

AZ ANGOL NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ ALAKULÁSA BUDAPESTEN TANULÓ EGYETEMISTÁK ÉS FŐISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Csizér Kata és Kormos Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet

Köztudott, hogy Magyarországon a mindennemű diploma megszerzése nyelvvizsgálóhoz kötött, ezért nagyon sok diák aktív nyelvtanuló, hiszen sok esetben középiskolai éveik alatt nem tudnak megfelelő szintű nyelvtudásra szert tenni. Az egyetemisták és a főiskolások gyakran nem csak a bizonyítvány megszerzése miatt járnak nyelvórára, hanem azért, hogy jövőbeli karrierjük érdekében minél magasabb szinten elsajátítsák az idegen nyelvet. Mindezek ellenére nagyon kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy milyen nyelvtanulóknak látják magukat a felsőoktatási intézményekben tanulók. 2006 tavaszán végzett vizsgálatunkban az angol nyelvvel foglalkozó sztenderdizált kérdőívünket Budapesten tanuló egyetemisták, főiskolások töltötték ki. Cikkünkben többváltozós statisztikai eljárások segítségével bemutatjuk a különböző típusú felsőoktatási intézményekben tanuló diákok motivált tanulási viselkedését, a nyelvtanuláshoz kötődő én-képét, a tanult nyelvvel és annak beszélőivel kapcsolatos attitűdjeit, és a különböző tényezők közti összefüggéseket.

Kutatás háttere

A nyelvtanuláshoz köthető attitűdök vizsgálata és a nyelvtanulási motiváció kutatása évtizedek óta a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet fontos témái közé tartozik. Általánosan elfogadott tény, hogy a nyelvtanulás sikerét alapvetően két látens változócsoporthoz, a nyelvérzék és a motiváció határozza meg. Míg a nyelvérzéket a kutatók inkább veleszületett tulajdonságnak tekintik, és fejlesztését kevésbé tartják kivitelezhetőnek, addig a nyelvtanulási motiváció esetében általánosan elfogadott, hogy a motivációs feltételek megteremtése és a nyelvtanulási motiváció fenntartása fontos része a tanulási folyamatnak (Dörnyei, 2005). Mindezek tudatában meglepő, hogy a motiváció fogalmának nincs egy általánosan elfogadott meghatározása. Ez a hiány többféleképpen is magyarázható. Egyrészt a motiváció összetett és nagyon gyakran használt fogalom sok különböző tudományterületen (például pszichológia, oktatáskutatás, alkalmazott nyelvészet), és a mindennapi életben is. Másrészt magával a fogalommal nagyon sokat akarunk magyarázni, nem kevesebbet, mint, hogy miért cselekszenek úgy az emberek, ahogy cselekszenek (Dörnyei, 2001). A motivációt kutató szakemberek azonban egyetértenek abban, hogy a motiváció minden esetben valamilyen módon az emberi cselekvés intenzitá-

sát és irányát írja le, azt, hogy miért *dönt* úgy az ember, hogy valamit meg akar csinálni, el akar érni, mennyire *kitartó* és mennyi *energiát* hajlandó fordítani az adott tevékenységre (Dörnyei, 2001).

A nyelvtanulási motiváció kutatásának legfontosabb munkái szociálpszichológiai paradigmában születtek meg, így ebben a rövid összefoglalóban ezeknek az eredményeire összpontosítunk, míg a motiváció pedagógián belüli kutatásáról lásd például Józsa (2007), illetve Réthy (2003) könyveit. Röviden összefoglalva, az ezen a területen dolgozó kutatók azt vizsgálják, hogy a nyelvhez, annak beszélőjéhez kapcsolódó attitűdök hogyan befolyásolják a motivált tanulási viselkedést és végső soron a teljesítményt. A motiváció-kutatás legfontosabb eredményei Kanadából származnak, ahol Robert Gardner és munkatársai évtizedek óta vizsgálják, hogy a nyelvtanulói motivációra milyen tényezők hatnak (Gardner, 1985. 2001). Legfontosabb elméleti sikereiket az úgynevezett integratív motiváció kidolgozásának köszönhetik (Gardner és Lambert, 1959. 1972). Ezzel a fogalommal leegyszerűsítve, a tanuló a célnyelvhez csoportba való integrálódását fejezi ki, annak beszélőjéhez és kultúrájához való vonzódását írták le. A kifejezés köré felépített elmélettel sikeresen magyarázták a diákok között Kanadában tapasztalható motivációs különbségeket. Később az integratív motiváció nemcsak Gardner motivációs elméletének legfontosabb hozadéka lett, hanem nagyon sok országban, más nyelvi környezetben dolgozó kutató is alkalmazni kezdte ezt az elméleti megközelítésmódot, néha kissé eltávolodva az eredeti jelentéstartománytól. Ahogy Gardner több helyen kifejti (lásd például Gardner, 2001) a kifejezés „mást és mást jelent nagyon sok kutatónak” (Gardner, 2001. 1. o.), bár abban legtöbbször egyetértenek, hogy azok a diákok, akiknek nagyon magas az integratív motivációjuk, integrálódni akarnak (innen az elnevezés) a második/idegen nyelvi közösségbe, illetve hasonlónak szeretnének válni a célnyelvet beszélőkhöz. Az integratív motiváció az egyik leggyakrabban kutatott tényező a nyelvpedagógiai motivációs szakirodalomban. A legtöbb munka azt bizonyította, hogy ez a motiváció a nyelvtanulás sikerességének elengedhetetlen összetevője és szerepe a nyelvtanulási folyamat különböző területein pótolhatatlanul fontos. A kérdés azonban az, hogy hogyan írható le ez a fajta azonosulás a nyelvvel, annak beszélőjével, kultúrájával olyan helyeken, mint például Magyarország, ahol az idegen nyelven beszélő csoportokba való integrálódás nem lehetséges,

Kutatásunk elméleti és módszertani megalapozásában Dörnyei, Csizér és Németh (2006) 1992 és 2004 között három alkalommal lebonyolított keresztmetszeti vizsgálatát (N=13391) követjük, amelyek, többek között, az integratív motiváció magyarországi szerepét elemezték. Az adatgyűjtés 13–14 éves magyarországi általános iskolás diákok körében zajlott és legfontosabb eredményei illusztrálják a nyelvi globalizáció folyamatát, azt, hogy az angol nyelv mindinkább háttérbe szorítja a regionálisan fontos idegen nyelveket. Felméréseik alátámasztották Gardner kanadai kutatási eredményeit, a vizsgált látens változók között e vizsgálatokban is az *integratív motiváció* (az adott nyelvhez és kultúrához való vonzódás) elnevezésű tényező bizonyult a legmeghatározóbbnak. A magyar és kanadai nyelvtanulási környezet eltérő volta azonban arra sarkalta Dörnyei Zoltánt, hogy újrafogalmazza az integratív motiváció fogalmát és kidolgozza az „Idegen nyelvi motivációs én-rendszer” elméletét (részleteket lásd Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005). Dörnyei mellett érvel, hogy a mai globalizált világban az integratív

motiváció már nem feltétlenül jelenti azt a vágyat, hogy a nyelvtanuló egyetlen célnyelvi ország lakóival és kultúrájával azonosuljon. A nyelvtanulás célja különösen az angol nyelv esetében sokkal inkább az, hogy a tanuló egy olyan kozmopolita világpolgárrá váljon, aki meg tudja értetni magát az idegen nyelven más, többnyire szintén idegen nyelvi beszélőkkel. *Dörnyei* az új modelljében az általános pszichológia elméleteiből merít, *Higgins* (1987) én-elméletét választja alapul. A motivációs-én elmélet legfontosabb tétele, hogy az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: (1) az *ideális idegen-nyelvi énből*, amely azt a vágyat fejezi, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon, (2) a *szükséges idegen-nyelvi énből*, amely a környezet hatására létrejövő idegen nyelvtanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza, és (3) az *idegennyelv-tanulási élményekből*.

Mindemellett azt is meg kell említeni, hogy az attitűdök kutatása elsősorban a szociálpszichológia területe, ahol a kutatások középpontjában az a kérdés áll, hogy a különböző attitűdök hogyan hatnak az emberek viselkedésére. *Csepeli* egyik közérthető meghatározása szerint: „A személy rajonghat, szerethet, kedvelhet, előnyben részesíthet valamit, ha pozitív az attitűdje a szóban forgó tárgy iránt, viszont, ha negatív attitűdje van, akkor undorodhat tőle, gyűlölheti, elutasíthatja, hátrányosan megkülönböztetheti, mellőzheti, nem szeretheti” (*Csepeli*, 2001. 224. o.). Az attitűdök szerkezetét általában három elkülöníthető dimenzióban vizsgálják a kutatók, amelyek elsősorban arra vonatkoznak, hogy az egyének milyen nézetekkel, gondolatokkal rendelkeznek az attitűd tárgyával kapcsolatban (ez a kognitív dimenzió), másodsorban milyen érzelmeket fejeznek ki (szakszóval: affektív dimenzió), harmadsorban pedig, hogy a kognitív és affektív dimenziók hogyan hatnak az egyén viselkedésére (*Csepeli*, 2001). Esetünkben a vizsgált attitűdök az idegen nyelvekre és ezeket anyanyelvként beszélők csoportjaira vonatkoznak, és azt tanulmányozzuk, hogy hogyan hatnak a diákok motivált tanulási viselkedésére, azaz, hogy akarják-e az adott nyelvet tanulni, ha igen mennyi energiát hajlandóak az adott nyelv tanulására fordítani.

Kutatásunk magyarországi jelentőségét nemcsak az adja, hogy olyan tanulói csoporton vizsgáltuk nemzetközi szakirodalomban leírt elméletek megalapozottságát, amelyről, hazai szinten nagyon kevés adat áll rendelkezésre, hanem az is, hogy a népesség nyelvtudása még mindig nem éri el az elvárható és kívánatos szintet. A magyarok körülbelül harmada beszél legalább egy idegen nyelven (*Europeans and their languages*, 2005). A fiatalok körében ezek az arányok jóval magasabbak, de még így sem érik el az európai uniós átlagot (*TNS Hungary, Sajtóközlemény*, 2005. november 17.). Jelen tanulmányunk kísérletet tesz arra, hogy egy ritkán vizsgált nyelvtanulói csoportot, a felsőfokú képzésben résztvevőket elemezze abból a szempontból, hogy mennyire motiváltak az angol nyelv minél magasabb szintű elsajátítására, milyen a nyelvtanulói énképük és, hogy a nyelvtanulási folyamatot milyen nyelvhez kapcsolható attitűdbeli változók befolyásolhatják a különböző területen tanulók esetében.

A kutatás leírása

A kutatási kérdések

- 1) Milyen a budapesti felsőoktatási intézmények hallgatóinak angol nyelvtanulási motivációja?
- 2) Mely változócsoporthoz magyarázzák legjobban a motivált nyelvtanulási viselkedést?
- 3) Milyen különbségeket találunk a különböző területeken tanuló diákok között?

A vizsgálat mintája

Kérdőívünkre 230 Budapesten tanuló egyetemista/főiskolás válaszolt, a diákok átlag-életkora 21,5 év, a legfiatalabb megkérdezett tanuló 18, a legidősebb 38 éves volt, a válaszadók életkori mediánja 21 év. Mintában felülreprezentáltak a lányok (157 lány, 72 fiú, egy esetben hiányzott a nem megadása). A mintába csak az angol nyelvet aktívan tanuló hallgatók kerültek be. A résztvevők döntő többsége középfokú nyelvvizsga előkészítő kurzuson vett részt és nyelvtudása középhaladó szintűnek tekinthető.

Két okkal magyarázhatjuk, hogy a jelen adatfelvétel során Budapestre korlátoztuk vizsgálatunkat. A felmérés része egy nagyobb kutatássorozatnak, amelyben különböző életkorú nyelvtanulókat hasonlítunk össze. Korábbi eredményeink azt mutatják, hogy Magyarország különböző régiói között markáns eltérés lehet a nyelvtanuláshoz való viszonyulásban (*Dörnyei és Csizér, 2005*). Egyrészt Budapest kozmopolita világvárosi jellege miatt markánsan eltér az ország többi területétől, másrészt a nagyvárosok közül itt található a legtöbb felsőoktatási intézmény. Természetesen eredményeink nem általánosíthatók más nagyvárosok felsőoktatási intézményeinek hallgatóira. További kutatásoknak kell majd feltárnia, hogyan alakul a nem fővárosban tanuló diákok motivációja.

Az 1. táblázat azt foglalja össze, hogy a válaszadók melyik felsőoktatási intézményben tanulnak. A mintánk kialakítása során törekedtünk arra, hogy minél többfajta felsőoktatási intézményből (műszaki, jogi, gazdasági, egészségügyi szakok) és intézménytípusból (egyetem vs. főiskola, állami vs. magánintézmény) gyűjtsünk adatokat. A mintába csak olyan intézmények kerülhettek, ahol intézményi szinten folyik a nyelvtanítás. Hangsúlyoznunk kell, hogy nem véletlen valószínűségi mintát állítottunk össze, az egyetemes elérhetőség alapján dolgoztunk. A minta a képzési irányok szerint (műszaki, jogi, gazdasági, egészségügyi szakok) nem reprezentatív. Eredményeink értelmezésekor ezt mindenképpen figyelembe kell venni.

1. táblázat. A résztvevők megoszlása néhány fontos jellemező szerint

	<i>N</i>	<i>A minta százalékos megoszlása</i>
gazdasági szakok	86	37,5
műszaki szakok	50	21,7
jogi egyetem	37	16,1
egészségügyi szakok	29	12,6
természettudományi szakok	28	12,1
<i>Összesen</i>	<i>230</i>	<i>100</i>
ebből		
egyetemi hallgató	135	58,7
főiskolai hallgató	95	41,3
állami intézményben tanuló	139	60,4
magán intézményben tanuló	91	39,6

A kérdőív

Kérdőívünk 76 kérdést, illetve állítást tartalmaz, amelyek magukban foglalják a nyelvtanulási motiváció leggyakrabban vizsgált tényezőit, illetve két olyan skálát (ideális nyelvi én és szükséges nyelvi én), amelyeket Magyarországon még nem vizsgáltak (Dörnyei, 2005; Ryan, 2005).

1-20-ig terjedő kérdések esetében a válaszadóknak egy ötfokú skálán kellett értékelniük, hogy mennyire értenek egyet azokkal. Ez a 20 kijelentés következő öt tényező részét szolgálta:

- 1) *Integrativitás* (3 kérdés), amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le. – Példa: Szerinted mennyire fontos az angol nyelv megtanulása abból a célból, hogy jobban megismerhesd beszélőinek kultúráját és művészetét?
- 2) *Instrumentalitás* (4 kérdés) faktor a nyelv hasznosságát mutatja meg, abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyei származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben (jobb állás, magasabb fizetés). – Példa: Szerinted az angol nyelv tudása mennyire segítené a jövőbeli pályafutásodat?
- 3) *Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök* (5 kérdés): az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve az adott országba való utazást értékeli. – Példa: Mennyire szimpatikusak neked az USA lakói?
- 4) A *Kulturális érdeklődés* (4 kérdés) melyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket kifejező a változóknak az összességét foglalja magába. – Például: Mennyire tetszenek az USA-ban készült filmek?
- 5) *Az anyanyelvi közösség vitalitása* (4 kérdés) azt fejezi ki, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. – Például: Szerinted milyen fontos szerepet játszik Nagy Britannia a világban?

A következő szakaszban (21–69) a hallgatóknak ötfokú skálán kellett dönteni a tételmondatok igazságértékéről (teljesen igaz – egyáltalán nem igaz). Ez az egység a következő változókat foglalja magában:

- 6) *Nyelvi önbizalom* (3 állítás): ezek a tételmondatok azt mérik, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy könnyen meg tudnak tanulni angolul. – Példa: Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul.
- 7) *Nyelvhasználati szorongás* (3 állítás) kifejezi, hogy a diákok mennyire izgulnak, ha a mindennapi életben angolul kell beszélniük. – Példa: Kellemetlenül érezném magam, ha egy anyanyelvűvel kellene angolul beszélnem.
- 8) *Osztálytermi szorongással* kapcsolatos állításokra (3) adott válaszok jelzik, hogy a diákok mennyire izgulnak a nyelvórák alatt. – Példa: Félek, hogy ki fognak nevetni a többiek, amikor angolul beszélek.
- 9) *Miliőhöz* kapcsolt kijelentések (4) megmutatják, hogy a diákok közvetlen környezetében élő emberek mennyire gondolják a nyelvtanulást fontos és hasznos időtöltésnek. – Példa: A körülöttem lévő emberek általában úgy gondolják, hogy jó dolog az idegen nyelvek ismerete.
- 10) *Szülők szerepére* vonatkozó állítások (4) kiderítik, hogy a szülők mennyire biztatják gyerekeiket, hogy minél jobban megtanulják az adott nyelvet. – Példa: A szüleim biztatnak, hogy minél többet gyakoroljam az angol nyelvet.
- 11) *Angoltanulás iránti attitűdök* (4 állítás) mérik, hogy a diákok mennyire szeretnek angolul tanulni. – Példa: Nagyon élvezem az angol tanulást.
- 12) *Angol, mint a nemzetközi nyelvvel kapcsolatos vélemények* (4 állítás) jelzik, hogy a válaszadók hogyan viszonyulnak a globális angol által betöltött lehetséges szerepekhez. – Példa: Az angoltanulás segít, hogy megértssem az embereket a világ minden részéről.
- 13) *Ideális nyelvi én-hez* kapcsolt állítások (7) arra keresik a választ, hogy a diákok jövőbeli én-jük elképzelésekor mennyire látják magukat egy idegen nyelveket jól beszélő egyénnek. – Példa: Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képelem el magam, aki tud angolul.
- 14) *A szükséges nyelvi én-t* leíró állítások (6) feltárják, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy valamilyen külső kényszerítő erő ösztönzésére meg kell tanulniuk angolul. – Példa: Ha nem sikerül megtanulnom angolul, akkor csalódást fogok okozni másoknak.
- 15) *Motivált tanulási viselkedést* mérő változók (9) járják körbe, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak tenni hogy jól megtanuljanak angolul. – Példa: Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy megtanuljak angolul.

A kérdőív végén nyelvtanulással kapcsolatos háttérkérdéseket tettünk fel a diákoknak: milyen nyelveket szeretnének a jövőben tanulni, mikor kezdték a nyelvtanulást, az angolon kívül tanulnak-e más nyelvet, illetve rákérdeztünk életkorukra, nemükre és, hogy hol tanulnak és milyen szintű nyelvi kurzuson vesznek részt.

A kérdőív angol változatát, melyet eredetileg Ryan (2005) állított össze, *Gálik Norbert fordította magyarra* (Gálik, 2006). A kérdőívet több szakember is átnézte, és javaslataik alapján módosítottuk a kérdéseket, illetve több diák is kitöltötte „hangosan gondolkodva”, hogy lássuk melyek azok a kérdések, amelyek gondot okozhatnak.

A kutatás tapasztalatai

A skálák kialakítása és megbízhatósága

Számításainkat két lépcsőben végeztük el. Elsőként főkomponens elemzést végeztünk (forgatás nélkül), hogy ellenőrizzük, hogy a kérdőív kérdései illeszkednek-e az általunk feltételezett és a korábbi fejezetben ismertetett skálákhoz (*Székhelyi és Barna, 2002*). Azokat az itemeket, amelyek nem illeszkedtek megfelelően az adott dimenzióra kizártuk az elemzésből. Második lépésként pedig ellenőriztük, hogy a skálák megbízhatósága (Cronbach- α) megfelel-e az elvárhatónak. Eredményeinket a 2. táblázat tartalmazza. A táblázatban nem minden skála szerepel, mert volt olyan tényező, amelynek információtartalmát nem sikerült egy dimenzióba tömöríteniünk (pl.: Nyelvi önbizalom, Instrumentalitás, Szükséges nyelvi én), így azt ki kellett zárni az elemzésből. Voltak kérdések, amelyek olyan tényezők létezésére mutattak rá, amelyek felépítését korábban másként képzeltük el, ilyen a Műveltség elnevezésű skála. Továbbá azokat a „alskálákat” is kihagytuk az elemzésből, amelyek itemeinek száma az adatredukció hatására csak kettőre csökkent (Vitalitás, Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök). A skálák átlagait a diákok által megadott válaszok számtani átlagaival számoltuk ki. A skálák többségének elfogadható a megbízhatósága, amelyet a 0,60 feletti értékek mutatnak. Egyetlen elemzésbe bevont skálának, az Integrativitásnak a Cronbach- α értéke van 0,60 alatt. Ezt a skálát csupán azért hagytuk benne az elemzésben, mert *Dörnyei* korábbi kutatásainak ez a kulcstényezője (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*). További kutatásoknak kell rámutatnia arra, hogyan lehetne ennek a skálának a megbízhatóságát növelni.

2. táblázat. Elemzésbe bevont skálák, empirikus mutatói

<i>Alskálák (Itemek száma)</i>	<i>Átlag</i>	<i>Cronbach-α</i>
Ideális nyelvi én (5)	4,58	0,75
Miliő (4)	4,45	0,67
Angol, mint nemzetközi nyelv (4)	4,12	0,63
Szülők szerepe (4)	3,99	0,89
Angoltanulás iránti attitűdök (3)	3,94	0,87
Műveltség (4)	3,89	0,81
Motivált tanulási viselkedés (5)	3,88	0,81
Nyelvhasználati szorongás (3)	3,72	0,87
Osztálytermi szorongás (4)	3,62	0,86
Integrativitás (3)	3,57	0,51
Kulturális érdeklődés (4)	3,21	0,74

A budapesti egyetemisták és főiskolások angol nyelvtanulási motivációjának általános jellemzői

Ha a 2. táblázat adatait tanulmányozzuk, összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a budapesti felsőoktatási intézményekben tanuló diákok motiváltak az angol tanulásban. Mind az angol tanuláshoz való hozzáállásuk, mind a motivált tanulási viselkedés tekintetében az öt-pontos skálán, négyes értékhez közeli átlagot találunk. Ez azt jelzi, hogy az általunk vizsgált diákok szívesen tanulják az angol nyelvet és komoly erőfeszítéseket tesznek a sikeres elsajátítás érdekében. Az eredmények első megközelítésben nagyon hasonlítanak az általános és középiskolások körében gyűjtött adatokhoz (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Fehér, 2000; Gálik, 2006). Ezekben a tanulói csoportokban is az angol nyelv tanulására hajlandók a diákok a legtöbb energiát fordítani.

Az *Ideális nyelvi én* elnevezésű skála magas átlaga arra utal, hogy szinte az összes válaszadó angolul jól beszélőnek képzei el magát a jövőben, olyannak, aki a pályáján és a magánéletében egyaránt gyakran és sikeresen használja az angol nyelvet. Hasonlóan magas értékeket kaptunk az *Angol, mint nemzetközi nyelv* skála esetében is. A egyetemisták és főiskolások tehát azzal az állítással is egyetértenek, hogy azért fontos angolul tanulni, mert ez a nyelv a mai globalizált világban lingua franca-ként szolgál. Adatainkból úgy tűnik, hogy a budapesti hallgatók csak közepes mértékben érdeklődnek az angol nyelvű (brit és amerikai) kulturális termékek iránt (lásd *Kulturális érdeklődés skála*) és az integratív motivációjuk is közepes szintű, azaz csak részben szeretnének hasonlóvá válni az angol nyelvű beszélőkhöz és az angol nyelvet sem feltétlenül találják szépnek. Az integratív skála alkalmazásával módszertani problémák is felmerültek, amelyek eleve megkérdőjelezik a skála használhatóságát (a problémáról részletesen lásd Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). E két skálához képest valamivel magasabb a *Műveltség* skála átlaga. Eszerint a diákok számottevő része azért is fontosnak tartja az angol nyelvtudást, mert annak segítségével több információt lehet elérni és műveltebb lesz. Korábbi vizsgálatokkal összehasonlítva eredményeinket, a felsőoktatásban tanulók *Ideális nyelvi énje* erősebbnek tűnik, mint a középiskolásoké (Gálik, 2006), és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó attitűdjük is kedvezőbb (Fehér, 2000; Gálik, 2006). Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy a hallgatók, bár diplomájuk megszerzéséhez nekik is szükségük van rá, már nem kötelező tárgyként élik meg a nyelvtanulást, továbbá konkrétan elképzeléseik vannak jövőjüket illetően.

Az angol nyelvtanulást nem csak maguk a diákok, hanem a környezetük is kimagaslóan fontosnak tartja, amit a *Milió* elnevezésű skála szintén magas átlaga jelez. Érdekes, hogy a résztvevők ugyan mind elmúltak 18 évesek, a szülői biztatás jelentős szerepet játszik a nyelvtanulásukban. Bár a hallgatók körében is nagy jelentősége van a miliónek és a szülői háttérnek, annak jelentősége a gimnazistákhoz képest csökken (Gálik, 2006).

A motiváció terén a nyelvtanulás szempontjából szintén kedvező eredmény, hogy a megkérdőzött hallgatók szorongása nem jelentős sem az angol nyelv tanórai sem a mindennapi kommunikációban való használata során. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a felsőoktatásban is angolul tanuló diákok már elfogadható nyelvtudásra tettek szert, ezért a nyelvórán és azon kívül is magabiztosabbak. Az is elképzelhető, hogy több alkalmuk

volt az idegen nyelvet a valós életben sikerrel használni és így már nem félnek az ilyen helyzetektől.

A nyelvtanulási attitűdöket és a motivált tanulási viselkedést meghatározó tényezők

Tremblay és Gardner (1995) idegen nyelvi motivációs modelljében a nyelvtanulás sikerét meghatározó egyik legfontosabb tényező a motivált viselkedés, azaz, hogy a tanuló mennyi energiát hajlandó a tanulásba fektetni és milyen kitartó e hosszú és fáradtságos tanulási folyamatban. Ezt a megközelítést megerősíti elméleti síkon *Dörnyei Zoltán* is (*Dörnyei*, 2001, 2005). Ezért kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy az általunk felállított motivációs skálák milyen mértékben jelzik jóslják be a motivációs intenzitást. Ennek megállapítására lineáris regresszió elemzést végeztünk, úgy nevezett step-wise módszerrel, azaz a modell egymás után, fontossági sorrendbe léptette be azokat a tényezőket, amelyek leginkább magyarázzák a motivált tanulási viselkedést, és hatásuk még szignifikáns ($p < 0,05$ szinten). Eredményeinket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat: A motivált viselkedést bejósoló változók

Változók	R^2	Beta	t	p
Nyelvtanulási attitűd	0,45	0,42	8,05	0,001
Ideális nyelvi én	0,54	0,28	5,45	0,001
Angol mint nemzetközi nyelv	0,55	0,14	2,78	0,006
Kulturális érdeklődés	0,57	0,11	2,49	0,014
Miliő	0,58	0,09	2,11	0,035

A legnagyobb magyarázó erővel bíró vizsgált változó a *Nyelvtanulási attitűd* szerepe nem meglepő, hiszen az hogy ki mennyire szívesen tesz valamit, nagymértékben befolyásolja, hogy milyen intenzitással fogja azt végezni. Ez a tény, többek között, alátámasztja *Tremblay és Gardner* (1997) motivációs modelljét. Fontos eredmény, hogy az *Ideális nyelvi én* a második legnagyobb bejósoló erővel bíró változó, amely a nyelvtanulási attitűdön felül a motivált viselkedés varianciájának kilenc százalékát magyarázza. Ez alátámasztani látszik azokat a feltételezéseket, hogy az *Ideális nyelvi én* az egyik meghatározó tényező a nyelvtanulás folyamatában (*Dörnyei*, 2005). További fontos változók még *Az angol, mint nemzetközi nyelv*, a *Kulturális érdeklődés* és a *Miliő* is, amely változócsoportok rendre feltűnnek a különböző környezetben végzett motivációs kutatásokban is (*Dörnyei és Schmidt*, 2001). A modell magyarázó ereje ($R^2=0,58$) nagyon jónak tekinthető. A miliő megjelenése, mint fontos bejósoló tényező ismételen rávilágít a hallgatók családi környezetében a nyelvtanulással kapcsolatos vélekedések jelentős szerepére.

Adataink másik érdekessége, hogy általános iskolásokkal végzett kutatásaink (*Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006) egyöntetűen azt mutatták, hogy a 13–14 éves korosztály esetében az *Integrativitás* látens tényező volt, ami közvetlenül meghatározta a tanulók motivált viselkedését, hiszen ezt a korosztályt nagyon erősen motiválja, hogy szeretnének hasonlóan élni a célnyelvet beszélő közösséghez. Továbbá, a strukturális modelle-

zés eredményei szerint az *Integrativitás* volt az a tényező, amely a többi változó hatását közvetítette a motivált tanulási viselkedés felé (Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2005). Ezek után felmerül az a kérdés, hogy a jelen kutatásban hogyan alakul a vizsgált változók belső struktúrája. A cikk keretei nem teszik lehetővé egy kidolgozott struktúra modell tesztelését, azonban azt megnéztük, hogy a nyelvtanulási attitűdökre melyik változók vannak a legnagyobb hatással. A regressziót ismét step-wise módszerrel végeztük el (4. táblázat).

4. táblázat. A nyelvtanulási attitűdöket bejósoló változók

Változók	R ²	Beta	t	p
Integrativitás	0,33	0,368	6,738	0,001
Ideális nyelvi én	0,39	0,194	3,619	0,001
Szülői biztatás	0,42	0,163	3,306	0,001
Osztálytermi szorongás	0,45	0,199	4,027	0,001
Műveltség	0,48	0,202	3,721	0,001

A nyelvtanulási attitűdökre legnagyobb hatással az *Integrativitás* van, amely alátámaszthatná korábbi eredményeinket (Csizér és Dörnyei, 2005) az integratív orientáció fontosságáról, azonban a skála nagyon alacsony megbízhatósági mutatója megkérdőjelezi ezt az eredményt. Az azonban leszögezhető, hogy az *Integrativitás* és *Motivált tanulási viselkedés* kapcsolata nem írható le egyszerű lineáris hatással, hanem a folyamatot befolyásolják például a *Nyelvi attitűdök*, illetve kisebb mértékben az *Ideális nyelvi én*, azaz magára a cselekvésre (jelen esetben a nyelvtanulásra) vonatkozó attitűdök és a cselekvő személy önmagáról kialakított képe. Kiemelendő, hogy a nyelvtanulási attitűdöt magyarázó változók között is megjelenik egy a környezet fontos szerepét hangsúlyozó tényező: a szülői biztatás.

A korrelációs eredményekből az is kitűnik, hogy az elméleti törekvés, hogy az Integrativitást értelmezzük újra az *Ideális nyelvi én*-nel (Dörnyei, 2005), ezen a mintán nem állja meg a helyét. Bár a két változó közötti közepes erősségű korrelatív összefüggés szignifikáns ($r=0,354$, $p=0,01$), a két változó közös varianciája mindössze 12%.

Ha lineáris regresszió elemzést végzünk step-wise módszerrel, és megnézzük, hogy mely motivációs tényezők jósolják be a legjobban az *Ideális ént*, szintén azt az eredményt kapjuk, hogy a legfontosabb szerepet az *Angol, mint nemzetközi nyelv* játssza ($R^2=0,50$; $t= 8,87$, $p=0,001$), és mindössze egyetlen változó bír még magyarázó erővel és ez a *Műveltség skála* ($R^2=0,52$ $t= 2,45$, $p=0,01$). Eredményeink alapján úgy tűnik tehát, az általunk megkérdezett hallgatók *Ideális nyelvi énjét* leginkább az határozza meg, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak a mai globalizált világban az angol nyelvnek.

A vizsgált diákok motivált tanulási viselkedését, közvetlen módon leginkább a nyelvtanulási attitűdök befolyásolják. Kisebb mértékben, de még mindig közvetlen módon, hatása van a nyelvtanulásba fektetett energiára az ideális nyelvi énnel, azaz, annak hogy mennyire látja magát a jövőben kompetens nyelvhasználónak a tanuló. A korábban jelentősnek talált integrativitás hatása pedig közvetett módon szól bele a motivált tanulási

viselkedés alakításába. Úgy tűnik azonban, hogy az *Integrativitás* egy olyan elméleti struktúra része, amelyet más változóval, legalábbis egyelőre, nem helyettesíthetünk.

Motivációs különbségek az egyetemisták között

A megkérdezett hallgatók közötti különbségek feltérképezésére nem-parametrikus tesztekkel használtunk. Mivel a tesztek több változón végeztük el egyszerre, Bonferroni korrekciós eljárást alkalmaztunk. A résztvevő fiú és lány hallgatók idegen nyelvi motivációjában a Mann-Whitney U próba három skála esetében az angol nyelvórán megtapasztalt szorongás ($Z=2,62$; $p<0.01$), az idegen nyelvtanulási attitűd ($Z=2,92$; $p<0.01$) és a milliő ($Z=3,09$; $p<0.01$) skáláknál mutatott szignifikáns különbséget. A felsőoktatásban résztvevő lányok kedvezőbb nyelvtanulási attitűdökkel rendelkeznek, és szülei jobban biztatják őket, a fiúk viszont kevésbé szorongnak a nyelvórákon.

Mann-Whitney U próbával összehasonlítottuk azt is, hogy van-e eltérés a főiskolai és egyetemi hallgatók idegen nyelvtanulási motivációjában. Meglepő módon azt találtuk, hogy a főiskolai hallgatók szignifikánsan nagyobb érdeklődést mutatnak az angol nyelvű kulturális termékek iránt ($Z=3,02$; $p<0.01$), mint az egyetemisták. Véleményünk szerint e különbségnek az lehet az oka, hogy a főiskolás mintát többnyire gazdasági szakokra járó hallgatók alkották és a gazdasági főiskolákon legtöbbször külön tantárgyként is oktatják az inter-kulturális kommunikációt, ezért a diákoknak több alkalmuk van angol nyelvű kulturális termékekkel találkozni. Elképzelhető továbbá, hogy ezeknek a hallgatóknak a multinacionális vállalatoknál, illetve a külföldön végzett szakmai gyakorlatokon úgy szintén több lehetőségük van megtapasztalni az inter-kulturális kontaktust.

A teljes mintában a motivációs különbségeket szakterületenként is megvizsgáltuk a Kruskal-Wallis próba segítségével. Hat skála esetében azt találtuk, hogy a diákok motivációs jellemzőit szignifikánsan befolyásolja, hogy milyen szakon tanulnak, illetve tudományterülettel foglalkoznak: kulturális érdeklődés ($\chi^2=16,59$; $p<0.01$), nyelvhasználati szorongás ($\chi^2=25,52$; $p<0.01$), szülők szerepe ($\chi^2=18,14$; $p<0.01$), angol tanulási attitűdök ($\chi^2=20,33$; $p<0.01$), a motivált tanulási viselkedés ($\chi^2=25,19$; $p<0.01$) és integrativitás ($\chi^2=24,23$; $p<0.01$). A csoportok közötti különbségek megállapítására Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. A Bonferroni korrekciós eljárás alkalmazásával azonban a kulturális érdeklődés esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. A szakterületek összehasonlítása során is megállapítottuk, hogy a műszaki szakok hallgatói sokkal kevésbé szoronganak az angol nyelv mindennapi használata során, mint a jogi ($Z=3,26$; $p<0.01$) illetve természettudományi karokra járók ($Z=3,77$; $p<0.01$). Ugyanezt a különbséget találtuk az egészségügyi főiskolára járó diákok és a leendő jogászok ($Z=2,80$; $p<0.01$) és természettudósok között ($Z=3,12$; $p<0.01$). Az átlagokat összehasonlítva jelentős, az öt-pontos skálát tekintve majd 20%-ot jelentő eltérést tapasztalhatunk a csoportok között. Ezzel párhuzamosan az is megfigyelhető, hogy a műszaki hallgatók kevésbé szívesen tanulnak angolul, mint a gazdasági szakra járó diákok ($Z=3,18$; $p<0.01$) illetve a bölcsész ($Z=2,63$; $p<0.01$) és jogász hallgatók ($Z=3,62$; $p<0.01$). A szintén kisebb idegen-nyelvhasználati szorongást mutató egészségügyi főiskolások pedig saját bevallásuk szerint szignifikánsan kevesebb energiát fektetnek az angoltanulásba, mint a gazdasági ($Z=3,81$; $p<0.01$) és jogi területek hallgatói ($Z=4,00$; $p<0.01$). A szak-

területek szerinti különbség ezen változó esetében körülbelül 10%-nyi. Ennél jelentősebb, majd 20%-nyi eltérés látható a szülői biztatás esetében, a műszaki egyetemistákat ugyanis szüleik szignifikánsan kevésbé ösztönzik az angoltanulásra mint a gazdasági ($Z=3,88$; $p<0.01$) és természettudományi szakok ($Z=3,40$; $p<0.01$) hallgatóit. Az integrativitás skálán is szignifikánsan különböztek a műszaki hallgatók a gazdasági szakokon tanuló társaiktól ($Z=3,80$; $p<0.01$), valamint a leendő jogászoktól ($Z=4,35$; $p<0.01$). Ez utóbbi csoport sokkal inkább szeretne az angol nyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni, mint a műszaki egyetem diákjai.

Ha a különböző szakmákat tanuló egyetemi és főiskolai hallgatók idegen nyelvi motivációját tekintjük, a leginkább kedvező motivációs jellemzőket a gazdasági és jogi karokon tanuló diákok esetében találjuk. Ez nem meglepő, hiszen ezek azok a szakmák, ahol szinte lehetetlen angol nyelvtudás nélkül boldogulni. A gazdasági karokon tanuló diákok számára a kulturális ismeretek is kiemelkedően fontosak a szakmai sikerek szempontjából. Ez magyarázhatja a kedvezőbb kulturális érdeklődést és a magasabb integrativitás értékeket e tanulói csoport esetében. Az is érthető, hogy az egészségügyi főiskolások kevésbé motiváltak az angol nyelvtanulásban, hiszen ők magyarországi munkájuk során ritkábban kerülnek külföldiekkel kapcsolatba, bár számukra fontos motiváló erő lehetne a külföldi munkavállalás lehetősége. Érdekes, hogy a műszaki egyetemisták viszonylag kedvezőtlen motivációs jellemzőket mutatnak. Ennek feltehetően egyik oka, hogy a műszaki területeken a német nagyvállalatok kiemelkedő magyarországi szerepvállalása folytán (*Gazdasági Minisztérium, 2007*) fontosabb szerepet játszik a német nyelv, másrészt ezen a területen az angol nyelv nem játszik egyeduralgó szerepet.

Összefoglalás

Cikkünkben a Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások nyelvtanulási motivációját térképeztük fel kérdőívek segítségével. A megkérdezett 230 diák nem tekinthető reprezentatív mintának, de eredményeinkből hasznos tanulságok rajzolódnak ki e ritkán vizsgált nyelvtanuló populáció motivációs jellemzőiről. Vizsgálatunkból egyértelműen kiderül, hogy e tanulói csoport összességében igen motivált abban, hogy sikeresen elsajátítsa az angol nyelvet, kimagasló fontosságot tulajdonít az angol nyelv nemzetközi voltának, kedvezően viszonyul a nyelvtanuláshoz és saját bevallása szerint sok energiát fektet a nyelvtanulásba. Az egyetemistákat és főiskolásokat nagymértékben segíti a támogató szülői háttér is. A vizsgált hallgatókat ugyanakkor nem jellemzi az integrativitás, azaz nem szeretnének hasonlóvá válni az angol nyelvű beszélőkhöz és az angol nyelvű kulturális termékek iránt sem mutatnak kimagasló érdeklődést.

A különböző szakterületeken tanuló egyetemisták és főiskolások összehasonlításából kiderül, hogy a legkedvezőbb motivációs tulajdonságokkal a gazdasági szakok és a jogi kar hallgatói rendelkeznek, azaz azok a diákok, akiknek a jövőbeli munkájához elengedhetetlen az angol nyelv magas szintű ismerete. Kevésbé motiváltak az angol nyelvtanulásban azok a hallgatók, akik a jövőben nem kerülnek gyakran kapcsolatba külföldiekkel,

mint például az egészségügyi területen tanulók, illetve, azok, akik számára a német nyelv is fontos szerepet játszik, ilyenek például a műszaki szakok hallgatói.

A nyelvtanulás sikerének egyik fontos előrejelzője a tanulásba fektetett energia, ezért megvizsgáltuk azt is, mely változók jósolják be azt, hogy ki mennyi időt és fáradságot hajlandó a nyelvtanulásra fordítani. *Dörnyei* (2005) új nyelvtanulási motivációs elméletét látszik alátámasztani, hogy a legnagyobb magyarázó erővel a nyelvtanulási attitűd bír, és ezt követi az Ideális nyelvi én, azaz a hallgató saját magáról, mint sikeres nyelvtanulóról kialakított képe. A nyelvtanuláshoz való viszony (attitűd) bejósoló tényezői közül, fontos szerephez jutott az integrativitás is, azaz, hogy a diákok milyen mértékben szeretnének hasonlóná válni az angol nyelvi beszélőkhöz. Ez azt igazolja, hogy az integrativitás nemcsak a magyar általános iskolások körében játszik jelentős szerepet (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*), hanem az egyetemisták esetében is.

Kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók igen pozitív idegen nyelvi énképpel rendelkeznek, és tisztában vannak az angol nemzetközi fontosságával. A skálák átlagai alapján azonban az is nyilvánvaló, hogy a diákok motivált tanulási viselkedése és nyelvtanulási attitűdje a mérsékelt pozitív tartományban van. A nyelvtanulási attitűd a motivált viselkedés fontos meghatározója, míg a tanulásba fektetett energia a nyelvtanulás sikerét befolyásolja jelentős mértékben. Korábbi vizsgálatokból egyértelműen kiderült (lásd *Nikolov, 1999*), hogy a nyelvtanár szerepe a tanulási attitűdök formálásában kiemelkedő. Ezért fontos, hogy a nyelvtanár vonzóvá tegye a nyelvtanulást a hallgatók számára. Ennek megvalósítására rendelkezésre álló a motivációs stratégiák (*Dörnyei, 2001*) közül, mivel a felsőoktatásban többnyire szakmai nyelvoktatás folyik, itt az érdekes és a diákok jövőbeli munkájában releváns feladatokat és tananyagot emelnénk ki. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvtanár csak egy tényező a motivált viselkedés befolyásolásában, a diáknak magának is hajlandónak kell arra lennie, hogy a tanórán kívül is foglalkozzon az idegen nyelvvel, hiszen a gyakran igen alacsony heti óraszámban folyó osztálytermi nyelvtanulás nem elegendő a sikerhez. A felsőoktatásban az önszabályozó tanulás nem csak a szakmai ismeretek elsajátítása és a későbbi életben át tartó tanulás szempontjából rendkívül fontos, hanem a nyelvtanulásban is. Az önszabályozó tanulási folyamatok szintén fejleszthetők és ebben a fejlesztő munkában a nyelvtanárok is részt tudnak venni, ha a tanórák alkalmával időt szakítanak arra, hogy megbeszéljék és kipróbálják a hallgatók által tanórai kereteken kívül és belül alkalmazható tanulási és motivációs stratégiákat.

Kutatásunk, mint említettük, nem reprezentatív mintán készült, ezért eredményeink szélesebb körben lehetséges általánosítására további vizsgálatokra van szükség. Terveink között szerepel a felnőtt nyelvtanulói populációval is hasonló felmérés elvégzése.

Köszönetnyilvánítás

Hálával tartozunk *Dörnyei Zoltánnak* és *Steve Ryannek*, hogy rendelkezésünkre bocsátották kérdőívük angol nyelvű változatát. Köszönjük *Barta Éva, Bereczky Klára, Borbély Judit, Fóris Myrtil, Neumayer Dénes, Káldosné Szendrői Ildikó, Sági Mónika, Sárvári Judit* és *Zöldi Katalin* segítségét a kérdőívek kitöltésében. A cikk az OTKA T047111 projekt támogatásával készült.

Irodalom

- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei Zoltán (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Dörnyei Zoltán és Clément Richard (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei Zoltán és Richard Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2001): The internal structure of language learning motivation: Results of structural equation modelling. *Modern Language Journal*, **85**. 1. sz. 19–36.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Németh Nóra (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Dörnyei, Zoltán és Schmidt Richard (2001, szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Europeans and their languages (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels.
[online:] (http://ec.europa.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Fehér Endre (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *novELTy*, **9**. 1. sz. 66–75.
- Gálik Norbert (2006): *An investigation into the relationship of motivational and attitudinal dispositions and the 'L2 Motivational Self System'*. Szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudomány Egyetem, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Motivation and second language acquisition (Technical Report # 23). In: Dörnyei Zoltán és Richard Schmidt (szerk.): University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 1–19.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **11**. 2. sz. 266–272.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Gazdasági Minisztérium, Sajtóközlemény 2007. július 7. [online:]
<http://www.gkm.gov.hu/print/sajtoszoba/sajtoanyagok/2007/07julius/ernst.html>
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**. 3. sz. 319–340.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (1999): „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children's foreign language motivation. *Language Teaching Research*, **2**. 3. sz. 33–56.
- Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, S. (2005): *Motivational Factors Questionnaire*. Nottingham: *School of English Studies*. University of Nottingham, Nottingham.
- Székhelyi Mária és Barna Ildikó (2002): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Typotex Kiadó, Budapest.
- TNS Hungary, Sajtóközlemény, 2005. november 17.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, **79**. 4. sz. 505–518.

Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében

ABSTRACT

**KATA CSIZÉR AND JUDIT KORMOS: LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AMONG STUDENTS
IN TERTIARY EDUCATION IN BUDAPEST**

In this paper we report the results of our questionnaire study on the English language learning motivation of Hungarian university and college students. 230 students from various higher education institutions in Budapest responded to our questions concerning their motivated language learning behaviour, their self-perceptions as language learners, their goal in language learning as well as their attitudes to speakers of language and to learning English in general. Our results indicate that the participants are very highly motivated to become competent English language speakers: they invest a considerable amount of energy in language learning, and they attribute a highly important role to English as a world language. Students are intensively encouraged by their parents and supported by their environment. The participants studying economics and law displayed the most favourable motivational characteristics. The results of regression analyses revealed that the important factors determining the effort students put into the language learning process are attitudes to language learning and students' perceptions of themselves as competent language users. Integrative orientation was found to play a significant role in predicting students' attitudes to language learning.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 1. 29–43. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata és Kormos Judit, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.