

## AZ EGYÉNI KOMMUNIKÁCIÓS JELLEMZŐK SZEREPE HALADÓ SZINTŰ NYELVTANULÓK ESETÉBEN

**Nagy Borbála Cecília**

*PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola*

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 tanuló 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 az idegen 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 visszahúzódoan.

Annak feltárására végeztünk el egy vizsgálatot, hogy milyen tényezők határozzák meg a magyar nyelvtanulók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és hogy egyáltalán összefügg-e ez a nyelvtudásukkal. A tanulmány alapjául szolgáló felmérésbe olyan diákok speciális csoportját vontuk be, akik Magyarországon az angolt idegen nyelvként tanulják, de mégis napi kontaktusban vannak az angol nyelvvel és kultúrával. Egy tanzéki projekt keretében összesen 137, a Pécsi Tudományegyetemen tanuló alsóbb éves angol szakos hallgató vett részt a felmérésben.

A tanulmány előzményeként áttekintett kutatások eredményeinek értelmezéséhez szükséges néhány fogalmat definiálnunk. *Bárdos* értelmezése szerint (2005. 19. o.) a tanuló anyanyelve az a nyelv, amelyet élete során először sajátít el. Ez legtöbb esetben annak az országnak a nyelve, amelyben a nyelvtanulók élnek. Ezzel ellentétben idegen nyelven egy másik nép (legtöbb esetben egy másik ország) és kultúra nyelvét értjük (2005. 19. o.). Ha az egyén egy olyan nyelvet tanul, amelyet szülőhazájában nagyszámú embercsoport anyanyelvként beszél (például egy Kaliforniában élő amerikai angol anyanyelvű számára ilyen a spanyol), akkor másodiknyelv-elsajátításról beszélhetünk. Az idegen és második nyelv közötti megkülönböztetés a célnyelvhez történő hozzáférési lehetőségek mennyiségétől és minőségétől függ, és legcélszerűbb a két fogalmat egy egyenes két végpontjaként elképzelni, amelyek között számos átmenet lehetséges (*Berns*, 1990), ezért hasznos a célnyelv megjelölés. A tanulmányunkban merülések

nyelvtanulási programon azt értjük, amikor a diákok úgy sajátítják el a második nyelvet, hogy a kötelező tantárgyak többségét a célnyelven tanulják (Bárdos, 2005. 20. o.), más szóval kéttannyelvű oktatásban vesznek részt.

A magyar nyelvtanulók számára az angol idegen nyelv, mivel főként a tanórákon nyílik lehetőségük a nyelv használatára. Ebből kifolyólag az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájuk viszonylag korlátozott. A jelen vizsgálatban résztvevő diákoknak, mint látni fogjuk, sikerült olyan, legalább középszintű angol nyelvtudásra szert tenniük, hogy egyetemi tanulmányokat folytassanak a célnyelven angol szakosként.

Az elmúlt évek során a második és idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatók egyre komolyabb figyelmet szenteltek 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 hatásokat 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), és a társadalmi változókat és személyiségjegyeket tartalmazzák.

*MacIntyre* és mtsai (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 legtagabb értelemben kezelik, például nemcsak egy párbeszédben való részvételt tekintik ennek, hanem idegen nyelvű újság olvasását és a tévénézést 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 kutatások eddig nem szenteltek elég figyelmet az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság szerepének (Dörnyei, 2003). A jelen tanulmánnyal ezt a hiányt próbáljuk pótolni úgy, hogy olyan környezetben vizsgáljuk 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.

## **Kommunikációs változók: kommunikációs hajlandóság, kommunikációs önbecsülés, és kommunikációs szorongás**

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, míg mások inkább visszahúzódnak, és csendben maradnak különböző helyzetekben, *McCroskey* (1992. 2. o.) a kommunikációs hajlandósággal magyarázza. A fogalom 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 személylyel 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 egyetlen személlyel (*McCroskey*, 1992. 1. o.). A fogalom nagyon hasonló a második- és idegennyelv-elsajátítás területén használatos nyelvi szorongáshoz: mindkettő a célnyelv használatával kapcsolatos feszélyezettségre vonatkozik (*Horowitz*, *Horowitz* és *Cape*, 1986). Mivel kutatásunk egy új nyelven történő szóbeli kommunikációval kapcsolatos kérdésekre keres választ, a fogalom alatt a nyelvtanulónak az idegen nyelvű kommunikációval kapcsolatos szorongását értjük. A kommunikációs hajlandóságot megjósoló másik személyiségjegy a kommunikációs önbecsülés, amely az egyén kommunikációs képességeinek önértékelésére vonatkozik (*McCroskey*, 1982). Tanulmányunkban ez a fogalom a nyelvtanuló idegen nyelvi kommunikációs képességeinek önértékelésével azonos.

Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság fogalmának tárgyalása során azt is fontos tisztázni, hogy személyiségjegyről vagy inkább szituációhoz kötött változóról van-e szó. Bár az anyanyelv esetében a kommunikációs hajlandóságot olyan stabil személyiségjegynek tekintik, amely idővel nem változik (pl. *McCroskey* és *Richmond*, 1991), ugyanez nem mondható el az idegennyelvi kommunikációs hajlandóságról. Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság függ az egyén nyelvi szintjétől és kommunikációs képességeitől, tehát változhat az idő múlásával, ahogy a tanuló nyelvtudása fejlődik, illetve ahogyan a nyelvi csoportok résztvevői közötti hierarchikus kapcsolatok módosulnak (*MacIntyre* és *mtsai*, 1998). A szerzők jogosan érvelnek úgy, hogy egyrészt a célnyelv esetében a nyelvi szint nullától a haladó szintig változhat, másrészt egy új nyelv mindig hordoz magában társadalmi és politikai értékeket, amelyek az anyanyelv esetében nem relevánsak (*MacIntyre* és *mtsai*, 1998. 546. o.). Éppen ezért véleményük szerint a kommunikációs hajlandóság egy olyan állapotváltozó, amely nagymértékben függ az adott kommunikációs szituációtól. Az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság egy adott pillanatban egy adott személlyel folytatott kommunikációs szándéokra vonatkozik, amelyet a nyelvtanulási környezet befolyásol. A jelen tanulmányban *MacIntyre* és *mtsai*

(1998) paradigmáját követjük, mivel modelljük nem anyanyelvi, hanem második nyelvi és idegen nyelvi kontextusra épül.

## Vizsgálatok a kommunikációs hajlandóságról

A kommunikációs hajlandóságot vizsgáló kutatások többségét kanadai kétnyelvű közösségekben végezték, olyan nyelvtanulók körében, akik a célnyelvet idegen nyelvként, második nyelvként, vagy merülési iskolai program keretében tanulták. Ezekon kívül néhány olyan kutatás is megjelent, amely idegennyelvi környezetben vizsgált nyelvtanulókat, például Hawaiiin vagy Japánban. Magyar nyelvtanulók esetében tudomásom szerint egyedül *Dörnyei és Kormos* (2000) foglalkozott hasonló témával, azonban ők a nyelvtanulók anyanyelvi és nem idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságát vették számításba.

A vizsgálatokban a kommunikációs hajlandóság és az azt megjósoló két tényező mérésére kivétel nélkül azonos mérőeszközöket használtak. A kommunikációs hajlandóság mérésére a *McCroskey és Baer* (1985), míg a kommunikációs önbecsülés és a kommunikációs szorongás meghatározására a *McCroskey és Richmond* (1987) által kidolgozott skálákat vagy ezeknek az adaptációit használták. Az azonos mérőeszközök ellenére az eredmények nehezen hasonlíthatók össze, mivel a vizsgálatok sok fontos tekintetben eltértek egymástól. A résztvevők száma, életkora, kulturális háttere, nyelvi szintje, anyanyelve, és a nyelvi kurzus, amelyen a tanulók részt vettek, tanulmányonként változott, csakúgy, mint a kutatásokban vizsgált változók száma. Ennek ellenére megfigyelhetünk közös vonásokat a kutatások eredményeiben. Ezeket röviden az alábbi szempontok szerint mutatjuk be: (1) a kommunikációs hajlandóságot megjósoló tényezők; (2) a kommunikációs hajlandóság és a motiváció kapcsolata; (3) a kommunikációs hajlandóság és az interakciók gyakoriságának kapcsolata; és (4) kommunikációs hajlandóság és a nyelvtudás.

### **A kommunikációs hajlandóságot legjobban megjósoló változó: kommunikációs önbecsülés vagy kommunikációs szorongás?**

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a kommunikációs hajlandóságot legjobban meghatározó két változó a kommunikációs önértékelés és a kommunikációs szorongás (pl. *McCroskey és Richmond*, 1987; *MacIntyre*, 1994; *MacIntyre és mtsai*, 1998). Arra a kérdésre azonban nem tudunk egyértelmű választ adni, hogy melyik tényező milyen mértékben befolyásolja az egyén kommunikációs hajlandóságát (pl. *MacIntyre, Babin és Clément*, 1999; *MacIntyre és Charos*, 1996). Azoknak a nyelvtanulóknak az esetében, akik idegen nyelvi kontextusban tanulták a célnyelvet, a kommunikációs önbecsülésük határozta meg erőteljesebben a kommunikációs hajlandóságukat (pl. *MacIntyre és Charos*, 1996; *Hasimoto*, 2002; *Yashima*, 2002; *Yashima és mtsai*, 2004). Ezzel szemben a merülési programban tanulóknál a legtöbb esetben a kommunikációs szorongás gyakorolt nagyobb hatást a kommunikációs hajlandóságra (pl. *Baker és MacIntyre*, 2000; *MacIntyre és mtsai*, 2003). A vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy azoknak az

idegen nyelvet tanulóknak a kommunikációs hajlandóságát, akiknek viszonylag kevés lehetőségük van a célnyelven való kommunikációra és szinte semmi lehetőségük nincs arra, hogy anyanyelvi beszélővel kerüljenek kapcsolatba, a kommunikációs önbecsülése fogja erősebben meghatározni. Ugyanakkor azoknak a nyelvtanulóknak, akik állandó interakcióban vannak anyanyelvi beszélőkkel, hiszen az adott nyelvterületen élnek és a célnyelven tanulnak tantárgyakat, a kommunikációs szorongásuk fogja erősebben meghatározni kommunikációs hajlandóságát.

Az anyanyelvi kommunikációs vizsgálatok során a legmegbízhatóbb megjósolónak a kommunikációs szorongás bizonyult. Mivel néhány tanulmány szignifikáns összefüggésről számol be a nyelvtanulók anyanyelvi és célnyelvi kommunikációs hajlandósága között (pl. *Baker és MacIntyre, 2000; MacIntyre és mtsai, 2002a*), a két változó között párhuzam tételezhető fel. Ebből következően elképzelhető, hogy miközben a tanulók egyre magasabb szinten sajátítják el a célnyelv kulturális, szociális és pragmatikai szabályait, vagyis ahogy nyelvtudásuk fejlődik, megfordul a kommunikációs hajlandóságot megjósoló két változó súlya. Magasabb nyelvi szinten a kommunikációs szorongás lesz az, ami jobban meghatározza a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságát, ahogy ezt a merüléssel programban résztvevő diákok esetében találták (pl. *Baker és MacIntyre, 2000; MacIntyre és mtsai, 2003*). Ugyanakkor az is lehet, hogy a vizsgálatokban említett merüléssel programokban résztvevő diákok már eleve magasabb szintű nyelvtudással rendelkeztek, és emiatt volt a kommunikációs szorongás az ő kommunikációs hajlandóságuk legjobb megjósolója.

### **Kommunikációs változók és motiváció**

*MacIntyre és mtsai (1998. 553. o.)* szerint a nyelvtanulási motiváció nem feltétlenül jelenik meg a kommunikációs hajlandóságban, mivel egyes diákok a „néma módszer” választják (például tévénézés vagy olvasás célnyelven). Számos tanulmány vizsgálta a nyelvtanulási motiváció és a kommunikációs hajlandóság közötti kapcsolatot, és talált bizonyítékot a két tényező közötti kapcsolatra. Azon tanulók esetében, akik merüléssel programban tanultak, kivétel nélkül szoros összefüggést találtak a motiváció és a kommunikációs hajlandóság között (*Baker és MacIntyre, 2000; MacIntyre és mtsai, 2002a; MacIntyre és mtsai, 2003*), míg a célnyelvet második vagy idegen nyelvként tanulók esetében a nyelvtanulási motiváció nem minden tanulmány szerint játszott meghatározó szerepet a kommunikációs hajlandóság alakulásában (*MacIntyre és Charos, 1996*). Ahhoz, hogy többet megtudjunk e két változó kapcsolatáról idegennyelvi környezetben, a jelen tanulmány az angol szakos hallgatók motivációja és kommunikációs hajlandósága közötti kapcsolatot vizsgálja.

### **A kommunikációs hajlandóság és az interakciók gyakorisága**

A kommunikációs hajlandóság és az azt megjósoló két változó közötti kapcsolat erőssége változhat a tanulók nyelvi szintjének változásával és nyelvtanulási élményeinek gyarapodásával párhuzamosan (*MacIntyre, Clément és Donovan, 2002b, 3. o.*). Számos kutatás (*MacIntyre és Charos, 1996; Baker és MacIntyre, 2000; MacIntyre és mtsai,*

2002a; *MacIntyre* és *mtsai*, 2003) eredménye mutatja, hogy minél több lehetősége van a tanulónak arra, hogy interakcióba lépjen a célnyelven, annál hajlandóbb kommunikálni azon. Továbbá: minél több lehetősége nyílik a tanulónak az interakcióra, annál pozitívabb a kommunikációs önbecsülése, és annál kevésbé szorong a kommunikáció miatt (*MacIntyre* és *Charos*, 1996). Ezek alapján azt várhatjuk, hogy az angolt idegen nyelvként tanuló magyar diákok nem lesznek túlzottan hajlandóak angolul kommunikálni, hiszen többségüknek viszonylag kevés lehetőségük adódik a célnyelv használatára az osztálytermi környezetén kívül és anyanyelvi beszélővel. Ugyanakkor, mivel napi kapcsolatban állnak az angol nyelvvel a szemináriumokon, ahol az órai részvétel elvárt, elképzelhető, hogy a diákok kommunikációs hajlandósága mégsem túlságosan alacsony szintű.

Korábbi felmérések szoros összefüggést találtak az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság és a résztvevők által jelentett tényleges interakciók gyakorisága (pl. *Hashimoto*, 2002; *Yashima* és *mtsai*, 2004), valamint a kommunikációs hajlandóság és a megfigyelt tényleges osztálytermi interakciók között (*Chan* és *McCroskey*, 1987). *Dörnyei* és *Kormos* tanulmánya (2000) további bizonyítékkal szolgál a két változó összefüggésére. Vizsgálatukban megállapították, hogy magyar középiskolás tanulók esetében az anyanyelvi kommunikációs hajlandóság szorosan összefüggött egy angol nyelvű feladat megoldása alatt megfigyelt interakciók mennyiségével.

### **Nyelvi szint és kommunikációs hajlandóság**

Gyakran tételezzük fel, hogy szoros összefüggés van a nyelvtudás szintje és az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság között. Ha azonban azokra a nyelvtanulóakra gondolunk, akik szinte sosem szerepelnek az órákon, mégis, ha arra kerül a sor, rendkívül jól teljesítenek a nyelvi teszteken, beláthatjuk, hogy ez a kapcsolat nem egyértelmű. Ezért meglepő, hogy a merülési nyelvoktatásban tanuló diákokkal foglalkozó tanulmányok közül egyik sem vizsgálta a két tényező közötti összefüggést. Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló felmérések közül pedig mindössze egyetlen tanulmány (*Yashima* és *mtsai*, 2004) vette számításba a tanulók nyelvi szintjét. *Yashima* és munkatársai Japánban tanulmányozták az angolt idegen nyelvként tanuló középiskolai diákok kommunikációs hajlandóságát és többek között annak a nyelvtudással való kapcsolatát. A tanulók nyelvi szintjét objektív mércével, egy standardizált nyelvi teszttel (TOEFL ITP) határozták meg. A két tényező között azonban nem találtak szignifikáns összefüggést. Megállapították továbbá, hogy a kommunikációs hajlandóságot megjósoló két változó sem állt közvetlen kapcsolatban a tanulók nyelvi szintjével.

Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság kutatása további lehetőségeket rejt. Ha valóban nincs szoros összefüggés a tanulók nyelvtudása és a kommunikációs hajlandósága között, akkor kritikával kell fogadnunk *MacIntyre* és kollégái állítását, miszerint a nyelvtanulás egyik lehetséges célja a tanulók idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságának erősítése.

## Kutatási kérdések

Az angol szakos hallgatók számára rendkívül fontos az erős kommunikációs hajlandóság, hiszen nagy valószínűséggel nyelvtanárként, fordítóként vagy tolmácsként fognak munkát találni, 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 a kutatásban az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

- 1) 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?
- 2) Milyen összefüggés található a résztvevők kommunikációs hajlandósága és a nyelvi szintje között? Jogosan állítják-e MacIntyre és Mtsai (1998), hogy a nyelvtanulás egyik fő célja az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság fejlesztése?
- 3) 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?
- 4) Van-e összefüggés a tanulók nyelvtanulási motivációja és kommunikációs hajlandósága között?

## A vizsgálat mintája, a mérés lebonyolítása és szerkezete

### Résztvevők

A kutatás résztvevői a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozatos angol szakos hallgatói közül kerültek ki. A hallgatók az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék által meghirdetett kilenc „*Language Practice*” kötelező kurzus egyikére jártak. Összesen 140 hallgató töltötte ki a mérőeszközöket, közülük 137 diák eredménye volt értékelhető. Három diákot nem vettünk figyelembe: két hallgató ERASMUS cserediák volt, egy pedig késve érkezett az órára, ezért nem volt ideje a kérdőív és a szókinccsteszt kitöltésére. A diákok többsége (118) elsőéves volt, azonban volt köztük 13 másodéves, 6 harmadéves, és 9 negyedéves is. Összesen 103 nő és 34 férfi vett részt a kutatásban, és az átlagéletkoruk 21 év volt.

### Eszközök

A résztvevők két angol nyelvű mérőeszközt töltöttek ki. Az első egy négy részből álló kérdőív, amely a következő négy változót vizsgálta: kommunikációs hajlandóság,

kommunikációs önértékelés, kommunikációs szorongás, valamint nyelvtanulási motiváció. Mivel a hallgatók nyelvtudása a középszintet meghaladja, feltételeztük, hogy az egyszerű angol szöveg megértése nem okoz gondot. A második eszköz egy angol nyelvi szókinceszt, amelyet a hallgatók nyelvi szintjének meghatározására használtunk. Ezeket a mérőeszközöket részletesen is bemutatjuk a következő pontokban.

#### *A kérdőív*

*Angol nyelvi kommunikációs hajlandóságot mérő skála* (Cronbach  $\alpha=0,87$ ). A 20 itemből álló skálát *McCroskey* (1992) eredeti, anyanyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló kérdőívéből adaptáltuk. Választásunk azért esett erre a mérőeszköze, mert minden korábbi második és idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló tanulmányban ezt használták.

Az eredeti skála azt méri, hogy valaki mennyire hajlandó szóbeli interakciót kezdeményezni vagy elkerülni adott helyzetekben. A kérdőív 12 (4x3) lehetséges szituációt tartalmaz, amely négy kommunikációs helyzet (kis létszámú csoportban, nagy létszámú csoportban, nyilvános helyen, négyszemközt) és háromféle kommunikációs befogadó kombinációján alapul (idegen, ismerős, barát). Bár a 12 szituáció nem öleli fel az összes lehetséges kombinációt, a skála tartalmazza a legjellemzőbb és a mindennapi életben leggyakrabban előforduló szituációkat (*McCroskey*, 1992. 17. o.). A válaszadó feladata, hogy mind a 20 szituáció esetében százalékban megállapítsa, hogy mennyire lenne hajlandó megszólalni. A maximális elérhető pontszám 100, ahol a 82–100-ig terjedő pontszám erős, 81–52 pont átlagos, és 52 alatti pont gyenge kommunikációs hajlandóságra utal.

Hogy biztosak legyünk abban, hogy a résztvevők számára jól érthető a mérőeszköz, négy hangos gondolkodtatásos interjú készítettünk olyan hallgatókkal, akik nem résztvevői a felmérésnek. Az interjú alapján szükségszerű volt néhány kisebb változtatást végezni, hogy a diákok számára világos és valószerű legyen a feladat. Az instrukciót átfogalmaztuk és példával egészítettük ki. Továbbá, hogy érthető legyen, hogy a kérdések az idegen nyelvre vonatkoznak, minden egyes itembe beillesztettük az *in English* elemet (pl. *Talk in English in a small group of English speaking acquaintances* [Angolul beszélni angolul beszélő ismerősök társaságában]) (L. a függelékben).

Az eredeti skála 8 további, a kommunikációs hajlandóságot nem mérő ál-elemet is tartalmazott (pl. beszélgetést kezdeményezni egy rendőrrel). Ebből négyet a vizsgálatban felhasznált eszközökből eltávolítottuk, ugyanis az itemek irreálisnak és zavarónak bizonyultak mind a négy hallgató számára.

*Angol kommunikációs képesség önértékelése* (Cronbach  $\alpha=0,91$ ). A 12 itemből álló skála *McCroskey*, *Richmond* és *McCroskey* (1987) munkájára épül. A szituációk azonosak a kommunikációs hajlandóság skálában találhatóakkal. A hangosan gondolkodtatásos interjúk eredményeképpen a kommunikációs hajlandóság skálával azonos változtatásokat hajtottunk végre az instrukció szövegében és az elemek kibővítésében. A résztvevőnek azt kellett a skálán százalékban kifejezniük, hogy az adott szituációban mennyire érzik magukat kompetensnek (pl. *Talk in English in a small group of English speaking*



*strangers* [Angolul beszélni angolul tudó idegenekkel]). A maximális elérhető pontszám 100, ahol a 87 pont felett teljesítő hallgatók kommunikációs önbecsülése magas, míg az 59-nél kevesebbet elérőké alacsony szintű. Átlagos kommunikációs önbecsülésük az e két pontszám között teljesítők.

*Angol nyelvi kommunikációs szorongás* (Cronbach  $\alpha=0,90$ ). A vizsgálatban felhasznált 24 itemből álló skálát *McCroskey* (1982) eredetileg anyanyelvre kidolgozott mérőeszközből adaptáltuk. A résztvevők egy 5 pontos Likert-skálán értékelik, hogy önmagukra vonatkozóan milyen mértékben igazak az állítások (pl. *I am afraid to express myself in English at meetings* [Félek értekezleten angolul kifejezni magam]). Az állítások négy kommunikációs helyzetet fednek le (nyilvános beszéd közben, négy szemkört, kis csoportban, nagy csoportban). Az elérhető pontszám 24–120-ig terjed, ahol 24–50 pont alacsony szintű szorongást jelez, 51–80-ig átlagosat, és 81–120-ig magasat. A hangosan gondolkodtató interjúk után minden állításhoz beillesztettük az *in English* kifejezést.

*Nyelvtanulási motiváció.* Ez a rész 40 itemet tartalmazott. Annak a kilenc, nyelvi szorongásra vonatkozó itemnek a kivételével, amelyet *Clément* (1989) munkájából választottunk (Cronbach  $\alpha=0,87$ ) (pl. *I usually get uneasy when I have to speak in English* [Általában kényelmetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem]), az itemeket egy előzetes tanszéki vizsgálat eredményei alapján dolgoztuk ki. Az előzmény keretében nyitott kérdések felhasználásával a tanszéki munkatársak többek között azt szerették volna megtudni az angol szakos hallgatókról, hogy miért választották az angol szakot, milyen a hozzáállásuk az angol nyelvhez és kultúrához, milyenek az elvárásaik az egyetemi programmal szemben, mit kedvelnek a legjobban az angol szakos tanulmányaikban (*Nikolov*, 2005. január, szóbeli közlés). A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján egy 31 itemből álló motivációs önértékelési skálát dolgoztunk ki. A hallgatóknak egy ötpontos skálán kellett értékelniük, hogy magukra vonatkozóan az adott állítások mennyire igazak. Összesen tizennégy állítás illeszkedett az intrinszik–extrinszik, és az integratív–instrumentális dichotómiára (Cronbach  $\alpha=0,70$ ) (pl. *I would like to meet native speakers of English; English is useful for me because I would like to travel a lot* [Szeretnék angol anyanyelvűekkel találkozni; Az angol hasznos számomra, mert sokat szeretnék utazni]). Kilenc item vonatkozott a motivációs intenzitásra (Cronbach  $\alpha=0,70$ ) (pl. *I often read novels in English* [Gyakran olvasok regényeket angolul]), és kilenc item célozta meg a diákoknak a nyelvi képességeikre vonatkozó önértékelését (Cronbach  $\alpha=0,54$ ) (pl. *I am good at writing essays in English* [Jó vagyok angol nyelvű esszéírásban]). Az utóbbi és a *Clément*-féle nyelvi szorongásra vonatkozó itemek azért képezték részét az eszköznek, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékű átfedés van köztük és a kommunikációs önbecsülés és kommunikációs szorongás között.

*Angol nyelvi szókincs teszt* (Cronbach  $\alpha=0,90$ ). A diákok nyelvi szintjének mérésére praktikus okok miatt egy szókincsesztesztet használtunk. A szókincseszteszt minimális olvasást igényel, ezért nemcsak egyszerű megoldani, de kitöltése is kevés időt igényel. A teszt nem méri az egyes készségeken elért kommunikatív kompetenciát, de mivel a tanuló szókincs szintje szorosan összefügg az általános nyelvi szinttel (*Schmitt*, 2000. 164. o.),

a szókinceszteszten elért eredményből általánosíthatunk a nyelvtudás szintjére. A jelen vizsgálatban felhasznált szókincesztesztet *Schmitt* (2000) Vocabulary Levels Test-jéből adaptáltuk. *Schmitt* tesztjében a szókinces öt szintre sorolható: 2000-es, 3000-es, 5000-es, 10000-es szint, és egy speciális szavak csoportjára, amely a tudományos nyelvhasználati szókincesre vonatkozik. Mindegyik szint 30 (10x3) itemet tartalmaz. A jelen vizsgálatban *Schmitt* tesztjének egy rövidített, validált verzióját használtunk. A 3000-es szintből és a tudományos szókinces csoportjából szókincesztesztünk tartalmazta mind a 30 itemet, valamint 15–15-öt az 5000-es és a 10000-es szintből. A teszt összesen 90 itemet tartalmazott, ezért a maximálisan elérhető pontszám 90 volt. Bár a teszt viszonylag könnyűnek bizonyult (ferdeség=−0,78), a statisztikai számításainkat ez nem befolyásolja, hiszen a kutatási kérdésünk a nyelvi szint és a kommunikációs hajlandóság közötti összefüggésre vonatkozott és nem a nyelvi szint értékelésére.

### **Lebonyolítás**

A vizsgálat lebonyolítására a 2004/2005-ös tanév tavaszi szemeszterében került sor. A mérőeszközök a tanszékvezető segítségével és az oktatók jóváhagyásával készültek (*Nikolov*, személyes beszélgetés, 2005. január 11.). A kurzusok keretében 2005 márciusában felkértük a diákokat a szókinceszteszt és a kérdőív kitöltésére. A mérőeszközök kitöltésére a tanórákon került sor, azonban a hallgatóknak módjukban állt más feladatot választani. Szerencsére senki nem élt ezzel a lehetőséggel. A kérdőív és szókinceszteszt kitöltésekor a hallgatóknak lehetőségük volt kérdéseket feltenni a jelen tanulmány szerzőjének, aki a lebonyolítást végezte. A felmérés 60 percet vett igénybe. A válaszadók neveit kódoltuk, hogy így biztosítsuk a személyiségi jogok védelmét. A statisztikai elemzések az SPSS 11.0 verziójával és az ITEMAN felhasználásával készültek.

## **Eredmények**

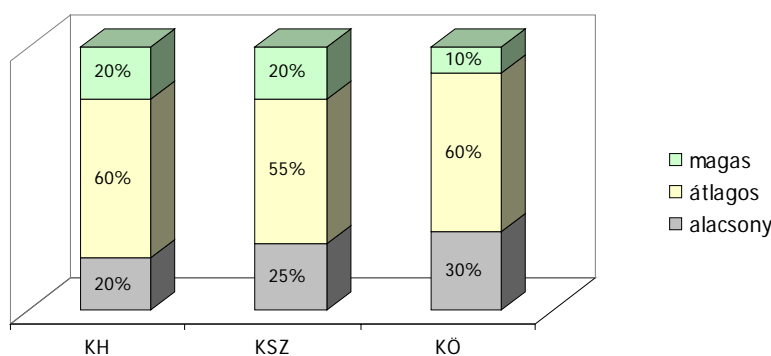
### **A PTE angol szakos hallgatóinak kommunikációs hajlandósága, kommunikációs önértékelése, és kommunikációs szorongása**

A leíró statisztikából megállapíthatjuk (1. ábra és 1. táblázat), hogy a hallgatók átlagosan 67 pontot értek el a kommunikációs hajlandóságot mérő 100 pontos skálán (szórás=15), ahol a legalacsonyabb elérhető pontszám 0, míg a legmagasabb 100. *McCroskey* (1992) eredeti kommunikációs hajlandóság skálája alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 60 százaléka átlagos kommunikációs hajlandóságú, 20 százaléka átlagon felüli, további 20 százaléka pedig rendkívül alacsony hajlandósággal bír.

Ami a kommunikációs önbecsülést illeti, az eredmények igen hasonlóak az előzőkhöz, hiszen a hallgatók átlagosan 67 pontot értek el (szórás=16) a skálán. A résztvevők körülbelül 60 százaléka rendelkezik átlagos önbecsüléssel, viszont mindössze 10 százaléka tartja magát rendkívül ügyesnek angol nyelvi kommunikációban. A hallgatók 30

százaléka gondolta úgy, hogy az adott helyzetekben nem rendelkezik megfelelő angol nyelvi kommunikációs képességekkel.

Hasonló eredmények születtek a kommunikációs szorongást illetően. Ezen a 24-től 120 pontig terjedő skálán az átlag 68 volt (szórás=17). *McCroskey* értékelése alapján (1982) megállapíthatjuk, hogy a hallgatóknak körülbelül fele (55%) rendelkezik átlagos mértékű célnyelvi kommunikációs szorongással. Átlagosnál nagyobb mértékű szorongást 20 százalékuk jelzett, és a résztvevők közel negyedének esetében mondható el, hogy átlagon aluli az angol nyelvi kommunikációtó szorongása.



1. ábra

*A résztvevők eloszlása a kommunikációs hajlandóság (KH) a, kommunikációs szorongás (KSZ) és kommunikációs önbecsülés (KÖ) skálákon*

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége nemcsak legalább átlagos angol nyelvi kommunikációs hajlandósággal rendelkezik, hanem a többségük kommunikációs önbecsülése és angol nyelvi kommunikációs szorongása is legalább az átlagos szinten van. Elképzelhető tehát, hogy a formális, osztálytermi kontextusban zajló interakciók is erősítik a diákok kommunikációs hajlandóságát. Ez is magyarázatul szolgálhat arra, hogy a diákok többségének miért nem alacsony szintű az angol nyelvi kommunikációs hajlandósága, kommunikációs önbecsülése, vagy magas szintű a kommunikációs szorongása. Ha ez a feltevésünk igaz, akkor megállapíthatjuk, hogy olyan helyzetben is erősödhet a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandósága, ahol nincs lehetőségük arra, hogy anyanyelvi beszélővel, életszerű szituációkban használják az idegen nyelvet. Éppen ezért valószínű, hogy az osztálytermi interakciók és a hallgatók folyamatos kontaktusa az angol nyelvvel és kultúrával hozzájárulhat a diákok legalább átlagos kommunikációs hajlandósági szintjéhez. Ha igazunk van, intenzívebb osztálytermi kontaktus a nyelvvel és kultúrával tovább erősíthetné az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságot. Feltevésünk igazolásához a résztvevők eredményeit először is szükséges lenne összehasonlítani nem angol szakos nyelvtanulók eredményeivel. Mivel egyelőre ilyen jellegű összehasonlító vizsgálatot nem folytattak idegen nyelvi környezetben, további kutatások elvégzése lenne célravezető.

Az is elképzelhető azonban, hogy nem az input nagysága és intenzitása, hanem a diákok viszonylag magas nyelvi szintje az oka annak, hogy többségük átlagos vagy átlagon felüli kommunikációs hajlandósággal rendelkezik. Korábbi vizsgálatokban azt találták (pl. Baker és MacIntyre, 2000), hogy a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandósága erősödött azáltal, hogy nyelvtanulási tapasztalatuk gazdagodott, és nyelvtudásuk fejlődött. A következőkben megnézzük, hogy azoknak a nyelvtanulóknak, akik jobban tudnak angolul, vajon erősebb-e a kommunikációs hajlandósága is.

1. táblázat. A kommunikációs változók középértékei és szórása

	<i>Résztevők</i>	<i>Átlag</i>	<i>Medián</i>	<i>Modális érték</i>	<i>Szórás</i>
Kommunikációs hajlandóság	137	66,80	67,08	61,67	15,11
Kommunikációs önbecsülés	137	66,67	67,50	67,5	15,56
Kommunikációs szorongás	137	68,33	69,00	53,0	16,79

### **Az angol szakos hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandósága és angol nyelvtudása közötti kapcsolat**

A hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandósága és nyelvtudása között a Pearson korrelációs vizsgálat eredménye szignifikáns pozitív összefüggést ( $r=0,21$ ,  $p<0,05$ ) mutatott. Hasonló szignifikáns pozitív összefüggést olvashatunk le a hallgatók kommunikációs önbecsülése és nyelvi szintje között is ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ), valamint negatív kapcsolatot figyelhetünk meg a hallgatók angol nyelvi kommunikációs szorongása és angol nyelvtudása között ( $r=-0,29$ ,  $p<0,01$ ).

Feltételeztünk ugyan bizonyos hasonlóságot *Yashima* és munkatársai által vizsgált (2004) japán és a jelen tanulmányban résztvevő magyar tanulók között, mivel mindkét csoport idegen nyelvként tanulta az angolt, mégis más eredményt kaptunk. Az eltérés több tényezővel is magyarázható. A japán tanulmányban résztvevő középiskolában tanuló diákok feltehetőleg alacsonyabb nyelvtudással rendelkeztek, míg a jelen tanulmányban résztvevők egyrészt idősebbek, másrészt valószínűleg magasabb nyelvi szintet képviselnek. Az eredmények közötti eltérésre egy további magyarázat a nyelvi szintet mérő eszközben való eltérés is lehet, hiszen a jelen vizsgálatban szókinccstesztet használtunk a nyelvtudás behatárolására, a japán felmérésben pedig komplex nyelvi vizsgán vettek részt a tanulók. Az is elképzelhető, hogy a két csoport között fennálló kulturális különbség okozta az eredményekben való eltérést.

Azt is meg kell említenünk, hogy szignifikáns kapcsolatot találtunk ugyan a kommunikációs hajlandóság és a nyelvtudás között, de az összefüggés igen gyenge volt. Az eredményekből nem egyértelmű, hogy azok, akik jobban tudnak angolul, azért rendelkeznek magasabb nyelvi szinttel, mert hajlandóbbak megszólalni a célnyelven, és több lehetőséget találnak a nyelvgyakorlásra, és emiatt magasabb szinten sajátítják azt el. Az is lehetséges, hogy azok, akik hajlandóbbak angolul kommunikálni, már eleve magasabb

nyelvi szinten vannak, tehát magabiztosabban és gyakrabban használják a célnyelvet. Mindkét feltételezés elfogadhatónak tűnik, azonban további komplex statisztikai elemzésre van szükség a kérdés részletesebb tárgyalásához.

A fenti eredmények azt is mutatják, hogy minél inkább szorong egy tanuló az angol nyelv használatával kapcsolatban, annál gyengébben teljesít a szókinccsteszten, és minél nagyobb önbizalommal rendelkezik a saját kommunikációs képességeivel kapcsolatban, annál jobb eredményt ér el a nyelvi teszten. Az eredményekből (2. táblázat) az is tisztán látszik, hogy a legerősebb összefüggés a nyelvtudás és a többi mért változó között az angol nyelvi kommunikációval kapcsolatos szorongás esetében áll fenn. Ez az eredmény alátámasztja a korábbi nyelvi szorongással és nyelvi önbizalommal kapcsolatos kutatásokat (pl. Gardner, Smythe, Clément és Gliksman, 1976; Horowitz és mtsai, 1986).

2. táblázat. Az angol nyelvtudás, kommunikációs és motivációs faktorok korrelációi

	KH	KÖ	KSZ
Kommunikációs hajlandóság (KH)	–		
Kommunikációs önbecsülés (KÖ)	0,789**	–	
Kommunikációs szorongás (KSZ)	– 0,493	– 0,606**	–
Nyelvi szint	0,213*	0,271**	– 0,292**
Általános nyelvtanulási motiváció	0,272**	0,208**	– 0,283**
Eszközös motiváció	0,960	0,044	– 0,119
Belső motiváció	0,158	0,094	– 0,197*
Angol mint világnyelv	0,157	0,162	– 0,124
Integratív motiváció	0,255**	0,206*	– 0,253**
Motivációs intenzitás	0,053	0,112	– 0,236**
Általános nyelvi képességek önértékelése	0,370**	0,406**	– 0,473**
Nyelvtanulási szorongás	– 0,383**	– 0,544**	0,811**

Megjegyzés: \*\* p<0,01; \* p<0,05 ; a jelölés nélküli értékek nem szignifikánsak

### Az angol nyelvi kommunikációs hajlandóság jósló tényezői idegennyelvi környezetben: kommunikációs önbecsülés vagy kommunikációs szorongás?

Korábbi első nyelvi (pl. McCroskey és Richmond, 1987) és számos második nyelvi (pl. MacIntyre, 1994; MacIntyre és mtsai, 1998) vizsgálatok már bebizonyították, hogy mindkét kommunikációs változó, a kommunikációs önbecsülés és a kommunikációs szorongás is szorosan összefügg a kommunikációs hajlandósággal. Éppen ezért a jelen vizsgálatban is hasonló eredményt vártunk. Várakozásunkkal megegyezően a korrelációs mátrixból (2. táblázat) leolvashatjuk, hogy mindkét változó szorosan összefügg a tanulók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságával. Megállapíthatjuk azt is, hogy minél jobban szorong az angol szakos hallgató, annál kevésbé hajlandó megszólalni angolul, valamint minél többre becsüli a saját angol nyelvi kommunikációs képességeit, annál valószínűbb, hogy a célnyelven beszélgetést fog kezdeményezni. A kommunikációs szoron-

gás és a kommunikációs önbecsülés közötti szoros negatív összefüggés azt mutatja, hogy minél többre becsüli önmaga képességeit a diák, annál kevésbé szorong a célnyelven való beszéd kapcsán.

Melyik jósló változó van nagyobb hatással a hallgatók célnyelvi kommunikációs hajlandóságára? Ezzel a kérdéssel kapcsolatban nem volt egyértelmű elvárásunk. Mivel a célnyelvet idegen nyelvként tanuló diákokat vizsgáló kutatásokban azt találták, hogy a kommunikációs önértékelés határozza meg jobban a tanulók célnyelvi beszédre való hajlandóságát (MacIntyre és Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Yashima és mtsai, 2004), résztvevőink esetében is ezt vártuk.

Ennek kiderítésére lineáris regresszióanalízist végeztünk. Ez az eljárás arra is fényt derített, hogy az egyes prediktorok milyen arányban magyarázzák meg a résztvevők kommunikációs hajlandóságát jellemző varianciát. Éppen ezért a függő változónk a kommunikációs hajlandóság volt, a kommunikációs szorongás és kommunikációs hajlandóság pedig a független változók. Az analízist mindkét módon elvégeztük. Az első esetben először a kommunikációs szorongást, majd pedig a kommunikációs önbecsülés változót adtuk hozzá a modellhez. Az eredmény azt mutatja, hogy a két változó szignifikáns részben okolható a kommunikációs hajlandóságban lezajló változásokért ( $F_{(1,134)}=110,68$ ;  $p<0,01$ ). Az  $r^2_{\text{change}}$  arra utal ( $r^2_{\text{change}}=0,23$ ), hogy a kommunikációs hajlandóság varianciájának 23 százalékáért a kommunikációs szorongás a felelős; és további 38 százalékáért a kommunikációs hajlandóság. A kommunikációs hajlandóság varianciájának a két megjósoló változó együttesen körülbelül a 62 százalékát magyarázza meg ( $r^2_{\text{adj}}=0,617$ ).

A második esetben a két független változót fordított sorrendben adtuk hozzá a modellhez: először a kommunikációs önbecsülést, azután a kommunikációs szorongást. Ez esetben a korrelációs együttható eltérő eredményt mutatott. Mivel az  $r^2_{\text{change}}$  ( $r^2_{\text{change}}=0,62$ ) és az  $r^2_{\text{adj}}$  ( $r^2_{\text{adj}}=0,62$ ) megegyezik, kijelenthetjük, hogy a kommunikációs önbecsülésen kívül a kommunikációs szorongásnak nincs további hatása a kommunikációs hajlandóság varianciájára. Más szóval: a hallgatók kommunikációs önbecsülése önmagában megmagyarázza az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk varianciájának 62 százalékát.

Eredményünk hasonlít ugyan a korábbi vizsgálatokban mértekhez, annak megállapításához azonban további vizsgálatok szükségesek, hogy a tanulási kontextus (merülési program/ második nyelv/ idegen nyelv) mennyiben befolyásolja a tanulók kommunikációs szorongását és kommunikációs önbecsülését, valamint ezek együttes hatását a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandóságára,

Magyarázatra szorul a hallgatók kommunikációs hajlandóságában talált varianciának fennmaradó 38 százaléka is, azonban a jelen vizsgálat eredményeiből erre nem adhatunk egyértelmű választ. MacIntyre és Charos (1996) út-modellje szolgál egy lehetséges magyarázattal. Vizsgálatukban a két jósló tényező mellett a közvetlen interakció lehetősége is szerepet játszott a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságának változásában. Yashima és munkatársainak (2003) kutatása szoros összefüggést talált az angol nyelvi kommunikációs hajlandóság és a „nemzetközi orientáció” változó között, amely magába foglalja többek között a nemzetközi kapcsolatok iránti érdeklődést és a vágyat a nemzetközi tevékenységekben való részvételre.

### **A hallgatók nyelvtanulási motivációja és angol nyelvi kommunikációs hajlandósága**

Attól függetlenül, hogy a résztvevők merülései vagy idegen nyelvi programban vettek-e részt, a vizsgálatok legtöbbszörében a motiváció és a kommunikációs hajlandóság közötti szignifikáns korreláció a jellemző (pl. *Baker és MacIntyre, 2000; MacIntyre és mtsai, 2002a; Hashimoto, 2002; Yashima és mtsai, 2004*). Ezért mi is azt vártuk, hogy minél motiváltabbak az angol szakos hallgatók, annál hajlandóbbak lesznek angolul megszólalni.

A kommunikációs hajlandóság tekintetében a statisztikai számítások szignifikáns pozitív összefüggést jeleztek az általános angol nyelvtanulási motiváció ( $r=0,27$ ;  $p<0,01$ ) (lásd 2. táblázat) és a nyelvi kommunikációs önértékelés esetében ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ). Továbbá szignifikáns negatív összefüggést találtunk a kommunikációs nyelvi szorongás és a kommunikációs hajlandóság között ( $r=-0,28$ ;  $p<0,01$ ). A motivációs intenzitás és a kommunikációs hajlandóság között semmiféle összefüggést nem találtunk.

A fenti eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanulási motiváció állandó interakcióban van a kommunikációs hajlandósággal az idegennyelvi környezetben is. Minél motiváltabbak az angol szakos hallgatók, hogy megtanuljanak angolul, annál inkább hajlandók használni a nyelvet. Ami a kommunikációs hajlandóság két jósló tényezőjét illeti, kijelenthetjük, hogy minél jobban szorong a tanuló, annál kevésbé motivált, viszont minél többre becsüli saját kommunikációs készségét, annál motiváltabb.

Annak ellenére, hogy szignifikáns összefüggést találtunk az általános nyelvtanulási motiváció és a kommunikációs faktorok között, fontos megjegyeznünk, hogy az általános nyelvtanulási motiváció három komponense és a kommunikációs hajlandóság között semmiféle összefüggést nem találtunk (lásd 2. táblázat). A négy komponensből (integratív, instrumentális, intrinszik, angol mint világnyelv), egyedül az integratív motiváció mutatott szignifikáns összefüggést a kommunikációs hajlandósággal, valamint a kommunikációs önbecsüléssel. A kommunikációs szorongással az integratív motiváción kívül az intrinszik komponens is szignifikáns negatív összefüggést mutatott. Az instrumentális komponenssel és az angol mint világnyelv komponenssel egyik kommunikációs változó sem mutatott szoros összefüggést. Az integratív motivációra vonatkozó itemek mind olyan témákat érintettek, mint például mennyire szeretne a hallgató beszélgetni egy anyanyelvűvel, vagy mennyire vágyik arra, hogy angol nyelvterületen éljen. Ebből világosan látszik, hogy azok, akik integratívan motiváltak, sokkal nyitottabbak arra, hogy beszélgetést kezdeményezzenek olyanokkal, akikkel angolul kommunikálhatnak. Ez az eredmény alátámasztja *MacIntyre és mtsai (2002b, 3. o.)* állítását, miszerint a merülései programok, ahol a tanulóknak bőséges lehetősége nyílik autentikus szituációban a célnyelv beszélőivel való kapcsolatra, erősítik a tanuló idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és ezáltal elősegítik a nyelv még gyakoribb használatát.

A korrelációs mátrix alapján azt is megállapíthatjuk, hogy nem számít, mennyi munkát fektet a tanuló az angol nyelv tanulásába: a kommunikációs hajlandóság ettől nem erősödik. Ugyanakkor szignifikáns összefüggést találtunk a motivációs intenzitás és a kommunikációs szorongás között. Ez azt sugallja, hogy az a diák, aki jobban szorong, ha angol nyelvi kommunikációra kerül a sor, kevesebb energiát fektet nyelvtudásának fejlesztésébe, ugyanakkor kevésbé motivált, vagyis csapdába kerül.

## Egyéb megfigyelések

A jelen vizsgálat a fenti kérdéseken kívül további fontos dolgokra is rámutat. Habár a szókinccsteszttel mért angol nyelvtudásra a kommunikációs hajlandóság vonatkozásában voltunk kíváncsiak, a korrelációs mátrixból megállapíthatjuk a nyelvi szinttel kapcsolatban, hogy az általános nyelvtanulási motiváció, a motivációs intenzitás, az általános angol nyelvi önértékelés és a nyelvi szorongás között is szignifikáns összefüggés van (lásd 2. táblázat). Az általános nyelvi motiváció esetében azonban szükséges megemlíteni, hogy két komponense, az instrumentális motiváció és az angol mint világnyelv semmiféle összefüggést nem mutatott a nyelvtudással, kizárólag az integratív és az intrinszik alkomponens áll szoros összefüggésben a nyelvi szinttel. A korrelációs mátrix alapján megállapíthatjuk, hogy az általános nyelvtanulási motiváció 8 százalékát, a motivációs intenzitás 5, az angol nyelvi önbecsülés 11, az általános nyelvi szorongás pedig 18 százalékát magyarázza meg a résztvevők nyelvtudásának varianciájában, habár ezeknél az adatoknál a regresszióanalízis némileg gyengébb magyarázott varianciákat mutatna.

## Konklúzió

A vizsgálatunk egyik célja az volt, hogy kiderítsük, vajon a PTE-n tanuló angol szakos hallgatók mennyire hajlandóak angolul kommunikálni, mennyire szoronganak a kommunikációval kapcsolatban, és mennyire érzik magukat kompetensnek, ha angolul kell megszólalniuk. Úgy tűnik, hogy annak ellenére, hogy e nyelvtanulóknak kevés lehetőségük van arra, hogy anyanyelvi beszélővel, életszerű szituációkban használják a nyelvet, nem rendelkeznek átlagon aluli kommunikációs hajlandósággal, sőt, 80 százalékuknak az angol kommunikációs szorongása és a kommunikációs önbecsülése is legalább átlagos szintű. Ez azonban lehetne kedvezőbb is. Az angol szakos hallgatókból előbb-utóbb angol szakos nyelvtanár, tolmács vagy angol nyelvi ügyintéző lesz. Számukra az angol nyelvű kommunikáció és mindenek előtt az átlagon felüli kommunikációs hajlandóság fontos előfeltétele a szakmának.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók kommunikációs hajlandósága nemcsak a kommunikációs szorongástól és a kommunikációs önbecsüléstől függ, hanem a nyelvi szinttel is közvetlen kapcsolatban áll. Az a tény, hogy a diákok kommunikációs önbecsülése egymaga megmagyarázza kommunikációs hajlandóságuk varianciájának 62 százalékát, azt sugallja, hogy a diákok kommunikációs képességeinek fejlesztésével, és egyúttal önbizalmuk növelésével erősíthetnénk kommunikációs hajlandóságukat. Mivel egyik korábbi tanulmány sem vizsgálta az idegennyelvi kommunikációs hajlandóságnak ilyesféle vonatkozásait, ahhoz, hogy megerősítsük feltételezéseinket, szükséges megismételni a vizsgálatot.

Egyértelműnek tűnik a nyelvtudás és a kommunikációs hajlandóság közötti összefüggés. Mivel kutatásunk bizonyítékkal szolgál a kapcsolat létezésére, ezért elfogadhatjuk *MacIntyre* és *mtsai* érvelését (1998. 547. o.), miszerint a nyelvtanítási folyamat egyik célja a nyelvtanuló ösztönzése a kommunikációs lehetőségek keresésére és azok teljes



körü kihasználására. A hallgatók nyelvtudása és kommunikációs hajlandóságuk közötti kapcsolat azonban nem túl szoros – ebből arra következtethetünk, hogy nyelvtudásuk alakulásában még számos egyéb változó is fontos szerepet játszik.

Feltételezhetjük, hogy a hasonló idegen nyelvi környezetben tanuló angol szakos diákokra is általánosíthatóak a jelen vizsgálatban talált eredmények. Nem kizárt az sem, hogy egyéb magyar anyanyelvű idegennyelv-szakos hallgatókra vonatkozóan is hasonló eredményeket kapnánk. Továbbá az is lehetséges, hogy hasonló összefüggéseket találjunk, ha külföldön végznénk el vizsgálatunkat haladó szintű idegennyelv tanulók körében.

Vizsgálatunkban azt találtuk, hogy azok a diákok, akik jobban teljesítettek a szókinccseszten, tehát magasabb nyelvtudással rendelkeztek, magasabb kommunikációs hajlandóságról adtak számot. Ahhoz azonban, hogy kiderítsük, mi az ok-okozati összefüggés, vagyis hogy egyértelmű választ kapjunk arra, hogy az angolul jobban teljesítő hallgatók azért jobbak-e angolból, mert többet beszélnek angolul, vagy azért hajlandóbbak megszólalni angolul, mert jobb a nyelvi szintjük, a jelen vizsgálatban használt statisztikai eljárásnál komplexebb elemzésre van szükség. További vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy kiderítsük, egyes nyelvtanulók hogyan képesek magas szinten elsajátítani a célnyelvet, miközben szinte alig szerepelnek a nyelvórákon, míg mások miért nem képesek hibátlanul társalogni, miközben rendszeresen aktívan részt vesznek a szóbeli feladatok megoldásában. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy milyen tanulási és kommunikációs stratégiákat használnak, és milyen személyiségegyekkel rendelkeznek azok a diákok, akik kiválóan teljesítettek a szókinccseszten, de mégis alacsony szintű a kommunikációs hajlandóságuk.

Az egyetemi angol szakos tanterv keretében hasznos lenne olyan feladatokat kidolgozni, amelyek elősegítik a kommunikációs hajlandóság erősítését, az önbecsülés növelését és kommunikációs szorongás csökkentését. Mivel a hallgatók kommunikációs hajlandóságát a kommunikációs önbecsülésük jósolta meg legjobban, ennek növelése tűnik a legegyszerűbbnek. Ez olyan motiváló feladatokkal volna elérhető, amelyek a jelenlegi nyelvi szintjüknél egy fokkal nehezebbek, tehát elvégzésük nem okozna gondot, de mégis kihívást jelentene, és megoldásuk során sikerélményre tudnának szert tenni. A sikerélmény elérése által nőne angol nyelvi önbecsülésük. Megállapítottuk azt is, hogy minél motiváltabbak a hallgatók az angol tanulására, annál kevésbé szoronganak az angol nyelvű kommunikáció során, és annál inkább hajlandók angolul beszélni. Ezért célszerű lenne a diákok integratív motivációját erősíteni és kommunikációs szorongásukat csökkenteni, ha az egyetemi program egyik kimondatlan célja a hallgatók kommunikációs hajlandóságának erősítése.

Annak érdekében, hogy a hallgatók leküzdjék kommunikációs szorongásukat, érdemes lenne olyan nem magyar anyanyelvű, de az egyetemen tanuló diákokkal összeismertetni őket, akiket mentorként segítenének többek között az egyetemi tanulmányaik során. Ilyen helyzetekben az angol nyelvet a diákok életszerű, 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. Valószínűleg a hallgatók nyelvtudásának fejlődésével a kommunikációs hajlandóságot jósló két tényező hatása változik, ezért a kommunikációs hajlandóság erősíté-

sére kidolgozott feladatok is változtatásra szorulnak majd, és kommunikációs szorongásuk csökkentésére helyeződik a hangsúlyt. Ennek a feltételezésnek alátámasztására hosszútávú felmérés szükséges osztálytermi megfigyelésekkel kiegészítve.

A résztvevők magas száma ellenére fontos megemlíteni a felmérés korlátait. Elsőként, a nyelvi szint felmérésére komplex, kommunikációs készségeket mérő nyelvi teszt helyett egy szókinccstesztet használtunk. Ez ugyan ad egy általános képet a tanulók nyelvi szintjéről, de szóbeli nyelvi képességeikre vonatkozóan nem szolgál objektív adatokkal. 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 kapcsolatról. Ezen kívül osztálytermi megfigyelések és tanári értékelések készítése is célszerű lenne annak érdekében, hogy meggyőződhessünk a diákok által jelzett kommunikációs hajlandóság és az osztálytermi szereplés közötti összefüggés szorosságáról. Másodszor, a korrelációs számításokon kívül komplex statisztikai modellek felállítása további lehetőséget nyújtana arra, hogy pontosabban meghatározhassuk a változók közötti összefüggéseket egy dinamikus rendszerben.

A jövőben hasznos lenne kidolgozni egy olyan mérőeszközt, amely osztálytermi környezetben méri a hallgatók kommunikációs hajlandóságát, hiszen az eredeti önértékelő skálán található szituációk nem minden esetben reálisak egy Magyarországon idegen nyelvet 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. Sajnos az átlag magyar nyelvtanulóknak, köztük az angol szakos egyetemistának, még mindig kevés esélye van arra, hogy angol anyanyelvűvel kerüljön kapcsolatba, vagy angol nyelvterületen tanuljon és éljen.

Addig is, ha az érdeklődő nyelvtanár-olvasó szeretné diákjai kommunikációs hajlandóságát felmérni, *McCroskey* (2006) honlapján többek között ehhez az önértékelő kérdéssorhoz is szabadon hozzáférhet.

## Irodalom

- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baker, S. C. és MacIntyre, O. D. (2000): The role of gender and immersion on communication and second language orientation. *Language Learning*, **50**. 311–347.
- Berns, M. (1990): 'Second' and 'foreign' in second language acquisition/foreign language learning: A sociolinguistic perspective. In: Van Patten, B., and Lee, J. (szerk.): *Second Language Acquisition/Foreign language learning* (3–11). Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- Chan, B. és McCroskey, C. (1987): The WTC scale as a predictor of classroom participation. *Communication Research Reports*, **4**. 47–50.
- Clément, R., Baker, S. C. és MacIntyre, O. D. (2003): Willingness to communicate in a second language – The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, **22**. 2. sz. 190–209.
- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research and application. *Language Learning*, **53**. 3–32.

- Dörnyei, Z. és Kormos, J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, **4**. 3. sz. 275–300.
- Gardner, R., Smythe, O., Clément, R. és Gliksmán, L. (1976): Second language learning: a social-psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, **32**. 198–213.
- Hashimoto, Y. (2002): Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 use. *Second Language Studies*, **20**. 2. sz. 29–70.
- Horowitz, E. K., Horowitz, M. B. és Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**. ii.
- MacIntyre, O. D. (1994): Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports*, **11**. 135–142.
- MacIntyre, O. D., Babin, O. A. és Clément, R. (1999): Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, **47**. 215–229.
- MacIntyre, O. D., Baker, S., Clément, R. és Donovan, L. A. (2003): Talking in order to learn: willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, **59**. 4. sz. 580–607.
- MacIntyre, O. D., Baker, S. C., Clément, R. és Donovan, L. A. (2002a): Gender and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, **52**. 537–564.
- MacIntyre, O. D. és Charos, C. (1996): Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, **15**. 1. sz. 3–26.
- MacIntyre, O. D., Clément, R. és Donovan, L. A. (2002b): *Willingness to communicate in the L2 among French immersion students*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Toronto.
- MacIntyre, O. D., Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, **82**. 545–562.
- McCroskey, J. C. (1982): *Introduction to rhetorical communication*.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- McCroskey, J. C. (1992): Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, **40**. 16–25.
- McCroskey, J. C. (2006): *Communication research measures*. 2006. 06. 26-i megtekintés  
<http://jamesmccroskey.com/measures/>
- McCroskey, J. C. és Baer, J. E. (1985): *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Előadás: Speech Communication Association Convention, Denver, CO.
- McCroskey, J. C. és McCroskey, L. L. (1988): Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, **5**. 2. sz. 108–113.
- McCroskey, J. C. és Richmond, V. O. (1987): Willingness to communicate. In: McCroskey, J. C. és Daly, J.A. (szerk.): *Personality and Interpersonal Communication*. Sage, Newbury Park, CA. 129–156.
- McCroskey, J. C. és Richmond, V. O. (1991): Willingness to communicate: A cognitive view. In: Boot-Butterfield, M. (szerk.), *Communication, cognition, and anxiety*. Sage, Beverly Hills, CA. 19–37.
- Skehan, O. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Seliger, H. W. (1977): Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, **27**. 263–278.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. és Madden, C. (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, MA. 235–253.
- Swain, M. és Lapkin, S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, **16**. 3. sz. 371–391.

Nagy Borbála Cecília

Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, **86**. 1. sz. 54–66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. és Shimizu, K. (2004): The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, **54**. 1. sz. 119–152.

## ABSTRACT

### BORBÁLA CECÍLIA NAGY: THE ROLE OF INDIVIDUAL COMMUNICATIONAL VARIABLES IN ADVANCED EFL LEARNING

Most language teachers have come across learners proficient in an L2, but unwilling to speak in the target language or not proficient at all but keen to talk in the L2 all the time. Having exceptional communicative competence does not always guarantee learners' continuous L2 use. Thus, it is important to examine what makes an L2 learner willing or reluctant to use the L2. Are L2 learners who are more willing to use the L2 also better at the L2? To answer this question and to explore the relationship between advanced L2 learners' proficiency and their willingness to communicate in the target language, an empirical study was conducted in a foreign language learning context in Hungary. Participants were a special group of learners of English as a foreign language (EFL): 137 Hungarian undergraduate students majoring in English at the University of Pécs. The study investigated the relationships between participants' willingness to communicate and language learning motivational factors and how these contribute to the development of learners' foreign language competence in English. Data were collected by a set of self-completion questionnaires. To obtain a measure of participants' English language proficiency a vocabulary test was used. The statistical analyses suggest that there is a significant but weak relationship between participants' willingness to communicate in English and their English language proficiency. The factor that best predicted how willing students were to speak in English was their perceived communicational competence in English. In addition, a moderate relationship between participants' willingness to communicate and their language learning motivation was also found.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 5–27. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Cecília Borbála, PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola

## Függelék

### A hallgatói kérdőív

#### 1. Willingness to communicate in English

Imagine that you won a scholarship to study for one semester in an English speaking country: You find yourself in situations in which you have the chance to talk in English to a native speaker of English. Suppose you have completely free choice to start or avoid communication in these situations on any topic. For each situation, indicate in percentages how often you would be willing to talk in English.

[0 % never and 100 % always]

Example: Talk in English to an English speaking bus driver. → 75% I would be willing to initiate a conversation in English 75 times out of 100 when I met a bus driver.

Situation

- Give a presentation in English to a group of English speaking strangers.*
- Talk in English with an English speaking acquaintance while standing in line.*
- Talk in English with an English speaking salesperson in a store.*
- Talk in English in a large meeting of English speaking friends.*
- Talk in English in a small group of English speaking strangers.*
- Talk in English with an English speaking friend while standing in line.*
- Talk in English with an English speaking waiter/waitress in a restaurant.*
- Talk in English in a large meeting of English speaking acquaintances.*
- Talk in English with an English speaking stranger while standing in line.*
- Talk in English with an English speaking secretary.*
- Give a presentation in English to a group of English speaking friends.*
- Talk in English in a small group of English speaking acquaintances.*
- Talk in English in a large meeting of English speaking strangers.*
- Talk in English with an English speaking girl/boyfriend.*
- Talk in English in a small group of English speaking friends.*
- Give a presentation in English to a group of English speaking acquaintances.*

#### 2. Communication apprehension in English

Below are 24 statements about how you might feel about communicating in English with others. Please indicate the degree to which each statement applies to you by marking whether you: strongly disagree 1; disagree 2; are neutral 3; agree 4; strongly agree 5

Statements

- I dislike participating in group discussions in English.*
- Generally, I am comfortable while participating in group discussions in English*
- I am tense and nervous while participating in group discussions in English.*
- I like to get involved in group discussions in English.*
- Engaging in a group discussion in English with new people makes me tense and nervous.*
- I am calm and relaxed while participating in group discussions in English.*
- Generally, I am nervous when I have to participate in a meeting in English.*
- Usually, I am comfortable when I have to participate in a meeting in English*
- I am very calm and relaxed when I am called upon to express an opinion in English at a meeting.*
- I am afraid to express myself in English at meetings.*

*Communicating in English at meetings usually makes me uncomfortable.*  
*I am very relaxed when answering questions in English at a meeting.*  
*While participating in a conversation in English with a new acquaintance, I feel very nervous.*  
*I have no fear of speaking up in English in conversations.*  
*Ordinarily I am very tense and nervous in conversations when I have to speak in English.*  
*Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations when I have to speak in English.*  
*While conversing in English with a new acquaintance, I feel very relaxed.*  
*I'm afraid to speak up in English in conversations.*  
*I have no fear of giving a speech in English.*  
*Certain parts of my body feel very tense and rigid while giving a speech in English.*  
*I feel relaxed while giving a speech in English.*  
*My thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech in English.*  
*I face the prospect of giving a speech in English with confidence.*  
*While giving a speech in English, I get so nervous I forget facts I really know.*

### **3. Perceived communication competence in English**

Imagine that you are in an English speaking country studying for one semester at a university and you find yourself in the 12 situations below. Please indicate how competent you believe you are in each of the situations described below. Estimate your competence and put a percentage in the box.

[0 % completely incompetent and 100 % competent.]

#### **Situation**

*Present a talk in English to a group of English speaking strangers.*  
*Talk in English with an English speaking acquaintance.*  
*Talk in English in a large meeting of English speaking friends.*  
*Talk in English in a small group of English speaking strangers.*  
*Talk in English with an English speaking friend.*  
*Talk in English in a large meeting of English speaking acquaintances.*  
*Talk in English with an English speaking stranger.*  
*Present a talk in English to a group of English speaking friends.*  
*Talk in English in a small group of English speaking acquaintances.*  
*Talk in English in a large meeting of English speaking strangers.*  
*Talk in English in a small group of English speaking friends.*  
*Present a talk in English to a group of English speaking acquaintances.*

### **4. EFL Motivation and anxiety**

Please read the statements below. Think about how true they are for you.

[1 absolutely not true, 2 somewhat false, 3 in between, 4 somewhat true, 5 absolutely true]

#### **Statement**

*Knowing English makes it possible to communicate with people from all over the world.*  
*Nowadays knowing English is a must for everyone.*  
*English is the lingua franca.*  
*Knowing English will give me a better chance to get a good job.*  
*English is useful for me because I would like to travel a lot.*  
*I enjoy learning the English language.*  
*I love the way the English language sounds.*  
*I like the English language better than any other foreign language.*  
*I would like to meet native speakers of English.*

Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében

*I would like to meet foreign people with whom I can speak English.*  
*I would like to live in an English speaking country.*  
*I speak English almost as well as a native speaker.*  
*I need to work a lot on my English.*  
*I am good at writing essays in English.*  
*I am good at doing grammar tasks.*  
*I am good at reading in English.*  
*I am good at understanding spoken English.*  
*I can talk about any topic in English easily.*  
*My English has improved a lot since I became an English major.*  
*I have forgotten some of my English since I became a student at this university.*  
*I often watch films and TV programmes in English.*  
*I often write emails or letters in English.*  
*I often browse English websites on the Internet.*  
*I often read novels in English.*  
*I often read English grammar books.*  
*I often use self-study books to practice my English.*  
*I often translate texts to practice English.*  
*If I come across a word I do not understand I look it up in a dictionary.*  
*I work consciously to improve my English language proficiency.*  
*I try to meet as many speakers of English as possible to practice English.*  
*I do not need to practice my English as it is good enough for my studies.*  
*I know I should improve my English but I am too lazy to do so.*  
*I often prepare for the classes with my friends.*  
*I want to live abroad to improve my English*  
*I always feel that the other students speak English better than I do.*  
*It embarrasses me to volunteer answers in class.*  
*I never feel quite sure of myself when I am speaking English in class.*  
*I usually get uneasy when I have to speak in English.*  
*I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.*  
*I feel calm and confident in the company of English speaking people.*  
*I do not find it embarrassing at all if I have to give directions in English to tourists.*  
*I am happy to be an English major.*  
*If I could choose now I would not become an English major.*  
*When I have to speak English on the phone I easily become confused.*