

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

Dr. Tar Ildikó

Debreceni Egyetem, Gazdálkodástudományi Kar  
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

## Kivonat

Napjaink globalizálódó világában az idegen nyelvek ismerete nélkül elképzelhetetlen állást találni, egzisztenciát teremteni. A nyelvtanulást gátló tényezők egyike, a nyelvi szorongás azonban többé-kevésbé minden embert érint, ezért ennek felismerése, segítése és esetleges feloldása jelentős részben a nyelvtanárookra hárul. Gyakorló egyetemi oktatóként az utóbbi években e kétségkívül hatalmas, s az idegen nyelvet tanulók számára egyedül többnyire megoldhatatlan nehézség kutatására és megoldásának lehetőségeire fordítottam figyelmemet. A cikk sorra veszi a sikeres és sikertelen nyelvtanulás főbb tényezőit, a nyelvi szorongás legfontosabb elemeit, a tanulásra és teljesítményre gyakorolt káros hatását, a nyelvtanulóknál kialakult téves és megrögzött, képességeikkel kapcsolatos hiedelmek, a tanár és a tantermi hangulat pozitív vagy negatív kihatásait. Ezt követően a szorongás, a kudarc és a nyelvtanulási stratégiák és típusok ismeretének, használatának összefüggései következnek egy, a Debreceni Egyetem idegen nyelveket tanuló hallgatóin végzett kutatásra alapozva, melyet egy, a gyakorlatban a szorongás csökkentését és a nyelvtanulás sikerét célzó, kiegészítő nyelvtanítási eszköz kidolgozására tett javaslat zár. Ennek lényege a hallgatók nyelvtanulási típusairól és stratégiáiról szóló információk és adatok összegyűjtése és összehangolása a nyelvtanulás lélektani folyamataival a szorongás csökkentése és a nyelvtanulás hatékonyságának növelése céljából.

**Kulcsszavak:** nyelvi szorongás • kudarc • nyelvtanulási stratégia • nyelvtanulási típus  
• kiegészítő nyelvtanítási eszköz

## Abstract

### *Correlations of L2 strategy selection with L2 experience and anxiety*

In the era of globalization a working knowledge of foreign languages is a primary condition of getting a job and making a living. However, language anxiety, one of the several obstacles hindering L2 acquisition, is experienced by more or less everybody; therefore its recognition, treatment and relaxation pose a significant task for L2 teachers. In recent years, as a language teacher I have focused on the exploration and elimination of this obstacle. The article presents the factors of successful and unsuccessful L2 learning, the

elements of language anxiety, its impacts on the learning process and performance, learners' mistaken and fixed beliefs regarding their language skills and also the positive or negative effects of L2 teachers' behaviour and that of the language classroom atmosphere. This is followed by the introduction of the correlation of L2 strategy selection with L2 experience and anxiety based on an experiment among L2 students at the University of Debrecen focusing on the development of a complementary L2 teaching tool. Its primary objective is to collect data and information on L2 learning types, strategies and to harmonize them with the psychological processes of language learning as an attempt to increase the efficiency of language learning.

---

**Keywords:** language anxiety ■ failure ■ language learning strategy ■ type of language learning ■ supplementary L2 learning tool

---

## KÉRDÉSEK

A nyelvtanulást a mai magyar társadalomban egyformán fontosnak vélik az oktatási intézmények, a munkaadók és a törvényhozók, a diákok és a tanárok, s a célkitűzésben mindenki egyetért: többet és jobbat szeretnénk. Ezzel ellentétben nagy számban vannak azok, akik a nyelvvizsga bizonyítvány hiányában nem tudják átvenni diplomájukat, s azok is, akik valahogy megszerzik a nyelvvizsgát, de munkaképes nyelvtudással nem rendelkeznek. E tanulmány az idegen nyelv tanulásának sikerességét, illetve azt vizsgálja, hogy az egyetemi oktatás keretein belül milyen akadályok leküzdésével lehetne a fenti célt elérni.

A sikeres és sikertelen nyelvtanulás mögött álló komplex hatások szövevényét számos kutatás vizsgálta és vizsgálja napjainkban is. Ezek közül is kiemelkedik Rebecca Oxford munkássága, aki a közvetlen és közvetett idegennyelvtanulási stratégiákat elemzi munkáiban, s külön kitér a felnőtteknek ajánlható stratégiákra, mellyel a nyelvtanulás hatékonysága sikerrel növelhető. Több mint 20 év tanári tapasztalatom alapján úgy vélem, a hátráltató tényezők között az Oxford rendszerében a közvetlen (affektív) stratégiák között szereplő szorongáskezelés érdemel kiemelt figyelmet.

A szakirodalmi adatok szerint a szorongás és a sikeres nyelvtanulás összefüggését vizsgáló kísérletek – Stevick (1999), Scovel (1978), Gardner & MacIntyre (1992; 1993), MacIntyre & Gardner (1989) – kimutatták a szorongás (negatív) hatását a nyelvtanulás eredményességére. A főbb kutatások rövid összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a nyelvi szorongás gátolja a nyelvtanulót az idegen nyelv feldolgozásához szükséges képességek kibontakoztatásában és nehézségeket okoz a befogadás folyamatában. Ha pedig a kognitív funkció gátolva van, az a nyelvtanuló, aki szorongással küszködik, még kevesebbet tanul meg az adott idegen nyelvből, ezért még nagyobb az esélye a kudarcélmény megélésére. A szorongás és a tanulási előmenetel között reciprocitás fedezhető fel, de a súlyos nyelvi szorongás negatívan befolyásolhatja a tanuló önbecsülését, önbizal-

mát és kockázatvállalási hajlandóságát is. A szorongás destruktív formái, melyek a feszültség, nyugtalanság és aggodalom szubjektív érzésével az autonóm idegrendszer reakcióját váltják ki, még optimálisnak mondható nyelvtanulási környezetben is fellelhetők. Mindebből következik, hogy a nyelvtanulásban – mely a másokkal való interakció révén involválja az önmagunkról alkotott képet, az önkifejezést, a kommunikációs szorongást, a negatív megítéléstől való félelmet és az általános szorongás érzését egy idegen nyelvvel szemben – az affektív komponens legalább annyira, és gyakran még nagyobb mértékben is hozzájárul az eredményességhez, mint a kognitív képességek. A (debilizáló) szorongást tehát a nyelvtanulás gátjának nevezhetjük. Ahogyan arról a fentebb említett szerzők beszámoltak, a szorongás megjelenése a nyelvtanulásban helyzet- (pl. Wenden és Rubin, 1987) és stratégiafüggő (Celce-Murcia, 2001; Decoo, 2001), az pedig, hogy az adott helyzet és az adott stratégia milyen szorongást vált ki, számos szerző (pl. Elley, 1993) megállapítása szerint személyiségfüggő.

A szorongással küzdő nyelvtanulóknak csaknem mindig téves hiedelmek sokasága alakul ki, melyek legfőbb közös vonása: törekvés a tanulási folyamat elodázására, felmentés keresése, a felelősség áthárítása efféle megjegyzések kíséretében: „Nem megy, mert nincs nyelvérzékem”, „Engem utál a nyelvtanár”, „Született lusta vagyok”, „Ezt örökölttem”.<sup>1</sup> E téves hiedelmek hátterében saját megfigyeléseim alapján a következő tényezők állnak: kudarc, sikertelenség egy régebbi, talán már elfeledett időpontban; konfrontálódás a nyelvtanárral, aminek eredményeképpen a negatív érzelmek a nyelvtanulásra vetítődnek; egyéb, kudarcos élethelyzetek projektálása mindennemű tanulási folyamatra. Ezek a hiedelmek végül valóságos falat emelnek a nyelvtanuló elé, ami mögé bújva már el sem jut hozzájuk a tanulás folyamatában közvetített információ. Mivel felnőttkorban a nyelvtanulók ego-határai intellektuálisan és emocionálisan megerősödnek, „megszilárdulnak” az első nyelv megtanulásának folyamatában, sok felnőtt nyelvtanuló érzi megnyilvánulásait valamely idegen nyelven természetellenesnek vagy akár nevetségesnek. Ezek az érzések „a második nyelv kontextusához – beszéd, hallgatás utáni megértés, tanulás – kapcsolódó feszültséghez és szorongáshoz vezetnek” (MacIntyre és Gardner, 1994). A fiatalabb nyelvtanulóknak is vannak hasonló gondjaik, de a kor előre haladtával ezek egyre erősebbé válnak, és leküzdésük is nehezebb lesz.

Rebecca Oxford (1990a) a következőképpen fogalmazza meg a nyelvtanulási stratégiákat: „A tanulási stratégiák a tanuló specifikus erőfeszítései a tanulási folyamat könnyebbé, gyorsabbá, élvezetesebbé és a tanuló saját maga által irányítottá tételére” (Oxford, 1990a). A későbbiekben Oxford 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” (Oxford, 1993). A nyelvtanulási stratégiák általában hét nagyobb kategóriába sorolhatók: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, mnemotechnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és önmotiváló stratégiák. Oxford (1990) az első hat kategóriát említi modelljében, míg más kutatók (O’Malley és Chamot, 1990) ennél kevesebbet neveznek meg. A jelenlegi kutatás eredményeiből hat idegennyelv-tanulási stratégia különíthető el: kognitív stratégiák, metakognitív stratégiák, memória stratégiák, kompenzációs stratégiák, affektív stratégiák és szociális stratégiák. Ez a hat kategória megfelel az Oxford (1990a) által kifejlesztett modell kategóriáinak, valamint az általa kifejlesztett ún. SILL (Strategy Inventory for Language Learning) stratégiaértékelő kérdőívnek. Oxford (1990) direkt és indirekt stratégiákat különböztet meg, s az indirekt kategóriában található az affektív stratégiák – a nyelvi szorongás csökkentése és önmagunk bátorítása –, melyek közül jelen dolgozat a nyelvi szorongás csökkentését vizsgálja, tárgyalva annak kérdőíves módszerrel történő felmérését, értékelését, és a következtetések gyakorlatban való felhasználásának lehetőségeit.

## VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

A vizsgálatban, melyet a Debreceni Egyetem hallgatói körében végeztem, összefüggést kerestem a személyiségből adódó és az adott helyzet által meghatározott szorongás és a nyelvtanulás sikeressége, eredményessége között. A nyelvtanulási stratégiák meghatározására SILL, Az Én és az angolórak (FLCAS) kérdőíveket, míg a szorongás mérésére a STAI-t választottam.

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

Az Én és az angolórak- Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) validált magyar változatával azt vizsgáltuk, milyen mértékben érez szorongást a válaszadó kifejezetten a nyelvóra körülményei között. A 33 kérdés a következő témakörök köré csoportosul: vizsgaszorongás, kommunikációs szorongás, negatív értékeléstől való félelem. A válaszadás a Likert skála 5 pontja szerint történik. A kérdések közül 24 pozitívan, 9 pedig negatívan van megfogalmazva. A FLCAS magyar változatának validálása 2003-ben történt meg (Tóth, 2003).

A STAI (1983) szorongás-kérdőív egy általánosan használt, a legtöbb nyelvre lefordított és legtöbbet idézett szorongásmérő-eszköz, ezért az utóbbi három évtizedben standardnak tekinthető a szorongás mérésében. A STAI a működések egyik központi kategóriájához, a tudatos ingerfeldolgozáshoz viszonyítva két szorongáskonstrukciót különít el: a szorongásra való hajlamot (A-Trait, állapotszorongás), mely a szorongást meghatározza; és a pillanatnyi szorongást (A-State, vonásszorongás). A válaszadók önmegfigyelése alapján adott válaszokra épülő kérdőív 20–20 kérdést tesz fel az állapot-, illetve a vonásszorongással kapcsolatosan.

#### A MINTA

Vizsgálatunkban a Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi Kar (GTK), valamint a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar (MÉK)1–5 évfolyamos hallgatóit kértük meg az összeállított kérdőívek kitöltésére, egyszerű, véletlenszerű mintavétellel. A vizsgálati eredményeket nem elemeztük a különböző évfolyamok szerinti megoszlásban.

A felmérésben az egyetem két karának hallgatói közül több, mint az egy tanévben tanított hallgatók 50%-a válaszolt a feltett kérdésekre (238 fő, 138 nő és 100 férfi), ezért megbízhatósági vizsgálatot is végeztünk a kérdőívekre vonatkozóan. A megbízhatóságot a fenti mintán a konzisztenciabecslés módszerével vizsgáltuk, azon belül is a legelterjedtebb Cronbach Alpha mutatót használva. (Interrater megbízhatósági jelzőszám, Cronbach Alpha: 0,868 (összes); Split-half módszerrel: 0,888; 0,846.) A megbízhatósági vizsgálat kiváló eredményt mutatott, a számadatok alapján pedig a minta reprezentatívnak minősül.

#### EREDMÉNYEK

##### *SILL kérdőív*

A nyelvismereti szint és a kudarcélmény hatását a nyelvtanulási stratégiák alkalmazására Kruskal-Wallis Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Ezután végeztük el a főkomponens-elemzést. A stratégia típusai – a főkomponens-analízis eredményei alapján a varianciaanalízis után 22 item maradt meg, melyek differenciáltak a nyelvtanulás szintje és a kudarcélmény szerinti alcsoportok alapján.

A Cronbach alpha értékére 0,897 adódott, a kérdőív megbízhatósága kiválónak mondható. Az előzőekben bemutatott varianciaanalízis almintákat elkülönítő 22 iteméből főkomponens-analízist végeztünk. A variancia% értéke 66,641%, a 22 kérdésből 8 főkomponenst sikerült elkülöníteni. (Legkisebb kommunalitás: 0,522, KMO: 0,848 KMO: 0,943, jó struktúra).

*A faktoranalízis eredményei*

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

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

Az utolsó két faktort egy csoportba soroltuk, így 6 értelmezhető faktort tudtunk elkülöníteni.

Az 1. főkomponens, a nyelvi közeg preferenciája, a nyelvi közeggel érintkezést kereső, kedvelő nyelvtanulókat tartalmazza. Ide soroljuk azokat, akik aktívan keresik az idegen nyelvű filmek, televízióműsorok nézésének, idegen nyelvű könyvek olvasásának lehetőségét. Oxford (1990) taxonómiája szerint ezek a

tevékenységek a direkt stratégiák között, a memória stratégiákon belül az információ tárolását elősegítő audio-vizuális stratégiák közé tartoznak.

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

A következő, a 3. *interaktív* főkomponensbe azok a nyelvtanulók tartoznak, akik *javítják hibáikat*, igyekeznek a tanultakat – pl. szavakat – alkalmazni, figyelemmel követik, ha a tanult idegen nyelvet hallják, és szívesen kezdeményeznek társalgást az adott idegen nyelven. Továbbra is Oxford (1990) modelljét követve ezek direkt, kognitív stratégiák, mert olyan mentális stratégiák, melyekkel értelmet adhatunk a tanulásnak (gyakorlás); ugyanakkor indirekt-metakognitív stratégiák is a nyelvtanulási folyamat szabályozására [a (saját) tanulási folyamat értékelése]; valamint indirekt, szociális stratégiák is az intenzívebb célnyelvi interakció létrehozására (kérdésfeltevés, együttműködés másokkal).

Tovább haladva a 4., az auditív főkomponenshez tartozó nyelvtanulók hallás útján tanulnak a legkönnyebben, ezért kimondják tanulás közben a szavakat, mondatokat, s arra törekednek, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan beszéljenek. Oxford (1990) szerint ezek egyrészt direkt memória stratégiák (az információk tárolása hangok segítségével), másrészt direkt, kognitív stratégiák, melyekkel értelmet adhatunk a tanulásnak (gyakorlás).

Ennél a bekezdésnél az 5., *kreatív* főkomponens nyelvtanulói képesek arra, hogy új szót találjanak ki, ha nem jut eszükbe az, amire szükségük van; olvasás közben megpróbálnak rájönni a szavak jelentésére szótározás helyett; hajlandók másokkal együtt gyakorolni, kérdezni, társalogni. A modell szerint ezek a stratégiák direkt, kompenzációs stratégiák (intelligens módon felülkerekedni a beszéd- és írásbeli hiányosságokon); és indirekt szociális stratégiák (kérdések feltétele, együttműködés másokkal).

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

Ezután varianciaanalízissel azt vizsgáltuk, vannak-e különbségek a kudarcos és nem-kudarcos hallgatók adott főkomponens-értékeiben.

**KUDARCOS ÉS NEM-KUDARCOS HALLGATÓK  
KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK**

Varianciaanalízissel vizsgáltuk, van-e különbség a kudarcos és nem-kudarcos hallgatók főkomponens értékeiben

*Kudarccs szerinti elkülönülő típusok*

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

<b>Kudarccs</b>	<b>Főkomponensek</b>			
	<b>Interaktív</b>	<b>Kreatív</b>	<b>Vizuális</b>	
igen	-0,14711	0,108052	-0,1268	0,087149
nem	0,339164	-0,24912	0,292339	-0,20093
Szignifikancia	0,001	0,011	0,003	0,041

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

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

*Nyelvi képzettség szintje szerinti elkülönülő típusok*

Szintén varianciaanalízissel különítettük el az egyes típusokat. A nyelvi képzettség szintje szerinti elkülönülő típusok a következők.

<b>Szint</b>	<b>Főkomponensek</b>		
	<b>Nyelvi köz. pref.</b>	<b>Kontrollos</b>	<b>Vizuális</b>
kezdő	-0,24895	-0,28233	-0,2583
haladó	0,085798	0,097299	0,089019
Szignifikancia	0,024	0,01	0,019



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

### *A szorongás és a főkomponensek kapcsolata*

A varianciaanalízis alapján az alábbi redeményeket kaptuk.

<b>Állapot STAI</b>	<b>Nyelvi köz. pref.</b>	<b>Vonás STAI</b>	<b>Nyelvi köz. pref.</b>
Szorongók	-0,1276615	Alacsony szorongásértéket mutató tanulók	0,1706018
Alacsony szorongásértéket mutató tanulók	0,3258227	Szorongók	-0,1794260
Szignifikancia	0,002	Szignifikancia	0,002

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

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

**AZ ANGOLÓRÁKHOZ VALÓ VISZONY TÍPUSAI – FŐKOMPONENS-ELEMZÉS  
AZ ÉN ÉS AZ ANGOLÓRÁK KÉRDÉSEKRE**

(Variansia %: 69,308%, min. kommunalitás: 0,518, KMO: 0,943, jó struktúra)

Kérdések /Én és az angolórák/	Főkomponensek				
	Szorongás, bizony- talanság	Pánik	Csökkent- értékűség	Önbizalom	Link (lusta, lógós)
<b>1.</b>					
kiugrik a szívem, ha tudom, hogy engem szólíthatnak	0,777				
izgulok, amikor megszólalok angol órán	0,763				
zavarba ejtő mások előtt beszélni angolul	0,722				
izgulok, még ha jól fel is készültem	0,716				
reszketek a felszólalástól	0,704				
feszélyez, hogy önmagamtól válaszoljak	0,689				
pánikba esem a váratlan felszólalástól	0,650				
tartok tőle, hogy a tanár kijavítja hibáimat	0,647				
feszültebb vagyok angolórán, mint más órákon	0,634				
ideges leszek, ha nem értem mit mond a tanár	0,631				
ijeszt, ha nem értem a tanárt	0,627				
idegességemben elfelejtem, amit tudok	0,597				
attól félek, kinevetnek, ha angolul beszélek	0,570				
magabiztosan megyek órára	-0,545			-0,476	
nem vagyok magabiztos, ha angolul beszélek	0,463		0,434		
<b>2.</b>					
nyomaszt a rengeteg szabály		0,714			
minél többet tanulok, annál inkább összezavarodom		0,684			
félek a lemaradástól		0,621			
<b>3.</b>					
azt hiszem, hogy a többi diák jobban tud nálam			0,776		
az az érzésem, hogy más jobban beszél, mint én			0,706		

AZ IDEGENNYELV TANULÁSI STRATÉGIÁK VÁLASZTÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI...

Kérdések /Én és az angolórák/	Főkomponensek				
	Szorongás, bizonytalanság	Pánik	Csökkent-értékűség	Önbizalom	Link (lusta, lógós)
<b>4.</b>					
nem feszélyezne, ha angol anyanyelvűekkel lennék				-0,812	
nem izgulnék, ha angol anyanyelvűvel beszélnék				-0,779	
magabiztos vagyok, ha beszélek				-0,478	-0,440
<b>5.</b>					
nyugodt vagyok a teszttíráskor				-0,759	
nem értem miért izgulnak egyesek az angolórától				-0,480	
elkalandoznak a gondolataim					0,839
nem akarok jól felkészülni az órára					0,792
<b>6.</b>					
nem aggódnék a több nyelvóráért					-0,809
gyakran maradnék ki az órától					0,529 0,555

*Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözőségét szintén varianciaanalízissel vizsgáltuk a kudarc alapján*

Kudarc	Főkomponens		
	Szorongás, bizonytalanság	Önbizalom	Link
igen	0,147528	0,104159	0,103448
nem	-0,33399	-0,2358	-0,23419
Szignifikancia	0,001	0,016	0,017

Az 1. komponens (szorongás, bizonytalanság) tipikus szorongási komponens, mely a kudarcosokra jellemző. Akiknek nem volt kudarcuk, azoknak nem esik nehezeire anyanyelvűvel beszélni, magabiztosak beszéd közben és nem aggódnak a több nyelvóra miatt, akiknek viszont kudarcélményük volt, azok gyakran távol maradnak a nyelvóráktól.

*Az angolórákhoz való viszony típusainak különbözősége  
a nyelvi szint alapján*

Szint	Főkomponens		
	Pánik	Link	
kezdő	0,250883	0,329414	0,410448
haladó	-0,08602	-0,11294	-0,14073
Szignifikancia	0,024	0,003	0,000

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

A SZORONGÁS ÉS AZ ANGOLÓRÁKHOZ VALÓ VISZONY KAPCSOLATA (STAI)

*Az állapotszorongás alakulása*

A táblázat adatai szerint hogy az első komponens (szorongás, bizonytalanság) a szorongók jellegzetes ismérveit tartalmazza, pl. nem mernek megszólalni, kérdezni, elpirulnak, nyugtalanok lesznek.

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

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

*A vonásszorongás alakulása*

A vonásszorongás a személyiség állandónak tekinthető jellemzője, fokozódhat olyan helyzetekben, melyek tipikusan szorongást válthatnak ki (pl. tesztíráskor),

illetve ilyenkor a vonás- és állapotsszorongás együtt jelentkezhet. A vonásszorongás csökkentheti az önbizalmat, de még az önbizalommal rendelkezőknél is fellelhető.

Vonás STAI*	Főkomponens	
	Szorongás, bizonytalanság	Önbizalom
Alacsony szorongás értéket mutató tanulók	-0,36152	-0,2648
Szorongók	0,377234	0,276315
Szignifikancia	0,000	0,000

*Az angolórákhoz való viszony típusainak összefüggése a szorongással és a kudarcélménnyel*

Logisztikai regressziót alkalmaztunk a főkomponensekre az angolórákhoz való viszony típusainak és a szorongás összefüggéseinek kimutatására. A vizsgálat igazolta, hogy melyik főkomponens szerepe milyen mértékben súlyosabb a többinél. Szorongásváltozóra nézve:

Változók	B	Szignifikancia	Exp(B)
szorongás, bizonytalanság	,757	,000	2,132
pánik	,072	,627	1,075
csökkent értékűség	,258	,078	1,294
önbizalom	,481	,002	1,617
	,453	,003	1,573
	-,094	,527	,911
link	,124	,400	1,132
konstans	-,178	,223	,837

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

Ahogy a szakirodalomban korábban már láttuk (pl. Bailey, 1983; Rubin, 1975), a sikeres és sikertelen nyelvtanulók a pozitív vagy kevésbé pozitív énkép alapján is elkülöníthetők. A negatív énképhez nagyfokú szorongás tartozik, ami lehet gátló vagy debilizáló, de akár segítő is. Tapasztalataink alapján úgy tűnik, Magyarországon a tanulásban az affektív tényezők szerepe még ma sem kap kellő figyelmet, pedig a nyelvtanuló nem csupán kognitív és metakommunikatív gépezet (Oxford, 1999), hiszen a tanulás kimenetelét nagymértékben befo-

lyásolják – többek között – az affektív tényezők is (Gardner és MacIntyre, 1993; MacIntyre és Noels, 1996).

Vizsgálatunk szempontjából ezért tartottuk fontosnak a felmérésben résztvevő hallgatók angol nyelvórákhoz való viszonyulásának és szorongási szintjének felmérését, különös tekintettel a vizsgaszorongásra, a kommunikációs szorongásra és a negatív értékeléstől való félelemre.

A felmért hallgatók 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 csökkentértékűnek érző hallgatók, majd a pánikszerű félelmet átélő hallgatók. Tudomásul kell tehát vennünk, hogy jelenleg a szorongással összefüggésbe hozható típusok jelennek meg a hallgatók többségének nyelvtanulási szokásaiban, ha azonban ez többségében debilizáló, és nem facilitáló jellegű – márpedig eredményeink erre engednek következtetni –, mindent meg kell tennünk ennek oldására, a gátló tényezők ellensúlyozására fordított energiák felszabadítására, és eredményes felhasználásukra a nyelvtanulásban.

## KITEKINTÉS

Az eredmények felvetik a kérdést, hogy a különböző stratégiai és nyelvtanítási szokásokkal rendelkező hallgatóknak milyen didaktikai módszerekkel lehetne az idegen nyelvet tanítani, illetve milyen direkt és indirekt stratégiákat (pl. affektív tényezőket) lehetne bevonni a tanítás folyamatába, hogy a hallgatók elfogadják a tanulási stratégiákra vonatkozó javaslatokat, merjenek segítséget kérni és kérdezni a nyelvtanártól – órán és órán kívül egyaránt –, segítséget kapjanak nyelvi szorongásuk feloldásához, és jobban tudják tevékenységüket a nyelvtanulásra fókuszálni.

Jelenlegi eredményeink alapul szolgálhatnak egy olyan kérdőíves eljárás kidolgozásához, amely elkülöníti a különböző nyelvtanulási típusokat, és ennek megfelelően lehetne a nyelvtanulókat csoportokba rendezni. A különböző nyelvtanulási típusokhoz hozzárendelhetjük a típusokhoz illeszkedő, alkalmazott nyelvtanulási metódusokat, és ezek ismeretében választhatná meg a nyelvtanár a megfelelő didaktikai módszereket a hatékonyabb nyelvtanulás érdekében. E kérdőív kitöltésével a hallgatók információkat szerezhetnek az általuk alkalmazott, vagy az esetleg még nem ismert nyelvtanulási stratégiákról. A kitöltött kérdőívek eredményeinek nyelvórán történő csoportos megbeszélése további lehetőségeket nyújthat a sikeres vagy sikertelen, valamint az adott

nyelvtanulási típusokhoz kapcsolódó stratégiahasználat megismertetésére, ezek korrekciójára, 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 és –tanulásban. Ha pedig ezeket a személyiség szinteken is kezeljük, 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–diák közötti kölcsönös, tudatosabb, a hatékonyabb nyelvtanítást szolgáló, interaktív partneri viszony kialakulásához, melyet Bachman és 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 facilitátorává, akinek szerepe, hogy segítse tanulóit függetlenebbé és felelősségteljesebbé válni saját tanulásukért. E szerepében a tanár a partner szerepét tölti be a tanulás folyamatában.”

## IRODALOMJEGYZÉK

- Celce-Murcia, M. (2001). *Language teaching approaches*. In: Celce-Murcia, M., (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Cohen, A. D., Bachman, L. F. (1998). *Strategies and processes in test-taking and SLA*. In L. F., (Ed.). *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90–111). UK Cambridge: Cambridge University Press <http://www.cambridge.org/us/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521649636>
- Decoo, W. (2001): *On the mortality of language learning*. letöltve <http://www.didascalie.be/mortality.htm#>
- Elley, W. B., Mangubhai, F. (1983). *The impact of reading on second language learning*. *Reading Research Quarterly*, 19, 53–67.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1992). *A student's contributions to second language acquisition. Part 1: Cognitive variables*. *Language Teaching*, 25, 211–220.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. A. (1991). *Foreign Language Classroom Anxiety*. In Horwitz, E. K., Young, D. J., (Ed.). *Language Anxiety* (27–39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification*. *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies*, 32, 251–275.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing*

- in the second language. *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies*, 44(2), 283–305. Michigan, University of Michigan
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373–386.
- Mónos K. (2004). *Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CU.
- Oxford, R. L. (1990a). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan, (Ed.). *Shifting the Instructional Focus to the Learner* (pp. 35–55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R. L. (1990b). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18–22. Chamot.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Stevick, E. W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold, (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 43–57). UK Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L., Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall: Englewood.