

CSIZÉR KATA – TANKÓ GYULA

A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán*

The investigation of motivation in an academic writing course

The aim of our paper is to investigate how English majors' motivated learning behavior is shaped by a number of self-related individual difference variables, such as their language learning selves, self-efficacy beliefs as well as self-regulatory strategy use. In order to achieve our research aim, we designed a large-scale quantitative study in which 223 first-year English majors participated by completing a standardized paper-and-pen questionnaire. The main results of our study indicate that English majors are not only motivated to enhance their language knowledge in general, but they are also willing to invest as much energy into learning how to write good academic texts as possible. Still, there is room for improvement, as many of them lack the will or knowledge to regulate their own learning process and to use self-regulatory strategies in effective ways. As for their motivated learning behavior, their ideal L2 selves play an important role: the way and extent they visualize their future selves in relation to their language use and academic writing will motivate them both in the short and long run.

Bevezetés

A nyelvpedagógiai kutatások történetében kiemelkedő szerepet játszik a diákok egyéni különbségeinek vizsgálata. Az elmúlt évtizedekben számos mérést végeztek a kutatók annak érdekében, hogy választ kapjanak arra a kérdésre, miért akadnak sikeresebb és kevésbé sikeres nyelvtanulók. A tanulás eredményességét különböző változókkal próbálták magyarázni, amelyek közül a legfontosabbaknak a nyelvérzék, a nyelvtanulási motiváció, a szorongás, a nyelvtanulási stratégiák és stílusok, valamint az életkor bizonyultak. A jelen cikkben nyelvtanulási motivációhoz kötődő tényezőket elemzünk annak feltárására, milyen hatással vannak az angol szakos egyetemisták nyelvtanulási viselkedésére az énképek, az énhatékonyság és az önszabályozó stratégiák.

A kutatás háttérében az alkalmazott nyelvészetnek az az egyre hangsúlyosabb feltételezése áll, mely szerint az osztálytermi környezetben tanuló diákok nyelvtudása akkor fejlődik a leggyorsabban, ha képesek szabályozni saját tanulási folyamataikat, valamint képesek aktív szerepet vállalni azok irányításában (Kormos–Csizér, megjelenés alatt). Ezért fontosnak tartjuk, hogy a motivált tanulási viselkedéssel kapcsolatosan ne csak az elmúlt években sokat vizsgált énképeket kutassuk, hanem azt is

* A cikk a 83243. számú OTKA-kutatás keretében készült. Köszönettel tartozunk az adatfelvétel során segítséget nyújtó kollégáknak.

vizsgáljuk, miként hatnak az énhatékonyság és az önszabályozó stratégiák a motivációra.

Cikkünk egy nagyobb vizsgálat részeredményeit közli. Nagymintás, két keresztmetszeti adatfelvételt tartalmazó kutatásunkban az angol szakos egyetemisták tudományos íráskészségének fejlődését és az azt befolyásoló, egyéni különbségeket jelző változókat mértük. A motivációt nemcsak általában érintjük, hanem a tudományos íráskészség fortélyainak elsajátításához köthető énképeket, stratégiákat és szorongást is elemezzük.

Az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztése minden felsőoktatási intézmény egyik legfontosabb célkitűzése. A következő tényezők a hatékony és sikeres felsőoktatási tanulmányok folytatásának elengedhetetlen feltételei: 1) a tudományos szövegek gyors és pontos értelmezése; 2) a gondolatok tömör és egységes egészet képző kifejezése; 3) a megfelelő regiszter használata; 4) az adott tudományterület retorikai normáinak alkalmazása. A különböző műfajú tudományos szövegek retorikai szerkezetének megismerése és reprodukálása, valamint az egyes tudományterületekre jellemző nyelvi és stiláris eszközök elsajátítása egyaránt hozzájárul a hallgatók tudományos szövegértésének és íráskészségének fejlődéséhez. A jó színvonalú tudományos írás feltétele a jól szerkesztett írás (Kaplan 1982), melynek során a szerző ismételten átdolgozza a szövegét, gondosan összehangolva a közölni kívánt tartalmat és a retorikai célokat (Tankó 2012). Az ilyen magas fokú tudatosságot igénylő szövegalkotási folyamat megismerése és gyakorlása kedvezően hat a gondolkodásra és a szóbeli tudományos kommunikációra (Tankó 2012).

A cikkben először rövid áttekintést adunk a kutatás háttéréről: bemutatjuk a vizsgálatához kapcsolódó legfontosabb motivációs elméletet, meghatározzuk, mit értünk önszabályozó stratégiákon, majd részletezzük az énhatékonyság és szorongás fogalmát. Ezt követően bemutatjuk a kérdőíves vizsgálat módszerét, közöljük és értelmezzük az eredményeket, végül pedig osztálytermi következtetéseket vonunk le belőlük.

Nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció vizsgálata a nyelvpedagógia és alkalmazott nyelvészet egyik legdinamikusabban fejlődő területe. Rengeteg elméleti tanulmány és empirikus cikk foglalkozik a motiváció leírásával és a különböző összefüggések feltárásával. A jelen kutatás szempontjából meghatározó fontosságú a második nyelvi motivációs érendszer elnevezésű modell (Dörnyei 2005, 2013). A meglehetősen bonyolult elnevezés háromtényezős modellt takar, amely szerint a nyelvtanulók motivált tanulási viselkedését három konstruktum befolyásolja közvetlen módon: 1) a diákok ideális második nyelvi énképe, azaz mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben magas szinten tudják a tanult idegen nyelvet használni; 2) a diákok szükséges (elvárt) második nyelvi énje, azaz mit gondol a nyelvtanuló, milyen környezet által meghatározott célokat kell elérnie a nyelvtanulás során; 3) a diákok nyelvtanulási élményei és tapasztalatai.

Az ideális második nyelvi énkép a gardneri integratív motiváció (Gardner 1985) kiterjesztése. Az elmélet szerint a diák vágyát, hogy beilleszkedjen a második nyelvi közösségbe, részben felváltja egy olyan tényező, amely tartalmazza a nyelvtanuló által elérni kívánt elképzeléseket és vágyakat (Dörnyei–Ushioda 2011). Az elméleti megfontolást mára számos adatfelvételen alapuló kutatás is megerősítette, és bebizonyo-

sodott, hogy a tanulók ideális nyelvi énképe pozitívan hat azokra az erőfeszítésekre, amelyek az idegennyelv-tanulást szolgálják. Ezenkívül egyre több olyan tréningprogramot is kidolgoztak, amelyek segítségével a diákok ideális nyelvi énképe fejleszthető a nyelvóra keretében (Chan, megjelenés alatt; Magid, megjelenés alatt).

Az ideális második nyelvi énkép mellett fontos szerepe lehet a szükséges nyelvi énképnek is, amely Higgins (1987, 1998) munkáira alapozva a belsővé nem tett motívumokat összesíti. Ezekről a diák azt gondolja, tekintetbe kell venni őket, de saját maga erről nincs feltétlenül meggyőződve. Dörnyei (2005) szerint ezek a motívumok inkább eszközjellegűek, és azokat a tulajdonságokat foglalják össze, amelyekről az egyén úgy érzi, el kell érnie (például kötelességtudat), de nem biztos, hogy azok egybeesnek a saját személyes vágyaival és kívánságaival.

A modell utolsó tényezője a nyelvtanulási tapasztalatokat összegzi. Olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumokat tartalmaz, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a diákok. Ezt a konstruktumot általában attitűd típusú változókkal vizsgáljuk, amelyek azt próbálják mérhetővé tenni, mennyire nyújt pozitív élményt a diákok számára az angoltanulás osztálytermi környezetben: mennyire szeretik az angolórákat és az órai feladatokat, ami részben azonos a belső motívummal.

Önszabályozó tanulási stratégiák

Az önszabályozó tanulási stratégiák vizsgálata a pszichológiai kutatások egyik részterülete (lásd például: Forgas–Baumeister–Tice 2009; Schunk–Zimmerman 2008). A nyelvpedagógiai vizsgálatokban azonban kevesebb hangsúlyt kaptak, annak ellenére, hogy azok a diákok, akik a nyelvtanulás hosszan tartó folyamata során képesek saját tanulási folyamatukat hatékonyan szabályozni, feltehetően könnyebben és gyorsabban elsajátíthatnak egy idegen nyelvet. Az önszabályozó tanulási stratégiák olyan technikákat foglalnak magukba, melyek segítségével a tanulók szabályozzák a gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket (Pintrich–De Groot 1990; Zimmerman 2008; Zimmerman–Schunk 2008).

Kuhl (1985) szerint a nyelvtanulók különböző típusú stratégiákat alkalmazhatnak, hogy a tanulási viselkedésüket szabályozzák, és ezen keresztül felelősséget vállaljanak a tanulási folyamatért. Hat szabályozó stratégia mérését vázolta fel, amelyek közül három kognitív stratégia (figyelem, kódolás és információszabályozás), kettő affektív (a motiváció szabályozása és érzelmi szabályozás), egy pedig a környezet szabályozása. Kuhl (1985), illetve Corno és Kanfer (1993) munkáit figyelembe véve Dörnyei (2001) az alkalmazott nyelvészet területének fontos részeként jelölte ki az önszabályozó tanulási stratégiák vizsgálatát. Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) kérdőíves adatgyűjtése öt szabályozó stratégiát igazolt: 1. az elkötelezettség szabályozása: a diák mennyire tudja szabályozni a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit; 2. metakognitív szabályozás: hogyan képes a figyelmét összpontosítani; 3. az unalom leküzdésének, azaz annak szabályozása, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelem; 4. érzelmi szabályozás, amely a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti; 5. a környezet szabályozása: abban segíti a tanulót, hogy olyan környezetet tudjon teremteni, amely lehetővé teszi számára a hatékony tanulást.

Nyelvtanulási szorongás és énhatékonyság

Sok nyelvtanuló tapasztalja, hogy a nyelvtanulás, illetve az idegennyelv-használat szorongással járhat. A szorongáshoz kötődő nyelvtanulói tapasztalatok évek óta foglalkoztatják az egyéni különbségeket vizsgáló kutatókat (MacIntyre–Gardner 1994), akik többféleképpen is mérték a szorongás szintjét, illetve annak hatását. Az idegennyelvtanulási szorongás összetett jelenség, és ennek megfelelően számos meghatározása ismeretes, attól függően, hogy jellemvonás-, állapot- vagy helyzetspecifikus szorongásról van-e szó, illetve hogy a szorongás negatív hatásait (debilitáló) vagy pozitív hozadékát (facilitáló) állítjuk-e középpontba. Az idegennyelv-tanulási szorongás általánosan elfogadott meghatározása a következő: „olyan nyugtalanság és negatív érzelmi reakció, amely az idegen/második nyelv tanulása és használata során lép fel” (MacIntyre 1999: 24).

A pontos meghatározás után a kutatók következő feladata a jelenség mérése. A szorongás mérésére több kérdőív is létezik. Az első mérőeszközt Horwitz és munkatársai állították össze az osztálytermi szorongás mérésére. A kérdőívben három tényező mérésével határozták meg az osztálytermi szorongás erősségét: kommunikációs zavar, tesztszorongás és a negatív értékeléstől való félelem (Horwitz–Horwitz–Cope 1986). Több magyarországi kutatás használta ezt a kérdőívet (lásd például: Piniel 2004; Tóth 2008), melynek érvényességével és megbízhatóságával kapcsolatban azonban hiányosságokra derült fény, azaz a kérdőív nem mért elvárhatóan jó eredménnyel (Dörnyei 2005; Piniel 2004; MacIntyre 1999; Tóth 2008).

A szorongás mérésére más megközelítési módot dolgozott ki MacIntyre és Gardner (1994). Modelljük alapján feltételezik, hogy az idegennyelv-tanulási szorongás során a befogadás, a feldolgozás és a teljesítmény sérülhet. Egyrészt kidolgoztak egy megbízható mérőeszközt, másrészt különböző feladatokkal kapcsolatban megbecsülték a szorongás egyes tényezőinek az összefüggéseit. Eredményeik alapján feltárták és bebizonyították a szorongás oksági szerepét. Kiemelték, hogy a szorongás nem csak azért okoz gondot, mert a diákok teljesítményét csökkenti. Azt is kimutatták, hogy a teljesítményt a befogadás és feldolgozás szakaszában fellépő problémák is tovább rontják. MacIntyre és Gardner kérdőívét Piniel (2012) fordította le magyarra, és az eredmények azt mutatják, hogy az információfeldolgozás szakaszában fellépő szorongás hatása meghatározó.

Az idegennyelv-tanulás során a diákoknak különböző alapkészségeket kell elsajátítaniuk, ezért felmerült az igény, hogy szükséges lenne megvizsgálni a négy alapkészséggel (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni szövegértés) kapcsolatos nyugtalanság és negatív érzelmi reakció fokát (Cheng–Horwitz–Schallert 1999; Pae 2013). Jelen kutatásunkban az íráshoz köthető szorongás skáláját használtuk fel Piniel (kézirat) magyar nyelvű kérdőíve nyomán.

A nyelvtanulási szorongás kutatása során a negatív megközelítési mód mellett felmerül annak a lehetősége, hogy míg a szorongás ronthatja a nyelvtanulás sikerességét, az énhatékonyság segítheti azt. Kutatásunkban ezért az íráshoz kapcsolódó szorongás mellett mértük az egyetemisták énhatékonysági képzetait is, vagyis azt, mennyire vélik úgy, hogy az írásbeli feladatokat képesek lesznek megoldani (Bandura 1993, 1997, 2006; Valentine–DuBois–Cooper 2004). Ezek a képzetek nemcsak a teljesítményre lehetnek közvetlen hatással, hanem befolyásolhatják a rövid és hosszú távú célokat, a motivációt és a szorongással való küzdelmet is (Bandura 1993).

A kutatás módszere

A kutatás háttere

A vizsgált egyetemi hallgatók az angol szakos tanulmányaik első két félévében vesznek részt tudományos íráskészséget fejlesztő kurzusokon. Az első félévben egy előadás-sorozat, illetve egy előadásokra épülő szeminárium keretében ismerkednek meg az írott tudományos nyelvhasználat alapjaival. Sem az előadás, sem a szeminárium hatékonyságát nem mértük a jelen kutatásban. Az előadás-sorozat átfogó elméleti képet ad a szövegalkotási folyamatról és a tudományos szövegek jellemzőiről, a szeminárium pedig elsősorban az olvasás utáni szövegértést, a tudományos írást és az e két készséget ötvöző tömörítési íráskészségeket fejleszti. A hallgatók különböző retorikai szerkezetű tudományos szövegek írását gyakorolják esszéírás és irányított tömörítés formájában (Tankó 2013). A második félévben szemináriumi foglalkozás keretében tanulják, miként kell kutatási kérdéseket megfogalmazni, célirányosan forrásokat keresni, szintetizálni és dokumentációs rendszert használni. A kurzusok célja az, hogy a hallgatók segítséget kapjanak a tanulmányaik során felmerülő írásbeli feladatok elvégzéséhez. Fontos megjegyezni, hogy az előadás látogatása nem kötelező, a szemináriumokon való részvétel viszont igen.

Kutatási kérdések

Jelen cikkünkben a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Hogyan írható le az elsőéves angol szakos diákok motivációja, énhatékonysága és önszabályozó viselkedése a szakmai íráskészség elsajátítása vonatkozásában?
2. Mely tényezők magyarázzák a diákok motivált tanulási viselkedését?

Résztvevők

A kutatás során 223 angol szakos egyetemista töltötte ki a kérdőívet a 2011/12-es tanév tavaszi félévében. Mindannyian nappali tagozatos alapszakosok voltak, és Budapesten tanultak. A nemek aránya a mintában megfelelt a szakon tanuló diákok arányainak: 76,6% (171 fő) nő, 23,3% (52 fő) férfi. Az átlagéletkoruk 20,6 év, a legfiatalabbak 18 évesek voltak, a legidősebb 37 éves. A legtöbben 7 és 10 éves koruk között kezdtek el angolul tanulni. Nyelvi szintjük a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (1996) alapján a B2 és C2 szint közé tehető. A megkérdezettek háromnegyede az angolon kívül más idegen nyelvet is tanult. A leggyakoribb második idegen nyelv a német volt, ezt követte a francia, a spanyol és az olasz. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

A kérdőív

A kérdőív 12 tényezőt mért, és 66 állítást/kérdést tartalmazott. Öt nyitott kérdés vonatkozott a diákok életkorára, nemére és nyelvtanulási tapasztalataira. A kérdőív fennmaradó részét Likert-skála típusú állítások képezték, azaz a diákoknak ötfokú skála alapján kellett eldönteniük, mennyire igazak az állítások rájuk nézve. A vizsgálat témái a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva:

1. Motivált tanulási viselkedés (öt állítás): Mekkora erőfeszítésre hajlandóak a diákok angolnyelv-tudásuk tökéletesítése érdekében? Példa: *Mindent megteszek azért, hogy a lehető legjobban megtanuljak angolul.* (Kormos–Csizér 2008)

2. Ideális második nyelvi én (négy állítás): Mennyire tudják elképzelni, hogy a jövőben igazán jól tudják használni az angol nyelvet az élet bármely területén? Példa: *Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képezem el magam, aki nagyon jól tud angolul.* (Kormos–Csizér 2008)
3. Szükséges második nyelvi én (hét állítás): Mennyire értenek egyet a velük szemben állított külső elvárásokkal? Példa: *Úgy érzem, mások elvárják tőlem, hogy úgy tudjak angolul, mint egy anyanyelvű.* (Kormos–Csizér 2008)
4. Nyelvtanulási élmények (négy állítás): Milyen múltbeli nyelvtanulási élményeik vannak? Példa: *Tetszettek azok a dolgok, amiket a középiskolában az angol órákon csináltunk.* (Kormos–Csizér 2008)
5. Angol mint lingua franca nézetek (négy állítás): Hogyan viszonyulnak az angol mint lingua franca használatához? Példa: *Angolul tanulni szükséges, mert ez egy nemzetközi nyelv.* (Kormos–Csizér 2008)
6. Írással kapcsolatos szorongás (nyolc állítás): Mennyire szoronganak az írásbeli feladataik elkészítésekor? Példa: *Amikor beadok egy angol szöveget, izgulok, mit fog szólni hozzá a tanár.* (Piniel–Csizér, publikálásra benyújtva)
7. Énhatékonysági képzetek (kilenc állítás): Mennyire gondolják azt, hogy az angoltanulással kapcsolatos feladatokat könnyen és jól meg tudják oldani? Példa: *Biztos vagyok benne, hogy angolul bármilyen szóbeli feladatot meg tudok csinálni.* (Bandura 2006)
- 8–12. Önszabályozó tanulási stratégiák használata (húsz állítás): Öt különböző skálán mértük, hogy a diákok mennyire hajlandók felelősséget vállalni a tanulási folyamatért. A skálák a következők voltak: 1) a környezet szabályozása (példa: *Ki tudok alakítani olyan környezetet, amely lehetővé teszi, hogy hatékonyan tudjak angol szövegek írására összpontosítani.*); 2) az unalom leküzdésének szabályozása (példa: *Le tudom küzdeni az angolul írás közben fellépő unalmat.*); 3) metakognitív szabályozás (példa: *Minden nehézséget le tudok küzdeni, amik az angolul írást általában hátráltatják.*); 4) érzelmi szabályozás (példa: *Tudom kezelni a feszültséget, mely az angol nyelven való írás közben lép fel.*); 5) az elkötelezettség szabályozása (példa: *Vannak saját módszereim arra, hogy megvalósítsam az írással kapcsolatosan kitűzött célokat.*) (Tseng–Dörnyei–Schmitt 2006).

Adatfelvétel és adatelemzés

Az adatfelvételt egy kötelező tudományosíráskészség-szemináriumon végeztük el. Az adatokat SPSS for Windows 16.0 programmal rögzítettük és elemeztük. A skálák megbízhatóságát Cronbach-alfával mértük. A Cronbach-alfa 0 és 1 között változó mérőszám, melynek minél magasabb az értéke, annál megbízhatóbban mérik a kérdőív állításai a feltételezett konstruktumot. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények **Leíró statisztika**

Az 1. táblázat a skálák megbízhatósági eredményeit és leíró statisztikáját mutatja. A Cronbach-alfa értékek alapján megállapíthatjuk, hogy a skálákat alkotó állítások megfelelő megbízhatósággal mérnek (értékük minden skála esetén magasabb, mint az elvárható

0,6). A motivációs skálák átlagai magas motivációról tanúskodnak, viszont korábbi vizsgálatok alapján felmerült a kérdés, hogy a diákok nyelvtanulókként vagy inkább nyelvhasználókként tekintenek-e önmagukra (Kormos–Csizér–Menyhárt–Török 2008). Eredményeink alapján a szakmai íráskészségről úgy vélekednek a diákok, hogy van még mit tanulniuk (a motivált tanulási viselkedést és az ideális nyelvi ént mérő skála átlaga is magasabb 4-nél). A nyelvtanulási élmények, illetve a szükséges nyelvi ént mérő skálák átlaga ennél valamivel alacsonyabb, ami egyrészt azt mutatja, hogy a diákok motivációja inkább belső, mint külső tényezőkön alapul, másrészt jelezhet tanulási problémákat (a nyelvtanulási élmények nem csak pozitívak), illetve lehetséges, hogy nem látják tisztán, milyen külső elvárásoknak kívánnak megfelelni. Ami az íráshoz kötődő szorongást illeti, nem tűnnek túlságosan szorongónak (átlag = 2,82). Az énhatékonyság-skála átlaga majdnem eléri a 4-est (átlag = 3,67), ami azt jelzi, hogy önbi-zalom terén van még tennivaló. Míg az önszabályozó stratégiák átlaga 3 és 4 között alakult, az elkötelezettséget mérő tanulási stratégiák érték el a legalacsonyabb átlagot (átlag = 3,28), ami problémákat jelez a rövid és hosszú távú célokkal, illetve a kitűzött célok elérését lehetővé tevő kitartással kapcsolatban. Ami a skálaátlagok szórását il-leti (st. dev.), a táblázatban feltüntetett válaszokból kitűnik: vannak olyan skálák, amelyek nagyobb egyetértésről tanúskodnak (például: ideális második nyelvi én), mint mások (nyelvtanulási élmények).

	Skálák	Cronbach-alfa	Átlag	St. dev.
1.	Motivált tanulási viselkedés	0,78	4,44	0,51
2.	Ideális második nyelvi én	0,74	4,65	0,41
3.	Szükséges második nyelvi én	0,76	3,78	0,62
4.	Nyelvtanulási élmények	0,86	3,94	0,91
5.	Angol mint lingua franca nézetek	0,72	4,27	0,47
6.	Írással kapcsolatos szorongás	0,82	2,82	0,66
7.	Énhatékonysági képzetek	0,91	3,67	0,71
8.	Környezet szabályozása	0,66	3,70	0,69
9.	Unalom leküzdésének szabályozása	0,76	3,59	0,75
10.	Metakognitív szabályozás	0,77	3,74	0,83
11.	Érzelmi szabályozás	0,82	3,79	0,76
12.	Elkötelezettség szabályozása	0,67	3,28	0,79

1. táblázat. A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája

Regresszióelemzés

A regresszióelemzés célja, hogy kiderítse, egy bizonyos tényezőt (magyarázandó skála) mely tényezők befolyásolhatnak (magyarázó skálák). Kutatásunkban azt mértük, mennyire motiváltak az egyetemisták arra, hogy tökéletesítsék szakmai íráskészségü-ket, így ezt a skálát választottuk magyarázandó skálának. A cikk korábbi részében részletesen áttekintettük, milyen tényezők befolyásolhatják a diákok motivált tanulási viselkedését, azaz mennyire igyekeznek minél jobban megtanulni angolul szakmai szövegeket írni, így ezek a tényezők (énképek, nyelvtanulási élmények, szorongás, énhatékonyság, illetve önszabályozó tanulási stratégiák) lettek a magyarázó skálák.

A regresszióelemzés folyamatában statisztikai eszközökkel vizsgáljuk, hogy a magyarázó skálák közül melyeknek van statisztikailag szignifikáns hatásuk a magyarázandó skálára.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk (2. táblázat), hogy a tizenegy mért skála közül ötnek van közvetlen hatása a diákok motivált tanulási viselkedésére. A 2. táblázat béta értékei alapján az egyes skálák hatásának az erősségére is fény derül. A motivált tanulási viselkedésre legerősebben a diákok ideális második nyelvi énje hat, azaz minél inkább kirajzolódik bennük az angol íráskészséghez köthető jövőkép, annál nagyobb erőfeszítést tesznek a minél jobb íráskészség elsajátításáért. Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszer elnevezésű modelljének másik eleme, amely közvetlenül hat a diákok motivált tanulási viselkedésére, a nyelvtanulási élményeket összefoglaló skála: minél pozitívabbak az osztálytermi tapasztalatok, annál erősebb a motiváció. Az írással kapcsolatos szorongás és énhatékonyság közül csak az utóbbi befolyásolja közvetlen módon a diákok erőfeszítéseit, vagyis megállapítható, hogy a diákok magabiztossága kedvezően alakítja motivációjukat. Az öt különböző önszabályozó tanulási stratégia közül kettőnek bizonyított a közvetlen hatása. Az íráshoz kötődő tanulási folyamatok szabályozása során kiemelt jelentősége van az unalom leküzdésének és a környezeti hatások szabályozásának.

Skálák	Béta	T	P
Ideális második nyelvi én	0,50	9,53	> 0,001
Unalom leküzdésének szabályozása	0,21	3,93	> 0,001
Énhatékonyság	0,19	3,55	> 0,001
Környezet szabályozása	0,16	3,05	0,003
Nyelvtanulási élmények	0,11	2,12	0,035
R ²	0,44		

2. táblázat. A motivált tanulási viselkedést magyarázó skálák

Kutatásunkban számos olyan tényezőt mértünk, amelyek végül nem kaptak helyet a 2. táblázatban részletezett modellben. A szükséges második nyelvi én, az írással kapcsolatos szorongás, illetve több önszabályozó tanulási stratégia nem hat közvetlenül a diákok motivált tanulási viselkedésére. A közvetett hatásokat azonban nem zárhatjuk ki, de ezek vizsgálatát a jelen cikk keretei nem teszik lehetővé.

Összegzés és következtetések

Kutatásunkban két kérdésre kerestük a választ. Először is kíváncsiak voltunk, hogyan alakul az angol szakos egyetemisták motivációja, önszabályozása, és milyenek az énhatékonysági képzeteik. Megállapítottuk, hogy a hallgatók nemcsak általában az angolnyelv-tudásuk tökéletesítése iránt motiváltak, hanem mindent elkövetnek a szakmai íráskészség javítása érdekében is. Ennek ellenére az önszabályozó tanulási stratégiák használatában volna még mit fejlődniük. A stratégiák alkalmazása nem öncélú, hanem abban segít, hogy az írástanulás hosszadalmas, sokszor monoton folyamatát könnyebbé és hatékonyabbá tegyük a diákok számára. Ami a második kutatási kérdésünket, a mo-

tivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezőket illeti, az ideális második nyelvi énképnek van meghatározó szerepe: minél inkább képes valaki a jövőbeli énképét elképzelni és felépíteni – és ennek az énképnek általában az angollal és különösen az íráskészséggel kapcsolatos részeit erősíteni –, annál motiváltabb lesz.

Az eredményekből számos osztálytermi következtetést lehet levonni. Egyrészt úgy tűnik, a hallgatók felismerik a rövid távú készségfejlesztési célokat, és azt is belátják, hogy a feladat összetett, fejleszteniük kell íráskészségüket. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy gondjaik vannak a hosszú távú céljaik megfogalmazása terén. Ez feltételezhetően abból adódik, hogy elsőéves hallgatókként kevesebb írásbeli feladatot kapnak a többi tárgy oktatóitól a bevezető kurzusok keretében, és a vizsgákon sem kell hosszabb terjedelmű szövegeket alkotniuk, ennél fogva nem látják át pontosan, milyen közép- és hosszú távú célt szolgál a három íráskészséggel foglalkozó kurzus. Az íráskészséget fejlesztő oktatóknak tehát az is feladatuk lenne, hogy a hallgatóknak ne csak a kurzusok rövid távú céljait vázolják fel. Fontos megértetni velük azt is, hogy az elsajátított készségeket nem csak az írásórán kell és lehet használni: később szemináriumi dolgozatokat kell írniuk, majd a BA-tanulmányaik végén szakdolgozatot is. A külső elvárásoknak csak közvetítője az írásoktató: a hallgatóknak meg kell felelniük azon oktatók elvárásainak is, akik az íráskészséget nem célként, hanem a tudás közvetítésére és demonstrálására szolgáló eszközként kezelik. A közös erőfeszítés eredményeképpen pontosabb és világosabb elvárásrendszer, illetve jövőkép rajzolódhat ki az elsőéves hallgató számára, ami nagyban segítheti íráskészségének fejlődését és az elérhető célok megfogalmazását. A jól definiált, elérhető és hasznos célok segíthetnek leküzdeni az unalmat és más, az íráskészség fejlődésére negatívan ható környezeti hatásokat. Ha a hallgató megérti, mit miért sajátít el, és látja annak funkcióját és fontosságát a közeli és távoli jövőben, valószínűleg sokkal tudatosabban és eredményesebben próbál fejlődni.

További vizsgálatokra lenne szükség annak feltárása érdekében, vajon a hallgatók nyelvi kompetencia szerinti csoportosítása hatékonyabb íráskészség-fejlesztéshez vezet-e. Továbbá fontos lenne a jó csoportdinamika kialakítása és kutatása, az egyénre szabott készségfejlesztés az ún. *process writing* módszerrel, valamint a hallgatók szövegeinek irányított, csoportos értékelése. Feltételezhetjük, hogy mindezek fejleszthetik a hallgatók önbizalmát, olyan osztálytermi légkört teremthetnek, melyben a hallgatók biztonságban érzik magukat, és ezáltal motiváltabbak lesznek.

Végezetül hangsúlyozzuk, hogy kutatásunk korlátozott méretű. Mivel csupán angol szakos egyetemisták körében vizsgáldtunk, nem biztos, hogy adatainkat általánosítani lehet más tanulói csoportokra is. Másrészt, mivel eredményeink önbevallásos kérdőíves vizsgálaton alapulnak, mindenképpen szükség lenne további kvalitatív kutatásokra is, amelyek során a diákok interjúk keretében mondhatnák el érzéseiket, fejthetnék ki véleményüket a fent tárgyalt témákban. Végül célszerű lenne mérni a diákok tudományos íráskészségének szintjét is.

IRODALOM

- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117–148.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- (2006): Guide to the construction of self-efficacy scales. In: Pajares, F. – Urdan, T. (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307–337.
- Chan, L. (megjelenés alatt): Effects of an imagery training strategy on Chinese university students' possible second language selves and learning experiences. In: Csizér, K. – Magid, M. (eds.): *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, Y. – Horwitz, E. K. – Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49, 417–446.
- Corno, L. – Kanfer, R. (1993): The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education* 19, 301–311.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképpalkotás. *Modern Nyelvkutatás* 19/3, 11–15.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011, eds.): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Forgas, J. – Baumeister, R. – Tice, D. (2009, eds.): *Psychology of self-regulation*. New York: Psychology Press.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, 125–132.
- Kaplan, R. B. (1982): An introduction to the study of written texts: The “discourse compact”. *Annual Review of Applied Linguistics* 3, 137–151.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning* 58, 327–355.
- (megjelenés alatt): The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*.
- Kormos, J. – Csizér, K. – Menyhárt, A. – Török, D. (2008): “Great expectations”: The motivational profile of Hungarian English majors. *Arts & Humanities in Higher Education* 7, 63–80.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. – Beckmann, C. J. (eds.): *Motivation, intention and volition*. Berlin: Springer, 279–291.
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill College, 24–45.
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283–305.
- Magid, M. (megjelenés alatt): A motivational programme for learners of English: An application of the L2 Motivational Self System. In: Csizér, K. – Magid, M. (eds.): *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Pae, T.-I. (2013): Skill-based L2 anxieties revisited: Their intra-relations and the inter-relations with general foreign language anxiety. *Applied Linguistics* 34, 232–252.
- Piniel Katalin (2004): *Szorogó gimnazisták a nyelvórán*. In: Kontráné Hegybíró E. – Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker, 125–144.
- (2012): Comparative and structural evidence for the validity of the Hungarian input, process, and output anxiety scales. In: Illés, É. – Eitler, T. (eds.): *Studies in applied linguistics in honor of Edit H. Kontra*. Budapest: ELTE BTK, 107–122.
- (kézirat): *Hungarian translation of the beliefs about language learning inventory*.
- Piniel, K. – Csizér, K. (publikálásra benyújtva): *L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context*.
- Pintrich, P. R. – De Groot, E. V. (1990): Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33–40.
- Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (2008, eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Tankó, Gy. (2012): *Professional writing: The academic context* (Rev. 2nd ed.). Budapest: Eötvös University Press.
- (2013): *Paraphrasing, summarising and synthesising skills for academic writers: Theory and practice*. Budapest: Eötvös University Press.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP* 2, 55–78.
- Tseng, W. – Dörnyei, Z. – Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27, 78–102.
- Valentine, J. C. – DuBois, D. L. – Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* 39, 111–133.
- Zimmerman, B. J. (2008): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1–19.
- Zimmerman, B. J. – Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 1–30.