

## ELSŐ ÉVFOLYAMOS NÉMET SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

**Lovász Ágnes**

*Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék*

Az elmúlt évtizedekben számos hazai felmérés született, mely az idegennyelv-oktatás és idegennyelv-tanulás témakörét, illetve ezen összetett folyamatok komponenseinek összefüggésrendszerét vizsgálta (Csapó, 2001; Einhorn, 2001; Nikolov, 1999; Terestyéni, 1996). A kutatások túlnyomó része az általános és középiskolai osztálytermi folyamatok elemzésére irányult, és irányul még ma is, míg a felsőoktatás nyelvi képzéseinek vizsgálata háttérbe szorul.

A felsőoktatásban gyakran felmerülő kérdések a következők: „Milyen nyelvi felkészültséggel érkeznek a diákok az egyetemekre, főiskolákra?”, „Miért választják a diákok a nyelvszakokat?”, „Milyen cél vezérli őket tanulmányaikban?”, „Mi a véleményük a hallgatóknak saját nyelvi tudásukról?”, „Mennyiben térnek el a diákok elvárásai az adott nyelvszakkal szemben a valós képzési formától?”. Ezen kérdések megválaszolásának szükségessége abban áll, hogy e tényezők alapvetően befolyásolhatják az oktatás menetét és rámutathatnak az esetleges változtatások szükségességére. Az oktatás során gyűjtött tapasztalatok és megfigyelések, illetve az órai kereteken kívül hallgatókkal folytatott informális beszélgetések alkalmat adnak arra, hogy betekintést nyerjünk a témába, ahhoz azonban, hogy megbízható, érvényes adatokhoz jussunk, empirikus kutatásokra van szükség.

Jelen tanulmányban egy olyan feltáró jellegű kvalitatív kutatás eredményeiről számolunk be, melyet első éves német szakos hallgatók körében végeztünk. A kutatás kereteit leszűkítve, a vizsgálat a hozott nyelvtudás, a motiváció és a nyelvtanulói énkép területeit állítja középpontba. Az adatok gyűjtése kérdőíves eljárással történt. Három első évfolyamos hallgatói csoport diákjait kértük meg arra, hogy 17 nyitott kérdésre válaszoljanak. Célunk az volt, hogy feltárjuk nyelvtanulásuk mozgató rugóit, a motivációs összetevők között fennálló összefüggéseket; információkat szerezzünk arról, milyen kép alakult ki a hallgatókban önmagukról tudásukat, szerepüket illetően; továbbá hogy választ kapjunk arra a kérdésre, milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg az egyes hallgatói csoportok között. A tanulmány első részében a kutatás elméleti kereteit mutatjuk be, majd kitérünk a kutatás módszerének és eredményének részletes ismertetésére, végül célkitűzéseket fogalmazunk meg az oktatással, illetve a tanulással kapcsolatban.

## A vizsgálat elméleti keretei

A motiváció fogalma több diszciplína kutatási tárgyát képezi. Az egyes tudományterületek más megközelítésben kutatják a motivációt, és megismerésük céljában is különbségek mutatkoznak meg. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy e területek elméleti és gyakorlati eredményei hatást gyakorolnak egymásra. Jelen vizsgálatban az idegennyelvtanulásban meghatározó motivációs elméleteket kívánjuk áttekinteni.

A kezdetektől egészen a 90-es évekig a nyelvtanulással kapcsolatos motivációkutatásokat *Gardner* szociálpszichológiai modellje uralta (lásd pl. *Dörnyei*, 1996; *Kirchner*, 2004; *Kleppin*, 2001), mely alapvetően két motivációs orientációt különböztetett meg, az integratív és az instrumentális orientációt. Integratív orientációról akkor beszélhetünk, ha valaki azért tanulja a célnyelvet, mert pozitívan viszonyul a célnyelvi beszélőkhöz és kultúrájukhoz, azonosulni kíván velük. Instrumentális orientációról akkor van szó, ha a motiváció háttérében külső tényezők játszanak szerepet. Ebben az esetben a nyelvtanuló a nyelvtudást eszközként tekinti, valamely cél elérése, megvalósítása érdekében (kedvezőbb munkakör, több fizetés, utazás stb.). *Clément* és *Kruidenier* (1983) az instrumentális orientáció dimenzióját további három kategóriával egészítette ki: tudásra, barátsággra, utazásra való irányultság (idézi *Dörnyei*, 1996).

A szociális-nevelési modell a motivációt a motivációs intenzitás (erőfeszítés), a célnyelv elsajátítására irányuló vágy, illetve a nyelvtanulás iránti beállítottság hármaskombinációjában képzei el (*Gardner* és *Tremblay*, 1994, idézi *Kleppin*, 2001). A 90-es évektől kezdve számos kutató vállalkozott a *gardneri* modell kiterjesztésére, a motiváció további összetevőit kutatva (*Dörnyei*, 1996; *Nikolov*, 2003). Így vált ismertté a motivációkutatásokban az intrinszik és extrinszik motiváció fogalma. Az intrinszikusan motivált nyelvtanuló igénye a nyelvtanulásra belülről fakad, ilyenkor maga a nyelvi tevékenység motiváló mivolta és érdekessége kerül a középpontba, a nyelv tanulása jutalom, örömszerzési forrás. Extrinszikus motiváció alatt azt értjük, amikor a nyelvi tevékenység külső jutalmak megszerzésére, vagy a büntetés elkerülésére irányul. További kutatások során, mind az intrinszik, mind az extrinszik motiváció további differenciálására került sor. *Deci* és *Ryan* (1985, idézi *Dörnyei*, 1996; *Kleppin*, 2001) nevéhez fűződik az „önálló elhatározás”-elmélet, mely az extrinszik motiváció, *Vallerand* (1997, idézi *Kleppin*, 2001) nevéhez pedig az intrinszik motiváció további alkategóriáinak meghatározása. Az intrinszik motiváció fogalmához kapcsolódik *Csikszentmihályi* flow-, vagy áramlat-elmélete is (1997). Az elmélet azt a tudatállapotot ragadja meg, amikor az egyén valamely tevékenységbe teljes mértékben belemerül, anélkül, hogy erőfeszítésnek érezné azt.

*Dörnyei* (1996) a nyelvtanulási motiváció összetevőinek három szintjét különbözteti meg. A nyelvi szinthez kapcsolja az integratív és az instrumentális orientáció fogalmát, a tanulói szinthez rendeli a teljesítmény-szükségletet és az önbizalmat, a tanulási szituáció szintjén helyez el bizonyos kurzus-specifikus, tanár-specifikus és csoport-specifikus motivációs tényezőket. Az önbizalom és a tanulói énkép fogalmával hozható összefüggésbe *Hermann* (1980) eredmény-hipotézise, mely egyrészt a motiváció és a siker- illetve kudarcélmény, másrészt a nyelvtanulási folyamat eredményességének kölcsönhatását igyekszik magyarázni (idézi *Berndt*, 2002; *Kirchner*, 2004). A nyelvtanulási motiváció

nem írható le statikus jelenségként, a motiváció hátterében álló motívumok változhatnak, s ezek úgy pozitív, mint negatív hatást is gyakorolhatnak magára a folyamatra (Berndt, 2002).

Napjaink nyelvtanulási motivációkutatására általánosan jellemző tendencia, hogy a motiváció fogalmkörét egyre sokrétűbb kontextusban vizsgálják, újabb és újabb befolyásoló tényezők után kutatva, melyek összefüggésbe hozhatók a nyelvtanulási motivációval (Dörnyei, 1996; Nagy, 2005; Nikolov, 1995, 2003). Ezek közé sorolható összetevők többek között a nyelvtanulói énkép, a kommunikációs hajlandóság, a tanár szerepe és vezetési stílusa, a szülő szerepe, az osztálytermi eljárások és munkaformák, a tananyag.

## Kutatási kérdések

Kutatási kérdéseinket a hozott nyelvtudás, az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció (Dörnyei, 1996), a motivációs intenzitás, a nyelvtanulói énkép dimenziói mentén igyekeztünk leszűkíteni:

- 1) Milyen az egyetem első évfolyamára beiratkozó diákok nyelvi felkészültsége?
- 2) Hogyan jellemezhető az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációja?
- 3) Mi az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció szerepe a nyelvtanulásban, illetve az egyetemi tanulmányokban?
- 4) A hallgatók tanulmányi eredménye milyen hatással van motivációjuk alakulására?
- 5) Milyen a hallgatók motivációs intenzitása?
- 6) Milyen a hallgatók énképe?
- 7) Melyek a német szakos hallgatók jövőbeli elképzelései?
- 8) Milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a német nyelv és irodalom szakos nappali, a német nemzetiségi szakos nappali és a levelező tagozatos első évfolyam hallgatói csoportjai között?

## Módszerek

### Az adatgyűjtés eszköze

Az adatgyűjtés eszközeként 17 kérdéscsoportból álló, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet dolgoztunk ki. A kérdőív struktúráját tekintve a következő elemekből épült fel: először háttérinformációkat gyűjtöttünk az adatközlők korát, nemét tekintve, illetve arra vonatkozóan, hogy mely szakon vagy szakokon folytatnak tanulmányokat az egyetemen, és hányadik szemeszterüket végzik. A 17 kérdéscsoportból négy irányult a hallgatók hozott nyelvtudására, illetve részben nyelvhasználati környezetük felderítésére is (1., 3., 5., 6.), további hat kérdéscsoporttal a nyelvtanulás, illetve az egyetemi nyelvi stúdium folytatásának mozgató rugóira, motívumaira kívántunk rákérdezni (2., 4., 7., 8., 9., 15.). A

10. és a 3., illetve részint a 6. elem is a motivációs intenzitás fogalomkörét érintette. Öt kérdéscsoport kapcsolódott a hallgatók nyelvi énképéhez (11., 12., 13., 14., 16), az utolsó (17.) a kérdőív esteleges nyelvhasználati problémáira vonatkozott. Az adatgyűjtés német nyelven történt, a kérdéseket németül tettük fel, és az adatközlőktől is ezen a nyelven vártuk a válaszokat. Azt feltételeztük, hogy egyes kérdések megválaszolása, nyelvi hiányosságaikból fakadóan nehézségbe ütközik.

### **A vizsgálat résztvevői**

A vizsgálat résztvevői a Pécsi Tudományegyetem első évfolyamos német szakos hallgatói közül kerültek ki. Összesen 36 hallgató töltötte ki a mérőeszközt, melyek mindegyike értékelhetőnek bizonyult. A 36 hallgató közül 14 diák nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (1. csoport), 12 diák nappali tagozatos német nemzetiségi szakos hallgató (2. csoport), 10 pedig levelező tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (3. csoport). A hallgatók kiválasztása a nappali tagozatos német nemzetiségi diákoknál, illetve a levelező tagozatos hallgatóknál adott volt, hiszen e szakokat évfolyamonként mindösszesen átlagosan 15 fő látogatja. A nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos diákok esetében a „*Grammatische Übungen II*” című kurzus hallgatóit kértük meg a mérőeszköz kitöltésére. E csoport tagjainak kiválasztása véletlenszerű mintavételként értelmezhető, hiszen a szakra közel 120 hallgató járt, akik az adott kötelező kurzust számos, követelményrendszerükben azonos lehetőség közül választhatták ki, a nekik megfelelő időpontban és személyi feltételekhez mérten.

A mérőeszközt 29 nő és 7 férfi töltötte ki. A nappali tagozatos diákok életkora 18 és 21 év között mozgott, míg a levelező tagozatos hallgatóknál a legfiatalabb 21, a legidősebb 38 éves volt. A levelező tagozatos diákok mindegyike egy szakos volt. A nappali tagozatos hallgatók többségében két szakosak voltak: a német nyelv és irodalom szakos hallgatók közül 7 diák az egyetem történelem, 2 az orosz, 2 a néprajz, 1-1 diák a kommunikáció és magyar szakán is tanulmányokat folytatott, mindössze 1 hallgató volt egy szakos németes. A nemzetiségi diákoknál 3 diák tanulta csak a németet, a német mellett 3 diák hallgatott történelmet, 2 orosz, 3 pedagógiát, 1 pedig spanyolt. A szemeszterek számát tekintve egy fő nemzetiségi szakos hallgató kivételével, aki 4. szemeszterét végezte, minden adatközlő egyetemi tanulmányainak 2. szemeszterében volt.

### **Lebonyolítás**

A kérdőívek kitöltésére 2006. május második és harmadik hetében került sor. A hallgatók a mérőeszközt a szorgalmi időszak befejeztével nem órai keretek között töltötték ki. A kérdőívek kitöltésére 30 perc állt a diákok rendelkezésére.

## Eredmények

### Hozott nyelvtudás, nyelvhasználati környezet

A kérdőívben összesen három kérdéscsoport (1., 5., 6.) vonatkozott a nyelvtanulók hozott tudásszintjére, nyelvhasználati környezetükre. A vizsgálat során a hallgatók nem töltöttek ki nyelvi tudásszintmérő tesztet, nyelvtanulásuk hossza és intenzitása (egyetemi tanulmányaik megkezdéséig), illetve a felmérés ideéig megszerzett nyelvvizsgáik alapján kívántunk képet kapni nyelvtudásukról. Rákérdeztünk, hogy beszél-e valaki szűkebb családi, vagy baráti környezetükben németül.

Az első csoportban (nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgatók) a diákok közül 2 fő 8 évig, további 10 fő 9–12 évig és 2 diák 13–14 évig tanulta a nyelvet. A hallgatók többsége (71%) már az általános iskola alsó tagozatában elkezdte a német nyelv tanulását. A második csoportban (nappali tagozatos német nemzetiségi szak) a hallgatók fele legkevesebb 12 évig folytatott német nyelvi tanulmányokat, a tanulás kezdete az általános iskola megkezdésének időpontjára tehető. A csoport másik fele már korábban, az óvodában, illetve közvetlen családi környezetében kezdte tanulni a nyelvet, nyelvtanulásuk hossza 13-tól 18 évig terjedt. A harmadik csoportban négyen kevesebb, mint 8 évig tanulták a nyelvet, hatan (60%) 10–12 évig.

A nyelvtanulási intenzitás felmérése arra vonatkozott, hogy a diákok milyen fajta iskolai keretek között tanulták a német nyelvet: normál vagy tagozatos osztályban, emelt óraszámú, két tannyelvű iskolákban stb. Az adatok feldolgozása során a második csoportban 1, a harmadik csoportban 2 adatot értékelhetetlennek minősítettünk, mert az információk nem voltak elég egyértelműek, vagy hiányosnak bizonyultak. A felmérés eredményeit az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A hallgatók nyelvtanulási intenzitása

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Normál	3	–	2	5
Normál + emelt óraszám	2	1	3	6
Normál + tagozat	–	–	2	2
Normál + két tannyelvű	2	–	–	2
Emelt	3	2	–	5
Emelt + két tannyelvű	–	1	–	1
Emelt + nemzetiségi	–	1	–	1
Tagozatos	3	4	–	7
Tagozatos + nemzetiségi	–	1	–	1
Két tannyelvű	1	–	–	1
Nemzetiségi	–	1	–	1
Család + emelt	–	–	1	1

A nyelvtanulás hosszát és intenzitását tekintve a második csoport áll az első helyen. Itt a nyelvtanulás kezdete gyakran a kisgyermekkorra tehető, az iskola előtt megkezdődött. A diákok többsége az iskolai keretek intenzívebb nyelvtanulási formáiban sajátította el a nyelvet. A német nemzetiségi szakos diákokat a szintén nappali tagozatos első csoport követi. A többség az általános iskolában kezdte meg a nyelvtanulást, a normál osztálytermi nyelvtanulási variáns mellett helyet kaptak a tagozatos és a két tannyelvű formák is, melyek az intenzív tanulást segítik elő. A nyelvtanulás legrövidebb időtartamáról a harmadik csoportnál beszélhetünk, bár a „rövid” fogalma relatív. Két tannyelvű, tagozatos, nemzetiségi osztálytermi nyelvtanítási formákról ebben a csoportban nem eshet szó. A nyelvtudást igazoló dokumentumok szintjét és típusát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A nyelvvizsgák szintje és típusa

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Állami középfok	6	1	2	9
Állami felsőfok	3	7	7	17
DSD középfok	3	4	1	8
Goethe középfok	–	–	3	3
Goethe felsőfok	1	1	–	2
ÖSD középfok	2	1	–	3
ÖSD felsőfok	–	2	–	2
Origo középfok	1	–	–	1
Origo felsőfok	1	–	–	1
Összesen	17	16	13	46

Megjegyzés: DSD = Deutsches Sprachdiplom (német nyelvvizsga), ÖSD = Österreichisches Sprachdiplom (osztrák nyelvvizsga)

Az évfolyam minden hallgatója rendelkezett valamilyen nyelvvizsgával, közülük sokan többel. Általánosságban elmondható, hogy a megszerzett dokumentumok alapján a hallgatók nyelvi felkészültsége megfelelt az egyetemi követelményeknek. A 36 nyelvszakos diák összesen 46 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezett, ebből 22 felső-, 24 középfokú volt. Ha a nyelvvizsgák csoportos megoszlását nézzük, azt mondhatjuk, hogy az első és második csoport a nyelvvizsgák számát tekintve közel azonos mutatókkal rendelkezett, ugyanakkor, ha a nyelvvizsga szintjét is figyelembe vesszük, arra a megállapításra jutunk, hogy a második csoport nyelvi felkészültsége volt a legmagasabb, hiszen itt a felsőfokú vizsgák aránya jóval nagyobb (83%), mint az első csoportban (36%). Ha a harmadik csoport dokumentumainak számát vizsgáljuk, az elmaradt a többi csoporttól, viszont, ha a tudásszintet is figyelembe vesszük, a csoport a második és az első csoport között foglalt helyet (70%).

A 6. kérdéscsoport részben a nyelvhasználati környezet, részben a motivációs intenzitás fogalmával állt kapcsolatban. Arra kerestük a választ, milyen nyelvhasználati hát-

térrel rendelkeznek a diákok, akik az egyetemre érkeznek, illetve módjukban áll-e családi, baráti környezetükben kommunikálni német nyelven, vagy valamely német nyelvjárás segítségével, és ha igen, élnek-e ezzel a lehetőséggel. Feltételezésünk alapján a szociális környezet adta kommunikációs lehetőség leginkább a második csoportban jellemző, hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok azért jelentkeznek erre a szakra, mert német származásúak, tehát „otthonról” hozzák magukkal a nyelvet. (Erre az aspektusra még kitérünk a motiváció tárgyalása kapcsán.) A válaszok kiértékelésénél két külön kategóriaként kezeltük a német irodalmi nyelvet beszélőket, illetve a német nyelvjárást beszélőket. A német irodalmi nyelv elsajátítása egyértelműen osztálytermi tanulási formára utal, míg a nyelvjárás iskolán kívüli nyelvsajátításhoz, informális beszédhelyzetekhez köthető.

A várakozásoknak megfelelően a második csoport minden hallgatójának társas környezetében volt olyan személy, aki beszélt valamely német nyelvjárást (10) vagy az irodalmi nyelvet (2). A levelező tagozatos, azaz a harmadik csoport tagjai között is jelentős volt azoknak a száma, akiknek a környezetében valaki beszélt a nyelvet: a tízből nyolc válaszadó családjában, illetve baráti környezetében négyen használták a nyelvjárás valamely formáját, és heten az irodalmi német nyelvet. Az első csoportban hat adatközlő közvetlen környezetében voltak jelen olyan személyek, akik tudtak németül (4 nyelvjárás, 2 irodalmi nyelv), nyolc hallgatónak nem volt lehetősége a német nyelvet gyakorolni családjában, baráti társaságában.

### **Motiváció**

A kérdőívben célzottan 5 kérdés vonatkozott (2., 4., 7., 8., 9.) a hallgatók nyelvtanulási motívumára. (Közvetetten ide kapcsolódik a 15. kérdés is.) Szoros összefüggésben áll egymással a 2. és 7. kérdés: a 2. kérdésben a nyelvtanulás elkezdésének motívumai érdekeltek, míg a 7. kérdés arra vonatkozott, hogy a diákok miért kezdtek német nyelvű egyetemi stúdiumba. Feltételezésünk az volt, hogy a nyelvtanulás kezdetekor elsősorban extrinszik motívumok vezérelték a tanulókat. Ezt az adatok is alátámasztották, a diákok a nyelvtanulás kezdetekor nagyon fiatalok voltak, így a döntést, hogy milyen nyelvet és mikor tanuljanak, valószínűleg szüleik, illetve maga a szituáció hozta meg helyettük. Az is feltételezhető volt, hogy a szülőknél elsősorban az instrumentális orientáció került előtérbe a nyelv választáskor. Egyedül a nemzetiségi csoport estében feltételeztünk a szülők részéről integratív orientációt.

A nyelvtanulási motiváció nem statikus, a motivációt befolyásoló egyes motívumok a nyelvtanulási folyamat előre haladtával folyamatosan változnak. Megfelelő feltételek mellett a kezdetben extrinszikusan motivált tanuló intrinszikus beállítottságúvá válhat (pl. *Nikolov*, 1995). Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél megmutatkozó motívumok kapcsán tehát azt feltételeztük, hogy, amellett, hogy a diákok nem véletlenül, hanem valamely cél által vezérelve kezdték el az egyetemet, döntésükben szerepet játszottak intrinszik motívumok is, illetve az integratív orientációs jelleg szerepe is kimutatható lesz. A válaszokat a 3. és 4. táblázatban foglaltuk össze. A válaszadókra általánosságban jellemző volt, hogy nem csak egy, hanem több motívumot is felsoroltak.

3. táblázat. A diákok motívumai a nyelvtanulás kezdetekor\*

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Szülői döntés	2	3	2	7
Erre volt lehetőség az iskolában	7	2	3	12
Német származás	1	3	–	4
Rokonok német nyelvterületen	1	3	–	4
Németül/nyelvjárást beszélő családtagok a közvetlen környezetben	2	2	3	7
A családban mások is németet tanultak	–	2	–	2
Jelenlegi motivációjára adott választ	3	–	3	6

\* Megjegyzés: A „német származás”, illetve a „németül/nyelvjárást beszélő családtagok a környezetben” válaszokat külön kategóriákba soroltuk, hiszen a német származás nem jelenti feltétlenül azt, hogy a családban valaki beszéli is a nyelvet.

4. táblázat. A diákok motívumai az egyetemi tanulmányok megkezdésekor

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Nem volt más ötlete / kell egy diploma és németből jó jegye volt középiskolában	3	1	–	4
A nyelvtudás elmélyítése céljából	2	3	4	9
Tanár szeretne lenni	7	7	6	20
Tolmács vagy fordító szeretne lenni	2	2	2	6
Tetszik neki a német kultúra, az emberek	2	–	–	2
Tetszik neki maga a nyelv	3	1	–	4
A nyelvismeret megkönnyíti a munkavállalást	1	2	–	3
A diploma elengedhetetlen feltétel a munkájához	–	–	1	1
Kell még egy diploma	–	–	1	1

Megjegyzés: Egy adatközlőtől nem érkezett semmifajta válasz.

A 2. kérdés adatainak feldolgozásánál figyelmen kívül hagytuk azokat a válaszokat, melyek nem a múltbéli motivációra irányultak, hanem a jelenlegi nyelvtanulás motívumait tárták fel. Az eredményekből kitűnik, hogy várakozásainkkal ellentétben az extrinszik motívumok mellett az integratív orientációnak is jelentős szerep jutott a nyelvtanulás megkezdésében, nem csak a nemzetiségi csoportnál, hanem a másik két csoportban is. Annak ellenére, hogy több hallgató külső okokra vezette vissza nyelvtanulási mo-



tivációját, említésre méltónak tartották feltárni, hogy a nyelvtanulási folyamat során megszerették a nyelvet és idővel a nyelvi tevékenységet is szórakoztatónak találták. Az adatok megcáfolták feltevésünket, miszerint a nemzetiségis diákok nagyobb arányban választották a német nyelvet német származásukból, a nyelvhez való kötődésükből adódóan.

A hallgatókat elsősorban instrumentális motívumok vezérelték, amikor felvételt akartak nyerni az egyetemre. Integratív orientációra utalnak a „*tetszik a német kultúra, az emberek*”, illetve a „*tetszik maga a nyelv*” válaszok, amely azonban csak a hallgatók 16%-ánál jelent meg. Intrinszik jellegre utal a nyelvismeret elmélyítésére irányuló tudásvágy és érdeklődés a hallgatók 25%-ánál. Bár a „*tanár szeretne lenni*”, illetve a „*tolmács vagy fordító szeretne lenni*” válaszokban egyértelműen tükröződik az instrumentális beállítottság, feltételezhető, hogy a döntésben az intrinszik motívumok szerepe is jelentős. Ha valakinek maga a nyelvi tevékenység nem okoz örömet, az aligha választaná a megnevezett pályák egyikét. A hallgatók 72%-a döntött e válaszok mellett, ami jelentős arány. Az érdektelenséget sugalló „*nem volt más ötletem / kell egy diploma és németből jó jegyem volt a középiskolában*” válasz a hallgatók 11%-ára volt jellemző. A három csoport között lényeges különbségekről nem beszélhetünk.

A 15. kérdéscsoport a diákok jövőbeli elképzeléseire vonatkozott: milyen szférában kívánnak elhelyezkedni a diploma megszerzése után, illetve a német szakos diploma mennyiben segíti őket ezen elképzelések megvalósításában. Ez utóbbi kérdés szoros kapcsolatot mutat a 7. kérdéssel, illetve annak instrumentális jellegével. A diákok jövőbeli terveire vonatkozó válaszokat az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. A hallgatók jövőbeli elképzelései

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Tanár szeretne lenni	10	7	7	24
Fordító/tolmács szeretne lenni	3	2	1	6
Turizmusban	–	–	2	2
Emberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka	–	2	–	2
Külföldi munka	1	1	1	3
Saját céget akar alapítani	–	–	1	1
Más nyelveket akar tanulni	1	–	–	1
Nyelvtudását kívánja mélyíteni	1	–	–	1
Egyéb szakokon tanulmányokat akar folytatni	2	1	–	3
Reméli, hogy tudja hasznosítani	–	–	1	1
Nincs még konkrét elképzelése	1	1	–	2

Megjegyzés: Két adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az 5. táblázat adatai két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba azok a válaszok sorolhatók, melyek konkrét elképzeléseket vázolnak, (pl. „*tanár szeretne lenni*”, „*fordító vagy tolmács szeretne lenni*”), míg a válaszok másik részére általánosabb megfogalmazás jellemző (pl. „*turizmusban*”, „*emberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka*”), ahol az adatközlők nem tértek ki arra, hogy e területeken belül mire gondolnak pontosan.

Sok esetben van egyezés a fentiekben felsorolt és a 7. kérdéscsoport kérdéseire adott válaszok között. A legtöbben azért jelentkeztek az egyetemre, mert konkrét jövőbeli elképzelésekkel rendelkeztek, s azok megvalósításának egyik feltétele a diploma megszerzése volt. A legtöbben nem egy, hanem több lehetséges tervet is vázoltak. Eben az esetben is (lásd korábban 7. kérdéscsoport) sokan említették (összes válaszok 63%-a, adatközlők 83%-a), hogy tanárként, fordítóként vagy tolmácsként szeretnének dolgozni. (A 15. kérdésben többen jelölték meg a tanári pályát célként, mint azt a 7. kérdésben tették.) A nyelvtanulás, illetve a nyelvvél való foglalkozás eszköz-jellegű motívumként jelent meg, úgy mint egyéb más, kisebb százalékban előforduló válaszok esetében is, mint például a turizmus, emberekkel és nyelvvél kapcsolatos munka, külföldön dolgozni, vagy saját céget alapítani, ahol a nyelvtudás elengedhetetlen feltétel. Mindössze két adatközlő válaszolta, hogy semmilyen konkrét, vagy általános jellegű cél nem fogalmazódott meg benne a jövőt illetően.

Az instrumentális orientációra kívánt rákérdezni a 4. és a 8. kérdés. A 4. kérdésben a hallgatók feladata az volt, hogy olyan élethelyzeteket nevezzenek meg, amelyben tényleges hasznát látták német nyelvtudásuknak. A 8. kérdés a tanult nyelv hasznos eszköz-jellegére utalt. Arra kértük a diákokat, indokolják meg, miért tartják fontosnak a német nyelv ismeretét. Az válaszokat a 6. és a 7. táblázat mutatja.

6. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők általánosságban

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Fontos az idegen nyelvek ismerete	4	3	2	9
Sokan beszélnek	5	5	3	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra (turistákkal, külföldön, ismerősökkel)	5	4	3	12
Német nyelvterületek földrajzi közelsége miatt	4	1	1	6
Távlati célok megvalósítása érdekében (pl.: munka)	4	3	6	13
Lehetőségünk nyílik általa más kultúrák megismerésére	1	1	–	2
Hasznosabb az angol	3	–	–	3
Német nyelvismerettel könnyebb angol tanulni	1	–	–	1

7. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők konkrét élethelyzetekben

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Egyetemi tanulmányokhoz	5	7	1	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra német ajkú idegenekkel	6	5	5	16
Kommunikáció során barátokkal, rokonokkal, ismerősökkel	–	6	–	6
Előny az álláskeresésnél	–	–	2	2
Fordításhoz	–	1	3	4
Külföldi utazások során	5	4	–	9
Jelenlegi munkavégzésben (magántanár, iskolai tanár, idegenvezető, utazási iroda)	1	2	8	11
Filmekhez/könyvek olvasásánál/zenehallgatáskor	10	4	2	16

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az általános és a konkrét tényezők között, melyek a német nyelv hasznosságát kívánják bizonyítani, nagy az átfedés. Az instrumentális orientációt tovább differenciáló tényezők között jelentős szerepet kaptak egyrészt a munka és egyéb más távlati célok, melyeknél a német nyelvismeret előny, másrészt pedig a nyelv, mint a kommunikáció eszköze motívumok. A kommunikációs helyzeteket, a barátokkal, ismerősökkel, rokonokkal folytatott kommunikáció lehetőségét és előnyét csak a nemzetiségis diákok vették számba. Kimutatható az is, hogy a nyelvválasztás során az sem másodlagos tényező, hogy hányan beszélnek, vagy mennyire elterjedt az adott nyelv. A 8. kérdésben kapott válaszokban is tükröződött az az általános felfogás, mely szerint az angol nyelvtudás hasznosabb a németnél. Ez az adat egybecseng több hazai kutatás eredményeivel is (Nikolov, 2003). A hallgatók csak a konkrét szituációból kiindulva említették meg a nyelvi egyetemi stúdium lehetőségét, általánosságban azonban nem ejtettek említést e lehetőségről. A legnagyobb különbség, élethelyzetükből adódóan, a nappali és levelező tagozatos hallgatók válaszaiban volt. Míg a nappali tagozatos hallgatók általában nem dolgoztak (esetleg idejével vagy részidőben), addig a levelező szakosok mindegyike munkavállaló személy volt az adott csoportokban. Nyelvtudásukat élethelyzeteikben sokan kamatoztatták munkahelyeiken, míg a nappalis diákoknál ez csak terveként szerepelt. A nappali tagozatosoknak több idejük jutott német nyelvű tévécsatornákat nézni, könyveket olvasni, zenét hallgatni, utazgatni.

A 9. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy miért szeretik magát a német nyelvet. A válaszok itt is széles skálán mozogtak (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. A német nyelv tetszési mutatói

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Logikus felépítés	2	–	3	5
Jó hangzás	5	3	1	9
Német származás	1	4	–	5
Jobb eredményei voltak németből, mint más tantárgyakból	2	–	–	2
Kultúra, beszélők	1	1	1	3
Nem túl nehéz	1	2	1	4
Szórakoztató a német nyelv tanulása	2	–	–	2
Mert évek óta tanulja és természetessé vált	–	2	5	7
Jól tudja hasznosítani	1	1	2	4
Jobbak a német tévéműsorok, mint a magyar nyelvű csatornák műsorai	–	1	–	1
Nem szereti	1	–	1	2
Szereti a nyelveket	1	–	1	2

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ, egy adatközlő nem nevezett meg konkrét okot, egyszerűen csak személyes okokra hivatkozott.

Bár a német nyelvet a közvélemény általában nem sorolja a szép hangzású nyelvek közé (Nikolov és Nagy, 2003), a hallgatók a legnagyobb arányban (25%) ezt a tényezőt nevezték meg, amiért elnyeri tetszésüket a nyelv. Szintén a közvéleménynek ellentmondó adat, hogy egyes válaszadók azért szeretik a németet, mert annak nehézségi fokát alacsonyra becsülik (11%). Egyesek a nyelv logikus felépítésére (14%) hivatkoztak. Instrumentális orientáció mutatkozott meg egyes nyelvtanulók esetében (11%), az integratív motívumok elsősorban a nemzetiségiseknél (2. csoport) voltak tetten érhetőek („német származás” 14%). A kultúra, illetve a nyelvet beszélők iránti tetszés elenyésző százalékban (8%) jelent meg a válaszok között. Intrinszik motivációs jelleg mutatkozott meg a „természetessé vált” és a „szórakoztató a német nyelv tanulása”, illetve a „szereti a nyelveket” motívumok esetében. Ha e három választ egységesen, mint az intrinszik motiváció mutatóját, kezeljük, akkor azt mondhatjuk, hogy a diákok jelentős hányadánál (30%) belső indíttatásra vezethető vissza a német nyelv iránti vonzalom. A válaszok igen csekély hányadában fedezhetőek fel a sikerélmény, a nyelvtanulás eredményessége és a motiváció közötti összefüggések. Két hallgató válaszában szerepelt, hogy azért szeretik a német nyelvet, mert jó eredményeket értek el a nyelvtanulás során. Volt olyan adatközlő is, aki annak ellenére, hogy egyetemi szakjául választotta a németet, mégsem szereti a nyelvet.

### Motivációs intenzitás

A motivációs intenzitás fogalmát leggyakrabban abból vezetik le, hogy az egyén mennyi időt, energiát és munkát hajlandó befektetni a nyelvtanulásba, illetve annak sikerességébe, milyen helyet kap a nyelv a tanuló életében az iskolai kereteken kívül (Dörnyei, 2001). A 3., a 10. és 6. kérdés vonatkozott a német szakos első éves hallgatók motivációs intenzitására. A 3. kérdés a múltbéli, azaz az egyetem megkezdése előtti időszak motivációs intenzitására, a 10. és a 6. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitására kérdezett rá. A 3. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok kizárólag intézményes keretek között, avagy iskolán kívül is foglalkoztak-e a nyelvvel, és ha igen, milyen formában. A hallgatóktól gyűjtött adatok a 9. táblázatban láthatóak. A második, illetve a harmadik csoportban néhány esetben több forma is szerepelt.

9. táblázat. Nyelvtanulási formák az iskolán kívül

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Magántanár	7	2	4	13
Hosszabb tartózkodás német nyelvterületen	1	4	3	8
Családi környezet	–	4	2	6
Kizárólag iskolai keretek között	6	3	3	12

Az adatközlők egyharmada kizárólag iskolai keretek között foglalkozott a nyelvvel, míg kétharmaduk szabadidejében is időt és energiát fordított nyelvi készségei fejlesztésére. Az utóbbi csoportban a hallgatók több mint fele magántanár segítségét kérte, a csoport másik fele más formában fejlesztette nyelvtudását (családi környezetben, vagy német nyelvterületen való hosszabb tartózkodás során). Ha az egyes hallgatói csoportokat hasonlítjuk össze egymással, a kötetlen nyelvtanulási formák (gyakorlás német nyelvterületen, család) a második csoportban voltak a legjellemzőbbek, míg a kötött, osztálytermihez hasonló forma (magántanár) előfordulási gyakorisága az első csoportban volt a legnagyobb. Ebben a csoportban a legnagyobb azok száma is, akik intézményes kereteken kívül nem fordítottak energiát, időt és pénzt nyelvtudásuk fejlesztésére. A harmadik csoportban minden típusú válasz közel azonos arányban volt jellemző.

A 6. kérdéscsoport két részre tagolható. Az adatközlők nyelvhasználati környezetéről már említést tettünk. A kérdéscsoport második részében a diákok nyelvhasználati szokásaira kérdeztünk rá, azaz, hogy ki aknázza ki a környezet adta lehetőségeit, ki kommunikál ténylegesen családtagjaival, barátaival német nyelven. Az első csoportban a hallgatók közül heten állították, hogy szűkebb környezetükben beszél valaki németül, ugyanakkor ebből egy esetben sem történik német kommunikáció a diákok és környezetük közt. A második csoportban (itt mindenkinek adott a német nyelvű kommunikáció lehetősége) az adatközlők fele, azaz hat diák szokott beszélgetni németül családtagjaival, barátaival; négy fő nem folytat német nyelvű kommunikációt otthon, barátaik körében; két diák pedig nem válaszolt erre a kérdésre. A harmadik csoportban a csoport 80%-ában

(8 fő) adott a lehetőség, de csak 50% él is vele, egy diák nem szokott kommunikálni családjával német nyelven, három hallgató nem adott választ.

A 10. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitását helyezte előtérbe. Arra kér-tük a diákokat, nevezzék meg, milyen módon foglalkoznak a német nyelvvel az egyete-mi nyelvhasználaton kívül. A válaszokat a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat. A hallgatók egyetemen kívüli nyelvhasználati formái

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Német nyelvű tévécsatornák	13	12	10	35
Német nyelvű rádióműsorok	1	2	–	3
Német nyelvű könyvek	4	7	5	16
Német nyelvű sajtó	7	7	4	18
Német nyelvű internetes honlapok	3	1	1	5
Német zenehallgatás	2	–	–	2
Fordítás és tolmácsolás	1	–	–	1
Német színház	–	1	–	1
Munkahelyen	–	–	2	2
Autodidakta módon	–	–	1	1
Beszélgetés családtagokkal	–	–	2	2
Utazás német nyelvterületre	1	–	–	1

A diákok túlnyomó többsége a német tévécsatornák által látta biztosítottak nyelvtu-dása fejlődését; egy adatközlő kivételével mindenki szabadidős nyelvi tevékenységként említette a német csatornák nézését. Ha összevonnuk a könyvekre és a sajtóra vonatkozó adatokat, csaknem ugyanolyan közkedvelt forma az írott szöveg olvasása is. Amennyi-ben szintén e csoporthoz rendeljük az internetes honlapok olvasását, akkor az olvasás veszi át a vezetést.

Hasonló képet kapunk, ha az egyes csoportokat vizsgáljuk. Mindhárom csoportban megközelítőleg ugyanolyan gyakori tevékenység volt a tévézés, mint az olvasás. A legszegényesebb volt a paletta a második csoportnál, a legszínesebb a harmadiknál. Fi-gyelemre méltó adat, hogy bár a 6. kérdésre adott válaszokban sokan állították, hogy németül kommunikálnak családtagjaikkal, a nyelvhasználat ezen formája itt nagyon cse-kély arányban szerepelt a válaszok között.

Összegezve az eredményeket, a három csoportot összehasonlítva, elmondható, hogy részben a környezet által adta lehetőségeiknek köszönhetően, a második csoport, azaz a nappali tagozatos nemzetiségi csoport motivációs intenzitása a legnagyobb, a harmadik csoportnál ennél kisebb, az első csoportnál a legkisebb motivációs intenzitásról beszél-hetünk.

**A hallgatók nyelvtanulói énképe**

A diákok nyelvtanulói énképére a 11., 12., 13., 14. és 16. kérdésben kérdeztünk rá. Ezen egységeken belül szoros kapcsolat áll fenn a 11. és 12., illetve a 13., 14. és 16. kérdések között. A 11. kérdés arra vonatkozott, vajon hogyan ítélik meg a hallgatók saját német nyelvtudásukat általában véve, a 12. kérdésben pedig e tudás differenciálására kérdeztünk rá. Az eredményeket a 11. és 12. táblázat foglalja össze.

11. táblázat. A hallgatók saját megítélése nyelvtudásuk szintjéről

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Hiányos	2	–	–	2
Nem túl jó	1	1	–	2
Közepes	2	–	–	2
(Elég) jó	2	4	3	9
Biztos tudással rendelkezik	–	2	–	2
Szókincse fejlesztésre szorul	2	–	1	3
Gazdag szókincssel rendelkezik	1	–	1	2
Sok nyelvtani hibát vét	2	3	3	8
Írásban jó	–	–	1	1
Írásban rossz	1	–	–	1
Szóban jó	1	2	–	3
Szóban rossz	–	–	1	1
Rossz a kiejtése	–	–	1	1
Jó a kiejtése	–	–	2	2
Nem olyan jó, mint azt az egyetem előtt gondolta	3	–	1	4
Egyre rosszabb a kevés gyakorlási lehetőség hiánya miatt	1	–	–	1

Megjegyzés: Egy hallgatótól nem érkezett válasz.

A 11. kérdést a tanulók egy része általánosságában ragadta meg („hiányos”, „nem túl jó”, „közepes” stb.), de volt, aki már ennél a kérdésnél belekezdett a differenciálásba (nyelvi készségek, szókincs, nyelvtan), holott a nyelvi készségek értékelésére céltottan a 12. item kérdezett rá. Néhányan kapcsolatba hozták régi énképüket a jelenlegi énképükkel, és negatív tapasztalataikról adtak számot, mások folyamatában szemlélték tudásuk változásait. A válaszok egy másik vonulata is kirajzolódott az adatok alapján: volt olyan tanuló, aki nyelvtudásának pozitív és negatív oldalait is számba vette, akadtak azonban olyanok is, akik csak a negatívumokat, a hiányosságokat emelték ki. A készségek értéke-

lésénél a tanulók vagy két elemet ragadtak ki a négy készség közül, melyek közül az egyiket jónak, a másikat rossznak tartották, vagy mind a négy készség kapcsán ítéletet alkottak.

Összességében a 11. itemben sokan nem adtak számot tudásuk átfogó, általános szintjéről, hanem annak csak negatív részleteit emelték ki. Egyértelműen pozitív hangok a válaszok 43%-ában jelentek meg.

12. táblázat. A hallgatók saját megítélése saját nyelvi készségeik szintjéről

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Jó beszéd-készség	4	3	3	10
Rossz beszéd-készség	5	4	4	13
Jó olvasás utáni értés	9	2	6	17
Rossz olvasás utáni értés	–	2	–	2
Jó hallás utáni értés	5	3	2	10
Rossz hallás utáni értés	5	–	2	7
Jó íráskészség	2	2	4	8
Rossz íráskészség	6	3	2	11
Rossz helyesírás	–	1	–	1
Minden készsége normálisnak mondható (nem túl jó és nem túl rossz)	–	2	–	2
Minden készsége egyformán jó	1	1	2	4

A 12. kérdésben a hallgatóknak nyelvi készségeikről kellett ítéletet alkotniuk. A válaszok itt a pozitív önértékelés irányában mozdultak el (58%), mindazonáltal a pozitív és negatív önértékelés közötti különbség igen csekélynek mondható. Saját bevallásuk szerint a hallgatók az olvasás utáni készségben tartották magukat a legjobbnak és a legtöbben beszéd-készségükkel kapcsolatban voltak rossz véleménnyel. Ha a receptív és produktív készségeket hasonlítjuk össze egymással, akkor a diákok produktív készségeiket jóval rosszabbnak tartották, mint receptív készségeiket. Egy hallgató válaszában tükröződött e megállapítás esetleges magyarázata is, miszerint az egyetemi oktatás során a hallgatóknak kevés alkalmuk nyílik beszéd-készségük fejlesztésére.

Az egyes csoportok összehasonlításában a legkiegyenlítettebb arányokat, mind a jó-rossz ellentétpárra, mind az egyes készségekre vonatkozóan a második csoportban találtunk. Ebben a csoportban egyáltalán nem magaslott ki az olvasás utáni értés pozitív megítélése a többi készséggel szemben. A legnagyobb különbségek az első csoportban voltak megfigyelhetőek. A jó és rossz ellentét kapcsán az íráskészségben és az olvasás utáni értesben mutatkoztak nagyobb különbségek, illetve az egyes készségeket egymással összehasonlítva közel azonos számú rossz vélemény érkezett a beszéd-készség, a hallás utáni értés és az íráskészség terén.



A 16. kérdésben arról kérdeztük a hallgatókat, mennyire sikeres, avagy sikertelen egyetemi hallgatónak ítélik meg magukat, s a gondolatmenetet tovább folytatva a 13. kérdés arra vonatkozott, hogy mit kellene tenniük ahhoz, hogy jobb eredményeket érjenek el. A 14. kérdés segítségével arra kerestük a választ, hogy vajon hány hallgatót ért az egyetem első évében olyan kudarcélmény, melynek következtében eljárt az a gondolat, hogy megszakítja tanulmányait.

A 16. kérdésre adott válasz alapján a magukat egyértelműen sikeresnek tartó diákok (39%) aránya nagyobb a magukat egyértelműen sikertelennek értékelő diákokkal szemben (26%), bár az egyértelműen pozitív és negatív önértékelés közti különbség itt is csekély mértékű volt. Viszonylag nagy (35%) azoknak a hallgatóknak a száma, akik nem tudtak egyértelmű értékítéletet alkotni saját magukról, változóan sikeresnek, illetve sikertelennek tartották önmagukat különböző tényezőktől függően, mint például a tantárgy. Ha egybevetjük a magukat sikertelen és változó sikerű nyelvtanulókat, illetve a magukat sikeresnek megítélő diákok arányát az egyes csoportokban, arra a megállapításra juthatunk, hogy a második, azaz a nemzetiségis diákok körében a leggyakoribbak a sikertelenség irányába mutató tényezők, holott nyelvtudásuk szintjének megítélésében e csoport tagjai voltak a legjobb véleménnyel önmagukról.

13. táblázat. Mi szükséges a jobb eredmények eléréséhez?

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Gyakorlás (ált.)	2	5	5	12
Beszédgyakorlat	4	3	3	10
Stílus és szöveggyakorlat	–	1	–	1
Helyesírás gyakorlása	1	–	–	1
Szókincsfejlesztés szótárhasználattal	1	–	–	1
Olvasás	3	2	1	6
Nyelvtant előlről kellene kezdeni	1	–	–	1
Más tanulási módszer	1	–	–	1
Több német nyelvű tévéműsort nézni	1	–	–	1
Német nyelvterületen való tartózkodás	3	1	–	4
Intenzívebb tanulás	3	1	2	6
Több ész	–	–	1	1
Több szorgalom	2	1	1	4
Több kitartás	1	–	–	1
Nem tudja	1	1	–	2

A 13. kérdésre adott válaszokat a 13. táblázat mutatja. A legtöbben gyakorlati tényezőket jelöltek meg a jobb eredmények zálogaként (77%), mint például gyakorlás, s annak specifikus fajtái (helyesírás, szókincs, beszéd, olvasás, tanulási módszer). Az akarat

tényezők, mint például kitartás és szorgalom, csak a válaszok rendkívül kevés hányadában (1%) játszottak szerepet, s még ennél is kevesebben, mindössze 1 fő jelölt meg vele született képességet, mely biztosítani tudná nyelvtanulási sikerét. Külső tényezőt, mint a német nyelvterületen való tartózkodást, csak négy fő említett. Lényeges adat, hogy a hallgatók közül senki sem tért ki az oktatás módjára, a tanári szerepekre, a tananyagra stb. Az egyes csoportok között nem találtunk lényeges eltérést a válaszok alapján.

A 14. feltett kérdésre a válaszadók 61%-a azt felelte, hogy nem gondolkodott el még azon, hogy abbahagyja tanulmányait. A fennmaradó 39%-nak viszont már megfordult a fejében, hogy megszakítja a német szakos stúdiumot. Ennek indokai között szerepelt például a kudarcélmény, a vizsgadruk, a nehézségek és a levelezősök között akadt olyan is, aki a sok utazásba fáradt bele. Néhány tanuló nemleges válaszát is indokolta, ez az első és második csoportban volt jellemző. Ők általában azért nem gondoltak még tanulmányaik megszakítására, mert az „*aki amit elkezdett, azt csinálja is végig*”-elvet követik. Ha az egyes csoportokat vesszük szemügyre, akkor a tanulmányaik megszakításának gondolatával játszadozó diákok a második csoportban voltak a legtöbben (50%) és az első csoportban a legkevesebben (29%). A harmadik csoportban a hallgatók 40%-a gondolt már arra, hogy abbahagyja tanulmányait a német szakon. Hasonlóságot, illetve összecsengő véleményeket tapasztaltunk a második csoport esetében, amikor a sikertelenség és sikeresség kérdéskörét boncolgató kérdésre adott válaszokat kapcsolatba hoztuk a jelen eredményekkel. A nemzetiségis diákok jelentős része általában kevésbé sikeresnek tartotta magát, mint a többiek, illetve latolgatta a tanulmányok megszakítását, miközben nyelvtudását átlagosan jónak értékelte. A diákok jelentős része már elgondolkodott a befejezésen. Ennek egyik lehetséges oka lehet a sikertelenség. Ha a „*sikertelen*”, illetve a „*változó*” kategóriákat összeadjuk, akkor ebbe a kategóriába a diákok 61%-a tartozik.

A 17. kérdés a kérdőív nyelvhasználatára vonatkozott, illetve annak esetleges problémáit kívánta feltárni. A 36 adatközlőből 26-nak nem okozott problémát, hogy a német nyelven feltett kérdéseket értelmezze, illetve azokra németül válaszoljon. Tizen azonban jelezték, hogy egyes kérdésekre bővebb választ adtak volna, ha a kérdőív nyelve magyar lett volna. (A legproblematisabb kérdésnek a 15. bizonyult.) E tény arra enged következtetni, hogy az első évfolyamos hallgatók egy része, mint ahogy azt korábban feltételeztük, nyelvhasználati problémákkal küzd.

## Összegzés

A vizsgálat célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációjába, illetve feltárjuk a motivációval szoros összefüggésben álló egyes tényezők hatásait. A kutatás feltáró jellegű volt, az adatokat nem reprezentatív mintán vettük fel. Az eredmények alapján a következő tendenciákra derült fény.

A hallgatók többsége korán, már az általános iskola alsó tagozatában megkezdte német nyelvű tanulmányait. Sokan közülük a nyelvelsajátítást elősegítő intenzív programokban vettek részt, emelt óraszámú, tagozatos, nemzetiségi vagy két tannyelvű osz-

tályokban tanulták a nyelvet. A nyelvtudást igazoló dokumentumok tekintetében elmondható, hogy minden adatközlő rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, nyelvi felkészültségük meghaladja a középszintet, sőt a hallgatóknak több mint fele felsőfokú nyelvvizsgát tett. A diákok válaszaikban gyakran adtak hangot elégedetlenségüknek, nyelvtudásbeli hiányosságaikra mutattak rá. Hogy feltárjuk ezen ellentmondás mibenlétét, nyelvtudásuk mérésére lenne szükség, objektív mérőeszközök alkalmazásával.

A hallgatók jelentős hányadának környezetében él egy, vagy több olyan személy, aki beszéli a német nyelvet. Hiába áll fenn azonban az otthoni gyakorlás lehetősége, a diákoknak kevesebb, mint fele kommunikál németül családtagjaival, barátaival.

A nyelvtanulás megkezdésében, a nyelvválasztáskor az extrinszik motívumok mellett, helyet kaptak az integratív orientációra utaló tényezők is. Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél ugyanakkor, elsődlegesen instrumentális motívumok vezérelték a diákokat, emellett az intrinszik vonulat is jelen van az eredmények alapján.

A hallgatók jelentős többsége tanári pályán szeretne a későbbiekben elhelyezkedni. Az instrumentális orientáción belül jelentős szerephez jutottak olyan távlati célok (pl. munka), amelyekben a nyelvtudás előnyt jelent, illetve a nyelv eszköz-jellegének hangsúlyozása a kommunikáció eszközeként. A kérdőívben a motivációra irányuló kérdések, és az arra kapott válaszok kapcsán összegezve elmondható, hogy az instrumentális orientáció a válaszokban nagyobb hangsúlyt kapott, mint bármely más motivációs tényező. A hallgatók elsősorban német nyelvű tévéműsorok által, illetve olvasással igyekeznek fejleszteni nyelvtudásukat.

A felmérés az adatgyűjtő eszköz gyenge pontjait is feltárta: ellentmondásos adatokat gyűjtöttünk a tanulók általános nyelvtudásának önértékelése kapcsán. A készségek megítélésében viszont megmutatkozott a tendencia, mely szerint a diákok az olvasás utáni értés területén tartják tudásukat a legbiztosabbnak, és beszédkészségük tekintetében vannak a legrosszabb véleménnyel saját tudásukról. Viszonylag kevesen tartják magukat sikeresnek, sokan a változó, illetve a sikertelen kategóriába sorolják magukat. A válaszadók jelentős hányada gyakorlati tényezőkben látja sikere kulcsát, illetve a jobb eredményekhez vezető utat.

Az egyes csoportok összehasonlításánál különös figyelmet érdemel a második csoport, akik számos területen különböznek társaiktól: itt a legmagasabb azoknak az aránya, akik már az iskola előtt megkezdték a nyelvtanulást és a nyelvvizsgák alapján az ő nyelvi felkészültségük a legmagasabb. Ez részben azzal is magyarázható, hogy közülük mindenkinek él a családjában, vagy baráti körében olyan személy, aki beszéli a németet, s ezt a gyakorlási lehetőséget a diákok közül sokan ki is használják ebben a csoportban. Ez a tényező összefüggést mutat motivációs intenzitásukkal is, amely ebben a csoportban a legnagyobb. Ennek ellenére e csoport tagjai vallják magukat a legkevésbé sikeresnek, illetve ebben a csoportban vannak a legtöbben, akiknek már megfordult a fejében, hogy megszakítják tanulmányaikat. Ezen ellentmondás feltárására további vizsgálatra lenne szükség, csakúgy, mint a vizsgálat kérdésköreire túlmutató, de ahhoz szorosan kapcsolódó további kérdéseink megválaszolására is.

A kutatás eredményeinek tükrében a következő célkitűzések fogalmazhatóak meg az egyetemi oktatásra, illetve a hallgatók tanulására vonatkozóan:

(1) Egyértelműen a diákok ösztönzésére van szükség, nyelvtudásuk önálló fejlesztését illetően. Bár a hallgatóknak az egyetem vonzáskörzetében kétség kívül számos alkalmuk lenne német nyelvű kulturális programok között választani (pl. filmestek, felolvasóestek), ők mégis a német nyelvű tévéadókat preferálják. Véleményünk szerint célravezető lenne, ha felhívnánk diákjaink figyelmét ezekre a programokra, szórakoztató német nyelvű olvasmányokat ajánlanánk nekik, vagy érdekes német nyelvű internetes honlapok olvasására buzdítanánk őket. Emellett azt is nagyon fontosnak tartjuk, hogy azok a diákok, akiknek módjukban áll németül beszélgetni otthon, éljenek e lehetőséggel. Végül utalunk az extenzív nyelvfejlesztés jelentőségére. A felsőoktatási intézmények számos ösztöndíj-lehetőséget kínálnak német nyelvterületeken. A diákok által leggyengébbnek titulált nyelvi készség, a beszédképesség, autentikus környezetben fejleszthető a leghatékonyabban. Ezt is tudatosítani kell a hallgatókban.

(2) Azon eredmény, mely szerint a diákok beszédképességüket tartják a leggyengébbnek, arra utal, hogy nem kommunikálnak eleget németül. Ez a tény valószínűleg a hallgatók hozzáállásán is múlik, ugyanakkor arra is rámutat, hogy órai kereteken belül még több lehetőséget kell biztosítani német nyelvű beszélgetésekre, vitákra, esetleg több nyelvgyakorlatot kellene meghirdetni a szakon, illetve több és hatékonyabb tanórán kívüli lehetőséget.

(3) Jelentős azoknak a diákoknak a száma, akik kudarcélményeikről számolnak be, sikertelennek vagy változó sikerűnek tartják magukat, illetve rossz véleménnyel vannak saját nyelvtudásukról. Az okok pontos meghatározásához még további kutatásra van szükség. A kommunikációs önértékelés egyike azoknak a változóknak, melyek befolyásolják a kommunikációs hajlandóságot (Nagy, 2005). E közvetlen célkitűzést Dörnyei idevágó soraival kívánom alátámasztani: „Segítsük elő a tanulók saját nyelvtudásukra vonatkozó szubjektív önértékelését azáltal, hogy azt emeljük ki, amire képesek, és nem azt, amire nem képesek” (Dörnyei, 1996).

## Irodalom

- Berndt, A. (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. *Fremdsprache Deutsch*, **26**. 12–15.
- Clément, R. és Kruidenier, B. G. (1983): Orientations on Second Language Acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu, and their target language on their emergence. *Language Learning*, **33**. 273–91.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25–35.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum, New York.
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 4. sz. 3–21.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Reaching and researching motivation*. Longman, London.
- Einhorn Ágnes (2001) A német nyelv tanítása a szakképző iskolákban. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 13–24.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994): On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, **78**. 359–368.

- Hermann, Gisela (1980): Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, **34**. 247–254.
- Kirchner, K. (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **9**. 2. sz. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>
- Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I) *Deutsch als Fremdsprache*, **38**. 4. sz. 219–225.
- Nagy Borbála Cecília (2005): Az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 5–27.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, **1**. 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, **5**. 4. sz. 9–31.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9**. 1. sz. 4–40.
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 3. sz. 3–16.
- Vallerand, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, **29**. 271–360.

## ABSTRACT

### ÁGNES LOVÁSZ: FIRST-YEAR GERMAN MAJOR'S LANGUAGE LEARNING MOTIVATION

The point of departure of the present study is a general lack of knowledge concerning foreign language majors' backgrounds, language learning processes and the outcomes of their studies at a Hungarian university. The paper aims to give an account of an exploratory qualitative study. Participants were 36 first-year German majors in three groups; data were collected with the help of a questionnaire. The research focuses on three areas: students' proficiency in German upon entry to university; their language learning motivation; and their self-assessment as language learners. The primary aim of the study was to explore participants' language learning motives, self-assessment as regards their level of proficiency and learner roles, and to collect information on their language development. The paper discusses the relationship between students' language levels and motivation, similarities and differences across the three groups, and emerging trends.

*Magyar Pedagógia*, **105**. Number 4. 359–379. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lovász Ágnes, Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszék, H-7624, Pécs, Ifjúság u. 6.