgázás hallgatók által megítélt fontossága között?

Minta

Kutatásunk során Budapesti Gazdasági Egyetem első éves hallgatóit mértük fel: kényelmi mintavétellel a 3961 első éves hallgató közül a vizsgálatba összesen 1052 hallgató került be, amelyből 37,9% ($n = 399$) férfi, 62,1% ($n = 653$) pedig nő volt. A kitöltők átlagéletkora 19,71 év (szórás = 3,05) volt. A legfiatalabb kitöltő 18, míg a legidősebb 55 éves volt.

Instrumentum

Az adatgyűjtéshez egy sajátkészítésű kérdőívet használtunk, amely 7 skálát tartalmazott és összesen 30 darab állítást foglalt magában, az alábbiak szerint:

- Ideális második nyelvi én (5 állítás, $\alpha = 0,869$);
- Szükséges második nyelvi én (5 állítás, $\alpha = 0,747$);
- Nyelvtanulási élmények (5 állítás, $\alpha = 0,787$);
- Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés (4 állítás, $\alpha = 0,758$);
- Nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat (4 állítás, $\alpha = 0,800$);
- Nyelvvizsgázás fontossága (3 állítás, $\alpha = 0,898$);
- A kitöltők számára elérhető idegen nyelvi kínálat (továbbiakban: idegen nyelvi kínálat; 4 állítás, $\alpha = 0,926$).

A skálák közül négy (ideális második nyelvi én, szükséges második nyelvi én, nyelvtanulási élmények és nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés) Dörnyei és Taguchi (2010) korábban validált skálái voltak. A nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat skáláját szintén egy korábbi kutatásból (Fajt, 2021) vettük át. A nyelvvizsgázás fontossága, valamint az idegen nyelvi kínálat c. skálákat pedig mi magunk alkottuk meg és a jelen kutatást megelőzően validáltuk. A skálák megbízhatóságát a Cronbach-alfa együttható értékek kiszámításával ellenőriztük (lásd a fenti listában zárójelben). A Chronbach-alfa együtthatók kapcsán megállapítható, hogy azok minden esetben a szakirodalomban meghatározott küszöbérték (0,70; Dörnyei & Taguchi, 2010) felett vannak, így skáláinkról elmondható, hogy azok megfelelően mérnek.

Adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatokat online formában, Google Forms segítségével gyűjtöttük be 2022 őszén. A kérdőív kitöltése anonim módon, önkéntes alapon történt. A begyűjtött adatokat feldolgoztuk, amelynek során az adatokat először kvantifikáltuk, majd pedig SPSS 28.0 adatelemzési szoftver segítségével elemeztük. Az adatelemzés során a változók közötti lehetséges kapcsolatok feltárásához Pearson-féle korrelációs elemzést, valamint lineáris regressziót alkalmaztunk.

Eredmények és diszkusszió

A változók közötti kapcsolatok feltárásának érdekében az elemzés első körében kiszámoltuk a változók közötti Pearson-féle korrelációs együtthatókat, hogy lássuk, van-e a változók között valamilyen együttállás, és ennek következtében valamilyen kapcsolat. A korrelációs együttható értéke (r) -1 és +1 értékek közé eshet, erőssége pedig attól függ, hogy mennyire van közel az 1-es, illetve -1-es értékhez. A szakirodalom (Dancey & Reidy, 2020) szerint a $r < 0,30$ -os korrelációs együttható esetében gyenge, a 0,30 és 0,70 közé eső értékek esetében közepes, míg a 0,70-ot meghaladó értékek esetében erős korrelációról beszélünk. Ugyanezen értékek érvényesek természetesen a negatív tartományra is. A korrelációs eredményeket az 1. táblázatban közöljük, amelyben csak a statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) eredményeket szerepeltetjük. Adataink alapján jól látszik, hogy a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények közötti kapcsolat kivételével minden esetben statisztikailag szignifikáns kapcsolatot találtunk a változók között.

1. táblázat. A változók közötti korrelációs együtthatók

Skálák	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Idegen nyelvi kínálat	1						
2. Nyelvvizsgázás fontossága	0,59	1					
3. Ideális második nyelvi én	0,35	0,38	1				
4. Szükséges második nyelvi én	0,13	0,08	-0,15	1			
5. Nyelvtanulási élmények	0,37	0,32	0,31		1		
6. Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés	0,45	0,42	0,37	0,07	0,56	1	
7. Nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat	0,36	0,28	0,70	-0,12	0,32	0,36	1

Az eredmények azt mutatják, hogy majdnem az összes változó között van korreláció, és csupán a szükséges második nyelvi én (illetve egy esetben a nyelvvizsgázás fontossága és a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat) az a tényező, amely a többi változóval csupán gyengén korrelál. Minden más esetben közepes erősségű korrelációkat találunk a változók között.

Mivel a korrelációból önmagában még nem következtethetünk ok-okozati összefüggésekre, így ezen lehetséges összefüggéseket lineáris regressziókkal ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) igyekeztünk feltárni. Itt a függő változók a nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés (2. táblázat), valamint a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használat (3. táblázat) voltak. Azért ezekkel a függő változókkal dolgoztunk, mert képet szeretnénk volna kapni arról, hogy a vizsgált tényezők közül melyek és hogyan hatnak a nyelvtanulás két alapvető kontextusában megjelenő magatartásra: a tanórákon jellemző nyelvtanulási viselkedésre, illetve a nyelvórán kívüli idegennyelv-használatra.

2. táblázat. A nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedést magyarázó változók

Skálák	B	SE B	β
1. Nyelvtanulási élmények	0,40	0,02	0,41
2. Idegen nyelvi kínálat	0,12	0,02	0,18
3. Ideális második nyelvi én	0,15	0,03	0,13
4. Nyelvvizsgázás fontossága	0,11	0,03	0,13
R^2	0,42		
F változása az R^2 esetében	187,18		

A 2. táblázatból kivehető, hogy regressziós modellünk magyarázó értéke 42% ($R^2=0,42$), vagyis a táblázatban látható négy független változónk (nyelvtanulási élmények, idegen nyelvi kínálat, ideális második nyelvi én, nyelvvizsgázás fontossága) 42%-ban magyarázza a függő változónkat, azaz a nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedést. Ez tehát azt jelenti, hogy a fenti négy változó hallgatók által megítélt fontossága jelentős hatással van a nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedésre. Az egy évtizeddel korábban készült kvantitatív kutatások eredményeivel (Csizér & Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2008; Papi, 2010) összhangban a jelen kutatás is azt mutatta ki, hogy a nyelvtanulási élmények és az ideális második nyelvi én meghatározzák a nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedést. Ez arra enged következtetni, hogy Dörnyei (2005) elméletének három komponense közül az idegennyelv-tanulási motivációt a mai napig is töretlenül ez a két komponens határozza meg, emellett azonban – szintén a korábbi kutatások eredményeihez (pl. Józsa & Imre, 2013) hasonlóan – adataink szerint a nyelvvizsgázás és a nyelvvizsga megszerzése is meghatározónak bizonyult az idegennyelv-tanulási motiváció leírásakor: akinek fontos, hogy nyelvvizsgát szerezzen, az nagyobb valószínűséggel fog több időt és energiát fektetni abba, hogy megtanuljon egy adott idegen nyelvet. Ezen túl pedig a széles idegennyelvi kínálat is motiválni látszik a nyelvtanulót arra, hogy több erőfeszítést tegyen az általa választott idegen nyelv megtanulására. Ezen eredmények arrafelé mutatnak, hogy hazánkban az idegennyelv-tanulás során továbbra is motiváló tényezőt jelent a nyelvvizsga megszerzése. Ennek hatása a jövőben kettős lehet: a nyelvvizsga megszerzésének felsőoktatási kimeneti követelményként való eltörlése egyrésztől hosszabb távon negatívan hathat az idegennyelv-tanulási motivációra, amely értelemszerűen nem járul hozzá a hazai felsőoktatási hallgatók és munkavállalók nyelvtudásának növekedéséhez; másrésztől pedig átalakíthatja a hallgatói motivációs térképet olyan módon, hogy a bizonyítványszerzésre való összpontosítás helyett a nyelvtudás valós helyzetekben való használatának képessége kerül előtérbe.

A 3. táblázat bemutatja a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatot meghatározó négy változót, amelyek összesen 51%-os ($R^2 = 0,51$) magyarázóértékkel bírnak ($p < 0,05$ szignifikancia szinten).

3. táblázat. A nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatot magyarázó változók

Skálák	B	SE B	β
1. Ideális második nyelvi én	0,82	0,03	0,65
2. Idegen nyelvi kínálat	0,11	0,02	0,14
3. Nyelvtanulási élmények	0,09	0,02	0,09
4. Nyelvvizsgázás fontossága	-0,07	0,02	-0,08
R^2	0,51		
F változása az R^2 esetében	276,29		

Az eredményekből az látszik, hogy az ideális második nyelvi én béta (β) értéke a többi változóhoz képest kiugróan magas, azaz ez a változó a legmeghatározóbb a nyelvórán kívüli, motivált idegen nyelv-használatot illetően. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy minél erősebb egy hallgatóban az ideális második nyelvi én, annál motiváltabb a nyelvórán kívül is használni az idegen nyelvet. Emellett azt is láthatjuk, hogy Lajtai (2020) eredményeihez hasonlóan a nyelvtanulási élmények a jelen vizsgálatban is – bár pusztán igen marginális mértékben – meghatározónak tűnnek a résztvevők nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használati hajlandóságának leírásakor. További meghatározó elem még a széles idegen nyelvi kínálat, valamint a nyelvvizsgázás fontossága is. Ez utóbbi – bár a nyelvtanulási élményekhez hasonlóan csupán marginálisan van jelen – negatív hatással bír a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatra: minél fontosabbnak találja valaki azt, hogy nyelvvizsgát szerezzen, annál kevésbé lesz motivált, hogy munkája során, illetve szabadidejében használja az idegen nyelveket. Ez esetlegesen arrafelé is mutathat, hogy ezek a személyek a nyelvtudás igazolását és vonatkozó bizonyítvány kiadását várják a nyelvvizsgázástól – amely egybecseng Novák és Morvai (2019) kutatásával –, nem feltétlenül a nyelvtudás valós használatára, illetve annak jelentőségére összepontosítanak. Ennek a gondolkodásnak a veszélyeire Einhorn (2012) is felhívja a figyelmet, aki úgy véli, hogy a túlzott vizsgaközpontúság hatására a tanulók nem az idegen nyelv valós kommunikációs helyzetekben történő használatára fókuszálnak, hanem pusztán minél gyorsabban végezni szeretnének a nyelvtanulással és minél hamarabb nyelvvizsgát kívánnak szerezni, hogy ezt a tudásterületet teljesítettnek tekinthessék.

Következtetések, javaslatok

Kutatásunk adatai alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulási élmények, az idegen nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázás fontossága – a felsorolás szerinti csökkenő sorrendben – kimutatható hatást gyakorol a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedésre. Adataink egyúttal azt is mutatják, hogy az ideális második nyelvi én, a nyelvtanulási élmények, a széles idegen nyelvi kínálat és a nyelvvizsgázás fontossága – a felsorolás szerinti csökkenő sorrendben, illetve a legutóbbi tétel esetében negatívan – hatással van a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatra.

Adatainkból az következik, hogy az egyetemi hallgatók motiválását pedagógia szempontból a következőkkel segíthetjük elő: széles nyelvi kínálatból való választási lehetőség, a nyelvvizsgázás szerepének hangsúlyozása, az ideális és a szükséges második nyelvi én fejlesztése és ezen kérdésnek a hallgatókban való tudatosítása, a nyelvtanulási élmények pozitív kimenetének optimalizálása, a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedéshez szükséges osztálytermi környezet kialakítása és a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat igényének megteremtése. A vizsgálatban feltárt ok-okozati összefüggésekből arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulási élmények, az idegen nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázás fontossága terén való pedagógiai erőfeszítések a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedésben fognak megmutatkozni: tehát különösen ezen a területeken érdemes az oktatói beavatkozásokat tervezni. Az ideális második nyelvi én tudatosítása a nyelvórán kívüli motivált idegennyelv-használatot nagy mértékben erősíteni fogja, a nyelvórán kívüli motivált idegennyelv-használatra pedig szintén jótékony hatással lesznek a nyelvtanulási élmények, a széles idegen nyelvi kínálat, valamint a nyelvvizsgázás fontossága.

Adatainkból arra következtethetünk, hogy az egyetemi nyelvoktatásban továbbra is fontos szerepet kell szánni a hallgatók motiválásának, azonban ebben a munkában a jövőben vélhetőleg nem lesz annyira meghatározó elem a nyelvvizsgázás, a nyelvvizsgákkal való motiválás és a vizsgákra

való célzott készülés, mint korábban. Ebből következőleg a korábbi instrumentális motiválás alkalmazása helyett nagyobb helyet kell kapnia a nyelvtanulás tudatosságának és tudatosításának, az idegen nyelven való kommunikáció mint élmény átélését lehetővé tevő aktivitásoknak, valamint a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat igénye kiépítésének. Ezen célok eléréséhez vezethet a nyelvtanulásról mint tevékenységről és folyamatról való közös gondolkodás és ennek az eszközeiről való eszmecsere a hallgatókkal, az oktató részéről a folyamatos és formatív értékelés és visszajelzés alkalmazása, a hallgatóknak az egyetem nemzetközi együttműködéseibe való aktív bevonása, a külföldi hallgatókkal történő kooperációk bátorítása, valamint a nyelvórákon túlmutató idegennyelvhasználat előnyeinek hangsúlyozása és az ilyen tevékenység repertoárjának hallgatókkal való megismertetése.

A felsőoktatási nyelvi képzések tervezése és lebonyolítása tekintetében eredményeink egyúttal arra is felhívják a figyelmet, hogy a felsőoktatási nyelvi képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásakor és a tanulmányok alatt választható nyelvi választék kialakításakor lényeges, hogy a nyelvórákon a hallgatók pozitív nyelvtanulási élményeket éljenek át, legyenek saját nyelvtudásukkal szemben motivációt támogató elvárásaik, széles nyelvi kínálatból tudjanak választani és valamilyen bizonyítvánnyal záródó tudásmérés is megjelenjen a nyelvi tanulmányok folyamán. Ennek nem feltétlenül kell államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványnak lennie, azonban igény mutatkozik a hallgatók részéről a tudás kvantifikálható mérésére és ennek igazolására. Ezen tényezők továbbá még azért is lényegesek, mert hatással vannak a tanórákon kívüli, motivált idegennyelvhasználatra is, amely eredményesen járulhat hozzá a hallgatók hosszabb távú, önálló nyelvi fejlődéséhez is.

Kutatásunk limitációjaként megemlíthetjük, hogy a mintavétel kizárólag egyetlen felsőoktatási intézményben készült és hogy a kutatás során kényelmi mintavételt alkalmaztunk. Ezt ellensúlyozza azonban mintánk relatíve nagy elemszáma. Jövőbeni kutatási irányként érdemes lenne a jelen kutatás eredményeit összehasonlítani más felsőoktatási intézmények ugyanilyen módszertannal gyűjtött adataival annak érdekében, hogy ily módon az egyes intézmények hallgatói közötti hasonlóságokról és különbségekről adatokkal rendelkezessünk. Ezek az információk az adott felsőoktatási intézmények és döntéshozóik számára orientációs pontként szolgálhatnak képzési és kimeneti követelményeik, tanterveik, valamint az oktatók által az idegennyelvórákon alkalmazott motivációs technikák tekintetében. E tanulmány szerzői ebből a célból egy nagyobb szabású kutatás lefolytatását is tervezik.

Hivatkozott források

- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24–35. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00949.x>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98–119). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-006>
- Dancey, C. P., & Reidy J. (2020). *Statistics without maths for psychology* (8th ed). Harlow: Pearson.
- Dettai, M. J. (2019). *A hazai felsőoktatási intézményekben folyó olasznyelv-oktatás motivációs kérdései* (PhD-értekezés). ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei Z. & Ushioda E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian Perspective. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Einhorn, Á. (2015a). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn, Á. (2015b). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Einhorn, Á. (2022). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3-4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26>
- Európai Bizottság (2012). *Europeans and their languages: Report*. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>
- Európai Bizottság (2017). A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén Az Európai Bizottság hozzájárulása a 2017. november 17-i göteborgi vezetői találkozóhoz. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>
- Európai Bizottság (2018). The European education area. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *WOPALP*, 21, 36–53.
- Fajt, B. (2024). *Extramural English activities and individual learner differences: A case of Hungary*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10/11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13>
- Győri, A. (2001). Választott nyelve a spanyol: Idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelv-választás. *Iskolakultúra*, 11(8), 86–92.

- Helmeczi, Z. (2022). „Mozduljunk el az utolsó helyről!” – Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. Figyelő. <https://figyelo.hu/hirek/mozduljunk-el-az-utolso-helyrol-nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete-159197> (2022. 06. 20)
- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lajtai, Á. (2020). Hungarian EFL learners’ extramural contact with English. In Geld R. & Krevelj S. L. (Eds.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics* (pp. 128–149). FF Press.
- Leona, N. L., van Koert, M. J. H., van der Molen, M. W., Rispen, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2020). Explaining individual differences in young English language learners’ vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>
- Magyar Közlöny (2022). A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosítása (54. § (7): Az Nftv 49. § (8). *Magyar Közlöny*, 209. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/8dc743a371025072079f857560b08c4406036b2f/megtekintes>
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve: Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–238.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó, I. (Ed.) *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 43–72). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatas-03_nikolov_marianne
- Novák, I., & Morvai, L. (2019). Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 303–317. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Öveges E., & Csizér, K. (szerk.) (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E., Csizér, K., & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 3–14.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Petneki, K. (1993). Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93(3/4), 135–147.
- Világ gazdaság (2022). Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2022/01/nemileg-javult-a-kep-de-meg-min-dig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete> (2022. 06. 20.)

Szerző(k)

Fajt Balázs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4983-3962>

Budapesti Gazdasági Egyetem

E-mail-cím: fajt.balazs@yahoo.com

Bánhegyi Máttyás

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1011-0345>

Budapesti Gazdasági Egyetem

E-mail-cím: banhegyi.matyas@uni-bge.hu

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

