

Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei



'To will or not to will'

**Exploring Advanced EFL Learners' Willingness to
Communicate in English**

Nagy Borbála Cecilia

Konzulens: Dr. Horváth József

Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Pécsi Tudományegyetem

2007

Az értekezés témája és kutatási feladatai

Bizonyára minden nyelvtanár-olvasó találkozott már olyan nyelvtanulóval, aki igen jó idegen nyelvi tudással rendelkezik, mégsem hajlandó a tanórán megszólalni és olyannal, aki számos nyelvi hibát ejt, mégis lelkes résztvevő az órai munkában és aktívan használja a célnyelvet. Az ilyen nyelvtanulókat kivételnek tekintjük, de arra nehéz magyarázatot adni, hogy az egyik diák miért hajlandóbb megszólalni a célnyelven, mint a másik, és hogy ez hogyan függ össze a nyelvtudásukkal. Az idegen és második nyelv elsajátításának kognitív elméletei (pl. Swain, 1985; Skehan, 1998) és az e területen végzett kutatások (pl. Seliger, 1977; Swain és Lapkin, 1995) egyértelműen a kommunikáció központi szerepét hangsúlyozzák a nyelvelsajátítási folyamatokban. Ebből kifolyólag gyakran azt feltételezzük, hogy azok a nyelvtanulók, akik többet szerepelnek a tanórán, és rendszeresen jelentkeznek, jobban tudnak a cél nyelven. Sokan úgy vélik, hogy azok, akik nem igyekeznek eléggé az órákon, és nem szívesen szólalnak meg a célnyelven, minden bizonnyal nyelvi képességeik hiánya miatt viselkednek ilyen visszahúzódóan.

Disszertációmban annak feltárására végeztem el három vizsgálatot, hogy milyen szociálpszichológiai tényezők határozzák meg a magyar nyelvtanulók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és ezek milyen összefüggésben vannak a nyelvtudásukkal. Ehhez szorosan kapcsolódóan, az angol nyelvi kommunikációs hajlandóság, a nyelvtanulási motiváció és az aktuális nyelvhasználat közötti kapcsolatra is igyekeztem fényt deríteni. Továbbá arra is választ kerestem, hogy bizonyos nyelvtanulók milyen kommunikációs helyzetekben motiváltak és milyen szituációkban kevésbé hajlandóak megszólalni angolul. A tanulmány alapjául szolgáló felmérésbe olyan diákok speciális csoportját vontam be, akik Magyarországon az angolt idegen nyelvként tanulják, de mégis napi kontaktusban vannak az angol nyelvvel és kultúrával. Egy tanszéki projekt keretében, a Pécsi Tudományegyetemen tanuló alsóbb éves angol szakos hallgatói vettek részt a felmérésben. Célom ezzel nem csak az volt, hogy bővítsem a rendelkezésre álló kis számú irodalmat, hanem az is, hogy javaslatokat és stratégiákat terjesszek elő az angol szakos program tervezőinek annak céljából, hogy hogyan tudnák úgy fejleszteni a

programot, hogy az a hallgatókat olyan készségekkel és képességekkel ruházza fel, amelyet majd a munkaerőpiacon sikeresen tudnak kamatoztatni.

Az elmúlt évek során a második és idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatók egyre komolyabb figyelmet szenteltek az egyéni különbségek szerepének, és annak, hogy egyes nyelvtanulók miért hajlandóbbak a célnyelven kommunikálni, mint társaik. A kérdéssel kapcsolatos nyelvtanulási motivációs vizsgálatok a szociálpszichológia területéről származó kommunikációs hajlandóság fogalmát helyezik a középpontba. MacIntyre, Clément, Dörnyei és Noels (1998, 545. o.) nevéhez fűződik egy komplex modell, amely rendkívüli elméleti és gyakorlati potenciállal rendelkezik (Dörnyei, 2003, 12. o.). MacIntyre és munkatársai egy piramis-modellben összegzik a másodiknyelv-elsajátítás és -kutatás pszichológiai, nyelvészeti és kommunikatív irányzatait. A modell összesen hat szintből áll, amelyek további két szempont alapján csoportosíthatóak. A felső három szint szituáció-specifikus hatásokat tartalmaz: ezek a változók csak az éppen adott szituációban érvényesek, tehát hatásuk időleges. A csúcson a célnyelv tényleges használata áll, ez alatt helyezkedik el az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság, a harmadik szinten egy adott személlyel való kommunikációs hajlandóság és az egyén kommunikációs önbecsülése áll. Az alsó három szinten található változók tartósabb hatást fejtenek ki a nyelvtanuló kommunikációs hajlandóságára. Ezek vélhetően nem változnak az idő múlásával, tehát hatásuk minden szituációban többnyire azonos lesz. Ezek a rétegek a motivációs tényezőket, az affektív és kognitív állapotot (mint például a csoportok közötti attitűdöket vagy a kommunikatív kompetenciát), valamint a társadalmi változókat és személyiségjegyeket tartalmazzák.

McIntyre és munkatársai (1998, 558. o.), túllépve a nyelvi és kommunikatív kompetencia fontosságán, a nyelvtanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandóságának erősítését tartják a nyelvtanítás egyik fő céljának. A célnyelven történő kommunikációt a legtágabb értelemben kezelik, például nemcsak a párbeszédben való részvételt tekintik ennek, hanem idegen nyelvű újság olvasását és a tévénezést is. Úgy vélik (547. o.), hogy a nyelvtanulási folyamat legfőbb célja a nyelvtanulók ösztönzése a kommunikációs lehetőségek kihasználására. A modell ígéretes jövője ellenére azonban a nyelvtanulási motiváció területén végzett kutatások eddig nem szenteltek elég figyelmet az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság szerepének (Dörnyei, 2003) és a hazai kontextusban

sem vizsgálták azt. Disszertációmmal ezt a hiányt próbáltam pótolni úgy, hogy olyan környezetben vizsgáltam az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság és az egyéb tényezők közötti kapcsolatot, ahol a nyelvtanulóknak igen kevés lehetősége van a célnyelv használatára osztálytermen kívüli, autentikus szituációkban.

A kommunikációs hajlandóság (KH) fogalma, az Egyesült Államok-beli anyanyelvi kommunikáció-kutatás területéről származik. Azt, hogy egyesek miért beszélnek többet, vagyis, hogy miért hajlandóbbak beszélgetést kezdeményezni és folytatni, míg mások inkább visszahúzódnak, és csendben maradnak különböző helyzetekben, McCroskey (1992, 2. o.) a kommunikációs hajlandóság fogalmával magyarázza. A koncepció arra utal, hogy mennyire valószínű, hogy az egyén egy adott helyzetben beszélgetést kezdeményez, vagy inkább elkerüli azt. Az idegen és második nyelvre vonatkozóan a kommunikációs hajlandóság azt fejezi ki, hogy az egyén mennyire kész a célnyelven egy adott időben egy adott személlyel diskurzust kezdeményezni (MacIntyre és mtsai., 1998, 547. o.).

Az egyén kommunikációs hajlandóságát a legjobban mind az anyanyelven, mind egy másik nyelven két személyiségjegy határozza meg: a kommunikációs szorongás (KSZ) és a kommunikációs önbecsülés (KÖ) (pl. MacIntyre, 1994; McCroskey, 1992; MacIntyre, Baker, Clément és Donovan, 2003; Yashima, Zenuk-Nishide és Shimizu, 2004). A kommunikációs szorongás az egyén anyanyelven való kommunikációtól való szorongására vonatkozik egy feltételezett vagy igazi szituációban egy vagy több személlyel (McCroskey, 1992, 1. o.). A fogalom nagyon hasonló a második- és idegennyelv-elsajátítás területén használatos nyelvi szorongáshoz hiszen: mindkettő a célnyelv használatával kapcsolatos feszélyezettségre vonatkozik (Horowitz, Horowitz és Cape, 1986). Mivel disszertációm egy idegen nyelven történő szóbeli kommunikációval kapcsolatos kérdésekre keres választ, a fogalom alatt a nyelvtanulónak az idegen nyelvű kommunikációval kapcsolatos szorongását értem. A kommunikációs hajlandóságot megjósoló másik személyiségjegy a kommunikációs önbecsülés, amely az egyén kommunikációs képességeinek önértékelésére vonatkozik (McCroskey, 1982). Disszertációmban ez a fogalom a nyelvtanuló idegen nyelvi kommunikációs képességeinek önértékelésével azonos.

A kutatás ismertetése és a disszertáció felépítése

Az angol szakos hallgatók számára rendkívül fontos az erős kommunikációs hajlandóság, hiszen nagy valószínűséggel nyelvtanárként, fordítóként vagy egyéb nyelvspecialistaként fognak elhelyezkedni, és a kommunikációs hajlandóság alacsony szintje korlátozná őket a minőségi munkavégzésben. Ha a hallgatók kommunikációs hajlandósága alacsony szintű, ezen változtatni kell annak érdekében, hogy a nyelvtanulás egyik lehetséges céljának eleget tegyünk: tehát a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságának erősítésére kell törekednünk (*MacIntyre és mtsai., 1998*). Mindezek alapján disszertációmban kevert kutatási módszertant alkalmaztam (Creswell, 2003; Mackey és Gass, 2005): két kvantitatív és egy kvalitatív empirikus kutatást végeztem.

A disszertációm két fő részre és azon belül hat fejezetre oszlik (lásd 1 sz. Táblázat). Az első részben a kutatásokhoz kapcsolódó elméleti háttérrel vázoló fel, amely az első két fejezetet foglalja magában. Az első fejezet általános áttekintést ad a másodiknyelv-elsajátításban szerepet játszó egyéni különbségeket befolyásoló tényezőkről. A hangsúly három, a témához kapcsolódó affektív változón van, a nyelvtanulási motiváción és attitűdön, a szorongáson, és a nyelvi önbecsülésen. Továbbá, a legbefolyásosabb másodiknyelv-elsajátítási motiváció elméleti modelljei is felvázolásra kerültek. A második fejezet három, a kutatásban fő szerepet játszó kommunikációs változóról, a kommunikációs hajlandóságról, a kommunikációs szorongásról és a kommunikációs önbecsülésről, valamint az ezekhez kapcsolódó empirikus kutatásokról nyújt elemző áttekintést.

A disszertáció második része négy fejezetből áll. A harmadik fejezet a kutatást helyezi el a kontextusban, és információt nyújt a résztvevőkről, valamint a kutatómódszertanról. A negyedik fejezet tartalmazza az első empirikus tanulmányt, amelyben 137 angol szakos hallgató vett részt. A fő célom az volt, hogy megvizsgáljam a résztvevők kommunikációs hajlandóságának és a nyelvi motivációjuknak kapcsolatát, és hogy ezeket milyen összefüggésben állnak a nyelvi szintjükkel. Az adatokat kérdőív és szókinccs teszt segítségével gyűjtöttem, és az elemzésekhez leíró, korrelációs valamint lineáris regresszió statisztikát alkalmaztam. A tanulmány eredményei további vizsgálatok szükségessége felé mutattak.

I. Az egyéni különbségek a második nyelv elsajátítás kutatási területén

1. fejezet. Affektív változók a második nyelv elsajátításában

- Nyelvtanulási motiváció és attitűdök
- Nyelvi szorongás, önbizalom és idegennyelvi önbecsülés
- A kommuni-biológiai nézet: új megközelítés az emberi viselkedés tanulmányozásához

2. fejezet: kommunikációs változók az idegennyelvi motiváció kutatásban

- Kommunikációs változók: kommunikációs hajlandóság, kommunikációs önbecsülés, és kommunikációs szorongás
- Korábbi kutatások a második nyelvi kommunikációs hajlandóság területén

II. Három empirikus tanulmány angol szakos hallgatók idegennyelvi kommunikációs hajlandóságuk területén

3. fejezet: Háttér a kutatásokhoz

- Kutatás kontextusa
- Résztevők ismertetése
- Kutatás módszertani ismertetése

4. fejezet: Angol szakos hallgatók kommunikációs hajlandósága: egy korrelációs tanulmány

- Az eljárás
- Eredmények
- Az eredmények tárgyalása

5. fejezet: Angol szakos hallgatók kommunikációs hajlandóságának strukturális modellje

- Az eljárás
- Eredmények
- Az eredmények tárgyalása

6. fejezet: Angol szakos hallgatók szituációs kommunikációs hajlandósága

- Az eljárás
- Eredmények
- Az eredmények tárgyalása

7. fejezet: Konklúzió és jövőbeni kutatási irányok

- A tanulmányok összefoglalása
 - Elméleti implikációk
 - A vizsgálatok korlátai
 - Pedagógiai vonatkozások
-

Annak érdekében, hogy összetettebb statisztikai elemzést tudjak végezni az első tanulmányban vizsgált változókkal, további diákokat vontam be a felmérésbe. Az ötödik fejezet mutatja be a második kvantitatív tanulmányt, amelyben 227 angol szakos hallgató vett részt (137 diák az első vizsgálatból, valamint 90 további hallgató). Az első tanulmány eredményei, valamint a rendelkezésre álló irodalom alapján vázoltam fel, és teszteltem le, egy második nyelvi kommunikációs modellt strukturális egyenlet elemzéssel (structural equation modelling). Ez az eljárás, arra enged következtetni, hogy egy általunk előterjesztett modell mennyire illeszkedik a rendelkezésre álló számszerű adatokra. Az elemzés eredményeként elfogadhatjuk, vagy elvethetjük a modellt. További különlegessége az eljárásnak, hogy a mért változók között ok-okozati összefüggésre is enged következtetést levonni. Fontos ennél az eljárásnál, hogy a modell elméletileg megalapozott legyen, mivel az adatokra több jó modell is illeszkedhet. A végső modell értelmezése is ebben a fejezetben kerül megtárgyalásra.

Annak érdekében, hogy a hallgatók kommunikációs hajlandóságát egy másik szemszögből is megvizsgáljam, az első két tanulmányt egy kvalitatív elemzéssel egészítettem ki. A harmadik tanulmány a hatodik fejezetben kerül bemutatásra. Az adatokat egy írás feladattal gyűjtöttem 64 angolszakos diáktól. A vizsgálat fő céljai között szerepelt annak feltárása, hogy a hallgatók milyen beszédhelyzetekben használják az angol nyelvet a legszívesebben és a legkevésbé szívesen, valamint melyek a hajlandóságukat befolyásoló tényezők.

A vizsgálatok kutatási kérdései, adatgyűjtő eszközei, és az adatok elemzésének módszerei a 2 sz. táblázatban találhatók. A következőkben a három kutatás lényeges eredményeit ismertetem részletesebben.

2 sz. táblázat: A disszertáció három tanulmánya, kutatási kérdései, adatgyűjtő eszközei, és kutatás módszertana 1.

	Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Adatok elemzésének módszere
Első tanulmány 137 résztvevő	Milyen kommunikációs hajlandósággal rendelkeznek az angol szakos hallgatók, akiknek viszonylag kevés lehetőségük van arra, hogy kapcsolatba lépjenek anyanyelvi beszélővel, ugyanakkor napi kapcsolatban állnak az angol nyelvvel az egyetemi tanulmányaik keretében?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három változót vizsgálta: kommunikációs hajlandóság, kommunikációs önértékelés, kommunikációs szorongás • kérdőív háttéradatakról 	Leíró statisztika
	Milyen összefüggés található a résztvevők kommunikációs hajlandósága és a nyelvi szintje között? Jogosan állítják-e <i>MacIntyre</i> és mtsai. (1998), hogy a nyelvtanulás egyik fő célja az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság fejlesztése?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három kommunikációs változót vizsgálta valamint a nyelvtanulási motivációt • szókincs teszt • kérdőív háttéradatakról 	Korreláció analízis
	Milyen mértékben határozza meg a hallgatók kommunikációs önbecsülése és kommunikációs szorongása idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságukat? Mindkettő azonos mértékben befolyásolja, vagy esetleg valamelyik nagyobb hatással van rá, mint a másik?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három kommunikációs változót vizsgálta valamint a nyelvtanulási motivációt • szókincs teszt • kérdőív háttéradatakról 	Lineáris regresszió analízis
	Van-e összefüggés a tanulók nyelvtanulási motivációja és kommunikációs hajlandósága között?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három kommunikációs változót vizsgálta valamint a nyelvtanulási motivációt • szókincs teszt • kérdőív háttéradatakról 	Korreláció analízis
Második tanulmány 227 résztvevő	Van-e szignifikáns összefüggés a hallgatók kommunikációs hajlandósága, kommunikációs önbecsülése, kommunikációs szorongása, nyelvtanulási motivációja, nyelvi szintje és aktuális nyelvhasználata között?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három kommunikációs változót vizsgálta valamint a nyelvtanulási motivációt • szókincs teszt • kérdőív háttéradatakról 	Korreláció analízis
	Támogatja-e a második nyelvi kommunikációs modellt a rendelkezésre álló adathalmaz?	<ul style="list-style-type: none"> • kérdőív, amely a következő három kommunikációs változót vizsgálta valamint a nyelvtanulási motivációt • szókincs teszt 	Strukturális egyenlet modellezés (Structural Equation Modeling)
Harmadik tanulmány 64 résztvevő	Milyen szituációs tényezők befolyásolják a hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát	<ul style="list-style-type: none"> • hallgatók írott beszámolója 	A hallgatók írott szövegeinek tematikus elemzése

A kutatás eredményei

Első vizsgálat: Angol szakos hallgatók kommunikációs profilja

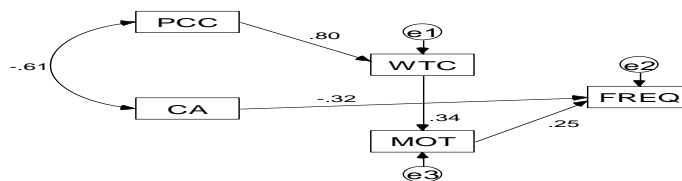
A vizsgálat egyik célja az volt, hogy kiderítsem, a PTE-n tanuló angol szakos hallgatók mennyire hajlandók angolul kommunikálni, mennyire szoronganak a kommunikációval kapcsolatban, és mennyire érzik magukat kompetensnek, ha angolul kell megszólalniuk. Úgy tűnik, hogy annak ellenére, hogy a kutatás résztvevőinek kevés lehetőségük van arra, hogy anyanyelvi beszélővel, életszerű szituációkban használják a nyelvet, átlagos szintű kommunikációs hajlandósággal, átlagos kommunikációs szorongással és szintén átlagos kommunikációs önbecsüléssel rendelkeznek. A helyzet azonban lehetne kedvezőbb is. Az angol szakos hallgatókból előbb-utóbb angol szakos nyelvtanár, tolmács, angol nyelvi ügyintéző vagy egyéb nyelv specialista lesz. Számukra az angol nyelvű kommunikáció és mindenek előtt az átlagon felüli kommunikációs hajlandóság fontos előfeltétele a szakmának.

Továbbá, a regresszió analízis azt mutatta, hogy a diákok kommunikációs önbecsülése egymaga megmagyarázza kommunikációs hajlandóságuk varianciájának 62 százalékát, és a szorongásuknak ezen felül nem volt kimutatható hatása. Ez azt sugallja, hogy a diákok kommunikációs képességeinek fejlesztésével és egyúttal önbizalmuk növelésével erősíthetnénk kommunikációs hajlandóságukat. A vizsgálat eredményei azt is mutatták, hogy a hallgatók kommunikációs hajlandósága nemcsak a kommunikációs szorongástól és a kommunikációs önbecsüléssel áll kapcsolatban, hanem gyenge de szignifikáns összefüggést mutatott a nyelvi szinttel is, amelyet egy rövid szókincs teszt segítségével mértem.

A motivációs komponensek közül csak az integratív-affektív motivációs faktor függött szorosan össze a hallgatók kommunikációs hajlandóságával, ami nem meglepő, hiszen csak ez a faktor vonatkozott angolul beszélő személyekre és arra, hogy mennyire szeretik tanulni az angol nyelvet.

Második kutatás: Angol szakos hallgatók kommunikációs hajlandóságának strukturális modellje

Az első kutatás eredményeire építve, a második vizsgálatban egy második nyelvi kommunikációs modellt igyekeztem felvázolni és letesztelni az adatok tükrében, komplex statisztikai eljárással. A végső modell (lásd 1. sz. ábra) azt bizonyította, hogy az angol szakos hallgatók kommunikációs hajlandóságát egyedül a kommunikációs önbecsülésük határozza meg, és a szorongásuk nem játszik ebben további szerepet.



1 sz. ábra: Az angol szakos hallgatók kommunikációs hajlandóságának modellje

A várakozásokkal ellentétben úgy tűnik, hogy nem elég a hajlandóság az aktuális nyelvhasználathoz. Az adatok azt mutatják, hogy a kommunikációs hajlandóság változó nem határozta meg direkt módon a nyelvhasználat tényezőt, hanem hatását arra az integratív és affektív motiváción keresztül fejtette ki. Továbbá, az eredmények azt is mutatták, hogy az erős interkulturális motiváció mellett, a tanulók alacsony nyelvi szorongása is közvetlenül befolyásolja a hallgatók nyelvi viselkedését.

Az első tanulmány eredményeivel ellentétben, ebben a kutatásban nem találtam összefüggést a hallgatók angol nyelvi szintje és a kommunikációs hajlandóságuk között, ezért ez a változó nem került beépítésre a modellbe. Ez az eredmény azt bizonyítja, amire már korábbi források is utaltak: a nyelvtanulók önbizalma és önbecsülése az, ami jobban meghatározza a résztvevők kommunikációs hajlandóságát és az aktuális nyelvhasználatát. Más szóval, nem biztos, hogy azok a nyelvtanulók, akik beszédesebbek a célnyelven,

egyben magasabb nyelvi szinttel is rendelkeznek. A tény, hogy nem találtam összefüggést a két változó között azt jelzi, hogy az önbizalmon kívül egyéb pszichológiai tényezők is hozzájárulnak a résztvevők beszédre való hajlandóságához és célnyelvi viselkedéséhez. Ezen a területen további vizsgálatokra van szükség. Erre a célra érzékenyebb nyelvi szintfelmérő eszközre lenne szükség, amely a tanulók beszédképességét és általános nyelvi szintjét is felmérné.

Röviden összefoglalva: a tanulmányban előterjesztett modell azt mutatja, hogy minél motiváltabbak az angol szakos hallgatók arra, hogy külföldiekkel, illetve az angolt második nyelvként beszélőkkel angolul beszéljenek, és minél szívesebben tanulják a nyelvet, annál nagyobb az esély, hogy az angol nyelvet használni fogják kommunikációs célokra. A nyelvhasználat nagy eséllyel nem valósul meg rendkívül stresszes helyzetekben, amikor a hallgatók szorongása megakadályozza a személyközi kapcsolat és a nyelvhasználat létrejöttét. Más szóval, ha például egy angol szakos hallgató hajlandó szerepelni a szemináriumon, hiszen tudja a választ a kérdésre, és a nyelvi készsége is elégséges a válasz közlésére, meg nem biztos, hogy meg is fog szólalni. Megeshet, hogy annyira szorong attól, hogy társai kinevetik, mert valami rosszat vagy rosszul mond, hogy úgy dönt, biztonságosabb meghúzódni a padban mintsem megkockáztatni az órai szereplést.

A kutatás eredménye párhuzamban áll a neuro-biológia terén folytatott kutatások eredményeiből származó megközelítéssel (pl., Goleman, 2004; McCroskey és Beatty, 2000) miszerint, az érzelmi reakciók, mint például a szorongás, gyakran akadályozhatják cselekvési szándékunkat, többek között a beszédaktust. A szorongás kognitív változó, amely bizonyos személyiségjegyek hatásából áll össze, amelyek pedig, a legutóbbi kutatások szerint genetikai alapúak. Épp ezért ennek megváltoztatását csak kitartó és következetes munkával, korai gyermekkorban kezdődő neveléssel lehet elérni. Nem véletlen, hogy újabban számos szakember (pl., Dewale, 2005; Dörnyei, 2005) az érzelmi változók és egyéb személyiségjegyek vizsgálatára szólítanak fel a második nyelv elsajátítása kapcsán.

Arra, hogy milyen szituációkban voltak hajlandóak a hallgatók a legkevésbé megszólalni és milyen helyzetekben beszéltek angolul a legszívesebben, a harmadik tanulmány derített fényt.

Harmadik kutatás: Angol szakos hallgatók szituációs kommunikációs hajlandósága

A harmadik felmérés a korábbi két kvantitatív kutatást egészíti ki. A kvalitatív vizsgálat az angol szakos hallgatók szituációs kommunikációs hajlandóságát és aktuális nyelvhasználatát tárja fel részletesen azt kutatva, hogy milyen helyzetekben hajlandóak a diákok beszélni a legszívesebben, és mely szituációkban szeretnek legkevésbé beszélni. Arra kerestem választ, hogy milyen szituációs tényezők járulnak hozzá az angol szakos egyetemisták kommunikációs hajlandóságához és ez által a nyelvi viselkedésükhöz. A vizsgálatban résztvevők két nyitott kérdésre adtak írásban választ, amelyeket részletesen elemez a fejezet.

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége legszívesebben nem magyar anyanyelvűekkel kezdeményez beszélgetést informális helyzetekben, ahol a nyelvet életszerű helyzetekben, valós célokra tudják használni, például külföldi turistákat útbaigazítani vagy külföldön információt kérni. Akkor beszélnek angolul a legszívesebben a diákok, amikor a beszélgető partnernek pozitívan állnak hozzájuk, érdeklődést mutatnak a beszélő és közlendője iránt, vagy pozitív visszajelzést adnak. Továbbá, az is szerepet játszott, hogy olyan témáról beszéljenek, ami érdekli őket, vagy amiben jártasak.

Legkevésbé azonos anyanyelvű egyetemista diáktársaikkal szeretnek beszélgetést kezdeményezni a hallgatók, valamint amikor a beszélgető partnerük nem mutat érdeklődést irántuk és a mondandójuk iránt. Akkor sem lelkesednek megszólalni a hallgatók és hamar érdeklődésüket veszítik, amikor a téma unalmas, ismeretlen, vagy túl magasröptű a nyelvi szintjükhöz képest.

Fontos eredménye a vizsgálatnak az, hogy a hallgatók rendkívül gátlásosak magyar egyetemista kortársaik társaságában, mivel tudatában vannak nyelvi szintbeli különbségeknek, és versenyszelleműnek tekintik a szemináriumokat. Szorongásuk fő oka az, hogy úgy vélik, nem elég jó a nyelvtudásuk a többiekhez képest, és rettegnek attól, hogy nyelvi hibát ejtenek órai szereplés közben, ami miatt társaik majd kinevetik őket. Ez a jelenség főként azokra a diákokra jellemző, akiknek még nem volt szerencséjük

huzamosabb időt eltölteni angol nyelvterületen azokkal szemben, akik már éltek külföldön, és folyékonyabban, jó intonációval, gazdagabb szókinccsel beszélnek angolul. Ez a jelenség nem egyedülálló a PTE angol szakosai körében, hiszen hasonló trend volt megfigyelhető más angol szakosok esetében is (Tóth, 2007).

A kvalitatív kutatás eredményei alátámasztják a kvantitatív vizsgálatban kidolgozott modellt. A hallgatók rendkívüli szorongása, amely részben az osztálytermi versengés, részben pedig a tökéletességre való törekvésük eredménye, gátolja őket abban, hogy angolul szerepeljenek a szemináriumokon. Ugyanakkor, informális helyzetekben, amikor lehetőségük nyílik arra, hogy nem-magyar anyanyelvűekkel kontaktusba kerüljenek (pl. turista útbaigazítást kért), nem haboznak megszólalni angolul. Ez azt mutatja, hogy az ilyen autentikus kommunikációs lehetőséget erősítik a hallgatók hajlandóságát arra, hogy angolul megszólaljanak.

A kutatások korlátai

A kutatások eredményei mellett fontos megemlíteni azok korlátait is. Elsőként, a mérőeszközökkel kapcsolatosan fontos két megjegyzést tenni. A két kvantitatív vizsgálatban a nyelvi szint felmérésére egy rövid szókinccstesztet használtam komplex, kommunikatív kompetenciákat mérő angol tesztek helyett praktikus okokból kifolyólag. Ez a mérőeszköz ad ugyan egy általános képet a tanulók nyelvi szintjéről, azonban szóbeli képességeikre vonatkozóan nem szolgál objektív adatokkal. A teszt továbbá túl könnyűnek bizonyult az angol szakos hallgatóknak. Elképzelhető, hogy egy standardizált komplex nyelvi szintfelmérő eszköz segítségével nyert adatokkal eltérő eredményeket kapnánk. Hosszú távon fontos a diákokkal szóbeli felmérést végezni annak érdekében, hogy egyértelmű következtetéseket vonhassunk le a kommunikációs hajlandóság és a kommunikációs képességek közötti közvetlen kapcsolatáról.

A kvalitatív vizsgálat rámutatott a kommunikációs hajlandóságot mérő kérdőív néhány hiányosságára. A diákok beszámolóiból kiderült, hogy a kérdőív elemei nem térnek ki jó néhány olyan szituációs váltózóra, például a beszélgetés témájára vagy a beszélgető partner anyanyelvére, amelyek leginkább relevánsnak bizonyultak a magyar nyelvű tanulók

számára. A jövőben hasznos lenne kidolgozni egy olyan mérőeszközt, amely osztálytermi környezetben tárja fel és méri a hallgatók kommunikációs hajlandóságát, hiszen az eredeti önértékelő skálán található szituációk nem minden esetben reálisak egy Magyarországon idegen nyelvként angolul tanuló egyén számára. Bár a jelen felmérésben az eredeti mérőeszköz adaptált és validált verzióját használtuk, a kérdéseket olyan nyelvtanulóknak tettük fel, akiknek a fele még sosem járt angol nyelvterületen. Habár a lehetőségek egyre bővülnek, az átlag magyar nyelvtanulónak, köztük az angol szakos egyetemistának, még mindig viszonylag kevés alkalma van arra, hogy megismerkedjen angol anyanyelvűekkel, illetve az angol nem anyanyelvként de jó szinten használókkal, illetve, hogy angol nyelvterületen tanuljon és éljen.

Feltételezhetjük, hogy a hasonló idegen nyelvi környezetben tanuló angol szakos diákokra is általánosíthatóak a jelen vizsgálatok eredményei. Nem kizárt az sem, hogy egyéb magyar anyanyelvű idegennyelv-szakos hallgatók esetében is hasonló eredményeket kapnánk.

Fontos megemlíteni azt is, hogy az angol szakos hallgatók egy kivételes nyelvtanulói csoport, hiszen már eleve viszonylag magas nyelvi szinttel és kognitív képességekkel rendelkeznek, és naponta vesznek részt magasan képzett egyetemi oktatók tartalom alapú angol nyelvű előadásain és szemináriumain. Ezért a vizsgálatok eredményeit nem általánosíthatjuk átlagos középiskolás vagy nyelviskolában tanuló diákokra. Lényeges lenne egyéb szociokulturális háttérrel rendelkező diákokat is felmérni az angol szakos egyetemisták mellett. Továbbá, hasznos lenne egyéb idegen nyelven tanulókat is megvizsgálni, hiszen az angol mára világnyelvi státuszt ért el, ezért a többi nyelvtől eltérően értékeli a nyelvtanulók. Végezetül hasznos lenne külföldön elvégezni a vizsgálatokat haladó szintű nyelvtanulók körében, hogy az eredményeket összehasonlíthassuk a Magyarországon élőkével.

Összegzés

A disszertációban vizsgált tényezők egymásra hatásának elemzése előtt egyértelműnek tűnt a nyelvtudás és a kommunikációs hajlandóság közötti összefüggés. Kutatásaim azonban azt mutatják, hogy a vizsgált diákok nyelvi viselkedését és kommunikációs hajlandóságát nem nyelvtudásuk befolyásolja, hanem fontosabb szerepet játszik abban nyelvi szorongásuk, önbecsülésük, és integratív motivációjuk szintje. Az angol szakos hallgatók nyelvi viselkedését erős integratív motivációjuk és alacsony nyelvi szorongásuk határozza meg közvetlenül. Minél motiváltabbak a hallgatók arra, hogy angolul beszéljenek nem-magyar anyanyelvűvel, és minél erősebb a motivációjuk az angol nyelv tanulására, annál gyakrabban beszélnek angolul. Azonban erős kommunikációs szorongásuk gyakran akadályozhatja kommunikációs szándékukat és beszédüket. Ezért célszerű lenne a diákok integratív motivációját erősíteni és szorongásukat csökkenteni, amennyiben az angol szakos program egyik kimondatlan célja a hallgatók kommunikációs hajlandóságának erősítése.

Legelőször, lényeges a nyelvtanulók őszinte érdeklődésének felkeltése arra, hogy, ha arra alkalma adódik, akkor személyes kapcsolatba lépjen nem-magyar anyanyelvűekkel, akikkel a célnyelvet valós élethelyzetben használhatja. Ehhez az is szükséges, hogy a nyelvtanulónak esélye legyen ilyen egyénnel találkozni. Erre a modern technológia szerencsére számos megoldást kínál: például ingyen letölthető szoftverek (pl., Skype, Windows Messenger) segítségével lehetséges két számítógép közötti telefonhívás vagy írásbeli instant üzenet küldése. Továbbá az is fontos, hogy az angol szakos hallgatók megfelelő interkulturális kompetenciával, valamint idegennyelvi pragmatikai képességgel, és szociokulturális tudással rendelkezzenek.

Több figyelmet kell szentelni a hallgatók nyelvi szorongásának csökkentésére, a túlságos versengésre való késztetés elkerülésére, valamint a tökéletességre való törekvésüknek az enyhítésére. Fontos, hogy a hallgatók nyugodtak és magabiztosak legyenek az angol nyelv használata során, hiszen a feszélyezettségük nemcsak akadályozza őket a beszéd kezdeményezésében, de idegességük olyan színben tünteti fel őket, mintha kevésbé jól beszélnének angolul. Másodiknyelvi szorongásuk mérséklését az anyanyelvi szorongás enyhítésével kell kezdeni: például olyan nyílt légkörű szemináriumokkal,

szabadon választható kurzusokkal, amelyek beszédtechnikai tréningen és hatékony kommunikációs stratégiák tanításán túl segítik a diákok nyelvi és személyiségfejlődését (Dwyer, 2000 idézi Phillips és mtsai, 2001. 84. o.). Hasznos lenne hasonló képzés az idegen nyelvre vonatkozóan is.

A nyelvrákon barátságos és fesztelen hangulat megteremtésére kell törekedni, ahol a diákok önként használják ki az alkalmat az értelmes kommunikációra és arra, hogy egymástól tanuljanak. Annak érdekében, hogy a hallgatók leküzdjék kommunikációs szorongásukat, hasznos lenne olyan nem magyar anyanyelvű, de az egyetemen tanuló diákokkal összeismertetni őket, akiket mentorként segítenének egyetemi tanulmányaik és az új környezetben való eligazodás során. Ilyen helyzetekben az angol nyelvet a diákok valós szituációkban használnák. Olyan interjúfeladatok is segítenék a hallgatókat, amelyek keretében adott témákról kellene információt gyűjteni és elbeszélgetni egy angol anyanyelvű beszélővel vagy egy külföldivel. Elképzelhető hogy a hallgatók nyelvtudásának fejlődésével a kommunikációs hajlandóságot jósoló két tényező hatásának mértéke változik, ezért a kommunikációs hajlandóság erősítésére kidolgozott feladatok is változtatásra szorulnak majd, és kommunikációs szorongásuk csökkentésére helyeződik a hangsúly. Ennek a feltételezésnek alátámasztására hosszú távú felmérés szükséges osztálytermi megfigyelésekkel kiegészítve.

A szorongás enyhítése mellett, az angol szakos tanterv keretében hasznos lenne olyan feladatokat kidolgozni, amelyek elősegítik a kommunikációs hajlandóság és az önbecsülés erősítését. Mivel a hallgatók kommunikációs hajlandóságát a kommunikációs önbecsülésük jósolta meg legjobban, ennek növelése tűnik a legcélszerűbbnek. Ez olyan motiváló feladatokkal volna elérhető, amelyek a jelenlegi nyelvi szintjüknél egy fokkal nehezebbek, tehát elvégzésük nem okozna gondot, de mégis kihívást jelentenek, és megoldásuk során sikerélményre tudnának szert tenni. A sikerélmény elérése által nőne angol nyelvi önbecsülésük. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy milyen tanulási és kommunikációs stratégiákat használnak, és milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek azok a diákok, akik kiválóan teljesítettek a szókinccsteszten, de mégis alacsony szintű a kommunikációs hajlandóságuk.

A disszertáció eredményei nem csak az angol tanszékek oktatói, tantervi döntéshozói, de angol nyelvtanárok és nyelvtanulók számára is fontosak lehetnek.

Hivatkozások

- Dewale, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89, 367-380.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: advances in theory, research and application. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Goleman, D. (2004). *Emotional intelligence*. London: Bloomsberry Group.
- Horwitz, E. K, Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59 (4), 580-607.
- McCroskey, J. C. (1982). *Introduction to rhetorical communication* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (2000). The communibiological perspective: Implications for communication in instruction. *Communication Education*, 49 (1), 1-6.
- Seliger, H. W. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263-278
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Tóth, Zs. (2007). *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. Unpublished doctoral dissertation, ELTE, Budapest.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák

- Nagy, B.C. (2003a). International students' study abroad experience: Results of a preliminary survey. In: J. Andor, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English linguistics and applied linguistics* (pp. 218-249). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Nagy, B. C. (2003b). *Modern language policy in Europe and the ERASMUS experience*. Unpublished MA Thesis, University of Pécs, Hungary.
- Nagy Borbála (2004). Bábeli zűrzavar vagy nyelvek békés együttélése? *Iskolakultúra*, 14 (8), 110-116.
- Nagy Borbála (2005a). Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében. *Magyar Pedagógia*, 105 (1), 5-27.
- Nagy, B. C. (2005b). *Do students talk in order to learn? Exploring Hungarian undergraduate students' willingness to communicate in English and their English language proficiency*. Unpublished MA Thesis, University of Groningen, The Netherlands.
- Nagy, B. C. (2008, publikációra elfogadva). Linguistic and socio-cultural outcomes of the au pair experience in the United Kingdom. *Language and Intercultural Communication*.